

L'EXPERIENCE DE LA MISE EN PROJET AU SERVICE DES PREOCCUPATIONS DES ELEVES

**Ou comment la mise en projet conditionnée peut
impacter les préoccupations des élèves et permettre
aux « éternels débutants » de progresser**

Présenté par :

Angéline Barthelemy

Master 2 – MEEF EPS

Référent mémoire : **Sébastien Delarche**



DECLARATION DE NON-PLAGIAT

" Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie. J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle. Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets. Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise. "

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Le...'. The signature is written in a cursive style with a long horizontal stroke at the end.

REMERCIEMENTS

Dans le cadre de mon master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation dans le 2nd degré », je tiens à remercier tous mes professeurs de l'UFR Staps ainsi que mes formateurs de l'INSPE de Dijon.

J'adresse une mention spéciale à mon référent mémoire, Sébastien Delarche, qui m'a guidé et soutenu dans la conception de ce mémoire durant mes deux années de master.

Je tiens également à remercier mon tuteur de stage, Vincent Pécaud, qui m'a permis de mettre en place mon protocole dans des conditions favorables et qui m'a suivi tout au long de ce dernier. Un grand merci à son collègue (et enseignant à l'INSPE), Claude Perez Cano, qui m'a conseillé et a su me rassurer durant cette aventure. Je remercie mon binôme de stage et ami Christian Chterban qui m'a aidé à réaliser mon expérimentation sur le terrain.

Enfin, d'un point de vue plus personnel, je remercie mes parents et proches qui ont su me donner le sourire durant ces périodes de stress. Sans oublier mes amis (et futurs enseignants d'EPS) qui alimentent tous les souvenirs de mes années d'études. (Pour finir, une mention spéciale à mon papa qui a pris le temps de corriger mes fautes d'orthographe. Merci)

SOMMAIRE

INTRODUCTION	6
REVUE DE LA LITTERATURE	9
1) Facteurs de stagnation des élèves et Difficultés rencontrées par l’enseignant	9
a- Avant-propos : caractérisation du public	9
b- Une question de temps	9
c- Une question de sens ou plutôt de préoccupations	10
d- Une question de motivation	12
2) Zoom sur une solution : la mise en projet	14
a- Définition	14
b- La mise en projet pour changer les préoccupations des élèves	14
c- La mise en projet pour motiver.....	15
d- La mise en projet pour optimiser le temps de pratique	17
3) Mesure et interdépendance des préoccupations, de la motivation et de l’optimisation du temps de pratique	17
a- L’énaction, outil de mesure des préoccupations.....	17
b- L’impact des préoccupations sur la motivation.....	19
c- L’impact de la motivation sur le temps de pratique	19
4) Quels progrès en EPS ?	20
PROBLEMATIQUE	21
PROTOCOLE	22
1) Conception du protocole	22
a- Avant-propos : quel public ?	22
b- Quel(s) besoin(s) ?	22
c- Concrètement, qu’allons-nous observer ?.....	23
d- Comment allons-nous observer ces impacts ? quelles variables ?	23
e- Des nuances :	25
2) Mise en place du protocole sur le terrain	26
a- Quel public ? (Séance diagnostique).....	26
b- Quels besoins ?	28
c- Quelle progression ?	28
d- Quelle mise en projet ?.....	29
RESULTATS	30

ANALYSE	34
1) <i>Qu'elles sont les facteurs d'engagement observables et racontable en situation ?</i>	34
2) <i>Quel type de progrès sont observés ? quelle(s) différence(s) de progression y a-t-il entre nos élèves en difficulté et ceux débrouillés ?</i>	36
3) <i>Quelle évolution trouve-t-on au niveau des préoccupations chez les élèves au cours de la séquence ?</i>	38
DISCUSSION	39
CONCLUSION	41
BIBLIOGRAPHIE	43
ANNEXES	45

INTRODUCTION

Depuis le début de mes interventions sur le terrain en tant qu'enseignante d'EPS stagiaire, je suis surprise de constater les difficultés de certains élèves à progresser dans une APSA malgré la programmation de cette dernière sur des séquences antérieures. Ainsi l'enseignant semble toujours devoir « tout reprendre à 0 », ce qui limite la progressivité pédagogique et l'avancement dans le parcours de formation. Ce phénomène est décrit dans de nombreux ouvrages comme celui de « l'éternel débutant ». Pourquoi ce thème revient-il si souvent ?

Cette problématique revient notamment dans les témoignages de nombreux enseignants. On peut se demander si les élèves apprennent réellement en EPS comme en parle Didier Delignières (2003). En effet, il n'existe pas d'évaluation précise sur ce que les élèves ont réellement acquis au cours de leur scolarité. Les notes obtenues au baccalauréat dressent par exemple « un tableau flatteur des résultats des élèves, mais renvoient sans aucun doute davantage à un affichage politique de la discipline au sein du système éducatif qu'à une évaluation réelle des apprentissages ». Lorsque que cette question est posée aux enseignants, leur perception de l'élève renvoie à celle de « l'éternel débutant » évoqué par Pineau (1992). Ils ont alors l'impression de ne réaliser que des séquences d'initiation, quel que soit le niveau de la classe, « comme si l'expérience de cycles antérieurs ne laissait aucune trace durable dans le répertoire de réponse des élèves ». (Delignières, 2003)

Qui sont alors ces élèves qui, comme l'explique JL. Martinand ou D.Bouthier, sont sur le « registre de la participation » ? qui sont plus agités qu'ils n'agissent ? qui déploient des efforts à la mesure du peu d'intérêt qu'ils ont pour la leçon ?

Pour expliquer mon ressenti, je m'appuie sur mon expérience vécue en stage. J'ai eu l'occasion de prendre en charge une classe de première logistique (lycée professionnel) dans l'activité badminton. Cette classe a déjà réalisé une séquence dans cette activité l'année précédente. Néanmoins, suite à ma première séance d'observation (évaluation diagnostique) je suis forcée d'admettre que sans cette information je ne l'aurai pas déduit de moi-même. En effet, plus précisément :

- **Il est très difficile de faire dire à certains élèves les règles de bases vues et revues l'année précédente (connaissances).** Ce premier constat peut être un témoin d'un manque de rétention des apprentissages passés. Comment pourrions-nous l'expliquer ?

un manque d'intérêt pour les contenus secondaires (connaissances) ? pour la pratique en générale ?

- **Plusieurs élèves tiennent mal leur raquette.** Cet apprentissage est selon moi, un apprentissage de base pour entrer dans la pratique. Est-ce un oubli des apprentissages précédents de la part des élèves ? On peut s'interroger sur ce constat. En effet, il est possible que ce contenu n'ait pas été abordé lors de la séquence précédente, les élèves ne peuvent alors pas le mettre en place. Cette interrogation revient plus largement à se demander quels contenus précis l'enseignant a-t-il ciblé lors des séquences précédentes pour ainsi faire la part des choses entre ce qui relève d'un apprentissage non retenu d'un apprentissage inexistant ?
- **Le nombre d'échanges est très limité (pour certains 2 à 3 échanges consécutifs avant de perdre le volant). La plupart des élèves jouent exclusivement en zone centrale.** Ces deux constats de conduite typique de débutant nous amènent à nous pencher du côté du point de vue des élèves : pourquoi jouent-ils de cette manière ? quelle représentation ont-ils de la pratique ? de leur pratique ?
- **De grandes difficultés au service, exemple : une élève utilise un service tennis.** N'étant pas en milieu fédéral, l'enseignant adapte l'activité pour en faire une forme de pratique scolaire favorable aux apprentissages. Néanmoins le service « règlementaire » est un attendu de fin de cycle 4, et selon moi, un incontournable. Quel progrès cibler en priorité selon les programmes et les profils de mes élèves en difficulté ?

Je ne peux, néanmoins, pas faire une généralité de ces observations. En effet, ce problème « d'éternel débutant » ne touche pas l'ensemble de la classe même si cette tendance reste redondante. Tous les élèves ne stagnent pas.

Qui sont alors ces élèves ? Pourquoi ? Pourquoi un élève n'apprend-t-il pas ce qu'on lui enseigne alors que c'est pourtant dans son intérêt ?

Est-ce un manque d'intérêt pour la pratique qui fait que les élèves oublient les informations liées à cette dernière ? Une expérience vécue peu marquante qui leur fait oublier leur pratique et ne leur a pas donné envie de poursuivre en dehors ? un manque de motivation pour s'engager au cours de la leçon ? Est-ce un manque de temps de pratique qui ne leur a pas permis de construire des compétences assez stables pour les maintenir dans le temps ? Qu'est ce qui peut alors être appris dans un espace/temps délimité ?

Quels progrès cibler et pour qui ? Quelles stratégies peut mettre en place l'enseignant pour faire passer ses élèves en difficulté du registre de la participation à celui de la transformation et ainsi constater un progrès ?

Partant de ce constat, ma question de départ serait alors : **comment faire progresser les élèves les plus en difficulté en prenant en compte leurs expériences (et leurs préoccupations) et ainsi permettre réellement la réussite de tous ?**

REVUE DE LA LITTÉRATURE

1) Facteurs de stagnation des élèves et Difficultés rencontrées par l'enseignant

a- Avant-propos : caractérisation du public

De qui parlons-nous ? qui sont ces élèves en difficulté ?

En EPS, les élèves peuvent être en difficulté sur trois plans différents : le plan moteur, méthodologique et social. Un élève qui stagne est un élève qui n'apprend plus ou très peu, souvent suite à un abandon ou à un décrochage. Ces comportements de décrochage s'illustrent par exemple par un refus de pratique, de participer aux rôles sociaux (coaching, observation) ou un engagement moindre en équipe ou de façon individuelle. Magendie et Bouthier (2013) se sont intéressés à ces élèves en difficulté en EPS et ont réalisé des entretiens d'auto-confrontations en volleyball, ce qui nous permet d'illustrer nos propos. Ce sont des élèves « qui ne savent pas faire : je suis nulle, mais je n'aime pas ça donc... », « qui ne peuvent s'empêcher de faire mal : c'est systématique », « qu'ils ne parviendront jamais à faire : si j'y arrive pas, j'y arrive pas, tant pis... J'ai déjà essayé plein de fois », « qu'ils ne feront jamais comme les autres : moi j'arrive pas du tout à... »

Suite à ces propos, nous faisons une première hypothèse, en nous appuyant sur les travaux de Bergamaschi (2014), que ces comportements sont dus, pour certains, à un manque de sens donné aux savoirs et aux tâches. Ils peuvent également venir d'un sentiment d'impuissance chez les élèves par rapport à ce qu'il leur est demandé dans un temps limité. On peut également évoquer un « manque de motivation », ce thème nous amène à nous demander si ce profil est davantage mobilisé par des buts motivationnels précis et si l'enseignant peut avoir un impact dessus.

b- Une question de temps

La stagnation des élèves peut s'expliquer dans un premier temps par un facteur externe qui est le manque de temps de pratique pour avoir de réelles transformations.

Le manque de temps : Il faut beaucoup de temps pour quitter les coordinations initiales de débutant. En effet, malgré des expérimentations sur les tâches simples qui laissent l'impression que l'apprentissage moteur peut être considéré comme une adaptation relativement rapide aux contraintes de la tâche, en réalité ce processus est bien plus long. Comme nous le montre une étude portée sur l'évolution des coordinations au cours de la pratique sur un simulateur de ski (Nourrit et coll. 2003) : après 39 séances d'apprentissage et un total de 390 minutes de pratique, les sujets ne quittent que difficilement leurs modes de coordination de débutant. Il faut attendre jusqu'à la 5e séance pour les plus performants et jusqu'à la 15e pour les plus lents pour voir apparaître un mode de coordination plus efficient. Ainsi rapporté au contexte scolaire, on voit que cette durée d'apprentissage dépasse largement celle donnée en EPS, ce qui ne peut « guère que permettre aux élèves de constater leurs difficultés sans espérer les surmonter ». Néanmoins, cette affirmation peut être parée avec le facteur de la difficulté de la tâche. Comme en parle Nourrit (2000), la durée de pratique qui permet d'avoir une transformation vers le niveau expert dépend de la difficulté de la tâche.

Le manque de temps d'engagement moteur : Non seulement le temps dont dispose l'enseignant reste limité mais ce temps n'est pas destiné uniquement à la pratique. En effet, il faut compter les temps d'habillage, de déplacement sur les lieux, d'installation du matériel, de consignes etc. mais aussi les moments où l'élève se trouve en inactivité relative, où il attend pour passer sur un atelier, où ne se sent pas concerné. Cumulé, le temps consacré aux apprentissages ne représente qu'un faible pourcentage du temps où l'élève est présent en cours (Metzler, 1989). On peut néanmoins considérer qu'un élève qui n'est pas en activité motrice peut apprendre en écoutant, observant, échangeant... Mais comme en parle Silverman (1985), il existe une relation étroite entre le temps moteur consacré à l'apprentissage et les progrès réalisés.

c- Une question de sens ou plutôt de préoccupations

Les élèves en EPS ne sont pas toujours motivés par l'apprentissage en lui-même. En effet comme en parle Magendie (2019), l'école est pour beaucoup le lieu pour entretenir des relations sociales. Dans ce contexte, l'apprentissage apparaît comme une préoccupation secondaire des élèves. Ainsi, une majorité s'implique dans les tâches uniquement si elles sont susceptibles de « compter » pour l'évaluation (Doyle, 1986). Il est aussi fréquent que ces

derniers modifient les tâches initiales pour les rendre plus attrayante et négocier les exigences attendues (Hastié, Siendentop, 1999).

Ainsi, les préoccupations des élèves semblent avoir un impact direct sur leur niveau d'apprentissage. Il est alors intéressant de se pencher sur la signification des expériences scolaires pour les élèves et de leurs différentes préoccupations (Tinning et Fitzclarence, 1992). Nous pouvons, pour cela nous appuyer sur le programme du Cours d'Action de Theureau (2006) qui vise à caractériser l'expérience vécue par des élèves en EPS. Ce qui ressort de ce programme est que l'interprétation de la situation par l'élève rend compte de son engagement dans la tâche (et donc de sa progression). Les résultats montrent :

- La présence d'activités sociales « clandestines » (Guérin, 2008)
- La coexistence (dissimulée et publique) de l'activité permettant d'éviter les ennuis et l'ennui (Allen, 1986)
- Le détournement de la tâche

Ces études font ressortir deux caractéristiques de l'expérience des élèves (Saury et al, 2013) :

- Un flux de préoccupations parfois contradictoires
- Un engagement fluctuant selon les bifurcations de ces diverses préoccupations

Ainsi l'apprentissage semble mis à mal selon certaines préoccupations de l'élève au cours de la tâche (ex : chercher à détourner la tâche, discussions etc.) qui viennent « perturber » la préoccupation première qui devrait être au service de l'apprentissage

Walling et Martinek (1995), ont observé une classe en volley ball et ont réalisé des entretiens avec les élèves qu'ils considéraient comme les plus en difficulté. Ils avaient pour but de décrire le profil d'un élève « chez qui le sentiment de résignation se construit à force d'échecs répétés : se sentant incapable de réaliser les tâches proposées, il devient convaincu de l'inutilité de ces efforts » (p. 317). Dans la même intention Portman (1995), s'intéresse à ce type d'élève et arrive à la conclusion que la résignation apprise chez certains élèves provient d'une mauvaise expérience en EPS : « souvent seuls, ces élèves recherchent l'anonymat afin d'éviter les critiques et de ne pas paraître incompetents aux yeux des autres » (Magendie et Bouthier, 2013, p. 317). Ces élèves ont la sensation de mal faire et quoi qu'ils fassent ils ne parviendront pas à réussir la tâche parce qu'ils n'ont pas les qualités et les capacités requises pour y arriver.

Comme en parle Magendie et Bouthier (2013), on peut aller plus loin en prenant également en compte « la façon dont les élèves vivent et interprètent l'ensemble des situations et des activités

scolaires rencontrées au cours de leur scolarité » pour comprendre leur échec en EPS. Dans cette intention les chercheurs du collectif Education et Scolarisation (ESCOL) se sont demandés pourquoi des élèves en difficulté en EPS peuvent être en réussite dans d'autres disciplines (Charlot et al., 1992). Selon cette étude, étudier le sens que donne l'élève à une situation ainsi que sa réussite ou son échec dans cette situation revient à étudier son rapport au savoir. C'est un mode de relation avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir (Rochex, 2014). Ce mode est caractérisé par deux dimensions (Magendie et Bouthier, 2013) :

- Epistémique : ce que « l'élève sait et aux pouvoirs d'actions qu'il peut mobiliser »
- Identitaire : ce qui « pousse l'élève à savoir et/ou apprendre »

Les rapports de ces deux dimensions peuvent expliquer pourquoi des élèves n'arrivent pas à acquérir de nouvelles compétences et apprentissages visés. Par exemple certains élèves sont en difficulté parce qu'ils n'arrivent pas à faire le lien entre la tâche proposée par l'enseignant et le rapport qu'ils entretiennent au savoir (explication épistémique). D'autre part, d'un point de vue identitaire, des élèves peuvent décrocher de la tâche parce que le rapport qu'ils ont avec leurs camarades les empêchent de faire le lien avec le rapport au savoir.

d- Une question de motivation

La motivation est « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et / ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand et Thill, 1993). La motivation induit l'engagement d'un élève dans une tâche ce qui favorise la répétition et donc l'apprentissage. Sans motivation la progression est limitée. Comme en parle Viau (1999) : « phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre »

Selon Mascaret (2013), la motivation dépend de deux types de forces : les forces internes (liées à l'individu) et les forces externes (liées au contexte). « La motivation est certes une variable éminemment personnelle, mais elle se nourrit grandement de l'environnement dans lequel évolue l'individu » (Dupont, Delens, Tessier, Cogérino, Lafont, 2010, p.40).

Partant de ce constat, les différentes interventions de l'enseignant relèvent des forces externes impactant la motivation des élèves.

La motivation peut être guidée par différents buts (Mascret, 2013) :

- Des buts de performance : recherche de performances supérieures aux autres
- Des buts de maîtrise : vise l'amélioration de ses propres compétences, le progrès et la maîtrise de la tâche.

Quelle que soit la motivation elle permet de réaliser une action, seulement, selon la nature de la motivation, cette dernière sera plus ou moins durable. Par exemple un élève motivé par des buts de performances va voir la situation comme un moyen pour obtenir un jugement favorable et éviter des preuves d'insuffisance. L'effort est perçu comme un manque de capacité et la difficulté peut engendrer l'abandon. Un climat motivationnel basé sur la performance n'est pas préférable à l'apprentissage scolaire. L'enseignant doit chercher à instaurer un climat basé sur les buts de maîtrise. C'est-à-dire que l'élève agit parce qu'il a la volonté d'augmenter ses savoirs, sa compréhension, et veut maîtriser la tâche pour lui-même. L'effort est alors vu comme un moyen efficace de réussite et la difficulté amène la persistance.

Le but de performance peut être un intérêt étant donné qu'il favorise la motivation de l'élève mais cette motivation est extrinsèque (cherche à prouver aux autres) et donc moins durable et moins efficace qu'une motivation intrinsèque (où l'élève agit pour lui)

Ainsi nous venons de relever trois facteurs de stagnation des élèves qui sont un frein à leurs apprentissages :

- Un temps de pratique et d'engagement moteur limité
- Des préoccupations « parasites » lors de la réalisation de la tâche
- Un manque de motivation qui limite l'engagement

A présent, nous allons voir quel possibilités/leviers l'enseignant peut avoir à disposition pour lutter contre ces facteurs de stagnation.

2) Zoom sur une solution : la mise en projet

a- Définition

La mise en projet ou pédagogie du projet « est une méthode destinée à favoriser le passage de l'intérêt de l'enfant à son activité et à rendre cette activité structurante et culturelle » (J-C Marchal, La pédagogie du projet, Psycho-pédagogie des APS, 1985). L'un des points fondamentaux de la mise en projet est que l'élève ait de l'intérêt pour l'action et la trouve attractive. De plus, comme en parle E. Richard, A. Baldy, R. Baldy et P. Benedetto (Le projet personnel de l'élève, 1992), la situation doit également proposer un but qui a de la valeur pour l'élève et qu'il estime réalisable avec ses capacités. Ainsi il fournira les efforts nécessaires pour réussir. Les connaissances pour réaliser cette tâche doivent être accessibles pour l'élève, le temps d'apprentissage doit donc être suffisant (optimisation du temps). De plus, l'environnement dans lequel s'effectue la situation doit être affectivement sécuritaire pour que l'élève puisse faire des erreurs qui contribuent à son apprentissage. Enfin, la réussite devra être certifiée et visible des élèves, dans l'optique de donner du sens à la pratique.

Pour mettre les élèves en projets plusieurs conditions doivent être présentes :

- Les élèves doivent pouvoir se fixer des objectifs atteignables et identifier le ou les problèmes qu'il va rencontrer
- Les élèves doivent ressentir le besoin et l'envie de s'investir dans la tâche (sens)
- Le temps doit être suffisant pour que l'élève puisse construire et réguler ses actions
- Les actes des élèves doivent être reconnus
- Que l'environnement permette à l'élève d'évoluer en confiance

b- La mise en projet pour changer les préoccupations des élèves

Enjeu : faire en sorte que les préoccupations des élèves soient favorables à la progression en veillant à proposer une situation qui répond aux préoccupations « perturbatrices » qui peuvent mettre au second plan notre intention d'apprendre

- Entretien de relation sociale (préoccupation) au service de l'apprentissage pour ne pas aller à son encontre (Magendie, 2019) et limiter les activités sociales « clandestines » (Guérin,

2008). Exemple : proposer des projets collectifs où l'élève interagit, coopère avec des partenaires. La situation comme le lieu de relations amicales.

- Modifier la tâche initiale pour la rendre plus attrayante : faire en sorte que la tâche de départ soit déjà attrayante pour que l'élève n'est pas l'intention de la modifier. Exemple : projet ludique avec du jeu et de l'enjeu, qui propose du challenge, qui est l'occasion de se défouler, de s'amuser...
- Mauvaise expérience de l'EPS (Portman,1995) : proposer un projet qui met l'élève en situation de réussite, qui lui fait sentir qu'il a les capacités nécessaires. Exemple : adapter le niveau de difficulté de la tâche selon les ressources de l'élève ou projet où le rôle individuel qu'a l'élève contribue à une réussite collective
- Réponse épistémique, faire du lien entre la tâche demandée et le rapport au savoir. Exemple : montrer concrètement, explicitement comment l'action de l'élève contribue à réussir la tâche et à développer telle ou telle compétence. L'élève doit sentir que la maîtrise de la tâche à laquelle il est confronté est essentielle à l'accomplissement d'un projet qu'il estime important (Delignières, 2003)

c- La mise en projet pour motiver

Comme nous l'avons évoqué dans la partie 1)d) l'enseignant doit proposer une situation qui favorise les buts de maîtrise s'il veut que ses élèves s'engagent dans l'activité de façon durable (et donc progressent). Ainsi il pourra concevoir une mise en projet davantage basée sur la coopération plutôt que la compétition. En effet, le format compétitif favorise les buts de performance sur la base de la comparaison sociale. Ici, l'enseignant pourra proposer par exemple des challenges autoréférencés, où l'élève cherchera à s'améliorer, il sera en compétition avec soi-même, allant ainsi vers l'objectif de devenir le « champion de soi-même » comme en parle Hanula (2016).

Faire en sorte que notre mise en projet soit différenciée pourra être un levier pour favoriser un climat de maîtrise :

La différenciation pédagogique n'existe pas en tant qu'objet d'étude dans la littérature scientifique. Nous pouvons néanmoins la définir comme étant la « prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts et motivations ; acquis, non acquis et difficultés ; modes d'apprentissage (style, rythme, pouvoir de

concentration, engagement...) ; potentialités à exploiter... de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux prescrits et de développer au mieux leurs potentialités, et de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable »

La différenciation repose sur le principe d'un objectif commun pour tous mais des voies différentes pour y arriver : diversification des supports et des modes d'apprentissage. Pour différencier, on peut jouer sur 5 variables :

- Didactique : qu'enseigne-t-on ?
- Support : à partir de quoi ?
 - o Nature (exemple : démonstration, tableau, tablettes etc.)
 - o Quantité
 - o Tâche plus ou moins aidante
- Processus : quelle stratégie d'apprentissage ?
 - o Socio constructiviste (exemple : projet)
 - o Interactive (exemple : débat, groupes)
 - o Travail individuel
 - o Cours magistral
- Structure : dans quel environnement ?
 - o Espace
 - o Temps
 - o Groupement
 - o Degrés de guidage
- Production demandée à l'élève
 - o Quantité (plus ou moins longue)
 - o Qualité (nature, degré de complexité)

La mise en projet de l'élève est par définition synonyme d'individualisation du travail. L. Legrand (Différencier la pédagogie, 1973) plaide pour « un aménagement du milieu offrant des trajectoires individuelles d'apprentissage ». Ces projets doivent être l'occasion pour les élèves de réalisations individuelles et collectives ambitieuses. Chacun doit avoir l'impression d'avoir participé à quelque chose d'important, et d'y avoir apporté une contribution significative (Delignières, 2003). Mettre en projet c'est donc différencier. Néanmoins, il existe de nombreux leviers à disposition de l'enseignant pour permettre la différenciation. La différenciation relève d'un geste professionnel.

d- La mise en projet pour optimiser le temps de pratique

Comme mentionné plus haut, la mise en projet doit laisser un temps de pratique suffisant pour que l'élève puisse construire de nouvelles compétences et donc progresser.

L'enseignant cherchera à optimiser le temps général de la séance, il pourra par exemple : poser un cadre pour réduire les temps « autres » (exemple : vestiaire, appel, prise en main), optimiser sa passation de consigne de façon qu'elle soit claire et concise, il peut donner les informations nécessaires pour se mettre en action et apporter des compléments lors de régulations, ne pas faire revenir tous les élèves et les faire s'asseoir pour donner une explication etc.

Mais également, spécifiquement le temps d'engagement moteur. Il pourra, par exemple : favoriser les situations qui font répéter l'élève, penser des formes de groupement de façon à ce qu'un maximum d'élèves pratique, penser l'intensité de la tâche de façon à ce que l'effort puisse être maintenu durant toute la leçon...

3) Mesure et interdépendance des préoccupations, de la motivation et de l'optimisation du temps de pratique

a- L'énaction, outil de mesure des préoccupations

Comme évoqué plus haut, les préoccupations des élèves peuvent être un frein au progrès, c'est pourquoi l'enseignant d'EPS doit veiller à leur orientation. Pour ce faire il peut allier enseignement et recherche : en recueillant des données en boucle courte avec des « retours à chaud » (e.g., Saury, 2008) il peut ensuite en extraire des informations et adapter sa pratique en conséquence. Ainsi, l'enseignant utilise une approche dite complexe : l'énaction. (Thouwarecq & Adé, 2021). Il considère que l'élève « enacte » du sens à chaque instant, qu'il interprète l'environnement pour créer « son propre monde ». L'enseignant place les expériences vécues au centre de l'apprentissage (Sève & Terré, 2016) dans le but de renseigner les interprétations de l'élève et comprendre son monde pour mieux l'accompagner. Cette conception considère l'apprentissage comme une double transformation : celle de l'élève lui-même et celle de son environnement. L'élève ne fait pas que s'adapter, il modifie son environnement.

L'enseignant vient recueillir des traces de l'activité « in situ » afin de permettre aux élèves de se remettre en situation et de raconter, commenter, décrire son activité de façon significative pour lui au moment où il l'a réalisé dans un environnement spécifique. Pour recueillir ces données l'enseignant pourra, par exemple, réaliser des mini entretiens d'auto-confrontation avec ses élèves qui auront l'occasion de revoir ce qu'ils ont fait en vidéo sur une tablette numérique (Sève et Terré, 2018). Ces entretiens ne dénaturent pas le cours étant donné qu'ils en font partie. A partir de là l'enseignant peut choisir plusieurs modalités d'entretiens en fonction de ce qu'il veut comme information. Exemple :

- Décrire leur vidéo : en faisant exprimer par l'élève ce qu'il fait, ses préoccupations, ses ressentis, ses focales
- Jouer au commentateur sportif : décrire en direct l'activité d'un pair ou de plusieurs
- Jouer à l'interviewer sportif : en questionnant autrui sur ce qu'il a réellement mis en œuvre dans la réalisation

Ces entretiens sont à interpréter pour ainsi en tirer la partie de l'action qui est significative pour l'élève. Pour se faire l'enseignant utilise des catégories descriptives génériques articulées. Elles permettent la reconstruction de l'expérience vécue. On peut faire ressortir 3 catégories :

- **Engagement** : les préoccupations et occupations réelles de l'élève qui peuvent inclure son intention de poursuivre le but de la tâche fixée par l'enseignant mais ne s'y réduisent pas. *Exemple : volonté de s'élever le plus haut possible en escalade*
- **Représentation/Focalisations** : les perceptions réelles de l'élève qui peuvent inclure la prise en compte des consignes et aménagement proposés par l'enseignant, mais ne s'y réduisent pas. *Exemple : perception d'une prise cible.*
- **Actions significatives** : les actions pratiques et les verbalisations faisant sens pour l'élève qui peuvent inclure la mise en œuvre des contenus d'enseignement proposés par l'enseignant, mais ne s'y réduisent pas. *Exemple : intérêt de pousser sur les jambes avant de déplacer sa main*

Pour mettre en place ce recueil d'expériences, l'enseignant veille à trois principes :

- 1) Créer les conditions favorables pour un recueil de données pertinent sur le couplage acteur-situation
- 2) Trouver des outils pour optimiser le déroulement de la leçon

- 3) Trouver des outils permettant aux élèves d'apprendre à « verbaliser les émotions et sensations ressentis » et à « utiliser un vocabulaire adapté pour décrire la motricité d'autrui et la sienne » (compétences travaillées au cycle 4 ; MEN, 2015)

Ces expériences en EPS vécues par les élèves seront pour l'enseignant, une fois qu'il les aura analysé, un outil de remédiation. En effet elles permettent de savoir où en est l'élève et pourquoi il en est là, nous informant ainsi sur ses besoins.

b- L'impact des préoccupations sur la motivation

En fonction de l'expérience des élèves en EPS, de leur vécu en situation, de leur ressenti et de leurs préoccupations, leur engagement dans l'activité est différent. Les préoccupations des élèves nous indiquent vers quoi ils vont, ce qui nous permet également de lire leurs motivations.

Par exemple, lors d'une recherche énaactive menée par un enseignant en escalade (Terre 2022), on s'aperçoit à partir de leurs préoccupations orientées sur la compétition (intention d'aller aussi haut que leur camarade) qu'ils rendent la FPS plus stimulante. De plus ils l'inscrivent dans un projet personnel avec la prise de plaisirs à monter plusieurs voies et l'autoévaluation de leurs progrès d'un essai à l'autre ou d'une leçon à l'autre.

Cet exemple nous montre qu'en orientant les préoccupations des élèves, dans notre cas avec une mise en projet, sur des buts de maîtrises, nous pouvons par la même occasion favoriser leur motivation.

c- L'impact de la motivation sur le temps de pratique

Des élèves motivés par leur pratique, par la situation proposée, plus largement par ce qu'ils viennent apprendre en EPS auront tendance à s'engager. On observe une relation corrélative entre motivation et engagement.

Des élèves engagés auront tendance à pratiquer davantage. En effet, ces élèves trouvent tout intérêt à limiter les « temps morts » notamment de mise en place, mais aussi dans les vestiaires. Ils pourront, par exemple, se sentir davantage concerné par la situation et seront plus attentif dans les consignes ce qui réduira le temps de mise en place.

4) Quels progrès en EPS ?

Les programmes scolaires français « visent à doter les élèves de connaissances leur permettant d’agir de manière éclairée pour eux-mêmes et les autres, dès aujourd’hui et à l’avenir » (Terré, N., Sève, C. & Saury, J. (2016)). Dans ce contexte, les compétences sont la traduction de l’aptitude d’un élève à « mobiliser ses ressources pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite » (MEN, 2015).

Ainsi nous considérerons que progresser en EPS c’est acquérir un niveau de compétence supérieur.

On trouve, 3 dimensions de compétences différentes en EPS : les compétences motrices, celles méthodologiques et celles sociales. Nous pouvons donc, de la même manière chercher, 3 dimensions du progrès différentes : les progrès moteurs, les progrès méthodologiques et les progrès sociaux.

Ainsi, comme vu ci-dessus, l’EPS a pour objectif de faire progresser les élèves sur trois dimensions différentes.

La première dimension, motrice, va concerner tout ce qui a rapport avec l’action et le mouvement. Elle regroupe à la fois les techniques, le développement de ressources physiologiques, peut être mesurée par une prise de performance ou une observation critériée etc.

La seconde dimension, méthodologique va, elle, plutôt concerner la réflexion au cours de la séance, la dimension cognitive. Ça sera par exemple la capacité à faire un choix en prenant en compte différents facteurs etc.

Enfin, la troisième dimension, sociale, concerne les différents comportements d’un individu au sein d’un groupe, d’une collectivité. On pourra notamment observer s’il coopère, s’il aide ses camarades ou si au contraire il est plutôt individualiste

PROBLEMATIQUE

En quoi la **mise en projet** impacte-t-elle les **préoccupations** des **élèves les plus en difficultés** et quelles **progressions** sont visibles afin de sortir de la spirale de « **l'éternel débutant** » ?

Notre objectif sera de questionner les conditions qui permettent de centrer les préoccupations de nos élèves les plus en difficulté en directions de progrès.

Certains facteurs d'engagement seraient plus propices que d'autres :

Hypothèse 1 : Des élèves seraient davantage focalisés sur leur propre expérience. Des facteurs interne, **intra-personnels** permettent de focaliser les élèves sur leur propre engagement

Hypothèse 2 : Des facteurs **interpersonnels**, l'environnement social avec des interactions permet de focaliser les élèves sur des relations avec les autres élèves.

Ainsi notre expérimentation nous permettra de savoir si le progrès des élèves est plutôt orienté selon un **but de performance ou de maîtrise** (hypothèse 1) ou selon un **environnement social** (hypothèse 2)

Autrement dit, nous verrons quelle tendance de progression est induite pas la mise en projet et quels types de facteurs (intra ou interpersonnel) ressortent chez nos élèves.

Pour se faire nous nous appuyerons sur les facteurs de la progression évoqués dans notre revue de littérature : préoccupation des élèves motivation optimisation du temps de pratique.

Nous pourrons dans un second temps, à partir du récit d'expérience des élèves et donc de leurs préoccupations, déterminer quelles conditions de la mise en projet sont à appliquer dans notre enseignement pour faire progresser ses élèves.

PROTOCOLE

1) Conception du protocole

a- Avant-propos : quel public ?

Avant de pouvoir mettre en place notre protocole nous devons déterminer qui sont nos élèves en difficulté dans la classe prise en charge. Pour cela nous demanderons conseil à notre tuteur de stage qui connaît ses élèves et nous observerons la classe lors d'une première séance d'évaluation diagnostique. Cette première leçon sera l'occasion de nous informer sur les pratiques antérieures des élèves et sur ce qui a été vu/appris.

Nous étudierons un échantillon de 3 à 6 individus en fonction du contexte où nous nous trouverons. Pour choisir nos élèves :

- Observation, évaluation diagnostique
- Conseil du tuteur

b- Quel(s) besoin(s) ?

Une fois les élèves sélectionnés nous chercherons à établir leurs besoins. Pour cela nous utiliserons une méthode croisée avec de l'observation et du questionnement.

- Nous nous appuyerons sur l'observation des élèves en pratique selon des critères précis que nous aurons déterminé au préalable selon l'APSA (exemple : réalisation technique du tir en handball, capacité à faire le bon choix, interaction avec les partenaires etc.). Cette première source de données nous informera sur leur comportement d'un point de vue externe et nous permettra d'établir une première piste de besoins. Néanmoins l'observation externe ne nous permet pas de connaître les préoccupations des élèves au moment de l'action et de savoir pourquoi ils agissent ainsi, c'est pourquoi il sera nécessaire de nous appuyer sur les paroles d'élèves.
- Nous réaliserons donc des entretiens individuels dès la première séance pour recueillir des récits d'élèves et avoir une première piste sur le « comment il se comportent de l'intérieur ». Mettre les élèves en situation d'entretien individuel dès la première leçon

leur permet de se familiariser avec ce format, ce qui nous permettra de ne pas avoir un recueil d'informations limité par la timidité des élèves. Nous veillerons à faire passer individuellement toute la classe en entretien, tout d'abord pour que les élèves choisis ne se sentent pas visés (ce qui peut intimider) et ensuite pour nous permettre d'avoir une vue globale de la classe et des tendances plus fiables

A partir de ces informations nous établirons un niveau de départ sur lequel nous pourrons nous appuyer pour constater une progression.

Afin de comparer les comportements de nos élèves en difficulté des autres, nous choisirons dans notre échantillon 2 à 3 élèves qui à l'inverse sont plus en facilité dans l'activité

Nous établirons ensuite comment nous allons faire de la mise en projet dans notre APSA et observerons grâce à une méthode énoncée quelles réactions elle a suscité.

c- Concrètement, qu'allons-nous observer ?

- 1) L'impact de la mise en projet sur les préoccupations des élèves
- 2) L'impact des préoccupations sur le niveau de motivation et le temps de pratique
- 3) L'impact des préoccupations sur la progression des élèves (et plus particulièrement sur ceux en difficulté)

d- Comment allons-nous observer ces impacts ? quelles variables ?

- 1) Pour mesurer l'impact de la mise en projet sur les préoccupations des élèves, l'enseignant devra penser la conception de sa mise en projet de sorte qu'elle oriente les préoccupations des élèves vers ce que nous pensons favorable à l'apprentissage (ex : envie d'améliorer ses propres performances). Durant cette phase, il cherchera selon l'APSA pratiquée, une situation qui met en projet ses élèves puis mesurera grâce aux récits d'élèves l'impact qu'elle a réellement eu sur eux.

Recueil de données :

- Pour mesurer les préoccupations des élèves : entretiens individuels enregistrés. Nous nous baserons dans cette partie davantage sur l'énoncée : Qu'est ce qui anime l'élève ? qu'est-ce qu'il perçoit quand il agit (actions significatives) ? quelles actions retient-il ?

- 2) Nous allons ensuite observer si le changement de préoccupations des élèves impacte leur niveau de motivation. Nous faisons l'hypothèse que le niveau de motivation sera supérieur, si tel est le cas nous observerons si le temps de pratique augmente également de façon corrélative

Recueil de données :

- Pour mesurer le niveau de motivation des élèves : observation du niveau d'engagement, des relations avec les camarades, de la participation etc. + entretiens individuels où les élèves peuvent s'exprimer sur leur motivation
- Pour mesurer le temps de pratique : temps de mise en action, temps de travail sur les situations, enchaînement/passages etc.

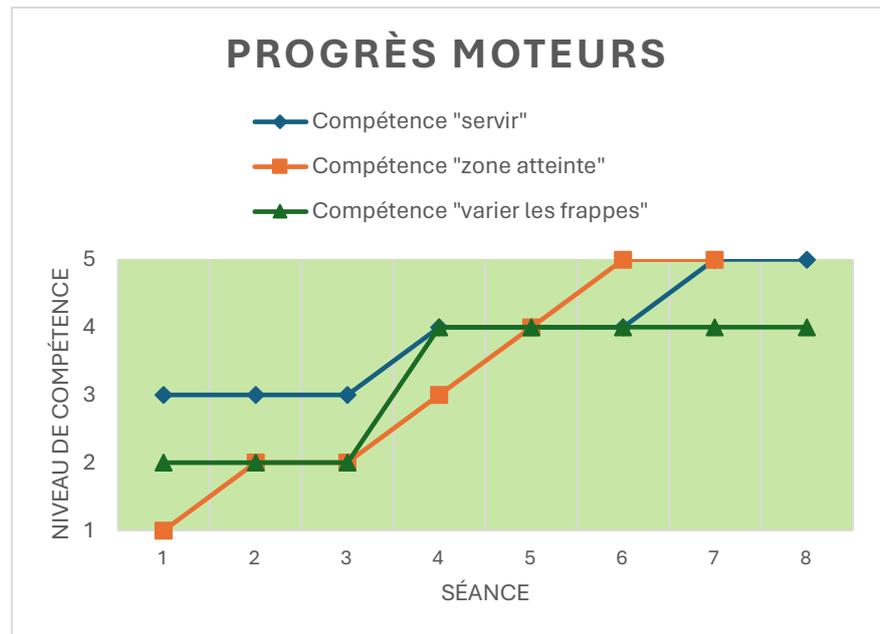
Nous faisons l'hypothèse que la mise en projet peut entraîner un changement de préoccupation chez les élèves qui permettra de favoriser la motivation qui favorisera elle-même le temps de pratique.

- 3) Pour mesurer l'impact des préoccupations sur la progression nous allons devoir mesurer cette dernière au cours des séances.

Dans l'idéale, les critères que nous aurons sélectionnés pour mesurer le niveau de compétence devront être évalués à chaque séance mais nous nous laissons la possibilité d'adapter sur le terrain selon le contexte.

Nous reporterons ensuite toutes nos données dans un graphique pour avoir une courbe de progression sur la séquence pour chaque élève sélectionné.

Exemple en badminton :



Recueil de données :

- Pour mesurer les différents progrès : par observation de compétences ciblées et positionnement dans un niveau de maîtrise de cette dernière à partir de critères précis

Ainsi nous pourrions voir les impacts de la mise en place de la mise en projet et du changement de préoccupations (si tel est le cas) sur le niveau de progression des élèves.

e- Des nuances :

Nous avons conscience que nous observerons une progression chez les élèves quel que soit le contenu proposé par l'enseignant, étant donné qu'à partir du moment où les élèves pratiquent, bougent, ils apprennent. Néanmoins, ce qui nous intéresse ici c'est d'observer l'intensité de cette progression grâce à la pente de la courbe et la différence d'inclinaison entre un élève en facilité et un élève en difficulté qui a modifié ses préoccupations.

Nous avons également conscience, comme mentionné dans la revue de littérature, que les progrès moteurs significatifs se font sur une période plus longue que le temps de la séquence à notre disposition. Néanmoins en adaptant la difficulté de la tâche demandée avec des critères et des paliers de réussite nombreux et précis, nous faisons l'hypothèse de pouvoir noter une

évolution de pratique qui met l'élève en situation de réussite et lui permet progressivement d'atteindre le palier suivant et ainsi de progresser.

2) Mise en place du protocole sur le terrain

a- Quel public ? (Séance diagnostique)

Je réalise mon stage SOPA de master 2 au collège André Lallemand de Pouilly en Auxois. La plupart des élèves viennent des campagnes alentour. Nous sommes dans un collège rural avec beaucoup d'infrastructures et de moyens matériels. Mon tuteur et son collègue enseignant d'EPS ont mis en place de nombreuses routines et un cadre avec les élèves que nous avons pu reprendre en tant que stagiaires. Ce cadre déjà instauré et le public calme et engagé nous facilite la gestion de classe et offre une atmosphère de classe idéale pour tester et mettre en place notre protocole.

J'ai en responsabilité deux classes les lundis : une classe de 5^e de 10h à 12h et une classe de 4^e de 13h à 15h. J'ai fait le choix de mettre en place mon protocole avec ma classe de 4^e dans l'activité handball. Cette APSA est mise en avant dans ce collège étant donné qu'elle est beaucoup présente à l'AS et programmée chaque année avec toutes les classes de la 6^e à la 3^e. Notre classe de 4^e a déjà vécu une séquence dans cette activité. Le niveau global de cette classe est bon mais reste néanmoins hétérogène. Le fait que les élèves ne découvrent pas l'APSA nous met dans le contexte de « l'éternel débutant » évoqué en introduction avec les élèves plus en difficulté.

1^e séance diagnostique :

La première semaine de stage fut une semaine de découverte des classes où j'ai pu observer la première séance de handball avec les 4^e avant de prendre en charge la suivante. Je profite de cette séance pour réaliser une évaluation diagnostique pour me permettre de choisir quels élèves feront partie de mon échantillon pour le protocole.

Pour rappel nous avons établi lors de la conception de notre protocole qu'il serait intéressant de se concentrer sur 4 élèves en difficulté et de mettre en comparaison nos données avec celles de deux élèves plus en facilité.

Les enseignants de ce collège ont fait le choix de la forme de pratique scolaire du mini-hand en divisant le gymnase en 4 terrains dans la largeur. Ce format permet ainsi d'optimiser le temps de pratique.

Lors des différentes situations d'apprentissage mise en place par mon tuteur lors de cette leçon, j'ai pu relever, de façon globale, ce que font les élèves les plus en difficulté dans l'activité :

- **Difficultés techniques :**
 - o Dribble : beaucoup d'arrêts de la balle, le regard reste fixé dessus mais les élèves sont capables de traverser le terrain doucement
 - o Tir : mauvaise coordination bras-jambe, mais capable de sauter. Le rebond est souvent fait au mauvais endroit
- **Difficultés énergétique (?) :** trotinement ou marche suivant le mouvement de l'action
- **Difficultés méthodologiques :** difficultés à respecter les consignes données et à comprendre rapidement les situations d'apprentissages
- **Difficultés réflexives :** beaucoup de mauvais choix (passe/dribble)
- **Difficultés sociales :** effacement dans l'activité face aux « meilleurs »

Suite aux observations au cours de cette séance et aux conseils de mon tuteur qui a déjà eu ces élèves dans cette activité, j'ai pu choisir mon échantillon de 6 élèves.

Les élèves sélectionnés :

Elèves en difficulté	Elèves en facilité
ODELIA : difficulté avec le dribble, avec les règles, de compréhension des consignes.	MATHYS : joue en club, maîtrise la passe en mouvement et les débordements
LEO : difficulté avec le dribble et le tir	MARGAUX : bons placements, maîtrise le tir, le dribble et les passes en mouvement
LOLA : « fonce » sur le défenseur, fait la passe à l'adversaire, difficulté avec les règles et consignes.	
LALY : difficulté avec le dribble mais comprend qu'il faut avancer. Difficulté dans le choix de la passe ou du dribble et dans leur réalisation, mauvais placement	

b- Quels besoins ?

L'objectif de cette séquence avec notre classe de 4e est « l'exploitation du surnombre temporaire » et « faire le bon choix »

Pour établir les besoins des 4 élèves en difficulté de notre échantillon et les axes de progression nous allons nous baser sur nos observations lors de la séance diagnostique ainsi que sur les récits d'élèves. Pour cela nous avons réalisé lors de la deuxième séance de handball des entretiens individuels que nous avons enregistré. Nous avons pensé la leçon de sorte à pouvoir s'entretenir avec tous les élèves de la classe sans que ce temps soit chronophage et limite la pratique (cf. « annexe 1bis » dans les annexes).

Besoins :

Elèves	Besoins prioritaires
Odelia	Travailler le dribble donc plus largement le travail technique .
Lola	Réfléchir, prendre les bonnes décisions, se laisser du temps pour faire le bon choix
Leo	Travailler le tir et le dribble donc plus largement le travail technique
Laly	Travailler le dribble donc plus largement le travail technique Apprendre à faire le bon choix Savoir se placer par rapport à la situation de jeu et aux partenaires/adversaires, plus largement le rôle au sein du collectif
Mathys	Apprendre à passer la balle a ses partenaires, plus largement travailler son rôle au sein du collectif
Margaux	Travailler la réception de la balle en mouvement donc plus largement le travail technique

c- Quelle progression ?

A partir des besoins relevés ci-dessus, nous choisissons les compétences les plus intéressantes à observer pour constater une progression.

Compétences visées en fonction des besoins :

- Faire le bon choix
- Réalisation technique
- Rôle au sein du collectif

d- Quelle mise en projet ?

Pour expliquer la mise en projet choisie, nous nous basons sur les axes de définition que nous avons relevé dans notre revue de littérature et ses objectifs.

Descriptif de ma mise en projet : Les élèves sont répartis en trois clubs (à l'image d'une pratique fédérale). Ces trois clubs sont composés chacun de deux équipes de niveau homogène en leur sein. Autrement dit les équipes « une » sont composées des élèves les plus en facilité dans l'activité et les équipes « deux » de ceux qui ont le plus de difficultés. Le but commun pour les élèves d'un même club est de faire monter leur club au cours des séances pour remporter le championnat. Au cours des leçons, nous retrouvons cet esprit de club grâce au travail spécifique où les élèves d'un même club collaborent au travers de tutorat dissymétrique pour répondre à la situation. C'est également au cours des situations de match que le projet est poursuivi avec des scores cumulés et des temps de conseil inter match entre les 2 équipes d'un même club.

Rendre l'activité structurante et culturelle : Cette mise en projet se veut culturelle en faisant référence à la pratique fédérale. De plus, elle est structurante grâce aux clubs notés au tableau à chaque leçon, aux espaces de travail définis pour chaque club, à l'organisation temporelle qui permet des temps d'échange entre les équipes...

Rendre l'activité plus attractive et donner de l'intérêt pour l'action : (pour ne pas avoir envie de la modifier) : Cette mise en projet devient attractive en se rapprochant de la représentation des élèves de l'activité fédérale et de haut niveau. Ainsi ils peuvent avoir l'impression de faire comme leurs modèles sportifs avec par exemple la mise en place d'un « Mercato » qui permet à chaque séance de faire le changement d'un joueur en concertation avec tout le club. De plus, l'enjeu à long terme de remporter le championnat a du sens pour les élèves et leur permet de mettre en place des stratégies collectives pour y arriver. Les relations entre les élèves sont médiées par des temps structurés et des actions qui ont du sens pour les élèves ce qui peut les tenir engagés et les empêcher de dénaturer la situation pour s'amuser avec leur camarade.

Offrir un environnement sécurisé qui permet l'erreur : les groupes de niveaux mais également l'entraide créée par le but commun permet d'instaurer une atmosphère de travail qui limite les moqueries lors de l'erreur.

Montrer la réussite : les situations de travail spécifique en club se font par paliers de réussite, de sorte à ce que chaque élève soit à un moment donné mis en réussite et trouve un niveau de

difficulté à sa hauteur (zone proximale de développement). De plus, le club étant de niveau hétérogène permet aux élèves les plus en difficulté de connaître la victoire grâce au travail collectif.

Limiter les préoccupations « perturbatrices » : comme mentionné plus haut, l'enseignant structure les temps d'échanges et leur donne un sens de sorte que les élèves aient envie de les faire comme proposés et non pas de les détourner. De même dans les situations en veillant à bien en montrer l'intérêt et à faire en sorte qu'elles soient ludiques pour les élèves

Favoriser les buts de maîtrise : (différenciation) : comme mentionné plus haut, l'enseignant permet la différenciation grâce à des phases de travail spécifique par paliers de niveau. L'enseignant permet à ses élèves d'avancer de niveau de difficulté si un palier est validé (par exemple si l'équipe est en réussite 7 fois sur 10 dans ce dispositif). S'il ne l'est pas c'est que les élèves ont trouvé le niveau de difficulté qui leur permet de travailler efficacement (Zone proximale de difficulté). Ainsi le but pour les élèves est de passer au niveau de difficulté supérieur par rapport à ce qu'ils ont fait la fois passée (but de maîtrise) et non pas de faire un niveau supérieur à celui de ses camarades (sinon but de performance).

Temps de travail suffisant et optimisé : (routines) Pour se faire l'enseignant va utiliser une situation de référence, celle du « but à but », que nous trouverons tout au long de la séquence mais que l'enseignant fera évoluer. Ainsi les élèves connaissent déjà le fonctionnement de cette situation ce qui limite le temps de consignes et permet une mise en place plus rapide.

Cf. Annexes 4 pour voir un exemple d'exploitation de cette mise en projet au cours d'une leçon

RESULTATS

Commentaire : Odelia, n'a pas pu être présente lors du dernier entretien individuel. En conséquence son évolution lors de la séquence est moins pertinente étant donné que nos données s'arrêtent à la quatrième leçon. Nous avons donc fait le choix de ne pas prendre en compte les résultats d'Odelia.

Commentaire : il était prévu de mesurer le temps de pratique effective avec un chronomètre. La mise en œuvre des leçons m'a demandé une omniscience ce qui m'a contraint à abandonner cette prise de données. Ainsi l'optimisation du temps de pratique ne sera finalement pas mesurée et analysée.

Engagement (E)

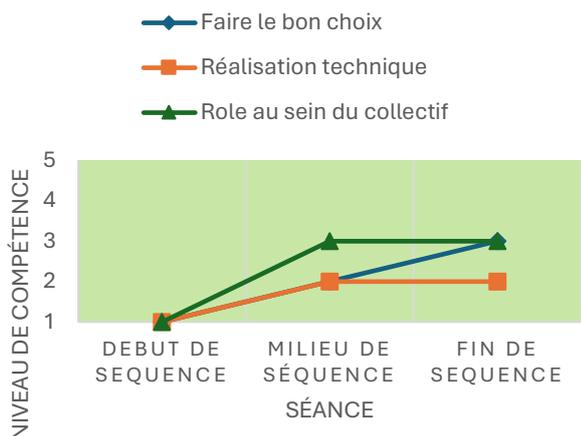
Représentations/Focalisations, perception (F)

Actions significatives (A)

Elèves	Début de séquence	Milieu de séquence	Fin de séquence
LOLA	<p>« Soit y a un équipier devant, on doit la passer à l'autre personne ou soit on doit dribbler pour aller mettre un but (E) »</p> <p>Marquer (E) en regardant s'il y a un adversaire devant (A) en relation avec le placement des joueurs, perception d'espaces (F)</p> <p>« Il faut que je mette dans les traits pour mettre dans le but et faire un rebond et sauter pour mettre dans le but »</p> <p>Marquer, mettre dans le but (E) en se mettant « dans les traits », en faisant un rebond et en sautant (A) en se sentant se mettre dans les traits (F)</p> <p>→ Engagement vers la marque</p>	<p>« Si mes coéquipiers sont à côté pour leur lancer la balle. Ou voir s'il y a personne devant moi pour tirer »</p> <p>Marquer (E) en regardant s'il y a un adversaire devant (A) en relation avec le placement des joueurs, perception d'espaces (F)</p> <p>→ Engagement vers la marque</p> <p>Sentiment de progression : Ne pense pas progresser, sensation de faire toujours la même chose, les mêmes erreurs.</p> <p>Rapport à la mise en projet : Se sent bien dans son équipe N'est pas spécialement motivée par la mise en projet</p>	<p>« Je cherche où je vais me positionner sur la personne puis après j'attends que la balle arrive. Au cours du match, je suis attentive à... la balle »</p> <p>Être utile pour l'équipe (E) en se positionnant au bon endroit (A) pour attendre la balle (F)</p> <p>→ Engagement vers le collectif</p> <p>Sentiment de progression : S'est sentie progresser sur la captation de la balle, le tir et la défense</p> <p>Rapport à la mise en projet : Difficulté à identifier son équipe et son club</p>
LEO	<p>« Bah je tire, je saute en extension, je gère mon bras et je tire »</p> <p>Marquer (E) en faisant un saut en extension et en gérant son bras (F)</p> <p>→ Engagement vers la marque</p>	<p>« Bah à regarder où sont mes coéquipiers, s'il y a un défenseur devant moi »</p> <p>Marquer (E) en s'adaptant au placement des autres joueurs (F)</p> <p>→ Engagement vers la marque</p> <p>Sentiment de progression : Impression de stagner. Se considère comme nul</p> <p>Rapport à la mise en projet : Pas motivé par le format en club, préférerait avoir qu'une seule équipe plutôt que s'occuper de deux</p>	<p>« Je me dis si je peux attaquer ou défendre, donc je pense où sont mes coéquipiers... Pendant le match, je cherche à tirer, défendre »</p> <p>Gagner le match (E) en marquant ou défendant (F)</p> <p>→ Engagement vers la victoire</p> <p>Sentiment de progression : Trouve qu'il a progressé sur le tir</p> <p>Rapport à la mise en projet : N'est pas encore au clair avec le principe du club</p>
LALY	<p>« Bah s'il n'y a personne devant moi, bah je dribble et je marque mon but et s'il y a quelqu'un bah je passe à mon coéquipier. »</p>	<p>« Bah d'essayer de bien jouer et de faire ce qui a été demandé »</p> <p>Bien jouer (E) en faisant ce qui a été demandé (F)</p> <p>→ Engagement vers la maitrise</p>	<p>« Je me dis qu'il faut que j'essaye de marquer et je pense à faire des efforts »</p> <p>Marquer (E) en faisant des efforts (F)</p>

	<p>Marquer (et avancer) (E) en dribblant ou en faisant une passe (A) en fonction du placement des joueurs (F)</p> <p>→ Engagement vers la marque</p>	<p>Sentiment de progression : Impression de stagner</p> <p>Rapport à la mise en projet : pas motivée par l'équipe ni le club</p>	<p>→ Engagement vers la marque</p> <p>Sentiment de progression : Petite évolution sans vraiment se sentir progresser. Mais mentionne avoir appris à tirer</p> <p>Rapport à la mise en projet : Pas de lien crée avec l'équipe et pas clair avec le format club</p>
MATHYS	<p>« Bah les stratégies pour marquer, pour défendre »</p> <p>Gagner le match, Assumer tous les rôles (E) en marquant et en défendant (F)</p> <p>→ Engagement vers la victoire et assumer tous les rôles</p>	<p>« Bah respecter les règles. Ah... Bah... Ouais voilà à respecter les règles »</p> <p>Gagner la situation (E) en respectant les règles (F)</p> <p>→ Engagement vers la victoire par la manière</p> <p>Sentiment de progression : Se sent un peu progresser</p> <p>Rapport à la mise en projet : Confond le club fédéral et le club de la leçon (flou avec la mise en projet)</p>	<p>« Bah à quoi elle sert la situation, par exemple. S'il faut se démarquer pour avoir plus de possibilités de marquer »</p> <p>S'améliorer (E) en comprenant (A) l'utilité de la situation (F)</p> <p>→ Engagement vers le progrès</p> <p>Sentiment de progression : Se sent un peu progresser</p> <p>Rapport à la mise en projet : investi dans son équipe mais pas dans le club</p>
MARGAUX	<p>« Bah un peu à gagner mais après si on perd c'est pas grave. Le tout c'est de se donner à fond et de faire de notre mieux. »</p> <p>Se dépasser (E) en faisant de son mieux et en se donnant à fond (F)</p> <p>→ Engagement sur le dépassement de soi</p>	<p>« Bah là en ce moment pas trop parce que les garçons ils jouent un peu à 3 mais sinon oui, ça va » « Bah ça va mais des fois un peu mises de côté parce que je suis la seule fille »</p> <p>Être au niveau des garçons, perception sexuée (F)</p> <p>→ Engagement vers le besoin d'affiliation</p> <p>Sentiment de progression : Stagne comparé à l'AS</p> <p>Rapport à la mise en projet : pas ce qu'elle préfère mais aime découvrir</p>	<p>« Je me dis qu'il faut que ça se passe bien. Je pense à arriver à ce que je dois faire. Pendant le match, je cherche à être au mieux. Je suis attentive à bien attraper la balle »</p> <p>Ne pas être un point faible pour les garçons (F) en attrapant bien la balle (A)</p> <p>→ Engagement vers le besoin d'affiliation</p> <p>Sentiment de progression : Progrès sur le démarquage</p> <p>Rapport à la mise en projet : flou avec la notion de club</p>

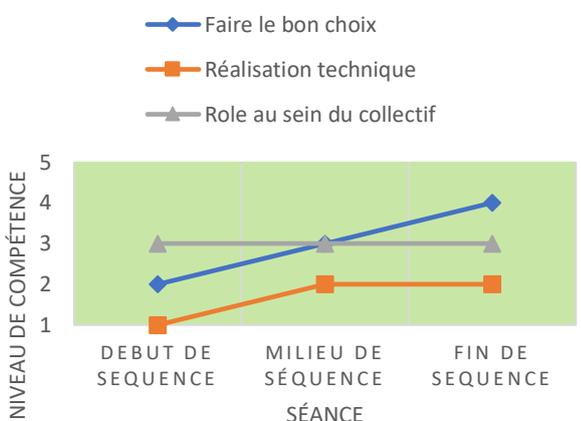
PROGRÈS LOLA



Motivation Lola :

Début de séquence	Milieu de séquence	Fin de séquence
Pas vraiment motivée par l'activité, ne s'engage pas dans les situations. Passe beaucoup de temps à discuter et rire avec ses copines	S'engage dans les situations si elle se trouve avec ses « copines »	Pas réellement motivée par les matchs mais montre un engagement supérieur en milieu de séquence

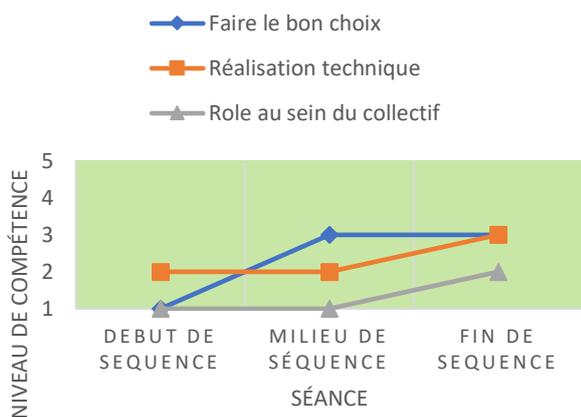
PROGRÈS LEO



Motivation Leo :

Début de séquence	Milieu de séquence	Fin de séquence
Pas motivé par l'activité mais montre un engagement au sein de son équipe	S'investit dans le travail d'équipe, élément moteur, meneur mais ne présente pas vraiment d'intérêt pour l'activité lors des entretiens	S'engage et se met rapidement en place pour toutes les situations, réactif, meneur, motivé par les matchs et le fait d'être avec ses « copains » en revanche, content quand la leçon est finie

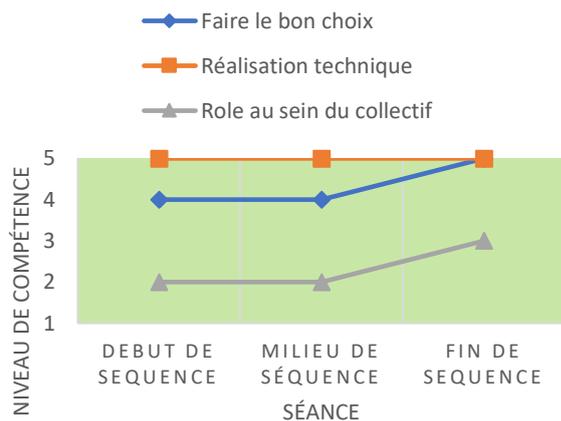
PROGRÈS LALY



Motivation Laly :

Début de séquence	Milieu de séquence	Fin de séquence
Peu investie dans les situations. Mets du temps à se mettre en place. Suit les autres	Suit toujours les autres et mets du temps pour se mettre en place dans la situation mais s'engage avec ses « copines »	Lente dans la mise en place et passive lors des situations Plus engagée pour les matchs

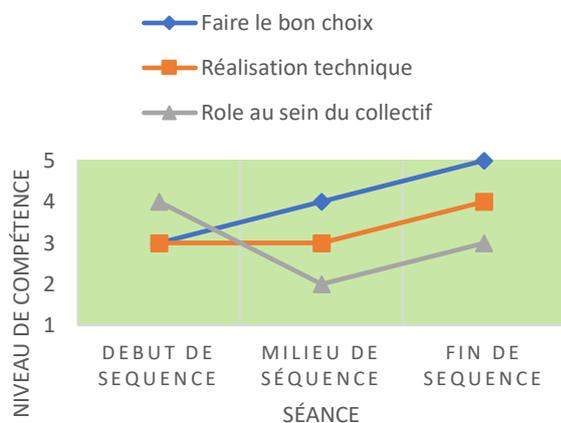
PROGRÈS MATHYS



Motivation Mathys :

Début de séquence	Milieu de séquence	Fin de séquence
Très motivé par l'activité, élément moteur de l'équipe, mais peut détourner les situations et prendre du temps à se mettre en place	Grand intérêt pour la phase de match mais non pour les situations proposées	Légère perte d'intérêt pour les matchs parce qu'il a l'impression d'avoir fait le tour du mini hand, mais reste un élément moteur

PROGRÈS MARGAUX



Motivation Margaux :

Début de séquence	Milieu de séquence	Fin de séquence
Impliquée dans les tâches demandées, très dynamique dans la mise en place	Effacée par l'équipe de garçons lors des matchs mais élément moteur lors des situations spécifiques	Continue à s'engager un maximum mais reste en retrait dans son équipe

ANALYSE

1) *Qu'elles sont les facteurs d'engagement observables et racontable en situation ?*

Elèves en difficulté	Elèves en facilité
La plupart des élèves en difficulté s'engagent principalement vers la marque (facteur intrapersonnel, but de performance)	Nos élèves en facilité ont plutôt tendance à s'engager vers la victoire (facteur intrapersonnel, but de performance) ou le dépassement de soi (facteur intrapersonnel, but de maîtrise).

<p>On note que certains engagements sont orientés vers le collectif et l'équipe (facteur interpersonnel)</p>	<p>Au cours de la séquence, cet engagement vers la victoire s'élargit en prenant en compte la maîtrise technique personnelle, « la victoire par la manière » et ensuite le progrès lui-même (facteur intrapersonnel, but de maîtrise)</p> <p>Condition soulevée : les élèves sont d'abord engagés vers la victoire, une fois cette dernière atteinte, c'est alors qu'ils se concentrent sur la maîtrise. Il serait alors intéressant de mettre en œuvre une mise en projet qui met d'abord l'élève en situation de victoire pour qu'il n'en fasse plus un objectif central et puisse ensuite se concentrer sur la « manière »</p> <p>On note également que Margaux (seule fille de son équipe), s'engage au fur et à mesure de la séquence en fonction d'un besoin d'affiliation, pour « être à la hauteur », elle s'estime selon un niveau autour d'elle (facteur interpersonnel)</p>
<p>Quel que soit le niveau des élèves, on rencontre des élèves qui s'engagent pour partager des moments avec leurs camarades. Certains pour simplement s'amuser et d'autres pour coopérer vers un but commun, et accomplir quelque chose ensemble. (Facteur interpersonnel)</p> <p>Les équipes homogènes permettent aux élèves de s'exprimer à leur niveau et d'être acteur des situations.</p> <p>→ Les élèves s'engagent selon des facteurs interpersonnels, selon leur environnement social (hypothèse 2) quel que soit le niveau. En revanche, ces préoccupations ne sont pas toujours bénéfiques pour la progression. On rencontre par exemple des élèves qui</p>	

cherchent l'amusement en détournant la situation malgré la mise en projet coopérative mise en place pour lutter contre ce phénomène.

Condition soulevée : la mise en projet peut être réfléchi pour limiter les détournements de la tâche, mais selon le contexte individuel des élèves, il est difficile de faire en sorte de tous les engager au même moment.

Les situations d'affrontement entre équipes de même niveau permettent aux élèves de vivre la victoire et de la rechercher. Ici, l'environnement social (**facteur interpersonnel**, hypothèse 2) permet d'engager les élèves vers un but de performance (engagement **intrapersonnel**, hypothèse 1)

D'une façon générale, notre mise en projet n'apparaît pas dans les discours comme un facteur de progression. En effet, nos élèves sont souvent en difficulté avec le concept de club et de championnat. Il semblerait que leurs progrès au cours de la séquence soient davantage liés aux expériences qu'ils ont vécues

➔ La mise en projet en elle-même, n'est pas le facteur déterminant de la progression constatée chez les élèves

2) Quel type de progrès sont observés ? quelle(s) différence(s) de progression y a-t-il entre nos élèves en difficulté et ceux débrouillés ?

Tous les élèves ont progressé sur les différentes compétences observées dans cette étude. Sauf une exception intéressante : Margaux a régressé sur la compétence « rôle au sein du collectif ». En effet au cours de la séquence, avec l'arrivée des équipes stables, Margaux s'est effacée étant la seule fille de son équipe. Elle ne touchait plus beaucoup la balle et n'arrivait pas à faire des appels de balle. Nous pouvons retrouver cette tendance lors des entretiens où l'on se rend compte qu'elle cherche principalement à « être à la hauteur », en quête de légitimité. La mise en projet qui l'a mise dans une équipe de niveau homogène mais faisant d'elle la seule fille de l'équipe, lui a mis une « pression sociale sexuée » supplémentaire qui ne lui a pas permis de progresser.

Ici la mise en projet a eu un **impact négatif** sur la progression et les préoccupations de notre élève. **Condition soulevée** : la mise en projet doit être réfléchie selon le principe de mixité.

Dilemme :

Tous les élèves ont progressé mais à des vitesses différentes, à des intensités différentes et sur des compétences différentes. On observe des tendances selon le niveau :

Elèves en difficulté :	Elèves en facilité :
<p>La plus grosse progression est de façon générale sur la compétence « faire le bon choix ». Cette compétence est corrélativement celle que les élèves ont le plus travaillé au cours de la séquence, l'objectif étant : l'exploitation du surnombre temporaire. Néanmoins, on se rend compte que les courbes de progression sur les différentes compétences sont différentes entre les élèves. Même si on peut sortir une légère tendance vers la compétence « faire le bon choix », les progrès semblent être très personnels selon le profil spécifique de chaque l'élève.</p> <p>Condition soulevée : la population « élèves en difficulté » regroupe des élèves aux difficultés différentes. Ainsi, il est nécessaire de prendre en compte les besoins individuels et non pas une généralité de groupe pour permettre une progression plus optimale chez tous les élèves</p> <p>Les élèves en difficulté passent souvent d'un niveau 1 ou 2 en début de séquence à un niveau 3 en fin. Les améliorations viennent progressivement. On n'observe pas de pic</p>	<p>La courbe de progression est moins importante que chez les élèves en difficulté, gagnant généralement qu'un seul niveau sur toute la séquence.</p> <p>Ces élèves partent souvent d'un niveau 4 et y restent ou passent à un niveau 5.</p> <p>Condition soulevée : les élèves qui partent d'un niveau plus important ont une marge de progression plus faible, il faut donc prendre en compte ce facteur pour cibler ce qui leur permettra d'avoir une plus-value à leur pratique extérieure (généralement) lors cette séquence.</p> <p>Néanmoins, on peut voir que la courbe « rôle au sein du collectif » se distingue des autres chez nos deux sujets « en facilité ». Pour l'un cette courbe commence au niveau 3 contrairement à ses autres compétences. En effet, cet élève ayant une maîtrise supérieure aux autres avait tendance à vouloir assumer tous les rôles, ne jouant ainsi pas avec ses camarades. Pour l'autre, le contexte sexué et de quête de légitimité au sein de son équipe l'a bridée et l'a fait régresser sur cette compétence</p>

temporel ni une transformation « décliv » vers un niveau 5	Condition soulevée : les formes de groupements sont d'une grande importance pour les progrès sociaux. Ils déterminent l'orientation de l'engagement des élèves et peuvent accentuer des conduites à éviter
--	---

3) Quelle évolution trouve-t-on au niveau des préoccupations chez les élèves au cours de la séquence ?

Elèves en difficulté	Elève en facilité
<p>Comme évoquée plus haut, les préoccupations des élèves en difficulté sont d'abord orientées sur l'action de marquer. La victoire n'est pas mentionnée. On retrouve dans leur discours la description de ce qu'il faut faire pour y arriver selon les consignes de l'enseignante. Les élèves « savent » (concept) mais ne maîtrise néanmoins pas le « savoir-faire »</p> <p>Au cours de la séquence, on remarque que cette préoccupation évolue parfois :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vers l'engagement pour la victoire cette fois ci en intégrant de nouveaux rôles tel que celui de la défense. - Vers l'engagement pour le collectif, pour les autres - Vers la maîtrise <p>La tendance semble être à la volonté de marquer avec quelques évolutions personnelles</p>	<p>Nos deux élèves en facilité orientent leur préoccupation sur la victoire avec la volonté d'assumer tous les rôles ou vers le dépassement de soi (« faire de son mieux »)</p> <p>On remarque ensuite que cette préoccupation vers la victoire évolue au cours de la séquence en allant sur la maîtrise technique, on voit par exemple une volonté de gagner avec la manière. Enfin on dépasse la maîtrise technique pour aller sur la volonté de progresser.</p> <p>Les préoccupations de Margaux sont différentes. Comme évoqué plus haut, le contexte sexué l'a fortement impacté. En effet en début de séquence, ses préoccupations se centrent sur l'activité physique et le dépassement de soi puis le contexte fait que ses préoccupations se portent principalement sur le fait d'être à la hauteur des garçons et d'être légitime dans son équipe.</p>

DISCUSSION

Rappel de notre problématique : En quoi la **mise en projet** impacte-t-elle les **préoccupations** des **élèves les plus en difficulté** et quelles **progressions** sont visibles afin de sortir de la spirale de « **l'éternel débutant** » ?

La mise en projet que nous avons mis en place n'impacte, à première vue, pas directement les préoccupations des élèves. En effet, comme expliquée plus haut, cette dernière n'est pas un facteur d'engagement en elle-même. Les élèves ne sont pas vraiment intéressés par le format mis en place, pour preuve, ils ont toujours du mal à identifier leur club en fin de séquence

Plusieurs raisons peuvent expliquer ce désintérêt ou ce flou. Tout d'abord, les facteurs externes comme la gestion de la classe, l'organisation temporelle des séances, l'adaptation des équipes selon les absences, la priorité de certains contenus imprévus ont pu faire passer la mise en projet prévue au second plan. En effet, j'ai parfois été contrainte de lancer des situations de match ou de travail en lien avec la mise en projet sans insister sur le format du championnat pour des raisons temporelles. De même avec les autres facteurs énoncés plus haut. Ainsi la mise en projet ne fut pas le fil conducteur de chaque leçon comme je l'aurai voulu. Par ce fait les élèves ont pu la faire passer au second plan. Ensuite, je n'ai pas permis aux élèves de s'approprier autant que je le souhaitais cette mise en projet. Nous savons que c'est en manipulant que les élèves s'engagent davantage dans une situation. Malgré le fonctionnement du mercato qui permettait aux élèves de modifier stratégiquement leur club et équipe chaque semaine, les élèves n'ont pas assez participé à faire « vivre » cette mise en projet. En effet, il aurait pu être intéressant, par exemple, de « penser » d'autres temps de réflexion pour les élèves en dehors de la leçon pour les faire s'engager dans le principe des clubs (exemple : choix d'un capitaine, choix d'un axe de travail pour les différentes équipes, choix d'un logo/d'un cri de guerre etc.). Enfin, les temps de coaching et de communication interclub auraient pu être plus conséquent et plus médiée avec par exemple une formation des tuteurs, ou plus simplement des critères de coaching plus précis pour permettre plus d'efficacité.

Ainsi nous pouvons soulever quelques améliorations pour refaire cette expérimentation. Notre but étant de mettre la mise en projet au premier plan et de s'en servir comme fil rouge. Nous pourrions alors faire une projection au tableau avant chaque session de match du classement des clubs. Il serait également important de plus mettre en avant les liens entre les

situations proposées et l'intérêt pour le championnat. De plus, on peut réduire le nombre de situations proposées pour avoir l'aisance d'expliquer clairement les liens avec la mise en projet et avoir le temps de laisser les élèves la manipuler.

En revanche, même si nous venons de voir que la mise en projet n'est pas le facteur principal des préoccupations des élèves, elle joue un rôle. En effet, la mise en projet entraîne des **expériences**. Ce sont ces expériences qui se retrouvent dans le récit des élèves et qui relèvent les différents facteurs d'engagement et de progression.

Pour faire suite à nos hypothèses, les élèves ont à la fois des préoccupations orientées sur des facteurs intrapersonnels et interpersonnels au cours de la séquence. Lors de notre expérimentation, nous relevons que les élèves sont généralement plus engagés vers des facteurs intrapersonnels. Même si ces deux types de facteurs restent présents, ils n'ont pas le même impact sur l'engagement et la progression des élèves.

Les facteurs qui se révèlent être le plus propice à la progression des élèves sont les facteurs intrapersonnels et plus précisément ceux de maîtrise. Ensuite nous trouvons ceux de performance et enfin les facteurs interpersonnels. Les facteurs interpersonnels peuvent être facteur de progression avec par exemple une volonté de s'engager pour le collectif et de vivre des moments ensemble. Néanmoins, dans notre expérimentation les préoccupations orientées vers des facteurs interpersonnelles sont le plus souvent parasites et néfastes à la progression. Les élèves qui se focalisent sur leur environnement social vont ici plus avoir tendance à s'amuser et à détourner la tâche.

L'engagement des élèves observés lors de cette séquence à partir de ces facteurs entraîne des progrès chez les élèves. Ces progrès ont tendance à être plus importants chez nos élèves en difficulté. On trouve une légère tendance de progression plus importante sur la compétence dont l'enseignant à répéter à de nombreuses reprises les critères de réalisation. Dans notre expérimentation, cette compétence est celle de « faire le bon choix ». Les élèves ont intégré les critères donnés par l'enseignant et les verbalisent régulièrement dans leur récit. Nous pouvons donc ici faire l'hypothèse que le « savoir » amène les élèves vers le « savoir-faire ».

Même si une progression importante est présente nous pouvons néanmoins nous demander si elle permet de sortir de la spirale de « l'éternel débutant ». En effet, les élèves en difficulté atteignent souvent un niveau 3 en fin de séquence mais ce niveau est-il stabilisé pour autant ? Cette validation étant présente lors des dernières séances, nous n'avons pas l'opportunité de stabiliser ces compétences. Au moment où elles apparaissent, les élèves

arrêtent pour la plupart de pratiquer. C'est ainsi qu'elles disparaissent et que l'enseignant semble toujours avoir à faire à des éternels débutants.

Il serait alors intéressant de s'attarder sur des pistes qui pourraient permettre de rompre cette spirale. L'AS peut être un moyen au sein du système scolaire, d'approfondir la pratique obligatoire et de stabiliser les compétences apprises lors de la séquence. Il serait également possible de prévoir une programmation qui proposerait une séquence de consolidation peu de temps après. Enfin, les pratiques en club sont le meilleur moyen de développer et de stabiliser de nouvelles compétences, l'enseignant peut alors, au travers son enseignement donner le goût de la pratique et encourager ses élèves à poursuivre ailleurs et plus tard

CONCLUSION

L'élaboration de cette recherche m'a permis d'approfondir des concepts clés de l'EPS et plus largement de l'enseignement. Grâce aux études de référence j'ai élargi mon champ culturel. La sélection parmi la variété de contenus a contribué à développer une méthodologie et mon sens du choix.

Le travail d'expérimentation qui a suivi a non seulement participé à l'enrichissement de ma réflexion en EPS mais m'a permis de développer mes compétences professionnelles. Tout d'abord, la mise en place de mon protocole en ajout de mes leçons initiales m'a incité à réfléchir plus spécifiquement à mon organisation temporelle et spatiale durant la phase de conception. De plus, une fois ce travail réalisé, il a fallu que je fasse preuve d'adaptabilité face aux imprévus au cours de ma leçon. En effet, les élèves sont un facteur d'incertitude qui fait que la leçon se passe rarement comme elle est prévue initialement. Que cela soit au niveau du nombre d'élèves, de leur attention et de leur motivation du jour, de leurs besoins plus importants sur une situation... Les raisons qui nécessitent l'adaptation sont nombreuses et peuvent aller à l'encontre de la mise en place du protocole. J'ai alors développé ma compétence de pilotage comme en parle Bucheton dans sa catégorisation des gestes professionnels. Elle se traduit par une amélioration de ma gestion du temps, du dispositif, de mon placement, ma capacité à faire des choix, ma passation de consigne et de réajuster mes attentes selon les réponses des élèves. De plus, les entretiens avec les élèves m'ont fait prendre conscience que c'était eux et l'expérience qu'ils vivent au cours de la leçon qui est réellement important dans le processus d'apprentissage. Mes intentions ne se retrouvent pas forcément chez les élèves. Cette réalité m'a permis d'améliorer mon étayage en prenant plus en compte le public dans l'instant. Ce

geste professionnel se traduit par l'action de faire reformuler les consignes aux élèves, leur faire justifier leurs actions, les questionner, les faire participer de façon active, se réajuster selon leur besoins...

Ma démarche présente néanmoins des limites. En effet, comme évoqué dans la partie « discussion », ma mise en projet est passée au second plan par manque de tissage. Le lien et le sens entre le championnat qui dicte toute la séquence et les situations d'apprentissage ne fut pas toujours présent ou assez marqué. De ce fait, les élèves peuvent trouver un manque de cohérence entre les contenus et les séances entraînant ainsi un désintérêt.

Ainsi les prolongements possibles et perspectives d'apprentissage se porteraient sur ma capacité à limiter les contenus et faire des choix plus optimaux. Comme en parle Ubaldi, cela me permettra de mettre l'accent et d'approfondir mon « fil rouge » qui est ici la mise en projet.

Notre étude peut ouvrir sur de nouvelles réflexions. Comment l'enseignant d'EPS peut-il permettre aux élèves de vivre des expériences au cours de la leçon ? de la séquence ? de l'année ? du parcours de formation ? Comment ces expériences peuvent-elles être orientées en faveur de l'apprentissage et du progrès ?

BIBLIOGRAPHIE

- Allen J-D. Classroom management : Students' perspectives, goals, and strategies. *American Educational Research Journal*, 1986, vol. 23, n° 3, pp. 437-459.
- Bergamaschi, A. « Chapitre 4. Le processus d'accrochage-décrochage scolaire au prisme de la dispense en EPS », Eric Flavier éd., Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain. De Boeck Supérieur, 2014, pp. 65-78.
- Bucheton D. et Soule Y., (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », dans *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3.
- Charlot B., Bautier E. & Rochex J.-Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Colin, 1992.
- Delignières, D. (2003). Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent !: In *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (p. 35-47). Éditions AFRAPS. <https://doi.org/10.3917/afraps.carli.2003.01.0037>
- Doyle W. Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In : Crahay M. & Lafontaine D. (Dir.). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, 1986, pp. 435-481.
- Dupont, J-P., Delens, C., Tessier, D., Cogérino, G., Lafont, L., (2010). « Les approches psychosociologiques de l'enseignement », in Musard, M., Loquet, M, Carlier, G., *Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherche et fondements théoriques* (pp.35-66). Paris, Editions EP&S.
- Durand, M., Durand, Y., Étienne, R., Gohin, V., Ubaldi, J. & Vanhulle, S. (2015). Synthèse du groupe d'experts. Dans : Luc Ria éd., *Former les enseignants au XXI^e siècle: 1. Établissement formateur et vidéoformation* (pp. 119-128). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Guérin J. Articulation collective de l'activité d'élèves en tennis de table. *Carrefours de l'éducation*, 2008, n° 1, pp. 139-154.
- Hastié P.-A. & Siedentop D. The classroom ecology paradigm. In : Kirk D., O'Sullivan M. & MacDonald D. (Dir.). *The handbook of Physical Education*. London : Sage, 1999, pp. 214-225.
- Langouet Gabriel. Legrand (Louis). — *La Différenciation pédagogique*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 79, 1987. pp. 89-91.
- Magendie, É. (2019). L'expérience d'élèves non engagés dans les tâches proposées en EPS : études de cas en volley-ball. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52, 73-94. <https://doi.org/10.3917/lsdle.523.0073>
- Magendie, L., & Bouthier, D. (2013). L'expérience d'élèves en difficulté en éducation physique et sportive : analyse d'une activité mise en souffrance. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 315-339.
- Mascret, N. (2013). Buts d'accomplissement et EPS. In D. Tessier (Ed.), *La motivation* (pp.85-97). Paris : Editions EPS

- Metzler, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 87-103.
- Nourrit, D. (2000). Etude de l'évolution des coordinations dans l'acquisition des habiletés complexes. Thèse de Doctorat STAPS, Université Montpellier I.
- Nourrit, D., Delignières, D., Caillou, N., Deschamps, T., Lauriot, B. (2003) On discontinuities in motor learning: A longitudinal study of complex skill acquisition on a ski-simulator. *Journal of Motor Behavior*, 35, 151-170.
- Pineau, C. (1992). Les épreuves d'EPS aux examens de l'Education Nationale. *Revue EPS*, 237, 43-47.
- Portman, P. A. (1995). Who Is Having Fun in Physical Education Classes ? Experiences of Sixth-Grade Students in Elementary and Middle Schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 445-453.
- Rochex J.-Y. Expérience scolaire et subjectivation. In : Baubion-Broyle A., Dupuy P. & Prêteur Y. *Penser la socialisation en psychologie*. Toulouse : ERES, 2013, pp. 85-97.
- Saury J., Adé D., Gal-Petitfaux N., Huet B., Sève C. & Trohel J. *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Éditions Revue EPS, 2013.
- Silverman, S. (1985). Relationship of engagement and practice trials to student achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 13-21.
- Terré, N., & Adé, D. (2022). L'appropriation d'outils de la recherche par les enseignants d'Éducation Physique : illustration dans une leçon d'escalade. *eJRIEPS hors série*, 5
- Terré, N., Sève, C. & Saury, J. (2016). Une approche énaïve du développement des compétences en milieu scolaire. *Éducation et francophonie*, 44(2), 68-85. <https://doi.org/10.7202/1039022ar>
- Theureau J. *Le cours d'action : méthode développée*. Paris : Octarès, 2006
- Tinning R. & Fitzclarence L. Postmodern youth culture and the crisis in Australian secondary school physical education. *Quest*, 1992, vol. 3, n° 44, pp. 287-304.
- Walling, M. D., & Martinek, T. J. (1995). Learned Helplessness : A Case Study of a Middle School Student. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 454-466.

Sources images :

Université de Bourgogne (logo).svg

ANNEXES

Annexe 1 : transcription des premiers entretiens individuels

Ces entretiens individuels furent menés par mon tuteur de stage (enseignant d'EPS au collège) et mon binôme de stage pendant que je faisais ma leçon avec les autres élèves. Ces entretiens furent enregistrés après une situation d'affrontement.

ODELIA :

- Alors Odelia avant le match, est-ce que tu réfléchis à quelque chose de particulier avant de jouer ?
- Non
- Non, OK. Et au moment où le match commence, tu penses à quoi ?
- Bah, à savoir les techniques, comment on va faire, comment on va s'organiser pour pouvoir jouer
- D'accord. Et quand elle donne des consignes ?
- Bah j'écoute, j'écoute pour essayer de mieux faire, pour mieux jouer et tout.
- Et des fois ce que tu demandes, à quoi ça sert ce qu'elle demande de faire ?
- Non
- OK. Bon, maintenant quand tu joues, quand tu reçois la balle, tu penses à quoi ?
- Bah savoir si je vais bien cadrer dans le but savoir si je vais faire un rebond dans la ligne puis de tirer.
- Donc ça c'est quand tu reçois la balle ?
- Oui
- Tu penses juste au tir ?
- Oui
- D'accord. Donc du coup je me dis au moment où tu tires, tu penses à la même chose ?
- Oui
- Et quand t'es toute seule face au but, avec la balle, tu te dis quoi ?
- Bah faut que j'arrive à tirer dans le but en faisant tout ce qu'on a... tout ce qu'on a appris. Dribbler, mettre le pied dans la ligne et puis faire un bond en même temps
- D'accord, OK, et alors avant de jouer, si tu devais choisir sur quoi tu te concentres le plus ? Enfin ce n'est pas avant de jouer, c'est quand tu joues parce qu'il y a quelque chose en particulier sur lequel tu te concentres pour bien t'appliquer ?
- Bah les coéquipiers, coéquipières
- Ok, alors tu peux m'expliquer rapidement ?
- Bah savoir comment on va faire si quand je donne la balle à l'autre... Savoir qu'après il faut bien qu'elle dribble... Qu'elle fasse tout ce qu'il faut.
- OK, je te remercie.

LOLA :

- Avant le match, est ce que tu réfléchis à quelque chose à mettre en place quand tu vas jouer ?
- Bah comment je vais dribbler ou comment je vais tirer dans le but ou passer à quelqu'un.
- D'accord, donc tu penses essentiellement à tes actions à toi.
- Oui
- Très bien et au moment où le match commence, tu penses à quoi principalement ?
- Ben voir à qui je dois passer la balle ou comment je dois dribbler aussi et quand je dois tirer dans le but

- Très bien et quand elle donne les consignes l'enseignante, tu penses à quoi ?
- Faut voir bah ce qu'elle dit ou faut réfléchir quand elle dit par exemple dribbler ou...
- OK, d'accord. Bon du coup maintenant quand tu joues. On est quand tu joues. Quand tu joues ou quand tu reçois la balle, tu te dis quoi ?
- Soit y a un équipier devant, on doit la passer à l'autre personne ou soit on doit dribbler pour aller mettre un but.
- OK, et quand t'es toute seule face au but avec la balle tu te dis quoi là ?
- Il faut que je mette dans les traits pour mettre dans le but et faire un rebond et sauter pour mettre dans le but.
- Et quand tu tires ? Tu te dis quoi ?
- Il faut sauter et faire un rebond
- Ok, tu ne te dis pas « il faut que je marque » ?
- Si mais... (rire)
- Mais après ?
- Oui
- Ok, et alors la chose sur laquelle tu te concentres le plus quand tu joues, ce serait quoi ?
- À dribbler et voir si je peux passer le ballon à l'autre équipier à côté de moi
- OK, parfait, je te remercie.

LEO :

- Alors Léo. Léo est ce que tu peux me dire si avant le match, tu réfléchis à quelque chose de particulier à faire ?
- Bah oui, de dire à mes coéquipiers où il faut se placer : le plus à droite ou le plus à gauche, ça dépend où ils veulent se mettre à gauche ou à droite.
- OK, et au moment où le match commence, tu penses à quoi ?
- Si on est attaquant, bah s'il n'y a personne devant moi, je fonce. Puis s'il y a quelqu'un, je passe la balle à mon coéquipier.
- Et au moment des consignes, tu penses à quoi ?
- Bah j'écoute.
- Tu écoutes, OK. Et alors là, maintenant, on vient sur quand tu joues. Au moment où tu reçois la balle, tu te dis quoi ?
- Bah je cherche s'il y a quelqu'un devant moi ou pas. Et puis je passe ou j'avance en dribblant.
- Et quand tu es seul face au but avec la balle ?
- Bah je tire, je saute en extension, je gère mon bras et je tire
- Et quand tu tires tu te dis quoi ?
- Bah... bah je vais direct, je vais faire le tour du plot et puis je vais au but
- Ok. Ok et si tu devais choisir la chose sur laquelle tu te concentres le plus quand tu joues, ça serait quoi ?
- Bah l'observation.
- L'observation de quoi ?
- Bah des gens. S'ils sont devant moi ou pas.
- OK, super je te remercie

LALY :

- Laly, est-ce que tu peux me dire avant le match si tu réfléchis à quelque chose de particulier avant de jouer ?
- Euh bah... (longue pause)
- Tu peux me dire non, je réfléchis pas...
- Non je réfléchis pas

- Ok. Alors, au moment où le match commence, tu penses à quoi ?
- Bah s'il n'y a personne devant moi, bah je dribble et je marque mon but et s'il y a quelqu'un bah je passe à mon coéquipier.
- D'accord, et au moment des consignes ? tu penses à quoi ?
- J'écoute
- Tu écoutes. Et est-ce que tu comprends ?
- Euh oui
- Oui, ça va ? Alors maintenant c'est quand tu joues. Quand tu joues au moment où tu reçois la balle, tu te dis quoi ?
- Bah que je tiens la balle.
- Tu ? tu quoi ?
- Je me concentre sur la balle
- Ok c'est-à-dire ? tu peux me...
- ...
- Tu arrives à me dire ce que c'est se concentrer sur la balle ?
- ...
- Non OK, et quand tu es seule face au but avec la balle, tu te dis quoi ?
- Heu bah, je tire directement. Allez prendre sur mon extension
- Et au moment de tirer. Quand tu tires là tu penses à quoi ?
- Bah je me pose la question si j'ai bien tiré
- Bien et alors maintenant, si tu devais choisir la chose sur laquelle tu te concentres le plus quand tu joues, ça serait quoi ?
- Euh... Rien
- Rien ? tu ne sais pas ?
- Non
- Ok

MATHYS :

- Là t'as fait une situation de match. Avant le match, est ce que tu veux réfléchir à une chose en particulier à mettre en place lors du match ?
- Bah les stratégies pour marquer, pour défendre.
- OK. 2e question, au moment où le match commence, à quoi tu penses ?
- Bah... bah aller à mon poste et puis jouer ou gagner.
- OK. Au moment des consignes à quoi tu penses ?
- Bah ça dépend, où on est un peu distrait ou des fois j'écoute.
- Très bien. Maintenant des questions plus dans le match. Au moment où tu reçois la balle, qu'est-ce que tu te dis ?
- Bah déjà bah faut je regarde autour de moi pour voir si je n'ai pas des coéquipiers qui sont démarqués ou sinon j'avance en Dribble si j'ai aucun défenseur devant moi.
- Tu es seul face aux cages avec la balle, qu'est-ce que tu te dis ?
- Faut tirer.
- Et justement au moment de tirer, tu penses à quoi ?
- Bah à marquer.
- OK, dernière question. Si tu devais choisir une chose sur laquelle tu te concentres le plus lorsque tu joues, qu'est-ce que ça serait ?
- Ce que je me concentre le plus quand je joue ? Bah... ma manière de jouer.
- Ça marche, merci.

MARGAUX :

- Donc Margaux avant le match, donc avant la situation de match, est-ce que tu réfléchis à une chose en particulier à mettre en place lors du match ?
- Des fois, je pense à regarder là où ils sont forts pour savoir où est-ce que par exemple il faut que je défende ou que j'attaque plus.
- Au moment où le match commence, à quoi tu penses ?
- Ça dépend. Bah un peu à gagner mais après si on perd c'est pas grave. Le tout c'est de se donner à fond et de faire de notre mieux.
- Et un peu plus au moment des consignes, à quoi tu penses ?
- Bah ce qu'il faut bien que je fasse, bah surtout sur les consignes données que je regarde plus ce que je fais sur les points donnés.
- Ça marche. Maintenant, plus dans le match : au moment où tu reçois la balle, qu'est ce que tu te dit ?
- Bah déjà je bah je me dis qu'il faut que je regarde les autres pour voir à qui je donne la balle et s'il n'y a personne devant moi j'avance et je vais tirer. Ou alors je passe la balle.
- Quand tu es seul face aux cages avec la balle, qu'est-ce que tu te dis ?
- Faut bien tirer.
- Et enfin, au moment de tirer, à quoi tu penses ?
- À savoir si la balle, elle va rentrer ou pas (rires). Parce que des fois, il y a quand même des bons goals.
- Très bien, dernière question : si tu devais choisir une chose sur laquelle tu te concentrerais plus lorsque tu joues ?
- De pas rater les balles (rires), parce que j'arrive pas très bien à rattraper les balles donc...
- Très bien, merci.

Annexe 1bis : questionnaire pour mener les entretiens individuels

Enaction et récit d'élèves Leçon 2 handball – 4^eA

Ce questionnaire propose des questions permettant à l'enseignant d'analyser et de comprendre ce qui guide l'élève, ses perceptions en EPS. Nous réalisons cette première série d'interviews dans le cadre d'une deuxième séance de handball avec une classe de 4^e. Les élèves sont enregistrés et leurs témoignages sont ainsi recueillis.

- 1) **Engagement : l'intention de répondre au but de la tâche** ; « au moment de (partir, jouer, faire...) je me dis... je pense à... »

Questions :

- *Avant le match est-ce que tu réfléchis à une chose en particulier à mettre en place lors du match* (exemple : essayer de dribbler le plus possible, essayer de bien me placer, essayer de tirer) ? *Si oui quoi ?*
- *Au moment où le match commence à quoi penses-tu ?*
- *Au moment des consignes à quoi penses-tu ?* (Exemple : à quoi va me servir cette situation, comment gagner la situation, avec qui je vais jouer, qu'est ce que je vais manger ce soir...)

- 2) **Actions significatives : les actions pratiquées, verbalisables correspondant à une mise en œuvre concrète (liées aux acquisitions visées)** ; « au cours de (ma voie, mon match, ma série...) je me dis que... »

Questions :

- *Au moment où tu reçois la balle qu'est-ce que tu te dis ?*
- *Quand tu es seul face aux cages avec la balle qu'est-ce que tu te dis ?*
- *Au moment de tirer tu penses à quoi ?*

- 3) **Focalisations : les perceptions réelles pendant les situations** ; « je pense à... je cherche à... » « je suis focalisé sur... »

Questions :

Si tu devais choisir une chose sur laquelle tu te concentres le plus lorsque tu joues, qu'est-ce que ça serait ?

Annexe 2 : transcription des deuxièmes entretiens individuels

Ces entretiens individuels furent menés par mon binôme de stage pendant que je faisais ma leçon avec les autres élèves. Ces entretiens furent enregistrés après une situation d'affrontement.

ODELIA :

- Première question Odelia, dans cette situation, quand tu joues, à quoi tu penses ?
- Bah avec les personnes avec qui je joue pour savoir comment on va faire.
- OK. 2e question, est ce que tu te vois progresser ou tu as l'impression de stagner ?
- Stagner
- Pourquoi ?
- Parce que ça va pas et que l'équipe... on n'est mal organisée.
- Quand tu te revois sur la vidéo, est ce que ce que tu fais ressemble à ce que tu t'imaginais faire ?
- Non
- Non. Qu'est-ce que tu t'es dit quand le défenseur est aller sur ton partenaire et que toi tu avais le ballon ?
- Bah du coup j'ai essayé de continuer.
- Continuer à avancer ?
- Continuer à courir avec le ballon.
- Au moment où tu as la balle qu'est-ce que tu te dis ?
- Bah faut que j'essaye d'aller le plus loin possible pour tirer
- Question suivante, est ce que tu es motivée par le format en club, si oui pourquoi ?
- Non...
- Non. Quand tu étais en train de jouer à ce moment-là, sur quoi tu te concentrais ?
- Bah sur ce que j'allais faire... A propos des défenseurs et tout. Sur les coéquipiers
- Alors dernière question, est-ce que tu trouves que tu touches souvent la balle ?
- Euh oui.
- Et dernière, comment tu te sens, comment tu te décrirais au sein de l'équipe ?
- Euh... Je sais pas.
- Tu sais pas ? au sein de l'équipe des rouges ?
- Ca va.
- Ca va ? ok ça marche

LOLA :

- Alors Lola, 1^e question, dans cette situation, quand tu joues, à quoi tu penses ?
- Bah bien voir si elle est... si c'est mes coéquipiers à côté pour leur lancer la balle. Ou voir s'il y a personne devant moi pour tirer.
- OK. 2e question, est-ce que tu te vois progresser ou plutôt stagner ?
- Euh non... je pense pas que je progresse
- Ok, pourquoi ?
- Ben je refais toujours les mêmes choses qu'avant.
- Les mêmes erreurs ?
- Oui
- Alors Lola, quand tu te revois sur la vidéo, est ce que ce que tu fais ressemble à ce que tu t'es imaginée faire ?
- Non pas du tout
- Qu'est-ce que tu t'es dit quand le défenseur a choisi d'aller sur ton partenaire ? Sachant que toi t'avais le ballon.
- Euh bah il a dû venir vers moi. Mais après c'est mieux comme ça je pourrai tirer dans le...

- Toi tu as la balle, qu'est-ce que tu te dis ?
- Bah qu'il faut que je... Si mon partenaire il a personne devant lui, je lui passe la balle ou soit je cours vite pour aller le mettre dans le but.
- Question suivante, est ce que tu es motivée par le format en club, si oui pourquoi ?
- (Silence)
- Le format en club que vous avez en début de chaque leçon et lors des matchs. Est-ce que ça te motive ?
- Bah euh... non pas spécialement
- Ok, ensuite, quand tu étais en train de jouer à ce moment-là, sur quoi tu te concentrais ?
- Bah euh... les tirs. Ou un truc comme ça (rires). Sur la balle ou s'il y avait quelqu'un devant moi ou pas
- Alors, dernière question. Est-ce que tu trouves que tu touches souvent la balle ?
- Oui
- Dernière question, comment tu te sens, comment tu te décrirais au sein de ton équipe ?
- Bah... je sais pas
- Bien ? Mal ?
- Bah bien
- Bien ? ok tu te sens bien dans l'équipe
- Bah oui

LEO :

- Alors Léo, première question, quand tu joues, à quoi tu penses ?
- Bah à regarder où sont mes coéquipiers, s'il y a un défenseur devant moi.
- Ok. 2e question, est-ce que tu te vois progresser ou tu as l'impression de stagner ?
- J'ai l'impression de stagner...
- 3e question, est ce que tu es motivé par le format en club, si oui, pourquoi ?
- Euh. Non.
- Non, pourquoi ?
- Bah parce que je préfère avoir une seule équipe qu'au lieu d'avoir un club avec 2 équipes.
- 4e question, quand tu étais en train de jouer, à ce moment-là, sur quoi tu te concentrais ?
- Euh bah la balle et mes coéquipiers.
- Est-ce que selon toi tu trouves que tu touches assez la balle ?
- Euuuuuh oui
- Comment tu te sens et comment tu te décrirais au sein de l'équipe ? comment tu te sens au sein de l'équipe ?
- Bah nul (rire). Comme chez soi
- C'est-à-dire ?
- Bah on n'est pas très fort
- Ça marche

LALY :

- Alors première question, dans cette situation, quand tu joues à quoi tu penses ?
- J'aimerais bien jouer.
- OK. 2e question, est ce que tu te vois progresser ou tu as l'impression de stagner ?
- Stagner
- Quand tu te revois sur la vidéo, est ce que ce que tu fais ressemble à ce que tu t'imaginais faire ?
- Bah je me suis pas trop regardée.
- C'est sincère. Qu'est-ce que tu t'es dit quand le défenseur a choisi d'aller sur ta partenaire ?

- Rien de spécial
- Au moment où tu as eu la balle, qu'est-ce que tu t'es dit ?
- Bah s'il y a quelqu'un sur moi je fais une passe à quelqu'un de mon équipe, sinon bah je continue
- 3e question, est-ce que tu es motivée par le format club ? Si oui, pourquoi ?
- En équipe ?
- Oui enfin le club, ou vous êtes deux équipes
- Non
- Non ? Prochaine question quand tu es en train de jouer, à ce moment-là sur quoi tu es concentrée ?
- (Silence). Sur le match
- Sur la situation, là sur quoi tu faisais attention ?
- Bah d'essayer de bien jouer et de faire ce qui a été demandé
- Alors, dernière question, est-ce que tu trouves que tu touches souvent la balle ?
- Non
- Et dernière question, comment tu te sens, comment tu te décrirais au sein de l'équipe ?
- J'en sais rien
- Au sein de l'équipe de bleus...
- (Silence)
- Non tu sais pas ?
- Non

MATHYS :

- Dans la situation, là, quand tu joues, à quoi tu penses ?
- Bah respecter les règles. Ah... Bah... Ouais voilà à respecter les règles.
- 2e question, est-ce que tu dois progresser ou t'as l'impression de stagner ?
- Bah progressez quand même un petit peu.
- Quand tu te revois est-ce que ce que tu fais ressemble à ce que tu t'es imaginé faire ?
- Bah ça dépend mais la plupart du temps ouais.
- Qu'est-ce que tu t'es dit quand le défenseur a choisi d'aller sur un de tes partenaires ?
- Comme il est sur mon partenaire, je continue
- Au moment où tu as la balle, qu'est-ce que tu te dis ?
- Bah déjà avant de partir je regarde autour de moi. S'il y a des défenseurs devant moi je fais une passe et sinon je continue
- 3e question, est-ce que tu es motivé par le format club si oui, pourquoi ?
- Bah oui. Bah parce que déjà y a les entraîneurs et puis en club on apprend d'autres techniques.
- Ouais, là tu parles de club externe, moi je parle tu sais du club dans la leçon
- Ah !
- Tu sais quand vous êtes deux équipes de niveau et que vous devez gagner ensemble
- Ouais. Bah ouais
- Pourquoi ?
- Je sais pas moi. J'ai pas d'idée
- D'accord. Prochaine question, quand t'étais en train de jouer là. Sur quoi tu te concentrais ?
- Sur, sur, sur les règles
- Sur les règles, OK alors dernière question, est-ce que tu trouves que tu touches souvent la balle ?
- Bah oui quand même.
- OK et enfin dernière question, comment tu te sens, comment tu te décris au sein de l'équipe ?
- Bah bien quoi
- Bien

- Ouais
- Ok c'est bon

MARGAUX :

- Alors Margaux, quand tu joues, là, dans cette situation à quoi tu penses ?
- Bah réussir à aller tirer et marquer si possible
- OK. 2e question, est ce que tu te vois progresser ou tu as l'impression de stagner ?
- Bah vu que je fais de l'AS à côté, bah vu qu'à l'AS on fait du grand terrain, dans le petit terrain j'apprécie moins mais ça va
- Quand tu te revois sur la vidéo, est-ce que ce que tu fais ressemble à ce que tu t'es imaginé faire ?
- Euh oui, mais des fois non, parce que des fois j'ai l'impression que faut que j'avance plus que ce que je fais
- Qu'est-ce que tu t'es dit quand le défenseur a choisi d'aller sur ton partenaire quand toi tu avais le ballon ?
- Qu'il faut que j'avance
- Quand tu as la balle qu'est-ce que tu te dis ?
- Bah le mieux c'est d'aller tirer et sinon bah si un défenseur vient sur moi c'est de passer la balle à mon coéquipier.
- Question suivante, est ce que tu es motivée par le format en club ? Et si oui, pourquoi ?
- Hmm, c'est pas trop ce que j'aime, mais c'est différent. Donc c'est bien de voir autre chose aussi.
- D'accord, quand tu étais en train de jouer, sur quoi tu te concentrais ?
- Euh... qu'on aille tirer, le défenseur ne soit pas arrivé. Et ne pas perdre la balle (rires)
- Alors dernière question, est-ce que tu estimes, tu trouves que tu touches souvent la balle ?
- Bah là en ce moment pas trop parce que les garçons ils jouent un peu à 3 mais sinon oui, ça va
- Et comment tu te sens, comment tu te décrirais au sein de l'équipe ?
- Bah ça va mais des fois un peu mises de côté parce que je suis la seule fille...
- C'est bon, merci.

Annexe 2bis : questionnaire pour mener les entretiens individuels (2^{ème} version)

Enaction et récit d'élèves Leçon 4 handball – 4^eA

Ce questionnaire propose des questions permettant à l'enseignant d'analyser et de comprendre ce qui guide l'élève, ses perceptions en EPS. Nous réalisons cette deuxième série d'interviews dans le cadre d'une quatrième séance de handball avec une classe de 4^e. Ces entretiens sont réalisés après que les élèves se soient visualisés en vidéo lors de la situation d'affrontement qu'ils viennent de faire. Les élèves sont enregistrés et leurs témoignages sont ainsi recueillis.

- 1) **Engagement : l'intention de répondre au but de la tâche** ; « au moment de (partir, jouer, faire...) je me dis... je pense à... »

Questions :

- *Qu'est-ce que tu te dis quand le défenseur choisit d'aller sur ton partenaire et que toi tu as la balle ?*
- *Quand tu reçois la balle qu'est-ce que tu te dis ?*

- 2) **Actions significatives : les actions pratiquées, verbalisables correspondant à une mise en œuvre concrète (liées aux acquisitions visées)** ; « au cours de (ma voie, mon match, ma série...) je me dis que... »

Questions :

- *Quand tu te revois sur la vidéo, est ce que ce que tu fais ressemble à ce que tu t'es imaginé faire ?*

- 3) **Focalisations : les perceptions réelles pendant les situations** ; « je pense à... je cherche à... » « je suis focalisé sur... »

Questions :

- *Quand tu joues à quoi tu penses ?*
- *Quand tu étais en train de jouer, sur quoi tu te concentrais le plus ?*

- 4) **Sentiments personnels/avis sur la pratique**

Questions :

- *Est-ce que tu te vois progresser où tu as l'impression de stagner ?*
- *Est-ce que le format des clubs mis en place te motive ? pourquoi ?*
- *Est-ce que tu trouves toucher souvent la balle ?*
- *Comment tu te sens, comment tu te décrirais au sein de l'équipe ?*

Annexe 3 : transcription des derniers entretiens individuels

Odelia fut absente lors de cette dernière séance, nous n'avons donc pas pu lui faire son dernier entretien individuel...

LOLA :

- Alors Lola avant le match, est-ce que tu réfléchis à quelque chose en particulier à mettre en place lors du match ?
- **Oui**
- Et quoi du coup ?
- **Bah comment je vais jouer. Comment... A quelle personne je vais faire la passe ou si je vais au goal ou pas.**
- Très bien. Au moment où le match commence, à quoi penses-tu ?
- **Bah à la même chose de comment je vais me placer et où je dois déjà me positionner sur la personne de l'autre équipe**
- Très bien, au moment des consignes quand l'enseignante donne des consignes, à quoi penses-tu ? Je donne des exemples mais est-ce que tu penses à ce à quoi servait cette situation ? Est-ce que tu penses à ce que tu as mangé à 12h00 ? Est-ce que tu penses à ce que tu vas faire ce soir ? Ou sinon, est-ce que tu penses par exemple à gagner la situation ?
- **Bah déjà... je bah... déjà je pense à ce qu'elle dit, j'écoute ce qu'elle dit et puis je me focalise pas sur ce que je vais faire le soir ou un truc comme ça.**
- Très bien donc t'es vraiment focalisée sur comprendre les consignes et les mettre en place
- **Oui**
- Ensuite au moment où tu reçois la balle dans la situation de match, qu'est-ce que tu te dis ?
- **Si je dois aller au goal vite s'il n'y a personne devant moi ou si je dois le passer à un de mes coéquipiers.**
- OK, quand tu es seule face aux cages avec la balle, qu'est-ce que tu te dis ?
- **Ben je vais... je me dis qu'il faut que je me lance et que je lance la balle**
- Que tu tires ?
- **Oui**
- OK, et au moment de tirer vraiment au moment où tu commences à tirer, à quoi tu penses ?
- **Bah si ça va marquer ou pas.**
- Très bien, Ensuite, si tu devais choisir une chose sur laquelle tu te concentres le plus lorsque tu joues, qu'est-ce que ça serait ? Une seule chose.
- **Sur la balle.**
- La balle ? c'est-à-dire là où elle va... ?
- **Oui**
- Ok, là est ce que tu peux me lire ce texte à trous et me le compléter par ce qui te passe par la tête. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est vraiment ce qui te sort par la tête.
- **Bah mon prénom est Lola, je suis dans le club des oranges. Je suis ... A bah non du coup ...**
- Ce n'est pas grave, vas-y continue
- **Bah... dans l'équipe... De Teddy vu que c'est le premier. Je viens de jouer contre les jaunes. Euh non les noirs. Au coup de sifflet qui lance le match, je me dis... Ben je me dis qu'il faut que je me focalise sur la balle et sur les personnes que je vais mettre et tout. Et je pense à... et bah à rien**
- Très bien continue
- Pendant le match, je cherche... Je cherche où je vais me positionner sur la personne puis après j'attends que là-bas elle arrive. Au cours du match, je suis attentive à... la balle et je ressens euh... Bah je ressens rien. Et à la fin du match, je me dis... Bah je me dis si j'ai fait un bon travail ou pas.

- Ça marche. Trois dernières petites questions. Est-ce que tu trouves que tu as progressé pendant cette séquence et sur quoi ?
- **Oui, j'ai progressé et... Bah déjà en attrapant la balle et à tirer au but**
- Si tu devais décrire ton évolution, du coup ça serait quoi ? Ça serait sur quel point du coup ? tu m'as dit tirer ?
- **Oui, et aussi défendre, être sur mon coéquipier, euh non pas mon coéquipier mais je sais pas comment dire... mon adversaire !**
- Ok, et dans le temps, ton évolution, est-ce que tu t'es sentie progresser d'un coup, à un moment donné ou est-ce que c'était progressif ? Petit à petit, tu vois ce que je veux dire ?
- **Petit à petit**
- OK, dernière question. Qu'est-ce que tu as préféré dans la séquence ? qu'est ce qui t'as le plus plu ? Donc ça peut être... je donne des exemples : apprendre de nouvelles choses, tu as appris ça... à tirer à faire des passes. Ça peut être jouer avec ses copains, partager des moments avec eux. Enfin tu vois. Vraiment ce qui te plaît le plus ?
- **Ah oui je pense. Bah partager des moments**
- OK, et c'est ce que t'as préféré le plus dans cette séquence-là ?
- **Bah oui, il y a ça et aussi bah parce que je progresse.**
- OK, très bien, super merci.

LEO :

- Ok, première question. Avant le match, est-ce que tu réfléchis à une chose en particulier à mettre en place lors du match ?
- **Bah essayer de pas trop de m'essouffler pour éviter d'être moins actif.**
- OK. 2e question, au moment où le match commence, à quoi penses-tu ?
- **Bah si mon équipe a la balle ou si elle l'a pas.**
- Ok... et du coup ? si elle a la balle par exemple ?
- **Bah je vais en attaque**
- Et si elle n'a pas la balle ?
- **Bah je vais défendre sur quelqu'un**
- Ok, une autre question, au moment des consignes à quoi penses-tu ?
- **Bah à écouter**
- À écouter les consignes ? OK, tu penses pas à d'autres choses spéciales ?
- **Non**
- Au moment où tu reçois la balle, qu'est-ce que tu te dis ?
- **Moi je regarde s'il y a pas de défenseur, où sont mes coéquipiers**
- OK, quand tu es seul face aux cages avec la balle, qu'est-ce que tu te dis ?
- **Bah je fonce et puis je tire**
- Et au moment de tirer ?
- **Bah le bras en extension et puis sauter**
- Ensuite, si tu devais choisir une chose sur laquelle tu te concentres le plus ?
- **Regarder où sont mes coéquipiers**
- Ok. Maintenant je te laisse faire le texte à trous donc analyse pas, répond juste comme ça, ce qui te vient en tête.
- **Mon prénom est Léo. Je suis dans le club... j'en sais rien (rire) Dans l'équipe... je sais pas. Je viens de jouer contre les bleus. Au coup de sifflet qui lance le match, je me dis si je peux attaquer ou défendre, donc je pense où sont mes coéquipiers... Pendant le match, je cherche à tirer, défendre. Au cours des matchs, je suis attentif aux adversaires et à mes coéquipiers. Je ressens pas grand-chose. A la fin du match, je me dis que c'est enfin terminé.**
- C'est bien c'est ce qu'il fallait faire. Ensuite, trois dernières questions, est ce que tu trouves que tu as progressé pendant cette séquence ?

- Oui j'ai progressé je trouve
- Et sur quoi ?
- Sur le tir
- Ok d'autres choses ou uniquement le tir ?
- ...
- Ok, si tu devais décrire ton évolution dans le temps. Est-ce qu'il y a une leçon où tu t'es senti particulièrement progresser ?
- Euh non je sais pas
- 3e question, qu'est-ce que tu as préféré dans cette séquence ? Qu'est-ce qui te plaît le plus ?
- Les situations de match et être avec les copains
- C'est tout ?
- Oui
- Très bien

LALY :

- Donc Laly avant le match, est ce que tu réfléchis à une chose en particulier à mettre en place lors du match ? Si oui, quoi ?
- Bah j'essaie de faire des efforts pour gagner.
- Très bien. Au moment où le match commence, à quoi penses-tu ?
- Je pense à faire des efforts aussi.
- OK, et au moment des consignes à quoi penses-tu ? Je peux te donner des exemples. Tu penses à gagner la situation, le match ou à te concentrer sur les consignes, ou à ce que tu vas manger ce midi. Enfin tu vois concrètement ?
- Bah j'essaye de comprendre les consignes
- Au moment où tu reçois la balle, qu'est-ce que tu te dis ? Une situation de match, là tu reçois la balle qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?
- Rien de spécial
- Quand tu es seule face aux cages avec ta balle, qu'est-ce que tu te dis ?
- Bah rien...
- Rien du tout ?
- ...
- Avant de tirer, à quoi penses-tu ?
- Bah j'aimerais bien tirer pour gagner
- Pour marquer ?
- Oui
- Ensuite, si tu devais choisir une seule chose sur laquelle tu te concentres le plus lorsque tu joues, qu'est-ce que ça serait ? Un truc sur lequel quand tu joues en match tu te dis OK il faut que je sois concentrée là-dessus.
- Bah c'est de... de faire correctement les consignes que la prof a donné
- OK, là tu peux faire le texte à trous. Donc tu lis et dès qu'il y a 4 petits points, c'est à toi de compléter, OK ?
- Mon prénom c'est Laly. Mon club c'est l'équipe ? ah non... dans l'équipe d'Anaïs, je viens de jouer contre Jules. Au coup de sifflet qui commence le match je me dis qu'il faut que j'essaye de marquer et je pense à faire des efforts. Dans le match je ressens à marquer et au cours du match je suis attentive à... enfin j'essaye de bien faire les conseils. Au sein de l'équipe je ne sens rien de spécial et à la fin du match je me dis... bah qu'au prochain match j'essayerai de faire des efforts après
- Ok, après encore trois petites questions et je te laisse tranquille. Est-ce que tu trouves que tu as progressé au cours de la séquence ?
- Pas spécialement.

- Si tu devais décrire ton évolution, y a pas un moment où tu t'es vu progresser direct ou plutôt petit à petit ?
- **Oui, petit à petit**
- Et qu'est-ce que tu as préféré lors de la séquence ? Il y a un truc qui t'a le plus plu ?
- **Euh non je sais pas**
- Je peux donner des exemples, c'est par exemple le fait d'avoir appris à tirer, ça peut être le fait d'avoir joué avec ton équipe, avec tes copines, tes copains...
- **Bah d'avoir bien appris à tirer**
- Oui ?
- **Oui**
- Ça marche, merci

MATHYS :

- Donc Mathys, première question. Avant le match, est ce que tu réfléchis à quelque chose en particulier à mettre en place ?
- **Non pas particulièrement**
- Rien du tout ?
- **Non**
- OK. 2e question, au moment où le match commence, à quoi penses-tu ?
- **Bah... à respecter ce qu'il faut faire**
- C'est-à-dire ce qui est demandé par l'enseignant ?
- **Ouais**
- Alors une question au moment des consignes, à quoi penses-tu ? Exemple, est ce que tu penses à quoi va servir la situation ? Comment gagner la situation ? Avec qui je vais jouer ? Qu'est que je vais manger ce soir, enfin à quoi tu penses en fait ?
- **Bah à quoi elle sert la situation, par exemple. S'il faut se démarquer pour avoir plus de possibilités de marquer.**
- OK. Donc maintenant, au moment où tu reçois la balle, qu'est-ce que tu te dis ?
- **Bah que... il faut que je joue bien donc que je fasse une passe si je peux ou sinon que j'avance en dribble**
- Quand tu es seul face aux cages, qu'est-ce que tu te dis ?
- **Bah qu'il faut que je marque.**
- Et au moment de tirer, à quoi tu penses ?
- **Bah qu'il faut que je revienne en défense.**
- Ok encore une question, si tu devais choisir une chose sur laquelle tu te concentres le plus lorsque tu joues, ça serait quoi ?
- **Ma façon de jouer**
- Ta façon de jouer ? c'est-à-dire ?
- **Bah pas jouer tout seul, jouer avec les autres, jouer en équipe quoi**
- Ok alors maintenant si tu peux me lire le texte et compléter les trous s'il te plaît
- **Mon prénom est Mathys, je suis dans le club A dans l'équipe 3 jaune. Je viens de jouer contre les bleus. Au coup de sifflet qui lance le match, je me dis bah justement qu'il faut que je respecte ce que les profs ont dit. Puis je pense aussi un peu à gagner le match. Bah pendant le match je cherche à m'améliorer. Bah si juste avant par exemple le prof m'a dit que j'avais mal joué ou comme ça. Et puis au cours du match bah je suis attentif à ce qu'il faut faire et puis je ressens... je suis de bonne humeur quoi. Je suis content. Puis à la fin du match, Bah je me dis que j'ai réussi l'exercice**
- Ok encore quelques questions et ça sera bon pour nous. Est-ce que tu trouves que tu as progressé pendant cette séquence ? et si oui sur quoi ?
- **Bah ouais quand même assez. Sur... surtout sur un peu me démarquer et défendre.**

- Ok, ensuite si tu devais décrire ton évolution dans le temps, est ce qu'il y a un moment où tu as senti que tu as plus évolué ?
- **Sur les situations de défense**
- Dernière question, qu'est-ce que tu as préféré durant cette séquence ? qu'est ce qui te plaît le plus ?
- **Je sais pas moi...**
- Est-ce que c'est par exemple partager un moment avec tes camarades, apprendre de nouvelles choses...
- **Bah les deux mais plus partager un moment avec mes camarades**
- Très bien

MARGAUX :

- Alors Margaux, première question, avant le match est ce que tu réfléchis à une chose en particulier à mettre en place lors du match et si oui quoi ?
- **Non pas forcément (rire)**
- Au moment où le match commence, à quoi penses-tu ?
- **Bah à ce que l'équipe mette bien en place ce qu'on nous a demandé**
- Et au moment des consignes, à quoi penses-tu ?
- **Bah comment je vais faire pendant le match pour que ça aille au mieux**
- Ensuite, au moins tu reçois la balle en situation de match, qu'est-ce que tu te dis ?
- **J'ai pas compris.**
- Au moment où tu reçois la balle, là on est en train de jouer, tu reçois la balle, tu penses à quoi ?
- **Oui. Bah qu'il faut que j'arrive à l'attraper déjà puis après savoir si je la passe ou pas**
- Quand tu es seul face aux cages avec la balle, qu'est-ce que tu te dis ?
- **Donc qu'il faut que j'aille tirer.**
- OK, et au moment de tirer ? Vraiment au moment où tu commences à tirer, à quoi tu penses ?
- **Est-ce que la balle elle va rentrer ou pas ?**
- Très bien. Ensuite, si tu devais choisir une seule chose sur laquelle tu te concentres le plus lorsque tu joues, qu'est-ce que ça serait ? Un seul truc sur lequel vraiment t'es concentrée quand tu joues en match.
- **Bah réussir à faire les bons choix pour que le match se passe bien**
- Très bien, là tu peux lire le texte à trous et compléter avec ce qui te passe par la tête. N'essaye pas d'analyser.
- **Mon prénom est Margaux, je suis dans le club de handball dans l'équipe noir généralement. Je viens de jouer contre les bleus. Au coup de sifflet qui lance le match, je me dis qu'il faut que ça se passe bien. Je pense à arriver à ce que je dois faire. Pendant le match, je cherche à être au mieux. Au cours du match je suis attentive à bien attraper la balle. Je ressens... bah je ressens de la joie. A la fin du match je me dis que ça s'est bien passé.**
- Ok, donc les 3 dernières petites questions, est ce que tu trouves que tu as progressé durant cette séquence et sur quoi ?
- **Oui, peut-être sur les démarquages.**
- Ok et si tu devais décrire ton évolution. Est-ce que tu as progressé d'un coup à une leçon en particulier ou est-ce que t'as progressé petit à petit ?
- **Bah je pense petit à petit mais ça abouti à quelque chose d'assez bien.**
- Très bien et qu'est-ce que tu as préféré dans cette séquence ? Qu'est ce qui te plaît le plus ?
- **Moi c'est les matchs, j'aime bien les matchs**
- Ok super
- **Merci**
- Merci à toi

Annexe 3bis : questionnaire pour mener les entretiens individuels (3^{ème} version)

Enaction et récit d'élèves Leçon 8 handball – 4^eA

Ce questionnaire propose des questions permettant à l'enseignant d'analyser et de comprendre ce qui guide l'élève, ses perceptions en EPS. Nous réalisons cette troisième série d'interviews dans le cadre d'une huitième et dernière séance de handball avec une classe de 4^e. Ces entretiens sont réalisés dès que les élèves viennent de terminer une situation de match. Les élèves sont enregistrés et leurs témoignages sont ainsi recueillis.

- 1) **Engagement : l'intention de répondre au but de la tâche** ; « au moment de (partir, jouer, faire...) je me dis... je pense à... »

Questions :

- *Avant le match est-ce que tu réfléchis à une chose en particulier à mettre en place lors du match* (exemple : essayer de dribbler le plus possible, essayer de bien me placer, essayer de tirer) ? **Si oui quoi ?**
- *Au moment où le match commence à quoi penses-tu ?*
- *Au moment des consignes à quoi penses-tu ?* (Exemple : à quoi va me servir cette situation, comment gagner la situation, avec qui je vais jouer, qu'est-ce que je vais manger ce soir...)

- 2) **Actions significatives : les actions pratiquées, verbalisables correspondant à une mise en œuvre concrète (liées aux acquisitions visées)** ; « au cours de (ma voie, mon match, ma série...) je me dis que... »

Questions :

- *Au moment où tu reçois la balle qu'est-ce que tu te dis ?*
- *Quand tu es seul face aux cages avec la balle qu'est-ce que tu te dis ?*
- *Au moment de tirer tu penses à quoi ?*

- 3) **Focalisations : les perceptions réelles pendant les situations** ; « je pense à... je cherche à... » « je suis focalisé sur... »

Questions :

- *Si tu devais choisir une chose sur laquelle tu te concentres le plus lorsque tu joues, qu'est-ce que ça serait ?*

- 4) **Sentiments personnels/avis sur la pratique**

Questions :

- *Est-ce que tu trouves que tu as progressé pendant cette séquence ? Sur quoi ?*
- *Si tu devais décrire ton évolution*
- *Ce que tu as préféré dans cette séquence ? Qu'est ce qui te plaît le plus ? (partager un moment avec tes camarades, apprendre des nouvelles choses etc.)*

Complète ce texte à trous :

- 1) Mon prénom est ...
- 2) Je suis dans le club... dans l'équipe... je viens de jouer contre...
- 3) Au coup de sifflet qui lance le match je me dis... je pense à...
- 4) Pendant le match je cherche à ...
- 5) Au cours du match je suis attentif à ... je ressens...
- 6) A la fin du match je me dis...

Proposer un texte à trous aux élèves les incite à raconter leur expérience et non pas à l'analyser

Annexe 4 : place de la mise en projet dans une séance type

Leçon 6, Handball 4^eA (23 élèves)

Thème leçon : utiliser un surnombre temporaire

Fil rouge moteur : « tous tireurs », « tous traverseurs de défense », « tous gardiens »

Fil rouge méthodologique et social : « tous observateurs », « tous arbitres »

AFC prioritaire : Réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe. **Compétence générale en EPS** : Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps

Guide de la leçon :

Rappel séance précédente :

- Rôles observateurs
- Notion de choix : je suis seul je dribble, je suis pris je passe
- Exploitation du surnombre temporaire (pour aller sur la formation en triangle)

Contenu nouveau prioritaire :

- Tir bonus

Rappel à veiller :

- Règle du marcher, reprise de dribble, pas de défenseur dans la ZFT et pas le droit de réceptionner dans cette zone

Echauffement

SA 1 Echauffement par club – traversée

Mon intérêt à faire cette SA* (=Buts) :

- ➔ Manipulation, dribble (accompagner + prendre de l'info autour), tir (rebond, extension ZFT), passe (bras armé, envoi poitrine)
- ➔ Coopération intra-club, tutorat dissymétrique

Dispositif : Les élèves sont mis par **club** (cf club ci-dessous), chaque club est sur un terrain. Les élèves du même club se mettent en **binômes dissymétriques** (un joueur du groupe A avec un joueur du groupe B). Une balle par binôme.

- **1 GB* et 3 binômes** par terrain (+ 1 joueur en attente à côté du GB pour le club 2 où un élève en plus)
- 1 binôme qui commence aux cages (les deux autres en attente derrière)
- Le PDB et son **binôme courent jusqu'à la première ligne de la ZFT*** et le **PDB* fait une passe vers l'avant** à son partenaire (qui se trouve en avance sur lui). Le nouveau PDB **dribble ensuite jusqu'à la seconde ZFT**. Avant d'atteindre cette zone, il fait une **passe en avant** à son partenaire de sorte que ce dernier entre (sans avoir besoin de faire de dribble) dans la ZFT et **tir**.
- Rotation : Une fois le tir réalisé, le tireur prend la place de GB et le GB se met avec l'autre joueur et retourne en courant en passant par l'extérieur du terrain pour se remettre au départ pendant que les autres binômes font leur traversée et ainsi de suite. (Pour le club 2 qui a un joueur en attente : le tireur prend la place du GB et le GB va au départ avec le joueur en attente et c'est le joueur non PDB qui vient de jouer qui se met en attente à côté des cages)

*SA= situation d'apprentissage, GB = gardien de but, ZFT = zone favorable de tir, PDB = porteur de balle

Clubs :

	Groupe A	Groupe B
CLUB 1	1) Mathias, Noé, Siméon, Enola	1) Lana, Lara, Jules
CLUB 2	2) Mathys, Milana, Rudy, Romane	2) Leo, Laly, Anaïs, Emy
CLUB 3	3) Margot, Maxime, Edward, Louis	3) Lola, Odelia, Maeline

Critères de réalisation :

- Dribbler en détachant son regard de la balle pour prendre l'information autour de soi
- Mettre en place les critères du tir réussi : en extension, avec rebond, dans la ZFT
- Dissocier le haut du bas du corps pour pouvoir effectuer une passe à son partenaire
- Faire une passe que le partenaire réceptionne à la poitrine
- Faire une passe en MOUVEMENT

Critère de réussite :

- Réception et passe en mouvement
- Tir valide

PLACE DE LA MISE EN PROJET

Les élèves s'échauffent par club en dyades dissymétriques, ainsi un élève de l'équipe A qui est plus en facilité se met avec un élève de l'équipe B. Les élèves étant du même club ont tout intérêt à coopérer pour progresser dans le but de remporter un maximum de matchs ensuite. Ils se mettent en projet collectivement pour permettre de faire monter leur club dans le championnat. L'élève plus en facilité va conseiller son partenaire et lui offrir des balles « faciles » pour s'entraîner. En parallèle, le tuteur apprend à verbaliser ses actions et développent d'autres compétences sociales en lien avec le vivre ensemble et la coopération. Cette relation est d'ordre gagnant-gagnant.

3 x 2 Traverser le terrain à 3 pour tirer en extension :

Mon intérêt à faire cette SA (=Buts) :

- ➔ Travail sur l'écartement
- ➔ Choix : je suis seul-je dribble, je suis pris- je passe
- ➔ Travail différencié par niveau en autonomie

Pense bête :

ORGANISATIONNEL :

- Installation des plots pour faire les 3 couloirs de jeu

CRITERES IMPORTANTS :

- J'ai fait le bon choix (tout seul j'ai dribblé, occupé j'ai passé)
- Passe en mouvement vers l'avant : le partenaire doit être devant moi quand je passe la balle et j'anticipe son déplacement
- Tir valide : rebond, extension, ZFT

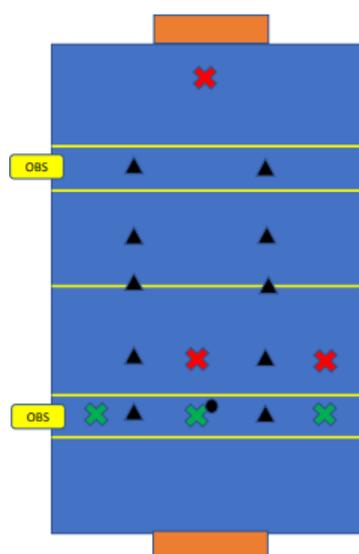
Dispositif :

- 3 couloirs de jeu
- 3 Attaquants (Vert) – 2 défenseurs + 1 GB (Rouge)
- Les attaquants doivent rester dans leur couloir (écartement)
- Au départ de la situation, les défenseurs sont placés au niveau du plot, pour laisser des espaces dans leur dos
- Les attaquants changent de couloir à chaque action
- Les défenseurs changent de GB à chaque action

Niveau 1 : les défenseurs doivent rester dans leur couloir

Niveau 2 : 1 seul défenseur peut changer de couloir

Niveau 3 : les 2 défenseurs peuvent changer de couloir



Critère de réalisation :

- Porteur de balle : Armer à l'arrêt puis choisir entre : - Passer à un partenaire - Avancer en dribble - Tirer en ZFT
- Non Porteur de balle : - S'éloigner du défenseur - Sortir de l'alignement - Présenter ses mains et être à distance de passe

Critère de réussite :

- Nombre de tirs/buts sur 10 tentatives.

Objectif pour l'élève :

- Pour les attaquants : aller jusqu'au tir sans perdre la balle
- Pour le défenseur : intercepter la balle

Variables :

- Pour complexifier : Limiter le nombre de passes autorisées Placer les défenseurs plus bas Supprimer les couloirs Attaquant touché par défenseur entre but et lui = balle perdue
- Pour simplifier : Défenseur mains collées

Comportements problèmes :

- Porteur de balle : - Prise d'information sur un partenaire uniquement - N'avance pas ou arrête son dribble même si aucun défenseur devant lui - Tire en étant arrêté
- Non porteur de balle : - Reste statique - Court devant, s'arrête et attend - Pas de changement de rythme dans les déplacements

Rôles methodo/sociaux :

- Observation du nombre de tirs/buts

Observation du choix du PB

PLACE DE LA MISE EN PROJET

Chaque club travaille toujours par terrain. Des équipes de travail sont créées par les élèves eux même de sorte à faire des affrontements équitables. Ils font le choix de la répartition et de l'organisation pour s'entraîner ensemble et que chacun trouve une tâche à sa hauteur. Les élèves se mettent en projet en développant cet esprit de club, en apprenant à connaître les facilités et les difficultés de chacun et en s'adaptant en conséquence.

SA 2 : Traversée surnombre offensif paliers :

Mon intérêt à faire cette SA (=Buts) :

- ➔ Travail sur le surnombre offensif temporaire
- ➔ Choix : je suis seul-je dribble, je suis pris- je passe
- ➔ Travail différencié par niveau en autonomie

Pense bête :

ORGANISATIONNEL :

- Les défenseurs restent en place jusqu'au coup de sifflet de l'enseignant
- Le tireur devient gardien et le gardien rejoint son équipe

CRITERES IMPORTANTS :

- J'ai fait le bon choix (tout seul j'ai driblé, occupé j'ai passé)
- Passe en mouvement vers l'avant : le partenaire doit être devant moi quand je passe la balle et j'anticipe son déplacement
- Tir valide : rebond, extension, ZFT
- Occupation de l'espace en triangle

Dispositif :

- Un trio attaquant fait la traversée et **un trio de défenseurs reste dans ce rôle jusqu'au coup de sifflet** (toutes les 2 minutes). Le binôme attaquant se trouve sur la **ligne de la ZFT** et les trois défenseurs se trouvent **sur un plot au centre** devant les deux attaquants.
- Au signal du gardien (clap dans les mains), le trio d'attaquants commence la traversée. En même temps un des trois défenseurs devra **contourner un plot situé derrière la ZFT** avant de se mettre à la poursuite des attaquants de sorte que les attaquants se trouvent en situation de surnombre temporaire. Les défenseurs qui entrent tout de suite en jeu **choisissent sur quels attaquants** ils défendent puis n'ont plus le droit de changer.
- Rotation : le tireur devient GB.

Terrain 1 : groupe A	Terrain 2 : groupe B
1) Mathias, Noé, Enola	1) Lana, Lara, Jules
2) Mathys, Milana, Rudy	2) Leo, Laly, Anaïs, Emy
3) Margot, Maxime, Edward	3) Lola, Odélia, Maeline
4) Louis, Romane, Siméon	

Evolution de la situation :

Les équipes reprennent au niveau de difficulté qu'ils ont atteint la séance passée. L'équipe d'attaquant a le droit de passer au niveau suivant si sur 5 essais, ils ont réussi 4 fois à aller tirer sans perdre la balle

Disposition n°1	Disposition n°2	Disposition n°3	Disposition n°4
Le plot du défenseur en retard est au niveau des cages Les défenseurs en place choisissent sur quels attaquants ils défendent et n'ont pas le droit de changer	Le plot du défenseur en retard est rapproché de deux mètres de sorte qu'il rattrape plus facilement les attaquants	Les défenseurs en place ont le droit de changer d'attaquant au cours de l'action	Les défenseurs en place ont la possibilité de commencer l'action d'où ils veulent et d'attendre

A la fin de la situation, les élèves indiquent sur une fiche à quel palier de complexification ils ont terminé

Critère de réalisation :

- Pour les attaquants : faire avancer la balle en passe ou en dribble selon la position des défenseurs. Faire monter rapidement la balle. Disposition en triangle
- Pour les 2 défenseurs : gêner l'avancement de la balle en défendant sur les attaquants
- Pour le défenseur en retard : courir le plus rapidement possible pour rattraper son retard et se placer sur l'attaquant libre

Critère de réussite :

- Pour les attaquants : j'ai réussi à faire avancer rapidement la balle et à **tirer avant que les trois défenseurs soient en place**
- Pour les défenseurs : j'ai réussi à rattraper les attaquants de sorte à **me placer entre le PDB et le but**

Objectif pour l'élève :

- Pour les attaquants : tirer avant que les trois défenseurs ne les rattrapent
- Pour le défenseur en retard : arriver à me placer entre le PDB et le but

PLACE DE LA MISE EN PROJET

Les élèves travaillent avec d'autres équipes des autres clubs de leur niveau. Le but pour chaque équipe est d'arriver au palier le plus important. Dans cette situation les élèves travaillent à leur niveau et ont plus tendance à viser leur zone optimale de développement. Ainsi, nous savons que cette zone est celle qui permet le plus de progresser. Cette situation permet la différenciation. De plus les élèves apprennent à travailler ensemble au sein de leur équipe et à connaître leurs partenaires.

SA 3 – Match interclubs

Mon intérêt à faire cette SA (=Buts) :

- ➔ Réexploiter en situation de match les savoirs enseignés (règles, tir, choix, organisation du collectif sur le terrain)
- ➔ Introduction de la notion de tir bonus (tir en 3 passes max)

Pense bête :

ORGANISATIONNEL :

- Prendre le temps de bien expliquer les fiches d'évaluation et les tirs bonus
- Après chaque match les équipes notent sur leur fiche le pourcentage de tir et de perte de balle puis indiquent le nombre de tirs bonus ce qui les positionnera dans la grille.

CRITERES IMPORTANTS :

- J'ai fait le bon choix (tout seul j'ai driblé, occupé j'ai passé)
- Passe en mouvement vers l'avant : le partenaire doit être devant moi quand je passe la balle et j'anticipe son déplacement
- Organisation en triangle
- Je prends collectivement des risques mesurés

Evaluation quantitative collective

% tirs/possessions				
+ de 75%				
Entre 60 et 75%				
Entre 40 et 60%				
- De 40%				
Au choix de l'enseignant, prise en compte des "Tirs bonus" Dans cet exemple, Nombre de tirs avant que le défenseur ne soit revenu	- de 4	entre 4 et 7	entre 8 et 10	+ de 10
	Nombre de tirs en 3 passes max			

Tableau évaluation :

Organisation :

- Equipes de 3 à 4 homogènes en leur sein
- Le match commence au coup de sifflet de l'enseignant – première partie de match de **4 min**
- Le défenseur le plus proche des plots doit aller en **contourner un avant de défendre**.
- Les équipes du **groupe B** commencent à s'affronter tandis que leurs coéquipiers du groupe A les observent selon les critères ci-dessous.
- A la fin du match les élèves se rassemblent durant un **temps de coaching de 2 min** ou les élèves s'apportent un retour sur ce qu'ils viennent de faire et des conseils
- Les équipes en observation se mettent en place sur le terrain pour la **suite du match** (4 min également). Ils **reprennent le score** de leur équipe B pour commencer cet affrontement.
- En parallèle le club s'entraîne en autonomie sur la situation précédente avec un retour video delay

Observateurs :

L'équipe en observation se répartit 3 rôles :

- Compte à la tablette des **possessions de balles et nombre de tir** pour l'équipe 1
- Compte à la tablette des **possessions de balles et nombre de tir** pour l'équipe 2
- Compte des **tirs bonus** = tir après 3 passes maximum

Chaque club possède une **fiche à remplir** pour chaque match par ces observateurs

Equipes :

Groupe A	Groupe B
1) Mathias, Noé, Siméon, Enola	1) Lana, Lara, Jules
2) Mathys, Milana, Rudy, Romane	2) Leo, Laly, Anaïs, Emy
3) Margot, Maxime, Edward, Louis	3) Lola, Odelia, Maeline

	Terrain 1 groupe B	Terrain 2 travail palier sur video delay
Match 1	1B vs 2B 1A et 2A en observation	3B et 3A
Match 1 bis	1A vs 2A 1B et 2B en observation	3B et 3A
Match 2	2B vs 3B 2A et 3A en observation	1B et 1A
Match 2 bis	2A vs 3A 2B et 3B en observation	1B et 1A
Match 3	1B vs 3B 1A et 3A en observation	2B et 2A
Match 3 bis	1A vs 3A 1B et 3B en observation	2B et 2A

Critères de réussite : avoir un pourcentage d'au moins 75% de tir et moins de 25% de perte de balle

Consignes prioritaires :

- Respecter les 3 critères du tir valide (ZFT, extension, rebond)
- Si je suis seul j'avance, si je suis pris je passe
- Jouer rapidement pour profiter du surnombre temporaire

Régulation prioritaire : indiquer si bon/mauvais choix du porteur de balle en fonction de la disposition des autres joueurs sur le terrain

Bilan : porté sur la notion d'exploitation du surnombre temporaire, intérêt de jouer rapidement. + choix dribble ou passe (en fonction de l'organisation dans l'espace des autres joueurs)

PLACE DE LA MISE EN PROJET

Les matchs en score cumulé avec les temps de coaching permettent aux élèves de se prodiguer des conseils et d'élaborer ensemble des stratégies collectives pour gagner le match et plus largement faire monter leur équipe dans le championnat. Ils développent un esprit de club grâce à leur but commun.

De plus, le travail en parallèle sur video delay entre les équipes du même club permet, comme évoqué précédemment, de travailler ensemble pour essayer de faire progresser tout son club.