



HAL
open science

La battle par équipe comme levier didactique pour faire apprendre l'élève : un exemple en gymnastique

Marion Gallais, Christelle Micoud

► To cite this version:

Marion Gallais, Christelle Micoud. La battle par équipe comme levier didactique pour faire apprendre l'élève : un exemple en gymnastique. Education. 2023. dumas-04371120

HAL Id: dumas-04371120

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04371120v1>

Submitted on 3 Apr 2024

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

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

Mention second degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours: Education Physique et Sportive

**La battle par équipe comme levier didactique pour faire
apprendre l'élève : un exemple en gymnastique**

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

soutenu par

Marion Gallais et Micoud Christelle

le [25/01/2023]

en présence de la commission de soutenance

composée de :

Tanguy Philippe, directeur de mémoire

Vanessa Ornh-Claro, membre de la commission

Avant d'introduire notre travail de recherche, nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration ce mémoire.

Premièrement, nous souhaitons adresser nos sincères remerciements à Monsieur Tanguy Philippe– enseignant-chercheur à l'INSPE de l'Université de Nantes et directeur de notre mémoire – pour tout le temps qu'il a consacré à nous fournir son aide et ses précieux conseils afin de mener à bien notre projet. Nous adressons nos remerciements à l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'UFR STAPS de Nantes et de l'INSPÉ de Nantes pour la richesse et la qualité de la formation proposée.

Puis, nous remercions également à notre tuteur de stage, qui a pu nous accompagner dans la réalisation de ce projet de mémoire, Stéphane Menuet, professeur d'EPS au Collège Gérard Philipe à Carquefou.

Enfin, nous remercions nos familles pour leur soutien, leur avis critique et leur aide précieuse dans la relecture et la correction de notre mémoire.

Table des matières

Introduction	5
1.1 Coopération, battle et construction de sens	6
1.2 La battle en gymnastique	6
2 Cadre théorique	8
2.1 Définitions	8
2.1.1 Coopération et apprentissage coopératif	8
2.1.2 Notion de « sens »	9
2.1.3 Battle	9
2.2 Situer nos recherches dans une approche didactique	10
2.2.1 Qu'est-ce qu'il y a à apprendre ?	10
2.2.2 Comment enseigner pour que les élèves apprennent ?	13
2.2.3 Comment les élèves apprennent ?	14
2.3 Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD)	16
2.4 Problématique	17
3 Méthode	19
3.1 Contexte de classe	19
3.2 Séquence et objectif d'apprentissage	19
3.3 Situation d'apprentissage	21
3.3.1 Mise en place des équipes et des ateliers spécifiques aux éléments gymniques 21	
3.3.2 Fonctionnement de la battle	22
3.3.3 Système de points et classement des équipes	23
3.3.4 Pour aller plus loin	24
4 Recueil des données	25
5 Analyse des données	27
5.1 Méthode globale d'analyse de données	27
5.2 Analyse vidéo – observation et interprétation des séquences vidéo	29
5.3 Catégorisation des élèves	30

5.4	Aborder la battle : entretiens avec les élèves.....	32
5.5	Travail en groupe : entretiens avec les élèves	33
5.6	Analyse vidéo : autoconfrontation des élèves	33
5.7	Conclusion au regard des résultats de la battle	35
6	Discussion	37
6.1	Spécificité de la classe étudiée.....	37
6.2	Négociation de l'accès au terrain.....	37
6.3	Investissement dans la battle.....	38
6.4	Dimension subjective et réflexive de l'enquête	39
7	Conclusion	41
8	Perspectives	43
	Bibliographie	44
	Annexes	47

Introduction

« L'individualisme n'est pas une fatalité, inscrite dans la nature humaine, il est le produit d'une société dont l'idéologie est fondée sur le chacun pour soi »¹. Comme l'explique cette citation de Paul Goirand (2011), la lutte face à l'individualisme sociétal représente l'un des enjeux majeurs de l'éducation scolaire et notamment de la dernière réforme de 2015, qui promeut une école plus « coopérative ».

En Éducation Physique et Sportive (EPS), l'objectif de l'enseignant est de former des « citoyens lucides et autonomes, physiquement et socialement éduqués, dans le souci du vivre ensemble »². Pour y parvenir, les « Activités Physiques, Sportives et Artistiques » (APSA) constituent des supports privilégiés pour favoriser les interactions et développer les compétences psychosociales. L'enseignant doit alors mener une réflexion d'un point de vue didactique sur son enseignement, c'est-à-dire sur les savoirs à enseigner et sur la manière de les transmettre à une classe, dans l'objectif de faire apprendre, c'est-à-dire de transformer les élèves.

Nous sommes deux enseignantes stagiaires d'EPS en deuxième année de Master MEEF 2nd degré à l'INSPE de Nantes. Dans le cadre de ce mémoire, nous sommes à la fois des professionnelles de l'enseignement – ce qui nous amène à réfléchir à des notions autour de l'apprentissage dans son contexte local – mais également des chercheuses qui enquêtent sur le terrain en posant un regard extérieur sur la situation. Plus précisément, Marion porte davantage la casquette d'enseignante d'EPS auprès de ses élèves, et Christelle celle d'une chercheuse avec un regard plus distancié dans notre enquête.

Lors de notre formation et des différents stages vécus, nous avons constaté que les enseignants d'EPS rencontrent des difficultés à impliquer les élèves dans les apprentissages. De plus, lorsque ces derniers s'impliquent, nous pouvons nous demander : participent-ils pour apprendre ou ont-ils pour unique but de prendre du plaisir dans l'activité proposée ? Nous nous trouvons face à un dilemme professionnel rencontré notamment en cours d'EPS : comment faire en sorte que les élèves passent du stade « je joue » à celui de « j'apprends » ? Comment mobiliser et engager les élèves dans leurs apprentissages en cours d'EPS ?

¹ GOIRAND, P. (2011). In Contrepied n°28, Apprendre ensemble, EPS et Société.

² Programmes collège 2015 (mis à jour). BO n°31 du 30 juillet 2020.

A partir des différents dilemmes professionnels identifiés, nous nous sommes basées sur une thématique fortement utilisée en EPS : la logique de sous-groupe. En effet, dans cette discipline scolaire, nous sommes amenées à modeler le groupe classe en sous-groupes en fonction des besoins : multiplier le temps moteur individuel, adapter les groupes en fonction des ressources et niveaux de chacun, les modifier pour obtenir un climat favorable à l'apprentissage... A partir de cette thématique, nous avons formulé une première problématique : comment les logiques de sous-groupe dans la classe peuvent-elles contribuer à l'apprentissage ?

1.1 *Coopération, battle et construction de sens*

Notre mémoire se focalise sur trois objets d'études. Premièrement, nous avons la **coopération**, qui peut être favorisée grâce à la mise en place des sous-groupes lors du travail en atelier, mais aussi dans la construction d'un objectif commun pour les inciter à s'entraider. Deuxièmement, nous avons le **système de battle** pour lequel nous émettons l'hypothèse que les différents sous-groupes s'investissent dans le but de gagner. En effet, nous supposons que ce format peut aider les élèves à **donner du sens à leurs apprentissages**. Autrement dit, nous étudions l'influence de la compétition en équipe, dans laquelle ils réinvestissent le travail effectué précédemment en atelier, pour savoir si cela les pousse à s'engager davantage.

Lors de notre réflexion, nous nous sommes centrées sur l'élève, sur ses « goûts »³, ses aspirations et ses perceptions. En effet, nous nous sommes interrogées sur la question de sens du point de vue de l'élève, notamment sur l'intérêt qu'il a à s'engager dans la tâche qui lui est prescrite. De plus, nous nous sommes questionnées sur les représentations des élèves lorsque nous évoquons la battle. En effet, en fonction des attentes personnelles de chaque élève, nous pouvons supposer que la battle ne les impacte pas de la même manière.

1.2 *La battle en gymnastique*

Pour appuyer notre projet de recherche, nous prenons comme support l'APSA gymnastique. Cette dernière renvoie au champ d'apprentissage 3 qui permet de « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique »⁴. Nous allons tenter d'expérimenter l'utilisation de la battle par équipe comme levier didactique pour faire

³ Notion qui renvoie aux travaux de Pierre Bourdieu à propos de la critique sociale du jugement (1979), mais qui ne sera pas détaillée dans ce mémoire.

⁴ Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015.

apprendre l'élève en gymnastique. Cette battle, servant de situation de référence – une situation typique qui apparaît plusieurs fois dans une seule et même séquence – a pour but de confronter l'élève aux problèmes fondamentaux de l'activité (remise en cause de l'équilibre vertical, prise de risque qui l'accompagne, contrôle des émotions, etc.).

Le but principal des élèves observés est le suivant : « s'organiser collectivement pour se préparer individuellement à remporter une battle d'enchaînement gymnique ». Dans le cadre de l'EPS, il correspond à une compétence visée par les élèves et évaluée par l'enseignant. Tandis que dans le cadre de la recherche, le but donné aux élèves correspond à l'attitude que nous nous attendons à observer sur le terrain. Autrement dit, au sein d'une équipe de quatre ou cinq élèves, ces derniers doivent s'entraider et travailler sur un même élément gymnique tel que la roue pour parvenir à le maîtriser. En effet, pour gagner la battle, chaque membre du groupe doit être capable de réaliser le plus haut niveau de l'élément, tout en respectant les critères de maîtrise associés. Les points individuels sont cumulés pour former un score d'équipe.

La première question que nous nous posons est de savoir si la mise en place de la battle est porteuse de sens pour nos élèves répartis en sous-groupes, afin qu'ils s'engagent dans leurs apprentissages ? Mais également comment coopérer pour gagner la battle ? C'est le problème fondamental que les élèves doivent résoudre pour apprendre.

Nous trouvons intéressant d'utiliser la gymnastique, qui est une APSA dite « individuelle ». En effet, la logique interne de cette pratique incite les élèves à apprendre seuls et à s'autoréguler, car ils associent facilement la maîtrise technique à la centration sur soi. Or, nous supposons qu'un regard extérieur au leur peut renforcer leurs apprentissages. Cette APSA nécessite une maîtrise technique de son corps. Grâce à la logique de sous-groupe et à un système de tutorat, lié à l'objectif commun de gagner la battle, les élèves peuvent développer des compétences sociales et transversales telles que l'entraide, et les mettre au service des apprentissages moteurs liés à la maîtrise des éléments gymniques. La battle présentée favorise-t-elle réellement l'engagement des élèves ? Ce format sera-t-il suffisant pour favoriser les interactions d'entraide au sein de chaque équipe ? Effectivement, selon les membres du groupe, l'investissement peut être irrégulier. Pour cela, il convient de se questionner sur l'implication des élèves dans leur pratique individuelle, mais également dans celle de leurs co-équipiers pour assurer le gain de la battle. Sur le terrain, nous souhaitons nous attarder sur des moments d'interactions observables tels que : Qui communique au sein du groupe ? Dans quel but communiquent-ils (demande d'aide, ordre, stratégie...) ? Comment communiquent-ils (démonstration, question, affirmation...) ? A quelle fréquence communiquent-ils (régulièrement, ponctuellement...) ?

2 Cadre théorique

2.1 Définitions

Nous allons maintenant définir les notions fondamentales de notre projet de recherche et montrer comment nous les organisons entre elles pour cadrer notre analyse.

2.1.1 Coopération et apprentissage coopératif

Comme expliqué précédemment, la coopération est un élément phare. Celle-ci peut être définie comme « la façon dont les membres d'une dyade [deux individus en interaction] ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins »⁵ (Olry-Louis, 2011). La mise en place de cette coopération en situation d'apprentissage est souvent assimilée à la notion d'approche ou de pédagogie coopérative. Selon Sabourin et Lehraus, le terme d'approche coopérative désigne « un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, au sein desquels les élèves apprennent ensemble et travaillent en coopération sur des tâches scolaires. »⁶. Parmi ces approches, il existe l'apprentissage coopératif, qui correspond au « travail en petit groupe, [réalisé] dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. [...] l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe »⁷ (Slavin, 2010).

Ainsi, l'apprentissage coopératif est une forme de pédagogie coopérative ayant pour objectif de développer de la coopération au sein d'un sous-groupe. Il permet de favoriser les apprentissages, grâce aux multiples interactions (de tutelle, de tutorat, ...) entre les individus. En effet, selon C. Reverdy (2016), « il facilite la compréhension de l'appartenance au groupe-classe, les relations et le dialogue entre les enfants »⁸. Nous pensons qu'utiliser cette forme de travail en sous-groupes peut guider les élèves vers les apprentissages moteurs et sociaux visés dans notre projet.

⁵ OLRYS-LOUIS, I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In Marie-Anne Hugon & Catherine Le Cunff (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest, p. 31-41.

⁶ SABOURIN, M., & LEHRAUS, K. (2008). Former des enseignants primaires à une approche coopérative : bilans et perspectives. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. 191- 220.

⁷ SLAVIN, R. (2010). L'apprentissage coopératif. In *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. Paris : OCDE, p. 171-189.

⁸ REVERDY, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques, Dossier de veille de l'IFÉ n° 114.

2.1.2 Notion de « sens »

Afin de permettre un travail coopératif chez les élèves, nous devons trouver un moyen de les investir dans la démarche d'apprentissage. Pour cela, il est nécessaire de « donner du sens » à l'activité. La notion de sens est complexe : selon Develay (2014), « le sens fait référence aux organes des sens, à la perception : le sens est alors ce qui est apparent. Et simultanément, le sens est ce qui est caché derrière ce qui est visible, ce qui est enfoui derrière ce qui émerge »⁹. De ce fait, nous en déduisons qu'un individu donne du sens à une situation vécue lorsque celle-ci apporte une plus-value qui est significative pour lui. Cette plus-value peut être liée au plaisir de faire et aux sensations que la situation procure. Par conséquent, si les élèves donnent du sens à l'activité, alors ils s'engageront plus facilement dans la situation proposée dans notre projet.

2.1.3 Battle

Nous avons donc réfléchi au concept de la battle pour tenter d'engager les élèves dans leurs apprentissages. Le terme de battle (ou bataille en français) peut se définir comme un combat entre deux camps, à l'issue duquel il doit y avoir un vainqueur. En effet, la représentation collective autour de la bataille relève d'un affrontement, c'est-à-dire que la société produit puis entretient une pensée commune concernant un sujet. Par conséquent la notion de battle peut être rattachée au terme de défi, qui renvoie à la provocation en combat singulier, au duel. Ce mot est à la fois associé à la notion historique de guerre, qui relève d'un combat organisé par des stratégies d'attaque, dans le but qu'un camp l'emporte sur l'autre, grâce à sa supériorité physique. Mais également à la culture hip-hop, notamment lors des rencontres en rap ou en breakdance dans lesquelles les artistes s'affrontent à tour de rôle en présentant les meilleurs passages possibles de façon spontanée (improvisation).

Plus précisément, la battle renvoie à un concept d'organisation collective partagée (Dieynebou, 2005) : « l'expérimentation peut être collective quand elle est vécue par un groupe d'individus qui, parce qu'ils ont des préoccupations communes, vont être amenés à échanger des idées, des manières de faire... »¹⁰. La battle prend place dans un groupe au sein duquel les actions et les choix de chaque membre influent sur le reste des membres. Pour cela, le groupe communique à travers un code commun. Ce dernier peut être considéré

⁹ DEVELAY, M. (1994-1995). « Apprentissage », Revue Educations, n°1.

¹⁰ DIEYNEBOU, F. (2005). In Emergences culturelles et jeunesse populaire, Les « battles » de danse hip-hop. Un cercle de sociabilités juvéniles, P. 315-323.

comme une forme de ressource commune, ce qui caractérise l'organisation collective partagée.

De notre point de vue, la battle est reliée à la compétition. De ce fait, nous pensons utiliser l'objectif de « gagner la battle » comme « motif d'agir »¹¹ (Hanula, 2013), mais aussi comme but motivationnel pour chaque groupe d'élèves. Par conséquent, ils s'impliqueraient davantage dans la tâche que nous leur donnerions. En outre, pour contribuer à l'implication de l'ensemble des élèves dans la battle, nous nous appuyons sur la théorie de l'auto-détermination¹² de Deci et Ryan (2000). Selon les auteurs, l'environnement social mis en place par l'enseignant doit répondre à plusieurs besoins psychologiques de l'élève, à savoir le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de proximité sociale. Ces derniers favorisent la motivation autodéterminée des élèves, et donc leur engagement dans l'activité à laquelle ils sont confrontés. La battle proposée dans notre étude répondrait alors à ces besoins, d'une part en identifiant quatre à cinq niveaux de difficulté illustrés par des critères objectifs précis permettant aux élèves de se situer dans leurs apprentissages (besoin de compétence), d'autre part en plaçant les élèves en groupe, avec des fiches ressources et du matériel à disposition pour travailler (besoin d'autonomie et de proximité sociale).

2.2 Situer nos recherches dans une approche didactique

Notre recherche se dirige vers l'apprentissage et la circulation des savoirs qui sont propres à la recherche en didactique de l'EPS.

2.2.1 Qu'est-ce qu'il y a à apprendre ?

Tout d'abord, nous construisons notre séquence de gymnastique pour que les élèves apprennent de réels contenus sociaux - notamment en priorisant la coopération au sein des sous-groupes - au service des apprentissages moteurs ciblés sur cette séquence.

➤ Apprendre à coopérer

Durant cette séquence les élèves travaillent autour de la compétence motrice « maîtriser l'exécution d'un élément gymnique ». Dans un premier temps, ils apprennent à coopérer. Pour cela, nous mettons en place un code de communication pour faciliter leurs

¹¹ HANULA, G. (2013). Le sport et les élèves : une relation en mouvement, In : "Forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et d'intervention", Collection : Les cahiers du CEDRE/CEDREPS, Edition AEEPS, Vol.13, p 191 – 198.

¹² DECI, E., & RYAN, R. (2000). TAD, The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

échanges. D'une part, nous privilégions des interactions brèves lors d'une tentative sur une figure gymnique ou concernant la sécurité active du gymnaste. D'autre part, nous favorisons les phrases construites lorsqu'il s'agit d'expliquer son avis ou de prendre une décision qui concerne le groupe.

Ils ont à leur disposition un ensemble de fiches leur décrivant les critères de réalisation et de réussite pour valider une figure gymnique, ainsi que le détail des niveaux de difficulté pour chaque figure gymnique¹³. Ces fiches permettent aux élèves d'un même sous-groupe de pouvoir se réguler entre eux : valider la tentative d'un camarade en l'observant, rectifier une tentative car un critère de réalisation n'est pas validé, conseiller sur le choix du niveau... Nous espérons également, à terme, les amener à se répartir des rôles sociaux : l'observateur, le juge, le pareur, le gymnaste. Ils peuvent également identifier leurs experts pour chaque figure gymnique : pour telle figure gymnique « je sais que tel élève maîtrise le niveau de difficulté le plus élevé, alors il peut m'aider en me conseillant en tant que personne ressource ». Ils peuvent, en dernier recours, faire appel aux enseignants lorsqu'ils n'ont pas la réponse au sein de leur sous-groupe. L'ensemble des contraintes sociales et contenus sociaux que nous leur apportons les incitent alors à communiquer entre eux, puis à coopérer pour le bon déroulement des ateliers.

Néanmoins, comme le souligne l'auteur Putman (1998), « ce n'est pas en plaçant simplement les élèves en groupe et en leur demandant de coopérer que cela assurera des résultats positifs »¹⁴. La coopération n'est pas innée chez nos élèves, et ne va pas apparaître simplement parce qu'une situation incite à la coopération. C'est la raison pour laquelle nous allons d'abord leur donner les ressources et contraintes nécessaires à cet apprentissage.

➤ **Coopérer pour apprendre**

Dans un second temps, lorsque les élèves ont acquis la notion de coopération, ils doivent coopérer pour apprendre : ils peuvent se conseiller dans les choix de difficulté à choisir, puis se réguler entre eux grâce aux critères de réalisation pour une maîtrise individuelle optimale. Ils doivent également gérer la sécurité active au sein du sous-groupe en se relayant pour les parades. Comme le soulignent les auteurs Johnson et Johnson en 1990, pour qu'il y ait coopération au sein d'un groupe, il faut notamment que leurs membres soient

¹³ Cf. [Annexes](#) (annexe 4 : fiche ressource élèves).

¹⁴ PUTMAN, J. W. (1998), Cooperative learning and strategies for inclusion : Celebrating diversity in the classroom, 2nd ed., Baltimore, MD: Brookes.

reliés par une « interdépendance positive »¹⁵. Ainsi, l'objectif commun de gagner la battle incite le groupe à se conseiller et à s'encourager.

Nous allons donc chercher à co-construire avec les élèves que l'intérêt de travailler avec autrui vers un objectif commun est source d'apprentissage. En effet, nous cherchons à mettre en avant que les interactions entre pairs constituent une ressource essentielle pour la compréhension et la réussite de tous. C'est la raison pour laquelle notre étude s'intéresse particulièrement aux interactions entre les élèves : ce qu'ils se disent, comment ils communiquent, et dans quel but ils interagissent ?

➤ **La gestion du couple difficulté/maîtrise associé au CA3**

Pour finir, l'un des apprentissages fondamentaux du champ d'apprentissage 3, que l'on retrouve particulièrement en gymnastique, est la gestion du couple difficulté/maîtrise par les élèves lors de leur exécution de figures gymniques. En effet, avec la mise en place de la battle, nous offrons la possibilité aux élèves de choisir la figure correspondant au niveau de difficulté imposé. Néanmoins, durant le travail en atelier organisé en sous-groupes, les élèves sont libres de tester les différents niveaux de difficulté d'une même figure : lorsque le niveau 1 est validé, l'élève peut passer au niveau supérieur et ainsi de suite jusqu'à atteindre le dernier niveau s'il en est capable. Tant qu'il est en atelier, l'élève peut utiliser des pareurs et des tapis de protection, mais lors de la battle l'élève doit exécuter une figure qu'il est capable de maîtriser seul sans pareurs.

A travers cette séquence d'enseignement, nous souhaitons donc amener les élèves à prendre conscience du risque objectif qu'ils peuvent encourir : s'ils choisissent de présenter un élément gymnique qu'ils ne maîtrisent qu'avec l'aide de deux pareurs, alors l'élève se met en difficulté, voire en danger. Or, comme le souligne Delignières (1995) « la sécurité n'est peut-être jamais tant assurée que lorsque le risque est présent »¹⁶. Selon l'auteur, les élèves doivent prendre conscience du risque encouru lorsqu'ils s'engagent dans une pratique, et que ce risque doit être réel pour que l'éducation à la sécurité d'eux-mêmes et d'autrui soit assurée.

De plus, la prise de risque engagée par l'élève lors d'une tentative va également lui apporter un apprentissage transversal que l'on appellera dans cette étude le « couple difficulté/maîtrise »¹⁷ (Delignières, 1993). La gestion de ce couple difficulté/maîtrise a un impact direct sur la sécurité active de l'élève. Ce dernier apprend à être acteur de leur propre

¹⁵ JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (ed.), Cooperative learning: Theory and research, p. 23-37. New York: Praeger.

¹⁶ DELIGNIERES, D. (1995). A propos de « l'éducation à la sécurité », Revue EPS, 255, 60.

¹⁷ DELIGNIERES, D. (1993). In Cognition et performance, « Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque », p. 79-102, INSEP édition.

sécurité¹⁸ (Jouan, 2020), en apprenant à identifier les potentiels risques sur une figure gymnique, en ajustant ou renforçant leur pratique en fonction de leurs capacités à une échéance donnée, en impactant leur milieu de pratique avec des facteurs extérieurs comme les pareurs ou le matériel de sécurité (par exemple les tapis). En effet, la gestion du couple difficulté/maîtrise est essentiel pour que l'élève propose son plus haut niveau de difficulté concernant les figures gymniques, mais sans jamais se mettre en danger. Pour cela, il doit avoir une maîtrise parfaite de l'élément qu'il présente.

2.2.2 Comment enseigner pour que les élèves apprennent ?

Tout d'abord, les élèves sont placés en sous-groupes semi-affinitaires, c'est-à-dire qu'ils choisissent eux-mêmes un binôme avec lequel ils souhaitent travailler, puis l'enseignant les place avec un autre duo afin de constituer des équipes hétérogènes en leur sein. De cette façon, l'enseignant prend en compte les relations entre élèves afin de favoriser les interactions voire de la coopération. En effet, placés de cette façon, les élèves sont alors rassurés d'être avec un pair avec qui ils s'entendent bien, ce qui peut potentiellement permettre au groupe d'être motivé et de bien fonctionner. En parallèle, nous pensons conserver les groupes sur plusieurs séances, en effectuant quelques changements quand cela est nécessaire. Cela permet à chaque groupe de choisir un nom et un « cri de guerre ». Cela peut alors augmenter le « sentiment d'appartenance au groupe »¹⁹ (Surrel et Daujeard, 2018) et favoriser les relations.

De plus, cette logique de groupe a pour objectif de créer une forme de tutorat entre les élèves. Ces derniers ont des rôles spécifiques à tenir (juge, pareur, observateur), afin de favoriser les interactions entre tous les membres de l'équipe. Des fiches contenant des critères de réalisation précis leur sont confiées pour qu'ils puissent s'évaluer et se co-évaluer. De cette manière, les élèves sont amenés à s'appropriier les critères et à « s'auto-réguler »²⁰ (Méard et Bertone, 1996). En ce sens, l'enseignant confie aux élèves la responsabilité de leur pratique, de sorte qu'ils soient acteurs de leurs apprentissages²¹ (Brousseau, 1998) : la notion de dévolution est visée au fur et à mesure de l'avancée des élèves dans la séquence de gymnastique. Le professeur se place uniquement comme personne ressource pour guider les

¹⁸ JOUAN, V. (2020). L'éducation du citoyen, clef de voûte de la sécurité globale ?, mémoire Master 2 Ingénierie et Management en Sécurité Globale Appliquée, Université de Technologie de Troyes (UTT) et Ecole Nationale Supérieure des Officiers de Sapeurs-Pompiers (ENSOSP).

¹⁹ SURREL, P., & DAUJEARD, C. (2018). L'ABC des profs : 123 clés pour faire cours, Canopé Edition.

²⁰ MEARD, J. A., & BERTONE, S. (1996). L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS, Revue EPS n°259.

²¹ BROUSSEAU, G. (1998). In « Théorie des situation didactiques », Grenoble, La pensée sauvage.

élèves progressivement vers l'autonomie. Il veille surtout à la sécurité des élèves dans un contexte où ces derniers expérimentent une nouvelle APSA.

En outre, afin d'éviter l'anti-zapping en EPS²² (Ubaldi, 2004), nous ciblons une ou deux familles d'éléments par séance (exemple : barres asymétriques et sol). Cela permet aux élèves d'avoir un temps moteur conséquent pour répéter et progresser sur les éléments gymniques. Enfin, cette situation d'apprentissage par groupe en vue de la battle s'inscrit dans une logique de séquence circulaire²³ (Piégay, 2007). Le fait de se confronter à la battle sur plusieurs leçons permet aux élèves de s'entraîner et de se situer dans leur progression.

Ainsi, les élèves sont incités à interagir pour gagner de façon collective la battle face aux autres équipes de la classe. De plus, les élèves travaillent sur des éléments qui leur servent pour l'évaluation en fin de séquence. Par conséquent, les élèves voient un intérêt et donc un sens aux apprentissages de la leçon.

2.2.3 Comment les élèves apprennent ?

Notre projet de recherche s'appuie sur la notion de quête de sens, c'est-à-dire sur l'importance de donner une signification pertinente aux apprentissages des élèves pour qu'ils puissent s'engager dans la pratique. En effet, Ubaldi et Falco (2006) expliquent que « la perception par les élèves d'un intérêt est génératrice de sens »²⁴. Selon P. Meirieu, le sens a un « versant fonctionnel »²⁵ (Meirieu, 1990) relié aux pratiques – par exemple en gymnastique certains élèves peuvent s'investir dans l'apprentissage de l'ATR pour le maîtriser, car ils savent que cet élément figure dans ceux de l'évaluation sommative de fin de séquence – et un « versant symbolique », qui est lié à la personne. Par conséquent, le vécu des élèves oriente l'ensemble de leurs aspirations et de leurs choix.

En effet, les élèves apprennent plus facilement lorsque la situation a un sens symbolique pour eux : ce dernier n'est pas le même pour tous les élèves. Dans notre recherche, nous nous intéressons particulièrement au sens des apprentissages du point de vue des élèves car nous avons pour « exigence de rendre fonctionnels et opératoires des savoirs trop souvent dispensés de façon académique »²⁶ (Astolfi, 2005). Plus précisément, l'auteur souligne l'importance de proposer des « savoirs engageants » aux élèves, ce qui

²² UBALDI, J. L. (2004). Une EPS de l'anti-zapping, Revue EPS n°309.

²³ PIEGAY, R. (2007). Echec et cohérence de la leçon, EPS : Revue éducation physique et sport, n°323, p. 60-63.

²⁴ UBALDI, J. L., & FALCO, A. (2006). « Pour une pédagogie du sens en EPS », in Dossier EPS n°64. L'EPS dans les classes difficiles, Editions Revue EPS.

²⁵ MEIRIEU, P. (1990). La pédagogie différenciée est-elle dépassée ? Cahiers pédagogiques n°286, p. 51.

²⁶ ASTOLFI, J.P. (2005). Savoirs en action et acteurs de la formation. Université de Rouen, p. 7 et 254.

induit des comportements spontanés chez ces derniers pour les amener sur une tâche proposée qui leur paraît attractive et prometteuse. Dans notre cas, la battle peut prendre sens de deux façons différentes. Premièrement, celui d'une compétition dans laquelle on doit être le meilleur et faire gagner son équipe. Deuxièmement, celui d'une situation de référence dans laquelle nous pouvons vérifier notre niveau de maîtrise en situation d'observation similaire à l'évaluation terminale. Dans les deux cas, nous offrons la possibilité aux élèves de prendre le temps lors des apprentissages et de se fixer rapidement un objectif. En effet, ils savent en avance quels éléments gymniques ils doivent présenter pour la battle. Cette forme de travail augmente le temps moteur, et par conséquent le nombre de répétitions, favorisant ainsi l'apprentissage des élèves.

En outre, notre étude s'appuie sur la théorie socio-constructiviste. Le constructivisme souligne l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage des élèves, mais défend également l'idée que l'apprenant doit être actif dans la construction de ses propres connaissances. Astolfi et al (2008) expliquent l'importance de mettre « l'élève au cœur des apprentissages scolaires. Le point de vue constructiviste s'oppose ici au point de vue transmissif »²⁷. Par conséquent, nous cherchons à privilégier une dévolution progressive pour que les élèves soient acteurs durant leur séquence de gymnastique. Brousseau (1998) nous présente la dévolution comme étant « un acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème, et accepte lui-même les conséquences de ce transfert »²⁸.

Dans notre projet, cela se traduit par la transmission de fiches comprenant les critères de réalisation pour les différents niveaux de difficulté de chaque figure gymnique. Le travail en sous-groupe va tout d'abord encourager les interactions entre pairs : pour la transmission des consignes, dans la répartition des rôles, lorsqu'il faut mettre en place du matériel ou une aide humaine (parade). De plus, lors de la situation de battle, les élèves doivent assumer le rôle de juge. Cela implique de connaître les figures présentes lors de la battle, de connaître les différents niveaux de difficulté, même si en tant que gymnaste l'élève ne les a pas toutes expérimentées. En effet, la responsabilité de juge est souvent prise par l'enseignant, car il est considéré comme l'expert et le détenteur de connaissances. Mais dans notre cas, les élèves ont toutes les informations nécessaires pour tenir ce rôle sans problème.

Plus loin dans la séquence d'enseignement, nous pouvons également amener les sous-groupes à se former à l'auto arbitrage. Cela peut ajouter une dimension fairplay à la

²⁷ ASTOLFI, J.P. & Al. (2008). Mots-clés de la didactique des sciences, chapitre 4 Constructivisme.

²⁸ BROUSSEAU, G. (1998). In « Théorie des situation didactiques », Grenoble, La pensée sauvage.

situation de battle : l'élève ou le sous-groupe reconnaît une défaite ou une victoire, car dans les deux cas, elles sont objectives pour l'ensemble du groupe classe.

2.3 Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD)

Dans le cadre de notre recherche en didactique, nous nous appuyons sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD). La TACD nous permet de concevoir l'apprentissage des élèves selon le « doublet milieu/contrat »²⁹ (Le Paven, 2017) : premièrement le contrat didactique qui met en jeu, voire en lien, l'enseignant et les élèves ; puis deuxièmement le milieu qui dépend des différentes situations d'apprentissage et de leur organisation. Dans cette étude, nous n'envisageons pas l'apprentissage de l'élève dans une direction unique de l'enseignant vers l'enseigné : nous prenons en considération la relation de réciprocité entre l'enseignant et les élèves, au sein d'une situation donnée. En nous appuyant sur la TACD, nous considérons également que l'action d'enseigner et celle d'étudier sont nécessairement conjointes³⁰ (Sensevy, 2007) : le métier d'enseignant et le métier de l'élève sont en lien direct.

Tout d'abord, nous avons le contrat didactique qui représente l'ensemble des codes d'interactions et des comportements de l'enseignant et de ses élèves durant le cours. Ce contrat n'est pas automatique et similaire d'une classe à une autre : ce dernier se met en place dans le cours d'EPS au fur et à mesure que la relation se construit. Ce contrat tacite est alors instable. En effet, le contrat n'est pas fixe car il est en permanence remis en question en fonction des actions et attentes des acteurs concernés par ce contrat. Ce dernier peut être modifié, rompu ou renoué au cours des acquisitions et différents événements de vie de classe. Cette notion a été introduite en 1980 par le didacticien Guy Brousseau, qui le définit de la façon suivante : « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus par l'enseignant »³¹. Ce contrat est donc institué de façon implicite au sein du groupe classe et engendre des attentes réciproques entre l'enseignant et ses élèves à propos du savoir et des apprentissages.

²⁹ LE PAVEN, M. (2017). « Les dialectiques contrat / milieu, réticence / expression et conformité / performance en entraînement sportif de haut niveau. Exemplification par la comparaison de deux épisodes mettant en scène des dyades entraîneur / lanceur », *Éducation et didactique*, p. 4.

³⁰ SENSEVY, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : PUR.

³¹ BROUSSEAU, G. (1980). Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire. *Revue de laryngologie*, 101 (3-4), p. 107-131.

La notion de milieu peut être entendue comme « ce avec quoi l'élève interagit pour apprendre par la mobilisation des règles stratégiques du jeu. »³² (Cariou, 2013). Celui-ci est alimenté par des règles, des outils (fiches, matériel, etc.), mais aussi par des savoirs nouveaux à apprendre. Le milieu se compose alors d'un ensemble de ressources et de contraintes, proposées par l'enseignant. Les élèves doivent se les approprier pour se mettre en situation de réussite, et ainsi produire des « stratégies gagnantes »³³ (Sensevy, 2007). L'apprentissage est donc dépendant du milieu.

Par conséquent, l'objectif de l'enseignant est d'élaborer un contrat didactique adéquat au milieu pour que tous les élèves apprennent. Dans notre projet de recherche, le contrat didactique, du point de vue de l'enseignant, se focalise sur les interactions entre les élèves au sein des sous-groupes lors de la mise en apprentissage par atelier. Autrement dit, nous attendons des élèves qu'ils apprennent à coopérer et que la situation de battle les engage dans leurs apprentissages dans la séquence de gymnastique. Pour cela, l'enseignant met à disposition des fiches et du matériel pour aider les élèves à apprendre. La logique de sous-groupe permet également aux élèves de servir de ressources pour leurs pairs, grâce aux rôles attribués par l'enseignant et aux observations qui en découlent. Quant au professeur, il se place comme personne ressource, en laissant les élèves travailler en groupe pour qu'ils trouvent la solution entre eux. Il intervient qu'en cas de besoin, afin de guider les élèves vers les apprentissages attendus.

2.4 Problématique

L'un des enjeux de l'École est de favoriser la réussite de chaque élève, dans un souci de vivre ensemble au sein d'une école "coopérative". Les enseignants utilisent régulièrement le travail collectif entre les élèves pour parvenir à ces finalités. Cependant, il ne suffit pas de placer les élèves dans un groupe pour que tous coopèrent dans la tâche demandée³⁴ (Plante, 2012). En effet, les enseignants rencontrent très souvent, à ce propos, des difficultés pour impliquer tous les élèves dans les apprentissages visés. Il est possible que certains élèves s'engagent dans l'activité, car ils y trouvent un intérêt, tandis que d'autres préfèrent rester en retrait et/ou éviter de travailler pour plusieurs raisons (difficulté de l'activité, manque de sens, etc.). Cette notion d'intérêt et de sens attribuée aux apprentissages par les élèves est majeure

³² CARIOU, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation et didactique*. Rennes : PUR.

³³ SENSEVY, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : PUR.

³⁴ PLANTE, I. (2012). « L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe ». *Revue canadienne de l'éducation*, p.252-283.

dans la réflexion didactique de l'enseignant d'EPS et nécessite d'être prise en considération pour permettre de réels apprentissages. Nous nous focalisons alors sur la coopération et la recherche de sens dans les apprentissages pour les élèves au sein de sous-groupes en EPS. Nous souhaitons montrer dans notre projet que l'enseignant intervient dans la représentation des élèves en introduisant un aspect compétitif lié au défi grâce à la battle. Celle-ci est collective, grâce à un cumul de points au sein de chaque équipe, ayant pour objectif de motiver les élèves et de favoriser leur engagement dans certaines formes de tutorat au sein de groupes de travail. Notre analyse porte sur une approche didactique en utilisant le cadre de la "théorie de l'action conjointe en didactique"³⁵ (Sensevy, 2007). A travers une enquête sur le terrain – en s'appuyant sur des analyses de séquences vidéo et d'entretien (dont de l'autoconfrontation) auprès d'un groupe de quatre élèves – nous tenterons de montrer que la battle par équipe peut servir d'outil didactique pour favoriser les apprentissages moteurs et sociaux des élèves dans l'APSA gymnastique, tels que l'acquisition d'éléments gymniques (roue, roulade avant, etc.) ou de compétences liées à l'entraide et à la coopération. Dès lors, comment la battle par équipe, comme outil didactique, peut favoriser les apprentissages dans l'APSA gymnastique, tout en créant de la coopération ?

³⁵ SENSEVY, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : PUR.

3 Méthode

3.1 Contexte de classe

Ce projet de recherche se déroule dans une classe de 5ème mixte d'un collège semi-urbain au public socialement favorisé. Pour l'ensemble de la classe, c'est leur première séquence de gymnastique au collège, ce qui nous permet de travailler la maîtrise technique de toutes les figures gymniques.


Les élèves ont un niveau moteur très hétérogène en gymnastique. En effet, un groupe de quatre élèves sont danseuses et/ou gymnastes et maîtrisent de nombreux éléments. Toutefois, la majorité des autres élèves s'engagent facilement dans les apprentissages et s'adaptent positivement quant aux propositions faites par l'enseignante. Dans une logique de progression pour maîtriser les éléments gymniques, les élèves sont amenés à s'approprier les critères de réalisation d'un niveau adapté à leurs capacités.

3.2 Séquence et objectif d'apprentissage

Notre séquence d'apprentissage comprend sept séances (cf. tableau ci-dessous), que nous allons découper en deux parties : une première partie durant laquelle les élèves découvrent et se testent dans les différentes figures gymniques et agrès ; une seconde partie au cours de laquelle les élèves doivent faire des choix pour construire leurs enchaînements individuels.

A l'issue de la séquence de gymnastique, les élèves produisent deux petits enchaînements : certains éléments leurs sont imposés et pour le reste, ils ont plusieurs options possibles pour la création. Le premier enchaînement se déroule obligatoirement au sol, quant au second, il se fait sur l'agrès de préférence (barres asymétriques, barres parallèles, ou poutre). Dans la phase de découverte, nous souhaitons mettre les élèves en groupes de travail. Cette répartition en sous-groupe leur permet d'apprendre grâce aux ateliers d'éléments gymniques. Plus précisément, la réussite individuelle de chaque élève va dépendre de celle des autres membres de son équipe ce qui suppose l'introduction du tutorat informel entre eux. Ce tutorat se met en place à partir du moment où les élèves font vivre et partagent les mêmes critères pour maîtriser l'élément gymnique.

Domaines du socle	AFC	Acquisitions prioritaires / enjeux d'apprentissages	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7
Domaine 1 – CG 1 : <i>Développer sa motricité et construire un langage du corps</i> Domaine 4 – CG 4 : <i>Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière</i> Domaine 5 – CG 5 : <i>S'approprier une culture physique sportive et artistique</i>	Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique	Enrichir le répertoire de formes corporelles	XX	XXX	XXX	XX	XX	XX	XX
		Adapter sa pratique à ses possibilités et/ ou à celles du groupe pour assurer sa sécurité et celle d'autrui	XXX	XXX	XX	XX	XX	XX	XX
		Choisir, parmi une variété de formes corporelles stabilisées, les plus pertinentes pour servir un projet		XX	XXX	XXX	XXX	XXX	XX
Domaine 2 – CG 2 : <i>S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique les méthodes et outils pour apprendre</i>	Apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse	Construire un regard argumenté sur les prestations d'un camarade pour le conseiller et sur sa propre prestation pour se situer et se mettre en projet.		X	XX	XXX	XXX	XX	XX
Domaine 3 – CG3 : <i>Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités</i>	Participer activement au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique	S'engager dans des histoires collectives			XXX	XXX	XXX		

 Mise en place de la battle (entraînement pré-battle + battle)

Trame de séquence de gymnastique

Ainsi, la visée principale de cette forme de travail est de permettre aux élèves de se co-évaluer et de se connaître au mieux en vue de réussir la battle en équipe. A terme, l'objectif de cette séquence est de permettre aux élèves de « mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer, composer et interpréter une séquence acrobatique » (AFC 1), tout en leur faisant tester différentes formes de travail afin d' « apprécier des prestations en utilisant différents support d'observation et d'analyse » (AFC 2).

Au cours de cette séquence, nous nous attendons à observer un phénomène de coopération au sein des sous-groupes de travail et un investissement des élèves dans les tâches et dans les apprentissages. La coopération peut se traduire par la maîtrise et la régulation entre pairs concernant le code gymniques – grâce aux fiches outils précisant les critères de réalisation – aux principes d'efficacité évoqués en groupe classe pour améliorer la maîtrise individuelle, ou encore à travers une aide quelconque à l'apprentissage (observation, régulation, encouragement, conseils...). En ce qui concerne l'investissement des élèves dans cette séquence, cela peut se traduire notamment dans leur engagement

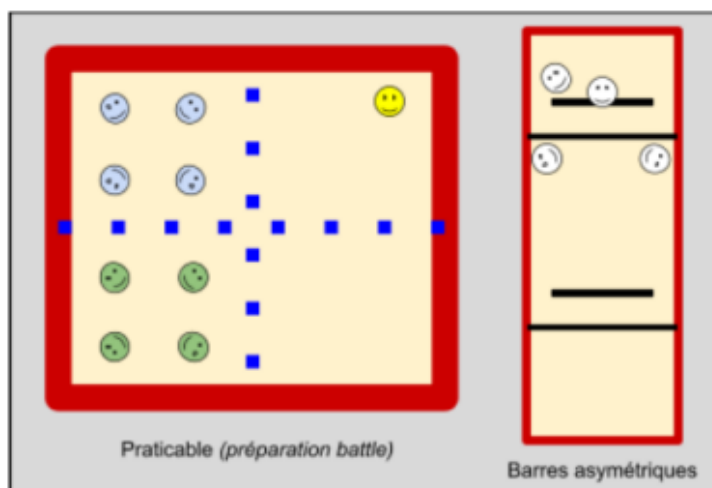
moteur lors de leurs tentatives ou pour la sécurité de leurs pairs, dans les choix et stratégies éventuellement mises en place pour la battle, ou encore dans leurs questionnements et sollicitations auprès de leurs pairs.

3.3 Situation d'apprentissage

Notre situation³⁶ a pour objectif de faire apprendre aux élèves d'une même équipe à s'entraider pour acquérir des connaissances scolaires. Pour se faire, les élèves sont amenés à travailler ensemble dans un but collectif : gagner la battle pour rapporter des points pour soi et pour son équipe. Les élèves sont donc responsables de leurs apprentissages mais également de ceux de leurs coéquipiers. Il y a alors une compétition au niveau interpersonnel et inter groupal : interdépendance positive entre les membres d'un même sous-groupe.

3.3.1 Mise en place des équipes et des ateliers spécifiques aux éléments gymniques

Les élèves sont regroupés en six équipes de quatre, hétérogènes et mixtes, qu'ils conservent sur toute la leçon. Dans un premier temps, un élève se désigne par groupe pour tirer au sort une famille d'éléments (ex : rotation au sol, renversement, barres). Au total, deux équipes s'affronteront en battle sur une famille. Ces dernières doivent ensuite se mettre d'accord sur



Schématisme de l'aménagement de la salle (ateliers)

l'élément sur lequel ils se représenteront lors de la battle. Par exemple, deux équipes ayant tirées au sort la famille des renversements doivent choisir entre la roue et l'ATR (Appui Tendu Renversé). Une fois que les équipes ont pris connaissance de l'élément gymnique, celles-ci sont placées dans l'atelier associé. Chaque groupe s'entraîne de manière autonome sur l'élément pendant environ 25 minutes, à l'aide de fiches ressources contenant les différents niveaux de l'élément et les critères de réussite et quelques critères de réalisation. En fin de

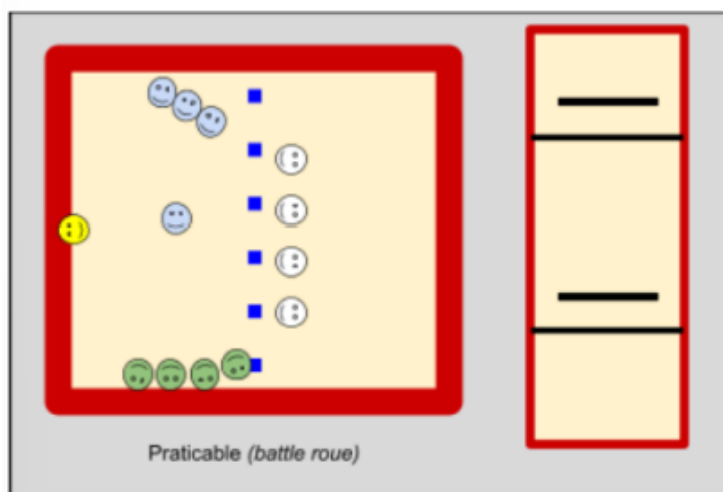
³⁶ Cf [Annexes](#) (Annexe 2 : Fiche leçon n°4)

séance, chaque élève doit être capable de donner son niveau de difficulté, adapté à ses capacités pour réussir à gagner un maximum de point lors de la battle.

3.3.2 Fonctionnement de la battle

Nous nous focalisons sur la battle autour de la roue. Celle-ci se déroule en trois temps.

Tout d'abord, les deux groupes d'élèves qui s'affrontent sur la roue se rassemblent sur l'espace approprié pour la battle. Une des équipes ayant travaillé un autre élément gymnique (ex : roulade avant) s'assoit devant l'espace d'affrontement et récupère une fiche "jury" permettant d'apprécier la réalisation de l'élément observé.



Schématisation de l'aménagement de la salle (battle)

Chaque juge observe deux élèves (un de chaque équipe) et reporte sur la fiche les critères de réussite liés au niveau qu'ils ont choisi. Avant de débiter la battle, chaque équipe annonce – s'ils en ont – leur nom d'équipe et leur "cri de guerre". Ensuite, les membres des deux équipes effectuent de façon alternée leur niveau d'élément. Le gymnaste annonce à voix haute aux juges

son niveau de difficulté choisi puis réalise sa roue. Les juges pendant ce temps valident ou non les critères de réussite de l'élément observé.

Une fois que tous les élèves sont passés, un temps d'échange d'environ 2 minutes est demandé entre les juges et les gymnastes qu'ils ont observés. Ce temps permet d'évoquer les points réussis et ceux à retravailler, au regard de ce que le juge a noté sur sa fiche. Les feuilles "jury" sont ensuite récupérées pour compter les points et établir le classement de la battle.

3.3.3 Système de points et classement des équipes

Pour gagner des points, les élèves doivent coopérer pour gagner la battle. En effet, les élèves doivent maîtriser l'élément choisi : avant la réalisation de l'enchaînement, ils choisissent le niveau de difficulté de chaque élément selon leurs ressentis et leurs ressources. Dans la battle, nous utilisons un système de double scores cumulés (cf tableau ci-dessous) : nous prenons en compte le niveau de difficulté (points de performance), mais nous valorisons d'autant plus la maîtrise de la figure gymnique (points de maîtrise), pour satisfaire les attentes des différents profils d'élèves. Comme l'évoque Reverdy en 2016, « les effets potentiellement négatifs d'un climat de compétition sont atténués par ceux du climat de maîtrise »³⁷. Ainsi, selon le niveau de difficulté choisi par l'élève, nous pouvons repérer le niveau de connaissance de soi chez celui-ci :

Je sais faire une roue présentée en niveau 4 car je l'ai réussie plusieurs fois avant la battle en respectant tous les critères ; mais je ne maîtrise pas bien la rondade car j'ai réussie 2 critères sur les 4 donnés donc je choisis le niveau avec la roulade avant jambes groupées. (Hypothèse d'un discours d'un élève).

De cette manière, l'élève apprend à s'auto-évaluer et gagne ainsi en autonomie.

Points de performance		Points de maîtrise	
Niveau 1	1 PT	3 critères respectés (tous)	100 PTS
Niveau 2	2 PTS	2 critères respectés	10 PTS
Niveau 3	3 PTS	1 ou 0 critère respecté	1 PT
Niveau 4	4 PTS		
Niveau 5	5 PTS		

Systeme de score individuel

Les scores individuels de chaque membre de l'équipe sont additionnés pour former un score collectif, afin de déterminer les gagnants et perdants de la battle. De plus, les élèves bénéficient d'un bonus si l'équipe trouve un nom d'équipe et un "cri de guerre". Dans ce cas, chaque membre de l'équipe a une deuxième tentative pour repasser sur l'élément.

³⁷ REVERDY, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques, Dossier de veille de l'IFÉ n° 114.

3.3.4 Pour aller plus loin

Dans une autre perspective, dans le cas d'une séquence plus longue ou lors d'une deuxième séquence, nous pouvons proposer aux élèves de s'affronter sur un enchaînement de 3 éléments gymniques qu'ils auraient travaillé précédemment. Cela permettrait aux élèves de se rapprocher de la compétence attendue qui est de produire un enchaînement d'éléments gymniques. En proposant une situation de battle qu'ils ont déjà vécu, nous pouvons imaginer que les élèves rentreraient rapidement dans l'activité et pour réinvestir des connaissances déjà apprises auparavant.

4 Recueil des données

Le tableau ci-dessous retrace les différentes temporalités de recueil de données correspondant au déroulement de l'enquête sur le terrain :

DATE	ORGANISATION	REMARQUES et IMPRESSIONS GENERALES
Séance 2 : 03/03/2022	Essais micro et caméras sur le groupe classe	Les élèves ont joué avec les caméras au début, puis se sont habitués et se sont mis au travail.
Séance 3 : 10/03/2022	Prises de vues lors des entraînements à la battle par équipes.	Groupe observé bien audible et suffisamment de prises sur la séance.
Séance 4 : 17/03/2022	Battle n°1 : classe en demi-groupe - roue - barre asymétriques	Bon fonctionnement global mais « ambiance battle » minimisé par la pression temporelle.
Séance 5 : 24/03/2022	Battle n°2 : classe entière - roulade avant	Format avec trois équipes sur le même élément. Ambiance collective présente grâce aux encouragements : vrai ressenti de battle. Prestation des élèves : plus de peur/pression à cause du regard des pairs.

L'étude s'effectue lors de deux moments clés durant la séquence de gymnastique. Premièrement, lors des situations d'apprentissage décontextualisées par atelier, lorsque les sous-groupes travaillent une figure gymnique à maîtriser pour la battle à venir. Deuxièmement, lors de la situation de référence de battle qui se situe à la suite de ces ateliers, en fin de séance. La séquence d'enseignement gymnastique dure sept séances : ces différentes situations sont mises en place et étudiées lors des séances 4 et 5, pour pouvoir réserver la suite de la séquence au travail d'enchaînement.

Le premier moment clé d'apprentissage se focalise sur les interactions entre pairs au sein d'un même sous-groupe de travail : nous tentons de capter les situations de tutorat, les situations de co-apprentissage, puis de repérer éventuellement une répartition de rôles au sein du groupe, et pour finir d'identifier d'éventuelles stratégies d'apprentissage en vue de la battle. Le second moment clé d'apprentissage nous permet, quant à lui, de préciser les

résultats et les impacts des situations d'apprentissages précédentes : l'implication des élèves pour la situation de battle, les choix de chaque sous-groupe pour aborder la battle, l'éventuel changement de forme d'interaction lors de la battle (encouragements, conseils...).

Afin de créer les données nécessaires à notre étude, nous collectons, grâce aux enregistrements audio (micros à proximité des élèves d'un même sous-groupe) et vidéo (go pro et caméra qui se focalise sur les mêmes sous-groupes pour capter les échanges non-verbaux) les moments d'interactions des élèves lors de leur préparation pour la battle à venir. Le même dispositif est mis en place, pour observer les mêmes sous-groupes, lors de la battle afin de comparer les interactions visibles sur les vidéos.

Puis, à partir des différentes données collectées, nous retranscrivons l'ensemble des échanges et interactions aux sein des sous-groupes observés, afin de les interpréter et les analyser³⁸. Par la suite, nous consultons ces mêmes élèves lors d'entretiens d'autoconfrontation (cf.5.1 Méthode globale d'analyse des données) en fin de leçon 6 afin de rassembler les différents points de vue des élèves sur la situation vécue.

³⁸ Cf [annexes](#) (annexe 8 : retranscription des entretiens)

5 Analyse des données

5.1 Méthode globale d'analyse de données

Dans cette partie, nous abordons les différents temps d'analyse à la suite du temps de préparation et de battle. Tout d'abord, nous faisons des constats et interprétons les données visualisées pendant les différentes séquences vidéo montrant le travail des différents groupes. Puis nous nous focalisons sur une équipe en particulier, notamment parce que nous savons qu'il y a au moins un expert, un débutant dans l'activité, et que l'ensemble des membres du groupe a l'autorisation d'être filmés.

A partir des données vidéos recueillies, notre démarche est d'abord d'extraire des moments clés des interactions au sein du groupe observé. Nous construisons l'entretien comme une conversation ouverte avec les élèves au regard de quatre thématiques³⁹ : présentation de l'élève, notions autour de la battle, travail de groupe et retour sur les séquences vidéo (cf tableau ci-dessous). Effectivement, il nous semble pertinent de « partir du terrain pour construire des hypothèses »⁴⁰ (Kaufmann, 1996).

Pour cela, chaque élève s'entretient de façon individuelle avec Christelle. En effet, nous choisissons de faire passer les entretiens avec une personne extérieure aux interactions d'apprentissages, afin de contourner le biais engendré par la figure enseignante de Marion. En fin d'entretien, nous utilisons la méthode d'autoconfrontation individuelle, à partir de questions ciblées, afin d'amener les élèves à réfléchir sur les raisons de leurs interventions et sur les choix faits au sein du groupe en s'appuyant sur les extraits vidéo sélectionnés.

L'autoconfrontation individuelle consiste à confronter un seul élève à sa propre activité. Cette démarche amène l'élève à commenter et expliciter les démarches adoptées pour réaliser ses tâches, « pour révéler les processus cognitifs qui sous-tendent la description de cette activité »⁴¹ (Mollo & Falzon, 2004). De plus, d'après Nicolas Boubée (2010), la vidéo est l'outil à favoriser lors d'un entretien d'autoconfrontation car elle rend « plus vivante la restitution de l'activité »⁴². L'auteur souligne la richesse polysensorielle de l'audiovisuel.

³⁹ Cf [annexes](#) (annexe 7 : questionnaire d'entretiens)

⁴⁰ KAUFMANN, J. C. (1996). L'entretien compréhensif. In : D. Cardon, Réseaux. Volume 14, p 177-179.

⁴¹ MOLLO, V., & FALZON, P. (2004). Auto and allo-confrontation as tools for reflective activities, in Applied Ergonomics, Vol 35, p. 531-540.

⁴² BOUBÉE, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ?, Etudes de communication, p. 47- 60, 2010.

QUESTIONNAIRE D'ENTRETIEN

<p style="text-align: center;"><u>Aborder la battle</u></p> <p>- Qu'est-ce que le mot battle vous évoque ?</p> <p>- Quand Marion vous a annoncé que vous alliez faire une battle, qu'avez-vous ressenti ? Joie, peur, excitation ?</p> <p>- Finalement : Qu'en avez-vous pensé ? Déception, différent de ce que vous pensiez ?</p> <p>- Quel niveau as-tu présenté pour l'élément demandé (roue), pour quelle(s) raison(s), voudrais tu changer de niveau maintenant que tu es passé une fois ?</p>	<p>Concernant la battle, nous nous intéressons particulièrement au point de vue des élèves.</p> <p>Par conséquent, nous avons rédigé des questions pour comprendre leur vision de la battle ainsi que leurs ressentis à propos du dispositif.</p> <p>Ces questions ont également pour but de mettre en lumière s'il y a une différence de sens entre notre vision des apprentissages à travers la battle et leur vision à eux.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Travail de groupe</u></p> <p>- Comment le travail en groupe s'est passé d'après toi : conflit, habituel, très bonne entente, rapprochement avec des camarades que tu connaissais moins ?</p> <p>- Est-ce que tu trouves que le travail en groupe t'a aidé à te préparer pour la battle : conseils, encouragements, faire des choix, compréhension ?</p> <p>- Avec qui penses-tu avoir le plus communiqué ?</p> <p>- Selon toi, la mixité dans le groupe a-t-elle posé des problèmes ?</p> <p>- Au sein de votre groupe (affinitaire dirigé) : quand tu avais des questions ou besoin d'aide vers qui allais-tu le plus souvent (<i>ami ou expert</i>) ?</p> <p>- As-tu utilisé le rôle de juge pour travailler les critères de réalisation et de réussite des éléments gymniques ?</p>	<p>A propos du travail de groupe, nous avons voulu vérifier comment la coopération s'est mise en place sur le terrain.</p> <p>A partir des consignes que nous leur avons donné : nous nous sommes intéressées aux différentes interactions dans le groupe. Les équipes ont été imposées, donc nous cherchons à savoir comment les sous-groupes se sont organisés pour travailler ensemble.</p> <p>Concernant les interactions, nous voulons savoir si les élèves discutent entre eux et ce qu'ils se disent durant leur préparation.</p> <p>La question de la mixité est évoquée, car dans cette classe ils communiquent facilement mais ne travaillent pas nécessairement en se mélangeant.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Questions relatives à la vidéo</u></p> <p><u>Elève F1 :</u></p> <p>Vidéo 1 (jusqu'à 40sec) : Qu'est-ce que tu as cherché à faire avec le matériel ? Que disais-tu aux garçons ? L'idée du matériel t'es venue toute seule ?</p> <p>Plusieurs vidéos : considères tu avoir été leader dans ce travail de groupe (naturellement ou imposé) ? Comment vous êtes-vous réparti les rôles avec F2 ? Les garçons vous ont-ils aidé à progresser ?</p> <p>Vidéo 4 (0'50) : Tu aides une autre camarade ? Toi sur qui t'appuies tu pour progresser et pourquoi ?</p> <p><u>Elève F2 :</u></p> <p>Quelle position as-tu pris durant les ateliers ?</p> <p>Vidéo 2 (début) : On te voit faire une démonstration : expérience, critères sur fiche ou tu répètes un conseil déjà entendu ?</p> <p>Vidéo 4 (début) : Tu t'occupes plus souvent de G2 : répartition stratégique, au hasard, naturelle ?</p>	<p>Chaque élève de l'équipe a des questions différentes, car nous nous basons sur les différentes actions observées. Nous cherchons à confirmer nos hypothèses ou répondre à des interrogations concernant leurs activités et comportements durant l'entraînement.</p> <p>Certaines questions reviennent notamment sur des actions appuyées par des extraits vidéos pour les aider à se remettre dans le contexte.</p> <p>Les questions évoquent des moments d'interactions et les choix faits par l'équipe pendant l'entraînement.</p>

<p><u>Elève G1 :</u></p> <p>Vidéo 2 (1'07 à 1'20) : Te souviens-tu des conseils des filles à ce moment-là ?</p> <p>Vidéo 2 (1''45 à 2') : On te voit t'entraîner c'est suite à un conseil ou tu t'es imposé ce travail tout seul ?</p> <p>Vidéo 3 (début) : Peux-tu me parler de ta tentative ? Comment tu te trouves ? Est-ce que tu penses avoir progressé et comment te sentais tu par rapport à la battle ? Le groupe t'a-t-il aidé ?</p> <p><u>Elève G2 :</u></p> <p>Vidéo 4 (1'50) : On voit F2 t'aider c'est une demande de ta part ou naturel dans le groupe ?</p> <p>Vidéo 1 (1'14) : Tu regardes la démonstration de F1 puis les critères → c'était pour l'aider elle ou pour revoir les critères de ton niveau ?</p> <p>Penses-tu que le travail par groupe t'a aidé ou tu aurais préféré une autre méthode ?</p> <p>Honnêtement est-ce que le système de battle t'a donné envie de t'investir ? Sur plusieurs vidéos on te voit tenter, écouter les conseils...</p>	
---	--

5.2 Analyse vidéo – observation et interprétation des séquences vidéo

Afin de respecter l'anonymat des élèves, nous définissons le code suivant : la lettre « G » pour désigner un garçon et la lettre « F » pour désigner une fille. Chaque élève se voit désigner un numéro individuel pour pouvoir les différencier d'une équipe à une autre et faciliter l'analyse vidéo (cf. tableau ci-dessous).

Répartition des élèves par équipe							
	Equipe A	Equipe B	Equipe C	Equipe D	Equipe E	Equipe F	Equipe G
Elèves de l'équipe	G1	G3	G5	G6	G8	G9	G11
	G2	G4	F5	G7	F10	G10	G12
	F1	F3	F6	F8	F11	F13	G13
	F2	F4	F7	F9	F12	F14	F15
							F16

Tableau des noms d'anonymat des élèves

Tout d'abord, suite au visionnage des séquences vidéo de la leçon n°4, nous remarquons que la majorité des élèves de la classe s'investit dans le travail de groupe : nous relevons régulièrement des moments d'interactions verbales (discussions, conseils, encouragements...) mais également non verbales (parades, aides, démonstrations...). La forme de groupement semi-affinitaire est également respectée et ne semble pas poser de problèmes : nous pouvons affirmer qu'il y a une bonne entente au sein de cette classe, ce qui a facilité le processus. Néanmoins, sur plusieurs séquences vidéo, nous constatons qu'une équipe a travaillé différemment : les deux garçons – G9 et G10 - occupent leur propre espace de travail et s'entraînent ensemble, et les deux filles – F13 et F14 - sont en difficulté de leur

côté en travaillant le niveau 1 du début à la fin de la séance. Lors de ces séquences vidéo, nous entendons plusieurs remarques venant de l'élève F14 qui relèvent d'un manque de confiance en soi, d'une peur de se lancer dans l'atelier de rotation avant : « moi je ne passe pas devant tout le monde, je suis nulle ». En effet, nous constatons que malgré l'aménagement matériel de son milieu et l'aide apportée par l'enseignante, cette élève manque de repères dans l'espace et rencontre des problèmes de coordination probablement liés au fait qu'elle soit très grande pour son âge.

De plus, nous rencontrons un imprévu lors de la composition des équipes, car quelques élèves sont absents, ce qui entraîne des modifications. Les binômes au sein de cette classe se forment naturellement selon le genre des élèves. Nous constatons alors que la mixité n'est pas un problème pour eux, mais elle ne se met pas en place de façon spontanée. En effet, certains binômes affinitaires étant séparés, un garçon – G8 – se retrouve seul avec trois filles dans son équipe. Sur plusieurs séquences vidéo, nous pouvons remarquer que cet élève se rend régulièrement dans une autre équipe aux barres asymétriques, au niveau desquelles se trouve un de ses amis.

Pour finir, les séquences de la leçon 5 filmées sur la deuxième battle en classe complète nous montrent que ce système génère beaucoup de stress, même pour les élèves en réussite. Nous retrouvons notamment l'élève F14, notre élève la plus en difficulté, qui refuse de passer devant un groupe aussi important de peur qu'ils se moquent d'elle parce qu'elle est « nulle ». Suite à quoi son amie – F13 – est autorisée à être présente à ses côtés afin de l'aider et de la soutenir pendant sa prestation en situation de battle.

5.3 Catégorisation des élèves

Durant notre enquête, nous nous intéressons particulièrement à une équipe composée de quatre élèves : l'élève F1 âgée de 12 ans, l'élève F2 de 12 ans, l'élève G1 de 13 ans et l'élève G2 de 13 ans. Durant les séances, nous plaçons plusieurs caméras autour de cette équipe et notamment un micro bluetooth afin d'observer de plus près leurs différentes interactions.

Par ailleurs, nous dressons le profil de chaque membre du groupe en fonction de la catégorisation donnée par les auteurs Temple, Baker et Sloane en 1993 concernant les « différents profils d'adolescents »⁴³ :

1. Celui/celle qui est inséré
2. Celui/celle en voie d'insertion
3. Celui/celle rencontrant des difficultés passagères
4. Celui/celle en détresse sociale
5. Celui/celle en révolte
6. Celui/celle en danger d'exclusion

En effet, au vu de cette catégorisation, et des constats faits grâce aux extraits vidéos, nous pouvons répartir chaque membre de cette équipe dans un profil. Tout d'abord, nous avons F1 qui est une élève très scolaire, en réussite dans toutes les matières scolaires, appartenant à un groupe social et participant à diverses activités extra-scolaires : cette élève appartient au profil « inséré ». De plus, nous avons F2 qui est également en réussite scolaire, appartenant au même groupe social et avec quelques activités extrascolaires : elle appartient également au profil « inséré ». Puis nous avons G1, un élève en réussite scolaire notamment en EPS, qui rencontre néanmoins quelques difficultés dans l'APSA gymnastique (manque de coordination), mais est très engagé dans ses apprentissages. Il appartient dans ce contexte au profil « en voie d'insertion ». Enfin, nous avons G2 qui est un élève intégré avec groupe classe mais rencontrant des difficultés scolaires ainsi que dans l'APSA gymnastique, et pouvant facilement se détourner de la tâche d'apprentissage. Il renvoie au profil « rencontrant des difficultés passagères ».

⁴³ TEMPLE, SLOANE, BAKER, (1993). Comité interministériel de l'évaluation des politiques publiques, Commissariat général du Plan, L'insertion des adolescents en difficulté, rapport d'évaluation.

5.4 Aborder la battle : entretiens avec les élèves

Lors des entretiens individuels, nous questionnons les élèves sur la signification et la perception qu'ils ont de la battle.

Tout d'abord, lorsque nous leur demandons ce que ce mot leur évoque, les élèves le définissent instinctivement comme étant un affrontement, voire une "compétition" (les élèves F2 et G1) entre deux personnes ou équipes. Une majorité s'accorde également pour dire qu'il y a un gain après, soit ils y associent une notion de "gagnant face à un perdant" (élève F1).

De plus, nous recueillons leurs impressions et sentiments à propos du dispositif de battle qui leur est proposé. Le dispositif fait l'unanimité auprès des élèves lors de son annonce, mais pour des raisons différentes : nouveau concept qui change de d'habitude (les élèves F1 et G2) ou alors envie de gagner (élève G1). Nous les interrogeons après l'expérimentation du dispositif : les avis sont positifs mais avec plus de nuance. Les deux filles trouvent le système de battle « sympa » mais l'élève F1 le trouve facile, vu qu'elle a déjà fait de la gymnastique auparavant. L'élève G1 est fier de lui car il a appris à faire la roue sans parade et enfin l'élève G2 aime le dispositif mais aurait souhaité faire plus de battles notamment aux agrès.

Pour finir, cette équipe affronte un autre groupe lors de la battle au sol pour l'élément gymnique de la roue. Ils remportent l'affrontement en présentant deux fois le niveau 5 (les deux filles F1 et F2), une fois le niveau 4 (l'élève G1) et une fois le niveau 2 (l'élève G2)⁴⁴.

⁴⁴ Cf [Annexes](#) (Annexe 6 : Résultat et classement à l'issue des battles).

5.5 Travail en groupe : entretiens avec les élèves

Dans cette seconde partie d'entretiens individuels, nous questionnons les élèves à propos du travail de groupe, de son déroulement et de son utilité pour eux quant à leurs apprentissages (cf tableau ci-dessous).

Questions/sujets	F1	F2	G1	G2
Déroulement du travail en groupe	Bonne entente dans la classe tous les jours donc pas différent de d'habitude. Peu de conflit et si oui discussion.	Bonne entente et répartition de rôles avec F1 pour aider les garçons.	Bonne entente et prise en charge des apprentissages par les filles pour aider les garçons vu qu'elles savent faire.	Normal et sans conflits. Bonne entente.
Utilité personnelle du travail en groupe	Déjà prête avant.	Un peu : conseils de F1.	Oui : les filles l'ont aidé et il y a plus de personnes qui gagnent.	Oui : reçu beaucoup de conseils sans lesquels il pense qu'il aurait échoué
Communication dans le groupe	G2 : pour l'aider. F2 : amie proche.	F2 : amie. Garçons G1 et G2 : aussi surtout pour les aider.	G2 : ami F1 : activité extra-scolaire avec F2 : connaît depuis l'école primaire.	Les filles F1 et F2 : elles savent faire la roue, et elles sont venues vers lui.
Mixité	Naturel	Naturel	Bien, naturel et aide à travailler sérieusement.	Naturel
Aide au sein du groupe	En cas de besoin vers Marion (enseignante) sinon F2.	En charge de G2.	Plus sérieux et les filles l'ont beaucoup aidé.	Quelqu'un qui maîtrise : F1.
Rôle de juge	Pas d'effet au travail.	Apparition qu'à la battle.	Aide à s'améliorer car donne des précisions.	Apparition qu'à la fin.

5.6 Analyse vidéo : autoconfrontation des élèves

Dans un troisième temps, nous interrogeons les élèves lors d'un entretien d'autoconfrontation autour de leurs interactions au sein de l'équipe et également sur leur préparation individuelle pour la battle. Tout d'abord, lors de l'entretien d'autoconfrontation de l'élève F1, nous revenons sur son utilisation du matériel auprès de son équipe. En effet, pour

faire progresser les garçons, elle met un système de poutres plates permettant d'obliger les garçons à faire leur roue dans l'axe. Cette idée lui vient en tête grâce à sa propre expérience et au fait que l'organisation pour la préparation à la bataille soit libre : « Bah euh en fait on avait déjà utilisé du matériel avant mais euh là c'était mon idée pour les poutres. ». Nous constatons également que sa position de leader se voit autant physiquement que verbalement dans les vidéos mais qu'elle qualifie de naturelle au sein du groupe en vue de son expérience en gymnastique. De plus, comme elle se considère prête pour la battle, elle se place naturellement dans le rôle de coach auprès des garçons dans le but de faire gagner l'équipe : « on était un peu des maîtresses et on avait chacun un garçon et on les aidait à faire la roue. On voulait les faire progresser... ». Toutefois, elle se rappelle d'un moment où une élève non-experte d'un autre groupe (élève F3) vient lui apporter une régulation sur sa rondade, ce qui lui permet de valider son niveau 5 sans faire d'erreur : « c'est elle qui était venue vers moi [...] quand j'étais en l'air je joignais pas mes pieds [...] du coup elle m'a dit « ré-essaye et quand tu vas sauter vers la fin, laisse tes pieds collés pour que tu y arrives » ».

Ensuite, lors de l'entretien d'autoconfrontation de l'élève F2, nous revenons sur la répartition entre sa préparation personnelle et son rôle de coach auprès des garçons pour gagner collectivement la battle. D'après elle, elle occupe à part égale les deux rôles de gymnaste et de coach. D'une part, elle trouve le temps pour les deux, et d'autre part, son temps en tant que coach lui fait répéter les critères : « avec F1 on s'était bien entraînées on s'était dit qu'on allait se diviser et aider les garçons ». Elle revient également sur un moment de la séance dans lequel elle fait des démonstrations pour illustrer ses propos, pour aider les garçons à s'améliorer. Elle a conscience que la démonstration les aiderait à visualiser son conseil : « quand on parle [...] ils voient pas trop ce qu'ils doivent faire donc du coup j'ai préféré montrer. Je me suis dit que ça pouvait les aider quoi ». Elle pense également que son expérience dans l'APSA gymnastique l'aide dans le rôle de coach, bien qu'elle s'appuie également sur les fiches de critères pour apporter ses régulations.

Puis, lors de l'entretien d'autoconfrontation de l'élève G1, nous discutons notamment de l'aide apportée par les filles. En effet, il est capable de revenir sur les conseils principaux et de comprendre ses erreurs de début de séance : « des fois y avait des choses que je faisais mal et je m'en rendais pas compte du coup les filles elles me l'ont dit. Par exemple moi en roue je partais sur un pied mais je réatterissais sur le même pied et j'avais pas les jambes tendus je crois ». Il revient également sur son entraînement personnel lorsqu'il se met à part pour répéter en vue de la battle. Il justifie son comportement par le fait de vouloir gagner : « la battle était juste après donc bah euh j'avais envie de gagner ». Il conclut même l'entretien en disant qu'il est fier de lui parce qu'il a travaillé pour gagner et grâce à l'aide des filles, il

peut présenter le niveau 4. C'est le seul élève en autoconfrontation à avoir émis l'hypothèse selon laquelle son investissement est également dû au fait que l'équipe soit imposée :

« Du coup est-ce que tu penses que si on vous avait laissé faire vos propres groupes vous vous seriez mélangés avec les filles ?

- Ah je pense ça serait plus séparé et ça serait plus n'importe quoi parce qu'on se serait mis avec nos amis donc on se serait relâchés. »

Pour finir, lors de l'entretien d'autoconfrontation de l'élève G2, nous évoquons également sa préparation pour la battle. D'après son analyse, l'aide apportée par les filles de son groupe est bénéfique, car elles sont souvent là pour lui, et il suit l'équipe pour gagner. De plus, il pense qu'en cas de besoin, il serait allé voir l'enseignante, mais dans cette situation, il n'en a finalement pas eu la nécessité :

« Ah c'est en fait que j'y arrivais pas, c'est...c'est elle qu'est venue. Mais au bout d'un moment j'aurais demandé.

- C'est une bonne chose ! Dans ce cas, tu penses que tu serais allé voir qui ?

- Oh je pense que je serai allé voir un professeur. »

Le fait que son équipe soit régulièrement en action lui permet de les observer pour retenir ce qu'il y a à faire pour s'améliorer. Pour un élève rencontrant des difficultés, il se sent investi grâce à l'effet de groupe et à l'envie de faire gagner son équipe. Le format de battle lui a vraiment plu, car les apprentissages sont différents de ce qu'il peut faire d'habitude à l'école :

« Sur plusieurs vidéos on te voit regarder et écouter les conseils des filles, mais est-ce que tu penses qu'en dehors de la battle tu te serais investi de la même manière ?

- Non et puis la battle ça m'a un peu aidé c'est pas comme d'habitude à l'école... »

Nous remarquons que le côté compétitif l'attire beaucoup, mais que les détails de règles et d'apprentissages ne le marquent pas. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le système de battle en équipe fonctionne auprès de cet élève, car il pratique un sport collectif (basket) en dehors de l'école. Son envie de gagner pour son équipe, se justifie d'abord par son envie de gagner pour lui : « un p'tit peu pour moi et pour faire gagner le groupe ».

5.7 Conclusion au regard des résultats de la battle

Suite à notre enquête, et au déroulement des différentes battle, tous les élèves de la classe ont présentés un élément gymnique correspondant à un niveau existant sur les fiches ressources pour leur entraînement. Par conséquent, ils se sont tous préparés en vue de participer à la battle, voire de la remporter avec leur équipe. De plus, chaque équipe s'est

trouvé un nom distinctif associé à un cri de guerre. Grâce à cet investissement, les élèves ont pu obtenir une seconde tentative lors de la battle en cas d'échec lors du premier passage.

De plus, les résultats à l'échelle de la classe sont plutôt satisfaisants, car aux vues de leurs ressources individuelles, les élèves ont su s'estimer correctement sur un niveau de difficulté. Pour une grande majorité le niveau présenté était ni trop fort, ni trop faible et l'ensemble des critères a été respecté pour valider leur passage. Néanmoins, certains élèves ne sont pas dans ce cas : nous pouvons prendre l'exemple de l'élève G2, faisant parti de l'équipe interviewée, qui n'a pas su respecter tous les critères et a par conséquent obtenu 10 points de réalisation au lieu des 100 points.

Au regard du contrat didactique, l'attente de l'enseignant concernant l'utilisation des fiches ressources a bien été respectée. En effet, les élèves ont appris en autonomie et se sont appuyés sur leurs pairs ainsi que les fiches ressources afin de se préparer à la battle. Quant au contrat didactique du point de vue des élèves, nous leur avons laissé du temps pour apprendre, ce qui leur a permis faire leurs choix de niveau selon leur progression. La phase d'entraînement se faisant en autonomie, ils ont pu se préparer pour la battle en fonction de ce qu'ils souhaitaient travailler.

6 Discussion

Cette partie de notre mémoire a pour objectif d'évoquer les difficultés rencontrées et les limites de notre approche, et de dégager des perspectives à notre travail de recherche.

6.1 Spécificité de la classe étudiée

Dans le cadre de notre enquête, il nous paraît nécessaire de spécifier la particularité du contexte étudié. Les élèves de cet établissement appartiennent, pour une majorité, à une classe sociale favorisée. Par conséquent, les élèves de cette classe possèdent déjà des prérequis à la coopération comme la communication, le respect, l'écoute, etc... Lorsque les élèves de ce groupe se retrouvent en situation d'apprentissage en autonomie, nous avons constaté qu'ils se mettaient au travail et faisaient ce qui était demandé notamment parce que la demande vient d'un enseignant. En ce qui concerne le contrat didactique, les attentes de l'enseignant – dans l'implication de la préparation à la battle par les élèves – ont été écoutées par les élèves, notamment parce que l'enseignant renvoie ici à une figure d'autorité, respectée par ces derniers. De plus, en tant qu'enseignantes et chercheuses, nous n'avons constaté aucun conflit, ce qui témoigne d'un climat de classe favorable aux apprentissages. Pour finir sur ce contexte de classe, nous nous sommes focalisées sur l'étude d'une équipe en particulier pour analyser les interactions et la coopération. Ce choix ne permet pas d'illustrer l'ensemble de la classe et les analyses que nous en tirons témoignent seulement des activités de cette équipe dans l'implication à la battle.

6.2 Négociation de l'accès au terrain

Nous avons rencontré quelques obstacles pour récolter les données nécessaires à notre enquête. En effet, la négociation de l'accès au terrain a été limitée par des contraintes temporelles. Tout d'abord, notre choix d'enquêter pendant notre stage implique la nécessité de suivre et de s'adapter au système éducatif mis en place dans l'établissement en question. Par conséquent, notre intervention a eu lieu uniquement pendant les leçons de gymnastique menées lors de notre créneau de stage. De plus, la programmation des activités supports en EPS dans le collège permet l'organisation de séquences d'enseignement d'au minimum 9 leçons, impliquant une organisation millimétrée pour récolter les données nécessaires pour notre mémoire.

Or, au fur et à mesure de l'enquête, selon différentes raisons (contexte sanitaire, sortie scolaire, ...), la séquence d'enseignement de gymnastique a été écourtée en passant à 7 leçons au total. Dès lors, nous avons donc dû faire des choix. Pour permettre aux élèves d'apprendre et d'acquérir l'ensemble des compétences visées en fin de séquence, nous avons augmenté le temps d'entraînement pour qu'ils puissent répéter les éléments gymniques. Le temps de battle a donc été réduit, et nous n'avons pas pu nous focaliser sur tous les aspects significatifs de la battle souhaités. Par exemple, l'approche de « crew » avec la création d'un nom d'équipe et du cri de guerre a été rapidement évoquée et mise en place. Par conséquent, certains élèves ont trouvé facilement un nom d'équipe et un cri de guerre, mais d'autres, par peur du regard des autres, étaient gênés pour créer et exprimer devant le reste de la classe leur cri de guerre. Avec plus de temps, nous aurions pu théâtraliser davantage la battle pour que les élèves s'immergent et se reconnaissent davantage dans leur crew et développent l'esprit d'équipe et de cohésion.

De plus, les battles se sont organisées sous deux formats. Lors de la leçon 4, les battles sur la roue et sur la rotation en barres asymétriques se sont déroulées en demi-groupe : les équipes qui s'affrontent sur le dernier élément (roulade avant) se sont divisées et ont tenu le rôle de jury auprès des deux autres battles. Sur la leçon 5, les trois équipes restantes ont réalisé la battle devant les élèves qui sont passés lors de la leçon précédente, donc devant le groupe classe entier. Nous avons constaté que ce dernier format a provoqué chez certains élèves la peur de mal faire et d'échouer, malgré la présence d'un climat de classe bienveillant aussi bien de la part de l'enseignant, que des autres équipes et jurés.

En outre, la partie sur le rôle de jury n'a pas pu être abordée comme nous le souhaitions. Les élèves ont utilisé et complété les fiches correctement pour une majorité, mais ils ont eu peu de temps pour faire des retours au gymnaste observé. Ce rôle devait être travaillé davantage dans le cadre d'une séquence plus longue.

6.3 Investissement dans la battle

En ce qui concerne l'investissement dans la battle, nous nous attendions à faire possiblement émerger un climat de classe compétitif. Premièrement, un certain nombre d'élèves pratiquent un sport fédéral, ce qui les amène à concevoir la pratique sportive sous son aspect compétitif avec systématiquement un gagnant et un perdant. De plus, le format de la battle induit la rencontre entre deux équipes pour s'affronter et se défier. Nous nous attendions alors à voir émerger des comportements tels que des sifflements ou alors le fait de vouloir déstabiliser les autres équipes au moment de leurs passages.

Toutefois, nous avons constaté que sur le terrain, le système de battle s'est déroulé sous un climat de compétition positif. Plus précisément, les élèves se sont engagés dans l'apprentissage dans le but de gagner la battle, et lors du passage des autres équipes, ils se sont même encouragés entre adversaires. Ils ont abordé l'aspect compétitif de la battle en s'impliquant dans leur pratique et la recherche de performance, et non en tentant de déstabiliser l'autre équipe. En outre, ils ont suivi l'aspect culturel de la battle en ce qui concerne le respect des participants et des équipes adverses. En effet, ils n'ont pas "saboté" les autres performances et ont, au contraire, eu des comportements respectueux comme des applaudissements et des encouragements avant et après les passages individuels.

Dans notre contexte, les élèves ont donc répondu positivement à la battle en performant devant les autres ; et négativement à la symbolique de la bataille, en délaissant les comportements déloyaux.

6.4 Dimension subjective et réflexive de l'enquête

En prenant du recul sur notre enquête, il nous semble important de mentionner que le fait de filmer les élèves peut induire chez eux des comportements biaisés. En effet, les élèves savent qu'ils sont filmés et peuvent montrer à la caméra des comportements qu'ils n'auraient pas nécessairement utilisés sinon, dans le cadre d'une leçon d'EPS classique. Nous avons essayé de diminuer ce phénomène en mettant en place une séance avec la présence des caméras afin de les habituer à un nouvel environnement de travail. Plus précisément, nous constatons que les élèves s'expriment de façon plus naturelle, ne détournent pas l'usage des vidéos pour s'amuser et ne tournent que très rarement leurs regards en direction des caméras.

De plus, notre statut de stagiaire peut influencer l'avis des élèves : le fait que nous soyons jeunes et sous le regard de notre tuteur peut inciter les élèves à être plus indulgents lors de leur engagement dans les tâches prescrites. Le contrat didactique, lié aux interactions entre élèves de même sous-groupe, peut donc potentiellement être biaisé par notre casquette d'enseignante stagiaire et de chercheuse. Concrètement, nous constatons que sur le terrain les sous-groupes ne portant pas les micros restent dans leur statut d'élèves en s'impliquant dans la tâche demandée en EPS. Sur le terrain nous ne constatons pas de comportements manquants ou déviants par rapport aux séances précédentes. Tandis que le sous-groupe portant les micros s'est davantage engagé parce que ces élèves ont le souci de bien faire et s'investissent par conséquent dans la recherche.

Avec du recul, nous prenons conscience que nos connaissances sur les élèves en tant qu'enseignantes nous a permis d'adapter nos travaux à leurs caractéristiques. En parallèle, l'approche scientifique de la didactique par le biais de la recherche nous force à adopter un point de vue plus distancié afin d'interpréter les indices sur le terrain de façon objective. Cette double casquette enseignante-chercheuse permet alors une complémentarité mutuelle bénéfique à l'apprentissage des élèves sur le terrain mais également dans notre évolution personnelle et professionnelle.

7 Conclusion

Notre projet consistait à s'appuyer sur l'observation d'autrui, par la mise en place de groupes semi-affinitaires et hétérogènes, pour permettre de réguler les élèves entre eux pour qu'ils puissent progresser. Nous avons vu que la battle comme motif d'agir facilite l'engagement rapide dans l'activité pour la majorité des élèves du contexte étudié. De plus, sa dimension collective a pour rôle de favoriser les moments d'interactions et d'apprentissage entre les élèves. Lors de notre enquête, nous nous sommes attachées à démontrer que, par un travail théorique reprenant la théorie de l'action conjointe située et par une enquête de terrain par le biais d'analyse de séquences vidéo suivies d'entretiens d'autoconfrontation, la mise en place d'une battle en gymnastique permet de donner du sens aux apprentissages des élèves pour s'engager personnellement à l'échelle d'une séquence de gymnastique.

Suite à cette enquête, nous pouvons affirmer que la battle a été porteuse de sens pour nos élèves, notamment pour le groupe sur lequel nous nous sommes centrées. Le concept inédit de battle, différent de ce qui est habituellement proposé en gymnastique, voire à l'École, a permis aux élèves de s'engager en coopérant avec les autres. La battle a donc eu une signification pertinente pour la plupart des élèves : celle de « gagner ». Plus concrètement, le côté compétitif et ludique de cette dernière renvoie au « vécu » des élèves, puis oriente l'ensemble de leurs aspirations et de leurs choix. En effet, les élèves ont déjà expérimenté les sentiments positifs procurés par une victoire, qui sont décuplés lorsque le collectif est mis en jeu. L'objectif commun de réaliser le meilleur score, lié au cumul de points de chaque membre du groupe, axés sur la maîtrise, a favorisé leur engagement dans la compétition. Nous avons ainsi montré que la logique de sous-groupe, associée à un système de tutorat informel, et en lien avec l'objectif commun de gagner la battle, a permis aux élèves de développer des compétences sociales et transversales. Certaines compétences, telles que l'entraide, ont été mise au service des apprentissages moteurs pour maîtriser le plus haut niveau dans l'élément gymnique travaillé.

Au regard du contrat didactique, nous avons constaté un respect réciproque de ce dernier. Les élèves se sont mis en situation d'apprentissage de façon autonome, en s'appuyant sur leurs pairs et sur les fiches ressources pour se préparer à la battle. Notre volonté de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage s'est donc réalisée avec succès. De plus, les phases d'entraînement proposées sur plusieurs leçons aux élèves leur ont permis de répéter et d'apprendre à se connaître pour réaliser leurs choix de niveau. Au cours de cette séquence, le contrat didactique n'a subi que très peu de ruptures : seuls quelques élèves sont passés par des phases de non-engagement. Cette situation s'est régulée d'elle-même lorsque

Marion a abordé le sujet. Plus précisément, ces élèves n'ont pas cherché à négocier le contrat mais ont vécu une baisse de motivation momentanée.

A la fin de notre travail de mémoire, nous pouvons conclure que la prise en compte par l'enseignant des caractéristiques des élèves, en lien avec leur motif d'agir, est nécessaire pour que les élèves s'engagent spontanément dans leurs apprentissages. Lorsque l'enseignant laisse du temps aux élèves pour construire leurs propres choix, en les guidant par des ressources (interactions, fiches critériées, etc.), ces derniers apprennent progressivement à se détacher de la figure experte de l'enseignant. Plus précisément, le sens qu'ils donnent à leurs apprentissages, couplé à la dynamique au sein des sous-groupes, permet aux élèves de construire des compétences à la fois motrices et psycho-sociales pour réussir.

8 Perspectives

En complément des propositions déjà envisagées dans la partie discussion, nous dégagons deux orientations pour l'approfondissement de notre mémoire dans un contexte différent.

Une première perspective concerne l'apprentissage de la coopération au sein des différents sous-groupes. Certaines classes nécessiteraient un réel temps dédié à la coopération. Nous pourrions alors envisager de co-construire avec les élèves une charte autour de la communication, qui évoquerait les comportements à adopter – entraide par les conseils et les encouragements – et ceux à bannir tels que les moqueries ou les insultes.

Une seconde perspective poursuit l'idée que malgré l'apprentissage à la coopération, certains élèves en difficulté peuvent se sentir stigmatisés et nuire à leur engagement. En effet, le fait d'ajouter les points liés aux performances individuelles au sein des équipes peut stigmatiser les plus faibles au risque de les désinvestir⁴⁵. Plus précisément, d'un côté nous pouvons nous retrouver avec des élèves qui n'oseront pas s'investir, car ils sont déjà considérés comme « moins forts » et ne perçoivent pas les progrès possibles par peur de faire perdre leurs co-équipiers malgré leurs tentatives. Puis d'un autre côté, nous pouvons nous retrouver avec des élèves ne voulant pas participer si dans leur équipe ils ont un élève considéré comme « moins fort » en justifiant leur refus par une injustice. Bien que nous n'ayons pas été confrontés à ce cas durant notre recherche, il nous semble pertinent d'approfondir cette question autour du refus ou du désinvestissement des élèves dans le cadre d'une future recherche.

⁴⁵ LLOBET, E. & MALASSINET, N. (2019). Quels gestes professionnels afin que les élèves deviennent auteurs-acteurs de leurs apprentissages ?, Les dossiers "Enseigner l'EPS", vol. 5, p. 135.

Bibliographie

ASTOLFI, J.P. (2005). Savoirs en action et acteurs de la formation. Université de Rouen, p. 7 et 254.

ASTOLFI, J.P. & AI. (2008). Mots-clés de la didactique des sciences, chapitre 4 Constructivisme.

BOUBEE, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ?, Etudes de communication, p. 47- 60.

BOURDIEU, P. (1979). La Distinction. Critique sociale des jugements. Paris, Éditions de Minuit.

BROUSSEAU, G. (1980). Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire. Revue de laryngologie, 101 (3-4), p. 107-131.

BROUSSEAU, G. (1998). In « Théorie des situation didactiques », Grenoble, La pensée sauvage.

CARIOU, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. Éducation et didactique. Rennes : PUR.

DECI, E., & RYAN, R. (2000). TAD, The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.

DELIGNIERES, D. (1995). A propos de « l'éducation à la sécurité », Revue EPS, 255, 60.

DELIGNIERES, D. (1993). In Cognition et performance, « Risque préférentiel, risque perçu et prise de risque », p. 79-102, INSEP édition.

DEVELAY, M. (1994-1995). « Apprentissage », Revue Educations, n°1.

DIEYNEBOU, F. (2005). In Emergences culturelles et jeunesse populaire, Les « battles » de danse hip-hop. Un cercle de sociabilités juvéniles, P. 315-323.

GOIRAND, P. (2011). In Contrepied n°28, Apprendre ensemble, EPS et Société.

HANULA, G. (2013). Le sport et les élèves : une relation en mouvement, In : "Forme de pratique scolaire, objet d'enseignement et d'intervention", Collection : Les cahiers du CEDRE/CEDREPS, Edition AEEPS, Vol.13, p 191 – 198.

JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (ed.), *Cooperative learning: Theory and research*, p. 23-37. New York: Praeger.

JOUAN, V. (2020). *L'éducation du citoyen, clef de voûte de la sécurité globale ?*, mémoire Master 2 Ingénierie et Management en Sécurité Globale Appliquée, Université de Technologie de Troyes (UTT) et Ecole Nationale Supérieure des Officiers de Sapeurs-Pompiers (ENSOSP).

KAUFMANN, J. C. (1996). L'entretien compréhensif. In : D. Cardon, *Réseaux*. Volume 14, p 177-179.

LE PAVEN, M. (2017). « Les dialectiques contrat / milieu, réticence / expression et conformité / performance en entraînement sportif de haut niveau. Exemplification par la comparaison de deux épisodes mettant en scène des dyades entraîneur / lanceur », *Éducation et didactique*, p. 4.

LLOBET, E. & MALASSINET, N. (2019). Quels gestes professionnels afin que les élèves deviennent auteurs-acteurs de leurs apprentissages ?, *Les dossiers "Enseigner l'EPS"*, vol. 5, p. 135.

MEARD, J. A., & BERTONE, S. (1996). L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS, *Revue EPS n°259*.

MEIRIEU, P. (1990). La pédagogie différenciée est-elle dépassée ? *Cahiers pédagogiques n°286*, p. 51.

MOLLO, V., & FALZON, P. (2004). Auto and allo-confrontation as tools for reflective activities, in *Applied Ergonomics*, Vol 35, p. 531-540.

OLRY-LOUIS, I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In Marie-Anne Hugon & Catherine Le Cunff (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest, p. 31-41.

PIEGAY, R. (2007). Echec et cohérence de la leçon, *EPS : Revue éducation physique et sport*, n°323, p. 60-63.

PLANTE, I. (2012). « L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe ». *Revue canadienne de l'éducation*, p.252-283.

Programmes collège 2015 (mis à jour). BO n°31 du 30 juillet 2020.

Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015.

PUTMAN, J. W. (1998). Cooperative learning and strategies for inclusion : Celebrating diversity in the classroom, 2nd ed., Baltimore, MD: Brookes.

REVERDY, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques, Dossier de veille de l'IFÉ n° 114.

SABOURIN, M., & LEHRAUS, K. (2008). Former des enseignants primaires à une approche coopérative : bilans et perspectives. In Yviane Rouiller & Katia Lehraus (dir.), Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives. Berne : Peter Lang, p. 191- 220.

SENSEVY, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves (p. 13-49). Rennes : PUR.

SLAVIN, R. (2010). L'apprentissage coopératif. In Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique. Paris : OCDE, p. 171-189.

SURREL, P., & DAUJEARD, C. (2018). L'ABC des profs : 123 clés pour faire cours, Canopé Edition.

TEMPLE, SLOANE, BAKER, (1993). Comité interministériel de l'évaluation des politiques publiques, Commissariat général du Plan, L'insertion des adolescents en difficulté, rapport d'évaluation.


UBALDI, J. L. (2004). Une EPS de l'anti-zapping, Revue EPS n°309.

UBALDI, J. L., & FALCO, A. (2006). « Pour une pédagogie du sens en EPS », in Dossier EPS n°64. L'EPS dans les classes difficiles, Editions Revue EPS.

Annexes

Annexe 1 : Trame de séquence de gymnastique

Domaines du socle	AFC	Acquisitions prioritaires / enjeux d'apprentissages	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7
<p>Domaine 1 – CG 1 : Développer sa motricité et construire un langage du corps</p> <p>Domaine 4 – CG 4 : Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière</p> <p>Domaine 5 – CG 5 : S'approprier une culture physique sportive et artistique</p>	Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique	Enrichir le répertoire de formes corporelles	XX	XXX	XXX	XX	XX	XX	XX
		Adapter sa pratique à ses possibilités et/ ou à celles du groupe pour assurer sa sécurité et celle d'autrui	XXX	XXX	XX	XX	XX	XX	XX
		Choisir, parmi une variété de formes corporelles stabilisées, les plus pertinentes pour servir un projet		XX	XXX	XXX	XXX	XXX	XX
<p>Domaine 2 – CG 2 : S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique les méthodes et outils pour apprendre</p>	Apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse	Construire un regard argumenté sur les prestations d'un camarade pour le conseiller et sur sa propre prestation pour se situer et se mettre en projet.		X	XX	XXX	XXX	XX	XX
<p>Domaine 3 – CG3 : Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités</p>	Participer activement au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique	S'engager dans des histoires collectives			XXX	XXX	XXX		

 Mise en place de la battle (entraînement pré-battle + battle)

Annexe 2 : Fiche leçon n°4

Séance 4 : Gymnastique

Classe : 5 ^{ème} B (13F ; 12G)	Séance : 4/7	Horaires : 8-10h
Effectif : 25 (dont 1 inapte)		Temps effectif : 1h30

Bilan séance précédente (séance 3) :

- Bonne séance : élèves à l'écoute et volontaires (élèves joueurs → échauffement ludique ++)
- La gestion de la sécurité (passive/ active) est acquise ; les fiches de tous les ateliers avec les critères de sécurité ont été corrigées (verbalisation des élèves ++)
- Faire attention à la gestion du temps (finir un peu plus tôt)
→ Partir sur la battle pour travailler le projet individuel et collectif et les faire progresser

OBJECTIFS DE LA SEANCE :

- **MOTEUR** : Passer d'un élève qui réalise un élément avec peu de critères respectés (alignement/axe de rotation/...) et qui ne connaît pas son niveau de réalisation à un élève capable de présenter un élément adapté à ses ressources et maîtrisé dans sa réalisation
- **METHODOLOGIQUE & SOCIAL** : Passer d'un élève qui s'amuse et interagit avec des pairs du même sexe à un élève capable d'observer et de corriger plusieurs pairs (garçon ou fille) grâce à des critères simples pour qu'il progresse (rôle d'observateur/coach, juge).

LIENS AVEC LES PROGRAMMES :

- Enjeu d'apprentissage lié à l'AFC1 (D2/CG2) : « Choisir, parmi une variété de formes corporelles stabilisées, les plus pertinentes pour servir un projet » → **objectif moteur**
- Enjeu d'apprentissage lié à l'AFC2 (D3/CG3) : « S'engager dans des histoires collectives » → **projet indiv et collectif pour gagner la battle**
- AFC3 : « Apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse (fiche d'observation, fiche de niveaux avec critères) » / CG3 : « Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités » → **objectif méthodo et social**

Matériel à prévoir : plots, tableau blanc, fiches élèves, dés, ordinateur (quizz)

Sécurité : vérification sécurité de la salle (tapis/matelas au niveau des agrès)

Explication déroulement de la séance (temps effectif : 1h30) :

- Présentation séance
- Rappels des règles générales de sécurité (pas de bijoux, cheveux attachés, espaces interdits, etc.)
- Annoncer les groupes fixes imposés pour toute la séance (6 groupes de 4 semi-affinitaires et mixtes, homogènes entre les groupes et hétérogènes en leur sein)
- Echauffement
- Spécification sur un atelier en vue d'une battle collective
- Battle
- Bilan

ECHAUFFEMENT (20 minutes)

OBJECTIFS : Se préparer physiquement et psychologiquement à aborder la séance Entrer dans une démarche de projet collectif	BUT : Arriver à la case « Arrivée » pour gagner le jeu
DESCRIPTIF DU DISPOSITIF : <u>Temps 1</u> : Footing sur praticable (4 min) <u>Temps 2</u> : Jeu de l'oie en équipe sur praticable : 1 feuille de jeu (annexe 1) + 1 dé par équipe ⇒ Rappels de sécurité : espaces libres et dégagés, ne pas se pousser ni se percuter	

<p>CRITERE DE REUSSITE</p> <p><u>Quantitatif</u> : je suis arrivé.e au minimum à la case 39 à la fin des 20min</p> <p><u>Qualitatif</u> : j'ai réalisé correctement la consigne indiquée sur les cases du jeu (respect du temps et de l'exercice écrit)</p>	<p>PLACE DE L'ENSEIGNANT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temps 1 : mise en place du matériel pour le jeu - Vérifier que les règles de sécurité sont respectées et que les élèves travaillent (engagement) - Se positionne près de l'ordinateur pour le quizz
--	---

SITUATION 1 : Spécification d'un atelier (30 min)

<p>OBJECTIFS :</p> <p>MOTEUR :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer sa motricité sur un élément spécifique pour le maîtriser et atteindre le ou les niveaux supérieurs - Être capable d'adapter son choix selon son niveau pour un élément spécifique <p>METHODOLOGIQUE & SOCIAL :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'approprier les critères de réalisation écrits sur la fiche, seul et grâce à l'observation de son ou ses coéquipiers, pour progresser et réussir l'élément demandé 	<p>BUTS :</p> <p><u>Individuel</u> : Réussir à maîtriser le + haut niveau possible de l'élément travaillé dans un atelier</p> <p><u>Collectif</u> : Faire réussir son partenaire</p> <p style="text-align: right;">⇒ Pour gagner un maximum de points à la battle en situation 3</p>
--	---

DESCRIPTIF DU DISPOSITIF :

- Même groupes
- Praticable divisé en 4 parties (plots) pour les ateliers au sol (1 groupe par zone) + zones avec barres

Temps 1 : explication de la battle

→ Système de points écrit au tableau :

Points de performance		Points de maîtrise	
Niveau 1	1 PT	3 critères respectés (tous)	100 PTS
Niveau 2	2 PTS	2 critères respectés	10 PTS
Niveau 3	3 PTS	1 ou 0 critère respecté	1 PT
Niveau 4	4 PTS		
Niveau 5	5 PTS		

- Scores individuels cumulés pour former un score collectif par équipe afin de déterminer les gagnants et perdants de la battle
- Bonus collectif : si l'équipe trouve un nom d'équipe et un « cri de guerre », alors chaque membre a une 2^{ème} tentative pour repasser l'élément
- Obligation d'avoir 2 niveaux différents au sein d'une même équipe (ex : 3 élèves en N1 et 1 élève en N3)

Temps 2 : mise en place des équipes dans les différents ateliers

- 1 élève se désigne par groupe pour tirer au sort une famille d'élément (ex : rotation, renversement, barres)
 - Au total, 2 équipes s'affronteront en battle sur une famille (2 équipes en rotation, 2 en renversement, 2 en barres)
- Les 2 équipes qui s'affrontent choisissent sur quel élément de la famille tirée au sort ils voudront s'affronter
 - Les 2 équipes doivent se mettre d'accord sur l'élément (ex : ATR dans la famille « renversement ») et l'annoncer au professeur pour qu'il leur donne les fiches de niveaux associées à l'élément (annexe 3) + une fiche consigne (annexe 2) + fiche critères de sécurité
- S'entraîner de manière autonome → à la fin du temps : être capable de donner son niveau sur l'élément travaillé

<p>CE QU'IL FAUT APPRENDRE</p> <p>Cf fiches pour les contenus moteurs liés au gymnaste et aux pareurs/aides</p> <p>Observateur/coach :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprécier l'élément réalisé par son partenaire, à partir d'une fiche avec des critères simples 	<p>VARIABLE(S)</p> <p>Augmenter/diminuer temps de travail selon l'avancée des élèves</p> <p>Attribuer des rôles de tutorat chez élèves en réussite (N4/N5)</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Être attentif et rigoureux dans la qualité d'observation (être concentré, regarder son partenaire tout le long de la réalisation de son élément) <p>CRITERE DE REUSSITE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tous les critères de réalisation sont respectés - Se sentir en confiance et capable de réaliser le niveau (choisi pour la battle) selon ses ressentis 	<p>PLACE DE L'ENSEIGNANT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gère le temps - Intervient dans les groupes pour réguler les élèves (sécurité, contenus moteurs, etc.)
---	---

SITUATION 2 : Battle (40 min)

<p>OBJECTIFS :</p> <p>MOTEUR : Reproduire l'élément travaillé selon son niveau choisi en respectant un maximum de critères</p> <p>SOCIAL : Assumer sa silhouette gymnique devant un groupe</p> <p>SOCIAL : Assumer le rôle de juge (objectivité, concentration etc.)</p>	<p>BUT :</p> <p><u>Gymnaste</u> : Réaliser, en respectant tous les critères, l'élément travaillé en fonction du niveau choisi</p> <p><u>Juge</u> : Regarder la prestation d'un élève d'un autre groupe et valider si les critères sont respectés</p>
<p>DESCRIPTIF DU DISPOSITIF :</p> <p>Les groupes se rassemblent : 3 groupes ensemble → 2 groupes qui s'affrontent sur le même élément ; le groupe restant juge la prestation des 2 équipes grâce à une fiche qu'ils doivent compléter (mêmes critères que SA1 → annexe 4)</p> <p>⇒ 2 battles en même temps</p> <p>Temps 1 : Préparation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les juges choisissent 2 élèves à observer (1 de chaque équipe) et reportent les informations sur la feuille (niveau choisi par l'élève, critères liés, etc.) → Pendant ce temps : chaque équipe a 1min30 pour s'organiser (ordre de passage) et pour trouver un nom d'équipe et un cri de guerre <p>Temps 2 : Passages</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Avant de débiter</u> : chaque équipe annonce, 1 par 1, son nom d'équipe, et fait son « cri de guerre » - Les membres des 2 équipes passent de façon alternée (un gymnaste de l'équipe A puis un gymnaste de l'équipe B, puis un autre de l'équipe A, puis un autre de l'équipe B etc.) - Le gymnaste annonce à voix haute aux juges son niveau de maîtrise choisi avant d'effectuer l'élément (installation du matériel si besoin) - Les élèves juges remplissent la fiche observation → Si bonus collectif (nom équipe + cri de guerre) : repasser les élèves volontaires après que tout le monde soit passé <p>Temps 3 : Echanges juge-gymnaste post-battle (2min)</p> <p>→ Compter les points + établir classement (tableau)</p>	
<p>CE QU'IL FAUT APPRENDRE</p> <p>Cf fiches pour les contenus moteurs liés au gymnaste</p> <p><u>Juge :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprécier l'élément réalisé par le gymnaste, à partir d'une fiche avec des critères simples - Être attentif et rigoureux dans la qualité d'observation (être concentré, regarder son partenaire tout le long de la réalisation de son élément) <p>CRITERE DE REUSSITE</p> <p>Qualitatif : tous les critères de la fiche sont respectés</p> <p>Quantitatif : chaque membre du groupe a réalisé son élément</p>	<p>VARIABLE(S)</p> <p>Auto-évaluation / Co-évaluation d'un élève</p> <p>PLACE DE L'ENSEIGNANT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se positionne sur le côté de la zone de battle - Note si chaque équipe a un cri de guerre et un nom d'équipe pour valider si l'équipe a le droit à une 2^{ème} tentative - Présente et organise la battle entre les prestations (ex : annonce les élèves qui passent) - Récupérer les fiches d'observation en fin de cours (après le temps d'échange)

Bilan :

- Très bonne séance : les élèves sont motivés et s'impliquent → Ils verbalisent et s'entraident grâce aux critères de la fiche, chacun progresse selon leurs capacités grâce aux différents niveaux (différenciation pédagogique ++)
- Climat motivationnel de maîtrise ++ → coopération (but commun pour gagner la battle)
- Attention au groupe de Mathew, Maxence, Yasmine et Marie → répéter l'enjeu de la battle (gagner) + donner des rôles de tuteur coach (Maxence et Mathew)
- Manque de temps pour faire passer les derniers groupes → poursuivre en séance 5

Annexe 3 : Fiche consignes atelier

Atelier entraînement d'un élément (25min)


CONSIGNES POUR VOUS GUIDER :

Etape 1 : Je commence par le NIVEAU 1 → je répète l'élément demandé 3 fois en regardant si je respecte bien les critères pour valider le niveau (*dernière colonne de la fiche avec le tableau des niveaux*).



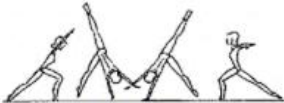
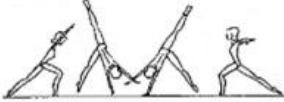

Etape 2 : Lorsque je me sens prêt (*je pense respecter les critères, je me sens confiant sur la réalisation de l'élément*), je fais valider les 3 critères à mes coéquipiers.

Etape 3 : 2 possibilités :

- a) Si j'ai validé tous les critères, je passe au niveau suivant.
- b) Si je n'ai pas validé tous les critères, je continue de m'entraîner sur mon niveau.

 Je garde en tête que je serai évalué.e en fin de séquence sur ma capacité à faire des choix adaptés à mon niveau

Annexe 4 : Fiche ressource élèves (exemple de la roue)

ROUE	Description	Illustration	Critères à respecter pour valider son niveau et passer à celui d'après
NIVEAU 1	Roue avec pose des mains sur le matelas/caisson		<ul style="list-style-type: none"> - Départ et arrivée en fente stabilisée 1s - Bras tendus - Les mains sont posées sur le matelas
NIVEAU 2	Roue avec repères visuels (lattes alignées pour poser les mains)		<ul style="list-style-type: none"> - Départ et arrivée en fente stabilisée 1s - Roue dans l'axe - Bras tendus
*NIVEAU 3	Roue avec parade	 + parade(s)	<ul style="list-style-type: none"> - Départ et arrivée en fente stabilisée 1s - Roue dans l'axe - Bras et jambes tendus
NIVEAU 4	Roue sans parade		<ul style="list-style-type: none"> - Départ et arrivée en fente stabilisée 1s - Roue dans l'axe - Bras et jambes tendus
NIVEAU 5	Rondade		<ul style="list-style-type: none"> - Départ en fente - Saut visible avant réception - Arrivée debout jambes fléchies, sans déséquilibre

Annexe 5 : Fiche jury (battle en situation 2)

Séance 4

Gymnastique

5^{ème} B

Prénom(s) juge(s) :

Prénom gymnaste observé :

Nom de l'équipe :

Elément présenté :

Niveau choisi par le/la gymnaste :

Critères associés à l'élément et au niveau	Validé	Non validé

Le niveau choisi par le gymnaste est-il adapté à ses capacités ? Justifier

.....
.....

Annexe 6 : Résultat et classement à l'issue des battles

Résultats = battle = séance 4 et 5

Elément	ROUE							
Equipe	A :				B :			
Prénom	G1	G2	F1	F2	G3	F3*	F4	G4
Pts P	2	2	5	5	4	1 + 1		2
Pts M	100	10	100	100	100	200		10
Total indiv	102	12	105	105	104	202		12
Total collectif	324 PTS				318 PTS			
V/P	V				P			

* F3 = est passé 2 fois à la place de F4

Elément	BARRES ASYMETRIQUES							
Equipe	C :				D :			
Prénom	F5	G5	F6	F7	G6	G7	F8	F9
Pts P	4	1	4	3	3	4	1	1
Pts M	100	100	100	100	100	10	100	100
Total indiv	104	101	104	103	103	14	101	101
Total collectif	412 PTS				319 PTS			
V/P	V				P			

Elément	ROTATION AVANT												
Equipe	E :				F :				G :				
Prénom	G8	F10	F11	F12	G9	G10	F13	F14	G11	G12	G13	F15	G16
Pts P	3	4	4	5	3	4	1	1	3	2	5	3	3
Pts M	10	100	100	100	100	100	100	10	100	100	10	100	10
Total indiv	13	104	104	105	100	104	101	11	103	102	15 (pas compté)	103	13
Total collectif	326 PTS				319 PTS				321 PTS				
V/P	1ers				3èmes				2èmes				

Annexe 7 : Questionnaire d'entretiens

Présentation : Prénom, âge, classe

Aborder la battle :

- Qu'est-ce que le mot battle vous évoque ?
- Quand Marion vous a annoncé que vous alliez faire une battle, qu'avez-vous ressenti ? Joie, peur, excitation ?
- Finalement : Qu'en avez-vous pensé ? Déception, différent de ce que vous pensiez ?
- Quel niveau as-tu présenté pour l'élément demandé (roue), pour quelle(s) raison(s), voudrais tu changer de niveau mtn que tu es passé une fois ?

Travail de groupe :

- Comment le travail en groupe s'est passé d'après toi : conflit, habituel, très bonne entente, rapprochement avec des camarades que tu connaissais moins ?
- Est-ce que tu trouves que le travail en groupe t'a aidé à te préparer pour la battle : conseils, encouragements, faire des choix, compréhension ?
- Avec qui penses-tu avoir le plus communiqué ?
- Selon toi, la mixité dans le groupe a-t-elle posé des problèmes ?
- Au sein de votre groupe (affinitaire dirigé) : quand tu avais des questions ou besoin d'aide vers qui allais-tu le plus souvent (*ami ou expert*) ?

→ **rôle de juge**

➤ Questions relatives à la vidéo

Elève F1 :

- Vidéo 1 (jusqu'à 40sec) : Qu'est-ce que tu as cherché à faire avec le matériel ? Que disais-tu aux garçons ? L'idée du matériel t'es venue toute seule ?
- Plusieurs vidéos : considères tu avoir été leader dans ce travail de groupe (naturellement ou imposé) ? Comment vous êtes-vous réparti les rôles avec F2 ? Les garçons vous ont-ils aidé à progresser ?
- Vidéo 4 (0'50) : Tu aides une autre camarade ? Toi sur qui t'appuies tu pour progresser et pourquoi ?

Elève F2 :

- Quelle position as-tu pris durant les ateliers ?
- Vidéo 2 (début) : On te voit faire une démonstration : expérience, critères sur fiche ou tu répètes un conseil déjà entendu ?
- Vidéo 4 (début) : Tu t'occupes plus souvent de G2 : répartition stratégique, au hasard, naturelle ?

Elève G1 :

- Vidéo 2 (1'07 à 1'20) : Te souviens-tu des conseils des filles à ce moment-là ?
- Vidéo 2 (1'45 à 2') : On te voit t'entraîner c'est suite à un conseil ou tu t'es imposé ce travail tout seul ?

- Vidéo 3 (début) : Peux-tu me parler de ta tentative ? Comment tu te trouves ? Est-ce que tu penses avoir progressé et comment te sentais tu par rapport à la battle ? Le groupe t'a-t-il aidé ?

Elève G2 :

- Vidéo 4 (1'50) : On voit F2 t'aider c'est une demande de ta part ou naturel dans le groupe ?
- Vidéo 1 (1'14) : Tu regardes la démonstration de F1 puis les critères → c'était pour l'aider elle ou pour revoir les critères de ton niveau ?
- Penses-tu que le travail par groupe t'a aidé ou tu aurais préféré une autre méthode ?
- Honnêtement est-ce que le système de battle t'a donné envie de t'investir ? Sur plusieurs vidéos on te voit tenter, écouter les conseils...

Annexe 8 : Retranscription des entretiens

Retranscription interview F1 - 7min25

Christelle (adulte) : Alors c'est parti, du coup je veux bien ton prénom, ton âge et ta classe s'il te plaît ?

F1 : Euh je m'appelle F1, et je suis en 5ème B, j'ai douze ans.

C : Okay, alors pour la battle : qu'est ce que pour toi le mot veut dire battle, enfin qu'est ce que le mot battle veut dire pour toi ?

F1 : Euh c'est deux personnes qui s'affrontent euh pour euh bah quand ils s'affrontent ils font une... ils se battent et il y a un gagnant et un perdant.

C : Okay d'accord. Et quand Marion elle vous a annoncé que vous alliez faire une battle, qu'est ce que tu as ressenti ? Est-ce que t'a été heureuse, t'as été stressée, est-ce que t'as été surprise ?

F1 : Euh j'ai été heureuse puisque bah ça faisait autre chose que faire des agrès et bah ça permettait de travailler en groupe.

C : Okay donc ça c'est ta première impression, et donc au final qu'est ce que tu en as pensé une fois que tu l'as passé réellement ?

F1 : Euh bah que pour c'était assez facile parce que j'avais déjà fait de la gym et que vu que j'avais déjà fait de la gym j'ai pu aider les autres à apprendre des autres et j'ai été heureuse d'apprendre aux autres des choses.

C : Okay et est-ce que ça a été différent de ce que tu imaginais à la base ou pas ?

F1 : Euh non, bah vous l'avez bien expliqué en fait donc je m'attendais à ça.

C : D'accord et du coup quel niveau tu as présenté pour ta battle à toi et pour quelle(s) raison(s) ?

F1 : Alors le niveau 5 parce que je savais déjà faire le reste.

C : D'accord donc c'était trop facile pour toi tu avais déjà testé en dehors du cours ?

F1 : Oui voilà.

C : Si tu avais la possibilité de repasser la battle tu penses que tu aurais changé ton choix ?

F1 : Non je serais restée.

C : D'accord merci, on va passer sur les questions autour de votre travail de groupe maintenant. Donc au niveau du travail de groupe euh comment le travail en groupe s'est passé pour toi ? Est-ce qu'il y a eu des conflits, est-ce que ça s'est passé normalement ? Est-ce qu'il y a eu des rapprochements avec des personnes que tu connaissais pas trop par exemple ?

F1 : Euuuuuh bah vu que toute la classe reste ensemble, les rapprochements bah c'est un peu tous les jours et euh bah euh du coup euh je sais pas comment expliquer mais c'est comme j'ai dit j'ai pu aider les autres.

C : D'accord parce que par exemple je sais que tu es plus proche de F2, mais est-ce que avec G1 et G2 ça s'est bien passé ?

F1 : Ah oui bah y a pas eu de conflits, après parfois quand on s'embrouillait on essayait d'argumenter pourquoi par exemple on est en colère.

C : Ah intéressant, est-ce que par hasard tu penses que c'est parce que vous étiez filmé, ou parce qu'il y a la battle ? Ou peut-être que naturellement vous auriez réagi comme ça dans un travail ?

F1 : Euuuuuh peut-être que c'était un peu plus parce que on était filmés mais sinon euh on se serait quand même embrouillés je pense.

C : Donc est-ce que pour toi le travail en atelier t'a bien préparé à la battle, est-ce que ça t'a aidé à te préparer pour la battle toi personnellement ?

F1 : Non, j'étais déjà prête avant.

C : D'accord, euuuuuuh est-ce que t'as reçu quand même des conseils, des encouragements ou c'est plutôt dans le sens inverse et c'est toi qui avais ce rôle-là ?

F1 : Euh bah un peu les deux parce que F2 m'a encouragé et moi j'encourageais les autres.

C : D'accord donc du coup avec tu penses avoir le plus communiqué dans ton groupe ?

F1 : Euuuuuh bah je pense G2 et F1, parce que G2 je l'aidais beaucoup et Eleonore bah euh vu qu'on est proche...

C : Oui je vois euuuuh selon toi est-ce que la mixité au sein des groupes elle a posé problème ou est-ce que c'était naturel.

F1 : Naturel.

C : Au sein de votre groupe du coup vous étiez en affinité dirigé, est-ce que tu vois ce que c'est ?

F1 : Non.

C : ça veut dire qu'on vous a fait faire des binômes d'amitié avec qui vous vous entendez bien, donc toi avec F2, puis on a rassemblé deux binômes pour travailler donc là c'était avec G1 et G2. Euhhh quand t'avais besoin d'aide ou de conseils vers qui tu allais dans ton groupe. Euh quand tu avais des questions tu allais plus facilement vers ton amie ou vers la première personne qui était disponible ou peut être un autre expert comme toi ?

F1 : Euh bah j'allais plus vers Marion (*l'enseignante*) mais dans le groupe c'était F2.

C : D'accord et du coup au niveau du rôle de juge, est-ce que le fait d'avoir été juge ça t'a permis de mieux retenir les critères pour ta battle ou tu as fait totalement abstraction du rôle de juge ?

F1 : Euh bah pffff ça ça m'a rien fait de plus mais je me suis mis à la place de ceux qui étaient juges puisque ?????

C : On va passer aux questions par rapport à toi et aux vidéos tu te souviens de ce que je t'ai expliqué ? Pour que tu réagisses à ces vidéos.

F1 : Ah euh oui oui.

C : Alors tu as une première vidéo, je vais te la montrer jusqu'à 40 sec, alors je vais laisser dérouler et on va en reparler

F1 : (*hochement de tête*)

C : Alors on voit que tu vas mettre en place du matériel et j'aimerais savoir qu'est ce que tu cherchais à faire avec ce matériel ?

F1 : Ah bah je me rappelle que j'ai mis euh les deux...les deux poutres euh pour que les garçons puissent faire comme nous dans l'axe mais qu'ils puissent les écarter et les rapprocher si c'était trop dur. Et là je leur ai dit "bah faites la roue au milieu et si c'est trop dur écarter les poutres".

C : D'accord donc tu as cherché à leur donner quoi, un repère en fait ?

F1 : Oui.

C : Top et est-ce que d'après toi ça a fonctionné ?

F1 : Euuuuuh, ouuuui.

C : C'était ton idée ?

F1 : Bah euh en fait on avait déjà utilisé du matériel avant mais euh là c'était mon idée pour les poutres.

C : Super bonne idée haha. Dans plusieurs vidéos on te voit beaucoup... hum... maîtriser le matériel, aider, donner des conseils...

F1 : Ah euh oui.

C : Quand on a un regard extérieur on peut penser que tu as été leader dans ce groupe, est-ce que c'est parce que tu es experte en gymnastique, est-ce que ça a été ton choix ?

F1 : Euh bah les autres ont pas demandé mais ça s'est fait naturellement.

C : D'accord et est-ce que vous vous êtes réparties des rôles ? Parce que d'après ce qu'on voit le duo expert c'était toi et F2... Donc est-ce que vous vous êtes réparties des rôles : est-ce que tu t'es dit "moi je vais avec G2 et toi G1" ?

F1 : Euh oui on a fait ça oui, on était un peu des maîtresses et on avait chacun un garçon et on les aidait à faire la roue. On voulait les faire progresser...

C : Est-ce que les garçons l'ont accepté naturellement ?

F1 : Oui ils ont bien voulu...

C : ça marche parfait et je vais avoir une dernière question pour toi : c'était sur une autre vidéo alors attends à 50 secondes, donc je te laisse regarder une première fois et on va revenir dessus après.

F1 : *(hochement de tête)*

C : On te voit avec une autre camarade d'un autre groupe. Est-ce que tu peux m'en dire plus sur ce moment ?

F1 : Euh je crois que c'était au moment où je faisais la rondade *(pause en regardant la vidéo attentivement)* ahhhh non mais c'est elle qui était venue vers moi parce qu'elle voyait que ma

rondade euh quand j'étais en l'air, je joignais pas mes pieds et du coup ça faisait un peu moche du coup elle m'a dit "Ré-essaye et quand tu vas sauter vers la fin laisse tes pieds collés pour que tu y arrives".

C : Ohhhh d'accord c'est elle qui est venue t'aider !

F1 : Oui oui parce que moi je voyais pas que je faisais pas bien donc elle ... elle est venue pour me montrer.

C : Top et du coup tu en as pensé quoi de son intervention ?

F1 : Euh et bah ça m'a aidé du coup et j'ai pu bien faire pour la battle

C : D'accord donc au final tu as quand même reçu un peu d'aide...

F1 : Euh oui.

C : Merci beaucoup !

Retranscription interview F2 - 7min02

Christelle (adulte) : Alors c'est parti, du coup je vais te demander de te présenter avec ton prénom, ton âge et ta classe s'il te plaît

F2 : Euh bah je m'appelle F2, j'ai douze ans et j'suis en 5ème B.

C : Okay, alors pour la battle : qu'est-ce que pour toi le mot battle évoque ?

F2 : Bah un peu une sorte de compétition entre deux équipes ou plusieurs équipes.

C : Okay d'accord. Quand Marion elle vous a annoncé que vous alliez faire une battle, est-ce que toi tu étais là ?

F2 : Au tout début, hum non.

C : Du coup est-ce que les autres t'en ont parlé qu'il y allait avoir une battle ou pas ?

F2 : Non, non plus...

C : D'accord donc je vais zapper cette partie de l'entretien. Qu'est-ce que tu en as pensé du dispositif battle ?

F2 : Oh euh j'ai bien aimé, je trouvais ça sympa.

C : D'accord ça marche et tu as présenté quel niveau lors de la battle ?

F2 : Euh j'ai fait la rondade donc je crois que j'ai dû présenter le niveau 5.

C : Oui c'est le niveau cinq, est-ce que tu saurais me dire pourquoi tu as choisi ce niveau ?

F2 : Bah parce que euh j'y arrivais bien... Mais genre enfin avant la battle quoi... En fait, en dehors de l'école j'avais déjà appris.

C : Je vois, et maintenant que tu es passée à la battle est-ce que tu modifierais ton choix ou le niveau cinq te convient ?

F2 : Non ça m'allait.

C : D'accord on peut dire que tu t'es bien estimée. Donc au niveau du travail de groupe, pour rappel tu étais avec F1, G1 et G2, comment le travail en groupe s'est passé pour toi ?

F2 : Bah euh c'était bien parce que comme F1 et moi on arrivait bien la rondade on a aidé les gars à faire la roue.

C : D'accord est-ce que ce travail t'a aidé à te préparer pour ta propre battle ?

F2 : Euh oui un peu quand même, F1 m'a donné quelques conseils.

C : Quel rôle tu penses avoir eu dans le groupe ?

F2 : Euh j'ai donné des conseils aux gars, parce que comme avec F1 on s'était bien entraînés on s'était dit qu'on allait se diviser et aider les garçons.

C : Ça s'est fait naturellement ce rôle de coach ?

F2 : Oui oui.

C : Est-ce que tu pourrais m'en dire plus sur les personnes avec lesquelles tu communiquais le plus ?

F2 : Bah j'ai beaucoup parlé avec F1 parce que c'est mon amie, mais j'ai parlé enfin j'ai aussi parlé avec les garçons.

C : D'accord alors vous étiez un groupe semi-affinitaire ça veut dire qu'on vous a fait faire des binômes d'amitié avec qui vous vous entendez bien, donc toi avec F1, puis on a rassemblé deux binômes pour former un groupe. Du coup est-ce que tu as trouvé ce groupe de travail intéressant et est-ce que quelque chose t'a dérangé ?

F2 : Euh non pour moi c'était normal dans la classe on se mélange pas mal même avec les garçons. Et puis avec les garçons, je travaille pas tout le temps avec eux mais on s'entend bien quoi du coup enfin voilà quoi.

C : D'accord tant mieux alors, du coup au sein de votre groupe tu penses avoir été avec qui le plus et pourquoi ?

F2 : Euh peut-être G2, parce que F1 elle s'occupait beaucoup plus de G1 et moi de G2...

C : Tu te souviens du rôle de juge ?

F2 : Ah oui euh avec la grille des euh des...des critères on devait valider les niveaux des autres pendant la battle.

C : Exactement, et en parlant des critères est-ce que de les avoir lus pour ce rôle ça t'a aidé dans ta battle ?

F2 : Non ça m'a pas spécialement aidé...Le rôle de juge était plus vers la fin enfin juste pour la battle pas avant.

C : Tu as utilisé les critères pour comprendre les niveaux ?

F2 : Non non je savais déjà ce qu'il fallait faire, par exemple pour la roue et la rondade on connaissait avec F1 donc on lisait pas vraiment. On regardait juste un peu au cas où...

C : D'accord alors là je vais passer à des questions relatives à toi...Donc par rapport à ce qu'on voyait quand on vous a filmé tu te souviens ?

F2 : Oui oui

C : Avant de regarder la vidéo, est-ce que de mémoire tu te souviens si tu étais plus souvent entraîneuse ou gymnaste ?

F2 : Euh je faisais un peu des deux et puis comme y avait F1 comme moi bah c'était plus simple pour nous on pouvait faire les deux

C : Très bien, du coup je vais avoir une première vidéo dans laquelle au tout début on va te voir faire quelque chose est-ce que tu pourrais me commenter cette action et m'expliquer pourquoi tu as fait ça ?

F2 : *(regarde l'extrait)* ah euh je crois que j'ai fait une démonstration...*(continue de regarder)* oui oui je me souviens c'était pour aider les deux gars. Et bah euh quand on parle on voit pas trop ils voient pas trop ce qu'ils doivent faire donc du coup j'ai préféré montrer. Je me suis dit que ça pouvait les aider quoi.

C : Effectivement c'est une bonne idée, la démonstration ça aide à comprendre et à progresser. Est-ce que toi tu aurais aimé avoir de quoi filmer pour avoir ou faire des retours vidéo ?

F2 : Pour G1 ?

C : Oui par exemple, oui pour toi aussi.

F2 : Euh bah je sais pas trop...

C : Très bien haha c'est pas grave. Dernière question euh les conseils que tu donnais ils se basaient par rapport à quoi ?

F2 : Comment ça ?

C : Tu te basais sur les critères, ton expérience ... ?

F2 : Ah euh y avait des deux hum j'encourageais mais euh comment dire je rectifiais aussi comment ils étaient, leur position.

C : Très bien et bah ça va être bon pour moi, merci.

Retranscription interview G1 - 7min25

Christelle (adulte) : Alors ton prénom, ton âge et ta classe s'il te plait.

G1 : Euh bah G1 et euh 5B ah et euh oui j'ai treize ans.

C : Okay ça marche haha. Alors au niveau de la battle : qu'est-ce que pour toi le mot battle il évoque ?

G1 : Euh bah une compétition entre les personnes.

C : Okay, okay une compétition entre des personnes. Euh est-ce que t'étais là quand Marion en début de séquence elle vous a annoncé la battle ?

G1 : Ouais elle nous avait dit qu'on devait se mettre par deux.

C : Okay donc quand elle vous a annoncé que vous alliez faire une battle comment t'as réagi toi ? Est-ce que t'as été surpris ? Est-ce que t'étais curieux de voir ce que ça allait être ? Ou est-ce que t'étais déçu t'avais pas envie de faire ça ?

G1 : Nan je voulais bien faire ça parce que je voulais gagner voilà...

C : Okay tu voulais gagner haha donc t'étais plutôt...plutôt excité ?

G1 : Ouais j'avais envie de le faire...

C : Okay cool alors ! Au final du coup, parce qu'on vous l'a annoncée après vous l'avez faite, qu'est-ce que t'en as pensé au final après l'avoir fait ?

G1 : Euh c'était pas mal parce queeeeeeeee on devait faire la roue, et la roue j'aime pas la roue j'arrive jamais à la faire et en fait je suis passé du niveau 1 au niveau 4

C : Ah ouais pas mal ! Tu t'es senti comment ?

G1 : Euh fier...

C : Ah top, c'est bien ! Et euh j'ai une autre question que je viens de perdre mince...Oui est-ce que tu aurais aimé modifier le format que l'on a mis en place ?

G1 : Non comme ça, ça m'allait.

C : Okay le travail de groupe aussi ?

G1 : Ouais ça allait.

C : D'accord tu as présenté quel niveau au final, tu m'as parlé du quatre c'est ça ?

G1 : Bah non parce que je croyais qu'en fait ce que je faisais c'était le deux mais sauf qu'en fait j'avais pas mis de marque donc en fait c'était le quatre.

C : D'accord donc t'as annoncé 2 en faisant 4, okay d'accord du coup ma question c'est est-ce que si tu devais repasser la battle tu modifierais tes choix ?

G1 : Euh ouais je ferais le 4.

C : D'accord et au niveau du travail de groupe, comment ça s'est passé ? Toi t'étais avec G2, F1 et F2. Euh est-ce que tu penses qu'il y avait des conflits, de la bonne entente, ou est-ce que c'était normal rien à signaler en particulier ?

G1 : Euh en fait F1 et F2 elles étaient plus fortes sur les roues et tout ça bah chacune des deux ont pris soit moi soit G2 et comme bah tous les deux on était nuls bah

C : Naaaan c'est pas vrai, vous aviez juste moins d'expérience...

G1 : Et voilà bah sinon G2 il faisait pas souvent beaucoup de choses mais

C : Okay et toi est-ce que tu penses que ça t'a aidé à t'investir dans la battle parce que vous pouviez gagner en groupe ou même en individuel ça t'allait ?

G1 : Bah non c'est mieux en groupe parce que y en a plus qui gagnent...

C : Ah t'aimes bien le côté solidaire de la battle ? Tu fais un sport collectif en dehors ?

G1 : Euh oui je fais du basket donc j'aime bien être en équipe.

C : Ça marche et du coup est-ce que tu considères qu'il y a eu des rapprochements avec des personnes de la classe que tu ne connaissais pas ?

G1 : Euh nan parce qu'en fait G2 bah c'est mon pote mais F2 elle était dans mon école avant et F1 je faisais de la musique avec elle avant.

C : Ah d'accord donc c'était des gens avec qui tu avais l'habitude de discuter avant. Donc pas de rapprochement supplémentaire mais est-ce que quand même le travail en atelier t'a préparé à la battle ?

G1 : Euh bah ouais c'était bien les encouragements et tout.

C : D'accord et est-ce que tu aurais vu la préparation différemment ?

G1 : Non en vrai ça m'a aidé parce que des fois y avait des choses que je faisais mal et je m'en rendais pas compte du coup les filles elles me l'ont dit. Par exemple moi en roue je partais sur un pied mais je réattérisais sur le même pied et j'avais pas les jambes tendus je crois.

C : Ah intéressant et par rapport à ça est-ce que tu penses que ça t'aurait aidé d'avoir par exemple une petite caméra pour te filmer et avoir un retour vidéo pendant tes entraînements ?

G1 : Ouais enfin je pense que ouais ça m'aurait corrigé...

C : Donc la majorité de tes échanges et conversations étaient orientés vers tes apprentissages ?

G1 : Euh bah pour progresser...

C : Oui je vois c'est bien bravo ! Est-ce que tu peux me dire ce que tu as pensé de la mixité dans votre groupe donc le fait d'être garçons et filles mélangés ?

G1 : Bah euuuuuuh ça allait quoi, c'était bien.

C : Du coup est-ce que tu penses que si on vous avait laissé faire vos propres groupes vous seriez mélangés avec les filles ?

G1 : Ah je pense ça serait plus séparé et ça serait plus n'importe quoi parce qu'on se serait mis avec nos amis donc on se serait relâchés.

C : Donc tu t'es senti plus investi dans un groupe imposé ?

G1 : *(hochement de tête)*

C : Dernière question sur le travail en groupe, on vous a fait faire le travail de juge à un moment. Est-ce que tu peux me dire ce que tu en as pensé ?

G1 : Ah alors moi je jugeais G2 à l'entraînement et je lui disais quand ce qu'il faisait c'était pas super ou quand des fois il faisait rien. Par exemple, il arrêta de faire des roues.

C : D'accord alors pour le rôle de juge je pensais aussi aux fiches avec les critères est-ce que tu t'en es servi ?

G1 : Oui ça m'a aidé parce que y a des trucs si j'aurais fait une roue en temps normal je les aurais pas fait parce que je savais pas. Donc ça m'a aidé.

C : D'accord tant mieux, alors on va passer aux extraits vidéos. Je vais te montrer l'extrait et tu vas essayer de me dire ce dont tu te rappelles sur ce qu'il s'est passé.

G1 : (*regarde l'extrait*) Ah oui bah là elles font une démonstration je me souviens un peu je crois qu'elle m'a dit d'atterrir en fente avant parce que j'y arrivais jamais...

C : D'accord et est-ce que tu penses que suite à leur démonstration tu as réussi la fente avant ?

G1 : Oula après ? Euh ouais je crois...

C : Okay. Après un peu plus loin dans l'extrait on va voir que tu t'entraînes suite à ce conseil. Tu peux m'en dire un peu plus sur ce temps-là ?

G1 : Bah c'est moi je me suis dit qu'il fallait que je m'entraîne parce que c'était juste avant la battle du coup bah je me suis mis à part et j'ai essayé de refaire comme elles...

C : Est-ce que tu saurais me dire ce qui t'a motivé à ce moment- là ?

G1 : Bah la battle était juste après donc bah euh j'avais envie de gagner quoi...

C : Ahaha d'accord. Je vais avoir une dernière question pour toi, lors de ton passage à la battle comment tu t'es trouvé toi et ta tentative ?

G1 : Euh ouais ça allait, bah c'était bien... et euh je suis fière de moi pour la roue.

C : Okay top parfait et bien merci tu peux y aller !

Retranscription interview G2 - 7min29

Christelle (adulte) : Alors on va commencer, du coup je veux bien ton prénom, ton âge et ta classe s'il te plaît

G2 : Euuuh je m'appelle G2, j'ai treize ans et j'suis en 5èmeB.

C : Okay, top alors, en ce qui concerne la battle, qu'est-ce que le mot battle évoque ?

G2 : Bah c'est une bataille

C : Okay une bataille, est-ce que t'as d'autres choses qui te viennent en tête ?

G2 : Euh peut-être des concours pour gagner des choses ?

C : D'accord et du coup quand Marion vous a annoncé que vous alliez faire une battle, comment as-tu réagi ? Est-ce que tu étais content ? Est-ce que...

G2 : Bah j'étais content, mais c'était pas ça que je m'attendais.

C : Ah justement c'est la question que je voulais te poser pour la battle, donc au final tu as été déçu du coup ? Est-ce que tu saurais me dire pourquoi ? Tu t'attendais à quoi ?

G2 : Bah je m'attendais à plusieurs choses. Par exemple les poutres, les barres parallèles...

C : Okay tu aurais voulu faire des battles sur les agrès. Mais pour la battle au sol tu t'attendais à un autre fonctionnement ?

G2 : Ah euh non.

C : Est-ce que tu as été déçu par ce fonctionnement ?

G2 : Nan ça allait.

C : D'accord et du coup quel niveau tu as présenté pour ta battle à toi ?

G2 : Euh niveau 2.

C : D'accord est-ce que tu saurais me dire pourquoi tu as fait ce choix ?

G2 : Bah le 3 c'était un petit peu trop difficile, parce que j'arrive pas à faire trop la roue.

C : Trop difficile, d'accord. Et maintenant que tu es passé, est-ce que tu voudrais changer ton choix, changer quelque chose ?

G2 : Euh bah en fait non, parce que la roue c'est, c'est pas facile...

C : Ouais...

G2 : Parce que euh j'arrive pas trop...

C : D'accord donc tu n'aurais pas changé ton niveau, mais par contre tu m'as dit oui quand je t'ai dit "t'aurais voulu changer quelque chose".

G2 : Oui, au lieu de faire la roue on aurait pu faire l'ATR, des agrès et faire plusieurs choses...

C : Ouais t'aurais voulu faire plusieurs battle... Alors à la base c'est ce qui été prévu pour être honnête mais c'est par manque de temps, on a eu une séance avec vous qui a été supprimée mais en fait à la base on voulait vous faire faire une battle pour chaque élément donc y avait au sol et sur les agrès.

G2 : Ohhhh dommage...

C : Haha oui, bon on va continuer. Du coup au niveau de ton travail de groupe, comment le travail en groupe s'est passé d'après toi ? Est-ce que vous avez eu des conflits, est-ce que y a eu de la bonne entente ? Ou est-ce que ça s'est passé normalement ?

G2 : C'était euh normal !

C : D'accord d'après toi, tu t'entends bien avec les trois autres personnes de ton groupe ?

G2 : Oui.

C : Okay, et est-ce que euh dans le travail de groupe, euh ça t'a aidé à préparer ta battle ?

G2 : Oui j'ai reçu beaucoup de conseils et sans ça je pense ça aurait été pas pareil.

C : Ah d'accord et est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi ?

G2 : Bah en fait euh sans les filles c'était dur j'aurais pas réussi je pense.

C : D'accord, dans ton groupe tu penses avoir communiqué le plus avec qui ?

G2 : Bah plus F1 et F2, parce qu'eux elles savent bien faire la roue et pas moi...

C : Est-ce que c'était un choix de ta part d'aller vers elles ?

G2 : Euh nan c'est elles, elles sont venues.

C : Je vois, et comment tu l'as pris toi le fait qu'elles viennent vers toi ?

G2 : Euh bien.

C : Au sein de votre groupe du coup vous étiez en affinité dirigé, est-ce que tu vois ce que c'est ?

G2 : Ah euh non.

C : ça veut dire qu'on vous a fait faire des binômes de copains avec qui vous vous entendez bien, donc toi avec G1 et les filles étaient ensemble. Et nous on a rassemblé deux binômes pour travailler ensemble. Donc deux binômes de copains ensemble pour former un groupe...

G2 : D'accord.

C : Donc au sein de ce groupe affinitaire dirigé, quand t'avais des questions tu allais vers qui le plus souvent ?

G2 : Euh plutôt vers quelqu'un qui..qui maîtrisait euh F1.

C : D'accord et du coup au niveau du rôle de juge, est-ce que tu penses que le rôle de juge euh vu que vous aviez des critères à observer ça t'a aidé à te préparer pour une battle ou est-ce que tu ne t'en es pas rendu compte.

G2 : Euh non j'ai vu ça qu'à la fin.

C : D'accord, alors on va passer aux questions par rapport à toi et ton travail. Alors j'ai plusieurs petites vidéos notamment la quatrième. A ce moment-là (montre à *partir de 1'50*) on va voir F2 qui va t'aider : c'est une demande de ta part ou c'est naturel dans le groupe ? Je te laisse regarder la vidéo et me répondre après.

G2 : (*hoche la tête et regarde la vidéo*) Ah c'est en fait que j'y arrivais pas, c'est...c'est elle qu'est venue. Mais au bout d'un moment j'aurais demandé.

C : C'est une bonne chose ! Dans ce cas, tu penses que tu serais allé voir qui ?

G2 : Oh je pense que je serai allé voir un professeur.

C : D'accord, on a fini avec cette vidéo, on va passer à la suivante du coup. La première vidéo (*avance à 1'14*) on va voir que tu regardes la démonstration de F1 sur le côté... Je te laisse regarder l'extrait.

Diffusion extrait

C : Dans la vidéo on te voit regarder une fiche, est-ce que tu pourrais me commenter cette action ... ? M'expliquer ce que tu faisais ?

G2 : Euuuuh pour la démonstration je regardais les critères pour voir si je pouvais y arriver...

C : D'accord donc elle a fait une démonstration pour toi ?

G2 : Oui..Euh non non... C'était elle de son côté mais moi je regardais.

C : Tu regardais pour comprendre les critères ? Ça t'a aidé ?

G2 : (*hochement de tête*) un petit peu...

C : Par rapport à ça est-ce que tu aurais aimé avoir un retour vidéo toi de ce que tu faisais ?

G2 : Me filmer ? Euh oui ça peut m'aider.

C : T'aurais une autre idée de ce qui aurait pu t'aider à progresser encore ?

G2 : Ah bah on a utilisé les tapis, mais moi, quelqu'un qui fait basculer !

C : Quelqu'un qui t'accompagne, comme une parade ?

G2 : Oui oui voilà.

C : Donc vous n'avez pas utilisé les parades, est-ce que tu te souviens si ça a été autorisé pour la battle ?

G2 : Je sais pas...

C : D'accord c'est pas grave ! Ma question suivante n'est pas en relation avec la vidéo... En général, est-ce que tu penses que ton travail avec le groupe t'a aidé ou tu aurais préféré une autre méthode ?

G2 : Non. C'était très bien comme ça avec des groupes.

C : Très bien donc par atelier. Honnêtement, d'après toi, est-ce que le système de battle il t'a donné envie de t'investir dans...dans le travail d'atelier ?

G2 : (*hochement de tête*) un p'tit peu pour moi et pour faire gagner le groupe.

C : Top ! Sur plusieurs vidéos on te voit regarder et écouter les conseils des filles, mais est-ce que tu penses qu'en dehors de la battle tu te serais investi de la même manière ?

G2 : Non et puis la battle ça m'a un peu aidé c'est pas comme d'habitude à l'école...

C : Ah d'accord et tu aimerais plus souvent le format de battle ?

G2 : Oh oui !

C : Tu aimes la compétition mais je t'ai même pas demandé tu fais du sport toi à côté ?

G2 : Oui du basket !

C : Ahah d'accord merci beaucoup.