



HAL
open science

Les interventions de l'enseignant favorisant l'engagement des filles et des garçons en contexte mixte

Chloé Acquitter, Tytouan Audo, Julien Claireau

► To cite this version:

Chloé Acquitter, Tytouan Audo, Julien Claireau. Les interventions de l'enseignant favorisant l'engagement des filles et des garçons en contexte mixte. Education. 2022. dumas-03966313

HAL Id: dumas-03966313

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03966313>

Submitted on 31 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master MEEF 2D EPS

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention second degré

Les interventions de l'enseignant favorisant l'engagement des filles et des garçons en contexte mixte

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

Soutenu par

ACQUITTER Chloé, AUDO Tytouan & CLAIREAU Julien

Le 24/06/2022

En présence de la commission de soutenance composée de :

M. Jacques SAURY, directeur de mémoire

Mme. Pauline ENDRESS, membre de la commission

Remerciements

Nous tenions à remercier notre directeur de mémoire, M. Jacques SAURY, enseignant à l'UFR STAPS de Nantes. Merci pour tous vos précieux conseils, pour votre temps et votre patience ainsi que la confiance accordée, qui ont contribué pleinement à la réalisation de ce mémoire de recherche.

Résumé :

Intervenir pour l'enseignant exerce une influence indéniable sur l'engagement des élèves. L'objet de cette étude a été de caractériser les styles d'intervention d'une enseignante et d'un enseignant évoluant dans des contextes d'enseignement différents en rapport avec l'engagement des filles et des garçons, ensemble, en contexte mixte, appréciés distinctement. L'influence de ces interventions sur l'engagement de chacun des élèves des deux sexes a fait également l'objet d'explorations. Les communications verbales (CV) et non-verbales (CNV), composantes de chaque intervention de l'enseignant, ont été décrites très précisément à l'aide de multiples éléments de codage. Ceux-ci ont permis de définir quatre types d'intervention, qui ont donné l'occasion d'avoir un aperçu assez fidèle du style d'intervention de l'enseignant, en lien avec l'intérêt porté à la nature, à l'adressage et aux effets sur l'engagement des filles et des garçons des interventions. Deux profils d'enseignant ont été découverts dans cette recherche, s'inscrivant dans la perspective théorique de l'action située, en caractérisant leur style d'intervention depuis des points de vue en 3^{ème} et 1^{ère} personnes, qui ont été confrontés pour établir les convergences et/ou divergences de ces analyses. Être calme ou pressé et répréhensif, valoriser le positif et mettre en valeur les réussites, sermonner et mettre en avant les aspects négatifs, questionner les élèves ou les diriger, être empathique ou exigeant, traiter de la même façon tous les élèves et avoir les mêmes attentes, etc., chacune de ces particularités dévoilées semble exercer une influence avérée sur l'engagement des filles et des garçons ensemble en contexte mixte dans les activités d'apprentissages proposées, que ce soit à court, moyen ou long terme. Cette étude met en évidence l'importance de la prise en compte du point de vue de l'acteur impliqué dans son action. Les résultats obtenus et les discussions entreprises doivent cependant être enrichies grâce à une amélioration qualitative et quantitative des méthodes de recherche entreprises, ainsi que par la sollicitation de d'autres perspectives de recherche.

Mots clefs : Engagement – Mixité sexuelle – EPS – Intervention – Communication verbale et non-verbale

Abstract :

Teacher intervention has an undeniable influence on student engagement. The purpose of this study was to characterize the styles of intervention of two teachers evolving in different teaching contexts in relation to the engagement of boys and girls, gathered in a mixed context, appreciated distinctively. The impact of these interventions on the engagement of students of both genders was also investigated. Both verbal (VC) and non-verbal (NVC) communications,

which comprise the teacher's every intervention, were described very precisely using multiple coded elements. These allowed to identify four types of interventions, which provided a fairly accurate overview of the teacher's intervention style, considering its nature, the targeted group, and the impact on the boys' and girls' engagement in the interventions. Two teacher profiles have been discovered in this research, falling in line with the theoretical perspective of the « situated action », by characterizing their intervention style from 3rd and 1st person points of view, which have been confronted to establish the convergences and/or divergences of these analyses. To be calm or hasty and blame, to value the positive and highlight successes, to lecture and emphasize the negative, to question or control students, to be empathetic or demanding, to treat all students the same, and to have the same expectations. etc., each of these highlighted particularities seems to have a proven influence on the engagement of boys and girls together in a mixed context in the offered learning activities, whether in the short, medium, or long run. This study highlights the importance of taking into account the point of view of the subject involved in its action. However, the obtained results and the undertaken discussions must be extended by a qualitative and quantitative improvement of the research methods, as well as by soliciting other research perspectives.

Keywords : Engagement – Genders – Physical Education PE – Intervention – Verbal and non-verbal communications

Sommaire du Mémoire

1	Introduction.....	8
1.1	Positionnement du problème	8
1.2	Définitions de quelques concepts clefs.....	10
1.3	Motifs et intérêts de la recherche menée	13
1.4	Revue de littérature	14
1.4.1	Les stéréotypes de genre et de sexe à l'école en EPS : les filles désavantagées par un curriculum masculiniste dominant et inaccessible ?	14
1.4.2	L'influence des interventions de l'enseignant sur le comportement des élèves et leur engagement dans une activité d'apprentissage	19
1.4.3	Des interventions diverses et variées de l'enseignant	20
1.4.4	Des enseignants tous différents	23
1.4.5	Des principes efficaces pour engager les élèves dans une activité d'apprentissage	24
1.4.6	Les enseignants et les élèves jouent un rôle non négligeable dans la reproduction des stéréotypes 29	
1.4.7	Autres considérations : deux idées hostiles ?	32
1.4.8	Vers des interventions expertes prenant en compte le contexte et les émotions pour engager les filles et les garçons	34
2	Cadre théorique & objet de la recherche.....	35
2.1	Une étude menée dans la perspective du courant de recherche de l'action située : cours d'action et cours d'expérience	35
2.1.1	Quatre présupposés fondamentaux définissant l'approche de l'action située	36
2.1.2	Le cours d'action et le cours d'expérience pour mener l'investigation.....	39
2.2	Objet de la recherche.....	43
3	Méthode.....	44
3.1	Terrain d'étude : participants et contextes d'enseignement.....	44
3.2	Observatoire de l'activité mis en œuvre.....	47
3.2.1	Outils de recueil des matériaux de recherche utilisés	47
3.2.2	Procédures de recueil des matériaux de recherche utilisées.....	47
3.3	Traitement des données et procédures d'analyse	49
3.3.1	Caractérisation d'un point de vue en 3 ^{ème} personne	49
3.3.2	Caractérisation d'un point de vue en 1 ^{ère} personne	53
3.3.3	Confrontation des points de vue en 3 ^{ème} personne et 1 ^{ère} personne	55
4	Résultats	56
4.1	Remarques générales préalables.....	56
4.2	L'enseignante n°1 : Julia	56
4.2.1	Caractérisation des interventions de l'enseignante en 3 ^{ème} personne	56
4.2.1.1	Caractérisation générale des interventions	57
4.2.1.2	Caractérisation des interventions adressées distinctement aux filles et aux garçons.....	58

4.2.1.3	Estimation de l'influence de ces interventions produites par l'enseignante Julia sur l'engagement des filles et des garçons	59
4.2.2	Caractérisation des interventions de l'enseignante en 1 ^{ère} personne	59
4.2.2.1	Modes d'intervention de l'enseignante pour engager l'ensemble des élèves	60
4.2.2.2	Place et considération des filles et des garçons dans les modes d'intervention de l'enseignante visant à engager ces derniers.....	64
4.2.3	Synthèse : résumé des points de vue en 3 ^{ème} et 1 ^{ère} personnes et comparaison de ces points de vue.	66
4.3	L'enseignant n°2 : Alexandre	66
4.3.1	Caractérisation des interventions de l'enseignant en 3 ^{ème} personne.....	66
4.3.1.1	Caractérisation générale des interventions	67
4.3.1.2	Caractérisation des interventions adressées distinctement aux filles et aux garçons.....	68
4.3.1.3	Estimation de l'influence de ces interventions produites par l'enseignant Alexandre sur l'engagement des filles et des garçons	69
4.3.2	Caractérisation des interventions de l'enseignant en 1 ^{ère} personne.....	70
4.3.2.1	Modes d'intervention de l'enseignant pour engager l'ensemble des élèves.....	70
4.3.2.2	Place et considération des filles et des garçons dans les modes d'intervention de l'enseignant visant à engager ces derniers	76
4.3.3	Synthèse : résumé des points de vue en 3 ^{ème} et 1 ^{ère} personnes et comparaison de ces points de vue.	78
4.4	Synthèse générale des résultats	78
5	Discussion	82
5.1	Apports théoriques des résultats identifiés	82
5.1.1	Informar les élèves : un type d'intervention majoritaire favorisant indirectement l'engagement des filles et des garçons	82
5.1.2	Positiver et améliorer la confiance en soi des élèves : une clef pour assurer un engagement commun des filles et des garçons ?	83
5.1.3	Être empathique et exigeant : deux conditions qui peuvent cohabiter ?	85
5.1.4	Identité de l'enseignant, émotions et contexte d'enseignement : est-ce que tous les enseignants sont disposés à intervenir pour favoriser un engagement des filles et des garçons de même qualité ?	88
5.1.5	Conscient et spectateur des représentations et stéréotypes sexués dans les comportements et propos des élèves : que peut véritablement faire l'enseignant à travers ses interventions ?.....	90
5.2	Limites de la recherche menée & perspectives.....	92
5.3	Apports personnels de la recherche	94
6	Conclusion	95
7	Références - Bibliographie	97
8	Annexes.....	102

Remerciements

Nous tenions à remercier notre directeur de mémoire, M. Jacques SAURY, enseignant à l'UFR STAPS de Nantes. Merci pour tous vos précieux conseils, pour votre temps et votre patience ainsi que la confiance accordée, qui ont contribué pleinement à la réalisation de ce mémoire de recherche.

1 Introduction

Faire apprendre les élèves, c'est évidemment avant tout savoir quoi faire apprendre et cibler ce qui est essentiel pour les élèves d'intégrer et de connaître à un instant T. Ceci en fonction de leurs ressources, caractéristiques et besoins afin de transformer efficacement leurs pratiques corporelles. C'est également savoir comment rendre accessible ces savoirs en opérant une transposition didactique de ces derniers. Enfin, c'est aussi inévitablement favoriser l'engagement des élèves dans ces apprentissages. En effet, l'enseignant ne peut apprendre à la place de l'élève, l'apprentissage se réalise en action, en faisant. Autrement dit cela revient à confirmer qu'« *Apprendre, c'est investir [ou faire en sorte d'investir] du désir dans un objet de savoir* » (Meirieu, 1998). L'enseignant, du fait de ses interventions auprès des élèves joue inévitablement un rôle en tant qu'adulte responsable, en tant qu'enseignant, dans le « *déclenchement* », la « *direction* », l'« *intensité* » et la « *persistance* » de cet engagement (Vallerand & Thill, 1993). Visioli & Ria (2010) confirment ceci : « *Il existe un "effet enseignant", ou autrement dit, au moins dans une certaine mesure, l'enseignant fait la différence* » (Crahay & Lafontaine, 1994, repris par Visioli & Ria, 2010, p. 3). Plus précisément, c'est l'engagement des filles et l'engagement des garçons en contexte mixte qui nous intéressent : au regard des écarts de notes existant encore entre les garçons et les filles au baccalauréat d'Education Physique et Sportive (EPS), il semble que tous les élèves n'ont pas le même niveau d'engagement dans les apprentissages et/ou le même accès à ces derniers. Cet écart a inévitablement de multiples causes (choix des critères d'évaluation, APSA programmées, vécu extérieur, etc.), dont les interventions de l'enseignant adressées aux élèves filles et garçons font parties. Est-ce que l'enseignant agit de la même façon ou différemment avec les filles et les garçons ? Est-ce que l'enseignant interagit davantage avec les filles ou avec les garçons ? Quelles conséquences cela a sur l'engagement des élèves dans une activité d'apprentissage ? Autant de questions auxquelles nous voulons tenter de répondre dans ce mémoire de recherche.

1.1 Positionnement du problème

La mixité est encore un sujet sensible aujourd'hui à l'école, elle peine à être bénéfique dans les classes regroupant des élèves de même âge. Elle semble constituer un frein aux ambitions inclusives des derniers programmes pour le collège (BO n°11 du 26/11/2015) et pour le lycée (BO n°1 du 22/01/2019). Autrement dit, elle entraîne de nombreuses dérives, c'est-à-dire qu'elle semble entraîner le désengagement de certains élèves, du fait de leur sexe ou de leur genre, d'une inadéquation entre les valeurs possédées par certains élèves et les valeurs

transmises. Si aujourd'hui, nous pouvons estimer que l'étape de la prise de conscience est dépassée, nous sommes actuellement dans la recherche des solutions concrètes permettant de faire vivre les mêmes expériences aux garçons et aux filles, c'est-à-dire de favoriser un engagement en commun et aussi riche pour les filles et les garçons ensemble.

Nous observons clairement l'importance de cet enjeu dans la profession des enseignants d'EPS, qu'en témoigne le sujet de la session 2019 du concours du CAPEPS externe à travers la citation utilisée dans l'épreuve d'Ecrit 1 : « *Soucieux d'équité, tiraillés par la question des inégalités de potentiel et de développement des adolescents, les enseignants d'EPS ont relativisé l'usage de leurs chronomètres et de leurs décamètres. L'évaluation des seules performances révélait une injustice profonde par sa référence à des facteurs biologiques, physiologiques, génétiques, inégalement répartis entre les individus* » (Vigneron, 2006, p. 111-112). Cette citation devait inciter les candidats à prendre en compte et à considérer les différences qui ont existé et qui existent toujours entre les filles et les garçons. Par conséquent, engager autant les garçons et les filles dans une activité d'apprentissage en EPS est un sujet de réflexion actuel, sur lequel les futurs enseignants doivent trouver des solutions.

Par ailleurs, il faut noter que les réflexions sur la mixité sont particulièrement prégnantes en EPS du fait de trois éléments : dans cette discipline, les élèves mettent en jeu concrètement leur corps ; il y a davantage d'interactions que ce soit entre les élèves, et entre les élèves et le professeur d'EPS ; et les APSA (Activités Physiques, Sportives et Artistiques) sont des supports d'enseignement déjà connotés sexuellement. De plus, les enseignants d'EPS rencontrent concrètement des difficultés sur le terrain pour concevoir et mettre en œuvre un enseignement en contexte mixte qui puisse engager et faire réussir ensemble les élèves, qu'ils soient garçons ou filles, en leur faisant vivre les mêmes expériences d'apprentissage (Niedzwiolowska, 2008). En effet, tendre vers cet enseignement équitable entre les garçons et les filles en EPS est difficile, d'une part, au regard des différences biologiques réelles entre les garçons et les filles. Vigneron (2006) en rapportant les travaux de Narring *et al.* (1997) confirme qu'une infériorité féminine sur le plan des dimensions et ressources physiques existe. Les élèves, en pleine crise d'adolescence, voient leur corps se transformer de manière différenciée entre les sexes, à des vitesses et dans des proportions différentes. Vigneron (2006) note également que les aptitudes des filles à la puberté régressent. D'autre part, les garçons et les filles diffèrent du point de vue des représentations, des goûts, des motivations, etc. En d'autres termes, l'enseignant est confronté à des élèves extrêmement différents du point de vue du sexe, et il sera confronté notamment le plus souvent à la marginalisation des filles que ce soit dans leur réussite, dans leur investissement,

dans l'occupation de l'espace de jeu, etc. (Bréau *et al.*, 2017). Du moins, pour nuancer ce dernier propos, nous pouvons estimer tout comme Cibelli & Renevey qu'en EPS, « *il n'est pas rare que des élèves soient démotivés et qu'ils ne s'intéressent pas à cette branche scolaire* » (Cibelli & Renevey, 2017, p. 1).

Enfin, ce problème d'engagement est directement relié selon nous à toutes les problématiques concernant la hausse de la sédentarité des jeunes, la diminution de la pratique d'une activité physique, sportive et/ou artistique, l'augmentation du surpoids, etc. (Vanhelst *et al.*, 2014). Ces évolutions mettent en péril la santé des nouvelles générations autant dans ses dimensions physiques (comorbidités du surpoids, etc.) et mentales (gestion du stress, plaisirs éprouvés, confiance en soi, etc.). La problématique de l'engagement dans les activités physiques et sportives fait d'ailleurs l'objet d'un important dossier actuellement dans la revue EPS n°394 de janvier-février-mars 2022 coordonné par D. Matelot. Engager les élèves ici et maintenant dans une activité d'apprentissage en EPS, c'est donc déjà les habituer à pratiquer une activité physique, à développer le goût de l'effort et à faire naître chez eux un désir d'apprendre toujours plus fort. Ceci pour préparer du mieux possible les élèves à « *jouer un rôle actif et positif dans la société, dans les loisirs physiques et sportifs* », et à « *devenir des acteurs de la culture* » (Delignières & Garsault, 1997).

1.2 Définitions de quelques concepts clefs

Avant d'aller plus loin, il nous faut définir certains concepts qui seront utiles à notre réflexion. En premier lieu, nous devons nous intéresser à la notion de mixité. Cogérino (2007) explique que « *le terme de mixité concerne tout mélange (social, culturel, sexuel, ...)* », or nous allons nous intéresser seulement à la mixité sexuelle : « *La répartition des sexes au sein d'un enseignement n'est qu'un aspect de la mixité mais il est devenu d'usage en EPS de réserver ce terme à la mixité sexuelle : la répartition des élèves filles ou garçons, des enseignants hommes ou femmes* » (Cogérino, 2007, p. 26).

Dans ce contexte de mixité, il va falloir faire en sorte de favoriser l'engagement des filles et des garçons dans une activité d'apprentissage. En nous appuyant sur les travaux de Saury *et al.* (2013), l'engagement correspond « *à ce que l'acteur cherche à faire, ce par quoi il est orienté à cet instant* » (Saury *et al.*, 2013, p. 43). Autrement dit, l'engagement décrit une dimension de l'activité humaine (notion descriptive, fondamentale, de l'activité de l'élève, sans jugement) : les élèves tout comme les enseignants sont toujours engagés dans la situation dans laquelle ils se trouvent, mais la nature de celui-ci diffère en fonction des élèves, des moments,

etc. (amusement, détournement de la tâche, travail, etc.). Ceci n'est pas suffisant pour nous, ce qui nous amène donc à considérer plutôt que l'engagement « *renvoie à l'intensité du comportement et à la qualité des émotions d'une personne activement impliquée dans une tâche* » (Tessier, 2006, repris par Cibelli & Renevey, 2017, p. 12), c'est-à-dire l'engagement comme implication dans une activité d'apprentissage proposée. Il s'agit donc là d'un mode d'engagement en particulier (dans des activités scolaires), de référer l'engagement aux intentions éducatives de l'enseignant. Et cette implication ou activité, en empruntant les travaux de Vallerand & Thill (1993) sur la motivation, nous pouvons la préciser en s'intéressant à son « *déclenchement* », à sa « *direction* », à son « *intensité* » et à sa « *persistance* ». Nous pouvons aussi caractériser cette notion d'engagement en s'intéressant à ses dimensions motrices, cognitives, affectives, etc. Enfin, nous pouvons rapprocher cette notion d'engagement à celle de « *mobilisation* » utilisée dans les travaux de Lavie & Gagnaire (2014). Cet engagement est visé dans une activité d'apprentissage, c'est-à-dire une activité dans laquelle l'élève se confronte à un obstacle qu'il doit dépasser ou chercher à atteindre un objectif de réussite qualitatif ou quantitatif en faisant évoluer ou transformer sa motricité. Ainsi, favoriser l'engagement des filles et des garçons, c'est faire en sorte que les élèves soient le plus disposés et motivés pour apprendre, pour se transformer.

La sollicitation de cet engagement doit s'opérer de manière équitable : l'équité n'est pas à confondre avec la notion d'égalité, elle signifie donner autant de chances de réussite aux filles et aux garçons et non les mêmes chances. De plus Patinet-Bienaimé & Cogérino (2012) distinguent quatre conceptions de l'équité placées sur un continuum allant de la moins équitable à la plus équitable : « *L'équité comme égalité de traitement* » ; « *L'équité comme égalité compensatoire* » ; « *L'équité comme égalité différentialiste* » ; « *L'équité comme égalité dans la qualité du développement individuel* ». La seule forme viable aux yeux de Patinet-Bienaimé & Cogérino est la dernière forme d'équité : il s'agit d'une forme d'équité sans condition qui signe la fin des rapports de domination. A l'inverse, lorsque la conception utilisée n'est pas « *très équitable* », cela génère des sentiments d'injustice, et ceux-là sont responsables en classe des comportements de dérives et de désengagement de la part des élèves. Lentillon-Kaestner & Cogérino (2005) expliquent en effet que « *Le sentiment de justice est une variable affective définie par : l'arbitraire de l'acte subi, les conséquences négatives sur l'intérêt personnel du sujet, la disproportion entre ce qui est réalisé et ce qui est reçu (...). Un véritable sentiment d'injustice vient du fait que soumis aux jugements des enseignants, les élèves ne peuvent d'aucune manière en appeler à une réciprocité* » (Lentillon-Laestner & Cogérino, 2005, p. 80). Et, c'est ce

sentiment d'injustice qui provoque des comportements contre-productifs aux apprentissages et à l'engagement des élèves filles et garçons dans une activité d'apprentissage ensemble.

Ces injustices peuvent notamment être déclenchées par les interventions des enseignants. Par cette notion d'intervention, nous entendons toutes les formes de prises de contacts existantes et utilisées par l'enseignant pour s'adresser aux élèves, individuellement ou en groupe. La notion d'intervention peut être rapprochée de celle de communication, qui « *consiste dans l'action d'établir une relation avec autrui et de transmettre une information, une connaissance, ou une émotion (...). Elle fait intervenir à la fois des processus cognitifs, affectifs et inconscients. Dans cette optique, les informations transmises sont toujours multiples et la transmission d'informations n'est qu'une partie du processus de communication* » (Barriere-Boizumault & Cogérino, 2012, b, p. 1) ; ou encore à celle d'interaction, c'est-à-dire « *une action réciproque (...), temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre* » (Postic, 2011, repris par Levrey, 2014, p. 5). En d'autres termes, intervenir, c'est entrer en relation avec les élèves pour leur transmettre un message chargé de significations différentes visant à influencer leurs comportements présents et futurs. Enfin, dans cette intervention, nous distinguons les communications verbales (CV), c'est-à-dire tous les propos et paroles exprimés à l'oral ; et les communications non-verbales (CNV), c'est-à-dire « *tout mode de communication n'ayant aucun recours au verbe, consciemment ou non. Il s'agit des silences, gestes, postures, expressions faciales, ton de la voix, rythme de l'élocution, vêtements, regard, sourire, tension du corps, mouvements, ... (Genevoix, 1992) qui complètent le message verbal. Elle exprime les émotions, les sentiments, les valeurs. Cette communication renforce et crédibilise le message verbal lorsqu'elle est adaptée mais peut décrédibiliser ce même message si elle est inadaptée* » (Barriere-Boizumault, 2010, p. 1).

Enfin, il peut être intéressant de caractériser chaque élève au-delà de son sexe. Nous allons pour cela utiliser le concept de « *genre* ». Selon Scott (1988), « *Le genre est une catégorie sociale imposée sur un corps sexué. Le genre impose des normes sociales qui réglementent les pratiques et les discours, et dont la fonction est de maintenir une relation hiérarchique entre les sexes au profit de la domination masculine* ». En d'autres termes, comme l'explique Couchot-Schiex (2007), la notion de genre et la notion de sexe sont certes très proches, mais le genre est à distinguer des aspects biologiques appartenant au sexe. En effet le genre représente davantage « *les aspects sociaux du sexe* », autrement dit, c'est une construction sociale. Celle-ci s'accompagne de stéréotypes, c'est-à-dire les représentations et croyances, préconstruites,

qu'on attribue automatiquement à une catégorie de personnes, ici à un sexe et/ou à un genre (Verscheure, Elandoulsi & Amade-Escot, 2014). La prégnance de ces stéréotypes ne dépend pas de leur degré de vérité, mais plutôt de leur propension à être partagés dans une société, dans les différents groupes sociaux, servant de repères pour apprécier plus sereinement l'inconnu. Sandra Bem (1974) identifie quatre groupes de genres différents : un groupe « masculin », un groupe « féminin », un groupe « non-différencié » et un groupe « androgyne ». Des valeurs et des stéréotypes sont associés à chacun de ceux-là. A travers le test BSRI (Bem Sex Rôle Inventory) qu'elle met en place, elle peut déterminer le genre d'un individu avec plus ou moins de fiabilité en s'appuyant sur ces stéréotypes genrés. Couchot-Schiex (2007) ajoute que « *le terme de "genre" ouvre la porte à l'étude des relations réelles et symboliques entre les femmes et les hommes* » (Couchot-Schiex, 2007, p. 153).

1.3 Motifs et intérêts de la recherche menée

L'enjeu de ce mémoire est de poursuivre un travail engagé pour la validation du Master 1 MEEF 2D EPS. Ce dernier a consisté en la réalisation d'une note de synthèse sur la mixité en EPS : nous avons cherché à comprendre quels étaient les obstacles à une réussite aussi satisfaisante pour les garçons et les filles en contexte mixte en EPS à travers le poids des stéréotypes et la reproduction de ces derniers par les différents acteurs en présence. Il était question également d'essayer de mettre en avant quelques pistes, autant pédagogiques que didactiques, permettant de favoriser la mise en place d'un enseignement d'EPS équitable en contexte mixte. C'est pourquoi nous voulons cette fois-ci approfondir davantage un type de piste en particulier, celle des interventions de l'enseignant et de leur influence sur l'engagement des élèves dans une activité d'apprentissage, indispensable pour pouvoir se transformer et progresser.

Précisons aussi, tout comme l'année précédente dans notre note de synthèse, que nous avons fait le choix du thème de la mixité car c'est un sujet que nous avons peu abordé durant notre formation à l'UFR STAPS et à l'INSPE de Nantes. Or, durant cette année de titularisation où nous sommes pour la première fois véritablement confrontés à l'enseignement de contenus d'apprentissage en responsabilité seul(e) devant différentes classes sur une année scolaire entière, et déjà lors de nos stages de pratique précédents, nous avons connus de nombreux échecs quant à l'engagement de tous les élèves, en particulier des filles. Echecs pour lesquels nous tentons de trouver des réponses efficaces pour y remédier. A ce titre, les travaux de Couchot-Schiex, Cogérino & Coltice (2009) auprès d'enseignants stagiaires font apparaître effectivement que la question de la mixité est la bienvenue mais qu'elle est très loin d'être traitée au vu des nombreuses autres problématiques plus urgentes à considérer et au regard du décalage entre

la réflexion théorique et la réalité pratique. De plus, il apparaît également nettement que les enseignants stagiaires ne disposent d'aucun recul pour analyser le comportement des élèves en fonction de leur sexe tant ils restent « *englués dans des portraits figés, des profils types fictifs des filles et des garçons qui témoignent de la persistance des stéréotypes* » (Couchot-Schiex *et al.*, 2009, p. 180).

Par ailleurs, il s'agit d'un sujet, selon nous, peu traité dans les recherches scientifiques. Effectivement, si l'influence des interventions de l'enseignant sur les élèves, caractérisée de manière générale, fait l'objet de nombreuses études scientifiques, ce n'est pas le cas concernant cette fois-ci l'influence de ces interventions sur l'engagement des filles et des garçons appréciés distinctement.

Enfin, c'est aussi l'actualité de ces dernières années qui résonne ici : la libération des paroles des femmes, les dénonciations de plus en plus nombreuses des actes sexistes, des agressions sexuelles, le mouvement *#Metoo*, la reconnaissance des personnes non-genrées, etc. Il s'agit de tenter de participer à l'élaboration d'un meilleur vivre ensemble, en comprenant et respectant les différences de chacun, et en permettant à tous de pouvoir exprimer leur plein potentiel, sans limite, sans condition.

1.4 Revue de littérature

La revue de littérature ci-dessous est organisée de sorte à montrer que les stéréotypes existent bel et bien à l'école et comment ils pénètrent et se reproduisent insidieusement dans l'école. Ensuite, il est question de démontrer que les interventions d'enseignement correspondent à des outils, uniques et multiples, permettant d'influencer le comportement et l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage proposées. Enfin, les principes évoqués dans la littérature permettant (*a priori*) d'optimiser l'influence des interventions de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans une activité d'apprentissage seront abordés.

1.4.1 Les stéréotypes de genre et de sexe à l'école en EPS : les filles désavantagées par un curriculum masculiniste dominant et inaccessible ?

« *Chaque individu naît mâle ou femelle mais devient fille ou garçon par le biais de processus socioculturels* » (Verscheure *et al.*, 2014, p. 136). Derrière ces processus socioculturels se cachent des mécanismes de socialisation, c'est-à-dire d'intériorisation de valeurs, de normes, de représentations, de façons de faire, de rôles, etc. qui sont attachés à un sexe particulier et à un genre particulier. En effet, les corps des adolescents que nous retrouvons en EPS ont

été modelés par différentes sphères de socialisation et donc par différents stéréotypes, et ce depuis l'enfance (Vigneron, 2006). Nous pouvons distinguer différentes sphères de socialisation : la sphère familiale, la sphère associative, la sphère scolaire, les réseaux sociaux, les relations amicales, amoureuses, etc. Vigneron (2006) a ajouté que les socialisations genrées sont également à distinguer selon une variable sociale : « *Chaque groupe se distingue par des usages particuliers, eux-mêmes spécifiques à chacun des sexes* » (Vigneron, 2006, p. 113). L'impact et les conséquences de ces socialisations ne sont donc pas à ignorer quand il s'agit d'intervenir auprès d'élèves filles et garçons en EPS.

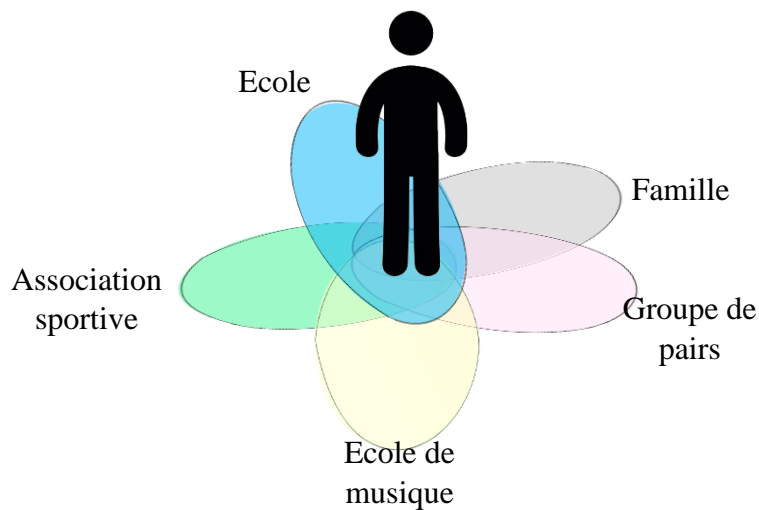


Figure 1 – Les élèves modelés par les différentes sphères de socialisation qu'ils traversent

Nous n'avons pas la prétention de faire ici la genèse de ces stéréotypes transmis et intériorisés par les individus au sein de ces sphères de socialisation, mais nous voulons les identifier car ils existent bel et bien, et négliger leur présence serait contre-productif. Cette caractérisation des traits féminins et masculins est caricaturale mais ce sont des tendances qui se manifestent couramment dans le quotidien et qui reviennent constamment dans les différentes publications scientifiques et professionnelles sur le sujet. Recherche de vitesse, acceptation du risque, mentalité de vainqueur, manque d'empathie pour les garçons, recherche de sociabilité et de coopération pour les filles (Bréau, Lentillon-Kaestner & Hauw, 2017) ; espace intime et activités d'intérieurs pour les filles, exploration de l'espace et activités démiurgiques pour les garçons (Beudelot & Establet, 2006) ; puissance pour les garçons, précision pour les filles en volley-ball (Verscheure *et al.*, 2014) ; sollicitation de l'engagement des garçons et ménagement des filles (Vigneron, 2006). Bien entendu, ces portraits sexuels sont à nuancer : « *Les femmes et les hommes peuvent être plus ou moins en accord avec les attributs, les valeurs, les normes, les stéréotypes attachés à leur propre sexe* » (Couchot-Schiex, 2007, p. 152). En d'autres termes,

chacun se construit une identité de genre : « *L'identité de genre permet d'aller au-delà des contraintes sociales et d'accéder à une composition personnelle des attributs de féminité et de masculinité sans être enfermé dans des normes* » (Hurtig & Pichevin, 1986, repris par Couchot-Schiex, 2007, p. 152). En définitive, à l'adolescence, moment où les stéréotypes sont très prégnants (Verscheure *et al.*, 2014), il s'érige des modèles de corps normés féminins et masculins qui vont pleinement imprégner les représentations des élèves, et s'exprimer en EPS, discipline où le corps est mis en jeu concrètement. Ces modèles sont connus et/ou imprègnent également les pensées et représentations des enseignants : ce qui joue potentiellement une influence sur leur attitude face aux élèves, garçons et filles.

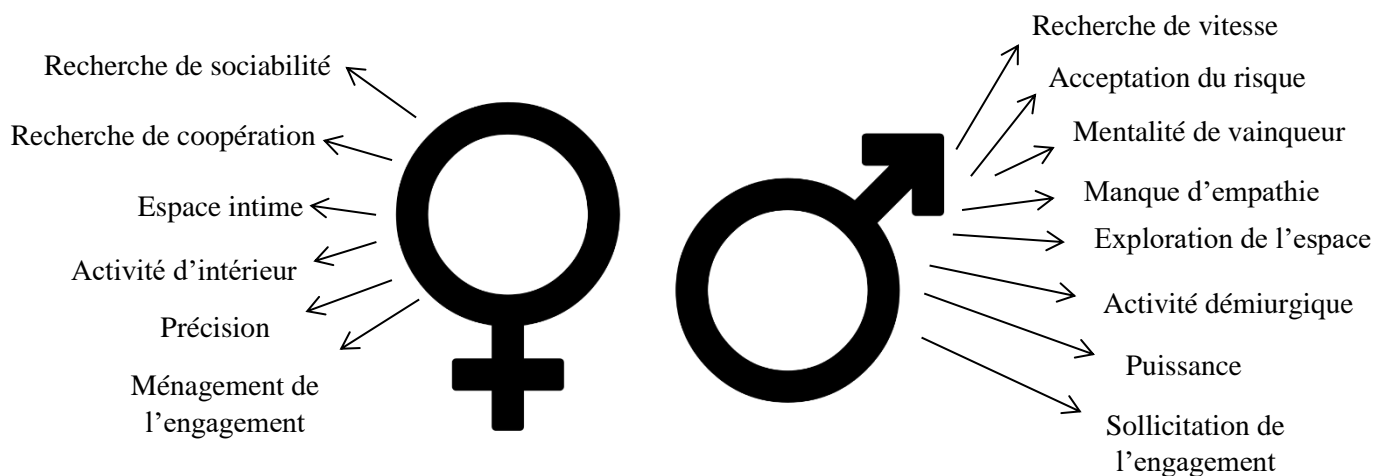


Figure 2 – Les stéréotypes associés à chaque sexe/genre

Ainsi, nous retrouvons ces stéréotypes genrés à l'école, notamment et particulièrement en EPS. Bréau et Lentillon-Kaestner (2017) sont même allés jusqu'à dire que « *l'EPS est souvent considérée comme une arène pour la production du genre, un lieu de construction des différences et des inégalités entre les sexes* » (Bramham, 2003, repris par Bréau & Lentillon-Kaestner, 2017, p. 5). En effet, les stéréotypes, intériorisés et faisant partie de chacun de nous, s'expriment inconsciemment dans les diverses situations que nous traversons. Plus généralement, la profession des enseignants d'EPS est confrontée à la présence de nombreux stéréotypes au point où certains auteurs en arrivent à la conclusion suivante : ils ont noté la présence d'un curriculum caché qui prend la forme d'un « *sexisme caché* » (Bréau *et al.*, 2017) en défaveur des filles. Ce curriculum caché se dévoile quand on s'intéresse aux supports d'enseignement choisis : ce sont des activités sportives déjà largement connotées masculines pour la plupart d'entre elles (cf. Annexe n°10), et aux modalités de pratique dans ces APSA : nous nous rendons compte qu'une « *hyper-masculinité* » est à l'œuvre (Bréau & Lentillon-Kaestner, 2017).

Trois champs d'apprentissage sur quatre (CA1, CA2, CA4) privilégient les valeurs masculines, c'est-à-dire respectivement la recherche de performance, l'exploration des espaces et l'affrontement à l'autre. Et l'étude des AFC, AFL et AFLP des programmes actuels continue de mettre l'accent sur les aspects performatifs, compétitifs et risqués de la pratique sportive. En d'autres termes, il apparaît ici « *un curriculum "masculiniste" satisfaisant plus les engagements profonds des garçons que des filles* » (Carpentier, 2014, p. 84).

Par conséquent, face à cette « *loi des garçons* » (Bréau *et al.*, 2017), il apparaît aisé d'expliquer pourquoi nous faisons le constat d'une moindre réussite des filles par rapport aux garçons au baccalauréat en EPS, et ce depuis les années 1980 alors que les filles sont meilleures que les garçons dans pratiquement toutes les autres matières (Vigneron, 2006). Longtemps, les explications furent biologiques, mais aujourd'hui la communauté scientifique a tempéré ces résultats en expliquant que « *ce serait davantage les compétences acquises, l'entraînement, la motivation, la maîtrise de techniques efficaces qui distingueraient entre eux les individus* » (Vidal & Benoit-Browaëys, 2005 repris par Vigneron, 2006). Autrement dit, la moindre réussite des filles par rapport aux garçons est construite socialement, et plus précisément, elle est en partie due à la domination des valeurs des garçons à l'école. Nous considérons également que les interventions de l'enseignant jouent un rôle dans cette réussite des garçons et des filles : si leur influence concernant l'engagement « *des élèves* » en général a été étudiée dans de nombreuses recherches scientifiques, ceci est moins vrai concernant l'engagement des filles et l'engagement des garçons ensemble en contexte mixte.

De cette omniprésence masculine, il en résulte une marginalisation de la réussite, de l'investissement et de l'occupation de l'espace par les filles (Bréau *et al.*, 2017) et à plus long terme un détachement progressif par rapport à la pratique sportive en général (Davis & Louveau, 1991, repris par Vigneron, 2006). Plus qu'une domination des stéréotypes masculins sur les stéréotypes féminins en EPS, il apparaît aussi que la nature des deux sortes de stéréotypes est en totale contradiction, c'est-à-dire que les filles peuvent difficilement adhérer aux stéréotypes masculins. Ceci au risque de se construire une identité en dehors des normes, et donc de vivre des phénomènes d'exclusion douloureux à vivre et néfastes pour s'épanouir. Autrement dit, davantage qu'une incompatibilité entre les stéréotypes féminins et les stéréotypes masculins, c'est une incompatibilité entre les stéréotypes féminins et le sport qui s'exprime ici. Ces conflits identitaires entre « *être femme* » et « *être sportive* » ont été mis en évidence par Patinet-Bienaimé et Cogérino (2012). Si certaines d'entre elles parviennent à assumer leur décalage vis-à-vis des attentes sociales du corps féminin, d'autres, la majorité semble-t-il, vivent un

conflit entre les attentes sociales liées au corps féminin et ce qui est attendu d'elles en EPS (Gonzales Ravé, Ruiz Pérez & Carasco Poyatos, 2007, repris par Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2012). En effet, les auteures ont bien confirmé que « *L'adoption par les filles de comportements jugés masculins, au regard des stéréotypes sexués ayant cours à une époque donnée dans une société donnée, les expose à être qualifiées de "garçon manqué"* » (Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2012, p.54).

Tout ceci, afin d'anticiper sur la suite de notre étude, nous incite alors à nous questionner sur le rôle des champs d'apprentissage (CA) n°4 et n°5, dans lesquels se trouvent les APSA qui ont été le support de nos captations vidéo. D'une part, dans le champ d'apprentissage n°4, nous retrouvons des sports collectifs, des sports de combats et des sports de raquettes, dans lesquels l'affrontement, l'opposition à l'autre est le fondement et l'intérêt commun. Cette caractéristique est beaucoup plus proche du contenu des stéréotypes caractérisant les garçons, habitués aux combats, à la compétition, au désir de vaincre, d'écraser l'autre comparativement aux filles qui semblent davantage habituées, à travers les stéréotypes connus, à des logiques de coopération, d'entraide. D'autre part, concernant le CA5, annoncé comme étant un champ de pratique pouvant correspondre à l'ensemble des élèves, filles ou garçons, nous doutons en réalité fortement que le CA5 favorise l'émancipation des filles, en leur permettant de s'engager dans un « *projet personnel* » et d'accéder à « *la connaissance de soi* » (Kogut, 2017). En effet, les activités du CA5, se centrant fortement sur le développement du corps, mettent en exergue le corps idéal attendu pour l'homme et pour la femme. Ainsi, il semble plausible, sous réserve d'une validation par une enquête de terrain, que les filles s'orientent majoritairement vers les mobiles « *santé* » et « *esthétisme* » et que les garçons s'orientent principalement vers le mobile « *sportif* ». Nous avançons cette hypothèse sur la base du fait qu'il serait mal venu pour une fille de développer sa force quand la société attend d'elle qu'elle soit simplement « *en forme* ». Notons aujourd'hui, que les réseaux sociaux, notamment *Instagram*, *Tik Tok*, etc. autour d'« *influenceuses* » ayant beaucoup d'audience, semblent renforcer la prégnance des stéréotypes féminins en incitant les jeunes filles à faire du sport dans le simple fait d'obtenir un corps galbé, séduisant et érotisé (tout comme les influenceurs masculins peuvent avoir une influence).

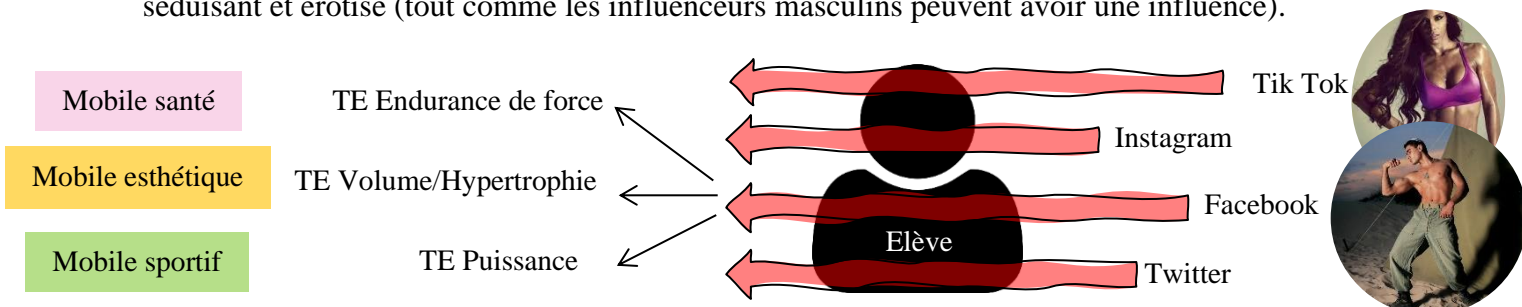


Figure 3 – Influence des réseaux sociaux sur le choix des thèmes d'entraînement en musculation

En définitive, il semble donc bien que les stéréotypes pénètrent insidieusement l'école et en particulier l'EPS, que ce soit ici dans les activités du CA4 et/ou du CA5, piégeant alors les garçons et les filles à vivre et à accéder à « *un capital très différent d'expériences qui tendent à prolonger une vision stéréotypée et une division entre le masculin et le féminin* » (Bréau et al., 2017, p.196).

1.4.2 L'influence des interventions de l'enseignant sur le comportement des élèves et leur engagement dans une activité d'apprentissage

Si l'école et l'EPS peuvent être considérées comme « *une arène pour la production du genre, un lieu de construction des différences et des inégalités entre les sexes* » (Bramham, 2003, repris par Bréau & Lentillon-Kaestner, 2017, p. 5), il s'agit également d'un environnement au sein duquel agit l'enseignant, un adulte responsable en charge de l'éducation de chacun des élèves (postulat d'éducabilité). Pour envisager cette éducation qui vise à former les élèves, il faut pour l'enseignant prévoir ce que les élèves vont apprendre et comment ils vont l'apprendre, c'est-à-dire planifier le « *Quoi enseigner* » (Boizumault & Cogérino, 2012, b, p. 76). Mais il faut aussi, comme l'ont souligné Boizumault & Cogérino (2012, b, p. 76), que le « *Comment enseigner* » fasse « *l'objet d'une réflexion* ». Les auteures ont effectivement rapporté que « *Les attentes des élèves ne sont pas liées systématiquement au savoir à acquérir mais aussi au besoin d'exister, d'augmenter son estime de soi, de se faire plaisir, (...) La communication interpersonnelle doit donc être abordée sous l'angle relationnel et interactionnel* » (2012, b, p. 76), et non pas seulement sous l'angle de la transmission de savoirs ou de contenus d'enseignement. En d'autres termes, l'enseignant, étant donné sa présence devant, aux côtés et proche des élèves, tisse inévitablement des relations avec ces derniers, et la nature ainsi que la dynamique de ces relations influencent leur comportement et leur engagement dans les activités d'apprentissages proposées. Il n'y a qu'à constater par exemple les résultats de recherche obtenus et rapportés par Petiot & Saury (2020 ; 2021). D'une part, l'enseignant, à travers différents usages du temps, parvient à stimuler l'engagement des élèves en les pressant afin de limiter les pertes de temps et en dynamisant leur activité (Petiot & Saury, 2021). D'autre part, l'enseignant, en utilisant des métaphores dans ses discours, parvient également à faciliter l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage proposées en rendant plus accessible la signification et la fonctionnalité de ces apprentissages (Petiot & Saury, 2020). Ces deux résultats, très concrets, corroborent donc l'idée selon laquelle l'enseignant peut avoir, à travers ses interventions, une influence sur l'engagement des élèves dans une activité d'apprentissage. Ce qui fait de ces

interventions, comme l'ont confirmé Cibelli & Renevey (2017, p. 27), un véritable « *outil important que le professeur dispose pour influencer l'engagement et la participation des élèves* ».

Ces interventions sont également d'une importance capitale car, pour rappel, l'enseignant ne peut apprendre à la place des élèves : « *Enseigner est une activité qui vise à susciter une autre activité* » (Reboul, 1990). Barrière-Boizumault & Cogérino ont même relaté un commentaire assez significatif de ce constat de la part d'un enseignant lors d'entretiens : « *Les élèves sont le reflet du prof, un prof bruyant, amène des élèves bruyants* » (Barrière-Boizumault & Cogérino, 2012, a, p. 8). En résumé, et pour entériner le fait que les interventions de l'enseignant ont inévitablement un impact sur l'engagement des élèves dans une activité d'apprentissage, nous voulons rapporter les propos de Meyre (2013) relatant lui-même la réflexion de Roland Viau (2002) : « *les enseignants doivent continuer à se préoccuper de la motivation de leurs élèves car ils sont de plus en plus les seuls modèles que les enfants et les adolescents peuvent observer en train d'apprendre et d'aimer l'apprentissage* » (Meyre, 2013, p. 79).

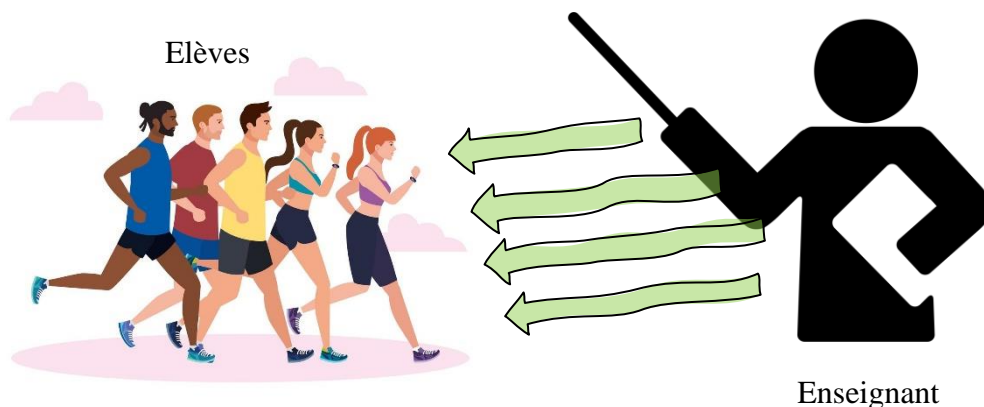


Figure 4 – *Une influence indéniable des interventions de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage proposées*

1.4.3 Des interventions diverses et variées de l'enseignant

Les interventions de l'enseignant dans le direct des interactions de la classe ont fait l'objet de multiples études. Celles-ci ont cherché à établir des caractérisations ou catégorisations les plus complètes du panel possible des interventions de l'enseignant en direction des élèves. Il faut avant tout différencier dans ces interventions deux grandes catégories : les communications « *verbales* » (CV) et les communications « *non-verbales* » (CNV). Ces deux catégories d'intervention fonctionnent ensemble, elles s'alimentent l'une et l'autre et semblent d'ailleurs quasi-systématiquement présentes dans chacune des interventions de l'enseignant. En effet, Barrière-Boizumault & Cogérino (2012, a) ont expliqué que « *La CNV est présente dans*

chaque interaction permettant l'instauration d'un dialogue et elle joue un rôle essentiel dans l'accompagnement des paroles, dans la conduite de la conversation » (Barrière-Boizumault, Cogérino, 2012, a, p. 6). A noter que certaines études, notamment celle d'Albert Merhabian (1967) reprise par Vincent & Schule (2015), a estimé que « *les mots ne comptent que pour 7%, la voix pour 38% et le non-verbal pour 55% dans la communication* » (Vincent & Schule, 2015, p. 19). Ce qui est corroboré par les travaux de Birdwhistell utilisé par Barriere-Boizumault & Cogérino (2012, a) qui ont postulé « *qu'au cours d'une conversation courante les comportements proprement linguistiques véhiculent moins de 35% de la signification sociale de la situation, plus de 65% étant exprimés de façon non-verbale* » (Barriere-Boizumault & Cogérino, 2012, a, p. 2). Il est donc tout aussi important d'étudier l'impact qu'ont les CV et CNV, ensemble, sur l'engagement des élèves dans une activité d'apprentissage, c'est-à-dire sur « *[leurs] apprentissages, [leurs] progrès, les relations nouées avec [leurs] pairs ainsi que sur [leur] relation tissée [avec] l'enseignant* » (Barriere-Boizumault & Cogérino, 2012, a, p. 2).

Cibelli & Renevey (2017) ont proposé leur catégorisation des différents types d'intervention : sanction, pression/chantage, coup de sifflet, gestuelle, remarque affective négative, remarque négative suite à une erreur, encouragement suite à une erreur, feedback positif, remarques techniques générales, remarques techniques suite à une erreur, changement de la tâche, organisation et communication générale. Cette catégorisation concerne surtout les communications verbales (CV). Pour y parvenir, ils se sont appuyés en partie sur les travaux de Sarrazin *et al.* (2005), déclinant des interventions organisationnelles, techniques ou tactiques, évaluation positive, évaluation négative, affective positive et affective négative ; et d'autre part sur les travaux de Smith, Smull & Hunt (1997), distinguant les interventions de renforcement, de non-renforcement, de contrôle, d'instruction technique suite à une erreur, d'encouragement suite à une erreur, de communication générale, d'organisation, d'encouragement général, d'instruction technique générale, ignorer les fautes, d'instruction technique punitive et de punition.

Concernant les communications non-verbales, Barrière-Boizumault & Cogérino (2012, a), en reprenant les travaux de Cosnier & Vaysse (1997), ont différencié les CNV en quatre catégories : les gestes quasi-linguistique, symboliques ou emblèmes ; les gestes conventionnels substituables à la parole et propres à une culture donnée ; les co-verbaux (gestes iconiques et gestes indiciels) ; et les gestes synchronisateurs. Les auteures, dans une autre publication, ont proposé une catégorisation plus concrète des CNV : emblèmes, gestes techniques, postures corporelles, exploitation du silence, déplacements de l'enseignant et proxémie, expressions faciales, etc. (Barriere-Boizumault & Cogérino, 2012, b).

Levrey (2014) a proposé une autre catégorisation permettant de mêler davantage CV et CNV en distinguant les interventions : d'assistance par rapport au jeu, d'assistance par rapport aux rôles, d'encouragement, de rappel à l'ordre sans incidence et d'interactions concernant la discipline.

Par ailleurs, la nature de ces interventions a également fait l'objet d'une qualification dans les études scientifiques, tout comme les conséquences de ces interventions : Levrey (2014) a ainsi proposé de distinguer les interventions « *explicites* » des interventions « *implicites* », à l'instar de Cibelli & Renevey (2017), de distinguer les interventions « *positives* » ou « *S'engage davantage* » ; « *négatives* » ou « *S'engage moins* » ; et « *ambivalentes* » ou « *Ne change pas son comportement* ».

Enfin, ces différents types d'intervention ont été souvent rangés par les différents auteurs dans des classifications abordant la fonction de ces types d'intervention. Une de ces classifications est par exemple celle de Barriere-Boizumault & Cogérino (2012, a) : les CV et CNV sont rangées selon qu'elles remplissent une « *Fonction technique* » (régulation des conduites motrices), une « *Fonction relationnelle* » (motiver et encourager les élèves) ou une « *Fonction instrumentale* » spécifique aux CNV (soutenir et rendre plus signifiants le propos transmis à l'oral).

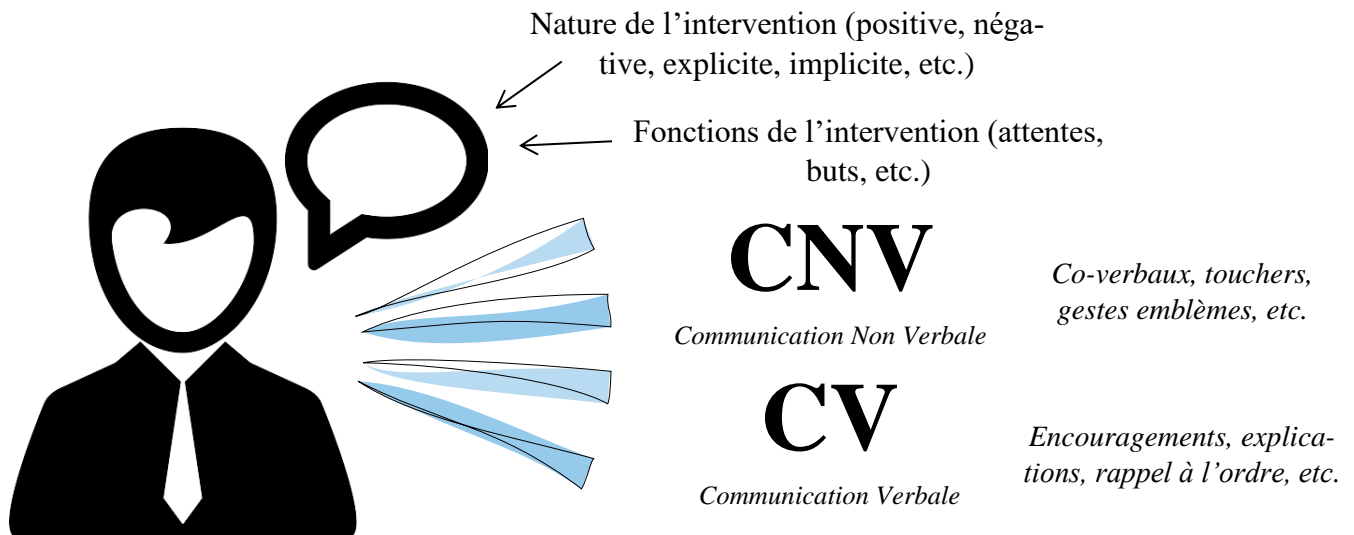


Figure 5 – Une communication chargée d'éléments et de significations

1.4.4 Des enseignants tous différents

Chaque activité d'enseignement est singulière et chaque enseignant a sa spécificité, son originalité, sa façon propre d'enseigner, etc. Chaque enseignant, étant donné ses expériences passées, sa formation, sa personnalité, sa classe sociale, son expertise dans certaines APSA, etc. est amené à intervenir d'une certaine façon avec les filles et avec les garçons, en fonction également du contexte d'enseignement dans lequel il se trouve.

Ce que les études scientifiques remarquent, c'est que les interventions des enseignants semblent varier en fonction du public et du contexte. Cibelli & Renevey ont en effet démontré que « *L'enseignant d'EPS utilise au cours de sa leçon différentes interventions qui varient en fonction de la classe et des élèves, de son expérience, de sa personnalité et de son style* » (Cibelli & Renevey, 2017, p.22). Ce qui est également confirmé par les travaux de Vincent & Schulé concernant spécifiquement les CNV : « *Les observations ont fait ressortir que l'ensemble des enseignants étudiés utilisent une palette de CNV variées et qui s'adaptent en fonction des situations d'apprentissage, de la discipline pratiquée ou du public cible* » (Vincent & Schulé, 2015, p. 16).



Figure 6 – *Des enseignants tous différents s'adaptant à leur contexte d'enseignement dans lequel ils évoluent*

Enfin, les études ont mis en évidence que les enseignants sont peu conscients de la manière dont ils interviennent auprès des élèves que ce soit de façon verbale ou non-verbale : ils semblent réagir au contexte dans lequel ils se trouvent. Les auteurs ont expliqué qu'ils analysent peu leur pratique professionnelle quotidienne, notamment par manque de temps et

d'opportunité, que celle-ci est souvent spontanée et donc non-prévue (Vincent & Schulé, 2015 ; Barriere-Boizumault & Cogérino, 2012, a).

En définitive, s'intéresser aux interventions de l'enseignant visant à favoriser l'engagement des élèves dans une activité d'apprentissage, c'est s'intéresser à des événements qui se produisent spontanément, instinctivement, prenant appui d'une part sur ce qui participe à composer l'enseignant dans son entièreté (ses façons de penser, de percevoir le monde, ses manières d'agir, ses habitudes, etc.) en lien ou en relation d'autre part avec les caractéristiques du contexte d'enseignement dans lequel il se trouve. L'enjeu est donc ici de trouver un juste milieu entre une vision « *dispositionnaliste* » et une vision « *interactive* » pour tenter d'apprécier et d'expliquer le fonctionnement de l'enseignant : le contexte détermine et révèle autant la personnalité et les agissements d'un acteur que ses expériences passées qui l'ont modelé.

1.4.5 Des principes efficaces pour engager les élèves dans une activité d'apprentissage

« *Le simple contact entre filles et garçons ne suffit pas à créer les conditions de l'égalité des chances et du respect des différences* » (Carpentier, 2014, p. 94). En d'autres termes, favoriser l'engagement des filles et des garçons ensemble dans les activités d'apprentissage proposées n'est pas simple. Par ailleurs, ce n'est pas quelque chose également qui se résoudrait spontanément, dans l'instant, ou bien encore qui serait indépendant des agissements de l'enseignant. Si les enseignants sont certes tous différents, ils possèdent forcément des points communs. Et ce sont ces points ou principes communs, qui permettraient de favoriser l'engagement des filles et des garçons ensemble en contexte mixte dans une activité d'apprentissage, que nous souhaitons identifier, dans la mesure où l'enseignant s'intéresse à ces principes et en tentent la mise en œuvre. Effectivement, Barriere-Boizumault & Cogérino (2012, b) ont conclu dans leur article que réfléchir à la forme des interventions tout autant qu'à leur contenu est important pour influencer plus positivement les comportements des élèves : « *Le fait d'anticiper ses CNV et ce qui est donné à voir aux élèves permet aussi de contrôler les émotions perçues par les élèves, afin d'asseoir son autorité, son charisme* », elles ont parlé également de « *gestes professionnels* » dont le but est de « *favoriser la gestion pédagogique [et] l'apprentissage des élèves* » (Barriere-Boizumault & Cogérino, 2012, b, p. 78). Par ailleurs, il faut rappeler l'importance des objectifs visés derrière la mise en œuvre d'interventions permettant de favoriser l'engagement des filles et des garçons ensemble dans les activités d'apprentissage proposées. En plus de promouvoir une véritable éducation à la citoyenneté, il s'agit de faire réussir les garçons et les filles

ensemble, en leur faisant vivre les mêmes expériences leur permettant de développer conjointement leurs pouvoirs moteurs.

Si peu de travaux portent sur l'influence des interventions de l'enseignant sur l'engagement des filles et des garçons étudiés distinctement, les résultats obtenus concernant l'engagement des élèves en général peuvent cependant être intéressants. Ainsi, Cibelli & Renevey (2017) ont promu deux types d'intervention : « *Les communications d'ordre technique ou tactique* » et « *Les communications de nature évaluative positive et affective positive* ». Plus précisément, ils ont expliqué d'une part que « *Les communications d'ordre technique ou tactique font partie des interventions indispensables dans le métier d'enseignant d'EPS. Elles constituent la base qui permet aux élèves de progresser dans les apprentissages* » (Cibelli & Renevey, 2017, p. 30). Ceci, nous pouvons tenter de l'expliquer par le fait que bénéficier de la connaissance de son résultat est indispensable pour apprendre. Cela permet aux élèves de pouvoir se situer dans les apprentissages, de pouvoir se retourner sur le chemin parcouru à condition de garder une trace de ces résultats et ainsi gagner en confiance en soi (voir qu'on a déjà réussi à progresser), et enfin cela permet d'avoir des perspectives de progression claires et explicites (Famose, 1990 ; Le Scanff & Bertsch, 1995). De plus, cela rejoint également l'idée que c'est la pertinence des contenus d'enseignement choisis et apportés aux élèves qui déterminent la qualité de leur engagement dans les activités d'apprentissage proposées. En soit, c'est confirmer la maxime suivante : « *Les contenus disciplinaires sont disciplinants* » (Davis & Rochex, 1997). D'autre part ils ont précisé que « *Les communications de nature évaluative positive constituent ainsi un outil que le maître dispose pour garder les élèves dans une dynamique d'apprentissage* » (Cibelli & Renevey, 2017, p.26), « *elles ont un rôle important puisqu'elles permettent d'encourager l'élève à persévérer, de le féliciter à la suite d'une tâche accomplie ou encore de valoriser les efforts fournis même si l'objectif n'est pas atteint* » (Cibelli & Renevey, 2017, p. 30). Ici, ce qui justifie ceci, ce sont les travaux de Galand (2011) qui ont expliqué que la confiance en soi (ou le sentiment d'efficacité personnelle – SEP) est le moteur d'un engagement plus efficace et intense des élèves, et que ce moteur s'alimente en particulier d'expériences positives, c'est-à-dire d'« *expériences actives de maîtrise* », d'« *expériences vicariantes* » et de « *persuasion verbale* ». Tout cela coïncide avec les propos tenus par Cibelli & Renevey (2017) qui ont défendu l'idée que les enseignants doivent chercher à satisfaire autant que possible dans leurs interventions les trois besoins psychologiques fondamentaux de tout être humain, à savoir un besoin de compétence, un besoin d'autonomie et un besoin d'affiliation (Deci & Ryan, 2008).

S'intéresser aux principes efficaces pouvant être utilisés dans les interventions de l'enseignant pour engager les élèves dans une activité d'apprentissage, c'est nécessairement s'intéresser, à l'inverse, aux interventions contre-productives, négatives. À ce sujet, l'ensemble de la littérature semble assez catégorique : à l'inverse des interventions qui favorisent l'engagement des élèves en étant quasi-exclusivement basées sur le versant positif, toutes les interventions négatives semblent renforcer le désengagement des élèves, en provoquant et/ou en alimentant des formes de résignation apprise, des pertes de confiance en soi, de sentiments de frustration et de colère, etc. (Chouinard *et coll.*, 2004 ; Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). Visioli & Petiot (2021) ont confirmé notamment ceci en reprenant les travaux de Petiot, Visioli & Desbiens (2015) : « *Les élèves étaient particulièrement marqués par la bienveillance de l'enseignant à leur égard, par les encouragements et l'intérêt qu'il leur portait, et par sa capacité à les rassurer. À l'inverse, l'absence d'encouragements ou des propos perçus comme dévalorisants pouvaient générer des émotions très négatives chez les élèves et porter atteinte à leur engagement en EPS* » (Visioli & Petiot, 2021, p. 51). Par « *interventions négatives* », nous parlons des constats d'échecs, d'erreurs mis en avant, des moqueries ou des propos rabaisant tenus par les enseignants, des gestes d'énervement ou de frustration par rapport à la performance ou prestation réalisée par l'élève, etc.

Par ailleurs, il n'y a pas que des interventions positives ou négatives, il y en a d'autres que nous pouvons considérer comme neutres, ou « *ambivalentes* » (Levrey, 2014). Il s'agit là des interventions concernant l'organisation et le fonctionnement des dispositifs ainsi que des rappels à l'ordre indispensables afin de conserver une ambiance et un climat de travail acceptable et propice aux apprentissages. À ce titre, Cibelli & Renevey (2017) ont montré que les communications d'ordre organisationnelles étaient les interventions les plus employées par l'enseignant dans leur étude. En somme, ce sont donc des interventions qui semblent avoir un impact positif sur l'engagement des élèves dans une activité d'apprentissage, mais de manière indirecte en influençant la qualité du climat dans lequel les élèves travaillent : elles conditionnent ainsi en quelques sortes les bénéfices des interventions plus directes de l'enseignant.

En définitive, au regard de ces principaux résultats, il semble que l'enseignant a tout à gagner concernant l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage proposées, à intervenir de façon positive. Il s'agit pour l'enseignant de mettre en avant la moindre petite réussite, à encourager, à favoriser la mise en confiance des élèves. Et, à l'inverse, l'enjeu est qu'il réduise ses interventions et commentaires négatifs. Enfin, il faut qu'il intervienne dès que

la situation l'exige pour expliquer ou recadrer le fonctionnement d'un dispositif ou d'une situation et pour rappeler à l'ordre les élèves déviants, ou toutes nuisances à l'ambiance de travail.

La recherche des principes efficaces à mettre en œuvre dans les interventions de l'enseignant pour engager les élèves dans une activité d'apprentissage peut trouver des sources d'informations intéressantes dans les pensées et propos des élèves. Autrement dit, au lieu de s'intéresser à l'effet des interventions sur l'engagement des élèves, il est question désormais de s'intéresser à la perception par les élèves de ces interventions. Ceci est d'une importance capitale parce qu'entre l'enseignant et les élèves s'instaure et se transforme en permanence une relation, élève-adulte, enseignant-apprenant, etc. Et l'on peut avancer l'hypothèse que si les élèves jugent positivement les enseignants, les apprécient, cela favorise un impact positif sur les interventions de l'enseignant et la pleine exploitation de leurs bénéfices.

Dans son étude, Meyre (2013) a identifié quatre qualités, valeurs ou modes d'interaction qui seraient identiques chez les enseignants jugés les « *meilleurs* » par les élèves : il s'agit de la « *passion* », la « *compréhension* », l'« *intérêt* » et l'« *honnêteté* ». Par « *Passion* », il s'agit pour l'enseignant d'être passionné, d'être motivé, de montrer un certain dynamisme, une énergie et un enthousiasme à aborder de nouveaux apprentissages avec les élèves. Par « *Compréhension* », il attend de l'enseignant qu'il soit à l'écoute et compréhensif des problèmes, propos ou besoins des élèves. Par « *Intérêt* », l'enseignant doit à la fois donner de l'intérêt à chacun de ces élèves, ne pas avoir de préférence (ce qui est décrié par les élèves), et également être intéressant aux yeux des élèves. Donner de l'intérêt rejoint un autre constat effectué par Meyre (2013) : « *l'enseignant apprécié et jugé compétent par ses élèves semble bien les connaître. Ce sentiment est partagé tant par les filles que par les garçons* » (Meyre, 2013, p. 83). Enfin, par « *Honnêteté* », les élèves attendent de l'enseignant qu'il soit juste, notamment en évitant certaines « *remarques déplacées* ». Finalement, Meyre (2013) a conclu que l'enseignant doit absolument posséder une capacité conative en particulier qui conditionne la capacité à être intéressé et intéressant, passionné, compréhensif ou encore honnête, c'est l'empathie. En reprenant les travaux de Carl Rogers, notamment cité dans le dictionnaire de psychologie (Doron-Parot, 1998), Meyre (2013) a expliqué que « *L'empathie consiste à saisir avec autant d'exactitude que possible, les références internes et les composantes émotionnelles d'une autre personne et à les comprendre comme si l'on était cette autre personne* » (Meyre, 2013, p. 84). L'empathie, c'est donc cette capacité à comprendre ce que ressentent les autres, les fondements de leurs actions, mais sans s'y tromper, sans s'y confondre. C'est une capacité qui favorise la possession de « *comportements pro-sociaux* » : « *contact avec autrui, communication, échange, aide, bref*

tout comportement favorisant les interactions positives avec l'autre » (Meyre, 2013, p. 84) indispensables pour, justement, être juste, passionné, etc. Visioli & Petiot (2021), même si les résultats de leur étude sont à nuancer car ils concernent une population d'élèves présente désormais en STAPS et donc intéressée par l'EPS et le sport, ont confirmé ceci en démontrant que les « *compétences relationnelles des enseignants* » constituent l'inducteur émotionnel principal lié aux souvenirs du meilleur enseignant d'EPS en tant qu'élève dans le secondaire (Visioli & Petiot, 2021). Ces « *compétences relationnelles* » étant directement en lien avec cette notion d'empathie. Enfin, Meyre (2013) est allé encore plus loin dans la réflexion en évoquant la notion d'« *assertivité conative* » ou de « *disposition sociale d'assertivité conative* ». Pour Chalvin (Chalvin, 1995, p. 31, repris par Meyre, 2013, p. 85), « *Être assertif, c'est être en mesure d'exprimer sa propre personnalité sans susciter l'hostilité de son environnement. C'est savoir dire "non" sans se sentir coupable, c'est avoir confiance en soi et savoir prendre les décisions difficiles ou impopulaires* » ; ou encore pour Salter (Salter, 1949, p. 117, repris par Meyre, 2013, p. 85), l'assertivité, c'est « *la capacité à s'exprimer et à défendre ses droits sans empiéter sur ceux des autres* ». Disposer d'assertivité conative est donc indispensable pour faire preuve de justice, d'honnêteté ou encore d'équité, car c'est ce qui semble définir au plus près la droiture de l'enseignant. En résumé, les élèves ont fait remonter aux auteurs cités certaines qualités permettant d'être un enseignant compétent, apprécié et donc écouté à travers ses interventions ; des qualités dont la présence et le niveau dépendent alors du développement de l'empathie et de cette assertivité conative chez l'enseignant. « *Une EPS qui accepte l'élève tel qu'il est, tout en ne lui permettant pas de le rester* » (Ubaldi, 2004, p. 50) semble en définitive plutôt bien résumer comment l'enseignant doit se comporter pour que les élèves soient le plus réceptif possible à ses interventions.

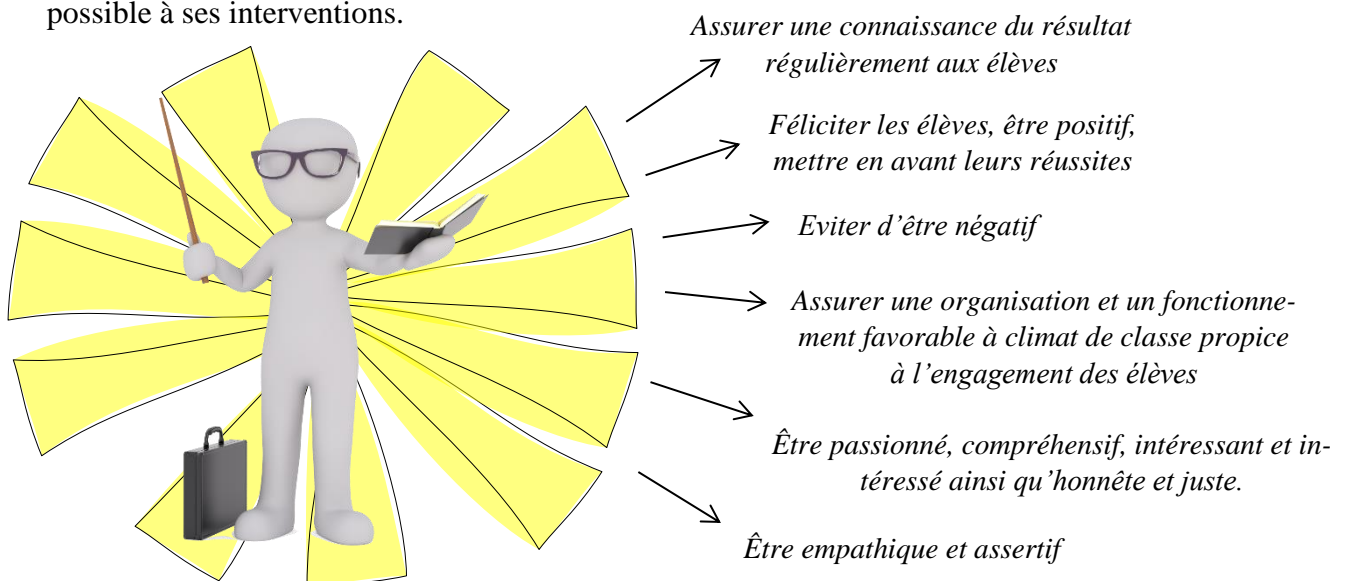


Figure 7 – L'enseignant idéal et idéalisé par les élèves

1.4.6 Les enseignants et les élèves jouent un rôle non négligeable dans la reproduction des stéréotypes

Dans le sens où « *bien connaître* » ses élèves semble important aux yeux de ces derniers, certains entretiens de recherche ont révélé que « *les enseignants disent souvent faire appel aux traits de personnalité et aux éléments psychologiques déterminants qu'ils perçoivent chez leurs élèves* » (Barriere-Boizumault & Cogérinon, 2012, b, p. 77). Ce qui pose alors question, c'est cette adaptation de l'enseignant dans ses interventions à ce que sont les élèves, en grande partie dépendant des socialisations vécues et donc assez stéréotypé. Ainsi, aller dans le sens de ce que sont les élèves peut peut-être permettre de les engager plus facilement, mais cela les enferme à terme dans une situation qui les bloquera plus tard. Plus concrètement, et concernant davantage les filles, on peut imaginer qu'aller dans le sens dans leurs préoccupations, en partie socialement déterminées, c'est éviter les problèmes d'engagement dans le court terme, mais c'est compliquer l'engagement de ces dernières sur le long terme, notamment dans certaines activités en particulier, qui sont surreprésentées en EPS. Combaz & Hoibian (2009) ont montré effectivement à ce sujet que les enseignants d'EPS priorisent l'enseignement de la natation, des sports collectifs et de l'athlétisme, tout en justifiant « *la dimension universelle* » de ces pratiques qui justifient leur « *sur-enseignement* » en EPS. Toutefois, le constat d'une profession privilégiant « *une culture sportive structurée autour d'un modèle de puissance et de performance* » (Coakley, 2004, repris par Bréau *et al.*, 2017, p. 196) est bien réel. Autrement dit les enseignants d'EPS privilégient le masculin au féminin.

Certaines études ont montré que l'enseignant imprègne les différents réseaux de communication mis en place par ce que certains auteurs ont appelé des « *effets d'attente* » (Vigneron, 2006). Ces effets ont semblé, pour Bréau *et al.* (2017), jouer un rôle dans la création des inégalités entre les sexes en contexte mixte : ils ont expliqué par exemple que les enseignants ont des attentes moins élevées envers les filles, que ces attentes sont différenciées selon les APSA, qu'ils sont plus sensibles aux résistances des garçons dans les activités féminines que celles des filles dans les activités masculines, etc. Cela est bien illustré par le cas de l'enseignante au cœur de l'étude menée par Patinet-Bienaimé & Cogérino (2012) qui a montré que chaque expérience que nous traversons nous marque, laisse des traces en nous, et ces traces influencent ensuite nos « *centrations attentionnelles* ». Par conséquent, au fil de nos expériences, nos effets d'attente se transforment et à chaque fois qu'est vécue une incohérence entre nos attentes et le comportement des élèves, les préjugés s'activent tel un mécanisme de défense,

pour se protéger d'éventuelles menaces envers notre estime de soi. Ces effets d'attentes peuvent être identifiés notamment à travers les interactions entre l'enseignant et les élèves.

Cette crainte d'une reproduction des stéréotypes par les enseignants en EPS peut également devenir plus justifiée en considérant les résultats présentés par Vincent & Schulé (2015). Ces auteurs ont constaté des différences de comportements quand l'enseignant s'adresse à une classe de filles et lorsqu'il s'adresse à une classe de garçons : « *avec les filles, ces enseignants étaient plus souriants et facétieux qu'avec les garçons* », « *le temps consacré à la discussion avant la mise en activité était aussi plus long avec un public féminin* », les enseignants déclarant alors « *simplement s'adapter aux besoins de leur classe : une classe de garçons a, de manière générale, plus vite envi d'être en activité alors qu'une classe de filles préfère le niveau relationnel en premier lieu puis l'activité* » (Vincent & Schulé, 2015, p. 21). D'autre part, les travaux menés par Levrey (2014) ont démontré un déséquilibre important dans le nombre et la variété des interactions adressées aux élèves filles et garçons : les garçons ont reçu une plus grande quantité de feedbacks, plus variés également que les filles (Levrey, 2014). L'auteure a confirmé également sa troisième hypothèse : « *Les incidents disciplinaires sont davantage le fait des garçons, ce qui augmenteraient leurs contacts avec les enseignants* » (Levrey, 2014, p. 21), telle une « *stratégie d'accaparement de l'attention enseignante* » (Mosconi, 1994, repris par Levrey, 2014, p. 10).

En définitive, si chaque enseignant possède sa propre identité – « *L'identité s'inscrit dans une perspective dynamique et intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de sa vie* » (Lipiansky, 1992, repris par Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2012, p. 53) – durant ces expériences, l'enseignant intériorise des stéréotypes, des clichés sur le sexe et le genre, et ensuite, il apparaît que les enseignants vont véhiculer et participer à la reproduction de ces éléments discriminants dans leur enseignement, sans qu'ils en soient particulièrement sensibles et conscients, c'est-à-dire à leur insu (Couchot-Schiex, 2007). Ainsi l'enseignant, dans ses interventions, comme dans l'ensemble de son temps didactique et pédagogique participe à la « *fabrication scolaire* » des différences (Vigneron, 2006). C'est ce qu'ont montré Verscheure *et al.* (2014) qui se sont intéressées aux formes différentielles de co-construction des savoirs de l'attaque en volley-ball des élèves. Elles ont proposé des contenus d'enseignement différenciés selon le sexe : le smash pour les garçons et l'attaque placée pour les filles. Leur hypothèse selon laquelle les élèves, selon leur genre, s'inscriraient différemment dans le contrat didactique proposé est confirmée : « *Il y a bien une imbrication entre d'une part, l'intentionnalité didactique, la conception du savoir à enseigner du professeur, les dimensions sexuées des tâches*

proposées, et d'autre part, les formes d'actualisation du genre inscrivant chaque élève dans une dynamique contractuelle différentielle plus ou moins propice aux acquisitions » (Verscheure *et al.*, 2014, p. 150). C'est ce qu'a montré également Carpentier (2014) qui a analysé les modalités avec lesquelles l'enseignant intervient pour transmettre ses contenus d'enseignement. Lorsque les enseignants traitent de la même manière les élèves pour donner à tous les mêmes chances, ils semblent entériner la domination masculine, notamment en faisant très souvent le choix de la motricité masculine comme référence (Carpentier, 2014). Séparer les élèves filles et garçons temporairement peut parfois paraître nécessaire mais ne semble pas non plus être une bonne solution : cela nuit à l'ambition du partage d'une culture commune, et cela accentue la reproduction des stéréotypes genrés (Carpentier, 2014). Enfin, les enseignants mettent en œuvre très souvent des formes de compensations pour rétablir l'équité. Il s'agit de donner plus de pouvoirs à certains et plus de contraintes à d'autres. Seulement, cette solution, visant une discrimination positive, s'accompagne de nombreux effets psychosociaux pervers : elle stigmatise les élèves à qui cela profite, le plus souvent ce sont les filles (Carpentier, 2014 ; Niedzwialowska, 2008). En définitive, il apparaît que la nature des interventions de l'enseignant, et leur capacité à permettre de maximiser autant l'engagement des filles et des garçons dans les activités d'apprentissage proposées sont sous-tendues par la conception et le modèle d'équité que possède l'enseignant : « Ces modèles nous semblent essentiels car ils constituent autant d'arrière-plans dans les intentions des enseignants et jouent sur leur sens expérientiel » (Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2012, p. 53).

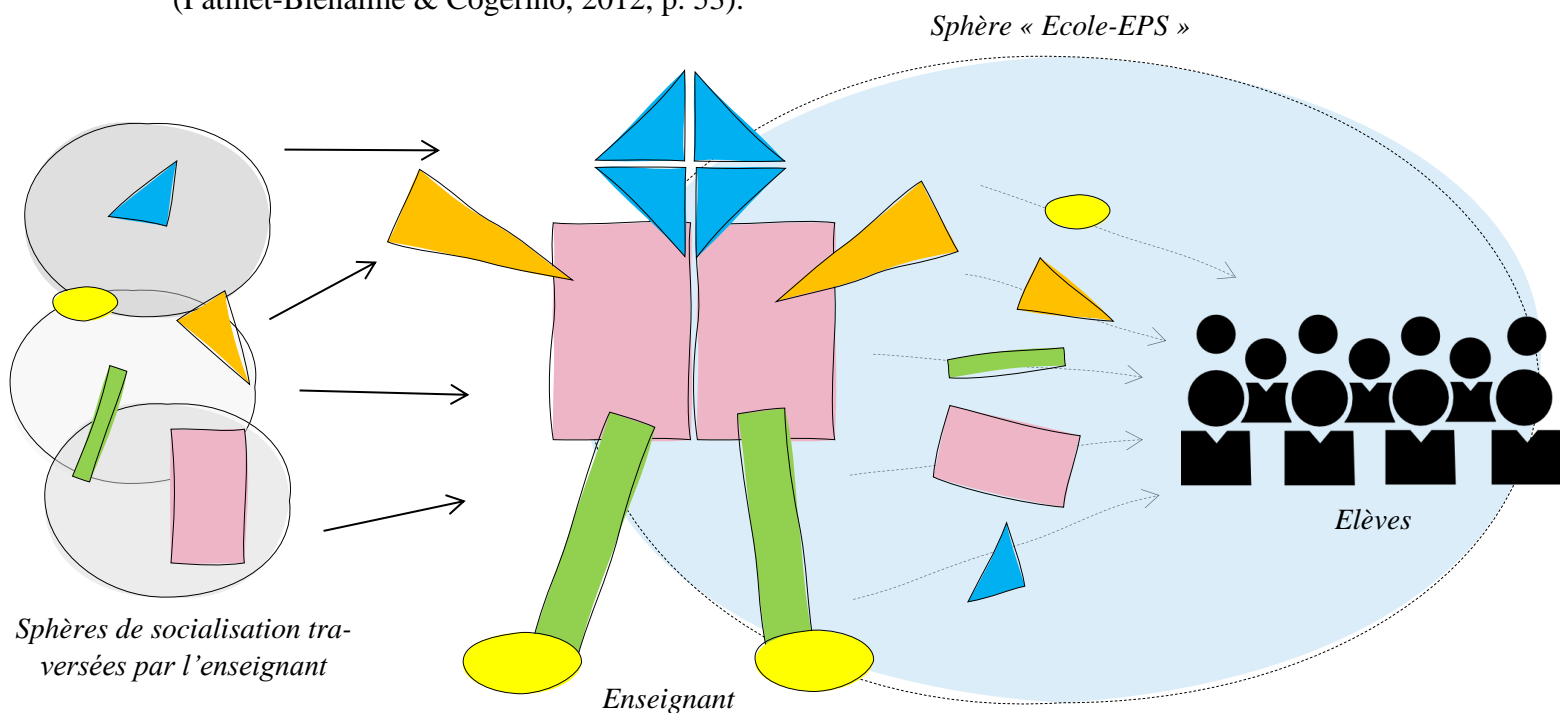


Figure 8 – L'enseignant participe à la reproduction des stéréotypes sexués

Si les enseignants peuvent participer à la reproduction des stéréotypes sexués et genrés dans leurs interventions, c'est le cas également des élèves : « *La reproduction des inégalités de genre doit également être analysée au sein des interactions entre les filles et les garçons au cours des leçons* » (Bréau *et al.*, 2017, p. 197). En effet, les filles ont affaire parfois aux comportements agressifs de certains garçons, à leurs moqueries, insultes, intimidations. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il est inconcevable pour un garçon de perdre contre une fille au risque d'anéantir son identité et sa réputation au sein de la classe (Bréau *et al.*, 2017). Lentillon-Kaestner & Cogérino (2005) expliquent que la majorité des élèves, filles ou garçons, ne perçoivent pas les inégalités liées au sexe en EPS et sont très peu à trouver injustes, quand ils les identifient, ces inégalités à l'œuvre. Plus précisément, plus l'âge augmente, et plus les élèves, surtout les filles, perçoivent ces inégalités liées au sexe en EPS. Toutefois, dans la majorité des cas, elles trouvent toutes normales, et non pas injustes, la présence de ces inégalités. Plus surprenant encore, ce sont les garçons, alors qu'ils sont clairement avantagés en EPS, qui se sentent injustement lésés par certaines actions envers les filles : adaptation des barèmes, etc. Par conséquent, pour revenir sur le cas des filles, les résultats obtenus par Lentillon-Kaestner & Cogérino (2005) ont démontré que les filles ont accepté la supériorité des garçons, et que cette acceptation « *peut être interprétée comme l'intériorisation des stéréotypes de sexe* » (Lentillon-Kaestner & Cogérino, 2005, p. 89). En d'autres termes, si un sentiment d'injustice provoque une crise, l'absence de celui-ci favorise de fait la reproduction des stéréotypes de genre. En effet, comme l'indique Morin (2016) à travers son « *modèle de la crisologie* », la crise est révélatrice des antagonismes et effectrice de transformations. Quand il y a crise, les choses changent ou bien elles s'arrêtent. Enfin, nous souhaitons attirer l'attention sur un dernier fait. Si les études sur la mixité à l'école, notamment en EPS, se sont intéressées principalement toujours au vécu des filles car ce sont elles qui sont le plus désavantagées, il ne faut pas oublier le cas des garçons qui ne répondent pas aux attentes de leur sexe et de leur genre. Ceux-là peuvent en effet être gênés par « *une discipline scolaire qui valorise uniquement le modèle d'un corps fort, musclé, puissant et compétitif* » (Bréau *et al.*, 2017, p. 198). En résumé, s'intéresser à ce qu'il se passe entre les garçons et les filles au sein des cours d'EPS doit pouvoir mieux aiguiller l'enseignant d'EPS dans sa façon d'intervenir auprès d'eux.

1.4.7 Autres considérations : deux idées hostiles ?

Deux idées épineuses doivent être abordées quand on s'intéresse à l'influence des interventions, verbales et non-verbales, de l'enseignant sur l'engagement des filles et des garçons ensemble en contexte mixte dans les activités d'apprentissage proposées. Premièrement, face

aux problèmes concrets que nous avons énoncés et devant le maintien des inégalités entre les filles et les garçons en EPS (Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2012), les enseignants d'EPS continuent d'être embarrassés par la mixité (Bréau *et al.*, 2017), au point où certains ont envisagé une EPS non-mixte, comme c'est le cas dans cette étude menée par des chercheurs Suisses. Sur cette question de la non-mixité, nous souhaitons être brefs. Il existe aujourd'hui de nombreux arguments contradictoires dans la mise en œuvre d'un enseignement non-mixte. D'une part, la non-mixité permettrait aux filles d'évoluer dans un contexte plus sécurisant, ce qui serait bénéfique à leur sentiment de compétence, à leur engagement et à leurs prises de plaisir (Bréau *et al.*, 2017). D'autre part, la non-mixité ne serait pas du tout bénéfique, au contraire, elle semble entraîner le renforcement des stéréotypes, elle diminue la dépense énergétique des filles, etc. (Bréau & Lentillon-Kaestner, 2017). Plus que ces résultats prouvant les effets négatifs d'un enseignement non-mixte, nous mettons en avant le danger auquel est confronté l'enseignant qui s'engage sur cette voie de la non-mixité. En formant ce que Piatt (2009, repris par Bréau & Lentillon-Kaestner, 2017) appelle une « *gender box* », les enseignants renoncent alors à tous les objectifs liés au vivre ensemble et à une école plus inclusive visés par l'institution. En d'autres termes, il semble qu'emprunter cette voie, ce serait se tromper, notamment pour certains auteurs qui rappellent les missions fortes de l'enseignant : « *Ne renonçons pas aux valeurs qui fondent notre engagement en tant qu'enseignant : égalité, culture commune, respect des différences, bref mixité* » (Niedwialowska, 2008, p. 34).

Deuxièmement, nous voulons parler des touchers. Barriere-Boizumault a attribué à ces touchers le statut de « *source d'influence la plus puissante dans les CNV mais la moins connue* » (Barriere-Boizumault, 2010, p. 1). Effectivement, à travers l'utilisation de plusieurs types de touchers, répondant à différentes fonctions et permettant d'accomplir différents buts : corriger et transmettre des contenus d'enseignement, conserver le contrôle de la classe et de l'organisation, assurer la sécurité des élèves, etc. il apparaît que ce toucher n'est pas à négliger quand on s'intéresse aux interventions de l'enseignant (Barrière-Boizumault & Cogérino, 2015). Toutefois, dans notre société d'aujourd'hui, il n'y a aucune difficulté à comprendre que « *la question du toucher reste "taboue" ou niée* » (Barriere-Boizumault, 2010, p. 1) : « *Les sensations tactiles sont souvent intimes et comme elles engagent la sensibilité, l'expérience de chacun, elles sont entourées d'une certaine pudeur, voire de tabous dans la famille, en public ou dans le milieu scolaire (...)* » (Barriere-Boizumault, 2010, p. 2). Ainsi, les enseignants semblent rationaliser l'usage des touchers en EPS, en craignant pour leur réputation (pédophilie, etc.), en craignant d'« *enfreindre les normes sociales relatives aux localisations des touchers* » (Barrière-

Boizumault & Cogérino, 2015, p. 75), et en passant ainsi sous silence une fonction essentielle de ces touchers, celle de tisser des relations affectives plus fortes avec les élèves, plus humaines. En résumé, « *[les enseignants] se sentent conduits à éliminer tout contact physique avec leurs élèves, ce qui est paradoxal lorsqu'on utilise les techniques du corps* » (Barrière-Boizumault & Cogérino, 2015, p. 75).

1.4.8 Vers des interventions expertes prenant en compte le contexte et les émotions pour engager les filles et les garçons

La place des émotions dans l'apprentissage est fondamentale : les émotions sont partout à la fois, elles guident les individus tant dans leurs actions du présent que dans leur développement continué tout au long de leur vie. Pour Visioli & Ria (2010), « *la relation émotion-connaissance est au cœur du développement professionnel : les émotions sont pourvoyeuses de connaissances et la pertinence accordée à celles-ci dépend d'éléments sensibles conférant un sens particulier marqué affectivement (par exemple, l'attente d'une situation agréable ou au contraire désagréable relativement à des expériences passées)* » (Visioli & Ria, 2010, p. 14). Autrement dit, apprendre est tout sauf une action déshumanisée : le processus d'apprentissage se charge d'émotions, de sentiments, d'affects qui permettent d'ancrer ou encore de solidifier les contenus intégrés : « *Les émotions sont des processus complexes et permanents d'adaptation à l'environnement* » (Visioli & Ria, 2010, p. 14). Les émotions, ce sont des processus ou phénomènes « *multicomponentiels* » comprenant de manière interdépendante des comportements expressifs, des évaluations cognitives, des réactions physiologiques, des tendances à l'action et des expériences subjectives selon Visioli & Ria (2010). Les émotions des élèves sont partagées avec l'enseignant, d'ailleurs celles de l'enseignant tout comme celles des élèves influencent plus ou moins fortement celles des autres acteurs présents dans le même contexte d'enseignement. Ce qui a été confirmé par Boizumault & Cogérino (2012, a, p. 12) : « *La première intention consciente [d'une intervention] est toujours propre à la transmission d'un savoir concret, objectif lié à une tâche donnée. Mais l'analyse plus approfondie de l'interaction met en évidence d'autres intentions sous-jacentes, plus surnoises, inconscientes de prime abord (...) à travers leurs communications, de nombreuses informations sont transmises, dépassant le cadre strictement pédagogique et disciplinaire* », des informations notamment émotionnelles.

En effet, il est envisageable pour l'enseignant de jouer avec ses émotions. « *L'expression d'une émotion traduit une interprétation de la situation, et elle affecte les autres protagonistes en présence* » (Lipiansky, 1998, repris par Visioli & Ria, 2010, p. 15). Les émotions

peuvent donc être considérées comme de véritables « *artefacts pédagogiques* » (Visioli & Ria, 2010), c'est-à-dire que l'enseignant a tout intérêt à penser sa « *mise en scène corporelle* » (Barriere-Boizumault & Cogérino, 2012, b) ou la « *théâtralisation de ses interventions* » afin de favoriser justement leur engagement dans une activité d'apprentissage. La communication verbale et non-verbale qui composent cette théâtralisation de l'intervention permet en effet d'impacter cet engagement des élèves en les guidant dans leurs processus d'apprentissages : « *L'enseignant est constamment exposé au regard des élèves. Ses émotions, perçues par ses élèves, influencent le climat de la classe tout comme l'instauration de son autorité* » (Moulin, 2004, repris par Barriere-Boizumault & Cogérino, 2012, b, p. 71). Toutefois, il est impossible de maîtriser complètement ses émotions pour n'importe quel enseignant. Effectivement, s'il faut développer une capacité à les contrôler, à « *"cultiver" les émotions en classe comme des "instruments psychologiques"* » (Vygotski, 1998, repris par Visioli & Ria, 2010, p. 15), l'enseignant « *continue avec plus ou moins de spontanéité à s'émouvoir, à être sensible à des contingences émotionnelles dont l'origine et le déploiement lui échappent en partie* » (Visioli & Ria, 2010, p. 15). Ce qui revient à accepter que l'action de l'enseignant soit une forme d'improvisation (caractère indéterminé de l'action) dans un contexte d'enseignement toujours nouveau. Contexte d'enseignement dans lequel l'enseignant peut agir grâce à « *des ressources construites lors d'expériences passées et offertes par les dimensions contextuelles de l'activité située* » (Suchman, 1987, repris par Visioli & Ria, 2010, p. 11).

En résumé, « *de manière indéniable, les relations entre enseignants et élèves sont fortement imprégnées d'émotions, et paradoxalement ces dimensions sont encore largement négligées dans les politiques éducatives et les formations d'enseignants* » (Visioli & Petiot, 2021, p. 71), notamment du fait que les émotions sont souvent rejetées des discours au profit du rationnel, et qu'elles sont difficiles à mettre en mot (Visioli & Ria, 2010). Pour autant, ces émotions et le contexte dans lequel se trouve l'enseignant doivent être prises en compte dans la construction et la conduite de ses interventions visant à favoriser l'engagement des élèves filles et garçons en EPS dans une activité d'apprentissage.

2 Cadre théorique & objet de la recherche

2.1 Une étude menée dans la perspective du courant de recherche de l'action située : cours d'action et cours d'expérience

Notre recherche s'inscrit dans le courant de l'action située (ou dit courant de recherche de l'énaction). Celui-ci s'appuie sur différents principes fondamentaux s'attachant à la

description et à la compréhension des situations singulièrement vécues par chacun. L'inscription dans ce courant théorique s'est imposée dans notre étude du fait des considérations que nous avons déjà énoncées : les enseignants sont tous différents, et ont une activité singulière du fait de leurs expériences passées, de leurs ressources, de leurs aptitudes, etc. ; les interventions des enseignants sont chargées de significations diverses et variées, ce qui rend illusoire une appréciation précise de ces dernières avec des outils de mesures et d'analyses extérieurs à l'action, rationalisant, normalisant et standardisant l'activité de l'enseignant. Saury *et al.* (2013, p. 22) parlent d'« *activités humaines complexes* » qu'il s'agit d'appréhender « *du dedans* » pour les comprendre et les transformer ». Dans ce courant de recherche, il est donc question de reconnaître et de valoriser la diversité des savoir-faire dans les interventions des enseignants destinées à favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage proposées. Il s'agit également d'essayer de faire émerger des principes bénéfiques à l'opérationnalisation de ces interventions par les enseignants de manière personnalisée pour chacun. Enfin, le choix de mener notre étude dans ce courant de recherche a été déterminé par son caractère d'actualité : de nombreux travaux de recherche sont conduits dans cette perspective théorique qui permet d'apporter des éclairages scientifiques originaux, venant compléter ou remettre en question des résultats obtenus dans des recherches menées dans d'autres perspectives scientifiques.

2.1.1 Quatre présupposés fondamentaux définissant l'approche de l'action située

Nous avons décidé pour définir au mieux ce courant de recherche de l'action située de retenir quatre présupposés fondamentaux en nous appuyant principalement sur les travaux de Saury *et al.* (2013) et de Saury, Ria, Sève & Gal-Petitfaux (2006).

Le premier présupposé fondamental, c'est que l'activité humaine est autonome. Cette autonomie est considérée comme une propriété fondamentale de tout système vivant (Varela, 1989) : elle suggère que chaque individu fait émerger (énacter) et évolue dans un monde significatif pour lui, un « *monde propre* » (Varela, 1989) qu'ils contribue à transformer par son action inévitablement. Ce monde est dit « *propre* » à chacun, car chaque individu identifie, interprète et comprend les choses qui l'entourent, dans le moment présent, à sa façon, en fonction de ses connaissances, de ses expériences passées, etc. Bourguine & Varela (1991, cités par Saury *et al.*, 2013, p. 25) résumant qu'énacter, c'est « *la capacité de l'acteur à être, à affirmer son existence et à faire émerger un monde qui est signifiant et pertinent tout en n'étant pas prédéfini à l'avance* ». Toute action, ou plus précisément toute intervention de l'enseignant est

donc en quelque sorte toujours, dans une certaine mesure, une « *improvisation en situation* » : l'enseignant est constamment en train « *d'interpréter et de réinterpréter* » la situation d'enseignement dans laquelle il se trouve : ses interventions se déploient en lien avec « *l'historique des interprétations réalisées* », « *avec les ressources présentes dans la situation actuelle* » et « *aussi avec des ressources acquises au cours de ses expériences passées* » (Saury, Ria, Sève & Gal-Petitfaux, 2006, p. 6).

Le deuxième présupposé fondamental est que l'activité humaine est incarnée. Cognition, émotions, sensations, réactions physiologiques du corps, etc. sont indissociables, des dimensions physiologiques et organiques liées au corps aux dimensions cognitives et symboliques associées. Autrement dit, les émotions, que nous avons mises en évidence dans notre revue de littérature, sont directement impliquées dans la cognition : la perception de ces émotions oriente nos processus de décision, nos raisonnements, nos comportements, etc., elles délimitent donc un espace d'action possible pour l'enseignant dans lequel il va pouvoir intervenir. Cette délimitation peut être à la fois inconsciente et consciente, et elle se transforme en permanence : les limites de cet espace d'action sont sans cesse redéfinies au fil des expériences vécues par l'enseignant. Damasio (1995) évoque l'idée de « *marqueurs somatiques* ». En résumé, quand l'enseignant intervient, il s'implique avec tout son être dans des relations pluridimensionnelles.

Le troisième présupposé fondamental est que l'activité humaine est située socialement, culturellement et contextuellement. Elle est située socialement, car aucune action ne peut être complètement individuelle, les autres (leurs propos, leurs façons de faire, leurs valeurs, etc.) influencent forcément nos manières d'agir, d'intervenir. Notre existence est, de fait, partagée avec d'autres et prend du sens que parce qu'ils sont présents autour de nous pour nous élever en tant qu'être. Par ailleurs, ce caractère social de l'activité humaine est ce pourquoi l'enseignant intervient : pour diffuser des connaissances, éduquer les élèves, etc. L'activité est située culturellement, car agir ou intervenir dans un contexte d'enseignement, c'est incontestablement participer à la construction de nouvelles significations dans un contexte culturel partagé entre les individus en présence. Toute action se rattache à « *une culture pré-existante* » (Saury, Ria, Sève & Gal-Petitfaux, 2006) : « *Ces actions incarnent elles-mêmes cette culture, tout en contribuant à la construire, la re-modeler et la transformer continuellement* » (Lave & Wenger, 1991, repris par Saury, Ria, Sève & Gal-Petitfaux, 2006, p. 4). La devise de Bruner (1991) selon laquelle « *la culture donne forme à l'esprit* » traduit assez distinctement qu'intervenir auprès des élèves, c'est inévitablement s'inscrire dans une culture (des significations, des valeurs, des

connaissances, etc.), plus ou moins partagée. Enfin, cette activité est dite « *contextuellement* » située, dans le sens où l'activité et les interventions de l'enseignant sont indissociables du contexte physique et matériel dans lequel il se trouve : tous les éléments spatiaux, organisationnels, temporels, etc. constituent potentiellement des ressources pour ses interventions. Ces objets, ou « *artefacts cognitifs* » (Norman, 1933), sont sélectionnés parmi une multitude d'éléments existants par l'acteur car ils sont significatifs pour lui à un moment donné de son action ; et ces éléments ou objets sélectionnés sont utilisés de manière singulière par l'enseignant du fait de ses connaissances, ses besoins, ses expériences passées, etc. En résumé, l'intervention s'inscrit donc dans un contexte et elle se « *nourrit* » des éléments contextuels, des autres qu'ils soient présents ou non, et des cultures auxquelles nous appartenons et/ou que nous contribuons à construire par nos activités collectives.

Le quatrième et dernier présupposé est que l'activité humaine est vécue et indissociable d'une expérience « *de* » et « *pour* » l'acteur. Chaque enseignant vit ses actions, ses interventions comme une expérience significative pour lui, une expérience vécue : toute activité humaine s'accompagne de phénomènes qui font sens pour le sujet. La cognition intègre donc un point de vue de l'intérieur, un point de vue en 1^{ère} personne, qu'il ne faut pas négliger. « *La situation [de l'acteur] est telle qu'elle est vécue par lui. Elle ne peut donc être décrite indépendamment de l'action car l'action et la situation entretiennent une relation de co-détermination au cours de leur interaction continue (...). Dans ce paradigme, la cognition consiste donc en une construction continue de significations qui émergent du couplage action/situation* » (Saury, Ria, Sève & Gal-Petitfaux, 2006, p. 3). En d'autres termes, l'idée est que : en s'appuyant sur le fait que l'activité de l'enseignant est fondamentalement singulière, autonome, incarnée, qu'elle s'appuie sur l'ensemble des éléments du contexte d'enseignement, des éléments culturels et sociaux connus et abordés par l'enseignant, etc., cela rend indispensable le fait de s'intéresser à comment l'acteur vit et agit dans ces situations d'enseignement. Ceci afin de tenter d'apprécier ses interventions qui se nourrissent de ce présent et qui contribuent à en façonner un nouveau, peut-être plus propice à l'engagement des filles et des garçons ensemble dans les activités d'apprentissage proposées. L'enjeu est donc de tenter d'approcher ces expériences vécues, de les comprendre de l'intérieur. Ceci grâce notamment au « *programme du cours d'action* » (Theureau, 2006).

En définitive, dans le courant de recherche de l'action située, l'accent est porté sur « *l'importance des expériences subjectives dans la compréhension des phénomènes humains et sociaux. Il défend l'idée que ce sont les individus qui construisent leur propre réalité du monde*

qui les entoure. Il n'y a pas de réalités objectives, c'est-à-dire une réalité de phénomènes ou de situations identiques pour tout un chacun, mais plusieurs réalités fondamentalement subjectives qui dépendent de la manière dont un individu vit, interprète et donne un sens à une situation ou un phénomène étudié » (Saury et al., 2013, p. 23). En choisissant de mener notre étude dans ce courant de recherche, la prise en compte du point de vue des enseignants observés devient centrale (Petiot & Saury, 2021) : et c'est sur la base de ces analyses de cas particuliers, que « les recherches [conduites dans cette perspective théorique] visent à fournir des interprétations de portée générale permettant de comprendre, d'expliquer [et de transformer] le domaine de pratique étudiée » (Passeron & Revel, 2005, repris par Saury et al., 2013, p. 23) afin d'en améliorer les bénéfices.

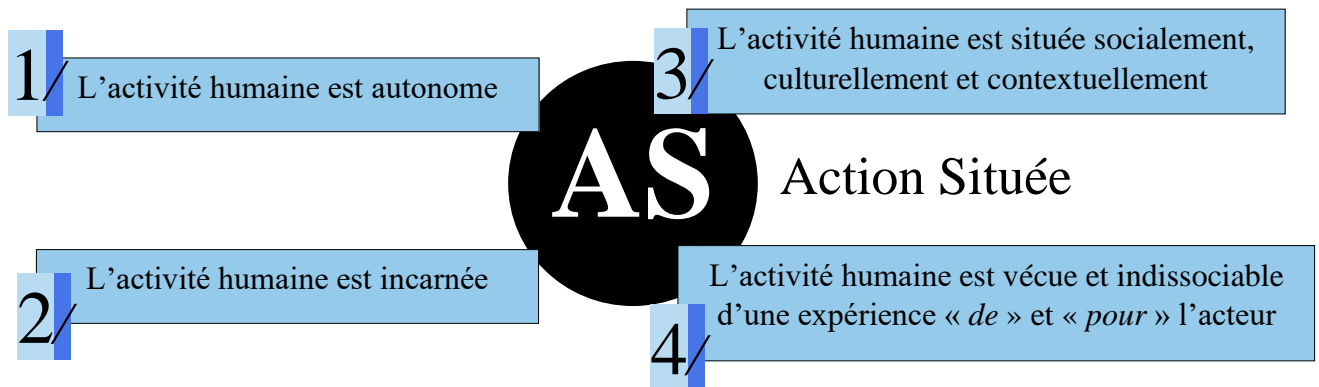


Figure 9 – Les quatre présupposés théoriques du courant de l'action située

2.1.2 Le cours d'action et le cours d'expérience pour mener l'investigation

Une fois les enjeux et présupposés théoriques, définissant le courant de recherche de l'action située, dévoilés, reste à s'intéresser aux concepts et notions nous permettant concrètement d'investiguer et d'analyser au plus près les actions des enseignants en classe. Nous voulons parler ici du programme du « cours d'action » (Theureau, 2006). L'idée centrale qui soutient ce programme, c'est que « les significations construites par un acteur au cours de son activité peuvent donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles, et que l'acteur peut rendre compte, pour partie et dans des conditions favorables, de ces significations » (Saury et al., 2013, p. 28). Dans le cadre de ce programme, nous nous référons principalement à l'objet théorique du « cours d'expérience » (Theureau, 2006).

Le « cours d'expérience » correspond à « l'activité d'un acteur engagé dans une situation qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant, moyennant des conditions favorables » (Theureau, 2006). Le cours

d'expérience correspond donc à « *une réduction de l'activité à la partie qui est significative pour l'acteur* » (Saury *et al.*, 2013, p. 28). Autrement dit, s'intéresser au cours d'expérience, c'est tenter d'accéder au flux de significations émergeant des actions de l'acteur couplées à la situation (contexte d'enseignement) et accompagnant son activité. Theureau (2006) parle de « *conditions favorables* » pour accéder à ce flux de significations : sa description peut effectivement être atteinte par ce qui est « *montrable, racontable et commentable par l'acteur à un observateur-interlocuteur* » (Saury *et al.*, 2013, p. 28) grâce à différents matériaux et traces de l'activité. Ces matériaux et ces traces constituent les supports d'un entretien (méthodes d'analyses de l'activité *in situ* et méthode d'auto-confrontation permettant de prendre en considération précisément le point de vue de l'acteur ; Saury, Ria, Sève & Gal-Petitfaux, 2006) visant à reconstruire ce cours d'expérience de l'enseignant. En résumé, le cours d'expérience correspond « *au sens que l'acteur, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé, attribue à son activité à chaque instant de son déroulement* » (Saury *et al.*, 2013, p. 29) que le chercheur tente de reconstruire en s'intéressant et en distinguant les préoccupations, les attentes, les connaissances mobilisées et construites, les perceptions, etc. de l'enseignant dans le discours qu'il exprime. Et, c'est ensuite l'analyse de ces différentes composantes des signes (Theureau, 2006) qui permettent de révéler certaines informations potentiellement importantes pour transformer les pratiques d'intervention des enseignants.

La définition de l'objet théorique du « *Cours d'action* » comprend et va au-delà de celle du « *cours d'expérience* » en englobant « *un domaine de phénomènes plus large que la simple expérience (ou vécu de l'acteur)* » (Saury *et al.*, 2013, p. 29). En effet, le cours d'action « *intègre le cours d'expérience d'un acteur en relation avec un ensemble de caractéristiques dites "extrinsèques" mais pertinentes pour l'acteur* » (Saury *et al.*, 2013, p. 29). Ces caractéristiques extrinsèques, ce sont d'une part des « *contraintes* » extrinsèques définissant « *la situation* » d'enseignement dans laquelle l'enseignant intervient (dispositif d'apprentissage mis en place, aménagement matériel, etc.), qui relèvent de « *la culture* » de l'enseignant (prescriptions institutionnelles, normes sociales, etc.) ou de « *l'état* » de l'enseignant (variables physiologiques, caractéristiques anthropométriques, âge, niveau d'expertise, état de fatigue, etc.) (Saury *et al.*, 2013, p. 29). D'autre part, ce sont aussi des « *effets* » extrinsèques « *de l'activité et de l'expérience de l'acteur sur la situation, la culture et son état* » (Saury *et al.*, 2013, p. 29). S'intéresser au cours d'action, c'est donc chercher à « *comprendre l'expérience vécue des enseignants en relation avec différentes contraintes et effets* » (Saury *et al.*, 2013, p. 30).

Ainsi, si le primat est donné dans ce courant de recherche au point de vue de l'acteur, cette approche en première personne mérite d'être « *confrontée à des données recueillies de manière extrinsèque, à partir d'une approche en 3^{ème} personne* » (Petiot & Saury, 2021, p. 48). En d'autres termes, le cours d'expérience de l'enseignant, qui représente alors « *une description symbolique admissible du couplage structurel de l'acteur avec son environnement* » (Petiot & Saury, 2021, p. 48), peut être confronté à une analyse extérieure des agissements de l'enseignant (points de vue tenus par les chercheurs) afin de déterminer des points de « *convergences* » et/ou de « *divergences* » entre les données en première et en troisième personnes (Quidu & Favier-Ambrosini, 2014, repris par Petiot & Saury, 2021). Ceci dans le but d'apprécier plus finement les caractéristiques, enjeux et raisons des interventions de l'enseignant visant à favoriser l'engagement des élèves filles et garçons dans les activités d'apprentissages proposées.

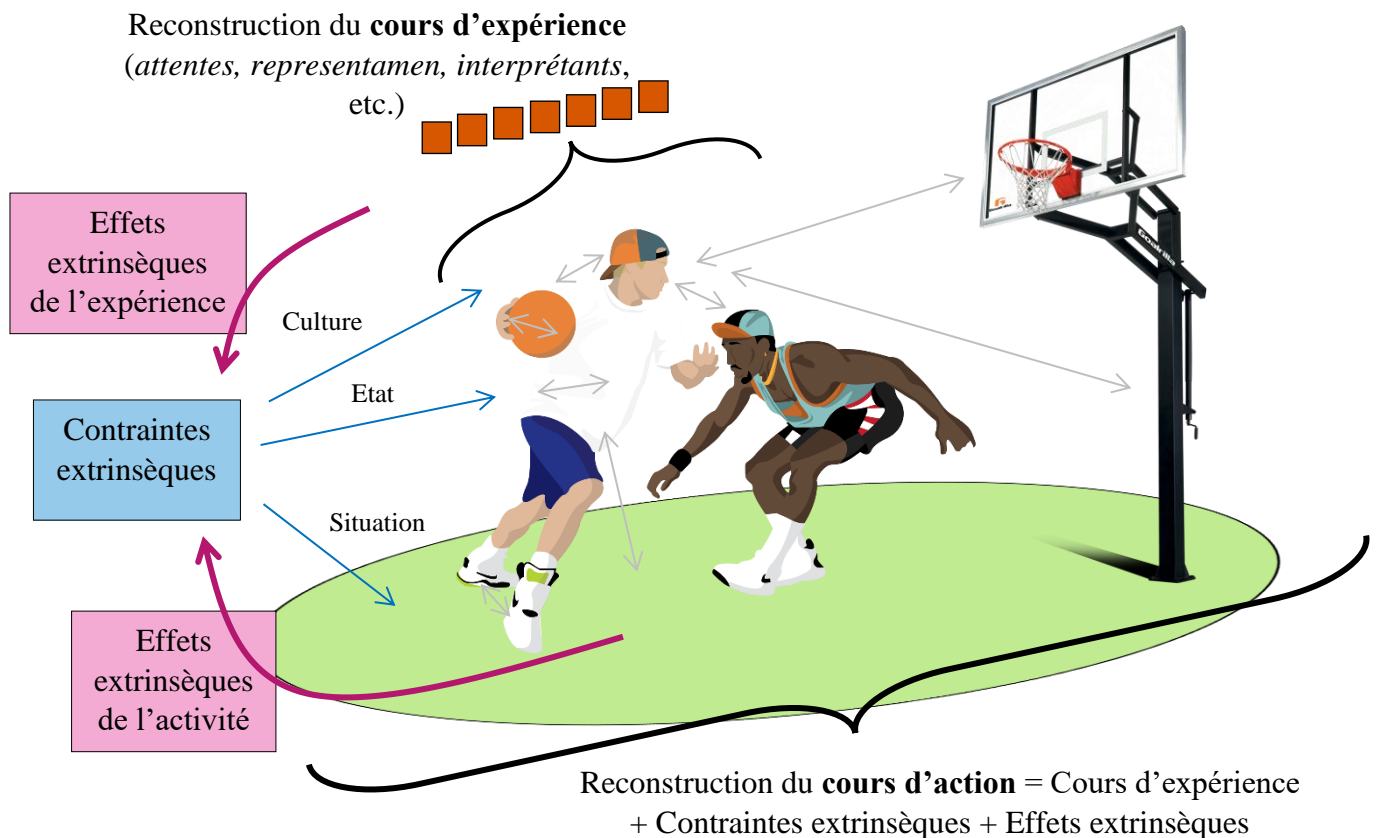


Figure 10 – Cours d'expérience et cours d'action dans l'action située

Plus précisément sur la reconstruction du cours d'expérience à l'aide de la documentation des six composantes du signe hexadique (Theureau, 2006), la notion de « *signe* » « *résulte de l'articulation de plusieurs composantes, chacune de ces composantes constituant une catégorie générique d'analyse de l'activité et de l'expérience* » (Saury et al., 2013, p. 42). Un signe

désigne en quelque sorte une intervention de l'enseignant en particulier. Les six composantes du signe hexadique sont les suivantes : « *l'engagement* », « *l'actualité potentielle* », « *le référentiel* », « *le representamen* », « *l'unité élémentaire du cours d'expérience* » et « *l'interprétant* » (Theureau, 2006). « *La description du contenu des signes, grâce à ces composantes, et de l'enchaînement des signes au cours d'une séquence d'activité permet de décrire le cours d'expérience d'un acteur, c'est-à-dire son activité appréhendée d'un point de vue intrinsèque. Elle permet de détailler ce qui est significatif pour l'acteur dans la situation ici et maintenant, ce qui le préoccupe, ce qu'il perçoit, les connaissances issues de son expérience qu'il mobilise pour agir ou qu'il construit à ce moment dans la situation* » (Saury et al., 2013, p. 42). Plus concrètement, les six composantes du signe hexadique (Theureau, 2006) sont les suivantes (Saury et al., 2013, p. 42-43-44) : (cf. annexe n°7)

- L'unité élémentaire du cours d'expérience (U) correspond à la description par l'enseignant de son action d'enseignement. Ce dernier peut exprimer une « *action pratique* », une « *communication* », une « *focalisation* », une « *interprétation* », une « *focalisation* », une « *émotion* », etc.
- Les préoccupations, intentions de l'enseignant ou engagement (E) traduisent « *ce que l'acteur cherche à faire, ce par quoi il est orienté à cet instant* », les raisons de ses agissements.
- Les attentes ou l'actualité potentielle (A) désignent « *ce que l'acteur anticipe, de façon plus ou moins consciente et active, comme évènements pouvant se produire à l'instant t de son action* », notamment en fonction de ses préoccupations.
- Le référentiel (S) correspond aux connaissances déjà-là (des types ; Rosch, 1978) mobilisées par l'enseignant pour conduire son action d'enseignement en direct. Ces connaissances sont construites du fait des expériences passées de l'acteur.
- Les representamens (R) désignent « *ce qui, à l'instant t, fait effectivement signe pour l'acteur dans la situation du fait de sa structure de préparation. Il consiste en une appropriation subjective des évènements par l'acteur et à ce qu'il prend effectivement en compte dans la situation pour agir* ». En d'autres termes, ce sont les éléments significatifs repérés et pris en compte par l'enseignant pour conduire ses actions d'enseignement. Des éléments significatifs issus de « *jugements perceptifs, proprioceptifs ou mnémoniques faisant "choc" pour lui à ce moment* » (Petiot & Saury, 2021, p. 51).
- Les interprétants (I) sont « *la construction, validation ou invalidation de connaissances (ou types) et de relations entre types, par l'acteur en situation et à l'instant t de son*

activité ». Chaque nouvelle expérience vécue par l'enseignant lui apporte de nouvelles connaissances en permanence, ce qui modifie sa vision de voir les choses.

Dans ce signe hexadique (Theureau, 2006), on peut alors distinguer une « *structure de préparation* » (E ; A ; S) qui permet à chaque enseignant d'être préparé par son cours d'expérience passé à agir dans le présent à venir. Il s'agit d'un champ des possibles et non d'une prescription : « *Les possibles émergent dans chaque situation sur un fond "déjà-là", en lien avec l'histoire passée de l'acteur. Ils ne correspondent pas à des possibles objectifs préconçus mais caractérisent la relation active de l'acteur avec la situation ici et maintenant* » (Saury et al., 2013, p. 43). On peut distinguer également une « *structure significative* » pour l'enseignant (R ; U), c'est-à-dire ce qui fait « *choc* » pour l'enseignant dans le direct de la situation ; et enfin les « *nouveaux possibles futurs* » (I) qui permettent d'envisager les prochaines actions sous un autre angle. En définitive, reconstruire le cours d'expérience de l'enseignant devait permettre d'avoir accès à la façon dont l'enseignant s'y prend pour engager les filles et les garçons ensemble en contexte mixte.

2.2 Objet de la recherche

En ayant connaissance désormais de toutes les considérations et concepts généraux relatifs à la perspective de recherche de l'action située, l'objet de notre recherche est d'identifier et de caractériser les différentes façons d'intervenir de l'enseignant auprès des élèves filles et des élèves garçons distinctement, destinées précisément à favoriser leur engagement dans les activités d'apprentissage proposées. Pour apprécier finement ces interventions, et potentiellement leur influence sur l'engagement des filles et des garçons ensemble en contexte mixte, l'étude s'intéresse à la description par les enseignants de leurs interventions, du flux de significations qui accompagne leur activité (point de vue en 1^{ère} personne) ; l'étude soumet ce cours d'expérience reconstruit à une analyse extérieure des interventions (point de vue en 3^{ème} personne) pour constater les convergences et les divergences entre ces deux points de vue ; l'étude, enfin, tente, raisonnablement, de mesurer et de comparer les effets des différentes interventions de l'enseignant sur l'engagement des élèves en constatant celui-ci d'un point de vue extérieur, dans le but d'améliorer la caractérisation et l'analyse des interventions de l'enseignant visant à favoriser l'engagement des élèves filles et garçons dans une activité d'apprentissage.

Nous rappelons que ce genre d'étude est fréquente concernant l'influence des interventions sur l'engagement des élèves en général, mais beaucoup moins fréquente concernant l'engagement des filles et des garçons, appréciés distinctement. L'enjeu est donc d'essayer de

répondre à plusieurs questions : Est-ce que les enseignants interviennent différemment avec les filles et les garçons ? Interagissent-ils plus souvent avec les filles qu'avec les garçons ? Quelle est la fréquence et la nature des interventions de l'enseignant avec les filles et les garçons ? Quels sont les effets potentiels de ces considérations sur l'engagement réel des filles et des garçons en contexte mixte ? Est-ce que le sexe de l'enseignant impacte ses interventions auprès des élèves filles et garçons ? Est-ce que des interventions identiques favorisent autant l'engagement des filles et des garçons ? Est-ce qu'il y a d'autres considérations à prendre en compte (nature de l'APSA enseignée, caractéristiques du public, contexte d'enseignement, etc.) ?

3 Méthode

La section méthode a pour but de décrire précisément la façon dont la recherche a été conduite afin de pouvoir évaluer d'une part la pertinence des procédures et dispositifs utilisés au regard de l'objectif de la recherche, et d'autre part la fiabilité et la validité des résultats obtenus. Le protocole général a été le suivant : deux leçons d'enseignement ont été filmées et enregistrées ; deux entretiens d'auto-confrontation en appui sur ces enregistrements audio et vidéo ont été réalisés ; des verbatims des différents enregistrements ont été constitués pour servir de support à la description et l'analyse des interventions de l'enseignant (3^{ème} personne), puis à la reconstruction et l'analyse du cours d'expérience des enseignants concernant ces interventions (1^{ère} personne) ; les deux parties d'analyse ont enfin été confrontées.

3.1 Terrain d'étude : participants et contextes d'enseignement

Deux enseignants d'EPS ont accepté de participer à cette étude et ont donc permis de mettre en place notre protocole d'expérimentation. Il s'agit d'une enseignante femme, que nous nommerons « *Julia* » ; et d'un enseignant homme que nous appellerons « *Alexandre* ». Tous deux sont enseignants depuis 15-25 ans, ce qui leur attribue une certaine expertise à enseigner l'EPS en s'appuyant sur les propos de Terret (2005, repris par Visioli & Ria, 2010, p. 4) : « *l'enseignant expert est parfois pensé comme un enseignant expérimenté (...) Dans ce cadre, c'est le nombre d'années de pratique de l'enseignant qui constitue le critère de sélection (...) Est donc expert celui qui a essayé, qui a fait l'essai, qui a mis à l'épreuve, qui a tenté, risqué, bref qui a appris par l'expérience* ». Deux leçons et deux entretiens d'auto-confrontation ont été entièrement filmés et enregistrés ; un de chaque, respectivement, avec chaque enseignant. Ces deux enseignants ont été choisis principalement car ils se trouvaient présents sur nos lieux de stages respectifs, ce qui les rendaient plus accessibles et ce qui facilitait ainsi la mise en place de notre protocole d'expérimentation.

Julia enseignait dans un lycée général et technologique se trouvant dans un quartier assez défavorisé (nombreuses problématiques sociales) de Nantes dans le département de la Loire-Atlantique (Académie de Nantes). Elle était âgée de 45ans, titulaire du concours du CAPES Externe EPS obtenu dans l'Académie de Créteil, où elle a pu notamment côtoyer et assister aux enseignements d'Annick Davaisse, largement impliquée dans la quête d'une égalité homme-femme. C'était également une enseignante très investie dans le milieu syndical, notamment au SNEP-FSU, où elle occupa durant une longue période le poste de secrétaire régionale. La leçon filmée s'est déroulée en musculation avec une classe de 2nde, composée de 26 élèves (19 filles et 7 garçons). Les élèves étaient scolaires et respectueux de l'enseignante. Nous avons assisté à la leçon n°2 sur 10. A la leçon précédente, il était question pour les élèves de découvrir la salle de musculation ainsi que le fonctionnement des différentes machines présentes dans cette salle très spacieuse et très bien fournie en équipements de musculation. Durant cette leçon n°2, l'objectif était double : déterminer son « max » (« IRM » ou encore « CMC ») sur plusieurs exercices afin ensuite de pouvoir s'entraîner dans un thème d'entraînement en particulier : « *Endurance-santé* » ; qu'il s'agissait donc d'expérimenter pour la première fois (cf. annexe n°3). Dans ce thème d'entraînement, pouvant correspondre à différents mobiles : santé, affinement, remise en forme, perte de poids, tonification, etc. ; les élèves sont amenés à réaliser des exercices avec beaucoup de répétitions, plusieurs fois (3-4 séries), avec une charge correspondant à 30-60% de leur CMC ainsi qu'une durée de récupération assez faible, et idéalement active. Tout s'est déroulé principalement au bureau de l'enseignante : avec l'aide de celle-ci, les élèves sont venus déterminer leur max sur un exercice qui leur a été confié grâce au tableau et à la *formule de Brzycki* ; et ils devaient trouver également la charge à laquelle ils devaient travailler dans le thème « *Endurance-santé* » grâce à un second tableau de conversion.



Figure 11 – Salle de musculation – Bureau de l'enseignante Julia

Alexandre enseignait dans un lycée professionnel, spécialisé dans les métiers du bâtiment, se trouvant proche du centre-ville de Nantes dans le département de la Loire-Atlantique (Académie de Nantes). Il était âgé de 38ans, titulaire du concours du CAPEPS externe EPS obtenu dans l'Académie de Rennes et du concours de l'Agrégation interne EPS obtenu dans l'Académie de Versailles. C'était un enseignant très engagé dans l'AS de son lycée (secrétaire de l'AS) et dans l'UNSS (organisation de championnats de France, etc.). La leçon filmée s'est déroulée en badminton avec une classe de 1^{ère} année de CAP MF (« *Menuisier Fabricant* ») composée de 16 élèves (6 filles et 10 garçons). Ils étaient peu scolaires, ils ont peu confiance en eux (ils ont vécu de nombreux échecs scolaires qui les ont résignés), et nombreux sont les élèves à être en situation de surpoids, voire d'obésité. Nous avons assisté à la leçon n°6 sur 8 de cette séquence d'enseignement de badminton. L'objectif était de travailler sur la création d'incertitudes spatiales pour faire pencher le rapport de force en sa faveur (dominer son adversaire). Plus précisément, trois groupes de niveaux ont été implicitement formés, c'est-à-dire dans le direct des interactions de la classe : un premier groupe d'élèves se débrouillant peu dans l'activité a travaillé avec l'enseignant la construction du point d'impact volant-raquette de façon régulière (assurer la continuité du jeu) ; un deuxième groupe d'élèves a travaillé sur l'alternance jeu court/jeu long ; et un troisième groupe d'élèves s'est concentré sur l'atteinte d'une zone en particulier dans le jeu (cf. annexe n°1 & 2). Si l'enseignant a pris la raquette pour échanger des volants avec les élèves du groupe n°1 (moins nombreux), les deux autres groupes étaient la plupart du temps en autonomie.



Figure 12 – *Gymnase de l'enseignant Alexandre*

3.2 Observatoire de l'activité mis en œuvre

Les observatoires mis en œuvre dans les deux contextes d'enseignement décrits sont quasiment similaires : seules quelques différences, sans importance, subsistent du fait que « *chaque observatoire [est] particulier [et] est construit en accord avec les enseignants (et souvent avec leur aide)* » (Saury *et al.*, 2013, p. 48). Cet observatoire de l'activité mis en place est également dépendant et mis au service « *des objectifs de l'étude et des phénomènes de l'activité qu'il souhaite plus particulièrement étudier* » (Saury *et al.*, 2013, p. 48). Plus généralement, cette notion d'observatoire de l'activité désigne « *les démarches mises en œuvre pour analyser les pratiques des élèves et les interactions enseignants-élèves dans les classes au regard des présupposés épistémologiques et théoriques exposés* » dans le courant de recherche de l'action située (Saury *et al.*, 2013, p. 41).

3.2.1 Outils de recueil des matériaux de recherche utilisés

Les leçons décrites au-dessus ont été filmées à l'aide de deux outils de captation vidéo. Une caméra sportive, *Gopro*, placée de sorte à avoir une vision d'ensemble sur l'entièreté de la classe en mouvement ; un appareil photo *Reflex* sur trépied déplacé en permanence par les chercheurs pour être positionné derrière l'enseignant (en fonction de ses déplacements et mouvements), de façon à observer les agissements de ce dernier (ses interventions) et les comportements des élèves auxquels il s'adressait. Autrement dit, cette deuxième caméra devait filmer autant que possible du point de vue de l'acteur sans le gêner pour autant dans ses interventions (Saury *et al.*, 2013).

Lors des leçons filmées, les enseignants possédaient un micro-cravate *Bluetooth* assez discret. Celui-ci était connecté à l'appareil photo *Reflex*, pour disposer des paroles et propos de l'enseignant très clairement et distinctement, malgré le brouhaha présent parfois dans les conditions de classe. Ceci notamment, afin de ne pas se trouver trop prêt de l'enseignant avec la caméra, ce qui aurait perturbé son action d'enseignement.

3.2.2 Procédures de recueil des matériaux de recherche utilisées

En plus des données audio et vidéo récoltées, des données sur le vécu de l'enseignant en situation ont été récoltées grâce à une procédure en particulier : « *l'entretien d'auto-confrontation* » (ou EAC) (Theureau, 2006). En effet, après avoir filmé et enregistré les enseignants, nous les avons, peu de temps après, confronté à ces traces (remise en situation dynamique) de sorte, en leur permettant de se replonger dans leurs interventions, qu'ils racontent, expriment

ou encore explicitent leur vécu, ce qu'ils ont fait, et non qu'ils justifient leurs actions. Pour Julia, la leçon a été filmée le jeudi 25 novembre 2021, puis l'entretien a été réalisé la semaine suivante le mardi 30 novembre 2021. Pour Alexandre, la leçon a été filmée le jeudi 2 décembre 2021, puis l'entretien a été réalisé la semaine suivante également le mardi 7 décembre 2021. Moins d'une semaine s'est donc déroulée entre le moment où nous filmions la leçon de l'enseignant et le moment où nous réalisions l'entretien. Chaque entretien, tout comme les leçons filmées, a duré près de deux heures : temps suffisant pour avoir balayé l'ensemble des extraits vidéo sélectionnés.

Plus concrètement, avant de réaliser cet entretien d'auto-confrontation avec chacun des enseignants, nous avons visionné le film de la leçon, et nous avons découpé et retenu les extraits qui nous semblaient les plus importants, saillants pour notre recherche. Nous avons retenu comme saillants, les extraits dans lesquels l'enseignant intervenait auprès des élèves, filles et garçons, pour stimuler leur engagement dans les tâches d'apprentissage proposées. Chacun de ces extraits sélectionnés était décrit, et la raison de leur choix était justifiée au préalable de nos entretiens. Certains de ces extraits, notamment ceux présentant l'enseignant intervenir auprès des garçons puis juste après auprès des filles (ou inversement), ont davantage retenu notre attention, et ont été prioritairement montrés à l'enseignant lors de l'entretien d'auto-confrontation. Enfin, pour mener à bien cet entretien, nous avons également préparé un document synthèse (cf. annexe n°7) des différentes catégories du signe hexadique (Theureau, 2006) que nous devons faire explorer à l'enseignant lorsque celui-ci explicitait son vécu. En résumé, nous avons cherché, en amont des entretiens (que nous réalisions pour la première fois), avec ces différents documents, à pouvoir être le plus réactif et efficace possible pour relancer la discussion avec l'enseignant interrogé. Par ailleurs, pour bien débiter nos entretiens, nous avons fait le choix d'écrire minutieusement notre discours de présentation de l'entretien (cf. annexe n°8) de façon à bien rappeler les enjeux de celui-ci : décrire, expliciter son activité, son vécu, ses actions, et non les juger ou les justifier.

Durant la réalisation des entretiens, nous nous sommes surtout concentrés sur le corps de la séance et nous avons présenté aux enseignants les différents extraits choisis en respectant leur ordre chronologique de sorte à faciliter une remise en situation dynamique de l'enseignant. Nous avons veillé à réaliser un effort de compréhension le plus précis possible, en laissant de côté certains de nos *a priori*, qui ont déterminé notamment certains choix d'extraits. Enfin, les axes de questionnement et de relance concernaient essentiellement la façon d'intervenir de l'enseignant, le but était qu'il se focalise sur la forme et le contenu de ses interventions.

L'entretien avec Julia a été réalisé dans un des bureaux administratifs disponibles dans les locaux de son lycée en fin de journée. Pour Alexandre, l'entretien s'est déroulé dans une salle de classe vide après la pause du midi. Ces entretiens ont été à la fois filmés grâce à un appareil photo *Reflex* placé de sorte à avoir dans son champ de vision : l'enseignant (ses réactions, ses expressions du visage, etc.) et l'ordinateur sur lequel étaient visionnés les extraits présentés à l'enseignant. Ceci pour ajuster plus facilement le *timing* entre le film de la leçon et les propos tenus lors de l'entretien par l'enseignant. Ces entretiens ont enfin été doublement enregistrés, pour pallier tout problème technique, grâce au micro-cravate *Bluetooth* déjà utilisé et les applications d'enregistrement vocal présentes sur nos smartphones.

En définitive, la mise en place de cet observatoire avait pour but d'obtenir et d'articuler ensemble « *des traces de l'activité sous forme d'enregistrements audiovisuels et des données sur le vécu, obtenues lors d'un entretien d'auto-confrontation* » (Saury *et al.*, 2013, p. 49) tout en prenant également en compte les données, ressources et contraintes, contextuelles.

3.3 Traitement des données et procédures d'analyse

Une fois toutes les données récoltées, tous les propos et actions de l'enseignant, que ce soit durant la leçon et durant l'entretien, ont été retranscrits à l'écrit (cf. annexe n°11). Ce verbatim était indispensable pour pouvoir ensuite traiter efficacement les données obtenues avec différentes procédures d'analyse.

3.3.1 Caractérisation d'un point de vue en 3^{ème} personne

La retranscription écrite de l'ensemble des interactions de l'enseignant et des élèves durant la leçon a fait l'objet d'un découpage très précis reporté sur le logiciel de bureautique *Excel*. Chaque intervention a été découpée et isolée, pour obtenir des unités de sens (cf. annexe n°4). Par unité de sens, il s'agit d'un « *fragment de texte (...) compréhensible en soi, et contenant une idée, épisode ou élément d'information* » (Strauss & Corbin, 1990, p. 116), qu'il est possible d'isoler et qu'il est nécessaire d'étiqueter sous un libellé univoque, et compréhensible indépendamment de son contexte. Ces unités de sens caractérisent donc des interventions de l'enseignant qu'on peut juger élémentaires.

En effet, lorsque ces unités de sens ont été définies, l'enjeu a été de coder chacune de ces interventions pour caractériser précisément celles-ci. Les catégories composant la grille de codage ainsi que le contenu pouvant être potentiellement codé à l'intérieur de chaque catégorie ont été construits en s'appuyant sur plusieurs cadres d'analyse issus de différents travaux

théoriques déjà présentés : ceux de Barriere-Boizumault & Cogérino sur les CNV (2012, a ; 2012, b), celui de Levrey sur la nature des interactions (2014), celui de Visioli & Ria (2010) ainsi que celui de Cibelli & Renevey (2017). Ainsi, c'est finalement dix catégories qui ont été renseignées pour chaque intervention, que l'on peut retrouver dans le tableau 1 :

Tableau 1 – Grille de codage des interventions

<i>N° de l'intervention</i>	<i>Minutage de l'intervention</i>	<i>Description de l'intervention</i>	<i>Catégorie d'intervention</i>	<i>Type d'intervention</i>
<i>Nature de l'intervention</i>	<i>Adressage de l'intervention</i>	<i>Nombre d'élèves concernés par l'intervention</i>	<i>Proximité de l'enseignant lors de l'intervention</i>	<i>Impact de l'intervention sur l'engagement du ou des élèves concernés</i>

Le numéro de l'intervention devait servir à identifier plus facilement l'intervention étudiée, et son minutage à quantifier son temps et à la retrouver rapidement dans la leçon. La description de l'intervention consistait, en une ou deux phrases, à expliquer ce qu'on pouvait voir à la vidéo (ce que faisait l'enseignant). Dans la catégorie de l'intervention, il fallait indiquer si elle correspondait à une communication verbale (CV), à une communication non-verbale (CNV) ou les deux en même temps (CV-CNV). Dans le type d'intervention, c'est la ou les forme(s) de CV ou de CNV utilisée(s) étaient indiquées suivant les informations présentes dans le tableau 2 ci-dessous. Dans la nature de l'intervention, c'est le caractère positif (P), négatif (N) ou neutre (NE) de celle-ci qui était renseigné. Dans l'adressage de l'intervention, on s'intéressait à qui elle était destinée : à une fille ou un groupe de filles (F), à un garçon ou un groupe de garçons (G) ou à un groupe mixte, composé au moins d'une fille et d'un garçon (M). Dans le nombre d'élèves concernés par l'intervention, nous nous intéressions au nombre d'élèves touchés par celle-ci : cela pouvait être un élève seul, individuellement (I), un sous-groupe, c'est-à-dire entre 2 et 6 personnes (SG) ou le groupe classe (GC). Dans la proximité de l'enseignant durant son intervention, c'est la distance qu'avait l'enseignant au moment d'interagir avec les élèves qui a été renseignée : proche (PR) ou loin (LO). Enfin, dans l'impact de l'intervention sur l'engagement de l'élève, il s'agissait d'estimer (le plus objectivement possible) si l'intervention avait un impact positif (PLUS), négatif (MOINS) ou aucun impact (EGAL) sur l'engagement de l'élève. Considérant que l'engagement est celui dans une tâche d'apprentissage, toutes les interventions renforçant ou mettant au travail les élèves ont été considérées comme

« positives » (PLUS) ; toutes les interventions sortant les élèves d'une tâche de travail ont été considérées comme « négatives » (MOINS) ; et toutes les interventions ne modifiant pas l'état de travail ou de « non-travail » des élèves ont été considérées comme « égales » (EGAL). Ces changements ou ces stabilisations d'états d'« être au travail ou non » ont été appréciés au regard des comportements des élèves en considérant : leur attention, leur écoute, la qualité des réalisations produites, le nombre de répétitions, les bavardages, les comportements d'entraide, etc. Il s'agit donc d'un jugement qui reste assez subjectif en tentant de s'appuyer sur des repères et indicateurs les plus objectifs possibles. La documentation de chacun des éléments de cette grille de codage des interventions a fait l'objet d'un consensus inter-observateurs afin d'assurer la fiabilité de ce codage et ainsi de la caractérisation des interventions des deux enseignants.

Tableau 2 – Grille de codage du type d'intervention

Communication Verbale – CV	Communication Non-Verbale – CNV
-Information – Explications – Consignes/ordres (changement de la tâche, organisation, fonctionnement, etc.) : IE -Assistance (conseils dans l'action) par rapport au jeu : AJ -Assistance (conseils dans l'action) par rapport aux rôles sociaux : AR -Encouragements, compliments, etc. (remarques affectives positives, encouragements à la suite d'une erreur, félicitations, ...) : E -Questions : Q -Traits d'humour (2 nd degré, ironie, etc.) : H -Rappels à l'ordre sans incidence (remarques négatives, remarques négatives à la suite d'une erreur, évaluation négative, etc.) : RO -Interactions concernant la discipline (sanction, punition, menace, chantage, etc.) : ID	-Co-verbaux : CVE -Ignorer : IG → Code non-pertinent et non-utilisé. -Silence : S -Soufflement : SO -Regard : R → Code non-pertinent et non-utilisé. -Ton de la voix : TV+ / TV- -Gestes techniques – Démonstration : T -Sourire : SI → Code non-pertinent et non-utilisé. -Rythme de l'élocution : RE+ / RE- -Toucher : TO -Un aménagement du milieu : AM → Code non-pertinent et non-utilisé. -Gestes emblèmes positifs : GE+ -Gestes emblèmes négatifs : GE- → Associer « Chut » (CH).

Enfin, cette grille de codage définie en amont de la phase de caractérisation des interventions, a évolué durant celle-ci à l'épreuve de la nature réelle des interventions retranscrites. Ainsi, de nouveaux codages sont apparues, d'autres n'ont finalement pas été utilisés, d'autres encore ont été réunis ensemble ; ceci en fonction de leur plus ou moins grande présence, et de

leur pertinence constatée pour caractériser les interventions. Par exemple, le code « *R* », pour le regard, était trop difficile à apprécier du fait de la distance à laquelle nous filmions et de notre positionnement par rapport à l'enseignant (derrière celui-ci). La grille d'analyse utilisée est donc le résultat à la fois d'un *a priori* théorique et d'une inscription dans une théorie plus ancrée (ou *grounded-theory*), c'est-à-dire dans une démarche inductive, où la théorisation se construit à partir des données elles-mêmes.

Au regard du nombre important d'éléments de codage pour caractériser le type d'intervention, du point de vue en 3^{ème} personne, et pour présenter les résultats de manière fonctionnelle et lisible, nous avons décidé de définir quatre grands types d'intervention en réunissant ensemble certains éléments de codage proches :

- « *I – Info* » : cette catégorie regroupe toutes les interventions dans lesquelles l'enseignant délivre une connaissance, une information aux élèves de nature technique, organisationnelle, tactique, etc.
- « *I – Valoriser* » : cette catégorie regroupe toutes les interventions dans lesquelles l'enseignant complimente, encourage, félicite les élèves, dans lesquelles il joue avec l'affectif des élèves (traits d'humour, etc.).
- « *I – Déprécier* » : cette catégorie regroupe toutes les interventions dans lesquelles l'enseignant rabaisse, juge négativement les élèves, dans lesquelles il met en avant les failles et les erreurs des élèves.
- « *I – Question* » : cette catégorie regroupe toutes les interventions dans lesquelles l'enseignant questionne les élèves. Cela peut être également des questions rhétoriques.

Tableau 3 – *Eléments de codage, rassemblés dans les quatre catégories d'intervention*

Catégories d'intervention	CV	CV - CNV
I – Info	IE ; AJ ; AR	IE ; AJ ; AR ; T ; CVE
I – Valoriser	E ; H	E ; H ; SI ; TV+ ; GE+ ; RE+
I – Déprécier	RO ; ID	RO ; ID ; SO ; TV- ; GE- ; RE-
I - Question	Q	Q

Dans le tableau 4, nous avons par exemple précisé l'intervention n°109 effectuée par Alexandre avec l'ensemble des éléments de notre grille de codage : (cf. annexe n°4)

Tableau 4 – Extrait de la caractérisation des interventions d’Alexandre

<i>N° de l’intervention</i>	<i>Minutage de l’intervention</i>	<i>Description de l’intervention</i>	<i>Catégorie de l’intervention</i>	<i>Type de l’intervention</i>
Intervention n° 109	47’18 → 47’21	L’enseignant demande aux observateurs du groupe 1, se situant juste à côté du terrain, si l’arbitrage se passe bien (s’il est effectué correctement).	CV	Q
<i>Nature de l’intervention</i>	<i>Adressage de l’intervention</i>	<i>Nombres d’élèves concernés par l’intervention</i>	<i>Proximité de l’enseignant durant l’intervention</i>	<i>Impact de l’intervention sur l’engagement du ou des élèves concernés</i>
NE	G	I	LO	EGAL

Chaque intervention étant désormais caractérisée précisément, nous avons quantifié en pourcentage la plus ou moins grande importance de certains types, certaines natures, etc. d’interventions ; et également de certaines combinaisons entre un type et un impact (, en particulier, d’intervention, par exemple (combinaison de deux catégories de codage ensemble). Autrement dit, nous avons analysé statistiquement, grâce aux outils de filtrage et de création de graphique sur *Excel*, les interventions produites par chacun des enseignants (cf. annexe n°6). Ceci pour les comparer entre eux d’une part, et d’autre part pour pouvoir confronter le point de vue en 1^{ère} et 3^{ème} personne : constater des convergences et/ou des divergences. Nous avons également pu grâce aux minutages de nos interventions quantifier le temps d’intervention de l’enseignant en fonction des différents codages (cf. annexe n°9). En résumé, cette caractérisation qualitative et quantitative des interventions de l’enseignant devaient nous permettre de définir le plus objectivement et finement possible celles-ci et d’estimer avec le plus de certitudes possibles leur impact sur l’engagement des filles et des garçons, étudiés distinctement.

3.3.2 Caractérisation d’un point de vue en 1^{ère} personne

Pour caractériser ce point de vue en 1^{ère} personne de l’enseignant, il faut désormais s’intéresser au verbatim de l’entretien d’auto-confrontation en lien avec l’ensemble des interventions découpées en unité de sens et caractérisées précisément. Il s’agissait alors d’associer ou de synchroniser certaines interventions décrites d’un point de vue extérieur (point de vue 3^{ème} personne) avec certains moments marquants, correspondants, dans l’entretien d’auto-confrontation (cf. annexe n°5). Marquant dans le sens où l’explicitation par l’acteur de ses actions et

de sa situation était riche et que le contenu de ses propos semblait être intéressant en vue de notre objectif de recherche. En d'autres termes, nous avons deux critères de choix pour sélectionner ces moments d'EAC : des moments où l'enseignant explicitait ses interventions, notamment auprès des filles et des garçons ; et des moments richement documentés.

Une fois cette association et synchronisation effectuées, les données en 1^{ère} personne, obtenues grâce aux entretiens d'auto-confrontation, ont été traitées de manière à reconstruire le cours d'expérience de l'enseignant au fil de sa leçon. Nous avons documenté les six composantes du signe hexadique, à savoir « *l'engagement* », « *l'actualité potentielle* », « *le référentiel* », « *le representamen* », « *l'unité élémentaire du cours d'expérience* » et « *l'interprétant* » (Theureau, 2006). Ceci pour accéder au vécu de l'enseignant en situation, au flux de significations issus de son couplage à son environnement. La reconstruction du cours d'expérience de l'acteur n'exclue pas aussi quelques inférences lorsque l'enseignant ne dit pas tout, notamment sur la base de signes déjà reconstruits, des données déjà à disposition et de la connaissance de l'activité étudiée (Saury *et al.*, 2013).

Par exemple, le tableau 5 présente la reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant correspondant à la caractérisation depuis un point de vue en 3^{ème} personne de l'intervention n°109 rapportée dans le tableau 4. Les contenus de ces deux tableaux ont été synchronisés (comportements de l'enseignant *in situ* et verbalisations obtenues lors des entretiens) :

Tableau 5 – *Extrait de la reconstruction du cours d'expérience d'Alexandre*

<i>N° de l'intervention</i>	<i>Description de l'intervention - Verbatim</i>	<i>Unité du cours d'action – Description de l'action par l'enseignant - U</i>	<i>Préoccupations – Intentions de l'enseignant – Engagement – E</i>
Intervention n° 109	((L'enseignant va chercher une caisse remplie de volants)). -Alexandre : Aller vient Gabriel. ((L'enseignant jette un œil sur le groupe n°1)) C'est bon sur l'arbitrage ? -Luc & Alexis : Oui.	L'enseignant explique demander aux élèves du groupe n°1 si l'arbitrage est correctement réalisé. Il explique que c'est une question rhétorique, dans le sens où il les questionne afin justement qu'il veuille à bien arbitrer le match correctement.	L'enseignant souhaite indiquer aux élèves de groupe n°1 qu'il est important d'arbitrer correctement l'opposition.
<i>Actualités potentielles – Attentes – A</i>	<i>Référentiel – Connaissances déjà-là – S</i>	<i>Representamen – Eléments significatifs – R</i>	<i>Interprétants – Validation, invalidation ou construction de connaissances – I</i>

Utiliser une question rhétorique pour alerter les élèves sur le respect de certaines exigences.	Luc est un élève qui se déconcentre facilement / Alexis est peu studieux	Posture et activités de l'arbitre, notamment avec la fiche d'observation	Les élèves répondent à l'enseignant que oui, ils sont bien en train d'arbitrer.
---	--	--	---

3.3.3 Confrontation des points de vue en 3^{ème} personne et 1^{ère} personne

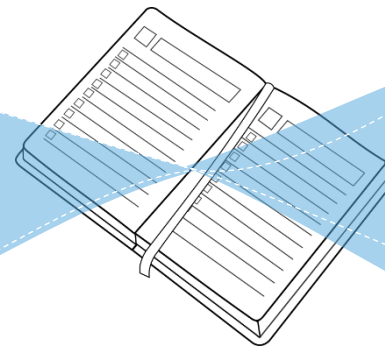
La dernière étape de cette méthodologie de recherche a été de comparer les données obtenues lors des entretiens d'auto-confrontation en 1^{ère} personne et les données caractérisées grâce à notre grille de codage en 3^{ème} personne (Quidu & Favier-Ambrosini, 2014, repris par Petiot & Saury, 2021). L'enjeu était de découvrir et de mettre en évidence des convergences et/ou des divergences entre ces deux sources de données et de résultats pour estimer notamment à quel point l'enseignant est conscient ou inconscient des actions qu'il produit et s'il dispose des mêmes grilles de lecture que nous.

- Analyses précises du découpage des interventions élémentaires des enseignants

- Captations audio et vidéo des leçons des enseignants

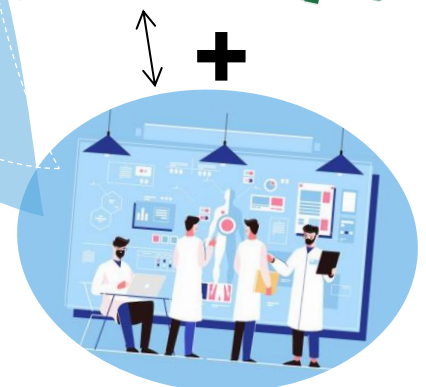


- Réalisations d'entretien d'auto-confrontation (EAC) avec les enseignants



- Verbatims – Retranscriptions écrites des leçons et entretiens filmés et enregistrés

Intervention n°	Début	Fin	Contenus	Description intervention	Catégorie intervention	Type d'intervention
123	02:43	02:58		Des tentatives d'actions sur le groupe...	CV-DNV	BD-CAR-E
124	02:59	02:59		...	CV	D
125	02:53	02:53		...	CV-DNV	E-CAR-E
126	02:53	02:54		...	CV-DNV	CAR-E
127	02:54	02:53		...	CV	D
128	02:53	02:53		...	CV-DNV	E-CAR-E
129	02:53	02:53		...	CV	D
130	02:53	02:53		...	CV-DNV	E-CAR-E
131	02:53	02:53		...	CV	D
132	02:53	02:53		...	CV-DNV	E-CAR-E
133	02:53	02:53		...	CV	D
134	02:53	02:53		...	CV-DNV	E-CAR-E
135	02:53	02:53		...	CV	D
136	02:54	02:53		...	CV-DNV	E-CAR-E
137	02:53	02:53		...	CV	D
138	02:53	02:53		...	CV-DNV	E-CAR-E
139	02:53	02:53		...	CV	D
140	02:53	02:53		...	CV-DNV	E-CAR-E
141	02:53	02:53		...	CV	D
142	02:53	02:53		...	CV-DNV	E-CAR-E
143	02:53	02:53		...	CV	D
144	02:53	02:53		...	CV-DNV	E-CAR-E
145	02:53	02:53		...	CV	D
146	02:53	02:53		...	CV-DNV	E-CAR-E
147	02:53	02:53		...	CV	D
148	02:53	02:53		...	CV-DNV	E-CAR-E
149	02:53	02:53		...	CV	D
150	02:53	02:53		...	CV-DNV	E-CAR-E



- Reconstructions du cours d'expérience des enseignants sur la base des verbatims de l'entretien

Figure 13 – Schématisation de la mise en œuvre chronologique de la méthodologie présentée

4 Résultats

La présentation des résultats va se dérouler en deux temps : un premier temps où les interventions de chaque enseignant seront caractérisées séparément ; et un second temps durant lequel les caractéristiques de ces deux enseignants seront comparées.

4.1 Remarques générales préalables

Durant le traitement des données obtenues en 3^{ème} personne, d'une part nous sommes intéressés aux CV et aux CV-CNV : nous avons donc délaissé les CNV, trop peu nombreuses pour être significatives. D'autre part, à l'inverse, beaucoup d'interventions ont conservé le double statut « CV-CNV » car les caractéristiques de la Communication Verbale et Non-Verbale étaient indissociables, ils fonctionnaient ensemble.

De plus, que ce soit de manière générale ou entre les filles et les garçons, et pour les deux enseignants, les données obtenues sur la proximité de l'enseignant durant les interventions, sur le nombre d'élèves concernés par ces interventions et sur les catégories d'intervention sont similaires et peu intéressantes. Effectivement, elles sont trop dépendantes de l'APSA enseignée, du contexte d'enseignement dans lequel se trouve l'enseignant, du nombre d'élèves dans la classe et de la répartition filles/garçons de chaque classe.

4.2 L'enseignante n°1 : Julia

4.2.1 Caractérisation des interventions de l'enseignante en 3^{ème} personne

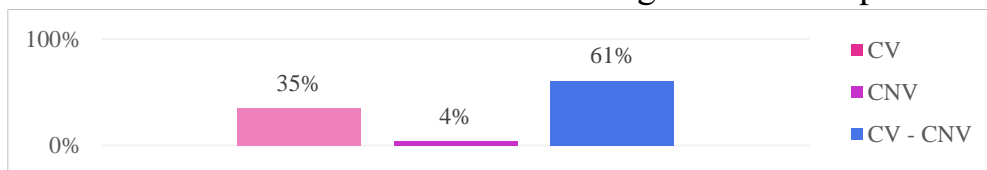


Figure 14 – *Histogramme représentant en pourcentage la répartition des 300 interventions de l'enseignante Julia dans les différentes catégories d'interventions*

La part des interventions couplant des éléments de Communications Verbales (CV) et de Communications Non-Verbales (CNV) a été beaucoup plus importante chez Julia (61% ; 183 interventions). Pour comparaison, la part des interventions contenant seulement des Communications Verbales (CV ; 105 interventions) est pratiquement deux fois moins importante (35%), et les interventions détenant seulement des éléments de CNV ne sont pas assez nombreuses pour espérer révéler quelque chose de significatif (4% ; 12 interventions). Au total, ce sont donc 300 interventions qui ont été analysées chez Julia (cf. annexe n°6).

4.2.1.1 Caractérisation générale des interventions

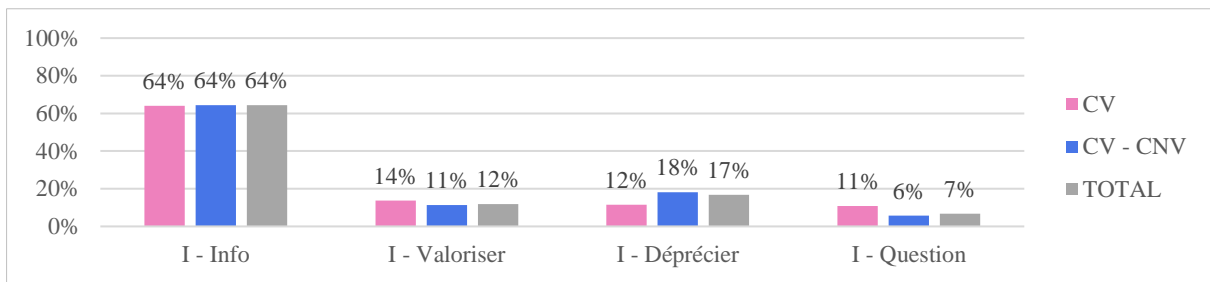


Figure 15 – Histogramme représentant en pourcentage la répartition des interventions CV, CV-CNV et totales de l'enseignante Julia dans les différents types d'intervention définis

Julia, que ce soit dans les CV et CV-CNV, a réalisé majoritairement des interventions dont le but était d'informer les élèves sur ce qu'ils devaient faire et comment (64%). En considérant le nombre d'interventions CV et CV-CNV, Julia a ensuite davantage effectué des interventions visant à déprécier les comportements des élèves (12% et 18%). Les interventions visant à valoriser les élèves sont arrivées en troisième position (14% et 11%). Enfin, l'enseignante a peu questionné les élèves durant sa leçon, elle a surtout dirigé et guidé les élèves.

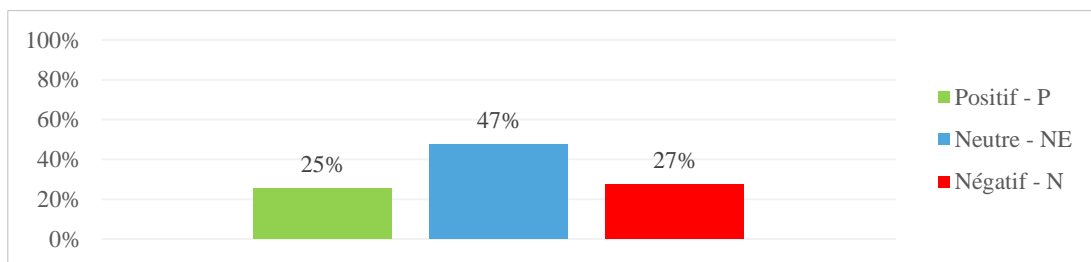


Figure 16 – Histogramme représentant en pourcentage la part respective des interventions jugées positives, négatives ou neutres dans les 300 interventions de l'enseignante Julia

Sur la figure 16, nous pouvons constater que l'enseignante Julia a produit en majorité des interventions neutre (NE ; 47%) et négatives (N ; 27%). Les interventions de nature positives (P) sont minoritaires (25%).

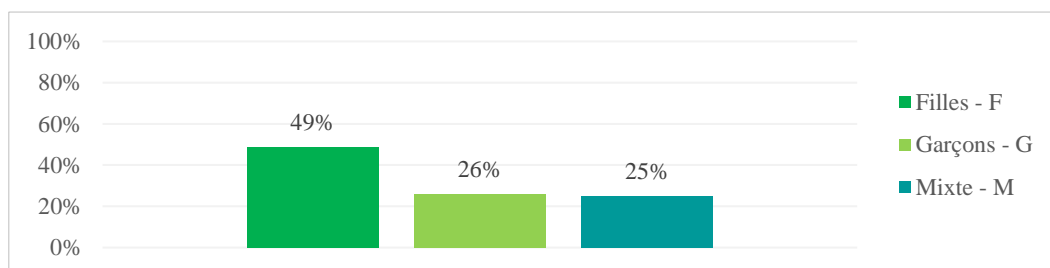


Figure 17 – Histogramme représentant en pourcentage la part respective des interventions adressées aux filles, aux garçons et mixtes dans les 300 interventions de l'enseignante Julia

Julia a adressé deux fois plus d'interventions aux filles qu'aux garçons. La proportion des interventions adressées à ces derniers est d'ailleurs quasiment égale à celles des interventions adressées à la fois aux filles et aux garçons (mixtes). Toutefois, ces résultats sont à tempérer, en considérant et en sachant que la classe est majoritairement composée de filles : ce qui provoque inévitablement une fréquence plus importante de rencontres et d'interactions entre l'enseignante et ses élèves filles, et également plus de contacts visuels avec celles-ci.

4.2.1.2 *Caractérisation des interventions adressées distinctement aux filles et aux garçons*

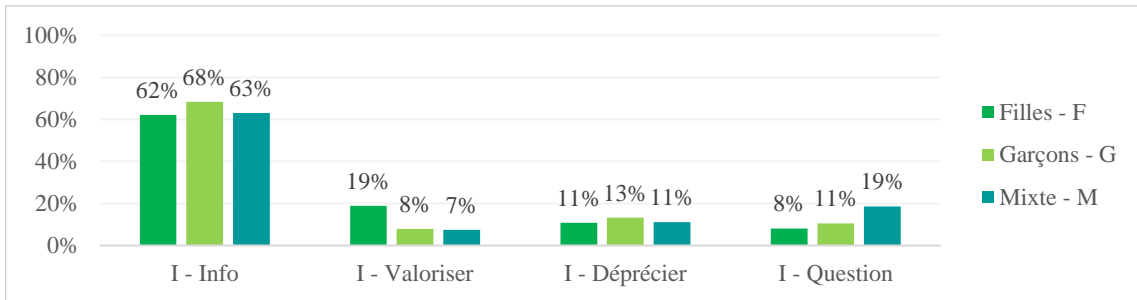


Figure 18 – *Histogramme représentant en pourcentage la répartition des interventions CV de l'enseignante Julia, adressées aux filles, aux garçons et mixtes, dans les différents types d'interventions définis*

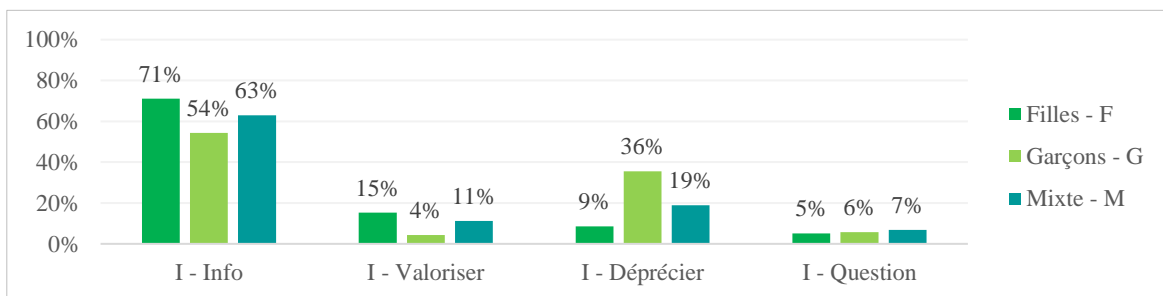


Figure 19 – *Histogramme représentant en pourcentage la répartition des interventions CV-CNV de l'enseignante Julia, adressées aux filles, aux garçons et mixtes, dans les différents types d'interventions définis*

Julia a valorisé davantage les filles au cours des interventions qui ont été adressées à celles-ci comparativement à celles adressées aux garçons, nettement plus négatives. En ce qu'il s'agit des interventions à but informationnel ou interrogatif, les parts respectives sont assez similaires. La caractérisation des interventions mixtes semble jouer le rôle d'une moyenne entre les résultats obtenus pour les filles et pour les garçons.

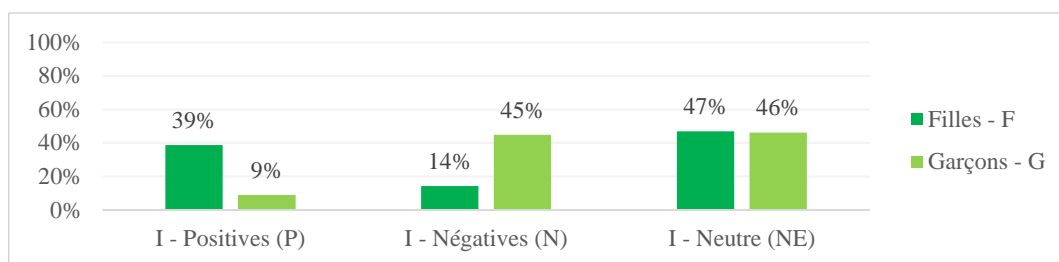


Figure 20 – *Histogramme représentant en pourcentage la part respective des interventions de l'enseignante Julia, adressées aux filles et aux garçons, jugées positives, négatives ou neutres*

Les résultats visibles sur la figure 20 confirment ceux obtenus sur la figure 18 & 19, à savoir que les filles reçoivent davantage d'interventions de l'enseignante jugées positives comparativement aux garçons, qui reçoivent réciproquement davantage d'interventions de l'enseignante jugées négatives par rapport aux filles. Ceci dans des proportions assez importantes.

4.2.1.3 Estimation de l'influence de ces interventions produites par l'enseignante Julia sur l'engagement des filles et des garçons

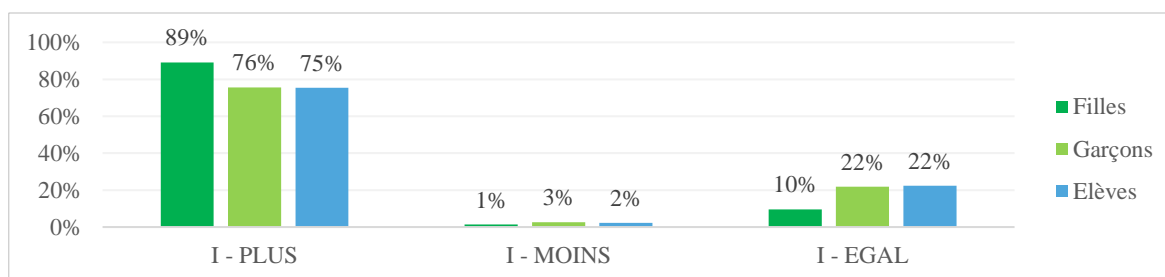


Figure 21 – *Histogramme représentant en pourcentage la part respective des estimations de l'influence des interventions adressées par l'enseignante Julia aux filles et aux garçons sur leur engagement respectif*

Nous avons estimé que les interventions menées par l'enseignant produisaient majoritairement un changement de comportement chez les élèves, en faveur des activités d'apprentissage proposées. Très rares sont les interventions qui « désengagent » les élèves. Les interventions de Julia ont eu néanmoins, le plus souvent, un impact positif sur l'engagement des filles que sur l'engagement des garçons (89% contre 76%).

4.2.2 Caractérisation des interventions de l'enseignante en 1^{ère} personne

Au total, douze moments dans l'entretien d'auto-confrontation ont été retenus comme significatifs et associés à la caractérisation des interventions en 3^{ème} personne (cf. annexe n°5).

4.2.2.1 Modes d'intervention de l'enseignante pour engager l'ensemble des élèves

A travers l'analyse du cours d'expérience de l'enseignante au cours de ces 12 moments d'intervention, quatre résultats sont mis en avant :

- Julia est préoccupée par le temps de pratique de ses élèves.
- Julia est exigeante et peut être dure avec ses élèves.
- Julia ne se préoccupe pas de ses émotions et n'y prête pas attention.
- Julia trouve important de rassurer ses élèves.

L'enseignante a été préoccupée par le temps qui passe, elle a détesté perdre du temps et a cherché à en gagner à tout prix : c'est sa préoccupation première quand elle a réalisé une démonstration, quand elle a rassemblé les élèves pour réexpliquer à toute la classe les consignes de travail, quand elle a justifié son mode de fonctionnement (donner à chaque binôme un exercice à réaliser, contrôler le calcul des CMC/Max/1RM au bureau, etc.). Elle a expliqué agir de la sorte notamment car elle savait que ses élèves de seconde n'étaient pas suffisamment autonomes, et qu'elle débutait une nouvelle séquence d'enseignement avec eux. On le remarque notamment dans cet extrait de l'EAC durant lequel Julia a expliqué son mode de fonctionnement quand elle se voit à la vidéo distribuer à chaque binôme un exercice à réaliser :

-Julia : (...) Il y a des ateliers par lesquels je ne veux pas qu'ils commencent en début de séance. Je leur donne toujours des gros muscles, le dos, les fessiers, les cuisses, éventuellement des trucs d'épaules, mais pas les avant-bras, les bras, des choses comme ça ... ; que je pense que mes secondes manquent encore d'autonomie et que si je laisse les fiches sur la table rangées par partie du corps, ils vont commencer par regarder pendant une demi-heure s'il n'y a pas un atelier qui leur plaît, on perd énormément de temps ... euh ... ; voilà ... ; pour que ça aille plus vite, je les réparties, l'objectif est qu'ils aient du haut du corps, du bas du corps, des choses comme ça ... et au fur et à mesure qu'ils reviennent avec leur fiche atelier, si ils ont fait du haut du corps je leur redonne du bas du corps, etc...

Tableau 6 – *Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignante Julia sur le moment d'EAC n°5*

U	L'enseignante explique comment elle procède pour lancer les élèves en activité : elle distribue une fiche atelier à chaque binôme venant se présenter au bureau.
E	L'enseignante distribue les ateliers à réaliser à chaque binôme pour gagner du temps, pour que les élèves se mettent rapidement au travail, et aussi pour qu'ils sollicitent et développent toutes les différentes parties du corps.
A	Donner et imposer à chaque binôme un exercice à réaliser, c'est être sûr qu'ils vont pratiquer en sécurité et qu'ils vont se mettre rapidement au travail.
S	Des ateliers sont plus dangereux que d'autres en début de séquence d'enseignement de musculation quand les élèves ne les maîtrisent pas encore / Il y a des ateliers par lesquels il vaut mieux commencer (ceux sollicitant des gros muscles, le dos, ...) /

	Les secondes manquent encore d'autonomie, ils ne sont pas encore capables de choisir rapidement un atelier / Les élèves doivent développer tout leur corps.
R	Thème et mobile d'entraînement choisis / Blessure / Sexe des élèves
I	Les garçons semblent être attirés par le développement du haut du corps, et les filles les fessiers.

Si l'enseignante a avoué à un autre moment qu'elle détestait perdre du temps, elle a reconnu également se trouver peu patiente, qu'elle rencontrait des difficultés à attendre.

-Julia : hum ... Alors oui, j'attends, enfin attendre, le verbe attendre n'est pas facile pour moi ; hum ...

De plus, ces gains ou ces pertes de temps ont semblé être corrélés à la quantité des productions réalisées par les élèves, plus qu'à leur qualité. L'enseignante a évoqué le fait de vouloir voir les élèves pratiquer le plus possible. Notons tout de même que cela est en partie lié aux objectifs de travail propres à cette leçon : pour pouvoir concevoir ensuite son entraînement personnel de façon riche, il faut disposer du plus de « *max théoriques* » possibles sur les différentes machines composant la salle de musculation.

Tableau 7 – *Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignante Julia sur le moment d'EAC n°7*

U	L'enseignante décrit ses attentes, notamment en termes d'avancée dans le travail et de dynamique de travail. L'enseignante explique comment elle arrive à faire la différence entre un élève qui travail et un autre qui fait " <i>semblant</i> " de travailler ou qui ne se fatigue pas.
E	Il faut que les élèves avancent suffisamment vite afin d'avoir déterminer le plus de max différents sur différents ateliers.
A	Reprocher aux élèves de ne pas aller assez vite et les réprimander a pour but de les stimuler davantage, leur mettre un " <i>coup de boost</i> " / Donner un objectif de quantité aux élèves doit les stimuler en leur fixant des objectifs clairs à atteindre.
S	L'enseignante déteste perdre du temps / La mission de l'enseignante est que les élèves avancent, progressent / L'enseignante n'accepte pas de voir les élèves assez passifs, ne rien faire, attendre que le temps passe / Les élèves débutent en musculation / Dans chaque classe, il y a souvent des élèves qui en font le moins possible / L'enseignante sait scanner l'ensemble de la classe pour repérer tout de suite les élèves qui travaillent et ceux qui ne travaillent pas.
R	Interrogations / Passivité-effort / Réalisation de l'exercice / Charge choisie / Remplissage de la fiche d'observation / Attitude corporelle / Essoufflement / Difficulté à marcher à cause des courbatures / Expression de ressentis à haute voix / Des élèves qui demandent à aller boire.
I	Le groupe de garçons n'est qu'à son premier atelier, ils sont en retard par rapport aux autres, ils n'avancent pas vite.

Julia a avoué bien connaître les élèves, notamment ceux voulant éviter de travailler et adoptant ainsi des stratégies de contournement ou de fuite. Elle a expliqué être très stricte et exigeante en attendant de chacun des élèves un engagement total dans les tâches d'apprentissage proposées. Ceci, nous pouvons le constater dans cet extrait issu de l'entretien d'auto-confrontation mené avec Julia, lorsque nous lui avons demandé d'expliciter ce qu'elle faisait au

moment où elle notait certaines choses dans son cahier d'appel en regardant les élèves réaliser les circuit-trainings d'échauffement :

-Julia : Oui oui très bien, j'avais des garçons qui faisaient pas bien l'échauffement ; en fait, durant ces périodes d'échauffement comme ça, tu as des élèves qui croient que tu ne les vois pas ou des élèves qui essaient de faire moins, et comme on doit de plus en plus évaluer la qualité de leur travail et comment ils s'échauffent, et s'ils sont capables de bien s'échauffer ; à chaque séance, j'essaie de regarder comment ils font ; et pour moi, un élève qui s'arrête au bout de 15'' et qui regarde si je le regarde pour rien foutre, je le note. C'est ce que je suis allée noter, il y avait Enzo, Djad, j'ai encouragé Bilal parce qu'il voulait s'arrêter aussi.

Tableau 8 – *Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignante Julia sur le moment d'EAC n°4*

U	L'enseignante explique qu'elle a noté dans son carnet, par un symbole précis, que certains élèves ne réalisaient pas correctement leur échauffement à ses yeux / L'enseignante explique qu'elle note dans son cahier d'appel grâce à différents symboles les élèves réalisant de bonnes choses et de mauvaises choses pour s'en rappeler, pour noter les élèves en fin de séquence plus justement.
E	L'enseignante entend évaluer la qualité du travail des élèves, notamment comment ils s'échauffent afin de répondre aux attentes institutionnelles / L'enseignante tente d'apprécier du mieux qu'elle peut comment les élèves s'échauffent.
A	Insister sur l'échauffement, c'est permettre aux élèves à court terme de pouvoir se muscler sans se blesser, et à plus long terme pouvoir gérer leur vie physique future plus sereinement (savoir utiliser leur corps et le préparer à des efforts physiques).
S	Durant ces périodes d'échauffement, il y a souvent des élèves qui font semblant de travailler et qui croient qu'on ne les voit pas / Les garçons sont nombreux à faire du foot et donc à avoir des capacités physiques correctes / Les élèves ont été capables d'un bien meilleur engagement et travail en athlétisme lors des courses et des gammes athlétiques comparativement à ici / Il y a d'autres enseignants qui ne sont pas comme elle, c'est à dire qui n'insistent pas beaucoup auprès des élèves qui ne veulent pas faire.
R	Temps d'effort / Temps de récupération / Posture / Engagement/ténacité / Essoufflement.
I	Certains garçons ne réalisent pas correctement l'échauffement / L'enseignante pense que les élèves ne trouvent pas nécessaire le fait de s'échauffer, qu'ils trouvent ça ennuyeux / L'enseignante confirme noter des éléments dans son carnet par peur d'oublier et non pour influencer le comportement des élèves.

Cette haute exigence vis-à-vis du travail des élèves a amené l'enseignante à être plus dure avec ses élèves, plus négative. Julia a précisé se servir des reproches faits à certains élèves pour stimuler leur engagement : c'est le cas notamment dans le moment d'EAC n°7 déjà présenté, les attentes de l'enseignante sont qu'en reprochant aux élèves de ne pas aller suffisamment vite, cela doit pouvoir stimuler leur engagement. Elle a également reconnu forcer souvent sa voix dans le moment d'EAC n°8. Enfin, sa fermeté vis-à-vis des élèves a été traduite dans les propos de Julia lorsqu'elle a été confrontée aux deux premiers moments d'EAC présentant la gestion de deux retards d'élèves différents. Elle a décrit notamment un seuil limite de tolérance très explicite à ne pas dépasser.

Julia a semblé être peu préoccupée par les émotions qui la traversaient, par leur impact sur ses prises de décision et par leur visualisation par les élèves. L'enseignante nous l'a laissé constater plusieurs fois au cours de cet EAC, comme lors de ce moment où elle a semblé être contrariée par le fait qu'un groupe de garçons ne soit pas au travail :

-**Chercheur 1** : Comment tu le vis ce moment ?

-**Chercheur 2** : Par rapport à d'autres ?

-**Julia** : ((souffle)) ... alors là, franchement, je sais pas ... c'est pareil, ma mission, c'est qu'ils avancent, donc il faut qu'ils avancent. Est-ce que c'est négatif ? Je sais pas, euh ... peut-être ... J'avoue que je me suis jamais posée la question en ces termes-là.

En résumé, les préoccupations de l'enseignante étaient de gagner du temps à tout prix, c'est-à-dire que les élèves progressent le plus rapidement possible. Ceci se traduit à travers des objectifs de quantité de travail à fournir, et l'enseignante n'a pas hésité à être ferme, à déprécier le travail de certains élèves pour stimuler leur engagement. Pour agir de cette façon, elle s'est appuyée notamment sur le fait que ses élèves étaient peu autonomes, et que certains cherchaient davantage à éviter le travail qu'à le réaliser. Enfin, l'enseignante a semblé avouer ne pas fonctionner à l'affectif en ne se préoccupant pas de ses émotions.

Le dernier moment d'EAC retenu comme significatif (moment n°12) semble venir tempérer toutefois ces résultats. Lors du bilan de leçon, l'enseignante a décrit vouloir rassurer les élèves quant à l'apparition de certaines courbatures, qui étaient justement signe de la réalisation d'un travail correct. C'est donc une fois la leçon terminée que l'enseignante s'est radoucie, tant dans ses propos que dans son attitude.

Tableau 9 – *Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignante Julia sur le moment d'EAC n°12*

U	L'enseignante explique rassurer les élèves sur l'intérêt et l'interprétation des courbatures (un critère de réussite).
E	Faire comprendre aux élèves le rôle des courbatures.
A	Rassurer les élèves doit pouvoir leur faire prendre confiance en eux et leur faire comprendre les conséquences positives (mais douloureuses parfois) d'une activité physique sur leur corps.
S	Les élèves, en musculation, expriment souvent la sensation d'être nul car ils ont mal partout, car ils ont des courbatures / Ce sont souvent les élèves non-sportifs qui expriment cela, souvent des filles (régulièrement dès les premières leçons) ; les garçons ne semblent pas le verbaliser / Avoir des courbatures est au contraire synonyme d'avoir bien travaillé ! / En musculation, il y a beaucoup d'informations à donner aux élèves, qui ne sont pas toujours simples à appréhender et à intégrer / Certains élèves découvrent complètement comment leur corps fonctionne, de nouveaux ressentis, etc.
R	Réactions et propos des élèves / Posture et langage corporel.

I	Des élèves ayant des courbatures disent d'eux qu'ils sont nuls / Les élèves semblent mieux comprendre et intégrer les informations données quand elles permettent de résoudre certains constats et problématiques en train d'être vécu / Les élèves ont besoin d'être rassurés sur les courbatures qu'ils ressentent dans leur corps.
----------	---

4.2.2.2 *Place et considération des filles et des garçons dans les modes d'intervention de l'enseignante visant à engager ces derniers*

L'enseignante a semblé être familiarisée avec les stéréotypes sexués/genrés. Effectivement, Julia a dit connaître et avoir en tête les représentations et stéréotypes associés à chacun des deux sexes. Les représentations et pensées dont elle nous fait état semblent correspondre aux stéréotypes et représentations sexués tels que nous les avons décrits et que nous les connaissons. Elle a pu nous le dire notamment dans cet extrait lorsque nous la questionnions sur comment elle procédait quand elle distribuait les fiches d'exercice à tel ou tel binôme :

-Chercheur 1 : est-ce qu'il y a des profils d'élèves en particulier où tu changes un peu tes choix ou ... Est-ce que tu choisis en fonction des élèves ?

-Julia : non ...globalement, je souhaite, alors on est en scolaire, qu'il fasse de toutes les parties du corps. Alors que je te dirais que les élèves eux ont des idées, les garçons préféreraient développer le haut du corps, les filles les fessiers, ... Non, alors je leur dis non non, c'est important que vous développiez tout, que les filles développent aussi le haut du corps et les garçons le bas du corps.

Ces éléments étaient également perceptibles dans la reconstruction du cours d'expérience du moment d'EAC n°12 : elle avait conscience de comment fonctionnaient les garçons et les filles que ce soit en musculation, plus tard à l'âge adulte, etc. Elle s'est placée par ailleurs en militante engagée contre les inégalités hommes/femmes en rappelant son investissement syndical, son rôle de femme et d'enseignante-éducatrice. En d'autres termes, elle entendait favoriser l'engagement des filles et des garçons, ensemble, en contexte mixte, en ayant connaissance des stéréotypes attribués à chacun des deux sexes, et en cherchant à les combattre (cf. tableau n°10). Son expérience avec Annick Davaisse a été également mise en avant. D'autre part, Julia a été à l'affut du moindre fait sexiste, comme en témoigne cet extrait :

-Julia : La semaine d'avant, quand on a parlé notamment de toutes les machines, je leur ai expliqué, je les ai mis dessus. (...) et par contre, à un moment, je leur ai redemandé où est-ce qu'étaient les pecs, donc là, ils se regardent, certaines n'osent pas trop montrer ; donc je leur dis « *oui oui, les pecs sont sous les seins* », donc voilà on discute de ça. Et là, Djad me dit, « *mais pourquoi les filles auraient besoin de muscler leurs pecs ?* » ((Julia prend un air très étonné et surpris)). Donc, j'ai posé la question à Djad : « *Mais pourquoi les filles, elles les muscleraient pas ?* ». En fait tu te rends compte, lui il a posé la question, puisque c'est parce que les pecs étaient sous les seins, pourquoi il fallait les muscler, je lui ai

dit qu'elles en avaient autant besoin que vous quand elles font du sport, quand elles doivent porter des choses, ... voilà, et en fait, c'est pas parce que c'était des filles, c'est parce que comme ça n'allait pas changer la forme de leurs seins, quel était l'intérêt. Et moi, la 1^{ère} question quand il a dit pourquoi les filles elles font des pecs, je croyais que c'était très sexiste, et en fait non, tu te rends compte quand tu creuses la question, c'était pas sexiste, c'est juste qu'il avait pas bien saisi qu'on avait pas l'intention de transformer le physique.

Elle a précisé enfin que, pour lutter contre ces inégalités filles/garçons, elle a considéré qu'il fallait avoir les mêmes attentes pour les élèves des deux sexes, et qu'il fallait les traiter de la même façon, sans prendre en compte ce que la société admet et désire pour eux. L'enseignante a également avoué un fait important : elle supporte peu les filles qui seraient jugées « *non sportives* » ; et qu'avec le temps, elle a toutefois été de moins en moins dure et sévère avec celles-ci. Dans le tableau n°10 ci-dessous, nous retrouvons une perception assez significative de la vision que Julia porte sur la gestion de la mixité garçons/filles en cours d'EPS.

Tableau 10 – *Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignante Julia sur le moment d'EAC n°11*

U	L'enseignante explique qu'elle a envoyé " <i>patte</i> " les garçons et les raisons de cela / Elle explique également qu'elle insiste pour qu'ils continuent le même exercice (squat).
E	Traiter de la même façon les garçons et les filles / Avoir les mêmes attentes / Ne pas en vouloir aux garçons d'être des garçons et aux filles d'être des filles : c'est-à-dire de pas attendre des garçons qu'ils soient aussi sages, aussi scolaires ou aussi à l'écoute des filles ; et pas attendre des filles qu'elles soient aussi à fond que les garçons, ... / Amener les élèves à réaliser un développement complet de leur corps.
A	En ayant les mêmes attentes pour tous les élèves, en les traitant de la même façon et en essayant au maximum de mettre de côté ses représentations sur les garçons et les filles, l'enseignante souhaite permettre aux filles et aux garçons de s'épanouir et de progresser ensemble, en contexte mixte.
S	Les élèves, souvent ne veulent pas faire le squat : ils pensent que ça permet de travailler le haut du corps / La blessure est une raison valable pour ne pas faire un exercice / L'enseignante a conscience que ses expériences passées influencent sa façon d'être au quotidien / L'enseignante sait qu'on a tous des attentes inconscientes / Les filles sont considérées par la société comme étant merveilleuses, formidables / Les petits garçons en école maternelle réussissent beaucoup moins bien que les filles car ils sont confrontés souvent à des enseignantes femmes, et donc sont en échec sur leur posture, leur attitude / Les garçons réussissent mieux ensuite quand ils sont confrontés davantage à des enseignants hommes / En travaillant un temps avec Annick DAVISSE, l'enseignante sait que les filles/femmes passant par le STAPS, ne sont pas les mêmes filles " <i>Pas-STAPS</i> " : elles sont plus sportives, parfois garçons manqués / Les garçons insupportent souvent les enseignantes femmes / A l'âge adulte, les hommes et les femmes continuent d'avoir un comportement différent : les femmes se plaignent beaucoup et les hommes font beaucoup de bêtises / En musculation, les élèves ont droit de choisir comment, quoi faire, etc. pour atteindre l'objectif qu'ils travaillent.
R	Sexe de l'élève / Etude scientifique / Expériences passées / Comportements, discours et façons d'enseigner des hommes, ainsi que leurs façons de traiter garçons et filles.
I	Les garçons évoquent à l'enseignante que l'exercice à la barre leur fait mal au cou, l'enseignante pense que c'est une excuse pour ne pas faire l'exercice et pour ne pas travailler / L'enseignante confirme qu'elle met tout en œuvre pour traiter filles et garçons de la même manière / L'enseignante avoue qu'avec le temps, elle est devenue moins violente et répressive à l'égard des filles quand elles " <i>chouinent</i> ", à l'égard des filles " <i>nian-nian</i> ", qu'elle supporte peu / Les seuls, en rugby à shooter fort dans le ballon

	<p>et à ne pas faire attention aux autres, ce sont les garçons ; et celles qui s'assoient pour s'occuper de leurs ongles, ce sont les filles</p> <p>/ Les garçons essaient essentiellement de développer le haut du corps en musculation, et les filles essentiellement le bas du corps</p> <p>/ Les filles vont plus vers les TE endurance, esthétique et les garçons vers des TE esthétique, puissance / Les élèves choisissent un TE soit parce qu'il répond à leur mobile, et/ou soit parce qu'il ont aimé la façon de travailler dans celui-ci.</p>
--	--

**TE = Thème d'entraînement*

4.2.3 Synthèse : résumé des points de vue en 3^{ème} et 1^{ère} personnes et comparaison de ces points de vue.

Julia est une enseignante qui dans ses interventions a beaucoup informé ses élèves (consignes de travail, organisation du dispositif d'apprentissage, fonctionnement, etc.), et qui les a valorisés autant qu'elle les a dépréciés. Ceci a été confirmé notamment par la nature de ses interventions : elle a délivré autant d'interventions positives que négatives ; et lorsque nous nous sommes focalisés sur les garçons et les filles distinctement : nous avons constaté que les premiers recevaient davantage d'interventions négatives que les secondes et inversement pour les interventions positives.

Julia a avoué, elle, être une enseignante peu patiente, pressée par le temps, et désirant que les élèves progressent rapidement. Elle a été d'ailleurs très exigeante, et a laissé de côté les émotions pour cela, quitte à être parfois dure avec les élèves en pointant leurs erreurs, ce qui a été négatif avant tout dans leurs productions. Enfin, elle a eu conscience et a constaté au quotidien l'existence des représentations et stéréotypes sexués dans les comportements et propos des élèves. Elle s'est placée en figure de proue pour les combattre, notamment en ayant les mêmes attentes pour tous les élèves, qu'importe leur sexe, en les traitant de la même façon et en écartant toute vision préconstruite sur eux.

4.3 L'enseignant n°2 : Alexandre

4.3.1 Caractérisation des interventions de l'enseignant en 3^{ème} personne

Tout comme pour Julia, la part des interventions d'Alexandre couplant des éléments de Communications Verbales (CV) et de Communications Non-Verbales (CNV) a été beaucoup plus importante (70% ; 210 interventions). Pour comparaison, la part des interventions contenant seulement des Communications Verbales (CV ; 80 interventions) est quasiment trois fois moins importantes (27%), et les interventions détenant seulement des éléments de CNV ne sont pas assez nombreuses pour espérer révéler quelque chose de significatif (4% ; 11 interventions). Au total, ce sont donc 301 interventions qui ont été analysées chez Alexandre (cf. annexe n°6).

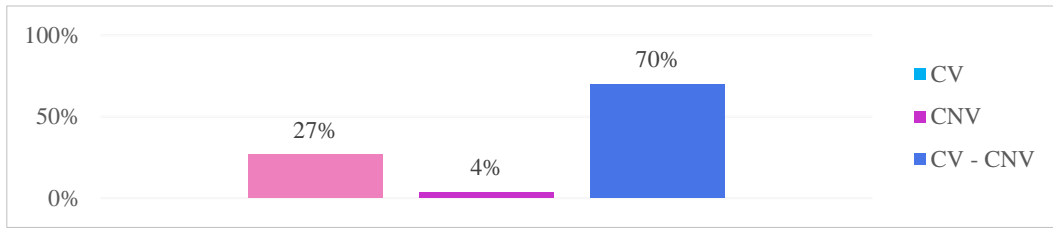


Figure 22 – Histogramme représentant en pourcentage la répartition des 300 interventions de l'enseignant Alexandre dans les différentes catégories d'intervention

4.3.1.1 Caractérisation générale des interventions

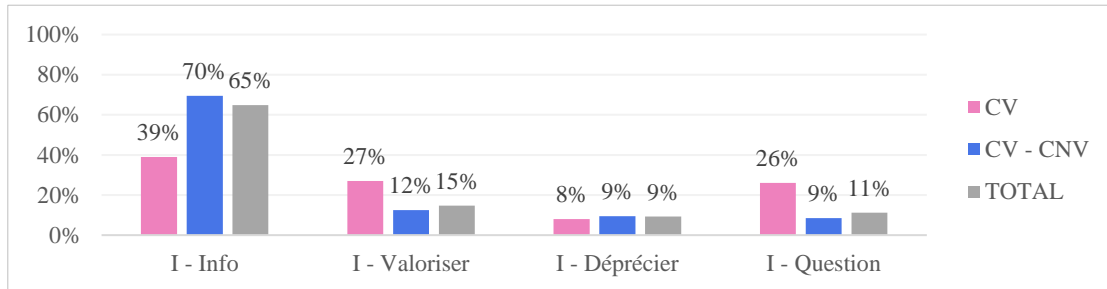


Figure 23 – Histogramme représentant en pourcentage la répartition des interventions CV, CV-CNV et totales de l'enseignant Alexandre dans les différents types d'intervention définis

Les interventions à but informationnel ont dominé que ce soit dans les CV ou dans les CV-CNV. Notons que cette domination était beaucoup moins large dans les CV. Les interventions valorisantes ont été plus nombreuses que celles qui dépréciaient les élèves. Ces dernières étaient les moins nombreuses, derrière les interventions interrogeant les élèves. A noter que le total des interventions était plus proche des résultats des CV-CNV (210) car ces dernières étaient beaucoup plus nombreuses que les CV (80).

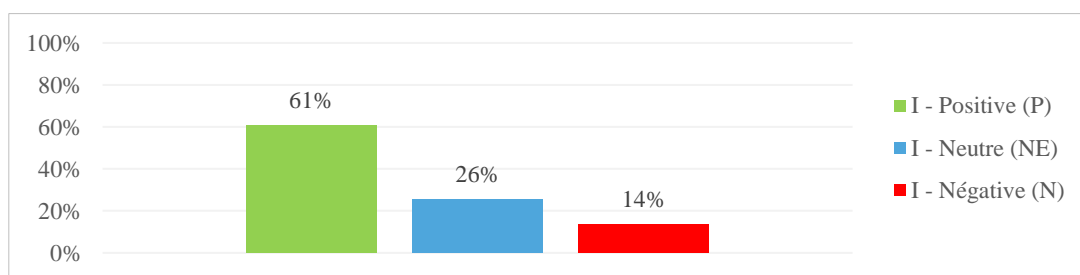


Figure 24 – Histogramme représentant en pourcentage la part respective des interventions jugées positives, négatives ou neutres dans les 300 interventions de l'enseignant Alexandre

Les interventions d'Alexandre ont été jugées majoritairement positives (61%) et très peu négatives (14%). 26% des interventions de l'enseignant ont toutefois été jugées neutres.

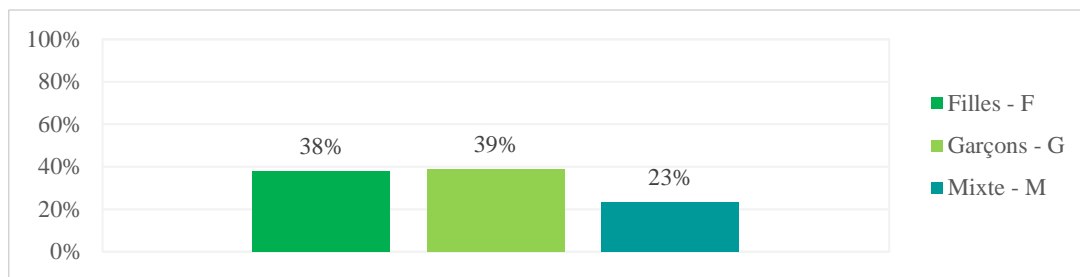


Figure 25 – Histogramme représentant en pourcentage la part respective des interventions adressées aux filles, aux garçons et mixtes dans les 300 interventions de l’enseignant Alexandre

Alexandre s’est adressé quasiment autant, durant sa leçon, aux filles qu’aux garçons (38% et 39%). Cela veut donc dire qu’il a partagé équitablement son attention aux élèves des deux sexes. 23% des interventions restantes étaient dirigées vers des groupes mixtes ou alors au groupe classe en entier. Pour rappel, la classe de 1^{ère} année de CAP MF (« Menuisier Fabricant ») était composée de 16 élèves (6 filles et 10 garçons).

4.3.1.2 Caractérisation des interventions adressées distinctement aux filles et aux garçons

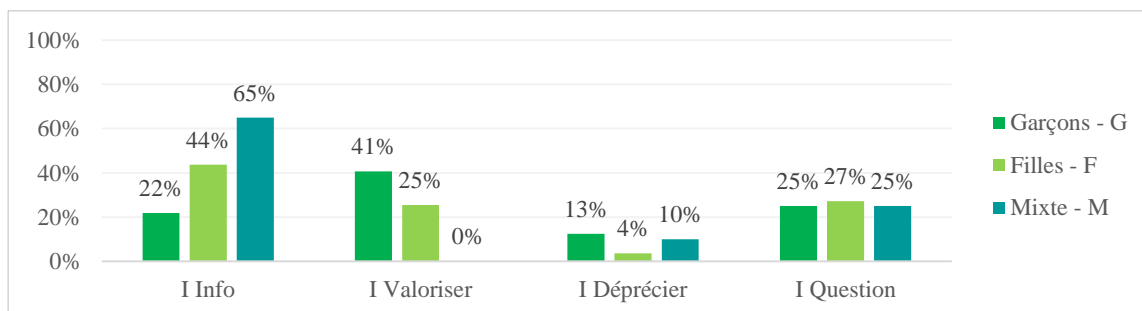


Figure 26 – Histogramme représentant en pourcentage la répartition des interventions CV de l’enseignant Alexandre, adressées aux filles, aux garçons et mixtes, dans les différents types d’intervention définis

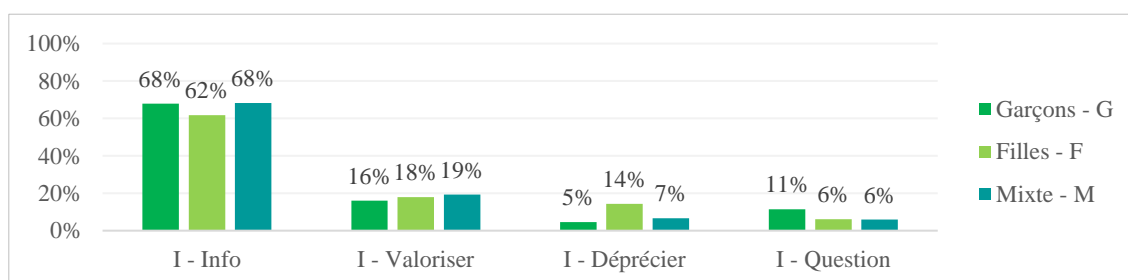


Figure 27 – Histogramme représentant en pourcentage la répartition des interventions CV-CNV de l’enseignant Alexandre, adressées aux filles, aux garçons et mixtes, dans les différents types d’intervention définis

Dans les interventions contenant seulement des éléments de Communication Verbale (CV), Alexandre avait donné peu d'informations aux garçons, qu'il avait cependant nettement plus valorisés. Les filles, elles aussi ont été valorisées et très peu dépréciées. L'enseignant a également questionné dans une proportion importante ses élèves. On peut retrouver cette même tendance dans les CV-CNV : filles comme garçons ont été valorisés et très peu dépréciés ; ils ont également reçu beaucoup d'informations et ont été questionnés en priorité. Enfin, les interventions mixtes qui étaient surtout informationnelles et interrogatives représentent une proportion importante.

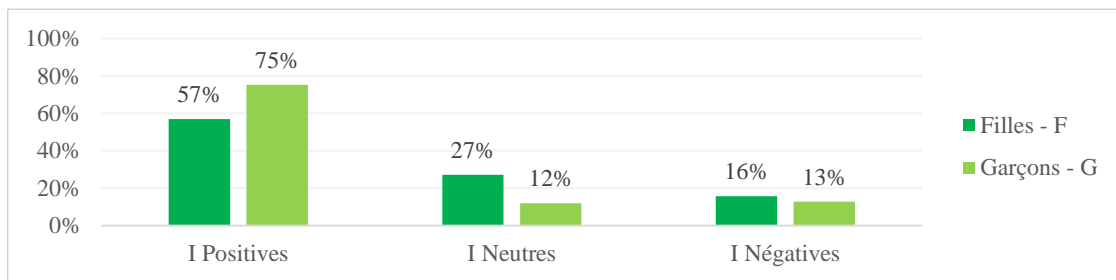


Figure 28 – Histogramme représentant en pourcentage la part respective des interventions de l'enseignant Alexandre, adressées aux filles et aux garçons, jugées positives, négatives ou neutres

Les résultats visibles sur cette figure 28 corroborent ceux obtenus sur les figures 26 & 27 : les filles et les garçons ont reçu une majorité importante d'interventions jugées positives (57% et 75%), très peu d'interventions jugées négatives (16% et 13%), ainsi qu'une part, d'une importance moyenne, notamment davantage pour les filles, d'interventions jugées neutres. Ce sont ces interventions « neutres » (NE) qui semblent expliquer l'écart constaté entre la proportion des interventions positives des garçons (75%) et celle des filles (57%).

4.3.1.3 Estimation de l'influence de ces interventions produites par l'enseignant Alexandre sur l'engagement des filles et des garçons

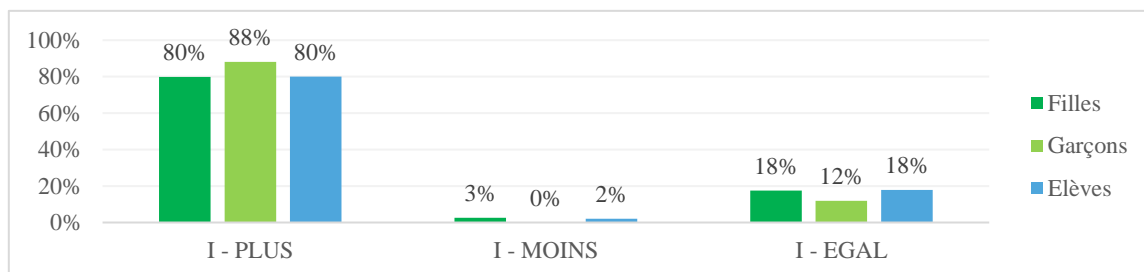


Figure 29 – Histogramme représentant en pourcentage la part respective des estimations de l'influence des interventions adressées par l'enseignant Alexandre aux filles et aux garçons sur leur engagement respectif

La majorité des interventions d'Alexandre a semblé provoquer un changement de comportement chez les élèves en faveur des activités d'apprentissage. Autrement dit, à la suite des interventions de l'enseignant, les élèves s'étaient mis au travail et/ou ont accentué leurs efforts. Quasiment aucune intervention n'a semblé provoquer un désengagement ; et une part relativement faible des interventions n'a semblé n'avoir aucun impact sur l'engagement des élèves. Ceci, dans des proportions quasiment égales pour les filles et les garçons.

4.3.2 Caractérisation des interventions de l'enseignant en 1^{ère} personne

Seize moments significatifs dans l'entretien d'auto-confrontation mené avec Alexandre ont été retenus, ils ont été associés à l'analyse en 3^{ème} personne des interventions de l'enseignant (cf. annexe n°5).

4.3.2.1 Modes d'intervention de l'enseignant pour engager l'ensemble des élèves

Après analyse de ces seize moments significatifs, cinq résultats principaux se démarquent concernant l'enseignant et sa perception de ses modes d'intervention :

- Un enseignant qui adapte ses interventions grâce à une connaissance approfondie de ses élèves.
- Un enseignant empathique, à l'écoute et compréhensif, qui cherche à répondre aux besoins des élèves.
- Un enseignant qui valorise sans cesse ses élèves et met en avant la moindre de leur petite réussite, notamment en théâtralisant ses interventions.
- Un enseignant calme en toute circonstance, appliquant une méthodologie de résolution de problème claire et définie.
- Un enseignant qui questionne les élèves, pour stimuler leur réflexion.

Alexandre nous a fait comprendre au fur et à mesure de l'entretien que la connaissance des élèves était très importante pour intervenir de manière appropriée auprès des différents élèves de sa classe. Chacun a son histoire personnelle, sa personnalité, ses goûts, ses peurs, etc., les connaître pour l'enseignant était indispensable pour pouvoir faire adhérer plus facilement les élèves aux tâches d'apprentissage, pour les engager. Ceci est notamment perceptible dans cet extrait lorsqu'Alexandre a été amené à expliciter un moment où il a choisi d'échanger des volants avec un élève en grande difficulté motrice :

-Alexandre : Et là, ce que je viens de dire, il y a certains moments bah ... je vais jouer qu'avec Aly, sur des petites séquences de 4-5 volants, tant pis pour Gabriel, il faut aussi qu'Aly pratique un minimum.

Tu sais, on dit un peu « *donner à manger à tout le monde* », parce que là clairement les 6min d'échauffement technique, pour Aly ((en soufflant, en étant désespéré)), c'est décevant quoi. Certains, ça les dérange pas trop. Tu vois Victoire, bah tu vois là ((en montrant du doigt sur la vidéo)), qui pendant 6min va discuter, elle, c'est pas du tout un problème, enfin de son point de vue à elle. Mais Aly, je pense que lui, il va être déçu.

-**Chercheur 1** : Ah, si par exemple, tu ne joues pas avec lui, il sera déçu ?

-**Alexandre** : Bah, on va prendre les 6min de l'échauffement technique, Victoire, Virginie, moins elles feraient, peut-être pas zéro, moins elles feraient, on discute, bon, elles se sentent pas frustrées, au contraire, peut-être ; par contre, lui, Aly, si sur les 6min, il a tapé 10 volants, lui il va s'ennuyer, il va être déçu de ne pas avoir beaucoup joué parce qu'il veut progresser, donc là je me dis que c'est pas possible.

Tableau 11 – *Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant Alexandre sur le moment d'EAC n°5*

U	L'enseignant explique sa vision des choses : il doit partager équitablement son temps et son attention pour chacun des élèves de manière équitable, en fonction des besoins de chacun. Il explique également qu'en fonction des élèves, son exigence n'est pas la même.
E	S'occuper suffisamment de tous les élèves afin que tous progressent équitablement.
A	Avoir une intention pour chacun des élèves, une intention adaptée, pour que tous puissent progresser et bénéficier de ce qu'il leur faut pour se transformer.
S	L'enseignant connaît les caractères et les motivations de ses élèves : Victoire & Virginie n'ont pas envie de pratiquer, et ce n'est pas grave si elles ne font rien pendant 5min ; à l'inverse, pour Aly, c'est dommageable car il a envie de pratiquer.
R	Attitude et signe potentiel d'insatisfaction d'Aly.
I	Si Aly ne joue pas suffisamment, il sera déçu / Si Victoire & Virginie ne font rien, elles ne seront pas frustrées.

Cette « *bonne* » connaissance des élèves devait également lui permettre de répondre suffisamment, et de manière adaptée, aux besoins de chacun des élèves, c'est-à-dire de s'occuper de tous, de manière équitable. Cet extrait suivant peut constituer un exemple concret : l'enseignant a expliqué savoir que l'élève en question a peu confiance en elle, et qu'il a agi par conséquent de manière à protéger et à valoriser cette confiance en soi assez fragile.

-**Alexandre** : ((L'extrait défile)) Et je crois que c'est là où elle va attaquer, bim direct à l'opposé, voilà ! Donc là, il faut le mettre en évidence.

-**Chercheur 1** : Tu penses qu'elle est réceptive quand tu la ... ?

-**Alexandre** : Ouai, parce qu'en plus Morgane vient et lui dit « *bien jouer* » ; tiens tu vois, elle a dit « *c'est un miracle* », donc moi je lui dis « *non c'est pas un miracle, tu as vraiment bien joué* ».

-**Chercheur 1** : Tu sens qu'elle a pas confiance en elle ?

-**Alexandre** : Ah non, pas du tout. Elle a un gros problème avec les machines [à l'atelier], tout ce qui est électroportatif ça va, mais les machines à l'atelier elle peut pas, le bruit, la peur, c'est dommage quoi ! Menuisier fabricant, elle a peur des machines ... ça va s'améliorer je pense. Mais elle sent les agressions de partout : le contact, le toucher, les bruits, ... Au tchoukball, elle a peur de tirer ; je suis resté discuter avec elle taler à la fin de la leçon [leçon de tchoukball le jour de l'entretien], elle veut pas tirer ... je lui ai dit « *mais n'aie pas peur* », elle me dit qu'elle a peur du ballon un peu aussi.

Si Alexandre a semblé bien connaître ses élèves pour intervenir auprès d'eux, il a semblé disposer également d'une capacité d'empathie importante. Il a effectivement décrit plusieurs fois être à l'écoute des élèves, de leurs besoins, d'être compréhensif sur ce qu'ils ont vécu et sur ce qu'ils vivent. L'enseignant a expliqué qu'il cherche à comprendre pourquoi certains élèves refusent de pratiquer au lieu de se braquer avec eux directement, comme dans cet extrait où il est confronté justement à un refus de pratiquer de la part d'une élève en particulier :

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Bah là, elle me dit qu'elle a ses règles. Là, j'essaie de l'activer un minimum. Voir tout ce qu'il est possible qu'elle accepte, qu'elle veuille bien faire. Elle ne veut pas pratiquer donc j'essaie au moins de lui trouver un rôle actif dans la leçon.

-**Chercheur 1** : En fait, comment tu arrives à dialoguer avec elle ? Tu emploies quoi comme stratégie ?

-**Alexandre** : Déjà faire le bilan avec elle sur comment elle est aujourd'hui, donc elle me dit qu'elle a ses règles. Elle m'a déjà dit qu'elle a pas sa tenue. Elle revient depuis plusieurs semaines d'absence, donc c'est essayer de trouver un terrain d'entente : « *donc ok, je comprends que tu as tes règles, que tu vas pas être dans les conditions les plus à l'aise pour jouer* », j'essaie quand même de lui dire que par exemple l'échauffement technique, où c'est ... on va dire ... beaucoup, c'est plus un travail de précision, il y a pas une grosse dépense énergétique à son stade à elle, c'est malgré tout faisable. Bon, elle me dit que non. Après, on essaye euh ... elle me tend une perche sur un petit peu ... je pense un peu pour se défendre, elle me dit qu'elle aimait bien par contre la musculation ; donc en gros, c'est une façon pour elle de me dire : « *c'est pas que je suis feignante, ou que j'aime pas ... c'est que là voilà, je peux pas trop* ». Et du coup, j'essaie de descendre petit à petit dans le stade, ... comment je peux dire ça ? ... dans des niveaux d'activation on va dire. C'est-à-dire qu'au final on va dire que le plus bas, c'est assis sur un banc à rien faire. J'essaie de pas en arriver là.

-**Chercheur 1** : Ok. Tout ça, ça se passe par le dialogue si j'ai bien compris.

-Alexandre : Ouai. Essayer d'être un peu compréhensif, mais malgré tout, je ne peux pas l'autoriser à ne rien faire, donc là j'essaye de faire en sorte qu'elle dise « *oui, ok je vais quand même arbitrer, je vais quand même chronométrer ...* ».

Tableau 12 – *Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant Alexandre sur le moment d'EAC n°1*

U	L'enseignant explique qu'il essaye de comprendre pourquoi Anaïs ne souhaite pas pratiquer (pourquoi elle n'a pas sa tenue, pourquoi elle reste sur le côté, ...). Il tente, comme il le dit de trouver un terrain d'entente, un moyen de la convaincre (de négocier) en s'intéressant à ses problèmes, ses besoins, ... et surtout en mettant en avant ce qui est positif : le fait qu'elle a aimé la séquence de musculation, le fait que Virginie s'est mise au travail et prend du plaisir, etc. L'enseignant explique chercher un compromis entre : le fait qu'elle ne pratique pas qui n'est pas acceptable et être compréhensif sur son état actuel et les raisons de son refus de pratiquer. L'enjeu pour lui est de lui trouver un rôle actif dans la leçon, qu'elle accepterait.
E	Trouver un rôle actif à Anaïs qu'elle accepte de tenir : un rôle qui la rapproche le plus possible de la pratique physique du badminton, de sa participation complète à la leçon et aux situations d'apprentissages proposées.
A	En dialoguant avec Anaïs, en essayant de trouver un terrain d'entente, en essayant de la comprendre et en mettant en avant des choses positives pour la valoriser, Anaïs va accepter de s'investir dans la leçon à un certain niveau/degré d'activation.
S	Anaïs revient en cours après plusieurs semaines d'absence / Être trop rigide, brutal et imposer les choses ne fonctionnent pas, cela va être contre-productif / Avec l'expérience, on comprend que le refus de s'engager de certains élèves n'est pas dû à ce que l'on propose, mais davantage aux conditions dans lesquelles se retrouve l'élève (situation familiale, ...), ce qui permet plus facilement selon l'enseignant de prendre du recul.
R	Pas de tenue d'EPS / Posture avachie sur le banc / Elèves ayant peu d'attrait pour l'activité physique (absences nombreuses, difficultés d'engagement récurrentes).
I	L'enseignant apprend qu'Anaïs a ses règles / L'enseignant apprend qu'Anaïs avait apprécié la séquence d'enseignement précédente en musculation, une manière selon l'enseignant de lui dire qu'elle n'est pas fainéante mais qu'aujourd'hui, elle n'est pas dans les bonnes dispositions / L'enseignant comprend que le bien-être actuel d'Anaïs est négatif (pas au top : problèmes dans sa vie privée, etc.).

Cette empathie de l'enseignant, nous la constatons également quand l'enseignant a expliqué éprouver de la pitié envers un élève ULIS en grande difficulté motrice (moment d'EAC n°3 – Gabriel). Cette nature empathique a amené d'ailleurs l'enseignant à viser le plaisir pour ses élèves. Il a expliqué effectivement que celui-ci était le plus important, il fallait que ses élèves s'épanouissent avant toute chose, et ses interventions étaient avant tout effectuées dans ce but principal. Ceci est vrai que ce soit pour l'élève ULIS précédent ci-dessous (cf. extrait verbatim), et pour tous les autres élèves de la classe (cf. tableau 13).

-Chercheur 1 : Qu'est-ce que tu ressens, parce qu'on le voit dans toute la leçon passer souvent à côté du volant ((en parlant de Gabriel, qui a de grosses difficultés motrices)), qu'est-ce que tu ressens à chaque fois ?

-Alexandre : Bah ... c'est presque un peu ... de la pitié, un peu de la gêne pour lui, parce qu'on retrouve un peu la même chose au niveau du rattrapé de balle en tchouk [la classe, une semaine sur deux, a deux

cours d'EPS par semaine, le deuxième est consacré au Tchoukball], c'est un profil ULIS ++, avec éducateur social, contexte très très compliqué, là en plus, moi je m'en suis pas rendu compte, mais j'ai appris au conseil de classe que ses lunettes sont actuellement cassées, donc il y a plus de lunettes, et puis il a un strabisme important, et en plus de ça, je pense une bonne myopie, c'est un peu, ((en soupirant)), pauvre garçon quoi. Alors, du coup, on va essayer de, ça va venir après je crois, je vais être un peu plus franchement avec lui qu'avec les autres élèves, et avec Gaya ; et essayer de valoriser la moindre réussite pour au moins qu'il éprouve un petit peu de ... enfin s'il éprouve pas beaucoup de plaisirs et de bonheur, que au moins qu'il éprouve pas de la gêne, de la honte, ...

Tableau 13 – *Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant Alexandre sur le moment d'EAC n°16*

U	L'enseignant explique comment il s'y prend pour accompagner Gaya dans ses apprentissages qui a un gros manque de confiance en elle.
E	Faire comprendre à Gaya qu'elle est capable de réaliser de superbes réalisations, faire en sorte qu'elle croit en elle un peu plus !
A	Mettre en avant les réussites des élèves doit permettre de les persuader qu'ils sont capables de réussir, à condition qu'ils croient en eux un minimum.
S	Gaya est une élève qui a un gros déficit de confiance en elle / Gaya craint les machines à l'atelier, elle ne supporte pas le bruit, elle sent les agressions de partout (le toucher, le contact, le bruit, ...) / Au tchoukball, elle craint le fait de devoir tirer le ballon / Morgane est une élève agréable et studieuse, qui conseille et encourage ses camarades.
R	Propos de Gaya / Attitude et comportement (body-langage).
I	Gaya ne croit vraiment pas en elle, quand elle réussit quelque chose, c'est de la chance.

Valoriser les élèves en mettant en avant leur réussite, c'est donc les encourager et les féliciter dès que possible. Alexandre a expliqué également qu'être proche des élèves participait à cette valorisation, notamment à travers le biais de l'humour, de faire avec les élèves pour dédramatiser certaines postures, etc. L'enjeu pour l'enseignant était d'entretenir une relation particulière avec les élèves pour faciliter une confiance réciproque, et ainsi l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage proposées (moment d'EAC n°2). Quitte à parfois théâtraliser, c'est-à-dire exagérer, ses interventions : ce qui l'a rendu plus dynamique, humain, positif (moment d'EAC n°10).

Alexandre a expliqué également concernant le visionnage de ses interventions qu'il était constamment calme avec les élèves, même quand des conflits entre ces derniers apparaissaient. Être calme, c'est pour lui apaiser certaines situations et éviter que certains élèves se bloquent.

C'est le cas notamment ici dans la reconstruction du cours d'expérience de ce moment n°6 avec cette élève qui pose de nombreux problèmes de comportements.

Tableau 14 – *Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant Alexandre sur le moment d'EAC n°6*

U	L'enseignant explique que dans les propos de Victoire, qu'ils trouvent inadaptés, le fond est plutôt bon. Il dit apprécier quand Victoire reformule ses propos.
E	Faire en sorte que Victoire reformule ses propos avec des termes et des mots plus acceptables.
A	En faisant comprendre et en expliquant calmement à l'élève qu'il y a un problème dans ses propos et en lui demandant de reformuler, il sera plus à même de le faire.
S	Victoire est une élève assez difficile, très vulgaire dans ses propos, comparativement à d'autres élèves (Aly, Louane, ...).
R	Mode de langage / termes choisis pour s'exprimer.
I	Aly & Louane sont des "bons" élèves, sages et studieux / Victoire est une élève ayant des problèmes de comportement récurrents.

Cette sérénité dans les interventions de l'enseignant est en lien également avec le fait qu'Alexandre soit assez empathique avec les élèves, qu'il les connaît et qu'il cherche à nouer une relation particulière avec eux. Cette sérénité l'amène également à plus facilement questionner les élèves, notamment, selon ses propos, pour susciter leurs réflexions et leur engagement.

Tableau 15 – *Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant Alexandre sur le moment d'EAC n°11*

U	L'enseignant décrit qu'il questionne Gaya & Gabriel quasiment en direct, juste après leur échange de sorte à faire émerger quelques réflexions. Il explique également se sentir démuné face aux très nombreuses et importantes difficultés de Gabriel, qui passe très régulièrement à travers le volant.
E	Faire progresser les élèves en étant proche d'eux et en les accompagnant dans leurs réalisations / Questionner les élèves pour les faire réfléchir et prendre conscience de certaines choses.
A	Questionner les élèves doit permettre de les faire réfléchir et prendre conscience de certaines choses (dans le cas ici : il s'agit de poser une question à Gabriel pour lui faire prendre conscience qu'il a raté le volant à cause d'un problème de réactivité, de déplacement) / Encourager et mettre en avant la moindre petite réussite doit permettre aux élèves de prendre confiance en eux et de poursuivre leurs efforts, de croire en eux.
S	Gabriel a de grosses difficultés cognitives, motrices, perceptives, ... / Pour faire progresser Gabriel il faudrait être constamment avec lui et lui proposer un travail à la chaîne, avec beaucoup de répétitions / Mettre en avant la moindre réussite est un moyen de donner un peu de plaisir à ce genre d'élève très en difficulté, et subissant beaucoup d'échecs.

R	Réponses des élèves / Expressions du visage des élèves / Echecs et réussites des élèves dans le jeu, le match / Réalisations des élèves en jeu, dans l'opposition.
I	Avoir donné tout de suite la réponse à Gabriel à la question qu'il lui avait posé n'est pas satisfaisant pour l'enseignant : il doute de la compréhension de Gabriel et de la pertinence de lui avoir donné directement la réponse à sa question.

4.3.2.2 *Place et considération des filles et des garçons dans les modes d'intervention de l'enseignant visant à engager ces derniers*

L'enseignant a semblé être conscient des représentations et stéréotypes sexués existant dans notre société, il est apparu qu'il les a constatés au quotidien dans les comportements des élèves. Nous l'avons perçu notamment au moment où l'enseignant explicitait l'utilisation de certaines expressions pour faciliter la compréhension des élèves sur ce qu'il fallait faire :

-Chercheur 1 : « *Ramener gentil* », c'est quelque chose que les élèves comprennent plutôt bien ?

-Alexandre : Bah ... oui ! Euh ... Avec cette classe, ça pose ... il y a des élèves dans d'autres classes, des profils on va dire plutôt masculin, compétitif, où là, il y a même, on va dire, un peu la dominante virilité, et même chambrage qui apparaissent, c'est-à-dire qu'il faut accepter de ... on en rigole avec eux de donner son corps à l'autre, c'est-à-dire « *bon bah je t'envoi des volants gentils* », mais des fois c'est des exercices où on travaille le smash, un exercice de routines avec des scénarios ; ou alors jouer tout le temps gentil et ramener, ça peut être frustrant, énervant, des fois l'égo en prend un coup pour certains ... Là pour eux, ça pose pas de problème de ramener gentil dans le fait de l'accepter ; après dans le fait de le produire, bon, c'est autre chose quoi ...

Alexandre a prétexté ne pas s'attacher au sexe de l'élève lorsqu'il s'adresse à une fille ou un garçon. Autrement dit, il n'a pas fait de différence entre les deux. Toutefois, conscient des représentations sexuées existantes et de ce qu'elles entraînent sur les comportements des élèves, il a expliqué faire en sorte de poursuivre et de faciliter un « *vivre ensemble* » entre les filles et les garçons (premier travail prioritaire pour l'enseignant), qui peut parfois être compliqué, du fait de son expérience, à obtenir dans le lycée où il enseigne.

-Chercheur 1 : On n'en a pas parlé, mais là tu as un garçon et une fille, tout à l'heure tu étais avec le groupe de garçons, ... qu'est-ce que tu te dis par rapport à ça ?

-Alexandre : Je m'en fiche complètement. S'il s'avère euh ... que les 4 élèves plus avancés dans la compétence on va dire, ce sont 4 garçons ((l'enseignant souffle)), je culpabilise pas à dire que je mets de côté les filles ; ou l'inverse s'il s'avère que ce sont 6 filles qui sont sur les 3 derniers terrains. Bon bah, ... ce sont 6 filles sur les 3 derniers terrains ; si j'ai un ou deux garçons tout seul avec 4 filles, euh ... là, ça mérite de prendre un peu quand même la température : est-ce qu'il se sent vexé ? est-ce que

pour lui c'est la honte ? Après pareil, comme quand on négocie avec ..., je négocie avec Anaïs en début de leçon, bah ... on parle, on explique que c'est pas une question, ... tu vois taleur, je disais de virilité, de sentiment un peu d'être exclu « *Bouh la honte, il est avec les filles* » ... euh ... je suis vraiment sur le besoin qu'à l'élève, qu'il soit fille ou garçon.

-Chercheur 1 : Ok, tu n'as pas d'attentes particulières entre fille et garçons ?

-Alexandre : Bah ... non ((en soufflant)) ; ici, dans ce lycée, le premier niveau c'est l'acceptation, c'est-à-dire euh ... que pour qu'une fille n'ait pas peur d'être dans un terrain où il y a que des garçons – euh ... là c'est pas le cas, mais je crois que la semaine d'avant c'était Louane, c'était la seule fille avec les garçons – qu'un garçon ne se sente pas humilié d'être avec les filles ; après ça dépend de l'activité, tu vois là on est pas en acrosport, on est pas en ... escalade, on est pas en natation ... C'est du badminton, c'est deux objectifs de situation d'apprentissage un peu différent. Je ... là, je suis juste sur le registre de l'acceptation, et que ça génère pas de problème chez les élèves.

A travers l'analyse des moments d'EAC significatifs n°16 (cité plus haut) et n°12 (ci-dessous), l'enseignant a semblé décrire les mêmes modes d'intervention auprès des filles et des garçons. A savoir, être à l'écoute des élèves, apprendre à les connaître, leur poser des questions et mettre en avant leurs réussites afin d'avoir une attitude positive avec eux de sorte à les entraîner dans une dynamique d'apprentissage bénéfique. Le but étant toujours, pour les deux sexes, de viser leur épanouissement en classe, dans la pratique d'une activité physique.

Tableau 16 – *Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant Alexandre sur le moment d'EAC n°12*

U	L'enseignant décrit comment il gère un moment de décryptage des scores obtenus à la fin d'un match par deux élèves du groupe n°1, tout en veillant à préserver/protéger et à valoriser la confiance en soi de Luc qui est ici "agressée" par la perte du match à cause des points bonus possibles.
E	L'enseignant souhaite faire réfléchir les élèves sur un paradoxe (gagner le match aux points, mais le perdre finalement à cause des bonus) tout en veillant à préserver l'engagement de Luc qui commence à bouder.
A	Mettre en avant la moindre petite réussite doit permettre de favoriser la confiance en soi des élèves et ainsi leur persévérance dans les efforts effectués / Partir de ce que les élèves ont réalisé doit permettre plus facilement aux élèves de réfléchir, de prendre conscience de certaines choses (utiliser le concret, le vécu).
S	Dans cette formule de match, il se peut que ce paradoxe se réalise (rarissime) : gagner le match aux points mais le perdre à cause des bonus liés à l'atteinte de la zone préférée choisie / Si un élève boude, il ne sera pas réceptif aux commentaires et aux réflexions lui permettant de progresser davantage, il ne sera pas ouvert au dialogue / Toujours faire attention aux termes qu'on emploie avec les élèves, notamment quand c'est pour juger leurs prestations/performances : notamment aussi quand il est question de parler d'"intelligence" de jeu / Des élèves plutôt fins peuvent être lents et d'autres en revanche, en surpoids, efficaces et très rapides : la vitesse de déplacement n'est pas forcément liée au surpoids de l'élève, il vaudrait mieux parler de réactivité.

R	Moue, expressions du visage des élèves / Attitude, body-langage / Scores obtenus et détails du score (nombre de points gagnés en zone avant, en zone arrière, ...) / Remplissage de la fiche d'observation/feuille de match.
I	L'enseignant constate que Luc fait la moue, commence à bouder / L'enseignant comprend que Luc s'est finalement trompé de zone / Olivier a trouvé la zone de Luc pendant le match.

4.3.3 Synthèse : résumé des points de vue en 3^{ème} et 1^{ère} personnes et comparaison de ces points de vue.

En résumé, Alexandre est un enseignant, qui, dans ses interventions a beaucoup informé ses élèves (conseils tactiques, stratégiques, techniques, consignes de jeu, etc.), et, qui ensuite dans le reste de ses interventions, a valorisé plus qu'il n'a déprécié ses élèves. D'ailleurs, plus de la majorité de ses interventions ont été jugées positives, et ces résultats étaient quasiment identiques pour les filles que pour les garçons, à qui il s'est adressé de manière équitable. A noter enfin que les interventions d'Alexandre ont semblé à plus de 80% favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage proposées.

Pour compléter ce point de vue en 3^{ème} personne, l'analyse du cours d'expérience de l'enseignant a révélé qu'Alexandre était un enseignant qui connaît parfaitement ses élèves, ce qui l'a aidé à adapter ses interventions autant dans leur forme que dans leur contenu. C'est également un enseignant qui s'est révélé être empathique et compréhensif à l'égard des élèves pour être prêt à satisfaire leurs besoins. Alexandre a valorisé sans cesse les élèves pour favoriser leur confiance en eux et faire en sorte qu'ils s'épanouissent en EPS, et plus généralement au lycée. C'est un enseignant qui était assez calme avec les élèves, qui a pris le temps de les écouter et qui les a questionnés dans le but de rendre significatives leurs actions. Tout à fait conscient de la présence des stéréotypes et représentations sexués en EPS, il a prétexté se battre pour que les élèves, filles et garçons puissent évoluer et s'épanouir ensemble (premier niveau de mixité). Pour cela, il a appliqué les mêmes méthodes : viser le plaisir de pratiquer, positiver et rester calme en toute circonstance ainsi que faire participer les élèves aux réflexions stratégiques.

4.4 Synthèse générale des résultats

Nous avons donc affaire dans cette étude à deux enseignants assez différents dans leur manière de fonctionner et de voir les choses. Plus calme, plus questionnant, plus positif, plus strict, plus exigeant, etc. chaque enseignant dispose de modes d'interventions qui leurs est propre et qui leurs permettent d'enseigner dans un contexte d'enseignement particulier avec

plus ou moins d'efficacité. L'ensemble des résultats mis en avant peut être retrouvé en annexe n°5 & n°6.

Pour conclure cette section résultats, nous comparons certaines données obtenues en 3^{ème} personne entre les deux enseignants de cette étude.

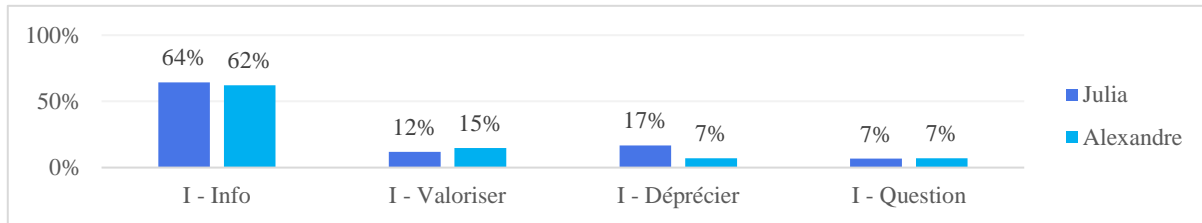


Figure 30 – Histogramme représentant en pourcentage la répartition des interventions CV & CV-CNV, confondues des deux enseignants, dans les quatre types d'intervention définis

En réunissant CV & CV-CNV (soit la plupart des interventions menées par les enseignants), on remarque que les enseignants ont surtout informé leurs élèves. Ce qui est intéressant aussi, c'est de noter que les résultats obtenus dans les interventions « Valoriser » et « Déprécier » diffèrent : Alexandre a valorisé davantage qu'il n'a déprécié et c'était l'inverse pour Julia.

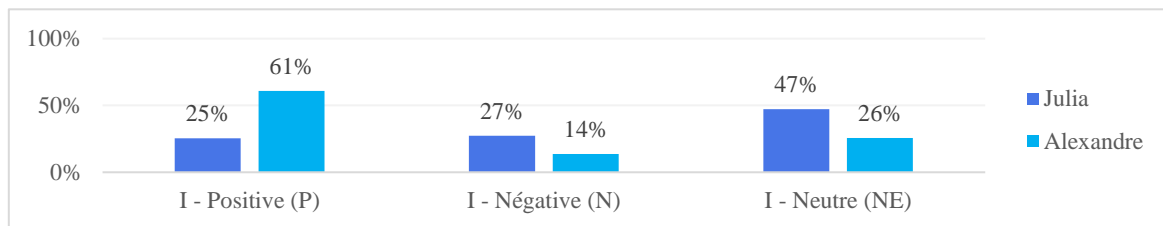


Figure 31 – Histogramme représentant en pourcentage la nature des interventions CV & CV-CNV, confondues des deux enseignants, adressées aux élèves

Cet histogramme confirme les résultats précédents : si les interventions d'Alexandre étaient majoritairement positives (61%), ce n'était pas le cas pour Julia. En effet, ses interventions étaient en majorité neutre (47%), et elle a déprécié autant qu'elle a valorisé (27% et 25%).

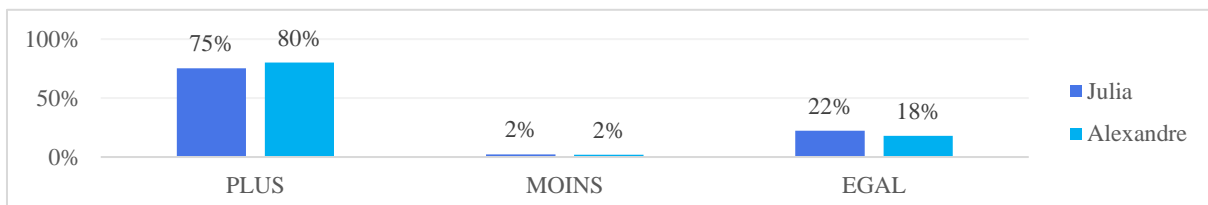


Figure 32 – Histogramme représentant en pourcentage l'estimation de l'influence des interventions CV & CV-CNV, confondues des deux enseignants, sur l'engagement des élèves

Les interventions ont semblé être autant efficaces pour engager les élèves dans une activité d'apprentissage, ou pour améliorer quantitativement et/ou qualitativement cette activité d'apprentissage, que ce soit chez Julia ou Alexandre.

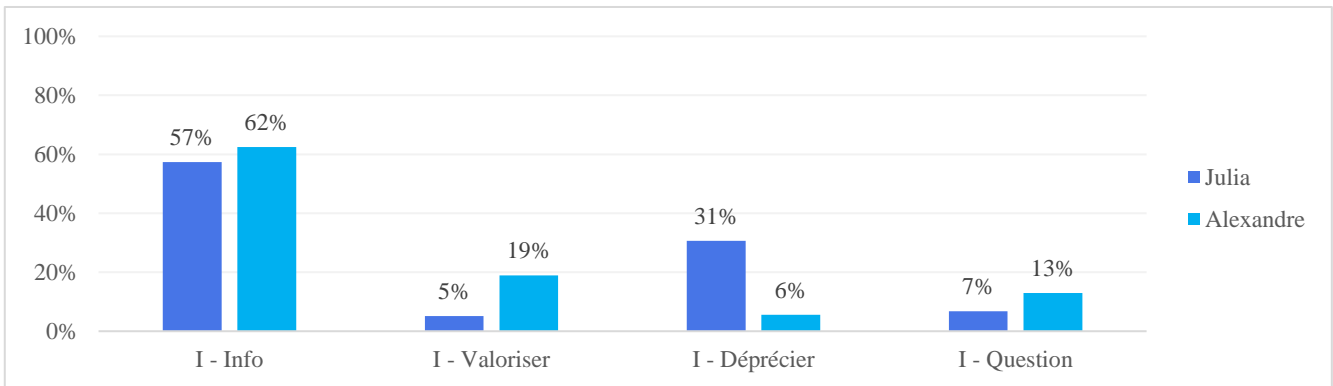


Figure 33 – Histogramme représentant en pourcentage la part des interventions CV & CV-CNV, confondues des deux enseignants, adressées aux garçons correspondant à un des quatre types d'interventions définies

Dans les interventions adressées aux garçons, on remarque toujours que les deux enseignants ont informé autant ces derniers. Alexandre avait également davantage questionné les élèves de sexe masculin que Julia. Mais la plus grande différence est que Julia a déprécié grandement et peu valorisé les garçons ; à l'inverse d'Alexandre qui a valorisé et très peu déprécié les garçons.

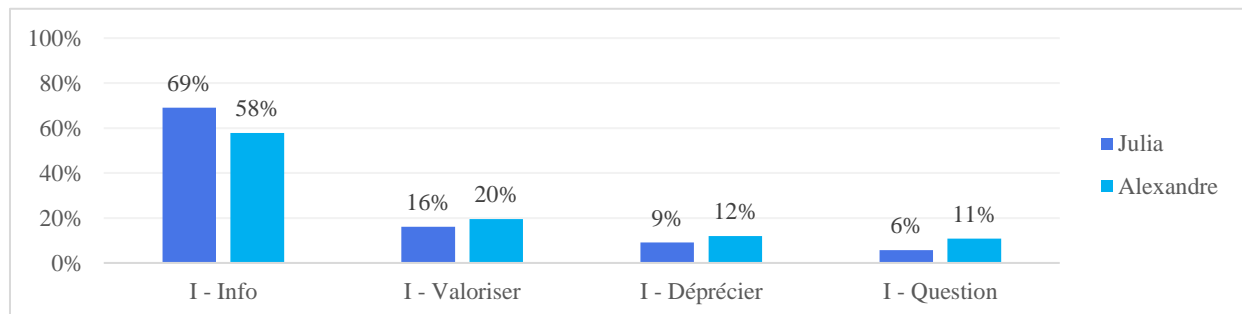


Figure 34 – Histogramme représentant en pourcentage la part des interventions CV & CV-CNV, confondues des deux enseignants, adressées aux filles correspondant à un des quatre types d'interventions définies

Chez les filles, les interventions adressées ont traduit à peu près les mêmes tendances. Elles ont été beaucoup informées par les deux enseignants. Elles ont été davantage questionnées par Alexandre. Toutefois, elles ont reçu plus d'interventions valorisantes que dépréciatives de la part des deux enseignants. Alexandre a valorisé tout de même plus les filles que Julia, mais il les a également dépréciés davantage que l'enseignante.

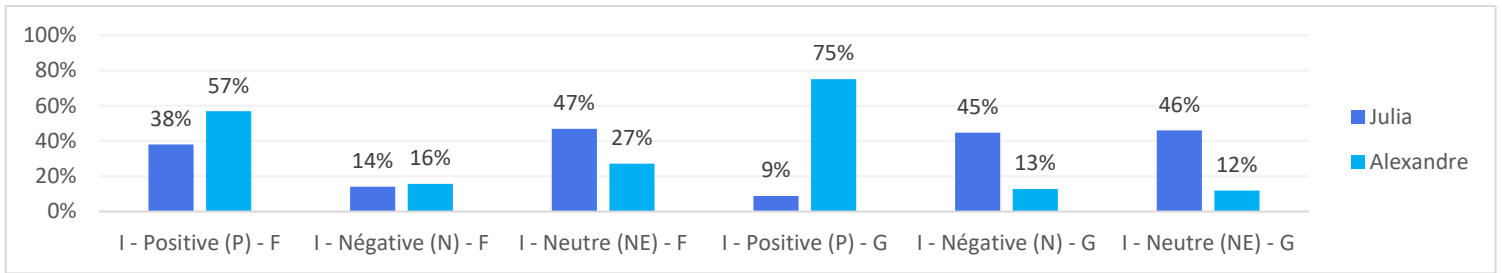


Figure 35 – Histogramme représentant en pourcentage la part des interventions CV & CV-CNV, confondues des deux enseignants, jugées positives, neutres ou négatives, adressées aux filles et aux garçons

En comparant la nature des interventions adressées aux filles et aux garçons par les deux enseignants, on remarque en premier lieu qu’Alexandre a adressé en majorité, loin devant Julia surtout chez les garçons, des interventions positives aux filles et aux garçons. Il a également très peu déprécié ces élèves des deux sexes. Pour comparaison, Julia a surtout valorisé les filles qu’elle a peu déprécié ; et, elle a fortement déprécié les garçons qu’elle a très peu valorisé. Enfin, la part des interventions jugées « neutres » est beaucoup plus importantes chez Julia que chez Alexandre, que ce soit pour dans les interventions adressées aux garçons ou aux filles.

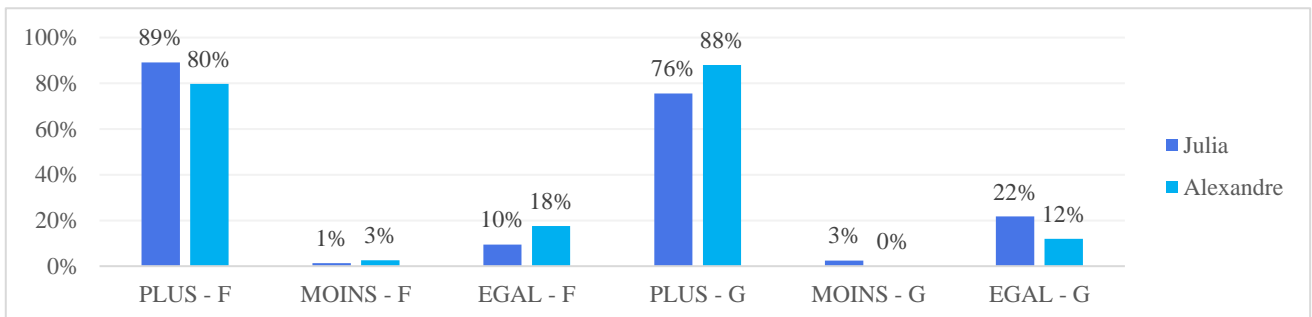


Figure 36 – Histogramme représentant en pourcentage les estimations de l’influence des interventions CV & CV-CNV, confondues des deux enseignants, adressées aux filles et aux garçons, sur leur engagement respectif

Les interventions qui ont été menées par les deux enseignants, qui ont été adressées que ce soit aux filles ou aux garçons, ont permis en grande majorité de favoriser l’engagement des élèves dans les tâches d’apprentissage proposées. Notons tout de même que cette influence positive est plus importante chez Julia chez les filles par rapport à Alexandre, et inversement entre les deux enseignants chez les garçons.

5 Discussion

5.1 Apports théoriques des résultats identifiés

La caractérisation des interventions de nos deux enseignants en 1^{ère} personne et en 3^{ème} personne a fait apparaître de nombreuses particularités propres à chacun, permettant d'affirmer que ces deux enseignants manifestent des modes d'intervention différents, même s'ils peuvent également partager des points communs. Dans cette section, nous allons donc interpréter et discuter les apports de cette recherche tout en proposant différents axes d'interprétation et de questionnement. Cette étude n'a pas pour prétention de résoudre les inégalités filles/garçons existantes à l'école, notamment sur le versant de leur engagement, loin de là, mais elle souhaite apporter des éléments de réflexion nouveaux, participant à une meilleure réussite des filles et des garçons ensemble en EPS.

5.1.1 Informer les élèves : un type d'intervention majoritaire favorisant indirectement l'engagement des filles et des garçons

Les deux enseignants informent beaucoup leurs élèves, un grand nombre de leurs interventions a pour but de cadrer un fonctionnement ou un dispositif d'apprentissage mis en place, de conseiller un élève sur sa prestation (posture, geste réalisé, etc.) ou encore de délivrer aux élèves la connaissance de leur résultat. Ce constat rejoint les résultats de Cibelli & Renevey (2017) qui mettaient en avant que les communications organisationnelles sont très nombreuses de la part de l'enseignant lors d'une leçon d'EPS. Ces interventions à buts informatifs ne semblent pas impacter directement l'engagement des élèves, filles comme garçons ; mais elles apparaissent toutefois indispensables, indirectement, à l'engagement de ces derniers en garantissant l'opérationnalité du contexte d'enseignement dans lequel ils et elles sont plongés. En d'autres termes, il s'agit d'intervenir pour instaurer un climat et un environnement de travail propice à l'engagement des élèves et potentiellement aux prochaines interventions de l'enseignant. Nous pouvons faire référence ici aux travaux de Gal-Petitfaux, Ria, Sève & Durand (1998) qui expliquent en natation, que la configuration de la piscine offre aux enseignants des possibilités d'intervention particulières, plus ou moins efficaces selon le moment où elles sont utilisées (« *Flash* », « *Suivi* », « *Arrêt* »). Informer, intervenir sur la configuration de cet espace de pratique, quand il est modulable (du moins en partie), peut donc être plus ou moins bénéfique à l'adressage de certains types ou catégories, etc. d'interventions.

De plus, les interventions visant à questionner les élèves nous semblent devoir être associées avec celles qui informent. En effet, ces questionnements ont pour but d'inciter les élèves à « travailler » ou à « utiliser » le savoir enseigné, à accéder à l'opérationnalisation de ce savoir. Ainsi, entre Julia qui dirige beaucoup ses élèves et Alexandre qui les questionne davantage, il nous semble préférable d'envisager de questionner les élèves de sorte à les rendre davantage « acteurs » de leurs apprentissages, notamment en facilitant l'accès à la signification des dits savoirs. Ceci également pour donner de l'intérêt à la parole des élèves. Nous faisons référence ici à la théorie de la problématisation, notamment théorisée et illustrée dans les travaux de Le-bouvier (2015) : au sein du losange de problématisation dans lequel les élèves gravitent, les questions posées par l'enseignant dans ses différentes interventions constituent un moyen pour aider les élèves à explorer et étudier les potentielles réponses aux contraintes fondamentales posées par les APSA ou CA (connaître et maîtriser des nécessités fonctionnelles toujours plus efficaces). Par ailleurs, nous émettons l'hypothèse que les interventions interrogeant les élèves sont des interventions ayant de fortes chances d'être le plus asexués possible. Autrement dit, nous considérons que ces interventions questionnant les élèves sont suffisamment neutres pour constituer un moyen d'intervenir efficacement pour favoriser l'engagement des filles et des garçons ensemble.

5.1.2 Positiver et améliorer la confiance en soi des élèves : une clef pour assurer un engagement commun des filles et des garçons ?

Si Julia est peu positive dans ses interventions, notamment avec les garçons, c'est tout l'inverse pour Alexandre, qui, dans des proportions très importantes, est très positif avec ses élèves filles comme garçons. Positiver, c'est mettre en avant la moindre des petites réussites des élèves, c'est protéger et valoriser leur confiance en soi, alors qu'être constamment sur le registre des reproches, du constat et de la mise en évidence de l'erreur, de la réprimande, etc. c'est envoyer un message clair à l'élève : « tu n'es pas à la hauteur ; tu n'es pas bon ; tu n'as pas réussi », et peut-être même parfois « tu n'y arrivera pas ». Nous nous appuyons ici sur les travaux de Galand (2011) et de Chouinard *et coll.* (2004) qui ont mis en évidence l'importance de mettre en avant les réussites des élèves afin qu'ils soient conscients que leurs réussites sont dépendantes de leurs efforts et de leur travail. Quand ce lien efforts-résultats obtenus n'est plus opérationnel, il en résulte de la « *résignation apprise* », c'est-à-dire faire l'apprentissage que nous ne sommes pas capables ou en mesure de progresser ou de contrôler notre progression. Ce sentiment d'incontrôlabilité généré dans une situation d'apprentissage peut même s'étendre au-delà même de cette situation initiale qui a favorisé sa formation (Gernigon, Fleurance, Wolff &

Reine, 1998). Ainsi, quand ce message est envoyé à des élèves déjà non-valorisés dans un domaine ou un espace de pratique, étant donné leur sexe, ce n'est pas difficile d'imaginer les effets potentiellement dévastateurs de ces interventions négatives. En d'autres termes, positiver semble plus profitable à l'engagement des filles et des garçons en contexte mixte : c'est une clef indispensable pour persuader les élèves des deux sexes qu'ils sont capables de réussir et de s'épanouir, notamment en EPS, dans une activité physique qu'ils ne maîtrisent peu ou qu'ils ne connaissent pas. L'enjeu est donc de faire vivre aux élèves des expériences où ils associent les efforts qu'ils consentent aux résultats obtenus, et donc de déconstruire ou d'empêcher la construction d'une croyance en l'absence de lien entre le travail réalisé et les résultats obtenus (Chouinard *et coll.*, 2004).

Par ailleurs, le fait que Julia adresse davantage d'interventions négatives aux garçons qu'aux filles et inversement pour l'adressage d'interventions positives, met en lumière un décalage entre le point de vue en 3^{ème} personne et en 1^{ère} personne qui ont été caractérisés. Effectivement, si en 3^{ème} personne, il apparaît assez nettement que l'enseignante ménage davantage les filles, dont elle est plus proche, que les garçons, qu'elle rabaisse et rabroue assez souvent ; en 1^{ère} personne, ce n'est pas ce qu'elle nous a laissé entendre. Elle a en effet plutôt affirmé qu'elle ne prêtait pas attention au sexe des élèves et qu'elle avait pour ambition de traiter les élèves de la même manière. Et plus étonnant encore, elle a affirmé avoir du mal à communiquer avec les filles non sportives qu'elle supporte peu. Cette incohérence entre les deux points de vue peut être expliquée d'une part par les caractéristiques des élèves et la connaissance passée de ces derniers : est-ce que les garçons sont des élèves peu studieux, etc. ? D'autre part, nous pouvons faire l'hypothèse que cela peut traduire le fait que l'enseignante, malgré sa volonté, est peu consciente qu'elle intervient de manière stéréotypée : en tant que femme, elle cherche à protéger les élèves de son sexe et lutte contre des élèves du sexe différent. Peut-être qu'elle voit en ces derniers, dont le comportement est jugé perturbateur, viril, etc., les responsables d'une domination du masculin sur le féminin. Nous avons effectivement montré que les différents acteurs en présence traversent des sphères de socialisation qui les façonnent, et en retour, ces acteurs agissent d'une certaine manière qui contribue à reproduire les stéréotypes acquis, de manière inconsciente (Couchot-Schiex, 2007).

S'agissant d'Alexandre, les points de vue en 3^{ème} personne et en 1^{ère} personne concordent. Il est aussi positif avec les garçons qu'avec les filles, et dit rechercher l'épanouissement de tous ses élèves. L'hypothèse ici est que l'enseignant, confronté à un public plus « complexe » que Julia, est davantage monopolisé par les problèmes de discipline et d'engagement des élèves,

filles comme garçons. Ce qui relègue peut-être au second plan la volonté d’agir en faveur d’un engagement commun et aussi satisfaisant pour les filles et les garçons ensemble. Ou alors, nous pouvons penser aussi que ces interventions positives, visant à permettre à tous de trouver leur place est un moyen pour proposer aux filles et aux garçons un développement équitable et de tenter de leur apporter ce dont ils ont besoin chacun pour s’élever. Ici, nous insisterons sur le fait que chacun, quel que soit son sexe, ou même ses origines sociales, est capable de progresser dans n’importe quel domaine : rien n’est fermé à lui, peut-être des choses sont plus ouvertes que d’autres du fait de certaines dispositions, mais tout est accessible par le travail (Mouratoglou, 2007).

En résumé, positiver c’est favoriser la confiance en soi des élèves tout en leur apportant de l’espoir quant à leurs progressions futures. Positiver, c’est permettre aux élèves de vivre des expériences de vie et de pratique attractives car elles ont plus de chance d’être vécues et retenues comme plaisantes, comme valorisantes pour le sentiment de compétence, etc. Il s’agit là du phénomène de « *typicalisation d’expérience* » (Saury *et al.*, 2013) : l’enjeu est de faire vivre aux élèves des « *tranches de vie [de badiste/d’athlète]* » (Portes, 2013) qui peuvent servir d’expériences types que les élèves vont ensuite rechercher à retrouver en dehors de l’école. Intervenir de façon négative, c’est au contraire créer du doute quant aux possibilités de réussir des élèves, c’est mettre en péril le sentiment d’efficacité personnel, et c’est créer du mal-être chez les élèves (Chouinard *et coll.*, 2004).

5.1.3 Être empathique et exigeant : deux conditions qui peuvent cohabiter ?

Julia s’est définie comme étant peu patiente, assez exigeante et ne prêtant pas attention aux émotions qu’elle a ou qu’ont les élèves. De son côté, Alexandre s’est jugé empathique et compréhensif vis-à-vis des problèmes des élèves, qu’il était à l’écoute de ces derniers et qu’il considérait grandement la connaissance de chacun dans sa façon d’intervenir. Enfin, les points de vue en 3^{ème} et en 1^{ère} personnes ont caractérisé un enseignant qui semble calme en toute circonstance. Ces deux enseignants, à travers leurs interventions, permettaient en majorité d’engager les élèves dans les activités d’apprentissage proposées (à plus de 80% pour rappel), qu’en est-il réellement de l’impact de leurs interventions ? Ici, c’est l’engagement à court, moyen et long terme des élèves filles et garçons que nous souhaitons discuter.

Être strict, assez sévère, exigeant et presser les élèves semblent être des solutions pour engager les élèves à court terme : les élèves, dans l’instant présent sentent qu’ils doivent se mettre au travail pour éviter les foudres de leur enseignant. Autrement dit pour répondre à une

sorte de motivation extrinsèque : pour éviter le « *coup de bâton* », les élèves se mettent au travail. Pour expliquer ceci, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Weiner (1992) qui ont expliqué que le comportement d'un individu est influencé par la façon dont il perçoit les causes de ce qui lui arrive. Il est question ici des « *attributions causales* », c'est-à-dire des inférences qui ont pour but d'expliquer pourquoi un événement nous est arrivé. Ainsi, quand l'élève n'est pas au travail, il reçoit un sermon de la part de l'enseignant ; et celui-ci est incontrôlable (contrôle de la cause), instable (stabilité de la cause) et extrinsèque (lieu de la cause). Autrement dit, l'élève ne peut rien y faire : si cela permet de l'engager à court terme (par obligation, par peur), voire à moyen terme, possiblement cela nuit à un engagement à long terme, et, de plus, à un engagement autonome et continué des élèves. Ceci parce que cette attitude face aux élèves leur fait l'apprentissage que le travail est pénible, qu'il se réalise sous la contrainte, en d'autres termes qu'il est très déplaisant. Ce qui en résulte, c'est donc la participation au désengagement de l'élève, fille comme garçon, dès que l'enseignant n'est plus présent pour exercer la contrainte ; ou, à plus long terme, quand les expériences répétées de cette « *dureté* » du style d'intervention de l'enseignant ne sont plus supportables. On parle ici par conséquent d'une motivation non-auto-déterminée qui provoquent de nombreux effets négatifs : ennui, dépression, dégradation et dévalorisation des efforts, des progrès, évitement de la tâche, etc. (Harackiewicz *et al.*, 1997). Cela peut provoquer également des problématiques de disciplines plus ou moins importantes. A noter que cette attitude est à relier avec le fait d'avoir un style d'enseignement davantage axé sur le versant négatif.

Être empathique, à l'écoute, compréhensible, etc., constitutifs d'un style d'enseignement davantage axé sur le versant positif, semble permettre d'engager également les élèves à court terme. A l'inverse de l'attitude d'intervention précédente, celle-ci semble favoriser davantage une poursuite de l'engagement de l'élève de façon autonome à plus long terme : se sentant en capacité de réussir, croyant en ses chances et son potentiel infini, l'élève développe une certaine curiosité le poussant à investir sans prétention ni appréhension de nouveaux domaines ou champs de pratiques. Galand (2011) a expliqué en effet que faire vivre des « *expériences actives de maîtrise* » ou encore « *vicariantes* », ainsi que de veiller aux « *états physiologiques et émotionnels* » des élèves constituent des sources venant amplifier une confiance en soi, « *moteur* » de la production d'efforts de la part de l'élève, et ainsi potentiellement d'apprentissages nouveaux, d'augmentation de la performance ou de la réussite, etc. Sève & Terré (2016) confirment que « *de nombreux travaux ont montré que les émotions [positives] éprouvées dans une pratique physique, sportive et/ou artistiques sont le gage d'un engagement*

durable dans celles-ci ». En revanche, nous constatons tout de même un risque à être trop dans l'empathie, trop dans l'écoute ou la compréhension des élèves, notamment vis-à-vis des représentations et stéréotypes sexués. Effectivement, « *trop* » comprendre les élèves, c'est peut-être « *trop* » les accepter tels qu'ils sont, c'est-à-dire tels que souvent les stéréotypes et représentations sexués font d'eux. C'est alors favoriser facilement leur engagement à court terme car l'enseignant va dans le sens de ce qui les mobilisent à travers ses interventions. Cela rejoint les travaux de Meyre (2013) et de Visioli & Petiot (2021) qui ont montré que les élèves apprécient qu'on s'intéresse à eux. Mais, en revanche, c'est favoriser aussi un engagement limité à moyen et long terme dans certains domaines ou champs de pratique car l'élève a intériorisé des conditions sexuelles et genrées, amplifiées par l'attitude compréhensive de l'enseignant à travers ses interventions, bloquant ou contraignant son expansion ou son « *aventure* » dans ces domaines ou champs de pratiques. Pire encore, cela peut provoquer le désengagement (refus de s'investir) des élèves quand ce domaine ou champ de pratiques n'est tout simplement pas accessible ou recommandé du fait des caractéristiques sexuelles et/ou genrées possédées par les élèves. Selon Delignières (2016), il est question au contraire de faire naître la passion chez ces élèves, et celle-ci passe inévitablement par une déconstruction de certaines croyances, déstabilisatrices parfois, afin de passer outre celles-ci, de s'en émanciper. Il s'agit là pour les élèves de transpercer le « *plafond de verre* », qui désigne l'inaccessibilité pour certaines personnes, selon leurs caractéristiques, d'atteindre des positions plus hautes, plus considérées et valorisées dans certaines structures.

En définitive, il faut trouver un compromis bénéfique à l'engagement à court, moyen et long terme, ainsi qu'un engagement continué et autonome de la part des élèves, dans les interventions produites par l'enseignant. Trop exigeante et trop dure, la contrainte fait naître le rejet du travail ; trop empathique et compréhensif, l'individu accepte des conditions qui le contraignent alors par la suite. La solution semble donc d'être à la fois exigeant et empathique, c'est-à-dire d'être à l'écoute des élèves et en même temps d'exiger qu'ils atteignent quelque chose de valorisant qui leur permette de sortir de leurs conditions premières. Nous retrouvons ici notre maxime qui prend tout son sens : « *Une EPS qui accepte l'élève tel qu'il est, tout en ne lui permettant pas de le rester* » (Ubaldi, 2004, p. 50). Il s'agit pour l'enseignant ou l'enseignante d'être un « *homme debout* » ou une « *femme debout* » (Ubaldi & Philippon, 2003), c'est-à-dire un enseignant qui cherche à comprendre les élèves de sorte à améliorer les interventions qui leur sont destinées (comprendre pour mieux transformer) tout en ne transigeant pas à ses principes et valeurs. Une connaissance approfondie des élèves, constatée surtout chez Alexandre,

est donc indispensable, à condition que cette connaissance serve un projet de transformation ambitieux pour les élèves, qu’importe leur sexe. Cet enseignant, c’est donc celui qui sait varier ses modes d’interventions entre « *guider* » les élèves, les « *accompagner* » et « *enquêter* » (Sève, 2014). Nous rejoignons donc une nouvelle fois les travaux de Meyre (2013) déjà présentés : l’empathie des enseignants est appréciée des élèves tout comme leur capacité à être justes dans leurs interventions.

5.1.4 Identité de l’enseignant, émotions et contexte d’enseignement : est-ce que tous les enseignants sont disposés à intervenir pour favoriser un engagement des filles et des garçons de même qualité ?

L’identité de chaque enseignant est forcément complexe, étant donné les multiples socialisations « *primaires* » et « *secondaires* » qu’il a traversées (Pérez-Roux, 2010). Chacun a une trajectoire professionnelle (formation initiale, formation continue, concours, mutations, etc.) et personnelle (discipline sportive, environnement familial, etc.) particulière, qui lui est propre. Cette identité, sans cesse renouvelée et remodelée, influence indéniablement le style avec lequel l’enseignant va intervenir auprès des filles et des garçons (Meyre, 2013). Par exemple, le simple fait que Julia ait été représentante syndicale et qu’Alexandre est en possession du concours de l’agrégation en EPS les amènent à voir les choses différemment. Ainsi, cette identité influence la façon d’intervenir de l’enseignant. Pérez-Roux confirme en effet cette interdépendance entre l’identité de l’enseignant et sa façon d’enseigner : « *le processus de professionnalisation renvoie aux dynamiques identitaires ; celles-ci engagent des formes de transactions entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité* » (Pérez-Roux, 2010, p. 96). En parlant de l’entrée dans le métier de certains enseignants stagiaires ou de personnes en reconversion professionnelle, elle a ajouté que « *Chacun s’y engage différemment, dans la confiance ou dans la crainte, avec ou sans les autres, en fonction de ses ressources et des contraintes qu’il doit progressivement gérer* » (Pérez-Roux, 2010, p. 99).

En plus de cette identité, il y a aussi la façon avec laquelle l’enseignant traite ses émotions et celles des autres qui joue un rôle sur le style d’intervention produit. Julia semble rejeter ses émotions ou ne pas en avoir conscience. Ceci peut expliquer pourquoi l’enseignante est alors davantage négative (par rapport à Alexandre) dans ses interventions : en ne se souciant pas de ses émotions, les interventions négatives peuvent s’exprimer plus librement, avec moins de contraintes. En revanche, pour Alexandre, les émotions semblent beaucoup compter (viser l’épanouissement de tous, etc.), ce qui peut expliquer alors la préférence pour des interventions

plus positives. Ainsi, si les deux enseignants proposent aux élèves une forme de « *théâtralisation de leurs émotions* » (Visioli & Ria, 2010), de façon inconsciente (plutôt pour Julia) ou consciente (plutôt pour Alexandre), la nature de cette transmission ou présentation est en partie en lien avec l'identité de l'enseignant, et influence l'engagement des élèves, filles comme garçons, dans les tâches d'apprentissage (Pérez-Roux, 2010). Ceci peut tenter d'accréditer au passage l'hypothèse selon laquelle les interventions de l'enseignant exercent une influence sur l'engagement des élèves dans le travail qui leur est proposé.

Enfin, ce qui influence le style d'enseignement, toujours en lien avec l'identité et la façon de traiter les émotions de l'enseignant, c'est le contexte d'enseignement dans lequel il évolue. Saury & Gal-Petitfaux (2003, p. 29) ont effectivement expliqué que les formats pédagogiques (ou contextes d'enseignement) « *sont structurés par l'intervenant et, en retour, structurent ses possibilités d'interaction avec les élèves* ». Si une part de ce contexte d'enseignement peut être modulée par l'enseignant, il doit composer son enseignement avec l'autre partie. L'espace de pratique, les dispositifs d'apprentissages proposés, le nombre d'élèves, les caractéristiques des élèves, le moment dans l'année, le niveau de classe, le nombre de séquences d'enseignement, etc. sont des données à considérer dans la mesure où elles offrent un cadre plus ou moins propice à certaines interventions de l'enseignant. Par exemple, le fait d'avoir réalisé notre étude auprès de deux enseignants, installés depuis longtemps dans leur établissement respectif, au mois de décembre après avoir déjà réalisé une à deux séquences d'enseignement, nous laisse penser que les enseignants avaient une bonne connaissance de leurs élèves. En résumé, nous voulons donc mettre en avant l'importance des différentes sources d'influence du style d'intervention employé par l'enseignant (Pérez-Roux, 2010). Ces sources d'influences semblent également entretenir des liens d'interdépendance : l'identité de l'enseignant, sa capacité à identifier et utiliser ses émotions, les possibilités d'exploitation du contexte d'enseignement constituent trois sources principales reliées entre elles, imprégnant la façon d'intervenir de l'enseignant auprès des élèves filles et garçons.

Par ailleurs, il faut noter aussi, d'une part, que les interventions produites sur l'instant présent semblent ouvrir certaines possibilités d'interventions pour la suite. Réciproquement, les interventions produites à l'instant présent sont en partie dépendantes des interventions ultérieures. Ce qui est mis en évidence ici, c'est le concept d'« *histoire collective d'apprentissage* » (Terré, Sève & Saury, 2016) dans lesquelles sont plongées les élèves et les enseignants. L'historicité de ces histoires doit être prise en compte pour comprendre les interventions de l'enseignant. D'autre part, les interventions semblent enfin dépendantes du profil et des

caractéristiques des élèves. En effet, ces élèves, selon leur profil, semblent recevoir parfois davantage certaines interventions plutôt que d'autres.

5.1.5 Conscient et spectateur des représentations et stéréotypes sexués dans les comportements et propos des élèves : que peut véritablement faire l'enseignant à travers ses interventions ?

Les deux enseignants ont avoué connaître, avoir conscience et constater dans les comportements des élèves au quotidien la présence et l'influence de ces stéréotypes et représentations sexuées/genrées. La caractérisation de ces représentations et stéréotypes par les deux enseignants est assez fidèle à celle réalisée dans notre revue de littérature, traduisant par conséquent une nouvelle fois une incompatibilité entre les valeurs et normes accordées au sexe/genre féminin et celles de l'EPS (Bréau, Lentillon-Kaestner & Hauw, 2017). Nous notons un certain fatalisme dans les propos des enseignants : la présence tenace ainsi que la reproduction dynamique de ces stéréotypes et représentations genrées dépassent largement le cadre de l'école et relèguent et amoindrissent l'importance de l'action de l'enseignant (Versheure *et al.*, 2014). Face à cela, ressentir un sentiment d'impuissance semble assez logique (Lentillon-Kaestner & Cogérino, 2005). Cela entraîne inévitablement l'acceptation de ces stéréotypes et représentations genrées, et le fait de chercher à composer ses interventions avec ceux-là. Par ailleurs, au regard des travaux de Bréau & Lentillon-Kaestner (2017) qui considèrent que l'EPS est une « arène pour la [re]production du genre », il apparaît alors pratiquement inévitable que les expériences quotidiennes de multiples cours d'EPS participent à formater l'enseignant à considérer les filles et les garçons de manière stéréotypée.

Les deux enseignants sont donc plutôt dans une logique d'intervention pour limiter les répercussions et l'influence de ces stéréotypes et représentations genrées, plutôt que pour les combattre réellement. Nous pouvons effectivement penser qu'aller dans le sens de ces stéréotypes (ou du moins ne pas aller à l'encontre de ces représentations, ou très légèrement), c'est s'assurer du calme en classe et d'un engagement facilité des élèves à court terme. Ce qui ne serait probablement pas le cas à plus long terme du fait d'un « enfermement » des élèves dans des conditions sociales et sexuées préconstruites et préexistantes. Et, à l'inverse, chercher à déconstruire, et donc aller à l'encontre, des stéréotypes et représentations genrées, cela pourrait représenter très certainement un frein à l'engagement des filles et des garçons (notion de sens) à court terme, mais cela pourrait potentiellement ouvrir des possibilités d'engagements multiples et plus riches, ou variées, à long terme. Lutter contre ces derniers, ce serait au contraire

chercher à imposer des valeurs communes, à changer les façons d'intervenir auprès des élèves plus en profondeur, etc. Nous voulons faire ici un parallèle avec les travaux de Gagnaire & Lavie (2014), et plus généralement avec les travaux menés sur la « mobilisation » des élèves issus du Groupe « Plaisir & EPS » de l'AEEPS. Si aller dans le sens des représentations des élèves, c'est favoriser leur mobilisation ; une fois certaines logiques d'actions épuisées, il s'agit de passer à d'autres systèmes de représentations permettant de faire évoluer qualitativement les prestations des élèves. Tout l'enjeu est donc de prévoir et d'organiser pertinemment les transitions, qui sont délicates, entre les différentes logiques et représentations du jeu ou de l'action. Sans ces moments de bascule vers d'autres façons de faire plus efficaces, la progression de l'élève est stoppée par les limites inhérentes à certaines logiques ou représentations de jeu. Il s'agit donc aussi de pouvoir convaincre facilement l'élève d'abandonner une manière de faire qu'il connaît bien, mais dont il a atteint les limites, pour en appréhender une nouvelle, plus efficace, inconnue jusqu'alors. Par conséquent, est-ce que nous pouvons considérer que c'est déjà trop tard au lycée d'espérer changer ces visions et comportements stéréotypés ? Ou pouvons-nous encore faire quelque chose ? S'il semble évident, comme pour tout apprentissage, que plus il est réalisé tôt, plus il est facilité et intégré chez l'apprenant ; pour autant, aucun combat n'est perdu d'avance, et tout est toujours possible.

En effet, les deux enseignants s'intéressent et cherchent à agir tout de même en faveur d'un engagement commun et de qualité équitable des filles et des garçons. Pour favoriser un engagement satisfaisant des garçons et des filles ensemble en contexte mixte, Alexandre a indiqué en être à la première étape de l'acceptation, déjà, de travailler ensemble. Mais plus globalement, il nous a parlé de faire accéder tous les élèves, quel que soit leur sexe, au plaisir de pratiquer et à l'épanouissement d'être en EPS. Cette recherche de plaisir (vivre des émotions plaisantes, positives) semble être un objectif viable à poursuivre afin de favoriser l'engagement des filles et des garçons dans la mesure où cet épanouissement garantirait aux élèves d'être enclins justement à se transformer (Curry & Sarrazin, 2001). Julia a, elle, parlé de deux éléments importants : traiter de la même façon tous les élèves et avoir les mêmes attentes pour chacun. Si nous sommes d'accord avec le fait qu'il faut avoir les mêmes exigences ou attentes pour tous les élèves : il faut faire en sorte que ce soient des exigences atteignables par tous, convenant aux deux sexes et permettant de faire évoluer qualitativement la motricité de tous les élèves afin qu'ils puissent évoluer ensemble. Nous sommes moins d'accord avec la 1^{ère} idée. Effectivement, traiter de la même façon tous les élèves, sans prendre en compte leurs particularités, c'est inévitablement en favoriser certains ou certaines et en mettant en difficulté les

autres. Cela veut donc dire qu'envisager des interventions identiques dans leur forme et/ou dans leur contenu pour les garçons et les filles n'est pas souhaitable. Cela rejoint les propos de Patinet-Bienaimé & Cogérino (2012, p. 53) : « *Le premier modèle d'"équité comme égalité de traitement" estime qu'il y a peu de différence entre filles et garçons. Il implique qu'un enseignement identique convient, pour les filles comme pour les garçons. L'égalité de traitement ne fait alors que renforcer les statuts de garçons dominants et de filles dominées* ». Les deux auteures postulent davantage pour un quatrième modèle d'équité qui est « *l'équité comme égalité dans la qualité du développement individuel* » (Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2012, p. 53) qui « *considère que garçons et filles sont tout à la fois semblables et différents. Des opportunités de développement différentes mais de valeur équivalente doivent leur être proposées* ». En résumé, ce qui nous semble idéal pour tenter de favoriser un engagement commun en qualité des filles et des garçons à travers les interventions qui leur sont adressées, c'est que ces dernières visent l'épanouissement des élèves tout en étant exigeantes sur l'atteinte d'objectifs d'apprentissage leur permettant d'évoluer qualitativement leur motricité en EPS.

Pour favoriser cet épanouissement, nous suggérons de positiver au maximum les interventions produites par l'enseignante et d'adresser aux élèves une connaissance sur leur résultat ou leur prestation fiable, juste, précise, compréhensible facilement et utilisable immédiatement (Fayaubost & Berenguier, 2014). Ceci afin de se sentir soutenue, capable de réussir, et de constater ses progrès. En ce qui concerne l'atteinte d'objectifs d'apprentissages exigeants, tout le travail didactique sur le choix des objets d'enseignement poursuivis joue un rôle indéniable (Coston & Ubaldi, 2007) tout comme le fond et la forme des interventions (lien didactique / pédagogique) permettant de diriger, de guider et d'accompagner les élèves dans leurs transformations (Sève, 2014). Nous voulons parler ici des conseils techniques ou tactiques, stratégiques, des explications des dispositifs, des encouragements, etc.

5.2 Limites de la recherche menée & perspectives

Avant toute chose, il est essentiel de rappeler qu'il s'agissait d'une recherche qualitative, qui tentait d'explorer la façon dont les enseignants s'y prenaient pour intervenir auprès des élèves filles et garçons afin de les engager dans les activités d'apprentissage proposées. Les résultats doivent donc être généralisés avec prudence. Comme l'expliquent très bien Petiot & Saury (2021, p. 65) : « *Une diversité d'éléments extérieurs aux modalités d'intervention de l'enseignant aurait également été susceptible de jouer un rôle dans l'engagement moteur des élèves* ». Nous souhaitons également exposer certaines limites de cette étude et proposer certaines perspectives ou remédiations pour pallier ces dernières.

Une des premières limites de notre recherche, c'est l'importance de notre corpus de données. Nous avons décortiqué le profil et le style d'intervention de deux enseignants le plus précisément possible grâce à une leçon filmée et un entretien avec chacun d'eux. Augmenter notre corpus de données, en augmentant le nombre d'heures de leçons filmées, en augmentant le nombre et la durée des entretiens, de séquences vidéo visionnées, le nombre d'enseignantes et d'enseignants étudié (population étudiée), etc., permettraient potentiellement une plus grande généralisation de nos apports théoriques, potentiellement plus riches aussi. D'autre part, pour augmenter la véracité de ces apports, l'étude gagnerait à suivre un enseignant sur un temps plus long (filmer plusieurs leçons d'affilées) et à étudier des enseignants intervenant dans différentes activités enseignées (dans les différents champs d'apprentissage).

La qualité des données recueillies peut être également améliorée. Effectivement, nos captations vidéo, malgré les deux caméras utilisées, n'ont pas permis d'apprécier finement certains éléments de codage de la communication non-verbale : les expressions du visage, les sourires, les soufflements, etc. ont été négligés. Pour améliorer ainsi la qualité des données exploitées, il serait possible de rajouter une caméra supplémentaire. Celle-ci pourrait potentiellement être placée au niveau du torse de l'enseignant et orientée vers son visage afin d'apprécier tous les éléments de codage qui s'y rapportent. Pour aller dans le sens d'une caractérisation encore plus précise des interventions de l'enseignant d'un point de vue en 3^{ème} personne, d'une part il serait possible de s'intéresser à la quantification des décibels dans les interventions produites par les enseignants. Celle-ci pourrait être révélatrice de l'état d'excitation, d'énervement ou d'apaisement de l'enseignant ; et de constater ses effets sur l'engagement des élèves. D'autre part, nous pourrions nous intéresser à la mesure du rythme cardiaque de l'enseignant, qui peut constituer un indicateur de leur état émotionnel comme l'expliquent Ria & Durand (2001). Ils ont d'ailleurs associé à cette mesure du rythme cardiaque, de manière complémentaire, des mesures subjectives de l'état de confort ou d'inconfort des enseignants durant les EAC réalisés avec ces derniers.

Concernant les outils d'analyses et les analyses réalisées : d'une part, afin d'améliorer sans doute la pertinence des résultats trouvés d'un point de vue en 3^{ème} personne, il aurait été intéressant d'analyser plus finement la durée des interventions (en fonction du sexe, etc.), la fréquence de celles-ci, notamment en fonction des périodes de la leçon, etc. Etudier la dynamique d'enchaînement des interventions aurait également pu être intéressant. D'autre part, la pertinence de notre grille de codage peut être remise en question. Elle a beaucoup évolué au cours de notre recherche, et, sans doute, pourrait-elle être transformée et améliorée en l'utilisant

avec d'autres enseignants. Par ailleurs, l'analyse des données aurait gagné en pertinence si, en plus d'un accord inter-chercheur, d'autres personnes extérieures à l'étude aurait constaté les mêmes résultats que nous. A noter qu'estimer les effets des interventions sur l'engagement des élèves a été difficile. Il faudrait bénéficier d'un cadre d'analyse beaucoup plus explicite et précis permettant de qualifier l'engagement des élèves.

Le fait de connaître et côtoyer au quotidien les enseignants supports de l'étude a pu jouer également un rôle dans l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Nous avons essayé de faire en sorte de mettre de côté certains *a priori* que nous avions sur chacun des enseignants. Par ailleurs, si l'entretien d'auto-confrontation s'est déroulé de manière efficace avec Alexandre (centré sur l'explicitation de ses actions) ; c'est moins le cas avec Julia. Nous avons senti que l'enseignante était sur la défensive (se revoir à l'écran intervenir auprès des élèves peut être assez déstabilisant) et cherchait à justifier sans cesse ses actions en convoquant de nombreuses expériences passées. Cela a pu peut-être occasionner certaines gênes pour accéder à une explicitation plus riche et réelle de son vécu.

Enfin, nous souhaitons terminer en évoquant certaines perspectives générales de recherche qui pourraient venir poursuivre de manière cohérente cette étude. S'intéresser à la perception des élèves en plus des points de vue en 3^{ème} et 1^{ère} personne sur l'activité de l'enseignant, pourrait être pertinent pour mieux appréhender les interventions des enseignants visant à engager les filles et les garçons en contexte mixte. Une intervention s'inscrit de fait dans le cadre d'une interaction entre (au moins) deux acteurs ; et chacun joue un rôle dans cette interaction (les rôles s'inversent d'ailleurs bien souvent entre le destinataire du message et le récepteur). Enfin, et c'est une perspective qui dépasse notre objet de recherche, il pourrait être intéressant de mettre en lien cette étude des interventions de l'enseignant avec certaines considérations didactiques. Par exemple, s'intéresser au choix des exercices de musculation que Julia décide de donner aux élèves filles et garçons, peut être révélateur d'un comportement stéréotypé de l'enseignante ou au contraire d'une volonté de rompre avec ces représentations sexuées.

5.3 Apports personnels de la recherche

Nous pouvons estimer que les apports de cette recherche ont été bénéfiques à notre pratique professionnelle. En effet, nous avons expliqué en début de mémoire être confrontés à de nombreuses problématiques d'engagement, notamment celles des filles qui refusaient de s'adonner à certaines pratiques ou refusant de réaliser certains exercices. Cette étude nous a permis d'avoir davantage de recul sur les phénomènes qui se jouent et qui nous dépassent

largement, d'être plus informés sur ceux-là. Cela permet déjà de déculpabiliser en tant qu'enseignant, de prendre de la distance ou de la hauteur pour justement tenter de proposer des solutions, en plus grand nombre et potentiellement plus efficaces, qui permettraient d'avancer vers une plus grande équité dans la réussite filles/garçons en EPS.

A côté de ces prises de consciences et de cette perception enrichie de ce qui joue dans la classe, nous avons pu également comprendre que le style d'un enseignant dépend d'une multitude de sources d'influence et que l'enseignant peut prendre le contrôle de ce style d'enseignement. Il peut en être conscient et reprendre la main sur sa pratique professionnelle, qui d'ailleurs peut prendre de multiples formes.

Enfin, cette étude nous a permis d'envisager certaines solutions potentiellement efficaces pour engager les élèves filles et garçons ensemble en contexte mixte à travers nos interventions. Ce ne sont que des perspectives qui ne demandent qu'à être éprouvées au contact des élèves. L'importance d'envisager le « *comment enseigner* » autant que le « *quoi enseigner* » constitue donc une certitude forte.

6 Conclusion

En conclusions, nous avons pu au cours de cette étude caractériser deux profils d'intervention de deux enseignants en partie différents. L'enseignante étudiée était exigeante, stricte, agissait différemment avec les filles et les garçons, a révélé avoir du mal à être patiente, etc. ; quand l'autre enseignant était calme, positif, empathique, compréhensif et poursuivant le plaisir et l'épanouissement des élèves. L'enjeu a donc été de caractériser ces styles d'intervention et d'enseignement en rapport avec l'engagement des filles et des garçons ensemble en contexte mixte. L'influence de ces interventions sur cet engagement des filles et des garçons a également fait l'objet d'investigations, qui doivent être poursuivies en priorité. Chacun des résultats mis en avant a été discuté, interprété et source de nouveaux questionnements et de formulations d'hypothèses justifiées.

Cette étude, s'inscrivant dans le courant de recherche de l'action située, confirme que « *les situations d'EPS, de par la mise en mouvement des corps qu'elles sollicitent, la prégnance des dimensions collectives de l'activité en classe, la variété des conditions spatio-temporelles, la diversité des formes d'organisations sociales prescrites constituent des terrains d'exploration extrêmement riches de phénomènes plus généraux de l'activité humaine susceptibles de contribuer au développement du programme de recherche du Cours d'action* » (Saury et al.,

2013, p. 80). Cette perspective théorique nous a permis d'accéder à la signification accordée par l'acteur en situation ; et de confronter ce point de vue en 1^{ère} personne à une analyse extérieure, en 3^{ème} personne. Ceci afin de pouvoir déterminer si ces deux points de vue étaient divergents ou convergents. En d'autres termes, cette étude a permis d'appréhender certaines façons d'intervenir et de comprendre celles-ci.

Afin d'envisager la poursuite de ce travail de recherche, nous avons établi des perspectives de travail, qui nous semblent prioritaires, remédiant à certaines limites identifiées. Ces perspectives concernent la quantité et la qualité des données recueillies ainsi que leur traitement. Nous avons également envisagé d'associer à cet objet de recherche d'autres perspectives théoriques afin de pouvoir alimenter les résultats obtenus et les réflexions tenues.

Enfin, il faut rappeler que l'égalité filles/garçons n'est pas encore obtenue aujourd'hui. C'est une thématique brûlante, dont les polémiques et problématiques sont nombreuses dans notre société. De ce fait, il est urgent que l'école s'attèle à la résolution de celles-ci. Si le président de la République Emmanuel MACRON rappelle qu'« *être professeur, c'est changer des vies* » (3 juin 2022), l'enseignant a donc toute légitimité pour participer à l'instauration d'une plus grande égalité, ou équité, entre les filles et les garçons dans le but de les faire advenir libres de leurs choix (des choix sans condition) et capables d'envisager l'ensemble de ces choix possibles. Ce qui est réalisé en EPS sous l'impulsion des interventions de l'enseignant peut sembler « *dérisoire* », mais c'est « *essentiel* » (CRIEPS, 2015) pourtant parce que c'est à travers l'ensemble de ces expériences vécues que l'élève apprend progressivement à devenir un véritable citoyen, plus éclairé et conscient notamment des problématiques de genre et de sexe.

7 Références - Bibliographie

- Beudelot C. & Establet R.** (2006). *Allez les filles. La révolution silencieuse*. Paris : Points, essai poche 95-159.
- Boizumault M. & Cogérino G.** (2010). *Les touchers en EPS : catégorisation, croyances des enseignants et perceptions des élèves*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève. Consulté le 01/11/2021 à l'adresse URL <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Les%20touchers%20en%20EPS.pdf/view>.
- Boizumault M. & Cogérino G.** (2012, a). *Les croyances des enseignants d'EPS sur les communications verbales et non-verbales : décalage avec la pratique réelle*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France. Consulté le 01/11/2021 à l'adresse URL <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00769808/document>.
- Boizumault M. & Cogérino G.** (2015). Les touchers en EPS : entre usages et réticences ?. *Revue française de pédagogie*, 191, 73-87.
- Boizumault M. & Cogérino G.** (2012, b). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non-verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *STAPS*, n°98, 67-79.
- Bréau A. & Lentillon-Kaestner V.** (2017). Les garçons face à la mixité et à la non-mixité en EPS. *EJRIEPS*, 40, 4-30.
- Bréau A. Hauw D. Lentillon-Kaestner V.** (2017). Séparer les filles et les garçons dans les classes d'éducation physique et sportive : état de la question. *Revue canadienne des sciences du comportement*, Vol. 49, 3, 195-208.
- Carpentier C.** (2014). La mixité en EPS : vers plus d'équité. *Revue EPS collection pour l'Action « La citoyenneté »*, coordonné par Armael André, 83 à 98.
- Chouinard R., Piouffe C. & Roy N.** (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 30, n°1, p. 143-162.
- Cibelli L. & Renevey S.** (2017). *Analyse de l'intervention d'un enseignant sur la motivation des élèves en éducation physique*. Mémoire de master non publié, Haute école pédagogique du canton de Vaud. Lausanne.

- Cogérino G.** (2007). Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité. *STAPS*, 75, 25-42.
- Combaz G. & Hoibian O.** (2009). La légitimité de la culture scolaire à l'épreuve. L'exemple de l'EPS dans le second degré en France. *Education et société*, 23, 189-206.
- Coston A. & Ubaldi J.L.** (2007). Une EPS malade de ses non-choix. *Collection Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, vol 7, p. 20-31.
- Couchot-Schiex S.** (2007). Observation des pratiques des enseignants d'EPS au regard du genre. *Recherche & Formation*, 54, 151-164.
- Couchot-Schiex S., Cogérino G. & Coltice M.** (2009). Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité. *Carrefours de l'éducation*, 27, 169-182.
- Cury F. & Sarrazin P.** (2001). *Théories de la motivation et pratiques sportives. Etat des recherches*. Paris : Editions PUF.
- Delignières D. & Garsault C.** (1997). Doit-on réellement enseigner une culture corporelle ?. In Gleize J. & Bui-xuan G. (Eds.), *Comment peut-on enseigner une culture corporelle ?*, CD-Rom des Actes du Colloque de Montpellier. Marseille : Asther Multimédia SA.
- Delignières D.** (2016). Au-delà du plaisir : construire la passion. *Blog*.
- Famose J.P.** (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : Editions INSEP Diffusion
- Fayaubost R. & Berenguier M.** (2014). Enseigner et évaluer les compétences. Réflexion sur les tâches complexes et indicateurs : le 12001 et le 18001 en nager long. *Revue Enseigner l'EPS*, vol. 262, p. 16-22.
- Galand B.** (2014). Chapitre 17. Avoir confiance en soi. In Bourgeois E. (Eds), *Apprendre et faire apprendre* (p. 255-268), Paris : Presses Universitaires de France.
- Gal-Petitfaux N., Ria L., Sève C. & Durand M.** (1998). La file indienne en natation : un dispositif de déplacement des élèves jouant le rôle d'artefact cognitif. Actes du Colloque International Recherches sur l'Intervention en EPS et en sport. Antibes, Décembre.
- Gernigon C., Fleurance P., Wolff M. & Reine B.** (1998). Conditions d'installations et conséquences de la résignation apprise dans les tâches motrices. *Sciences et motricité*, n°34, p. 7-18.
- Harackiewicz J.M., Barron K.E., Carter S.M., Lehto A.T. & Elliot A.J.** (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom : maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, p. 1284-1295.

- Kogut P.** (2017). Education pour la santé : des repères pour la vie. *Enseigner l'EPS*, 271, 2-7.
- Lavie F. & Gagnaire P.** (2014). Education au plaisir de pratiquer : un enjeu pour l'EPS. *Revue Enseigner l'EPS*, n°262, p. 5-9.
- Le Goff C.** (2002). La mixité : un tremplin pour réussir en EPS. *Revue EPS*, 295, 40-44.
- Le Scanff C. & Bertsch. J.** (1995). *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissage*. Paris : Editions PUF.
- Lebouvier B.** (2015). Expérience et problématisation en EPS, une étude en course de relais. *Carrefours de l'éducation*, n°40, p. 31-49.
- Lentillon-Kaestner V. & Cogérino G.** (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *Revue STAPS*, 68, 77-93.
- Levrey C.** (2014). *Les éventuelles différences d'interaction verbale entre l'enseignant d'EPS et ses élèves de 6^{ème}, en fonction du sexe des élèves, dans l'activité handball*. Mémoire de recherche non publié, Université de Lorraine. Nancy.
- Mayeko T., Le Gall B, Dietsch G., Avogadro S. & Simon-Malleret L. - CRIEPS** (2016). Des valeurs au vivre ensemble : quel projet pour l'EPS ?. *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, vol. 15.
- Meyre JM.** (2019). L'assertivité socio-conative : révélateur de la relation enseignant-enseigné. *Enseigner l'EPS*, vol 5, 171-176.
- Meyre JM.** (2013). Les souvenirs laissés par les bons enseignants d'EPS : l'assertivité socio-conative comme concept explicatif. *STAPS*, n°100, 77-87.
- Morin E.** (2016). *Pour une crisologie*. Paris : l'Herne.
- Mourataglou P.** (2007). *Eduquer pour gagner*. Paris : Editions Amphora.
- Niedzwialowska N.** (2008). La mixité : un bricolage quotidien. *Revue EPS*, 322, 30-34.
- Patinet-bienaimé & Cogérino** (2012). Expériences subjectives de mixité en EPS : explicitation des pratiques et dévoilement d'enjeux identitaires. *Revue STAPS*, 96-97, 49-65.
- Pérez-Roux T.** (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13, p. 83-101.
- Petiot O. & Saury J.** (2019). Swim like a knife slipping on fresh cream. The rôle of metaphors in struggling students engagement with learning activities in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, volume 24, 478-490.

- Petiot O. & Saury J.** (2021). Favoriser l'engagement moteur des élèves en EPS : les effets des usages du temps mesurés en première et en troisième personne. *Recherches en éducation*, n°43, 47-67.
- Petiot O. & Saury J.** (2020). Recourir aux métaphores pour favoriser l'engagement d'élèves de SEGPA en EPS : des effets mesurés en première et en troisième personne. *Carrefours de l'éducation* n°50, 145 à 164.
- Petiot O.** (2019). *Favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en EPS dès le début de l'année scolaire : modalités d'intervention d'enseignants d'EPS experts, dispositions à agir sous-jacentes, et effets sur l'engagement des élèves*. Thèse de doctorat non-publié, Université de Nantes. Nantes.
- Ria L. & Durand M.** (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°5, p. 111-123.
- Sarrazin P., Trouilloud D., Tessier D., Chanal J. & Bois J.** (2005). Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'Education Physique. *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, 55, p. 111-120.
- Sarrazin P., Tessier D. & Trouilloud D.** (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, n°157, p. 147-177.
- Saury J., Adé D., Gal-Petitfaux N., Huet B., Sève C. & Trohel J.** (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Paris : Edition EP&S.
- Saury J., Ria L., Sève C. & Gal-Petitfaux N.** (2006). Action ou cognition située. Enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. *Revue EPS* n°321, p. 5-11.
- Saury J. & Gal-Petitfaux N.** (2003). L'organisation temporelle et spatiale de l'activité. Le cas des entraîneurs sportifs et des enseignants d'éducation physique. *Recherche et formation*, n°42, p. 21-33.
- Sève C. & Terré N.** (2016). *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur*. Collection Dossier EPS.
- Sève C.** (2014). Entre guidage, accompagnement et enquête. *Revue E-nov EPS*, n°6, p. 1-7.

- Smith R.E., Smoll F.L. & Hunt E.B.** (1977). Training manual for the coaching behavior assessment system (CBAS). JSAS Catalog of selected document in Psychology, 7.
- Terré N., Sève C. & Saury J.** (2016). Une approche énaactive du développement des compétences en milieu scolaire. Education et Francophonie, 44.
- Theureau J.** (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octares.
- Ubaldi J.L.** (2004). Une EPS de l'anti-zapping. *Revue EPS*, n°309, p. 49-51.
- Vallerand R.J. & Thill E.A.** (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris : Editions Etudes Vivantes.
- Vanhelst J., Czaplicki G., Kern L. & Mikulovic J.** (2014). Evaluation de la condition physique des adolescents dans la région Île-de-France : comparaison avec les normes européennes. *Revue Staps*, n°106, p. 87-96.
- Verscheure I., Elandoulsi S. & Amade-Escot C.** (2014). Co-construction des savoirs selon le genre en EPS : études de cas en volley-ball. *Revue Recherche en didactiques*, 18, 133-154.
- Vignerot C.** (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou réussite scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 111-124.
- Vincent P. & Schulé N.** (2015). *La communication non-verbale de l'enseignant d'EPS lors de la phase d'échauffement au secondaire II. Etude de cas : enseignants chevronnés vs enseignants débutants*. Mémoire de master non publié, Haute école pédagogique du canton de Vaud. Lausanne
- Visioli J. & Ria L.** (2010). L'expertise des enseignants d'EPS. Quelle prise en compte du contexte et des émotions ?. *Movement & Sport sciences*, n°71, 3-19.
- Visioli J. & Petiot O.** (2021). Les inducteurs émotionnels des étudiants STAPS liés à leur « meilleur enseignement d'EPS » lorsqu'ils étaient élèves dans le secondaire : un moyen pour comprendre l'engagement à devenir enseignant ?. *eJRIEPS* 48, 48-75.
- Weiner B.** (1992). *Humain motivation*. New-York : Holt, Rinehart & Wilson.









































8 Annexes

Sommaire des annexes :

- **Annexe 1** : Feuille de route de l'échauffement pour la leçon de badminton proposée par Alexandre (Page 103)
- **Annexe 2** : Fiche de travail donnée aux élèves lors de la leçon de badminton d'Alexandre (Page 104)
- **Annexe 3** : Fiche de travail données aux élèves lors de la leçon de musculation de Julia (Page 106)
- **Annexe 4** : Extrait de la caractérisation des interventions en 3^{ème} et en 1^{ère} personne sur *Excel* (Page 107)
- **Annexe 5** : Association des moments significatifs retenus dans les EAC avec l'analyse vidéo des interventions (Page 109)
- **Annexe 6** : Bilans quantitatifs de la caractérisation des interventions d'un point de vue en 3^{ème} personne (Page 121)
- **Annexe 7** : Schématisation du signe hexadique (Page 125)
- **Annexe 8** : Préparation du texte de présentation de l'EAC lu aux deux enseignants (Page 126)
- **Annexe 9** : Quantification des durées d'interventions des deux enseignants en fonction du genre, du nombre d'élèves concernés et en général (Page 127)
- **Annexe 10** : Nombre de licenciés dans les pratiques physiques sportives et artistiques les plus représentées et utilisées en EPS (Page 128)
- **Annexe 11** : Verbatims des deux leçons filmées et entretiens réalisés avec les enseignants (Page 129)

8.1 Annexe 1 : Feuille de route de l'échauffement pour la leçon de badminton proposée par Alexandre

Ta Feuille de route pour l'Echauffement - 7 minutes

0 à 3 min	3 min à 4 min																							
<p>Phase 1 : MISE EN ROUTE = Footing</p>  <p style="text-align: center;">J'augmente ma fréquence cardiaque et respiratoire pour m'échauffer</p>	<p>Phase 2 : MOBILISATION ARTICULAIRE</p>  <p style="text-align: center;">Je prépare mon corps et j'améliore les mouvements de mes articulations pour éviter les entorses</p>																							
<p>4 min à 6 min</p> <p>Phase 3 : TRAVAIL MUSCULAIRE (7 secondes chaque action, chaque muscle) :</p> <p style="text-align: center;">J'évite de me blesser</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;"></th> <th style="width: 25%; text-align: center;">1° j'étire</th> <th style="width: 25%; text-align: center;">2° je contracte</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Mollets</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Quadriceps</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Ischios-Jambiers</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Adducteurs</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1° j'étire	2° je contracte	Mollets			Quadriceps			Ischios-Jambiers			Adducteurs			<p>6 min à 7 min</p> <p>Phase 4 : EXERCICES DYNAMIQUES (10 secondes chaque exercice)</p> <p style="text-align: center;">J'améliore la rapidité de contraction des muscles</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%; text-align: center;">Montée de Genoux</th> <th style="width: 25%; text-align: center;">Squats</th> <th style="width: 25%; text-align: center;">Talons-Fesses</th> <th style="width: 25%; text-align: center;">Jumping Jack</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Montée de Genoux	Squats	Talons-Fesses	Jumping Jack				
	1° j'étire	2° je contracte																						
Mollets																								
Quadriceps																								
Ischios-Jambiers																								
Adducteurs																								
Montée de Genoux	Squats	Talons-Fesses	Jumping Jack																					
																								

8.2 Annexe 2 : Fiche de travail donnée aux élèves lors de la leçon de badminton d'Alexandre

La Zone Verte : « marquer le point là où l'adversaire n'est pas »

OBJECTIF : Viser là où l'adversaire n'est pas pour marquer le point :

1° en Zone Arrière = lob 2° en Zone Avant = amorti 3° sur le côté = débordement

Joueurs	Points			Total	Clsmt
A-					
B-					
C-					
D-					

Match gagné et zone verte atteinte de 3 cases minimum	Match gagné et zone verte atteinte	Match gagné mais sans atteindre la zone verte	Match perdu mais zone verte atteinte	Match perdu mais à 1 ou 2 cases de la zone verte	Autre cas de défaite
5 points	4 points	3 points	2 points	1 point	0 point

Consigne = mettre une X dans la case du joueur quand il réussit un « coup fatal » (= le volant n'est pas touché par l'adversaire)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Score
A																
B																

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Score
C																
D																

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Score
A																
C																

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Score
D																
B																

La Zone Verte : « marquer le point là où l'adversaire n'est pas »

OBJECTIF : Viser là où l'adversaire n'est pas pour marquer le point :

1° en Zone Arrière = lob 2° en Zone Avant = amorti 3° sur le côté = débordement

Joueurs	Points				Total	Clsmt
A-						
B-						
C-						

Match gagné et zone verte atteinte de 3 cases minimum	Match gagné et zone verte atteinte	Match gagné mais sans atteindre la zone verte	Match perdu mais zone verte atteinte	Match perdu mais à 1 ou 2 cases de la zone verte	Autre cas de défaite
5 points	4 points	3 points	2 points	1 point	0 point

Consigne = mettre une X dans la case du joueur quand il réussit un « coup fatal » (= le volant n'est pas touché par l'adversaire)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Score
A																
B																

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Score
C																
A																

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Score
B																
C																

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Score
A																
B																

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Score
C																
A																

8.3 Annexe 3 : Fiche de travail donnée aux élèves lors de la leçon de musculation de Julia

NOM : _____ Prénom _____ 2nd 2

MUSCULATION SEANCE 1

MAX + découverte objectif endurance / santé

Def: Améliorer sa capacité à être fort longtemps
 Modalité de travail : Séries longues / charges légères / vitesse d'exécution rapide

1 ^{er} atelier MAX				
Exercice réalisé Nom de la machine	Muscles sollicités	Répétitions et charge soulevée	Max théorique calculé	Sensations
		_____ x _____ kg	_____ kg	

1 ^{er} atelier réalisé en endurance	
Séries et répétitions	Ressentis
Concentrique 4 x 15 répétitions à 60% du max = _____ kg	

2 ^e atelier MAX				
Exercice réalisé Nom de la machine	Muscles sollicités	Répétitions et charge soulevée	Max théorique calculé	Sensations
		_____ x _____ kg	_____ kg	

2 ^e atelier réalisé en endurance	
Séries et répétitions	Ressentis
Excentrique 4 x 20 répétitions à 50% du max = _____ kg	

3 ^e atelier MAX				
Exercice réalisé Nom de la machine	Muscles sollicités	Répétitions et charge soulevée	Max théorique calculé	Sensations
		_____ x _____ kg	_____ kg	

3 ^e atelier réalisé en endurance	
Séries et répétitions	Ressentis
Concentrique 4 x 25 répétitions à 50% du max = _____ kg	

NOM : _____ Prénom _____ 2nd 2

4 ^e atelier MAX				
Exercice réalisé Nom de la machine	Muscles sollicités	Répétitions et charge soulevée	Max théorique calculé	Sensations
		_____ x _____ kg	_____ kg	

4 ^e atelier réalisé en endurance	
Séries et répétitions	Ressentis
Isométrique 4x20 secondes à 40 % du max = _____ kg	

atelier ABDOS réalisé en endurance	
Séries et répétitions	Ressentis
Isométrique 4x30 secondes Exercice : _____	
Concentrique 4x25 répétitions Exercice : _____	

atelier BONUS MAX				
Exercice réalisé Nom de la machine	Muscles sollicités	Répétitions et charge soulevée	Max théorique calculé	Sensations
		_____ x _____ kg	_____ kg	

atelier BONUS réalisé en endurance	
Tu choisis la forme de contraction, les répétitions et le %	
Séries et répétitions	Ressentis
Concentrique / Excentrique / Isométrique 4x secondes à du max = _____ kg	

BILAN de la séance : comment te sens-tu musculairement ? Psychologiquement ? Quelles sensations articulaires, cardio-respiratoires ?

8.4 Annexe 4 : Extrait de la caractérisation des interventions en 3^{ème} personne et en 1^{ère} personne sur *Excel*Point de vue en 3^{ème} personne

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	Intervention n°	Début	Fin	Commentaires libres	Description intervention	Catégorie intervention	Type d'intervention	Nature de l'intervention	Adressage de l'intervention	Nombre d'élèves concernés	Proximité de l'enseignant	Impact sur l'engagement de l'élève
205	204	1h16'59"	1h17'43	Intervention en petits groupes n°15	L'enseignant lance Gabriel & Gaya sur un match, il leur explique le fonctionnement, le but et l'objectif.	CV - CNV	T - IE - CVE	P	M	SG	PR	PLUS
206	205	1h17'49	1h18'31		L'enseignant commente les actions des élèves et les questionne sur ce qu'ils viennent de faire.	CV - CNV	CVE - Q - IE - TV - E	P	M	SG	PR	PLUS
207	206	1h18'32	1h18'53		L'enseignant dirige le match et complimente la moindre petite réussite des élèves.	CV - CNV	CVE - IE - E	P	M	SG	PR	PLUS
208	207	1h18'54	1h19'05		L'enseignant encourage et complimente Gabriel pour lui transmettre des informations.	CV - CNV	CVE - T - IE - E - AJ	P	G	I	PR	PLUS
209	208	1h19'06	1h19'22		L'enseignant commente les actions de Gabriel en exagérant les choses, il le guide, le complimente et lui explique ce qu'il aurait pu faire de mieux après coup.	CV - CNV	CVE - T - IE - E - AJ - TV - RE	P	G	I	PR	PLUS
210	209	1h19'23	1h19'42		L'enseignant dirige le match, guide les élèves dans leur préparation, relativise les échecs et encourage Gabriel.	CV - CNV	CVE - IE - AJ - TV - E	P	G	I	PR	PLUS
211	210	1h19'45	1h20		L'enseignant s'adresse à Gaya pour lui donner des conseils, l'encourager et la questionner sur ce qu'elle fait (l'amener à réfléchir sur ses intentions tactiques).	CV - CNV	CVE - IE - AJ - E - Q	P	F	I	PR	PLUS
212	211	1h20	1h20'25		L'enseignant questionne Gabriel sur ce qu'il vient de réaliser pour l'amener à réfléchir sur ses intentions tactiques.	CV - CNV	T - Q - IE	P	G	I	PR	PLUS
213	212	1h20'25	1h20'48		L'enseignant dirige le match en commentant les actions de chacun.	CV - CNV	TV - IE - RE	P	M	SG	LO	PLUS
214	213	1h20'50	1h20'55		L'enseignant donne des conseils à Gaya.	CV - CNV	T - IE	P	F	I	PR	PLUS
215	214	1h20'55	1h20'57		L'enseignant félicite Luc (groupe n°1) de loin.	CV	E	P	G	I	LO	EGAL
216	215	1h20'58	1h21'09		L'enseignant félicite Gaya sur ce qu'elle vient de faire ("Excellent").	CV - CNV	GE+ - E - IE	P	F	I	PR	PLUS
217	216	1h21'10	1h21'24		L'enseignant explique le fonctionnement du jeu.	CV	IE	NE	M	SG	LO	EGAL
218	217	1h21'25	1h22'07		L'enseignant explique et donne des conseils à Gabriel et le questionnant/le faisant réfléchir.	CV - CNV	IE - Q - T - CVE - R	P	G	I	PR	PLUS
219	218	1h22'08	1h22'18		L'enseignant explique comment Gabriel et Gaya doivent désormais travailler seuls.	CV - CNV	CVE - IE - Q	NE	M	SG	PR	EGAL

Point de vue en 1^{ère} personne

M	N	O	P	Q	R	S	T
Intervention	Description de l'intervention - Verbatim	Unité du cours d'action - Description de l'action par l'enseignant - U	Préoccupations - Intentions de l'enseignant - E	Attentes - A	Référentiel - Connaissances déjà-là - S	Éléments significatifs - Représentamen - R	Interprétant - Validation, invalidation ou construction de connaissances - I
1 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219	<p>Loarer : tu entendais premier échange entre Mathioro et Clorine)) Déplacement Mathioro ! Ah dommage ! Alors, est-ce que tu trouves qu'elle a bien joué Clorine ? Tu sais pas ? Moi je trouve qu'elle a très bien joué, pourquoi ? Pourquoi tu as bien joué là ? Il était là-bas, remets toi où tu étais Mathioro tu étais là-bas. Là tu as vu, il a dû quasiment couir pour traverser le terrain et ramener le volant. Et d'ailleurs il a pas réussi tellement c'était bien fait. Tu vois il était à gauche et tu as bien joué à droite. Ça c'est bien, quand tu vas jouer contre les autres là-bas, c'est ça qu'il faut faire. Tu as gagné le point donc tu sers. 1-0 ! Donc là Mathioro, elle a 1, donc elle se met à gauche. Donc toi, tu te mets à droite. Prépare ta raquette Mathioro.</p> <p>((Clorine engage - Mathioro perd l'échange après son 2^{ème} coup)).</p> <p>-Loarer : Bien ! Tu avais bien ramené mais c'est vrai qu'elle a joué fort sur toi. 2-0 ! Aller c'est bien Mathioro, déjà toi, ton objectif, ramène bien les volants au service, son premier volant qu'elle joue sur toi, toi essaye déjà de bien te placer pour bien le renvoyer. Et là pour l'instant c'est ce que tu fais. Après, il faut très vite te replacer.</p> <p>((Clorine engage, nouveau point)).</p> <p>-Loarer : ((Pendant l'échange)) Bien ! Replaces-toi Mathioro ! Replaces-toi ! ((Mathioro perd le point)) Ah dommage ! Tu vois Mathioro, dès que tu as frappé ton premier volant, tout de suite essaye de te replacer ((en mimant le geste)), toujours la raquette préparée. Service à Clorine, 3-0. Aller pré-pare-toi Mathioro, prépare ta raquette.</p> <p>((Clorine engage - nouveau point)).</p> <p>-Loarer : ((Mathioro perd le point après avoir renvoyé le</p>	<p>L'enseignant décrit qu'il questionner Clorine et Mathioro quasiment en direct, juste après leur échange de sorte à faire émerger quelques réflexions. Il explique également se sentir démunis face aux très nombreuses et importantes difficultés de Mathioro qui passe très régulièrement à travers le volant.</p>	<p>Faire progresser les élèves en étant proche d'eux et les accompagnant dans leurs réalisations / Questionner les élèves pour les faire réfléchir et prendre conscience de certaines choses / Trouver une solution viable pour Mathioro : une solution qui lui permette de progresser rapidement tout en prenant du plaisir.</p>	<p>Questionner les élèves doit permettre de les faire réfléchir et prendre conscience de certaines choses (dans le cas ici : il s'agit de poser une question à Mathioro pour lui faire prendre conscience qu'il a raté le volant à cause d'un problème de réactivité, de déplacement) / Encourager et mettre en avant la moindre petite réussite doit permettre aux élèves de prendre confiance en eux et de poursuivre leurs efforts, de croire en eux /</p>	<p>Mathioro a de grosses difficultés cognitives, motrices, perceptives, ... / Pour faire progresser Mathioro il faudrait être constamment être avec lui et lui proposer un travail à la chaîne, avec beaucoup de répétitions / Mettre en avant la moindre réussite est un moyen de donner un peu de plaisir à ce genre d'élèves très en difficulté, et subissant beaucoup d'échecs.</p>	<p>Réponses des élèves / Expressions du visage des élèves / Echecs et réussites des élèves en jeu / Réalisations des élèves en jeu</p>	<p>Avoir donner tout de suite la réponse à Mathioro à la question qu'il lui avait posé n'est pas satisfaisant pour l'enseignant : il doute de la compréhension de Mathioro et de la pertinence de lui avoir donné directement la réponse à sa question;</p>

8.5 Annexe 5 : Association des moments significatifs retenus dans les EAC avec l'analyse vidéo des interventions

JULIA.

N° Intervention	Description de l'intervention - Verbatim	Unité du cours d'action – Description de l'action par l'enseignant - U	Préoccupations – Intentions de l'enseignant - E	Attentes - A	Référentiel – Connaissances déjà-là - S	Eléments significatifs – Représentations - R	Interprétant – Validation, invalidation ou construction de connaissances - I
Moment EAC n°1 1	((un élève arrive en retard pendant que tous les autres attendent sagement, assis devant le bureau, le début du cours)). -Julia : Jack, pourquoi tu es arrivé en retard ? -Jack : Hein ? -Julia : Deux. Pardon ? Quand j'ai fait l'appel, tu n'as pas répondu. Donc tu es pas arrivé à 8h, j'ai fait l'appel à 8h.	L'enseignante décrit qu'elle se rend compte qu'un élève est arrivé en retard car elle le voit arriver et qu'elle n'a pas noté de croix en face de son nom lors de l'appel. L'enseignante explique ensuite plus généralement comment se passe la gestion des retards au lycée. L'enseignante se trouve enfin sèche dans sa façon de parler.	Gérer de manière juste les retards plus ou moins répétés et importants des élèves de façon à atténuer ceux-là.	En faisant la remarque à Jack, le but est de montrer à l'élève et à la classe entière qu'arriver en retard n'est pas admissible.	Jack n'a pas répondu présent à l'appel / C'est quasiment quotidien de gérer des retards / Parfois les élèves ont des vraies raisons justifiant le retard, parfois non / Jack a déjà séché 2-3 fois le jeudi matin à 8h parce que c'est trop dur de se lever / Avertir la CPE est un moyen de sévir plus fortement les retards /	Nombre de retards / Heure d'arrivée en retard / Raisons, justifications avancées par l'élève	Jack ment sur le fait qu'il était présent au début du cours /
Moment EAC n°2 21	-Julia : Ok, alors on a un tableau magique là, d'accord ? – les filles, est-ce que vous pouvez lever le nez parce que c'est important que vous soyez attentif, attentive ((la professeure voit un élève arriver en retard)) ; Bonjour Steven, très en retard, ... -Julia : On essaye une charge vraiment lourde, et il faut mourir ; si vous me faites 3 répétitions à 25 kilos, ça me va bien, je vais pouvoir vous donner votre max. ((Steven revient des vestiaires))	L'enseignante décrit comment il accueille Steven, un deuxième élève arrivant en retard. L'enseignante explique enfin comment elle gère les retards en fonction des circonstances et raisons de celui-ci, elle explique également où elle pose la limite.	Traiter les retards sans que cela pénalise les autres membres de la classe et faire en sorte que les élèves comprennent qu'ils doivent arriver à l'heure (rôle éducatif) /	En étant ferme sur les retards et sur l'intégration en cours de ces retardataires, il s'agit de faire comprendre aux élèves en retard qu'ils sont en fautes, qu'ils s'exposent à des sanctions, et de permettre aux élèves de ne pas être dérangés / En étant compréhensif dans certaines situations, il s'agit de pouvoir en étant plus juste éduquer plus facilement les élèves.	Steven est un élève toujours présents à tous les cours, qui participe, qui a des problèmes de cœur / L'enseignante était sa professeure principale l'année précédente, tout comme cette année / Exemple en piscine d'une élève fille qui n'a pas dérangé le cours lorsqu'elle est arrivé en retard / Un élève qui arrive en retard et qui perturbe les autres, c'est inacceptable / Les retards causés par un déplacement sur une nouvelle installation (nouvelle séquence) sont acceptables, c'est la récidive qui ne l'est pas / Lorsqu'il y a récidive, renvois au lycée, c'est la limite à ne pas dépasser / Exemple d'une élève fille nouvelle dans la classe qui a beaucoup de mal à trouver les installations sportives, qui a prévenu ses camarades, et qui a tout fait	Posture de l'élève, regard, comportement / Heure d'arrivée en retard / Bruits et dérangement engendré / Rapidité à se mettre au travail et à rattraper les autres /	L'enseignante se rend compte qu'elle n'accueille pas tous les élèves de la même façon lorsqu'il peut arriver qu'ils soient en retard / Chaque retard interromp la classe et fait perdre du temps aux autres / Steven est un élève qui se met rapidement au travail à l'inverse d'Jack qui est davantage nonchalant / Un retard peut être compréhensible si c'est la 1ère séance sur une autre installations sportive, si c'est justifié et si l'élève se met ensuite rapidement au travail et fait tout pour éviter de déranger les autres ; à l'inverse, quand c'est de la récidive et quand

					pour trouver le lieu de pratique (qui n'a pas abandonné).		les élèves ne respectent pas les autres et perturbent le cours quand ils arrivent, c'est la limite à ne pas dépasser.
Moment EAC n°3 25	<p>-Julia : Vous dormez les secondes là ce matin, c'est effrayant ! Imaginons, on s'est échauffé, vous devez passer sur cet atelier -là ((en le montrant du doigt)). Puisque vous allez devoir mettre une grosse charge sur l'atelier, qu'est-ce qu'il faut faire à l'échauffement ?</p> <p>-Elèves : très bien s'échauffer ?</p> <p>-Julia : Très très bien s'échauffer d'accord ? pour que vous soyez prêt physiquement à enchaîner sur une charge lourde, d'accord ? sinon, ça ne va pas marcher !</p> <p>...</p> <p>-Elèves : La respiration</p> <p>-Julia : La respiration ! d'accord ?</p>	L'enseignant explique comment, pourquoi et dans quel contexte elle se met à questionner les élèves. Elle relate également un fait marquant lors de la séance précédente, apparue lorsqu'elle a questionné les élèves.	L'enseignante questionne les élèves dans le but de vérifier s'ils ont compris ce qu'ils doivent faire et s'ils ont bien intégré toutes les informations données (être sûr que les élèves ne vont pas faire n'importe quoi et qu'ils ne vont pas se blesser /	Poser des questions aux élèves, c'est les rendre plus actifs et essayer de savoir où ils en sont dans la compréhension de ce qu'ils doivent faire et de ce qu'ils doivent retenir / Reformuler les questions posées doit permettre aux élèves de mieux comprendre le sens de celles-ci / Questionner les élèves doit permettre de faire accepter plus facilement aux élèves certaines réponses car elles viennent d'une personne autre que l'enseignant /	L'enseignante sait que c'est une attente forte dans la formation initiale des futurs enseignants de questionner les élèves, de ne pas être directs / Séance précédente : questions sur les muscles travaillés, sur les critères techniques et sécuritaires à respecter sur chaque machine, ... / Séance précédente : questions sur les pecs et moment de gêne sur la confusion "pecs-seins".	Réponses et questions des élèves	Parfois, les réponses des élèves aux questions posées ne sont pas bonnes / Parfois, ce sont les élèves qui amènent les questions / L'enseignante s'est rendu compte à la leçon précédente que certains garçons (et filles aussi) n'avaient pas conscience que sous les seins, les filles avaient des pectoraux, qu'elles pouvaient et devaient donc développer ; et que les muscles n'allait pas changer la forme des seins / Poser des questions, c'est parfois faire émerger des représentations très erronées chez les élèves, et donc pouvoir les déconstruire / Ces informations erronées peuvent être mal interprétées par l'enseignant (propos sexiste ?) / Les élèves n'osent pas toujours poser les questions qu'ils ont en tête /
Moment EAC n°4 80 ; 81 ; 82 ; 83 ; 84 ; 85	<p>((La professeure note dans son cahier ses observations pendant l'échauffement : les élèves qui ne s'investissent pas assez ou le très bon investissement de certains élèves)).</p> <p>-Julia : Faites les choses correctement au lieu de regarder si je vous note ! (...).</p>	L'enseignante explique qu'elle a noté dans son carnet, par un symbole précis, que certains élèves ne réalisaient pas correctement leur échauffement à ses yeux / L'enseignante explique qu'elle note dans son cahier d'appel grâce à différents symboles les élèves réalisant de bonnes choses et de mauvaises choses pour se rappeler, pour noter les élèves en fin de séquence plus justement /	L'enseignante entend évaluer la qualité du travail des élèves, notamment comment ils s'échauffent afin de répondre aux attentes institutionnelles / L'enseignante tente d'apprécier du mieux qu'elle peut comment les élèves s'échauffent / L'enseignante souhaite engager chacun des élèves, aucun de ces derniers doit être	Insister sur l'échauffement, c'est permettre aux élèves à court terme de pouvoir se muscler sans se blesser, et à plus long terme pouvoir gérer leur vie physique future plus sereinement (savoir utiliser leur corps et le préparer à des efforts physiques).	Durant ces périodes d'échauffement, il y a souvent des élèves qui font semblant de travailler et qui croient qu'on ne les voit pas / Exemple d'une élève, Rita, dans une séance d'EPS se déroulant le matin de l'entretien : une élève qui disait qu'elle avait tout donné alors qu'elle n'avait pas travaillé sérieusement et qu'elle n'était pas essoufflée / Exemple d'une élève fille, Lilas, qui s'est très bien échauffé dans un de ses cours d'EPS le matin, et qu'elle a valorisé / Les garçons sont nombreux à faire du foot et donc à avoir des capacités physiques correctes / Les élèves ont été capable d'un bien meilleur engagement et travail en athlétisme lors des courses et des gammes athlétiques comparativement à ici / Il y a d'autres enseignants qui ne sont pas comme elle, c'est à dire qui	Temps d'effort / Temps de récupération / Posture / Engagement/ténacité / Essoufflement /	Certains garçons ne réalisent pas correctement l'échauffement / L'enseignante pense que les élèves ne trouvent pas nécessaire le fait de s'échauffer, qu'ils trouvent ça ennuyeux / L'enseignante confirme noter des éléments dans son carnet par peur d'oublier et non pour influencer le comportement des élèves /

			exclu, tous doivent faire et doivent être évalués		n'insiste pas beaucoup auprès des élèves qui ne veulent pas faire /		
Moment EAC n°5 116 ; 117 ; 118 ; 119 ; 120 ; 121 ; 122 ; 123 ; 124 ; 125 ; 126 ; 127	-Julia : Non une feuille chacun, et vous vous mettez par deux pour travailler. Euh ... tiens Jack et Nicolas, vous allez me prendre cette barre (...) -Julia : ça va bien se passer les filles ! ... Celui-là hop ((en donnant une fiche atelier)) ; (...)	L'enseignante explique comment elle procède pour lancer les élèves en activité : elle distribue une fiche atelier à chaque binôme venant se présenter au bureau.	L'enseignante distribue les ateliers à réaliser à chaque binôme pour gagner du temps, pour que les élèves se mettent rapidement au travail, et aussi pour qu'ils sollicitent et développent toutes les différentes parties du corps /	Donner et imposer à chaque binôme un exercice à réaliser, c'est être sûr qu'ils vont pratiquer en sécurité et qu'ils vont se mettre rapidement au travail /	Il existe en musculation des ateliers plus dangereux que d'autres en début de cycle quand les élèves ne les maîtrisent pas encore / Il y a des ateliers par lesquels il vaut mieux commencer (ceux sollicitant des gros muscles, le dos, ...) / Les secondes manquent encore d'automotomie, ils ne sont pas encore capable de choisir rapidement un atelier / Pour les élèves blessés, le choix peut être adapté ; sinon, les élèves doivent développer tout leur corps / Pour les élèves ayant choisi le thème endurance, ils peuvent se voir proposer des ateliers sans charge / En début de cycle, cela ne sert à rien de donner des ateliers sans charge car il n'y a aucune IRM à déterminer /	Thème et mobile d'entraînement choisi / Blessure / Sexe des élèves	Les garçons semblent être attirés par le développement du haut du corps, et les filles les fessiers /
Moment EAC n°6 140 ; 141	-Elèves (un groupe de filles) : Madame, en fait on comprend pas, il y a un poids qui se lève pas bien, du coup, il y a un côté qui est plus facile que l'autre à faire. -Julia : Alors, là, tu vérifies son placement au départ, d'accord ? donc il faut qu'elle ait les mains un petit peu plus écartés sur la barre encore, (...).	L'enseignante explique qu'elle n'a pas constaté de dysfonctionnements dans la machine "Ailes de poulet", et elle explique qu'elle réalise des démonstrations pour gagner du temps, lorsque les élèves ne saisissent pas les informations données seulement à l'oral /	L'enseignant veut absolument gagner du temps, ne pas en perdre, c'est pour cela qu'elle privilégie la démonstration aux explications (ou qu'elle couple les deux), notamment quand les élèves semblent ne pas comprendre le message transmis.	Utiliser une démonstration permet d'utiliser une autre manière de communiquer avec certains élèves, une source de communication plus efficace / Démontrer pour gagner du temps et s'économiser au lieu d'expliquer pendant assez longtemps et de manière assez implicite /	Certaines machines de musculation sont nommées par un autre nom (métaphores, ...) : "ailes de poulet" / Il arrive parfois que les machines ne fonctionnent pas /	Attitudes et approbations des élèves au fil des explications des élèves / Fonctionnement machine / Réalisations des élèves /	Le groupe de fille explique à l'enseignante que la machine ne fonctionne pas selon elles / La machine fonctionne très bien finalement / L'élève fille semble avoir un bras plus fort que l'autre / Les élèves ne semblent pas comprendre les explications orales de l'enseignant / Démontrer un exercice sans charge est facile /
Moment EAC n°7 146	-Julia : Oui ? -Elèves : On a mis 15, mais ... -Julia : C'est pas assez ! C'est pas assez 15 ! -Elèves : On met à fond, et si on peut pas soulever ... -Julia : Bah tu mets, si tu soulèves 3 fois, 3 x 50, et on calculera ton max	L'enseignante décrit ses attentes, notamment en termes d'avancée dans le travail et de dynamique de travail. L'enseignant explique ne pas ressentir grand-chose, être préoccupé par le temps qui file. Enfin, l'enseignante explique comment elle	Il faut que les élèves avancent suffisamment vite afin d'avoir déterminer le plus de maxs différents sur différents ateliers / Il faut prévoir suffisamment de choses/de contenus	Reprocher aux élèves de ne pas aller assez vite et les réprimander a pour but de les stimuler davantage, leur mettre un "coup de boost" / Donner un objectif de quantité aux élèves doit les stimuler en leur fixant	L'enseignante déteste perdre du temps / Les élèves, à cet âge-là, et pour des garçons, sont capables de soulever beaucoup de poids, une petite charge ne sera pas suffisante / La mission de l'enseignante est que les élèves avancent, progressent / Exemple du travail en plaquage qui n'a pas marché avant les vacances et qui était très décevant / L'enseignante n'accepte pas de voir les	Interrogations / Passivité-effort / Réalisations de l'exercice / Charge choisie / Remplissage de la fiche d'observation / Attitude corporelle / Essoufflement /	Le groupe de garçons ne savait pas quelle charge mettre pour réaliser l'exercice / Le groupe de garçons n'est qu'à son premier atelier, ils sont en retard par rapport aux autres, ils n'avancent pas vite / L'enseignante avoue ne pas trop s'interroger et s'intéresser à

	théorique. C'est un peu long les garçons là, vous devriez ...	arrive à faire la différence entre un élève qui travail et un autre qui fait "semblant" de travailler ou qui ne se fatigue pas.	pour que tous les élèves puissent être confrontés à quelque chose d'adapté à eux, qu'importe leur rythme d'apprentissage et où ils en sont rendus dans les apprentissages /	des objectifs clairs à atteindre /	élèves assez passifs, ne rien faire, attendre que le temps passe / Les élèves débutent / Dans chaque classe, il y a souvent des élèves qui en font le moins possible / L'enseignante sait scanner l'ensemble de la classe pour repérer tout de suite les élèves qui travaillent et ceux qui ne travaillent pas /	Difficulté à marcher à cause des courbatures / Expression de ressentis à haute voix / Des élèves qui demandent à aller boire /	ses états émotionnels en action et après l'action / Quand l'enseignante détermine les max des élèves et distribue les exercices à chaque binôme, elle ne peut plus regarder le reste de la classe, "scanner" /
Moment EAC n°8 149 ; 150 ; 151 ; 152	-Elèves : J'ai soulevé une fois 15, mon max c'est 10, j'ai fait genre 30 x 10. -Julia : Non, non ... c'est pas comme ça. -Elèves : Ah. (...) -Julia : Bah, allez-y ! Ceux qui sont prêts, venez me voir ; ceux qui ne sont pas encore prêt, fi-nissez.	L'enseignante explique qu'elle fait le choix de rassembler tous les binômes à la suite d'une erreur réalisée par l'un de ceux-là afin d'éviter à avoir à répéter à toutes les binômes la même chose, soit pour gagner du temps	Gagner du temps, perdre du temps en réexpliquant tout à tous les élèves une seule fois pour en gagner ensuite.	Réexpliquer les choses à la classe entière une fois doit permettre à l'enseignante de s'économiser et de ne pas perdre son temps à réexpliquer plusieurs fois la même chose à chaque binôme.	Les élèves débutant en musculation ont beaucoup de mal à comprendre comment calculer leur max, à comprendre comment cela fonctionne / Dès que les élèves sont à portée de voix, l'enseignante sait qu'elle peut parler / Certains élèves n'écoutent pas car ils ont déjà compris / Certains élèves ne savent pas qu'ils n'ont pas compris / Les élèves qui n'écoutent pas et qui sont ensuite agaçants ont de grande chance d'obtenir un mot / Exemple en rugby le matin de l'entretien : une explications et une démonstration collective ont été réalisé pour être sûr que tous les élèves aient compris ce qu'il fallait faire avant de partir dans l'activité /	Ecoute des élèves / Posture / Attitude / Regard / Discussions/bavardages / Distance vis-à-vis des élèves entre eux, et entre eux et elle / Questions des élèves /	Les élèves font des erreurs dans la façon de calculer leur max / L'enseignante reconnaît qu'elle n'est pas très patiente, qu'elle a des difficultés à attendre / L'enseignante reconnaît qu'elle force souvent sa voix, ce qui permet aux élèves d'en profiter pour bavarder /
Moment EAC n°9 160 ; 161 ; 162	-Julia : 11 x 20 kilos, alors 20 kilos 11 fois, ça fait 27,5. Donc maintenant, tu vas devoir faire 4 x 15 répétitions à 60% de 27,5, c'est calculé là ... (...) -Julia : Oui, 4 x 15. Donc 60% de 30, les gars, vous vous mettez sur le côté pour pas gêner et vous faites. ((Un nouveau groupe de filles arrive). Donc, 3 x 15 kilos, ça va te faire 16. Pourquoi tu t'es mis là ? ((en regardant la feuille d'observation)). Exercice 1 atelier 1 ...	L'enseignante explique qu'elle aide les élèves à déterminer leur max groupe par groupe car cela est plus efficace pour cet apprentissage.	Gagner du temps en étant efficace dans le choix du mode de transmission de telle ou telle consigne / Equilibrer le développement corporel des élèves en leur donnant des exercices pertinents (en fonction de ce qu'ils viennent de faire) / Avoir une intention pour chacun / Faire en sorte que les élèves deviennent autonomes dans leur pratique	En guidant les binômes d'élèves dans la détermination de leur max, cela doit leur permettre d'intégrer plus efficacement un savoir-faire et des connaissances, leur permettant ensuite de se débrouiller seul.	Quand les élèves essayent de trouver leur max seul avec le tableau de Brzycki, ils font des erreurs systématiquement / Dans le tableau permettant de savoir ensuite à quelle niveau de charge il faut travailler, il n'y a pas tous les poids de marqué, cela va de 5 en 5 / Expliquer collectivement le fonctionnement des deux tableaux aux élèves ne fonctionne pas (expériences passées ; perte de temps) / L'enseignante a déjà re-conçu ses fiches de travail pour les améliorer en fonction des retours des élèves /	Fiche d'observation / Questions des élèves / Ecoute des élèves / Propos des élèves / Critères techniques : trajet, respiration, dos, ... /	Les élèves semblent avoir besoin d'avoir les tableaux devant eux, de les manipuler en direct pour mieux comprendre leur fonctionnement / Certaines fiches d'observation sont incorrectement remplies /

<p>Moment EAC n°10 230 ; 231 ; 232</p>	<p>-Julia : Jessica, ne mets pas la tête en extension comme ça ((en montrant)), c'est pas bon pour ... -Elèves : C'est bon comme ça ? -Julia : Non, tu regardes devant toi. Voilà ! Ne tire pas la tête en extension. ((La professeure voit que Jessica n'en peut plus)) Tu as mangé ? -Elèves : Non. Seulement de l'eau. -Julia : J'espère bien ! ((L'enseignante se déplace vers d'autres groupes)) Allez les filles ! Allez, on accélère.</p>	<p>L'enseignante raconte qu'elle a vu Jessica "un peu" tourner de l'œil, elle s'est donc inquiétée pour elle. Il s'avère que Jessica n'avait pas mangé car sa mère n'avait pas fait les courses. L'enseignante explique alors qu'elle reproche à Jessica de n'être pas suffisamment responsable et autonome, et que ce n'est pas à sa mère de tout faire. L'enseignante met en avant son rôle de mère, de citoyenne, de féministe, d'enseignante, de militante syndicale.</p>	<p>Former des citoyens, faire en sorte que les élèves soient plus responsables, plus aidants, plus autonomes / Se soucier de chacun des élèves et les aider à grandir / Se battre pour le droit des femmes / Ne pas dissocier son rôle de mère, de militante syndicale, de féministe et d'enseignante ainsi que de citoyenne</p>	<p>Raisonner les élèves en jouant le rôle d'éducateur doit pouvoir faire grandir certains élèves et les amener à être plus responsables (jouer le rôle du parent ?) /</p>	<p>Les élèves ont besoin de manger avant de venir en EPS, et plus généralement avant de pratiquer une activité physique et sportive / Les mamans ne servent pas qu'à faire les courses ou à tenir la maison / Pour être proche des élèves, les temps d'AS, de compétition, de trajet, ... sont importants/propices (des moments de partage) / Au lycée Camus, il y a un dispositif tutorat qui permet d'échanger et d'apprendre à connaître les élèves plus particulièrement</p>	<p>Réalisations des élèves / Posture dangereuse pour l'intégrité physique / Attitude / Regard</p>	<p>Jessica a une mauvaise posture, elle a la tête en extension / Jessica semble s'évanouir / Jessica semble assez fatiguée / Jessica n'a pas mangé ce matin-là / La mère de Jessica n'a pas fait les courses, ce qui explique pourquoi Jessica n'a pas pu manger / L'enseignante peut être proche de certains élèves et de d'autres non (ex ; Steven)</p>
<p>Moment EAC n°11 267 ; 268 ; 269</p>	<p>-Elèves : On a fini de faire ça. -Julia : De quoi, de faire les max ? -Elèves : Oui. -Julia : Bah vous venez me voir. -Elèves : Bah on était au bureau mais (...) -Julia : Donc gainage sur les coudes, pieds au sol.</p>	<p>L'enseignante explique qu'elle a envoyé "paître" les garçons et les raisons de cela / Elle explique également qu'elle insiste pour qu'ils continuent le même exercice (squat) /</p>	<p>Traiter de la même façon les garçons et les filles / Avoir les mêmes attentes / Ne pas en vouloir aux garçons d'être des garçons et aux filles d'être des filles : c'est-à-dire de pas attendre des garçons qu'ils soient aussi sages, aussi scolaires ou aussi à l'écoute des filles ; et pas attendre des filles qu'elles soient aussi à fond que les garçons, ... / Amener les élèves à réaliser un développement complet de leur corps /</p>	<p>En ayant les mêmes attentes pour tous les élèves, en les traitant de la même façon et en essayant au maximum de mettre de côté ses représentations sur les garçons et les filles, l'enseignante souhaite permettre aux filles et aux garçons de s'épanouir et de progresser ensemble, en contexte mixte.</p>	<p>En début de séance, l'enseignante avait expliqué à toute la classe que pour les exercices utilisant la barre, il était conseillé de mettre un pull entre la barre et soi pour éviter de se faire mal / Les élèves, souvent ne veulent pas faire le squat : ils pensent que ça permet de travailler le haut du corps / La blessure est une raison valable pour ne pas faire un exercice / L'enseignante a conscience que ses expériences passées influencent sa façon d'être au quotidien / L'enseignante sait qu'on a tous des attentes inconscientes, elle s'appuie sur une étude pour expliquer cela / Les filles sont considérées par la société comme étant merveilleuses, formidables / Les petits garçons en école maternelle réussissent beaucoup moins bien que les filles car ils sont confrontés souvent à des enseignantes femmes, et donc sont en échec sur leur posture, leur attitude / Les garçons réussissent mieux ensuite quand ils sont confrontés davantage à des enseignants hommes / En travaillant un temps avec Annick Davisse, l'enseignante sait que les filles/femmes passant par le STAPS, ne sont pas les mêmes filles "Pas-STAPS" : elles sont plus sportives, parfois garçon manqué / Les garçons insupportent souvent les enseignantes femmes / A l'âge adulte, les hommes et les femmes continuent d'avoir un comportement différent : les femmes se plaignent beaucoup et les hommes font beaucoup de bêtises / En musculation, les élèves ont droit de choisir comment, quoi et pour atteindre quel objectif ils travaillent /</p>	<p>Sexe de l'élève / Etude scientifique / Expériences passées / Comportements, discours et façons d'enseigner des hommes, ainsi que leurs façons de traiter garçons et filles /</p>	<p>Les garçons évoquent à l'enseignante que l'exercice à la barre leur fait mal au cou, l'enseignante pense que c'est une excuse pour ne pas faire l'exercice et pour ne pas travailler / L'enseignante confirme qu'elle met tout en œuvre pour traiter filles et garçons de la même manière / L'enseignante avoue qu'avec le temps, elle est devenue moins violente et répressive à l'égard des filles quand elles "chouinent", à l'égard des filles "nian-nian", qu'elle supporte peu / Les seuls, en rugby à shooter fort dans le ballon et à ne pas faire attention aux autres, sont les garçons ; et celles qui s'assoient pour s'occuper de leurs ongles, ce sont les filles / Les garçons essayent essentiellement de développer le haut du corps en musculation, et les filles essentiellement le bas du corps / Les filles vont plus vers TE endurance, esthétique et les garçons vers des TE esthétique, puissance / Les élèves choisissent un TE soit parce qu'il répond à leur mobile, et/ou soit parce qu'il ont aimé la façon de travailler dans celui-ci /</p>

<p>Moment EAC n°12 294 ; 295 ; 296</p>	<p>-Julia : Merci Lou ! Triangle isocèle, même longueur ; contraction isométrique ... donc quand je fais la chaise, bon là je fais pas la chaise pour de vrai, imaginons que je suis au mur et que je fais la chaise pour de vrai, la contraction de mes quadriceps est isométrique. Quand vous faites le gainage, mais un gainage simple, sans bouger les jambes par exemple, la contraction des abdominaux est iso-métrique. Quand vous faites « superman » (...)</p>	<p>L'enseignante explique anticiper et rassurer les élèves sur l'intérêt et l'interprétation des courbatures (un critère de réusite) /</p>	<p>Faire comprendre aux élèves le rôle des courbatures / Guider et orienter les élèves vers un travail personnel adapté à ses capacités et à l'objectif poursuivi /</p>	<p>Rassurer les élèves doit pouvoir leur faire prendre confiance en eux et leur faire comprendre les conséquences positives (mais douloureuses parfois) d'une activité physique sur leur corps.</p>	<p>Les élèves, en musculation, expriment souvent la sensation d'être nul car ils ont mal partout, car ils ont des courbatures / Ce sont souvent les élèves non-sportifs qui expriment cela, souvent des filles (régulièrement dès les premières leçons) ; les garçons ne semblent pas le verbaliser / Avoir des courbatures est au contraire synonyme d'avoir bien travaillé ! / En musculation, il y a beaucoup d'informations à donner aux élèves, qui ne sont pas toujours simples à appréhender et à intégrer / Certains élèves découvrent complètement comment leur corps fonctionne, de nouveaux ressentis, etc.</p>	<p>Réactions et propos des élèves / Posture et langage corporel</p>	<p>Les élèves, même si parfois ils ont peu travaillé, ont des courbatures le lendemain / Des élèves ayant des courbatures disent d'eux qu'ils sont nuls / Les élèves semblent mieux comprendre et intégrer les informations données quand elles permettent de résoudre certains constats et problématiques en train d'être vécu / Les élèves ont besoin d'être rassuré sur les courbatures qu'ils ressentent dans leur corps /</p>
---	---	--	---	---	--	---	--

ALEXANDRE.

N° Intervention	Description de l'intervention - Verbatim	Unité du cours d'action – Description de l'action par l'enseignant - U	Préoccupations – Intentions de l'enseignant - E	Attentes - A	Référentiel – Connaissances déjà-là - S	Éléments significatifs – Représentations - R	Interprétant – Validation, invalidation ou construction de connaissances - I
<p>Moment EAC n°1 8 ; 9 ; 10</p>	<p>((Les élèves courent en équipe autour du gymnase ; L'enseignant vient voir Anaïs assise sur le côté, ne pratiquant pas aujourd'hui)). -Alexandre : Alors Anaïs, même sans tenue, tu peux pratiquer hein. Qu'est-ce qu'il se passe ? (...) -Alexandre : Bon ... tu vois, tu me dis. ((Un élève vient le voir)) Tu as déjà fini ? Tu as pas fini les 3 minutes ?</p>	<p>L'enseignant explique qu'il essaye de comprendre pourquoi Anaïs ne souhaite pas pratiquer (pourquoi elle n'a pas sa tenue, pourquoi elle reste sur le côté, ...). Il tente, comme il le dit de trouver un terrain d'entente, un moyen de la convaincre (de négocier) en s'intéressant à ses problèmes, ses besoins, ... et surtout en mettant en avant ce qui est positif : le fait qu'elle a aimé la séquence de musculation, le fait que Louane s'est mise au travail et prend du plaisir, etc. L'enseignant explique chercher un compromis entre : le fait qu'elle ne pratique pas qui</p>	<p>Trouver un rôle actif à Anaïs qu'elle accepte de tenir : un rôle qui la rapproche le plus possible de la pratique physique du badminton, de sa participation complète à la leçon et aux situations d'apprentissages proposées.</p>	<p>En dialoguant avec Anaïs, en essayant de trouver un terrain d'entente, en essayant de la comprendre et en mettant en avant des choses positives pour la valoriser, Anaïs va accepter de s'investir dans la leçon à un certain niveau/degré d'activation.</p>	<p>Anaïs revient en cours après plusieurs semaines d'absence / Être trop rigide, brutal et imposer les choses ne fonctionne pas, cela va être contre-productif / Avec l'expérience, on comprend que le refus de s'engager de certains élèves n'est pas dû à ce que l'on propose, mais davantage aux conditions dans lesquelles se retrouve l'élève (situation familiale, ...), ce qui permet plus facilement selon l'enseignant de prendre du recul.</p>	<p>Pas de tenue d'EPS / Posture avachie sur sa chaise / Elèves ayant peu d'attrait pour l'activité physique (absences nombreuses, difficultés d'engagement récurrentes).</p>	<p>L'enseignant apprend que Anaïs a ses règles / L'enseignant apprend que Anaïs avait apprécié la séquence d'enseignement précédente en musculation, une manière selon l'enseignant de lui dire qu'elle n'est pas fautive mais qu'aujourd'hui, elle n'est pas dans les bonnes dispositions / L'enseignant comprend que le bien-être actuel de Anaïs est négatif (pas au top : problèmes dans sa vie privée, etc.).</p>

		n'est pas acceptable et être compréhensif sur son état actuel et les raisons de son refus de pratiquer. L'enjeu pour lui est de lui trouver un rôle actif dans la leçon, qu'elle accepterait.					
Moment EAC n°2 24 ; 25 ; 26 ; 27 ; 28 ; 29	((L'enseignant en revenant d'aller chercher raquettes et filets de badminton dans le local va voir le groupe de Luc et Alexis en train de discuter avec Anaïs)). -Alexandre : Alors, mobilisation articulaire ? Vous l'avez faite déjà ? Travail musculaire ? (...) -Alexandre : Donne-les, je vais les mettre dans un tiroir. Tu peux pas jouer avec des clefs dans tes poches ...	L'enseignant vient réguler le groupe de Luc & Alexis durant leur échauffement. Il s'approche de leur groupe pour les "booster" dans leur travail (afin qu'ils ne se dispersent pas), pour corriger certaines de leurs postures et pour les guider dans la réalisation correcte des exercices qu'ils ont à effectuer (dans un ordre donné = échauffement cadré sur une fiche). L'enseignant au cours de son intervention prend le temps de réaliser les exercices avec les élèves : d'une part pour leur montrer la "bonne" réalisation et d'autre part pour dramatiser la réalisation de certaines postures.	Corriger, guider et améliorer les réalisations des élèves - Leur faire prendre conscience de l'intérêt de l'échauffement, d'un échauffement correctement réalisé et complet. / Encourager les élèves à s'investir et dramatiser la réalisation de certaines postures / Rendre les élèves, au fur et à mesure de l'année (projet d'échauffement sur l'année scolaire), de plus en plus autonome dans la réalisation de leur échauffement.	En réalisant l'exercice avec les élèves, en même temps qu'eux, cela favorise l'engagement de ces derniers (si l'enseignant fait, on peut faire), cela légitime la réalisation de l'exercice demandé. / En étant proche des élèves (de par sa présence), en les guidant et en faisant avec eux, l'investissement et les réalisations des élèves s'améliorent : le travail devient plus rigoureux et fourni. / Ne pas trop intervenir, ne pas reprendre systématiquement les élèves quand ils réalisent quelque chose d'incorrect, permet d'éviter que les élèves stoppent leur engagement et permet à l'enseignant de s'économiser.	Il y a un capitaine par binôme qui est censé guider l'autre / Le rôle de capitaine tourne à chaque leçon, tout comme les groupes d'échauffement qui sont modifiés en fonction des leçons et en fonction des activités pratiques (nombre d'élèves, ...) / Les réalisations des élèves requièrent souvent d'être rectifiées / Le rôle de capitaine n'est pas toujours accepté par les élèves : essayer de convaincre avec l'humour fonctionne plutôt bien / Faire avec les élèves favorise leur adhésion / Les apprentissages se réalisent sur un temps long, il faut se donner du temps et ne pas aller trop vite.	Exercices réalisés par les élèves (savoir où ils en sont rendus, dans quelle phase de l'échauffement) / Discussion entre les élèves (notamment avec Anaïs) / Geste réalisé non-correcte / Alexis se gratte la tête (geste de malaise)	L'enseignant comprend par l'attitude de Alexis qu'il n'a pas envie de réaliser les exercices d'échauffement demandés.
Moment EAC n°3 44 ; 45 ; 46 ; 47 ; 48 ; 49 ; 50 ; 51 ; 52 ; 53	Alexandre : Lève ta raquette Gabriel ((en levant la main bien haute)). Fais-moi voir comment tu tiens ta raquette. Tiens-là, tu vois, comme un marteau, comme ici ((en mimant un geste de marteau)). D'accord ? Tu es gaucher ? (...) -Alexandre : Essaie de te déplacer tout de suite. Là, tu vois, tu as vu le volant ((en mimant)) et après tu es allé essayer de le jouer. Essaie	L'enseignant s'attarde sur les grandes difficultés de Gabriel. Il explique qu'il se centre sur des objectifs de progression très ciblés avec Gabriel afin qu'il puisse réaliser des échanges. Il explique également longuement se sentir démunis face aux nombreuses et importantes difficultés, motrices comme cognitives, que rencontre Gabriel.	Faire en sorte que Gabriel puisse prendre du plaisir dans sa pratique physique, qu'il puisse progresser malgré ses nombreuses difficultés (du moins qu'il ne ressent pas de la gêne ou de la honte ... selon les mots de l'enseignant) / En tant qu'enseignant, atténuer sa frustration,	Être plus proche d'un élève, lui donner plus de conseils et mettre en avant le moindre petit effort (positiver, encourager, féliciter) doit permettre d'atténuer les frustrations d'un élève en grande difficulté et doit lui permettre de progresser plus vite / Former des groupes hétérogènes permet à l'élève moins bon de	Pour faire progresser un élève avec tant de difficulté, il faut le prendre sur des remédiations individuelles / Gabriel est également en grande difficulté motrice et cognitive en Tchoukball / Gabriel est un élève ULIS, avec éducateur social, dans un contexte très compliqué / Informations reçues au conseil de classe la veille : Gabriel a cassé ses lunettes, et il a un strabisme important + une "bonne" myopie" / Aly (le coéquipier de Gabriel) est un élève "gentil" dans le sens où il a de la patience face aux nombreux échecs de Gabriel.	Absence de réaction d'agacement, d'irritation, d'insulte de lui-même, etc. chez Gabriel / Echecs à répétition (passage à travers le volant) / Volant au sol constamment / Peu voire pas du tout	L'enseignant découvre avec étonnement et incompréhension que Gabriel préfère servir avec sa mauvaise main car il est plus à l'aise comme cela / L'enseignant pense que Gabriel intéroriorise et cache pour l'instant l'ensemble des échecs et frustrations qu'il vit / Le rendement moteur des deux élèves est assez faible / L'enseignant a des doutes sur la capacité également de

	de tout de suite te déplacer. ((A Aly)) Essaie d'envoyer le volant plus haut, (...).		sa pitié pour cet élève (prendre du recul) / Constituer des groupes adaptés à chaque situation de sorte à favoriser les transformations de motrices de chacun /	progresser plus vite / Faire servir Aly doit permettre d'engager l'échange plus facilement entre lui et Gabriel		d'échanges entre Aly et Gabriel /	Aly a envoyé des volants assez haut pour Gabriel.
Moment EAC n°4 54 ; 55 ; 56 ; 57 ; 58 ; 59 ; 60 ; 61	-Alexandre : Plus fort, plus fort Aly. Aly va servir. (...). (...) -Alexandre : Tiens donne-moi le volant Gabriel, va en face avec Aly, va en face avec lui. (...)	L'enseignant explique qu'il se permet de toucher Gabriel pour l'aider à réaliser un geste correct afin de faire sentir à Gabriel la bonne position, c'est de l'ordre du kinesthésique, des sensations.	L'enseignant veut que Gabriel enregistre, au niveau des sensations et ressentis, une position de frappe correcte.	En manipulant directement le bras de Gabriel, cela doit lui permettre de mieux sentir (en termes de sensations, de manière kinesthésique) ce qu'on attend de lui, ce qu'il est correct de réaliser.	Pour réaliser une frappe correcte au badminton, il s'agit d'une frappe haute, avec un coude haut, avec le tamis devant les yeux / Pour certains élèves, il faut solliciter différentes sources d'informations : verbales, kinesthésiques, visuelles, ... /	L'enseignant sent peut-être les raideurs ou au contraire le relâchement de Gabriel quand il dit : "Là, c'est un truc très directif".	L'enseignant ne se souvenait plus d'avoir touché Gabriel, il ne pensait pas l'avoir fait.
Moment EAC n°5 62 ; 63 ; 64 ; 65	((L'enseignant s'en va en courant chercher une raquette pour jouer avec Gabriel & Aly ; Il va échanger des volants avec les deux élèves (...).	L'enseignant explique sa vision des choses : il doit partager équitablement son temps et son attention pour chacun des élèves de manière équitable, en fonction des besoins de chacun. Il explique également qu'en fonction des élèves, son exigence n'est pas la même.	S'occuper suffisamment de tous les élèves afin que tous progressent équitablement.	Avoir une intention pour chacun des élèves, une intention adaptée, pour que tous puissent progresser et bénéficier de ce qu'il leur faut pour se transformer.	L'enseignant connaît les caractères et les motivations de ses élèves : Victoire & Louane n'a pas envie de pratiquer, et ce n'est pas grave si elle ne fait rien pendant 5min ; à l'inverse, pour Aly, c'est dommageable car il a envie de pratiquer.	Attitude et signe potentiel d'insatisfaction de Aly.	Si Aly ne joue pas suffisamment, il sera déçu / Si Victoire et Louane ne font rien, elles ne seront pas frustrées.
Moment EAC n°6 78 ; 79	-Alexandre : Alors, on va travailler le fait de ne jamais, enfin d'essayer, de ne jamais jouer sur l'adversaire. Pourquoi on ne joue pas sur l'adversaire ? (...) -Alexandre : Voilà, c'est facile pour l'adversaire si je joue le volant sur lui.	L'enseignant explique que dans les propos de Victoire, qu'ils trouvent inadaptés, le fond est plutôt bon. Il dit apprécié quand Victoire reformule ses propos.	Faire en sorte que Victoire reformule ses propos avec des termes et des mots plus acceptables.	En faisant comprendre et en expliquant calmement à l'élève qu'il y a un problème dans ses propos et en lui demandant de reformuler, il sera plus à même de le faire.	Victoire est une élève assez difficile, très vulgaire dans ses propos, comparativement à d'autres élèves (Aly, Morgane, ...).	Mode de langage / termes choisis pour s'exprimer	Aly & Morgane sont des "bons" élèves, sages et studieux / Victoire est une élève ayant des problèmes de comportement récurrents.
Moment EAC n°7 109	((L'enseignant va chercher une caisse remplie de volants)). -Alexandre : Aller vient	L'enseignant explique demander aux élèves du groupe n°1 si l'arbitrage est correctement réalisé. Il	L'enseignant souhaite indiquer aux élèves de groupe n°1 qu'il est	Utiliser une question rhétorique pour alerter les élèves sur le	Luc est un élève qui se déconcentre facilement / Alexis est peu studieux	Posture et activités de l'arbitre, notamment avec	Les élèves répondent à l'enseignant que oui, ils sont bien en train d'arbitrer.

	Gabriel. ((L'enseignant jette un œil sur le groupe n°1)) C'est bon sur l'arbitrage ? -Luc & Alexis : Oui.	explique que c'est une question rhétorique, dans le sens où il les questionne afin justement qu'il veille à bien arbitrer le match correctement.	important d'arbitrer correctement l'opposition.	respect de certaines exigences.		la fiche d'observation	
Moment EAC n°8 164	-Alexandre : Il reste une minute de consignes ... Mettre une croix ici dans la case du joueur ((en montrant sur la fiche d'observation/feuille de match directement)), A contre B, (...). (...) -Alexandre : Une croix dans la case à chaque fois qu'il réussit ça, un coup fatal. Si ...	L'enseignant explique que si son niveau d'exigence en fonction des élèves peut varier, en revanche son attitude varie peu, il est très rare pour qu'il hausse la voix, il résout les problèmes dans le calme.	Apaiser les situations et régler les problèmes de comportements dans le calme afin de ne pas envenimer les choses / Avoir un seuil de tolérance suffisant pour supporter toutes les petites déviances des élèves.	En restant calme lors de certains problèmes de comportements ou d'incidents, les élèves vont se replonger plus facilement dans une activité d'apprentissage.	Victoire & Anaïs sont des élèves peu engagés, et assez peu scolaires.	Attitude et comportement : rire, regard des élèves, écoute.	L'enseignant a un seuil d'exigence variable selon les élèves / L'enseignant a une attitude constante : il reste calme qu'importe la situation.
Moment EAC n°9 180 ; 181 ; 182 ; 183 ; 184 ; 185 ; 186 ; 187 ; 187 ; 188 ; 189 ; 190 ; 191 ; 192 ; 193 ; 193 ; 194 ; 195 ; 196 ; 197 ; 198 ; 199 ; 200	-Alexandre : Ohoh ! -Victoire : ((de loin)) ... ta gueule ! ... -Alexandre : ((A Gabriel et Gaya)) Attend stop. ((L'enseignant se dirige vers le groupe n°2, il y a des tensions)). -Victoire : Mauvaise arbitre ! (...) -Morgane : Il y a 10-9.	L'enseignant explique qu'il a constaté qu'il y avait un problème et des tensions dans le groupe 2 (son seuil de tolérance a été atteint). Il décrit ensuite son intervention pour apaiser la situation : il reprend Victoire et lui demande de se calmer, il reste pour guider les élèves dans la réalisation du match, il commente les actions des élèves et il met en avant la moindre petite réussite.	L'enseignant souhaite gérer le comportement déviant de Victoire et les tensions qui montent dans le groupe n°2 le plus rapidement possible de sorte à les réengager efficacement dans une activité d'apprentissage.	En reprochant à un élève perturbateur et irrespectueux ses mauvais actes et son mauvais comportement, l'enseignant rappelle et instaure un seuil limite de déviance, des limites à ne pas dépasser / Se centrer sur les apprentissages et l'organisation de la situation doit permettre passer rapidement à autre chose, de rester le moins longtemps concentré sur les tensions qui se sont créées, afin de les apaiser et de réengager les élèves dans une activité d'apprentissage / Mettre en avant la moindre petite réussite des élèves, notamment en théâtralisant ses interventions (en exagérant) c'est favoriser leur confiance en eux et ainsi leur engagement dans les apprentissages, et leur faire oublier les tensions passées (= moins longtemps on reste focaliser sur les problèmes, plus facile sera la poursuite des apprentissages et l'engagement des élèves, notamment perturbateurs = Une résolution rapide et efficace) /	L'enseignant dispose d'un certain seuil de tolérance : plusieurs gros mots ou grossièreté ont été dites, et le ton est monté / L'enseignant dispose d'une méthodologie type pour traiter un problème : montrer qu'on a entendu, reprocher à l'élève fautif les faits, rester pour guider et accompagner les élèves dans leur remise au travail, encourager les élèves / Victoire est une élève difficile, qui parle avec un langage assez vulgaire, qui n'a pas les codes pour communiquer avec les autres et qui s'emporte assez rapidement / C'est la première fois que Aly vit ce fonctionnement / Exagérer ses interventions (dans une logique "spectacle") est un moyen qui peut renforcer l'engagement des élèves.	Niveau sonore des voix / Langage utilisé / Agressivité des élèves / Passivité des autres élèves, nombre d'élèves en présence, spectateurs de la situation	L'enseignant constate que les tensions sont nées entre les élèves à cause du comptage du score / Pendant qu'il recadre Victoire, l'enseignant constate que les autres élèves sont spectateurs de l'échange et qu'ils sont à l'arrêt (inactif, passif) / Il y a de nombreux problèmes organisationnels dans le groupe.

				Traiter rapidement et en peu de temps des problèmes en passant à autre chose rapidement, doit permettre d'atténuer l'importance et la propagation du problème (tout en veillant quand même à faire comprendre que le problème est inacceptable).			
Moment EAC n°10 203	-Alexandre : Mettez pas des croix, mettez des « 1 », vraiment des 1. ((En regardant l'échange entre Olivier et Luc)) Olalala, oh bah tu t'en sors bien, lob ! Parce que le coup juste avant, tu ((Olivier)) lui fais une passe. (...) -Alexandre : Après par contre, tu as réussi à faire le lob ! ((Tout bas à Olivier)) Et c'est quoi ta zone préférée ? -Olivier : 4.	L'enseignant explique et avoue beaucoup théâtraliser ses interventions, avec notamment certains élèves qui sont des "bons clients".	Instaurer une relation particulière avec certains élèves pour favoriser leur engagement.	En utilisant l'humour et en instaurant une relation plus particulière/familière/proche avec certains élèves, cela doit permettre de gagner davantage l'adhésion de l'élève.	Olivier est un "bon client", autrement dit qui accepte et comprend le seconde degré / Certains élèves ne sont pas ce genre de "bons clients".	Rire / Second degré	L'enseignant prend conscience qu'il peut avoir des relations particulières avec certains élèves, qu'il n'a pas avec d'autres.
Moment EAC n°11 204 ; 205 ; 206 ; 207 ; 208 ; 209 ; 210 ; 211 ; 212 ; 213 ; 214 ; 215 ; 216 ; 217 ; 218	-Alexandre : ((Pendant le premier échange entre Gabriel et Gaya)) Déplacement Gabriel ! Ah dommage ! Alors, est-ce que tu trouves qu'elle a bien joué Gaya ? (...) -Alexandre : Oui ! Parce que elle arrive trop à te déstabiliser comme tu dis. Aller continuez, vous allez en match en 15. Quand l'un des deux est arrivé à 15, vous venez me chercher ! Donc là il y a com-bien ? 7-1 !	L'enseignant décrit qu'il questionne Gaya et Gabriel quasiment en direct, juste après leur échange de sorte à faire émerger quelques réflexions. Il explique également se sentir démunis face aux très nombreuses et importantes difficultés de Gabriel qui passe très régulièrement à travers le volant.	Faire progresser les élèves en étant proche d'eux et les accompagnant dans leurs réalisations / Questionner les élèves pour les faire réfléchir et prendre conscience de certaines choses / Trouver une solution viable pour Gabriel : une solution qui lui permette de progresser rapidement tout en prenant du plaisir.	Questionner les élèves doit permettre de les faire réfléchir et prendre conscience de certaines choses (dans le cas ici : il s'agit de poser une question à Gabriel pour lui faire prendre conscience qu'il a raté le volant à cause d'un problème de réactivité, de déplacement) / Encourager et mettre en avant la moindre petite réussite doit permettre aux élèves de prendre confiance en eux et de poursuivre leurs efforts, de croire en eux /	Gabriel a de grosses difficultés cognitives, motrices, perceptives, ... / Pour faire progresser Gabriel il faudrait être constamment être avec lui et lui proposer un travail à la chaîne, avec beaucoup de répétitions / Mettre en avant la moindre réussite est un moyen de donner un peu de plaisir à ce genre d'élèves très en difficulté, et subissant beaucoup d'échecs.	Réponses des élèves / Expressions du visage des élèves / Echecs et réussites des élèves en jeu / Réalisations des élèves en jeu	Avoir donner tout de suite la réponse à Gabriel à la question qu'il lui avait posé n'est pas satisfaisant pour l'enseignant : il doute de la compréhension de Gabriel et de la pertinence de lui avoir donné directement la réponse à sa question.

<p>Moment EAC n°12 221 ; 222 ; 223</p>	<p>-Léo : Luc a gagné la plupart des points, sauf qu'en fait Olivier il a mis que des points ... ((Luc se retrouve avec un total moins élevé que Olivier, et pourtant il a marqué davantage de points ...)). -Alexandre : Qui n'était pas sa zone. Mais en situation de match classique, il va marquer beaucoup de coups fatals si Olivier est loin ; là, on est sur l'exercice de la zone préférée, on va dire que ça a pas trop correspondu au profil de Olivier, il aurait mieux valu que Luc choisisse de petits amortis. Donc la zone 1 ou 3. Aller match 5.</p>	<p>L'enseignant décrit qu'il comment il gère un moment de décryptage des scores obtenus à la fin d'un match par deux élèves du groupe n°1, tout en veillant à préserver/protéger et à valoriser la confiance en soi de Luc qui est ici "agressée" par la perte du match à cause des points bonus possibles.</p>	<p>L'enseignant souhaite faire réfléchir les élèves sur un paradoxe (gagner le match aux points, mais le perdre finalement à cause des bonus) tout en veillant à préserver l'engagement de Luc qui commence à bouder.</p>	<p>Mettre en avant la moindre petite réussite doit permettre de favoriser la confiance en soi des élèves et ainsi leur persévérance dans les efforts effectués / Partir de ce que les élèves ont réalisé doit permettre plus facilement aux élèves de réfléchir, de prendre conscience de certaines choses (utiliser le concret, le vécu) /</p>	<p>Dans cette formule de match, il se peut que ce paradoxe se réalise (rarissime) : gagner le match aux points mais le perdre à cause des bonus liés à l'atteinte de la zone préférée choisie / Si un élève boude, il ne sera pas réceptif aux commentaires et aux réflexions lui permettant de progresser davantage, il ne sera pas ouvert au dialogue / Toujours faire attention aux termes qu'on emploie avec les élèves, notamment quand c'est pour juger leurs prestations/performances : notamment quand il est question de parler d'"intelligence" de jeu / Des élèves plutôt fins peuvent être lents et d'autres en revanche en surpoids efficace et très rapide : la vitesse de déplacement n'est pas forcément liée au surpoids de l'élève, il vaudrait mieux parler de réactivité /</p>	<p>Moue, expressions du visage des élèves / Attitude, body-language / Scores obtenus et détails du score (nombre de points gagnés en zone avant, en zone arrière, ...) / Remplissage de la fiche d'observation/feuille de match.</p>	<p>L'enseignant constate que Luc fait la moue, commence à bouder / L'enseignant comprend que Luc s'est finalement trompé de zone / Olivier a trouvé la zone de Luc pendant le match /</p>
<p>Moment EAC n°13 224 ; 225 ; 226 ; 227</p>	<p>-Alexandre : Alors que se passe-t-il ? J'ai l'impression que ça flotte un peu ... -Louane : Je viens de faire un coup fatal, elle me dit non je dois lancer là-bas ... -Morgane : Non je dirais que j'en ai plus vers ...</p>	<p>L'enseignant décrit qu'il gère à nouveau un souci émanant de l'arbitrage dans le groupe n°2. Il explique que Aly a été abandonné (pas aidé) dans une tâche qu'il maîtrise peu : l'arbitrage.</p>	<p>Rétablir la vérité et stopper les discussions stériles entre les élèves afin que le et les matchs puissent se poursuivre.</p>	<p>En essayant de comprendre les choses en repartant du début, il s'agit de mieux comprendre ce qu'il s'est passé.</p>	<p>Les élèves ont eu peu de leçon, ils ne sont pas encore familiarisés à cette tâche d'arbitrage / Aly maîtrise très peu cette tâche d'arbitrage</p>	<p>Remplissage de la feuille d'observation/de match / Propos des élèves du groupe n°2</p>	<p>Les élèves s'entraident peu : les filles n'ont pas aidé Aly dans sa tâche d'arbitrage</p>
<p>Moment EAC n°14 228 ; 229 ; 230 ; 231 ; 232 ; 233 ; 234 ; 235 ; 236 ; 237 ; 238 ; 239 ; 240 ; 241 ; 242 ; 243 ;</p>	<p>-Alexandre : A contre C, c'est qui contre qui ? regarde, en fait, tu as les joueurs ici. A contre C, c'est qui ? -Aly : Victoire avec Louane. -Morgane : Moi je veux bien compter les coups fatals ... -Alexandre : Bah toi tu</p>	<p>L'enseignant explique insister pour que ça soit bien Anaïs qui gère l'arbitrage et explique rester regarder le match entre Victoire et Louane car c'est un match "sensible" dans le sens où ces deux élèves se provoquent sans cesse.</p>	<p>Faire en sorte que le match entre Louane & Victoire se déroule correctement, dans une bonne attitude / Veiller à ce que Anaïs remplisse correctement sa tâche d'arbitrage.</p>	<p>Conseiller, guider et accompagner les élèves, notamment en les félicitant et en mettant en avant la moindre de leur petite réussite, doit permettre de favoriser un bon comportement, et des efforts dans le travail.</p>	<p>Victoire et Louane sont deux élèves qui se provoquent souvent / Anaïs est une élève peu engagée et peu studieuse / Anaïs n'avait pas aidé Aly sur le match précédent pour l'arbitrage / Morgane est une élève leadeuse.</p>	<p>Propos des élèves / Body-language / Réalisations des deux joueuses.</p>	<p>Morgane voulait arbitrer le match.</p>

244 ; 245 ; 246	joues le match d'après contre Aly.						
Moment EAC n°15 256 ; 257 ; 258 ; 259 ; 260 ; 261	-Alexandre : Alors j'avais demandé de venir me chercher quand il y avait un joueur à 15. ((Il se retourne vers le groupe 1)) Morgane vient ! ((Louane arrive vers l'enseignant, elle saigne)). (...) -Alexandre : On va commencer en même temps ! Victoire arbitre ...	L'enseignant décrit comment et pourquoi il choisit de mettre les élèves en match, notamment il justifie les associations de joueurs réalisées.	Faire vivre aux élèves une situation de match, caractéristique du CA4 et de la logique culturelle du badminton / Permettre aux élèves de prendre un minimum de plaisir dans la leçon d'EPS pour en garder une trace positive (= favoriser l'épanouissement).	Répondre positivement à la demande des élèves parfois doit permettre d'obtenir une plus grande confiance de la part de ces élèves, leur faire prendre du plaisir en se sentant estimer, ce qui favorise leur engagement / Faire vivre une situation de match doit permettre aux élèves de pouvoir utiliser et mettre à l'épreuve les contenus reçus dans une situation d'opposition	Morgane et Gaya sont très copines / Louane a pris un volant dans le visage, sa lèvre saigne, elle arrête de pratiquer / Gaya et Gabriel ont déjà attendu très longtemps tous les deux à discuter sur leur terrain sans rien faire / La leçon a été consacré à un type d'apprentissage en particulier (qu'il va être important de réinvestir désormais en match) / Morgane et Gaya sont des élèves sérieuses	Attitude des élèves	Morgane arrête de pratiquer / Morgane voudrait jouer contre sa copine
Moment EAC n°16 272 ; 273 ; 274 ; 275 ; 276 ; 277 ; 278 ; 279 ; 280 ; 281 ; 282 ; 283 ; 284 ; 285 ; 286 ; 287 ; 288 ; 289 ; 290 ; 291 ; 292	-Alexandre : Place-toi Gaya, prépare ta raquette ((Morgane engage ; Gaya perd le point en jouant par en-dessous le volant)). Alors Gaya, que penses-tu si le volant du service de Morgane effectivement arrive ici ((le volant ne dépassait pas la ligne de service, il était donc faux)) ? (...) -Alexandre : C'est toi ! Service pour toi. Anais, tu leur annonce « dernier point » ((à Aly et Gabriel)). (...)	L'enseignant explique comment il s'y prend pour accompagner Gaya dans ses apprentissages qui a un gros manque de confiance en elle.	Faire comprendre à Gaya qu'elle est capable de réaliser de superbes réalisations, faire en sorte qu'elle croit en elle un peu plus !	Mettre en avant les réussites des élèves doit permettre de les persuader qu'ils sont capables de réussir, à condition qu'ils croient en eux un minimum.	Gaya est une élève qui a un gros déficit de confiance en elle / Gaya craint les machines à l'atelier, elle ne supporte pas le bruit, elle sent les agressions de partout (le toucher, le contact, le bruit, ...) / Au tchoukball, elle a peur de tirer le ballon / Morgane est une élève agréable et studieuse, qui conseille et encourage ses camarades	Propos de Gaya / Attitude et comportement (body-langage)	Gaya ne croit vraiment pas en elle, quand elle réussite quelque chose, c'est de la chance.

8.6 Annexe 6 : Bilans quantitatifs de la caractérisation des interventions d'un point de vue en 3^{ème} personneBilan Analyse vidéo – Caractérisation du point de vue en 3^{ème} personne / **Enseignante** : Julia

Julia	Garçons		Filles		TOTAUX 1/2
	CV	CV – CNV	CV	CV – CNV	
I – Info	IE : 20 AJ : 3 AR : 3 Total : 26	IE : 32 AJ : 9 AR : 4 CVE : 25 T : 5 Total : 75	IE : 32 AJ : 7 AR : 7 Total : 46	IE : 76 AJ : 18 AR : 14 CVE : 57 T : 17 Total : 182	329
	101		228		
I – Valoriser	E : 3 H : 0 Total : 3	E : 2 H : 2 SI : 0 TV+ : 1 GE+ : 1 RE+ : 0 Total : 6	E : 14 H : 0 Total : 14	E : 21 H : 5 SI : 0 TV+ : 12 GE+ : 1 RE+ : 0 Total : 39	62
	9		53		
I – Dé- précier	RO : 5 ID : 0 Total : 5	RO : 25 ID : 3 SO : 0 TV- : 20 GE- : 1 RE- : 0 Total : 49	RO : 8 ID : 0 Total : 8	RO : 14 ID : 0 SO : 0 TV- : 7 GE- : 1 RE- : 0 Total : 22	84
	54		30		
I – Question	Q : 4	Q : 8	Q : 6	Q : 13	31
	12		19		
TO- TAUX	38	138	74	256	506
	176		330		

Julia	Mixte		TOTAL		TOTAUX 2/2
	CV	CV – CNV	CV	CV – CNV	
I – Info	IE : 16 AJ : 1 AR : 3 Total : 17	IE : 34 AJ : 3 AR : 1 CVE : 26 T : 9 Total : 73	IE : 68 AJ : 11 AR : 10 Total : 89	IE : 142 AJ : 30 AR : 19 CVE : 108 T : 31 Total : 330	F + G + M = 419
	90		419		
I – Valoriser	E : 1 H : 1 Total : 2	E : 1 H : 1 SI : 0 TV+ : 9 GE+ : 0 RE+ : 2 Total : 13	E : 18 H : 1 Total : 19	E : 24 H : 8 SI : 0 TV+ : 22 GE+ : 2 RE+ : 2 Total : 58	F + G + M = 77
	15		77		
I – Dé- précier	RO : 3 ID : 0 Total : 3	RO : 9 ID : 0 SO : 0 TV- : 10 GE- : 3 RE- : 0 Total : 22	RO : 16 ID : 0 Total : 16	RO : 48 ID : 3 SO : 0 TV- : 37 GE- : 5 RE- : 0 Total : 93	F + G + M = 109
	25		109		
I – Question	Q : 5	Q : 8	Q : 15	Q : 29	F + G + M = 44
	13		44		
TO- TAUX	27	116	139	510	F + G + M = 649
	143		649		

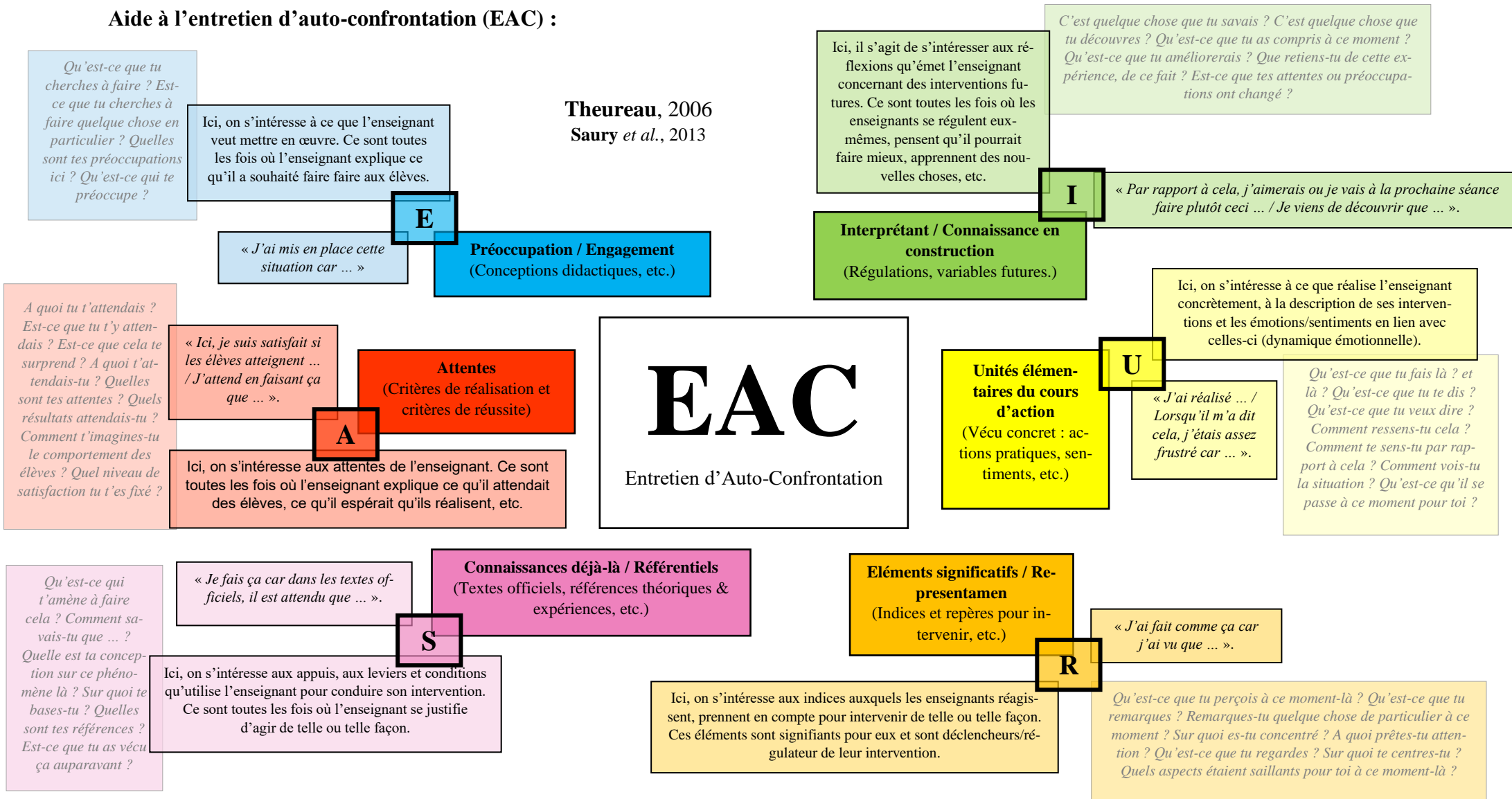
Bilan Analyse vidéo – Caractérisation du point de vue en 3^{ème} personne / **Enseignant** : Alexandre

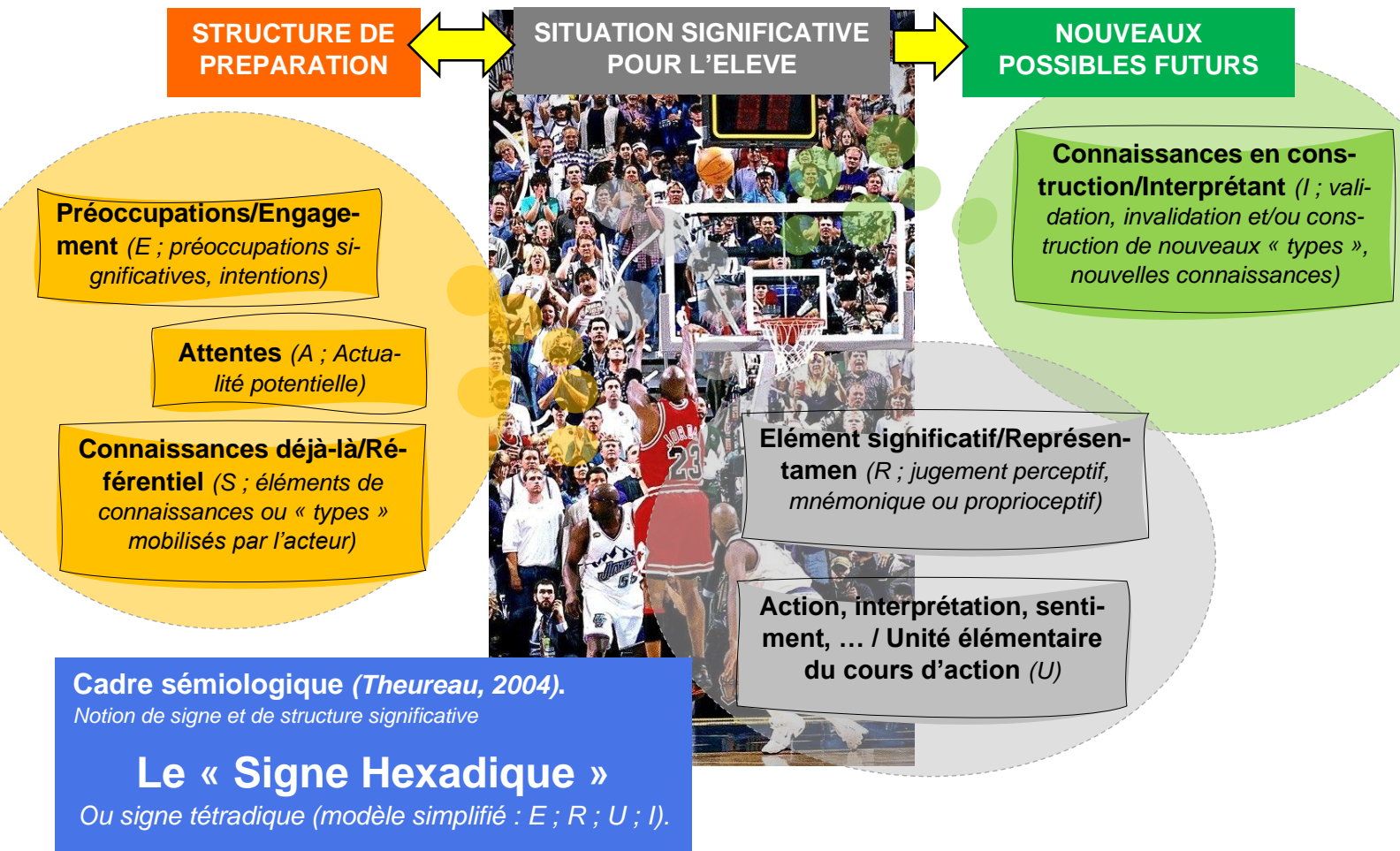
Alexandre	Garçons		Filles		TOTAUX 1/2
	CV	CV – CNV	CV	CV – CNV	
I – Info	IE : 6 AJ : 1 AR : 0 Total : 7	IE : 60 AJ : 15 AR : 10 CVE : 37 T : 39 Total : 161	IE : 21 AJ : 3 AR : 0 Total : 24	IE : 46 AJ : 10 AR : 3 CVE : 43 T : 19 Total : 121	313
	168		145		
I – Valoriser	E : 13 H : 0 Total : 13	E : 9 H : 7 SI : 1 TV+ : 14 GE+ : 3 RE+ : 4 Total : 38	E : 11 H : 3 Total : 14	E : 18 H : 4 SI : 1 TV+ : 7 GE+ : 4 RE+ : 1 Total : 35	100
	51		49		
I – Déprécier	RO : 4 ID : 0 Total : 4	RO : 8 ID : 0 SO : 0 TV- : 2 GE- : 1 RE- : 0 Total : 11	RO : 2 ID : 0 Total : 2	RO : 15 ID : 1 SO : 1 TV- : 7 GE- : 3 RE- : 1 Total : 28	45
	15		30		
I – Question	Q : 8	Q : 27	Q : 15	Q : 12	62
	35		27		
TOTAUX	32	237	55	196	520
	269		251		

Alexandre	Mixte		TOTAL		TOTAUX 2/2
	CV	CV – CNV	CV	CV – CNV	
I – Info	IE : 8 AJ : 3 AR : 2 Total : 13	IE : 48 AJ : 5 AR : 4 CVE : 36 T : 10 Total : 103	IE : 35 AJ : 7 AR : 2 Total : 44	IE : 154 AJ : 30 AR : 17 CVE : 116 T : 68 Total : 385	F + G + M = 429
	116		429		
I – Valoriser	E : 0 H : 0 Total : 0	E : 12 H : 2 SI : 0 TV+ : 8 GE+ : 3 RE+ : 4 Total : 29	E : 24 H : 3 Total : 27	E : 39 H : 13 SI : 2 TV+ : 29 GE+ : 10 RE+ : 9 Total : 102	F + G + M = 129
	29		129		
I – Dépré- cier	RO : 2 ID : 0 Total : 2	RO : 8 ID : 0 SO : 0 TV- : 0 GE- : 2 RE- : 0 Total : 10	RO : 8 ID : 0 Total : 8	RO : 31 ID : 1 SO : 1 TV- : 9 GE- : 6 RE- : 1 Total : 49	F + G + M = 57
	12		57		
I – Question	Q : 5	Q : 9	Q : 28	Q : 48	F + G + M = 76
	14		76		
TOTAUX	20	151	107	584	F + G + M = 691
	171		691		

8.7 Annexe 7 : Schématisation du signe hexadique

Aide à l'entretien d'auto-confrontation (EAC) :





8.8 Annexe 8 : Préparation du texte de présentation de l'EAC lu aux deux enseignants

« Bonjour, nous allons procéder à un entretien d'auto-confrontation sur ce que nous avons filmé et enregistré la dernière fois. C'est un entretien d'un type un peu particulier et inhabituel dont l'enjeu est surtout de « revivre » et dire à haute voix ce que vous viviez et faisiez au moment de la leçon, en décrivant simplement cela, et en reprenant l'histoire de la leçon, ce que vous pensiez, ce qui a attiré votre attention (ou ce que vous avez remarqué), ce que vous cherchiez à faire, comment vous vous sentiez, ce que vous vous disiez, ce à quoi vous vous attendiez, ... mais surtout sans analyser, évaluer, ... juste restituer ce qui se passait pour vous au moment de l'action ! Nous avons sélectionné des passages en particulier que nous souhaitons vous montrer. Durant cet entretien, nous ne sommes donc pas là pour juger telle ou telle action ou pour dire ce qu'il fallait faire ou ne pas faire, nous ne vous demanderons jamais de vous justifier. En revanche, nous sommes là pour essayer de comprendre ce qui vous a amené à agir de telle ou telle façon : vous serez amené à décrire vos actions, à les commenter, à vous rappeler de ce que vous pensez à certains moments, ... Pour commencer : pouvez me décrire ce que vous faites sur cette action ? comment ? ... »

8.9 Annexe 9 : Quantification des durées d'interventions des deux enseignants

TEMPS DE BASES :

	Temps total d'intervention (CV et CNV comprises)	Dispersion du temps en fonction du genre			Dispersion du temps en fonction du nombre			Dispersion du temps en fonction de la distance	
		F	G	M	I	SG	GC	Proche	Loin
VIDEO 1 Julia	1h27'24"	41'59"	17'20"	28'05"	11'07"	47'48"	28'29"	1h22'21"	5'03"
VIDEO 2 Alexandre	1h32'42"	23'30"	37'08"	32'05"	33'38"	53'01"	6'03"	1h14'25"	18'17"

DETAILS DES TEMPS : Genre – Nombre

Genre	F		G		M	
Nombre	I	SG	I	SG	SG	GC
VIDEO 1 Julia	5'56"	35'31"	5'11"	12'07"	10"	28'29"
VIDEO 2 Alexandre	19'05"	4'27"	14'33"	22'31"	26'03"	6'03"

DETAILS DES TEMPS : Genre – distance

Genre	F		G		M	
Distance	Proche	Loin	Proche	Loin	Proche	Loin
VIDEO 1 Julia	42'29"	1'19"	15'50"	1'56"	24'02"	1'48"
VIDEO 2 Alexandre	19'43"	4'23"	29'44"	6'33"	24'58"	7'21"

DETAILS DES TEMPS : Genre – nombre – distance

Genre	F				G				M			
Nombre	I		SG		I		SG		SG		GC	
Distance	Proche	Loin	Proche	Loin	Proche	Loin	Proche	Loin	Proche	Loin	Proche	Loin
VIDEO 1 Julia	5'14"	42"	34'57"	34"	3'42"	1'29"	11'33"	34"	10"	0"	23'52"	1'46"
VIDEO 2 Alexandre	16'00"	3'37"	3'05"	46"	9'15"	5'18"	20'29"	1'15"	20'33"	5'43"	4'25"	1'38"

Les plus grandes différences (au-dessus de 16 min de différences) // Les points similaires (en-dessous de 10min de différence)

8.10 Annexe 10 : Nombre de licenciés dans les pratiques physiques sportives et artistiques les plus représentées et utilisées en EPS

= Sur-représentation des garçons par rapport aux filles

Activité - Fédération	Nombre de licenciés total	% de licenciées féminines	% de licenciés masculins
Athlétisme	314 692	47%	53%
Badminton	188 183	36%	64%
Basket-ball	525 040	35%	65%
Boxe	59 874	29%	71%
Football	2 108 811	8%	92%
Gymnastique	217 270	82%	18%
Haltérophilie et musculation	25 983	38%	62%
Handball	549 295	36%	64%
Hockey	17 124	27%	73%
Lutte	20 417	23%	77%
Natation	308 863	55%	45%
Ski	107 158	37%	63%
Tennis	985 551	29%	71%
Tennis de table	207 437	19%	81%
Volley-ball	105 304	47%	53%
Rugby	334 853	9%	91%
Danse	82 566	85%	15%
Sauvetage et secourisme	60 565	47%	53%
Judo	546 954	29%	71%
Montagne et escalade	101 572	44%	56%
Course d'orientation	9469	41%	59%
Arts du cirque	27 000	63%	37%
Total	6 903 681	39%	61%

-Chiffre pour l'année 2018 du Ministère de la jeunesse et des sports.

-Combaz & Hoibian (2009) → Tableau 1 : Activités physiques pratiquées dans le cadre des cours d'EPS au cours de l'année scolaire 2005-2006.

8.11 Annexe 11 : Verbatims des deux leçons filmées et entretiens réalisés avec les enseignants

Retranscription L2 MUSCULATION

JULIA – 30/11/2021

0'' / Début du cours – Présentation de la séance.

((un élève arrive en retard pendant que tous les autres attendent sagement, assis devant le bureau, le début du cours)).

-**Julia** : Jack, pourquoi tu es arrivé en retard ?

-**Jack** : Hein ?

-**Julia** : Deux. Pardon ? Quand j'ai fait l'appel, tu n'as pas répondu. Donc tu es pas arrivé à 8h, j'ai fait l'appel à 8h.

-**Julia** : ((se parlant à soi-même) Alors, où est-ce qu'elle est ma feuille d'appel ?

-**Julia** : Donc, on a vu la semaine dernière qu'en musculation, on pouvait travailler de 3 façons, vous vous souvenez ? on fait vite fait, on révise, on vérifie que vous avez pas oublié. Les 3 objectifs ?

-**Elèves** : ... volume, force

-**Julia** : Alors, volume d'un côté, force-puissance de l'autre, et le dernier ?

-**Elèves** : Endurance

-**Julia** : Endurance santé, d'accord ? Aujourd'hui, vous allez démarrer, vous allez découvrir l'objectif endurance santé, d'accord ? donc vous allez avoir une fiche chacun ; sur cette fiche, il y a pas trop de chose d'écrite, il y a surtout des petits tableaux, d'accord ? ; Sur chaque atelier, d'abord on va s'échauffer, mais après vous allez passer sur les ateliers ; les filles on enlève les capuches quand même en classe ; tiens j'ai Alberta qui est arrivé aussi ...

-**Elèves** : Mais madame, il fait froid ...

-**Julia** : Oui, il fait froid ; vous avez le droit en tant qu'utilisateur des installations sportives et en tant qu'habitant de Nantes pour ceux qui habitent Nantes, d'appeler la Mairie et de signaler qu'il n'y a pas de chauffage dans les gymnases, ça fait partie des choses que vous avez le droit de faire. Moi, prof d'EPS, ça fait pas beaucoup de bruit ; si les 600 élèves du lycée se plaignent que les installations

sportives ne sont pas chauffées et que vous risquez la blessure, n'hésitez pas à le faire, et vous verrez que petit à petit on aura du chauffage ; les deux dernières semaines, le chauffage était cassé, il soufflait de l'air froid, donc c'était pas beaucoup mieux, mais voilà. Donc aujourd'hui, on découvre l'objectif endurance, et à chaque atelier sur lequel vous allez aller, il va falloir déterminer votre charge max ; est-ce que vous avez une idée de ce que c'est cette charge maximale ? ((certains élèves lèvent la main très timidement)) Oui vas-y Bilal

-**Elèves** : La charge maximum qu'on peut soulever ?

-**Julia** : Ouai, et cette charge maximale qu'on peut soulever, à votre avis, on est capable de la soulever combien de fois ?

-**Elèves** : 2 fois.

-**Elèves** : 3 fois.

-**Elèves** : 5 fois.

-**Julia** : Si c'est une charge max et que vous la soulevez plein de fois, vous êtes sûr que c'est ...

-**Elèves** : 1 fois.

-**Julia** : Comment ? Une fois voilà ((en montrant l'élève fille du doigt)) ; La charge max, c'est la charge qu'on est capable de soulever une fois ; si vous êtes capables de soulever 100 kilos 5 fois, c'est que probablement vous pouvez soulever un petit peu plus une fois, d'accord ? Donc, on a vu la semaine dernière que quand on travaillait sur un objectif santé, on avait des séries comment ?

-**Elèves** : C'est pas longue ?

-**Julia** : Longue ! Avec des charges comment ?

-**Elèves** : Moyennes !

-**Julia** : Légères ! d'accord ? Quand on fait le volume, on travaille avec des séries comment ?

-**Elèves** : Lourde ?

-**Julia** : Non, les séries ?

-**Elèves** : Courte.

-**Julia** : Non plus, là je parle du volume

-**Elèves** : Ah, très longue ...

-**Elèves** : Moyenne !

-**Julia** : Moyenne ! Avec des charges ?

-**Elèves** : ((discussions entre élèves))

-**Julia** : Moyenne ! C'est ((en schématisant avec ses mains)) long-léger, moyen-moyen, court-lourd ; d'accord ? mais je vous le redirais. Mais comment je fais pour déterminer, c'est quoi léger ?

-**Elèves** : 1 kilo ?

-**Julia** : Alors, toi tu dis 1 kilo ; on va dire on fait l'exercice là ((en mimant le Butterfly pour les pectoraux)), ce que j'appelle le papillon qui est là ((en montrant dans la salle)), on imagine, Bilal, il est capable de soulever 100 kilos, toi ((en s'adressant à une élève fille)) tu es capable de soulever 10 kilos, comment on fait pour déterminer une charge légère pour chacun de vous ?

-**Elèves** : La moyenne ?

-**Julia** : Non. Je vous ai perdu les secondes là ... euh ... ((certains élèves discutent entre eux)) Djad, tu vas venir t'asseoir devant là. ...

-**Elèves** : Mais madame ...

-**Julia** : J'ai pas entendu ...

-**Elèves** : On divise en deux ?

-**Julia** : Alors on divise pas en deux ; comment on va fonctionner pour avoir des charges en fonction de votre maximum ? ; là, avance, avance, avance !

-**Elèves** : Notre poids ?

-**Julia** : Non ((long silence des élèves)). Qu'est-ce qui permet de faire des proportions ?

-**Elèves** : ... ((discussions))

-**Julia** : oui, oui, je l'ai entendu ; qu'est-ce qu'on utilise, quand on fait les soldes ?

-**Elèves** : Les pourcentages !

-**Julia** : Les pourcentages ! Donc, quand on dit charges légères, ça va être charge légère pour chacun d'entre vous, mais vous voyez bien que s'il y en a un qui a un max à 35, l'autre il a un max à 28, l'autre il a un max à 100, ça peut pas être la même charge légère, par contre le pourcentage peut être le même. Si vous travaillez à 90% de votre max, c'est une ... ; Anabelle tu es pas avec moi ; 90% de votre max, c'est une charge lourde pour chacun d'entre vous quel que soit votre max qu'il soit à 10 ou 100 kilos, si vous travaillez à 90% ... ; les filles ! Covid ! On évite de se coller l'une à l'autre ! ; donc 90% du max, c'est forcément une grosse charge, quel que soit votre max. Si vous travaillez avec une charge légère, à votre avis, on va être à combien de % dans les charges légères ?

-**Elèves** : 30%.

-**Julia** : C'est un peu trop léger.

-**Elèves** : 40%.

-**Julia** : Entre 40 et 60% sur les charges légères. D'accord ? Donc aujourd'hui – c'est un peu long à sortir – aujourd'hui, vous verrez ((en se saisissant de la fiche de travail du jour et en la montrant aux élèves)), vous avez d'abord sur chaque atelier un max à déterminer, et ensuite vous aurez des séries à faire, d'accord ? elles sont assez longues, vous verrez le nombre de répétitions avec une charge légère. Donc, par exemple, sur la 1^{ère} série, c'est 4x15 à 60% de votre max. Vous inquiétez pas, j'ai des tableaux où tout est calculé. Sur le 2^{ème} atelier, vous ferez 4x20 répétitions mais à 50% de votre max ; sur le 3^{ème} atelier, je vous ai mis 4x25 à 50%. Donc, à chaque fois, tout est prêt, vous vous avez juste à déterminer vos max. Est-ce que vous savez comment on détermine son max en musculation ? Oui, non, peut-être ?

-**Elèves** : On teste un truc et si on arrive pas ...

-**Julia** : Alors, ça pourrait être empirique comme ça, on essaye de soulever un truc, et si on y arrive pas, c'est qu'il faut essayer la charge en-dessous ; vous avez pas d'idée ?

-**Elèves** : Non.

-**Julia** : Ok, alors on a un tableau magique là, d'accord ? – les filles, est-ce que vous pouvez lever le nez parce que c'est important que vous soyez attentif, attentive ((la professeure voit un élève arriver en retard)) ; Bonjour Steven, très en retard, la clef des garçons, elle est où ? Elle est là, hop ; tu prends un stylo Steven. – Donc ce tableau-là, il va me permettre de vous déterminer un max théorique. J'ai bien dit théorique parce qu'on va pas vérifier pour chacun d'entre vous sinon ça va nous prendre tout le cycle, d'accord ? Pour que le tableau marche, il faut que vous mettiez une grosse charge sur l'atelier, et que vous soyez épuisés dans votre exercice avant 15 répétitions ou à 15 répétitions, d'accord ? Donc, le tableau, il est calculé à l'avance, si vous venez me voir en disant « Madame, j'ai fait 12 répétitions à 50 kilos », moi je vous dis « ton max, c'est 72,5 », d'accord ? c'est tout écrit et préparé. Mais pour que ce tableau fonctionne, il faut déjà que vous ayez une charge importante, et que vous ne puissiez plus faire de répétitions au-delà de 15. Si vous venez me voir et que vous me dites « Madame, j'ai fait 25 répétitions à 10 kilos », mon tableau il s'arrête à 15, je ne peux pas vous donner votre max. Donc au lieu de faire 25 répétitions à 10 kilos, qu'est-ce que vous faites ?

-**Elèves** : Bah, on fait 15 répétitions à 20 kilos.

-**Julia** : Alors, 20 kilos ou encore plus ?

-**Elèves** : Plus.

-**Elèves** : 25 kilos.

-Julia : On essaye une charge vraiment lourde, et il faut mourir ; si vous me faites 3 répétitions à 25 kilos, ça me va bien, je vais pouvoir vous donner votre max. ((Steven revient des vestiaires)) L'objectif n'est pas de faire 15 répétitions, l'objectif est de faire l'exercice et d'aller jusqu'à épuisement et que cet épuisement arrive avant 15 répétitions. Ça va ? est-ce que c'est clair ? ... Si vous devez travailler avec des grosses charges sur les ateliers, ça induit quoi pour votre échauffement ?

-Elèves : ...

-Julia : Vous dormez les secondes là ce matin, c'est effrayant ! Imaginons, on s'est échauffé, vous devez passer sur cet atelier -là ((en le montrant du doigt)). Puisque vous allez devoir mettre une grosse charge sur l'atelier, qu'est-ce qu'il faut faire à l'échauffement ?

-Elèves : très bien s'échauffer ?

-Julia : Très très bien s'échauffer d'accord ? pour que vous soyez prêt physiquement à enchaîner sur une charge lourde, d'accord ? sinon, ça ne va pas marcher !

-Elèves : Il faut pas y aller à froid en fait ...

-Julia : Ah surtout pas ! Donc froid, pas possible d'accord ? Et qu'est-ce qu'on a vu la semaine dernière qui était important sur chaque atelier ?

-Elèves : Qu'on soit 2.

-Julia : Qu'on soit 2 ! Pourquoi, qu'est-ce qu'il fait le deuxième ? Il vérifie quoi ?

-Elèves : Il vérifie s'il fait bien l'exercice.

-Julia : Alors s'il fait bien, c'est quoi ? Qu'est-ce qu'on regarde précisément ?

-Elèves : La position.

-Julia : La position.

-Elèves : Le mouvement.

-Julia : Le mouvement, et donc ...

-Elèves : Le relâchement !

-Elèves : La respiration

-Julia : Alors le mouvement, il y a effectivement le moment où vous contractez et le moment où vous relâchez, et l'amplitude ((en mimant un geste de musculation – tirage vertical poulie haute)) ; si je fais comme ça, c'est pas bon ; donc l'amplitude et le relâchement qu'on contrôle. Euh ... le placement et il y a un autre truc ?

-**Elèves** : La respiration

-**Julia** : La respiration ! d'accord ? Pour vérifier que votre partenaire il sait bien faire, avant qu'il ne mette une grosse charge, quand on fait le max, on arrive sur l'atelier, on fait 5 fois à vide ; on va pas calculer le max à vide, on vérifie, ((en mimant un geste de musculation – butterfly)), on se place, on fait 5 fois à vide, on vérifie que la sécu est bien placée, on vérifie que lui il fait bien l'expiration au bon moment, que l'amplitude est bonne etc. Quand on a vérifié pendant 5 fois, que c'était bon ce qu'il faisait, il a le droit de mettre une charge et d'essayer de faire son max, d'accord ? On ne démarre pas tant qu'on a pas vérifié la sécurité ! C'est important, car comme vous allez mettre des grosses charges après, bah si vous avez pas vérifié la sécurité, c'est dangereux, d'accord ? Donc là, on a dit qu'il fallait très bien s'échauffer, puis qu'on allait se vérifier les uns les autres, donc on va démarrer, vous allez trotter dans la salle sur 3min, et après on va enchaîner, c'est moi qui vais diriger l'échauffement, on va enchaîner sur des 3x1min avec des exercices qui vont échauffer tout votre corps. Ok ? donc on y va, on va commencer par trotter, vous pouvez poser les masques dans la poche ou sous le menton. Allez c'est parti !

10'45 / Echauffement.

((La professeure ramasse certains stop-disque qui traînent pendant que les élèves commencent à trotter)).

-**Elèves** : Madame ...

-**Julia** : Oui ?

-**Elèves** : J'ai pas de binôme pour l'instant.

-**Julia** : On va voir ça Iga, on va voir ça ; si jamais vous êtes un nombre impair, vous vous mettez à trois, et si il y a quelqu'un qui est tout seul, tu te mettra avec cette personne, d'accord ? ... Oui ?

-**Elèves** : Bonjour Madame,

-**Julia** : Bonjour Mélina !

-**Elèves** : Je suis revenu, car j'étais pas ici car j'étais malade

-**Julia** : Oui.

-**Elèves** : Je suis encore un peu malade, et j'ai super mal au dos, mais vraiment.

-**Julia** : Donc tu vas plutôt faire des jambes, ou des trucs qui ne tirent pas sur tes abdominaux, des jambes, des trucs comme ça. Et si ça fait trop mal, tu seras avec un binôme, donc tu verras ce que tu peux faire, d'accord.

-**Elèves** : Ok !

-**Julia** : Oui Steven ?

-**Elèves** : Je suis désolé du retard du coup, j'ai eu un problème de transport, et voilà.

-**Julia** : Oui, c'est tout ?

-**Elèves** : Oui !

-**Julia** : Ok, file t'échauffer !

((La professeure range/aménage son bureau pendant que les élèves trottinent)).

-**Julia** : ((en élevant la voix)) Montée de genoux ! Dynamique ! Popopopopo ! Montée de genoux, pas montée des talons Noémie. Montée des genoux devant ! On sort les mains de ses poches s'il vous plaît. Hop, talons-fesses ! Talons-fesses ! Petite maison dans la prairie [un exercice connu par les élèves – il s'agit de faire des bondissements] ; c'est ça ((en démontrant l'exercice à réaliser)). Voilà, petite maison dans la prairie. Steven, ne le mets pas dans ce sens-là, c'est dangereux, mets-le au sol ! Bah mets le au sol ! Ok, vous vous rassemblez là ((en indiquant l'espace devant le bureau)).

-**Julia** : Prenez de l'espace, rassemblez-vous là ! Alors, espacez-vous car vous allez devoir bouger, donc espacez-vous, mettez-vous plutôt en cercle plutôt ... alors l'espace ici il est pas occupé, ça sert à rien de me le laisser, c'est pas moi qui vais m'échauffer ! On part sur 1' de squat puis ... chuuut ! ... puis 1' je suis en appui au sol « touche-épaule », d'accord ? donc je viens toucher comme ça ((en démontrant l'exercice)) sans que le bassin tortille dans tous les sens, puis une minute au sol où je fais superman ((en démontrant l'exercice)), je cherche à me grandir loin devant, loin derrière. Ok ? vous êtes prêts ? donc, on ne traîne pas entre les minutes, ok ? vous aurez une minute de pause à la fin de ces trois fois 1'. Les squats ((en démontrant l'exercice)), pied à la largeur du bassin, je descends les fesses en arrière, je fais attention à ce que les genoux ne passent pas en avant des pieds d'accord ? je descends les fesses en arrière. Vous êtes prêts ?

-**Elèves** : Attendez, attendez ...

-**Julia** : Attention ... chuuut ... top c'est parti pour une minute de squat ! On pense à bien souffler.

((Les élèves font l'exercice)).

-**Julia** : Alors, les gars, j'ai dit les pieds à la largeur du bassin d'accord ? donc là, c'est pas assez large.

-**Elèves** : Moi c'est large ?

-**Julia** : Ouai, par contre on continue à descendre parce que là le rythme ça va pas. Quand je fais mon squat, je regarde loin devant ! Je garde le menton bien droit. Voilà. Tu descends beaucoup trop bas Anaïs, tu descends trop bas et les genoux ils doivent rester dans l'axe des pieds, on a pas les genoux qui

rentrent. Oui, c'est sur les talons que ça se fait. On regarde droit devant, on ne penche pas les épaules vers l'avant, on est pas une petite grand-mère. Descends plus bas, descends plus bas Darius olalalala !

-**Elèves** : Madame, c'est bon là !

-**Julia** : Attention, hop on enchaîne, on est en appui au sol, touche-épaule. Allez c'est parti ! Chuuut ! Les garçons vous perdez des points : vous mettez 10'' à vous mettre en place alors que les autres travaillent déjà. On ne tortille pas le bassin.

-**Elèves** : Mais madame, ça glisse là !

-**Julia** : Bah mets-toi au milieu.

-**Elèves** : Ah non, ça va être bizarre.

-**Julia** : Attention à votre dos ! On a pas le dos creux. ((en s'adressant à un élève particulièrement), Monte bien, monte bien au contraire, voilà ! Allez ! ((en voyant l'élève qui avait dit qu'elle avait mal au dos)) Ah oui, alors mets-toi en cuillère, mets-toi dans l'autre sens et fait des pédalos avec tes pieds. Les filles, qu'est-ce que vous faites là ? Allez, on continue, allez on tient !

-**Elèves** : Comme ça Madame ?

-**Julia** : Lève tes pieds et pédale ! Voilà ! Sans bouger le bassin, ça bouge de trop ce bassin. Chuuut !

-**Elèves** : J'ai envie de vomir.

-**Julia** : Mais non, mais non.

-**Elèves** : Eh, je vous jure que si.

-**Julia** : Mais non. Attention, hop ! allonger au sol, on fait superman. Chuut, on ne cherche pas à cambrer, on cherche à s'allonger ; qu'est-ce que tu attends Darius pour lever les mains et les pieds ?! Et on se grandit ! on se grandit ! On va chercher loin devant avec les mains ; les gars, vous pouvez pas vous collez encore plus tant que vous y êtes ? Allonge tes bras, ça sert à rien ce que tu fais Djad ! Lève, lève devant ; laisse ta maman où elle est va ! Levez les bras les filles ! Tend les deux jambes derrière Sarah. Allez, on se grandit ! On lève les bras les filles, ça sert à rien d'avoir les coudes au sol. Eh bah, elle est pas belle la jeunesse d'aujourd'hui je vous le dis. On tend les jambes derrière, on se grandit ! Ouille ouille, on lève les bras, allez on tient ! Repos !

-**Elèves** : On fait combien de séries ?

-**Julia** : On va en faire plusieurs ! Il faut que vous soyez très bien échauffés. Série suivante, vous écoutez bien, chuut, série suivante : je descends en fente ((en démontrant l'exercice)), je remonte, je change de jambe, d'accord ? quand je descends je fais attention à ce que mon genou descende au-dessus du pied, qu'il ne parte pas vers l'avant ; là ici, le genou arrière descend jusqu'au sol et je reviens, d'accord ? donc

là, je fais bien des angles droits avec mes deux genoux, je fais pas des angles tout fermés avec des genoux qui passent en avant des pieds. Ça vous paraît plus facile mais ça vous tire trop sur les tendons. Donc, ça c'est la 1^{ère} minute, fente, le regard droit devant, les épaules droites, vous êtes pas des petites grand-mères qui s'écroulent sur leurs genoux. Ok ? donc on fait fente, ensuite, pour les bras, ((en démontrant l'exercice)) on est debout et on fait des ronds. Voilà ! Ok ? donc on va échauffer les épaules. Et ensuite, on descend en gainage au sol ((en démontrant l'exercice)) d'accord ? et là on ramène les genoux vers les coudes. Ok ? une minute de chaque.

-**Elèves** : Le dernier c'est quoi ?

-**Elèves** : Moutain-climbers !

-**Julia** : Moutain-climbers, je remontre ((en démontrant l'exercice à nouveau)), là, et je remonte mes genoux vers les coudes. Ok ? on est bon ? prêt ? donc pour les fentes on regarde bien droit devant ! On descend bien avec les genoux au-dessus du pied ! top c'est parti ! sans mettre les mains sur la cuisse devant, je descends beaucoup plus bas les filles. Les gars ça va pas du tout, je descends le genou arrière vers le sol, descends, tu descends pas ! Geoffroy, ton échauffement il est pas bon. On ne met pas les mains sur les cuisses

-**Elèves** : Madame, il s'est passé une réaction là !

-**Julia** : Une réaction ? Il faut bien descendre en gardant le genou au-dessus du pied !

((La professeure note dans son cahier ses observations pendant l'échauffement : les élèves qui ne s'investissent pas assez ou le très bon investissement de certains élèves)).

-**Julia** : Bon les garçons, on continue là ! Hop, on enchaîne sur le suivant. Allez, rond des bras et on tient ! Vous pouvez faire 10 ronds dans un sens, 10 ronds dans l'autre ! On tend les bras, voilà ! Des petits et des grands et on tient. Allez on lève les bras, les ronds des bras ça se fait pas au niveau des hanches ! ça se fait autour de l'axe des épaules. Allez on tient on est courageux, on commence pas à descendre le menton. On regarde devant soi, on redresse la tête, allez Jessica courage ! On ne laisse pas descendre les mains, on ne laisse pas descendre les mains !

-**Elèves** : ça fait mal !

-**Julia** : Ah oui ça fait mal, ça chauffe ! Allez courage, il reste 5, 4, 3, 2, 1 et hop ! on enchaîne moutains-climbers ! C'est parti ! Allez arrêter de chouiner là !

((La professeure note dans son cahier ses observations pendant l'échauffement : les élèves qui ne s'investissent pas assez ou le très bon investissement de certains élèves)).

-**Julia** : Faites les choses correctement au lieu de regarder si je vous note ! Parce que pour l'instant ce n'est pas bon ! C'est un échauffement, l'objectif c'est d'être prêt à travailler ensuite ! Allez Bilal !

((La professeure note dans son cahier ses observations pendant l'échauffement : les élèves qui ne s'investissent pas assez ou le très bon investissement de certains élèves)).

-**Julia** : Allez, regardez devant vous les garçons ! Allez Mélina, trouve un autre exercice qui ne te fais pas mal ! Ines ! Et top c'est fini, repos.

-**Elèves** : Il reste une série ?!

-**Julia** : Comment ? Oui.

-**Elèves** : C'est toujours 3 séries.

-**Julia** : Bah oui !

-**Elèves** : Pourquoi on fait que toujours les jambes et les épaules ?

-**Julia** : Bah tu as fait les abdominaux mon grand aussi ! Tu as fait les abdos et le dos.

-**Elèves** : Superman !

-**Elèves** : Olalala je suis crevé

-**Julia** : Olalala, c'est qu'il n'y a pas assez de sport ...

-**Elèves** : Bah non, il y a surtout beaucoup de nourriture ((en rigolant))

-**Julia** : Alors, chuutt, série suivante ; on fait le rameur au sol ((en mimant le geste ; puis en démontrant l'exercice)), donc le rameur, hop ! d'accord ? ok ? donc ça, ça travaille les abdos pour ceux qui situent pas trop le truc. Ensuite, on passe sur des pompes, tous ceux ou celles qui ont besoin de se mettre sur les genoux, pas de soucis, pompes sur les genoux, donc ((en démontrant l'exercice) on est sur les genoux, je descends et je remonte etc. d'accord ? on fait attention à son dos, c'est pas le dos qui creuse, c'est vraiment les bras qui plient, ok ? le bassin est en rétroversion. Et le dernier, petit tipping ((en démontrant l'exercice)), voilà ! Ok ? vous êtes prêts ? mais ils sont contents ! Allez, on est parti sur le rameur ! top c'est parti ! ... C'est ça Mélina, c'est ça !

-**Elèves** : Je suis à l'envers.

-**Julia** : C'est pas très grave, le principal, c'est ... voilà ! Jack ! Aller Gwénaelle sans poser les pieds.

-**Elèves** : Madame, ça fait super mal aux cuisses votre truc !

-**Julia** : Pauline ! Sarah !

((La professeure note dans son cahier ses observations pendant l'échauffement : les élèves qui ne s'investissent pas assez ou le très bon investissement de certains élèves)).

-**Julia** : Tu allonges et tu replies les jambes, essaye déjà ça, voilà ! Steven ne transforme pas la tâche s'il te plaît ! Il reste 10'', on s'accroche ! Vous inquiétez pas, je vous dis quand on change d'atelier.

-**Elèves** : Madame, quand je fais ça, ça fait ça ... ?

-**Julia** : Oui c'est normal ! Top, on change ! On enchaîne sur le 2^{ème} atelier

-**Elèves** : C'est quoi ?

-**Julia** : Les pompes, sur les genoux si vous avez besoin. Allez allez on a déjà perdu 10'', on pense à souffler, il y a pas besoin d'aller trop vite ! Darius, tu seras pas surpris d'avoir une mauvaise note après ! Chuuut, Djad, avance tes mains, avance ton bassin, avance encore, maintenant tu descends, voilà, c'est beaucoup mieux ! Aller Gwénaelle courage, Noémie on descend un petit peu, sans creuser le dos, sans creuser le dos ; on l'a vue en athlétisme ça, on a travaillé le gainage en athlétisme donc vous pensez à ça ! Aller top, on enchaîne !

-**Elèves** : Tipping !

-**Julia** : Aller c'est parti, tipping ! tatatatata ! aller, aller, aller, aller, on descend, on descend, on descend ; Anabelle !! On descend, on descend, ... on remonte, aller, oui ça fait mal aux cuisses, on s'échauffe. Anabelle ! on est sur l'avant des pieds ! On descend, on descend, on descend ... on remonte, aller on continue, bah oui, vous voulez être échauffé ? Alors Anabelle dans le genre je ralentis, on est pas mal ; attention, on descend, on descend, on descend ... Tu es descendu là ? Aller repos !

27'11 / Mise au travail → Déterminer sa 1RM.

-**Julia** : Allez vous vous mettez par deux ! Vous prenez une feuille chacun. Une feuille chacun, vous êtes par deux. Tiens tu distribues les feuilles Jessica ? Une feuille chacun, vous avez votre stylo.

-**Elèves (fille)** : Madame, j'ai oublié de prendre mon stylo

-**Julia** : Olalala Lou, qu'est-ce que je vais faire de toi ?

-**Elèves** : Elles sont où les feuilles ?

-**Julia** : Dans les mains de Jessica. C'est Jessica qui a les feuilles, prenez une feuille dans les mains de Jessica.

-**Elèves** : C'est une pour deux Madame ?

((Les élèves se rassemblent tous autour du bureau de la professeure))

-**Julia** : Non une feuille chacun, et vous vous mettez par deux pour travailler. Euh ... tiens Jack et Nicolas, vous allez me prendre cette barre et vous allez me la décaler, vous la soulevez la barre au sol et on va la décaler par là sinon les élèves vont se prendre les pies dedans, c'est dangereux. ... Quand vous

êtes par deux, vous venez me voir. Geoffroy, vous venez par-là ! Devant moi, on joue à la marchande ! Les filles ((en donnant une fiche atelier), vous allez à la presse, vous essayez de faire votre max sur la presse, quand vous pensez avoir fait votre max, vous venez me voir, avec le tableau magique je vous le donne et ensuite vous faites la série, ok ? Qui est-ce qui est par deux encore ?

-**Elèves** : Moi et Steven !

-**Julia** : Steven et moi on dit !

-**Elèves** : Oui pardon excusez-moi.

-**Julia** : Il n'y a pas de soucis ((en donnant la feuille atelier)) ; pareil, max, quand vous pensez l'avoir trouvé ...

-**Elèves** : Alberta & moi !

-**Julia** : Hop ((en donnant la feuille atelier)), c'est là-bas.

-**Elèves** : Louisiane et moi.

-**Julia** : Tiens vous essayez celui-là ; pour ne pas faire mal à votre dos avec la barre, vous avez le droit d'utiliser un vêtement, vous le roulez en boule, vous le mettez là sur vos épaules, pour que la barre ne vous fasse pas mal aux cervicales, aux vertèbres. ... Humm ... alors les filles, qu'est-ce que je vais vous donner, qu'est-ce que j'ai de bien ? Celui-là ((en donnant la feuille atelier), hop, il est là-bas. D'abord on fait son max, et quand on a fait son max, on vient me voir. ... Hop ((en donnant une feuille atelier à un groupe de fille)), c'est parti, il est juste là derrière.

-**Elèves** : Oh non ...

-**Julia** : ça va bien se passer les filles ! ... Celui-là hop ((en donnant une fiche atelier)) ; les garçons ((en donnant une fiche atelier), travail avec une barre, on soulève derrière la tête, d'accord ? donc ça peut être sur n'importe quelle banc, d'accord ? par contre vous voyez sur la barre il y a des grosses charges, on enlève donc les charges avant, et on travaille déjà avec la barre, quand on travaille à vide, on travaille d'abord avec un balais, quand on vérifie les 5 mouvements à vide ((en les mimant)). Non non, les 5 mouvements à vide ((voyant le mécontentement des garçons)), avec le balai ! Et après vous pouvez commencer avec la barre. Vous travaillez pas avec une barre de 20 kilos à vide. ... Cet exercice est à côté de Margot.

-**Elèves** : Est-ce qu'on peut aller aux toilettes Madame ?

-**Julia** : Oui oui bien sûr ! ... Vous, vous n'avez pas encore d'atelier.

-**Elèves** : Elle était pas là la semaine dernière, donc je vais lui expliquer

-**Julia** : Tu vas lui expliquer, ok, donc si tu as des soucis, tu m'appelles ; il me manque des fiches ; celui-là ((en donnant la fiche atelier)), l'atelier, alors j'ai envoyé des filles sur le premier, c'est l'atelier là en blanc, d'accord voilà !

-**Elèves** (groupe de garçons) : Madame ?

-**Julia** : Oui.

-**Elèves** : Vous nous donnez un truc à faire ou c'est nous on doit ...

-**Julia** : Ah non non, c'est moi qui vous donne. Tiens, ((en donnant la feuille atelier)), celui-là les garçons. Il est à gauche là-bas.

31'05 = Intervention n°1.

((En se dirigeant vers le groupe de garçons en train d'effectuer des soulevés de barre sur banc))

-**Julia** : Voilà, c'est ça, tu te places bien, tu regardes devant toi voilà, et tu descends ; alors, et toi, tu vois, il est mal placé par rapport aux barres, avance tes pieds sous tes genoux, avance tes pieds, avance tes pieds, voilà, pour que ton dos soit bien placé. Tu vérifies ... là on peut pas voir quand est-ce qu'il souffle, donc il ... ((un élève vient interrompre l'enseignante)).

-**Elèves** : Après le balai, on fait quoi ?

-**Julia** : Après le balai, il faut une grosse charge, ça c'est 10, ça c'est 20 ; donc à vous de voir qu'est-ce qui va être une grosse charge.

31'37 = Intervention n°2.

-**Julia** : Oui ?

-**Elèves** : En fait, ça marche pas, en fait j'arrive pas à pousser, ça bloque ...

-**Julia** : C'est possible qu'elle soit coincée. ((La professeure essaye de décoincer la machine)). Ouai, elle est coincée, tu vois normalement, les 15 kilos, ils devraient se séparer du reste donc je pense que là ça a déraillé en fait, donc on va pas faire celle-là, je vais vous donner autre chose.

32'05 = Intervention n°3.

-**Elèves (une autre élève)** : Madame,

-**Julia** : Oui

-**Elèves** : En fait, j'ai des trop petits bras quand j'attrape le truc comme ça, et du coup ça me fait super mal, comme mes bras sont trop petits ...

-**Julia** : Non, c'est pas parce tes bras sont trop petits, c'est parce que tes pectoraux n'ont pas l'habitude de travailler, donc tu as mis combien de kilos ?

-**Elèves** : 5 kilos.

-**Julia** : Bah t'essayes à 5.

-**Julia** : ((à un autre groupe de filles) Les filles, j'ai pas donné ça, c'était là-bas ; celle-là, c'est la barre guidée, vous pouvez le faire ici, mais là, vous avez que dix kilos. Si tu travailles à 10 kilos, c'est pas assez, tu vas pas pouvoir trouver ton max.

-**Elèves** : c'est vrai ... elle est où la machine alors ?

-**Julia** : C'est les ateliers là, mais vous pouvez faire aussi là-dessus si vous voulez.

-**Elèves** : C'est quoi le nom de la machine ?

-**Julia** : C'est quoi-quoi ? C'est squat ! C'est soit le nom de la machine, soit le nom de l'exercice.

-**Elèves ((le premier groupe de fille revient))** : Du coup, il faut qu'on change ...

-**Julia** : Ah oui, venez !

-**Elèves** : ((au passage, la professeure croise un autre groupe de filles) Madame, ça fait super mal ...

-**Julia** : Oui oui ça tire, vas-y, aller !

-**Elèves** : Mais je vais m'arracher un bras !

-**Julia** : Mais non, je t'assure que non ! ... Alors, ((de retour au bureau), les filles ça marche pas, vous allez faire celui-là avec une des barres là. Vous avez une barre là, il faut pousser le support bleu, la barre là-bas il faut défaire les charges, c'est vous qui voyez.

-**Elèves (groupe de garçons)** : Mais madame, c'est lourd ça ...

-**Julia** : 20 kilos, 20 kilos !

-**Julia** : ((l'enseignante accourt en voyant des élèves en difficulté avec une barre) c'est bon ? donc il y en a une qui tient le support, et l'autre qui tient la barre, voilà ! ... On enchaîne les garçons là ? Alors, vous avez fait votre max ?

-**Elèves** : Euh ... non.

-**Julia** : Non pas encore, ... j'ai pas compris ta question.

-**Elèves** : Où est-ce qu'ils sont les poids à ajouter ?

-**Julia** : Tu en as là ! Tu en as plein là, c'est écrit dessus. Mais tu as déjà essayé avant ? D'accord vas-y !

34'30 = Intervention n°4.

-**Elèves** (un groupe de garçons) : Madame, imaginez, si ça tombe sur nous ?

-**Julia** : Qu'est-ce qui tombe ? Les poids ?

-**Elèves** : Ouai !

-**Elèves** : Les poids ou la barre ?

-**Julia** : La barre !

-**Julia** : Alors je rappelle que pour faire la sécurité, le partenaire est sur la planche derrière et il a les mains là, donc la barre elle peut pas tomber, d'accord ? Et de toutes façons, tu mets une charge que tu es quand même capable de mobiliser.

34'52 = Intervention n°5.

-**Elèves** (un groupe de filles) : Madame, en fait on comprend pas, il y a un poids qui se lève pas bien, du coup, il y a un côté qui est plus facile que l'autre à faire.

-**Julia** : D'accord, j'arrive ! ... Alors là, il y a pas du tout de charge. On est d'accord ? tu es où ? tu es là. Fais-moi voir, est-ce qu'il y a un truc, vas-y, vas-y ... refais

-**Elèves** : Vous voyez, j'arrive beaucoup mieux à relever celui-là que l'autre.

-**Julia** : Tiens, décale-toi, on va regarder parce que c'est ... ((la professeure s'installe sur la machine (aile de poulet) et réalise l'exercice)). Hahaha, non, tu as un bras plus fort que l'autre, mais la machine elle fonctionne.

-**Elèves** : Mais madame, il faut lever jusqu'ici ?

-**Julia** : ((en mimant le geste)) oui, on essaye.

-**Elèves** : D'accord.

35'45 = Intervention n°6.

-**Julia** : Oui ?

-**Elèves** : Pour la sécurité, je dois me mettre où ?

-**Julia** : Alors, là, tu vérifies son placement au départ, d'accord ? donc il faut qu'elle ait les mains un petit peu plus écartés sur la barre encore, viens par-là Lou ; là, ici, encore ((en prenant la barre dans les

mains l'aider)) ; au départ, tu l'aides à se placer, ensuite tu te mets là pour vérifier sa respiration, comme elle a son masque tu vas pas pouvoir voir ; tu te décales un petit peu en arrière, non tes épaules, ton torse un petit peu en arrière. Alors, on va relâcher, je pense que la charge est trop lourde pour toi. Vas-y relâche, tiens décale toi que je te montre. Donc quand vous êtes ici sur cet atelier là ((en prenant place sur la machine – tirage vertical poulie haute)), on a les mains bien écartées et on est un petit peu en arrière ((tirage vertical poitrine)), donc mon buste, tu le vois, un petit peu en arrière et je ramène la barre sur les pecs, ok ? donc il est là l'exercice. Donc pour pouvoir vérifier ça, là où tu es c'est bien, mais tu l'aides à se placer d'abord et ensuite tu te remets où tu es.

36'47 = Intervention n°7.

-**Julia** : Oui ?

-**Elèves** : Euh ... pour qu'on tire, on va jusqu'en arrière ?

-**Julia** : Place toi, on va regarder ça ensemble ...

-**Elèves** : Elle a réussi à faire 5 à 25.

-**Julia** : Oui, vous notez

-**Elèves** : C'est la charge max du coup si elle n'arrive pas à faire plus.

-**Julia** : C'est pas la charge max.

-**Elèves** : Non, c'est pas la charge max

-**Julia** : C'est ça, vous notez ici 5 x 25, et moi je vais vous donner le max théorique, mais il faut venir me voir. ... Donc là, recule un peu tes fesses, pouce, pouce, pouce, encore, recule ton dos, encore, encore, encore, écarte tes genoux, encore, il faut que ça puisse passer, et maintenant ((en mimant le geste), tu tires et tu ramènes, voilà, et tu tires les coudes derrières. Voilà, il est là l'exercice, en contrôlant le retour, d'accord ? Tu contrôle bien le retour. Tu laisses pas échapper tes bras.

-**Julia** : ((à toute la classe en hurlant) Lorsque vous avez fait vos répétitions et que vous êtes épuisé, vous avez un certain nombre de fois une charge, vous venez me voir et on calcule le max théorique.

-**Elèves** : On n'arrive pas à enfoncer ...

-**Julia** : Vous êtes où les filles ? Je pense que c'est parce que le truc est trop gros, vous voulez mettre combien ?

-**Elèves** : 25.

-**Julia** : Donc, il faut aller voir celui des abdos là-bas, et essayer d'emprunter celui des abdos.

38'24 = Intervention n°8.

-**Julia** : Oui ?

-**Elèves** : On a mis 15, mais ...

-**Julia** : C'est pas assez ! C'est pas assez 15 !

-**Elèves** : On met à fond, et si on peut pas soulever ...

-**Julia** : Bah tu mets, si tu soulèves 3 fois, 3 x 50, et on calculera ton max théorique. C'est un peu long les garçons là, vous devriez ...

38'45 = Intervention n°9-10.

-**Elèves** ((un groupe de filles vient vers la professeure)) : Euh ... on n'est pas sûr de bien faire à la barre là-bas ...

-**Julia** : J'arrive. ... Montrez-moi les filles ! Allez-y montrez-moi, bah là vous avez pas mis assez de poids pour faire le max ; alors déjà là, la barre elle est trop haute pour elle, elle peut pas la soulever ; tu tiens la barre, tu la tiens vraiment ? soulève un peu ((la professeure réajuste la hauteur de la barre sur la cage)) ; Plie tes jambes, là tu vas pouvoir travailler ! Donc tu viens, ((en mimant le geste)), tu te places sous la barre jambes pliées, tu soulèves et ensuite tu te places ...

-**Elèves** : il faut s'avancer oui ... Mais je m'avance jusque-là ?

-**Julia** : Bah oui ! Tu t'avances en tout cas pour éviter d'être coincé dans le montant. Est-ce que vous déjà fait à vide ?

-**Elèves** : Euh ...

-**Julia** : A vide, vous prenez le balai, et vous faites ((en mimant le geste)). Donc, on fait d'abord à vide ! ((se retournant vers un autre groupe de filles)) Vous avez fait vos max ?

-**Elèves** : Euh ... non ...

-**Julia** : ((Revenant vers le groupe de filles précédents)) Les filles, est-ce que c'est une blague ? Cette barre-là, elle est hyper dangereuse devant la table ! Vous avez un support à barre là-bas, mettez la là-bas. C'est trop dangereux ça. ((Se reconcentre sur les filles présentes au bureau)) Venez me voir. Oui ?

-**Elèves** : J'ai soulevé une fois 15, mon max c'est 10, j'ai fait genre 30 x 10.

-**Julia** : Non, non ... c'est pas comme ça.

-**Elèves** : Ah.

-**Julia** : ((A toutes la classe, en hurlant)) Venez me voir ! ((en tapant dans ses mains)) Venez me voir s'il vous plait !! Venez me voir, on éclaircit un point ! ((en reprenant une voix normale) Si tu fais 5 x

10, le tableau magique il dit 5 x 10, ça fait 11 kilos ton max. Or, tu as réussi à soulever une fois 15, ton max ça sera quoi du coup ?

((Les élèves viennent se rassembler autour du bureau = Régulation collective)).

-**Elèves** : 15 kilos ?

-**Julia** : Bah oui ! 15 kilos. ... Venez me voir s'il vous plait, mais en vous mettant devant pour pouvoir écouter. Donc normalement, vous étiez sur vos ateliers, vous mettez une grosse charge, et puis vous essayez de faire un certain nombre de répétitions, vous devez arriver à épuisement avant 15. Là, j'ai des élèves qui viennent me voir en me disant j'ai fait 5 x 10, mon max c'est 10, NON, à partir du moment où vous l'avez soulevé plusieurs fois, votre max ce n'est pas la charge que vous avez soulevée, le tableau la détermine, donc venez me voir. Donc, vous faites votre max, dès que le max est fait vous venez me voir, je vous donne le max théorique, et ensuite la ligne d'en-dessous vous propose un certain nombre de séries à un certain pourcentage. Là encore, vous avez un tableau où tout est calculé, d'accord ? et donc ça va vous dire à quelle charge à peu près vous devez faire vos séries ok ? voilà, et donc là, étant donné depuis le temps que vous êtes sur les machines, je devrais avoir des élèves qui commencent à venir me voir en me disant « Madame, je crois que j'ai fait 12 x 30 kilos, ça fait combien ? », moi je regarde et je vous dis. Ok ? on devrait en être quelque part par là. Non, oui, on est perdu ?

-**Elèves** : Nous, il nous reste ...

-**Julia** : Bah, allez-y ! Ceux qui sont prêts, venez me voir ; ceux qui ne sont pas encore prêts, finissez.

-**Elèves** : En fait nous, on a pas le truc pour changer les poids, on sait pas quoi mettre.

-**Julia** : Vous faites rien depuis 10min ?

-**Elèves** : Bah si, mais ...

-**Julia** : Il y en a un posé derrière les filles, donc prenez celui-là.

-**Elèves** : Madame, on croit que notre machine est cassée car en fait vous voyez, c'est écarter les jambes comme ça, et bah il faut écarter comme ça ((en exagérant un mouvement sur les côtés – adducteurs)).

-**Julia** : Vient voir, ((la professeure teste) alors effectivement il y a un problème ... Non bah il y a un problème les filles, elle ne marche plus non plus celle-là, vous ne pouvez pas la faire, vous allez me ramener la fiche, je vais vous donner autre chose. ((Après être revenu au bureau, et en s'adressant à un autre groupe de filles) Donc vous vous avez fait vos max les filles ?

-**Elèves** : Moi, j'ai essayé de faire ça, et je pense que je pouvais soulever plus, mais la barre ça me fait mal dans la nuque, j'arrive pas à la mettre derrière ...

-**Julia** : C'est pas grave, chacun a une morphologie différente.

-**Elèves** : D'accord.

-**Julia** : Certains ils vont la descendre derrière leurs épaules ((en mimant le geste – tirage vertical poulie haute)), d'autres vont s'arrêter juste à la nuque, donc c'est pas grave. Du coup, vous avez réussi à faire ?

-**Elèves** : Bah oui, mais je pense qu'on aurait pu en faire plus.

-**Julia** : Ok, allez faire plus et revenez. ((La professeure revient vers le groupe qui était sur une machine cassée)) Donc celui-là il est foutu, ils sont où mes fessiers, ils sont là ; donc je vais vous donner une série d'abdos à faire, du coup, il n'y a pas de max ; regardez votre fiche, au dos de la fiche, c'est votre atelier abdo, donc vous faites ça, ça, ça sera les concentriques d'accord ; et en isométrique, vous choisissez un gainage que vous connaissez. Vous les connaissez les gainages d'accord ? Eh bah, vous vous mettez sur les tapis bleus là-bas et vous faites vos séries d'abdos. Aller c'est parti. ((Un nouveau groupe de filles arrive)) Oui ?

-**Elèves** : ça me fait hyper mal à la nuque madame ...

-**Julia** : Je vous ai expliqué qu'il faut mettre un vêtement en boule là pour protéger vos vertèbres. Donc, vous pouvez emprunter un sweat qui traîne, vous le pliez, vous le mettez, ...

-**Elèves** : On a autre capuche !

-**Julia** : Oui ! Mais c'est lourd, donc ça appui, il faut maintenir avec les mains.

-**Elèves** : Et elle pèse combien ma barre ?

-**Julia** : Cette barre-là, elle pèse 20 kilos. D'accord ?

-**Elèves** : Ok ... et on peut pas enlever ?

-**Julia** : Enlever quoi ?

-**Elèves** : Du poids ?

-**Julia** : ((en faisant un geste de dépit)) tu vas pas me dire que tes jambes ne sont pas capables de soulever 20 kilos quand même ?

-**Elèves** : Bah si !

-**Julia** : Bon. ((Un nouveau groupe de filles arrive)) Alors dites-moi.

-**Elèves** : 9 x 5.

-**Julia** : 9 x 5. Alors 5 kilos x 9, ton max c'est 6, max théorique 6.

-**Elèves** ((son binôme)) : j'ai pas encore fait moi ...

-**Julia** : Pas encore ?! Les filles faut accélérer là !! ((en tapant dans ses mains)). ((Un groupe de garçons arrive)).

45'36 = Intervention n°11. = Plein d'interventions au bureau !

-**Elèves** : Madame, c'est ça, cet exercice ...

-**Julia** : 11 x 20 kilos, alors 20 kilos 11 fois, ça fait 27,5. Donc maintenant, tu vas devoir faire 4 x 15 répétitions à 60% de 27,5, c'est calculé là ...

-**Elèves** : ça veut dire que je mets 27,5 de poids ?

-**Julia** : 60% de 27,5 ! C'est écrit là, d'accord ? 60% de 27,5, ça te fait, c'est écrit là, 16,5 kilos. Donc tu prends une barre de 15 et tu mets 500g de chaque côté et tu y seras à peu près.

-**Elèves** (son binôme) : et moi ?

-**Julia** : Alors, 13x 20, ça fait 30 ton max théorique.

-**Elèves** : J'écris 30 ?

-**Julia** : 30, tu écris 30 ! Et maintenant, tu fais ça à 60% de 30 ...

-**Elèves** : 4 x 15 ??

-**Julia** : 60% de 30, c'est 95 ?

-**Elèves** : Non, j'ai dit 4 x 15.

-**Julia** : Oui, 4 x 15. Donc 60% de 30, les gars, vous vous mettez sur le côté pour pas gêner et vous faites. ((Un nouveau groupe de filles arrive)). Donc, 3 x 15 kilos, ça va te faire 16. Pourquoi tu t'es mis là ? ((en regardant la feuille d'observation)). Exercice 1 atelier 1 ...

-**Elèves** : Bah je vais changer ...

-**Julia** : Voilà, voilà ; donc toi, tu as fait combien ((en s'adressant à sa partenaire)) ? 6 x 10, tu es à 12 kilos. Maintenant vous travaillez, vous faites cette série-là.

-**Elèves** : En fait madame, juste mes bras sont trop petits car les coussins ils arrivent là ((en montrant sur son bras)) ...

-**Julia** : Je sais, je sais mais voilà ... ; Pauline, comment tu vas faire pour calculer tes 60% ?

-**Elèves** : Je sais pas, je vais utiliser le tableau ?

-**Julia** : Voilà ! Mais qu'est-ce qu'ils ont fait du tableau les gars ?

-**Elèves** : Ils l'ont ramené.

-**Julia** : Ohhh les garçons ((en criant)), il est où le tableau ? Bilal ?

-**Elèves** : Oui ?

-**Julia** : C'est une blague ? Bilal ? Vous partez pas avec le tableau, tout le monde en a besoin ! Vous ne partez pas avec le tableau, tout le monde en a besoin !! Bah évidemment qu'on la récupère, comment tu veux qu'on fasse ?! (Un nouveau groupe de filles) Alors ensuite, tu as fait combien toi ? 9×20 , ça fait 26,5 ; et Lou ? 6×15 , 18 ! Un stylo chacune j'avais dit les filles, ça évite de perdre du temps. Voilà, 18 kilos ; maintenant vous regardez là ce qu'il va falloir faire, et vous regardez sur le tableau combien fait 60% de votre max.

-**Elèves** (une autre élève) : Mais madame, comment on fait, regarder je me mets à 15 ...

-**Julia** : Alors, comment on fait 60% de votre max ? Là c'est pas dans le tableau, alors comment on fait ? Est-ce que vous savez faire les filles ?

-**Elèves** : Euh ...

-**Julia** : Les pourcentages.

-**Elèves** : 60 fois ... non ; 60 divisé par 100 ...

-**Julia** : Voilà ; donc grosso modo, c'est pas loin de 50% ; donc 50% ça ferait 7,5, vous allez être entre 8 et 9 kilos. On va regarder ((en calculant sur son portable)). Ça fait 9 kilos. Ça tu le fais 4×15 à 60% de ton max, soit à 9 kilos., d'accord ?

-**Elèves** : Vous pouvez faire le mien aussi Madame ?

-**Elèves** : Le poids des barre Madame ?

-**Julia** : Moi je les connais, tu me la ramène.

-**Elèves** : Ah je vous la ramène ?

-**Julia** : Non tu me la montre et je te dis.

-**Elèves** : Est-ce que vous pouvez me faire le mien aussi ?

-**Julia** : Bah comment tu fais ? ton max c'est 12, 7,2 !

-**Elèves** : ça sert à quoi ça ? ((en parlant des tableaux pour avoir sa charge pour les séries)).

-**Julia** : ça, c'est pour savoir à combien tu vas faire tes séries.

-**Elèves** : Euh, je voulais vous demander, avec Alberta, on a fait 10 fois ...

-**Julia** : Ah bah, venez avec vos papiers, venez me voir ! Je vous écoute là, et ... ne passez pas devant tout le monde !

-**Elèves** : Ah mince.

-**Julia** : Bah oui, je crois qu'ils attendent tous la même chose que toi. Donc dites-moi c'était à qui ? Vous savez plus ? Bon bah du coup Jessica donne. Alors, c'est quoi ?

-**Elèves** : 10 x 20.

-**Julia** : 10 répétitions à 20, ça te fait 26,5.

-**Elèves** : Ok, et pour Alberta, c'était 10 x 25.

-**Julia** : 10 x 25, ça fait 34 le max. Et vous regardez maintenant à quelle charge il va falloir travailler.

-**Elèves** (une nouvelle élève se présente) : moi j'ai fait 35 x 13.

-**Julia** : Alors, qu'est-ce que j'ai expliqué les filles, mon tableau il marche si on meurt avant combien ?

-**Elèves** : 10.

-**Julia** : Non.

-**Elèves** : 15 ?

-**Julia** : Mon tableau il fonctionne avec 15 répétitions, donc au lieu de mettre 13 kilos, d'abord tu as pas 13 parce que tu as une barre de 20 et que tu as mis un certain nombre de kilos de chaque côté, donc tu as plus de 20 kilos là. Et ensuite, il faut que tu meures avant 15, tu peux recommencer. Est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre ?

-**Elèves** (un garçon se présente) : Mais madame, on devait faire le max ou on devait faire 15 x ...

-**Julia** : Faire le max ! Tant que tu as pas ton max, tu peux pas faire tes séries.

-**Elèves** : Donc si j'ai fait 1 fois quelque chose, c'est bon ?

-**Julia** : Tu as fait 1 fois combien ?

-**Elèves** : 4 x 40.

-**Julia** : Bah c'est ton max. ((En revenant sur un groupe de filles) Alors, tu m'as dit 7 x 10, 12 kilos ton max. ((Jessica revient pour son max))

-**Elèves** : Madame, vous êtes sûr que c'est 26, 5 kilos mon max ?

-**Julia** : Oui, c'est 26,5 !

-**Elèves** : Je suis censé regarder où ?

-**Julia** : Là, tu es entre 27 et 25 ; 60%, donc ces deux lignes-là, tu arrondis à 15. ((Un autre groupe de filles se présente) Oui ?

-**Elèves** : 5 x 25.

-**Julia** : 5 x 25, ça te fait 28,5. Vous regardez là ((en montrant l'autre tableau) pour savoir à quelle charge vous allez travailler. ((En répondant de loin à des élèves au sujet du poids des barres)) Celle-là, elle fait 15 kilos. ((Un nouveau groupe de gars attend au bureau)) Ensuite les gars ?

-**Elèves** : 1 x 40.

-**Julia** : Donc 40, maintenant tu regardes tu vas devoir faire cette série-là, donc tu vas devoir faire comment ? Darius tu as fait quoi ? 1 x 40 aussi ? ... 4 x 15 à combien de % ?

-**Elèves** : 60%.

-**Julia** : C'est combien 60% de 40 ? 6 x 4 ?

-**Elèves** : 24.

-**Julia** : 24 oui ; donc 60% de 40 kilos, c'est 24 kilos. Donc tu écris là, le max c'est 40, et ça te fait la charge à soulever 24. Donc maintenant, tu peux aller faire tes répétitions à 24 kilos. ((Voyant l'élève partir)) Tu as pas écrit ta charge à soulever, c'est 24.

-**Elèves** : Si c'est bon !

-**Julia** : Non tu as écrit dans le max ! Viens voir ! Relis ta phrase Geoffroy. Tu as écrit les deux ?

-**Elèves** : Oui.

-**Julia** : Ok.

-**Elèves** (un nouveau binôme de filles) : 11 x 33

-**Julia** : 11 x 33, ça te fait 46,5. Il faut que tu l'écrives avant de l'oublier.

-**Elèves** : Moi, j'ai fait 5 x 20 ...

-**Julia** : ((Toujours sur le premier binôme)) ça devrait être écrit là, si c'est pas écrit, ça sert strictement à rien ; eh oui, comment tu vas t'en souvenir d'une séance sur l'autre ; prenez ça, écrivez le et revenez me voir après.

-**Elèves** (un nouveau binôme de filles) : j'ai fait 4 x 30.

-**Julia** : 4 x 30, ça te fait 32,5 ton max. Tu regardes maintenant à combien tu vas devoir travailler.

-**Elèves** : Moi, j'ai fait 6 x 100.

-**Julia** : 6 x 100, j'ai pas ... Il faut que je le calcul ((prend son portable)).

-**Elèves** : On repose la feuille ?

-**Julia** : Non tu la gardes pour faire tes séries. C'est 116 ton max !

-**Elèves** : 116 ? c'est énorme.

-**Elèves** ((Geoffroy qui revient)) Madame, il n'y a pas de poids de 2 kilos.

-**Julia** : Si sur le dessus, regarde ((en pointant du doigt)).

-**Elèves** ((un nouveau binôme de filles)) : 15 x 20.

-**Julia** : 15 x 20, hum, 34. Donc, votre max c'est 34. Et maintenant, vous allez travailler à 60% de 34.

-**Elèves** : Mais comment on fait ? J'ai pas compris madame ...

-**Julia** : Alors 4 x 15 répétitions à 60% de ton max qui est 34, c'est égal à, tu regardes dans le tableau. Et donc tu vas travailler à cette charge ...

-**Elèves** : Qui est dans le tableau ?

-**Julia** : Voilà !

-**Elèves** ((un groupe de garçons revient)) : Madame, on a fait une petite erreur, on a mis 20 kilos, mais on s'est rendu compte que c'était 25 ...

-**Julia** : Il y a que des barres à 20.

-**Elèves** : Alors comment ça se fait que celle-ci est beaucoup plus lourde que celle-là ?

-**Julia** : Non.

-**Elèves** : Mais alors, comment on fait 18 ?

-**Julia** : 18, tu prends une barre de 15 et tu mets 1,5 de chaque côté.

-**Elèves** ((un nouveau groupe de filles)) : Madame, du coup, j'ai 15 x 43.

-**Julia** : 15 ? Bravo Louisiane, super ! Alors 15 x 43, ça te fait un max à 70. Donc là, tu écris 70. ((Voyant l'élève rigoler d'étonnement)) non, mais ça veut dire que tu as des jambes qui poussent fort. ((Voyant au loin un groupe mal faire l'exercice demandé)) Penser à souffler, ne gigote pas, pense à souffler. C'est pas grave Anabelle ! ((Se reconcentrant sur les élèves présents au bureau)) Ensuite, je vous écoute.

-**Elèves** ((un groupe de garçons)) : 15 x 30 à la machine ...

-**Julia** : Je m'en fiche de la machine, 15 x 30, ça te fait 49 kilos.

-**Elèves** : On écrit là ?

-**Julia** : Tu l'écris là, 49 ; et maintenant tu vas calculer à quelle charge tu fais tes séries. ((Voyant un groupe de filles l'interpelle)) Pas de soucis dis-moi ? Tu dois faire combien ?

-**Elèves** : En fait ... on a pas trop bien compris comment ça marchait ...

-**Julia** : Bah, il fait combien ton max ?

-**Elèves** : C'est 28,5.

-**Julia** : Donc, tu prends ici ((sur la feuille)) entre 27 et 30, et 60% de 30 c'est 18 et 60% de 27 c'est 16,5, et donc là-bas, de toutes façons, vous n'allez pas pouvoir : vous faites soit 15, soit 20. C'est vous qui voyez, d'accord ?

-**Elèves** : Donc si on trouve pas ...

-**Julia** : Vous l'avez pas forcément, il faut prendre l'entre-deux. Il y a pas 34, tu prends 35 et tu arrondis, d'accord ? 60% de 35, c'est 19,5, donc 34, ça va être 19, et donc tu peux travailler à 20 kilos. Et là-dessus ((en montrant les cages à squat)), tu peux faire 19 ; donc tu prends une barre de 15 et tu mets 2 kilos de chaque côté.

-**Elèves** ((un autre groupe de filles)) : Et madame, quand on est pas du tout dans le tableau ?

-**Julia** : Bah vous me dites ! C'est quoi votre ...

-**Elèves** : 60% de 12.

-**Julia** : Alors 60% de 12, j'ai donné tout à l'heure, c'est pas grave je vais le refaire ; ça fait 7,2.

-**Elèves** : D'accord merci.

-**Julia** : Et toi tu es à combien ? ((en s'adressant à sa partenaire)).

-**Elèves** : 3,6.

-**Julia** : Alors ça, ça va être difficile, au lieu de travailler à 3,6, tu travailles à 5, c'est la plus petite charge que tu vas trouver. D'accord ? Aller courage ! Si tu y arrives pas, tu diminueras un chouïa le nombre de répétitions.

-**Elèves** ((un nouveau binôme de filles)) : Nous sommes dépassées Madame ...

-**Julia** : Bah faut lire les filles, moi je peux pas être partout, je peux pas voir quand il y a trop de monde ; dites-moi !

-**Elèves** : Du coup, on a fini les abdos.

-**Julia** : Vous avez finis les abdos, très bien !

-**Elèves** : On fait ça là ?

-**Julia** : Alors, tu as pas regardé ; vous m'avez même pas posé la question la différence entre concentrique et isométrique ; donc là, c'est faux. Les crunchs c'est concentrique.

-**Elèves** : Ah !

-**Julia** : Et euh ... je sais pas comment vous avez pu faire ; et isométrique c'est celui où on bouge pas. Donc là ça veut dire que vous avez inversé. Vous avez trouvé un gainage ? Vous avez une idée de gainage ou il faut que je vous la donne ?

-**Elèves** : Oui. Celle-là comme ça ((en montrant)).

-**Julia** : Ok, bah allez-y, allez le faire. ((Un autre groupe de filles se présentent)) Donc là, vous avez finis avec vos pectoraux ?

-**Elèves** : Du coup, là j'ai changé, j'ai mis 4, j'ai inversé.

-**Julia** : Bah sauf que tu as ... tu as fait tes séries là ?

-**Elèves** : Oui !

-**Julia** : D'accord, vous avez fait vos 4 séries ?

-**Elèves** : Oui.

-**Julia** : D'accord, très bien ; elle est où votre fiche de pec ? La fiche de l'atelier elle est où ?

-**Elèves** : ((Se retournant vers sa partenaire)) mais je te l'ai passé tout à l'heure ?

-**Elèves** : Non tu ne me l'as pas passé ...

-**Julia** : Elle est là, comment ça se fait que vous l'avez abandonné ici ? Comment vous voulez assurer la sécurité si vous regardez pas les consignes ? Donc fiche de pectoraux, je la range là. Ok, vous allez travailler ... mais c'est pas du tout à sa place ça ...

-**Elèves** : Pas encore les bras !

-**Julia** : Non, non, les filles vous avez pas travaillé les bras là, vous avez travaillé les pectoraux, c'est juste que ...

-**Elèves** : Non, mais ça fait mal aux bras ...

-**Julia** : Si ça te fait mal, c'est que tu as bien travaillé ! Euh ... vous allez faire des abdos les filles parce que pour l'instant j'ai pas d'ateliers à vous donner.

-**Elèves** : Est-ce qu'on fait ceux-là là-bas ?

-**Julia** : Alors, regarde, tu as un banc incliné là-bas ; donc ça ((en tendant la fiche de l'atelier)), c'est l'atelier concentrique ; regardez, l'atelier des abdos, c'est l'atelier n°5. C'est celui-là, concentrique et isométrique. Est-ce que vous savez ce que c'est concentrique et isométrique ?

-**Elèves** : Pas du tout !

-**Julia** : Alors essayez de réfléchir et après on en discute tous ensemble.

-**Elèves** ((un nouveau groupe de filles se présente)) : Alors, du coup, on a fait 5×25 ...

-**Julia** : 5×25 , ça vous fait 28,5.

-**Elèves** : Et l'autre c'est 7×25 .

-**Julia** : 7×25 , ça fait 30. Donc maintenant, vous devez faire les séries à 60%, c'est dans ce tableau-là, de vos charges. D'accord ? vous regardez, si vous trouvez pas vous m'appellez !

-**Elèves** ((un nouveau groupe de filles se présente)) : Euh ... on a fait 5×20 .

-**Julia** : Pas mal ! 5×20 , ça te fait 22,5.

-**Elèves** ((Geoffroy revient voir la professeure)) : Madame ?

-**Julia** : Oui !

-**Elèves** : Après avoir fait les 15 fois, on fait quoi ?

-**Julia** : Vous ramenez ... vous avez fait tous les deux ?

-**Elèves** : Non pas Darius.

-**Julia** : Bah ... ((en criant)) Darius ?!!! Darius ?!!! C'est quoi cette blague ?!! Pourquoi tu es pas avec ton binôme ??! ((La professeure note dans son cahier l'investissement de l'élève)). J'arrive, ((en se reconcentrant sur les élèves présents au bureau)), je t'écoute.

-**Elèves** : Euh ... j'ai fait 3×25 .

-**Julia** : 3×25 , ça fait 26,5.

-**Elèves** ((un groupe de garçons revient au bureau)) : Madame, on a un petit problème, on comprend pas, la barre elle est à 15, mais ça veut dire qu'on doit mettre des poids de chaque côté, mais le truc il va tomber ?

-**Julia** : Tu as une barre de 15 là-bas.

-**Elèves** : Mais j'ai déjà vu ça.

-**Julia** : Alors qu'est-ce qu'il te faut comme charge ?

-**Elèves** : 15.

-**Julia** : Tu en as une barre de 15 là-bas.

-**Elèves** : Mais je connais pas le poids des barres madame !

-**Julia** : Demande-moi et je te dis ça ! Je te l'ai dit que celle-là, c'est 15 !

-**Elèves** : Mais celle-là, elle rentre pas, je l'ai essayé.

-**Julia** : C'est pas grave, tu la poses quand même. Bilal ... ((Revenant au bureau)) Ensuite, je m'occupe de qui ?

-**Elèves** : Le max, c'est 26,5

-**Julia** : Alors qu'est-ce que ...

-**Elèves** : Euh ... l'étape d'après ? on fait 4 x 15'' ?

-**Julia** : Non 4 x 15 répétitions, il n'y en a aucune des deux qui voient clair ? Anaïs tu n'a pas de lunettes ?

-**Elèves** : Non.

-**Julia** : Et tu vois pas clair ? Parce que Iga je sais. Geoffroy c'est pas drôle. Iga je sais, mais toi tu vois pas plus ?

-**Elèves** : Si.

-**Julia** : Bah la preuve que non, elle te dit 15'' et tu corriges pas. Tu es sûr que tu vois ce qui est écrit sur la feuille ? Comment tu peux la laisser dire qu'il y a écrit 4 x 15 secondes ? Vous faites 15 répétitions les filles. Une série de 15 répétitions, donc tu fais la tiennes et pendant ce temps-là, elle se repose, deuxième série de 15 répétitions, elle fait la sienne et pendant ce temps-là tu te reposes, une troisième, une quatrième, ... et vous avez finis ! A chaque fois le temps de travail de l'une, c'est le temps de repos de l'autre.

-**Elèves** ((Geoffroy et Darius viennent interrompre l'enseignante)) : Euh pour Darius, il a fait 1 x 30, du coup, c'est combien 60% de 30 ?

-**Julia** : Tu sais pas faire ? $6 \times 3 = 18$. Donc soit vous travaillez à 18 kilos soit à 20, c'est comme vous voulez.

-**Elèves** ((Jessica revient)) : Est-ce qu'on change d'exercice ou on fait toujours la même chose ?

-**Julia** : Alors, qu'est-ce qui est écrit sur la feuille ? Qu'est-ce que vous devez faire ?

-**Elèves** : Du coup, on a fait 20 plusieurs fois ...

-**Julia** : Il y a écrit là, tu fais ton max puis ensuite tu fais 4 x 15 répétitions à 60% de ton max. 60% de 26,5, c'est combien ? Tu regardes sur le tableau, il est où le tableau ? Donc, tu regardes 60%, tu devais faire, comme c'est 16,5, un peu moins 15, tu devais faire 4 x 15 répétitions de 26,5 de 60%, ça faisait 15 ; tu faisais 4 x 15 répétitions à 15 kilos. Quand tu as fini, tu viens me voir et tu passes à un autre

atelier. Tout est écrit sur la feuille. ((En s'adressant à un nouveau groupe de garçons)) Vous avez trouvé les garçons ou pas ?

-**Elèves** : Bah non.

-**Julia** : Alors, tu es à 49 ? Tu prends 50, tu regardes 60% de 50, c'est 30, tu vas devoir travailler entre 29 et 30 ; si c'est un atelier où tu peux mettre des barres et tu peux mettre exactement 49 ; et si c'est un atelier où tu peux pas, tu mets à 50.

-**Elèves** : Quand on écrit, on met 30 là ?

-**Julia** : Alors, à 4 x 15 répétitions du max, le max c'est 49, 60% c'est combien on a dit, c'est 30, voilà ! C'est aussi simple que ça ! ((En se tournant vers un nouveau groupe de filles)) Est-ce que vous trouvez les filles ?

-**Elèves** : Euh oui, enfin je crois.

-**Julia** : ((En se déplaçant dans la salle)) ((en voyant les garçons)) Les garçons, au niveau de la sécurité, c'est pas bon. Tu étais en train de faire le tour, il doit t'attendre avant de démarrer, d'accord ? ((en voyant les filles)) Les filles, on arrête de trainer !

-**Elèves** : Mais madame, on ne sait pas s'il faut s'allonger complètement

-**Julia** : Alors non, vas-y je vais te guider. Descends, non, non, non ; regarde tes genoux, regarde tes genoux tout le temps, et tu remontes, et tu souffles bien quand tu remontes. ((Geoffroy & Darius reviennent voir la professeure)).

-**Elèves** : Madame, on a fini.

-**Julia** : Très bien. Bah venez me voir on va changer d'atelier.

-**Elèves** ((d'autres élèves attendent au bureau)) : Vous allez l'air contrarié Madame !

-**Julia** : Du tout, j'essaie de voir ... donc vous, vous avez fini ?

-**Elèves** : Oui.

-**Julia** : Donc, vous il faut que je vous donne un atelier les filles ? Tiens, vous allez aller faire celui-là, vous prenez un banc, vous avez une barre devant vous ((en mimant le geste)), et il faut la soulever. Donc, pour démarrer, vous démarrez avec un manche à balais, hein ? ((coupe son explication et crie)) STEVEN ??!!! Evite de courir dans la salle s'il te plait ! ((En se reconcentrant sur les élèves présents au bureau)) Donc, vous faites avec le manche à balais, et après vous regardez il y a différents poids dans les barres ; celles qui sont toutes fines font 10 kilos, celles qui sont grandes et qui sont épaisses sur les extrémités font 20 kilos ; et celles que les garçons utilisent font 15 kilos. ((En voyant les garçons)) L'amplitude n'est pas suffisante ((en mimant le geste)), voilà ! dis-lui de s'appliquer.

-**Elèves** : Vous pensez que ça va faire mal au dos ça ?

-**Julia** : Je pense pas, regarde ce que ça travail. ((Un nouveau groupe de garçons se présente au bureau)) Vous avez finis les garçons ? Donc ... ((en fouillant dans ses affaires)), Qu'est-ce qui m'a laissé sa fiche ((en criant)) ? j'ai pas de nom, tiens, mets ton nom et ton prénom. ((En se reconcentrant sur les garçons)) Donc, qu'est-ce que je peux vous donner les garçons ? Qu'est-ce qu'il me reste ? Vous venez de travailler quoi là ?

-**Elèves** : Les pectoraux.

-**Julia** : Tiens, vous allez travailler, c'est pas facile à faire parce que c'est le squat avec la barre devant, d'accord ? Aller on y va. Alors, les gars, c'est par là, vous faites d'abord votre max, ensuite vous ferez votre série. ((Un nouveau groupe de filles arrive)) Vous avez fait vos séries les filles ?

-**Elèves** : On a pas compris en fait ...

-**Julia** : Qu'est-ce que vous avez pas compris ? ... Oui et après il faut faire ça. 4 x 15 à 42 kilos ; et toi 4 x 15 à combien ?

-**Elèves** : 20.

-**Julia** : Voilà !

-**Elèves** : Du coup, il faut mettre 15 kilos, non pardon, 15 fois, 4 fois 15 fois.

-**Julia** : Oui, 4 fois 15 fois, donc tu prends ((en mimant le geste – squat avec barre)), tu fais ça, 15 fois, tu poses ... Tu as fait ton max une fois, maintenant tu fais tes séries.

-**Elèves** : J'ai fait 15 fois déjà.

-**Julia** : Mais tu l'as fait combien de fois ? Mais d'accord, mais tu l'as fait combien de fois 15 ?

((Les élèves partent – L'enseignante se déplace dans la salle de musculation)).

-**Julia** : Les garçons, prenez la barre suivante ; Anabelle regarde bien tes genoux, et puis alors là tu descends tellement bas qu'il n'y a pas de travail. Donc tu vas un peu plus bas, aller applique toi Anabelle. On voit pas quand est-ce qu'elle souffle, donc dis-lui bien de souffler quand elle remonte. Ecarte tes genoux pour être stable.

-**Elèves** (Steven) : Mais quand tu dois le faire à 70%, moi j'ai mis 70 kilos, et du coup après je mets mon ressenti ? On met quoi là juste ?

-**Julia** : Ton max c'est combien ?

-**Elèves** : Mon max, c'est 116.

-**Julia** : Bah voilà.

-**Elèves** : Ah donc là, on met 116.

-**Julia** : 60% de 116 = ?

-**Elèves** : 70 kilos à peu près. Il y a pas l'entre-deux.

-**Julia** : Bah je te le calcule, moi si tu as besoin.

-**Elèves** : Oui, mais il y a pas l'entre-deux, enfin c'était soi 65 ou 70.

-**Julia** : Ah j'ai compris, ok, oui. Très bien !

-**Elèves** ((des filles)) : Mais madame, quand on arrive là, est-ce qu'on change ?

-**Julia** : ça vous l'avez fait ? Ok, tu as pas mis ta charge.

-**Elèves** : C'était 5.

-**Julia** : Est-ce que tu as été obligé de modifier, est-ce que tu as fait 4 x 15 à 15 kilos ou est-ce que tu as fait moins ?

-**Elèves** : J'ai fait 4 x 12 à chaque fois.

-**Julia** : Donc tu l'écris. « Obligé de faire 4 x 12 car je ne pouvais pas faire 5 kilos ». ((Se déplace vers un autre groupe, de garçons)) Vous avez fini, alors on va changer d'atelier. Hop, merci ; ce qui est dommage, c'est que j'ai des machines cassées. Bah non, non, j'ai des machines cassées et c'est pas facile. Tiens, vous allez aller faire ça ! Donc d'abord votre max ... ((La professeure s'interrompt)) Louisiane ! Regarde bien devant toi !

-**Elèves** ((un nouveau groupe d'élèves filles se présente au bureau)) : Madame, comme je pouvais pas mettre 7,2, j'ai mis 5 et je le note sur la fiche.

-**Julia** : Très bien ! ((L'enseignante se déplace dans la salle de musculation)) Les garçons on enchaîne s'il vous plaît parce que là on perd du temps. Les filles ! ça fait deux fois, vous enlevez vos capuches ! Merci.

-**Elèves** ((les garçons viennent voir l'enseignante)) : En fait, on a fait une série de 30 sans faire exprès et après on a fait une série de 15.

-**Julia** : Alors soyez attentif les garçons.

-**Elèves** ((Geoffroy)) : ... depuis taleur, j'ai mal au genou.

-**Julia** : Ah, bah venez me voir ! Effectivement.

-**Elèves** ((un groupe de filles arrive au bureau)) : Madame, on peut changer d'atelier ?

-**Julia** : Bien sûr, hop, je récupère ça, tiens hop-là, vous allez faire ça ((pour les garçons)). Les filles, qu'est-ce que je vais vous proposer ? Tiens vous allez faire celui-là sur la machine noire. Là, vous venez de faire l'extérieur, vous allez faire l'intérieur là.

1h09'13''= Intervention n°12.

((L'enseignante se déplace dans l'espace de la salle de musculation)).

-**Julia** : Alors là, c'est pas bon du tout les filles ce que je vois ! Tu te places et ensuite tu ne bouges plus ! Toi tu bouges ton dos à chaque mouvement, c'est tout faux. Donc place toi, et maintenant tire sur les bras. Sans bouger, et tu relâches ; Tu vois, elle se laisse emporter là, on le voit, retiens ! ça doit pas te soulever comme ça, continue. Voilà, beaucoup mieux, beaucoup mieux.

1h09'41''= Intervention n°13.

-**Julia** : Mets pas la tête en arrière Jessica, mets pas la tête en arrière. ((Puis finalement, elle s'arrête devant un autre groupe de filles)).

-**Elèves** : Je peux lui donner ? ((en parlant de la barre)).

-**Julia** : Oui, vas-y.

-**Elèves** ((sa partenaire)) : Fais gaffe à tes épaules ...

-**Julia** : Ce qui serait bien, c'est que tu te recules ; stop. ((repose la barre sur son socle). Recule maintenant, voilà.

-**Elèves** ((sa partenaire)) : Il faut que tu mettes tes épaules droites

-**Julia** : Garde les pieds sous les genoux ; avance un chouia pour pas te cogner, voilà ! Mais pas si loin devant sinon elle, elle est en difficulté.

1h10'07''= Intervention n°14.

-**Julia** : Jessica, ne mets pas la tête en extension comme ça ((en montrant)), c'est pas bon pour ...

-**Elèves** : C'est bon comme ça ?

-**Julia** : Non, tu regardes devant toi. Voilà ! Ne tire pas la tête en extension. ((La professeure voit que Jessica n'en peut plus)) Tu as mangé ?

-**Elèves** : Non. Seulement de l'eau.

-**Julia** : Mais pourquoi ?

-**Elèves** : Ma mère elle a pas fait les courses, du coup il y a pas à manger chez moi.

-**Julia** : Et vous pouvez aller acheter du pain quand même pour aider votre maman. Quand tu fais EPS et que tu manges pas ...

-**Elèves** : Mais la prochaine fois je mangerais ...

-**Julia** : J'espère bien ! ((L'enseignante se déplace vers d'autres groupes)) Allez les filles ! Allez on accélère.

1h11'00''= Intervention n°15.

-**Elèves** ((Bilal)) : Et là, on fait le 2^{ème} atelier max ?

-**Julia** : Exactement, vous avez finis ?

-**Elèves** : Oui.

-**Julia** : ((En regardant ce qu'il y a écrit sur leur feuille)) C'est quoi plus facile ? Plus facile que quoi ?

-**Elèves** : Plus facile que faire le max.

-**Julia** : Que faire le max, ok ; Bah finis ta phrase complètement, car moi je comprends pas.

-**Elèves** ((Un groupe de fille arrive au bureau)) : Du coup, on a finis euh ...

-**Julia** : Très bien, ramenez-moi la fiche d'atelier. Super, et donc ... qu'est-ce que je vais vous donner à faire les filles ?

-**Elèves** : Un simple.

-**Julia** : Mais c'est quoi un simple ? J'ai pas beaucoup d'ateliers libres ...

-**Elèves** : Celui où on est avec les pieds ...

-**Julia** : Mais vous venez de faire des jambes, donc euh ... des épaules, des épaules ... euh ... ((en fouillant dans ses fiches)) Vous pouvez essayer celui-là si vous trouvez des poids pas trop lourds, il faut regarder là-bas. On en a commandé des plus légers mais on les a pas encore reçus.

-**Elèves** ((Bilal arrive au bureau)) : On vient pour le 2^{ème} atelier.

-**Julia** : Oui tu m'as ramené ta fiche d'atelier justement ? Merci. Les garçons vous allez aller faire ...

-**Elèves** : Eh les jambes, parce que je suis KO là ...

-**Julia** : C'est rangé n'importe comment là-dedans ; vous allez faire ça ! Travail de fente avec la barre, vous avez une barre devant vous là-bas.

-**Elèves** : Oh ouai encore les bras !

-**Julia** : C'est pas les bras, c'est les jambes qui travaillent là Djad.

-**Elèves** : Avec les barres là ?

-**Julia** : Oui ; d'abord à vide avec le balai, et ensuite ...

-**Elèves** ((un groupe de filles arrive au bureau)) : Alors, on vient de finir ça.

-**Julia** : Très bien.

-**Elèves** : On voulait vous demander qu'est-ce qu'on met ici ? On met rien ?

-**Julia** : Ton max donc, 4 x 15 à 60% de ton max, 30, c'est égal à 20. C'est pas tout à fait 20, c'est 18 en vrai, mais sur la machine vous ne pouvez pas arrondir. Euh ... maintenant, vous m'avez ramené votre fiche atelier. Hop, je vais vous en donner un autre. Alors, je viens de recevoir des épaules. Donc là, vous avez un banc, une barre, l'idée, j'ai la barre derrière la tête, je la soulève. Vous commencez avec un balai, d'accord ? parce que c'est ... quand on travaille à vide les 5 premiers c'est avec le balai. Donc il faut le retrouver ; puis vous enchaînez avec une barre. Celle-là, elle fait 15 ; les toutes fines là-bas, elles font 10 et les grosses elles font 20. Ok ? ça va ? si vous ne savez plus vous venez me revoir ! ((En criant)) Où sont les manches à balais s'il vous plaît ?! ((Voyant les filles un peu perdues)) Là, il y a une autre barre là les filles normalement, non il y a une autre barre qui est légère, mais elle est passée où ?

-**Elèves** : Elle est là-bas Madame.

-**Julia** : Voilà ; donc les filles, la barre de Mélina, vous pouvez l'emprunter pour faire les mouvements à vide.

-**Elèves** ((un groupe de filles interpelle l'enseignante)) : Là, on a fait isométrique, mais du coup pour concentrique, il faut faire quoi ?

-**Julia** : Faut, faut, faut, je vous ai dit que c'était le concentrique que je vous donnais, vous l'avez écrit dans l'isométrique, voilà ! Donc maintenant vous inversez. Vous rayez isométrique et concentrique et vous changez. Et vous cherchez un atelier de gainage dans lequel vous ne bougez pas.

-**Elèves** ((Les garçons interpellent l'enseignante)) : Madame ?

-**Julia** : Oui !

-**Elèves** : Il faut mettre le bâton sur l'épaule ?

-**Julia** : J'ai pas compris ... Il faut prendre la fiche les garçons, si vous travaillez sans la fiche, ça ne marche pas !

-**Elèves** : Mais madame, vous pensez, normalement, en squat on porte plus, ou c'est à ça qu'on porte plus ((atelier fente)) ?

-**Julia** : C'est au squat ; car là tu n'as qu'une jambe à chaque fois.

1h14'45'' = Intervention n°16.

-**Elèves** ((une fille revient vers l'enseignante)) : Je comprends pas bien l'exercice ((en tendant sa feuille à la professeure)).

-**Julia** : Là, et tu soulèves ((tout en démontrant le geste)). Donc, tu fais attention à ton dos. Attend, je vais me décaler. Tu fais attention à ton dos et tu regardes devant toi ((en démontrant l'exercice et en insistant sur la respiration)). Et sans « vlaa » ((en mimant une chute brutale des bras)), on ne relâche pas. Je monte en soufflant, d'accord, ok ? Je souffle là ((en montant les bras)) et je relâche doucement. Ça va c'est mieux ? C'est clair ?

((L'enseignante revient au bureau)).

-**Julia** : Passez de l'autre côté, c'est ma place. Qu'est-ce qu'il vous faut ? un max ou ... ? Un exercice de gainage ?

-**Elèves** : Bah vous avez dit qu'il fallait faire du gainage ?

-**Julia** : Oui, mais vous les connaissez pas ?

-**Elèves** : Mais si !

-**Julia** : Sur les mains, ... je les ai pas là ! Allez vous mettre sur les tapis bleus là-bas, ça sera plus confortable.

-**Elèves** ((un autre groupe de filles attend au bureau)) : Euh on a fini nos séries de répétitions.

-**Julia** : Très bien ! Donc on passe sur un autre atelier. Euh ... ça, vous venez de faire ?

-**Elèves** : Bah oui.

-**Julia** : D'accord, donc vous pouvez effectivement aller faire des abdos. Donc vous mettez dans l'atelier, c'est l'atelier abdos. Ça c'est la contraction concentrique. Donc vous mettez dans la ligne concentrique.

((De plus en plus d'élèves se rassemblent autour du bureau)).

-**Elèves** : C'est où ?

-**Julia** : Allez voir.

-**Elèves** ((une élève blessée arrive)) : Vous avez pas un pansement ?

-**Julia** : Ah, non, qu'est-ce qui t'es arrivée ?

-**Elèves** : Je voulais avec la barre ...

-**Julia** : Ah tu t'es coincée ? Alors tu la laisses pas toute seule ((en s'adressant à sa partenaire)) ; Sarah pose ta barre parce qu'on travaille pas toute seule, allez au toilette pour Louisiane et revenez après.

-**Elèves** ((un autre groupe de filles attend au bureau)) : Est-ce qu'on peut prendre un téléphone pour chronométrer madame ?

-**Julia** : ((La professeure leur donne un chronomètre)).

-**Elèves** : Ah bah ouai c'est beaucoup plus simple.

-**Julia** : Tu déclenches là, tu arrêtes là, tu remets à zéro là.

-**Elèves** : Bah comme un chronomètre !

-**Julia** : Comme un chronomètre.

-**Elèves** ((un autre groupe de filles attend au bureau)) : Euh on a fini ...

-**Julia** : Très bien ! Donc vous me ramenez votre fiche d'atelier et je vous envoie sur un autre !

-**Elèves** : Je peux faire une pause et après je reviens, je me sens pas bien, j'ai mal ?

-**Julia** : Bah écoute ... Anaïs elle va faire son exercice, est-ce que tu peux assurer sa sécurité, ou même ça c'est difficile ?

-**Elèves** : Bah ça va être difficile ... en fait quand j'ai pas mes lunettes, mon cerveau travaille pour que je voie bien, mais ça fait mal en fait ...

-**Julia** : Oui, oui ; Alors fais une petite pause ; et vous verrez après.

-**Elèves** ((un groupe de garçons patiente au bureau)) : On a fini celui-là madame.

-**Julia** : C'est très très lent les gars le travail ; les garçons du coup, je vais vous envoyer là, faites votre max là-dessus. Aller c'est parti, il est là-bas. ((En voyant l'élève qui ne se sentait pas bien)) Installe toi dans un coin Iga et ferme tes yeux ! Mets-toi sur des tapis là-bas au bout, ferme tes yeux, repose tes yeux. ((Se reconcentre sur les élèves filles attendant au bureau)) Donc, vous, vous avez finis ?

-**Elèves** : Oui.

-**Julia** : Très bien, hop, donc vous allez faire des séries d'abdos ; donc je redis, là ces séries-là, vous êtes à l'atelier 5, et vous êtes dans l'atelier concentrique. Ok ? donc vous vous mettez là. Aller, c'est partis.

-**Elèves** ((un autre groupe de filles vient interpeller l'enseignante au bureau)) : L'atelier là, c'est celui là-bas ?

-**Julia** : Non vous prenez un banc, n'importe lequel, vous soulevez la barre ; tu vois là, par exemple, il y a ce banc-là, ce banc-là, vous vous installez sur le banc, là, il y a 15 avec une charge, là il y a 20 sans

charge, et là il y a 10 sans charge. Et vous avez le truc pour faire ... Donc vous avez peut-être pas besoin d'avoir les deux ((en parlant des balais)) pour faire à vide parce que ça veut dire qu'il y a un groupe qui ne peut pas travailler.

-**Elèves** ((un autre groupe de filles attend au bureau)) : Madame ?

-**Julia** : Oui !

-**Elèves** : Du coup, pour le max ?

-**Julia** : ((Toujours concentrée sur le groupe d'avant)) Oui, tu peux l'enlever, tu pinces comme une pince, ça s'ouvre et après tu décales. Mais décale vers l'extérieur Agathe. ((Se reconcentre sur les élèves devant elle)) Oui les filles ?

-**Elèves** : C'est pour le max.

-**Julia** : Alors ?

-**Elèves** : Moi j'étais à 15 x 10

-**Julia** : C'est bien ça les filles ! Enfin un groupe qui accélère un peu ; 15 x 10, ça fait 17 kilos.

-**Elèves** : Et 5 x 15 ?

-**Julia** : 5 x 15, ça fait 17 kilos aussi. Et maintenant, vous faites vos séries.

-**Elèves** ((un autre groupe de filles attend au bureau)) : 15 x 2.

-**Julia** : 15 x 2 ?

-**Elèves** : Oui, il n'y avait pas 3 ...

-**Julia** : D'accord, mais pas de soucis, j'avais oublié que vous faisiez ça. ((Voyant d'autres élèves venant l'interpeller)) J'arrive, j'arrive ! Non ne jouez pas avec la magnésie les gars ! ((Se reconcentre sur le groupe précédent)) Ça fait 3 kilos votre max les filles.

-**Elèves** : Ah bah il y a pas 3 kilos ...

-**Julia** : Oui ça va être difficile de trouver 3 kilos ; Alors on a acheté nous des trucs plus petits, mais il faut que ça arrive ... On les a commandés, ils vont arriver, voilà, d'accord ?

-**Elèves** : Du coup, si c'est pas dans le tableau comment on fait ?

-**Julia** : Oui il faut que je le calcul. 50% ? Les filles, c'est quoi 50% ?

-**Elèves** : C'est la moitié voyons !

-**Julia** : Bon, je pense que vous allez réussir à calculer la moitié non ?

-**Elèves** ((Steven)) : Moi j'ai fait 7 x 30 kilos.

-**Julia** : 7 x 30 ...

-**Elèves** : C'est hyper dur au niveau des pectoraux ...

-**Julia** : 7 x 30, 36.

-**Elèves** ((son partenaire)) : Moi, j'ai fait 10 x 10 kilos.

-**Julia** : Bah c'est bien, pourquoi ...

-**Elèves** : Ah moi ça m'énerve ...

-**Julia** : 10 x 10, ça fait 13, 13, d'accord ? ((Un autre groupe de filles attend)) Oui Louisiane ? Vous avez fini ?

-**Elèves** : Oui voilà.

-**Julia** : Alors qu'est-ce que je peux vous donner ... Tiens aller faire du dos les filles. On va devoir bientôt s'arrêter. Celui-là, c'est celui où il y avait Lou et Noémie tout à l'heure, elles étaient là-bas.

-**Elèves** : Le truc blanc là-bas ?

-**Julia** : A côté de Darius & Geoffroy. ((En criant)) Darius ! Je vous ai pas donné ça ?! Qu'est-ce que tu fais là-dessus ?!

-**Elèves** ((un autre groupe de fille interpelle l'enseignante)) : Mais est-ce que ça existe des poids à virgule, parce que du coup c'est 1,5, soit on arrondit ...

-**Julia** : ((La professeure va vers l'atelier choisir les poids)) Là, il y a 1,25, les jaunes c'est 1,5 ; vous les prenez et vous travaillez à 1,5, fastoche ! Donc voilà, je vous décale ça là, et vous prenez deux petits poids jaunes et vous travaillez à 1,5. ((En revenant au bureau)) Jessica, tu as pas du travail à faire plutôt que de bavarder ?! Vous avez fini ?

-**Elèves** : Oui, ça fait mal hein !

-**Julia** : Vous m'avez ramené la feuille de l'atelier ? elle est où ?

-**Elèves** : Mais j'ai une question ?

-**Julia** : ça se met pas dans les épaules les filles, c'est des jambes. Oui tu as une question, je t'écoute ?

-**Elèves** : En fait, est-ce que c'est normal, taleur, je suis sorti de mon dernier truc, j'ai voulu m'asseoir, j'ai juste voulu me baisser et il y a mon ... ((en mimant une perte d'appuis)).

-**Julia** : Bah très bien, très bien ! C'est que tes cuisses sont allées au bout, qu'elles sont fatiguées et qu'elles ont très bien travaillées.

-**Elèves** : Je me baisse et ...

-**Julia** : Oui oui c'est normal, c'est que tu as très bien travaillé. Donc vous n'allez pas refaire des jambes, vous allez travailler le dos, d'accord ? c'est celui qui est là.

-**Elèves** : Merci.

((L'enseignante se déplace dans la salle de musculation)).

-**Elèves** ((élève à la chaise romaine)) : Mais madame, c'est trop ... trop haut.

-**Julia** : C'est dur hein ? Tu peux essayer celle-là si tu préfères mais elle est encore plus large. Dis-lui d'enlever son masque pour bien voir comment elle respire ((en s'adressant à sa partenaire)).

1h22'37''= Intervention n°17.

-**Julia** : ((En voyant Lou à l'atelier Crunch)) Mets pas les mains derrière la tête Lou, mets-les là ((en démontrant)) ou là comme tu veux, mais ça évite que tu tires sur tes nuques.

-**Elèves** : D'accord !

1h22'51''= Intervention n°18.

-**Julia** : Alors là c'est pas bon Jack, recule tes fesses, recule tes fesses voilà, voilà, recule ton dos maintenant, non, recule le, recule le, là ((en mimant le geste)) tu recules ton dos. Non, alors stop, c'est n'importe quoi la charge là. Donc, place-toi à vide. Vous avez vérifié à vide que vous faisiez bien ?

-**Elèves** : Non.

-**Julia** : Non, super les gars, c'est intéressant ! Place toi, recule tes fesses, mets les pieds sur le truc, voilà. Recule ton dos, recule-le encore. Sors les pecs, sors les pecs, encore ; là, là ((en manipulant l'élève)), sors tes pecs ! Et maintenant tu tires les bras vers l'arrière. Encore, sans bouger le corps. Et relâches, et tu tires. Sans faire le poulet, on tire pas ici ((en démontrant)), on tire derrière. ((En s'adressant maintenant à son partenaire)) Donc au niveau sécu, tu as rien fait, tu as rien corrigé, tu n'es pas venu me chercher si tu savais pas, ça c'est pas bon. D'accord ? donc 5 fois à vide et après avec une charge ; et la charge qu'il avait elle était beaucoup trop grosse pour qu'il l'a mobilise ...

1h24'20''= Intervention n°19.

-**Elèves** ((Jessica vient interpeller l'enseignante)) : En gros ...

-**Julia** : En gros ...

-**Elèves** : J'ai un creux dans le dos, est-ce que c'est risqué ? Est-ce que je garde mon dos droit ?

-**Julia** : Alors, qu'est-ce que t'appelle le creux ? Ta cambrure là ?

-**Elèves** : Ouai. Elle fait comme ça, comme si j'allais vers l'avant ((tirage vertical poulie haute)).

-**Julia** : Montre-moi le geste sans t'arrêter.

-**Elèves** : Je fais ça ((l'élève fait)).

-**Julia** : Déjà, tu es mal placée ma grande. Regarde devant toi, avance-toi, voilà ! Recommence, vas-y ...

-**Elèves** ((Geoffroy arrive)) : Madame ?

-**Julia** : Voilà, c'est bon, tu sens que ton dos il creuse moins ? C'est parce que ta position de départ l'obligeait à creuser ! Et tu descends pas plus bas, c'est bien ! ((Se tournant vers Geoffroy)) Oui ?

-**Elèves** : On a fini de faire ça.

-**Julia** : De quoi, de faire les max ?

-**Elèves** : Oui.

-**Julia** : Bah vous venez me voir.

-**Elèves** : Bah on était au bureau mais ...

-**Julia** : Bah j'arrive Geoffroy, j'ai une classe de 30 élèves, vous êtes plus des maternelles, vous savez attendre ... !! Combien ?

-**Elèves** : 1 x 30.

-**Julia** : Bah qu'est-ce que j'ai dit ? C'est quoi le max si tu fais 1 x 30 ?

-**Elèves** : Bah oui, je sais, du coup on a fait 15.

-**Julia** : Le max c'est 30. Donc vous avez fait vos séries à 15 ?

-**Elèves** : Oui.

-**Julia** : Très bien, ok ! Vous avez finis ?

-**Elèves** : Oui !

-**Julia** : Bah sois plus clair dans tes phrases.

-**Elèves** : Et est-ce qu'on peut faire les abdos ?

-**Julia** : Alors des abdos ... et bah vous allez faire ces abdos là sur les tapis là-bas !

-**Elèves** ((Bilal & Djad attendent au bureau)) : Madame, on peut plus faire ça ...

-**Julia** : Pourquoi ?

-**Elèves** : Eh mais la vie, à cause de ça, on a des courbatures de ouf ... ((en montrant leurs épaules)).

-**Julia** : Eh mais vous arrêter, c'est les jambes qui travaillent ... !

-**Elèves** : Mais on doit suspendre la barre sur le truc ((en montrant ses épaules)).

-**Julia** : Bah c'est pas grave ça, arrêter de chouiner un peu !

-**Elèves** : ça veut dire que le max, on va faire 2, 3 ...

-**Julia** : ((en criant) Mais c'est tes jambes qui travaillent Bilal ! Aller souffre un petit peu, serre les dents, tu vas voir ça va marcher !

-**Elèves** ((un groupe de filles arrive au bureau)) : Pour ça, on commence avec le balai ?

-**Julia** : Oui tout à fait, à vide, on fait avec le balai. Vous faites bien comme ça ((en démontrant)), jambes bien bien écartées. Et vous faites bien attention que les genoux ils pointent comme les doigts de pieds. Donc si j'ai les doigts de pieds vers l'extérieur, ce qui est normal car je suis très large, j'ai les genoux vers l'extérieur, je suis pas comme ça, ok ?

-**Elèves** ((un autre groupe de filles se présente au bureau)) : On a fini du coup le gainage et les abdominaux.

-**Julia** : Ok. Gainage c'est lequel ((en regardant leur feuille)) ?

-**Elèves** : C'est l'inverse, on a inversé parce qu'on s'est trompé ...

-**Julia** : Quel gainage ?! Il y en a plein des formes de gainage.

-**Elèves** : Bah gainage quand on est allongé comme ça ((en mimant un gainage frontal sur les coudes)).

-**Julia** : Donc gainage sur les coudes, pieds au sol.

-**Elèves** ((un autre groupe de filles arrive au bureau)) : Ils sont où les balais pour ... ?

-**Julia** : Je crois que c'est les filles qui les ont. ((En hurlant)) Qui a encore volé les balais ?! Le rangement c'est là-bas sinon personne peut les trouver ! Oui vous pouvez vous mettre là.

-**Elèves** ((Les filles déjà au bureau)) : Voilà !

-**Julia** : Donc vous, vous avez fini un atelier, c'est ça ?

-**Elèves** : C'est ça ! On a fait trois ateliers.

-**Julia** : Oui ben vous deviez faire tous aujourd'hui normalement. Tiens, vous allez aller faire ça, c'est là-bas à côté des filles qui travaillent.

-**Elèves** : Est-ce que madame on fera les fessiers après ? ou la prochaine fois ?

-**Julia** : Bah oui, si, si, mais là vous êtes très très lentes ; attention, je vais voir parce que c'est n'importe quoi là-bas ((en repérant un groupe qui fait mal)).

1h27'15'' = Intervention n°20.

-**Julia** : Tu t'avances, tu cales surtout pas tes pieds là-dessus. C'est ta partenaire éventuellement qui a les pieds là-dessus. Tu t'avances, tu travailles pas comme ça. Avance-toi encore, la copine elle te donne la barre. Mais monte dessus, monte dessus Naomi. Voilà.

-**Elèves** : Ah c'est vrai que c'est plus facile.

-**Julia** : Ah bah oui tu m'étonne c'est plus pratique. Allez vas-y ! Vous travaillez avec une barre de 20 ?

-**Elèves** : Ah c'est 20 celle-là ?

-**Julia** : ça c'est 20 !

-**Elèves** : Ahhh ... Mais en fait, c'est parce qu'on a pris une plus légère que les autres, mais du coup les autres elles font combien ...

-**Julia** : Non, celle-là elle fait 20, et celle-là elle fait 15.

((En regardant les garçons travailler dans les tapis)).

-**Julia** : ((En criant)) Vous faites quoi les gars à part rien ?!

-**Elèves** : Bah j'attends qu'il fasse.

-**Julia** : D'accord, mais du coup, il y a plus personne qui fait !

((L'enseignante retourne à son bureau)).

-**Elèves** ((une fille arrive au bureau)) : Madame ?

-**Julia** : Oui ?

-**Elèves** : Pour les squats, le poids est dans les talons ou on s'appuie sur les pointes ?

-**Julia** : Non, non, enfin le poids est sur les pieds, le pied est à plat ! Si vous trouvez, ce qui est bien c'est d'avoir une petite tablette en bois qu'on glisse sous les talons justement pour être, le talon est réhaussé, on est encore plus stable. Ça par exemple ((en montrant du doigt)). Mais comme vous, vous devez être très large, vous allez avoir du mal. Très large vous trouverez pas, vous vous mettez comme ça ((en démontrant)) et vous travaillez comme ça, d'accord ?

-**Elèves** : D'accord, il faut bien écarter ...

-**Julia** : Oui. Je crois que celui que je vous ai donné, c'est ça !

((L'enseignante retourne à son bureau)).

-**Julia** : Djad, quand on ramasse quelque chose au sol, on plie les genoux et pas le dos.

((L'enseignante se déplace dans toute la salle)).

-**Julia** : Geoffroy, ne tire pas derrière la tête avec les bras ; Les filles il va falloir accélérer, c'est pas normal que vous soyez là encore depuis une demi-heure sur l'atelier, ça devrait déjà être fini. Donc vous libérez, vous enlevez toutes les charges si vous avez fini, vous libérez la barre pour les autres.

-**Elèves** ((une élève interpelle l'enseignante)) : Avec la barre, elle a réussi à soulever 27,5 kilos.

-**Julia** : 27,5 ?

-**Elèves** : La barre elle fait bien 20 kilos ?

-**Julia** : Non. Celle-là elle fait 15 !

-**Elèves** : Ah bah voilà, il faut enlever 5 kilos alors.

-**Julia** : Bah c'est elle qui va les enlever, c'est pas moi !

((L'enseignant retourne à son bureau))

1h30'08'' = Intervention n°20.

-**Elèves** ((un groupe de filles vient au bureau)) : Pour prendre une barre, on prend laquelle ?

-**Julia** : Alors, je vais te montrer.

-**Elèves** : Je suis désolé de vous déranger ...

-**Julia** : Non, il y a pas de soucis, on est là pour les élèves. Donc vous avez, là il y a une barre de 20 et ils ont mis des charges dessus. Là aussi c'est une barre de 20 avec des grosses charges dessus ; ça c'est une barre très légère qui sert comme le balai. Ça c'est 20, 20, 20, 10 d'accord ? et on a une barre de 15 que les filles utilisent. Donc vous pouvez pas pour l'instant utiliser la barre de 15 ; 10 ça va être trop léger pour vos jambes, moi je dis ça, mais normalement, les jambes vous pouvez commencer à 20 ; il y a une barre toute prête, vous pouvez enlever les charges dessus ; vous enlevez bien de chaque côté en même temps.

-**Elèves** : Elles ont fini ?

-**Julia** : Elles ont fini, mais elles ont pas rangé. Donc normalement quand on a fini on enlève ...

-**Elèves** : Et ça ... ?

-**Julia** : Et ça, je pense que c'est leur fiche ! ((En criant)) Louisiane ?! Louisiane ?! Vous m'aviez ramené la fiche de votre atelier ?! Louisiane, Sarah venez me voir !! Les filles vous êtes venus à cet atelier

là à un moment ? Bilal & Djad vous viendrez me voir après ! ((Louisiane & Sarah arrivent)) Il reste vos charges sur l'atelier et votre fiche par terre ; donc les charges il aurait fallu les ranger et la fiche je veux bien que vous me la rameniez.

-**Elèves** : Désolé ...

-**Julia** : C'est pas grave, voilà ...

-**Elèves** : Madame, j'en peux plus du tout ...

-**Julia** : Olala, ils sont épuisés !

-**Elèves** ((Bilal arrive)) : Eh Madame ?

-**Julia** : Bilal, vous avez travaillé ici et il reste des charges qui traînent.

((Les élèves commencent à se rassembler autour du bureau)).

-**Julia** : Vous avez fini ?

-**Elèves** : Oui !

-**Julia** : Très bien, je surveille l'heure, on va arrêter pour aujourd'hui.

-**Elèves** ((Steven)) : Non ...

-**Julia** : Si, parce que là ... après vous allez être en retard.

-**Elèves** ((un groupe de filles attend son tour au bureau)) : Du coup, j'ai fait 23 kilos x 10

-**Julia** : Donc c'est pas ici ((pas le bon tableau)) ; 10 x 23, ça te fait 31,5.

-**Elèves** : Du coup, Madame, on vous rend la feuille ?

-**Julia** : Justement, on va voir tout ça ! ((En criant)) Vous allez vous rassembler ((en tapant des mains)), vous venez par-là s'il vous plait.

1h32'24'' / Fin du cours – Bilan de la leçon.

-**Elèves** : On a fini madame ((en tendant sa feuille)).

-**Julia** : Merci. Allez venez voir là, ramenez-moi les fiches d'ateliers.

-**Elèves** ((Bilal)) : Les feuilles on les garde ou pas ?

-**Julia** : Gardez-les pour l'instant !

((L'enseignante range toutes les fiches d'ateliers)).

((Les élèves s'assoient devant le bureau en discutant)).

-**Julia** : Alors, chut, chut, ...

((L'enseignante vient s'asseoir sur une chaise devant les élèves)).

-**Julia** : Les filles ! Alors tout à l'heure au début quand j'avais besoin que vous participiez, il y avait personne qui causait, maintenant ça n'arrête pas de patater. Alors, premier constat.

-**Elèves** : On est lent, mais on travaille bien ((en rigolant)).

-**Julia** : Alors je préfère « on est lent » ; vous avez vu le programme de votre feuille ? Je pense qu'on a pas fait la moitié de la feuille. Donc, c'est très très lent, d'accord ? Donc il faut accélérer. Deuxième chose : on est par deux ; les filles on arrête de bavarder ; on est par deux, c'est pour assurer la sécurité ! On ne peut pas fonctionner en musculation avec des élèves qui font n'importe quoi et le binôme qui regard et qui dit rien, qui corrige pas, qui vient pas me chercher s'il est pas sûr. Ce n'est pas possible, c'est dangereux ! Donc obligatoirement, vous arrivez sur un atelier, vous avez la fiche de l'atelier, vous vérifiez, il y a les petits muscles en jaune fluo, d'accord ? il y a les consignes écrites dedans, donc il faut lire un petit peu quand on se souvient pas. Je vous rappelle qu'on est passé dans la salle tous ensemble, et qu'on a vu atelier par atelier. Donc si vous vous souvenez pas, c'est écrit et vous avez aussi le droit de me demander. Donc je veux pas voir de binôme qui fonctionne avec un qui est parti discuter à l'autre bout de la salle, n'est-ce pas Darius, ou l'autre qui est là qui sait pas ce qu'il faut faire ; si vous ne savez plus, venez me demander, ok ? Deuxième chose, on a fait 2 ateliers sur tous les ateliers qui étaient attendus, donc il faut qu'on accélère le rythme de travail. Troisième chose, vous avez regardé à quelle vitesse vous deviez travailler aujourd'hui ?

-**Elèves** : Oui.

-**Julia** : C'est écrit où ?

-**Elèves** : Sur les pourcentages.

-**Julia** : Non.

-**Elèves** : A 60% ?

-**Julia** : Non. Qu'est-ce qu'il y a d'écrit en haut de la feuille ?

-**Elèves** : Max ?

-**Julia** : Non.

-**Elèves** : Vitesse d'exécution rapide.

-**Julia** : Il y a pas beaucoup de choses d'écrites sur la feuille ... ! Mais malgré ça, vous avez pas pris le temps de le lire. Dernière chose, il y a des endroits où c'est noté concentrique, excentrique et

isométrique. Personne n'a posé la question. Certains sont allés faire des exercices isométriques en concentrique. Donc est-ce que vous savez ce que ça veut dire ?

-**Elèves** : Bah non ...

-**Julia** : Pourquoi vous me demandez pas ?

-**Elèves** : Bah on vous la demande tout à l'heure ?

-**Julia** : Non tu ne me l'as pas demandé, tu m'as fait un exercice concentrique à la place de l'isométrique.

-**Elèves** : Non, on vous a demandé, vous nous avez dit « essayez de trouver toutes seules ».

-**Julia** : Ah essayez de trouver, oui ! Et alors, est-ce que vous avez trouvé ?

-**Elèves** : Bah ... concentrique, c'est au niveau, quand on fait du gainage.

-**Julia** : Non concentrique, excentrique, isométrique, c'est par rapport à la longueur de vos fibres musculaires. Vos muscles, c'est un petit peu comme des élastiques. Ils ont une longueur au repos, quand vous les étirez, ils ont une autre longueur car les fibres coulissent les unes sur les autres ; c'est plein de petites fibres qui sont les unes sur les autres. Et quand vous les contractez, vous avez déjà regardé ((en contractant son biceps)) quand vous contractez comme ça votre muscle, il grossit d'accord ; donc au repos il est comme ça ((en schématisant avec ses mains)). Quand vous resserrez le muscle comme ça, à votre avis, c'est une contraction comment ?

-**Elèves** : Concentrique.

-**Julia** : Concentrique ! D'accord ... Quand vous étirez, quand vous relâchez, quand vous retenez comme ça ((en mimant un tirage biceps)), c'est quoi à votre avis ?

-**Elèves** : Excentrique.

-**Julia** : Oui ! Vous avez la charge là, et vous retenez, vous retenez, vous retenez, ... Qu'est-ce qu'il fait le muscle là ?

-**Elèves** : Il s'étire.

-**Julia** : Donc excentrique. A votre avis, c'est quoi isométrique ?

-**Elèves** : C'est au repos ?

-**Julia** : Non. C'est une contraction donc c'est pas au repos.

-**Elèves** : C'est l'entre-deux ?

-**Julia** : Non plus. Vous en avez déjà fait plein dans votre carrière d'élève. Et vous en faites encore dans certains exercices. C'est quoi un triangle isocèle ?

-**Elèves** : 2 côtés égaux.

-**Julia** : 2 côtés égaux ! Iso, d'accord ? Donc isométrique, ça veut dire quoi ?

-**Elèves** : Qu'il y a deux côtés qui travaillent ...

-**Julia** : Non. Donc concentrique, les fibres se concentrent et le muscle se rétrécit ; excentrique, le muscle s'allonge ; isométrique, que va faire la longueur du muscle ?

-**Elèves** : Il va s'étirer ... ?

-**Julia** : Isocèle, c'est même longueur ...

-**Elèves** : Il va rester pareil ?

-**Julia** : Merci Lou ! Triangle isocèle, même longueur ; contraction isométrique ... donc quand je fais la chaise, bon là je fais pas la chaise pour de vrai, imaginons que je suis au mur et que je fais la chaise pour de vrai, la contraction de mes quadriceps est isométrique. Quand vous faites le gainage, mais un gainage simple, sans bouger les jambes par exemple, la contraction des abdominaux est isométrique. Quand vous faites « superman » et que vous tenez comme ça ((en démontrant)), la contraction de vos lombaires est isométrique. Quand la fibre musculaire ne s'allonge pas et ne se rétrécit pas, c'est une contraction isométrique. Ça travail quand même. Donc pensez « je fais la statue ». Donc la semaine prochaine, on devrait normalement découvrir l'objectif esthétique, ce qu'on appelle esthétique, c'est-à-dire gain de volume musculaire d'accord ? Il faudrait qu'on travaille un petit peu plus vite. Très important, vous gardez avec vous les fiches, vous les ramenez. Je vous explique pourquoi : dedans vous avez vos max ; au fur et à mesure des séances, vous allez apprendre à travailler de plus en plus vite et vous allez avoir de plus en plus de max. Votre objectif, par exemple euh ... je crois que c'est Anabelle aujourd'hui, elle a fait le papillon là ; donc quand je lui redonnerais le papillon pour travailler soit en puissance, soit en esthétique si ça arrive, elle aura déjà son max puisqu'elle l'a déjà fait. Donc c'est important que vous ayez avec vous votre fiche de musculation. Et moi je prépare la suivante, comme ça vous avez vos max. Ok ? Je sais pas si vous avez été curieux et si vous avez regardé au dos de la fiche, mais il y a un bilan de séance à faire, vous n'allez pas le faire maintenant car vous n'avez pas le temps, mais comme vous gardez vos fiches avec vous, ce bilan de séance, vous le faites pour la semaine prochaine ; Alors je précise une chose, si vous avez mal partout, c'est que vous avez bien travaillé. Si après un exercice sur les jambes, vous avez l'impression que les jambes ne répondent plus, c'est que vous avez bien travaillé et non pas que vous êtes nuls. Quand les élèves sortent de la musculation et me disent « Olalala je suis nul, j'ai mal partout » non ! Puisque vous travaillez chacun à votre max, tout le monde, même les sportifs de haut niveau quand ils font de la musculation, ils sortent de là en étant fatigués ((en faisant semblant d'être tout flasque)), sinon c'est qu'ils n'ont pas assez travaillé. Donc, tout le monde quel que soit son niveau doit être fatigué à la fin de la séance. Donc ça veut pas dire que vous êtes nuls, c'est que vous avez bien travaillé ! Si vous n'avez mal nulle part ...

-**Elèves** : C'est pas normal !

-**Julia** : Si demain, vous n'avez aucune courbature, sur les zones que vous avez travaillées, c'est qu'elles ont pas si bien travaillées que ça ... d'accord ? Est-ce que vous avez des questions ? Alors, vous m'écoutez bien ? Vous allez pouvoir aller au vestiaire, vous êtes obligatoirement à l'heure au cours suivant. Commencer pas à essayer de dire que c'est parce que vous avez pas eu le tram ...

-**Elèves** : On a pas cours après Madame ...

-**Julia** : Ohhh ... vous auriez dû me le dire avant !

-**Elèves** : Si, il y en a qui ont cours !

-**Julia** : Ah il y en a qui ont cours. Mais, donc impossible pour ceux ... chuutt ... impossible pour ceux qui ont cours d'être en retard au cours suivant, on va tout droit, on traverse à pied, on est à l'heure. Si le tram passe pas, vous avez qu'à y aller à pied. D'accord ? Si vous avez pas de question, vous pouvez aller au vestiaire !

Retranscription EAC Mme JULIA –

30/11/2021

-**Chercheur 2** (présentation) :

Extrait vidéo → 1^{er} retard

-**Julia** : Jack, pourquoi tu es arrivé en retard ? ... Pardon ? Quand j'ai fait l'appel tu n'as pas répondu. Tu es pas arrivé à 8h, j'ai fait l'appel à 8h.

-**Julia**, en étant étonné de joie : Qu'est-ce que je suis sèche ... hahaha

-**Chercheur 1** : Qu'est-ce que tu ressens quand il arrive en retard ?

-**Julia** : Eh bien je demande, oh je ne ressens pas grand-chose, je suis surprise de le voir arriver puisque que je ne l'ai pas vu arriver en classe, j'en déduis qu'il est en retard, je lui demande de s'expliquer, et euh ... Il me dit qu'il a pas répondu, enfin je crois qu'il me répond qu'il a pas répondu à l'appel, or il était pas là, en plus il me dit une connerie ; je ne ressens pas grand-chose, c'est quasiment quotidien de gérer des retards comme ça, des fois ils ont des vrais raisons, donc simplement t'écoutes leur raison.

-**Chercheur 1** : c'est souvent les mêmes qui arrivent en retard ?

-**Julia** : Euh ... pas forcément dans cette classe-là. Par contre, Jack a séché 2-3 fois des jeudis matin à 8h parce que c'était trop dur de se lever. Mais comme on fait le point régulièrement avec leur CPE, elle l'a topé, parce que forcément je le vois plus ; à partir du moment où ils viennent plus en cours, le gamin je ne le vois plus. Il y a plein de fois où je discute avec la CPE quand des gamins ne viennent pas en EPS pour qu'elle les chope et leur expliquer que c'était tous les cours et que voilà l'EPS ... Non mais simplement voilà, en fait tu fais ton appel, tu vérifies que tu as tout tes élèves, et quand il y en a un que t'avais noté absent, il faut en plus modifier l'appel, ... je ne me souviens pas d'avoir ressenti ... mais là je me rends compte que pshitt, haha, je suis juste normal en fait, donc du coup je le tacle.

-**Chercheur 2** : Parce que c'est Jack juste, et qu'il est souvent en retard ?

-**Julia** : Bah non, il a séché, non non, n'importe quel élève en retard, après j'ai peut-être fait différemment avec Steven après, j'en sais rien, mais n'importe quel élève en retard, je demande pourquoi il est en retard

-**Chercheur 2** : Ok.

Extrait vidéo → Présentation de l'outil.

-**Julia** : Aujourd'hui, on va découvrir l'objectif endurance santé, d'accord ? Vous allez avoir une fiche chacun. Sur cette fiche, il y a pas trop de chose d'écrite, il y a surtout des petits tableaux. Sur chaque atelier, d'abord on va s'échauffer, puis après on va passer sur les ateliers ; Les filles on enlève les capuches quand même en classe. Ah j'ai Alberta qui arrive.

-**Chercheur 2** : Est-ce que toi spontanément il y a quelque chose qui te vient, quelque chose d'important à expliciter ou à faire remarquer quand tu vois ça ?

-**Julia** : Alberta est arrivée, je n'ai pas repris Alberta sur son retard exactement qu'avec Jack, mais euh ... probablement parce que je suis lancé dans mon propos et que je ne veux pas m'arrêter, mais je ne saurais même pas te dire pourquoi, mais je pense que c'est plus pour ça. Euh ... voilà ! Et les capuches, bah ça c'est tout le temps, dès que tu les vois.

-**Chercheur 1** : Et toi là, c'est quoi tes attentes par rapport aux élèves quand tu leur présentes l'outil ? Qu'est-ce que tu te dis-toi ?

-**Julia** : Bonne question ! Là je leur présente, l'idée c'est qu'il comprenne ce qu'on attend d'eux dans la séance et ... de leur présenter le déroulé de la séance et donc de leur présenter le document avec lequel ils vont devoir fonctionner.

-**Chercheur 2** : Il va servir à quoi ce document ?

-**Julia** : Il va leur servir surtout à eux, à noter leur max, ensuite à noter ce qu'ils font pour avoir déjà tous leurs max quand le cycle avance, parce qu'il se souvienne pas sinon, c'est donc pour eux comme un mémo ; et en fin de cycle, moi, les séances me servent pour voir si leur travail est cohérent. Avec les 2^{ndes}, le cycle est tellement court, en fait je vais leur faire découvrir l'endurance, le volume, la puissance, et la dernière séance, ou normalement il devrait m'en rester un peu plus si le cycle était un peu plus long, ils vont et choisir ce qu'ils développeraient s'ils avaient le temps et être évalué. Alors que d'habitude, quand le cycle est suffisamment long, tu as quand même des cycles de 8 séances avec les 2^{ndes} à certain moment de l'année, eh bah ils découvrent les 3 mobiles parce que ça, ça fait partie des programmes, après ils choisissent un mobile, et entre guillemets, ils vont essayer de programmer leur travail, enfin programmer, je leur propose des séances en fonction de leur choix si tu veux de mobile, mais voilà, ils doivent ensuite pendant plusieurs séances mener leur mobile et essayer de développer l'endurance, le volume, ou tout ça. Concrètement, scolairement, on ne développe pas grand-chose, mais au moins ils comprennent comment ils travaillent et tout ça.

-**Chercheur 1** : Et quand tu es dans cette situation-là, est-ce que tu remarques des choses plus chez les élèves qui font peut-être changer d'attitude, d'intonation de voix, ... ? Est-ce que les élèves sont à l'écoute pour toi ?

-**Julia** : Là ? Là, ils étaient particulièrement éteints.

-**Chercheur 1** : et qu'est-ce qui te fait dire ça ?

-**Julia** : Bah je les ai déjà vu dans les gradins au stade, ils bougent plus, ils bavardent, là ils étaient quasiment immobiles et ils bavardaient très peu. Alors, est-ce que c'est votre présence, la présence des caméras, ou la semaine d'avant je leur ai passé une grosse soufflante, grosse-grosse, parce que les collègues s'inquiétaient qu'ils ne travaillaient pas ; donc je ne sais pas ce qui explique leur attitude, mais ils étaient particulièrement, comment dire, immobile ; est-ce qu'ils étaient attentifs ?

-**Chercheur 1** : Oui, toi, tu attendrais qu'ils soient plus attentifs ?

-**Julia** : Ah bah oui, il faut qu'ils comprennent. Mais en tout cas, ils le sont peut-être, parce que globalement, ils ont pas trop merdés leur remplissage de leur fiche. Quand ils venaient me voir avec leur max, ça allait à peu près. Mais moi ce que j'ai besoin, c'est qu'ils soient attentifs et qu'ils comprennent ce que j'attends pour qu'on perde pas trop de temps après. Mais la compréhension se fait tout au long de la séance, pas que là !

-**Chercheur 1** : Ok ! Donc tes préoccupations si on résume, c'est de bien qu'ils comprennent le fonctionnement de la fiche et l'objectif de la séance ?

-**Julia** : Ce que j'attends de la séance. Le fonctionnement de la fiche, ils vont le découvrir quand ils vont avoir la fiche dans les mains, et quand ils vont faire les ateliers un par un ; concrètement, c'est pas en voyant la fiche dans mes mains qu'ils vont comprendre.

-**Chercheur 1** : Ok, ça marche.

-**Chercheur 2** : Et euh, cette fiche-là, tu pars du principe que tu l'as toujours mis en place ?

-**Julia** : elle est nouvelle, d'habitude j'avais d'autres fiches avant, c'est ce que je te disais ce matin ou à Antoine, ça fait 15ans que je suis ici, c'est la 3^{ème} ou 4^{ème} fois que je refais la présentation du cycle muscu, avec les 2^{nde} c'est particulier parce que normalement, c'est la 1^{ère} année qu'ils découvrent la musculation ; c'est pas forcément le cas parfois, certains la découvrent en 3^{ème}, et quand tu vois ce qu'ils, enfin ils partent à l'inverse de ce qu'on fait nous donc bon. Il faut donc amener les bases et leur présenter forcément les 3 mobiles de musculation ; on peut pas dire vous choisissez dès le début. Donc avant, euhhh, j'avais un espèce de, pas un livret, mais un truc sur une feuille A3 qui était plié et il y avait toutes les séances ; je me rendais compte que les gamins ne la remplissait pas, ça me convenait pas comment ils la remplissaient, et j'insérais dans ce petit fascicule une feuille pour les max. Et donc on passait les premières séances à faire des max, puis après à faire les séances d'endurance, puis la séance de volume, puis la séance de puissance ; et en fait, ça ne me convient pas non plus parce que quand le cycle est trop court, tu as le temps de rien. Donc maintenant je fais max et une série pour découvrir l'endurance, un autre max puis découvrir l'endurance, parce que je trouve les cycles trop courts, etc. Donc cette feuille, c'était la 1^{ère} fois que je la mettais en place avec une classe.

-**Chercheur 1** : ok ! Donc aucune référence avant ?

-**Julia** : non, pas sur cette feuille-là.

Extrait vidéo → Monologue chauffage.

-**Julia** : Vous avez le droit en tant qu'utilisateur des installations sportives, et tant qu'habitant de Nantes pour ceux qui habitent Nantes, d'appeler la mairie et de signaler qu'il n'y a pas de chauffage dans les gymnases ; ça fait partie des choses que nous avons à faire. Moi prof d'EPS, ça ne fait pas beaucoup de bruit. Si les 600 élèves du lycée Camus se plaignent que les installations sportives ne sont pas chauffées et que vous risquez la blessure, n'hésitez pas à le faire et vous verrez que petit à petit on aura du chauffage. Durant les deux dernières semaines, le chauffage était cassé, ça soufflait de l'air froid, c'était pas beaucoup mieux, mais voilà.

-**Chercheur 1** : Qu'est-ce que tu te dis sur ce passage-là ? Est-ce que pour toi il y a quelque chose d'important dans ce que tu fais ?

-**Julia** : Je vois les élèves qui se plaignent du froid, ce que j'essaye de leur expliquer, c'est qu'ils ont une possibilité de faire bouger les choses, réellement, bien plus, car nous ne sommes que deux profs au lycée Camus, il y a 600 familles. Et il y a des choses où on sait que pour obtenir du chauffage dans les gymnases, c'est pas deux profs qui sont efficaces ; donc là, je leur dit réellement ce que je pense, et que moi après j'ai l'habitude de travailler quotidiennement dans des gymnases froids, j'ai-je ne sais combien d'épaisseur ; eux, ils ont froid, ce sont des utilisateurs, ils ont aussi le droit d'avoir de meilleures conditions de travail. Il arrive que des parents, enfin tu vois en échangeant, fasse des demandes et voilà ; et après, je pense que ça serait vraiment efficace s'ils étaient très nombreux à le faire, mais mine de rien quand les parents agissent avec les enseignants sur des demandes, ça marche bien mieux au niveau de nos institutions ou au niveau de nos collectivités locales.

-**Chercheur 1** : Ok ça marche.

Extrait vidéo → Retard n°2.

-**Chercheur 2** : du coup, tu as un retard n°2, ...

-**Julia** : Ouai ! A la différence de celui-là, c'est qu'il n'est pas caché au milieu des autres, il arrive en retard clairement, et effectivement, Steven c'est un gamin qui vient à tous les cours, qui participe à tous les cours, et qui en athlétisme a des problèmes de cœur ; donc en athlétisme, il a fait le truc mais à des moments il s'est trouvé à la limite, voilà ; donc je pense, en plus, dans ma façon de l'accueillir, puis j'étais son PP l'année dernière, je re-suis son PP cette année et il vient à l'AS tout le temps. Donc effectivement, je l'accueille pas exactement de la même façon, et surtout il est pas caché au milieu des autres quand il arrive. Donc je suis pas tu vois, ah lui je l'avais noté absent, je vais le corriger. Après, ça interrompt la classe de nouveau ...

-**Chercheur 1** : Oui, c'est quelque chose qui te gêne ça ?

-**Julia** : qui gêne ... pas que moi, mais les élèves aussi, on perd du temps d'enseignement et d'apprentissage.

-**Chercheur 1** : Qu'est-ce que tu ressentirais si tu avais tes émotions à identifier ? Quelles émotions quand tu les vois arriver en retard ?

-**Julia** : Pff, de la contrariété ... mais c'est différent entre un élève comme Steven qui va arriver et qui va vite se mettre au travail ; j'en ai d'autres des comme ça, on en a une (en pointant Chercheur 2 du doigt) qui est arrivé en retard à la piscine ; après quand la gamine prévient qu'elle arrive en retard, elle arrive effectivement en retard, mais pshiiutt elle ne t'a pas coupé dans ton truc tu vois, c'est complètement différent avec un élève qui arrive en retard, qui en est désolé, qui fait tout pour ne pas faire perdre du temps à la classe, et des élèves, bon c'est pas le cas d'Jack, des élèves qui arrivent en retard, je repense à ceux du mardi matin, que des fois Chercheur 2 et Antoine ont eu, qui sont en retard, refusent de faire ce que tu leur demande, donc te font perdre du temps quand ils arrivent te refont perdre du temps quand ils négocient, c'est pas possible en fait. C'est tous les autres qui perdent du temps à cause d'eux. Moi j'essaye aussi de faire en sorte que les élèves à l'heure ne soient pas impactés par ça, qu'ils aient pas à payer ça, et j'ai un rôle éducatif, donc tu ne peux pas arriver en retard tout le temps, et donc j'essaye ...

-**Chercheur 2** : Et, si c'est Rita qui arrive à cette heure-là, tu la prends en cours ?

-**Julia** : Les premiers cours où on change d'installation, où ils ont pas encore exactement la vitesse à laquelle il faut venir pour arriver pile à l'heure comme Mme Julia le demande, tous les premiers cours je les prends. C'est quand c'est de la récurrence, quel que soit l'élève, les Younes, Youssef, tout ça, quand ils sont arrivés, quand vous les avez vu, c'était la 4^{ème} fois, je peux aller chercher mon cahier, vous pourrez regarder, c'était la 4^{ème} fois qu'ils arrivaient en retard, je les avais prévenus, je les ai renvoyés au lycée. Donc c'est pas tant certains élèves, c'est la récurrence qui fait qu'à un moment il faut posé la limite.

-**Chercheur 1** : oui, c'est ce que tu as en tête au moment tu traites le retard, tu te souviens très bien de qui a déjà été en retard avant, ...

-**Julia** : oui, et encore une fois, il y a aussi le fait qu'on soit sur une nouvelle installation ; par exemple, la semaine d'avant, c'est la 2^{ème} fois qu'on est ici, Lou est arrivée avec 1h15 de retard mais elle s'est perdue. C'est évident, déjà j'étais contente qu'elle est faite l'effort de venir jusque-là ; il y a des élèves quand ils se perdent, ils vont au lycée, ils attendent la fin, ils essayent même pas de rejoindre l'installation. Là, Lou, elle est nouvelle dans le lycée, elle est venue toute seule, elle est arrivée avec une heure de retard, alors pareil elle avait prévenu ses camarades, tu es donc prévenu qu'elle est perdu, les élèves te demandent s'ils peuvent aller la chercher, bien évidemment que non, je vais pas vous laisser quitter l'installation, vous restez avec moi ; elle a finit pas trouver et elle est arrivée, je lui dis écoute c'est pas

grave, elle a raté plein de trucs, mais au moins elle a vu où c'était, donc elle pouvait être à l'heure la fois suivante.

Extrait vidéo :

« ... On ne va pas vérifier pour chacun d'entre vous, sinon ça va nous prendre tout le cycle, d'accord ? Pour que le tableau marche, il faut que vous mettiez une grosse charge sur l'atelier, et que vous soyez épuisé dans votre exercice avant 15 répétitions ou à 15 répétitions ... Si vous venez me voir et que vous me dites : « Madame, j'ai fait 25 répétitions à 10kg » ... L'objectif n'est pas de faire 15 répétitions, l'objectif c'est de faire l'exercice, d'aller jusqu'à épuisement ... »

-**Chercheur 1** : Est-ce qu'ici, dans les mots que tu utilises, quelles sont tes attentes ?

-**Julia** : Qu'ils comprennent bien, qu'il faut bien arriver, qu'ils doivent être épuisé, enfin qu'ils ne puissent pas faire au-delà de 15 répétitions, et c'est difficile de leur faire comprendre, à tous les cours de musculation, quel que soit la 2nd, 1^{ère} ou terminale. Alors, soit, je n'explique pas bien, soit c'est difficile à comprendre ou à intégrer je ne sais pas. A tous les cours, tu as toujours une doublette ou deux doublettes, et là ça a été Louisiane, qui viennent te voir : ((Mme Julia se met à rejouer le moment vécu)) « Eh Madame, je fais 25 fois 20kg », « Ok Louisiane ((Mme JULIA rigole)) ; mon tableau, il marche jusqu'à combien ? » ; « 15 ? » ; « Et donc ? » ; « C'est pas bon ... ». Donc j'essaye, c'est pour ça que je parle de « Il faut mourir », « d'épuisement », j'insiste sur le côté ... euh ... c'est un peu théâtral, mais voilà, pour qu'ils essayent de comprendre que ... euh ... le tableau il ne marche que dans certaines conditions, et il faut qu'ils intègrent ces conditions. Et en fait, si j'insiste autant, c'est pour gagner du temps, parce que si j'ai toute la classe qui se plante 25 fois, eh bah euh ..., je perds énormément de temps, or j'en ai pas du temps !

-**Chercheur 1** : Ok, et ça c'est quelque chose, par rapport à d'autres références, qui marche plutôt bien ?

-**Chercheur 2** : tu le fais ailleurs ?

-**Julia** : de quoi, théâtraliser ?

-**Chercheur 2** : ouai ! [Nous connaissons beaucoup l'enseignant, et encore plus particulièrement Chercheur 2, nous l'avons eu au lycée et en stage ensuite, et nous savons qu'elle est très expressive]

-**Julia** : Théâtraliser ? Oui beaucoup ((en montrant une grande fierté et en rigolant ensuite)) Beaucoup ! Par exemple, quand en badminton, ils jouent avec leur adversaire, je les rassemble et je leur explique que c'est la mort symbolique ; et au moment où je leur rappelle que c'est la mort symbolique de l'adversaire, oui, je théâtralise beaucoup ! Je leur dis qu'il faut le tuer. Mais je leur dis, on tue l'adversaire symboliquement avec le sport, c'est jouer contre.

-**Chercheur 1** : ça marche

-**Julia** : mais je m'ennuie sinon hein si je théâtralise pas ... Si je devais faire un court « niaiaaa » comme ça ((en train de mimer avec sa main un trajet linéaire et monotone)).

-**Chercheur 1** : Oui c'est pour les élèves aussi je suppose.

-**Julia** : Ouai, c'est aussi parce que je peux pas faire autrement. J'ai toujours ... voilà ... Je suis pas calme, on en discutait encore hier [Chercheur 2 a Mme Julia en stage en début de semaine à chaque fois] ((Julia se met à rigoler)).

Extrait vidéo :

« Cet épuisement arrive avant 15 répétitions. Ça va c'est clair ? Si vous devez ... »

-**Julia** ((en coupant la vidéo) : tu vois, quand ils sont silencieux comme ça, tu ne sais pas s'ils ont compris en fait. Bon, ils ont fait le choix de pas trop réagir, pas trop bouger, tu fais le pari, en même temps, si vraiment ils n'avaient pas compris avec le lien qu'on a fait depuis le début de l'année, je pense que certains se seraient permis de lever la main. Mais n'empêche que quand, là je les ai vraiment trouvés apathique.

-**Chercheur 1** ; et il y a d'autres trucs que tu remarques pour dire qu'ils sont plutôt apathiques ? Il y aurait d'autres éléments ?

-**Julia** : ((long silence, temps de réflexion))

-**Chercheur 2** : Il peut ne pas en avoir.

-**Julia** : non, mais c'est parce que c'est difficile, je les ai vu au stade, où c'est ce que j'expliquais ce matin [Chercheur 2 en stage Mme JULIA le matin de l'entretien], plus l'espace est grand, plus les élèves sont dispersés ; au stade, tu as des oiseaux, tu as des machins, les élèves passent leur temps à faire ça ((en tournant la tête dans tous les sens)), tu vois bien, ils t'écoutent pas dans ces cas-là. Là, certains regardent par terre, mais ils pourraient avoir des élèves qui sont capables de te redire exactement ... c'est pas forcément parce qu'il ne te regarde pas qu'il ne t'écoute pas. Non ce qui est un peu déroutant, c'est leur immobilisme et leur silence. Mais bon ... ((un peu frustré et découragé)).

-**Chercheur 1** : C'est quelque chose que tu ressens assez ...

-**Julia** : Ah ça, je le ressens bien ce matin. Et tu vois, j'ai fait une heure de vie de classe avec eux le soir même de cette journée-là. Alors la 1^{ère} vie de classe qu'on avait fait en début d'année, ils étaient rentrés comme des cow-boys dans un saloon etc. J'avais donc posé les choses, là ils se sont rangés, ils étaient un peu excités au début, je les ai regardés et je leur ai demandé de faire moins de bruit. Ils sont rentrés dans la salle, j'étais à l'entrée de la salle, je leur ai dit vous allez vous asseoir devant, devant, devant ! Il a fallu que je le dise en continu car ils essayaient de rentrer et de s'asseoir au fond ; donc j'ai insisté ; et pendant l'heure de vie de classe, ils étaient bien plus dans l'interaction. Alors c'était pas un cours, enfin

je suis quand même la même prof, et on préparait leur conseil ; mais la classe était plus petite, il n'y avait pas de caméra, il n'y avait pas de stagiaire, ... donc tu vois : qu'est-ce qui a fait ...

-Chercheur 1 : Du coup, entre une posture où ils sont très silencieux et trop agités, quelles seraient tes attentes ?

-Julia : là, ce que j'aurai bien aimé, c'est qu'ils aient des mouvements de la tête, qu'ils acquiescent certains trucs, ou qu'ils lèvent des mains ; tu vois quand je leur ai dit « est-ce que vous vous souvenez », alors on l'a pas dans la vidéo là mais, au début, au tout début, je leur ai demandé si ils se souvenaient ce qu'on avait vu la semaine dernière, on avait parlé des trois façons de travailler, ça a mis du temps à sortir. Je suis certaine que d'habitude ça serait sorti un peu plus spontanément, ils lèvent pas forcément la main. Des fois tu es obligé ((en faisant un geste d'apaisement avec les mains)) ; quand c'est trop spontané, que ça va trop vite, tu es obligé de recadrer : lever la main, écouter vous, etc. Mais là, c'était genre, tu vois, il va nous tomber un truc ... ; Non, non, il va rien tomber ... et en athlé, alors bon on a pas de vidéo en athlé, mais des fois je leur ai posé des questions, les réponses fusent, bonnes ou mauvaises, mais ça sort ; là ça semblait un peu ...

-Chercheur 1 : Ok !

Extrait vidéo :

« ... pour votre échauffement. Vous dormez là les secondes ! ... »

((La prof rigole))

« Imaginons, on s'est échauffé ... Qu'est-ce qu'il fait le deuxième ? Qu'est-ce qu'il fait »

-Julia : ça commence à venir leur participation, là ça arrive.

-Chercheur 1 : et là concrètement, comment tu nommerais ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu es en train de faire ?

-Chercheur 2 : Qu'est-ce que tu fais comme action qui permet de les impliquer un peu plus ?

-Julia : je les questionne !

-Chercheur 1 : c'est quelque chose d'important pour toi ?

-Julia : ((en explosant de rire)), j'ai l'impression d'être devant un de vos tuteurs de l'INSPE ; ce qu'on nous dit, quand on vient pour être vos tuteurs, et qu'on a des journées de formation à l'INSPE, c'est important que vous soyez pas trop directifs, que vous questionnez les élèves, que vous fassiez émerger des trucs, etc. Donc moi je l'ai entendu dans ma formation, je le réentends en tant que tutrice ; et en fait, c'est surtout, que ça me permet de vérifier qu'ils comprennent ce qu'ils vont faire et qu'ils ont intégré tout ce que j'ai donné. Donc, il y a moment je pourrais donner pendant des heures : mais d'abord, ça va

les souler ; et puis tu n'es pas sûr que, donc que, les questionner là, c'est pour être sûr qu'ils ne vont pas me faire n'importe quoi et qu'ils ne vont pas se blesser.

-Chercheur 1 : Ok, donc tes attentes c'est qu'ils répondent ; et par rapport à d'autres activités, est-ce que tu fais la même chose ? Est-ce que ça fonctionne mieux, différemment ? Tu y crois à fond ?

-Julia : Oui, oui, oui ; et après, je dirais, il arrive que tu poses la question, et les élèves te répondent complètement à côté. Alors, soit ta question est mal posée, et alors il faut voilà ((en mélangeant ses mains pour nous faire comprendre qu'il faut reformuler la question)). Soit, euh ... ils ont pas du tout la réponse, ils voient pas du tout où tu veux en venir enfin bref. Mais oui, oui, et puis ... ce qui est intéressant aussi, c'est quand c'est eux qui amènent certaines réponses, ils sont plus d'accord pour écouter les réponses que quand c'est toi. Pas tout le temps, mais très souvent

-Chercheur 1 : ok. Est-ce que des fois tu peux avoir des surprises dans les réponses ?

-Julia : la semaine d'avant, quand on a parlé notamment de toutes les machines, je leur ai expliqué, je les ai mis dessus. Sur chaque machine, je leur demandais à leur avis quel était le muscle qui travaillait ; alors là, ils m'ont sorti des noms voilà quoi ; mais par contre, ils ont trouvé, ils ont su les montrer, mais pas forcément les nommer ; je leur ai demandé ce qu'ils fallait vérifier. Donc, au 3^{ème} atelier, ils ont su exactement qu'il y avait la respiration, le placement, le machin, ... donc tout ça est sorti, et par contre, à un moment, je leur ai redemandé où est-ce qu'étaient les pecs, donc là, ils se regardent, certaines n'osent pas trop montrer ; donc je leur dit oui oui, les pecs sont sous les seins, donc voilà on discute de ça. Et là, Djad me dit, « mais pourquoi les filles auraient besoin de muscler leurs pecs ? » ((Julia prend un air très étonné et surpris)). Donc, j'ai posé la question à Djad : « Mais pourquoi les filles, elles les muscleraient pas ? ». En fait tu te rends compte, lui il a posé la question, puisque c'est parce que les pecs étaient sous les seins, pourquoi il fallait les muscler, je lui ai dit qu'elles en avaient autant besoin de vous quand elles font du sport, quand elles doivent porter des choses, ... voilà, et en fait, c'est pas parce que c'était des filles, c'est parce que comme ça n'allait pas changer la forme de leurs seins, quel était l'intérêt. Et moi, la 1^{ère} question quand il a dit pourquoi les filles elles font des pecs, je croyais que c'était très sexiste, et en fait non, tu te rends compte quand tu creuses la question, c'était pas sexiste, c'est juste qu'il avait pas bien saisi qu'on avait pas l'intention de transformer le physique.

-Chercheur 1 : c'était un moment très délicat alors ?

-Julia : alors pas du tout ! Ah non, c'est intéressant ! ça fait émerger, mais non, c'est là que tu, justement, tu comprends ce qu'ils ont réellement dans la tête et que tu peux discuter, et que tu peux désamorcer des trucs, ou au contraire tu vas mettre les pieds dans le plat, ah non c'est intéressant !

-Chercheur 1 : des moments où ils se dévoilent ?

-Julia : ouai, et puis, où ils posent des questions auxquelles ils veulent des réponses.

-**Chercheur 1** : et là, tu serais plus ou moins satisfaite par rapport aux réponses si tu t'en souviens ?

-**Julia** : bah là, globalement, ça commençait, voilà ; de toute façon, si je ne suis pas satisfaite, je revérifie, tant que j'ai pas de réponses à certaines questions, je revérifie que c'est compris.

-**Chercheur 1** : au fur et à mesure des questions, tu te rassures de plus en plus dans leur écoute ?

-**Julia** : Dans leur compréhension !

Extrait vidéo : On va passer sur l'échauffement, tu les rassembles pour réaliser plusieurs exercices.

« Espacez-vous, vous allez devoir bouger, l'espace ici n'est pas occupé, on part sur 1min de squat ... »

-**Chercheur 1** : qu'est-ce que tu fais d'important pour toi, de significatif ?

-**Julia** : ((fais un bruit de bouche signifiant qu'elle n'en a aucune idée))

-**Chercheur 2** : tu donnes les consignes, c'est quoi la nature de tes consignes ? Est-ce qu'elles sont précises ou larges, et pourquoi ?

-**Julia** : elles sont directives ... euh ... directives dans le sens où j'impose et le temps et l'exercice à faire ... et voilà ... et c'est des exercices qu'on a déjà fait en athlétisme : le squat on l'a déjà fait, le gainage et le touche-épaule, ils en ont déjà fait, ... donc si je vais vite dessus, c'est aussi parce que c'est juste un rappel.

-**Chercheur 1** : ok !

Extrait vidéo :

« Pied dans la largeur du bassin, je descends ... »

-**Chercheur 1** : comment tu choisis ces repères que tu donnes ?

-**Julia** : comment je choisis ces repères ?

-**Chercheur 1** : oui, pour chaque exercice ?

-**Julia** : pour moi, ils sont pas choisis, ce qui est important, c'est leur sécurité.

-**Chercheur 1** : oui, mais pourquoi ces critères par rapport à d'autres, est-ce que tu juges que ceux que tu donnes sont plus pertinents ?

-**Julia** : pour la largeur des pieds ?

-**Chercheur 1** : oui par exemple ; pour n'importe quel contenu ; comment tu les construis ?

-**Julia** : d'abord, il y a leur sécurité, d'abord ! et après, sur le rythme, c'est pour l'efficacité de l'échauffement par exemple, l'amplitude, c'est aussi pour leur sécurité et l'efficacité de leur échauffement ; donc

c'est ce qui détermine les consignes que je donne ou les critères que je leur donne, c'est par rapport à une certaine efficacité et à la sécurité.

Extrait vidéo :

« ... aller aller, arrêter de chouiner ... faites les choses correctement au lieu de regarder si je vous note ... aller regarder devant vous »

-**Chercheur 2** : tu pars de la vidéo, pourquoi ?

-**Julia** : en fait je suis allée noter quelque chose sur mon cahier.

-**Chercheur 2** : tu te rappelle ?

-**Julia** : oui oui très bien, j'avais des garçons qui faisaient pas bien l'échauffement ; en fait, durant ces périodes d'échauffement comme ça, tu as des élèves qui croient que tu ne le vois pas ou des élèves qui essayent de faire moins, et comme on doit de plus en plus évaluer la qualité de leur travail et comment ils s'échauffent et s'ils sont capables de bien s'échauffer ; à chaque séance, j'essaye de regarder comment ils font ; et pour moi, un élève qui s'arrête au bout de 15'' et qui regarde si je le regarde pour rien foutre, je le note. C'est ce que je suis allé noter, il y avait Enzo, Djad, j'ai encouragé Bilal parce qu'il voulait s'arrêter aussi.

-**Chercheur 1** : quand ils sont en train de s'arrêter pour toi, qu'est-ce que tu remarques ? C'est qu'ils font pas l'effort de faire l'exercice correctement, pas assez dynamique ?

-**Julia** : je pense qu'il y a ça, je pense qu'ils imaginent que c'est pas nécessaire de s'échauffer comme je le demande.

-**Chercheur 1** : ça tu le vois par rapport à leur attitude seulement ?

-**Julia** : alors entre un gamin qui est essoufflé et qui n'y arrive plus et celui qui s'arrête parce il a pas trop envie ; enfin Rita [Chercheur 2 en stage le matin] ce matin quand elle s'est arrêté, elle n'était pas essoufflé, elle était pas rouge, elle est en colère, elle est pas satisfaite d'un truc, et de toutes façon elle boudait, mais elle peut pas dire que physiquement elle est au bout ! Et là, ces garçons là qui font du foot, etc. ils ne sont pas au bout physiquement, pas du tout ! Encore une fois, je les ai vu en athlé, je les ai vu sur du sprint, je les ai vu sur des exercices de gamme à l'échauffement en athlé, etc. euh Peut-être que s'échauffer ça les ennuie, et peut-être qu'à l'âge qu'ils ont, ils en ont moins besoin ; mais, le problème, c'est que s'il n'apprend pas à le faire correctement, dans 3 ans ils sont sortis du lycée, et voilà ... En musculation en plus, j'ai pas envie de bâcler l'échauffement et prendre le risque qu'ils se blessent derrière.

-**Chercheur 1** : donc ce que tu fais là, c'est noter que les élèves qui ont mal fait, c'est ça ?

-**Julia** : humm, ... je peux aussi, ça m'arrive aussi et je l'ai fait notamment hier ...

-**Chercheur 1** : tu l'as fait là ?

-**Julia** : je ne me souviens pas, je peux pas te le dire ; mais quand c'est très très bien ; c'est Lilas ce matin ((en regardant Chercheur 2)) [Chercheur 2 en stage avec Mme JULIA] ; excellente participation dans toutes les petites situations que Chercheur 2 a fait, j'ai mis des « ++ ». Parce que tu as aussi le gamin qui participe normalement et le gamin qui te dynamise le jeu, qui te relance le jeu, ... voilà ! Donc je note les « + », quand je mets rien, c'est que ça s'est passé normalement, et les « - » c'est quand ils essayent de tirer au flanc.

-**Chercheur 1** : et là ils te voient noter, est-ce que pour toi ça a un intérêt, tu as des attentes par rapport à ça en direct ? Est-ce que en leur montrant que tu notes, tu veux qu'ils s'investissent plus ?

-**Julia** : non, c'est parce que je suis une tête linotte, que j'ai pas 300 élèves mais plus de 250, et que si je ne note pas, j'oublie. Je ne note pas pour avoir une influence sur eux ; je note parce que c'est ma mémoire, uniquement.

-**Chercheur 1** : ok, ça marche ! Et comment tu te sens, c'est assez déplaisant de voir des élèves qui ne font pas vraiment ?

-**Julia** : euh ... ((en se grattant la tête)) Alors, déplaisant n'est pas le mot, mais je ne veux pas être une enseignante qui regarde l'élève qui fait rien et qui accepte qu'il ne fasse rien. Mon travail, c'est de le mettre au travail, c'est qu'il apprenne, et il ne peut pas apprendre sans rien faire. Mon travail, c'est donc de le solliciter, de l'encourager aussi mais de faire en sorte qu'il bosse. Et d'évaluer aussi, parce qu'on me demande d'évaluer la qualité de leur travail, donc encore une fois, il me faut des repères moi pour savoir si à la fin du cycle il me fait un échauffement tous pourris : est-ce que c'est parce que c'est ce jour-là ou est-ce que de toute façon tout au long du cycle il n'a pas fait les efforts d'apprendre ... Non ce n'est pas le mot déplaisant, mais je ne peux pas envisager, de toutes façons je le sais, il y a des collègues qui sont comme ça, dans les autres disciplines aussi, même en EPS : « il veut pas faire, il ne fait pas » ; ah non ! Ah bah non ! ((en étant outré)) Non c'est pas possible, moi je suis payé pour qu'ils fassent, donc euh ... c'est ma mission de le faire apprendre et qu'ils bossent. Donc, c'est chiant pour eux, mais non ! Et c'est pas parce que ça m'agace ou quoi, on peut quand même ressentir de l'agacement mais ... ((en rigolant))

-**Chercheur 2** : on va passer sur la phase où les élèves sont en activité.

Extrait vidéo :

« Pour ne pas vous faire mal au dos avec la barre, vous pouvez rouler un vêtement en boule ... quand on travaille à vide, on le fait avec le balais ».

-**Chercheur 2** : du coup, là, tu fais le choix de donner les exercices aux élèves, pourquoi ?

-Julia : oui, alors parce que quand ... ; plusieurs choses, je les répartis sur les ateliers que je sais moi être moins dangereux en début de cycle quand ils ne maîtrisent pas etc. Il y a des ateliers par lesquels je ne veux pas qu'ils commencent en début de séance. Je leur donne toujours des gros muscles, le dos, les fessiers, les cuisses, éventuellement des trucs d'épaules, mais pas les avant-bras, les bras, des choses comme ça ... ; que je pense que mes secondes manquent encore d'autonomie et que si je laisse les fiches sur la table rangées par partie du corps, ils vont commencer par regarder pendant une demi-heure s'il n'y a pas un atelier qui leur plait, on perd énormément de temps ... euh ... ; voilà ... ; pour que ça aille plus vite, je les répartis, l'objectif est qu'ils aient du haut du corps, du bas du corps, des choses comme ça ... et au fur et à mesure qu'ils reviennent avec leur fiche atelier, si ils ont fait du haut du corps je leur redonne du bas du corps, etc...

-Chercheur 1 : est-ce qu'il y a des profils d'élèves en particulier où tu changes un peu tes choix ou ... Est-ce que tu choisis en fonction des élèves ?

-Julia : non ... globalement, je souhaite, alors on est en scolaire, qu'il fasse de toutes les parties du corps. Alors que je te dirais que les élèves eux ont des idées, les garçons préféreraient développer le haut du corps, les filles les fessiers, ... Non, alors je leur dis non non, c'est important que vous développiez tout, que les filles développent aussi le haut du corps et les garçons le bas du corps.

-Chercheur 1 : ça n'influence pas tes choix alors ?

-Julia : non, après il y a peut-être quand les élèves sont blessés, là je ne sais plus si j'en ai en seconde mais des fois ils viennent me dire « madame j'ai mal aux genoux aujourd'hui », « j'ai mal au genou tout court, je peux pas faire », ... donc, ceux-là, je vais essayer, alors peut-être pas tout le cycle parce que le binôme a le droit peut-être aussi, mais je vais essayer de pas solliciter la zone où ils sont blessés ce jour-là, voilà !

-Chercheur 1 : ok !

-Julia : et euh ... Après c'est plus tard dans le cycle quand les gamins ont choisi leur mobile quand certains choisissent l'endurance, j'ai des ateliers sans charge ; et ben ceux qui choisissent endurance, alors je leur propose ces ateliers sans charges. Quand on est en début de cycle avec les max à déterminer, ça sert à rien de donner des ateliers sans charge car il n'y a aucun max à déterminer dessus ; autant c'est intéressant pour un objectif endurance ; mais pas quand il faut déterminer des max.

-Chercheur 1 : ok !

Extrait vidéo :

« ... tu vérifies son placement au départ, il faut que tu mettes tes mains encore un peu plus écartés ... décale toi que je te montre ... »

-Chercheur 1 : est-ce que là tu peux décrire tout ce que tu as fait dans cet extrait ?

-**Julia** : euh ... alors la 1^{ère} avec les ailes de poulet comme je l'appelle ((en mimant le geste à effectuer sur la machine)), la gamine me dit « la machine ne marche pas, c'est pas pareil des deux côtés », et ça arrive ! Il arrive des fois qu'il y ait une chaîne qui soit cassée, ou une sangle qui soit cassée. Ce qui était le cas au truc des fessiers. Je me suis donc mis sur la machine pour vérifier. Et ... non réellement, les deux côtés, voilà ... mais par contre, elle, elle a réellement un bras plus fort, et elle a cette sensation là ; j'ai juste vérifié ça. La deuxième en fait, je montre parce que bien souvent quand j'essaie d'expliquer, j'ai l'impression de perdre un temps infini, enfin surtout quand malgré mes propositions l'élève comprend pas, donc là sur le deuxième, d'abord je la corrige, et quand je lui demande de reculer son buste ((tout en le faisant/démontrant)), je vois qu'elle ne comprend pas, et puis j'ai dû guider avec mes mains aussi, elle comprend pas ; hop, je prends la place et je gagne du temps. J'irais pas démontrer un salto à froid, mais là montrer ce geste-là sans kilo, c'est pas compliqué. Donc, j'essaie de gagner du temps. Donc, de bien corriger mais tout en gagnant du temps.

-**Chercheur 1** : ça marche !

Extrait vidéo :

« ... les abdos là-bas, ... c'est pas assez 15, c'est pas assez, ...c'est un peu long les garçons là ... ».

-**Chercheur 1** : Est-ce que tu peux décrire les interactions que tu as avec les élèves ?

-**Julia** : Ouai, euh ... là, ils sont venus, euh ... je sais plus trop ce qu'ils me demandaient, il me semble qu'ils n'étaient pas sûrs de quelle charge ils devaient mettre, donc on a revu ensemble qu'ils pouvaient rajouter de la charge ; et après, ce que je leur signale, c'est qu'ils en sont à leur premier atelier, là où les autres ont déjà fini leur premier atelier. Les autres ont déjà fait le max du premier atelier et la 1^{ère} série du 1^{er} atelier ; et eux, ils en sont toujours à déterminer ... parce qu'en fait ils savent pas quelle charge ils doivent mettre ((en prenant un air dépité)). Eh bon, enfin euh ... ça va peut-être ressortir, mais moi la perte de temps, ça me rend folle. Donc, euh ... voilà, pour moi s'ils veulent avoir suffisamment de max pour ensuite tu vois préparer une séance avec des max sur les jambes, ... il faut qu'on avance. Si on fait un max dans la séance, dans 3 séances, ils ont 3 max ... sur même pas toutes les parties du corps. Je leur dis donc, en gros, je les rassure sur le fait qu'ils peuvent y aller sur la charge, car effectivement s'ils mettent 15 kilos, leur petit mollet qui sont quand même musclés, ça va pas du tout être suffisant, et après je leur demande d'accélérer un petit peu ...

-**Chercheur 1** : ok, c'est pas du déplaisir, mais tu ressens quand même des émotions négatives quand tu les vois être un peu mou ?

-**Julia** : ((prend une profonde inspiration, pour réfléchir))

-**Chercheur 1** : comment tu le vis ce moment ?

-**Chercheur 2** : par rapport à d'autres ?

-**Julia** : ((souffle)) ... alors là, franchement, je sais pas ... c'est pareil, ma mission, c'est qu'ils avancent, donc il faut qu'ils avancent. Est-ce que c'est négatif ? Je sais pas, euh ... peut-être ... J'avoue que je me suis jamais posé la question en ces termes-là.

-**Chercheur 1** : tu ressens jamais à certains moments, quand quelque chose ne fonctionne pas, ...

-**Julia** : Ah si, quand j'arrive pas à expliquer, ah oui oui, et ça m'exaspère, ou quand, on en parlait ce matin ((en pointant Chercheur 2 du doigt)) : avant les vacances, j'ai fait tout un travail sur le placage en rugby, je mets une situation en place avec des points bonus sur le placage, zéro placage ... putin, j'étais hyper frustré, fumas ! Mais je suis bien consciente que c'est pas forcément de la faute des élèves, donc il y a quelque chose que j'arrive pas à mettre en place, enfin voilà, c'est pas grave non plus !

-**Chercheur 1** : ici, tu ne ressens pas de choses comme ça ?

-**Julia** : là ? ((en montrant la vidéo) je ne crois pas ! Mais j'ai pas le souvenir, mais le truc de rugby je m'en souviens bien : bien frustré, bien énervé, je suis arrivé à table, j'étais écœuré ! C'était ma dernière séance avant les vacances, je suis arrivé à table, je leur ai dit « je finis sur une séance pourrie ». Voilà ! Donc je suis totalement insatisfaite ! Mais là ... non c'est juste que, mais c'est aussi pour les prévenir que voilà ... parce que quand le travail est trop lent, il y a un moment, il est insuffisant, et encore une fois il est évalué, et moi j'aime pas prendre mes élèves par surprise, qu'ils aient une bonne note à la fin et qu'ils aient l'impression que ... voilà, je peux pas me poser dans un coin, attendre et noter tout ce qu'ils ne font pas et paf ! Donc je vais leur dire.

-**Chercheur 1** : et tu as des stratégies quand tu vois ces élèves qui ne sont pas trop au travail, est-ce que tu utilises des astuces ?

-**Julia** : alors oui, on peut faire, on peut leur dire, je leur ai dit, on a fait que deux/trois ateliers, et vous avez vu la feuille ((en s'adressant à nous)), c'est un recto-verso, il faut qu'on arrive, et je les préviens en début de séance suivante ... Alors, il faut que je sois honnête, je sais aussi qu'ils débutent, ils connaissent pas la salle, ils connaissent pas bien les attendus en musculation. J'ai mis plein d'ateliers, peut-être un peu pour être sûr que ceux qui allaient très vite aient de quoi manger toute la séance. Mais ... ça leur permet de voir aussi un petit peu ce qui est attendu ; et donc là, quand je vais leur donner la 2^{ème} feuille, je dis euh ... : « Voyez, vous avez fait un ou deux ateliers jeudi dernier, il faut absolument qu'on arrive à trois » ; je leur donne un objectif de quantité aussi pour qu'ils ne trainent pas, enfin voilà ! Parce que tu as aussi des élèves parfois qui ... voilà ... « si on en fait pas trop trop, on sera pas trop fatigué ... » ((en prenant une posture peu dynamique)).

-**Chercheur 1** : ça, tu le vois par rapport à leur attitude corporelle ou est-ce qu'il y a d'autres indices ?

-**Julia** : l'attitude corporelle, l'essoufflement ou pas, tu as des gamins quand ils viennent de finir une séance sur les jambes, tu les vois, ils marchent comme ça ((en mimant)) « Madame, c'est normal qu'on

est mal aux jambes ? », bah tu sais qu'ils ont travaillé sur les jambes ; pareil sur les bras ; et puis tu vois, c'est pareil, comme quand elles demandent « est-ce qu'on peut aller boire ? » ; bon après, tu as aussi ceux qui veulent aller boire pour perdre du temps. Enfin je sais pas, je sais pas exactement, il y a des choses qui sont ...

-Chercheur 1 : et comment tu le remarques d'ailleurs, quand des élèves veulent aller boire et finalement tu sens ...

-Julia : parce que tu les as vu, en fait si tu veux, il y a des moments où tu scans, bon il y a des moments du cours où tu ne scans plus car je fais la marchande avec mes petits papiers, régulièrement je lève le nez, mais pas tant que ça, donc là je scan moins. Mais dès que je suis comme j'étais là, c'est-à-dire je passe dans la salle, je passe en permanence, je regarde, je regarde, ... Et ... euh ... tout de suite tu repères les élèves qui sont en train de travailler, et les élèves ; quand tu en as deux à côté, les deux binômes, enfin l'ensemble du binôme, qui est à côté d'une machine, qui ne travaille pas, qui ne regarde pas l'un ni l'autre, qui ne regarde pas la fiche, ils font quoi ? tu vois ? Et donc, et peut-être que c'est des choses que tu apprends avec le temps, mais ... en permanence dans mes cours je scan, et en permanence entre mes élèves qui sont en athlétisme et qui vont s'asseoir dans les gradins, ben ... qu'est-ce qu'ils font assis dans les gradins ? ... ((en prenant un air de dépit)). Tout de suite tu vois, et puis l'élève qui marche, qui fait son tour de récup, et tu vois bien, et celui qui traîne à côté des sauteurs pour essayer de ne pas retourner courir ... voilà ...

Extrait vidéo :

« ... tu te soulèves, et ensuite tu te places ... est-ce que vous avez déjà fait à vide ? ... Les filles, est-ce que c'est une blague ? ... Venez me voir SVP !! ... venez devant ... »

-Chercheur 1 : Est-ce que tu peux nous décrire ce que tu as fait dans cet extrait ?

-Julia : Je profite de l'erreur de Anabelle pour expliquer à toute la classe parce que ces erreurs-là elles reviennent tout le temps en musculation. Et euh ... dans toutes les classes, et en fait, quand elle apparaît l'erreur, plutôt que de le réexpliquer à chaque binôme 25 fois, eh ben, hop, je rassemble la classe et je leur explique, parce que forcément ça va revenir à un moment. Tu es pas garant, tu es pas sûr que ça va servir à tout le monde tout de suite, mais, en plus là, au début, moi je leur ai expliqué plein de chose entre guillemet en théorie, et ils sont en train de l'éprouver en pratique. Et là, quand ils commencent à faire les erreurs dans la pratique, ce qui est intéressant, c'est aussi de justement reprendre, car ils sont tous en train de pratiquer, tous en train de tester, de commencer à se poser des questions. Donc, quand la première erreur arrive, très bien, on reprend, et on permet, ceux qui commencent à se poser des questions et à hésiter, eh ben ... on voit collectivement !

-**Chercheur 1** : donc, là tu fais le choix de les regrouper collectivement, uniquement par rapport à cette erreur-là ou par rapport à l'expérience que tu as de l'enseignement de la musculation ? Ou est-ce qu'il y aurait autre chose ?

-**Julia** : non, c'est tout à fait ça !

-**Chercheur 2** : à un moment tu intervies sur un aspect sécuritaire, pourquoi ?

-**Julia** : Pourquoi ? car j'avais nettoyé cet espace là au début du cours, j'avais demandé à des garçons, voilà ! Et puis, ben en fait, la barre a dû gêner les filles là où elles travaillaient, et donc elles l'ont déplacé, sauf qu'elles l'ont déplacé dans l'espace où les élèves viennent me voir toutes les 5min pour redonner leur ... donc c'était extrêmement dangereux de laisser la barre là ; eux, ils arrivent ((en mimant un élève avec sa feuille devant les yeux)) avec leurs fiches, donc voilà ! Je comprends que la barre les ai gêné, mais c'était impossible qu'elles la mettent ici.

-**Chercheur 1** : qu'est-ce que tu attends de ce moment de régulation collective ?

-**Julia** : toujours un gain de temps ! C'est-à-dire que plutôt de réexpliquer 25 fois aux 25 doublettes que voilà, si je suis capable de faire une fois 15, c'est pas ... Car souvent ce que me font les élèves en musculation, ils ont soulevé 14 fois 10, mon max c'est 10. Ah bah non ... En fait, les gamins ils prennent la charge qu'ils ont soulevé, quel que soit le nombre de fois où ils l'ont soulevé, ils pensent que c'est cette charge là le max ! Et ça, je le rencontre à tous les cycles, et donc je le rerépète à tous les cycles. Et là, du coup, c'est ce que j'ai fait, je les ai rassemblés, et l'idée c'est de gagner du temps.

-**Chercheur 1** : ok, quand tu les regroupes, comment tu gère ce moment, à quoi tu es vigilante ?

-**Julia** : hum ... Alors oui, j'attends, enfin attendre, le verbe attendre n'est pas facile pour moi ; hum ... je les rassemble, et je commence à parler dès que je pense qu'ils sont à portée de voix, parce que attendre justement c'est pas facile. Je veux qu'ils soient silencieux, mais bon, je pense que je parle fort régulièrement, et que je force ma voix très souvent, ils en profitent pour bavarder.

-**Chercheur 1** : ça c'est quelque chose que tu remarques, qui peut te gêner ?

-**Julia** : Alors d'abord, s'ils m'écoutent pas, ils ne sont pas attentifs, ils vont pas entendre ; et puis au bout d'un moment, ce n'est pas à moi de monter pour couvrir leur voix, c'est à eux de s'arrêter. C'est une question de respect. Mais je veux dire, quand tu attends qu'ils soient silencieux, pas complètement, parce que c'est toujours cette histoire du temps perdu. Donc, je les rassemble, dès qu'ils sont à portée de voix, je commence à expliquer, et comme bien souvent, comme je commence vite, ils sont peut-être pas forcément silencieux. Donc là, je peux intervenir ou quoi. Mais ... l'idée c'est vraiment de pas répéter à 12 doublettes différentes le truc que je vais donner et qui est commun à tout le monde.

-**Chercheur 1** : oui, il faut que ça soit efficace. Et qu'est-ce que tu te dis par rapport aux élèves qui n'auraient pas vraiment écouté ?

-**Julia** : Pff ((en soupirant)) Alors, ça, enfin, ça dépend de chaque situation, des fois ils écoutent pas car ils ont pas compris, et donc voilà ... Il y a des fois où ils écoutent pas car ils sont sur autre chose, ils savent même pas qu'ils ont pas compris, et ils vont être perdu. Je crois ((en soupirant)) ... je me dis pas un truc commun à chaque fois.

-**Chercheur 1** : Qu'est-ce qui pourrait te faire reprendre toute ton explication ?

-**Julia** : s'ils posent une question ! Ou s'ils me disent « bah alors ça veut dire ça » et que c'est complètement à côté de la plaque. Là, je dis « non, non, non », et on reprend tranquillement et on réexplique ! Et si les élèves, euh ... font émerger une incompréhension complète, on reprend. Il vaut mieux ... euh ... c'est comme ((en montrant Chercheur 2 du doigt) ce matin, je leur ai expliqué l'échauffement en miniature parce que l'échauffement était déjà prêt, je leur ai expliqué en miniature, et je leur ai demandé s'ils avaient besoin d'une démonstration. Et ils me disent « oui », donc on a fait une vraie démonstration grandeur nature jusqu'à ce qu'ils aient compris. Je préfère quand même, quand même !, utiliser un temps là pour faire comprendre à tout le monde plutôt que de les envoyer sur la situation et en fait ils ont pas compris, et je vais réexpliquer à tous les petits groupes ; ce matin, je sais pas combien j'avais de groupes, 8 groupes, non je vais pas réexpliquer 8 fois un truc que je peux expliquer une fois. Donc, je prends un temps collectif, voilà. Encore une fois, ceux qui n'écoutent pas, ceux-là vont perdre du temps, et s'ils m'agacent, je vais mettre un mot ((en rigolant)).

Extrait vidéo : 46'54

« ... 60% de 30 ... »

-**Julia** : ça, c'est le moment où ils arrivent avec leur premier max, et je dois vérifier qu'ils vont partir correctement sur leurs séries. Pour l'avoir déjà fait, par le passé, quand les élèves essayent de trouver leur max seul, ils se plantent, parce qu'ils savent pas lire le tableau de Brzycki, ils le lisent à l'envers, ils ont fait 4 fois 50, ils pensent que leur max 42, donc c'est pas possible. Et euh ... quand tu leur dis, voilà, maintenant tu dois faire tant de répétitions à tant de pourcentage, et le tableau est à côté, là, ça, aller chercher ça, ils savent à peu près faire, sauf que dans mon tableau, il y a 25kilos, 27,5, 30, ... Bon, quand ils sont 28,5, et que je leur demande de travailler à 60% de 28,5, ils savent pas trouver. Donc c'est pour ça que je gère le tableau pas loin, et que je les guide. Ça, ce truc là ((en montrant la vidéo)), j'ai déjà essayé de le faire collectivement, ça marche pas.

-**Chercheur 1** : C'est-à-dire collectivement ?

-**Julia** : bah, rassembler et expliquer à toute la classe ce qu'on doit faire ; donc ça, du coup, je prend le temps de le faire binôme par binôme, ça me tue hein ! Psychologiquement, c'est un temps infini perdu, ça me tue. Mais, quand je le fais collectivement, c'est pire, parce qu'en fait ... euh ... je sais pas, ils ont besoin qu'on regarde la feuille, qu'on explique vraiment bien. Et du coup, je perds moins de temps à le faire individuellement que de faire un rappel collectif, où en fait ... ; peut-être qu'ils ont besoin de la

feuille, peut-être qu'ils ont besoin qu'on leur explique ... ; enfin, tu vois, quand eux ils regardent leur feuille, moi je leur explique exactement.

-Chercheur 2 : du coup, ça te sert pour réguler ou est-ce que ça te sert aussi pour autre chose ?

-Julia : voir s'ils ont compris, parce que des fois les fiches sont remplies à l'envers ; alors je finis par me dire que si elles sont remplies de moins en moins à l'envers, c'est qu'elles sont de plus en plus claires, donc que mine de rien, le fait que je les refasse, il y a un petit progrès à chaque nouvelle bouture. Euh ... voilà ; et en fait, quand ils reviennent et qu'ils ont fait aussi, après je rééchange l'atelier, je les re-répartit dans la salle et j'essaye de faire en sorte quand ils ont fait le haut du corps, de faire le bas du corps et inversement.

-Chercheur 1 : Quels indices, repères, tu prends sur les élèves pour savoir s'ils ont bien compris ?

-Julia : Ils arrivent avec leur papier, ils disent « voilà, j'ai fais ça, comme ça ... », je lui dis « ok », « ton max, c'est tant ... », donc maintenant je dois travailler, et quand il me verbalise ce qu'il doit faire après, je sais qu'il a compris. Et quand il me regarde et qu'il me dit « donc, là du coup j'ai pas compris ce qu'il faut faire », donc là je reprends, je lui dis, « comme ton max c'est tant » et je regardais sur leur feuille, « 60% de ton max, de 54, ça va faire tant », là il comprenait. Dans les espaces, trucs à trous que je demandais, il comprenait enfin ce que j'avais demandé. Donc je lui dis « dans le tableau là, c'est calculé » ; et donc là, certains sont allés chercher ; eh bon, encore une fois, quand ils ont 28,5 et qu'il y a que 27 ou 30, ils regardent et tout, d'autres savent même pas, ils n'ont pas l'idée « bon moi je suis à 28,5, 60% ça va se situer entre les deux » et ils arrivent pas à calculer leur charge de travail.

-Chercheur 1 : et là, qu'est-ce que tu ressens dans cette situation là où tous les élèves te sollicitent en même temps ?

-Julia : ... euh ... je préférerais qu'ils soient que 15, et d'avoir plus de temps à leur accorder tu vois dans la classe ; euh ... j'essaye moi, c'est toujours pareil, surtout, j'essaye de ... comment dire ... d'être la plus efficace possible et euh ... qu'ils se doublent pas les uns les autres, et de leur accorder à chacun du temps. Mais, pour là moi, quand ils arrivent de tous, quand ils sont trop nombreux, j'ai pas assez de temps. J'adorerais avoir moins d'élèves, et pouvoir tu vois perdre moins de temps. Frustration peut-être, ou stress ... stress de perte de temps, je sais pas ... mais pas de stress de les avoir autour de moi.

-Chercheur 1 : ok, donc c'est plutôt un moment plaisant ?

-Julia : Ah oui ! oui, oui, c'est un moment d'échange !

-Chercheur 1 : comparativement à un moment où ils ne te solliciteraient pas ?

-Julia : non, parce que ce qui est géniale, c'est que petit à petit, au fur et à mesure où ils viennent, tu as de plus en plus de gamins qui viennent et qui te disent « mais madame, en fait, pour déterminer le max, vous faites comme ça, comme ça ... » et donc tu dis « oui », ils commencent donc à être autonome pour

déterminer leur max, ils ont compris comment fonctionnait le tableau, donc ils viennent « madame, j'ai fait un nouveau max, je peux aller regarder ? », « oui vas-y », je vérifie qu'il sait faire ; effectivement, il a bien compris, il a pas lu le tableau à l'envers, et donc là, ça roule tout seul, et donc là le gamin gagne en autonomie, ils te sollicitent de moins en moins, et la séance elle roule toute seule, donc tu as réussi. Donc, à la limite, moi j'ai pas besoin que les élèves me sollicitent pour leur casser les pieds, je fais le tour, je regarde, la respiration, le truc, le machin, ... Et une fois que tout est lancé, et que eux ils sont autonomes, moi je continue de travailler différemment. Non, non, ce n'est pas moins bien.

-Chercheur 1 : ok.

Extrait vidéo :

« ... regarde devant toi, voilàà ! ... Ma mère elle a pas fait les courses ! »

-Chercheur 1 : est-ce que tu peux décrire ce moment ?

-Julia : oui, je vais voir Jessica qui était placée tête en ... ((en mimant la posture décrite)), donc je corrige ça ! Et en fait, au moment où je pense avoir fini d'intervenir sur elle, je la vois ((en mimant une perte de connaissance)), je serais pas te décrire exactement, mais ça a pas l'air d'aller. Donc je lui demande, et elle me dit qu'elle n'a pas mangé le matin ; alors, je ne sais pas si c'est volontaire, tout ça ; donc je la questionne, elle me répond « ma mère elle a pas fait les courses » ... Alors, maman n'est pas wonder woman, à l'âge qu'ils ont, ils peuvent aider maman, je me suis juste permis de lui dire gentiment, c'est trop facile de dire que maman n'avait pas fait les courses, elle a 15ans Jessica, elle peut aussi aider sa maman et tout ça ; et après, l'idée c'était de lui dire que mine de rien, ils sont grands, ils grandissent, ils ont besoin de manger avant de venir en EPS ; c'est souvent qu'on a des élèves qui ont pas mangé le matin, ils font la séance d'EPS, et huuu ((en mimant une perte de connaissance)).

-Chercheur 1 : c'est quoi tes attentes par rapport à elle ?

-Julia : bah c'est ... je suis enseignante, je forme des citoyens, je veux pas détacher ... la mère que je suis de l'enseignante que je suis, de la citoyenne que je suis, de la femme que je suis et qui se bat pour les droits des femmes etc... Donc, tous ces trucs-là, ça s'imbrique ; et quand j'entends une ado parler de sa mère, forcément, je transmet un truc en tant qu'éducatrice là-dessus, et donc c'est important de manger, mais tu peux pas me dire à 15ans « maman n'a pas fait les courses ». Il y a ces deux choses-là, la responsabiliser dans le fait d'avoir à manger à la maison, elle sait qu'elle a EPS ... ; j'ai pas dit tout ça hein ; mais je pourrais peut-être prendre le temps de lui expliquer, mais on a pas fini ; mais voilà, je veux dire l'idée elle est là : elle est grande, elle peut se responsabiliser, elle sait que jeudi matin elle a EPS, elle sait qu'elle a besoin de manger, plutôt que de dire « maman n'a pas fait », eh bah voilà elle laisse sa mère ; en plus du coup, la femme que je suis, bah voilà, les mamans c'est pas que la boniche à la maison.

-**Chercheur 1** : est-ce que du coup parler de la vie privée des élèves, ça permet d'être plus proche des élèves, il y a cet enjeu là aussi ?

-**Julia** : ... ((en regardant au plafond)), je sais pas ... Ce qui me permet d'être proche, c'est quand ils viennent à l'AS, c'est les moments où tu pars en compétition avec eux dans un minibus, c'est fou hein, mais c'est des moments complètement différents ; quand dans le bus il y a une musique et tu chantes avec eux ou que tu dances ; enfin, c'est des choses que tu partages pas forcément dans le cadre du cours, etc. et pas forcément parler de la vie privée, enfin je saurais pas te dire. Et euh ... c'est pas être plus proche, là j'ai l'impression de faire mon boulot normalement ...

-**Chercheur 1** : Ok, tu n'as pas d'autre préoccupation que de voir qu'elle a tourné de l'œil ?

-**Julia** : L'idée, c'est que ... encore une fois c'est éducatif : pourquoi elle tourne de l'œil ? est-ce qu'elle est malade ? est-ce que elle a ses règles et qu'elle est en anémie ? est-ce qu'elle a pas mangé, c'est plutôt éducatif. Mais si on parle du privé, on parle du privé ; encore une fois on dissocie pas ... enfin moi, je ne suis pas que enseignante quand je suis devant mes élèves, je reste une mère, je reste une femme, je reste une militante syndicale, je leur dis pas à eux ; mais je reste citoyenne quand je leur demande de s'occuper du chauffage, enfin tu vois ; tout ça, ça reste imbriqué.

-**Chercheur 1** : ok ! Enfin, c'est quelque chose d'important de s'intéresser à la vie privée des élèves ? D'ailleurs, à quel moment tu te dis je peux en parler ou ne pas en parler ?

-**Julia** : alors, on a un truc qui s'appelle le tutorat, on accueille nos secondes ; il y a un moment, tu parles un peu plus d'eux, de leur rythme et tout ça dans les après-midis tutorat ; après, quand tu fais les entretiens avec un élève pour son orientation ou avec les parents, ti vois, il y a des choses qui sortent etc. Mais, c'est pas lié au lien que j'ai avec eux affectivement, car j'ai des élèves avec lesquels j'ai pas de lien ; tu vois, Steven, je l'ai eu l'année dernière en tant que PP, je l'ai encore cette année, il vient à l'AS tous les jours, c'est un véritable zébulon, mais en même temps, il est adorable ; il a des côtés chiants, très chiants, je sais que mes collègues ils en peuvent plus, enfin moi je n'ai pas ce lien avec lui. Je discute pas du tout de sa vie privée à Steven. Et Jessica, c'est comme ça, il n'y a pas de ... C'est toujours le côté éducatif !

Extrait vidéo :

« ... tu fais attention à ton dos ... ça va c'est mieux, c'est clair ? ».

-**Chercheur 2** : tu fais quoi là dans la situation ?

-**Julia** : en fait là, elles ont pas compris ce qu'il fallait faire, et c'est un exercice qu'on a pas forcément montré car c'est avec les petits haltères, et autant on est passé de machine en machine la semaine précédente, autant j'ai pas montré tous les exercices avec les haltères ; parce que, donc, je compte sur ce genre de truc ((en montrant la vidéo)). Les gamins, soit ils regardent la fiche et ils comprennent tout de suite,

soit ils viennent me voir. Donc là, simplement, je lui précise ... parce que je crois qu'elle est venue me montrer comment il fallait faire, donc je précise l'amplitude, le placement des bras, le placement ... et la respiration, voilà, pour qu'elle sache ce qu'il y a à faire.

Extrait vidéo :

« ... j'ai voulu m'asseoir et tout ... C'est normal, c'est que tu as très bien travaillé ...popopopopopo ... »

-**Chercheur 1** : concernant ton déplacement dans la salle, comment tu le décris ?

-**Chercheur 2** : tu vas voir qui ?

-**Julia** : bah j'essaye de voir tout le monde, puisque je passe voir ... je crois que je suis passé voir Lou et je sais plus qui ; ce que je regarde en premier, c'est si il y a des trucs qui sont fait de travers ; je vois Lou qui ((en mimant une mauvaise posture)), donc voilà ; et pareil, je scan et dès que je vois un truc de travers : j'ai fait un « poppopopop ... » mais je sais même plus ce que j'ai vu. Je scan pour ... en fait on est au début du cycle, donc a priori, il y a encore des erreurs de manipulation, donc j'essaye de toutes les éradiquer pour qu'ils ne fassent plus d'erreur, qu'il n'y ait pas de risque de blessure, mais surtout qu'ils n'apprennent pas de travers.

-**Chercheur 1** : dans cette leçon, l'indice le plus important dans ton scan, ça serait la sécurité ? Quels seraient les autres ?

-**Julia** : le rythme, des élèves qui sont assis par terre à rien faire, euh ... je vérifie, enfin ça paraît bête, mais je vérifie que j'ai tout le monde. Des fois, tu as des élèves qui vont boire sans te le dire ; et des fois tu te rends pas compte, surtout quand tu as une grosse classe ; et puis il y a des fois, tu le vois tout de suite, et donc voilà ... On leur rappelle qu'ils ont le droit d'aller boire, c'est évident, ils ont le droit d'aller aux toilettes aussi, tu fais une activité sportive donc c'est important, mais je veux toujours savoir où ils sont, donc je leur re-rappelle encore et encore ... La sécurité, le rythme, le fait qu'ils soient tous là, ... ouai, et puis des fois, tu as des élèves aussi qui t'appellent, donc voilà.

-**Chercheur 1** : ça marche !

Extrait vidéo :

« ... sois plus clair dans tes ... des abdos ? ... arrêter de chouiner un peu, c'est tes jambes Bilal ... gainage, c'est lequel ? ... ».

-**Chercheur 1** : Est-ce que tu peux décrire ce que tu as fait ?

-**Julia** : J'ai envoyé pâître les garçons qui voulaient changer d'atelier sous prétexte que ça faisait mal là ((en indiquant le cou et l'arrière des épaules)) ; je sais pas si vous vous souvenez ((en s'adressant à nous)), en début de séance, je leur avais dit de mettre un pull enroulé ; et là, ils essayent de pas faire

l'atelier : les élèves, enfin ça dépend desquels, mais quand les élèves ne veulent pas faire le squat, euh ... ils ont ... enfin je sais pas comment expliqué, ils ont l'impression que c'est le haut du corps qu'ils travaillent au squat, c'est pas le haut du corps qui travail, il suffit de trouver, et c'est pas difficile de prendre un sweat, de le caler, et il n'y a plus de problème. Après, des fois, c'est aussi parce qu'ils n'ont pas envie de faire le squat, mais ça c'est pas une bonne raison de pas le faire ; la blessure est une vraie raison, les choses comme ça, mais pas ça ! Et après tu veux que je passe aux filles ?

-Chercheur 1 : oui, si tu veux !

-Julia : Les garçons, c'est ça, j'ai exigé qu'ils continuent l'exercice, je change pas à chaque fois qu'ils ont envie. C'est pareil pour les filles, je veux dire, parce que là c'est un groupe de garçons, mais voilà, j'ai un côté ((geste brusque en frappant la table)), j'ai décidé, on fait comme ça ! Et hum ... les filles ... je reprécise les termes de sécurité ; parce que pareil, on a pas forcément démontré tous les squats qui existaient donc voilà ; et après ces filles là ...

-Chercheur 1 : est-ce que tu as des attentes particulières en fonction des élèves ?

-Julia : bah non ! Enfin j'espère pas, sûrement que je dis non et que c'est faussé de par mon histoire, mon sexe etc. Mais non, les filles doivent travailler, les garçons aussi ; des filles ont fait des squats tout à l'heure, d'ailleurs elles ont déplacé la barre, les garçons aussi, ... euh ... Mais je pense qu'on a tous des attentes inconscientes, il y a des études qui ont été faites qui montrent que les petits garçons en école maternelle réussissent beaucoup moins bien que les filles, enfin en tout cas sont confrontés à beaucoup d'enseignantes féminines, et donc sont en échec sur leur posture et leur attitude, alors que les petites filles sont merveilleuses et formidables, enfin je schématise ; et que quand les garçons grandissent et tombent sur des profs homme, il y a beaucoup moins de conflits ; donc il est probable qu'il y ait des choses en moi, inconscientes, qui ... tu vois. Après, l'autre chose, euh ... on est des filles, enfin j'ai eu la chance de travailler un tout petit peu avec Annick Davaisse qui nous disait bien que les filles du staps, c'est pas les mêmes filles de pas staps et que on est quand même beaucoup plus sportives pour certaines, plus garçon manqué, et tout ça ! Et euh ... le temps passant, petit à petit, je suis moins violente avec les filles quand elles chouinent. Mais ... il y a eu des périodes, ouai, je sais pas comment dire, les filles nian-nian, je crois que ça fait 20ans que j'enseigne, il y a eu des périodes où les filles nian-nian ((en les imitant suivi d'un profond soupirement de dépit)).

-Chercheur 1 : si on prend l'exemple par rapport à ce que tu dis, tu ressens des choses différentes ?

-Julia : non, j'espère de moins en moins ; et puis j'ai appris si tu veux ... ; en fait, c'est en écoutant ce qu'on me disait, en regardant ce que certains profs hommes réagissent face aux garçons et aux filles, en regardant comment certaines profs femmes, en écoutant comment nous les femmes tu vois, les garçons ils nous insupportent à faire tout le temps des conneries ; d'ailleurs on continue tous à l'âge adulte d'avoir un comportement différent entre les hommes et les femmes. Nous, les femmes, on va pataté, on

va crashtalker, ... je schématise, mais mine de rien, chez les femmes, c'est beaucoup ça ; et chez les hommes, il y a des conneries, des bêtises, machin, bon. Et j'essaie du coup aujourd'hui de pas en vouloir aux garçons d'être des garçons et pas en vouloir aux filles d'être des filles tu vois. De pas attendre des garçons qu'ils soient aussi sages, aussi scolaires ou aussi à l'écoute que les filles, parce que on le voit quand même mine de rien ; et pas attendre des filles qu'elles soient aussi à fond que les garçons quand elles ont envie de ... ; j'essaie ! Je dis pas que j'y arrive forcément ... Parce que, ce que je constate, en rugby, les seuls à shooter comme des malades, à balancer des coups de pieds et que ça retombe au milieu des autres, il y a que des garçons qui font ça ((en frappant fort sur la table avec les deux mains, mimant le juge qui rend son jugement)). Mais, celles qui s'asseyent, avec leurs ongles (mimant un comportement de fille de manière niaise)).

-Chercheur 1 : et du coup, par rapport à ces indices, que tu attribues au masculin et au féminin, en musculation, ça serait lesquels par exemple ?

-Julia : c'est plus leurs choix d'atelier, c'est-à-dire que les garçons essayent essentiellement de développer le haut du corps et les filles essentiellement de développer le bas du corps ; et sans ... euh ... sans me moquer, et sans les dévaloriser, j'essaie de les amener vers un truc plus complet. Les filles, elles vont plus vers l'endurance et l'esthétique, et les garçons plus vers l'esthétique et la puissance ; et là aussi, je leur rappelle juste qu'il y aurait de mauvais mobiles, qu'il y aurait des mobiles moins bien que les autres, et qu'il n'y a pas de mauvaise raison de choisir un mobile. Parce que ça aussi, c'est important, c'est pas parce que les filles ne prennent pas le mobile puissance, ou qu'elles soient moins nombreuses à le prendre, que le mobile endurance est moins bien

-Chercheur 1 : encore une fois, comment tu vis ça ? Comment tu perçois ces choix par défaut ?

-Julia : Non, en musculation, je leur ai toujours dit qu'ils avaient le droit de choisir pour deux raisons : soit par rapport à leur mobile car le mobile, c'est ce qui les intéresse ; ils ont envie de s'affiner, de gagner en volume musculaire, en puissance, ... ; soit parce que la forme de travail leur a plus si aucun mobile comme ça ne semble les attirer mais que la forme de travail de la puissance leur a plus car c'est des séries courtes et qu'il faut se défoncer ou inversement c'est des séries plus longues mais plus douces tu vois s'ils vont sur l'endurance. Je leur dis qu'aucun choix n'est mauvais ! Argumenter moi votre choix, mais tout est bon

-Chercheur 1 : ok, moi je l'aurais plus vu dans le sens, où en étant avec tel ou tel copain, ils choisissent un thème d'entraînement au regard de ce que les autres vont penser d'eux ?

-Julia : ouai, non, je suis pas allé dans ce sens-là ; mais en tout cas collectivement, je leur ai toujours dit que le choix était valable quoi qu'ils choisissent et qu'ils avaient le droit de choisir par rapport à la forme de travail ; même si au départ ils sont censés avoir un objectif à viser, mais si c'est la forme de travail qui leur a plus, du moment après que ce qu'ils font est cohérent, ça me va.

-Chercheur 1 : ok !

Extrait vidéo : bilan de la leçon

« ... abdominaux, jambes, jambes, ... »

-Julia : là tu vois bien que la classe est différente par rapport au début du cours, ils sont plus bruyants, ils sont plus réveillés, ... Après de 8 à 10, c'est peut-être logique aussi, voilà ...

-Chercheur 1 : Donc là, c'est plus plaisant pour toi ?

-Julia : non, c'est pas forcément plus plaisant, parce que s'ils m'écoutent pas, ça passe pas non plus ; mais là j'ai l'impression qu'ils sont plus réveillés et qu'ils sont peut-être plus attentifs. Après j'en sais rien ...

-Chercheur 1 : et cette impression, tu l'as par rapport à quoi ?

-Julia : ils ont l'air réveillé, ils font du bruit, ils ont les yeux ouverts, ils me regardent, ... voilà, tout à l'heure ils dormaient ((en rigolant)).

Extrait vidéo :

« ... on est lent ... on a pas fait la moitié de la feuille ... je veux pas voir de binôme discuter à l'autre bout de la salle, n'est-ce pas ... si vous savez plus, venez me demander ... Il faut qu'on accélère le rythme de travail ... Vous avez vu à quelle vitesse il faut travailler aujourd'hui ? ...concentrique, excentrique c'est par rapport à la longueur de vos fibres musculaires ... ».

-Chercheur 1 : Est-ce que tu peux décrire ce que tu as fait là ?

-Julia : j'aborde des notions que j'ai pas encore abordé, parce que si je les avais abordé au début, ça fait trop. C'est des choses dont on a besoin, enfin dont ils vont avoir besoin dans le cycle, mais que je peux pas donner au début, au début tu vois la 1^{ère} séance on a fait le tour des machines, on a parlé de la sécurité, on a parlé du placement, de l'amplitude, de la respiration etc. On a parlé des objectifs, on a parlé du max, donc ça faisait énormément de notions à donner, mais il y a encore toutes ces notions-là. Volontairement, c'était pas très très grave sur la séance d'endurance. Volontairement, j'ai mis plein de choses, enfin j'ai mis plein de choses, j'ai mis ces trois mots « concentrique – excentrique – isométrique » dans la feuille et j'ai mis la vitesse de réalisation ; et j'ai laissé faire, pour voir si ça les faisait réagir ou pas ; et il y a des filles qui sont venues me demander c'est vrai, et c'est vrai que je leur avait pas répondu à ce moment-là, parce que je voulais y répondre en fin de cours, « essayez de comprendre ». Voilà, et donc là après, justement, je veux essayer de leur faire comprendre ce que c'est concentrique, excentrique en essayant de faire émerger ; enfin c'est compliqué pour eux, ils savent pas bien, et je sais même pas s'ils savent comment est fait les muscles, etc. ça c'est les notions qu'on a aussi besoin

pendant le cycle mais que je pouvais pas amener au début, c'est un tri que j'ai fait entre ce que je donne au tout début et puis ce que j'amène progressivement.

-Chercheur 1 : tout comme la vitesse de réalisation ?

-Julia : exactement ; l'idée, c'était euh ... que c'était écrit sur la feuille et qu'ils essayent de le voir. On en avait parlé vite fait à l'oral quand on a fait la 1^{ère} séance ; mais sinon ça fait trop. Donc je suis obligé de sélectionner, et du coup-là comme on en a parlé là, et que globalement, instinctivement, ils vont assez vite sur les mouvements ; et quand ils doivent faire des mouvements très lents au contraire c'est là qu'il faut insister ... ; oui, de façon instinctive les élèves vont très rapidement sur les mouvements. Donc là j'ai attiré leur attention là-dessus, et j'espère que la semaine prochaine. Mais ça fait vraiment beaucoup d'informations pour eux ! Donc j'essaie de trier celles qu'on donne au début, celles qu'on donne après ...

-Chercheur 1 : on sent quand tu reviens sur l'outil, que tu n'es pas satisfaite ? Comment tu as vécu ce moment de bilan ?

-Julia : pas satisfaite ? non je savais qu'ils auraient pas le temps de faire tous les exercices mais je leur fait bien comprendre qu'ils ne travaillent pas assez vite parce que l'idée c'est quand même d'avancer un peu plus vite. Hum ... ouai, je suis pas vraiment pas satisfaite, je les taquine un petit peu pour les faire réagir et que du coup ils prennent conscience qu'ils ont été un peu passif avec cette feuille ; parce que tu as aussi des classes qui viennent te voir « mais madame, c'est quoi ça là ? », tu vois ? Donc, c'est une classe adorable avec moi, très gentille, qui travaille pas beaucoup, les collègues n'ont pas arrêté de le dire depuis le début de l'année, et donc voilà ; c'est plutôt les taquiner ou les titiller un peu, les choquer un petit peu, ... mais non je suis pas non satisfaite. C'est un outil de travail ma feuille, je m'en sers après, je m'appuie dessus en fonction de la façon dont les élèves s'en servent aussi, il n'y a pas de contrariété par rapport ... non !

Extrait vidéo :

« ... ils ont une longueur au repos, quand vous les étirez, ils ont une autre longueur ... à votre avis, c'est quoi isométrique ? ... c'est quoi un triangle isocèle ? ... »

-Chercheur 1 : Tu peux nous décrire ce moment-là ?

-Julia : eh ben, j'essaie de leur faire comprendre les trois régimes de contraction, mais que ce soit ... comment dire ... accessible pour eux et que ça leur parle, parce que ... encore une fois, si moi je le décris vite fait voilà ... Donc euh ... en faisant les mouvements, en les questionnant, mine de rien les réponses sortent ; enfin, j'espère qu'il n'y a pas que celui qui a dit qui comprend ; voilà, je mime en même temps et tout ; et isométrique, ce qui m'amuse : tu as des classes, tu dis « iso », tu leur demande, de chercher « iso », tout de suite ils te disent « isocèle », ça veut dire qu'ils savent ; et puis donc, depuis

que je sais que les classes, ça fait un moment, ils sont capables avec « isocèle » de retrouver, j'essaie ; bon avec eux, j'ai tâtonner un petit moment ((en rigolant)) ; donc voilà, je finis par donner la solution ; mais voilà, l'idée c'est que si c'est eux qui verbalisent les choses ... hum ... ça veut dire que si ça vient d'eux, c'est qu'ils ont compris où je voulais arriver, et qu'a priori les concepts que je viens d'annoncer ils les ont compris. Si c'est moi qui balance tout, j'ai aucune idée de savoir s'ils ont compris ou pas le concept, c'est pour ça que je le fais comme ça.

-Chercheur 1 : si on regarde les visages des élèves, est-ce que tu arriverais à estimer s'ils ont compris ou pas ? Tu arriverais à juger ?

-Julia : là, comme ça, ils sont trop nombreux pour savoir s'ils ont bien compris ou pas compris ; l'idéal, c'est la semaine prochaine quand ils vont revenir : « bon alors là, sur cet exercice-là, tu dois faire ... », tu dois donc reprendre du temps individuellement ou en début de séance ; ou éventuellement leur distribuer les fiches en début de séance, avant qu'ils partent, leur demander de les regarder et faire un rappel : « alors concentrique, ça va être comment ? ... excentrique ça va être comment ? ... et isométrique ça va être comment ? ... ». Et espérer que ce moment là où euh ... on a fait l'histoire des élastiques etc. ça a marqué et qu'ils ont retenu parce que des fois il faut plusieurs séances pour que ça soit intégré ; donc il faut revenir plusieurs fois.

-Chercheur 1 : ok !

Extrait vidéo :

« ... vous gardez vos fiches avec vous, ce bilan de séance vous ... courbatures ... si vous n'avez mal nulle part ... »

-Chercheur 1 : Qu'est-ce que tu te dis ici quand tu leur indique cela ?

-Julia : euh ... j'anticipe les choses que j'entends bien des fois ; euh ... je les rassure, mais voilà, c'est ... parce que plein de fois, j'ai entendu des élèves dire « mais madame, moi je suis nul, à chaque fois qu'on fait de la musculation, j'ai des courbatures partout pendant deux jours », et c'est des élèves qui ne sont pas sportives et qui pensent, parce que les garçons ne le verbalisent pas comme ça, je ne sais pas s'ils le pensent, mais ils ne le verbalisent pas ; et elles pensent que parce qu'elles ont eu mal, c'est qu'elles sont nulles ; donc surtout pas, surtout pas, donc là j'anticipe, le ... parce que certains risquent, même s'ils n'ont pas fait beaucoup d'ateliers, je pense que certains ont eu des courbatures le lendemain, et que je ne veux pas qu'ils pensent que c'est parce qu'ils sont pas bons, parce que a priori ...

-Chercheur 1 : et donc ça, ça serait quelque chose de différent entre les élèves ?

-Julia : ne le verbalise pas ; donc peut-être que les garçons pensent aussi, certains garçons non-sportifs pensent aussi qu'ils sont nuls quand ils ont des douleurs, mais c'est jamais eux qu'ils l'ont verbalisé. Par contre, les filles, très régulièrement, après le 1^{er} ou 2^{ème} cours de musculation, ils viennent me dire

« mais madame, alors là, je suis nulle », « pourquoi tu dis que tu es nulle ? », surtout en musculation où chacun travail tu vois, « pourquoi tu dis que tu es nulle ? », « parce que j'ai super mal partout après la séance, je suis nulle ! ». Alors ça, surtout pas ! C'est pas possible tu vois ? Tu peux estimer que tu es pas bon quand tu as des mauvais chronos, mais le fait que tu es mal partout, c'est que tu as super travaillé ; en musculation, on a pas en plus de notions de performance, en tout cas pas du tout en scolaire ; je sais qu'en haltérophilie, tu peux avoir tu vois des ... barres à soulevées, des machins, ... des records, ... mais là, c'est pas du tout notre objectif ! L'objectif, c'est vraiment que chacun travaille en fonction de ses capacités et de l'objectif qu'il va se fixer en fin de cycle.

-**Chercheur 1** : c'est un critère de réussite en fait ?

-**Julia** : voilà c'est ça, c'est ce que je leur dis ! C'est que vous avez bien travaillé ; si vous n'en avez pas, voilà ...

-**Chercheur 1** : c'est un choix d'ailleurs de l'avoir dit qu'à la fin de la séance ?

-**Julia** : encore une fois, il y a tellement de chose à balancer en début de séance que ... je pense que là, où ils commencent à avoir mal, où ils ont vécu des choses aussi, tu vois Jessica qui me dit « c'est normal ... ? » ((en imitant une perte de connaissance)) ; bah justement, ça rassure ceux qui ont ressenti tout ça, parce qu'il y a des fois aussi, ben là, ils ressentent des choses au niveau de leurs muscles, mais des fois en athlétisme, je vous jure que ça m'est arrivé, des élèves de lycée qui viennent me voir ((imite quelqu'un à bout de souffle)) « madame, c'est bizarre, j'ai mon cœur qui tape dans la poitrine », « oui, d'accord ... » ((en prenant un air effrayé)), « tu as ton cœur qui bat ? », « oui mais madame, je vais mourir » ; on a pris son pouls et tout, ça date de quelques années ; voilà, des élèves qui découvrent que leur corps fonctionne, et que là, il fonctionne à un régime élevé ; donc voilà, là, ils ont découvert, et puis souvent ils me disent aussi à la 2^{ème}, 3^{ème} ou 4^{ème} séance qu'ils ont découvert des muscles ; donc voilà, anticiper les retours que je vais avoir où ils vont peut-être penser qu'ils sont nuls ; au contraire, vous avez bien travaillé !

Retranscription L2 BADMINTON

ALEXANDRE – 02/12/2021

0'' / Début du cours – Présentation de la séance.

((L'enseignant aménage son tableau (il prépare les supports de l'échauffement) pendant que les élèves sont aux vestiaires ; les élèves sortent petit à petit ...)).

-**Alexandre** : Ça va Aly ?

-**Aly** : oui ça va !

-**Alexandre** : On peut s'asseoir là déjà. Tiens tu peux prendre le banc pour le mettre là-bas si tu veux déjà Olivier.

-**Olivier** : Oui.

((Les élèves sortent progressivement du vestiaire tandis que l'enseignant, en sifflotant, continue d'installer ce qu'il a à afficher)).

-**Alexandre** : ((L'enseignant va les chercher au vestiaire)) Allez, on y va les gars ! ((Après avoir toquer à la porte des filles)), on y va les filles !

((L'enseignant retourne toquer une deuxième fois aux vestiaires ; les élèves sortent tous du vestiaire ; l'enseignant ferme à clef les vestiaires ; tous les élèves sont regroupés et attendent dans le gymnase le début du cours)).

-**Alexandre** : Aller, asseyez-vous. Aller, je commence l'appel. Louane tu es là, Alexis je l'ai vu, Mathis ?

-**Elèves** : Il est pas là.

-**Alexandre** : Il est pas là ? Ta capuche Gabriel. Morgane je l'ai vu, Gaya elle est là. Luc est là, Aly je l'ai vu, Victoire ?

-**Louane** : Victoire elle est pas là, elle est en route, parce que du coup elle est plus à l'internet.

-**Alexis** : Ah non mais chut, tu es pas là pour ... Wallah, tu fermes ta bouche, et tu ...

-**Alexandre** : D'accord. Léo je l'ai vu, Olivier je l'ai vu, Anaïs est là ; Léom ?

-**Elèves** : Pas là, toujours pas !

-**Alexandre** : Compiqué pour lui le matin à 8h. Et Mathiori, il est là. Donc, on continu le cycle badminton ; tout à l'heure dans la cour, quelqu'un m'a demandé jusqu'à quand se déroulait le cycle, donc il nous reste 3 leçons ; en fait, on va jusqu'à votre stage.

-**Elèves** : Et après on fait quoi ?

-**Alexandre** : Ensuite, nous serons ... ((en regardant sur le planning)) en athlétisme. Ça veut dire qu'on sera à l'hippodrome, mais j'en parlerais plus tard.

-**Elèves** : Oh, non pas l'hippodrome !

-**Alexandre** : J'en parlerais plus tard. Aujourd'hui, donc en badminton, on continue de jouer sur le fait de déplacer complètement l'adversaire. On essaye de ne plus jouer du tout sur lui. Et on va essayer de marquer le point en le déplaçant en jouant là où il n'est pas avec deux groupes qui vont travailler des choses un petit peu différentes mais toujours sur le même objectif qui est de déplacer l'adversaire pour marquer le point. Ok ? Les fiches d'échauffement sont là-bas, on se met par deux, par trois.

6'42 / Echauffement : échauffement général + échauffement technique avec raquettes.

((L'enseignant distribue les chronomètres et les fiches d'échauffement aux différents groupes d'élèves venant vers lui)). [Ce sont des fiches d'échauffement données aux élèves à chaque séance et séquence, toujours les mêmes, qui permettent aux élèves de conduire leur échauffement en autonomie].

-**Léo** : Et on peut commencer quand ?

-**Alexandre** : Ah bah c'est parti ! Vous êtes en autonomie.

-**Morgane** : Est-ce que Louane peut se mettre avec nous ?

-**Alexandre** : Oui, 2 ou 3, c'est libre. Hop ((en continuant à distribuer les fiches d'échauffement)), Aly et Gabriel. Vous vous souvenez bien du principe les gars ? [Gabriel est un élève ULIS qui a des problèmes de compréhension de la langue ; Aly est un élève allophone].

-**Aly** : Oui.

-**Alexandre** : Tu déclenches à droite, et c'est parti pour tous les deux.

((Les élèves courent en équipe autour du gymnase ; L'enseignant vient voir Anaïs assise sur le côté, ne pratiquant pas aujourd'hui)).

-**Alexandre** : Alors Anaïs, même sans tenue, tu peux pratiquer hein. Qu'est-ce qu'il se passe ?

-**Anaïs** : Je peux pas moi.

-**Alexandre** : Pourquoi ?

-**Anaïs** : Parce que j'ai mes règles.

-**Alexandre** : Hum ... L'échauffement technique ?

-**Anais** : Je peux pas monsieur ... je vais regarder.

-**Alexandre** : Alors, tu vas regarder oui, tu vas aussi, il y aura des petites choses à observer dans leur match ou dans le fait d'arbitrer.

-**Anais** : Je sais pas si je pourrais faire aussi pour l'éval la semaine prochaine ...

-**Alexandre** : C'est pas la semaine prochaine, c'est dans quinze jours ; et puis tu sais, tu avais loupé pas mal de leçons ...

-**Anais** : Mais monsieur, moi ce que j'aimais bien c'était euh ...

-**Alexandre** : La musculation ?

-**Anais** : Oui, vous avez fait l'éval ?

-**Alexandre** : Oui ! Mais badminton, tu progressais bien aussi. Il y avait un début de cycle un peu compliqué, tu jouais pas trop, et puis la dernière fois, c'était mieux ...

-**Anais** : Mais moi je comprenais pas trop ...

-**Alexandre** : Oui, mais c'était un petit peu mieux quand tu jouais ... Essayes au moins, regarde Louane, elle se met à très bien travailler aussi. Essaie de te mettre ...

-**Anais** : Non, mais elle est avec les filles ; mais moi je veux juste regarder.

-**Alexandre** : Tu essayeras un petit peu l'échauffement technique ? Parce que tu sais, même avec ses règles, on peut pratiquer. Peut-être pas aussi à l'aise que d'habitude, mais

-**Anais** : Je suis fatigué, mais après ...

-**Alexandre** : Bon ... tu vois, tu me dis. ((Un élève vient le voir)) Tu as déjà fini ? Tu as pas fini les 3 minutes ?

-**Alexis** : Mais, il m'a dit qu'il restait 1min30.

-**Alexandre** : Non non continue

-**Alexis** : Non mais normalement c'est fini là.

-**Alexandre** : Non il a pas fait ...

-**Alexis** : Non moi je suis avec Luc.

-**Alexandre** : C'est fini les 3min déjà ? ((A Luc, voyant qu'il s'est arrêté)).

-**Luc** : Non, c'est mon lacet.

-**Alexandre** : Il faut que vous restiez ensemble et que tu cours pendant toutes les 3min Alexis. Aller Alexis ! ... Aller Louane, on marche un minimum, marche rapide.

-**Louane** : Euh ... j'attends mon équipe déjà et je cours.

-**Alexandre** : Bah tu peux déjà marcher, elles vont te rattraper.

-**Louane** ((à ses partenaires)) : Courez plus vite !

-**Alexandre** : ça va Gabriel ? Aller Alexis ! Aller mobilisations articulaires. ((Voyant Gabriel très essoufflé)) Tu es parti trop vite ? ça va Gabriel ?

-**Léo** : En ce moment, il y a l'asthme qui revient avec l'humidité ...

-**Alexandre** : Oui et puis l'humidité, le temps froid. Aller mobilisation articulaire.

((Les élèves sont dispersés dans tout le gymnase, chacun dans son groupe, c'est l'étape de la mobilisation articulaire sur la fiche d'échauffement)).

-**Alexandre** : La mobilisation articulaire et le travail musculaire, c'est dynamique, on enchaîne assez rapidement.

10'26 = Intervention n°1.

-**Alexandre** : ((S'approchant du groupe Aly-Gabriel)) Alors, la deuxième phase Aly ? Tu te souviens, ça ? M-o-b-i-l-i-s-a-t-i-o-n a-r-t-i-c-u-l-a-i-r-e, comme fait très bien Gabriel, on ((en démontrant le geste)) mobilise les épaules avec la nuque également. Après il y aura quoi Gabriel ? Tu te souviens ? Après les épaules ? ((En mobilisant son coude)), ça c'est quoi ? le ... ? Coude !

-**Gabriel** : Le coude !

-**Alexandre** : Le coude, tu te souviens on met le bras en-dessous de l'autre, au-dessus ((tout en le faisant avec les élèves)). ... Aller très dynamique la mobilisation articulaire ((à tous les groupes)).

11'31 = Intervention n°2.

((L'enseignant en revenant d'aller chercher raquettes et filets de badminton dans le local va voir le groupe de Luc et Alexis en train de discuter avec Anaïs)).

-**Alexandre** : Alors, mobilisation articulaire ? Vous l'avez faite déjà ? Travail musculaire ?

-**Anaïs** : Les trucs en jaune là.

-**Alexandre** : Voilà ! Les trucs en jaune, c'est quoi ? Ce sont des ... ?

-**Luc** : Des étirements ?

-**Alexandre** : Des étirements des ? ... des mollets.

-**Luc** : Ah oui le mollet.

-**Alexandre** : Comment est-ce qu'on étire le mollet ?

-**Alexis** : Le mollet ?

-**Luc** : Euh ... comme ça là ((en montrant)).

-**Alexandre** : Voilà, fente avant, on peut s'appuyer effectivement sur le mur.

-**Alexis** : On l'a déjà fait ...

-**Alexandre** : Ah bah si vous l'avez déjà fait, ne le refaite pas hein ... Et la deuxième phase ?

-**Luc** : On est rendus au troisième truc.

-**Alexandre** : Et la deuxième phase pour contracter les mollets, vous l'avez fait ? Comment est-ce qu'on contracte les mollets ?

-**Luc** : Ah oui non, ça ...

-**Alexandre** : Pointe de pied ((en démontrant), pointe de pied, pointe de pied, ...

-**Alexis** : Ah oui ça.

-**Alexandre** : ((En s'adressant à Anaïs)) On va dire que tu es leur coach sur l'échauffement, si tu vois un étirement qui est mal fait ...

-**Anaïs** : Ouai !

-**Alexandre** : Là, tu étires quoi ?

((Anaïs se met à rigoler))

-**Luc** : Bah ... le mollet ((en étant en fente sur une jambe et jambe tendue l'autre jambe en l'air)).

-**Alexandre** : Ici, ouai bon ... pas forcément le meilleur geste. Muscle suivant ?

-**Luc** : Adducteur.

-**Alexandre** : Adducteur tu te souviens ? Est-ce que tu restes de face ou il y a pas un ...

-**Anaïs** : Mais tu fais quoi là ?

-**Alexandre** : Sur les adducteurs ? Pars bien en fente sur le côté ici ((en montrant le geste)).

-**Elèves** : Ah oui.

-**Alexandre** : 10 secondes de chaque ((en faisant avec les élèves)). Et comment est-ce qu'on contracte les adducteurs ?

-**Luc** : Ah, c'est comme ça non ?

-**Alexandre** : Alors, oui, ça part d'un squat, mais le squat ... Non, position squat et ? Les coudes qui retiennent les genoux. On essaye de resserrer les genoux ((en démontrant l'exercice aux élèves)). Allez-y. Ecarte plus les pieds comme un squat. Voilà, bien. Les coudes à l'intérieur des genoux Luc, voilà, dos droit. Aller aller, on ramène les genoux, on serre, on serre. 10 secondes. Ok, muscle suivant ?

-**Luc** : Maintenant, on passe au rouge ?

-**Alexandre** : Ok ! Le rouge c'est quoi ?

-**Luc** : Exercice dynamique ?

-**Alexandre** : C'est quoi ?

-**Luc** : Montées de genoux ?

-**Alexandre** : C'est parti. Aller monte bien Alexis ... tu as quoi dans les poches Alexis ?

-**Alexis** : Ah c'est mes clefs.

-**Alexandre** : Donne-les, je vais les mettre dans un tiroir. Tu peux pas jouer avec des clefs dans tes poches ...

-**Olivier** : ((Ayant fini leur échauffement)) On va mettre les poteaux ?

-**Alexandre** : Oui allez-y les gars, servez-vous.

-**Léo** : La dame, elle vient de fermer la porte.

-**Alexandre** : Ok, je vais ouvrir.

((L'enseignant répond au téléphone : la vie scolaire l'avertit du retard de Victoire, il va falloir aller lui ouvrir à l'entrée du gymnase)). [Victoire est une élève difficile, qui n'arrive pas à se contrôler dans sa façon de parler et de se comporter avec les autres, elle n'a aucun code].

-**Léo** : ((L'enseignant ouvre le local matériel)) Ils sont où les poteaux monsieur s'il vous plait ? Ah ils sont là.

-**Alexandre** : Anaïs, tu peux ouvrir à Victoire s'il te plait, elle arrive en retard.

14'44 = Intervention n°2 bis.

((L'enseignant retourne voir le groupe de Luc & Alexis)).

-**Alexandre** : Vous avez fini les exercices dynamiques ?

-**Luc** : Euh ... Jumping-jacks.

-**Alexandre** : Juming-jacks ! Aller dix secondes, très dynamique !

((Les élèves installent le matériel – L’enseignant va accueillir Victoire et lui ouvre le vestiaire))

-**Alexandre** : Bonjour !

-**Victoire** : Bonjour !

-**Alexandre** : Aller, mets vite tes affaires au vestiaire. ((L’enseignant revient dans le gymnase)) Donc deux élèves sont en train d’installer les poteaux, deux-trois autres élèves commencent à mettre les filets également. ((L’enseignant revient au vestiaire)) Tu as tout laissé aux vestiaires ?

-**Victoire** : Oui.

-**Alexandre** : On met d’abord côté ressort [il s’agit d’un filet de badminton qui traverse 3 terrains, et qui est accroché de chaque côté du gymnase au mur]. Hum ... Victoire, mobilisation articulaire déjà pour rattraper les autres. Aller trouver bien le bout du filet, il est à tes pieds Gabriel et tu peux aller au ressort là-bas. Hum ... Anaïs, vient, je vais te donner un chronomètre.

-**Anaïs** ((à Victoire)) : garde-ça ((en parlant du chronomètre)).

-**Alexandre** : Oh, tu aurais pu le prendre

-**Elèves** : Il a l’air mieux celui-là.

-**Alexandre** : Euh ... ((en parlant à Victoire), tu peux lui redonner ?

-**Anaïs** : Non mais en fait, c’est pour elle, c’est pour qu’elle court ...

-**Alexandre** : Elle va faire la mobilisation articulaire Victoire. Donc toi, tu peux reposer la fiche. Donc, ça, ça remplace les sifflets, donc il faut appuyer là. Tu vas gérer le temps pour l’échauffement technique.

-**Anaïs** : D’accord.

-**Alexandre** : ça dure 6min.

-**Elèves** : Et euh ...

-**Alexandre** : Tu siffles au début et à la fin des 6min, tu siffles.

-**Elèves** : Ouai, il faut que je mette 6min sur le truc alors ((le chronomètre)).

-**Alexandre** : Voilà, tu mets celui-là sur zéro. ((A tous les élèves)) Aller, approchez, venez vous servir d’une raquette ! [Les raquettes sont numérotées, et les élèves sont censés garder le même numéro de raquette pendant toute la séquence ; pour les rendre responsable de leur matériel].

-**Olivier** : Alors, moi c’est toujours le n°15.

-**Alexandre** : Le 15, elle a dû être cassée, elle a disparu.

-**Olivier** : Il y en a une autre normalement que vous avez remis ...

-**Alexandre** : Tiens, prends celle-là.

-**Alexis** : 22 vous m'aviez dit moi.

-**Olivier** : Ah moi je suis 10 en fait.

((Les élèves viennent demander tour à tour leur numéro de raquette à l'enseignant ; l'enseignant gère l'absence de certaines raquettes ainsi que le remplacement de certaines raquettes inutilisables car trop déformées)).

-**Léo** : On peut commencer les échanges ?

-**Alexandre** : Alors, c'est libre pour l'instant jusqu'à ce que Anaïs déclenche le chrono.

((Tous les élèves ont leur raquette)).

-**Alexandre** : Alors, le principe c'est quand même de jouer par-dessus un filet. ((En allant voir Aly)) Stop, tu vas te mettre avec Gabriel. ((Après avoir vérifié que les poteaux soient bien installés)) Alors, vient Anaïs. Début de l'échauffement technique. C'est Anaïs qui gère le chrono

-**Anaïs** : Ils ont commencé là-bas ...

-**Alexandre** : Objectif, aller le plus loin possible sur les paliers ; il y a également la feuille qui est en face sur le rideau orange là-bas. ((L'enseignant voit Gabriel revenir au bureau)) Tu vois Gabriel, il y a la feuille qui est également là-bas sur le rideau ! Ok ? Tu veux changer de volant ?

-**Gabriel** : Non, c'est juste qu'on en avait déjà deux.

-**Alexandre** : Ok.

-**Anaïs** : Je mets 6min là ?

-**Alexandre** : Attend que Luc soit prêt, c'est bon pour tout le monde ? Oh les tricheuses, elles ont déjà commencé ((sur le ton de l'humour)). ((A Anaïs)) Vas-y tu peux lancer.

((Anaïs siffle)).

-**Alexandre** : Aller, 6min !

20'28 = Intervention n°3.

-**Alexandre** : Alors, on essaye au maximum Gaya d'avoir une frappe haute ((en montrant le geste)), toujours la raquette au-dessus de la tête si possible. Si elle l'envoie trop sur les côtés, tu vas être obligé de jouer bas, mais le plus possible en haut.

-**Olivier** : On en a fait 28 ((en rigolant)).

-**Alexandre** : Des tricheurs, des tricheurs encore comme d'habitude ((sur le ton de la rigolade)).

-**Olivier** : Non, on a juste fait comme d'habitude ...

-**Alexandre** : Aller ((en montrant du doigt leur terrain à Olivier pour qu'il se reconcentre dans le travail)). Le chrono tourne.

((Les élèves réalisent un essai à un défi en particulier devant l'enseignant : ne pas bouger ses appuis ; « Echanges en flamand rose)).

-**Alexandre** : Stop ! Il a bougé, retentez.

((L'enseignant se déplace vers un autre terrain)).

-**Alexandre** : Aller les gars ! Vous êtes sur le terrain d'à côté vous ((en parlant à Alexis & Luc)).

21'21 = Intervention n°4.

-**Alexandre** : Lève ta raquette Gabriel ((en levant la main bien haute)). Fais-moi voir comment tu tiens ta raquette. Tiens-là, tu vois, comme un marteau, comme ici ((en mimant un geste de marteau)). D'accord ? Tu es gaucher ?

-**Gabriel** : Non droitier.

-**Alexandre** : Tu es droitier ? Et le plus possible ((en prenant le bras et la main de Gabriel)), toujours la raquette au-dessus des yeux ((en accompagnant le geste de Gabriel et en simulant des frappes main haute)), et des fois tu vas être obligé de jouer par en-dessous, et le plus possible tu vas chercher le volant haut au-dessus de ta tête.

-**Gabriel** : Mais monsieur, juste pour lancer ..

-**Alexandre** : Alors servir le lancer, tu fais en-dessous si tu veux, et après essaye au maximum au-dessus de la tête.

-**Gabriel** : Mais j'ai plus l'habitude d'utiliser la gauche ((la main)) pour le lancer, parce qu'en fait je suis pas à l'aise avec la droite bizarrement.

-**Alexandre** : Tu fais le lancer, comme tu dis, main gauche ((en mimant le geste)) et après tu changes et tu fais main droite ?

-**Gabriel** : Oui.

-**Alexandre** : D'accord ((en étant assez perplexe)).

((L'enseignant observe Gabriel, celui-ci passe à travers le volant)).

-**Alexandre** : Avance toi un peu Aly, essaye de vraiment jouer sur lui. Reste ((en s'adressant à Gabriel qui s'était décalé)), mets-toi en plein milieu du terrain.

((Gabriel repasse à travers le volant)).

-**Alexandre** : Essaye de te déplacer tout de suite. Là, tu vois, tu as vu le volant ((en mimant)) et après tu es allé essayer de le jouer. Essaye de tout de suite te déplacer. ((A Aly)) Essaye d'envoyer le volant plus haut, plus haut pour lui.

((Aly n'arrive pas à faire passer le volant du premier coup derrière le filet, jongle avec le volant puis le rate))

-**Alexandre** : Plus fort, plus fort Aly. Aly va servir. Donc ((à Gabriel)) prépare ta raquette ((en levant la main haute)), comme ça ((en manipulant directement le bras et la main raquette de Gabriel)).

((Gabriel passe à travers le volant)).

-**Alexandre** : Plus haut ((à Aly))

((L'enseignant s'en va en courant chercher une raquette pour jouer avec Gabriel & Aly ; Il va échanger des volants avec les deux élèves, en tournant le dos au reste de la classe, aux autres terrains)).

-**Alexandre** : Tiens donne-moi le volant Gabriel, va en face avec Aly, va en face avec lui. Mets-toi un petit peu là ((en parlant à Aly)). Je vais l'envoyer une fois sur chacun. Viens dans le terrain vas-y. ((L'enseignant envoie alternativement plusieurs volants sur Aly puis plusieurs volants sur Gabriel)). A toi Gabriel. Alors Gabriel, tu joues toujours comme ça ((en mimant ce que fait Gabriel)), d'accord ? non ici ((en montrant maintenant ce qu'il faut faire ou faudrait faire : la raquette haute, devant les yeux = jeu en piston)). Tourne ta main dans l'autre sens. Oui, voilà, oui ! D'accord ? Tu es prêt ? Et ... n'avance pas ton pied comme ça, reste sur place, juste ton bras qui bouge. Voilà, essaye de servir, donne un volant à Aly. ((Quelques échanges sont effectués)) Tu vois ? Tu as refait un peu pareil, ouvre bien ici ((en s'adressant à Gabriel)). Aller Aly ; c'est mieux ! Vas-y Aly ; tu peux laisser le volant par terre ; encore Aly, bien ! Vas-y. Tu vois, Gabriel, tu refais comme ça ((en mimant ce qu'il fait)), reste bien la raquette devant les yeux, à plat ici. Bien Gabriel, encore à toi, la raquette devant les yeux. Prépare toi Gabriel ; à toi Gabriel ! Bien ! Vas-y Aly sert ; C'est pas grave continue ((après que Gabriel a raté le volant)). Combien de temps Anaïs ?

-**Anaïs** : Euh ... 3 secondes ; ((Anaïs siffle)).

-**Elèves** : Encore Aly. Ok, aller venez ! ((A toute la classe) Aller venez noter votre score !

((Les élèves vont noter leur score sur le graphique accroché au tableau)) [Ce graphique, exposé au tableau à chaque séance, permet aux élèves de constater leur progression dans les différents défis proposés lors de cet échauffement technique au fil de la séquence].

-**Olivier** : Monsieur ?

-**Alexandre** : Quoi ?

-**Léo** : On avait fait ce score-là, mais en fait on attendait ce score-là.

-**Alexandre** : Eh oui, ça évolue. Bah après une petite descente, ça remonte ! Allez-y noter votre score. Tracer votre courbe de graphique.

-**Louane** : Moi je suis toujours au même endroit, je fais comment ?

-**Alexandre** : ((En voyant des élèves qui ne sont pas près du tableau)) On approche ? ((L'enseignant revient vers Louane)) Tu as stagné ?

-**Louane** : Ouai, je flotte sur l'eau. Je stagne.

-**Alexandre** : Bah stagner c'est déjà un premier objectif, ça veut dire peut-être que ... tu es à quel palier quand tu stagne ?

-**Louane** : Bah je suis encore-là là ((en montrant sur le graphique)).

-**Alexandre** : Et au niveau des exercices ? Flamand rose, c'est ça ?

-**Louane** : Non, droite-gauche.

-**Alexandre** : Droite-gauche.

-**Louane** : En fait, je perds mes moyens à droite-gauche

-**Alexandre** : Ok.

-**Léo** : J'en ai marre, nous à chaque fois on arrive jamais à passer « assis-debout ».

-**Alexandre** : « Assis-debout », c'est un palier assez physique.

((L'enseignant va chercher des planches qui vont servir de support pour écrire dans le bureau)).

-**Alexandre** : ((En s'adressant à Anaïs)) Tu peux reposer le sifflet, merci. On vient s'asseoir devant le 2^{ème} tableau ensuite. ((En s'approchant du 1^{er} tableau)) Trace ensuite la courbe. Alors, par contre, on est ici aujourd'hui.

-**Louane** : Ah bon bah ...

-**Alexandre** : Tu mets là, et la courbe en fait elle arrive d'où ? Ici.

-**Louane** : Ah là.

-**Alexandre** : Prends la règle.

-**Louane** : Comme ça ?

-**Alexandre** : Ouai. Et ça te montre que ?

-**Louane** : Que je stagne.

-**Alexandre** : Bah regarde la courbe.

-**Louane** : Oui non mais oui.

-**Alexandre** : Regarde si ... c'était la semaine dernière ça ici ?

-**Louane** : Ouai.

-**Alexandre** : Alors fais d'abord passer par ce point-là.

-**Louane** : Non mais monsieur, il fallait me le dire avant ; c'est pas grave on va faire comme ça.

-**Alexandre** : C'est pas grave on saura. Et puis d'ici, tu reviens là.

-**Louane** : Ah mais c'est de la géométrie là.

-**Alexandre** : ça progresse quand même. ((Au reste de la classe)) On s'assoit devant l'autre tableau s'il vous plaît, j'arrive ! Alors Luc, ça a donné quoi aujourd'hui ?

-**Luc** : On est allé jusqu'au revers, et on a fait 5 revers.

-**Alexandre** : Alors, ça fait combien ?

-**Alexis** : Non, revers, on a fait 9.

-**Luc** : 9 ?

-**Alexis** : Ouai !

-**Luc** : Ah oui la première fois.

-**Alexandre** : 10, 20, 30, 40 ... ((en comptant les paliers franchis ; 10 points par paliers franchis))

-**Luc** : Ah, donc 59.

-**Alexandre** : Donc vous avez réussi le palier 5 ?

-**Luc** : Non, mais on a fait 59.

-**Alexandre** : Donc, vous avez réussi 10, 20, 30, 40, 49.

-**Alexis** : Ah, 49.

-**Alexandre** : 49 ... olalala, ça a chuté aujourd'hui ! ça faisait que progresser depuis le début, donc on est leçon 6

-**Luc** : Leçon 6, 49.

-**Alexandre** : Et tu traces la courbe après.

((Les élèves sont rassemblés et assis devant le 2^{ème} tableau)).

30'38 / Corps de la séance : Situations d'apprentissage et de match.

-**Alexandre** : Alors, vont passer sur la gauche, vont passer sur la gauche pour travailler un petit peu différemment de ce qu'on va faire ici, Léo, Luc, Olivier, Alexis, car Mathis n'est pas là aujourd'hui. Donc le temps que j'explique l'exercice que eux et elles vont faire, vous vous mettez en 1 contre 1, match en 5, perdant contre perdant, gagnant contre gagnant, si je ne suis toujours pas arrivé. Donc Luc, Alexis, Olivier & Léo. D'accord ?

((Les 4 élèves appelés se lèvent et vont jouer sur leurs terrains ; cela fait deux groupes : 1/ Luc, Alexis, Olivier & Léo ; 2/ Gabriel, Aly, Victoire, Morgane, Gaya & Louane)).

-**Alexandre** : Alors pour nous ...

((Anaïs et Victoire se lèvent aussi pour rejoindre les garçons partis)).

-**Alexandre** : Reste Victoire, reste avec nous.

((Victoire revient, mais restera debout tout le long de l'explication de l'enseignant)).

-**Louane** : Où est-ce qu'elle va elle ?

-**Victoire** : Moi j'allais de l'autre côté.

-**Alexandre** : Alors, on va travailler le fait de ne jamais, enfin d'essayer, de ne jamais jouer sur l'adversaire. Pourquoi on ne joue pas sur l'adversaire ?

-**Victoire** : Parce que sinon il récupère le volant et c'est débile.

-**Alexandre** : Alors c'est pas débile, mais sinon il récupère le volant. C'est-à-dire Victoire ?

-**Victoire** : C'est-à-dire qu'il est en face en face et après il a plus de facilité pour le rattraper.

-**Alexandre** : Voilà, c'est facile pour l'adversaire si je joue le volant sur lui.

-**Morgane** : Euh ... par exemple si on fait une petite passe, genre comme ça ((en mimant)) et que l'on fait pas bien, eh ben ... la personne peut réattaquer, et malheureusement on peut perdre le point. En fait, le but c'est de faire galérer l'adversaire.

-**Alexandre** : Voilà, tu l'as dit avec tes mots à toi, on va essayer de faire « galérer » l'adversaire. On va le déplacer, pour le déplacer, il faut être capable de jouer partout sur le terrain de l'adversaire ; il faut être capable de jouer où par exemple ? Où est-ce qu'on peut jouer Gaya pour embêter l'adversaire ? ((En

voyant que Gaya est très silencieuse)) ... Sur le terrain, imagine tu joues contre Morgane, où tu peux jouer sur le terrain de Morgane pour l'embêter un peu ? Sur elle ? non ... où ? Tu vois pas trop ? ((Voyant que Morgane lève la main avec insistance depuis le début)) Morgane !

-**Morgane** : Ah bah devant, derrière, sur les côtés ; ah un moment elle me fait une grande passe ...

-**Alexandre** : Alors, du coup c'est pas une « passe » ?

-**Morgane** : Non non on fait pas une passe.

-**Alexandre** : Mais on joue derrière lui tu as dit

-**Morgane** : Derrière lui, et puis en fait il va la relancer, il va faire une toute petite passe.

-**Alexandre** : Ok, juste derrière le filet.

-**Morgane** : On va faire ... euh ... je sais plus comment ça s'appelle.

-**Alexandre** : Quand on joue tout doucement ?

-**Morgane** : Oui !

-**Alexandre** : Un amor ...

-**Morgane** : Un amorti !

((Victoire, toujours debout, n'arrête pas d'embêter Morgane en lui donnant des petits coups de pied)).

-**Alexandre** : Un amorti ! Alors vous allez jouer par trois. Ok ? Il va y avoir 1 contre 2 autres ... Victoire ?

-**Victoire** : ((En s'adressant à Morgane qui commençait à se plaindre de Morgane)) Me regarde pas !

-**Louane** : Tu crois que tu fais peur à qui avec ta tête de schtroumpfe ?

-**Victoire** : Et toi avec ta tête de no-life ?

-**Alexandre** : Victoire, on reste concentré ((en prenant une voix grave et apaisante)). 1 contre 2 ...

-**Victoire** : Tête de mort ...

-**Alexandre** : Victoire ... ((Tout en installant le matériel et indiquant du doigt les lieux montrés)) Vous allez placer une latte jaune en caoutchouc à 25 lattes en bois [Le gymnase est composé de lattes en bois] de la ligne noire ((ligne de service au badminton)). Ok ? Donc je compte 1, 2, 3, 4 ... 25 ! Une ici, et une de l'autre côté de la ligne noire ((séparant le terrain en deux demi-terrain ; cela fait une latte jaune sur chaque demi-terrain)). Ok ? Ce qui fait que j'ai le terrain divisé en deux avec la ligne noire ((en montrant le terrain), et chaque côté est encore divisé en deux avec une zone au fond et une zone proche

du filet ((en se déplaçant dans chaque zone pour que les élèves les identifient bien)). D'accord ? Donc Morgane, mets-toi en place. Aly mets-toi en place si tu veux

((L'enseignant part chercher une raquette)).

-**Alexandre** : Qui a un volant ?

-**Morgane** : Moi !

-**Alexandre** : Merci. Regardez bien l'exercice. C'est celui qui ou celle qui est tout seul ou toute seule qui travaille.

((Une raquette tombe, c'est celle de Victoire)).

-**Alexandre** : Attention Victoire !

((Victoire traverse le terrain pour aller s'asseoir sur les bancs à l'écart des autres)).

-**Louane** : Qu'est-ce qu'elle fout ?

-**Alexandre** : Vous voyez où sont placés Morgane et Aly ? Dans la zone du fond. Moi, je n'ai pas le droit de jouer deux fois de suite dans la même zone. Si je joue, avance-toi Aly, avance-toi. Si je joue le volant devant ici pour Aly ((en emmenant le volant dans cette zone)), il me renvoie le volant, mon volant suivant, je ne peux pas le rejouer devant pour Aly.

-**Louane** : On le met derrière.

-**Alexandre** : Je peux le rejouer pour Aly, mais dans ces cas-là ?

-**Louane** : Ou alors on le donne à Morgane ?

-**Alexandre** : Derrière ! Ou alors, je joue sur Morgane. Mais deux fois de suite sur Aly devant, interdit ! ((en mimant une croix avec ses mains-bras)). Et j'essaye de marquer le point. Si Aly, je joue deux fois de suite le volant sur lui, il dit « stop, tu as joué deux fois de suite le volant sur moi dans la même zone, tu as perdu ». Anais chronométrera, et en 5min il faut marquer le plus de points possibles. Ok ? Donc ça donne par exemple ((une démonstration est réalisée)). Je joue sur Aly devant ((Aly ne rattrape pas le volant)). Bah j'ai déjà un point. C'est toujours moi qui sers. Attention, je vais servir sur Morgane ((nouvelle démonstration ; Morgane joue un volant tendu sur le côté qui semble sortir du terrain)) ; Quelles consignes, ... écoute Victoire ! Est-ce que vous vous souvenez d'une consigne qu'on donnait à ceux qui travaillent avec moi ? On ramène comment on avait dit ?

-**Louane** : On ramène comment quoi ?

-**Alexandre** : Comment est-ce que Aly et Morgane ramènent le volant ?

-**Louane** : Bah on fait comme ça là ((en mimant un geste)).

-**Alexandre** : Est-ce qu'eux aussi ils attaquent ?

-**Louane** : Bah non !

-**Alexandre** : On avait dit que ... ?

-**Louane** : Qu'ils donnent sur nous.

-**Alexandre** : On ramène gentil on avait dit. ... ((Victoire fait des bruits avec sa raquette encore)) Victoire deux fois !

((Victoire pose sa raquette sur le banc)).

-**Alexandre** : Oui voilà, excellent ! Coopération, il ramène sur moi le volant pour travailler. D'accord ? Donc on remontre ((nouvelle démonstration)), je vais de nouveau servir sur Morgane ; ((tout en jouant)) elle a ramené gentille, là je vais jouer long sur Aly, je peux rejouer sur Aly mais du coup court, là j'ai joué sur Morgane devant, je peux rejouer sur Morgane derrière, j'ai fait venir jouer Aly devant, ... C'est bon ? Pendant 5 min ! Vous comptez le nombre de points que vous réussissez à marquer. Aly et Morgane, là, l'ont très bien fait, ramènent gentil sur moi pour me faire travailler. Toujours ((en mimant un geste de fouetter de raquette)) raquette haute ; quand on joue raquette basse ((en mimant le geste et en adoptant une posture de corps hésitante)), c'est déjà moins bien parti dans l'échange. Le plus possible raquette haute, du coup on se déplace très vite ! D'accord ? Et essayer de voir le volant arrivé à travers la raquette. Toujours j'essaye de me déplacer pour voir le volant arrivé ((tout en démontrant)). ... Deux groupes de 3, vous installez vos lattes. Et c'est parti ! Anaïs ((en lui demandant de venir de la main)), viens j'ai besoin de toi ici. Tu chronomètres par tranche de 5min. Et tu siffles au bout de 5min.

((Victoire est toujours assise sur le banc)).

-**Alexandre** : Alors Victoire ? Gabriel, Aly, en place ! Victoire va travailler avec vous. Est-ce que tu as compris l'exercice Gabriel ? Oui ? Donc tiens bien ta raquette, je viens te revoir après. Aly ?

-**Aly** : Oui ?

-**Alexandre** : Je te fais confiance pour l'exercice. Tu les aides bien.

((L'enseignant revient voir le groupe n°1 : Luc, Alexis, Olivier et Léo)).

38'41 = Intervention n°5.

-**Alexandre** : On approche tous les 4.

-**Luc** : On termine monsieur, on est à 2-2.

-**Alexandre** : Non, non approchez ! Alors, j'ai Léo, Olivier, Luc ...

-**Luc** : Monsieur, il nous restait deux balles à faire.

-**Léo** : T'inquiètes c'est pas grave ; de toutes façons on se retrouvera en match.

-**Alexandre** : Oui ! Et puis c'est pas des balles, c'est des volants. Alors ici, l'objectif, donc eux là-bas ((en montrant le groupe n°2)), ils travaillent sur le fait de jouer partout sur le terrain adverse, nous aussi, mais dans l'idée que je vais un peu préparer mon attaque. D'accord ? Vous allez choisir votre zone préférée, l'objectif est de viser une zone préférée de l'adversaire pour marquer le point, c'est-à-dire que ... venez, on se met tous ici au niveau de l'arbitre. Vous allez prendre comme d'habitude des lattes également. Vous vous souvenez les 25 lattes en bois ? Je suis arbitre, je suis assis ici ((tout en s'asseyant)). Ce qui fait que ... Tiens Olivier, va chercher une latte jaune ; on va d'abord mettre en place les zones.

((Olivier revient d'aller chercher les lattes))

-**Alexandre** : 25 ! Vas-y. ((Olivier pose la latte aux pieds de l'enseignant)). Vu du plafond, il y a 4 zones on est d'accord ? ((En se déplaçant dans chaque zone)) Une au fond ici, une au fond ici, une devant le filet ici, et une là-bas. Donc Luc ((qui est assis sur le banc)), on imagine qu'il est arbitre. Donc sur ce terrain-là, montre-moi où est la zone 3 à l'aide du petit schéma. Donc toi tu es assis ici, sur ce terrain-là, où est la zone 3 ?

-**Luc** : Bah là ((en montrant sur la feuille)).

-**Alexandre** : Et donc en vrai sur le terrain ?

-**Luc** : Là et là ((en montrant du doigt)).

-**Alexandre** : Voilà, c'est celle qui est juste ici. Montre-moi Olivier la zone 4. Donc Luc est assis ici.

-**Olivier** : Celle qui est là-bas ((en la montrant du bout de sa raquette)) et celle qui est là-bas.

-**Alexandre** : Ok ! Alexis, montre-moi la zone 2. Luc est assis là où il y a écrit arbitre.

-**Luc** : Là il y a le filet.

-**Alexis** : Celle-là.

-**Alexandre** : Voilà, la zone 2, c'est celle qui est au fond ici. C'est bon pour les zones ? Donc, dans votre jeu, vous allez secrètement à Luc qui est arbitre quelle est votre zone préférée ; dans quelle zone est-ce que vous voulez que vos points soient bonifiés. Parce que, dans votre façon de jouer, vous allez essayer de vous arranger pour marquer le plus de points possibles dans cette zone-là. D'accord ? Du coup après on verra comment il faut faire pour marquer dans cette zone-là, je vous laisse un petit peu explorer. Vous notez ici dans les petits carrés, en pointillé, secrètement à l'arbitre, chacun votre tour : ((en parlant tout bas)) moi je vais viser la zone 2 ... Ok, le deuxième joueur vient : ((en parlant tout bas)) moi je vais viser la zone 1 ... Ok, le match se met en place. On va en 20 points joués. Pas le premier à 20 points,

c'est en 20 points joués. C'est-à-dire que le point 1, c'est soit A soit B qui marque et puis je passe à la colonne 2, et puis ... et donc à chaque fois on laisse ...

-**Luc** : Ok, il peut y avoir 10-10 ...

-**Alexandre** : Il peut y avoir 10-10. C'est bon pour le principe ? Et le scorage, regardez-bien. Point normal, je joue contre Olivier, ma zone c'est la 3, et puis j'envoies le volant dans la zone 4, donc il se déplace, ce sont les pieds souvenez-vous bien, si le volant ne tombe pas sur le parquet, ce sont les pieds de votre adversaire qui déterminent dans quelle zone est le volant. Et je l'ai envoyé dans la zone 4, et là il a fait une erreur, il a tiré dans le filet. Point normal ! 1 point, donc on écrit 1 dans la case. Regardez bien ...

-**Luc** : Mais monsieur ...

-**Alexandre** : Je finis ça et ensuite je réponds aux questions. Points dans la ZP, « Zone préférée », on avait dit moi par exemple je suis dans la zone 2, j'arrive à envoyer Olivier ...

((Louane arrive et interrompt le professeur))

-**Louane** : On a réussi, est-ce qu'on change ?

-**Alexandre** : Alors, au coup de sifflet de Anaïs. Tu es arrivé à combien de points ?

-**Louane** : 5.

-**Alexandre** : Alors, c'est 5min. Alors, joue, essaye de marquer le plus de points possibles. C'est en 5min. Combien de temps il reste Anaïs ? Vous jouez jusqu'au coup de sifflet de Anaïs !

((L'enseignant se reconcentre sur le groupe n°1)).

-**Alexandre** : Ma zone c'est la 2, je joue contre Olivier, j'ai réussi à tirer très fort, Olivier a reculé, ses pieds ont bien été dans la zone 2, et il renvoie le volant dans le filet. Pas mal ? 5 points ! Et le 3^{ème} type de coup qu'on peut réussir, je suis toujours dans la zone 2 donc au fond à droite, je joue contre Olivier, et là je fais un ((en mimant)) ... c'est quoi le coup qui envoi très loin le volant par-dessus ... ?

-**Luc** : Un dégagé.

-**Alexandre** : Un dégagé, et ça produit un ... ? ((en mimant))

-**Luc** : Un lob.

-**Alexandre** : Un lob !

-**Olivier** : Ok.

-**Alexandre** : Par un lob, j'arrive à jouer au-dessus de Olivier, dans son dos derrière lui ; et le volant tombe au sol direct, coup fatal.

-**Olivier** : Monsieur, on arrive à faire ça.

-**Alexandre** : Volant sur le parquet, coup fatal, c'est l'idéal. Dans la bonne zone, 10 points.

-**Luc** : Mais c'est possible de faire un coup fatal mais dans la zone préférée ?

-**Alexandre** : Oui, et du coup ...

-**Luc** : 15 points ?

-**Alexandre** : 10 points !

-**Luc** : Ah 10 points quand même.

-**Alexandre** : C'est bon ?

-**Luc** : Oui.

-**Alexandre** : Donc mettez en place la latte. Annonce le premier match et chaque joueur vient annoncer en secret.

-**Luc** : Léo – Olivier.

-**Alexandre** : Vous êtes à deux pour arbitrer pour vous faciliter la tâche.

((L'enseignant va voir le groupe n°2)).

-**Alexandre** : On change celui qui est seul à travailler. Aly par exemple ? aller vient ! Tu te mets ici, c'est toi qui vas travailler.

-**Victoire** : J'avais 26 points ...

-**Alexandre** : 26 points Victoire ? C'est pas mal !

-**Anaïs** : Mais elles ont déjà commencé là-bas.

-**Alexandre** : Les filles ! Alors c'est très bien de vouloir beaucoup travailler, attendez le signal quand même de Anaïs. Alors combien de points Louane ?

-**Louane** : 7.

-**Alexandre** : 7, ok. C'est bon ((à Anaïs)).

((Coup de sifflet de Anaïs)).

((Victoire loupe le volant après un renvoi en zone avant de Aly)).

-**Alexandre** : Bien Aly ! Ramenez gentil. Louane !

44'55 = Intervention n°6.

-**Alexandre** : Bien Aly ! Ramenez gentil. Louane !

-**Louane** : C'est gentil !

-**Alexandre** : ça c'est gentil tu trouves ?

-**Louane** : Bah ouai !

-**Alexandre** : C'est bien joué en match, c'est un beau smatch. Mais on ramène gentil pour l'instant.

-**Louane** : D'accord. Je suis exemplaire, je vais faire gentil.

-**Alexandre** : ((En regardant le terrain de Victoire, Gabriel & Aly)) Voilà, joue de l'autre côté si tu peux. Alors là, ((en s'adressant à Anaïs)), tu penses que c'était à qui de jouer le volant ?

-**Anaïs** : Pour moi, c'était à Victoire.

-**Alexandre** : Bah ...

-**Victoire** : C'était au milieu en fait ...

-**Alexandre** : Et si c'était au milieu, est-ce qu'on peut dire que Aly il a plutôt bien réussi ?

-**Anaïs & Victoire** : Pas trop ...

-**Alexandre** : Aly, essaye de faire l'effort vraiment de jouer sur les côtés.

((Victoire réalise un dégagé fort, profond et croisé qui met Aly très loin du volant)).

-**Alexandre** : Est-ce que ça c'était un renvoi gentil ?

-**Anaïs** : Non.

-**Alexandre** : Alors en match, c'est super bien joué, en match ! Mais pour l'instant on s'aide.

((Gabriel passe à côté du volant sans le toucher)).

45'53 = Changement de consignes / Réadaptations en direct.

-**Alexandre** : Hum ... ((L'enseignant va chercher une raquette)). Stop ! ((En s'adressant à Victoire)) Est-ce que tu penses que tu vas être capable d'être seule ici ? Lui il va jouer devant à droit, derrière à droite, ...

-**Victoire** : Ouai bah moi je le fais déjà tout le temps, donc ouai !

-**Alexandre** : Excellent ! Gabriel stop. Va sur le terrain là-bas j'arrive. Donc là Anaïs, c'est plus compliqué pour Victoire. Aly, Gabriel n'est plus là.

-**Aly** : Oui.

-**Alexandre** : Mais il y a toujours les 4 zones. Donc tu n'as pas le droit de jouer 2 fois de suite dans la même zone. Par exemple, si tu as joué sur Victoire par exemple ici ((en se déplaçant dans la zone)). Où est-ce que tu joues après ?

-**Aly** : Là-bas ((en montrant avec la raquette)).

-**Victoire** : De l'autre côté.

-**Alexandre** : Par exemple de l'autre côté, au fond, ... Et c'est Anaïs qui vérifie bien ! Donc Anaïs, regarde bien les pieds de Victoire.

((L'enseignant rejoint Gabriel qui attend)).

-**Alexandre** : Vient là Gabriel ((l'enseignant décide de changer de terrain une nouvelle fois)). Mets-toi en face.

((L'enseignant va chercher une caisse remplie de volants)).

-**Alexandre** : Aller vient Gabriel. ((L'enseignant jette un œil sur le groupe n°1)) C'est bon sur l'arbitrage ?

-**Luc & Alexis** : Oui.

-**Alexandre** : ((A Gabriel)) Approche toi, lève tes raquettes ((en faisant le geste)), pas comme ça, comme ça. C'est bon ? ((L'enseignant engage un volant)).

47'33 = Intervention n°7.

((Gabriel loupe le volant)).

-**Alexandre** : Essaie, tu vois, moi je vais jouer sur toi, donc essaie de pas bouger les pieds. Tu vois, il y a que ta raquette qui bouge ((en faisant le geste)). ((L'enseignant engage et Gabriel renvoie le volant)) Bien ! ((Gabriel loupe un volant en zone avant)) Là, si le volant est un peu devant toi, là oui tu avances ; mais si le volant est bien sur toi, tu le vises bien par la raquette. D'accord ? Aller prépare ta raquette. ((L'enseignant engage et Gabriel renvoie le volant)) Tu vois là, c'est un peu sur le côté, bien ! ((Gabriel passe à côté du volant)). C'est pas grave, laisse le volant, j'en ai plein ((L'enseignant ré-engage)). Bien ! Bien ! ((Gabriel passe à travers le volant)). Tu vois ? Là, le volant était un peu sur le côté, et en fait toi tu as essayé de faire ça ((en mimant ce qu'il a fait)), d'accord ? Si le volant est sur le côté ((l'enseignant fait un pas de côté)) essaie de te déplacer. Tout le temps pareil ((l'enseignant se déplace en ayant la raquette haute devant lui, devant ses yeux)) et tu te déplaces, et ton bras reste toujours pareil, la raquette toujours pareille, c'est toi qui te déplaces. D'accord ? ((L'enseignant réengage)). Bien ! ((Gabriel passe à travers le volant après 5-6 échanges)) Laisse le volant, laisse le volant ! ((L'enseignant réengage encore et encore tout en gardant un œil sur le groupe n°1)). Aller c'est bien Gabriel, prépare-toi, bien ! Tu es prêt ? C'est pas grave, laisse le volant !

((L'enseignant joue avec Gabriel, qui arrive désormais à faire 5-6 échanges à chaque engagement)).

-**Alexandre** : Je regarde juste un petit peu les garçons ((en parlant du groupe n°1)). Et après on va continuer et c'est toi qui serviras à chaque fois. Donc ce que tu as fait c'est très bien, mets tous les volants ensemble.

49'58 = Intervention n°8.

((L'enseignant vient voir Alexis & Luc qui arbitrent)).

-**Alexandre** : Alors là, j'ai un problème, j'ai que des croix. J'ai ni des 1, ni des 5 ni des 10.

-**Luc** : Ah faut mettre les ...

-**Alexandre** : Bah comment on sait quel point ça valait ?

-**Elèves** : Non mais je me souviens parce que là j'ai mis des trucs, des codes.

-**Alexandre** : Alors, ok ! Hop ((en voyant arriver Olivier et Léo), il faut pas qu'ils sachent. Qu'est-ce que c'est que ces tricheurs encore ((sur le ton de la rigolade)).

-**Léo** : Mais Monsieur, il me l'a dit ((en parlant de Olivier)).

-**Alexandre** : Tu lui as dit ta zone préférée ?

-**Olivier** : Mais lui aussi il me l'a dit ((en rigolant)), il a pas fait attention.

-**Alexandre** : C'est pas grave. Vous ne le direz pas au prochain match. ((En parlant plus bas avec les arbitres)) Ok, donc ça, c'était ZT, coup fatal ? Le volant était tombé sur le parquet ? Ou coup normal ?

-**Elèves** : Euh ...

-**Alexandre** : ça, ça valait 1 ?

-**Alexis** : Non non, ça c'était ...

-**Alexandre** : Mettez des 1, des 5 ou des 10. Ok on est prêt !

((L'enseignant est interrompu par le groupe n°2)).

-**Louane** : Monsieur, Victoire elle veut nous frapper avec ses trucs là ... !

((L'enseignant se dirige vers le groupe n°1)).

-**Alexandre** : Victoire !

-**Victoire** : Monsieur, elle m'a donné un coup de raquette c'est pour ça.

-**Alexandre** : Non, non, vous êtes sur deux terrains différents. En plus, toi tu as une mission qui est plus dure.

-**Victoire** : Oh ça va en vrai.

-**Alexandre** : Tu as sifflé ((en s'adressant à Anaïs)) ?

-**Anaïs** : Ouai j'ai sifflé.

-**Alexandre** : Donc là, il reste Gaya à travailler ; là on va rééchanger, on rééchange les rôles ; Victoire, c'est maintenant toi qui va travailler dans les 4 zones différentes et Aly qui ramène. Louane et Morgane, on est toujours en coopération, donc on ramène gentiment sur Gaya. Toujours la raquette haute Gaya : soit pas fort, soit très fort ((en contrastant les gestes démontrés en termes de vitesse et de chemin de lancement)). Pas fort, très fort. Allez-y.

((Anaïs siffle)).

-**Alexandre** : Combien il a marqué de points Aly ?

-**Victoire** : On a pas compté monsieur !

-**Alexandre** : Il faut compter !

((L'enseignant retourne voir les arbitres du groupe n°1)).

-**Alexandre** : ((Tout bas en regardant la feuille de match tenue par les arbitres)) ils ont choisi quelle zone ?

-**Alexis** : Euh ...

-**Alexandre** : Il faut l'écrire là.

-**Alexis** : 3 pour Olivier.

-**Alexandre** : Ok.

-**Alexis** : Et 4 pour Léo.

-**Alexandre** : Ok.

-**Léo** : Elle n'est pas dans la bonne zone.

-**Olivier** : Oh fait chier.

-**Luc** : Euh ... du coup ... point pour Olivier ?

-**Olivier** : ((A l'enseignant)) Je suis droitier moi, je peux pas faire autrement !

-**Alexandre** : C'est-à-dire ?

-**Olivier** : J'aime pas me mettre là.

52'12 = Changement de consignes / Réadaptations en direct.

((L'enseignant revient vers Gabriel tout en gardant un œil vers le groupe 1 ; D'ailleurs, il repère que Gaya est en difficulté, il l'a fait venir avec Gabriel)).

-**Alexandre** : Avancez-vous un peu Morgane et ... ((L'enseignant se rapproche)). Travaillez l'une contre l'autre ((en parlant à Louane & Morgane)). Viens Gaya. Gaya vient avec moi, on va essayer un petit peu à côté. ((A Louane & Morgane)) L'une contre l'autre, l'une contre l'autre, sauf que, Louane !, on a les 4 mêmes zones, devant à droite, devant à gauche, etc. mais tu as plus que une adversaire, qui toujours va ramener gentil sur toi ; et c'est que elle va devoir chercher tes volants que tu vas envoyer dans les 4 directions. Si Morgane joue un volant deux fois de suite par exemple ici ((en montrant la zone avant à gauche)). Tu as perdu. Ok ? On imagine tu sers, Morgane vient ramener le volant ici ((en se déplaçant dans la zone)), où est-ce que tu peux jouer ensuite ?

-**Louane** : Derrière là-bas.

-**Alexandre** : D'accord ? Aller vient Gaya.

((L'enseignant rejoint, avec Gaya, Gabriel qui attend sur son terrain)).

-**Alexandre** : Gabriel ! Va avec Gabriel. Donc Gabriel, prend un volant, tu vas servir. Moi je vais renvoyer le volant sur toi ((à Gaya)), d'accord ? Avance-toi un petit peu. Et toi ce que tu vas essayer de faire, c'est m'attaquer ! Moi je vais avoir ... tu te souviens le palier « pied bloqué » ?

-**Gaya** : Oui très bien, c'est celui qu'on arrive pas à dépasser.

-**Alexandre** : Bah là, fais toi plaisir, je vais avoir le pied bloqué. Je ne dois pas pouvoir ramener le volant. D'accord ? Aller on est prêt Gabriel ? Prépare toi pour servir sur moi. Si je peux ramener le volant Gaya, tu peux m'attaquer encore le volant d'après, etc. ok ? Aller Gabriel. ((Gabriel réussit son engagement, l'enseignant renvoi sur Gaya, Gaya passe à travers le volant)). On continue, tu peux laisser le volant. Essaie de bien voir, de bien garder la raquette devant toi. ((Gabriel engage, et l'enseignant et Gaya réalise plusieurs renvois)) Raquette haute, bien ! Tu vois la différence entre quand tu joues la raquette basse ici, tu me relève le volant ((en mimant)) et là quand tu as attaqué avec la raquette bien devant toi.

54'17 = Intervention n°9.

-**Alexandre** : Aller Gabriel, on est prêt. Gabriel prépare toi parce que le volant va venir sur toi aussi, donc tu prépares la raquette haute. ((Gabriel rate son volant)) C'est pas grave ((il échoue à nouveau)). Essaie de faire tout devant toi, pas sur le côté, devant toi plutôt ((en démontrant)). ((Un échange est effectué)) Prépare-toi, raquette haute, bien. Le petit défaut, c'est que à chaque fois, entre tes deux

frappes, tu reviens ici ((en ayant la raquette basse)), reste tout le temps là ((en ayant la raquette haute)), la raquette haute. Prépare toi Gabriel, tu es prêt ? ; Aller attaque Gaya, raquette haute, bien ! Tu vois la différence ? ((L'enseignant, Gabriel et Gaya enchaînent les échanges)). Prépare toi à servir Gabriel, sois prête à attaquer Gaya. ((Gaya rate un revers)). Alors là revers, tu te souviens ça c'est revers ((en mimant le geste)) ? Tu mets bien le pouce derrière, et là revers tire pas trop fort, contente toi de ramener en revers. Attaque quand tu es comme ça ((en faisant un geste de raquette au-dessus de la tête) et sinon revers tu me ramènes le volant. Parce que c'est dur d'attaquer en revers. Vas-y Gabriel, garde tout le temps un volant dans la main Gabriel.

((L'enseignant se retourne vers le groupe n°2)).

-**Alexandre** : Combien de temps Anaïs ?

-**Anaïs** : Désolé, j'ai pas déclenché ...

((L'enseignant enchaîne les engagements et les échanges avec Gaya et Gabriel)).

-**Alexandre** : Bien Gaya, aller encore ! Ah là, petit retard, il s'est passé quoi ? Tu as vu le volant arrivé, il était un peu moins fort, et après tu t'es décidé à avancer ! Si tu vois que le volant est pas très fort, tout de suite tu avances pour tout de suite l'attaquer. Prépare-toi, revers, bien ! Dommage Gabriel. Aller tu sers, prépare toi Gaya. ((A l'écoute de ce qu'il se passe dans le groupe n°1 en même temps)) Dis pas ta zone Luc ! Aller Gaya, bien ! bien ! Ah, enfin ... Qu'est-ce que j'ai fait ? Vers où je suis allé ? Je suis resté au fond ? Et du coup tu as fait quoi ?

-**Gaya** : J'ai lancé devant.

-**Alexandre** : Voilà, tu as tiré ton volant un peu plus vers le bas, vers l'avant. Vu que je suis au fond, est-ce que c'est intéressant de continuer de jouer au fond ? Non. Donc là, je tape pas fort du tout le volant, juste derrière le filet.

((Anaïs siffle)).

-**Alexandre** : ((En donnant le volant à Gabriel)) Mets-toi en face Gaya. Jusqu'à ce que je vous fasse signe, on va dire ... Mets tous les volants là ((en parlant à Gabriel)).

((Anaïs resiffle)).

-**Alexandre** : ((En s'adressant au groupe 2)) J'arrive là-bas. Ranger les lattes. ((L'enseignant se reconcentre sur Gabriel et Gaya)). On va faire le même exercice, tu vas servir ((Gabriel)), quand il réussit à servir, toi ((Gaya)) tu l'attaques tout de suite. D'accord ? Il faut pas qu'il puisse ramener le volant. Tout de suite tu l'attaques.

((L'enseignant se dirige vers le groupe n°2)).

-**Alexandre** : On se retrouve sur le terrain 1.

-**Louane** : Monsieur, on peut faire un vrai match avec Morgane ?

-**Alexandre** : Alors on va faire un match ... alors je sais pas si ça sera un vrai match selon toi, mais on va faire un vrai match oui.

-**Louane** : Non mais un vrai match où je peux lui tirer des trucs forts.

-**Alexandre** : Ah oui maintenant, on va s'attaquer. Je peux te dire qu'on va s'attaquer !

58'36 = Intervention n°10.

((L'enseignant rejoint les élèves après avoir pris les feuilles de match/fiches d'observation)).

-**Alexandre** : Alors Victoire, Aly, ...

-**Louane** : On doit jouer contre eux ?

-**Alexandre** : Oui poule de 4.

-**Louane** : On va jouer contre vous deux.

-**Alexandre** : Alors non c'est ... en individuel. Victoire, Aly, Louane, Morgane.

-**Victoire** : Monsieur, on peut faire 2 contre 2, ça aussi c'est bien.

-**Alexandre** : Alors en double pour l'instant, il y a pas trop d'intérêts. On va d'abord apprendre à progresser individuellement.

-**Victoire** : Moi je sais jouer.

-**Alexandre** : On approche.

-**Anais** : Monsieur, Monsieur, c'est combien les matchs ?

-**Alexandre** : Bah tu peux venir aussi si tu veux pour aider à l'arbitrage.

((Les élèves se trouvent debout, proche et autour de l'enseignant)).

-**Alexandre** : Un système qu'on a déjà utilisé, l'objectif c'est de marquer le point là où l'adversaire n'est pas. On a vu tout à l'heure, on a utilisé les 4 zones. On va maintenant jouer en 1 contre 1, il y a plus les zones, mais dans l'esprit c'est un peu comme si il y avait les zones. Je me dis que je déplace l'adversaire, on le fait galérer, il faut pas que ça soit trop facile, et toi je sais plus ce que tu avais dit ((en s'adressant à Morgane)). Ça l'empêche d'attaquer ou ... ?

-**Morgane** : Oui. C'est que j'ai dit.

-**Alexandre** : Quels sont les moyens pour jouer là où l'adversaire n'est pas ? On a parlé tout à l'heure de juste derrière le filet, on appelle ça un ?

-**Elèves** : Un amorti !

-**Alexandre** : Un amorti. Je tape le volant tout doucement. Essayez-le, même si vous ratez ou si vous ne le tapez pas assez fort et que ça va dans le filet chez vous, c'est pas grave, essayez de tenter ces petits amortis. C'est très dur de défendre sur un amorti. Vous voyez je suis obligé d'accélérer, de me pencher, ... ((en mimant une position difficile à tenir)).

-**Louane** : Le but c'est pas d'avoir plus de points que l'autre, c'est de ...

-**Alexandre** : Vous allez tenter de jouer là où l'adversaire n'est pas avec amorti ; ou au contraire, on a dit que c'est comment là où je veux taper très fort ((en mimant un geste très puissant)) ?

-**Elèves** : Derrière ?

-**Alexandre** : Ouai.

-**Louane** : J'ai oublié comment ça s'appelle ...

-**Morgane** : C'est une grande frappe ?

-**Alexandre** : Le geste, ça s'appelle ?

-**Victoire** : Un dégagé.

-**Alexandre** : Tout à fait, un dégagé, on avait dit « Tiens dégage là-bas », « dégagez ». Et le volant passe au-dessus, ça s'appelle un ?

-**Victoire** : Il a dit « dégagez là-bas », non mais ohh ...

-**Aly** : un lob ?

-**Alexandre** : Excellent Aly, un lob ! ça je peux le tenter aussi.

-**Louane** : ça c'est que je fais tout le temps.

-**Alexandre** : Et il y a un troisième type d'attaque. Quelqu'un a dit tout à l'heure sur le côté gauche, tu tapes à droite, je crois que c'est toi ((en parlant de Morgane)). On retrouve l'exercice ... chuut ... Victoire !

-**Victoire** : Pardon.

-**Alexandre** : ... ici avec le terrain divisé en deux, je jouais sur un adversaire puis sur l'autre, etc. là en match c'est pareil. Je peux jouer à gauche sur Aly, à gauche encore sur Aly, et d'un coup ...

-**Elèves** : A droite !

-**Alexandre** : Paf ! J'attaque à droite ! ça je l'ai appelé débordement. Je le déborde, il est débordé de tous les côtés. Donc il y a trois façons d'essayer d'attaquer.

((Les élèves du groupe n°2 se retournent vers le groupe n°1)).

-**Louane** : Ah Gaya elle a bloqué le truc ((en rigolant)).

-**Alexandre** : Regardez-bien, la consigne pour les observateurs-arbitres ...

((Louane se déplace même en direction du groupe n°1 pour envoyer un volant à Gaya)).

-**Alexandre** : Reste bien concentré Louane

-**Louane** : Gaya !

-**Victoire** : Ferme ta gueule.

-**Louane** : Je lui envoyais un volant.

-**Alexandre** : Il reste une minute de consignes ... Mettre une croix ici dans la case du joueur ((en montrant sur la fiche d'observation/feuille de match directement)), A contre B, on regarde qui est A, qui est B, vous trompez pas. Mettre une croix dans la case du joueur quand il réussit un coup fatal. Le coup fatal, j'ai tellement bien joué que le volant tombe au sol directement, il tombe sur le parquet, l'adversaire n'a pas pu le toucher tellement j'ai bien joué ((en accentuant les choses)). Sur un lob, l'adversaire il a levé sa raquette ((en mimant quelqu'un de complètement dépassé par le volant)) mais tellement il a envoyé fort et loin, c'est passer par-dessus-lui et c'est tomber. Sur un amorti, tellement j'ai bien réussi mon amorti, juste derrière le filet, l'adversaire a essayé de le toucher mais il n'a pas pu ((en mimant quelqu'un de complètement dépassé par le volant ; Victoire actionne au même moment le sifflet que tient Anaïs dans ses mains)).

-**Anaïs** : C'est toi qui a appuyé ((en regardant Victoire)) ?

-**Victoire** : Haha, ...

-**Alexandre** : Chuutt ...

-**Anaïs** : C'est elle qui a appuyé, c'est pas moi.

-**Alexandre** : ((Voyant Victoire en train de mourir de rire)) C'est pas un soucis si je peux finir mon explication.

-**Victoire** : Pardon, continuez monsieur.

-**Alexandre** : Une croix dans la case à chaque fois qu'il réussit ça, un coup fatal. Si ...

-**Louane** : C'est pas noté ?

- Alexandre** : S'il joue suffisamment bien, on arrive à mettre des croix là dans la zone verte
- Louane** : Mais pourquoi c'est vert ?
- Morgane** : Mais c'est parce que c'est pour les coups fatals.
- Victoire** : Mais il y a aura pas autant de coups fatals que ça ...
- Alexandre** : Bah, c'est possible ! On va essayer.
- Anaïs** : Ah ça c'est les matchs ?
- Alexandre** : ça c'est A contre B, on va mettre ici les croix, ce sont les matchs. En fonction de si, en fonction de si j'arrive à mettre une croix dans la zone verte, tellement j'en ai réussi, je marque plus ou moins de points que je viendrais vous réexpliquer après le match.
- Louane** : C'est pas noté ?
- Alexandre** : Non.
- Louane** : Ohhh.
- Alexandre** : A contre B !
- Louane** : Victoire, c'est à toi, en selle !
- Alexandre** : Les arbitres, soyez bien attentifs ! ((En s'adressant à Anaïs)) Viens, tu vas passer ici ! ((en donnant la direction du groupe n°1)).
- Anaïs** : Mais non ...
- Alexandre** : C'est pas au temps [en parlant des matchs proposés au groupe 2].
- Louane** : Victoire-Aly !
- Victoire** : Putin on s'est joué tueur, c'est une blague ?!
- Alexandre** : 1^{er} match, Victoire-Aly.
- Victoire** : Bah ouai, on s'est déjà joué tout à l'heure, on peut pas changer ?
- Louane** : Non.
- Victoire** : Parce que vous avez peur d'être ratatinées bande de merguez.
- Alexandre** : Chuuutt ... ! Morgane, Louane et Victoire, vocabulaire ! Je voulais vous parler du score, match en 11 points.
- Louane** : En 11 points ?

-**Alexandre** : Oui ! Le premier qui arrive à 11.

((L'enseignant se dirige vers le groupe 1)).

1h04'05'' = Intervention n°11.

-**Alexandre** : Aller, approchez !

-**Olivier** : On a pas encore terminé.

-**Alexandre** : Les croix, c'est des 1 c'est ça ?

-**Elèves** : Oui.

-**Alexandre** : Quelques 5, ok. Alors, on imagine, je suis toujours en train de jouer contre Olivier.

-**Olivier** : Oh, mais encore ?!

-**Alexandre** : J'ai choisi la zone 3, expliquez-moi tactiquement ce qui peut être intéressant que je fasse.

-**Léo** : Euh ... faire semblant d'aller faire un grand coup et d'en faire un petit coup ...

-**Alexandre** : Donc il y a déjà l'idée de petit coup, c'est ça ?

-**Léo** : Ouai, un amorti.

-**Alexandre** : Un petit amorti ! Donc j'arrête de taper fort à un moment donné je vais taper un petit coup comme tu dis moins fort.

-**Léo** : Faire semblant par exemple, faire ... faire semblant de faire un dégagé ((en mimant le geste)) et faire une feinte.

-**Alexandre** : Alors il y a aussi la notion de feinte, mais c'est pas évident, mais oui. Mais je peux faire une belle amorti, mais malgré tout ... ne pas faire de coup fatal ! Parce que Olivier peut malgré tout toucher le volant. Qu'est-ce qu'il est bien de faire ?

-**Alexis** : Bah la zone 3 elle est là ?

-**Alexandre** : Oui.

-**Alexis** : Bah, on tire là-bas, elle revient vers nous, on tire là-bas, et après toi tire là-bas, directement à l'opposé.

-**Alexandre** : Ok d'accord, donc il y a l'idée directement à l'opposé.

-**Léo** : Faire loin-court, on va le faire courir.

-**Alexandre** : Je le fais courir, dis-moi par exemple, donc toi il y avait l'idée tu avais montré droite-gauche, toi tu as dit faire courir en jouant à l'opposé, dis-moi s'il y a une zone bien à viser avant de viser la 3 par exemple ?

-**Luc** : A l'opposé sur le côté.

-**Léo** : La 4 ?

-**Alexandre** : Par exemple la 4 ! Vu que c'est secret, dès que j'ai un volant que j'ai bien envoyé en zone 4, qui me plaît bien, tac ! je tente mon petit coup dans la zone 3. C'est ça qui permet de gêner beaucoup l'adversaire. Et là, sauf si Olivier est très rapide, je sais pas s'il arrivera à courir très vite dans la diagonale pour récupérer le volant. Donc match 3, pensez à ce qu'on a dit : tu as dit « jouer à l'opposé », « le faire courir », ... essayez de mettre ça en place. Fais pas ça avec les volants, ça les abime. Donc, c'est qui contre qui ? Et mets bien 1, 5 ou 10, mets pas de croix.

-**Luc** : Tu choisis quoi Alexis ?

-**Alexandre** : Alexis viens annoncer en secret ta zone.

((Alexis & Léo viennent annoncer leur zone secrète à Luc)).

-**Alexandre** : ça sent le gros bluff ça. Ça sent le gros bluff de Léo ça, j'y crois pas ((sur le ton de la rigolade)).

-**Olivier** : Ah mais vous savez, depuis tout à l'heure il me dit que c'est celle-là, mais moi j'avais carrément cramé que c'était celle-là.

-**Alexandre** : Il bluffe ! ((En regardant le groupe n°2)) Aly ! Aly ! remets bien le filet.

((Le professeur se dirige vers Gaya et Gabriel))

-**Alexandre** : Aller à nous deux ! On se remet en place. ((En regardant le groupe n°1 en allant chercher une raquette)) Alors les arbitres, soyez discret, si jamais c'est un coup fatal, on reste discret.

((L'enseignant est prêt à échanger des volants avec Gaya et Gabriel)).

-**Alexandre** : Aller va en en face Gaya. Prépare ((l'enseignant engage le volant ; et échange plusieurs volants avec Gaya ; il fait exprès de se reculer pour ouvrir l'espace avant dans lequel Gaya parvient à conclure l'échange)), bien ! Attention Gabriel ((l'enseignant engage sur Gabriel, qui passe à côté du volant)). Prépare toi Gaya ((l'enseignant engage et échange avec Gaya ; Gaya parvient à conclure le point en zone avant)) bien !

1h07'55'' = Intervention n°12.

-**Alexandre** : ((L'enseignant engage sur Gaya ; ils échangent plusieurs volants ; à un moment l'enseignant fait exprès de se rapprocher du filet en zone avant pour ouvrir l'espace arrière, Gaya attaque avec une frappe tendue qui passe proche de l'enseignant)) Alors, tu as failli me viser la tête ((sur le ton de l'humour)). Mais l'idéal, un adversaire qui est ici ((en zone avant)), qu'est-ce que tu aurais pu faire ? A part lui percer l'œil ((sur le ton de l'humour ; Gaya rigole)).

-**Gaya** : Je suis désolée ((en étant toute gênée)).

-**Alexandre** : C'est pas grave ! Je rigole.

-**Gaya** : Jouer de l'autre côté.

-**Alexandre** : Psuit ((en mimant une trajectoire du volant en lob passant bien au-dessus de lui)) de l'autre côté à l'opposé ! Tu es prêt Gabriel ? bien Gabriel ! ((l'enseignant enchaine les échanges avec Gabriel et Gaya)) Prépare toi Gabriel ! Plus fort Gabriel, encore plus fort, vas-y, ah dommage ! Prépare toi Gaya ! ((Gaya loupe le volant en se précipitant)) Des fois quand tu veux taper très fort, c'est là où tu rates. Il faut essayer de peut-être pas taper aussi fort, de garder sa raquette bien devant soi, d'accélérer un peu, mais pas trop fort, c'est là que tu loupes le volant ...

((L'enseignant se retourne, le groupe n°2 fait beaucoup de bruit ...)).

1h09'10'' = Intervention n°13.

-**Alexandre** : Ohoh !

-**Victoire** : ((de loin)) ... ta gueule ! ...

-**Alexandre** : ((A Gabriel et Gaya)) Attend stop.

((L'enseignant se dirige vers le groupe n°2, il y a des tensions)).

-**Victoire** : Mauvaise arbitre !

-**Louane** : Mauvaise joueuse !

-**Victoire** : Espèce de mauvaise arbitre !! Monsieur elle arbitre hyper mal !

-**Louane** : Mais non ... C'est elle là, elle ...

-**Alexandre** : Chuuut, stop, stop ! Approche.

-**Victoire** : Elle arbitre hyper mal !

-**Louane** : Mais tu as plus de points que Aly !!

-**Alexandre** : Chuutt ! Coup fatal ?

-**Louane** : C'est quand ...

-**Alexandre** : ((A Victoire)) Mais en même temps tu rigolais, tu discutais avec Anaïs quand j'expliquais.

-**Victoire** : Mais non, mais monsieur, elle m'a dit « je veux que Victoire elle perde » donc elle me retire des points !

-**Alexandre** : Chuutt ! L'arbitre doit être neutre ((en parlant calmement)).

-**Louane** : Oui je suis neutre !

-**Victoire** : Tu es neutre de rien du tout sale mytho !

-**Alexandre** : C'est quoi un coup fatal Victoire ?

-**Victoire** : C'est quand personne le touche !

-**Alexandre** : Voilà.

-**Victoire** : Sauf qu'il y a eu au moins 2 sorties, j'ai marqué 3 points, donc il y avait plus de 5 points.

-**Alexandre** : Pour moi, c'est pas mal ce qu'il y a là en termes de croix. Ça correspond à ce que tu as. Quel est le score du match ?

-**Morgane** : Le score du match pour l'instant, il a 8, et elle a 7 ...

-**Victoire** : Sale tricheuse ! Tricheuse !

-**Alexandre** : 8-7 ; est-ce que ...

-**Louane** : ((En s'adressant à Victoire)) Tu as des points en plus qui ne sont pas des coups fatals.

-**Alexandre** : Oui. Donc, il faut se calmer un peu ! Et rester à jouer. ((Victoire continue de provoquer les autres élèves de son groupe, elle s'en prend à eux)) Victoire, il va falloir que tu arrêtes ((en parlant très calmement, sans hausser le ton)), sinon je serais obligé de ...

-**Victoire** : Oh, c'est de l'humour ...

-**Alexandre** : Non ! Parce que de là-bas j'entends de la tension. ((Victoire continue de provoquer et d'insulter ses autres camarades)). Victoire !

-**Victoire** : Quoi ?

-**Alexandre** : Tu t'entends parler ?

-**Victoire** : Oui.

-**Alexandre** : Et alors ?

-**Victoire** : Bah oui je dis des mots grossiers mais ça a toujours été.

-**Alexandre** : Mais ça le sera toujours ?

-**Victoire** : Bah ...

-**Alexandre** : Parce que moi je pense que ça va s'arrêter dans mes cours moi, je sais pas si ça le sera toujours dans ta vie mais ça va s'arrêter dans mes cours.

-**Victoire** : Eh monsieur, elle se moque de moi ((en parlant de Louane)).

-**Alexandre** : Victoire je te parle. ((L'enseignant bascule très vite)) En place ! J'ai vu des exercices qui ne sont pas croisés. Les arbitres ?

-**Louane** : Oui moi aussi, c'est pour ça que ...

-**Alexandre** : Donc ?

-**Elèves** : C'est pour ça qu'on compte pas les points du coup ...

-**Victoire** : Sale merde !

-**Morgane** : Mais c'est n'importe quoi ici ...

-**Alexandre** : ((En s'adressant à Aly)) Place-toi et croise bien les services ! Et vraiment, essayes à la cuillère. ((Aly rate son service)) Mauvais service !

-**Victoire** : Vous avez pas regardé ?! ((en s'adressant aux arbitres)) Il a dit « mauvais service » !

-**Alexandre** : Point pour Victoire, à toi de service Victoire !

-**Louane** : Il y a 8-8.

-**Alexandre** : 8-8

-**Victoire** : ((Elle s'approche des arbitres et sur un ton ferme)) Marque le point toi !

-**Alexandre** : Non Victoire !

-**Louane** : C'est pas un coup fatal ! Replace-toi !

-**Alexandre** : 8-8, donc on sert à ... droite ! voilà. Décale toi Aly. ((Durant l'échange)) ça c'est une passe sur elle Aly ! Bien !

-**Louane** : Fait la bouger dans tous les sens ! Fait la bouger ! Aller attaque, attaque ! ((Victoire gagne le point en zone avant grâce à un contre-amorti)) Bien !

-**Les arbitres** : Pas de coup fatal ! 9-8.

-**Alexandre** : Pourquoi il n'y a pas de coup fatal ?

-**Les arbitres** : Parce qu'il a touché avec sa raquette.

-**Alexandre** : Parce que du bout de la raquette voilà ! Mais très belle ... c'était quoi comme coup ça ?

-**Victoire** : ((Avec une voix très grave)) c'était un coup bas !!

-**Alexandre** : ((En rigolant nerveusement)) c'est pas un coup pas, c'est ?

-**Morgane** : Elle a un problème avec les coups bas depuis tout à l'heure.

-**Victoire** : Coup bas ! Coup bas ! Coup bas !

-**Louane** : C'était un amorti !

-**Alexandre** : Un amorti, voyez elle a pas tiré fort du tout derrière le filet. Elle a marqué le point donc qui sert ?

-**Anaïs** : Ah bah Aly ...

-**Louane** : Victoire !

-**Alexandre** : C'est celui ou celle qui gagne le point qui continue de servir. Donc là elle a 9, Aly elle va service à gauche, donc toi tu te mets bien là-bas. Toujours en croisé Aly. ((L'échange se joue)) Olala Aly !

-**Victoire** : Il l'a pas touché !

-**Alexandre** : Coup fatal ! Que se passe-t-il là Aly ? Tu lui fais une passe. Tu joues trop gentil avec elle, attaque-là !

-**Aly** : D'accord !

-**Alexandre** : N'ait pas peur d'elle, attaque-là, il faut l'attaquer !

-**Victoire** : Eh popopopo, je suis pas d'accord ...

-**Alexandre** : D'accord ?

-**Aly** : D'accord monsieur !

-**Alexandre** : A elle de servir vu que c'est elle qui a marqué. Donne lui le volant, c'est à elle de servir. Souviens-toi Aly, soit des petits volants soit des volants forts, aller, tu es capable de faire ça. ((Victoire engage)) Ah c'est encore une passe Aly ! ((Victoire et Aly s'échangent des volants courts en zone avant)) Essaye fort aussi par exemple ! Voilà.

-**Victoire** : Sortie !

-**Louane** : Non pas sortie !

-**Victoire** : Si ça a touché là !

-**Les arbitres** : Si c'est sortie !

-**Alexandre** : ça a touché là comme tu dis, donc ... ((en donnant la parole aux arbitres)).

-**Les arbitres** : C'est pas sortie ! C'est dans le terrain, point pour Aly.

-**Victoire** : Bah voilà tu dis de la merde toi, c'est pas sortie ...

-**Alexandre** : C'est la deuxième ligne.

-**Victoire** : Tiens Aly !

-**Alexandre** : Bien jouer Aly, tu as compris là ? C'est pas une passe tu as vu, tac, tu as attaqué fort ((en mimant le geste)). Donc c'est bien ! ((L'enseignant s'adresse aux arbitres)) C'était quoi comme coup ça ?

-**Morgane** : Un lob ?

-**Aly** : Coup fatal !

-**Alexandre** : Coup fatal oui, mais quel type de coup fatal ?

-**Anaïs** : C'était un dégagé non ?

-**Alexandre** : Dégagé, et ça a produit un lob par-dessus Victoire. ((Aly engage et rate son service)) Ah dommage ! On va travailler les services à l'avenir Aly.

-**Morgane** : Coup fatal ...

-**Alexandre** : Non c'est pas un coup fatal ça !

-**Anaïs** : En fait la dernière fois elle n'en avait pas fait de coup fatal ...

-**Alexandre** : Ouai ! Quel est le score Morgane ? Quel est le score ?

-**Morgane** : Il y a 10-9.

-**Alexandre** : 10-9 pour Victoire ! ((Victoire engage)) Ah c'est encore une passe ça Aly ! Bien ! Ohhh ((l'enseignant réagir à chaque frappe jouée soit par Aly ou Victoire)), bien jouer !

-**Louane** : C'est même pas un coup fatal ...

-**Alexandre** : Il l'a touché légèrement

-**Elèves** : 10-10 !

-**Alexandre** : 11-8. C'était Victoire qui avait 10. ((Il y a cafouillage dans l'arbitrage, quelques discussions)) Victoire de Victoire. ((Les arbitres recomptent)) d'accord ?

-**Morgane** : Il avait 9 monsieur !

-**Alexandre** : Il avait 9 ? donc c'est 11-9. C'est moi qui me suis trompé.

-**Louane** : Ah bah vous m'avez dit 8.

-**Alexandre** : 11-9, et en termes de ...

-**Morgane** : Coup fatal !

-**Alexandre** : ... coup fatal, il y en a ... celui-là, ça en est un ou pas ?

-**Louane** : Si ça en est un !

-**Alexandre** : 1, 2, 3, 4, 5, 6, ... 6 pour Victoire ! ça veut dire que ses croix sont rentrées dans la zone verte, ça s'est bien, ça veut dire qu'elle en a fait plusieurs ! En termes de points de classement, on regarde ici ce que ça lui donne.

-**Louane** : ça lui donne, euh ... bah 4 !

-**Morgane** : Non 5 !

-**Louane** : Non 4 ! Parce que 5 c'est 3 zones vertes !

-**Alexandre** : Tout à fait, bien Louane ! Elle a match gagné et la zone verte qui est atteinte. Donc on va pas lui donner 3, on va lui donner 4. Un bonus ! Donc 4 points pour son premier match. Et pour Aly ?

-**Morgane** : Bah 4 ?

-**Alexandre** : Alors Aly, il est dans la zone verte, 1, 2, 3, 4, ... mais il a perdu.

-**Louane** : Donc euh ... ((en train de lire ce qu'il y a d'écrit sur la fiche)), 2 !

-**Alexandre** : Match perdu Aly, bon dommage, 11-9 ; mais zone verte atteinte, ça veut dire que tu as réussi à faire beaucoup de coups fatals. D'accord ? Donc tu as quand même 2 points, tu as pas 0, tu as deux points. Match suivant !

-**Les arbitres** : C'est nous !

-**Alexandre** : Et donc ? C'est Louane et Morgane.

-**Louane** : C'est qui qui fait les coups fatals ? C'est qui qui compte ?

-**Alexandre** : Aller ! Aly, Anaïs, Victoire, répartissez-vous les missions.

((L'enseignant se dirige vers Gaya et Gabriel)).

-**Alexandre** : Gaya ? Excellent Gaya, mais maintenant faites-là par-dessus le filet ((Gabriel et Gaya s'étaient mis au fond du gymnase pour effectuer des passes, mais sans filet, au fond d'un terrain)).

1h16'03'' = Intervention n°14.

((L'enseignant vient voir les arbitres du groupe n°1)).

-**Alexandre** : Mettez pas des croix, mettez des « 1 », vraiment des 1. ((En regardant l'échange entre Olivier et Luc)) Olalala, oh bah tu t'en sors bien, lob ! Parce que le coup juste avant, tu ((Olivier)) lui fais une passe.

-**Olivier** : Ouai ((en rigolant)), après par contre ...

-**Alexandre** : Après par contre, tu as réussi à faire le lob ! ((Tout bas à Olivier)) Et c'est quoi ta zone préférée ?

-**Olivier** : 4.

((L'enseignant vient voir Gabriel et Gaya)).

-**Gaya** : Monsieur, c'est le filet qui me gêne ...

-**Alexandre** : Ah bah le filet, il fait partie complètement du jeu

-**Gabriel** : Sans filet, il y a pas de règles !

-**Alexandre** : Ah bah sans filet, sans raquette et sans volant, bah c'est de la course à pied ((sur le ton de l'humour)).

1h16'48'' = Changement de consignes / Réadaptations en direct.

-**Alexandre** : Alors euh ...Mettez-vous en place, on va réaliser quand même un match, viens Gaya maintenant on se met en place sous forme de match, je vous regarde jouer. Alors le principe, 0-0, tu te mets de quel côté ? Regarde le filet [Sur le filet, il est noté les scores pour lesquels il faut servir à droite à droite du filet, et à gauche à gauche du filet]. Tu te souviens Gabriel, elle va servir en diagonale. Ok ? Donc là on est sous forme de match. Premier objectif, se déplacer pour jouer le volant. Deuxième objectif, je vais essayer de renvoyer le volant. Troisième objectif, et qui est génial, essayer de renvoyer le volant loin de l'adversaire. Si Aly est en plein milieu, je joues sur un des deux côtés, ou devant-derrrière, d'accord ? Aller 0-0 ! Attend, je vais me mettre de l'autre côté pour les voir là-bas ((l'enseignant change de côté du terrain pour avoir une vue sur les 3 groupes de travail)).

1h17'55'' = Intervention n°15.

-**Alexandre** : ((Pendant le premier échange entre Gabriel et Gaya)) Déplacement Gabriel ! Ah dommage ! Alors, est-ce que tu trouves qu'elle a bien joué Gaya ? Tu sais pas ? Moi je trouve qu'elle a très

bien joué, pourquoi ? Pourquoi tu as bien joué là ? Il était là-bas, remets-toi où tu étais Gabriel tu étais là-bas. Là tu as vu, il a dû quasiment courir pour traverser le terrain et ramener le volant. Et d'ailleurs il a pas réussi tellement c'était bien fait. Tu vois il était à gauche et tu as bien joué à droite. Ça c'est bien, quand tu vas jouer contre les autres là-bas, c'est ça qu'il faut faire. Tu as gagné le point donc tu sers. 1-0 ! Donc là Gabriel, elle a 1, donc elle se met à gauche. Donc toi, tu te mets à droite. Prépare ta raquette Gabriel.

((Gaya engage - Gabriel perd l'échange après son 2^{ème} coup)).

-**Alexandre** : Bien ! Tu avais bien ramené mais c'est vrai qu'elle a joué fort sur toi, 2-0 ! Aller c'est bien Gabriel, déjà toi, ton objectif, ramène bien les volants au service, son premier volant qu'elle joue sur toi, toi essaye déjà de bien te placer pour bien le renvoyer. Et là pour l'instant c'est ce que tu fais. Après, il faut très vite te replacer.

((Gaya engage, nouveau point)).

-**Alexandre** : ((Pendant l'échange)) Bien ! Replace-toi Gabriel ! Replace-toi ! ((Gabriel perd le point)) Ah dommage ! Tu vois Gabriel, dès que tu as frappé ton premier volant, tout de suite essaye de te replacer ((en mimant le geste)), toujours la raquette préparée. Service à Gaya, 3-0. Aller prépare-toi Gabriel, prépare ta raquette.

((Gaya engage – nouveau point)).

-**Alexandre** : ((Gabriel perd le point après avoir renvoyé le volant une fois)) Ah dommage ! Tu avais encore bien renvoyé ! 4-0 ! Là Gaya, le volant qu'il avait ramené sur toi, autant celui de tout à l'heure était génial, autant là celui que tu viens de faire, pourquoi c'était pas terrible ?

-**Gaya** : Parce que je l'ai renvoyé sur lui ...

-**Alexandre** : Oui ! Donc tu as marqué le point, c'est bien, mais c'est surtout parce qu'il a raté le volant parce que le volant était sur lui. Essaye de le faire courir, je veux voir Gabriel transpirer.

((Gaya engage – nouveau point)).

-**Alexandre** : ((Gabriel passe à travers le volant engagé par Gaya)) Olala, Gabriel, qu'est-ce qui a posé problème ? ((Après avoir mimé ce qu'il a fait)) Tu as trop attendu ! Si tu vois que le volant de Gaya est court, pas très fort, il faut tout de suite t'avancer. Tout de suite, d'accord ? Alors, à Gaya de servir, 5-0. Aller place-toi Gabriel. Prépare ta raquette.

((Gaya engage – nouveau point)).

-**Alexandre** : ((Gabriel gagne le point)) Point pour Gabriel, bien joué Gabriel ! 1-5 ! Gaya, ça me fait penser à tout à l'heure, dès que tu veux frapper trop fort, tu rates le volant ; donc accélère juste mais devant la tête ((en mimant le geste)). Devant tes yeux. ((En gardant un œil sur le groupe n°1)) Bien Luc !

((Gabriel engage – nouveau point)).

-**Alexandre** : ((Gaya joue un volant sur la gauche de Gabriel, là où il n'est pas)) Excellent ! Il était à droite, enfin à ta gauche à toi, tu l'as envoyé à l'opposé à droite, impossible à ramener. 6-1 ! J'arrête de compter le score, maintenant c'est vous qui comptez le score.

((Gaya engage – nouveau point)).

-**Alexandre** : ((Gabriel perd le point en étant resté à droite où il a joué le point ; tout le court était ouvert à gauche où Gaya conclut le point)) Donc qu'est-ce qu'il s'est passé ? Elle a bien joué, elle t'a encore fait courir, tu as frappé le volant ((en mimant ce qu'il a fait)) et puis tu es resté le regarder, qu'est-ce que tu aurais dû faire ?

-**Gabriel** : J'aurai dû réagir plus vite !

-**Alexandre** : C'est-à-dire de réagir plus vite ?

-**Gabriel** : De courir !

-**Alexandre** : Vers où ?

-**Gabriel** : Vers là ((en montrant l'avant du terrain)).

-**Alexandre** : Vers le milieu. Si tu es à droite, donc je vais faire vraiment où tu étais ((en prenant sa place)). Tu étais ici à droite, toi tu es resté ici regarder ((après avoir frappé le volant))

-**Gabriel** : Ah j'aurai dû revenir là ((en parlant du centre du terrain)).

-**Alexandre** : Bah oui ! Gaya, ça elle le voit, elle va aller jouer là-bas ((à l'opposé)). Tu frappes le volant ((en mimant)) et tout de suite tu te replaces. Et là du coup, c'est plus dur pour elle. Elle sait plus trop où jouer.

-**Gabriel** : Déstabiliser l'adversaire ?

-**Alexandre** : Oui ! Parce que elle arrive trop à te déstabiliser comme tu dis. Aller continuez, vous allez en match en 15. Quand l'un des deux est arrivé à 15, vous venez me chercher ! Donc là il y a combien ? 7-1 !

((L'enseignant vient voir le groupe n°1)).

-**Léo** : Monsieur, il y a un truc que j'ai jamais vu, vous pourrez venir voir après ?

-**Alexandre** : ((Luc gagne le point contre Olivier)) Bien jouer ! ((L'enseignant va voir les arbitres)).

1h22'33'' = Intervention n°16.

-**Léo** : Luc a gagné la plupart des points, sauf qu'en fait Olivier il a mis que des points ... ((Luc se retrouve avec un total moins élevé que Olivier, et pourtant il a marqué davantage de points ...)).

-**Alexandre** : Ah c'est ce que je voulais voir ! ((Olivier éclate de rire)) On a ... bon déjà ça le fait marrer. On a quelque chose d'assez spécial.

-**Luc** : Il y a égalité ?

-**Alexandre** : J'ai un joueur qui gagne le score badminton, c'est lui qui gagne, combien ? ((Léo compte 14-6)) 14 ! Il gagne 14 à 6. Mais le score zone préférée ((Léo compte – 41 à 42)). C'est rarissime, il perd pourtant le match sur le score ... c'est pas grave ! 41-42 ((Luc s'en va bredouille)).

-**Léo** : Luc ! Luc ! En fait, les trois premiers, il les a mis dans sa zone, sans que tu la touches.

-**Alexandre** : Approchez, approchez ! Luc approche, ça arrive. Pour Luc, quel est l'enjeu ? Qu'est-ce qu'il aurait pu faire, mais apparemment ça s'est joué très très vite dans le match, c'est sur les tout premiers points ? Est-ce que tu as une idée de quelle était sa zone préférée ?

-**Luc** : Euh ... là-bas, dans l'angle là-bas.

-**Olivier** : Non.

-**Léo** : Si si.

-**Luc** : Il sait même pas sa zone.

-**Léo** : Il me dit un numéro de zone, et c'est même pas celui qui pensait.

-**Alexandre** : Alors, vous êtes peut-être pas d'accord sur la bonne zone.

-**Olivier** : Tu avais mis combien ?

-**Léo** : Celle-là ((la zone 4)).

-**Olivier** : Bah oui c'était celle-là. Sauf que lui ((Luc)) il a montré la zone 2.

-**Alexandre** : En fait c'est lui qui s'est trompé. Donc effectivement, tu n'avais pas trop perçu sa zone, quelle était sa zone préférée, et du coup ça lui a permis de marquer. Mais à la fois, c'est pas trop satisfaisant non plus pour Olivier

-**Léo** : Parce qu'il a perdu quasiment tous ses points.

-**Alexandre** : Parce qu'il a pratiquement perdu tous ses points badminton. 14 à 6. Donc là, qu'est-ce qui t'a manqué ?

-**Olivier** : Là je sais pas.

-**Léo** : En fait, il arrivait pas à renvoyer les balles.

-**Alexandre** : Je pense que malgré tout, Luc doit quand même bien attaquer, et tu l'as dit ...

-**Léo** : En fait Olivier, c'est qu'il court pas, en fait il ((Luc)) le fait courir.

-**Alexandre** : Son problème, c'est quoi ?

-**Léo** : Il court pas assez.

-**Alexandre** : Ouai, c'est ce que j'allais dire, au niveau des déplacements ...

((Les élèves du groupe n°2 font beaucoup de bruit)).

-**Alexandre** : J'arrive, restez sérieuses ! ((en parlant au groupe n°2)). ((En se reconcentrant sur le groupe n°1)) Il faut qu'il réussisse à accélérer un peu ses déplacements.

-**Olivier** : Hum, je sais.

-**Alexandre** : Parce que je pense que tu dois être dominé dans le jeu, mais malgré tout tu as quand même réussi, on va dire qu'il est assez intelligent dans le jeu, il a réussi à atteindre quand même 4 fois la zone préférée qui est quand même beaucoup, et maintenant il faut qu'il progresse dans les déplacements.

-**Olivier** : J'ai pas, je me suis dit je m'en fous si je perds ou je gagne

-**Alexandre** : Ah mais ça, de toutes façons oui.

-**Léo** : ((En s'adressant à Luc)) Tu perds que d'un point.

-**Alexandre** : Dans cet esprit un peu tactique et d'intelligence, est-ce que on pense que Luc a joué suffisamment à l'opposé ? Toi, c'était quoi Luc ta zone préférée ? La 2. Est-ce qu'on va dire que tu as joué suffisamment de petits amortis ?

-**Luc** : Bah j'ai essayé ...

-**Alexandre** : Pour ensuite aller le lober

-**Léo** : Oui voilà c'est ça, c'est que Olivier, il se mettait tout le temps en arrière, donc Luc a fait les $\frac{3}{4}$ du temps des amortis, c'est ce qu'il l'a arrangé pour marquer des points.

-**Alexandre** : Ok ! Mais c'était pas sa zone préférée.

-**Léo** : Cela dit il a changé de zone, mais il s'était dit qu'il aurait pas dû changer de zone. Parce que là du coup, tous les points étaient dans la zone 3.

-**Alexandre** : Qui n'était pas sa zone. Mais en situation de match classique, il va marquer beaucoup de coups fatals si Olivier est loin ; là, on est sur l'exercice de la zone préférée, on va dire que ça a pas trop correspondu au profil de Olivier, il aurait mieux valu que Luc choisisse de petits amortis. Donc la zone 1 ou 3. Aller match 5.

-**Olivier** : Parce qu'en plus, j'avais deviné qu'il allait prendre la zone 2 parce qu'il ...

-**Alexandre** : Tu as campé toi, tu es un campeur ! ((sur le ton de l'humour)).

-**Olivier** : Non !

-**Alexandre** : Tu as campé dans ta zone du fond ! Aller, annoncer secrètement vos zones.

((L'enseignant se dirige vers le groupe n°2)).

1h26'17'' = Intervention n°17.

-**Alexandre** : Alors que se passe-t-il ? J'ai l'impression que ça flotte un peu ...

-**Louane** : Je viens de faire un coup fatal, elle me dit non je dois lancer là-bas ...

((Louane, Anaïs, Victoire parlent en même temps sans s'écouter ; ils ne sont pas d'accord sur un coup et sur l'attribution d'un coup fatal)).

-**Alexandre** : Est-ce que sur l'attaque de Louane, son volant est allé tout de suite sur le parquet ? S

-**Morgane** : Comment ?

-**Alexandre** : Sur le volant qu'elle t'a ramené ?

-**Elèves** : Bah oui, parce qu'elle ...

((Les élèves ne s'écoutent pas et parlent en même temps ; Anaïs fait une blague déplacée sur les règles, tout le monde éclate de rire)).

-**Alexandre** : Là, c'est la gênance ! Instant gênance.

-**Louane** : Monsieur, je vous explique la scène. Elle m'a lancé son service, vas-y fait ...

-**Alexandre** : Tiens donne le volant ((en parlant à Morgane)). Le volant arrive ... ((en mimant sa trajectoire)).

-**Louane** : Voilà.

-**Alexandre** : Il arrive, tu vas le jouer. Vas-y joue le.

-**Louane** : Tac ((en refaisant le geste qu'elle avait fait)) et ça a fait comme ça là-bas.

-**Alexandre** : Comme ça ?

-**Louane** : Oui. Et elle a pas ...

-**Alexandre** : Quel est le problème ? Il y a aucun problème, c'est une belle attaque de Louane. Aly, tu as mis le coup fatal de Louane ?

-**Aly** : Oui.

-**Alexandre** : Ok, aller, service.

-**Louane** : Non c'est bon c'est fini.

-**Aly** : Non il y a 10.

-**Louane** : Non mais c'est 10 coups fatals. Bah j'ai gagné du coup.

-**Morgane** : Non j'ai gagné.

-**Alexandre** : Le score, écoutez bien. Le score c'est en 11, la première qui arrive à 11 points a gagné. C'est pas 11 croix, on peut gagner 11-4 et ne mettre 0 croix.

-**Louane** : Tu es à 9, j'ai gagné !

-**Morgane** : Bah on est pas encore à 11.

-**Alexandre** : Ecoutez bien, je pense que vous vous trompez, il y a les croix, mais c'est pas la première qui arrive à 11 croix qui gagne, les croix ce n'est que pour les coups fatals. Quel est le score du match ? Le score badminton du match ?

-**Morgane** : Moi j'ai compté que j'avais ...

-**Alexandre** : Alors c'est à eux ((Anaïs, Victoire, Aly)) de compter.

-**Louane** : Mais eux ils ont pas compté ...

-**Alexandre** : Victoire, quel est le score ?

-**Louane** : Hein Victoire, tu as compté ou pas ?

-**Alexandre** : ((Pas de réponse de Victoire)) Deuxième instant gênance ((sur le ton de l'humour)). L'arbitre est incapable de donner le score. Ça c'est un problème.

-**Louane** : Au pire, on fait un dernier coup fatal et on voit qui gagne.

-**Aly** : Elle avait eu 7 coups fatals, score 9.

-**Alexandre** : Ok. Donc là, c'est que les coups fatals, on va dire qu'on va les entourer : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Les autres c'est des points normaux. Est-ce que maintenant, tu aurais un souvenir du nombre de Morgane ? Tu sais combien de coups fatals elle a réussi ?

-**Morgane** : Ah mais il s'est trompé. Il s'est trompé entre les deux.

((Les élèves ne sont pas d'accord, ils parlent en même temps – Cafouillage dans l'arbitrage et dans le remplissage de la feuille de match))

-**Alexandre** : Aller, on inverse les deux. Morgane, tu dirais qu'elle a combien de coups fatals ? Elle en a vraiment 10 ?

-**Aly** : Oui, oui.

-**Alexandre** : Elle a vraiment 10 coups fatals ?! 10 fois le volant est tombé sur le parquet ?!

-**Morgane** : Non je dirais que j'en ai plus vers ...

-**Alexandre** : Stop, on arrête ce match ! A contre C ! ça on va dire que c'était un match raté ! Aly, annonce A contre C.

-**Louane** : Ah non mais moi je joues pas contre Victoire.

-**Alexandre** : A contre C, c'est qui contre qui ? regarde, en fait, tu as les joueurs ici. A contre C, c'est qui ?

-**Aly** : Victoire avec Louane.

-**Morgane** : Moi je veux bien compter les coups fatals ...

-**Alexandre** : Anaïs s'est proposée, mets-toi à côté d'elle si tu veux. Victoire-Louane aller !

-**Louane** : Ma pause elle est où là ?

-**Alexandre** : Elle était pendant qu'on discutait ! Aller je vous regarde jouer, vous êtes à 3 arbitres. On va dire que Aly compte le score, Morgane et Anaïs gèrent les coups fatals. ((Victoire fait tomber sa raquette en jouant avec)) Doucement Victoire !

-**Victoire** : Promis, j'arrête de tourner avec la raquette.

-**Alexandre** : Et puis laisser ce filet ((les élèves n'arrêtent pas de le retourner)) ! A chaque fois, vous le relevez je sais pas pourquoi. ((Voyant que Morgane a désormais la feuille de match)) Morgane, j'ai demandé à Anaïs ...

-**Anaïs** : Non mais je lui ai rendu.

-**Alexandre** : Pourquoi tu lui as rendu ?

-**Anaïs** : Je lui ai donné parce qu'en fait elle le voulait.

-**Alexandre** : Laisse à Anaïs.

-**Morgane** : Non mais moi j'ai rien fait, c'est elle qui m'a donné.

-**Alexandre** : Ok. Rends-lui, je veux voir si elle arrive aussi à observer. Ça fait partie des apprentissages. 0-0 ? on est bien là ou pas ((en parlant du placement au service)) ?

-**Louane** : Non bah déjà elle ... non mais déjà c'est le contraire.

-**Alexandre** : Ouai, service à droite. ((A Anaïs)) Donc identifie bien qui est A, c'est Victoire. ((Louane frappe le volant qui finit dans le filet)) Donc là ? Annonce Aly ! 1-0 !

-**Louane** : Tu veux me provoquer comme ça Victoire ?

-**Victoire** : Tu fais peur à personne ici !

-**Alexandre** : Les filles, je veux voir un match dans une bonne attitude. Aly annonce, 1-0.

-**Aly** : 1-0.

-**Alexandre** : Aller on essaye de jouer méchant. ((Louane gagne le point après un volant fort et tendue)) Bien jouer ! Donc là, effectivement, excellent Anaïs. Annonce le score ((en s'adressant à Aly)).

-**Aly** : 1-1.

-**Alexandre** : 1-1 ! Aller continuer de jouer méchant ! Soit des amortis, des petits coups derrière le filet, soit des dégagés. ((Louane rate son service)) Ah dommage, plus fort Louane tes services ! Aly ?

-**Aly** : C'est pas bien fait !

-**Alexandre** : Effectivement c'est pas bien fait, c'est un mauvais service ! 2-1 ! ((Victoire loupe à son tour son service)) Et elle aussi, mauvais service.

-**Anaïs** : Il y a 2-2 monsieur.

-**Alexandre** : 2-2 ! Annoncez bien à voix haute pour pas qu'il y ait de problème. ((A Louane)) Aller plus fort tes services ! ((Louane sert) Voilà ! ((Victoire marque le point après un dégagé)) Excellent ! Est-ce qu'on est d'accord ? ((en regardant ce qu'a rempli Anaïs sur la feuille)) Effectivement, coup fatal ! Avec quel type de coup-là ? Un lob ! Elle a tiré très fort, un lob ! ... Aller Louane ! ((Pendant l'échange)) Bien ramené ! (Louane remporte l'échange)) Oui ! Coup fatal ! Coup fatal avec rapidité là. C'est pas tout à fait un débordement, mais elle a quand même joué sur la droite de Victoire qui a pas eu le temps de se préparer. ((Louane engage et Victoire marque le point par un lob très profond)).

-**Louane** : Qu'est-ce qu'elle me fait là ... ?

-**Alexandre** : Un lob !

-**Aly** : C'est pas sortie ?

-**Alexandre** : Non non c'est pas sortie. C'est la deuxième ligne, donc coup fatal de Victoire. Aller continuez comme ça sérieusement.

-**Morgane** : Monsieur, Monsieur, ...

-**Alexandre** : Oui !

-**Morgane** : Est-ce que je peux faire un match en attendant avec ...

-**Alexandre** : Bah toi tu joues le match d'après contre Aly.

((L'enseignant vient voir les arbitres du groupe n°1)).

-**Alexandre** : Applique toi Léo !

-**Luc** : Je suis à combien de points ?! C'est quoi cet arbitre ?

-**Alexandre** : Alors, « c'est quoi cet arbitre ? », c'est peut-être parce qu'il est tout seul que c'est pas évident ?

-**Léo** : Non, il regarde en face lui, pour savoir si les services sont du bon côté.

-**Alexandre** : Ok, je m'excuse.

-**Luc** : 16, 16, c'est impair.

-**Alexis** : Tu as 11 toi.

-**Léo** : 16 c'est impair ?

-**Luc** : Non mais je voulais que tu ailles là et moi après ... t'inquiète.

((Luc gagne le point en jouant un volant court, qu'il a boisé)).

-**Luc** : Eh mais je vois pas avec la lumière ...

-**Alexandre** : Donc là c'est un amorti, on est d'accord, mais un petit peu chanceux parce qu'en fait ça touche le cadre de ta raquette. Mais ça fait partie du jeu.

-**Léo** : C'est fini ?

-**Luc** : Non il reste une balle. Une balle il reste ?

1h33'55'' = Intervention n°18.

-**Alexandre** : Aller on compte les scores. Commence par les 10 si tu veux, 42 c'est pas trop mal ça !

((Les élèves discutent entre eux, ils font les comptes)).

-**Alexandre** : Un peu de calcul mental, ça réveille.

-**Léo** : J'ai aussi peu de 10 ?

-**Alexis** : Bah oui !

-**Elèves** : La plupart du temps, j'ai mis dans ma zone.

-**Alexis** : Non, non.

-**Léo** : Bah Olivier est d'accord avec moi. A chaque fois il te le disait.

-**Olivier** : Ouai mais il y a eu quelques-uns qui ...

-**Alexandre** : Alors il s'est peut-être ... Alors ça fait 1, regarde tu as marqué 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ; tu as marqué 8 points ; et en fait dans la zone 1, 2, 3 ; tu en as marqué 3 dans la zone.

-**Léo** : Non mais, par exemple le 1^{er} il était dans la zone entièrement Luc il l'a pas touché. Je l'ai lobé.

-**Olivier** : Oui c'est pour ça !

-**Luc** : Oui je me souviens même que la deuxième balle, j'avais ...

-**Alexandre** : Oui vous voyez le 10 je le retrouve, Léo j'ai un 10 là.

-**Léo** : Oui mais moi c'est le premier point que j'ai mis.

-**Alexandre** : Ah le premier point ? Le premier point qu'il a marqué, il se souvient qu'il avait

-**Léo** : Luc il avait les deux pieds dans la zone, je l'ai lobé, il a pas réussi à la toucher.

-**Alexandre** : Ok ça devient un ...

-**Luc** : Dans tous les cas, de toutes façons ...

-**Alexandre** : Donc ça devient 39 !

-**Olivier** : Et là, c'est qui contre qui ?

-**Alexandre** : Dernier match !

-**Luc** : Après c'est fini ?

-**Alexandre** : Toi dans ton match, est-ce que tu estimes ... quelle zone tu as choisie ?

-**Luc** : Devant.

-**Alexandre** : Zone amortie, est-ce que tu as suffisamment fait reculer Léo avant de tenter tes amortis ?

-**Luc** : En fait moi souvent je mettais des grosses balles hyper vite.

-**Alexandre** : Des gros volants

-**Luc** : Un peu des petits smashes ...

-**Alexandre** : Ok ! ça t'a gêné ses smashes ?

-**Olivier** : ((Voyant que Léo n'est pas trop d'accord à sa moue du visage)) Si si si, arrête !

-**Léo** : Non moi ce qui m'a gêné, c'est qu'il fait des grands smashes, quand il essaye de me lober j'arrive à l'attraper en l'air, mais le problème quand je suis tout au fond, il fait des amortis ...

-**Olivier** : Oui il fait des grands smashes ...

-**Alexandre** : Donc est-ce que tu estimes qu'il a été plutôt intelligent dans son jeu ?

-**Léo** : Oui.

-**Alexandre** : Donc c'est ce que j'ai cru voir aussi, donc c'est mieux ! Et toi ((Léo)) tactiquement qu'est-ce qu'il t'a manqué ? T'avait choisi quelle zone ?

-**Léo** : La 4.

-**Alexandre** : Est-ce que tu as réussi à repousser Luc là-bas ?

-**Léo** : J'ai réussi à le repousser ...

-**Alexandre** : 4 fois 8.

-**Léo** : Oui.

-**Alexandre** : Tu as marqué 8 points, donc la moitié, c'est correct. Dernier match.

-**Léo** : Vas-y Alexis c'est à toi.

((L'enseignant se rend compte que Gabriel et Gaya l'attendent sagement – il ne le sait pas mais bien depuis 10-15min ; les élèves l'avaient appelé de la main mais il ne les a pas vu)).

1h36'19'' = Intervention n°19.

-**Alexandre** : Alors j'avais demandé de venir me chercher quand il y avait un joueur à 15. ((Il se retourne vers le groupe 1)) Morgane vient !

((Louane arrive vers l'enseignant, elle saigne)).

-**Louane** : Je peux arrêter ?

-**Alexandre** : Pourquoi ? ((Elle lui montre)) Ok !

-**Alexandre** : On fait le match Morgane-Aly. Victoire tu vas jouer contre Gaya. Gabriel ...

-**Victoire** : Mais on a pas fini !! ((en criant))

-**Alexandre** : Elle saigne.

-**Morgane** : ((Tout doucement en étant proche de l'enseignant)) Monsieur, je peux jouer contre Gaya ?

-**Alexandre** : Gaya, Gabriel, approchez !

- Morgane** : Monsieur, j'aime bien jouer contre Gaya, est-ce que je peux jouer contre elle ?
- Alexandre** : On fait le match Gaya-Morgane ici.
- Morgane** : Merci.
- Victoire** : Eh je m'en bats les couilles de ce qu'elle a, je vais la soulever, je vais la soulever !
- Anaïs** : Monsieur on n'a pas fini.
- Alexandre** : Il y avait combien au score ?
- Anaïs** : 8-9.
- Alexandre** : 8-9 ok. On va voir si elle peut jouer. Morgane, Gaya, j'ai demandé de jouer sur le terrain 2 ici.
- Victoire** : ((A Louane)) Vient ! Vient !!
- Louane** : Il a dit que je pouvais arrêter, j'ai mal !
- Alexandre** : Alors tu décides.
- Louane** : Pour l'instant, j'ai hyper mal.
- Alexandre** : Ok ! Gabriel-Aly, en place.
- Victoire** : Et du coup le match on l'a pas fini !
- Alexandre** : Mets le score au moment de l'arrêt ...
- Victoire** : Mets que c'est moi qu'ai gagné !
- Alexandre** : Bah non le score c'est le score.
- Victoire** : Elle a abandonné je m'en fous. Même si j'aurai été en sang, j'aurai continué.
- Alexandre** : Ok ! Gabriel contre Aly, arbitré par Anaïs et Victoire.
- Elèves** : Mets que c'est moi qu'ai gagné ((A Anaïs tout bas)).
- Alexandre** : On va commencer en même temps ! Victoire arbitre ...
- Anaïs** : Mais qu'est-ce que vous faites ?!
- Alexandre** : Non, non ; en fait on arrête ce système-là ...
- Victoire** : C'est moi qu'ai gagné ...
- Alexandre** : ... parce qu'il y a Gaya et Gabriel qui arrivent, d'accord ? Donc si tu veux, on va mettre ici, tu vas venir arbitrer

-**Anaïs** : J'arbitre qui là ?

-**Alexandre** : Gaya ...

-**Anaïs** : Haha, non, bien sûr. Non non ((en s'adressant à Victoire)) tu vas aller là-bas arbitrer les gens là ((en parlant de Morgane et Gaya)).

-**Victoire** : Je vais boire !

-**Alexandre** : ... Morgane ; et ici on a Aly contre euh ... Gabriel.

-**Anaïs** : Mais je dois arbitrer les deux en même temps là ?

-**Alexandre** : Non, tu fais celui que tu veux. Tu fais lequel ?

-**Anaïs** : Je vais faire les deux garçons là.

-**Alexandre** : Aly-Gabriel ((en lui donnant la feuille)). On commence en même temps, ça va être très rapide, c'est la fin de leçon. Allez-y.

((L'enseignant vient observer le match entre Gaya et Morgane)).

-**Alexandre** : Le score ?

-**Morgane** : Gaya a un car ...

-**Alexandre** : 1-0 ! ((Gaya engage)) Bien Gaya, replace-toi Gaya, replace-toi ! ((Gaya perd le point, le volant est trop loin)). Tu vois Gaya, après ta frappe, tout de suite se replacer au milieu, car Morgane a été très méchante, il a eu raison, elle a attaqué tout de suite de l'autre côté.

-**Morgane** : 1-1 ((Morgane engage)).

-**Alexandre** : Replace-toi Gaya ! Replace-toi ! ((Gaya gagne le point, Morgane, a loupé le volant)). 2-1 ! ((L'enseignant s'adresse au groupe n°1 de loin)) Là-bas, on aura pas le temps d'aller au bout ! Il reste deux minutes, donc vous arrêterez dans 2min. ((Gaya loupe son engagement)) Dommage, 2-2 ! Nous on va essayer d'aller en 7 points, mais je sais pas si on aura le temps.

1h39'47'' = Intervention n°20.

-**Alexandre** : Place-toi Gaya, prépare ta raquette ((Morgane engage ; Gaya perd le point en jouant par en-dessous le volant)). Alors Gaya, que penses-tu si le volant du service de Morgane effectivement arrive ici ((le volant ne dépassait pas la ligne de service, il était donc faux)) ?

-**Morgane** : Mais en fait tu l'as touché et du coup ...

-**Alexandre** : Mais laisse-le tomber en fait, elle a raté son service ! Elle a ENCORE raté son service ((pour lancer une petite pique à Morgane)).

-**Morgane** : Mais d'où ?!

-**Alexandre** : Bah ça ... eh applique-toi sur ton service ! Aller place-toi, si tu vois que le volant de Morgane n'est pas bon, laisse-le tomber tu gagnes le point. ((Morgane engage, Gaya a laissé tomber le volant pensant qu'il serait faux ; Morgane rigole)).

-**Alexandre** : Là il était bon par contre !

-**Morgane** : 4-4.

-**Alexandre** : 4-4 ?

-**Morgane** : Bah oui ...

-**Alexandre** : Toi tu es à 4, mais elle, elle a deux. 4-2. ((Gaya perd le point)) Aller applique toi bien Gaya. 5-2. Prépare ta raquette, prépare ta raquette Gaya ! ((Morgane engage en étant très excentré sur le côté gauche ; tout le côté droit est ouvert ; Gaya en profite pour mettre Morgane très loin du volant à droite, elle gagne le point)) Bien, excellent !

-**Morgane** : Bien joué !

-**Gaya** : C'est un miracle ...

-**Alexandre** : 3-5 ! Non c'est pas un miracle, prend confiance en toi Gaya ! C'est pas un miracle Gaya. ((Gaya engage mais se retrouve loin du volant rapidement)) Place-toi Gaya ((Gaya gagne le point)), tu vois tout de suite au milieu ! 4-5 ! ((Un nouveau point est joué)) 6-4. Dernier point.

-**Morgane** : 6-4 ? Mais c'est qui qui à 6 ?

-**Alexandre** : C'est toi ! Service pour toi. Anaïs, tu leur annonce « dernier point » ((à Aly et Gabriel)). ((Un nouveau point de fait entre Gaya et Morgane)) 7-4, fin du match ! Là volant raté, prépare toi bien, regarde le volant, essaye de voir à travers ta raquette, lève ta raquette, essaye de voir, regarde dans la raquette, essaye de voir arriver le volant par là à chaque fois, ça veut dire qu'au moins tu es bien placé. ((L'enseignant siffle)).

1h42'06'' / Fin du cours : Rangement du matériel et bilan de la leçon.

-**Alexandre** : Stop ! Ramenez les raquettes, les volants, les feuilles !

-**Anaïs** : Monsieur ?

-**Alexandre** : Dis-moi Anaïs !

-**Anaïs** : Il a fait 4-10.

-**Alexandre** : Est-ce que Gabriel a réussi à ramener quelques volants ?

-**Anaïs** : Oui il a mieux joué ...

-**Alexandre** : Ici le groupe « zone préférée » ((groupe n°1)), fin du match également. ((L'enseignant s'approche des arbitres du groupe n°1)) Qui était le B ?

-**Léo** : Olivier.

-**Alexandre** : Olivier, ok ! Olivier il est où ? Encore assez intelligent, tactique dans le jeu ; tu as encore réussi 2 zones en très peu de point. Ramenez-moi les raquettes, les volants, les feuilles, je vais les regarder, les lattes, et puis Gabriel, il est où ? est-ce que tu peux ramasser tes volants dans le carton ? ((Les élèves viennent rapporter leur raquette)) Je vérifie les raquettes !

((Les élèves viennent apporter leur raquette ; l'enseignant les range)).

-**Alexandre** : Tiens ((en s'adressant à Anaïs)), est-ce que tu peux juste traduire combien vaut la victoire avec la zone verte ou pas, combien vaut la défaite de A grâce à la zone verte ou pas en termes de points ... ?

-**Anaïs** : Excusez-moi, est-ce que quelqu'un a compris ?

-**Alexandre** : Oui, voit avec Morgane !

-**Morgane** : Comment ?

-**Alexandre** : Anaïs aura besoin d'aide pour les points classement. Tu te souviens ? les points de la victoire ou de la défaite par rapport à la zone verte. Il reste des lattes, il faut décrocher le filet car il me semble qu'il n'y a pas cours de badminton derrière. Tiens Victoire, Luc, s'il vous plait, ramenez les poteaux, décrochez les filets, tout le monde participe. Ça va mieux Louane ?

-**Louane** : Ouai !

-**Alexandre** : Aller on range vite le matériel puis on va s'asseoir après.

((L'enseignant vient voir Morgane qui est en train de faire les comptes))

-**Alexandre** : C'est bon ?

-**Morgane** : Oui !

-**Alexandre** : Merci beaucoup !

-**Morgane** : Attendez, j'ai pas calculé les points ...

-**Alexandre** : De toutes façons, on a dû changer l'ordre des matchs avec la blessure de Louane. Il y a une égalité sur la 2^{ème} place ? Ok.

-**Morgane** : Et moi, puisque j'ai fait qu'un match, bah ...

-**Alexandre** : Oui bah ... Il y a quand même victoire ici 7-4, je rajoute Gaya ; et un coup fatal que tu as réussi ((en regardant Gaya)). Tu te souviens quand tu avais attaqué tout de suite après le service de Morgane, tu te souviens ?

-**Morgane** : Et moi j'ai pas eu de coups fatals ?

-**Alexandre** : Non je crois pas. Rapprochez-vous de nous ((du reste du groupe)).

((Les élèves attendent assis sur les bancs l'enseignant)).

-**Alexandre** : Un petit bilan, sur le groupe de là-bas ((le groupe n°1)). Qui peut résumer l'intérêt tactique quand on a sa zone préférée ?

-**Luc** : Bah d'éloigner l'adversaire de sa zone.

-**Alexandre** : Je vais l'éloigner dans le jeu par des échanges de cette zone préférée. Et quand est-ce que j'attaque ?

-**Léo** : Quand il est loin.

-**Alexandre** : Quand il est loin, je peux attaquer

-**Léo** : Quand il est à l'opposé.

-**Alexandre** : Quand il est à l'opposé de ma zone préférée, c'est là que je peux décider d'attaquer. On va travailler à l'avenir justement ce moment : à quel moment je décide vraiment d'attaquer ? Parce que l'adversaire peut être à l'opposé de ma zone préférée, mais il peut m'envoyer un volant très dur. Est-ce que c'est le bon moment pour attaquer ? ça pas sûr ; donc ça on va travailler la semaine prochaine.

((La sonnerie retentit)).

-**Alexandre** : Et le groupe d'ici ((groupe n°2)) on va commencer à vraiment travailler sur le dosage. Vous arrivez souvent à frapper fort, mais les petits amortis vous avez encore du mal.

-**Victoire** : Va falloir doser.

-**Alexandre** : Oui il va falloir doser ! D'accord ? Et du coup on va travailler les déplacements, le groupe d'ici ((groupe n°2)), il faut gagner en rapidité de déplacement. Ok ? Aller on va aux vestiaires !

Retranscription EAC ALEXANDRE –

07/12/2021

-**Chercheur 1** ((présentation)) : Nous allons procéder à un entretien d’auto-confrontation sur ce que nous avons filmé et enregistré la dernière fois. C’est un entretien d’un type un peu particulier et inhabituel dont l’enjeu est surtout de « revivre » et dire à haute voix ce que vous viviez et faisiez au moment de la leçon, en décrivant simplement cela, et en reprenant l’histoire de la leçon, ce que vous pensiez, ce qui a attiré votre attention (ou ce que vous avez remarqué), ce que vous cherchiez à faire, comment vous vous sentiez, ce que vous vous disiez, ce à quoi vous vous attendiez, ... mais surtout sans analyser, évaluer, ... juste restituer ce qui se passait pour vous au moment de l’action ! Nous avons sélectionné des passages en particulier que nous souhaitons vous montrer. Durant cet entretien, nous ne sommes donc pas là pour juger telle ou telle action ou pour dire ce qu’il fallait faire ou ne pas faire, nous ne vous demanderons jamais de vous justifier. En revanche, nous sommes là pour essayer de comprendre ce qui vous a amené à agir de telle ou telle façon : vous serez amené à décrire vos actions, à les commenter, à vous rappeler de ce que vous pensez à certains moments, ... Pour commencer : pouvez me décrire ce que vous faites sur cette action ? comment ? ...

-**Alexandre** : Ok !

-**Chercheur 1** : Et à chaque fois, je te fais un petit point ; on a trois moments dans la séance : on a l’échauffement, le corps de la leçon et le bilan de la leçon. Donc là, on va commencer : si on resitue, ils sont dans les vestiaires, tu les réceptionnes, tu pars sur une explication de début de séance.

0’’ / Début du cours – Présentation de la séance.

Extrait vidéo → 3’19.

-**Alexandre** : ((L’enseignant décrit ce qu’il fait en voyant l’extrait vidéo défilé)) Bah là, les gars, ils se sont changés au vestiaire, ils arrivent, moi je vais fermer les vestiaires.

-**Chercheur 1** : Donc là, on entend juste que tu vas cogner à la porte ...

-**Alexandre** : Pour faire sortir les filles.

-**Chercheur 1** : Ouai, les filles surtout ? les garçons sont déjà ...

-**Alexandre** : Les garçons se changent plus vite, enfin en gros, enlèvent leurs affaires, posent leur téléphone, plus vite que les filles. Donc voilà, les filles, j’essaye de les ... faire sortir en même temps que les garçons pour pas que la classe soit trop longtemps divisée.

-**Chercheur 1** : Sachant que tu as déjà été au début cherché les filles ?

-**Alexandre** : Ouai deux fois.

-**Chercheur 1** : Donc là, c'est la 2^{ème} fois, est-ce que tu te dis quelque chose de particulier ?

-**Alexandre** : Euh ... non, je veux juste que ça traîne pas trop ; parce qu'il y a eu notamment déjà des soucis dans les vestiaires. Et je pense que ... il y en a une qui doit me donner son téléphone d'ailleurs, Morgane. Je pense elles veulent vraiment ... il y a deux filles qui veulent vraiment sortir en même temps que les deux autres, ne pas sortir avant les deux autres de peur qu'il y ait des vols. Et les deux autres filles, Louane et Victoire sont pas trop, on va dire, motivées ; donc elles, leur but, c'est de pas arriver très très tôt ; plus de temps elles arriveront à gratter dans les vestiaires, plus elles seront satisfaites.

-**Chercheur 1** : Ok, tu y vas pour aller leur mettre la pression.

-**Alexandre** : Il faut que ça accélère oui.

-**Chercheur 1** : Ok, c'est une de tes préoccupations majeures.

Extrait vidéo → 5'56.

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Donc là, il y en a un qui a du me demander ce qu'on faisait après, et le souci c'est que si on en parle trop longtemps, on va rester là-dessus, c'est pour ça que je dis qu'on en parlera plus tard. ... Là j'essaye d'expliquer ce que l'on va travailler pendant la leçon.

-**Chercheur 1** : Là, qu'est-ce qui est important pour toi quand tu leur donnes ces consignes ?

-**Alexandre** : Bah premièrement, qu'ils écoutent ; et le but, c'est que euh ... ils sachent ce qu'ils vont travailler pendant la leçon.

-**Chercheur 1** : Est-ce que tu as des indices particuliers pour savoir ... est-ce que tu es satisfait des élèves, ou tu aurais d'autres attentes ? En termes d'écoute, en termes de ...

-**Alexandre** : Là, sur ce passage-là, je suis satisfait de leur écoute ; ce que je fais pas, ce qu'il est possible de faire aussi pour avoir un repère, c'est de les faire eux-mêmes donner l'objectif : ça peut être sur le bilan de la leçon d'avant, par rapport à la semaine dernière, « alors, qu'est-ce qui serait bien de ... », ça c'est plus ce que je fais en fin de leçon. Hum ... on va dire qu'il y a pas tant que ça de repères sur ce qu'ils ont vraiment retenu, j'essaye de choper quelques acquiescements, ou ...

-**Chercheur 1** : Oui, c'est quand même important de voir ces signes de tête pour voir s'ils suivent bien ?

-**Alexandre** : Oui, qu'ils aient compris ce qu'on va travailler. Après là, c'est une notion qui revient souvent, éloigner l'adversaire etc.

-**Chercheur 1** : Tu les sens comment là ?

-**Alexandre** : Là, je les sens plutôt concentré.

-**Chercheur 1** : Ok, autre chose ou pas là-dessus ?

-**Alexandre** : Humm, ... là donc, bah là après, il y a Anaïs qui m'a prévenu que ... c'est la grande métis ((en la montrant du doigt)), elle revient depuis plusieurs semaines d'absence : elle a pas sa tenue, elle a ses règles, elle m'a dit qu'elle voulait pas pratiquer, par contre qu'elle veut bien arbitrer, chronométrer, etc. Donc je regarde juste, ... on va dire ... son attitude. Là ... ((en s'approchant de la vidéo)) je vois pas Victoire.

-**Chercheur 1** : Victoire était arrivé en retard après.

-**Alexandre** : Ah oui voilà c'est ça. Non franchement là-dessus, c'est pas que je veux pas perdre de temps, mais il y a cette notion ...

-**Chercheur 1** : Il faut pas que ça soit long ?

-**Alexandre** : Ouai, il faut que ...

-**Chercheur 1** : C'est ta préoccupation ?

-**Alexandre** : Il faut que mon temps d'explication sur le programme de la leçon, l'objectif que l'on va travailler, hum ... il faut que ça soit donné assez vite. Sinon, je sais que derrière l'échauffement va être plus long à démarrer, certains vont se déconcentrer.

-**Chercheur 1** : Et par rapport à ces objectifs que tu donnes, quelles attentes tu as ? A la fin de la leçon, tu aimerais qu'ils atteignent, qu'est-ce que tu veux qu'ils sachent faire ?

-**Alexandre** : Sur le fait d'éloigner ...

-**Chercheur 1** : Est-ce que tu as quelque chose en tête ? Est-ce que tu te dis qu'ils vont réussir à faire ça, à faire ça, ... ?

-**Alexandre** : Bah moi, je vais espérer, parce que sur le groupe des garçons par exemple ((le groupe n°1)), on a un indicateur de scorage. Je vais espérer voir un maximum de 10 ou de 5 points. Sur les filles, et sur les deux garçons ((groupe n°2)), j'espère avoir des zones vertes atteintes. C'est les deux ... en plus de leur façon de jouer que je vais observer.

-**Chercheur 1** : Ok, ça marche. On va passer à l'échauffement. Echauffement divisé en deux : échauffement général, en autonomie, ils savent quoi faire ...

-**Alexandre** : Oui il y a une routine qui s'est installée normalement.

-**Chercheur 1** : Et ensuite échauffement avec raquette, là où ils ont les défis à ...

-**Alexandre** : Plus techniques.

6'42 / Echauffement : échauffement général + échauffement technique avec raquettes.

Extrait vidéo → 6'44/7'24.

-**Chercheur 1** : Tu les as lancés avec leur fiche d'échauffement.

-**Alexandre** : Ouai.

-**Chercheur 1** : Je te laisse regarder et on en discute après.

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Bah là, elle me dit qu'elle a ses règles. Là, j'essaie de l'activer un minimum. Voir tout ce qu'il est possible qu'elle accepte, qu'elle veuille bien faire. Elle ne veut pas pratiquer donc j'essaie au moins de lui trouver un rôle actif dans la leçon.

-**Chercheur 1** : En fait, comment tu arrives à dialoguer avec elle ? Tu emploies quoi comme stratégie ?

-**Alexandre** : Déjà faire le bilan avec elle sur comment elle est aujourd'hui, donc elle me dit qu'elle a ses règles. Elle m'a déjà dit qu'elle a pas sa tenue. Elle revient depuis plusieurs semaines d'absence, donc c'est essayer de trouver un terrain d'entente : « donc ok, je comprends que tu as tes règles, que tu vas pas être dans les conditions les plus à l'aise pour jouer », j'essaie quand même de lui dire que par exemple l'échauffement technique, où c'est ... on va dire ... beaucoup, c'est plus un travail de précision, il y a pas une grosse dépense énergétique à son stade à elle, c'est malgré tout faisable. Bon, elle me dit que non. Après, on essaye euh ... elle me tend une perche sur un petit peu ... je pense un peu pour se défendre, elle me dit qu'elle aimait bien par contre la musculation ; donc en gros, c'est une façon pour elle de me dire : « c'est pas que je suis feignante, ou que j'aime pas ... c'est que là voilà, je peux pas trop ». Et du coup, j'essaie de descendre petit à petit dans le stade, ... comment je peux dire ça ? ... dans des niveaux d'activation on va dire. C'est-à-dire qu'au final on va dire que le plus bas, c'est assis sur un banc à rien faire. J'essaie de pas en arriver là.

-**Chercheur 1** : Ok. Tout ça, ça se passe par le dialogue si j'ai bien compris.

-**Alexandre** : Ouai. Essayer d'être un peu compréhensif, mais malgré tout, je ne peux pas l'autoriser à ne rien faire, donc là j'essaie de faire en sorte qu'elle dise « oui, ok je vais quand même arbitrer, je vais quand même chronométrer ... ».

-**Chercheur 1** : Et pour ça, ta stratégie c'est de dialoguer avec elle, tu en as d'autres des stratégies ? Ou des indices, des choses que tu interprètes ? Quand tu vas la voir, qu'est-ce que tu te dis franchement ? Comment je vais faire pour l'engager ?

-**Alexandre** : Je sais que ça va passer par la discussion. Euh ... s'il y a trop de fermeté ou on va dire une posture trop rigide de ma part, elle va pas adhérer ; c'est-à-dire que, et puis de toutes façons physiquement je peux pas la forcer ((en mimant le geste)) à la mettre debout et à courir. Après, faut ... j'essaie

de me dire que la leçon est quand même longue ; des fois il arrive qu'un élève en début de leçon soit pas dedans, qu'il veuille pas trop faire, il part sur l'échauffement mais vraiment à reculons ; en fait, c'est en revenant discuter avec lui, des fois on se dit que c'est la nature de l'exercice qui va faire qu'il va y avoir de la motivation, du jeu. Là, comme repères de ce que j'ai sur elle ... de toutes façons elle me l'a dit, on voit sa tenue, sa posture qui est quand même ((en mimant quelqu'un d'avachie dans sa chaise)), elle est un peu affalée. ((L'enseignant commente l'extrait en train de dérouler)) Là, je rentre dans la négociation ; là, je la gratifie, petit compliment, lui dire que c'était bien ; là, j'essaie de prendre exemple sur Louane qui fait quasi rien d'habitude, c'est un peu mieux depuis quelques semaines, lui montrer avec un exemple avec un autre élève bah en s'activant un minimum etc. il y aura des progrès, il y aura ...

-Chercheur 1 : Comment tu le ressens ce moment ? C'est un moment assez délicat non ? Tu as une élève qui est sur le côté, comment toi tu te sens par rapport à ça ?

-Alexandre : Non, ... enfin je suis pas ; au début, on se dit que c'est soi-même, enfin je veux dire en tant que prof, c'est quand on est plus jeune, ou quand on arrive dans un nouvel établissement, on se dit c'est ce que je propose et ce que je mets en place qui la motive pas, et du coup on se remet en question. Il y a une part de remise en question, mais là je me dis surtout que c'est elle, son bien-être qui est pas en forme, je pense qu'elle a des problèmes dans sa vie privée ; moi je me sens pas dans une situation gênante ou difficile, je vais essayer de elle, la remettre en scène entre guillemet. Mais ... Non, ce qui est inconfortable, c'est quand il y en a une, et encore un deuxième qui fait l'échauffement mais en faisant des conneries, un troisième qui est par terre allongé parce qu'il veut plus courir, un 4^{ème} ou deux dans un autre endroit du gymnase qui sont comme elle et qui du coup commencent à déconner, là c'est gênant ! Là, c'est la seule, donc pour moi c'est pas trop difficile pour l'instant de ..., ça me permet de ... d'avoir un œil sur l'échauffement des autres, de la classe, elle attire pas trop mon attention.

-Chercheur 1 : Ok.

-Alexandre : Quand on a plus du tout d'attention sur le reste de la classe, ça devient compliqué à gérer, pour l'instant ça va.

-Chercheur 1 : Ok, donc tes préoccupations c'est négocier avec elle tout en gardant en même temps une attention sur la classe.

-Alexandre : Bah oui, vérifier qu'ils sont bien dans les 3min de mise en route ((une fiche est donnée à chaque groupe, ils doivent suivre des instructions d'échauffement en autonomie)). Et essayer, ouai, de négocier ...

-Chercheur 1 : C'est quelque chose d'important pour toi de leur montrer que tu les regardes ?

-Alexandre : Ouai alors ... Oui, bah surtout en début de cycle et en début d'année, l'idée que si on ... euh ... on détourne le regard, ou ne serait-ce que son absence parce qu'on va dans le bureau chercher

quelque chose, ils sont pas encore autonomes, ils ne donnent pas non plus beaucoup de sens encore à ce qu'on leur propose ; au fur et à mesure de l'année, ça m'arrive de ne rien regarder des 3min de mise en route.

-**Chercheur 1** : Ok.

-**Alexandre** : Ils savent que ça sera pris en compte dans l'évaluation finale, sur un des AFLP là. Ils comprennent petit à petit que ça fait du bien de mener un échauffement complet, on est par groupe. Le fait qu'il y ait un capitaine, moi je peux regarder que le capitaine ; donc au fur et à mesure de l'année, ça me demande de moins en moins d'attention.

-**Chercheur 1** : Ok, ça marche.

Extrait vidéo → 9'41.

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Ouai voilà, là c'est eux qui étaient partis en premier ... Bon là, je pense que je dois peut-être aller récupérer les raquettes. Tu vois, là c'est un moment où entre guillemets je leur fais confiance. Et du coup je peux m'absenter pour aller prendre du matériel ; malgré tout je leur dis que la mobilisation articulaire, elle doit être dynamique, on passe pas 3min à faire l'ensemble des articulations ; et donc là, ... oui voilà, passer de groupe en groupe quand même pour ... ((on déborde sur un deuxième extrait qu'on voulait montrer à l'enseignant)).

Extrait vidéo → 10'23 – Intervention 1.

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Par exemple, Aly qui est un nouveau dans la classe, donc lui il a pas du tout intégré l'ensemble des routines des 4 phases de l'échauffement

-**Chercheur 1** : Comment ils se mettent par groupe ? Comme ils veulent ?

-**Alexandre** : Ouai, c'est libre, affinitaire ; et parfois c'est par équipe en rugby, ... Parce qu'en fait c'est un exercice, enfin un échauffement routinier sur l'ensemble de l'année. Parfois c'est par équipe, par duo, par trio, par quatuor, affinitaire, ça dépend ... Là, au Tchoukball aujourd'hui [l'enseignant voit deux fois dans la semaine cette classe une semaine sur deux], c'était par équipe : j'avais un capitaine bleu et un chronométreur bleu, et ensemble ...

-**Chercheur 1** : Donc ça varie, c'est pas toujours avec les mêmes.

-**Alexandre** : Non oui.

-**Chercheur 1** : Ok.

Extrait vidéo → 11'32 – Intervention 2.

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Je commence à voir avec eux s'ils arrivent à suivre les différentes phases, à bien réaliser les gestes.

-**Chercheur 1** : Parce que là, pourquoi tu es venu vers eux ?

-**Alexandre** : Je sais pas, je sais plus pourquoi je suis venu ... Bah je vais de groupe en groupe ; quand je suis arrivé, je pense soit ils étaient en train de discuter avec Anaïs et du coup à ne rien faire, et du coup je me dis bah là ils sortent de l'activité ; des fois c'est un geste qui est mal fait, par exemple la fente avant pour l'étirement du mollet qui est faite avec le talon qui décolle ou par exemple il manque une des phases : parce qu'il y a une phase de contraction et une phase après de ... enfin il y a une phase d'étirement une phase de contraction. Des fois, je les vois passer d'un muscle à l'autre sans faire la phase de contraction. Il faut quand même rappeler régulièrement des petites ...

-**Chercheur 1** : Si on récapitule, les indices, c'est quand ils font pas, quand ils vont discuter, quand ils font mal, ... Tu as encore d'autres indices comme ça que tu regarderais ? Les premiers trucs que tu regardes pour être sûr qu'ils travaillent ?

-**Alexandre** : Bah il y a le coup d'œil immédiat qui me fait comprendre dans quelle phase ils sont, si je les vois mobiliser les articulations ((en mimant des rotations des épaules)), si je les vois réaliser un étirement, si je les vois réaliser un exercice dynamique, donc je sais dans quelle phase ils sont. Et, en fonction de cette phase-là, si l'exercice est mal réalisé, c'est là que j'interviens.

-**Chercheur 1** : Ok.

-**Alexandre** : Il y a un capitaine. Là, ((en regardant la vidéo qui se remet à défiler)), c'est Luc, et il arrive que le capitaine lui-même ne fasse pas bien l'exercice. Alors, des fois, c'est d'autres qui corrigent.

-**Chercheur 1** : C'est toujours le même le capitaine ?

-**Alexandre** : Non ça tourne. Des fois, il faut que j'oblige. Mais là, ce jour-là, il est pas présent je crois Noam, j'ai du l'obliger aujourd'hui ((en Tchoukball le jour de l'entretien)) à être capitaine parce qu'il voulait pas être aujourd'hui capitaine. Donc entre guillemets tu obliges, tu rigoles, tu lui dis « si », et au final ils se prennent au jeu. ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé : il régule Luc et Alexis en leur démontrant l'exercice)) Par contre faire avec eux, je pense que c'est important. Soit montrer le début, soit montrer le vrai geste avec eux, soit montrer le début de posture, ...

-**Chercheur 1** : Et pourquoi c'est important ?

-**Alexandre** : Je pense que ça amène leur adhésion dans le procédé, ... euh ... qu'ils le fasse eux-mêmes de façon sérieuse. Des fois aussi, le fait de dire, par exemple la contraction des adducteurs ((en démontrant la position et l'exercice)) c'est une position un peu gênante, tu vois ils disent un peu « la position caca », bah ça pile ((en montrant la vidéo)), très belle arrêté sur image ; bah voilà voir le prof faire une

position qui pour eux est ridicule, aller ça casse le truc, et on le fait aussi, même le prof le fait ; et puis des fois, c'est aussi pour clairement corriger la posture.

-**Chercheur 1** : Pour deux raisons alors.

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé : l'enseignant continue de démontrer à Alexis et Luc ce qu'il faut faire)) Tu vois, lui Alexis, il se gratte la tête, on a l'impression qu'il se dit « putain, j'ai pas envie de faire ... ».

-**Chercheur 1** : ça c'est des choses que tu remarques en direct ?

-**Alexandre** : Ouai ouai. ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Après il y a des moments tu vois Luc la position est pas idéale, après l'idée ouai, il faut intervenir de moins en moins sur l'année. Il y a des groupes où je pourrais tout reprendre avec eux alors que normalement tu vois ...

-**Chercheur 1** : Tu es pas satisfait de ce qu'il a fait ?

-**Alexandre** : Bah non.

-**Chercheur 1** : Mais du coup, pourquoi tu fais le choix de pas le reprendre ?

-**Alexandre** : Je pense que c'est pas un choix, c'est soit ... un peu ... comment dire ... pas de fainéantise, ... de me dire que je vais pas encore tout reprendre avec eux ; l'idée aussi de me dire que c'est un autre qui va faire la remarque et pas moi ; euh ... et puis oui, il y a une part, pas de fainéantise, mais de se dire ... je vais quand même pas tout reprendre, c'est-à-dire que ...

-**Chercheur 1** : Oui, au final tu seras tout le temps sur le dos des élèves et ils vont pas apprécier, c'est un peu ça ?

-**Alexandre** : Hum ... Ouai c'est pas dans l'idée qu'ils apprécient pas, mais euh ... ça, sa position des adducteurs là, bon j'y reviendrais peut-être ... tu vois aujourd'hui je l'ai pas vu, j'y reviendrais peut-être dans deux semaines, vu que c'est un projet qui est vraiment sur la longueur, euh ... je sais que ... je vais pas pouvoir le dire à chaque fois et même est-ce que c'est mon rôle de vraiment le dire tout le temps, de le dire tout le temps, de le dire tout le temps ... ça va peut-être être par contre un rappel « vérifiez bien la position de l'exemple sur la fiche, comment est l'athlète sur la fiche qui fait son étirement ».

-**Chercheur 1** : Ok.

((L'extrait est relancé, on y entend l'enseignant répondre au téléphone du gymnase qui sonne)).

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Gabriel commence à s'exciter.

-**Chercheur 1** : Après là, ils vont mettre le matériel.

-**Alexandre** : Ouai.

Extrait vidéo → 14'42 – Retard Victoire.

((Extrait vidéo : l'enseignant demande à une élève d'aller ouvrir la porte du gymnase à Victoire en retard)).

-**Chercheur 1** : Comment tu sais que Victoire arrive en retard à ce moment-là ?

-**Alexandre** : C'était le coup de téléphone de la vie scolaire.

-**Chercheur 1** : D'accord. Et comment tu t'apprêtes à la recevoir ? Il y a un truc ?

-**Alexandre** : Non, bah ... soit déjà essayer de connaître la raison, soit voir si elle est dans un état de pratiquer, sachant que oui c'est une élève très problématique, contestataire, ... elle veut pas pratiquer, elle aime pas le sport, elle l'avoue clairement, ou alors elle trouve des prétextes, qui des fois sont vrais et qui des fois sont des excuses. Hum ... euh ... essayer ... bah d'assez vite l'insérer dans la classe qui vient de commencer la mise au travail. Normalement passer une demi-heure, avec la vie scolaire, quand le retard est trop important, normalement on les refuse. Là, c'est qu'il doit pas être 8h30 je pense.

Extrait vidéo → 15'34 – Organisation des tâches.

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Donc là j'essaye de ... je sais que Léo, Olivier, bon il y a jamais de problèmes avec le matériel, par contre tu vois Luc, Alexis, Victoire ((en les pointant du doigt)) ...

-**Chercheur 1** : Donc tu as une attention particulière sur surtout ... ?

-**Alexandre** : C'est essayer de voir hum ... en gros, quels élèves mettent en place le matériel ; là c'est facile, c'est une classe qui est peu nombreuse ; voir surtout que ceux d'habitude qui ne le mettent pas, là sont volontaires. Il y a des classes où on est obligé de mettre en place des routines, les 6 premiers de l'alphabet mettent en place le matériel, les 6 autres le défont, ... Là, tu vois Luc est les mains dans les poches, il a rien mis en place, je trouve ça dommage pour lui. Les autres sont tellement gentils et participent, enfin pas « gentils », on va dire euh ... ils sont tellement volontaires dans le bon état d'esprit que ça ne fait pas perdre de temps à la classe ; mais s'il s'avère qu'il y a 12 Luc, bah ouai là ça va m'agacer parce que c'est une perte de temps. Là, il y a pas trop de perte de temps.

-**Chercheur 1** : C'est surtout la perte de temps qui te préoccupe ?

-**Alexandre** : Bah sur ces phases-là oui.

Extrait vidéo → 20'28 – Intervention n°3.

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Là, c'est Anaïs qui lance le chrono ; ouai là, je vais passer faire des petits retours individuels ou par duos

-**Chercheur 1** : Là, tu as en tête quelque chose avant que tu intervienes à chaque fois ?

-**Alexandre** : Bah l'idée ... ce que je me dis c'est que je voir les élèves réussir le palier, je vais essayer de corriger tout ce qui est posture, tout ce qui est déplacement, et aussi si la consigne euh ... si la règle du palier est bien respectée. Des fois il y a un placement pied tu vois les deux pieds dans la rivière, des fois c'est, il faut au moins un pied derrière la ligne bleue pour considérer que c'est bien un échange long quand j'ai frappé le volant ; euh ... voilà, il y a soit respect de la consigne et puis après un conseil ou un retour moteur ...

-**Chercheur 1** : D'ailleurs cette appellation autour de la « rivière », c'est un choix de ta part, quelle préoccupation tu avais là avec cette métaphore ?

-**Alexandre** : Bah ... que ce soit dans moi-même, ou mes prépas de leçon, ou alors dans les situations ou les exercices, c'est vrai que je traduis tout ce qui euh ... ça peut être les AFLP, ça peut être des objectifs de leçon que nous on peut avoir dans un langage EPS on va dire, de prof, essayer de les traduire en langage élève, et après essayer de trouver des mots et un vocabulaire très parlant ; ça peut être donné un nom aux situations, ça peut être oui une image « la rivière », pour surtout, pour des élèves de CAP, les aider à mémoriser et à conceptualiser des fois un repère spatial qui est parfois un peu flou pour eux.

-**Chercheur 1** : D'expériences, c'est plus facile pour eux ?

-**Alexandre** : Ouai ! Par exemple, on se sert aussi des fois de compter les lattes en bois du parquet pour être sûr de mettre ... Voilà, essayer de donner des repères ou du vocabulaire pour qu'ils gagnent en autonomie.

-**Chercheur 1** : Ok. J'avais aussi une autre question, on voit tu leur fais des retours, tu veux les corriger sur leur posture, est-ce que avant de partir les réguler, est-ce que tu as des préoccupations prioritaires par rapport à d'autres ; tu sais par exemple s'il va se passe ça ... est-ce que tu sais déjà ce que tu vas voir ?

-**Alexandre** : Quels élèves je vais voir en difficulté sur tel ou tel palier ?

-**Chercheur 1** : Oui voilà, est-ce que tu as déjà connaissance de ces choses-là ?

-**Alexandre** : Oui après par la pratique oui, parce que je le fais avec d'autres classes, je le fais aussi avec eux depuis le début du cycle, certains c'est ... la difficulté sur des déplacements, certains c'est le revers, c'est le palier 4 qui pose, je crois que c'est le 4 ou le 6, qui pose ... c'est la prise revers qui est compliqué pour certains. Euh ... d'autres, c'est qu'ils soient bien dans le respect de la règle. Ils auraient tendance à gruger pour avoir un bon record, un bon score.

((L'extrait est relancé, et on entend justement que l'enseignant traite de tricheur Olivier et Léo sur le ton de l'humour)).

-**Chercheur 1** : Tient justement, ce qu'on vient de parler.

-**Alexandre** : ((En rigolant)) Non mais là, c'est pour le chamberer ; eux au contraire, ils sont hyper sérieux.

Extrait vidéo → 21'20 – Intervention n°4.

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Là, on est vraiment sur un conseil de base ((il s'adresse à Gabriel sur la vidéo)), vraiment très moteur sur la prise de raquette, pour Gabriel qui est dans le dur. ... Là par exemple, pour servir, il me dit, je crois que c'est là, il va me dire qu'il est même plus à l'aise main gauche, c'est-à-dire qu'il va servir d'une main et qu'il va jouer ensuite de l'autre main.

-**Chercheur 1** : Justement, c'est un moment sur lequel je voulais revenir, comment tu te sens quand il te dit ça, on voit que tu lui réponds pas trop ...

-**Alexandre** : Pour l'instant, et puis là c'est sur un temps on va dire ... très spécifique qui est sur l'échauffement technique, les paliers ; moi ce qui m'intéresse surtout, c'est l'échange ; la mise en jeu ou le service sur ce temps là, ça ne m'intéresse pas, il y a en a que j'autorise à servir tennis, enfin bref ; ce qui va être intéressant pour lui par contre, c'est soit de le prendre sur des remédiations individuelles, sur la prochaine leçon, sur les prochaines leçons pour là oui vraiment travailler le service bonne main.

-**Chercheur 1** : Ok.

-**Alexandre** : Là, le service ça m'intéresse pas trop. ((L'enseignant rigole en voyant sa réaction à justement l'extrait où Gabriel lui explique qu'il sert main gauche car il est plus à l'aise et après change de main dans l'échange pour jouer)).

-**Chercheur 1** : Qu'est-ce que tu ressens, parce qu'on le voit dans toute la leçon passer souvent à côté du volant ((en parlant de Gabriel, qui a de grosses difficultés motrices)), qu'est-ce que tu ressens à chaque fois ?

-**Alexandre** : Bah ... c'est presque un peu ... de la pitié, un peu de la gêne pour lui, parce qu'on retrouve un peu la même chose au niveau du rattrapé de balle en tchouk [la classe, une semaine sur deux, a deux cours d'EPS par semaine, le deuxième est consacré au Tchoukball], c'est un profil ULIS ++, avec éducateur social, contexte très très compliqué, là en plus, moi je m'en suis pas rendu compte, mais j'ai appris au conseil de classe que ses lunettes sont actuellement cassées, donc il y a plus de lunettes, et puis il a un strabisme important, et plus de ça je pense une bonne myopie, c'est un peu, ((en soupirant)), pauvre garçon quoi. Alors, du coup, on va essayer de, ça va venir après je crois, je vais être un peu plus franchement avec lui qu'avec les autres élèves, et avec Gaya ; et essayer de valoriser la moindre réussite pour au moins qu'il éprouve un petit peu de ... enfin s'il éprouve pas beaucoup de plaisirs et de bonheur, que au moins qu'il éprouve pas de la gêne, de la honte, ...

-**Chercheur 1** : Ok, je vois. C'est un moment compliqué en fait, un moment de frustration.

-**Alexandre** : Ouai, c'est dur. Bah ... pour l'instant, il exprime pas encore, on voit pas chez lui d'agacement, un début d'irritation, d'insulte de lui-même ou « putin ça fait chier », il est pas encore là-dedans. Par contre, peut-être en lui-même, peut-être que soit ça bouillonne, soit il est vraiment triste, ça se voit pas encore. Mais une accumulation de mises en échecs comme ça, c'est sûr, va finir par ... être compliqué à gérer quoi.

-**Chercheur 1** : D'accord.

-**Alexandre** : Et là, il y aura un choix à faire sur la constitution du duo quoi, parce que Aly est gentil et puis scolaire, le deuxième avec lui ((en le montrant du doigt sur la vidéo)). Mais, n'est pas non plus un élève hyper en réussite, donc euh ... sur le principe ... c'est une limite de l'échauffement technique, euh ... par moment, il faut entrecouper avec des duos où tu prends un bon et un moins bon ensemble pour comparer si avec le bon l'élève a progressé avec le graphique [les élèves viennent noter leurs résultats aux défis proposés sur un graphique afin de constater leur évolution/progression], parce que un cycle entier comme ça, bon ... c'est compliqué pour les deux, même pour Aly ; là, on va dire, que l'engagement moteur de Aly est faible, vu que le volant est quasiment tout le temps par terre.

-**Chercheur 1** : Oui, ok. C'est quand même une préoccupation forte que l'engagement moteur soit important ?

-**Alexandre** : Ah oui ! Mais là on va dire que c'est un engagement moteur, ils sont en situation d'exercice, ils sont en situation de réaliser un travail demandé, ils sont pas assis par terre ou à m'écouter, enfin bref. Mais, on va dire entre guillemets le rendement de l'engagement moteur, il est ((en faisant une grimace)) très faible.

-**Chercheur 1** : Oui, tu es pas satisfait dans tes attentes.

-**Alexandre** : Bah là, clairement, non !

((L'extrait est relancé))

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Là, on va voir ; Du coup, Aly, il va toujours jouer frappe basse tu vois, j'ai l'impression qu'il commence à s'énerver. Tu vois, je lui demande quelque chose, mais est-ce qu'il en est capable ? d'envoyer le volant plus haut. Tu vois, lui aussi ((en parlant de Aly)), il est un petit peu en difficulté. Là, je me dis qu'au moins si Aly qui commence à servir, on peut partir sur quelque chose d'un petit peu plus précis. ((Aly et Gabriel sont en échecs), Là, tu vois ... !

-**Chercheur 1** : Et là, on t'a vu plusieurs fois t'hésite pas à prendre sa main, à démontrer quasiment en le touchant, ... ça c'est quelque chose que tu fais souvent, comment tu pourrais le décrire ? Pourquoi tu fais les choses comme ça ?

-**Alexandre** : Pourquoi je prends sa main et ... ?

-**Chercheur 1** : Oui pourquoi ça a un intérêt pour toi ?

-**Alexandre** : Ouai, alors là on est plutôt sur l'ordre de ... tu vois, tout ce qui est kinesthésique, essayer ... qu'il voit tout de suite la posture qui est attendu. Là, c'est un truc très directif. L'idée voilà, frappe haute au badminton, bon bah je me dis prendre directement son coude, lui montrer ce que c'est d'avoir le tamis devant les yeux, et qu'il enregistre un petit peu cette position-là.

-**Chercheur 1** : Tout passe par les ressentis un petit peu ?

-**Alexandre** : Là-dessus oui ; parce que certains ça suffit pas, même en terme de vocabulaire ; certains haut-bas, tamis, ... ((en soufflant)) c'est pas clair, donc je me dis pour certains voilà, leur montrer clairement la bonne position, leur faire ressentir ce que c'est. ((L'extrait est relancé)) Et là tu vois, je me souvenais plus d'avoir fait ... ça me va plus de voir également Aly en galère ; donc là je me dis qu'il va falloir que je prenne la raquette et que je fasse jouer également Aly parce que c'est pas possible ! Tu vois, je savais même plus que j'avais fait ça.

-**Chercheur 1** : Ok.

-**Alexandre** : Et là, ce que je viens de dire, il y a certains moments bah ... je vais jouer qu'avec Aly, sur des petites séquences de 4-5 volants, tant pis pour Gabriel, il faut aussi que Aly pratique un minimum. Tu sais, on dit un peu « donner à manger à tout le monde », parce que là clairement les 6min d'échauffement technique, pour Aly ((en soufflant, en étant désespéré)), c'est décevant quoi. Certains, ça les dérange pas trop. Tu vois Victoire, bah tu vois là ((en montrant du doigt sur la vidéo)), qui pendant 6min va discuter, elle c'est pas du tout un problème, enfin de son point de vue à elle. Mais Aly, je pense que lui, il va être déçu.

-**Chercheur 1** : Ah, si par exemple, tu ne joues pas avec lui, il sera déçu ?

-**Alexandre** : Bah, on va prendre les 6min de l'échauffement technique, Victoire, Louane, moins elles feraient, peut-être pas zéro, moins elles feraient, on discute, bon, elles se sentent pas frustrées, au contraire, peut-être ; par contre, lui, Aly, si sur les 6min, il a tapé 10 volants, lui il va s'ennuyer, il va être déçu de ne pas avoir beaucoup joué parce qu'il veut progresser, donc là je me dis que c'est pas possible.

-**Chercheur 1** : Là, tu fais quand même un choix fort, tu joues avec eux et tu as moins de vision sur le reste de la classe ? Comment tu le résous ça ? Au fond de toi ?

-**Alexandre** : Ouai ... Bah au fond de moi, je me dis, là où est le besoin premier sur les 12 élèves, bah je vais le situer ici sur leur terrain ((terrain de Gabriel et Aly)). Euh ... il y a l'idée où on est à un stade où je leur fais quand même confiance. C'est-à-dire qu'avec une classe à problèmes, tu vois, je me serais plutôt mis, je serais allé chez Aly, et c'est Aly qui serait venus avec Gabriel pour les avoir en face de moi. Là, tu vois, ça se fait comme ça, dans l'ensemble je leur fais confiance, je me dis jusqu'à ce que

Anaïs siffle, l'exercice va être réalisé. Peut-être pas par les 10 autres, mais bon, dans l'ensemble, ou les 8 autres, j'ai pas ce besoin de contrôler plus que ça.

-Chercheur 1 : Ok.

Extrait vidéo → 26'33 – Les élèves vont noter leur score sur le graphique.

-Alexandre : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Donc là, c'est la dernière partie de l'échauffement, ils vont noter leur score sur un graphique qui va illustrer leur évolution.

-Chercheur 1 : C'est quoi tes préoccupations du coup-là ?

-Alexandre : Mes préoccupations, c'est qu'ils connaissent déjà leur record, qu'ils l'ont bien calculés, qu'ils le notent correctement sur le graphique, et pour certains dont il y a besoin, corriger, ou alors faire un petit commentaire sur l'évolution avec eux : c'est en progrès, ça stagne, il y a eu une petite régression aussi des fois, ...

-Chercheur 1 : Alors comment tu accueilles ces augmentations/régressions ?

-Alexandre : Alors, il peut y avoir un simple objectif motivationnel, ou à encourager, à reconforter ; ça peut être bien de savoir aussi quel atelier, sur quel palier ils stagnent, c'est-à-dire qu'ils atteignent leur plafond, par moment c'est sur le revers, par moment c'est sur l'échange long, enfin bref. Et l'intérêt de ça, c'est que par moment on envoie, hum ... on peut expliquer d'abord à un groupe, puis à un autre, quand il y a deux exercices différents, le temps d'attente ... soit on peut faire un temps de match, et aussi ce que je fais parfois, je vais expliquer aux 4 ici l'exercice n°1, bon vous, le groupe n°2, vous ce que vous allez faire, vous vous remettez par deux et vous reprenez le palier auquel pour l'instant vous êtes bloqués et vous le travaillez pendant 4 min ou ... ça, ça peut aussi, je le fais pas tout le temps, mais ça peut être de patienter avec intérêt et un sens ; ou alors situation de match ... Après, euh ... ça peut permettre ... comment dire ... par exemple pour ceux qui se sentent en réussite, parfois il y a un intérêt aussi à leur signaler « tu vois, il y a une baisse aujourd'hui » ; ceux qui sont vraiment sérieux, on va relativiser cette baisse, limite on va l'ignorer ; mais les élèves un peu branleurs ou qui travaillent avec trop de facilité, ou je-m'en-foutisme ou autre, on peut des fois s'appuyer sur une petite baisse pour faire comprendre que « tu vois, si l'attention relâche, si l'application relâche, euh ... vous voyez votre record vous l'avez diminué aujourd'hui, et peut-être que tout à l'heure en situation de match, tu vois tu vas perdre tes matchs, tu peux descendre d'une poule, ... » voilà.

-Chercheur 1 : Oui, ok, cette connaissance du résultat, elle est nécessaire pour plusieurs choses : à la fois pour des élèves qu'on a besoin d'encourager, d'autres justement qui se surestiment un peu, ... et elle est à la fois un outil pour toi et un outil pour les élèves.

-Alexandre : Oui.

-**Chercheur 1** : Et comment tu le vis ce moment ? Est-ce que tu sens que ça leur sert vraiment les élèves ? Est-ce que tu as des retours là-dessus ?

-**Alexandre** : Bon, je les vois arriver assez vite au tableau ; ils viennent spontanément chercher leur crayon, leur feutre [chaque groupe a une couleur de crayon attribuée pour réaliser le graphique sur la feuille], donc ça je me dis qu'ils adhèrent au projet. Facilement, bon, à part ... Luc, Alexis, à revoir ; d'ailleurs je vais voir ce qu'ils vont dire. Facilement, spontanément, ils me disent ce que ça a donné : « Ah bah, on baisse aujourd'hui ... », ... ((L'extrait redémarre et l'enseignant se concentre sur ce que lui disent les élèves à la vidéo)) Tu vois, « je perds mes moyens droite-gauche », donc à voir sur le dosage. Euh ... là je le fais pas du tout, c'est dommage, faire le rapprochement la situation qu'elle va avoir derrière où elle aura un partenaire à viser à droite, un partenaire à viser à gauche, essayer de faire la transition entre les deux.

-**Chercheur 1** : Ok.

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) J'ai envie de voir si Luc ... s'ils vont arriver, si Alexis va arriver. Alexis, c'était un élève qui était assez bien au début, et là ça fait deux mois qui est en chute libre totale.

-**Chercheur 1** : Ils ont expliqué pourquoi au conseil de classe ?

-**Alexandre** : Ouai, bah il est délégué en plus. Bah c'est à ce cours-là qu'on en a discuté un peu à la porte du gymnase. Et ... ouai, il dit « je sais pas », pas bien, pas envie.

-**Chercheur 1** : Tu as quand même beaucoup de liens avec les élèves ? C'est important pour toi ?

-**Alexandre** : Oui, oui. Alors, après c'est ce que je te disais tout à l'heure [avant l'entretien, sur le temps de la pause du midi], on est pas psychologue, on est pas éducateur, mais il y a une part d'éducation, et pour que l'éducation marche, il faut quand même un minimum de confiance, et du coup euh ... aujourd'hui, on met un peu bienveillance à toutes les sauces, tu sais, « bienveillant », « bienveillant », ... oui il faut être bienveillant, mais c'est quoi la bienveillance au final ? Mais au moins s'intéresser à un élève, à un élève qui n'est pas actif, qui n'est pas engagé dans la leçon, au moins essayer de savoir la cause tu sais. J'arriverais peut-être pas à la traiter, moi tout seul ou ... mais au moins avoir l'information, savoir pourquoi quoi. ((L'extrait est relancé)) Alors, là, il y a Luc qui approche quand même ; donc là, c'est là qu'on voit que c'est une classe plutôt cool, parce que là il y a un temps d'arrêt clairement ; après j'en ai, ils ont lancé la mode je les laisse faire, je sais pas si c'est eux ou pas, ils font des brésiliennes, ils sont par trois-quatre et ils se font des passes en brésilienne ; il y a des classes où ça partirait en vrille là et je pense que ce système-là, il faudrait soit que je le modifie avec une tablette, en gros ils notent juste leur score et le graphique s'affiche tout seul et on gagne du temps. Mais là tu vois, bon, je leur dis ... il y a pas trop de soucis. ((Plus loin dans l'extrait ; Alexis et Luc sont venus noter et analyser leur score)) Tu vois ces deux-là, il y a un intérêt à montrer et à souligner que ça a chuté comme j'ai dit quoi,

car ça leur arrive d'être un peu déconneur ou euh ... je crois qu'en plus Luc était déçu un peu de son évaluation intermédiaire, évaluation de mi-cycle.

-**Chercheur 1** : Pour le trimestre ?

-**Alexandre** : Ouai !

-**Chercheur 1** : Et ça tu le sais parce qu'ils viennent te voir durant la leçon ?

-**Alexandre** : Non j'ai vu pendant le match, il s'énervait parce qu'il était en difficulté sur l'exercice qui était propre à l'évaluation. Il peut avoir un comportement assez puéril à bouder, soit quand il perd, soit quand il arrive pas, soit quand il se prend un beau point de l'adversaire, ...

-**Chercheur 1** : Ok ! Donc là, on va passer au corps de la séance. J'ai appelé ça « fonctionnement par atelier », mais on pourrait également parler de groupes de besoin.

-**Alexandre** : Ouai !

30'38 / Corps de la séance : Situations d'apprentissage et de match.

Extrait vidéo → 30'38 – Explications et démonstration de la situation au groupe n°2.

((A la vidéo : l'enseignant fait les groupes et lance le groupe n°1 sur une situation de match pour s'occuper du groupe n°2 plus spécifiquement)).

-**Chercheur 1** : C'est quoi ta stratégie pour faire les groupes là ? Est-ce que tu penses qu'ils vont bien les accueillir ?

-**Alexandre** : En fait, il y a un système de ... euh ... il y a un système de poule de niveau, soit c'est des matchs tout simples, soit c'est avec le match à thème de fin de leçon ; et euh ... le dernier de la poule 1 descend par exemple en poule 2, le premier de la poule 2 monte en poule 1. Et c'est comme ça un peu que les niveaux évoluent.

-**Chercheur 1** : C'est quelque chose qui est bien accepté par les élèves ou tu fais attention, tu marches un petit peu sur des œufs quand tu leur dis ... ?

-**Alexandre** : Ouai, on marche sur des œufs un peu au début, mais aussi il faut y aller très honnêtement et très sincèrement, leur dire qu'ils n'ont pas le même niveau, et en gros ce sont du moins bon niveau qui se sentent lésés et un petit peu ... vexés par moment, leur dire de toutes façons, pour que eux progressent vraiment à leur maximum, ce n'est pas le même travail qu'il leur faut. Et de ce que j'ai pour l'instant, il n'y a pas de plaintes, non, ils acceptent.

((L'extrait redémarre, l'enseignant commence l'explication de la situation proposée au groupe n°2)).

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Donc, là je donne l'objectif de la situation. ((Victoire répond brutalement à l'enseignant qui demandait : « Pourquoi on ne joue pas sur l'adversaire ? » : « ... parce que sinon il récupère le volant, et c'est débile », il en rigole en voyant la vidéo)).

-**Chercheur 1** : Comment tu réagis là, quand tu l'entends, tu rigoles, mais en vrai ?

-**Alexandre** : Bah sincèrement, je suis content ; parce que ... bah déjà elle répond à la question. Enfin je suis content parce que c'est Victoire, si c'est Morgane qui me dit ça ou si c'est Aly qui me dit ça, je vais le reprendre sur son vocabulaire, ou alors je vais être un peu plus, pas choqué, mais on va dire surpris ; là je sais que c'est Victoire, elle le dit à sa façon, un peu vulgaire, mais au fond, sa réponse est juste, elle est pas acceptable on va dire d'un point de vue vocabulaire, mais d'un point de vue sens, logique de jeu badminton, ce qu'elle dit est juste. ((L'extrait redémarre, Victoire explicite un peu plus ses propos)) Déjà, elle a réussi à le redire un peu mieux ... ((Plus loin dans l'extrait)) « Galérer », voilà, c'est pareil, c'est pas trop ... mais c'est une réponse qui me convient, le faire galérer ... Là, j'essaye d'aller interroger un peu Gaya, qui est assez timide. Je sais plus si elle a répondu ou pas ((on n'entend pas suffisamment à la vidéo, le micro est trop loin)). ((L'enseignant continue d'interroger les élèves)) Bah là, j'essaye de leur faire dire avec leurs mots les différentes intentions tactiques ...

-**Chercheur 1** : Ouai, si tu avais à décrire le moment-là, qu'est-ce que tu dirais ? Qu'est-ce que tu es train de faire ?

-**Alexandre** : Les questionner, et essayer de faire remonter avec leur propre vocabulaire euh ... le fait ... enfin comment jouer euh ... là où l'adversaire n'est pas, comment éloigner l'adversaire du centre du terrain, comment, pourquoi jouer sur l'adversaire c'est l'aider, c'est pas productif ; essayer de voir avec eux si on est raccord sur l'idée d'éloigner l'adversaire quoi, enfin de jouer loin de l'adversaire.

-**Chercheur 1** : En fait, tes préoccupations, c'est que ça vienne d'eux ?

-**Alexandre** : oui, oui.

-**Chercheur 1** : C'est quelque chose d'important pour toi ?

-**Alexandre** : Euh ... oui ! Bah tu vois autant tout à l'heure, sur le début, ... comment dire ... autant sur le début de leçon tout à l'heure, je vais dire ce que l'on va travailler, il y a pas trop d'aller-retour ; autant sur des moments comme ça, sur la situation d'apprentissage, en début, au milieu et des fois à la fin aussi, bon là c'est quand même intéressant qu'il y ait un retour quoi.

-**Chercheur 1** : Ok.

-**Alexandre** : ((Toujours en commentant l'extrait qui file)) Tu vois, je me rends compte que, je les ai pas sollicité du tous les deux, Aly et Gabriel. ((Victoire commence à perturber les autres à la vidéo)) Tu vois, dès que c'est un peu trop long ... Victoire commence, ouai, tu vois déjà elle s'est pas assise, elle

bouge, ... un temps d'écoute vraiment limité quoi. ((L'enseignant démontre comment installer les lattes en comptant le nombre de planche de parquet à la vidéo)) Là, l'idée, c'est de donner un repère très concret pour qu'ils gagnent en autonomie, faire eux-mêmes, j'ai pas envie de moi mettre leurs lattes, c'est à eux de les mettre. ((L'enseignant commence à réaliser une démonstration avec les élèves de la situation proposée à la vidéo)) Et là, ça avait commencé quand cette séquence par exemple en termes de minutage, pour voir combien de temps ça dure ?

-**Chercheur 1** : ça avait commencé à 30'38.

-**Alexandre** : 30'38.

-**Chercheur 1** : Mais au début, tu as donné l'information des groupes de travail, donc tu peux commencer à 32'35.

-**Alexandre** : 32'35 ok, on va voir combien de temps ça va durer. ((L'extrait continue de filer, l'enseignant démontre l'exercice)) Donc là, c'est moi qui va le faire, ça arrive que ça soit vraiment les élèves qui fassent la démo, je trouve c'est bien aussi ; des fois pour gagner du temps, et pour avoir tout de suite ce qu'il faut, c'est moi qui prend la raquette aussi. ((Plus loin dans la démonstration)) Là, j'essaye de donner l'explication la plus simple possible, avec des phrases assez hum ... courtes, assez simples, et euh ... beaucoup d'illustration ; l'idée de prendre le volant, de le faire voyager, c'est pour euh ... des élèves de CAP, qui sont un petit peu ... dans la difficulté de certaines compréhensions de consignes ; bon, essayer d'être le plus visuel et clair possible. C'est ce qui me marque ici.

-**Chercheur 1** : Ouai, beaucoup d'illustrations et de démonstrations ...

-**Alexandre** : Ouai.

-**Chercheur 1** : Ce sont deux choses qui sont très importantes ?

-**Alexandre** : Bah ouai, sinon ... dès le début ça va être raté. Euh ...

-**Chercheur 1** : Et c'est quoi tes attentes quand tu fais la démonstration ? Tu attends quoi des élèves ?

-**Alexandre** : Qu'ils écoutent ! Après moi, je vais partir sur l'autre groupe [groupe n°1, en train de faire des matchs], et essayer de voir, si une fois que je suis parti, bon, si c'est quand même bien réussi. Quand je pense que c'est assez simple, bon je switch, je vais tout de suite sur autre chose ; quand c'est quelque chose d'assez compliqué, bon, je reste un peu au début pour voir si ça tourne bien comme c'est prévu quoi.

-**Chercheur 1** : Ok.

-**Alexandre** : Là, de ce que je vois, bon ; Gabriel je sais pas trop. Mais les autres ont l'air d'avoir compris quand même. ((L'extrait défile, l'enseignant se voit à la vidéo reprendre une nouvelle fois Victoire)) Ah ouai, ça commence à être long pour elle. ((L'extrait défile, l'enseignant est en train de conclure sa

démonstration)) Donc là, c'est beaucoup de consignes, là il y a rien en termes on va dire de contenus d'enseignement, concrètement ; orientation du bassin, orientation du poignet-raquette, c'est des choses qu'on avait déjà vu ; euh ... là il y a ... il faudrait que je revienne, c'est un exercice qui a été fait avec seulement 2 moitiés de terrain, là maintenant, il y a 4 zones, donc on rajoute un peu de dosage en plus du guidage.

-**Chercheur 1** : 4 zones ? 2 zones avant et 2 zones arrière ?

-**Alexandre** : Oui ! Aly, il avait une zone arrière ici, et une zone avant ici ; et pareil pour Morgane ; du coup, pour moi j'avais 4 zones différentes à viser.

-**Chercheur 1** : Et quand tu ressors de cette explication, est-ce que tu es satisfait ?

-**Alexandre** : Bah ... j'ai dit ce que j'avais à dire en termes de consignes, il y avait euh ... il y avait l'écoute correcte ; euh ... des retours qu'ils avaient quand je les interrogeais, ça allait. Donc là je me dis oui, je pense qu'ils vont se mettre correctement au travail.

Extrait vidéo → 40'35 – Questionnement inductif et illustrations par l'exemple avec les élèves.

((Tout en continuant son explication de la situation proposée au groupe n°2, l'enseignant est en train d'interroger les élèves du groupe n°2 sur leur bonne compréhension de la situation qui leur ait proposé)).

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Donc, là, j'essaye de comprendre, j'essaye de m'assurer qu'ils ont bien compris les zones. Là, c'est la consigne de jeu ((annoncer à l'arbitre sa zone préférée)). Là je leur donne le but du jeu ((marquer le plus de points dans cette zone préférée)). Et je veux pas non plus tout de suite dire le principe de jeu de jouer à l'opposé de sa zone préférée pour ensuite pouvoir jouer dans sa zone préférée.

-**Chercheur 1** : Oui, tu veux que ça vienne d'eux.

-**Alexandre** : Oui. ((L'extrait continuer de défiler)) Là, je redonne la consigne organisationnelle. Là, j'essaye de leur réexpliquer le scoring ((en illustrant ses propos par des exemples)).

-**Chercheur 1** : Et qu'est-ce que tu fais concrètement pour leur expliquer ? Tu fais quelque chose de particulier ou pas ?

-**Alexandre** : Bah je m'appuie sur ce qu'ils voient sur la fiche, j'essaye de le rendre vivant quoi, de le concrétiser.

-**Chercheur 1** : Le rendre vivant, ça c'est quelque chose d'assez important ?

-**Alexandre** : Ouai.

-**Chercheur 1** : Ok, et ça c'est une stratégie que tu utilises souvent ?

-**Alexandre** : Bah, quasi-toujours. La première fois tu l'utilises ... ouai quasi-toujours ... Au moins, ça m'arrive des fois, le faire au tableau, de faire comme si je remplissais la feuille au tableau, euh ... de prendre le temps de bien ... ; après tu vois par exemple, Luc, ça va pas suffire, parce que Luc lui il va mettre des croix [les élèves doivent au contraire remplir dans chaque case la valeur du point gagné : 1, 5 ou 10, et non des croix] ; bon après, il me dit qu'il met des croix, et après quand ça vaut plus de points, il écrit ça à côté, il écrit en petit combien de points ça vaut. Donc je lui dis « non, c'est 1, 5 et 10 ».

-**Chercheur 1** : Et, est-ce que par exemple par rapport à d'autres temps qui sont plus formels, et là tu rends plus plus vivant certains temps, est-ce que tu vois que les élèves adhèrent différemment ? Est-ce qu'il y a des indices ?

-**Alexandre** : Hum ... ça peut être ... s'ils me posent des questions ; là, on voit que ... euh ... que Luc veut me poser une question, donc là il y a un retour verbal ; euh ... s'assurer aussi que l'écoute est satisfaisante ; euh ... là, juste avant, à chacun des 4, je leur ai demandé de me montrer une zone pour être sûr que chacun, sinon tu vois Alexis, bon ... on peut dire qu'il écoute, enfin, on va dire qu'il est silencieux, mais s'il écoute vraiment ((l'enseignant prend un air dubitatif)), au final je ne le sais pas trop. Après je me dis, si pour chaque étape, pour chaque consigne, je demande à chacun de ... je vérifie auprès de chacun qu'il a bien compris, qu'il me donne une preuve ou un repère ... je me dis « Whaou », ça peut durer des heures l'énoncé des consignes quoi. Donc c'est vrai que bon, si c'est calme et qu'ils ont l'attention sur la feuille ou sur moi, c'est vrai que bon, j'enchaîne, je déroule la consigne quoi.

-**Chercheur 1** : Ok.

Extrait vidéo → 45' – Intervention n°6.

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Là, j'ai donné les consignes à ce groupe-ci, je repars sur l'autre groupe ((groupe n°2)) j'essaye de voir un peu les deux terrains. Là, j'essaye de repartir soit, ça c'est quelque chose qui me tient à cœur, souligner très vite une action positive d'un élève ; soit, quand il y a une action négative d'un élève, on la met aussi en évidence et on essaye de comprendre qu'est-ce qui n'est pas très bien dans ce qu'a fait l'élève.

-**Chercheur 1** : Ok. Sans l'engueuler ?

-**Alexandre** : Ah ouai, non, non ! Bah en fait là, c'est le cas où les deux partenaires qui coopèrent, donc Victoire & Gabriel, ont été gêné, parce que Gabriel, enfin les deux ont voulu un peu jouer le volant, et au final ce n'était pas très clair. En fait, c'est ce que dit Anaïs je crois et je sais plus qui, bah le volant était vraiment entre les deux ; bah du coup, si le volant était vraiment entre les deux, est-ce qu'il réalise son guidage.

-**Chercheur 1** : Ok.

((L'extrait défile – L'enseignant réadapte les consignes et les situations proposées en prenant à part avec lui Gabriel)).

Extrait vidéo → 46'10 – Adaptation en direct pour Gabriel.

-**Alexandre** : Là, euh ... je crois que je réalise que ça va être compliqué pour Gabriel de réaliser cet exercice-là. Donc là, en fait, la situation va se transformer comme ça se fait avec les autres élèves d'un meilleur niveau plus tôt dans le cycle, euh ... ça va être du 1 contre 1, enfin du 1+1, et là en fait j'enlève Gabriel qui est, que je juge trop en difficulté et qui du coup n'est pas du tout une aide pour Aly qui travaille, et au contraire bon, il plomb un peu son travail à Aly. Et là, je vais décider en fait de le prendre avec moi.

-**Chercheur 1** : Si on résume, en amont de la leçon, tu avais prévu deux groupes de travail, mais le fait que ça gêne la progression des autres et la sienne, c'est les deux repères que tu prends, ...

-**Alexandre** : Bah ouai, c'est l'émergence d'un groupe Gabriel ; Gaya, ouai bon, peut-être Gaya un peu moins dans le besoin, mais ouai Gabriel ; en fait, Gabriel, il est souvent absent également parce qu'il a des rendez-vous avec une assistance sociale et puis une éducatrice de l'aide éducative je ne sais plus ... et c'est vrai que c'est soit le mardi matin, soit le jeudi matin [le cours de badminton a lieu le jeudi matin], donc il y a des cours d'EPS très réguliers qu'il rate.

-**Chercheur 1** : Comment tu te sens quand tu décides de changer un peu ce que tu avais prévu ?

-**Alexandre** : Bah je fais le choix parce que hum ... comment on peut dire, mon degré d'insatisfaction là est atteint, c'est-à-dire que ce que je mets en place ne marche pas pour Gabriel, donc je prends la décision de changer, en m'assurant que ce que je propose, bon, bah c'est quand même jouable, c'est-à-dire que Victoire soit seule. Euh ... on va voir, enfin je sais pas si on voit, mais Victoire c'est peut-être la bonne, à voir hein, mais je sais pas si c'est la bonne solution pour travailler seul ; parce qu'il y a quand même des déplacements, et on va dire que c'est pas son fort à elle les déplacements. Sur le coup, elle me dit « oui oui, j'ai déjà l'habitude de le faire », donc moi je me dis « ok, excellent », pour moi ça me valide le fait que c'est jouable. Après je sais pas si en action ça l'a vraiment été. Et après, non, ça me dérange pas du tout de changer ce qui a été prévu.

-**Chercheur 1** : Ok, tu as pas été frustré, tu ressens pas de trucs négatifs ?

-**Alexandre** : Non ... Si, ce qui est négatif, c'est que l'activité de Gabriel est négative, pour Aly, pour lui-même ... donc je peux pas garder ça quoi.

((L'extrait défile)).

-**Alexandre** : Pareil, en arrivant ici, je regarde quand même eux pour voir ce que ça donnait ((en parlant du groupe 1)).

-**Chercheur 1** : Oui tu gardes un œil sur chaque groupe.

Extrait vidéo → 47'31 – Intervention n°7.

-**Alexandre** : Ouai. ((L'extrait défile, l'enseignant garde un œil sur le groupe n°1 pendant qu'il fait travailler Gabriel)) Là je leur demande si c'est bon sur l'arbitrage, mais au final, après je vais voir que c'est pas bon. ((L'extrait défile, l'enseignant fait travailler Gabriel)) On repart sur une séquence où voilà, j'essaye de le prendre avec moi pour stabiliser un petit peu le renvoi.

-**Chercheur 1** : Mais juste avant, quand tu leur demande si c'est bon pour l'arbitrage, c'est quoi en fait ta préoccupation ? Tu vois à ce moment-là que c'est pas bon ?

-**Alexandre** : Non je ne vois pas.

-**Chercheur 1** : Ou alors, c'est juste pour ...

-**Alexandre** : C'est comme un rappel ((en claquant des doigts)) quoi, car je sais que ce sont deux élèves qui peuvent, pas dans le même registre, mais Luc peut se déconcentrer, Alexis peut ne rien en avoir à foutre entre guillemets ; donc c'est plus comme une piqure. En gros, ... hum ... c'est pas, ... au final ma vraie intention, c'est pas « est-ce que vous êtes bien en train de réaliser l'arbitrage avec le scoring qu'il faut en fonction des différentes zones, ... », c'est plutôt « vous arbitrez bien là ? », enfin « vous êtes bien en train d'arbitrer là ? », c'est plus leur dire « les gars, vous devez arbitrer ! »

-**Chercheur 1** : Ok, de dire, si on traduit, « vous êtes bien en train de travailler ? » ?

-**Alexandre** : Voilà !

-**Chercheur 1** : Ok.

((L'extrait défile – l'enseignant met en avant le positif, même quand il y en a très peu))

-**Chercheur 1** : On est encore sur le positif là ...

-**Alexandre** : Ouai ! Ouai là, on est dans le registre de la MDPH, de la ... là, il faudrait même un peu, un autre type de matériel, je sais pas, de ... pour vraiment ... un espèce de ... je sais pas ... des plus gros volants, des plus grosses raquettes, des ... tu vois un peu ce qu'on retrouve sur la plage, des raquettes-ressort, ...

-**Chercheur 1** : Ou la plus petite raquette ((avec une tige plus courte)).

-**Alexandre** : Oui.

((L'extrait défile – Gabriel arrive à renvoyer péniblement quelques volants)).

-**Alexandre** : Ça vient petit à petit, mais ...

-**Chercheur 1** : Il est pas trop mal quand on le voit, mais quand on le voit à l'échauffement où il n'en touché pas un, c'est assez satisfaisant.

-**Alexandre** : Oui. Après la chance que j'ai aussi, enfin, qu'on a tous les deux, tu vois, il est très sérieux, il range bien ses volants ; je sais pas si au final il se sent vexé à faire une tâche un peu répétitive, simpliste ; alors que d'autres ont des systèmes avec des zones, des matchs, des machins, ... Lui bon, il est avec le prof en train de renvoyer des volants. Et je pense pas que ça le choque, tu vois, hop ((en le voyant ramasser les volants)), il est assez consciencieux.

-**Chercheur 1** : C'est quelque chose que tu avais remarqué en direct ?

-**Alexandre** : Ah oui, oui. Il y a des élèves avec qui ça ne marcherait pas ça. ((L'extrait défile)) Alors je sais pas, il y a un moment donné où je vais faire venir Gaya aussi, car je me rends compte ça ne va pas. Là, je fais quand même une pause avec Gabriel pour retourner voir ... ((le groupe 1)). Là, c'est là le moment où ... ((moment où l'enseignant se rencontre que l'arbitrage n'a pas été correctement réalisé dans le groupe n°1)). Donc là, il m'a dit qu'il a mis en petit ((il parle de Luc, qui arbitre le match entre Olivier et Léo)). Donc, il s'avère au final, là ça me fait marrer à le revoir, bon sur le coup ça me fait moins marrer, la situation d'apprentissage perd de son sens du fait que chacun ait dit à l'autre la zone préférée, elle doit rester secrète normalement. ((En parlant du dialogue entre Olivier et Léo)) L'autre lui dit, mais l'autre lui dit « bah oui, tu me l'as dit aussi », là ça me fait marrer, mais sur le coup je sais que ça me fait pas trop marrer parce que la situation perd de son intérêt éducatif. ((L'extrait défile, l'enseignant est maintenant avec le groupe n°2)) C'est peut-être là que je vais voir que Gaya est en galère.

-**Chercheur 1** : Ouai.

Extrait vidéo → 52'13 – Adaptation des consignes en direct.

-**Alexandre** : Mais Gaya pareil, c'est un profil très particulier, grosse, grosse inhibition, peur, manque de confiance, euh ... même à proximité, contact, elle supporte pas qu'on la touche ; que ce soit élève, ou prof, parfois tu arrives ((en mimant un contact à l'épaule)), apparemment elle supporte pas, j'avais pas fait attention. ((L'extrait défile, l'enseignant réadapte ses consignes, Gaya va venir avec Gabriel)) J'ai du voir qu'elle avait raté plusieurs volants je crois.

-**Chercheur 1** : Ramener gentil, c'est quelque chose que les élèves comprennent plutôt bien ?

-**Alexandre** : Bah ... oui ! Euh ... Avec cette classe, ça pose ... il y a des élèves dans d'autres classes, des profils on va dire plutôt masculin, compétitif, où là, il y a même, on va dire, un peu la dominante virilité, et même chambrage qui apparaissent, c'est-à-dire qu'il faut accepter de ... on en rigole avec eux de donner son corps à l'autre, c'est-à-dire « bon bah je t'envoi des volants gentils », mais des fois c'est des exercices où on travaille le smash, un exercice de routines avec des scénarios ; ou alors jouer tout le temps gentils et ramener, ça peut être frustrant, énervant, des fois l'égo en prend un coup pour certains

... Là pour eux, ça pose pas de problème de ramener gentil dans le fait de l'accepter ; après dans le fait de le produire, bon, c'est autre chose quoi ...

-Chercheur 1 : Ok.

Extrait vidéo → 54'18 – Intervention n°9.

-Alexandre : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Donc, là, c'est du simple renvoi de volant, essayer de stabiliser la frappe.

-Chercheur 1 : A tout hasard, si tu avais prévu de faire ça, est-ce que tu referais la même chose ou est-ce que tu changerais, tu mettrais ça sous une autre forme ?

-Alexandre : Hum ...

-Chercheur 1 : Parce que là, on est d'accord, tu as réagi dans l'urgence ?

-Alexandre : Ouai ... Bah c'est une urgence qui a été déjà vécu sur d'autres, qui revient sur d'autres classes. Des fois, j'ai le carton et même le sceau sous le bras, et c'est de l'envoi de volant pour un ou deux élèves pour lesquels c'est ...

-Chercheur 1 : En gros, comment tu juges que c'est une bonne solution pour eux de faire ça ? C'est par rapport à toutes tes expériences d'avant, est-ce que c'est par rapport à leur niveau évidemment, est-ce qu'il y a autre chose ?

-Alexandre : Ouai, les expériences d'avant, leur niveau, il y a le fait que certains disent que ... bah ... que ça les aide ; il y a le fait aussi que moi je vois, en gros, ... quand Gabriel était sur l'atelier avec les autres élèves ((l'enseignant souffle de dépit)) ... je l'ai jamais vu ramener 3 volants d'affilé. Là, le fait d'être avec lui, il y a une certaine continuité dans les frappes de Gabriel, c'est ça qui me dit que ça peut être utile.

-Chercheur 1 : Ok.

-Alexandre : ((L'extrait défile)) Après, c'est un peu le schéma de mes leçons, c'est le seuil maximum : 2 groupes + élèves à besoins particuliers entre guillemets. Euh ... pour moi, ici, on atteint un peu ma limite. Avoir 4 groupes ((l'enseignant souffle d'exaspération)), je ... ça serait trop compliqué. Donc là, Gaya, la consigne, je veux qu'elle frappe fort, qu'elle attaque ; Gabriel, je veux qu'il puisse renvoyer. Et en fait ce qu'il se passe, j'ai remarqué que quand Gaya, c'est ce qu'il s'est passé avant, elle veut frapper fort, elle rate le volant. Là c'est bon ((en regardant la vidéo)). Et oui, il y a sa tendance aussi à jouer beaucoup raquette basse ((en entendant ce qu'il dit à Gaya dans la vidéo)). Là mon idée, ouai, c'est qu'il faut du rythme dans cette séquence-là, parce que si à chaque fois il y a 10 secondes entre les volants, bon, même pour eux, c'est galère.

-**Chercheur 1** : A ce moment-là, s'il n'y a pas de rythme, tu le ressens mal parce que tu te dis ... Tu te dis quoi d'ailleurs ? Tu te dis il y a les autres qui travaillent et ... ?

-**Alexandre** : Non, bah ça peut être Gaya qui s'ennuit, cette idée qu'il y a pas assez d'engagement ; au lieu, tu vois, sur une petite séquence de 5min, au lieu de jouer, je sais pas, une cinquantaine de volants, bah on va en jouer que douze, ou quinze, ... et vu qu'il y a l'idée que dans la répétition, il y a une quantité pour que ... atteindre un seuil qui fasse progresser les élèves, eh bah, il faut malgré tout avoir cette quantité.

-**Chercheur 1** : On en a pas parlé, mais là tu as un garçon et une fille, tout à l'heure tu étais avec le groupe de garçons, ...qu'est-ce que tu te dis par rapport à ça ?

-**Alexandre** : Je m'en fiche complètement. S'il s'avère euh ... que les 4 élèves plus avancés dans la compétence on va dire, ce sont 4 garçons ((l'enseignant souffle)), je culpabilise pas à dire que je mets de côté les filles ; ou l'inverse s'il s'avère que ce sont 6 filles qui sont sur les 3 derniers terrains. Bon bah, ... ce sont 6 filles sur les 3 derniers terrains ; si j'ai un ou deux garçons tout seul avec 4 filles, euh ... là, ça mérite de prendre un peu quand même la température : est-ce qu'il se sent vexé ? est-ce que pour lui c'est la honte ? Après pareil, comme quand on négocie avec ..., je négocie avec Anaïs en début de leçon, bah ... on parle, on explique que c'est pas une question, ... tu vois taleur, je disais de virilité, de sentiment un peu d'être exclu « Bouh la honte, il est avec les filles » ... euh ... je suis vraiment sur le besoin qu'à l'élève, qu'il soit fille ou garçon.

-**Chercheur 1** : Ok, tu n'as pas d'attentes particulières entre fille et garçons ?

-**Alexandre** : Bah ... non ((en soufflant)) ; ici, à Michelet, le premier niveau c'est l'acceptation, c'est-à-dire euh ... que pour qu'une fille n'ait pas peur d'être dans un terrain où il y a que des garçons – euh ... là c'est pas le cas, mais je crois que la semaine d'avant c'était Morgane, c'était la seule fille avec les garçons – qu'un garçon ne se sente pas humilié d'être avec les filles ; après ça dépend de l'activité, tu vois là on est pas en acrosport, on est pas en ... escalade, on est pas en natation ... C'est du badminton, c'est deux objectifs de situation d'apprentissage un peu différent. Je ... là, je suis juste sur le registre de l'acceptation, et que ça génère pas de problème chez les élèves.

-**Chercheur 1** : Ok. Ça marche.

Extrait vidéo → 58'38 – Intervention n°10.

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Alors là, on passe au deuxième temps de la situation.

-**Chercheur 1** : Oui, la situation de matchs.

-**Alexandre** : La situation de matchs. Donc pareil, je vais essayer de m'assurer, enfin d'expliquer les consignes. ((L'extrait défile)) Ah oui, il y a Victoire qui me demande de jouer en double. ((L'enseignant

commence son explication)) Donc, là j'essaye de faire en sorte que leur intention de jeu se prolonge en situation de match par rapport à la situation d'apprentissage. J'essaye de reprendre ce qui a été dit dans leurs mots. ((L'enseignant interroge les élèves au cours de son explication)) Bon là, on essaye de voir ensemble qu'on est ok sur les mêmes mots.

-**Chercheur 1** : C'est important pour toi de leur donner des mots de vocabulaire ?

-**Alexandre** : Bah ... c'est le support de notre échange quoi. Des fois, ça m'arrive d'utiliser d'autres mots, ou que dans d'autres activités je m'en fiche un peu ; on va dire on sort du cadre fédéral, ou club ou autre ; il faut juste qu'on soit ... euh ... qu'on soit d'accord sur la notion. ((L'extrait défile, l'enseignant aborde une façon de marquer des points : en débordant l'adversaire, c'est-à-dire en jouant sur les côtés et là où n'est pas l'adversaire)) Voilà, là je suis sur le mot débordement, pour que ça soit visuel et que ça leur parle. ((L'enseignant se voit reprendre Victoire, puis Louane)) Tu vois là, je me rends compte que c'est long.

-**Chercheur 1** : Est-ce qu'il y a quelque chose qui te gêne avec ces élèves ?

-**Alexandre** : Il y a Louane, après il y a ... pareil Victoire qui a dû dire un truc, ou Anaïs, ...

-**Chercheur 1** : C'est vrai qu'on la voit tout le temps faire des commentaires par rapport à tes consignes, c'est quelque chose que t'entends forcément ...

-**Alexandre** : Alors, il y en a que j'entends, et d'autres que je n'entends pas

-**Chercheur 1** : Ouai ?

-**Alexandre** : Il y en a que j'entends, que je relève ; et il y en a que j'entends et que je relève pas, parce que sinon mon explication durerait ... je sais pas combien de temps. Après, bon ... en discutant des fois, même le simple fait de dire ... « Victoire ton vocabulaire » ... ((l'enseignant souffle de dépit)) 3min après il y a de nouveau un gros mot. Donc, des fois, il y a l'idée de se dire, est-ce que ça vaut vraiment la peine que je fasse une remarque ... je sais pas ! Il y a des fois où j'en fais pas.

((L'extrait défile, l'enseignant aborde les coups fatals)).

-**Alexandre** : Là pareil, coup fatal, c'est un peu la forme de pratique que je retiens avec eux, le concept qui fait sens pour eux, qui va revenir sur la séance prochaine, ...

((L'enseignant reprend Anaïs et Victoire qui l'ont coupé dans son explication en se servant du sifflet et en rigolant))

-**Chercheur 1** : Si on avait à juger, tu restes quand même très calme, tu te braques pas ...

-**Alexandre** : Ah non, ça sert à rien.

-**Chercheur 1** : Ok, ça, c'est une stratégie qui est mise en place ?

-Alexandre : Ah oui, oui. Bah c'est ... autant c'est ... euh ... autant on va dire que mon niveau d'exigence peut varier en termes d'écoute, de vocabulaire, entre plusieurs élèves et plusieurs classes ; et par contre c'est rarissime que moi mon attitude varie. Pour que je gueule, pour vraiment que je hausse le ton, ou au niveau sonore on va dire, c'est assez rare. Après, je pense que moi j'ai ... hum je sais pas, je sais pas comment me situer par rapport à mon seuil de tolérance on va dire, ou ... je sais pas trop.

Extrait vidéo → 1h07'53'' – Intervention n°12.

-Alexandre : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé : il est train de jouer avec Gaya et Gabriel)) Alors là, je vais faire exprès euh ... donc avec Gaya, de faire évoluer mon placement, pour malgré tout, même si je la prends à part, elle commence à voir ... elle réalise malgré tout des changements de dosage : frapper fort ou au contraire frapper pas fort. Gabriel lui, on va être sur du renvoi. Tu vois là, je m'approche exprès. Tu vois, là je regarde ce qu'il se passe si on augmente la frappe, là pareil il va rater. Là, dès qu'elle veut frapper fort, elle rate, elle se désorganise.

Extrait vidéo → 1h09'01'' – Un conflit à gérer dans le groupe n°2.

((Un conflit intervient dans le groupe n°2 : Victoire est énervée contre les arbitres)).

-Alexandre : Là, je sais plus ce qu'il se passe, il y a l'air d'avoir un conflit ((en voyant Victoire s'énerver et insulter ses camarades)). Là, j'ai dû entendre qu'il commençait d'y avoir un problème. Donc là, il y a un problème sur le comptage des points. Donc là, j'essaye de faire l'état des lieux entre guillemets : où a lieu le problème, quel est le problème, pourquoi il y a un problème et comment repartir après on va dire apaisé. Donc là, mon seuil de tolérance est atteint, j'ai dû entendre des gros mots ou elle a dû dire des grossièretés.

-Chercheur 1 : Comment tu traites ce problème du coup ? Comment tu décrirais ce que tu as fait ?

-Alexandre : Bah la première chose, c'est montrer que j'ai entendu, c'est-à-dire que là, c'est peut-être aller ... c'était pas un simple « tu fais chier » ou je sais pas ce qu'elle peut dire des fois ... on devait vraiment être dans l'irrespect là je pense, et ça c'est pas tolérable. Du coup euh ... c'est un premier temps où on la reprend et ... là, je juge que c'est intolérable, donc là, c'est une pique, un peu plus on va dire ... euh ... même dans la façon dont je m'adresse à elle, c'est un peu plus direct, un peu plus prononcé comme intervention ; et euh ... il y a la menace qui sera au final je pense pas appliquée, mais du fait de lui dire bon, puisqu'elle me dit que c'est sa façon de parler, enfin je sais plus trop ce qu'elle dit, que ... elle pourra le faire en dehors, mais pas dans mes cours d'EPS, sinon il y aura sanction.

-Chercheur 1 : Et après tu enchaînes direct, est-ce que ça c'est une stratégie ?

-Alexandre : Bah si euh ... c'est pareil, c'est un temps d'arrêt, bon, qui au final qui est ... qui est comment dire ... qui est nécessaire parce que ça partait en vrille le travail dans leur groupe ; sauf que je parle moi à Victoire de sa façon dont elle parle, et au final on a 3 élèves sur un banc, un qui est debout à rien

faire, et ... si le dialogue s'instaure trop longtemps avec Victoire et qu'on se renvoie « oui », « non », « c'est pas bien », « c'est comme ça que je suis », « non mais c'est pas possible », ... les autres s'ennuient, ils ne jouent pas donc ils ne pratiquent pas, ils ne progressent pas, ... Donc à un moment donné, il faut stopper cette situation. Quitte à y revenir après.

-Chercheur 1 : Ok.

((L'extrait défile, l'enseignant accompagne, guide, commente ce que font les élèves pendant le match))

-Alexandre : Bon là, via mon intervention sur le début, j'essaye de voir que ... enfin de relancer l'exercice, en le cadrant un peu plus. Bon je dis à Aly que c'est une passe sur elle parce qu'il a joué sur l'adversaire alors qu'on essaye de travailler le fait de jouer sur les côtés, devant/derrière, ... Bah là, c'est ce que je disais tout à l'heure, il s'est passé une belle action, une bonne action d'un élève, où là j'essaye de mettre ça en évidence.

-Chercheur 1 : Là, tu es très présent dans les matchs, c'est quoi tes préoccupations en faisant ça ?

-Alexandre : Alors là, c'est une présence qui vient après un souci relationnel ; donc déjà c'est stopper entre guillemets l'incendie, les remettre au travail. Et après dans la mise au travail, c'est essayer de mettre en évidence que ... mettre en évidence les points qui ont été gagnés avec un volant qu'on a travaillé avant. ((L'extrait défile, Victoire et Aly enchaînent les points)) Là il y a eu un amorti, donc je veux mettre ça en évidence. Là, il y a un problème organisationnel car Aly n'est pas trop habitué ..., je crois que c'est sa deuxième leçon, au service en croisé. Là, je veux qu'il attaque. Là, tu vois, je suis comme un coach à côté de lui en train de lui dire quoi faire. Et là, l'idée c'est de me dire Aly tu as joué un dégagé fort au fond, bah c'est bien tu as marqué le point. Et de lui dire qu'il arrête de faire des passes.

-Chercheur 1 : Tu es satisfait, tu avais des attentes, et en étant un guide à côté de lui, ça a été bénéfique ?

-Alexandre : Oui voilà, là on va dire que c'est un guidage très fort, on verrait presque un coach au bord du terrain avec son joueur ; et sur ce temps-là, c'est le moyen que je prends pour lui faire comprendre qu'il a réalisé une bonne action ... On va voir si ça va lui permettre d'atteindre la zone verte, mais au moins là-dessus, en live, je le vois. ((L'extrait défile, on voit l'enseignant commenter ce que font les élèves pendant qu'ils jouent)) Là, tu vois je mets en évidence les mauvaises actions, là tu vois je rajoute « Ohhh », c'est sur ce ... sur ce groupe-là, il faut un petit peu euh ... valoriser les, voilà ... il y en a pas beaucoup, beaucoup, des belles actions, des beaux lobs, des contrepieds, des amortis, des smashes, c'est peu ; donc quand il y a une belle action, bah on peut ... une dominance un peu spectacle « ohhh » « whaou », qui peut renforcer l'intention qu'ils ont eu, on la renforce avec un effet voilà ...

-Chercheur 1 : Avec plus de dynamisme ?

-Alexandre : Ouai. ((L'extrait défile, l'enseignant accompagne les arbitres à la fin du match dans le comptage des scores)) Là je m'assure qu'ils savent bien faire la correspondance entre le nombre de croix

dans la ligne où il y a la zone verte et ensuite combien de points ça donne au classement pour la poule : pour certains c'est validé, pour d'autres c'est encore compliqué.

-**Chercheur 1** : ça tu le sais à l'avance ? C'est quelque chose que tu sais déjà ?

-**Alexandre** : Bah ... par expérience, on sait quels élèves vont peut-être avoir un peu de difficulté, on sait quels élèves vont prendre le lead' dans l'organisation de la poule, dans le comptage, ... mais moi je veux que ça soit un peu tout le monde qui compte et qui participe.

-**Chercheur 1** : Finalement, tu intervies directement sans les avoir vu faire, tu sais déjà d'avance que ça va mal se passer ?

-**Alexandre** : Bah non, parce que là c'était peut-être le 1^{er} match ; quand c'est la 1^{ère} fois le 1^{er} match je fais avec eux, après je laisse voir.

-**Chercheur 1** : Ok.

-**Alexandre** : Là j'ai compté vraiment avec eux les croix ; par contre je leur ai demandé dans quelle zone de point ça donnait, est-ce que c'était 5 points, 4 points, 3 points, ... (L'extrait défile, l'enseignant indique à Gaya et Gabriel qu'il faut se renvoyer le volant de par et d'autre du filet, ils étaient en train de jouer du même côté du terrain)) Ouai ! ((en rigolant)), ça c'est exceptionnel, les élèves se sont mis à faire des passes, bah un peu bon comme certains qui font la brésilienne ; euh ... bah je crois que c'est là où elle me dit « bah ouai, mais le filet il gêne », et ouai ...

-**Chercheur 1** : ((L'extrait défile, l'enseignant amplifie ses émotions, ses remarques, ...)) Tu théâtralise beaucoup ...

-**Alexandre** : Oui !

-**Chercheur 1** : ... de rendre vivant ...

-**Alexandre** : Bah parce que là Olivier c'est un bon client aussi, on a ce petit jeu entre nous aussi.

-**Chercheur 1** : On peut dire que tu as une relation particulière avec chaque élève ?

-**Alexandre** : Mouais ... ça varie.

-**Chercheur 1** : Il y a une manière pour chaque élève d'être bien ...

-**Alexandre** : Oui. ((L'extrait défile, l'enseignant change les consignes, Gabriel et Gaya vont faire un match)) Là je me dis euh ... ça ne peut pas être que ... euh comment dire ... ça me déplaît que Gabriel et Gaya n'ont eu que des temps de coopération durant toute la leçon. Euh ... il y a pas de problème à en faire beaucoup, mais dans une leçon de badminton, hum ... s'ils ne sont pas du tout confrontés du tout, aucune minute, dans une situation d'opposition, de match, peu importe la forme, ça me convient pas ;

donc là je les fais passer en situation de match, je me doute que ça va être compliqué, pour Gabriel, mais malgré tout, euh ... je veux aussi placer Gaya en situation de match.

-**Chercheur 1** : Ok, ça marche.

Extrait vidéo → 1h17'55'' – Intervention n°15.

-**Alexandre** : ((L'extrait défile, l'enseignant explique les règles à Gabriel et Gaya)) Là, j'essaye de graduer un petit peu les intentions tactiques. ((L'extrait défile, les élèves jouent leurs premiers points, et l'enseignant est là pour commenter les actions des élèves, les interroger sur ce qu'ils ont fait ...)) Donc là, j'essaye de questionner en live, tout de suite ce qu'il vient de se passer, pour voir si elle comprend ou si c'est le hasard.

-**Chercheur 1** : Et alors, qu'est-ce que tu en as conclu là ?

-**Alexandre** : Bah ... je sais plus ... je crois qu'elle m'a dit « bah oui parce que j'ai joué à droite ». ((L'extrait défile, l'enseignant complimente et encourage les élèves en mettant en valeur les moindres choses qui sont positives)) Là, j'essaye de, voilà, de valoriser au maximum, même quand ils perdent des points.

-**Chercheur 1** : ((L'enseignant fait une mou par rapport à ce qu'il disait à Gaya dans la vidéo)) Qu'est-ce qui te dérange là ?

-**Alexandre** : Hum ... Bah l'idée de me dire ... bon, je lui ai posé la question du problème, humm ... je vois qu'il me dit que ça a l'air un petit flou, donc c'est moi qui vais lui dire : « Bah tu t'es déplacé trop tard » ; euh ... mais en fait bon, le fait de le dire, de lui dire, c'est pas évident du tout que ça va solutionner le problème.

-**Chercheur 1** : Oui, tu es pas satisfait du tout là ?

-**Alexandre** : Bah ... c'est qu'on est tellement dans un ... là c'est sur un pôle ...

-**Chercheur 1** : Qu'est-ce que tu te dis ? Pourquoi tu donnes la réponse là ? Tu te dis on est pressé par le temps ?

-**Alexandre** : Non, je me doute que ça va pas venir de lui-même, je pose la question pour essayer, comme mettre en évidence un petit peu le problème, c'est-à-dire qu'il était complètement à l'arrache par terre pour ramener un volant ; donc j'essaye, je veux qu'il est, enfin je voudrais qu'il réalise que c'est dû, que c'est un problème de réactivité, de déplacement mais là on est tellement dans des difficultés ((en soufflant de découragement)) cognitives, en termes même de ressources perspectives, mise en action, c'est tellement compliqué chez Gabriel, hum ... je me dis que c'est pas du tout un feedback comme ça qui va régler le problème. Je suis démuni là ...

-**Chercheur 1** : Oui il y a pas trop de solutions là ... Comment tu le vis ça d'être démuni ?

-Alexandre : Boaf ... je suis un peu déçu pour lui, je me dis quel type, là il faudrait vraiment faire du, ça serait limite du ... du travail à la chaîne de volants, de répétition, limite du conditionnement pour dépasser ce premier stade ; et c'est possible qu'on y arrive au prochain cours où je le reprends encore tout seul : volant, volant, volant, ... ((en mimant le geste d'envoi du volant)). Euh ... petit déplacement, frapper le volant, revenir ... petit déplacement, frapper le volant, revenir, ... On est sur le niveau 0 de la motricité là quoi. ((L'extrait défile, l'enseignant encourage Gabriel en mettant en avant sa moindre petite réussite)) Là, pareil, « Olalala, point pour Gabriel », bon on essaye qu'il soit content, « wahou, j'ai marqué un point ». Là pareil ((c'est au tour de Gaya)), j'essaie de lui montrer qu'elle a réalisé une belle action.

Extrait vidéo → 1h22'33'' – Intervention n°16.

-Alexandre : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé, il est avec le groupe n°1, et il fait le bilan à la fin du match avec les élèves sur les points obtenus par chacun des deux joueurs)) Bon là, il y a Luc qui va pas très bien vivre le fait de perdre.

-Chercheur 1 : A quoi tu vois ça qu'il le vit mal ?

-Alexandre : On va voir sa moue, il tourne un peu en rond, il s'éloigne, il revient, puis sa moue quoi.

-Chercheur 1 : Ouai.

-Alexandre : ((L'extrait défile, l'enseignant est en train de relativiser l'échec de Luc)) Tu vois là, je lui dis que c'est rarissime, c'est pour dédramatiser. En fait, Luc il s'est trompé, il a cru avec une zone, enfin il a cru avoir identifier la zone préférée de Olivier, mais en fait il s'est trompé de zone. ((L'extrait défile, l'enseignant analyse les scores avec les élèves et essaye de faire émerger chez eux de nouvelles intentions tactiques pour permettre aux élèves d'atteindre leur zone préférée le plus souvent possible et ainsi marquer le maximum de points pour gagner le match)) Donc là, j'essaie de partir du score, du résultat, euh ... moi mon attention, c'est de regarder, ce que je disais tout à l'heure, s'il y a beaucoup de 10 ou de 5 ; par exemple Olivier, ... donc il y a un côté négatif dans son activité, dans son match, c'est qu'il a perdu 14-6 ; donc voilà, il a perdu, ça peut être négatif ; mais en même temps sur les 6 points qu'il a marqué, il a 42 points, donc ça veut dire que il a quand même une grosse moyenne des points qu'il marque ; euh ... et donc c'est ce dilemme que j'essaie de faire émerger avec eux.

-Chercheur 1 : Et, si on revient un peu sur le fait qu'il boude un peu ((Luc)), est-ce que tes préoccupations changent ? Est-ce que tu te dis qu'il faut que je fasse quelque chose ? c'est quoi ta stratégie ?

-Alexandre : Bah la stratégie, c'est déjà de le ramener physiquement avec nous, parce que s'il part en boudant il ne va pas participer aux petits retours qu'on est en train de faire tous les 4 ; donc déjà, je veux le ramener, c'est pour ça que le lui dis « reviens », je dis « c'est rarissime », je souligne le fait qu'il a quand même gagné 14-6, ... donc voilà, c'est un peu on va dire ... comment dire ... le rôle un peu à le

rassurer, materner, tout ce que tu veux. Et après, bah ... une fois qu'il est revenu avec nous, essayer de le raccrocher sur l'analyse, bon un petit peu réflexive, qu'on a sur le fait d'avoir sa zone préférée, de quelle intention tactique on va mettre derrière, de ... du paradoxe gagner le score badminton mais le perdre en score zone préférée, voilà ...

-**Chercheur 1** : Ok ça marche.

-**Alexandre** : ... mais je sais pas s'il va prendre la parole là. ((L'extrait redémarre)) Voilà là, tu vois, je le cite. ((L'extrait défile, l'enseignant voit qu'il a été gêné dans son explication par le groupe 2)) Ah, là il doit y avoir un problème derrière. ((L'extrait défile, l'enseignant parle d'intelligence au groupe n°1)) Ah, il faudrait préciser « dans le jeu ». Ça, c'est des termes qui sont à prendre avec des pincettes ça.

-**Chercheur 1** : Quand tu lui dis de pas se déplacer ?

-**Alexandre** : Non quand je lui dis qu'il est intelligent, c'est pour ça que je dis « dans le jeu », parce que du coup, ça pourrait faire croire que toi par contre Luc tu es pas intelligent. Ça c'est des termes avec lesquels il faut faire gaffe, enfin à utiliser avec des pincettes on va dire.

-**Chercheur 1** : Ouai, c'est ce que j'allais te demander mais sur autre chose : quand tu lui dis qu'il ne s'est pas se déplacer, moi j'ai toujours peur de dire ça à mes élèves parce que j'ai peur qu'il se sente un peu « bah oui, tu es un peu gros », ...

-**Alexandre** : En surpoids ?

-**Chercheur 1** : Oui !

-**Alexandre** : Ah non, c'est pas lié au surpoids moi, non c'est simplement dans, euh ... certains, c'est dans l'intérêt, la volonté : on peut avoir un élève, plutôt fin qui est très lent quoi, pas réactif, pas tonique ; et on a des élèves en surpoids qui se déplacent assez vite, enfin qui réagissent vite mais leur déplacement n'est peut-être pas très efficace et très rapide, mais qui réagissent quoi. ((L'extrait défile, les élèves avec l'enseignant sont en train d'interpréter les résultats, de trouver des explications)) Donc là, il se passe le fait que Olivier il a grillé la zone de Luc, du coup Luc il a marqué peu de points dans la zone du fond, enfin une des deux je sais pas laquelle sait, il a marqué beaucoup de points en amorti, et donc là en fait pour pas qu'il y ait de contre-sens à la situation, je veux dire à Luc « alors ok, il y a eu peu de points de 10 et de 5 parce que la zone du fond était bloqué, mais par contre tu as marqué beaucoup de points au filet », et du coup lui dire que ça, en situation de match, match normal, match libre, ça va être intéressant pour lui, car il a acquis ce fait de jouer long et après de mettre des amortis. ((L'extrait défile, l'enseignant, sur le ton de l'humour charrie Olivier sur sa stratégie de bloquer la zone du fond contre Luc pour l'empêcher de marquer dans sa zone préférée)) Donc là, on rigole un peu, je lui dis que c'est un campeur, mais il a grillé la zone de Luc, du coup il a défendu la zone du fond. Le problème c'est qu'il a pris beaucoup de points au filet.

-**Chercheur 1** : L'humour, avec certains élèves, ça peut ...

-**Alexandre** : Oui, oui !

Extrait vidéo → 1h26'18'' – Intervention n°17.

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé, des tensions montent dans le groupe n°2)) Alors là, deuxième problème. C'est un problème lié apparemment à un service. Alors, elle ((Louane)) a du sang sur son pull, du coup l'autre ((Victoire)) dit qu'elle a eu ses règles en plein jeu. ((L'extrait défile, l'enseignant reprend les choses en main, il tente de savoir où en sont les élèves)) Alors, là, il y a eu un problème dans le remplissage de la fiche de Aly. Donc là, faire une différence entre le score badminton et le score croix dans la zone verte.

-**Chercheur 1** : C'est quelque chose de compliqué pour les élèves non ?

-**Alexandre** : Bah il s'avère ... en fait on se retrouve avec Aly arbitre, et c'est la première fois bon qu'il gère seul, enfin déjà on a fait peu de leçons, et il a pas été du tout aidé par les deux autres ((Morgane et Anaïs)). D'où la question ... ((sur quel a été le score)). Donc là, il a été un peu abandonné, il aurait fallu qu'il y ait un autre arbitre avec lui, qui a l'habitude de remplir cette fiche. ((L'extrait défile, la caméra se tourne vers Gabriel et Gaya, à l'arrêt, pendant que l'enseignant continue son explication avec le groupe n°2)) Là, il y a Gaya qui m'appelle ? ((L'extrait défile, l'enseignant essaye de savoir d'où vient l'erreur d'arbitrage)) Donc là, il y a erreur de fiche, il s'est trompé, en fait il va intervertir les deux joueuses. ((L'extrait défile, l'enseignant lance le match Louane-Victoire, qu'il va rester regarder un peu)) Alors là, c'est un match sensible, Louane contre Victoire.

-**Chercheur 1** : Un match sensible au regard de quoi ?

-**Alexandre** : Elles sont à la fois copine et ennemi, les deux ensembles, ça peut ... dérouter complètement leur travail. ((L'extrait défile, l'enseignant insiste pour que ça soit Anaïs qui arbitre et qui ait la feuille entre les mains)) Là Morgane voulait à tout prix, parce qu'elle est assez leadeuse, à prendre plein d'initiatives, sauf que le coup d'avant Anaïs n'avait pas aidé Aly, donc là moi, et Anaïs est ok, je veux voir Anaïs observer également. ((L'extrait défile, Louane et Victoire se provoquent)) Tu vois là, elles commencent un peu à se chercher, je leur dis voilà, il faut avoir une bonne attitude.

-**Chercheur 1** : Est-ce que tes préoccupations elles sont différentes de tout à l'heure quand tu étais sur le bord du terrain ((avec le groupe n°1 et Gabriel et Gaya)) ?

-**Alexandre** : Je sais que là, ça peut être un match sensible, donc là je dis qu'il faut être méchant, continuer d'avoir une bonne attitude, il y a moins de coaching jeu ; je donne des conseils, il y a encore un peu la dimension spectacle ; là, je veux déjà que le match se déroule bien. Et je veux revoir des volants d'attaque, jouer méchant. ((L'extrait défile, l'enseignant remarque, chose qu'il n'avait pas vu le jour J pendant la leçon, que Gabriel et Gaya attendent l'enseignant)) Ah là, il a l'air de s'énerver ((en parlant

de Gabriel)), donc là ((avec étonnement)), ça veut dire que ça fait 6 min qui font rien ; parce qu'ils ont fini leur match et ils attendent ((l'enseignant n'en revient pas)). Après sur la fin, je la mets en match contre Morgane je crois. Et pareil Gabriel, mais là tu vois c'est pareil, c'est pas normal ((l'enseignant finit par en rigoler)).

Extrait vidéo → 1h33'53'' – Intervention n°18.

-**Alexandre** : ((L'extrait défile, l'enseignant commente et interroge les élèves sur ce qu'ils produisent durant le match, dans le groupe n°1)) Donc là, on discute un petit peu tactique on va dire.

-**Chercheur 1** : ((L'extrait défile, l'enseignant parle à nouveau d'intelligence)) A encore utiliser avec des pincettes ?

-**Alexandre** : Bah « intelligence dans le jeu », tu vois tout à l'heure j'ai pas précisé dans le jeu, j'ai dit est-ce que en termes de déplacement et d'intelligence, comment vous avez trouvé Luc, et du coup c'est négatif, et c'est moyen ça ... Intelligence dans le jeu ça me choque pas trop, mais dire juste intelligence, c'est ...

-**Chercheur 1** : Tout à l'heure au moment où tu le dis, tu le sens direct que tu as fait une gaffe ?

-**Alexandre** : Ouai ! ((L'extrait défile, Louane vient voir l'enseignant)) Donc là, elle saigne. ((L'extrait défile, l'enseignant annonce les derniers matchs)) Et là Morgane elle me dit qu'elle voudrait jouer contre Gaya, et non pas Victoire-Gaya.

-**Chercheur 1** : Qu'est-ce qui te fait changer d'avis alors ?

-**Alexandre** : C'est la venue, ... c'est Morgane qui est venu me voir et qui me demande si elle peut jouer contre Gaya , et elles sont copines toutes les deux ; et je me dis bon ... à l'affectif, elles peuvent ressortir de la leçon plus ... pas heureuse, mais on va dire, plus contentes que si je force Morgane a joué contre untel, si je force Gaya a joué contre untel, ... Déjà, elle a pas trop eu le choix, moi je l'ai pas vu, elle vient de passer quasi 10 min au filet à discuter avec Gabriel ; bon, bah finir à jouer avec sa copine, qui est sérieuse, bon je me dit ok, j'accepte sa demande. ((L'extrait défile, l'enseignant désigne un adversaire pour Gabriel)) Je veux que Gabriel finisse par une situation d'opposition, donc avec euh ... quelqu'un de l'autre groupe. Et puis l'idée de se dire, voilà on a travaillé avec le prof sur quelque chose de très simple, très basique, mais on finit la leçon avec le groupe aussi ; peut-être essayer un peu de diminuer le sentiment d'exclusion entre guillemets

-**Chercheur 1** : Ouai.

Extrait vidéo → 1h39'49'' – Intervention n°20.

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé, l'enseignant commente, encourage, conseille le match entre Gaya et Morgane)) Là, on a l'exemple des deux, il y a pas l'intention,

il y a pas la réactivité et il y a un peu le surpoids. Elle a pas l'intention de se replacer et elle est pas aidé par son surpoids. Tu vois, après la frappe elle reste.

-Chercheur 1 : Est-ce que tu ressens quelque chose par rapport à ce surpoids ? Est-ce que tu te dis qu'il faut que tu l'aides ?

-Alexandre : L'aider ? Clairement moi, je peux pas l'aider, parce que ... enfin, mon aide on va dire est plus à déclencher quelque chose et sur ... ou alors, de faible intensité parce que je la voit que 3h par semaine ; mais l'idée ça peut être de donner des bonnes habitudes d'entretien, d'entraînement en complément du cycle musculation [séquence d'enseignement de musculation réalisée au début d'année] ; euh ... là, elle est au tir à l'arc [inscription à l'AS du lycée Michelet], elle vient de s'inscrire aussi en escalade ; euh ... lancer l'intention quoi !

-Chercheur 1 : Ok.

-Alexandre : Mais moi clairement, je vais pas résoudre son problème d'obésité. Bah ... j'en discute d'ailleurs un avec eux ; Olivier il me dit qu'il boit une bouteille de coca par jour ; et c'est voilà, déclencher quelque chose, essayer, donner des bonnes habitudes, un déclic, des pistes d'aides, ... mais l'EPS ne suffira pas. ((L'extrait défile, l'enseignant commente les actions de Morgane et Gaya, notamment celle de Morgane qui a raté son service, en lui envoyant des petites piques sur le ton de l'humour)) Bon là, c'est que je charrie un peu parce que ... l'idée de se dire qu'il faut qu'elle reste très exigeante même si elle joue contre sa copine. ((L'extrait défile, l'enseignant venait de dire à Gaya de laisser tomber les services faux de Morgane au lieu de les jouer pour gagner le point)) Et là, le service est bon et elle ((Gaya)) a laissé tomber en pensant qu'il était à côté. ((L'extrait défile, l'enseignant reprend Morgane sur son annonce du score)) Là, tu vois je me dis, ... gestion de ... enfin je sais pas si c'est pour donner des points à sa copine, mais dans l'arbitrage ...

-Chercheur 1 : Ah ouai, tu penses qu'elle a avantage ...

-Alexandre : Bah je sais pas mais bon, il y a 4-2, bon ... elles ont du mal à compter les points, c'est décevant quoi. ((L'extrait défile)) Et je crois que c'est là où elle va attaquer, bim direct à l'opposé, voilà ! Donc là, il faut le mettre en évidence

-Chercheur 1 : Tu penses qu'elle est réceptive quand tu la ... ?

-Alexandre : Ouai, parce qu'en plus Morgane vient et lui dis « bien jouer » ; tiens tu vois, elle a dit « c'est un miracle », donc moi je lui dis « non c'est pas un miracle, tu as vraiment bien joué ».

-Chercheur 1 : Tu sens qu'elle a pas confiance en elle ?

-Alexandre : Ah non, pas du tout. Elle a un gros problème avec les machines [à l'atelier], tout ce qui est électroportatif ça va, mais les machines à l'atelier elle peut pas, le bruit, la peur, c'est dommage quoi ! Menuisier fabricant, elle a peur des machines ... ça va s'améliorer je pense. Mais elle sent les

agressions de partout : le contact, le toucher, les bruits, ... Au tchoukball, elle a peur de tirer ; je suis resté discuté avec elle tueur à la fin de la leçon [leçon de tchoukball le jour de l'entretien], elle veut pas tirer ... je lui ai dit « mais n'aie pas peur », elle me dit qu'elle a peur du ballon un peu aussi. ((L'extrait défile, l'enseignant donne des conseils à Gaya sur comment placer sa raquette, devant les yeux)) ça c'est une des limites, mon temps de vision de ce que produire les élèves en tant que joueur, là il est réduit quand même. A circuler entre les groupes, c'est rare les moments où je me pose et que je peux regarder les élèves jouer pendant 2min d'affilé quoi.

-**Chercheur 1** : Ouai, tu es tellement accaparé, soit par les conflits, soit ...

-**Alexandre** : Ouai, soit le ... bon, soit les questionner, soit aller m'occuper de deux élèves, ... ((L'extrait défile, l'enseignant est en train de faire le bilan des scores obtenus par les élèves du groupe n°1)) Quand même aussi, Olivier c'est un élève qui manque de confiance en lui, donc je reviens lui dire que c'est bien ce qu'il a ..., même s'il a marqué peu de points, bon il a quand même réussi deux fois à toucher sa zone.

1h42'06'' / Fin du cours : Rangement du matériel et bilan de la leçon.

-**Alexandre** : ((L'enseignant décrit ce qu'il fait en voyant l'extrait vidéo défilé)) Là, ce qui m'intéresse, c'est qu'il y ait un temps, même court, de ... de calme où on est posé, on marque la fin de la leçon, il va y avoir un petit bilan, des fois c'est plus long, des fois c'est très court, avant d'aller aux vestiaires quoi. C'est un peu sacraliser les temps.

-**Chercheur 1** : ((L'extrait défile, les élèves répondent aux interrogations de l'enseignant sur ce qu'ils ont fait les objectifs de cette leçon)) Tu es plutôt satisfait là, parce qu'ils ont quand même trouvé ce que tu voulais ?

-**Alexandre** : Oui alors, ... et puis c'est Luc, qui est un peu perturbateur, là c'est mieux maintenant, il est horrible, enfin il peut se montrer horrible ; par contre, il y a pas Alexis ; et là en fait de sa réponse je vais essayer d'expliquer ce que sur quoi on va arriver la leçon prochaine. C'est-à-dire j'ai ma zone préférée, et maintenant il y a peut-être cette histoire de moment. L'idée de décider d'attaquer quoi. ((L'extrait défile, l'enseignant finit en dévoilant les perspectives de travail pour la prochaine séance)) Et donc là, essayer ... essayer de donner une solution positive au fait d'avoir jouer fort, être capable de faire un petit amorti ; et en contrepartie, il faut aussi s'intéresser au déplacement.

Tableaux & Figures

Tableaux

1	Grille de codage des interventions	9	Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignante Julia sur le moment d'EAC n°12
2	Grille de codage du type d'intervention	10	Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignante Julia sur le moment d'EAC n°11
3	Eléments de codage, rassemblés dans les quatre catégories d'intervention	11	Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant Alexandre sur le moment d'EAC n°5
4	Extrait de la caractérisation des interventions d'Alexandre	12	Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant Alexandre sur le moment d'EAC n°1
5	Extrait de la reconstruction du cours d'expérience d'Alexandre	13	Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant Alexandre sur le moment d'EAC n°16
6	Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignante Julia sur le moment d'EAC n°5	14	Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant Alexandre sur le moment d'EAC n°6
7	Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignante Julia sur le moment d'EAC n°7	15	Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant Alexandre sur le moment d'EAC n°11
8	Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignante Julia sur le moment d'EAC n°4	16	Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant Alexandre sur le moment d'EAC n°12

Figures

1	Les élèves modelés par les différentes sphères de socialisation	19	Histogramme représentant en pourcentage la répartition des interventions CV-CNV de l'enseignante Julia adressées aux filles, aux garçons et mixtes dans les différents types d'intervention
2	Les stéréotypes associés à chaque sexe/genre	20	Histogramme représentant en pourcentage la part respective des interventions de l'enseignante Julia adressées aux filles et aux garçons jugées positives, négatives ou neutres
3	Influence ces réseaux sociaux sur le choix des thèmes d'entraînement	21	Histogramme représentant en pourcentage la part respective des estimations de l'influence des interventions adressées par l'enseignante Julia aux filles et aux garçons sur leur engagement respectif
4	Une influence indéniable des interventions de l'enseignant sur l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage proposées	22	Histogramme représentant en pourcentage la répartition des 301 interventions de l'enseignant Alexandre dans les différentes catégories d'intervention
5	Une communication chargée d'éléments et de significations	23	Histogramme représentant en pourcentage la répartition des interventions CV, CV-CNV et totales de l'enseignant Alexandre dans les différents types d'intervention définis
6	Des enseignants tous différents s'adaptant à leur contexte d'enseignement dans lequel ils évoluent	24	Histogramme représentant la part respective des interventions jugées positives, négatives ou neutres dans les 300 interventions de l'enseignant Alexandre
7	L'enseignant idéal et idéalisé par les élèves	25	Histogramme représentant en pourcentage la part respective des interventions adressées aux filles, aux garçons et mixtes dans les 301 interventions de l'enseignant Alexandre
8	L'enseignant participe à la reproduction des stéréotypes sexués	26	Histogramme représentant en pourcentage la répartition des interventions CV de l'enseignant Alexandre adressées aux filles, aux garçons et mixtes dans les différents types d'intervention

9	Les quatre présupposés théoriques du courant de l'action située	27	Histogramme représentant en pourcentage la répartition des interventions CV-CNV de l'enseignant Alexandre adressées aux filles, aux garçons et mixtes dans les différents types d'intervention
10	Cours d'expérience et cours d'action dans l'action située	28	Histogramme représentant en pourcentage la part respective des interventions de l'enseignant Alexandre adressées aux filles et aux garçons jugées positives, négatives ou neutres
11	Salle de musculation – Bureau de l'enseignante Julia	29	Histogramme représentant en pourcentage la part respective des estimations de l'influence des interventions adressées par l'enseignant Alexandre aux filles et aux garçons sur leur engagement respectif
12	Gymnase de l'enseignant Alexandre	30	Histogramme représentant en pourcentage la répartition des interventions CV et CV-CNV, confondues des deux enseignants, dans les quatre types d'intervention définis
13	Schématisation de la mise en œuvre chronologique de la méthodologie présentée	31	Histogramme représentant en pourcentage la nature des interventions CV et CV-CNV, confondues des deux enseignants, adressées aux élèves
14	Histogramme représentant en pourcentage la répartition des 300 interventions de l'enseignante Julia dans les différentes catégories d'intervention	32	Histogramme représentant en pourcentage l'estimation de l'influence des interventions CV et CV-CNV, confondues des deux enseignants, sur l'engagement des élèves
15	Histogramme représentant en pourcentage la répartition des interventions CV, CV-CNV et totales de l'enseignante Julia dans les différents types d'intervention définis	33	Histogramme représentant en pourcentage la part des interventions CV et CV-CNV, confondues des deux enseignants, adressées aux garçons correspondant à un des quatre types d'intervention définis
16	Histogramme représentant la part respective des interventions jugées positives, négatives ou neutres dans les 300 interventions de l'enseignante Julia	34	Histogramme représentant en pourcentage la part des interventions CV et CV-CNV, confondues des deux enseignants, adressées aux filles correspondant à un des quatre types d'intervention définis
17	Histogramme représentant en pourcentage la part respective des interventions adressées aux filles, aux garçons et mixtes dans les 300 interventions de l'enseignante Julia	35	Histogramme représentant en pourcentage la part des interventions CV et CV-CNV, confondues des deux enseignants, jugées positives, négatives ou neutres, adressées aux filles et aux garçons
18	Histogramme représentant en pourcentage la répartition des interventions CV de l'enseignante Julia adressées aux filles, aux garçons et mixtes dans les différents types d'intervention	36	Histogramme représentant en pourcentage les estimations de l'influence des interventions CV et CV-CNV, confondues des deux enseignants, adressées aux filles et aux garçons sur leur engagement respectif

Mots clefs : Engagement – Mixité sexuelle – EPS – Intervention – Communication verbale et non-verbale

Résumé :

Intervenir pour l'enseignant exerce une influence indéniable sur l'engagement des élèves. L'objet de cette étude a été de caractériser les styles d'intervention d'une enseignante et d'un enseignant évoluant dans des contextes d'enseignement différents en rapport avec l'engagement des filles et des garçons, ensemble, en contexte mixte, appréciés distinctement. L'influence de ces interventions sur l'engagement de chacun des élèves des deux sexes a fait également l'objet d'explorations. Les communications verbales (CV) et non-verbales (CNV), composantes de chaque intervention de l'enseignant, ont été décrites très précisément à l'aide de multiples éléments de codage. Ceux-ci ont permis de définir quatre types d'intervention, qui ont donné l'occasion d'avoir un aperçu assez fidèle du style d'intervention de l'enseignant, en lien avec l'intérêt porté à la nature, à l'adressage et aux effets sur l'engagement des filles et des garçons des interventions. Deux profils d'enseignant ont été découverts dans cette recherche, s'inscrivant dans la perspective théorique de l'action située, en caractérisant leur style d'intervention depuis des points de vue en 3^{ème} et 1^{ère} personnes, qui ont été confrontés pour établir les convergences et/ou divergences de ces analyses. Être calme ou pressé et répréhensif, valoriser le positif et mettre en valeur les réussites, sermonner et mettre en avant les aspects négatifs, questionner les élèves ou les diriger, être empathique ou exigeant, traiter de la même façon tous les élèves et avoir les mêmes attentes, etc., chacune de ces particularités dévoilées semble exercer une influence avérée sur l'engagement des filles et des garçons ensemble en contexte mixte dans les activités d'apprentissages proposées, que ce soit à court, moyen ou long terme. Cette étude met en évidence l'importance de la prise en compte du point de vue de l'acteur impliqué dans son action. Les résultats obtenus et les discussions entreprises doivent cependant être enrichies grâce à une amélioration qualitative et quantitative des méthodes de recherche entreprises, ainsi que par la sollicitation de d'autres perspectives de recherche.

Keywords : Engagement – Genders – Physical Education PE – Intervention – Verbal and non-verbal communications

Abstract :

Teacher intervention has an undeniable influence on student engagement. The purpose of this study was to characterize the styles of intervention of two teachers evolving in different teaching contexts in relation to the engagement of boys and girls, gathered in a mixed context, appreciated distinctively. The impact of these interventions on the engagement of students of both genders was also investigated. Both verbal (VC) and non-verbal (NVC) communications, which comprise the teacher's every intervention, were described very precisely using multiple coded elements. These allowed to identify four types of interventions, which provided a fairly accurate overview of the teacher's intervention style, considering its nature, the targeted group, and the impact on the boys' and girls' engagement in the interventions. Two teacher profiles have been discovered in this research, falling in line with the theoretical perspective of the « situated action », by characterizing their intervention style from 3rd and 1st person points of view, which have been confronted to establish the convergences and/or divergences of these analyses. To be calm or hasty and blame, to value the positive and highlight successes, to lecture and emphasize the negative, to question or control students, to be empathetic or demanding, to treat all students the same, and to have the same expectations. etc., each of these highlighted particularities seems to have a proven influence on the engagement of boys and girls together in a mixed context in the offered learning activities, whether in the short, medium, or long run. This study highlights the importance of taking into account the point of view of the subject involved in its action. However, the obtained results and the undertaken discussions must be extended by a qualitative and quantitative improvement of the research methods, as well as by soliciting other research perspectives.