



HAL
open science

En quoi le ciblage de contenus d'enseignement en EPS favorise-t-il l'émergence d'émotions chez les lycéens ? Dans quelle mesure l'émergence de ces émotions peut participer à la construction des connaissances ?

Guillaume Urien, Matthieu Lunven

► **To cite this version:**

Guillaume Urien, Matthieu Lunven. En quoi le ciblage de contenus d'enseignement en EPS favorise-t-il l'émergence d'émotions chez les lycéens ? Dans quelle mesure l'émergence de ces émotions peut participer à la construction des connaissances ?. Education. 2023. dumas-04425053

HAL Id: dumas-04425053

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04425053>

Submitted on 29 Jan 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

**En quoi le ciblage de contenus d'enseignement en EPS
favorise-t-il l'émergence d'émotions chez les lycéens ?**

**Dans quelle mesure l'émergence de ces émotions peut participer à la
construction des connaissances ?**

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

Soutenu par

Guillaume Urien et Matthieu Lunven

Le [23/11/2023]

En présence de la commission de soutenance composée de :

Marine Leblanc, directrice de mémoire

Valentin Perraud, membre de la commission

SOMMAIRE

INTRODUCTION

REVUE DE LITTÉRATURE

1. Le ciblage et les émotions : une problématique professionnelle
 - 1.1. Ciblage de contenus d'enseignement et apprentissages moteurs
2. Les émotions au cœur des apprentissages
 - 2.1. Le ciblage comme source d'émotions et d'apprentissage

CADRE THÉORIQUE

1. L'étude des émotions dans le cours d'action
2. Les connaissances dans le cours d'expérience

MÉTHODE DE RECHERCHE

1. Construction des conditions éthiques et contractuelle de la recherche
2. Situations
3. Recueil de données
4. Analyse des données
5. Analyse locale des cours d'expérience

RÉSULTATS

1. Ciblage et expression d'émotions (positives ou négatives)
2. Ciblage et construction des connaissances
3. Émotions spécifiques au ciblage et construction des connaissances

DISCUSSION

1. Apports professionnels
2. Perspectives et limites

CONCLUSION

RÉFÉRENCES

ANNEXES

1. Annexe 1 : Demande d'autorisation parentale pour la participation d'élèves à une étude dans le cadre d'un travail universitaire de recherche.
2. Annexe 2 : Notice d'information et consentement éclairé
3. Annexe 3 : Autorisation parentale
4. Annexe 4 : transcription des données in situ et des verbatims de Fed (élève) lors des entretiens d'auto-confrontation et de « deuxième niveau »
5. Annexe 5 : transcription des données in situ et des verbatims de Lou (élève) lors des entretiens d'auto-confrontation et de « deuxième niveau »

Introduction

Par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École du 8 juillet 2013, la République vise pour tous les élèves la possibilité d'acquérir un socle commun, de connaissances, de compétences et de culture (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin Officiel n° 17 du 23 avril 2015). Celui-ci identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises par les élèves au cours de leur scolarité. Ces connaissances et compétences sont spécifiées dans chaque programme disciplinaire. Pour autant, les programmes qui régissent l'enseignement de l'EPS (Éducation Physique et Sportive) au collège et au lycée ne précisent pas explicitement ce que les élèves doivent apprendre. Cela revient aux équipes pédagogiques qui, selon les élèves et le contexte d'enseignement, doivent préciser ce qui s'apprend en EPS. Il se trouve que cette discipline peine à décrire ses objets d'enseignement. En 2004, Delignières et Garsault se demandaient si, « *dans les faits, l'E.P. [Éducation Physique] est réellement une discipline où l'on apprend* » (Delignières et Garsault, 2004, p. 150) Ces auteurs pointent l'origine de cette problématique professionnelle. Contrairement aux autres disciplines, l'E.P. reste majoritairement axée sur la logique de la polyvalence. En effet, l'enseignement de l'EPS fait référence à une multitude d'activités issues de la société. Dès lors, ces auteurs exposent en quoi cette spécificité de la discipline EPS conduit à ce dilemme. Selon ces auteurs, « *l'enseignant doit surtout être un "généraliste" de la motricité* » (Delignières et Garsault, 2004, p. 167). En d'autres termes, la profession se trouve face à une tension qui lie diversité et approfondissement des compétences et connaissances à enseigner. « *Toutes les conditions sont ainsi réunies pour que l'E.P. fonctionne dans un "zapping" permanent, enchaînant des cycles courts et des activités multiples* » (Delignières et Garsault, 2004, p. 168). Pour autant, ce « *zapping* » ne peut aboutir sur des apprentissages effectifs selon Delignières et Garsault (2004). En définitive, cette discipline « *ne véhicule peut-être pas au même titre que les autres disciplines cette nécessité de l'apprentissage* » (Delignières et Garsault, 2004, p. 169).

Cette question de ce qui doit s'apprendre en EPS est toujours d'actualité. En effet, en janvier 2022, Coste et Wattedled publient le numéro 574 des cahiers pédagogiques intitulé « *Ce qui s'apprend en EPS* ». Ce dernier vise à clarifier auprès de la communauté éducative ce qui peut s'apprendre au sein de la discipline EPS. On constate que le débat concernant le « *zapping pédagogique* » initié par Delignières et Garsault (2004) est toujours d'actualité.

Plus récemment encore, le collectif du CEDREPS (Collectif d'Étude Disciplinaire

pour le Renouveau de l'EPS) issu de l'AE-EPS (Association pour l'Enseignement de l'EPS) vient de publier son cahier n° 18 intitulé « *Options, notions, démarche du CEDREPS, pour l'EPS de demain. État de la réflexion* » (2022). Coordinée par Testevuide et Ubaldi, la deuxième partie de cet ouvrage constitue une présentation de la démarche du CEDREPS pour l'enseignement de l'EPS. Ce collectif se positionne contre le « *zapping pédagogique* » que nous venons d'évoquer. « *Cibler des objets d'enseignement ; Tout n'est pas important au même moment* » (Testevuide et Ubaldi, 2022, p. 69). Il s'agit là d'une problématique centrale de l'enseignement de l'EPS. En 2007 déjà, Coston et Ubaldi exposaient cette problématique. Ainsi, selon eux « *l'accès à la culture, ce n'est pas faire vivre aux élèves la complexité et la diversité des "objets d'enseignement" portés par la culture* » (Coston et Ubaldi, 2007, p. 23).

Le ciblage en EPS tel qu'il est défini par le CEDREPS est un choix optimal des contenus d'enseignements centrés sur des problèmes pertinents (Ubaldi, 2004). Ces derniers étant tributaires des « *pas en avant* » que les élèves réaliseront (Ubaldi, 2004, p. 49). Autrement dit, l'enseignant par l'étude des APSA qu'il proposera devra faire des choix dans les savoirs à enseigner à ses élèves.

Le ciblage paraît alors intéressant à traiter dans la mesure où le fait d'aborder un nombre trop important de contenus ne permet pas de construire des connaissances pérennes. Ce mémoire s'inscrit dans la lignée des travaux qui viennent d'être présentés. Ces travaux soutiennent qu'il est nécessaire de proposer des séquences avec des contenus d'enseignements précis et sélectionnés afin de rendre plausible des apprentissages approfondis. En définitive, selon cette démarche, il incombe à l'enseignant de faire des choix pour permettre à ses élèves d'apprendre effectivement.

De plus, le ciblage selon le CEDREPS a pour objectif de développer des compétences chez les élèves visant à donner accès à toutes et tous à une tranche de vie de pratique corporelle. D'après Portes (2013), donner accès à une tranche de vie c'est faire vivre les émotions typiques d'un pratiquant d'une activité en particulière (de nageur, de grimpeur, de danseur ...). Il s'agit là de faire vivre des expériences corporelles riches et authentiques. Ces dernières font éprouver aux élèves des émotions types d'une activité corporelle. En conséquence, la démarche du ciblage de contenus d'enseignements amène une dimension émotionnelle spécifique à chaque pratique corporelle. En fonction du ciblage opéré par l'enseignant, les élèves n'éprouvent pas les mêmes émotions au sein des leçons d'EPS.

Néanmoins, les émotions des élèves peuvent être complexes à saisir pour l'enseignant de terrain, et donc difficiles à considérer dans l'élaboration des leçons. C'est pour cela que les émotions jusque dans les années 1960, ont été peu considérées dans la discipline EPS (Petiot & Renaud, 2022). Ce n'est qu'à partir des années 1960, que les émotions commencent à être prises en compte dans les textes officiels pour évoluer jusqu'à aujourd'hui. De nos jours, le programme EPS pour les classes de collèges (2015) encourage notamment les enseignants d'EPS à initier les élèves « *au plaisir de la pratique sportive* » (Programme EPS cycle 4, 2015, p. 1). De plus, la prise en compte de l'envie des élèves est également considérée dans les programmes de 2008, 2009 et 2010 par l'intermédiaire de la valorisation de la compétence propre n° 2 « *Se déplacer dans des environnements variés et incertains* » et des émotions qu'elle implique (Petiot & Renaud, 2022).

Cette question a également été traitée d'un point de vue scientifique. Dernervaud et col. (2017, p. 59), rappellent que « *les émotions accompagnent les élèves au cours de leur scolarité et peuvent interférer ou faciliter les apprentissages (Sander, 2013)* ». Cela nous permet alors de faire le lien entre les émotions et la construction de connaissance. Terré, Saury et Sève (2013), avancent que « *l'idée d'une co-définition des connaissances et des émotions fait partie des recherches actuelles en psychologie expérimentale et en neurosciences. Celles-ci considèrent que les cognitions et les prises de décision intègrent une composante émotionnelle dans la mesure où les émotions peuvent marquer les expériences passées (Damasio, 2010 ; Duncan et Barrett, 2009), filtrer les perceptions actuelles (Berthoz, 2003 ; Mogg, Millar et Bradley, 2002) et agir comme une mémoire implicite (Damasio, 2010)* ».

Les nouvelles connaissances se construisent dans le cadre du développement des compétences (Tardif, 1998). Cette construction de compétences est intimement liée aux connaissances d'un sujet. À ce titre, l'apprentissage en EPS peut se définir comme « *l'acquisition de pouvoirs moteurs nouveaux, articulant savoir-faire et savoirs sur le faire, et s'exprimant dans des habiletés motrices plus efficaces parce que plus rapides et plus stables* » (Amade-Escot, 1989, p. 39).

Nous allons donc nous intéresser au ciblage des contenus d'enseignement en EPS et des émotions que ce choix didactique engendre chez des lycéens. Nous verrons ensuite en quoi l'émergence de ces émotions positives ou négatives peut engendrer à la construction de connaissances.

Revue de littérature

1. Le ciblage et les émotions : une problématique professionnelle

Au sein de littérature professionnelle spécifique à l'EPS, nombreux sont les auteurs dénonçant l'incapacité à chercher l'essentiel dans « *l'océan culturel disciplinaire* » que recouvre cette discipline (Ubaldi et Testevuide, 2022, p. 19). La notion de ciblage peut être définie comme la capacité à « *choisir une dimension de l'activité du pratiquant dans le fonds culturel proposé par une forme de pratique sociale de PPSAD (Pratique Physique, Sportive, Artistique et de Développement)* » (Ubaldi et Testevuide, 2022, p. 69). Cette problématique a d'ailleurs été traitée par d'autres auteurs depuis plusieurs années (Delignières et Garsault, 2004 ; Siedentop, 1994 ; Ubaldi, 2003). Coston et Ubaldi considèrent que « *l'accès à la culture, ce n'est pas faire vivre aux élèves la complexité et la diversité des "objets d'enseignement" portés par la culture : c'est faire des choix* » (Coston et Ubaldi, 2007, p. 23).

Cette problématique professionnelle est étroitement liée aux notions de temps et d'apprentissage en EPS. L'apprentissage consiste en une transformation majorante et durable par l'implication d'un processus de transformation interne de l'élève. Cette nouvelle adaptation visant à rendre l'action plus efficiente. Tout apprentissage requiert nécessairement un temps relativement long pour que s'opère cette transformation. Pour autant, comme nous venons de l'évoquer, certains choix didactiques visent à multiplier les possibilités d'apprentissages laissant de facto un temps court d'appropriation. À l'inverse, le ciblage est un parti pris visant à « *"zoomer" sur ce qui est fondamental à un moment donné* » (Coston et Ubaldi, 2007, p. 24). Ces incontournables sont décrits comme des « *"pas en avant", véritables progrès décisifs dans l'activité adaptative du pratiquant jalonnent le cursus d'apprentissage des élèves* », (Ubaldi et Testevuide, 2022, p. 70). Il convient de noter que le ciblage en EPS s'avère être un exercice délicat et nécessite une réelle compétence de la part de l'enseignant. En effet, un enseignant peut faire le mauvais choix concernant le ciblage qu'il aura effectué. Dans ce cas, c'est l'effet inverse à celui escompté qui peut avoir lieu. Par ailleurs, un ciblage qui restreint trop l'activité des élèves pourrait également nuire aux apprentissages. L'activité est alors largement décontextualisée et cela nuit au sens que les élèves pourront mettre dans l'activité proposée.

De plus, le ciblage sélectionné par l'enseignant peut ne pas correspondre avec la vision de l'activité des élèves. En effet, si celui-ci est trop éloigné de la culture des élèves alors ceux-ci peuvent ne pas s'engager dans l'activité et ne pas éprouver d'émotion qui leur permettent de construire des connaissances propres à l'activité concernée.

1.1. Ciblage de contenus d'enseignement et apprentissages moteurs

Le temps nécessaire à tout apprentissage implique une forme de récurrence. En effet, l'élève doit être placé plusieurs fois dans un même contexte afin de se transformer durablement. Par ailleurs, cette récurrence contextuelle peut permettre à l'élève de mesurer les progrès qu'il aura réalisés. Cela peut être une source de plaisir vécu par l'élève qui se voit en train de progresser. Le plaisir et plus largement les émotions positives vécues sont au service de l'engagement de l'élève (Martin-krumm et al., 2016). En effet, si un élève éprouve des émotions positives dans une tâche alors il peut avoir tendance à vouloir s'investir davantage et donc y consacrer davantage de temps et d'intensité. Les prescriptions institutionnelles sont d'ailleurs évocatrices : « *les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages* » (Programme EPS cycle 4, 2015, p. 1). L'enseignant en prenant en compte les émotions vécues par ses élèves à travers une pratique ciblée peut concevoir des environnements d'apprentissage plus pertinents (Terré, 2016).

2. Les émotions au cœur des apprentissages

Pour commencer, dans l'histoire, les définitions de l'émotion ont été nombreuses et elles ont mis l'accent sur les différents aspects de l'émotion comme ses dimensions corporelles, personnelles, sociales et cognitives. Selon ces différents aspects l'émotion est définie « *comme une modification d'état rapide et transitoire en deux temps : (1) un déclenchement initial dû à la pertinence d'un événement (réel ou imaginé) menant à (2) une réponse dans plusieurs composantes (système nerveux périphérique, tendance à l'action, expression motrice et ressenti conscient)* » (Sander, 2016, p. 58). En EPS, les émotions peuvent être vécues au cours de pratique corporelle authentique. Cette conception renvoie au fait de « *faire vivre aux élèves des tranches de vie* » qui correspondent aux traits caractéristiques d'une pratique (Portes, 2013, p. 3). Le choix de ses traits caractéristiques (exemple : acrobatie en acrosport) vise à faire ressentir aux élèves les émotions vécues par les

pratiquants d'une activité (nageur, grimpeur, gymnaste), dans une pratique.

D'après les travaux de Simon-Malleret et Peres (2021), « *rendre accessible ces émotions à tous et toutes suppose de chercher pourquoi les pratiquants font ce qu'ils font et à quelles conditions les élèves peuvent ressentir des émotions de pratiquants* » (Simon-Malleret et Peres, 2021, p. 256). Nous pouvons alors reprendre leur exemple en escalade qui consiste à faire vivre la grande voie aux élèves. Pour commencer, nous avons généralement une SAE (Salle Artificielle d'Escalade) classique en EPS ne renvoyant pas à cette idée de partir à l'aventure ou dans une ascension en montagne. S'engager dans une ascension longue est alors l'émotion phare à faire vivre aux élèves pour leur faire parcourir la tranche de vie d'un grimpeur en grande voie. Simon-Malleret et Pères proposent alors de transmettre cette ascension émotionnelle grâce à une forme de pratique scolaire. En l'occurrence, il est envisageable de faire un lien direct avec le ciblage que nous venons de définir. Effectivement, si nous faisons le choix de faire vivre une certaine tranche de vie (ici de grande voie) parmi tant d'autres, nous commençons déjà à effectuer une première forme de ciblage.

Denervaud & al. (2017), avancent l'idée que les émotions soutiennent l'attention, la mémoire de travail, l'encodage, la consolidation en mémoire ou encore des processus liés au contrôle exécutif. De plus, les études de Pessoa (2008), ont montré que les structures cérébrales liées aux émotions ou à la cognition ne sont pas isolées, mais qu'une même région est souvent caractérisée de cognitive ou d'émotionnelle. D'un point de vue scolaire il a été proposé de caractériser certaines émotions comme étant des émotions dites d'accomplissement car elles sont liées aux buts de réussite des élèves ; « *ces émotions sont présentes durant la réalisation d'activités d'apprentissage en tant que telles (plaisir, intérêt, relaxation, colère, frustration et ennui) et en lien avec les réussites (joie, espoir, fierté, gratitude, soulagement) ou les échecs (anxiété, honte, colère, tristesse, déception, détresse) scolaires (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011)* », cité dans Denervaud, Franchini, Gentaz et Sander (2017, p. 21) . En EPS la notion de besoin d'accomplissement (e.g., Durand, 1987), renvoyant de même à la réussite des élèves dans certaines situations d'apprentissage. D'après Denervaud & al. en 2017 il est possible de développer les compétences émotionnelles et ainsi par la suite anticiper le plaisir de récompense social et des nouveaux acquis. De plus, selon Wankel et Kreisel (1985) cité par Delignières & Perez (1998), les facteurs intrinsèques (liés à la pratique de l'activité) tels que la maîtrise de la tâche ou les progrès personnels constituent la contribution la plus significative au plaisir des pratiquants.

2.1. Le ciblage comme source d'émotions et d'apprentissage

Nous venons d'évoquer l'intérêt du ciblage pour que les élèves situent l'évolution de leurs progrès au cours d'une séquence d'enseignement. Dès lors, il est possible que ce ciblage participe au plaisir éprouvé en EPS. Ce plaisir est éprouvé par le sentiment de compétence d'un élève qui croit en sa capacité à changer les choses (Sève et Terré, 2016 ; Siedentop, 1994).

Le ciblage participe ainsi à la procuration de certaines émotions chez les élèves. À ce propos, les travaux de Nicolas Terré (Terré, 2015 ; 2016) semblent intéressants à exploiter. Il constate grâce à son ciblage sur l'esquimautage en kayak que « *les émotions constituent des occasions privilégiées de recherche de sens et de construction de nouveaux éléments de connaissance* » (Terré, 2016, p. 57). Les émotions sont considérées comme des ressorts à l'action. Il s'agit dès lors de « *doser la distance émotionnelle entre les expériences des élèves dans les environnements d'apprentissage et dans les pratiques cibles afin de favoriser la reproduction d'actions efficaces* » (Terré, 2016, p. 27). La notion de ciblage intervient comme catalyseur des expériences vécues par les élèves. La mission de ciblage de l'enseignant d'EPS à travers son analyse didactique (Ubaldi et Testevuide, 2022) peut permettre de « *générer des engagements durables liés à des émotions agréables pour favoriser la construction de connaissances pérennes* », (Terré, 2016, p. 59).

La relation entre le ciblage de contenus d'enseignement et les émotions vécues par les élèves peut permettre de favoriser l'apprentissage de nos élèves. Nous considérons donc cela comme un enjeu professionnel majeur. Il est possible d'analyser ce que le ciblage de contenus d'enseignements provoque comme émotions chez les élèves. Suite à cela nous allons étudier la potentielle construction de connaissance issue de ces émotions vécues dans la pratique corporelle. Enfin, nous tenons à préciser que cette recherche n'a pas pour vocation de prescrire l'action éducative. Celle-ci tend davantage à explorer des pistes nouvelles qui nous semblent prometteuses dans le cadre de l'enseignement de l'EPS.

Cadre Théorique

Nous avons souhaité accéder à l'expérience vécue des élèves dans des situations d'apprentissage ciblées. Plus particulièrement, il s'agissait d'accéder aux émotions et sentiments des élèves vécus dans des pratiques ciblées et qui pourraient impacter la construction de leurs connaissances. Pour cela, nous avons inscrit notre recherche dans le programme de recherche du « *cours d'action* ». Celui-ci pose l'hypothèse que toute activité humaine est « *cognitive, autonome, incarnée, située, individuelle-sociale, cultivée, vécue* » (Theureau, 2004 ; 2006). Ces présupposés, nous ont conduits à mener une recherche en considérant les individus dans leur singularité. Cette considération se fera sans se détourner des phénomènes émotionnels des autres composantes de leur expérience (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève, & Thorel, 2013).

1. L'étude des émotions dans le cours d'action

Le programme du « *cours d'action* » (Theureau, 2006), propose un ensemble d'objets théoriques. L'un d'eux, le « *cours d'expérience* » rend compte du flux de significations issues de la dynamique du couplage entre l'élève et la situation. Le cours d'expérience est « *la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience préréflexive de l'acteur, ou encore l'histoire de ce qui est "montrable, racontable, et commentable" qui accompagne son activité à chaque instant* » (Theureau, 2006, p. 48). Cela signifie que l'activité de l'élève ne peut être étudiée que dans son inscription à la situation dans laquelle cette activité se développe. Notre recherche s'inscrit ainsi dans le programme de recherche du cours d'action qui considère l'activité humaine comme située, autonome, vécue, incarnée, cognitive, cultivée et individuelle-sociale.

Dans le cadre de notre recherche, les émotions suscitent des expériences considérées comme constitutives de « *l'effet de surface* » (Theureau, 2006) de la dynamique du couplage de l'élève à sa situation. Elles constituent donc une part du « *cours d'expérience* » de l'élève et peuvent être étudiées à partir de ce qu'il peut « *montrer, raconter et commenter à tout instant* ». Néanmoins, les émotions peuvent être ressenties sans toujours pouvoir être expliquées, nommées. Les émotions sont des phénomènes éprouvés à la première personne. « *Mettre en mots des contenus subjectifs requiert des conditions favorables d'écoute, voire une période d'apprentissage* » (Ria et Récopé, 2005, p. 23). Pour cela nous avons choisi de

réaliser des entretiens d'auto-confrontation avec les élèves. Il s'agit d'une méthode d'entretien individuel visant à provoquer une « *remise en situation* » et l'explicitation précise d'une activité passée (en l'occurrence liée aux émotions positives). Nous avons donc questionné les élèves sur les phénomènes de l'action qui leur paraissent signifiants.

De plus, les labels verbaux ne peuvent refléter que ponctuellement une dynamique émotionnelle qui s'étale dans le temps (Dan Glauser, 2009). Donc, au lieu de prendre appui uniquement sur la verbalisation des élèves, il s'agit de les inférer à partir d'une analyse de leur comportement. Cette démarche aspire à conserver le caractère singulier, subjectif et dynamique des émotions.

2. Les connaissances dans le cours d'expérience

La construction des connaissances peut être appréhendée sur la base de l'analyse de l'engendrement des signes et de leurs composantes au sein des « *cours d'expérience* » (Theureau, 2006). Chaque composante se réfère à une catégorie particulière de l'expérience de l'acteur tout en étant indissociable des autres.

L'engagement de l'élève (*Engagement*) renvoie à ce que l'acteur cherche à faire et dans le même temps ce par quoi il est orienté. Cet engagement venant de ses expériences passées ouvre un champ des possibles en termes d'attentes ou d'anticipations susceptibles d'arriver dans la situation présente, compte tenu de cet engagement, et du fait de l'actualisation potentielle (*Actualité potentielle*) de certaines connaissances (« *actions-types* », « *événements-types* », ...), provenant de ses expériences passées (*Référentiel*). L'actualisation potentielle (ou Attentes) renvoie à ce qui est attendu à dans une situation dynamique à un instant donné. Le référentiel renvoie aux éléments appartenant à la culture de l'acteur. Ces éléments peuvent être mobilisés selon l'engagement et les attentes de l'élève. Sur le fond de cette anticipation, se construisent des possibles en termes d'actions, communication, focalisation, interprétation et sentiment (*Unité élémentaire du cours d'expérience*). L'unité élémentaire du cours d'expérience correspond à ce qui peut être « *montré, raconté, commenté* » dans l'expérience de l'acteur. La construction des possibles en termes d'action se fait compte tenu de ce qui est jugé comme important de la part de l'élève dans la situation (*Representamen*). Le representamen correspond à ce qui peut faire signe pour l'acteur à un instant donné. Cela peut donc entraîner, la validation ou l'invalidation de nouveaux « types » (connaissances) (*Interprétant*). L'interprétant correspond au processus de construction de

connaissances. Ces connaissances étant inhérentes au cours d'expérience de l'élève. Cette notion d'interprétant est donc ce qui permet de rendre compte du processus de construction de nouvelles connaissances. Ce processus se fonde sur les hypothèses de « *typicalisation* » (Rosch, 1978 ; Theureau, 1992 ; Varela et al., 1993) cités dans Terré, Saury et Sève (2013, p.33). Les nouveaux « types » sont des éléments de généralité ou de familiarité qui émergent du couplage de l'individu avec son environnement. Ils servent implicitement de référence pour définir une catégorie de couplages action-situation. Ces types sont étroitement liés à l'apprentissage. Nous nous inscrivons donc dans une démarche considérant que l'apprentissage consiste à repérer et exploiter au mieux les opportunités offertes par l'environnement, en relation avec ses intérêts pratiques.

L'analyse de l'engendrement des signes permet de rendre compte de la transformation des significations en relation avec les expériences précédentes et les événements rencontrés (Sève & Saury, 2010). Il est alors possible d'obtenir la manière dont les éléments pris en compte (*Representamen*), l'unité élémentaire du cours d'action (*Unité élémentaire du cours d'expérience*), et l'émergence / validation / invalidation de connaissances (*Interprétant*) peuvent modifier les préoccupations de l'élève (*Engagement*), ses anticipations (*Actualité potentielle*) et son Référentiel et définir les « *ouverts* » des signes suivants (Theureau, 2006). L'ensemble de ces catégories d'analyse du « *cours d'expérience* », ainsi que les six catégories génériques, ont orienté l'analyse des relations entre les émotions et la construction de connaissances dans le cours d'expérience des élèves lors de leur pratique en tennis de table, dans des situations d'apprentissage ciblées.

Méthode de recherche

1. Construction des conditions éthiques et contractuelle de la recherche

Nous avons fait notre recherche dans l'activité tennis de table où nous avons ciblé des objets d'enseignement précis pour chacune des classes concernées par notre mémoire. Pour débiter la réalisation de notre étude, nous avons cherché deux élèves volontaires et disponibles acceptant d'y participer. Avant de commencer, nous avons préalablement demandé

l'autorisation au chef d'établissement ainsi qu'à notre enseignant tuteur. Après ces deux premiers accords, nous avons présenté notre étude à l'ensemble d'une classe de 1re générale (composée de 14 filles et 21 garçons), dans laquelle nous avons effectué notre stage. Une fois que nous avons sondés les élèves sur leur participation nous leur avons transmis les autorisations parentales ainsi que les formulaires de consentement pour préparer les entretiens d'auto-confrontation. Nous avons retenu deux élèves ayant rendu ces autorisations signées. Notre première élève est une fille que nous appellerons Lou (pseudonyme) qui n'a jamais vécu de séquence de tennis de table auparavant. Notre deuxième élève est un garçon que nous nommerons Fed (pseudonyme) qui lui a déjà vécu plusieurs séquences de tennis de table.

Afin de clarifier l'étude aux élèves concernés et les mettre en confiance nous leur avons expliqué le déroulement de cette recherche (captation vidéo, entretien, publication ...). Nous avons adopté un discours évasif à propos du sujet exact de notre recherche afin de ne pas impacter leurs comportements lors des différentes situations vécues.

2. Situations

Pour mener à bien cette étude, nous avons filmé les deux élèves sur deux leçons différentes. Chacune des deux leçons ainsi que chacun des deux élèves ont eu un objet d'enseignement ciblé similaire. Ce dernier a consisté à construire chez l'élève une mise à distance des actions de frappe en utilisant un coup droit. Cependant, au regard des niveaux très différents de ces deux élèves, nous avons différencié les objectifs et adapté les situations d'apprentissage. En effet, pour Lou l'objectif a été centré sur la réalisation de son coup droit et son placement. Tandis que Fed a eu pour objectif d'accélérer ses coups droits.

Dans ce but, nous leur avons proposé deux types de situation d'apprentissage orientées sur ces objectifs. La première dite décontextualisée a correspondu à un travail analytique dans une situation qui ne conserve qu'une partie de la complexité de la situation globale. La deuxième, dite de recontextualisation, a correspondu à une situation dans laquelle les élèves ont mis en œuvre ce qu'ils ont appris dans les situations décontextualisées. Ces situations ont conservé une part importante de complexité.

Pour Lou, lors de la leçon 2, la première situation d'apprentissage a été une situation de match dans laquelle elle a pu marquer des points supplémentaires lorsqu'elle a marqué en coup droit dans une zone de la table. La deuxième a été une situation décontextualisée lui permettant d'améliorer son jeu en coup droit. Elle a dû avec sa partenaire échanger des balles

en coup droit en coopération pour atteindre les différentes cibles sur la table. Puis Lou est revenue sur la situation de match pour voir si l'exercice lui a permis de progresser ou non.

Concernant Fed, lors de la leçon 5, la première situation était décontextualisée. Dans celle-ci Fed devait en coopération avec son partenaire réaliser des smashes. Cette situation étant évolutive la situation deux a représenté le même schéma de jeu, mis à part que l'élève a dû viser en diagonal. Une fois ces exercices effectués, Fed est parti dans une situation dite de recontextualisation pour essayer de mettre en œuvre ses smashes en situation de match.

3. Recueil de données

Lors de notre recueil, nous avons utilisé une caméra sur pied (plan large) ainsi qu'une caméra mobile avec micro intégré (plan rapproché). Le fait que l'un d'entre nous intervenait en tant que professeur, l'autre était disponible pour s'occuper des prises vidéos. Nous avons filmé des situations d'apprentissage décontextualisées et des situations de référence (recontextualisées).

Afin que les captations vidéos soient au service de notre étude et ne la discrédite pas, nous avons essayé, dans la mesure du possible, de ne pas être trop « *intrusif* » (Saury et al., 2013, p. 48) dans la pratique des élèves. L'objectif étant que les élèves évitent de modifier leurs comportements. Parallèlement, nous avons été vigilants à ne pas trop zoomer sur Lou et Fed lors des plans rapprochés pour éviter qu'ils se soient sentis visés et qu'ils modifient leur comportement en conséquence.

Après avoir enregistré et observé les vidéos des différentes situations, nous avons effectué un entretien d'auto-confrontation individuel, avec Lou puis avec Fed. Nous avons réalisé avec chaque élève un entretien d'auto-confrontation dans le quart d'heure suivant la séance. Ces entretiens ont été conduits dans le bureau des enseignants d'EPS au gymnase même. Un chercheur se tenait à côté du participant, face à un écran d'ordinateur, tandis que le deuxième chercheur était un peu excentré afin de filmer et enregistrer l'entretien.

Nous avons élaboré cette organisation d'entretien pour une raison particulière. La raison que nous avons appelé la « *proximité temporelle* » (un quart d'heure d'interval), a pour objectif de permettre aux élèves de se remettre en situation (se remémorer leurs actions et surtout de ce qu'ils vivaient et ressentaient à ces moments précis). Ainsi cette « *proximité temporelle* » facilite cet accès au vécu des participants. En effet, plus l'écart entre la situation

vécue et l'entretien d'auto-confrontation est important, plus la remise en contexte s'avère difficile pour les élèves et de fait un accès aux expériences vécues moins précis.

Durant ces entretiens, chaque élève était seul en compagnie des deux chercheurs. Un enregistrement d'écran était effectué sur l'ordinateur support de la vidéo et le deuxième chercheur un peu excentré s'occupait de filmer et d'enregistrer l'audio des deux interlocuteurs. Lou et Fed ont été confrontés d'abord à une sélection de certains moments des situations enregistrées de leurs leçons. Cette sélection réalisée par nos soins respectait la chronologie des différentes situations. Nous les avons choisis lors du quart d'heure entre la leçon et l'entretien et d'autres dans l'instant présent de la leçon selon différents aspects (e.g. lorsque l'on apercevait Lou ou Fed exprimer leur ressenti à l'oral : « *La chance !* » ; « *Aie aie* » ; « *Oh non !* »). Ensuite, le chercheur a effectué des pauses sur les moments de la situation filmée et a indiqué au participant que s'il le souhaitait, il pouvait les réaliser par lui-même pour intervenir. Les participants étaient donc libres de revenir sur des séquences particulières de la situation.

Dans leur structure, ces entretiens d'auto-confrontation se sont déroulés de manière à obtenir de la part des participants une description de leur vécu la plus approfondie possible. Dans le but de comprendre cette complexité, nous avons employé et organisé cinq champs de questionnements. La première concernait l'engagement (e.g. « *Pourquoi tu redemandes à Naël de refaire un match ?* »). La seconde était relative aux attentes (e.g. « *Toi ça te permet quoi de smasher pour calmer ton adversaire ? Quelles sont tes attentes à ce moment-là ?* »). La troisième était centré sur les connaissances liés à l'objet d'enseignement (e.g. « *Ça veut dire quoi pour toi à ce moment-là ? Tu t'es rendu compte de quoi en voyant sa balle ?* »). La quatrième était relative aux unités élémentaires du cours d'expérience (e.g. « *Et à ce moment là concrètement il s'est passé quoi ? Qu'est ce qui a fait que tu as loupé ?* »). Enfin, la dernière, se focalisait sur les émotions et les sentiments éprouvés (e.g. « *Et toi du coup à ce moment-là t'as ressenti quoi ? Tu peux mettre des mots sur ce que tu ressens ?* »). Toutes ces interrogations étaient prolongées par de nombreuses relances de la part du chercheur, ainsi que par des moments où le participant développait spontanément ses propos, dans le but d'obtenir la description la plus précise possible. Notre approche de questionnement visait à relancer les participants et à les encourager à reformuler. L'objectif était de permettre aux participants de décrire les situations telles qu'ils les avaient vécues plutôt que de leur demander de se justifier. Ces entretiens consistaient plutôt à confronter les élèves à une

explicitation de leurs actions, comportements et ressentis lors des différentes situations qu'ils avaient vécues pour tenter d'accéder à leur « *monde propre* ».

4. Analyse des données

Nous avons effectué une analyse des données dans le but d'explorer la partie la plus significative de l'expérience des deux élèves, Lou et Fed. Cette analyse avait pour objectif de comprendre leur expérience relative aux actions et aux émotions qu'ils ont ressenties pendant des situations spécifiques, ainsi que leurs réflexions lors des entretiens d'autoconfrontation. Cette étape a été réalisée en utilisant la méthode « *d'analyse locale du cours d'expérience* » (Saury et al., 2013, p. 42).

5. Analyse locale des cours d'expérience

L'analyse a été conduite, chronologiquement, en trois temps.

Premièrement, nous avons retranscrit dans leur intégralité les enregistrements audios des entretiens d'auto-confrontation en y introduisant les contextes des différentes situations vécues par les participants. Theureau et Jeffroy (1994) appellent cela un protocole à deux volets. Le premier volet avait pour objectif une description des éléments essentiels du contexte (Saury et al., 2013) des situations vécues. Il comprenait un ensemble de données contextuelles, relatant de l'objet d'enseignement ciblé et les objectifs visés par les situations. Le second volet était la retranscription de l'entretien d'autoconfrontation entre les deux chercheurs et l'élève.

PROTOCOLE À 2 VOLETS		
TIME-CODE	Description du contexte	Entretien d'auto-confrontation avec Fed Verbatim du chercheur (G) Verbatim de Fed (E)
1'22	Situation 1 : Objectif travailler son smash Les élèves sont par 3 de groupes hétérogènes en coopération,	<p>G : Pour t'expliquer le déroulement de manière plus approfondie, on va te montrer plusieurs vidéo dans ces vidéo la en gros je vais juste les lancer tu pourras mettre sur pause quand tu veux c'est toi qui choisis et pour me dire tous ce qu'il te passe par la tête à ce moment là et puis comment toi tu as ressentie la situation etc. Ok ?</p> <p>E : Ok, d'accord</p> <p>G : On est partie</p> <p>G : N'hésite pas à mettre sur pause</p> <p>E : À ce moment là j'étais un peu dans l'incertitude je savais pas quoi faire par rapport à la situation même si je l'avais lu, on savait pas trop ce qu'on devait faire et en plus quand les niveaux ils sont un peu déséquilibrer c'est pas facile de faire la situation donc on a du mettre un peu plus de temps pour ce mettre en place</p>

Deuxièmement, lorsque le protocole à deux volets a été concrétisé, nous avons cherché à documenter les six composantes du signe hexadique (Theureau, 2006) pour détailler le plus subtilement l'expérience des participants. Cette analyse a été réalisée en deux étapes. La première correspondait à regrouper les différents moments de l'entretien propres à chaque situation. Puis dans un second temps, nous avons cherché à placer les moments que nous avons estimés saillants dans les six composantes du signe hexadique. Ces moments saillants ont été retranscrits sous forme d'idées exposées lors de leur verbalisation dans les entretiens d'autoconfrontations.

Nous nous sommes alors principalement intéressés à l'engagement (E) et au représentamen (R) des élèves. C'est-à-dire ce que l'élève ont cherché à faire et ce qu'ils ont jugé comme important. Concrètement nous avons interrogé l'élève sur les raisons pour lesquelles il agit ainsi, comment il l'a mis en œuvre et dans quel but. Cela nous a permis de mieux appréhender le monde propre de l'élève pour observer les réels liens entre le ciblage, les émotions et la construction de connaissance.

Enfin, nous avons voulu identifier d'éventuelles relations entre les émotions ressenties et la construction de connaissance des participants. Pour cela nous avons alors surligné en **jaune** les relations entre ciblage et émotions, en **vert** entre ciblage et construction de connaissance et en **rose** les potentiels liens entre les émotions ressenties grâce au ciblage et la construction de connaissance induite.

Résultats

Nous faisons le choix d'extraire les résultats des deux entretiens d'auto-confrontation en trois sous-parties. Dans un but de clarté, nous procédons de la même façon pour chacune des sous-parties. Les résultats de chacune des trois sous-parties sont différenciés pour chaque élève. Suite à cela, une combinaison des résultats est réalisée pour chacune des trois sous-parties.

La première sous-partie concerne les faits relatifs à la relation qu'entretient le ciblage avec l'expression d'émotions (positives ou négatives) chez ces deux élèves. Il s'agit ici de déterminer la nature de ces émotions. L'idée étant de constater si le ciblage de l'enseignant a eu une incidence sur les émotions créées chez les élèves.

La seconde sous-partie vise à prélever les faits qui portent sur le lien entre le ciblage de contenus d'enseignement et la construction de connaissances chez les élèves. Nous mobilisons essentiellement les entretiens d'auto-confrontation réalisés. Nous faisons également appel à la préparation des leçons de l'enseignant.

Enfin, dans la troisième sous-partie, nous nous intéressons à la relation entre les émotions induites par le ciblage de l'enseignant et la construction de connaissance. En d'autres termes, il s'agit de croiser les résultats des sous-parties une et deux afin de répondre plus spécifiquement à notre objet de recherche.

1. Ciblage et expression d'émotions (positives ou négatives)

Pour Fed (élève 1), cela s'est traduit de différentes façons à différents moments de l'entretien. Nous allons reprendre dans un ordre chronologique ces différents moments saillants. Fed évoque au début de l'entretien ses sensations après la réussite d'un smash (thématique ciblée lors de la situation). « *Là j'étais content ... un smash ... j'étais très content sur celui-là* » [Fed]. Fed annonce plus tard au cours de l'entretien que « *le smash, les personnes elles peuvent rien faire ... le point il est gratifiant [...]. Celui-là aussi il était encore*

plus méchant celui-là ... il a même pas essayé de rattrapper la balle ... j'étais encore plus content à ce moment-là » [Fed].

Cela nous permet de faire le lien avec le ciblage effectué par l'enseignant. En effet, il s'agit d'un coup technique qui a de la valeur aux yeux de cet élève. Cette valeur étant source d'émotions intenses ressenties par l'élève. La joie étant d'autant plus virulente que le coup technique (le smash) est efficace (l'adversaire ne touche pas la balle).

Cependant, nous tenons de faire davantage expliciter Fed sur ce qu'il éprouve lors de ces moments-là. Il s'avère que Fed a du mal à mettre des mots sur ses ressentis. Il évoque le fait que « *c'était un peu bizarre dit comme ça ... mais je sais pas c'était bien quoi, j'étais content* » [Fed]. Cela est révélateur que les émotions ne sont que rarement externalisées. Mettre des mots sur ses émotions ne va pas de soi.

Un autre passage s'avère intéressant. Lorsque Fed annonce être remonté dans les points alors qu'il est dominé et qu'il gagne le match. Il évoque ressentir de la fierté et de la gratitude. Un moment semble déclencheur de ce tournant dans le match. Fed évoque un smash plutôt bien réalisé : « *là je commence à bien rentrer dans le truc, le smash il m'a mis bien* » [Fed]. La réalisation de ce « *beau* » smash contribue à modifier la dynamique de Fed dans son match. Les émotions éprouvées suite à ce coup modifient l'engagement de Fed dans son match. Pour autant, plus tard dans l'entretien, Fed évoque son état de concentration suite à la réalisation d'un beau smash : « *quand je smash comme ça c'est bon je suis à l'aise après à cause de ça j'ai trop pris la confiance* » [Fed]. En l'occurrence, le fait de réaliser un smash peut contribuer à conforter l'élève dans son jeu à tel point que sa vigilance peut baisser.

Pour Lou, un premier passage de l'entretien d'auto-confrontation présente l'importance de la nature de la tâche quant aux émotions ressenties par l'élève. Celle-ci évoque que « *vu que c'était des petits exercices et tout ... et que c'était face à Indy ... y avait pas vraiment de pression ...* ». En l'occurrence il s'agit davantage d'un état émotionnel induit par la nature de la tâche et la camarade de l'élève que d'une émotion à proprement parler.

Un autre passage s'avère intéressant dans le cadre de notre recherche. Lorsque Lou évoque :

j'aime bien car je sais que je ne suis pas douée pour ça ». Il peut s'agir là d'une piste professionnelle intéressante à exploiter. Nous y reviendrons dans la phase de discussion.

Un troisième passage nous interpelle. Cela concerne la technique du coup droit (ciblage de l'enseignant) et du revers : « *bha en fait on s'est habitué au coup droit ... les revers j'ai plus trop l'habitude de les faire au mieux ... parce que quand je les fais je les fais mal ... et du coup je regrette ...* » [Lou]. Le fait d'avoir ciblé la technique du coup droit est source d'un sentiment de sûreté pour Lou. En effet, utiliser un autre coup (le revers en l'occurrence) est vécu par l'élève comme un regret du fait de la moins bonne maîtrise technique de ce coup. Il semble que le ciblage favorisant les apprentissages et la maîtrise technique de ce coup soit source d'émotions positives (rassurant ; confiance ; fierté ...).

Tout comme pour Fed (élève n° 1), le manque de formation quant à l'évocation de ses émotions nous conduit à des réponses qui n'explicitent pas concrètement les émotions vécues par les élèves. Nous pouvons cependant déduire les états émotionnels à partir des mots utilisés par les élèves.

Le passage suivant va dans le sens de notre hypothèse. Lou évoque en effet le fait de se trouver en difficulté (« *j'arrivais pas forcément à m'adapter à la situation* ») dans une situation davantage éloignée des situations ciblées (sur le coup droit). Le fait de pouvoir utiliser d'autres coups techniques contribue à mettre en difficulté l'élève dans ses choix. Cela lui fait d'ailleurs dire que « [je préfère les coups droits] *du coup maintenant* ». Cette question est abordée ultérieurement dans cette phase de résultat et reprise dans la discussion.

Certaines émotions négatives sont évoquées par l'élève en lien avec le ciblage de l'enseignant. Lou évoque dans son entretien qu'elle ne maîtrise qu'une partie de tennis de table : « *bha là toujours de la frustration ... parce que j'ai l'impression de maîtriser qu'une partie du ping pong [...] bha genre que les coups droits* ». Comme évoqué précédemment, Lou estime ne pas correctement maîtriser la technique du revers. Ses coups ne sont pas à la hauteur de ses espérances. Pour autant, le ciblage de l'enseignant correspond bien au fait de zoomer sur des éléments saillants à un moment donné. Il s'agit de faire des choix dans les contenus transmis aux élèves.

Le ciblage effectué par l'enseignant réduit de fait le panel d'erreurs potentiel. À ce titre, Lou évoque le fait de faire souvent les mêmes erreurs. Celles-ci sont source de frustration pour elle. Le ciblage en tennis de table tend à accentuer la frustration provoquée par la répétition d'erreurs similaires (mauvais placement ; raquette mal inclinée ; force de la frappe ...).

En définitive, si l'on recompose les résultats obtenus avec ces deux élèves, plusieurs semblent intéressants dans le cadre de notre recherche. Premièrement, il s'avère que les émotions éprouvées par les élèves sont peu perceptibles dans les entretiens. En effet, comme évoqué précédemment, les élèves interrogés n'explicitent pas pleinement leurs émotions. Les mots utilisés par les élèves ne décrivent pas en profondeur leur état émotionnel à un moment donné. Deuxièmement, le ciblage de contenus d'enseignement n'est pas la seule source des émotions ou état émotionnel éprouvé par ces élèves. Parmi l'ensemble des éléments du contexte susceptible d'être à l'origine des états émotionnels des élèves, le ciblage peut être très prégnant tout comme n'ayant aucune incidence. En effet, nous constatons que la situation revêt une importance significative pour Lou à certains moments tandis qu'à d'autres, le ciblage de la technique du coup droit s'avère primordial dans le ressenti émotionnel évoqué par l'élève. Troisièmement, les résultats mettent au jour que lorsque le ciblage peut être à l'origine des émotions ou de l'état émotionnel de ces élèves, ces dernières peuvent revêtir un aspect positif (émotions positives) ou négatif (émotions négatives). Fed évoque les sensations qu'il perçoit à la suite d'un smash efficace (ciblage de l'enseignant). Ce coup technique, ciblé par l'enseignant, a de la valeur à ses yeux et ceci induit directement des émotions positives et intenses. À l'inverse, les résultats issus de l'entretien de Lou montrent que le ciblage peut revêtir un aspect exclusif. Cette élève présente notamment le fait de ne maîtriser qu'une partie du tennis de table. Dès lors qu'elle se retrouve dans une pratique moins ciblée (coup droit et revers autorisé), sa frustration augmente. Les émotions négatives sont liées à la moindre maîtrise de certains coups techniques lui faisant perdre des points. En revanche, lorsqu'elle est en situation ciblée (uniquement les coups droits), la frustration laisse place à des émotions positives (fierté, confiance ...). Ces émotions sont selon nous liées à la maîtrise technique conséquente liée à la pratique ciblée.

2. Ciblage et construction des connaissances

En ce qui concerne Fed, un premier extrait montre indirectement le rôle du ciblage dans la construction des connaissances lors de cette leçon. Il évoque notamment, suite à la réalisation d'un smash raté : « *j'ai fait un mouvement trop raide, j'ai mis trop d'intensité, j'ai pas mis la balle ... j'ai mal frappé ... je me disais de mettre moins de force* ». Concernant son ressenti lors de la situation explicitée lors de l'entretien, il évoque le fait qu'il : « *aurait pu faire mieux ... j'aurais pu mieux me positionner ... et plus fléchir ... mieux frapper par rapport à la balle* ». Il est envisageable de se dire que le fait d'avoir ciblé la technique du smash a permis aux élèves de mémoriser les différents contenus et d'avoir plusieurs moments pour les mettre en correspondance avec leurs gestes. En d'autres termes, Fed met en rapport les contenus (critères de réalisation) liés au ciblage et la construction de connaissances.

Dans un autre moment de l'entretien, Fed réitère les rapports entre les contenus et la construction de connaissance : « *ça dépend ... je vais être plus concentré sur là où va aller la balle ... et plus fléchi sur mes appuis ... y'a des fois je réfléchis pas aussi ... et faut que j'y pense à fléchir sinon je suis tout droit* ». Ici, Fed explique très clairement la possibilité d'appliquer ou de mettre en œuvre les critères de réalisation (liés à la posture notamment). Le ciblage d'un coup technique offre aux élèves plusieurs opportunités de le réaliser et donc intégrer les connaissances spécifiques au coup technique.

En outre, une pratique ciblée offre aux élèves la possibilité de « *tenter* » des coups à différents moments. Cet extrait de l'entretien de Fed est à ce titre évocateur : « *là je tente un smash bon ... je me suis dis je peux tenter des trucs ... j'aurais dû me baisser il serait passé mais c'est pas grave ...* ». La récurrence d'une thématique (ciblage) offre la possibilité à chacun d'expérimenter. Ceci étant dit, c'est également fortement lié à la situation. Une situation avec un faible enjeu peut également être source d'expérimentations diverses de la part des élèves.

En ce qui concerne l'entretien avec Lou, se voir jouer influence les réactions qu'elle a pu avoir durant l'entretien. Par exemple, sa première intervention concerne la façon dont elle tient sa raquette. Pour autant, ses commentaires ne sont pas directement liés au ciblage effectué par l'enseignant. Il n'est pas possible de faire de lien entre la construction de connaissance opérée et le ciblage de l'enseignant.

En revanche, Lou évoque par la suite le fait de s'être habituée au coup droit. Elle dit qu'elle s'est « *habituée au coup droit ... les revers j'ai plus trop l'habitude de les faire mieux ... parce que quand je les fais je les fais mal et du coup je regrette ... donc j'essaie de moins en faire* ». Ici, la construction des connaissances n'est pas directement perceptible. Néanmoins, le fait de réaliser un nombre de coups techniques réduits (uniquement des coups droits en l'occurrence) peut directement contribuer à la construction de connaissances. En effet, si l'élève fait le choix (qu'importe les raisons) de ne réaliser qu'un seul coup (dont il a connaissance des critères de réalisation), la pratique va probablement renforcer la construction de connaissances propre à cette technique.

Un autre passage de l'entretien se trouve intéressant : « *souvent quand je suis en partie je vais éviter le revers justement ... et me tourner vers le coup droit ... donc même si c'est des déplacements plus difficiles que je pourrai prendre plus simplement en revers ... bha heu ... j'essaie d'éviter quoi ...* » [Lou]. Le fait que l'élève fasse le choix d'effectuer des déplacements plus difficiles contribue à la construction des connaissances relatives aux déplacements du tennis de table. L'élève est forcé de rendre ses déplacements efficaces pour prendre les balles en coup droit. Encore une fois, la construction des connaissances n'est pas explicitement évoquée par Lou. Pour autant, la construction de connaissances s'effectue indirectement par une pratique renforcée. Ceci est selon nous directement lié au ciblage qui a produit une habitude à la réalisation de coups droits. D'ailleurs Lou évoque son confort lorsqu'elle réalise des coups droits au cours de l'entretien. En définitive, la construction de connaissances se trouve renforcée par la pratique ciblée mise en place par l'enseignant.

Cette thématique ne conduit pas aux résultats escomptés. En effet, l'analyse de l'entretien fait apparaître peu de résultats concluants. De plus, nous pouvons émettre l'hypothèse que le ciblage participe très certainement à la construction de connaissances des élèves. Néanmoins, ces derniers ne sont pas toujours fondés et peuvent rester de l'ordre de l'hypothèse ou de la déduction.

3. Émotions spécifiques au ciblage et construction des connaissances

Cette dernière thématique consiste à mettre en relation les émotions éprouvées grâce au ciblage avec la construction des connaissances des élèves.

Lors de son entretien, Fed expose que : « *les coups qui m'ont fait ressentir, c'est quand je me fléchis et que je smash ... là je me dis que j'ai bien réussi ... j'ai bien retranscrit ce que j'avais appris, les meilleurs smash c'est contre Adèle ... c'est plus propre ... j'ai l'impression j'ai été récompensé ... j'ai gagné ...* ». Ce passage de l'entretien montre bien que le coup technique du smash (ciblage de l'enseignant) prend beaucoup de valeur pour Fed. Ce dernier évoque notamment de la fierté après avoir réalisé un smash correctement. L'utilisation du vocabulaire concerne des critères de réalisation de la leçon et contribue à la construction des connaissances spécifiques à cette technique. Le fait de vouloir vivre des émotions positives suite à la réalisation d'un « *beau* » smash pousse l'élève à réaliser les critères de façon minutieuse. En d'autres termes, l'enseignant a ciblé une technique (le smash). Ce ciblage fait sens pour Fed, car celui-ci attribue beaucoup de valeur à ce coup (sentiment de domination de l'adversaire, de suprématie). En conséquence, Fed met en œuvre ce qu'il a appris pour réaliser ce coup et éprouver les émotions précédemment évoquées. Encore une fois, la construction des connaissances n'est pas explicitement évoquée dans l'entretien.

Par la suite, Fed énonce un moment marquant pour lui : « *là à ce moment-là je mets un gros smash ... même si le mouvement d'arc était un peu bizarre [...] elle était belle la balle ... moi je me dis il peut rien faire dans tous les cas* ». Ce passage est révélateur d'émotions positives suite à la réalisation de ce smash. L'élève fait le lien entre la réussite de son smash (un gros smash) et le mouvement effectué pour le réaliser. Cela contribue à la construction des connaissances de la technique du smash dans le sens où l'élève prend conscience de la possibilité de réaliser différents mouvements pour faire un « *beau* » smash. Il n'existe pas une seule et bonne façon de faire. Ce moment contribue à renforcer ses connaissances propres à la réalisation du geste du smash (il accumule des expériences de smashes diverses). Il nourrit son répertoire moteur en prenant en compte ses possibles et l'atteinte ou non de l'objectif. En d'autres termes, il adapte cette technique à ses ressources.

Lors du deuxième entretien, Lou évoque : « *je fais souvent des coups en cloche et j'ai juste l'impression de faire des coups bizarres ... et je sais pas si c'est adapté à la situation ... même si je marque le point ...* ». Elle poursuit en expliquant qu'elle n'est pas convaincue que cette technique est à refaire dans les prochains matchs. Cette phase de l'entretien révèle que l'élève s'interroge sur le coup technique qu'elle vient de réaliser. Elle est dubitative quant à la pertinence de ce coup dans la situation dans laquelle elle se trouve. Cet état interrogatif de l'élève la conduit à se demander si ce coup est à refaire dans une autre situation similaire. Ce questionnement est contributif de la reconnaissance d'une technique à utiliser dans une situation, par conséquent cette évocation faite par Lou nous montre bien la possibilité d'une construction de connaissance relative au coup en cloche.

Lou évoque à un autre moment de l'entretien qu'il y a « *quand même des coups qui me font plus plaisir* » [Lou]. Le professeur montre sur la vidéo un coup droit aboutissant sur une réussite. Elle évoque sa satisfaction « *parce que du coup là je l'ai réussi ... et heu ... après il est pas forcément très rapide et tout ... mais heu ... ça fonctionne* ». Juste après ce passage, elle évoque un coup droit raté : « *là c'est vrai que j'ai pas bougé à temps ... bha c'est une erreur bête ... et ouais comme y a pas eu d'échanges franchement c'est un peu frustrant ...* ». La reconstitution de cette partie de l'entretien montre les émotions positives éprouvées par Lou suite à la réalisation d'un coup droit réussi. L'essentielle source de ces émotions est la réussite du coup technique. En revanche, lorsqu'elle échoue sur la réalisation d'un coup droit, nous pouvons relever des traces d'émotions plutôt négatives (frustration ; regret). Le visionnage de la vidéo lui fait se remémorer les raisons de son échec. La cause donnée par l'élève est son retard sur la balle. Elle émet des hypothèses sur les causes de cet échec. L'une des conditions de l'apprentissage est la pratique sensible. En l'occurrence, l'élève fait preuve d'une analyse de sa réalisation motrice. Il est envisageable de supposer que cette régulation différée aura des conséquences sur ses prestations futures. En d'autres termes, le fait d'éprouver des émotions négatives induit de la part de l'élève un questionnement des causes de son échec. Ce questionnement, contribue à l'adaptation motrice de l'élève dans ses futurs essais. En définitive, une pratique ciblée peut engendrer des émotions négatives plus fortes que dans une situation très ouverte. Les attentes de réussite des pratiquants sont plus fortes dans le cadre d'une pratique ciblée. Ces émotions négatives font entrer l'élève dans une pratique sensible qui a pour conséquence la formulation d'hypothèses sur les causes de cet

échec. Cette réflexion peut contribuer dans une certaine mesure à la construction des connaissances de la part de l'élève. À l'inverse, les émotions positives engendrent de façon moins récurrente et surtout moins poussée les causes de la réussite d'un coup technique.

Cette dernière sous-partie révèle d'intéressants résultats. Si l'on croise les résultats obtenus grâce aux deux entretiens, il en ressort plusieurs éléments saillants. Une pratique ciblée peut aussi bien conduire à des émotions positives que négatives. Ces émotions (qu'elles soient positives ou négatives) peuvent dans certains cas contribuer à la construction de connaissances des élèves. Nous voyons que les émotions positives éprouvées par Fed le mènent à se remémorer et à effectuer les critères de réalisation. À l'inverse, Lou évoque des émotions plutôt négatives et cela engendre chez elle un retour réflexif sur les causes de ses échecs. Elle met dès lors en rapport les critères de réalisation évoqués durant la leçon avec ses réalisations. Il convient également de noter qu'à l'inverse, des émotions positives ou négatives peuvent avoir un impact sévère sur les apprentissages. En d'autres termes, les émotions positives et négatives peuvent très bien aller à l'encontre de la construction des connaissances.

Discussion

Nous allons désormais passer à la mise en rapport des résultats obtenus et des données relatives à la revue de littérature. Plus précisément, cette étape vise à établir des liens entre les résultats issus de notre recherche et les résultats saillants exposés dans la revue de littérature. Nous nous baserons sur les résultats croisés des deux entretiens réalisés.

1. Apports professionnels

Nos résultats témoignent d'un impact certain, mais complexe, du ciblage de l'enseignant chez les élèves. Nous pouvons voir que les pratiques ciblées influencent les comportements des élèves. Ces influences peuvent avoir des conséquences tant positives que négatives. Cela corrobore avec les différents points qui font du ciblage une problématique professionnelle. Plus précisément, nous pouvons voir à travers les résultats que la pratique ciblée est à la fois

source d'émotions positives et négatives. Cela correspond avec l'idée que l'exercice du ciblage relève d'un exercice délicat.

Concernant les apprentissages, nos résultats les exposent de façon exhaustive. Un élève évoque notamment la satisfaction qu'il éprouve suite à la réalisation d'un coup technique (objet du ciblage de l'enseignant). Le ciblage offre un temps de pratique plus conséquent pour une technique particulière. Ce temps conduit à davantage de maîtrise de la part des élèves qui ont le temps de répéter. Ces résultats montrent également que l'engagement de l'élève se trouve renforcé. Nous pouvons établir le lien entre nos résultats et le fait que le ciblage renforce les apprentissages visés. En effet, comme vu précédemment dans la partie résultat, Fed à de nombreuses reprises nous énumère les critères de réalisation dans la quasi-totalité des situations ciblées.

La revue de littérature évoque que le sentiment de compétence engendre du plaisir du fait de sa capacité à pouvoir changer les choses (Sève et Terré, 2016). Nos résultats vont dans ce sens. Les résultats montrent que les émotions positives éprouvées par les élèves sont en rapport avec un certain niveau de maîtrise de la pratique ciblée. Concrètement, d'un point de vue pratique, il est tout à fait cohérent d'exploiter le fait que « *les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages* » (Programme EPS cycle 4, 2015, p. 1). Pour cela, une pratique ciblée semble être une piste fondée.

Un autre résultat correspond aux émotions ressenties par les élèves dès lors que la pratique semble s'ouvrir (moins ciblées). Cette ouverture engendre de nouvelles possibilités et de fait une moins bonne maîtrise générale de l'activité. Nos résultats montrent que cela a pour conséquence d'engendrer des émotions plutôt négatives. Ceci va complètement dans le sens de ce qu'évoque Nicolas Terré (2016, p. 63) : « *les émotions constituent des occasions privilégiées de recherche de sens et de construction de nouveaux éléments de connaissance* ». D'un point de vue pragmatique, si la pratique ciblée permet d'engendrer des émotions positives, un ciblage moindre et progressif peut créer un besoin chez l'élève et rendre le savoir désirable et désiré (Meirieu, 2014) à travers des émotions négatives. Autrement dit, lors de la mise en application de ses apprentissages, l'élève découvre également de nouveaux manques freinant sa progression. Ainsi, l'élève est désireux de vouloir en apprendre davantage. La maîtrise technique acquise n'est plus suffisante dans un tel contexte, il apparaît

nécessaire aux yeux de l'élève d'apprendre une nouvelle façon de faire pour réussir. Comme l'évoque très bien Lou dans la partie résultat lorsqu'elle souhaite effectuer des coups moins en cloche pour qu'ils soient plus adaptés à la situation de match.

Concernant l'hypothèse formulée en fin de revue de littérature sur la relation entre le ciblage de contenus d'enseignement et les émotions vécues par les élèves favorisant l'apprentissage de ces derniers, nos résultats vont dans ce sens. En effet, et malgré un manque de données pour solidifier nos propos, certains résultats vont dans le sens de ce que nous avançons. La construction des apprentissages pouvant s'effectuer de différentes façons. Le fait d'éprouver des émotions négatives engendre un retour réflexif plus poussé de la part de l'élève que quand il éprouve des sensations positives. Cela contribue à inscrire l'élève dans une pratique sensible, condition de l'apprentissage moteur. Par ailleurs, le fait d'éprouver des émotions négatives peut contribuer au souhait d'apprendre de nouvelles techniques. Sur ce dernier point, c'est l'engagement de l'élève qui contribue à la construction de ses futures connaissances (pratique engagée). Lou et Fed, comme mentionné dans la partie résultat, expriment leur volonté de mieux faire à travers leurs réflexions autour des critères de réalisation ciblés par l'enseignant.

Il convient de restituer la pratique du ciblage dans un contexte plus large tel que celui du parcours de formation d'un élève. En effet, cette pratique, favorable à la construction de connaissances à court terme, trouve sa pertinence à l'échelle d'un cycle, voire de la scolarité d'un élève. Interroger cette pratique sur un temps long en prenant en considération les émotions éprouvées par les élèves peut faire l'objet de recherches plus conséquentes.

2. Perspectives et limites

Nos recherches présentent plusieurs limites qu'il convient d'évoquer. Tout d'abord, nos résultats ne concernent que deux élèves. Dès lors, il paraît réducteur d'évoquer de solides résultats tant le public scolaire se trouve hétérogène. Pour combler cela, il convient de poursuivre notre étude sur un nombre plus conséquent d'élèves.

Deuxièmement, une recherche sur les émotions fait naître quelques difficultés. Nous nous sommes notamment trouvés face à des élèves qui n'expriment pas leurs émotions de façon

explicite et complète. Cela a eu des conséquences directes pour notre étude. Nous avons émis des hypothèses à partir des dires de ces deux élèves en ce qui concerne nos résultats et les discussions qui en découlent. Selon nous, il convient de former les élèves au préalable à l'expression de leurs émotions face à autrui. Par ailleurs, nos données étant essentiellement qualitatives, ne peuvent prétendre à une quelconque exhaustivité. En plus d'augmenter le nombre de sujets, il convient de réaliser des entretiens sur plusieurs leçons et non seulement sur une. Cela peut permettre d'avancer des résultats plus stabilisés.

Enfin, notre recherche porte sur des problématiques récentes et au cœur des réflexions de l'EPS actuelle. Le ciblage est une thématique qui, comme nous l'avons vu, offre des perspectives prometteuses en ce qui concerne l'apprentissage des élèves et plus précisément la construction des connaissances. Par ailleurs, la prise en compte des émotions dans le processus d'apprentissage s'avère être une piste fondée depuis plusieurs années. Il s'agirait de poursuivre l'établissement de liens entre les émotions et d'autres thématiques telles que le plaisir ou l'engagement, dans le but de favoriser les divers apprentissages des élèves.

Conclusion

En conclusion, notre recherche a permis la mise au jour de certains éléments intéressants à considérer dans le cadre de l'enseignement de l'EPS.

Tout d'abord, comme de nombreux travaux le montrent, les émotions jouent un rôle non négligeable au sein de l'École et plus précisément dans les apprentissages moteurs. Qu'elles soient positives ou négatives, les émotions contribuent à engager les élèves dans les apprentissages, à renforcer certaines caractéristiques de l'apprentissage. Par ailleurs, les émotions peuvent participer à la construction des connaissances. Néanmoins, il s'avère que le champ des émotions reste à ce jour un terrain peu exploré. Le nombre d'études et leur date de publication nous font dire que l'étude des émotions en EPS n'en est qu'au début de son développement.

Ensuite, la pratique du « *ciblage* » est une pratique récente et au cœur des débats actuels de l'EPS. Il s'agit d'une pratique complexe qui implique de nombreux facteurs. L'un d'entre eux, et non des moindres, représente l'homme que l'on cherche à former. Cette pratique interroge

le patrimoine culturel à transmettre. Les effets d'une telle pratique sont indéniables en ce qui concerne les émotions. Une pratique ciblée engendre des émotions différentes d'une pratique dite « ouverte ». À ce titre, il peut être intéressant de poursuivre notre étude en comparant les émotions éprouvées dans ces différentes formes de pratiques. Cela afin de mieux connaître l'origine des émotions et de prendre en compte cet aspect dans nos choix didactiques et pédagogiques en EPS. Notre recherche nous fait dire qu'il convient de manier avec prudence et précision le ciblage que l'on souhaite faire vivre aux élèves. Une pratique trop ciblée peut engendrer des émotions positives, mais rapidement des émotions négatives peuvent survenir. Il peut s'agir de trouver le juste équilibre, et surtout les moments opportuns, pour changer de pratique ou de ciblage.

Enfin, en ce qui concerne la construction des connaissances, une pratique ciblée offre des perspectives intéressantes en termes d'apprentissages. Cependant, si le ciblage opéré ne se trouve pas pertinent, c'est-à-dire centré sur l'engagement des élèves et réinvestissable, alors les apprentissages n'ont que peu de chance de l'être. De plus, si une pratique ciblée se trouve facilitante pour la construction des connaissances, il convient de la restituer à de plus grandes échelles (cycle ; parcours de formation). Notre recherche a mis au jour certains mécanismes spécifiques de l'apprentissage moteur par certains de nos élèves. Dans ce cadre, une piste à explorer par les enseignants (et déjà initiée par le groupe du CEDREPS de l'AE-EPS) est d'établir un continuum de formation composé de diverses pratiques ciblées. Cet exercice n'est pas simple et doit sans aucun doute prendre en compte de multiples facteurs (l'établissement, le profil des élèves, les activités enseignées, les programmes institutionnels, les contraintes matérielles et humaines, les compétences des enseignants ...).

Pour conclure, notre objet de recherche couvrant plusieurs thématiques (à la fois professionnelle et scientifique) ainsi que diverses contraintes externes et internes à notre recherche a rendu ce travail périlleux. Nous avons nécessairement dû faire des choix, cibler certains axes de recherche. Il n'en reste pas moins que nous pensons avoir établi des pistes prometteuses qui seraient intéressantes à poursuivre.

Références

- Delignières, D., et Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Delignières, D., et Perez, S. (1998). Le plaisir perçu dans la pratique des APS : Élaboration d'un outil d'évaluation. *Revue STAPS*, 45, 7-18.
- Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E., et Sander, D. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20-25.
- Coston, A., et Ubaldi, J.-L. (2007). Une EPS malade de ses non-choix. *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 20-31.
- Cuisiner, F., Tornare, E., et Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 139, 527-536.
- Gagnaire, P., et Lavie, F. (2005). Cultiver les émotions des élèves en EPS. In L. Ria (Ed.), *Les émotions*. (pp. 11-30). Paris : Editions Revue EP.S.
- Meirieu, P., (2014). *Le plaisir d'apprendre autrement*. Paris : Autrement.
- Petiot, O., et Renaud, J.-N. (2022). La place des émotions des élèves dans le discours officiel portant sur l'EPS (1938-2015). *Tréma : Les émotions des élèves à l'école au XXIe siècle : quels enjeux ?*, 57, 1-17.
- Portes, M. (2013). Qu'est-ce qu'une « tranche de vie de handballeur » ?. *Contrepied, Hors-série 6*, 1-5,
- Ria, L., et Récopé, B. (2005). Les émotions comme ressort de l'action. In L. Ria (Ed.), *Les émotions* (pp. 11-30). Paris : Éditions Revue EP.S.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., et Trohel J. (2013). *Actions, significations et apprentissage et en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Editions EP&S.
- Simon-Malleret, L., et Peres, H. (2021). Articuler des formes de pratiques scolaires pour faire vivre les émotions des grimpeurs. Propositions pour un parcours de formation du collège au lycée. *Les dossiers « Enseigner l'EPS »*, 7, 249-256.

Terré, N. (2016). Affective Learning Design en Éducation physique. In M. Campo et B. Louvet (Eds.). *Les émotions en sport et en EPS. Apprentissage, Performance et Santé* (pp. 57-74). Bruxelles : De Boeck.

Terré, N., Saury, J., et Sève, C. (2013). Émotions et transformation des connaissances en éducation physique : une étude de cas en kayak de mer. *EJRIEPS*, 29, 27-58.

Testevuide, S. et Ubaldi, J.-L. (2022). *Options, notions, démarches du CEDREPS pour l'EPS de demain. État de la Réflexion*. Saint-Mandé : Edition AEEPS.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Ubaldi, J.-L. (2004). Une EPS de l'anti-zapping. *Revue EP.S*, 309, 49-51,

Ubaldi, J.-L. et Philippon, S. (2003). Quelle EPS ? Une illustration en basket-ball. *Revue EP.S*, 299, 67-72,

Annexes

Annexe 1 : Demande d'autorisation parentale pour la participation d'élèves à une étude dans le cadre d'un travail universitaire de recherche.



Nantes, le 24 novembre, 2022

Guillaume Urien / Matthieu Lunven
Etudiant-e du Master MEEF-ESD EPS 1^{ère} année
INSPE / UFR STAPS de Nantes

Sous couvert de Mr./Mme Vancin
Principal/Proviseur du Collège/Lycée Mr Akial
Adresse

OBJET : Demande d'autorisation parentale pour la participation d'élèves à une étude dans le cadre d'un travail universitaire de recherche.

Madame, Monsieur,

J'ai l'honneur de solliciter votre autorisation pour que votre fils/fille, élève de la classe de 1^{ère}, puisse participer à une étude relative à l'activité des élèves en éducation physique et sportive, dans le cadre des enseignements dispensés au sein du lycée Livet, en collaboration avec Mr./Mme Murat Vancin, professeur d'EPS de la classe.

Cette étude sera conduite par Guillaume Urien, et Matthieu Lunven, étudiants de Master 2^{ème} année MEEF-EPS à l'INSPE de l'académie de Nantes, dans le cadre de leur mémoire de recherche sous la responsabilité de Benoit Huet, Professeur des universités à l'UFR STAPS.

L'étude sera effectuée au cours des mois de novembre 2022 à Avril 2023, lors de leçons d'EPS en APSA programmées le jeudi entre 13h40 et 17h30.

J'attire votre attention sur les points suivants, pour lesquels nous sollicitons votre autorisation :

CONDITIONS GÉNÉRALES

- Cette étude s'appuiera sur la participation d'élèves volontaires de la classe. L'activité des élèves peut être filmée en vidéo au cours des leçons, et leurs communications verbales enregistrées.
- Il pourra être demandé aux élèves de participer à des interviews consécutives aux leçons, ou pendant les leçons, qui peuvent elles-mêmes être enregistrées.
- L'élève contracte un engagement moral pour participer à l'intégralité de la recherche. Cependant, il peut se retirer à tout moment de ce travail pour toute raison lui appartenant, et sans aucun préjudice pour son évaluation dans les enseignements d'EPS.

CONFIDENTIALITÉ

L'utilisation des enregistrements sera réservée à la réalisation de l'étude, selon un principe de confidentialité absolu :

- Les élèves seront présentés sous des pseudonymes dans le rapport d'étude,
- Ces enregistrements ne seront en aucun cas utilisés à des fins d'évaluation des élèves dans le cycle d'EPS.

DROIT D'ACCÈS

- A l'issue de l'étude, les élèves et leurs parents pourront, à leur demande, avoir accès :
- Aux enregistrements les concernant directement,
 - Au rapport d'étude rédigé à partir de l'analyse de ces données.

Fait à Nantes, le 21/11/2022

Guillaume Urien

Annexe 2 : Notice d'information et consentement éclairé

NOTICE D'INFORMATION ET CONSENTEMENT ECLAIRE

1. Titre du projet : [Recherche sur l'activité des élèves, et leurs émotions en EPS]

Etude conduite dans le cadre du mémoire de Master 1 MEEF ESD-EPS de l'INSPE de l'Académie de Nantes

Cette étude participe à la validation d'un enseignement de formation à et par la recherche.

2. Noms et prénoms des étudiant-e-s conduisant l'étude

Étudiant-e 1 : Urien Guillaume

Étudiant-e 2 : Lunven Matthieu

3. Enseignant responsable du suivi du projet :

Benoit Huet, Professeur à l'UFR STAPS de Nantes, 25 bis bd Guy Mollet, BP 72206 - 44322 Nantes Cedex 3. jacques.saury@univ-nantes.fr (02 51 83 72 04)

4. Lieu l'étude :

Lycée Livet, Nantes 44000

5. But du projet :

Cette étude vise à enquêter sur les expériences et les conceptions d'élèves et/ou d'enseignants, relatives à un thème d'intérêt pour l'enseignement / l'apprentissage en EPS, par la mise en jeu d'une méthodologie d'entretien permettant de recueillir et comprendre « le point de vue des acteurs ».

6. Ce que l'on attend de vous :

Si vous acceptez de participer à cette étude, vous serez invité-e à participer à un ou plusieurs entretiens semi-directifs, visant à recueillir vos expériences, vos conceptions, convictions, opinions, etc., sur un thème qui vous sera préalablement présenté.

Les conditions concrètes de cet (ou ces) entretien(s) (horaires, durée, lieux, conditions d'enregistrement, etc.) seront convenues avec vous. Celles-ci doivent permettre votre pleine participation à l'étude, à un moment favorable pour vous (disponibilité, etc.).

7. Droit de vous retirer de la participation à l'étude à tout moment :

Votre engagement dans l'étude est volontaire. A ce titre vous pourrez interrompre votre participation à n'importe quel instant de son déroulement pour toute raison qui vous est propre, et sans justification.

8. Vos droits à la confidentialité, à la protection des données et au respect de la vie privée :

Concernant vos droits à la confidentialité, à la protection des données et au respect de votre vie privée, nous portons à votre connaissance les points suivants :

1. Les données obtenues seront traitées en toute confidentialité.

2. Des pseudonymes seront systématiquement utilisés dans les rapports pour nommer les participants à l'étude et les établissements concernés.
3. Les données recueillies seront conservées pendant la durée du projet. Au-delà de cette durée, il vous sera possible d'exiger la destruction des données vous concernant directement.

9. Bénéfices éventuels de l'étude :

Des bénéfices potentiels peuvent être attendus pour les participants en termes de développement personnel et d'enrichissement d'une pratique réflexive individuelle.

10. Risques possibles de l'étude :

La participation à cette étude n'implique aucun risque ou inconfort autre que ceux de la mise à disposition de temps pour la réalisation des entretiens, la participation active à ces entretiens, et la présence de matériels d'enregistrement de ces entretiens.

11. Diffusion :

Cette étude donnera lieu à un rapport oral et écrit dans le cadre strict de la formation de M1 MEEF EPS.

12. Vos droits de poser des questions à tout moment :

Vous pouvez à tout instant questionner l'enseignant responsable du suivi du projet et/ou les étudiants concernés par sa mise en œuvre.

13. Consentement à la participation (à remplir par chaque participant) :

J'ai lu et compris les renseignements ci-dessus et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.
Nom, Prénom - Signature

Un exemplaire de ce document vous est remis, un autre exemplaire sera annexé au dossier.

Annexe 3 : Autorisation parentale

AUTORISATION PARENTALE

Nous certifions avoir pris connaissance des conditions de déroulement de la recherche décrites ci-dessus, et des objectifs du projet de recherche intitulé « *Psychologie et Analyse de l'activité* ».

Nous autorisons notre fils/fille Adrien à participer à cette recherche.

Nom et prénom du parent 1 <u>Marie-Cécile</u>	Nom et prénom du parent 2
Signature du parent 1 <u>[Signature]</u>	Signature du parent 2

Fait à Amboise le 25/01/2023

(Autorisation à apporter impérativement à Mr./Mme Vancin, professeur d'EPS de la classe, avant la date de la première leçon filmée)

AUTORISATION PARENTALE

Nous certifions avoir pris connaissance des conditions de déroulement de la recherche décrites ci-dessus, et des objectifs du projet de recherche intitulé « *Psychologie et Analyse de l'activité* ».

Nous autorisons notre fils/fille Adrien à participer à cette recherche.

Nom et prénom du parent 1	Nom et prénom du parent 2
Signature du parent 1 <u>[Signature]</u>	Signature du parent 2

Fait à Nantes le : 31/01/2023

Délégation Nantes
Service solidarité
Unité aide sociale à l'enfance ouest
La Responsable
Camille SENE

(Autorisation à apporter impérativement à Mr./Mme Vancin, professeur d'EPS de la classe, avant la date de la première leçon filmée)

Annexe 4 : transcription des données in situ et des verbatims de Fed (élève) lors des entretiens d'auto-confrontation et de « deuxième niveau »

PROTOCOLE À 2 VOLETS		
TIME-CODE	Description du contexte	Entretien d'auto-confrontation avec Fed Verbatim du chercheur (G) Verbatim de Fed (E)
1'22	<p>Situation 1 : Objectif travailler son smash Les élèves sont par 3 de groupes hétérogènes en coopération,</p> <p>On voit à la vidéo que Fed réalise l'exercice de différente manière en fonction du partenaire qu'il a en face</p>	<p>G : Pour t'expliquer le déroulement de manière plus approfondie, on va te montrer plusieurs vidéo dans ces vidéo la en gros je vais juste les lancer tu pourras mettre sur pause quand tu veux c'est toi qui choisis et pour me dire tous ce qu'il te passe par la tête à ce moment là et puis comment toi tu as ressenti la situation etc. Ok ?</p> <p>E : Ok, d'accord</p> <p>G : On est partie</p> <p>G : N'hésite pas à mettre sur pause</p> <p>E : À ce moment là j'étais un peu dans l'incertitude je savais pas quoi faire par rapport à la situation même si je l'avais lu, on savait pas trop ce qu'on devait faire et en plus quand les niveaux ils sont un peu déséquilibrer c'est pas facile de faire la situation donc on a du mettre un peu plus de temps pour ce mettre en place</p> <p>G : Ok</p> <p>E : La c'était le moment où il nous a expliqué, et c'était plus facile à comprendre, ça a amené plus d'éclaircissement. En vrai le problème c'est que des fois, les gens qui sont pas du même niveau vont plus donner des conseils que faire la situation en elle-même. Donc en gros pour que la situation elle marche</p> <p>G : Ok ça marche</p> <p>G : es ce du coup la y'a un changement de partenaire pour toi ça change quelque chose ou pas ?</p> <p>E : Ho non moi je joue comme je jouais de base, je savais que j'allais changer, après t'as vue la comme Lala-Maryam elle vas un peu moins, ... comment dire ça ... j'ai un peu changer ce que je vais faire, par rapport à mes mouvement je suis aller un peu plus fort</p> <p>G : Et pourquoi tu y es allé un peu plus fort ?</p> <p>E : Parce que Mosaab aussi je suis plus à l'aise avec Mosaab son niveau se rapproche plus du mien</p> <p>E : Après on perd beaucoup de temps sur ce genre de balle, quand les balles sont envoyer comme ça, ça va vite, genre des fois on fais de service, les mecs ils ont pas trop de motivation du coup il la renvoie comme ça on perd du temps</p> <p>G : Ok c'est à dire perdre du temps ?</p> <p>E : Mais par rapport à la situation en gros au lieu de toute enchaîner d'un coup pour plus pratiquer beh on fait des truc comme ça, même moi je le fais des fois quand on joue avec la balle du coup on perd trop de temps</p> <p>G : Ok</p> <p>E : J'ai feinté la blessure c'est pour ça, j'ai fait exprès d'être blesser sinon c'était trop bizarre</p> <p>G : pourquoi il s'est passé quoi là concrètement ?</p> <p>E : j'ai fait un mouvement trop raide, j'ai mis trop d'intensité, j'ai pas mis la balle j'ai mal frapper, je me disais de mettre moins de force</p> <p>G : Ok et pourquoi tu as dit Aie à ce moment-là ?</p>

6'05	<p>Situation 2 : Situation toujours autour du smash avec les mêmes groupes mais avec ajout d'effectuer le smash en diagonal.</p> <p>On voit à la vidéo que Fed rediscute de la consigne donné par le professeur pour valider son smash</p>	<p>E : C'était pour faire ... comme si c'était due une blessure quoi</p> <p>G : Qu'est ce que t'as ressentie quand tu as réalisé ce coup là ?</p> <p>E : J'aurais pu mieux faire, j'aurais pu mieux me positionner et plus fléchir, mieux frapper par rapport à la balle.</p> <p>G : La à ce moment là il s'est passé quoi ?</p> <p>E : Bah la j'ai réussi à faire la situation ... En vrai c'était pas vraiment ça la situation mais je l'ai mis doucement juste pour faire la situation à peu près vite pour pouvoir échanger les balles pour finir notre partie le plus rapidement.</p> <p>G : Ok et du coup tu t'es ressentie comment ?</p> <p>E : C'était bien, j'ai réussi donc c'était bien</p> <p>G : ça veut dire quoi bien pour toi à ce moment-là ?</p> <p>E : Bah par rapport à ce qu'on nous a demandé, j'ai réussi à faire la suite</p> <p>G : Ok</p> <p>E : La j'étais content, un smash j'étais très content sur celui là</p> <p>G : Ok ça marche et du coup qu'est ce que t'as éprouvé en faisant ça ?</p> <p>E : C'est un peu bizarre dit comme ça mais je sais pas c'était bien quoi, j'étais content</p> <p>E : C'était la même chose</p> <p>G : C'était la même chose ?</p> <p>E : Oui j'étais encore content</p> <p>G : Et qu'est ce qui te rend content ?</p> <p>E : Le smash, les personnes elles peuvent rien faire, le point il est gratifiant</p> <p>G : C'est le fait de smasher qui te rend content à ce moment là</p> <p>E : Celui là aussi il était encore plus méchant celui là, il était tous comme ça il a même pas essayer d'attraper la balle, j'étais encore plus content à ce moment là</p> <p>G : C'est quoi qui t'as rendu plus content ?</p> <p>E : C'est le fait que, elle peut rien faire, juste elle arrive et ... point</p> <p>G : ça marche</p> <p>G : La à ce moment là tu discute de quoi avec Mosaab ?</p> <p>E : Il me dit que j'ai pas taper en diagonale mais je lui dit que vue qu'elle à changer, bon bah je vais changer moi aussi en vrai, j'étais pas trop sur sur le point mais ça reste un points</p> <p>E : y'a des points on se dit il passe pas mais ... c'est des points facile , c'est des points bizarres, ils sont chanceux, ceux là ils sont difficile à rattraper.</p> <p>G : C'est quoi que t'appelles les points faciles ? Chanceux ?</p>
------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

8'41	<p>Situation 3 : Match à thème valorisant le smash</p> <p>Retour en forme de groupement homogène, Fed est placé dans une poule en dessous de la semaine dernière.</p>	<p>E : Des points chanceux plutôt, dit toi la balle elle est tellement bien placée normalement elle peut pas la rattraper, elle fait des mouvements bizarres, elle se tord et ça passe.</p> <p>G : Et à ce moment-là c'est quoi que tu ressens ?</p> <p>E : Enfaite ça c'est le pire, la balle elle arrive t'es pas prête et donc t'as le point pour la personne</p> <p>E : À ce match là j'étais nonchalant</p> <p>G : Comment ?</p> <p>E : J'étais pas sérieux sur ce match là, parce que il a dit il peut me battre, moi je me dis bon, je suis en or donc j'ai rien à prouver, il gagne il gagne il perd il perd. C'est pour ça je joue pas sérieusement sinon je gagne wesh, 5-0 normal</p> <p>E : Bon j'aurais peut-être dû y aller plus sérieusement, parce qu'après il a pris la confiance, j'aurai dû lui mettre 5-0 comme ça t'as vu, il n'aurait pas réessayer de faire un match avec moi après. Mais bon on laisse la chance aux autres de gagner quand même un peu.</p> <p>G : Et pourquoi t'as joué moins sérieusement ?</p> <p>E : Il voulait prouver qu'il avait le niveau Or, donc en vrai autant le laisser gagner, je lui donne un peu de satisfaction</p> <p>G : Et toi du coup à ce moment-là t'as ressenti quoi ?</p> <p>E : J'étais nonchalant à ce moment là</p> <p>E : Celui là là, celle là elle était bien placée, celle là elle t'a calmé ça lui à rappelé pourquoi je suis or</p> <p>G : Et du coup ça te fait quoi d'être or ?</p> <p>E : Pour moi je suis or ça veut dire je suis parmi les meilleurs c'est tout ça s'arrête là, tous les autres qui sont en bas je me dis ils ont pas mon niveau</p> <p>G : Et ça veut dire quoi "meilleure" pour toi, ça te fait ressentir quoi ?</p> <p>E : Bah je suis en haut quoi, je suis dans le top du panier je sais bien joué à minimum</p> <p>G : Et du coup à ce moment-là t'as dit quelque chose t'as entendu ou pas ?</p> <p>E : Oui "la balle elle est bizarre", elle était vraiment bizarre genre elle était piquée à la base pour ça mais bon on a fait comme si c'était rien</p> <p>E : Là j'admet celle-là elle était belle, le smash était beau</p> <p>G : Et à ce moment là concrètement il s'est passé quoi ?</p> <p>E : C'était un match en 5, en 11 j'aurais gagné j'étais pas sérieux pour ça</p> <p>G : Et tu te dis quoi après ce genre de point là ?</p> <p>E : Je me dis juste que je vais mettre le même point après pour que la personne redescende un peu</p> <p>E : C'était le match avec Naël ça ?</p> <p>G : Oui tu as quelque chose à nous dire ?</p> <p>E : C'était un bon adversaire, j'ai monté un peu le niveau, j'y allais un peu plus normalement</p>
------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>G : Ok et du coup quand tu commences ce match là t'es dans quel état d'esprit ?</p> <p>E : je suis en mode, autant bien joué</p> <p>G : Et tu ressens quoi à ce moment-là ?</p> <p>E : J'y vais sérieusement un minimum, je me met dans de bonne condition, après des fois sur des points je me laisse aller</p> <p>E : Là j'ai perdu les 2 points sur le service</p> <p>E : J'étais pas en condition c'est pour ça, là c'était le premier match j'étais pas encore échauffé, mais après le deuxième match ça allait tout seul</p> <p>G : C'est quoi qui te met en condition ?</p> <p>E : Faut que je sois dans le match, que j'enchaîne 2-3 matchs, que je sois bien, je prend les mouvements les réflexes</p> <p>G : C'est quoi pour toi être bien à ce moment-là ?</p> <p>E : Bah je sens bien la balle, quand elle arrive je suis bien</p> <p>E : J'admet la je pouvais rien faire</p> <p>G : Et à ce moment-là il se passe quelque chose ?</p> <p>E : Je perdais déjà 3-1 fallait que je remonte</p> <p>G : Quand tu dis que tu vas jouer sérieusement, tu vas changer comment ton jeu ?</p> <p>E : ça dépend Je vais être concentrer sur la où va la balle et plus fléchi sur mes appuis, c'est comme ça</p> <p>E : Y'a des fois je réfléchis pas aussi, et faut que j'y pense à fléchir sinon je suis tout droit</p> <p>G : Et pourquoi t'as mis du temps dans ce match à démarrer ?</p> <p>E : Je connaissais pas trop le niveau de Naël donc euh ... La pour voir le terrain un peu</p> <p>G : Ok et quand t'es dans cette phase exploratoire un peu c'est quoi que tu ressens globalement ?</p> <p>E : Je sais pas je prend des informations où il place les balles et c'est tout</p> <p>E : Il a inventé beaucoup de let à ce moment là, à chaque fois il disait let alors que y'avais pas let, 4 let comme ça, après bon on à laisser passer</p> <p>G : Tu ressentais ça comment ?</p> <p>E : Il disait que y'avait let, je vais pas le contredire donc bon .. pour moi c'est un peu de la triche après c'est tranquille c'est pas grave</p> <p>E : La il a rater</p> <p>G : Et pour toi quand il rate ...</p> <p>E : C'est bénéf pour moi c'est un point marquer</p> <p>E : Le service là, le service il était pas mal je me suis mis en condition, après smash c'est pas trop ça, pas assez fléchi mauvaise inclinaison</p> <p>G : À ce moment-là il se passe quoi dans ta tête ?</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>E : Je me dis il faut que je bosse plus les smashes et plus le mouvement</p> <p>G : Ok</p> <p>E : La elle y est tout le temps ! Elle y est tout le temps c'est ça le pire mais bon on laisse passer</p> <p>G : Et pourquoi tu hausse le ton à ce moment-là ?</p> <p>E : Non mais là ça fait 6 "let" d'affilée, c'est bon, la elle y était, après si elle dit qu'elle touche c'est peut être qu'il a des meilleures yeux que moi mais quand même. Sur le coup ça m'agace un peu mais bon le match y joue</p> <p>E : Là à ce moment la il domine un peu le match mais je reviens et je gagne</p> <p>G : Et là ça te met dans quel état d'esprit après ce match là ?</p> <p>E : Après ce match là j'étais échauffé, après ça roule tout seul le match il enchaîne</p> <p>G : Et du coup quand t'es remonté comme ça face à Naël tu te sentais plutôt quoi ?</p> <p>E : Plutôt bien</p> <p>G : C'est quoi plutôt bien ?</p> <p>E : Il avait pris un peu d'ego là fallait le faire redescendre un peu, quand on fait redescendre la personne c'est bien.</p> <p>G : Quand tu dis je suis plutôt bien quel émotion tu met derrière ça ?</p> <p>E : De la gratitude de la fierté</p> <p>E : Il commence à faire des erreurs de je me dis il est déconcentrer y'a une faille</p> <p>E : J'admet celle là elle était belle, je pouvais rien faire il la bien placé, j'admet sur ce coup là il m'a dominé un peu</p> <p>G : Et à ce moment-là il se passe quoi du coup dans le match ?</p> <p>E : C'était un toumant avant c'était un peu équilibrer, mais la il a commencé à prendre l'ascendant il a joué comme il fallait</p> <p>G : Et au niveau de t'es émotion du début jusqu'à la fin du match ?</p> <p>E : Au début j'étais plutôt dans l'analyse et après je jouais un peu plus normalement, je commençais à être plus dans le match</p> <p>E : La je commençais à bien rentrer dans le truc, le smash il ma mis bien</p> <p>G : Quand tu rentres bien dans le truc ça veut dire quoi pour toi ? T'es dans quel état d'esprit ?</p> <p>E : Je suis en mode faut gagner quoi, focus il y a plus de phase de teste, faut que je gagne</p> <p>E : Celle là j'étais sur la trajectoire, donc celle là même si elle passait je l'aurait toucher</p> <p>E : Elle était belle, des fois il met des belles balles tu peux rien n'y faire</p> <p>G : Quand tu dis des petites insultes comme ça, ça veut dire quoi ?</p> <p>E : Non là, c'est plus par rapport à moi, j'aurai pu mieux la jouer, j'aurai pus plus me décaler, la mentalement il a été plus fort que moi</p> <p>G : Toi t'es dans quel état d'esprit ? Il se passe quoi dans ta tête ?</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>23'00</p>	<p>Situation 4 : Similaire à la situation 3 match retour</p>	<p>E : Je doit me reconcentrer il comment à prendre de l'avance, je me met à jouer</p> <p>E : ça c'est de balle chance normalement ça passe pas quand ça touche le filet, je suis plus concentré</p> <p>G : C'est quoi qui te déconcentre du coup ?</p> <p>E : Normalement la balle elle doit être toute droit mais comme elle touche le filet donc ça change sa trajectoire</p> <p>G : émotionnellement c'est quoi qui te déconcentre ?</p> <p>E : La clairement on dirait que la balle veut que je perde, je me dis là j'ai pas la chance avec moi mais bon ça passe hein</p> <p>G : Tu ressens quoi à ce moment-là ?</p> <p>E : Normalement même des balles comme ça je devrais être en capacité de les récupérer, il faut que je me reconcentre et ça prend du temps</p> <p>E : La je commence à reprendre mes points</p> <p>G : Tu l'as encore fait une nouvelle fois, est-ce qu'il y avait quelque chose pendant ce match ? Qu'est ce que tu ressentais ?</p> <p>E : Je me suis juste dit y a des balles c'est bizarre que je les ratais après je me dit bon, c'est la chance qui est avec lui, bien joué pour lui et tac au tac ça fait des belles balles</p> <p>E : La le match il devient plus sérieux, le je marque il marque je marque il marque sa s'enchaîne mais bon la je me dit dans ma tête c'est le moment de prendre l'avantage</p> <p>G : Tu le traduit par quoi quand tu dis prendre l'avantage ?</p> <p>E : Être plus concentrer, plus l'envie de gagner</p> <p>G : Comment tu te transmets cette envie de gagner ?</p> <p>E : Je me concentre sur la balle, suivre la trajectoire de la balle pour mieux adapter le mouvement</p> <p>G : Quand tu vois ton adversaire réagir comme ça toi t'es comment ?</p> <p>E : Il est déstabilisé c'est le moment de gagner</p> <p>E : Et voilà la c'était gagner, y'avais une faille, je savais qu'il était déconcentrer, je savais personnellement que j'allais gagner</p> <p>G : la sur le prochain point tu te dis quoi ?</p> <p>E : La enfaite le match il est finis et lui dit viens on fait un dernier point</p> <p>G : Pourquoi ?</p> <p>E : Pour l'abattre encore plus, pour montrer que c'est moi qui est gagner</p> <p>G : Ça sert à quoi ?</p> <p>E : Dominer l'adversaire</p> <p>G : Et tu loupes ton smash il se passe quoi ?</p> <p>E : Enfaite à ce moment là j'avais gagner et il m'on dit 10-10 alors j'étais perturber, ils ont changer les scores comme ça donc après je me suis reconcentrer</p>
--------------	--------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>E : La c'était fini</p> <p>G : Comment tu sais que c'est fini ?</p> <p>E : Parce que la y'avais 11-10 je savais que j'ai à marquer qu'un point je me concentre un peu plus</p> <p>G : Et quand il réagit comme ça comment t'es ?</p> <p>E : Bon j'ai réussi ma mission j'ai gagné comme il fallait, la après je lui redemande de faire un point</p> <p>G : Pourquoi ?</p> <p>E : Pour bien dominer</p> <p>G : Es-ce que y'a des coups qui t'ont permis de gagner ou ressentir des choses ou pas ?</p> <p>E : Les coups qui m'ont fait ressentir c'est quand je me fléchie et que je smash, la je me dis que j'ai bien réussi</p> <p>G : ça te fais ressentir quoi ?</p> <p>E : J'ai bien retranscrit ce que j'avais appris, les meilleures smash c'est contre Adèle c'est plus propre</p> <p>G : Ducoup quand tu arrives à faire ses smash là qu'est ce que tu ressens ? Ça provoque quoi chez toi ?</p> <p>E : J'ai l'impression j'ai été récompensé j'ai gagné, j'étais en mouvement j'ai gagné</p> <p>E : En faite j'étais pas échauffer, c'était contre Morgan j'y suis aller en mode chill, j'étais pas échauffé donc j'envoyais des balles normal</p> <p>G : Pourquoi c'était un match plus chill ?</p> <p>E : Par rapport au niveau à Naël, il a un niveau plus bas, je vais pas me donner trop à fond mais quand même un minimum pour ne pas perdre</p> <p>E : Après j'ai eu un peu de malchance, après c'était pas vraiment de la mal chance des fois il plaçait des balles elles étaient belle j'admet</p> <p>G : Du coup vu que tu te dis qu'il ne faut pas perdre, ça te met dans quel état d'esprit ?</p> <p>E : je peux la jouer un peu plus à tenter des truc , même si ça passe pas c'est pas très grave</p> <p>G : Et ducoup sur cette frappe là ...</p> <p>E : Celle la j'ai vraiment mal taper, j'ai mal positionné mon bras, j'aurai lever un peu plus elle serai passer, la j'étais un peu trop à l'aise trop chill sur ce coup la</p> <p>G : Et du coup tu ressens quoi à ce moment-là ?</p> <p>E : C'est pas grave je me dis je peux tenter des truc c'est pas grave, je retenterai après ça passera</p> <p>G : OK</p> <p>E : La je prenais l'avantage, donc en vrai, la j'étais même plus droit que fléchi</p> <p>G : Et ça se traduit par quoi quand tu prends l'avantage dans ta tête ?</p> <p>E : je me dit bon j'y vais normal, quand je vois que je peux gagner j'y vais plus tranquille, je stresse moins je me dis faut que je gagne ça va aller tout seul</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>G : Ok tu stresse moins donc ça veut dire que les autres matchs tu stressais ou pas ?</p> <p>E : Non je ne stressais pas, juste j'avais un objectif plus droit le je me dis je sais que je vais gagner donc en vrai ...</p> <p>E : C'est genre de balle la qui était belle, des fois c'est des balles sur des coins c'est gênant , je me dis bon c'est bizarre c'est frappe mais bon</p> <p>G : C'est quoi que t'appelle gênant ?</p> <p>E : Parce quand il place ses balle dans le coin ou je suis, j'ai pas le temps de me replacer mais après bon c'est pas grave j'ai l'avantage je lui laisse 2-3 points c'est pas très grave</p> <p>G : Quand tu dis c'est pas grave ça veut dire que t'es comment toi à ce moment la ?</p> <p>E : Ca passe j'ai l'avantage, je peux me permettre de perdre 2-3 points, tenter des truc, me redresser donc c'est pas grave</p> <p>E : La j'ai sentie que la ça allait dérouler tout seul, je me suis dit le match est fini quand je commence à prendre des 6-1 / 6-2, je peux jouer les balles doucement mais bon faut quand même mettre 2-3 smash pour calmer l'adversaire et voilà</p> <p>G : Pourquoi tu dis faut remettre 2-3 smash ?</p> <p>E : Parce que des fois quand tu joue trop doucement qu'il marque 2-3 point faut le calmer qui se dise ouai voila</p> <p>G : Toi ça te permet quoi de smasher pour calmer ton adversaire ?</p> <p>E : Pour assouvir ma domination, rentrer dans la tête de l'adversaire dominer mentalement</p> <p>G : juste quand tu dis dominé mentalement ça veut dire que t'es comment toi ?</p> <p>E : Je suis en phase de ... Faut que je montre que c'est moi qui vais gagner, même si il va marquer 2-3 balles il sait que c'est moi qui vais gagner</p> <p>G : Vu que tu suis pas trop le score pour toi ça veut dire quoi ?</p> <p>E : Pour moi le match est déjà fini dans ma tête c'est déjà fini donc le score après ...</p> <p>E : la j'ai enchaîner, les points ils se sont enchaînés il se passe ça, la je suis juste en mode enchaîner les points</p> <p>G : Quand t'enchaine les points comme ça c'est qu'il se passe quoi ?</p> <p>E : Ça dépend soit la personne est fort et enchaîner les points c'est que techniquement j'ai dominer l'adversaire et si il est moins fort c'est que c'est normal quoi</p> <p>G : Sans parler de l'adversaire, toi t'es comment ?</p> <p>E : Je suis plus ... plus l'aise je suis moins raide, des fois je suis raide sans le faire exprès</p> <p>G : Et qu'est ce qui fait que t'es raide ou plus à l'aise ?</p> <p>E : C'est souvent en début de match</p> <p>G : Qu'est ce qui fait quand début de match t'es souvent plus raide ?</p> <p>E : Je ... j'ai pas confiance en mes mouvements, quand je suis dans le match je sais que ya des coups qui passe plus facilement parce que je suis chaud, mais</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>29'36</p>	<p>Fin de la leçon Fed demande à Naël de refaire un match sur le temps informel (hors leçon)</p>	<p>parfois ya des match je suis un peu froid donc faut que j'ai le temps de m'adapter et tout</p> <p>G : Donc qu'est ce qui fait que t'as pas nécessairement confiance en toi en début de match ?</p> <p>E : Je sais pas ...</p> <p>E : la je tente un smash bon ... je me suis dit je peux tenter des trucs, j'aurai du me baisser il serai passer mais c'est pas grave</p> <p>G : Mais pourquoi tu as tenté des trucs à ce moment-là ?</p> <p>E : Bah comme je l'ai dit le match il était fini pour moi, je tente des truc comme ça sa passe, ça passe, ça passe pas c'est pas grave</p> <p>G : Ducoup au début ou t'es plus raide et après "souple", qu'est ce qui fait qu'à ce moment-là t'es passé de raide à souple ?</p> <p>E : C'est l'écart de score, la c'est un relâchement un peu, je prend un peu plus de plaisir, la je peux tenter des truc que je tenterais pas d'habitude, c'est beau hein</p> <p>G : OK</p> <p>E : La j'ai fini, carrément je demande à Naël de venir pour faire un match car il nous restait un peu de temps</p> <p>G : Pourquoi tu redemande à Naël de refaire un match ?</p> <p>E : pour le re-massacrer encore après pour encore plus assouvir ma domination</p> <p>G : Ça te fait éprouver quoi de massacrer tes adversaires ?</p> <p>E : Je me sens bien quoi, quand je gagne je me sens bien</p> <p>G : c'est quoi se sentir bien ?</p> <p>E : C'est gratifiant ?</p> <p>G : Gratifiant ...</p> <p>E : Alors la j'ai voulu marquer 2 points, en plus on faisait en 5 pts, je me suis dit encore Morgan je peux me relâcher la contre Naël on va rester encore sur les appuis un peu</p> <p>G : Et es ce que tu as ressenti de la raideur à ce moment-là ?</p> <p>E : Non la j'étais chaud j'enchainais les matchs j'étais plus à l'aise,</p> <p>G : qu'est ce qui fait que tu étais plus à l'aise à ce moment-là ?</p> <p>E : la je sens mes mouvement je sens bien la balle je suis dans le truc ça passe hein</p> <p>G : et du coup mentalement t'étais dans quel esprit quand t'as commencé le match</p> <p>E : Je suis la pour l'abattre, la pour gagner, ... après des fois ça réussit pas trop j'ai des balles elles sont un peu timides. Sois je suis trop relâcher, enfaite quand je suis trop focus des fois je me relâche je suis moins focus enfin c'est bizarre</p> <p>G : C'est quoi les balles timides c'est du à quoi ?</p> <p>E : Enfaite c'est quand je me suis relâcher je suis plus trop dedans, enfaite à chaque fois je m'égare du match quand je vois que je gagne facilement et je laisse passer des points trop facilement</p>
--------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>35'30</p>		<p>G : Et du coup tu ressens quoi dans ces moments là ?</p> <p>E : Faut que je me reconcentre</p> <p>E : la à se moment la je met un gros smash, même si le mouvement d'arc était un peu bizarre je me suis assez</p> <p>G : Ça veut dire quoi quand tu penches un peu t'as tête comme ça à ton adversaire ?</p> <p>E : Elle était belle la balle, moi je me dis il peut rien faire dans tous les cas</p> <p>G : T'éprouve quoi à ce moment-là ?</p> <p>E : la même chose je suis gratifié</p> <p>G : Pourquoi à ce moment la tu dis c'est bon je suis chaud ?</p> <p>E : Quand je smash comme ça c'est bon je suis à l'aise après à cause de ça j'ai trop pris la confiance, je me suis relâché et il a commencé à marquer 2-3 points</p> <p>G : pourquoi tu parles de coups de chance ?</p> <p>E : c'était pour justifier, faut faire la personne humble mais je savais que c'était pas un coup de chance mais j'ai vue venir le smash je me suis dis bon</p> <p>G : Pourquoi t'es humble à ce moment-là ?</p> <p>E : trop prouver ça peut monter à la tête et après ça ... je me suis dit c'est trop facile je me suis relâché il a marqué des points et voilà</p> <p>E : Oui voilà je commence à me relâcher il a commencé à marquer 2 points d'affilée j'ai pas trop aimer, je me suis dit là faut que je me déconcentre un peu</p> <p>E : La je me suis dit c'est le moment faut gagner la, dernier point la c'est focus focus</p> <p>E : et voila la c'était gagner c'était passé c'était parfait</p> <p>G : Tu m'as parlé de gratification, ça veut dire quoi pour toi ?</p> <p>E : Ca veut dire que je joue bien quoi, du plaisir je suis content</p> <p>G : Merci beaucoup !</p>
--------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Annexe 5 : transcription des données in situ et des verbatims de Lou lors des entretiens d'auto-confrontation et de « deuxième niveau »

PROTOCOLE À 2 VOLETS		
TIME CODE	Description du contexte	Entretien d'auto-confrontation avec Lou Verbatim du chercheur (P) Verbatim de Lou (E)
00 : 54	<p>Situation n° 2 : matchs à thème (latéralité)</p> <p>Consignes : tout en coup droit avec un revers autorisé</p> <p>But : marquer le plus de points que les autres au total</p>	<p>Élève : je peux dire un truc sur mon jeu ... enfin juste mon jeu ...</p> <p>Professeur : oui vas-y</p> <p>É : ma raquette elle est vachement bizarrement placée ... je trouve ... enfin je la mets comme ça ... et comme ça [montre avec sa main] ... enfin souvent vous nous avez dis de la placer comme ça ... c'est mieux même pour aller vite de la pencher comme ça et de ... voilà quoi ...</p> <p>P : et quand tu y joues tu y penses ou c'est en regardant la vidéo que t'y penses ?</p> <p>É : c'est surtout en regardant la vidéo ... mais parfois ... y'a le coup où je l'ai fait moitié en cloche ... là je me suis dit bha ... heu ... bizarre comment tu le tires mais c'est vrai après j'ai pas changé mon shoot ...</p>
01 : 35		<p>P : qu'est ce que tu as ressenti quand tu dis « <i>bizarre</i> »</p> <p>É : heu je sais pas ... c'est juste que ... genre ... ouais je me suis juste dis mon placement il est pas bien ... et tout ... et en fait .. c'est juste j'ai pas le réflexe .. tu vois ... enfin genre ... j'ai ... ouais c'était pas top quoi ...</p> <p>P : d'accord, et là si on met en un tout petit peu en avant ... on voit que du coup le point tu le laisses ... [montre sur l'ordinateur] ... tu vois ... là il dure plutôt longtemps l'échange ...</p> <p>É : ouais ... bha j'étais pas forcément joyeuse de la gagner parce qu'à la fin c'était juste moche ... enfin c'était pas ... c'était juste ...</p> <p>P : toi tu n'as pas éprouvé de satisfaction à gagner ce point ?</p>
02 : 37		<p>É : non ...</p> <p>P : comment tu te sent avant le match ... émotionnellement ?</p> <p>É : heu je sais pas ... vu que c'était des petits exercices et tout ... et que c'était face à Indy ... y'avait pas vraiment des pression ni de ... enfin juste c'était</p>

<p>03 : 05</p>		<p>P : oui il n'y avait pas spécialement d'enjeu ... tu n'avais pas spécialement envie de gagner ...</p> <p>É : oui voilà</p> <p>É : [rigole en voyant la vidéo] alors là c'est parce que j'ai loupé bêtement ...</p> <p>P : qu'est ce que tu appelles bêtement ? Parce que là tu fais un super bon revers ...</p> <p>É : du coup là c'était un peu plus frustrant ...</p> <p>P : parce que tu as raté la balle sur le retour de ton adversaire ?</p> <p>É : ouais ...</p> <p>P : et le fait d'avoir joué contre Indy ça n'a pas ...</p> <p>É : non ...</p>
<p>03 : 35</p>		<p>P : c'est vraiment le fait d'avoir raté qui ...</p>
<p>04 : 19</p>		<p>É : oui c'est vraiment ça ...</p> <p>P : on va passer à la vidéo suivante</p> <p>P : donc là c'était quoi la consigne déjà ?</p>
	<p>But : gagner le plus de mini-matches.</p> <p>Des zones à chaque coin de table sont à viser pour marquer des points bonus.</p> <p>Un seul revers autorisé. Le reste des coups doivent se faire en coups droits.</p>	<p>É : fallait heu .. marquer dans les zones pour marquer des points bonus ...</p> <p>P : la situation comment tu l'as vécu ... avant de regarder la vidéo ... tu l'as plutôt apprécié ou c'était plutôt ...</p> <p>É : ah l'exercice ? celui-ci ?</p> <p>P : ouais</p>
<p>05 : 07</p>	<p>Une fiche récap est disponible en annexe.</p>	<p>É : c'était plutôt ... enfin j'aime bien car je sais que je suis pas douée sur ça ... donc c'était cool ...</p> <p>P : donc là tu fais un ... tu ne marques pas dans la feuille ... mais tu fais un super point ... sur le côté ... est-ce que tu peux me dire ce que tu ressens ?</p>

05 : 26	<p>É : ouais ... enfin la je me dis toujours le même truc ... je fais souvent des coups en cloche et j'ai juste l'impression de faire des coups bizarres ... et je sais pas si c'est adapté ou pas à la situation ... même si je marque le point ...</p> <p>P : ok ... toi tu te dis le coup il était bizarre ... et t'est pas forcément convaincu que ça serait à refaire ...</p>
05 : 50	<p>É : ouais ... que ça serait à refaire dans les prochains matchs ...</p> <p>P : d'accord et ça heu ... ça te gêne ... enfin ça ne te gêne pas mais tu y penses ?</p>
06 : 04	<p>É : ouais nan ... enfin pour le coup je me dis enfin ... je sais pas si ... heu ... c'était bien mais tant mieux ...</p> <p>É : [rigole en voyant la vidéo sur l'ordinateur]</p> <p>P : là tu ressens quoi ?</p>
06 : 25	<p>É : là j'étais contente ...</p> <p>P : comme avant tu t'es dis là mon geste il était bizarre ...</p> <p>É : nan là ça va ... après j'ai pas mis dans le point ... qui compte double ... mais ça allait ...</p> <p>P : d'accord ... c'était un beau point ...</p>
06 : 59	<p>É : pas beau mais ... ça va ... moins que tout à l'heure</p> <p>P : d'accord</p> <p>É : heu ... là je sais pas trop ... je me dis ... peut-être j'ai trouvé son point faible ... donc je tire au milieu</p>
07 : 20	<p>P : [met pause à la vidéo]</p> <p>É : bha là c'est lui qui fait la faute ...</p> <p>P : ok ... et là dans la situation y'a que du coup droit ou il y a un seul revers ?</p> <p>É : heu je crois il y avait un seul revers ... ouais ...</p>

		<p>P : et par rapport à ça ... comment c'était ? comment tu l'as vécu ?</p> <p>É : bha en fait comme on s'est habitué au coup droit ... les revers j'ai plus trop l'habitude de les faire au mieux ... parceque quand je l'ai fait je les fais mal et du coup je regrette ... donc j'essaie de moins en faire ...</p>
07 : 35		<p>P : ok</p> <p>É : mais c'est surtout dans le dernier que c'était plus dur ... mais celui-ci ... bha on mélangeait un peu donc c'était un peu bizarre ... j'essayais parfois de faire des revers mais parfois j'en faisais trop ... enfin j'arrivais pas forcément à m'adapter à la situation quoi ...</p> <p>P : toi ce que tu préfères c'est les coups droits ?</p> <p>É : ouais du coup maintenant ouais ...</p> <p>P : alors qu'avant c'était les revers ... ?</p> <p>É : bha ... ça faisait longtemps que j'avais fait du ping pong ... mais ouais quand c'est du coup droit je préfère ...</p>
08 : 00		<p>P : donc là quand on fait des situations où y'a que du coup droit ... c'est plutôt ...</p> <p>É : ouais ça va j'aime bien ...</p>
08 : 25		<p>P : là tu n'as pas l'air d'accord ?</p> <p>É : [rigole] heu c'était pour les consignes où on était pas d'accord mais après on s'est mis d'accord ...</p> <p>É : là c'est Indy qui dit que la balle elle a touché ... alors qu'elle l'avait pas touché [rigole] ...</p> <p>P : t'es sûr qu'elle l'a pas touché ?</p>
08 : 48		<p>É : bha y'a pas eu de bruit et même y'a pas eu ... la balle elle a pas dévié ou quoi ... donc logiquement ... mais comme c'était de son côté et que Indy c'est l'arbitre ... bha elle a marqué le point</p> <p>P : et tu as ressenti quoi à ce moment là ?</p>

09 : 13		<p>É : bha ... heu ... au début je me suis dis ... heu surtout qu'au début Paul était de mon côté ... et il s'est juste rallié dans le sens où il voulait le point quoi ... mais ... c'est pas un match ... y'a pas d'enjeu ...</p> <p>É : [rigole]</p>
09 : 43		<p>P : là tu essaies de négocier un peu ?</p>
10 : 20		<p>É : ouais mais en même temps je m'en fous un peu donc bon ...</p>
11 : 02		<p>É : [rigole] ahah là elle l'a pas touché donc j'étais contente ...</p> <p>P : donc là c'était quoi la situation ?</p> <p>É : heu là je sais pas ... je crois que c'était pour l'exercice avec les feuilles sur le coté là ...</p> <p>P : là les fiches consignes elles étaient claires ? par ce que l'as tu as l'air de les lire longtemps ...</p> <p>É : heu ouais ... c'est juste que là j'essaie de bien enregistrer pour par oublier de consignes ...</p>
11 : 50	<p>Rotation des ateliers - passage des consignes - lecture d'une feuille récap des consignes.</p>	<p>P : donc là c'était la fin ... et c'était clair pour toi ?</p> <p>É : oui c'était clair</p> <p>P : donc là tu te rappelles de la situation ?</p> <p>É : ouais ... il fallait pas toucher les lignes du milieu ... heu ... parce que sinon c'était l'autre qui gagnait ...</p>
12 : 27	<p>But : remporter le plus de mini-matches.</p> <p>Des zones centrales sont à éviter sinon le point est perdu.</p> <p>Une fiche récap est disponible en annexe.</p>	<p>P : est-ce qu'il y a de l'enjeu ?</p> <p>É : heu non ... pas tant que ça ...</p> <p>P : tu te sentais comment du coup pendant le match ?</p> <p>É : bha ... pareil en détente comme c'est des petits exercices et tout ... y'a pas beaucoup d'enjeu ... surtout que c'était quatre points ...</p>
12 : 59		<p>P : comment ça ?</p>

<p>13 : 45</p>	<p>Les mini-matches se déroulaient en 4 points.</p>	<p>É : c'est juste que les quatre points c'est plus rapide ... mais bon là c'était tranquille</p> <p>É : [rigole] alors là j'ai mal réagi ... j'ai pas bougé assez vite ... et puis même mon coup d'avant il était moche ...</p> <p>P : là c'est ce que tu dis quand tu mets tes mains au visage ? [montre sur l'ordinateur avec le doigt]</p> <p>É : bha là je me suis surtout dis bha pourquoi t'as pas bougé [en parlant d'elle]</p> <p>P : tu t'en es rendu compte en voyant sa balle ...</p> <p>É : ouais c'est ça ...</p> <p>É : bha là je suis contente ... ouais ...</p> <p>P : de ton service ?</p> <p>É : [hochement de tête]</p> <p>P : là il y a un peu plus d'enjeu ... qu'est-ce que tu ressens ?</p> <p>É : non là ... c'est pareil</p> <p>É : heu ... là je suis déçue car elle est sortie inutilement ... enfin je veux dire ... c'est juste mon coup il était moche ...</p> <p>P : ok ...</p> <p>É : en fait ça me frustre parceque souvent je fais des petites erreurs bêtes ... soit je tire un petit peu trop fort ... soit ma raquette elle est mal orientée ... soit c'est mon pouce qui tape sur la balle ...</p> <p>P : et tu fais tout de suite lien avec ton geste ... heu ... je sais pas si c'est forcément le bon lien que je fais mais souvent je me dis ouais à ça doit être ça ...</p> <p>P : et donc là quand tu rates le point tu te dis quoi ?</p>
<p>14 : 56</p>		
<p>15 : 30</p>		

16 : 16		<p>É : heu ... bha déjà ce coup là il est moche ... et puis là du coup j'ai essayé le revers ... et bha ça a pas marché</p> <p>P : et là quand tu parles avec Morgan, vous dites quoi ?</p> <p>É : heu je sais plus ... je crois qu'on parlais des consignes ...</p> <p>P : ok ...</p> <p>É : le revers encore ... [rigole]</p> <p>P : là tu es frustrée ?</p>
16 : 32		<p>É : un peu parceque ça fait deux fois de suite ... et que heu ... il est sorti de la table</p> <p>P : c'est quoi pour toi un revers moche et un revers qui sort de la table ?</p> <p>É : bha là il était vraiment lobé ... il allait vite ... enfin il sortait et il servait à rien ... et en plus il sortait de la table</p> <p>P : [montre l'ordinateur] et là tu te souviens ?</p>
17 : 10	L'élève regarde la caméra à plusieurs reprises.	<p>É : heu là ... nan pas vraiment ... là je pense que parceque j'étais filmée j'essayais de trouver des excuses ...</p> <p>P : ok ... donc le fait que t'aies fait un revers qui ...</p> <p>É : ouais ... un mauvais coup quoi ... juste le revers ...</p> <p>P : on dirait que ça t'as influencé le fait que tu sois filmé ?</p>
17 : 27		<p>É : non ... non non</p> <p>P : ok</p> <p>É : bha là j'étais contente parceque ... enfin elle était loin la balle on va dire ... du coup ... donc là j'étais plutôt fière</p>
19 : 54		<p>P : d'accord ... t'étais fière d'avoir renvoyé la balle ?</p> <p>É : ouais</p>

P : là je sais pas si t'as vu tu t'es excusé ...

É : ah non non ... c'est juste que j'avais pas vu que c'était à elle de servir

É : ah là on voit bien que j'ai fait un lob que je maîtrise pas trop ...

P : tu peux mettre des mots sur ce que tu ressens ?

É : bha là toujours de la frustration ... parceque j'ai l'impression de ... ouais ... maîtriser qu'une partie du ping pong ...

P : comment ça ?

É : genre ... bha que les coups droits ... mais après ... enfin ... je sais que y'a certains échanges j'y arrive mais souvent je lob ou alors je la [la balle] sort de la table

P : et ça c'est quand quel type de coup ?

É : heu ... je sais pas trop ... enfin

P : c'est en coup droit ou en revers ?

É : ah en revers en revers ... après en coup droit aussi ça le fait aussi mais c'est plutôt en revers ...

P : et qu'est-ce que ça te fait le fait de faire ça ?

É : souvent quand je suis en partie je vais éviter le revers justement ... et me tourner vers le coup droit ... donc même si c'est des déplacements plus difficiles que je pourrais prendre plus simplement en revers ... bha heu ... j'essaie d'éviter quoi ...

P : d'accord

É : [rigole] alors ça c'était très nul ... parceque j'avais pas bougé ... donc j'avais le bras très très loin ...

P : hochement de tête

É : [rigole] heu là j'ai raté ... donc heu ... c'est surtout les services ... c'est un peu humiliant de les rater ... enfin pas humiliant mais c'est plus frustrant que d'autres ...

24 : 35		<p>P : c'est plus frustrant de rater un service que de mettre un revers raté sur la table ?</p> <p>É : ouais ... parceque tu te dis que y'a peut-être le coup de ... ton adversaire qui joue aussi ... dans le fait que t'es raté ... alors que là ...</p> <p>P : ok</p> <p>É : là je crois que je l'ai pas prise alors que j'aurais dû ...</p> <p>P : [montre l'élève en train de réagir après une balle ratée] et là ... ?</p>
25 : 25	Situation n° 4	<p>É : heu là je sais pas si j'ai touché la balle ...</p> <p>P : [montre une nouvelle vidéo] et là tu te souviens de ce qu'il fallait faire ?</p> <p>É : heu ouais ... là du coup c'était on marquait des points bonus si on marquait dans les ... heu ... côtés de la table ...</p> <p>P : et là est-ce qu'il y a plus d'enjeu que tout à l'heure ?</p> <p>É : là ouais parceque c'est vraiment un match ... c'est pas un exercice ... heu ... on s'entraîne toujours mais y'a un peu plus d'enjeu on va dire ...</p>
27 : 00	<p>Des zones latérales étaient représentées par des lattes. Si un point était marqué dans ces couloirs il valait 3 points.</p>	<p>P : sur les premiers points là est-ce que tu as quelque chose à dire ?</p> <p>É : heu sur les premiers ... là comme c'est le premiers je suis pas forcément fière de moi ... même si bon voilà je suis contente ... et heu ...</p> <p>É : là c'était ... heu ... un peu nul comme coup ... comme rattrapage de balle ...</p> <p>P : c'est pour ça que tu mets tes mains sur ta tête ?</p> <p>É : oui souvent quand je suis frustrée je fais ça ...</p> <p>É : [sourit] là du coup j'ai pas réussi le revers ... j'ai fait coup droit alors qu'elle était loin ... souvent quand je suis plus frustré que ça je fais des réactions un peu excessives mais quand c'est vraiment des erreurs bêtes du style ... bha justement je loupe une balle et comme c'est des erreurs ... enfin ... là c'est un peu bête ... mais quand ça l'est moins je fais ça [montre comment elle se touche la tête]</p>

		<p>P : est-ce que le fait de faire ce geste tu te dis que t'aimerais travailler davantage les déplacements par exemple ... est-ce que ça un impact sur tes motivations ?</p>
28 : 27		<p>É : genre le fait de pas réussir ?</p> <p>P : par exemple là tu as raté sur le coup ... tu es frustré et tu te touches la tête ... est-ce que tu te dis à un moment qu'il faudrait que je travaille plus mes déplacements ... ou le coup que tu as raté ?</p> <p>É : heu ouais ... souvent je me dis ça</p> <p>P : la tu t'es touchée la tête ?</p>
29 : 30		<p>É : bha ouais la parceque j'arrive pas à renvoyer la balle elle va super loin ... pareil mon mouvement il est trop ... je place mal ma raquette ... mais après c'est pareil ... c'est qu'on fait souvent les mêmes erreurs ...</p> <p>P : et ça t'énerve encore plus de faire les mêmes erreurs ?</p> <p>É : souvent ouais ... [hochement de tête] ouais ça me saoule</p> <p>P : [regarde l'élève]</p> <p>É : [rigole] ahah la j'ai juste regardé ... j'ai pas bougé ...</p> <p>É : là je pense que c'est la frustration qui s'accumule ...</p>
30 : 53		<p>P : et comment ça se traduit cette accumulation de la frustration ?</p> <p>É : bha je me concentre moins ... je joue moins ... j'essaie pas de ... calculer où je vais mettre ma balle ... et du coup bha ... je fais des gestes moins bons ... et ouais ça se voit sur mon jeu ...</p> <p>É : là c'est pareil ...</p> <p>P : là c'est encore plus frustrant que de rater un service ?</p> <p>É : peut-être pas ... parceque rater un service tu vois ... t'es seul ... bha ça dépend vraiment de toi ...</p>
31 : 27		<p>P : donc y'a quand même de la satisfaction dans ta frustration générale ?</p>

<p>33 : 20</p>	<p>É : oui c'est ça ... y'a quand même des coups qui me font plus plaisir ...</p> <p>P : [montre du doigt un mouvement bien réalisé] et ça, ça contribue à ta satisfaction ?</p> <p>É : ouais parceque du coup là je l'ai réussi ... et heu ... après il est pas forcément très rapide et tout ... mais heu ... ça fonctionne</p> <p>P : et là tu rates le point, du coup la frustration prend le dessus ?</p> <p>É : ouais c'est ça ...</p> <p>P : ok</p> <p>É : là c'est vrai que j'ai pas bougé à temps ... bha c'est une erreur bête ... et ouais comme y'a pas eu d'échanges franchement c'est un peu frustrant ...</p> <p>P : ouais quand y'a pas d'échanges du tout et que ...</p> <p>É : ouais ... que le point il est direct ... bha ça fait mal ... t'as pas résisté ... direct tu ... perds ...</p> <p>É : [nouveau passage] là je l'ai mis le point ?</p> <p>P : [repassse le passage vidéo] non</p> <p>É : ouais non ...</p> <p>P : donc là tu as perdu ?</p> <p>É : ouais</p> <p>P : est-ce que tu as quelque chose à dire par rapport à ça ... par rapport à la fin du match ?</p> <p>É : heu nan ... juste que comme j'ai mis mes points au début du match ... et que en entraînement ... bha j'étais pas fière quoi ... d'avoir pris autant de points d'affilé ... et de pas avoir su me ressaisir ... on va dire</p> <p>P : [dispose la dernière vidéo à l'écran] là tu te souviens ? il y avait un enjeu pour toi ?</p>
<p>34 : 15</p>	

35 : 40	<p>É : heu là je me souviens ... là il y en a un ... pas plus que face à Indy mais ... je veux dire ... j'ai eu un petit coup de pression parceque je me appelle que le match d'avant elle m'a eu surtout sur les ... heu ... sur les fautes et tout ... du coup ... et donc je crois que j'avais perdu 3 - 1 ... donc il y avait un mini enjeu on va dire ... j'essayais de voir si on peut rattraper ce que j'avais fait avec elle ...</p> <p>P : donc tu as une histoire avec elle ?</p>
36 : 40	<p>É : ouais c'est ça ...</p> <p>P : [regarde l'élève]</p> <p>É : [lève les yeux au ciel] heu là il est juste moche ... donc heu ... voilà quoi ...</p> <p>É : là on discute à propos des points bonus ... on était pas sûr ...</p> <p>P : ok</p> <p>É : [montre un service à l'écran qu'elle a réalisé] souvent les services j'arrive pas à ... enfin ... à m'en fiche de moi ... enfin ... qu'un autre point ... j'arrive pas à me dire que c'est un beau point ...</p> <p>É : mon coup d'avant il était horrible ... après j'ai su un peu me rattrapper ... mais bon c'est pas allé sur la table donc bon ... j'étais un peu deçu quoi ...</p> <p>É : [sur une nouvelle séquence] elle est passée là ?</p> <p>P : je ne sais pas [remet la vidéo en arrière] oui je crois qu'elle passe</p>
39 : 07	<p>É : bha là ... ouais ... je suis un peu ... enfin j'aurai pas pu la rattrapper mais je me dis juste bha c'est un peu dommage ... je pense ... que c'est la chance ...</p>
40 : 00	<p>P : tu remets ça à la chance ...</p> <p>É : ouais le filet ...</p> <p>É : là c'est très moche ...</p> <p>P : comment ça très moche ?</p>

	<p>É : bha c'est un peu débile comment le l'ai renvoyé ... ma position de raquette et tout ...</p> <p>P : ça c'était un bel échange</p> <p>É : ouais</p> <p>É : bha là c'est pareil ... c'est toujours les petits coups en lob qui reviennent ... qui servent à rien ...</p> <p>P : [montre du doigt la vidéo]</p> <p>É : [rigole] bha la pareil ... elle est prête à retourner sur la balle ... je la mets presque sur la table ... ouais c'était vraiment très proche ...</p> <p>É : [sourit] heu ... bha là ... pareil ... je mets dans le filet donc c'est un peu frustrant ...</p> <p>É : bha là j'étais déçus parceque c'était la balle de match ...</p> <p>P : c'est encore plus frustrant que les points d'avant ?</p> <p>É : bha ouais ... parceque c'est le dernier point ... mon coup heu ... il est allé ... vite ... et du côté à l'opposé où elle était ... mais genre pas sur la table ...</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quatrième de couverture

Mots clés : Education Physique et Sportive ; Émotions ; Ciblage ; Constructions de connaissances ; Cours d'expérience ; Action situé

Résumé en Français :

Dans ce mémoire nous avons conduit une étude au sein d'une classe de 1ère générale et plus particulièrement autour de deux élèves. L'étude vise à explorer la relation entre le ciblage des contenus d'enseignements en EPS et les émotions des élèves, ce mémoire tente également d'observer l'impact des émotions éprouvées par le ciblage sur la construction de connaissances. Afin de réaliser cette étude nous nous sommes inscrit dans les présupposés théoriques du programme scientifique du « cours d'action » compris dans un domaine plus vaste de pensée dit « action située ». Les données ont été recueillies par le biais d'enregistrements vidéo et audio ainsi que des entretiens d'auto-confrontation avec nos deux participants. L'analyse s'est focalisée sur le cours d'expérience des élèves durant une leçon de tennis de table avec un objet d'enseignement bien précis (coup droit pour un élève, et smash pour l'autre). Cette analyse nous a permis d'identifier et d'observer des liens entre le ciblage de l'enseignant et les émotions transmises par celui-ci aux élèves. Mais également un lien entre les émotions éprouvées à l'intérieur de ses situations ciblées et la construction de connaissance.

Summary :

In this dissertation we conducted a study within a class of 1st general and more particularly around two students. The study aims to explore the relationship between the targeting of PE teaching content and students' emotions, and this paper also attempts to observe the impact of the emotions experienced by targeting on knowledge building. In order to carry out this study, we have taken into account the theoretical presuppositions of the scientific programme of the "action course", which includes a broader field of thought known as "situated action". The data was collected through video and audio recordings as well as face-to-face interviews with our two participants. The analysis focused on the students' experiment class during a table tennis lesson with a specific teaching object (forehand for one

student and smash for the other). This analysis allowed us to identify and observe links between the teacher's targeting and the emotions transmitted by the teacher to the students. But also a link between the emotions experienced within his targeted situations and the construction of knowledge.

Keywords : Physical Education; Emotions ; Targeting ; Knowledge building ; Courses of experience ; Situated action