



**HAL**  
open science

# Le rapport à la règle en EPS : Temporalité et transgression

Valentin Arnal

► **To cite this version:**

Valentin Arnal. Le rapport à la règle en EPS : Temporalité et transgression. Education. 2024. dumas-04818490

**HAL Id: dumas-04818490**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04818490v1>**

Submitted on 4 Dec 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.



**Année universitaire 2023-2024**

**Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation**

**Mention Second degré EPS**

**LE RAPPORT A LA REGLE EN EPS :**  
**Temporalité et transgression**

**Présenté par Valentin ARNAL**

**Première partie rédigée en collaboration avec Lucie BARABANT**

**Mémoire encadré par Fabienne Gillonnier**

# Sommaire

1. Introduction .....	4
2. Etat de l'art .....	5
2.1 Le rapport à la règle .....	5
2.2 Les règles en EPS .....	5
2.3 Les transgressions de la règle .....	7
2.4 L'intériorisation de la règle .....	10
2.5 Les influences s'exerçant sur l'élève pouvant modifier son rapport à la règle .....	11
2.6 L'interprétation de la règle selon les CA et les APSA .....	14
2.7 La temporalité de la séance .....	15
3. Problématique et hypothèses .....	17
3.1 Problématique .....	17
3.2 Hypothèses .....	17
4. Méthode .....	18
4.1 Participants .....	18
4.2 Dispositions .....	20
4.2.1 Support .....	20
4.2.2 Matériel utilisé .....	20
4.3 Procédure .....	22
4.3.1 Recueil des données .....	23
4.3.2 Traitement des données .....	23
5. Résultats .....	25
5.1 Evolution des règles durant les moments actifs et les moments passifs .....	25
5.2 Comparaison de l'évolution des règles en gymnastique et en ultimate .....	27
5.3 Analyse indépendante des différents moments de la séance .....	29
5.3 Evolution des différentes règles en fonction du temps .....	31
6. Discussion .....	32
6.1 Hypothèse 1 : Corrélation entre le type de règle transgressé et le moment de la leçon ..	32

6.1.1 Sous hypothèse 1.A : Les règles sont transgressées durant les moments de transition .....	32
6.1.2 Sous hypothèse 1.B : Les règles de sécurité sont les plus respectées en tout temps	32
6.1.3 Sous hypothèse 1.C : L'échauffement est le moment où les règles sont les plus respectées .....	32
6.1.4 Sous hypothèse 1.D : On observe des corrélations entre les APSA enseignées.....	33
6.2 Hypothèse 2 : le rapport à la règle évolue positivement durant la séquence avec une diminution progressive de la transgression à la règle.....	33
6.2.1 Sous hypothèse 2.A : Particulièrement au niveau des règles de jeu ce qui influencera les autres types de règles comme les règles de groupe .....	33
6.2.2 Sous hypothèse 2.B : Les règles d'actions vont également évolués progressivement et de ce fait le rapport à la règle aurait un lien avec l'apprentissage d'habiletés motrices	33
6.3 Limites générales de l'étude .....	34
7. Conclusion.....	35
8. Bibliographie.....	36
9. Annexes .....	38
10. Résumé.....	55
11. Abstract.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>

## 1. Introduction

Selon un sondage Ifop, en 2021 lors de la crise sanitaire du COVID-19, les règles du deuxième confinement n'ont majoritairement pas été respectées. 60% ont déjà transgressé au moins une fois les règles du confinement, instauré le 30 octobre. C'est 27% de plus que le premier confinement. Cette évolution du comportement des français est multicausale, cependant nous tenterons de montrer qu'une piste explicative serait l'incidence de la temporalité sur le rapport à la règle, ici la transgression de la loi. "La liberté est le droit de faire ce que les lois permettent" (Montesquieu), si chacun pouvait désobéir à la loi, plus personne ne serait libre, puisque chacun suivrait sa volonté sans règle commune. Alors comment expliquer ce phénomène de transgression majoritaire lors du deuxième confinement ? Peut-on constater des transgressions à la règle similaires lors des séances d'EPS en milieu scolaire ?

Ma thématique de mémoire s'articule autour de la relation entre la règle et les individus ; le rapport à la règle est une variable pouvant être régi par la temporalité, et nous essaierons de montrer que c'est à l'intersection de ces objets que se trouve le fondement explicatif de la transgression. L'objectif, à travers ce mémoire, étant de proposer des pistes de réflexions pour comprendre la transgression en milieu scolaire. Faut-il la prévenir ? Peut-on la prévenir ? Et si oui comment ?

L'adolescent a besoin d'éprouver les limites, au double sens de mettre à l'épreuve, c'est-à-dire tester la solidité et la permanence des limites externes et internes, et ressentir, c'est-à-dire les reconnaître et admettre leur réalité, qu'elles soient matérielles ou psychiques (Pommereau, 2003). Ainsi, selon Chartier (2002, 2010), "deux cas de figure peuvent se présenter : ou bien "celui qui est en train de grandir" (adolescence) a pu intégrer suffisamment de limites au cours de son enfance et la transgression pourra – à terme – nourrir sa créativité, ou bien les limites lui ont tellement manqué que les conduites transgressives n'expriment plus alors que la destructivité et l'autosabotage permanent de ses potentialités".

La règle est un thème qui questionne profondément le fonctionnement axiologique de notre société et c'est pourquoi il serait intéressant de se questionner sur le rapport à la règle pour des élèves de collège public de 6ème, quels types de règles sont transgressées par les différents profils d'élèves et est-il possible d'établir des moments propices à la transgression dans la séance, dans la séquence ?

## **2. Etat de l'art**

### **2.1 Le rapport à la règle**

Dans un premier temps, il semble nécessaire d'appréhender la notion de règles afin d'aiguiller nos recherches. Les règles régissent notre société avec au sommet de la pyramide la constitution de la 5ème république, fixant les règles juridiques fondamentales d'organisation et de fonctionnement de la France ainsi que les droits et les libertés de ses citoyens. Le droit est défini comme étant un "ensemble de règles générales et impersonnelles régissant la vie en société et sanctionnables par la puissance publique" (dictionnaire juridique). Il a pour fonction d'organiser les relations entre les individus en fixant des règles afin d'éviter l'anarchie et la loi du plus fort, protéger les plus faibles et créer un ordre social. Cette définition du droit prend particulièrement du sens à l'école dans un contexte où les violences scolaires, et plus particulièrement le harcèlement, posent un réel problème d'inclusion. "Une loi ne pourra jamais obliger un homme à m'aimer, mais il est important qu'elle lui interdise de me lyncher." (Martin Luther-King). Les règles font donc partie intégrante de notre société et participent à son bon fonctionnement en appliquant la devise de notre république "liberté égalité fraternité". L'école dispose ainsi de ses propres règles réunies dans un règlement intérieur régissant les droits et les devoirs des élèves de l'établissement afin de les préparer à exercer une "citoyenneté participative" voir une "citoyenneté transformative" (Banks 2017). Selon le ministère de l'Éducation nationale, "Le règlement intérieur d'un collège ou d'un lycée est le document qui définit l'ensemble des règles de vie de l'établissement et fixe les droits et les devoirs de chaque membre de la communauté éducative". Ces principes généraux du droit participent à une double mission de l'école de mise en conformité des règlements avec les normes juridiques qui s'imposent à tous, et de l'éducation au droit pour les élèves des lycées et collèges. Le respect de ce principe général du droit met chacun en mesure de savoir ce qu'il risque lorsqu'il commet une transgression. C'est dans ces conditions seulement que l'adage "nul n'est censé ignorer la loi" peut trouver son application à l'école.

### **2.2 Les règles en EPS**

Dans le cadre de l'éducation physique et sportive, le règlement intérieur de l'établissement est précisé au vu des spécificités de la discipline dans le règlement EPS spécifique à l'équipe pédagogique. On retrouve notamment les règles liées à la tenue

vestimentaire, au vestiaire, aux modalités de déplacement sur les lieux de pratique et sur les inaptitudes.

De plus, l'EPS est une discipline paradoxale puisque "c'est vraisemblablement celle parmi toutes les autres qui demande la plus grande application et acceptation des règles et des normes. Une rencontre en sports collectifs oblige à respecter strictement le règlement pour que le match puisse avoir lieu. Car le match suppose que l'on joue au même jeu." (Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée, Dominique Bodin, *Déviance et Société*, 2006). Le concept même de règle est au centre de ces problématiques. De même, les règles de sécurité dans certaines activités ne peuvent être contournées ni par les enseignants, qui encourent des poursuites, ni par les élèves trop conscients des dangers qui les menacent. Les règles apparaissent ainsi incontournables dans l'enseignement de l'EPS, elles vont orienter la pratique des élèves et leur donner des droits pour agir. Comprendre les règles, semble alors nécessaire pour fonctionner collectivement.

Les règles sont également à concevoir d'un point de vue relationnel en EPS. En effet, selon P.Nouvian et J-C Thomas, professeur au STAPS de Nancy, "les relations à autrui dans le cadre de l'EPS passent avant tout par les conduites motrices et une mise en jeu importante des corps : les contacts corporels y sont fréquents d'où la nécessité de poser des règles, des limites permettant le respect du corps de l'autre".

De même, l'opposition, la compétition (par rapport à autrui et à soi-même) font partie intégrante de l'EPS : elles doivent être éducatives pour les élèves et non-dégradantes (esprit sportif, respect de l'adversaire, des règles, dédramatisation des résultats...). Les règles permettent aussi de préserver l'intégrité des élèves, mission essentielle de l'enseignant.

Il a également été démontré que "l'évolution des comportements dans les règles groupales, institutionnelles, de sécurité influe de manière positive sur les apprentissages. À l'inverse, quand l'élève progresse dans l'activité, cela a des conséquences positives sur la globalité de son attitude" (Méard et Bertone). Ainsi, plusieurs types de règles se distinguent en EPS. Afin de pouvoir les différencier, nous utiliserons la classification des différentes catégories de règles de Méard et Bertone ("L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EP", 1996). Ils distinguent alors 5 catégories de règles dans lesquelles on retrouve les règles de sécurité correspondant à des obligations visant le maintien de l'intégrité des personnes, sous forme de procédures sécuritaires liées à certaines APSA, certains espaces ou certains matériels. Viennent ensuite les règles institutionnelles dictées par les programmes, les lois, l'école avec notamment

les règlements intérieurs des établissements. Elles ne sont pas négociables. On distingue également les règles groupales, qui sont des conventions, des arrangements rarement formulées de façon formelle. Elles sont propres au groupe, négociées ou imposées par l'enseignant. Plus spécifiquement à L'EPS, nous retrouvons les règles des jeux sportifs qui sont des conditions de jeu définies par l'activité et pouvant être acceptées par l'enseignant avec notamment l'arbitrage. Enfin, les règles d'apprentissage régissent les données à intégrer pour réussir, elles peuvent être données directement par l'enseignant ou de manière indirecte. Ainsi, ces différentes règles sont particulièrement intéressantes pour notre étude dans le sens où cela nous permettra de catégoriser le type d'infraction dans une catégorie de règles afin de mieux appréhender la complexité des rapports à la règles des élèves.

### **2.3 Les transgressions de la règle**

Mais, les règles ne sont pas figées, elles sont “dynamiques et expriment des adaptations, des négociations, des transgressions, des conflits” (Y. Léziart, 2012). La classe est ainsi une “petite société” (Emile Durkheim, Education et sociologie, 1922), représentative de la vie dans notre société, où l'élève peut se construire avec les règles la régissant.

Dans l'article “la transgression” (Jean-Jacques Sueur, Pascal Richard, Revue Internationale de Sémiotique Juridique, 2014) les auteurs arrivent à s'entendre sur le point que “la définition de la transgression est floue dans la mesure où celle de son objet même, la règle, l'est tout autant”. Il apparaît que la frontière entre le respect et la transgression de la norme est ténue, qu'il existe en somme un flou né de l'indétermination entourant et la définition de la norme, et la fonction qu'assure l'autorité habilitée à en déterminer les contours. Cela renvoie à la notion de juge “qui a le pouvoir de décider de la transgression?”. Dans notre cas c'est bien entendu l'enseignant mais cela fait également référence au type d'autorité qu'il exerce. Cela nous amène à la spécificité de notre étude car nous sommes 2 jeunes professeurs d'EPS encore en étude avec une classe de 6ème dans l'établissement public Jules Ferry de Chambéry. Notre capacité à exercer notre autorité est donc en cours de formation et évolue avec la pratique, ce qui implique une moins bonne “improvisation planifiée” (Tochon) pour faire face aux infractions qu'un enseignant expert.

Il s'exerce donc une relation d'interdépendance entre d'une part la transgression, et d'autre part la règle ou “norme”. En effet, le fait d'aller au-delà d'une certaine limite, de transgresser, suppose que cette limite ait été posée au préalable par une norme. Toutefois, plutôt qu'une



relation d'opposition entre deux contraires, il y aurait entre la norme et la transgression une relation de complémentarité, chacune participant à la définition de l'autre.

Pour Alexandre Viala, la transgression est “l'élément constitutif de la norme (...) laquelle est, par définition, susceptible d'être transgressée”.

D'un autre côté, si la transgression participe de la reconnaissance de la norme en la présupposant, le propos peut aller plus loin et, à l'instar de David Marrani, considérer que la transgression précède la norme, la première faisant de la seconde “l'acte fondateur” du lien social, né du passage d'un état naturel à une société civilisée, c'est-à-dire ici juridiquement normée : “la civilisation commence dans le crime et son renoncement”.

Enfin, les transgressions peuvent être regrettées, voire involontaires si le sujet n'a pas conscience que son geste est contraire à quelque prescription. En définitive le contenu de la transgression dépendra de la signification que l'on voudra bien donner à l'expression.

De plus, “L'EPS est une discipline privilégiée pour observer la transgression des règles [....]. Dans ce cadre très réglementé, qui détermine ce qui doit se passer, les élèves s'emploient à rechercher des stratégies de contournement des tâches et des exigences institutionnelles” (Y. Léziart et Al, 2012). Pour Perrenoud (1994), transgresser les règles relève d'un comportement “normal” d'adaptation à des modalités de coercition. Mais cela peut également être une manière pour un élève d'exister au sein de la classe. En effet, dans les jeux de lutte amenant forcément à la victoire ou à la défaite, il est fort probable que certains élèves n'acceptent pas la défaite et l'on peut penser notamment, lorsqu'un garçon rencontre une fille, qu'il ne puisse pas supporter de perdre et donc fait appel à la tricherie pour “sauver son image”. Il semblerait donc intéressant de se questionner, ne pas être catégorique quand l'élève enfreint une règle mais au contraire essayer de comprendre le motif d'agir de l'élève pour la transgression commise, afin de mieux pouvoir cerner son rapport à la règle.

Cela s'explique notamment par l'entrée des élèves dans l'adolescence, qui est une “phase d'entre deux, conjuguant parfois maturité physique et immaturité sociale où on est tantôt enfant, tantôt adulte” (M. Bolognini, 2002). Selon Hébrard, “l'adolescence est le moment de la conquête identitaire, la construction de la personnalité et du déni accompagné d'une “non estime de soi”. L'élève va ainsi se construire et cela passera notamment par une expérimentation des règles jusqu'à leurs limites voire jusqu'à leurs transgressions, soit pour construire le contour

de ses règles, soit pour se valoriser aux yeux des autres. Barbereau et coll, précise que “la transgression s’apprend et que cet apprentissage progresse avec l’âge”.

Ainsi, l’infraction à la règle semble faire partie de l’apprentissage de l’autonomie. “Il ne faut pas considérer l’adhésion à des règles comme une contrainte, mais à l’inverse comme l’apprentissage de la liberté, comme la constitution progressive, chez le sujet, d’un espace dans lequel s’inscrira sa capacité de transgression, véritable signe de son accomplissement d’homme” (Coulon, 1991, p.189). Méard et Bertone précise dans leur ouvrage que “la négociation, l’élaboration de règles, soit seul (par exemple dans la SA), soit collectivement permet de sortir l’élève de l’hétéronomie pour progresser vers l’autorégulation puis l’autonomie”.

Selon Claire Burdin, Formatrice à l’Inspé, “la majorité des transgressions est motivée par des problèmes d’incivilités liés au non-respect des règles et des normes”(article “Comme ils se parlent”, Carrefours de l’éducation, 2020). Les incivilités sont des “actes [...] perçus comme des ruptures des codes élémentaires de la vie sociale” (Roche, 2000). L’enseignant d’EPS fait donc face à des comportements d’élèves inadaptés au contexte dans lequel se déroule l’action, c’est-à-dire la “transgression d’une règle socialement construite” (Averill, 1982). L’enseignant doit de plus conduire les élèves vers la maîtrise de la compétence générale 3 : “partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités” rattacher au domaine 3 du socle commun de connaissance de compétence et de culture : “la formation de la personne et du citoyen”. Le cours d’EPS doit ainsi être un lieu d’apprentissage et de compréhension des règles pour former le citoyen de demain comme le rappellent les programmes collège 2008 préconisant “l’exercice de la citoyenneté vécue en acte dans les apprentissages de l’EPS, par l’appropriation du sens et la nécessité des règles”. Cet apprentissage de la règle se fait notamment par les sanctions données en retour d’une transgression à la règle. Cependant, cela n’est possible que si l’on applique une proportionnalité de sanction en fonction de la transgression. “La sanction doit avoir pour finalité de promouvoir une attitude responsable de l’élève et de le mettre en situation de s’interroger sur sa conduite en prenant conscience des conséquences de ses actes. Il est donc impératif que la sanction soit graduée en fonction de la gravité du manquement à la règle et du fait d’indiscipline” (Jean-Yves Langanay, Le règlement intérieur : nouveaux enjeux pour l’école, 2002).

## 2.4 L'intériorisation de la règle

Selon Méard et Bertone, il existe quatre étapes d'appropriation de la règle, l'anomie (la méconnaissance ou le rejet des règles), l'hétéronomie (obéissance à la règle), l'auto régulation (l'intégration de la règle) et l'autonomie (la capacité à négocier ou à inventer des règles). L'éducation physique et sportive peut alors "participer à une "marche" vers l'autonomie car elle permet aux élèves d'accepter les règles comme un moyen de vivre et de progresser ensemble." (Méard et Bertone, Autonomie de l'élève et intégration des règles en EP, 2002).

Les travaux de Piaget sur les stades de développements nous confortent dans cette idée de progrès en autonomie par l'apprentissage des règles en montrant qu'à partir de 7 ans "l'égoïsme s'estompe au profit du désir d'appartenir au groupe : de ce fait la loi, la règle est vécue comme ce qui relie les membres du groupe, les solidarise (notion de contrat mutuel et de conscience du bien)". Elle permet aussi à l'enfant d'acquérir une certaine autonomie dans un cadre défini. La faute est une rupture de ce lien de solidarité mais l'attitude de l'enfant est ambivalente : il n'hésite pas à tricher pour plus d'efficacité ou pour rétablir la justice. Le principe de réciprocité n'est pas admis avant 11/12 ans. La règle devient ainsi une arme contre la tricherie mais tricher c'est éprouver la règle et ses frontières et donc construire psychologiquement la notion de limites à ne pas franchir. Cela nous invite donc à repenser notre rapport aux infractions non pas comme une faute mais comme un apprentissage des élèves, qui leur permet de mieux comprendre les règles.

L'EPS n'est donc pas seulement ludique au sens premier du terme, elle est socialisante à travers l'acceptation et l'intelligibilité de règles partagées pour son bon déroulement. Le rapport à la règle, et donc sa possible contestation, voire celle de l'autorité des enseignants, semblent ainsi soumis tout à la fois à l'intérêt suscité par la discipline et l'enseignant chez nos élèves les plus turbulents, mais aussi à la capacité de comprendre ou faire comprendre pourquoi celles-ci existent. "C'est probablement une des différences fondamentales entre l'EPS et les autres disciplines : d'un côté des règles explicitées, vécues, agies, nécessaires au fonctionnement même des activités et des savoirs transmis, consubstantielles donc de la leçon d'EPS et, de l'autre, des règles imposées vécues comme autant de contraintes extérieures aux pratiques qu'elles sont censées ordonner et faire vivre" (Dominique Bodin, Violences à l'école: l'impact de la matière enseignée, dans Déviance et société, 2006). La multiplication des règles au sein de l'EPS semble ainsi propice à la fois à de plus nombreuses infractions mais également à une meilleure compréhension de part un vécu différencié des règles vis-à-vis des autres matières.

## **2.5 Les influences s'exerçant sur l'élève pouvant modifier son rapport à la règle**

Mais bien que ces règles soient posées, tous les élèves n'entretiennent pas le même rapport à la règle en fonction de leurs personnalités, de leur sexe, de leur milieu social ou encore de la catégorie socio-professionnel de leur parents (et plus particulièrement celui de la mère).

En effet, Benoîte TROTTIN et Geneviève COGÉRINO, tout deux professeures en STAPS et doctorantes en psychologie social, ont montré dans leur étude "Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignants et élèves" publiée dans la Revue Staps n°83 en 2009, que "les garçons créent en moyenne davantage d'incidents disciplinaires que les filles (20,93 incidents disciplinaires par séance pour l'ensemble des garçons d'une classe contre 7,59 par séance pour l'ensemble des filles d'une classe)". Elles ont pour cela effectué une classification de la nature des incidents disciplinaires provoqués par les élèves en fonction du niveau de gravité : faible (est distrait, bavard, arrive en retard, pas de tenue de sport), moyen (fait le clown, se chamaille, harcèle, fait du bruit, déforme l'activité, enfreint volontairement la règle, arrête de pratiquer) et fort (critique, s'en prend au matériel, agresse, se conduit dangereusement, est grossier, ridiculise, résiste à une consigne). Cette classification décline concrètement les différents incidents disciplinaires, qui sont des manquements à la règle, dans le cadre du cours EPS. Ils seront donc des indicateurs pertinents dans notre étude sur le rapport à la règle. Ainsi, les filles et les garçons n'ont pas le même rapport à la règle ce qui se retrouve dans leurs comportements en cours d'EPS.

De plus, nous pouvons supposer que les inégalités sociales devant l'école vont influencer ce rapport. En effet, les élèves ne grandissent pas avec la même culture, ni les mêmes règles de vie, l'école permet de ce fait de former le citoyen en dehors de la famille, notamment l'apprentissage des règles communes et nécessaires au vivre ensemble.

On peut considérer que trois grands types de variables externes sont mobilisées par les théories explicatives des inégalités sociales devant l'école (Goux et Maurin, 2005). La première se retrouve dans l'ambition, la volonté, l'habitus ("c'est pour moi" ou "ce n'est pas pour moi"), la deuxième dans la proximité de la culture de la maison et de celle de l'école (capacité d'aide, communication culturelle), et la troisième dans les ressources financières, à travers les conditions matérielles de travail à la maison.

Nous pouvons rattacher cette vision à celle de Pierre Bourdieu, qui indique dans son ouvrage “Les Héritiers” que chaque individu est conditionné par ce qu’il appelle l’habitus “ensemble de façon d’être et d’agir qui sont le produit d’expériences passées et détermine nos comportements présents et futurs”. Cet habitus est donc propre à chaque individu ou à chaque groupe d’individus. Cependant il en résulte pour lui qu’en fonction de son habitus l’enfant va être plus ou moins en phase avec les exigences de l’école. Il va donc s’exercer un rapport aux règles différents en fonction de “l’habitus” des élèves, car “l’école n’est pas la seule “institution” productrice de, il y a aussi la famille qui impose un système de dispositions sociales (chaque enfant est donc socialisé sur un modèle familial)” (Denis Meuret et Sophie Morlaix, revue française de sociologie, 2006).

Cette inégalité sociale devant la réussite scolaire se retrouve dans le rapport PISA 2018 (programme international pour le suivi des acquis des élèves, mené par l’OCDE depuis les années 2000) montre que “la France est par ailleurs l’un des pays de l’OCDE où le lien entre le statut socio-économique et la performance est le plus fort, avec une différence de 107 points entre les élèves issus d’un milieu favorisé et ceux issus d’un milieu défavorisé (moyenne OCDE de 89 points)”.

Selon François Dubet : “globalement, les inégalités scolaires reposent sur la position sociale des parents. Elle a beaucoup de poids sur la réussite scolaire des enfants et les écarts de réussite entre eux”. Cela est notamment dû à une compréhension fonctionnelle du système éducatif et des règles scolaires, mieux intériorisées par les élèves des classes moyennes et favorisées. Ainsi, la catégorie socioprofessionnelle et le niveau d’étude des parents influencent le rapport aux règles des élèves. De plus, dans l’article “ L’influence de l’origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ?” (Denis Meuret et Sophie Morlaix, revue française de sociologie, 2006), parmi les variables externes à l’établissement (Education de la mère, possessions culturelles, richesse familiale, communication culturelle, temps de travail à la maison), la plus influente est celle qui mesure les possessions culturelles de la famille, à la fois parce qu’elles varient beaucoup avec la situation socioprofessionnelle et parce qu’elles sont fortement reliées à la performance.

La réussite scolaire est donc façonnée par un certain type de rapport aux savoirs qui est certes influencé par l’origine sociale, mais qui est la véritable explication de la réussite des élèves. Nous retrouvons cette relation “inégalité et réussite scolaire” dans le mémoire de Mickaël Lantoin “Socialisation corporelle et inégalités de réussite en EPS” de 2015 “l’école est

“socialement injuste” car elle transmet et véhicule des démarches, des dispositions qui souvent se retrouvent chez les classes dominantes. C’est cette notion d’habitus qui est expliquée par Bourdieu qui montre que nous héritons de nos familles non seulement des moyens matériels mais aussi des moyens d’expression, des savoirs et des habitudes de travail qui sont d’autant plus importants qu’ils sont transmis inconsciemment et attendus par le système scolaire”. On peut alors parler de phénomène d’incorporation de normes et de règles que de nombreux auteurs ont étudiés. Il s’agirait d’un phénomène qui transmet des gestes et des valeurs en dehors de toute prise de conscience comme l’explique Loïc Waquant. Ainsi, le rapport aux règles des élèves et notamment celles que nous étudions en EPS, semble fortement influencé par l’habitus de chaque élève, qui ne correspond pas forcément à celles que le système éducatif attend d’eux.

Cependant, nous pouvons nuancer ces résultats avec les propos du groupe ESCOL 3 dont fait partie B.Charlot et E.Bautier. Ce groupe d’auteurs explique que la question du milieu social ne justifie pas tout. En effet, sans nier les corrélations évidentes entre l’origine sociale et la réussite scolaire, il faut retenir que les théories du handicap socio-culturel n’expliquent pas l’échec relatif d’enfants issus de milieu favorisé. De plus, cela n’explique pas le nombre important d’élèves qui réussissent des scolarités diverses tout en cumulant de nombreux déficits.

Enfin, les variables internes, celles qui caractérisent l’environnement scolaire des élèves, jouent également un rôle dans la construction des inégalités sociales, situation particulièrement problématique au regard de la justice (Meuret, 1999). “Deux catégories de facteurs expliquent cette inégalité : l’influence que les élèves ont les uns sur les autres (“peer effect”), et l’influence du public des écoles sur les pratiques des enseignants, qui, ensemble, forment ce qu’on appelle le “school mix effect” (Denis Meuret, Sophie Morlaix). Ainsi, des influences s’exercent au sein même des établissements scolaires, pouvant modifier le rapport à la règle des élèves en fonction de leurs camarades et de la manière d’enseigner des enseignants.

Nous avons ainsi constaté que le rapport aux règles apparaît complexe et influencé par le genre, l’habitus, les groupes d’appartenances, et l’établissement.

De plus, au sein d’un cours d’EPS, le rapport aux règles d’un point de vue du nombre et du type d’infraction est également influencé par la pratique de l’enseignant et sa posture vis-à-vis de la gestion de la classe et des transgressions. Par exemple, on peut supposer qu’un professeur expérimenté saura plus facilement repérer des comportements déviants et remédier à ceux-ci

qu'un enseignant novice. Nous retrouvons notamment cela dans les travaux de Housner & Griffey (1985), qui ont montré que "les enseignants novices sont focalisés sur la gestion globale de la classe, alors que les enseignants expérimentés prennent davantage en considération les intérêts individuels des élèves".

Il serait alors intéressant de s'intéresser au type de règles transgressées par les élèves sur notre public de 6ème et 5ème avec notre peu d'expériences de professeurs en cours de formation, et de déterminer à quel moment de la séance ces transgressions sont-elles le plus observables. Cela permettra à l'enseignant de modifier sa pratique pédagogique en anticipant les transgressions pour adopter une posture porteuse de sens pour les élèves afin qu'ils intériorisent au mieux les différentes règles.

## **2.6 L'interprétation de la règle selon les CA et les APSA**

Cette pluralité d'élèves n'entretient pas le même rapport à la règle en fonction de l'Activité Physique, Sportive ou Artistique (APSA) et du Champ d'Apprentissage (CA). La mise en œuvre du programme de la fin du cycle 3 (6ème) et du cycle 4 (5ème, 4ème, 3ème) en EPS est structurée en quatre champs culturels d'apprentissage distincts, elles permettent une appréhension globale du programme au regard du socle commun et des compétences générales spécifiques à l'EPS (BO spécial n°11 du 26 novembre 2015). Chaque CA propose, de façon interdépendante des démarches et des outils méthodologiques visant à construire un parcours de formation cohérent et progressif sur les années du collège.

En effet, en se référant aux ressources d'accompagnement du programme d'éducation physique et sportive sur le site éducol du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse dans la rubrique "contribution des CA aux compétences générales de l'EPS", il nous est précisé la manière dont chacune des compétences générales de l'EPS (et donc les domaines du socle) sont mobilisées et travaillées dans les quatre CA.

Il est remarquable que le domaine du socle : "formation de la personne et du citoyen", c'est-à-dire sous forme de compétence générale en EPS : partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités" ne se manifeste pas toujours de la même manière selon le CA et la nature de ces rôles sociaux.

Dans le CA1 (produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée) l'élève adopte les rôles de pratiquant, juge, organisateur et observateur. Il doit apprendre à respecter les autres ainsi que les règles de fonctionnement collectif.

Dans le CA2 (adapter ses déplacements à des environnements variés) l'élève adopte les rôles de pratiquant, observateur, assureur et contre-assureur. Il doit apprendre à respecter les règles de sécurité et de fonctionnement collectif.

Dans le CA3 (S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique) l'élève adopte les rôles d'interprète, gymnaste, compositeur, pareur, observateur, juge et spectateur. Il doit apprendre à débattre, respecter et accepter les différences pour construire un projet collectif exploitant les particularités de chacun.

Dans le CA4 (Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel) l'élève adopte les rôles de joueur, arbitre et observateur. Il doit apprendre à connaître et respecter les règles du jeu.

Les similitudes et différences notables entre les CA montrent que le but est alors de faire une éducation "fondamentale" et "équilibrée" en EPS (Paul, Marie, Claude, Samuel) en prenant appui sur des APSA complémentaires. Chaque APSA dispose de sa logique interne et de règles qui lui sont spécifiquement attribuées à différentes intensités selon le type de règle.

## **2.7 La temporalité de la séance**

Pour comprendre l'importance des différents temps d'une leçon, appuyons-nous tout d'abord sur un article du SNEP écrit par Christian Couturier "LA LEÇON D'EPS ?" publié le 9 avril 2020. Il y est écrit que lors de la rentrée à l'ENSEPS de 1967, Robert Mérand, titrait sa leçon inaugurale : "Que devient la leçon d'EP ?". Dans cette intervention il dit que les composantes de la leçon sont "les élèves, les maîtres, la matière et la manière". Ajoutons à cela (EPS n° 133, compte rendu du stage de 1974) que c'est une unité de temps, dans un espace institutionnalisé et concret. Mais pour cerner ce que représente la leçon en EPS, c'est l'évolution progressive consistant à ne plus concevoir la leçon de façon isolée, mais incluse dans un "cycle". La leçon doit donc avoir une cohérence avec l'ensemble des autres séances du cycle. On a donc une première définition englobant des acteurs, et une pratique enseignante qui s'inscrivent dans une unité temporelle plus vaste anciennement nommée " cycle" et qui porte désormais le nom de séquence d'enseignement.

De plus, depuis la charte des programmes de 1992, les enseignants ont de plus en plus de liberté dans leurs conceptions de la séance, et particulièrement dans les derniers programmes, de 2015 pour les collèges et de 2019 pour les Lycées. On peut lire dans le socle commun de connaissance de compétences et de cultures de 2015 que " les enseignants définissent les modalités les plus



pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves". De même, "les programmes de lycée offrent une liberté pédagogique plus importante aux équipes enseignantes dans la conception de leurs formes de pratique" (AC Nantes 2020). Cependant, en dépit du caractère continu de l'activité des enseignants en classe, celle-ci est organisée en moments-clés significatifs pour eux, qualifiables d'unités temporelles de travail (Gal-Petitfaux, 2002). Cette organisation est construite in situ par les enseignants, et les élèves, et elle donne une structure séquentielle à la leçon (Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron & Adé, 2010 ; Saury & Gal-Petitfaux, 2003).

Au-delà de sa dynamique, la leçon revêt aussi pour les enseignants une organisation stable due à la typicalité des configurations d'activité collective. Bien que ces configurations se singularisent en fonction des contextes de classe, elles reflètent des propriétés récurrentes : elles reviennent d'une leçon à une autre, d'un enseignant à l'autre, et la plupart se répètent au sein même de la leçon.

Nathalie GAL-PETITFAUX dans son ouvrage "La leçon d'EPS: Formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe - Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive" décline ainsi les différents temps de la leçon.

En premier lieu vient le début de leçon communément appelé "prise en main". Il est composé "des activités collectives typiques de déplacement, de déshabillage, d'entrée en classe, d'accueil, d'appel, de présentation collective des consignes, d'installation du matériel et de transition."

Puis nous retrouvons l'échauffement communément appelé "mise en train", composé des activités collectives typiques d'explication collective, de supervision de la pratique des élèves, de bilan et de transition. Vient ensuite le corps de leçon qui se compose des activités correspondant aux différentes situations d'apprentissage. Pour chacune de ces situations, on retrouve la présentation collective des consignes, l'installation matérielle, la supervision de la pratique, la transition, un bilan d'exercice consistant à faire le point sur le travail réalisé dans une situation. Et pour finir la fin de leçon, composée des activités de retour au calme, de bilan de leçon, de rangement du matériel, de rhabillage et de la sortie de cours. Cette classification de la temporalité de la leçon semble ainsi pertinente pour retranscrire les différentes transgressions observées dans des unités temporelles, afin de comparer les pourcentages de transgression en fonction du moment de la séance.

### **3. Problématique et hypothèses**

#### **3.1 Problématique**

Au vu des différents travaux menés, notamment par Méard et Bertone sur la règle, Gal-Petitfaux sur la temporalité ou encore Trotin et Cogérino sur les comportements des différents individus, la règle est un thème qui questionne profondément le fonctionnement axiologique de notre société. C'est pourquoi il serait intéressant de se questionner sur le rapport à la règle pour des élèves de collège public de 6ème, quels types de règles sont transgressés par les différents profils d'élèves et est-il possible d'établir des moments propices à la transgression dans la séance, dans la séquence ?

#### **3.2 Hypothèses**

Dans un premier temps, on s'attend à ce qu'il y ait une corrélation entre le type de règle transgressé et le moment de la leçon.

- Des phénomènes redondants comme le fait que les règles soient transgressées quand les élèves ne sont pas en activité (phase de transition).
- Les règles de sécurité sont les plus respectées en tout temps.
- L'échauffement est le moment où les règles sont les plus respectées.
- On observe des corrélations positives entre les APSA enseignées.

Dans un deuxième temps, on s'attend à ce que le rapport à la règle évolue positivement durant la séquence avec une diminution progressive de la transgression à la règle.

- Ce phénomène s'observe particulièrement au niveau des règles de jeu (Méard et Bertone) ce qui influencera les autres types de règles comme les règles de groupe (phénomène de contamination).
- Les règles d'actions vont également évoluer progressivement et de ce fait le rapport à la règle aurait un lien avec l'apprentissage d'habiletés motrices

## 4. Méthode

### 4.1 Participants

Notre terrain d'étude, Le Collège Jules Ferry du secteur d'Enseignement Public de Chambéry est situé en légère périphérie du centre-ville et proche d'un quartier populaire. Il accueille très majoritairement une population urbaine. Trois groupes de population peuvent être globalement identifiés : les élèves "extérieurs à Chambéry" venant des communes limitrophes, issus de PCS plutôt favorisées, les élèves venant des deux quartiers populaires de proximité issus de PCS plutôt défavorisées et une population issue du secteur proche, davantage caractérisée par une population véritablement allophone grandissante. S'ajoutent une vingtaine d'élèves sous statut dérogatoire qui intègre le dispositif d'accueil d'Enfant à Haut Potentiel.

Le Collège Jules Ferry est tête de réseau d'un PIAL de 24 établissements publics et privés. Avec 47% de filles et 53% de garçons pour un total de 720 élèves, la population scolaire est caractérisée par une grande diversité d'origine sociale, culturelle (27 nationalités différentes). L'établissement possède une section sportive volley-ball depuis 2015 (6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>/3<sup>ème</sup>), 47 élèves y sont inscrits.

L'établissement a eu l'an dernier un taux de réussite de 81.1 % sur 159 candidats au Brevet des Collèges dont 77.52 % de réussite au Brevet avec Mention (Pourcentage de mentions en hausse sur un an) pour un taux de redoublement de 3.37%. Il est classé 1216<sup>ème</sup> collège au niveau national.

Au sein de cet établissement, la population auprès de laquelle a porté l'étude est composée des 23 élèves de la classe de 6<sup>ème</sup> F de l'année 2022-2023. La classe se constitue de 15 garçons et de 8 filles ce qui engendre le regroupement groupal affinitaire entre les filles favorisant leur sécurité affective au détriment de la mixité, ainsi, en EPS, les élèves ne se mélangent pas ou peu lors des temps moteurs et n'ont pas l'habitude de travailler ensemble mais ne sont pas en conflit pour autant. Deux élèves disposent de fiches de suivis du fait de leurs résultats scolaires faibles et de leurs problèmes de comportement. Un élève est allophone, c'est-à-dire dont la langue maternelle est étrangère et dispose de difficultés pour comprendre, écrire et parler la langue française. Il s'isole physiquement de ses camarades et à des difficultés à travailler en groupe.

Cette population d'élèves est notamment divisible en sous-groupes selon leur motif d'agir, leur motivation :

-La moitié des élèves sont motivés par le dépassement personnel et se suffisent de se comparer à eux-mêmes, ces élèves essaient de se dépasser ce qui se ressent en EPS sous la forme d'attente de nouveaux contenus toujours plus complexes. Cependant, il s'agit pour ses élèves d'être vigilant sur les critères de réussite car ils ont tendance à délaissier l'aspect qualitatif d'un exercice pour accélérer leur avancement dans la séquence.

-1/4 des élèves sont compétiteurs et motivés par la performance en se comparant aux autres avec une envie de gagner motrice des apprentissages parfois au détriment d'autres élèves inhibés par l'aspect compétitif d'une pratique. Cependant ils respectent le règlement de l'activité imposé et veulent gagner dans les règles de l'APSA.

-1/4 des élèves sont amotivés en EPS, notamment de par les représentations sportives stéréotypées des activités enseignées, il s'agit pour l'enseignant d'aborder une approche plus affective avec ces élèves afin de les mettre au travail. Toutefois durant les temps moteurs, les élèves travaillent qualitativement et acceptent la répétition dans une ambiance de classe bienveillante (soutien de l'élève allophone).

La classe socioprofessionnelle des élèves est moyenne voire assez défavorisée pour la plupart et ils sont plutôt sportifs à l'extérieur (foot, tennis, etc...).

Au niveau moteur les élèves ont un niveau et un potentiel sportif élevé mais une connaissance de soi encore très incertaine.

Au niveau méthodologique les élèves s'engagent et répètent facilement. Ils ont globalement une bonne écoute.

Au niveau social, les élèves s'entendent bien et tout le monde accepte de travailler avec tout le monde. Certains ont cependant du mal à accepter que l'autre ne soit pas assez bon.

Cette classe reflète le défi actuel pour les enseignants de la prise en compte de l'hétérogénéité des sexes, de l'âge, de la maturité, du niveau scolaire, des habiletés, des motivations, des champs d'intérêts, du rapport au savoir, du rythme d'apprentissage, de l'origine socioculturelle ou encore du capital scolaire familial possédé (L'hétérogénéité : Maîtres et élèves, Laurent Talbot, 2011). Comme le rappelle en effet le premier axe du projet d'établissement : "œuvrer à la réussite de tous, en prenant en compte l'hétérogénéité des élèves, la nécessaire individualisation et personnalisation des parcours et des modalités d'accompagnement tout au long du collège (Repérer le plus tôt possible la nature des difficultés des élèves fragiles arrivant en 6ème, engager les élèves dans l'usage autonome d'outils numériques)".

## **4.2 Dispositions**

### **4.2.1 Support**

Mon intervention en tant que stagiaire dans ce collège consiste à l'enseignement de l'EPS durant quatre semaines pour les classes d'un tuteur (professeur d'EPS) avec un autre étudiant stagiaire, et cela à la suite d'une période d'observation, avec parallèlement un protocole expérimental à mettre en place. Notre tuteur dispose de trois classes : la classe de 6ème F, la classe de 6ème G, et la classe de 5ème C. Nous avons fait le choix de répartir notre travail équitablement avec mon binôme étudiant avec l'appui de notre tuteur. J'enseigne seul à la classe de 6ème F deux heures de gymnastique (CA3) et deux heures d'ultimate (CA4) par semaine, mon binôme enseigne seul à la classe de 6ème G deux heures de gymnastique (CA3) et deux heures d'athlétisme (CA1) par semaine. Nous enseignons alternativement avec mon binôme étudiant à la classe de 5ème C deux heures les semaines pairs et quatre heures les semaines impairs d'acrosport (CA3). Étant seul enseignant de la classe de 6ème F pendant 4 semaines, j'ai ainsi pu disposer d'un maximum de liberté à la mise en place de mon protocole, afin de rendre mon travail original et différent de mon binôme de stage.

En classe de 6ème, les élèves reçoivent quatre heures d'EPS par semaine divisées en deux heures de gymnastique le mercredi de 8h à 10h et deux heures d'ultimate le vendredi de 13h à 15h. Les deux séquences se superposent et le protocole de recueil de données est répété quatre fois en gymnastique et quatre fois en ultimate pour un total de huit fois en quatre semaines, ce qui est un échantillonnage satisfaisant afin d'observer des similitudes et des différences entre les séances et les séquences.

### **4.2.2 Matériel utilisé**

Le matériel nécessaire utilisé est composé d'un micro-cravate et un téléphone pour enregistrer, un appareil de capture vidéo, 184 questionnaires (Annexe 1), 23 fiches de renseignement (Annexe 2), un tableau "règle / temporalité" (Annexe 3), un tableau "indicateur / règle" (Annexe 4) et des chartes de sécurité (Annexe 5 et annexe 6).

Le micro-cravate filaire noir d'entrée de gamme de la marque Gyvazla m'a permis, en étant relié à un smartphone dans ma poche gauche à l'aide d'une prise jack 3.5mm, de capturer mes prises de paroles et certaines prises de parole des élèves en étant discret et n'accaparant pas l'attention des élèves.

L'appareil de capture vidéo est le smartphone Xiaomi Redmi Note 11S me permettant de disposer de plans larges sur l'entièreté du déroulé des séances et de confirmer voire préciser les captures audios.

Les questionnaires (Annexe 1) sont anonymes et distribués à chaque élève à chaque fin de séance, au moment du bilan, la classe est composée de 23 élèves et les séances sont au nombre de 8, 184 questionnaires sont donc nécessaires sans la prise en compte des absents potentiels. Le questionnaire est intitulé de manière compréhensible pour l'élève "A quel moment de la séance étais-tu sérieux (investi, concentré, attentif) ou dissipé (fait le clown, discute avec les copains, fait des bêtises)". Pour répondre, l'élève se positionne selon lui sur une échelle de 5 niveaux allant de très dissipé à très sérieux selon les moments qui sont intitulés : "Quand le professeur donne les consignes", "Quand je fais l'exercice", "Quand le professeur est avec nous", "Quand on est en groupe", "Quand on change d'atelier" et "Quand il est important de respecter la charte de sécurité". Ces moments de la séance sont charnières comme l'indique Nathalie GAL-PETITFAUX dans son ouvrage "La leçon d'EPS : Formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe - Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive" qui décline ainsi les différents temps de la leçon. L'échelle de positionnement allant de très dissipé à très sérieux ne comporte pas de couleurs (allant du rouge au vert par exemple) car d'après les travaux de Amos Tversky et Daniel Kahneman cela pourrait créer un biais cognitif c'est à dire une "déviation systématique de la pensée logique et rationnelle par rapport à la réalité" et ainsi influencer les réponses des élèves.

Les fiches de renseignement (Annexe 2) sont remplies une fois par tous les élèves qui y écrivent leur nom, leur prénom, leur adresse, les métiers de leurs parents ou responsables légaux. Ainsi la catégorie socio-professionnelle (CSP) de chaque élève peut être estimée et ainsi potentiellement être comparée dans notre étude.

Le tableau "règle / temporalité" (Annexe 3) s'inspire des travaux de Nathalie GAL-PETITFAUX sur la temporalité de la séance (verticalement) et les travaux de Méard et Bertone sur les différents types de règles (horizontalement), ce tableau permet de comparer les types de règles transgressés en fonction des moments de la séance afin de pouvoir comparer les transgressions en fonction des séances mais aussi plus précisément en fonction des moments de la séance.

Le tableau “indicateur / règle” (Annexe 4) accompagne le tableau précédent en s’inspirant des travaux de Méard et Bertone sur les types de règles et propose des indicateurs observables en fonction du type de règle transgressée. Par exemple, en cas de dégradation de matériel volontaire, ici on observe une transgression des règles de type institutionnelles alors qu’en cas d’insulte verbale, ici on observe une transgression des règles de type groupales. L’existence de ce tableau permet de sélectionner et d’épurer les données afin de remplir le tableau “règle / temporalité” pour faciliter un travail d’analyse des données clair et pertinent.

La charte de sécurité en acrosport (Annexe 5) et la charte des règles d’or en ultimate (Annexe 6) ont été conçues pour les élèves et sont exposées à leur vue en permanence durant la séance. Les règles de sécurité y sont clairement inscrites et explicités par des illustrations.

### 4.3 Procédure

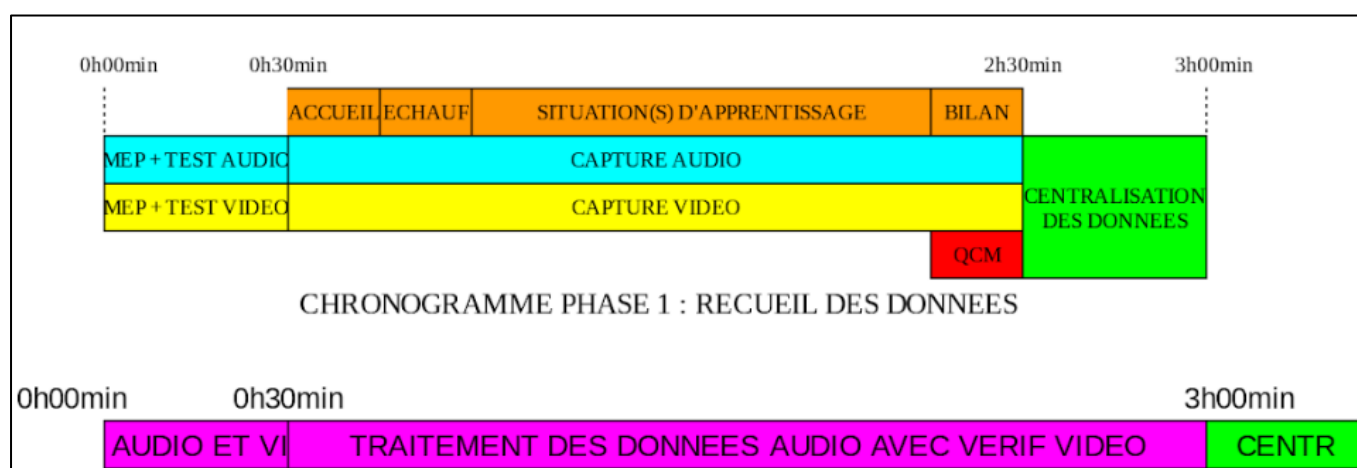
Le protocole expérimental est constitué de deux phases distinctes qui sont identiques pour chacune des 8 séances, la première phase consiste à recueillir les données (RD) tandis que la deuxième phase consiste à traiter les données (TD) précédemment recueillies sur le terrain pour pouvoir les comparer de manière épurée par la suite. Le TD s’effectue le jour suivant le RD afin de conserver en mémoire mes ressentis personnels de la séance ce qui facilite le TD.

	L	M	M	J	V	S	D
S1			RD GYM	TD GYM	RD ULTI	TD ULTI	
S2			RD GYM	TD GYM	RD ULTI	TD ULTI	
S3			RD GYM	TD GYM	RD ULTI	TD ULTI	
S4			RD GYM	TD GYM	RD ULTI	TD ULTI	

**Tableau organisationnel de l'expérimentation**

### 4.3.1 Recueil des données

Les données sont recueillies à l'aide d'un micro-cravate placé discrètement sur l'enseignement afin de ne pas impacter le bon déroulement du cours. Cette capture audio permet d'enregistrer les prises de parole de l'enseignant afin de pouvoir relever les interventions relevant d'une transgression à la règle (tableau "indicateur / règle"), puis à classifier selon le type de règles transgresser (Méard et Bertone), et le moment de la séance. (à coupler avec la vidéo ). A ce dispositif s'ajoute une capture vidéo en plan large à l'aide d'un téléphone en qualité 720p afin de ne pas saturer la mémoire de l'appareil et d'obtenir une vidéo de qualité suffisante, il s'agit d'être vigilant à ne pas saturer la mémoire de l'appareil auquel cas la capture vidéo ne pourra pas durer les 2h de la séance. La mise en place (MEP) de ces appareils s'effectue 30 minutes avant le cours et nécessite d'être tester.



Les données recueillies par le questionnaire distribué individuellement et anonymement à chaque fin de séance nous permet d'observer si les élèves arrivent à se situer et à être conscient d'enfreindre certaines règles, cela nous permet également de comparer leurs réponses à ce que nous observons sur l'enregistrement afin de voir si les réponses varient d'une semaine sur l'autre ou au contraire si elles sont stables.

### 4.3.2 Traitement des données

Les données sont traitées par la suite avec comme finalité le remplissage du tableau "règle / temporalité" à l'aide du tableau "indicateur / règle". Ce traitement est effectué par analyse vidéo superposée à l'audio, le tableau "indicateur / règle" fait office de cadre d'analyse en transposant des comportements observables à des types de règles transgressés. La finalité du



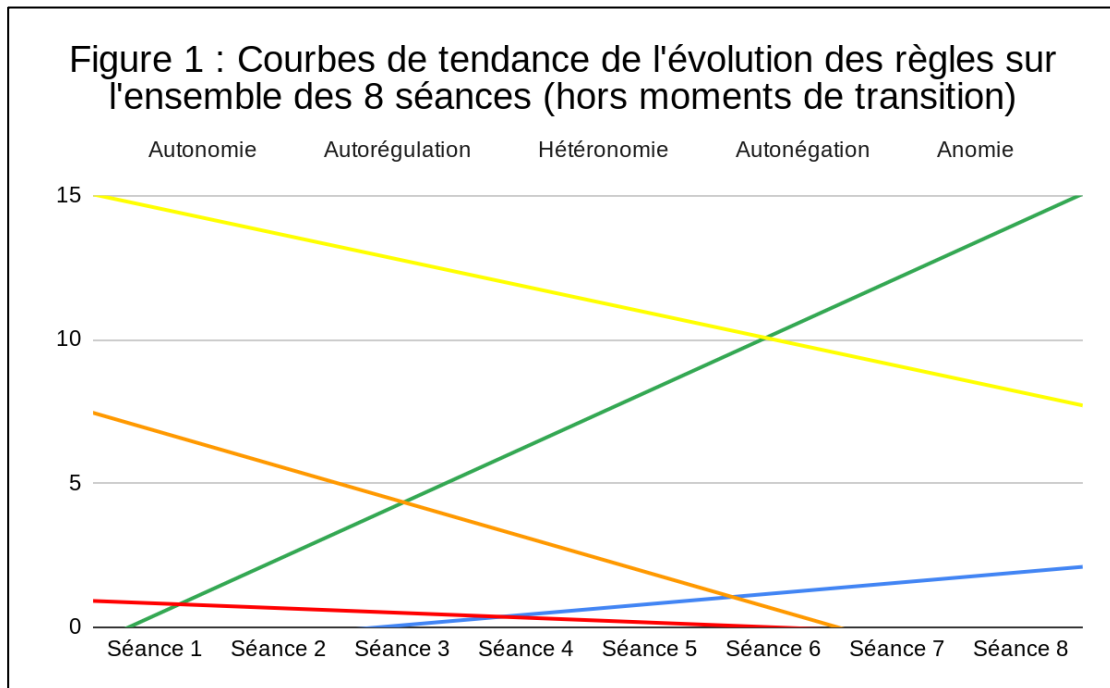
traitement étant l'obtention d'un tableau "règle / temporalité" par séance, je commence toujours le traitement des données en divisant la vidéo de la séance selon les moments caractéristiques pour les traiter individuellement avec un re-visionnage et une ré-écoute de vérification.

Le traitement des données des questionnaires s'effectue par la centralisation de ces réponses sur un même document excel automatisé afin de proposer, par la suite, une mise en graphique claire pour la présentation des résultats.

## 5. Résultats

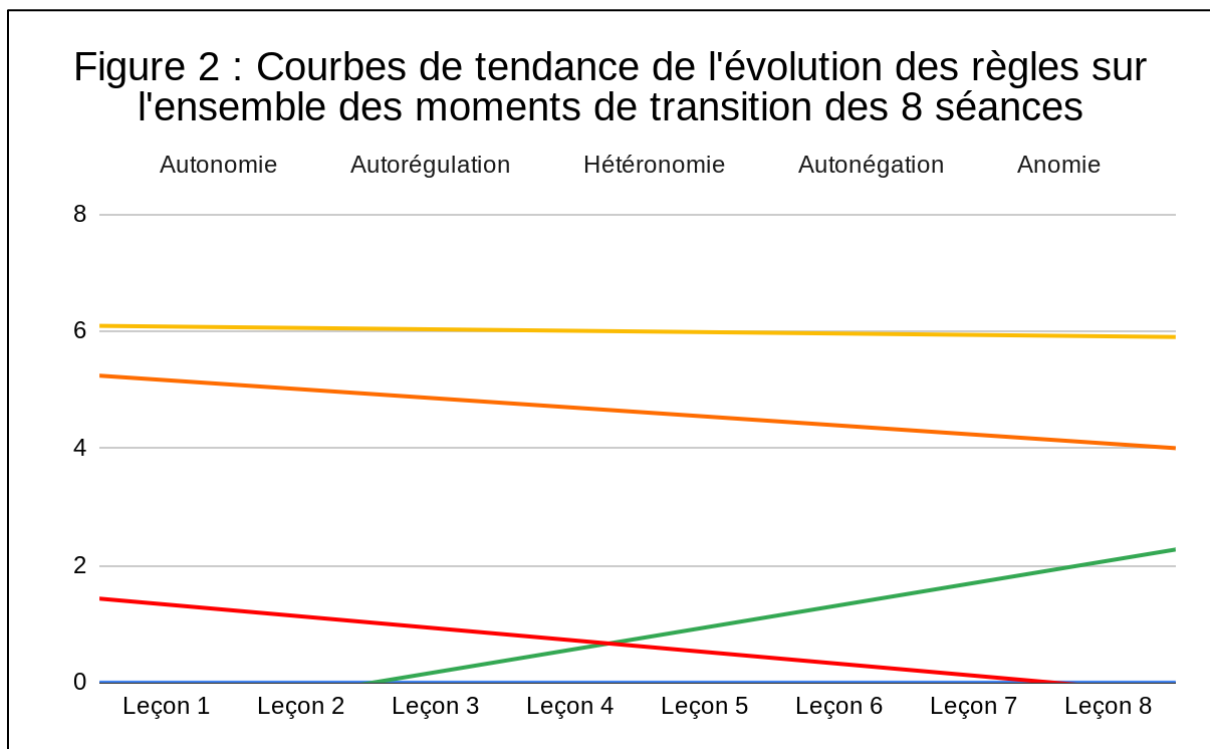
Nous allons maintenant pouvoir analyser les huit séances décrites précédemment et ainsi tester les hypothèses formulées dans le cadre de la problématique liée au rapport à la règle, objet de ce mémoire.

### 5.1 Evolution des règles durant les moments actifs et les moments passifs



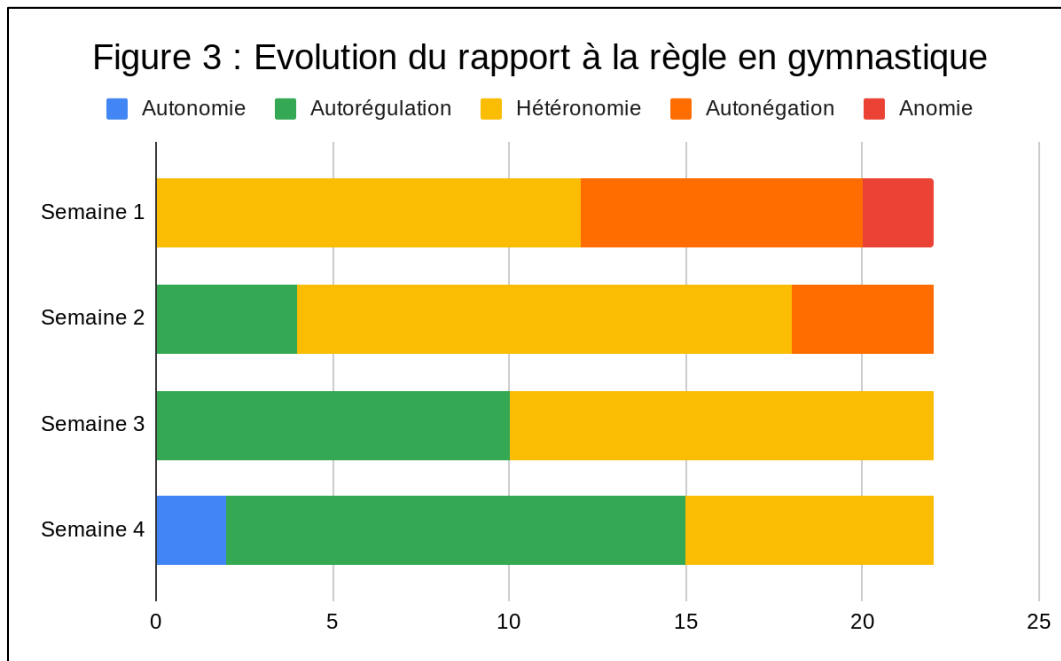
La figure 1 nous montre l'évolution des comportements des élèves par rapport aux règles lors des moments "actifs". C'est à dire sans prendre en compte les moments de "transitions" entre les différents items de la temporalité d'une séance : anomie en rouge, autonégation en orange, hétéronomie en jaune, autorégulation en vert et autonomie en bleu. L'axe des abscisses renvoie à la temporalité s'étendant de la séance 1 à la séance 8, les séances 1, 3, 5 et 7 étant en gymnastique et les séances 2, 4, 6 et 8 étant en ultimate. L'axe des ordonnées renvoie à la proportion des niveaux d'autonomie, c'est-à-dire à la qualité du rapport entretenu entre les élèves et la règle à chaque séance. Tout d'abord on remarque une diminution de l'anomie, de l'autonégation et de l'hétéronomie dans le temps et une augmentation importante de l'autorégulation dans le temps puis une apparition de l'autonomie succincte. L'anomie légèrement présente au début finit par totalement disparaître en fin de période étudiée. L'autonégation prenant une part importante en début de séance finira également par ne plus être observée en fin de période. L'hétéronomie qui a la part la plus importante en début de période

tend à être de moins en moins observée mais pas disparaître. Toutes ces diminutions profiteront à l'augmentation importante de l'autorégulation au cours de la période, passant d'un phénomène quasi non observé à un phénomène omniprésent en fin de période d'étude. L'autonomie est un phénomène absent en début et milieu de période qui est rarement observé en fin de période et qui évolue positivement mais très lentement.



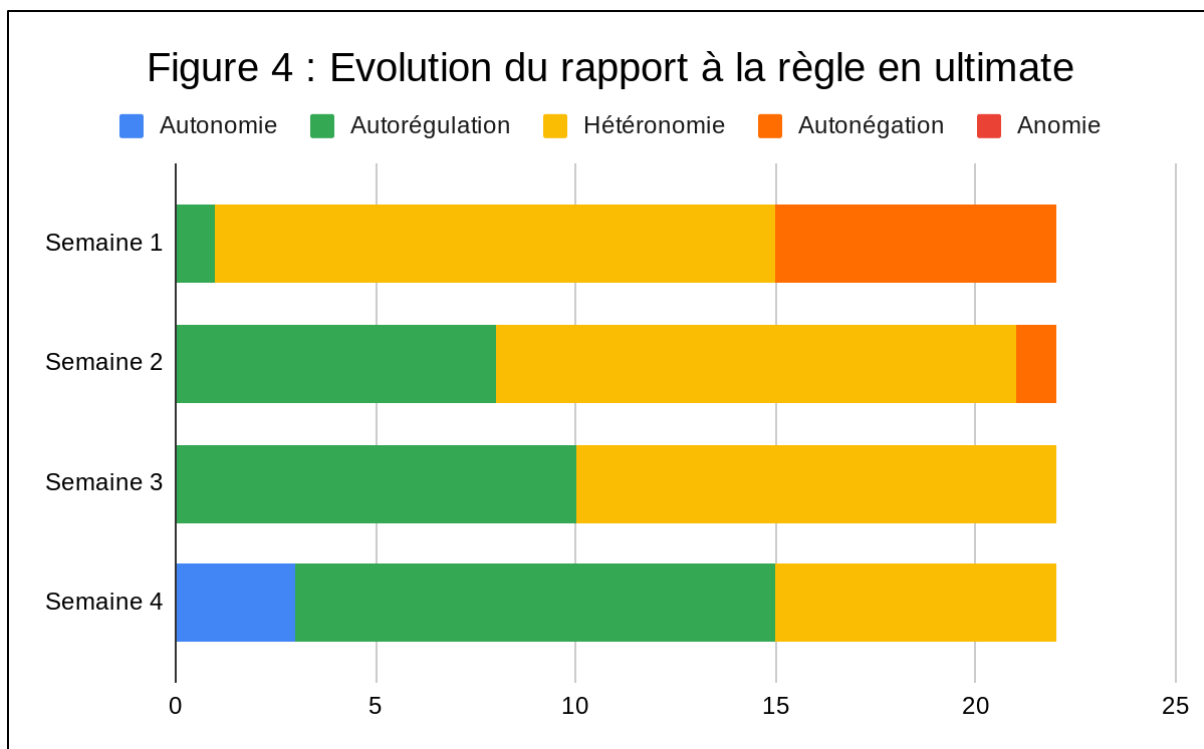
La figure 2 nous montre également l'évolution du rapport à la règle par rapport au temps, cette fois on isole les moments de transition. Ici, on remarque que les évolutions sont moins drastiques que sur la figure 1. L'anomie proportionnellement plus présente que précédemment diminue mais est encore présente en fin de période. L'autonégation diminue très légèrement entre la leçon 1 et la leçon 8 en conservant une place importante tout comme l'hétéronomie qui prend la forme d'une constante dans ce graphique et reste proportionnellement le phénomène le plus observé du début à la fin de la période. Pour ce qui est de l'autorégulation, elle apparaît plus tardivement et moins fortement que sur la figure 1. L'autonomie est totalement absente dans ce graphique puisque n'a jamais été observée dans ces moments de transition.

## 5.2 Comparaison de l'évolution des règles en gymnastique et en ultimate



Le graphique en figure 3 nous montre l'évolution du rapport à la règle en APSA gymnastique du champ d'apprentissage 3 : "s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique" durant les quatre leçons des quatre semaines. Les résultats sont en corrélation positive avec les courbes de tendances observées dans la figure 1.

- La semaine 1, dans 2/22 des règles observées les élèves sont en anomie, dans 8/22 en autonégation, dans 12/22 en hétéronomie.
- A partir de la semaine 2, l'anomie disparaît et laisse place à l'autonégation (4/22 règles), 14/22 en hétéronomie et 4/22 en autorégulation nouvellement observable.
- En semaine 3, l'autonégation n'est plus présente et laisse place à 12 règles en hétéronomie puis 10 règles en autorégulation, qui prend une place de plus en plus importante.
- En semaine 4, l'autorégulation occupe une proportion majoritaire avec 13 règles sur les 22 observées, l'hétéronomie est toujours observable dans 7 règles. L'apparition lors de cette semaine de l'autonomie dans 2 règles sur 22 est succincte mais non négligeable, ce comportement des élèves est activement recherché par l'enseignant.



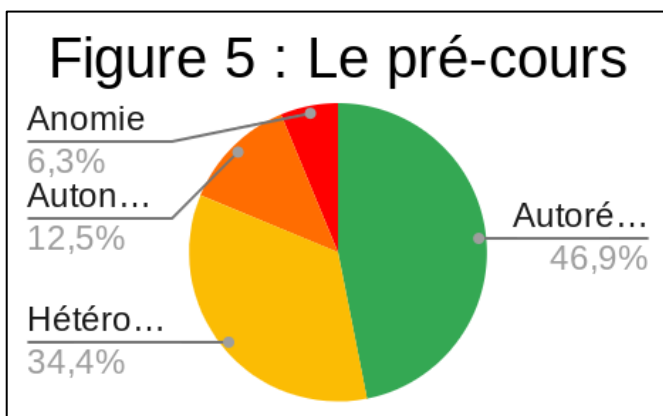
A présent, la figure 4 nous montre l'évolution du rapport à la règle dans notre seconde APSA étudiée : l'ultime du champ d'apprentissage 4 : "conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel pour gagner". Durant les quatre leçons des quatre semaines qui se juxtaposent aux leçons de gymnastique (leçon de gymnastique le jeudi et leçon d'ultime le vendredi), nous pouvons observer des différences de proportionnalité qui sont en corrélation positive avec les courbes de tendances de l'évolution des règles lors de l'enchaînement des 8 séances (figure 1).

- En semaine 1, ici on observe plusieurs différences notables avec la figure 3 : l'anomie n'a pas sa place en leçon 1, l'autorégulation est observée dans 1/22 règles, l'hétéronomie a une place encore plus conséquente (14/22) et l'autonégation dispose d'une place moindre (7/22).
- En semaine 2, la place de l'autorégulation progresse (10/22), l'hétéronomie dispose tout de même de la proportion la plus importante (13/22) et l'autonégation s'efface (1/22).
- L'autonégation ne s'observe plus en semaine 3, l'hétéronomie (12/22) et l'autorégulation (10/22) se partagent de manière quasi équivalente la leçon.
- Enfin, durant la quatrième semaine, l'autorégulation est maintenant principalement observée (12/22) au détriment de l'hétéronomie (7/22) et au bénéfice de l'autonomie qui apparaît et prend tout de même une proportion de 3/22.

En comparant ces deux graphiques, on note que le rapport à la règle est plus difficile en gymnastique au début de la période étudiée ce qui n'empêche pas d'arriver à des proportions équivalentes en semaine 4. A présent il serait intéressant de s'intéresser plus précisément aux évolutions internes en fonction des moments de la séance afin de se faire une idée plus précise de la façon dont coexistent le rapport entretenu entre les élèves et les différentes règles selon les différents moments.

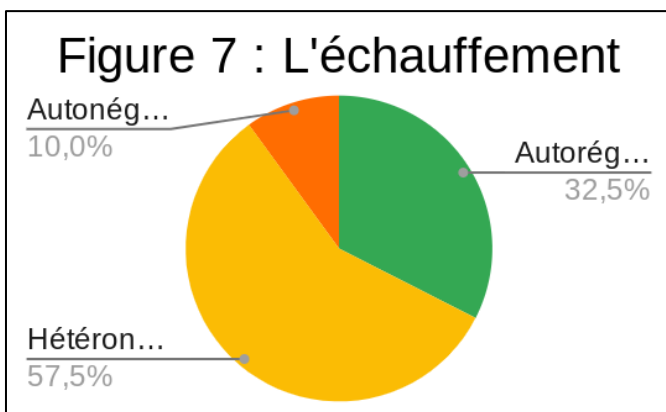
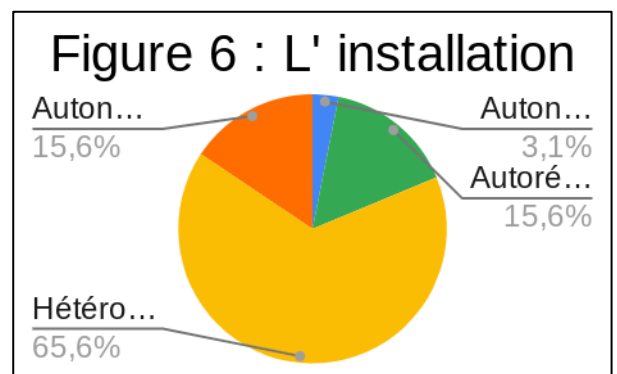
### 5.3 Analyse indépendante des différents moments de la séance

Maintenant, analysons les moments de la séance indépendamment, dans l'ensemble de ces secteurs le code couleur reste le même, l'autonomie est en bleue, l'autorégulation en vert, l'hétéronomie en jaune, l'autonégation en orange et l'anomie en rouge. Ici, on observe la part que prend chaque rapport à la règle dans les différents moments sans prendre en compte la temporalité.



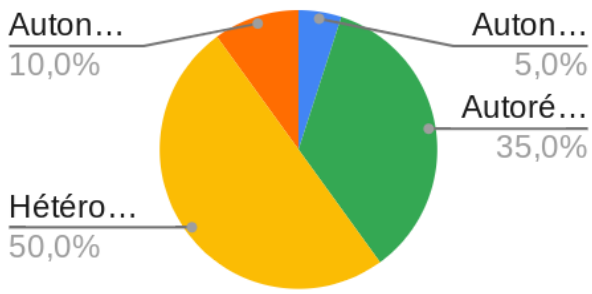
Durant le pré-cours (figure 5), l'anomie est présente à 6,3%, l'autonégation à 12,5%, l'hétéronomie à 34,4% et l'autorégulation à 46,9%, l'autonomie n'est pas observée.

Durant l'installation (figure 6), l'anomie n'est pas présente à aucun moment, l'autonégation à 15,6%, l'hétéronomie à 65,6%, l'autorégulation à 15,6% et l'autonomie à 3,1%.



Durant l'échauffement (figure 7), l'anomie n'est présente à aucun moment, l'autonégation à 10%, l'hétéronomie à 57,5%, l'autorégulation à 32,5% et l'autonomie est absente.

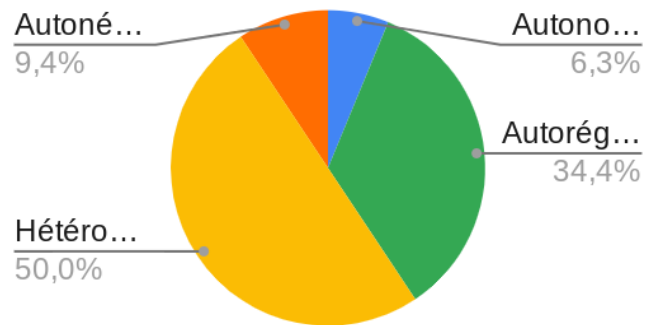
### Figure 8 : Les SA



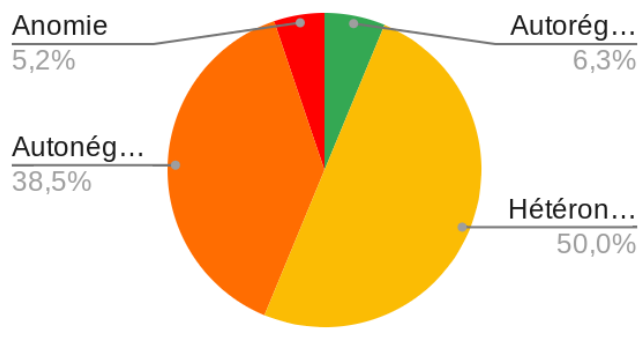
Durant les SA (figure 8), l'anomie n'est présente à aucun moment, l'autonégation à 10%, la part de l'hétéronomie à 50%, l'autorégulation à 35 % et l'autonomie à 5%.

Lors de la fin du cours (figure 9), l'anomie n'est présente à aucun moment, l'autonégation à 9,4%, la part de l'hétéronomie à 50%, l'autorégulation à 34,4 % et l'autonomie à 6,3%.

### Figure 9 : La fin du cours



### Figure 10 : Les transitions



Enfin, lors des transitions entre les moments de la séance (figure 10), l'anomie est présente à 5,2%, l'autonégation à 38,5%, la part de l'hétéronomie à 50%, l'autorégulation à 6,3 % et l'autonomie n'apparaît pas.

### 5.3 Evolution des différentes règles en fonction du temps

Ce tableau (figure 11) nous montre l'évolution des différents types de règles en fonction du temps au moment de la SA. Si nous extrayons particulièrement ce moment de la séance c'est car ici les règles d'action renvoient à l'apprentissage des élèves au moment du "cœur de la séance". Ce tableau nous démontre le phénomène de contamination, on remarque qu'en ultimate et en gymnastique la règle contaminatrice est celle des règles de jeu. C'est-à-dire qu'elle va plus rapidement augmenter, faisant progresser les autres règles. Si on peut observer des diminutions de niveau d'autonomie en enchainant deux APSA différentes, au sein d'une même APSA, les rapports aux règles progressent positivement en tout temps.

Figure 11 : Evolution des rapports à la règle au moment de la SA en gymnastique et en ultimate

SA																				
GYMNASTIQUE	Leçon 1					Leçon 3					Leçon 5					Leçon 7				
	Ri	RG	RJ	RS	RA	Ri	RG	RJ	RS	RA	Ri	RG	RJ	RS	RA	Ri	RG	RJ	RS	RA
Anomie	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Autonégation	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Hétéronomie			X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Autorégulation								X				X	X	X	X		X	X	X	X
Autonomie																				
ULTIMATE	Leçon 2					Leçon 4					Leçon 6					Leçon 8				
	Ri	RG	RJ	RS	RA	Ri	RG	RJ	RS	RA	Ri	RG	RJ	RS	RA	Ri	RG	RJ	RS	RA
Anomie	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Autonégation	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Hétéronomie	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Autorégulation								X		X			X		X	X		X	X	X
Autonomie																		X		X



## **6. Discussion**

### **6.1 Hypothèse 1 : Corrélation entre le type de règle transgressé et le moment de la leçon**

#### **6.1.1 Sous hypothèse 1.A : Les règles sont transgressées durant les moments de transition**

Une corrélation est clairement identifiable entre les moments de transition qui sont donc plus propice à la transgression des règles, ce qui valide cette sous hypothèse. Les courbes de tendance de la figure 2 par rapport à la figure 1 nous le démontrent. L'anomie, l'autonégation et l'hétéronomie diminuent difficilement et l'autorégulation arrive tardivement. Ces moments de transition où l'enseignant s'efface sont propices à la transgression et cela peut être dû à la non présence de celui-ci. Ainsi, la présence active de l'enseignant participerait donc au respect des règles.

#### **6.1.2 Sous hypothèse 1.B : Les règles de sécurité sont les plus respectées en tout temps**

Contrairement à ce que nous attendions, par rapport à notre cadre d'analyse et nos résultats, cette sous hypothèse ne peut être validée. En comparaison aux autres types de règles, celles sur la sécurité ne sont pas toujours les plus respectées et surtout intégrées. Toutefois, on observe une différence notable entre la gymnastique et l'ultimate. En effet, de par la nature accidentogène de l'activité, en gymnastique, les règles de sécurité sont fortement explicitées et regardées par l'enseignant, permettant aux élèves d'être dans une attitude d'autorégulation à partir de la leçon 3.

#### **6.1.3 Sous hypothèse 1.C : L'échauffement est le moment où les règles sont les plus respectées**

Cette sous hypothèse n'est pas validée au vu des résultats obtenus. L'échauffement, c'est-à-dire la première phase réellement active des élèves dans la leçon, n'est pas le moment où les règles sont les plus respectées (figure 7) par rapport aux autres moments de la leçon. Cela s'explique sans doute par le fait que l'enseignant novice, par rapport à un enseignant expert, orienterait davantage son propos sur les règles d'action, engendrant une négligence à l'attention portée aux autres règles. De ce fait, toutes les règles n'étant pas forcément répétées à chaque début de leçon, les élèves y accorderaient moins d'importance et les respecteraient moins. Nous pouvons

dès lors penser, que les élèves respecteraient davantage une règle, à n'importe quel moment de la leçon, dans la mesure où l'enseignant la répèterait.

#### **6.1.4 Sous hypothèse 1.D : On observe des corrélations entre les APSA enseignées**

Cette sous hypothèse est validée au vu des résultats obtenus. La structure des séances, la classe et l'enseignant étant volontairement identiques pour diminuer les biais potentiels, on observe dans la figure 11 qu'une entrée dans l'activité portée sur le rapport aux règles de jeu permet efficacement d'influencer positivement les autres règles. La façon dont évolue le rapport à la règle dans les deux APSA est très similaire sur de nombreux points et on arrive à une répartition équivalente à la quatrième séance, ce qui montre que l'APSA n'a pas d'influence sur la tendance évolutive générale des rapports aux règles.

### **6.2 Hypothèse 2 : le rapport à la règle évolue positivement durant la séquence avec une diminution progressive de la transgression à la règle.**

#### **6.2.1 Sous hypothèse 2.A : Particulièrement au niveau des règles de jeu ce qui influencera les autres types de règles comme les règles de groupe**

D'après nos résultats, cette sous hypothèse est validée dans les deux APSA. Cela s'explique par le fait que l'enseignant est entré volontairement dans les activités par les règles de jeu. En effet, la logique enseignante était d'apporter des contenus moteurs aux élèves afin d'impacter positivement l'ensemble des autres règles. Cette relation a pu être observée sur la période étudiée et s'est retranscrit dans nos résultats. Cependant, on pourrait penser que les règles groupales ont été plus impactées positivement en ultimate qu'en gymnastique, de par l'importance du collectif dans cette activité. Toutefois, nous avons constaté le phénomène inverse. Cela peut s'expliquer par le fait qu'en ultimate, les élèves pratiquent au sein d'une équipe. Cela favorise les échanges de toutes sortes. Engendrant ainsi une plus grande possibilité d'infraction à la règle par un effet de groupe, même si cela n'est pas synonyme de diminution des apprentissages. Au contraire, à la leçon 8, en ultimate, les élèves ont été autonomes dans les règles d'actions contrairement à la gymnastique où l'autorégulation est notre limite ce qui nous renvoie à notre prochaine sous hypothèse.

#### **6.2.2 Sous hypothèse 2.B : Les règles d'actions vont également évolués progressivement et de ce fait le rapport à la règle aurait un lien avec l'apprentissage d'habiletés motrices**

Comme explicité précédemment, cette sous hypothèse est validée, les règles d'actions ne sont certes jamais contaminatrices dans nos résultats, mais sont clairement contaminées par l'amélioration du comportement des élèves dans les autres types de règles au fil des leçons. Avec notre public, une entrée par les règles du jeu semble particulièrement fonctionner. Ce qui aurait été intéressant c'est de se demander si sur une plus longue période d'étude, l'autonomie aurait suivi sa tendance actuelle de progression ou se serait stabilisée.

### **6.3 Limites générales de l'étude**

Une première limite aborde la juxtaposition des leçons de gymnastique et d'ultimate chaque semaine. Il n'est malheureusement pas possible de prouver si les deux séquences s'influencent ou pas. On se demande notamment si la tendance de progressivité aurait été plus ou moins importante, influencée positivement ou négativement par l'absence de cette juxtaposition.

Une seconde limite générale peut s'expliquer par le fait que les observations n'ont pas été effectuées sur un enseignant lambda. En effet, j'ai observé mes propres leçons et de manière inconsciente, des communications sur le rapport à la règle ont sans doute été davantage prononcées qu'un enseignant lambda dans sa pratique lambda. Cela a donc pu influencer mes élèves à avoir un rapport spécifique à la règle qui n'aurait sans doute pas été le même avec un enseignant lambda. Pour limiter ce biais, ou simplement le mesurer, il aurait été intéressant de comparer les résultats d'une même classe avec un autre enseignant ne connaissant pas l'objet de l'étude.

Une troisième limite aurait été sur la récupération de données subjectives avec les QCM auprès des élèves qui n'a pas pu être exploitée ici au vu de la qualité inconstante du recueil des données biaisé. Ainsi ce mémoire ne propose que la vision objective de mes observations et il aurait été intéressant de les croiser avec les ressentis des élèves ce qui pourrait faire office d'ouverture vers de futures recherches, notamment en nous appuyant sur la méthodologie de recherche de l'action située permettant d'avoir accès aux significations des élèves.

Enfin, une dernière limite se trouverait au niveau de la temporalité de l'étude. Je n'ai seulement pu observer que 4 leçons par APSA, soit 8 leçons. L'étude a donc duré 4 semaines. Malgré cette courte durée, nous avons pu voir des résultats, mais qui auraient pu être davantage significatifs si l'étude s'était déroulée sur une temporalité plus longue.

## 7. Conclusion

Ce mémoire développe la relation entre les types de règles transgressées et le moment de la séance. J'ai choisi cette thématique pour proposer une piste originale de compréhension de la nature des transgressions en observant leur évolution et non en les isolant comme un phénomène statique et figé dans le temps. L'enseignant peut influencer positivement le rapport entretenu entre les types de règles et l'élève en identifiant les moments plus ou moins propices à différents types de transgressions pour pouvoir les anticiper.

L'objectif de ce mémoire a été de démontrer qu'il existe une corrélation entre le type de règle transgressé, effectivement au vu de nos résultats nous pouvons valider cette hypothèse générale. Le fait est que ce phénomène est généralement redondant, chaque moment type de la séance est plus ou moins propice à la transgression de tel ou tel type de règle. L'intérêt de ce mémoire réside dans l'observation de l'évolution de ces corrélations dans le temps. C'est pourquoi nous passons de l'échelle de la séance à l'échelle de la séquence pour notre deuxième hypothèse générale : la règle évolue positivement durant la séquence avec une diminution progressive de la transgression à la règle. De plus, ce phénomène est observable dans les deux APSA étudiées, gymnastique et ultimate, ce qui valide notre hypothèse.

Dans une perspective de recherche future, il serait intéressant d'effectuer un croisement des données subjectives récupérées auprès des élèves avec les données objectives récupérées par le chercheur. L'enjeu, en se basant sur la méthodologie du cours d'action et d'expérience (Theureau, 2006) serait d'accéder au flux expérientiel des élèves lorsqu'ils se retrouvent face à une règle en EPS. Cette méthodologie qualitative en plein essor dans le monde de l'EPS nous permettrait d'accéder aux significations des élèves, dans l'objectif de comprendre comment leur attitude de transgression ou de respect de la règle apparaît en fonction des situations, de l'APSA, du genre, de l'âge.

## 8. Bibliographie

Ayme, S., Ferrand, C., & Cogérino, G. (2012). Comportements déviants des élèves et émotion de colère des enseignants en EPS: *Carrefours de l'éducation*, n° 32(2), 221-235.

<https://doi.org/10.3917/cdle.032.0221>

Bodin, D., Robène, L., Héas, S., & Blaya, C. (2006). Violences à l'école : L'impact de la matière enseignée. *Déviance et Société*, 30(1), 21. <https://doi.org/10.3917/ds.301.0021>

Burdin, C. (2020). « Comme ils se parlent. » Les spécificités des entretiens entre des CPE et des parents de collégiens qui ont enfreint les règles: *Carrefours de l'éducation*, n° 49(1), 97-114.

<https://doi.org/10.3917/cdle.049.0097>

Construction de la règle en éducation physique et sportive: le rôle de l'arbitre (cnrs.fr)

Etablissements de Paris - L'EPS et le rapport à la règle : un article d'un PVP de la circonscription (ac-paris.fr)

Gal-Petitfaux, N. (2013). Les différents moments de la leçon d'EPS : analyse et témoignages d'expériences d'enseignants de terrain. UFR STAPS, Clermont-Ferrand, AEEPS

Guillaume Landais. RECENSION - Jean-Jacques Sueur et Pascal Richard (sous la dir. de): La Transgression, Bruxelles, Éditions Bruylant, 2013. *International Journal for the Semiotics of Law / Revue internationale de sémiotique juridique*, 2014, 27, pp.205-212. {10.1007/s11196-014-9361-1}. {halshs-01318858v2}

Langanay, J.-Y. (2002). Le règlement intérieur : Nouveaux enjeux pour l'école: *Journal du droit des jeunes*, N° 214(4), 20-25. <https://doi.org/10.3917/jdj.214.0020>

LES REGLES EN EPS (ac-nancy-metz.fr). EPS, socialisation et citoyenneté

Marsault, C. (2009). *Socio-histoire de l'éducation physique et sportive*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.marsa.2009.01>

Mayeko, T. (2022). Les gestes de l'enseignant d'EPS pour réguler l'activité des élèves en classe : Analyse et perspectives pour l'intervention en milieu scolaire: *Staps*, n° 137(3), 79-98. <https://doi.org/10.3917/sta.pr1.0045>

Méard, J., Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mear.1998.01>

Meuret, D., & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : Par où passe-t-elle ? : *Revue française de sociologie*, Vol. 47(1), 49-79. <https://doi.org/10.3917/rfs.471.0049>

Présentation synthétique des configurations d'activité collective organisant la leçon <https://apprendreeneps.files.wordpress.com/2013/03/2011-hdr-n-gal-petitfaux.pdf>

Trottin, B., & Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS : Approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves: *Staps*, n° 83(1), 69-85. <https://doi.org/10.3917/sta.083.0069>

## 9. Annexes

Annexe 1 : Questionnaire .....	39
Annexe 2 : fiche de renseignement .....	40
Annexe 3 : tableau « Règle/temporalité » (RE) .....	41
Annexe 4 : tableau « indicateur/règle » (IR) .....	42
Annexe 5 : Charte de sécurité en acrosport.....	43
Annexe 6 : Règles d'or de l'ultimate .....	44
Annexe 7 : Evolution du phénomène de contamination pour le pré-cours .....	45
Annexe 8 : Evolution du phénomène de contamination pour l'installation.....	46
Annexe 9 : Evolution du phénomène de contamination pour l'échauffement.....	47
Annexe 10 : Evolution du phénomène de contamination pour la fin du cours .....	48
Annexe 11 : Evolution du rapport à la règle dans le pré-cours .....	49
Annexe 12 : Evolution du rapport à la règle dans l'installation.....	50
Annexe 13 : Evolution du rapport à la règle dans l'échauffement.....	51
Annexe 14 : Evolution du rapport à la règle dans la/les SA.....	52
Annexe 15 : Evolution du rapport à la règle dans la fin du cours .....	53
Annexe 16 : Récapitulatif des données de l'étude .....	54

**A quel moment de la séance étais-tu sérieux (investi, concentré, attentif) ou dissipé (fait le clown, discute avec les copains, fais des bêtises) ?**

Quand le professeur donne les consignes

Très dissipé      Très sérieux

Quand je fais l'exercice

Très dissipé      Très sérieux

Quand le professeur est avec nous

Très dissipé      Très sérieux

Quand on est en groupe

Très dissipé      Très sérieux

Quand on change d'atelier

Très dissipé      Très sérieux

Quand il est important de respecter la charte de sécurité

Très dissipé      Très sérieux

*Annexe 1 : Questionnaire*



**Nom :** .....

**Prénom :** .....

**Adresse :** .....

.....

**Représentants légaux (entoure) :** *les deux parents*    *la mère seule*    *le père seul*    *autre personne*

Responsables	Père	Mère	Autre personne	Autre personne
Métier				

*Annexe 2 : fiche de renseignement*

TEMPORALITE DE LA SEANCE		Les règles institutionnelles	Les règles groupales	Les règles des jeux sportifs	Les règles d'action	Les règles de sécurité	
Pré-cours	Le trajet						0
	Le déshabillage au vestiaire						0
	Transition						0
Installation	L'arrivée et l'accueil des élèves						0
	L'appel						0
	L'installation du matériel						0
	Explication collective de la leçon: rappel des leçons précédentes, présentation de la leçon du jour, mise en activité de la classe						0
	Transition						0
L'échauffement	Explication collective						0
	Supervision: observation, correction, guidage des élèves						0
	Bilan						0
	Transition						0
SA1	Explication collective						0
	Supervision: observation, correction, guidage des élèves						0
	Le bilan de l'exercice						0
	Transition						0
SA2	Explication collective						0
	Supervision: observation, correction, guidage des élèves						0
	Le bilan de l'exercice						0
	Transition						0
SA3	Explication collective						0
	Supervision: observation, correction, guidage des élèves						0
	Le bilan de l'exercice						0
	Transition						0
Fin du cours	Le retour au calme						0
	Le bilan de la leçon						0
	Le rangement du matériel						0
	Le rhabillage aux vestiaires						0
	La sortie						0
		0	0	0	0	0	
		0					TOTAUX

Annexe 3 : tableau « Règle/temporalité » (RE)

Les types de règles transgressées en fonction du comportement observé				
Indicateurs des règles institutionnelles	Indicateurs des règles groupales	Indicateurs des règles des jeux sportifs	Indicateurs des règles d'action	Indicateurs des règles de sécurité
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dégradation du matériel</li> <li>-Refus d'obéir ou de répondre</li> <li>-Contestation d'une décision ou d'une évaluation</li> <li>-Manque de respect de l'enseignant (insulte, menace, symbolique)</li> <li>-Dénigrement du rôle de l'enseignant</li> <li>-Arrivée tardive</li> <li>-Absence temporaire</li> <li>-Abandon de cours définitif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Verbale (insultes, menaces, moqueries contestations)</li> <li>-Comportement (bagarre, intention de faire mal)</li> <li>-Symbolique (gestes obscènes, dégradants)</li> <li>-Empêche un élève de travailler</li> <li>-Bavarder</li> <li>-Est distrait</li> <li>-Fait le clown</li> <li>-Se chamaille</li> <li>-Harcèle</li> <li>-Fait du bruit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tricherie</li> <li>-Mauvaise exécution</li> <li>-Utilise d'autres moyens pour atteindre un but</li> <li>-Activité différente de la tâche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Non-participation / faire semblant</li> <li>-Mise en route tardive</li> <li>-Arrêt avant la fin du temps imparti</li> <li>-Effort insuffisant durant le travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mise en danger de soi</li> <li>-Mise en danger d'autrui</li> <li>-Non respect de la charte de sécurité mise en place</li> <li>-Pas de tenue sportive</li> </ul>

*Annexe 4 : tableau « indicateur/règle » (IR)*

# Les règles et missions de l'Acrobate

## Règle n°1: La tenue

- Pieds nus
- Vêtements près du corps et non glissant
- Cheveux attachés
- Pas de bijoux ni de fermeture éclair

## Règle n°2: Les zones d'appuis sur le porteur



- Le milieu du dos du partenaire
- Le milieu de la cuisse du partenaire
- Mains sur le bassin
- Mains sur les épaules
- Pieds sur le haut de la cuisse

## Règle n°3: La mise en place du matériel

- Les tapis sont juxtaposés
- Il n'y a pas d'espace libre entre les tapis
- Au moins 3 tapis pour 2 à 4 élèves

## Les missions du porteur

- Ne pas porter trop longtemps (de 3 à 10s)
- Rechercher la plus grande surface d'appui
- Tête dans le prolongement du corps
- Le dos est droit
- Changement de position quand le voltigeur est au sol



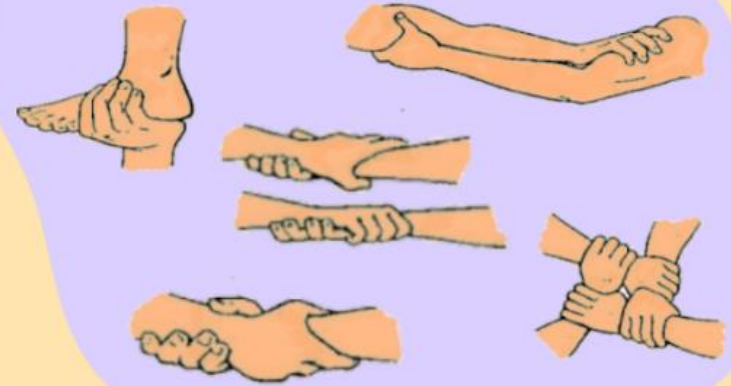
## Les missions du voltigeur

- Ne pas se précipiter
- Avoir un projet d'action avant de faire la figure
- Élargir sa surface d'appui sur le porteur
- Être tonique
- Contrôler la descente

## Les missions du pareur

- Être attentif
- Être prêt à intervenir en cas de déséquilibre
- Aider mon camarade à monter et descendre

## Règle n°4: Les types de prise



## Règle n°5: La communication

Avertir son partenaire en cas de fatigue ou de danger



# Les 5 règles d'or en Ultimate

## Le marché

Si je marche, je conserve le frisbee mais reviens en arrière

1

2

## Le non-contact

Interdiction de toucher un autre joueur

## La protection du porteur

Personne à moins d'une longueur de bras + un seul défenseur

3

4

## Les 10 secondes

Interdiction de garder le frisbee plus de 10 secondes

## Le fair-play.

Interdiction de crier, de râler, de quitter le terrain, de se battre

5

*Annexe 6 : Règles d'or de l'ultimate*

PRE-COURS																				
GYMNASTIQUE	Leçon 1					Leçon 3					Leçon 5					Leçon 7				
	RI	RG	RJ	RS	RA	RI	RG	RJ	RS	RA	RI	RG	RJ	RS	RA	RI	RG	RJ	RS	RA
Anomie	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
Autonégation				X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
Hétéronomie				X	X				X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
Autorégulation									X					X	X				X	X
Autonomie																				
ULTIMATE	Leçon 2					Leçon 4					Leçon 6					Leçon 8				
	RI	RG	RJ	RS	RA	RI	RG	RJ	RS	RA	RI	RG	RJ	RS	RA	RI	RG	RJ	RS	RA
Anomie	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
Autonégation	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
Hétéronomie				X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X
Autorégulation				X					X	X		X		X	X	X	X		X	X
Autonomie																				

*Annexe 7 : Evolution du phénomène de contamination pour le pré-cours*

INSTALLATION																				
GYMNASTIQUE	Leçon 1					Leçon 3					Leçon 5					Leçon 7				
	RI	RG	R↯	RS	RA	RI	RG	R↯	RS	RA	RI	RG	R↯	RS	RA	RI	RG	R↯	RS	RA
Anomie	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x
Autonégation	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x
Hétéronomie				x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x
Autorégulation														x					x	x
Autonomie																			x	
ULTIMATE	Leçon 2					Leçon 4					Leçon 6					Leçon 8				
	RI	RG	R↯	RS	RA	RI	RG	R↯	RS	RA	RI	RG	R↯	RS	RA	RI	RG	R↯	RS	RA
Anomie	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x
Autonégation	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x
Hétéronomie				x	x	x			x	x	x	x		x	x	x	x		x	x
Autorégulation														x		x			x	
Autonomie																				

*Annexe 8 : Evolution du phénomène de contamination pour l'installation*



ECHAUFFEMENT																				
GYMNASTIQUE	Leçon 1					Leçon 3					Leçon 5					Leçon 7				
	RI	RG	RJ	RS	RA	RI	RG	RJ	RS	RA	RI	RG	RJ	RS	RA	RI	RG	RJ	RS	RA
Anomie	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Autonégation	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Hétéronomie			X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Autorégulation								X					X					X	X	X
Autonomie																				
ULTIMATE	Leçon 2					Leçon 4					Leçon 6					Leçon 8				
	RI	RG	RJ	RS	RA	RI	RG	RJ	RS	RA	RI	RG	RJ	RS	RA	RI	RG	RJ	RS	RA
Anomie	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Autonégation	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Hétéronomie	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Autorégulation						X		X			X		X			X	X	X		X
Autonomie																				

*Annexe 9 : Evolution du phénomène de contamination pour l'échauffement*

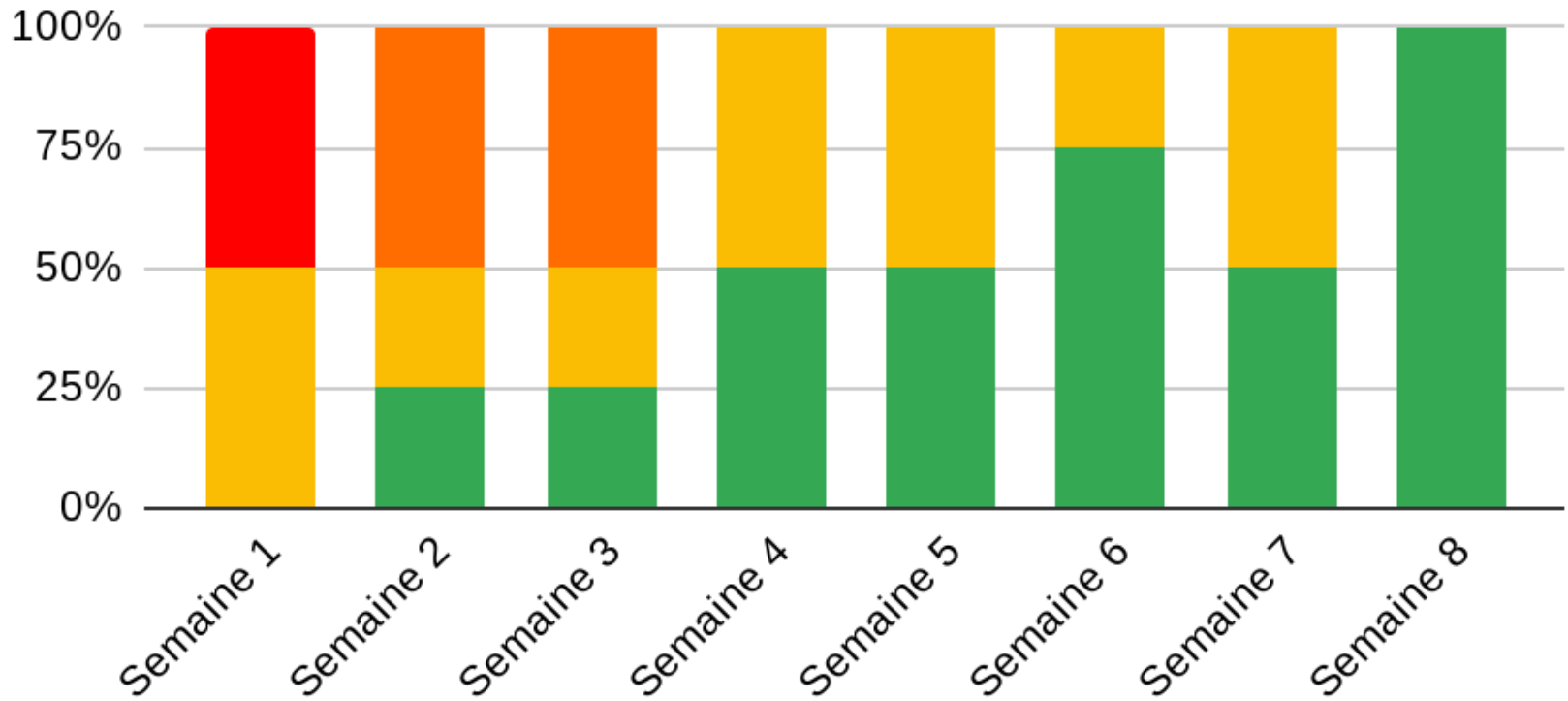


FIN DU COURS																				
GYMNASTIQUE	Leçon 1					Leçon 3					Leçon 5					Leçon 7				
	RI	RG	R↔	RS	RA	RI	RG	R↔	RS	RA	RI	RG	R↔	RS	RA	RI	RG	R↔	RS	RA
Anomie	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x
Autonégation	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x
Hétéronomie		x		x		x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x
Autorégulation									x					x	x	x	x		x	x
Autonomie																				x
ULTIMATE	Leçon 2					Leçon 4					Leçon 6					Leçon 8				
	RI	RG	R↔	RS	RA	RI	RG	R↔	RS	RA	RI	RG	R↔	RS	RA	RI	RG	R↔	RS	RA
Anomie	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x
Autonégation	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x
Hétéronomie	x			x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x
Autorégulation									x	x				x	x				x	x
Autonomie																				x

*Annexe 10 : Evolution du phénomène de contamination pour la fin du cours*

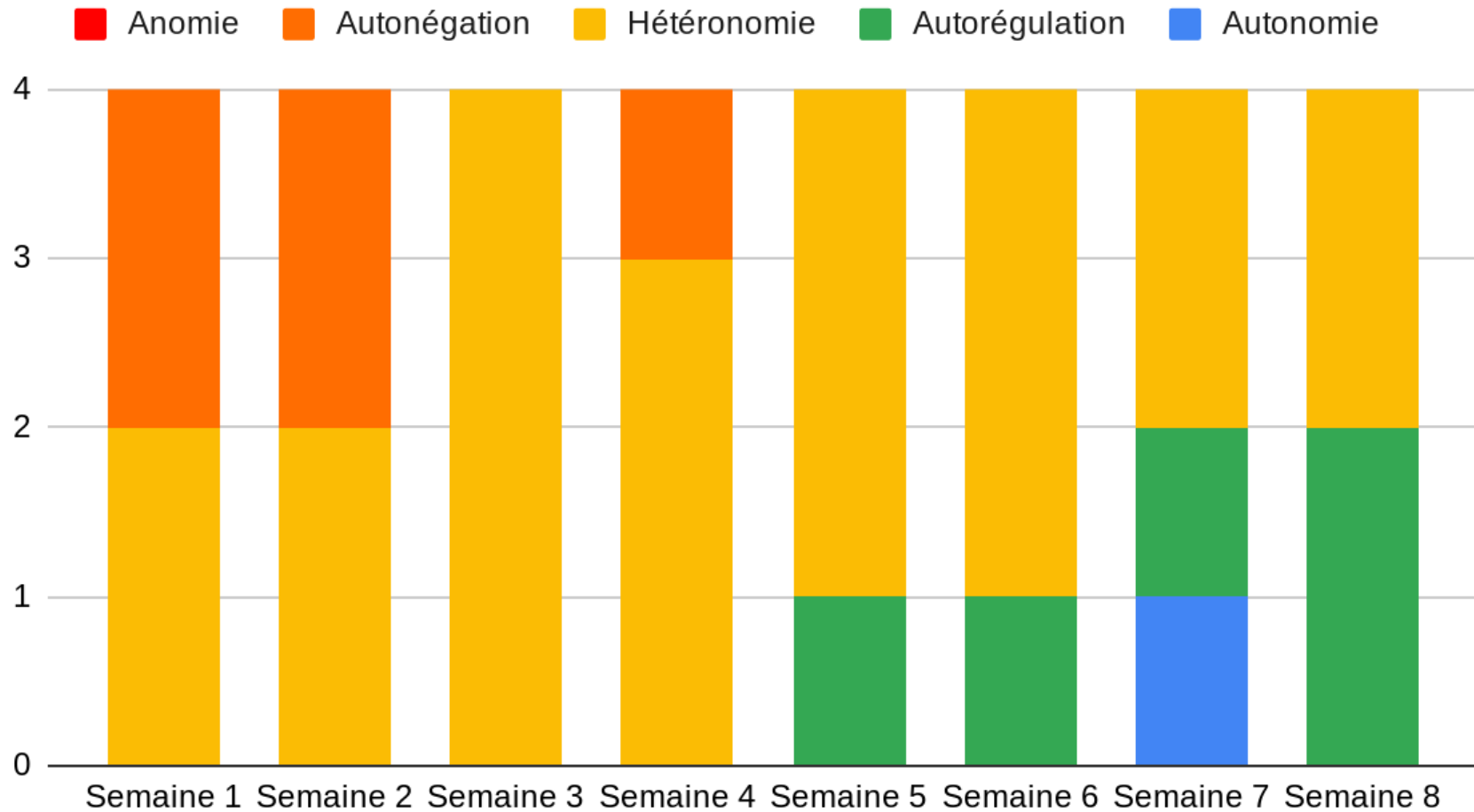
# Evolution du rapport à la règle dans le pré-cours

■ Anomie   ■ Autonégation   ■ Hétéronomie   ■ Autorégulation  
■ Autonomie



*Annexe 11 : Evolution du rapport à la règle dans le pré-cours*

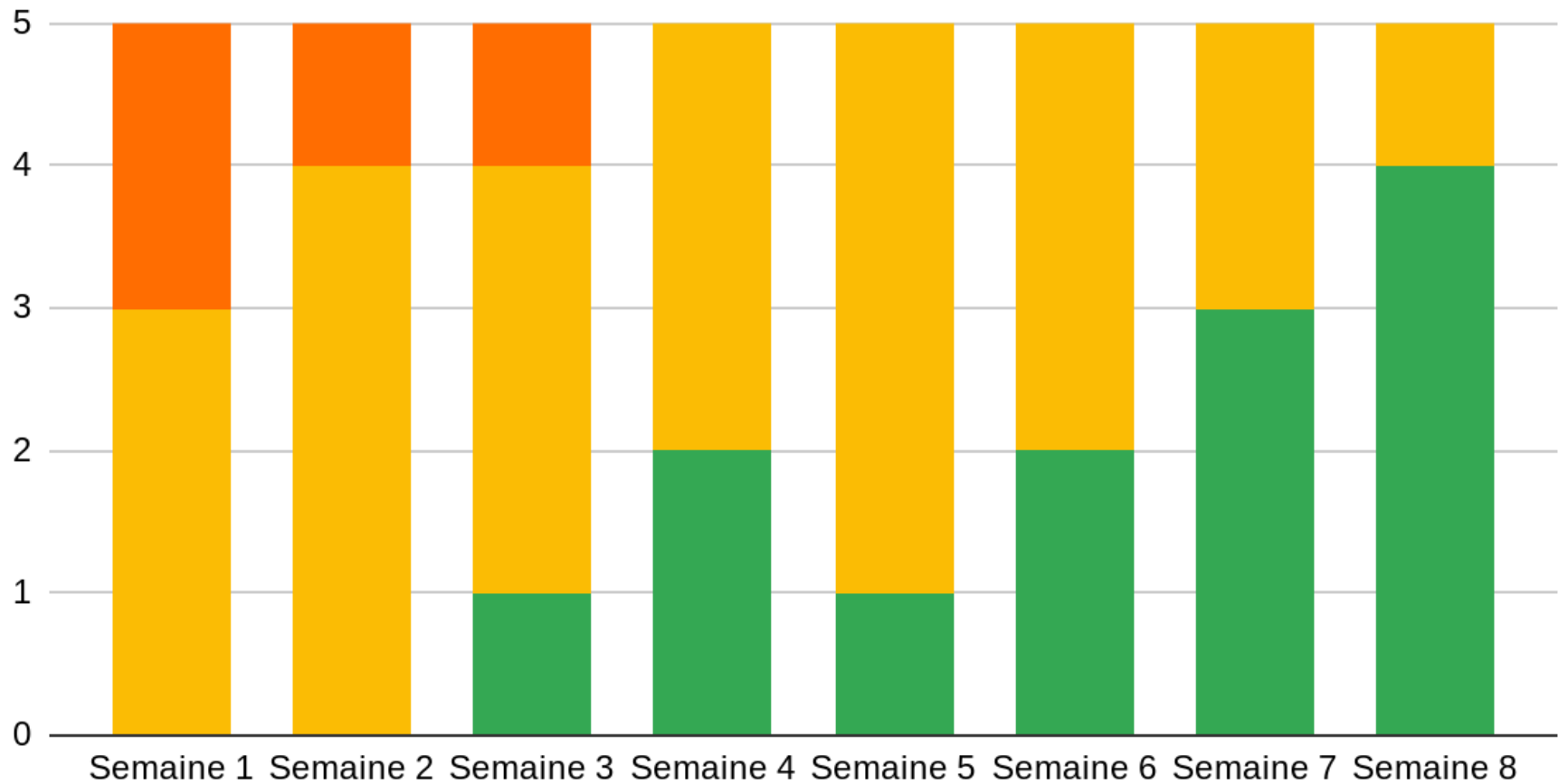
## Evolution du rapport à la règle dans l'installation



*Annexe 12 : Evolution du rapport à la règle dans l'installation*

## Evolution du rapport à la règle dans l'échauffement

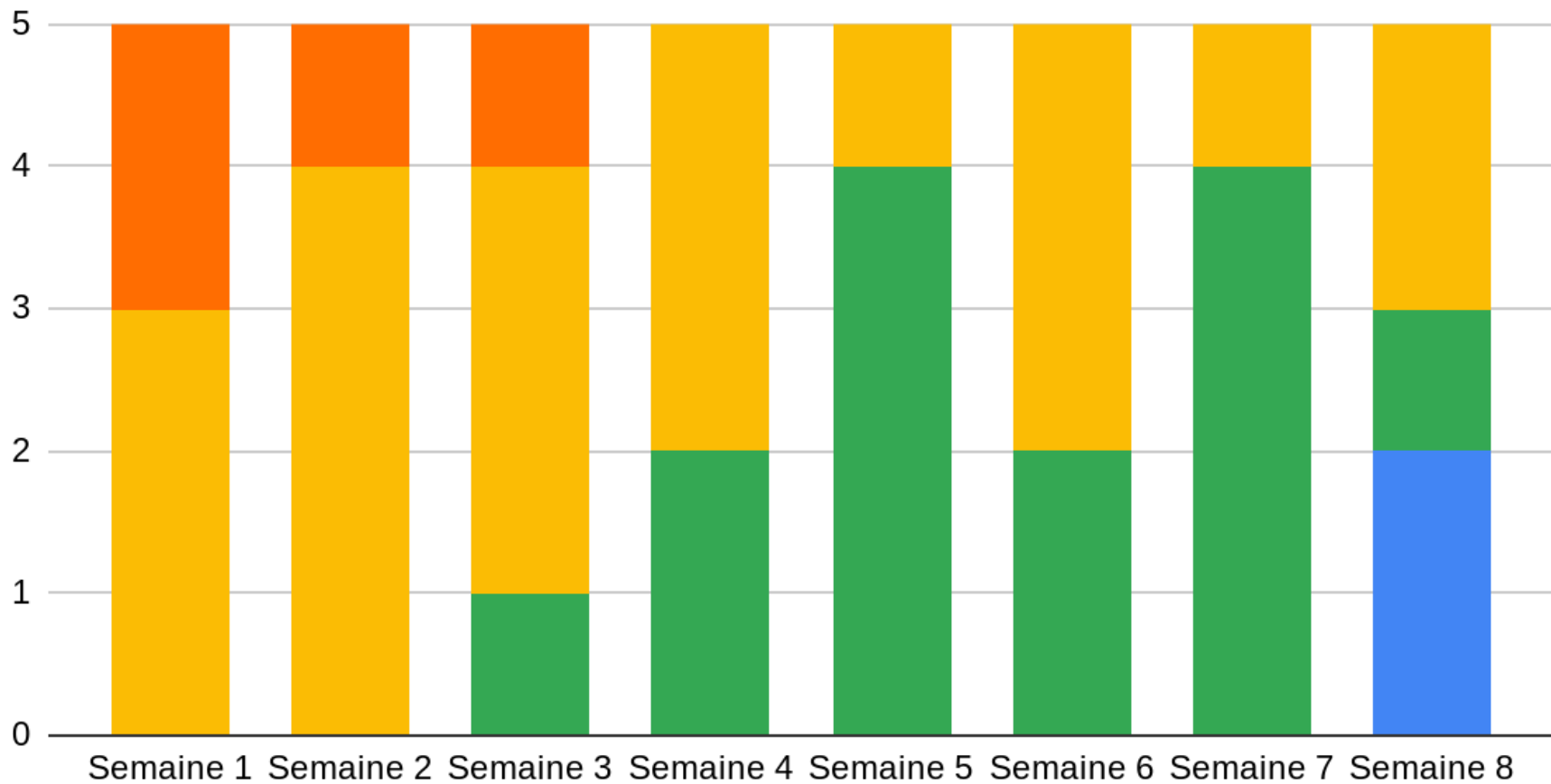
■ Anomie   ■ Autonégation   ■ Hétéronomie   ■ Autorégulation   ■ Autonomie



*Annexe 13 : Evolution du rapport à la règle dans l'échauffement*

## Evolution du rapport à la règle dans la / les SA

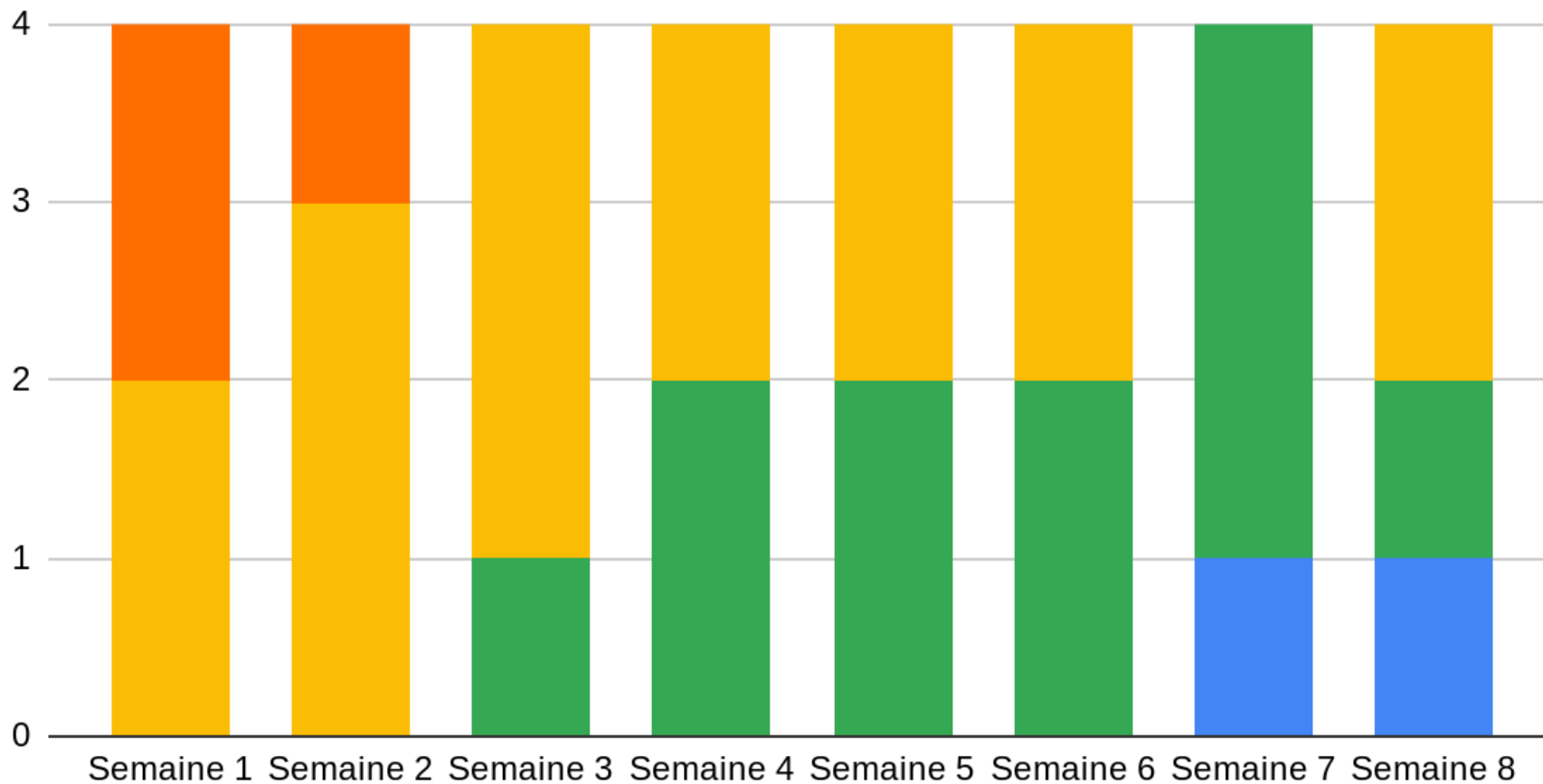
■ Anomie   ■ Autonégation   ■ Hétéronomie   ■ Autorégulation   ■ Autonomie



*Annexe 14 : Evolution du rapport à la règle dans la/les SA*

## Evolution du rapport à la règle dans la fin du cours

■ Anomie ■ Autonégation ■ Hétéronomie ■ Autorégulation ■ Autonomie



*Annexe 15 : Evolution du rapport à la règle dans la fin du cours*

	Semaine 1				Semaine 2				Semaine 3				Semaine 4			
	Règle	Gymnastique 1	Règle	Ultimate 1	Règle	Gymnastique 2	Règle	Ultimate 2	Règle	Gymnastique 3	Règle	Ultimate 3	Règle	Gymnastique 4	Règle	Ultimate 4
Pré-cours	RI	Anomie	RI	Autonégation	RI	Autonégation	RI	Hétéronomie	RI	Hétéronomie	RI	Hétéronomie	RI	Hétéronomie	RI	Autorégulation
	RG	Anomie	RG	Autonégation	RG	Autonégation	RG	Hétéronomie	RG	Hétéronomie	RG	Autorégulation	RG	Hétéronomie	RG	Autorégulation
	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien
	RS	Hétéronomie	RS	Autorégulation	RS	Autorégulation	RS	Autorégulation	RS	Autorégulation	RS	Autorégulation	RS	Autorégulation	RS	Autorégulation
	RA	Hétéronomie	RA	Hétéronomie	RA	Hétéronomie	RA	Autorégulation	RA	Autorégulation	RA	Autorégulation	RA	Autorégulation	RA	Autorégulation
Installation	RI	Autonégation	RI	Autonégation	RI	Hétéronomie	RI	Hétéronomie	RI	Hétéronomie	RI	Hétéronomie	RI	Hétéronomie	RI	Autorégulation
	RG	Autonégation	RG	Autonégation	RG	Hétéronomie	RG	Autonégation	RG	Hétéronomie	RG	Hétéronomie	RG	Hétéronomie	RG	Hétéronomie
	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien
	RS	Hétéronomie	RS	Hétéronomie	RS	Hétéronomie	RS	Hétéronomie	RS	Autorégulation	RS	Autorégulation	RS	Autonomie	RS	Autorégulation
	RA	Hétéronomie	RA	Hétéronomie	RA	Hétéronomie	RA	Hétéronomie	RA	Hétéronomie	RA	Hétéronomie	RA	Autorégulation	RA	Hétéronomie
Echauffement	RI	Autonégation	RI	Hétéronomie	RI	Hétéronomie	RI	Autorégulation	RI	Hétéronomie	RI	Autorégulation	RI	Hétéronomie	RI	Autorégulation
	RG	Autonégation	RG	Hétéronomie	RG	Autonégation	RG	Hétéronomie	RG	Hétéronomie	RG	Hétéronomie	RG	Hétéronomie	RG	Autorégulation
	RJ	Hétéronomie	RJ	Hétéronomie	RJ	Autorégulation	RJ	Autorégulation	RJ	Autorégulation	RJ	Autorégulation	RJ	Autorégulation	RJ	Autorégulation
	RS	Hétéronomie	RS	Autonégation	RS	Hétéronomie	RS	Hétéronomie	RS	Hétéronomie	RS	Hétéronomie	RS	Autorégulation	RS	Hétéronomie
	RA	Hétéronomie	RA	Hétéronomie	RA	Hétéronomie	RA	Hétéronomie	RA	Hétéronomie	RA	Hétéronomie	RA	Autorégulation	RA	Autorégulation
SA	RI	Autonégation	RI	Hétéronomie	RI	Autonégation	RI	Hétéronomie	RI	Hétéronomie	RI	Hétéronomie	RI	Hétéronomie	RI	Autorégulation
	RG	Autonégation	RG	Autonégation	RG	Hétéronomie	RG	Hétéronomie	RG	Autorégulation	RG	Hétéronomie	RG	Autorégulation	RG	Hétéronomie
	RJ	Hétéronomie	RJ	Hétéronomie	RJ	Autorégulation	RJ	Autorégulation	RJ	Autorégulation	RJ	Autorégulation	RJ	Autorégulation	RJ	Autonomie
	RS	Hétéronomie	RS	Hétéronomie	RS	Hétéronomie	RS	Hétéronomie	RS	Autorégulation	RS	Hétéronomie	RS	Autorégulation	RS	Hétéronomie
	RA	Hétéronomie	RA	Hétéronomie	RA	Hétéronomie	RA	Autorégulation	RA	Autorégulation	RA	Autorégulation	RA	Autorégulation	RA	Autonomie
Fin du cours	RI	Autonégation	RI	Hétéronomie	RI	Hétéronomie	RI	Hétéronomie	RI	Hétéronomie	RI	Hétéronomie	RI	Autorégulation	RI	Hétéronomie
	RG	Hétéronomie	RG	Autonégation	RG	Hétéronomie	RG	Hétéronomie	RG	Hétéronomie	RG	Hétéronomie	RG	Autorégulation	RG	Hétéronomie
	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien	RJ	Rien
	RS	Hétéronomie	RS	Hétéronomie	RS	Autorégulation	RS	Autorégulation	RS	Autorégulation	RS	Autorégulation	RS	Autonomie	RS	Autorégulation
	RA	Autonégation	RA	Hétéronomie	RA	Hétéronomie	RA	Autorégulation	RA	Autorégulation	RA	Autorégulation	RA	Autorégulation	RA	Autonomie

*Annexe 16 : Récapitulatif des données de l'étude*

Année universitaire 2023-2024

*Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation  
Mention Second degré EPS*

**Titre du mémoire : LE RAPPORT A LA REGLE EN EPS : Temporalité et transgression**

**Auteur : ARNAL Valentin**

**RESUME :** Ce mémoire cherche à montrer les corrélations entre les types de règles transgressées en fonction du moment d'une leçon d'EPS d'élèves de 6ème. Durant 8 leçons, des 6èmes d'un collège urbain à Chambéry réalisent une séquence de gymnastique et d'ultimate. Nous analysons le développement des transgressions d'un point de vue quantitatif et qualitatif, l'objectif est d'observer l'effet du temps sur le respect des règles. Le protocole basé sur une analyse vidéo objective permet à partir de comportements identifiés et associés aux règles d'action, de jeux sportifs, groupales, de sécurité et institutionnelles, d'étudier l'évolution du comportement des élèves dans chaque type de règle en fonction des moments de la leçon, de la prise en main au retour au vestiaire. Les résultats montrent une corrélation entre le type de règle transgressé et les moments de la séance, cette étude approfondit davantage l'évolution positive du rapport entretenu entre l'élève et la règle à l'échelle de la séquence évolue avec une diminution progressive de la transgression à la règle au bénéfice de l'apprentissage d'habiletés motrices.

**Mots-clefs :** règles, transgression, temporalité, citoyenneté, EPS

**ABSTRACT:** This study attempts to show the correlations between the types of rules transgressed as a function of the time of a PE lesson for 12 years old pupils. Over the course of 8 lessons, pupils from an urban middle school in Chambéry perform a sequence of gymnastics and ultimate. We analyze the development of transgressions from a quantitative and qualitative point of view, with the aim of studying the effect of time on respect for rules. The protocol, based on objective video analysis, uses identified behaviours associated with rules of action, sports games, group rules, safety rules and institutional rules to study the evolution of students' behaviour in relation to each type of rule at different times during the lesson, from the moment of taking control to the time they return to the locker room. The results show a correlation between the type of rule transgressed and the time of the session. This study further explores the positive evolution of the relationship between the student and the rule throughout the sequence, with a gradual decrease in rule transgression in favor of learning motor skills.

**Keywords:** rules, transgression, temporality, citizenship, EPS