



MASTER 2 MEEF EPS

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention second degré

Mémoire

Léa LACAMBRE

Année universitaire 2023-2024

En quoi la mise en place de situations ludiques et adaptées aux capacités de tous.te.s les élèves vont-elles permettre d'augmenter l'estime de soi de chacun ?

UE3 Ec2

Déclaration 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, consisting of a large, sweeping loop on the left and a series of smaller, connected loops on the right, all resting on a single horizontal line.

Remerciement :

Je remercie très sincèrement Aurélie Varot pour sa disponibilité, ses conseils et l'attention portés à mon mémoire durant mes deux années de MASTER.

Table des matières

1.	Introduction :	5
2.	Revue de littérature	6
2.1.	Estime de soi en EPS	6
2.2.	La notion de plaisir en EPS	7
2.3.	Difficulté de la tâche et difficulté optimale	8
2.4.	Donner du sens aux apprentissages	9
2.5.	Le ludique en EPS	10
3.	Problématique	11
4.	Protocole	13
4.1.	La population étudiée :	13
4.2.	Conditions générales d'expérimentation :	18
4.3.	La place du sens des apprentissages au sein du protocole et de la séquence :	19
4.4.	La place de la difficulté optimale au sein de la séquence et du protocole	21
4.5.	La place du ludique au sein de la séquence et du protocole	21
4.6.	La place du plaisir au sein de la séquence et du protocole	22
4.7.	La place de l'estime de soi au sein de la séquence et du protocole	22
4.8.	Synthèse du protocole	24
5.	Analyse des données collectées	25
5.1.	Les premières données récoltées :	25
5.2.	Les données collectées en fin de protocole :	29
6.	Analyse et discussion autour de la mise en relation des données	33
6.1.	Mises en relation des données de l'estime de soi globale entre le début et la fin du protocole	33
6.2.	Mise en relation des données de la valeur physique perçue et des compétences sportives entre le début et la fin du protocole	34
6.3.	Mise en relation des données concernant l'endurance, la force et l'apparence entre le début et la fin du protocole	35
6.4.	Mise en relation des résultats du protocole avec les données théoriques	36
6.5.	Comparaison du degré de maîtrise de chacune des compétences de cadre d'analyse utilisé pour le projet de classe	38
7.	Conclusion	40
8.	Bibliographie	42
9.	Annexe	45
9.1.	Annexe 1 :	45
9.2.	Annexe 2 :	49

1. Introduction :

Mon intérêt pour la question du développement de l'estime de soi en EPS n'a pas été la première des questions que je me suis posée pour ce travail de mémoire. En effet, je me suis dans un premier temps intéressé aux questions du déroulement du passage aux vestiaires et notamment de la perception de ce moment-là par les élèves.

Le passage aux vestiaires se caractérise tout d'abord par son organisation binaire qui semble progressivement ne plus convenir, au vu de la prise de conscience grandissante vis-à-vis de la non binarité des genres. De plus, ce moment de la leçon d'EPS est spécifique en raison de l'absence d'adulte, d'enseignant, durant ce passage. « Le fait que le vestiaire soit un lieu peu perméable à l'adulte semble renforcer le sentiment d'insécurité des élèves : c'est un espace de transition, dont les règles ne sont pas institutionnalisées » (Cloirec, 2020). Ce sentiment d'insécurité se confirme avec ce chiffre, saisissant : alors que 93% des élèves se disent satisfaits du climat scolaire de leur établissement et « seulement » 15% à ne pas se sentir en sécurité, ce dernier chiffre monte à 40% lorsqu'il s'agit de la perception de sûreté du passage au vestiaire (EVRARD & France, 2011). Etant sensible à cette problématique, j'ai donc commencé mes recherches sur ce sujet. Néanmoins, les données que l'on récolte sont nationales et rien ne « m'assure » de me trouver l'année prochaine dans un contexte où cette question se pose.

J'ai donc décidé, avec les conseils de ma tutrice Aurélie Varot, de me pencher sur la question de l'estime de soi et notamment des leviers dont disposait l'enseignant pour la développer chez l'ensemble des élèves.

En effet, je me suis aperçue au cours de mes différents stages à quel point cette dimension pouvait être déterminante dans l'engagement et dans les apprentissages des élèves. L'apprentissage et l'estime de soi me sont apparus comme deux notions inhérentes. Dans le sens où l'une permettait de développer l'autre et inversement.

De manière plus précise, j'ai rencontré des élèves qui par manque de confiance en eux préféraient se désengager totalement de la tâche plutôt que de prendre le risque de pratiquer et de ne pas réussir. Inversement, j'ai aussi pu observer des élèves qui sortaient grandis de leçons et de séquences au cours desquelles ils se sont prouvés qu'ils étaient capables de réussir des choses auxquelles ils n'auraient pas forcément cru.

De plus, au cours de mes cours de préparation au concours du CAPEPS et notamment ceux d'écrit 2, j'ai pu découvrir un support d'évaluation de l'estime de soi de manière générale mais aussi orienté sur l'activité physique mis au point par Ninot.

Forte de ce support pour évaluer l'estime de soi des élèves, je me suis demandée si l'enseignant avait prise sur cette dimension pour chacun de ses élèves au sein de ses cours.

Ainsi, je débute ce mémoire avec la question de départ suivante (celle-ci est susceptible d'évoluer et de se recentrer au cours de mes recherches sur cette thématique) :

« Un enseignement adapté pour chacun des élèves s'appuyant sur des notions comme le plaisir d'agir, le ludique, la difficulté optimale et le sens des apprentissages peut-il développer l'estime de soi de chacun des élèves ? »

2. Revue de littérature

2.1. Estime de soi en EPS

Le concept d'estime de soi trouve son origine avec William James qui est le premier auteur à étudier le « Soi » et son développement : « l'estime de soi est de deux sortes : la satisfaction et le mécontentement de soi » (James, 1890). Depuis, cette définition a évolué et des auteurs comme Germain Duclos ont fait ressortir les différentes composantes de cette notion. En effet, dans son ouvrage « l'estime de soi, un passeport pour la vie », on retrouve 4 aspects principaux de l'estime de soi. Ces derniers sont : « la confiance en soi, la connaissance de soi, le sentiment de compétence et le sentiment d'appartenance » (Duclos, 2004).

Le concept de l'estime de soi et son développement positif que l'on pourrait prendre comme un allant de soi revêt dans les faits d'une importance primordiale. En effet, l'éducation physique et sportive est une discipline scolaire qui vise entre autres à former les élèves à savoir « connaître les effets d'une pratique physique régulière sur son état de bien-être et de santé » (Socle de connaissances, de compétences et de culture, 2015) et plus généralement à « apprendre à entretenir sa santé » (ibid). L'OMS définit cette dernière comme « un état de complet bien-être physique, moral et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (*Vos questions les plus fréquentes*, s. d.). La dimension de bien-être moral, de bien-être psychologique comprend l'estime de soi. En effet, une image de soi positive est une condition sine qua none pour

une bonne santé psychologique : « un égo en bon état de marche est un outil précieux pour la survie et la qualité de vie » (André, 2006).

Ce constat étant fait, l'enseignant d'EPS ne peut que se préoccuper de cette dimension de la santé de l'élève, en tentant de leur apporter les différentes dimensions de l'estime de soi qui sont d'après Germain Duclos, « la confiance en soi, la connaissance de soi, le sentiment de compétence et le sentiment d'appartenance ». Nous allons donc aborder dans les parties suivantes différents leviers qui nous semblent pertinents pour développer l'estime de soi chez les élèves par une approche d'enseignement adaptée au profil, aux compétences et aux besoins de chacun.

2.2.La notion de plaisir en EPS

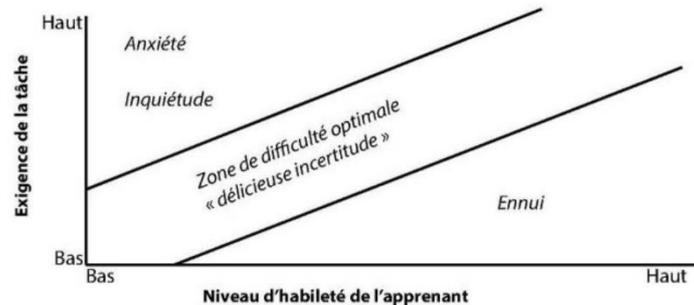
« Lors des trois ans de collège du cycle 4, les élèves, qui sont aussi des adolescentes et des adolescents en pleine évolution physique et psychique, vivent un nouveau rapport à eux-mêmes, en particulier à leur corps, et de nouvelles relations avec les autres. Les activités physiques et sportives, l'engagement dans la création d'évènements culturels favorisent un développement harmonieux de ces jeunes, dans le plaisir de la pratique, et permettent l'acquisition de nouveaux pouvoirs d'agir sur soi, sur les autres, sur le monde » (*Éducation physique et sportive*, s. d.). Dans cet extrait des programmes EPS du cycle 4, on retrouve une mise en tension entre le rapport aux corps des adolescents, le plaisir de la pratique et le développement de nouveaux pouvoirs moteurs. Le plaisir de la pratique semble même être le lien entre le rapport aux corps et le développement de nouveaux pouvoirs moteurs. « Le plaisir est généralement défini comme un état émotionnel agréable, une réponse affective vis-à-vis de la pratique sportive » (Wankel & Sefton, 1989). Cette notion de plaisir peut être étudiée de manière plus détaillée en prenant en compte le plaisir immédiat et le plaisir différé que Delignières définit comme : « Un des cadres fréquemment évoqués est la distinction entre un plaisir immédiat, qui émergerait de la confrontation directe à l'activité, et un plaisir différé, qui viendrait de la réussite et de l'apprentissage, une fois dépassée une nécessaire phase d'insatisfaction liée aux échecs initiaux » (Didier Delignières, 2016).

Néanmoins, cette relation entre plaisir et pratique n'est pas une évidence. En effet, Famose nous explique « qu'un pratiquant tendra à rester en contact avec une activité ou une tâche en fonction des affects ou des sentiments positifs qu'il espère pouvoir recevoir », en cas d'affects négatifs vis-à-vis de l'accomplissement de cette même tâche, le sujet « tendra à l'éviter ». C'est ce que l'on appelle l'expectation d'une tâche ou d'une situation. (Famose, 1999). On peut alors se demander

ce qui rend l'expectation d'une tâche plus ou moins positive. Une première réponse que l'on peut apporter à ce questionnement peut être, la difficulté de la tâche.

2.3. Difficulté de la tâche et difficulté optimale

Le niveau de difficulté est un des paramètres d'engagement ou non de l'élève dans la tâche. En effet, selon Brunelle et Toussignant, pour éviter de l'ennui ou de l'anxiété et de l'inquiétude de la part des élèves lors de la confrontation à une tâche précise, cette dernière doit se trouver dans la « zone de difficulté optimale ; de délicate incertitude » par rapport au niveau d'habileté de l'apprenant. On observe que si l'exigence de la tâche n'est pas suffisamment élevée vis-à-vis du niveau d'habileté de l'apprenant cela déclenche de l'ennui chez ce dernier et un désengagement. De la même manière, en cas d'exigence trop élevée de la tâche l'élève risque de se désengager en raison de l'anxiété et l'inquiétude qu'il va ressentir lors de la confrontation avec la situation (Famose, 1999). Dans le cadre de ce travail, nous traduirons le niveau d'habileté de l'élève selon les 4 axes d'analyse de l'activité et des besoins des élèves envisagée par André Canel, inspecteur général de l'éducation nationale groupe éducation physique et sportive. En s'appuyant sur ce modèle, nous identifierons différents niveaux sous la forme de passer de... à ... suivant chacun des axes, pour chacun des élèves des classes observées. Ainsi, grâce à cette procédure, l'enseignant peut proposer des situations qui correspondent aux niveaux d'habiletés motrices, méthodologiques, sociales et réflexifs de chacun des élèves. En effet, « le but doit être atteignable au regard des ressources du sujet » (Famose, 1999). Néanmoins, ça n'est pas la seule condition, on retrouve dans les modèles cognitivistes avec Schmidt et Nunziati (Nunziati, 1990) et dans les neurosciences avec Dehaene (Dehaene, 2018), que le but doit être clair et précis pour les élèves, afin que ces derniers puissent trouver du sens dans leurs apprentissages. Nous allons aborder ce point dans la partie suivante.



2.4. Donner du sens aux apprentissages

Le Larousse définit le sens comme la « valeur, la finalité de quelque chose ». Donner du sens aux apprentissages en tant qu'enseignant, c'est donc définir la finalité de la tâche, de la situation, de la leçon, du cycle que l'on propose. Néanmoins, ce sens que l'enseignant donne aux apprentissages doit être transmis aux élèves afin que ces derniers puissent procéder à « l'identification du but à atteindre » (Nunziati, 1990) et/ou « focaliser leur attention » sur ce dernier (Dehaene, 2018). Le but en question doit être « clair et précis » et peut être de nature diverse pour les élèves. En effet, sa temporalité, son orientation (vers la performance ou vers la maîtrise (Nicholls, 1984)), son importance, sa difficulté, sa nouveauté, son risque, sa valorisation, ses représentations par les élèves, les émotions qu'ils génèrent, sa mise en commun avec le groupe ou non, des choix qui s'offrent aux élèves pour l'atteindre ou le définir sont autant de leviers du but à atteindre que l'enseignant doit manipuler et présenter à ses élèves pour les impliquer dans l'atteinte de ce dernier.

Dans le cadre de ce mémoire, pour induire une « motivation continuée » (Famose, 1999), nous proposerons à nos élèves l'atteinte d'un but sur le long terme, c'est-à-dire, une mise en projet sur l'échelle d'une séquence. Nous donnerons à cette mise en projet une orientation vers la maîtrise de la tâche et non vers la performance pour favoriser une priorité des élèves vers l'apprendre et non pour démontrer sa compétence ou pour faire mieux que les autres ou au contraire éviter de paraître ridicule (Nicholls, 1984), ce qui est induit par une orientation vers la performance. Cette orientation de la mise en projet vers la maîtrise de la tâche est permise par des tâches, des évaluations et des temps d'apprentissages variés et individualisés qui prennent en compte la participation, les efforts et l'investissement des élèves. De plus, cette mise en projet devra se situer dans la « zone de difficulté optimale » (Famose, 1999) de chacun des élèves et présenter une part de nouveauté progressive à chacune des leçons tout en conservant une base connue et commune, c'est la notion de « fil rouge » (Ubaldi, 2006). Enfin, le dernier levier que nous allons mobiliser dans cette mise en projet est le ludique pour tenter de générer des émotions positives comme le plaisir d'agir.

2.5. Le ludique en EPS

Ainsi, on peut définir le terme ludique, du latin « ludus », comme « ce qui relève du jeu » (Larousse). Le terme école vient du latin « schola » qui signifie « loisir studieux ». Et comme le note Liotard « on assiste à une difficile acceptation du ludique au sein du système scolaire qui repose sur des valeurs de sérieux, d'effort et de travail » (Liotard, 1997). Néanmoins, ce levier est de plus en plus prégnant, notamment pour les émotions qui découlent de l'utilisation de ce levier par l'enseignant chez les élèves. En effet, dans de nombreux articles et revues le levier du ludique est en lien direct avec la notion de plaisir d'agir : « le pôle ludique : ce qui fait sens pour l'élève, c'est le plaisir éprouvé par la pratique » (Choffin & Le Meur, 2004).

Or, comme nous avons pu le dire précédemment, le plaisir est le fait qu'un « pratiquant tendra à rester en contact avec une activité ou une tâche en fonction des affects ou des sentiments positifs qu'il espère pouvoir recevoir » (Famose, 1999). Cette définition du plaisir rejoint ce que l'on appelle le circuit de la récompense. On peut le définir et l'explicitier comme suit : « L'activation du circuit de la récompense aboutit à la libération finale de dopamine, le messager chimique du plaisir. Cette libération de dopamine aide à mémoriser le stimulus agréable. C'est ce qui nous amène à répéter un comportement nous procurant du plaisir. On parle de renforcement positif » (Hansel & Karila, 2020).

Ainsi, une action qui procure du plaisir, sera envisagée comme quelque chose qu'il faut refaire. Ce qui facilite l'engagement des élèves. De plus, rappelons que Delignières définit le plaisir comme la réussite d'une tâche de laquelle émerge soit du plaisir immédiat (réussite immédiate de la tâche) soit du plaisir différé (réussite après un temps d'engagement, sur du plus long terme et généralement avec une mise en projet). Or, la réussite procure un sentiment de confiance en soi et de compétence, et ces deux dimensions font partie de la définition de l'estime de soi de Germain Duclos (Duclos, 2004).

A ce stade de notre réflexion, nous revenons ainsi sur la notion du plaisir éprouvé en EPS. Nous avons donc à notre disposition 4 leviers principaux dont l'interdépendance semble établie.

3. Problématique

Si nous reprenons notre question de départ qui était : « Un enseignement adapté pour chacun des élèves s'appuyant sur des notions comme le plaisir d'agir, le ludique, la difficulté optimale et le sens des apprentissages peut-il développer l'estime de soi de chacun des élèves ? », on peut s'apercevoir que nous avons traité chacune des thématiques qui y sont présentes dans notre revue de littérature. Nous les avons aussi mises en lien.

En effet, nous avons établi à l'aide de multiples références que la pratique en éducation physique et sportive pouvait être source d'une augmentation de l'estime de soi. Puis, nous avons procédé en démontrant les nuances de ces affirmations et dans le même temps les conditions sine qua none qui accompagne cette pratique.

Nous avons tout d'abord orienté notre réflexion sur la notion de plaisir qui permet d'engager les élèves dans la pratique. En effet, dans un premier temps, le « plaisir immédiat » que peut ressentir l'élève est une source d'engagement. Puis le « plaisir différé » arrive dans un second temps pour mener les élèves dans un engagement sur le plus long terme, dans un projet par exemple, à l'issue duquel l'élève peut retirer du plaisir lors de la réussite du projet (Delignières, 2016). Cette réussite dans la pratique peut provoquer des apprentissages et une augmentation de l'estime de soi par la voie du sentiment de compétence et du sentiment de confiance en soi (Duclos, 2004).

Nous avons ensuite abordé la notion de difficulté optimale (Famose, 1999) qui permet de caractériser et de poser les conditions pour qu'un élève puisse retirer du plaisir de sa pratique. En effet, cette dernière doit être individualisée pour chaque élève afin que la difficulté ou la facilité de la tâche leur corresponde. Si elle est trop dure, alors elle suscite du découragement et de l'anxiété, si elle est trop simple, alors elle provoque de l'ennui et un désengagement. Il faut ainsi, pour que l'élève puisse retirer du plaisir d'une situation d'apprentissage par son engagement et potentiellement améliorer son estime de soi, que la difficulté soit optimale pour chaque élève. Il faut donc pouvoir identifier le niveau d'habileté de chacun de ces derniers. Pour faire cela, on peut s'appuyer sur le cadre d'analyse d'André Cavel.

Nous nous sommes ensuite penchés sur le sens des apprentissages qui intervient encore une fois comme une condition aux leviers précédents. En effet, un élève qui ne saisit par le sens précis de la tâche ne peut orienter son engagement dans le sens voulu. Il sera alors important pour l'enseignant de permettre aux élèves de comprendre le but de la situation, sa temporalité, son

orientation vers la performance et/ou vers la maîtrise, sa valorisation ainsi les choix que l'élève devra faire pour atteindre l'objectif en question.

Enfin, nous avons abordé la notion de ludique en EPS que l'on peut caractériser comme une situation qui prend comme référence le jeu et qui vient susciter du plaisir chez l'élève. Or, le plaisir vient stimuler ce que l'on appelle le circuit de la récompense. Le propre de ce circuit est de déclencher chez la personne qui l'active l'envie de recommencer ce qui a permis de l'activer.

Désormais, afin de rendre ce mémoire et chacune de ces thématiques plus lisible et compréhensible, nous allons cibler deux éléments clés de ce qui constituera la « démarche enseignante » qui sera mise en place dans le protocole. Pour ce faire, nous allons traduire le lien que nous avons fait émerger entre chacune des thématiques durant la revue de littérature sous la forme d'hypothèses :

- Hypothèse 1 : proposer aux élèves du contenu adapté aux capacités de chacun participe à augmenter leur estime d'eux-mêmes.

Cette première hypothèse s'inscrit dans deux temporalités. Une à court terme, avec l'idée que mettre les élèves en situation de réussite immédiate peut participer à l'augmentation de l'estime de soi passant par du plaisir immédiat. Une à long terme, en proposant des mises en projet individualisées, auto-référencées et dont le but est clairement défini permettrait à chacun de constater ses progrès au regard de ses propres capacités ce qui aboutirait aussi à une augmentation de l'estime de soi passant par du plaisir différé.

- Hypothèse 2 : proposer des situations ludiques participe à augmenter l'engagement de tous les élèves et à orienter ce dernier afin de maximiser le TEM (temps d'engagement moteur). Cela pouvant mener à une amélioration des capacités de tous les élèves permettant d'augmenter l'estime de soi.

Cette seconde hypothèse défend l'idée qu'engager les élèves dans des situations ludiques permet d'augmenter l'engagement de tous et de travailler des capacités motrices et des techniques corporelles menant à une amélioration de son sentiment de compétence. Cette dernière dimension est un des axes de l'estime de soi selon Germain Duclos.

Mis l'un à bout de l'autre, l'ensemble de ces leviers peut constituer une démarche pédagogique à part entière. C'est-à-dire, « les moyens pédagogiques adoptés par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre son objectif pédagogique » (*COMPETICE*, s. d.). En l'occurrence, l'objectif pédagogique de notre mémoire est l'acquisition des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et d'augmenter l'estime de soi de l'ensemble des

élèves d'une classe. Les moyens pédagogiques employés sont le plaisir, le ludique, la difficulté optimale et le sens des apprentissages en EPS.

Dans le cadre de ce mémoire, la « démarche pédagogique » constitue l'ensemble du protocole décrit ci-dessous.

Cette réflexion peut alors aboutir à notre question de recherche qui est :

En quoi la mise en place de situations ludiques et adaptées aux capacités de tous.te.s les élèves vont-elles permettre d'augmenter l'estime de soi de chacun ?

4. Protocole

Pour mener à bien cette question de recherche, je dois mettre en place un protocole qui concrétise la démarche enseignante pour tenter d'augmenter l'estime de soi des élèves d'une classe.

4.1. La population étudiée :

La classe support du protocole de ce mémoire est une classe de 6^{ème} composée de 22 élèves, dont 11 élèves s'identifiant comme étant des filles et 11 élèves s'identifiant comme étant des garçons. Cette classe se trouve au sein du collège Jean Vilar à Chalon sur Saône, un établissement qui fait partie d'un réseau d'enseignement prioritaire, avec un indice de position sociale qui s'élève à 90 (contre une moyenne de 101 sur l'académie de Dijon).

Les classes et plus particulièrement les élèves au sein de ce collège sont décrits comme étant dans des logiques d'opposition, de comparaison sociale et de protection de l'estime de soi. Le projet EPS les présente comme étant à « éduquer » vers l'acquisition d'une culture commune pour un « mieux vivre ensemble ».

Pour caractériser plus spécifiquement cette classe de 6^{ème}, nous nous appuierons sur une évaluation diagnostique faite dans le cadre de mon projet de classe durant le mois de septembre. Cette évaluation diagnostique m'a permis de cibler les acquis et les besoins de chacun de mes élèves, qui se base sur les piliers de l'apprentissage (Dehaene, 2018) ainsi que sur le cadre MERR tel qu'il était envisagé par André Cavel, ancien président du jury du CAPEPS. Le cadre de référence dans l'analyse de l'activité des élèves se décline en 4 indicateurs, la motricité, l'engagement, l'activité réflexive et la relation aux autres. Pour situer chacun des élèves de cette classe de 6^{ème} dans chacun

des axes du cadre MERR, j'ai décliné ces derniers au regard du niveau global de la classe et des attendus institutionnels.

De plus, nous comparerons ce premier tableau ci-dessous réalisé en début de séquence avec un second construit en fin de séquence. En effet, nous pourrons aussi observer si la démarche enseignante mise en place durant le protocole et une potentielle augmentation de l'estime de soi peut s'accompagner d'une amélioration du degré de maîtrise des élèves dans chacune des compétences de ce cadre d'analyse.

Ainsi, concernant l'indicateur « motricité » :

- Profil 1 : j'utilise ma motricité de base
- Profil 2 : j'enrichie ma motricité spécifique à l'aide de points techniques
- Profil 3 : je stabilise des éléments épars d'une motricité spécifique
- Profil 4 : j'ai acquis et stabilisé de multiples éléments d'une motricité spécifique, je continue à la découvrir

Concernant l'indicateur « relation aux autres » :

- Profil 1 : je pratique
- Profil 2 : je pratique et je me mets au service des camarades que j'apprécie
- Profil 3 : je pratique et je me mets au service de tous mes camarades
- Profil 4 : je pratique avec, par et pour mes camarades avec empathie

Concernant l'indicateur « activité réflexive » :

- Profil 1 : je pratique
- Profil 2 : je pratique et je situe mon niveau
- Profil 3 : je pratique, je situe mon niveau et j'analyse ce dernier
- Profil 4 : je pratique, je situe mon niveau, j'analyse ce dernier et j'anticipe mon prochain passage

Enfin, concernant l'indicateur « engagement » :

- Profil 1 : je suis désengagé
- Profil 2 : je m'engage uniquement sous contrainte et de manière motrice
- Profil 3 : je pratique de mon plein gré mais je m'arrête lors des premières difficultés et je m'engage pour réussir avec les autres de manière affinitaire
- Profil 4 : je pratique de mon plein gré, je persiste lorsque je rencontre des difficultés et je m'engage pour réussir avec tous les autres.

Élèves :	L'attention et le retour d'information	L'engagement actif et consolidation des acquis	La motricité	La relation aux autres	Informations complémentaires :
Shaïd					Shaïd est un élève moteur au sein de cette classe, très engagé, avec de vraie compétence motrice. Il doit néanmoins apprendre à dialoguer et à conseiller de manière plus pacifique. Ami avec Sory.
Elouan					Élève plutôt discret mais qui comprend ce qu'on attend de lui. Il sait être responsable d'un groupe. Il peut encore gagner en assurance. Ami avec Noann.
Maïssa					Élève dynamique qui peut être un véritable moteur pour la classe. Maïssa sait être appliquée comme elle sait très facilement se détourner de la tâche. Amie avec Sarah, Sofia (conflit).
Yoni					Elève engagé dans sa pratique mais qui doit apprendre à se poser pour occuper tous les rôles sociaux. Ami avec Mylan.
Jade					Élève très discrète et qui a besoin d'un cadre rassurant pour s'exprimer et gagner en confiance. Ami très proche avec Eliana et Shaynna. Elles doivent

					progressivement apprendre à s'émanciper les unes des autres.
Ahamed					Élève engagé mais qui peine à rentrer dans le mode de fonctionnement du groupe.
Mélyne					Élève timide qui s'affirme en fonction du groupe dans lequel elle est engagée. Elle doit aussi apprendre du stress de son environnement familial pour s'épanouir sans peur. Amie avec Amaria.
Amaria					Elève très discrète qui s'implique dans les tâches et dans les rôles qu'elle doit incarner au sein de son groupe affinitaire. Amie de longue date avec Mélyne.
Lorenzo					Le vivre ensemble reste à acquérir car ses interactions donnent souvent lieu à des conflits. Il demande néanmoins à assumer davantage de responsabilité et à être davantage sollicité car il n'ose pas lever la main (réunion parents-professeurs). Ami avec Désidéria.
Sarah					Élève très engagée et scolaire. N'hésite pas à se mettre au service des autres. S'implique et répond aux questions de manière spontanée. Amie avec Amaria et Maïssa.
Assya					Elève engagée et impliquée de manière spontanée. Elle reste néanmoins très timide a peiné à s'ouvrir aux autres. Amie avec Maïssa, Sofia.
Mylan					Élève très engagé au niveau moteur mais qui ne rentre encore pas suffisamment dans les rôles sociaux et le fonctionnement en groupe. Ami avec Yoni.

Meriem					Élève plutôt timide mais engagée. Elle cherche néanmoins à faire de son mieux. Amie avec Assya.
Enzo					Élève assez timide et dont la compréhension prend plus de temps. Pour ne pas se sentir exclu, il a parfois tendance à vouloir se faire remarquer des autres par un comportement turbulent. Ami avec Désidéria et Lorenzo.
Eliana					Manque de confiance en soi qui provoque parfois un désengagement. Elle s'ouvre néanmoins progressivement aux autres au fur et à mesure des réussites. Amie avec Shaynna et Jade.
Shaynna					Manque de confiance en soi qui peut mener à un désengagement mais groupement qui peut palier à cela. Amie avec Eliana et Jade.
Sory					Très engagé du point de vue moteur. Elle doit néanmoins apprendre à mettre ses capacités motrices au service des autres. Ami avec Shaïd.
Sofia					Engagée du point de vue moteur et relationnel mais qui demande à être mise dans un groupe rassurant. Ami avec Maïssa, Sarah.
Désidéria					Manque de confiance en soi qui mène à des relations conflictuelles. Développer son estime de soi lui permettrait d'apaiser ses relations. Amie avec Lorenzo et Enzo.
Ishxan					Engagé et motivé par la performance. Doit apprendre à s'exprimer sans violence.
Emirhan					Elève engagé lorsqu'il est présent. Ami avec Ishxan.

Noann					Élève engagé et discret mais qui guide le groupe dans le recueil de données et dans les conseils. Ami avec Elouan.
-------	--	--	--	--	--

4.2. Conditions générales d'expérimentation :

En concertation avec ma tutrice, la méthode de recherche que je vais utiliser est celle de type 1, c'est-à-dire, une méthode descriptive corrélationnelle. Cette dernière permet de décrire la relation entre deux facteurs, d'établir ou non une corrélation entre deux dimensions données. Une corrélation est un « rapport existant entre deux choses, deux notions, deux faits dont l'un implique l'autre et réciproquement » (*CORRÉLATION : Définition de CORRÉLATION*, s. d.). Dans le cadre de ce mémoire, l'objectif est de permettre d'établir l'existence ou non d'une corrélation entre les leviers de la démarche enseignante et l'augmentation de l'estime de soi des élèves.

Il aurait pu être intéressant de répondre à la question de recherche de ce mémoire en s'appuyant sur une méthode de recherche de type 2, c'est-à-dire, une méthode expérimentale. Cette dernière permet de démontrer le lien de causalité entre deux dimensions en ne s'arrêtant pas à une simple corrélation. Cette méthode ne fait pas que constater un rapport, elle explique la cause de la relation entre les deux variables à l'aide d'un groupe test et d'un groupe témoin.

Néanmoins, pour mener à bien ce protocole, il n'était pas envisageable de ne pas utiliser les leviers sur lesquels je vais m'appuyer pour tenter d'améliorer l'estime des élèves au sein de la classe témoin. En effet, les notions de difficulté optimale, du sens des apprentissages et de la tâche, de plaisir et de ludique en EPS sont incontournables dans ma conception de l'enseignement. Elles me semblent être une condition indispensable à l'engagement et aux apprentissages moteur, méthodologique et social des élèves.

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, ce protocole s'inscrit au sein de la première séquence d'EPS de cette classe de 6^{ème}. Cette séquence s'appuie sur l'APSA athlétisme, et plus précisément du 30 mètres plat, du 30 mètres haies, du 60 mètres relais, du lancer de vortex et du saut en longueur. L'ensemble de la séquence est orienté par son projet qui est :

- Moteur : parvenir à conserver sa vitesse dans les différentes épreuves combinées pour parvenir à produire sa meilleure performance à une échéance donnée.
- Engagement : orienter son engagement vers le but fixé pour se donner les moyens de progresser

- Réflexif et social : permettre l'engagement, la pratique et la progression motrice de tous, grâce à la construction et à l'incarnation de rôles sociaux (starter, juge et chronométrateur) par tous les élèves. Passant par l'acquisition d'un code commun, ce qui fait culture commune, pour l'élaboration de relation structurante à l'autre.

4.3. La place du sens des apprentissages au sein du protocole et de la séquence :

Les trois caractéristiques centrales que l'on avait sélectionnées au « sens des apprentissages » lors de la revue de littérature étaient des buts clairs, de maîtrises (Nicholls, 1984), à long terme (sous la forme de mise en projet).

De manière plus concrète, dans notre protocole et dans la séquence d'athlétisme, le sens des apprentissages se traduit à de multiples moments de la leçon :

- Le but est : d'améliorer au cours du cycle ses performances afin de battre celles qui ont été relevées lors de l'évaluation diagnostique et produire sa meilleure performance combinée à l'issue de la séquence. S'engager pour la pratique et la progression des autres membres du groupe en incarnant les rôles de starter, de juge et de chronométrateur.

Ce but a été donné dès la prise en main de la première leçon (verbatim d'une de mes interventions) : *« Vous allez avoir deux objectifs sur les prochaines semaines qui arrivent en EPS. Devenir le champion de vous-même en athlétisme. Ça veut dire qu'aujourd'hui, je suis meilleure qu'hier et je suis moins bon que la semaine prochaine. Vous allez devoir vous prouver à vous-même que vous êtes toutes et tous capable de vous améliorer dans chacune des disciplines que vous allez voir en athlétisme. Ça, c'est votre premier objectif. Le deuxième, c'est que vous allez aussi devoir devenir des starters, des juges et des chronométrateurs. Pas de panique ! On va apprendre ensemble. En revanche, ce que vous avez le droit de vous demander, c'est pourquoi ? La réponse, c'est que si vous décidez de faire de l'athlétisme, tiens par exemple, Shaïd, si demain tu te dis, moi je veux faire de l'athlétisme, comment, est ce que tu fais ? Parce que d'accord, tu pourras pratiquer, tu pourras courir, tu pourras sauter, tu pourras lancer. Mais comment, est ce que tu sauras quel temps tu auras fait, comment tu sauras à quelle distance tu as sauté ou tu as lancé ton vortex ? Et, surtout qui sera là pour te guider te conseiller pour que tu progresses ? Personne. C'est pour cela que l'on à tous et toutes besoin de starter, celui qui donne le départ, de juge, celui qui relève les distances et qui conseille et de chronométrateur, celui qui relève le temps et qui conseille aussi.*

Donc, si on résume votre but sur la séquence, votre projet, c'est deux choses : devenir le champion de vous-même et permettre aux autres de devenir le champion d'eux-mêmes. »

- On retrouve ce but sur chacune des prises en main de la classe ainsi que sur les fiches qu'ils ont à leur disposition. Ces dernières consistent en des relevés d'activités qui se déclinent à l'interface de quatre dimensions qui sont la motricité, l'engagement, la réflexivité et la relation aux autres.

Nom →													Total points épreuves combinées :	
Disciplines athlétiques :	30m plat →	Nombre de points	30m relais →	Nombre de points	30m haies →	Nombre de points	Saut en longueur →	Nombre de points	Lancer de vortex →	Nombre de points				
Performances du jour →														
Mes records →														
Rôles sociaux	Starter			Chronométreur				Juge				Total point rôles sociaux :	Totaux des points :	
	0	1	2	5	0	1	2	5	0	1	2	5		
	Ce que j'ai appris aujourd'hui :				Ce que je veux améliorer la prochaine fois :				Ce qui m'as rendu fier.e dans ce que j'ai fait aujourd'hui :					

On retrouve la dimension motrice dans cette fiche grâce à des performances cibles et autoréférencées que l'élève va tenter de battre dans chacun des ateliers.

Les dimensions réflexive et sociale se retrouvent dans les différents niveaux et points qui sont accordés aux rôles sociaux. L'ensemble des niveaux des rôles sociaux sont déclinés, connus et à disposition des élèves sur des fiches A3 présentes sur chacun des ateliers, permettant de rendre accessible de manière permanente les différents buts à atteindre. Ci-dessous, les fiches qui étaient présentes sur les ateliers :

Juge				Starter				Chronométreur			
Je ne juge pas	Je relève la distance	Je relève la distance	Je relève la distance je la note sur la fiche et informe l'athlète	Je suis inactif	Je suis placé(e) derrière mon coureur,	Je suis placé(e) derrière mon coureur, j'annonce fort « à vos marques, prêt, partez ! »	Je suis bien placé. J'annonce fort « à vos marques, prêt, partez ! »	Je suis inactif (ve)	Je maîtrise le fonctionnement du chronomètre	Je suis placé(e) au niveau de la ligne d'arrivée	Je suis placé(e) au niveau de la ligne d'arrivée
	ET	ET	ET		ET	ET	ET	ou	MAIS	ET	ET
	Je la note sur la fiche et j'informe l'athlète		Je peux conseiller	j'annonce fort « à vos marques, prêt, partez ! »	Je fais les bons gestes.	Je fais les bons gestes.	Je communique avec le chronométréur.	Je ne maîtrise pas le fonctionnement du chronomètre	je ne suis pas placé(e) au niveau de la ligne d'arrivée	Je chronomètre avec justesse et j'annonce le temps à mon coureur	Je chronomètre, j'annonce et je note le temps. Je conseille.
= 0 point	= 1 point	= 2 points	= 5 points	= 0 point	= 1 point	= 2 points	= 5 points	= 0 point	= 1 point	= 2 points	= 5 points

- Le sens des apprentissages apparait aussi clairement dans toutes les interventions orales et même plus largement dans tous les gestes professionnels que j'ai pu faire durant cette séquence d'athlétisme. Par exemple (verbatim de mes interventions) : « *quels sont tes objectifs sur cette leçon au regard de ce que tu as réussi à faire la leçon précédente ?* », « *quels conseils est-ce que tu pourrais donner à ... pour lui permettre de progresser ?* »,

« quels sont ses points forts et ce qu'il doit encore améliorer pour davantage progresser ? ».

Ainsi, le sens qu'un enseignant donne à ses séquences d'enseignement et la manière dont il le rend accessible à ses élèves transparaît dans ses discours, dans ses gestes professionnels et de ses supports de cours.

4.4. La place de la difficulté optimale au sein de la séquence et du protocole

Au sein de la séquence et du protocole, j'ai situé chacune des attentes de cette séquence dans la zone de difficulté optimale de chacun des élèves de cette classe de 6^{ème}. Concrètement, la progression motrice attendue pour chaque élève était ciblée et individualisée en relation avec les performances diagnostiques effectuées lors de la première leçon.

Lors des compétitions sous la forme d'épreuves combinées collectives, les élèves pouvaient gagner des points de deux manières. Tout d'abord en améliorant ses performances ultérieures, ensuite, en assumant les différents rôles sociaux (starter, juge et chronométrateur). Les attentes formulées pour ses rôles l'ont été au regard du projet de classe qui a identifié le vivre ensemble comme un des besoins prioritaires. Ces attentes concernant les rôles sociaux se situent donc dans la zone de difficulté optimale de la classe.

4.5. La place du ludique au sein de la séquence et du protocole

Le ludique comme définit dans la revue de littérature désigne « ce qui relève du jeu » (Larousse). Ainsi, tant dans la forme que dans le fond de ma séquence, j'ai mis en place différents moments s'apparentant à des jeux.

- Tout d'abord, dans le mode de fonctionnement de la séquence, tout s'organise sous la forme d'ateliers par lesquels tous les élèves doivent passer au cours de la leçon.
- Ensuite, en lien avec différents ateliers, j'ai proposé des exercices de remédiation sous la forme de jeu ludique et s'inscrivant dans la démarche des « espaces d'actions encouragées » (Saury, 2013). J'ai proposé des « histoires collectives d'apprentissages » (Saury, 2013) au sein desquelles les élèves ont pu imaginer leurs propres solutions, leurs techniques corporelles. Concrètement, en lien avec le 60 mètres relais, j'ai amené les élèves vers une situation qui se nomme « le chat et la souris ». Le but du chat est de rattraper la

souris avant qu'elle ne sorte de la zone. Le but de la souris est de narguer le chat le plus longtemps possible puis de partir en courant sans que ce dernier la rattrape. Cet exercice ludique permet aux élèves de progressivement trouver leur marque afin de se transmettre le témoin à pleine vitesse.

4.6. La place du plaisir au sein de la séquence et du protocole

Au sein de cette séquence d'athlétisme, les élèves ont ressenti deux types de plaisir, « le plaisir immédiat et le plaisir différé » (Didier Delignières, 2016).

- Le plaisir immédiat, lors de cette séquence, est provenue de réussite immédiate dans différentes situations : « j'ai fait plus de dips ! », « j'ai couru super vite aujourd'hui ! », « j'ai lancé plus loin que la dernière fois ! », « j'ai réussi à transmettre mon témoin à Shayna sans qu'il tombe ! » (lors du jeu du chat et de la souris).
- Le plaisir différé s'est lui logiquement inscrit dans la durée. C'est-à-dire, qu'il est provenu de la réussite des élèves dans leur projet « devenir des champions d'eux-mêmes » et « permettre aux autres de devenir les champions d'eux-mêmes ».

4.7. La place de l'estime de soi au sein de la séquence et du protocole

Pour mesurer l'estime de soi dans le domaine corporel des élèves au cours de ce protocole, j'ai utilisé le « questionnaire d'évaluation de l'estime de soi dans le domaine physique » de Ninot et Delignières (*L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel*, s. d.). Ce dernier est composé de 6 dimensions : l'estime globale de soi, la valeur physique perçue, l'endurance, la compétence sportive, l'apparence et la force.

Tableau 1 : Présentation du PSPP expérimental.

Item	Code	Intitulé
1. +	EG	J'ai une bonne opinion de moi-même
2. +	VPP	Globalement, je suis satisfait de mes capacités physiques
3. -	E	Je ne peux pas courir longtemps sans m'arrêter
4. +	CS	Je trouve la plupart des sports faciles
5. -	A	Je n'aime pas beaucoup mon apparence physique
6. +	F	Je pense être plus fort que la moyenne
7. -	EG	Il y a des tas de choses en moi que j'aimerais changer
8. +	VPP	Je suis content de ce que je suis et de ce que je peux faire physiquement
9. -	E	Je serais bon dans une épreuve d'endurance
10. +	CS	Je trouve que je suis bon dans tous les sports
11. +	A	J'ai un corps agréable à regarder
12. +	F	Je serais bon dans une épreuve de force
13. -	EG	Je regrette souvent ce que j'ai fait
14. +	VPP	Je suis confiant vis-à-vis de ma valeur physique
15. +	E	Je pense pouvoir courir longtemps sans être fatigué
16. +	CS	Je me débrouille bien dans tous les sports
17. -	A	Personne ne me trouve beau
18. +	F	Face à des situations demandant de la force, je suis le premier à proposer mes services
19. -	EG	J'ai souvent honte de moi
20. +	VPP	En général, je suis fier de mes possibilités physiques
21. +	E	Je pourrais courir 5 km sans m'arrêter
22. +	CS	Je réussis bien en sport
23. -	A	Je me trouve moche
24. -	F	Je suis faible et je n'ai rien dans les muscles
25. +	EG	Je voudrais rester comme je suis
26. +	VPP	Je suis bien avec mon corps
27. -	E	Je ne suis pas très bon dans les activités d'endurance telles que le vélo ou la course
28. +	CS	Je suis agile et adroit quand je fais du sport
29. +	A	Je n'ai aucun problème pour me mettre en maillot de bain devant les autres
30. -	F	Je suis moins fort musculairement que la plupart des gens de mon âge

Légende : Le PSPP expérimental comporte 6 échelles (EG = Estime globale de soi; VPP = Valeur physique perçue; E = Endurance; CS = Compétence sportive; A = Apparence et F = Force). Chaque échelle contient 5 items. Le sens de chaque phrase (+ ou -) amène une pondération de 1 point (pas du tout) à 6 points (tout à fait) pour les items positifs et inversement pour les items négatifs. On obtient ainsi la moyenne de chaque échelle.

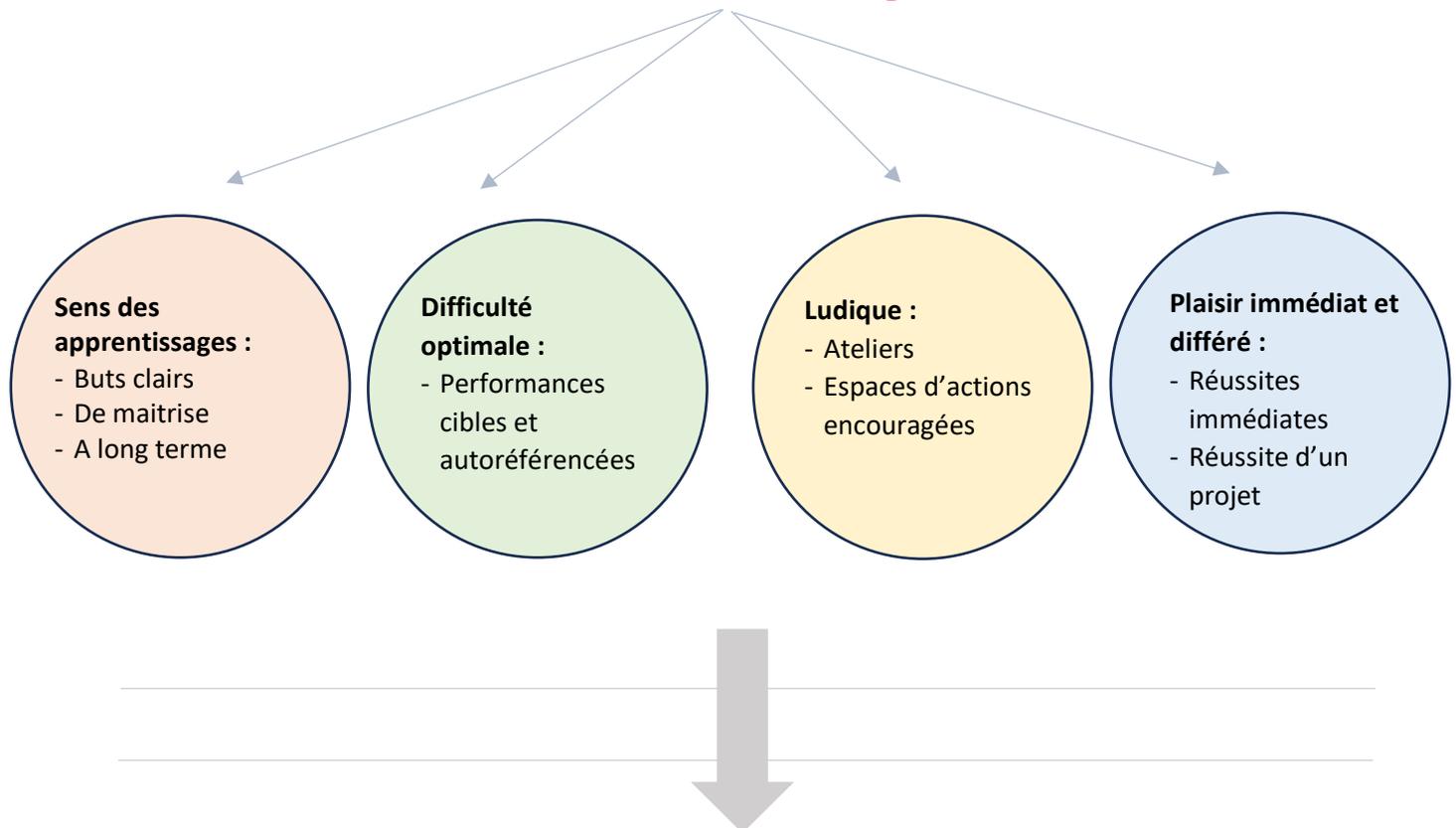
J'ai proposé ce test normé à mes élèves à deux reprises au cours de la séquence. A son début et à sa fin. Tous l'ont rempli de manière individuelle et en me sollicitant lorsque certaines formulations pouvaient échapper à leur compréhension.

Au regard de l'APSA (activités physiques sportives et artistiques) dans lequel s'inscrit le protocole, nous majorerons les résultats obtenus dans les catégories : estime globale de soi, valeur physique perçue et compétence sportive. En effet, les trois autres catégories qui sont l'endurance, l'apparence et la force ne seront pas abordées au cours de ce protocole. Ainsi, les résultats et surtout

les évolutions obtenus dans chacune de ces dimensions n'auront certainement pas de lien avec la démarche mise en place.

4.8. Synthèse du protocole

Démarche enseignante



Estime de soi :

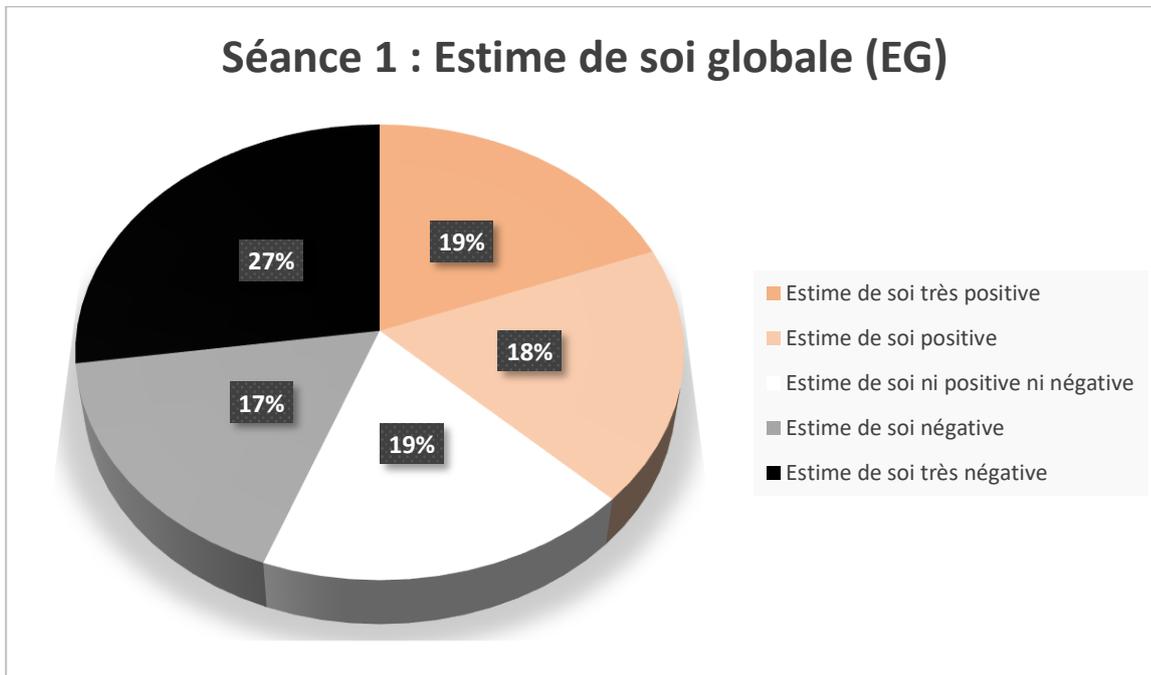
- Estime de soi globale
- Valeur physique perçue
- Compétence sportive
- Endurance
- Apparence
- Force

Afin de rendre plus concrète la démarche ainsi que l'activité des élèves, vous pouvez retrouver en annexe, deux séances types et représentatives de la séance athlétisme (annexe 1 et 2).

5. Analyse des données collectées

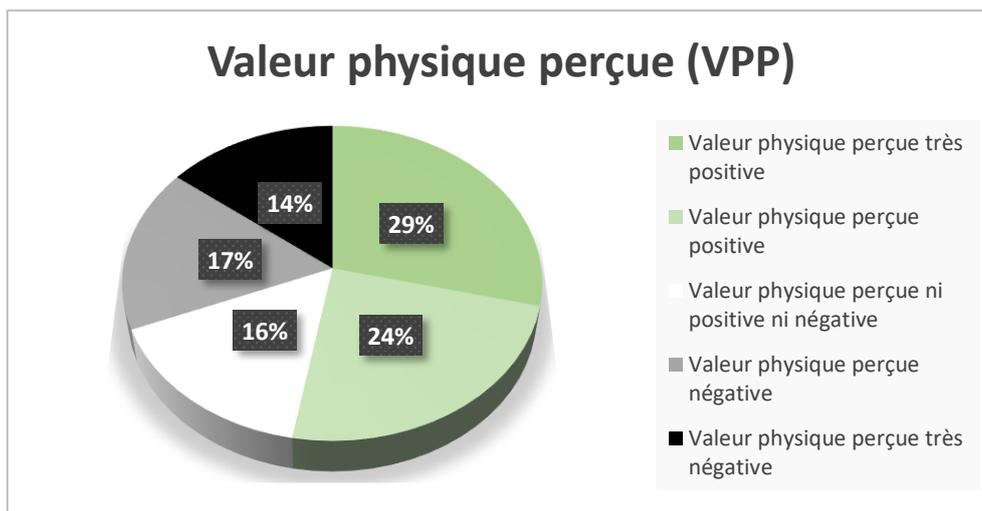
5.1. Les premières données récoltées :

Diagramme de l'estime de soi globale des élèves lors de la première leçon du protocole :



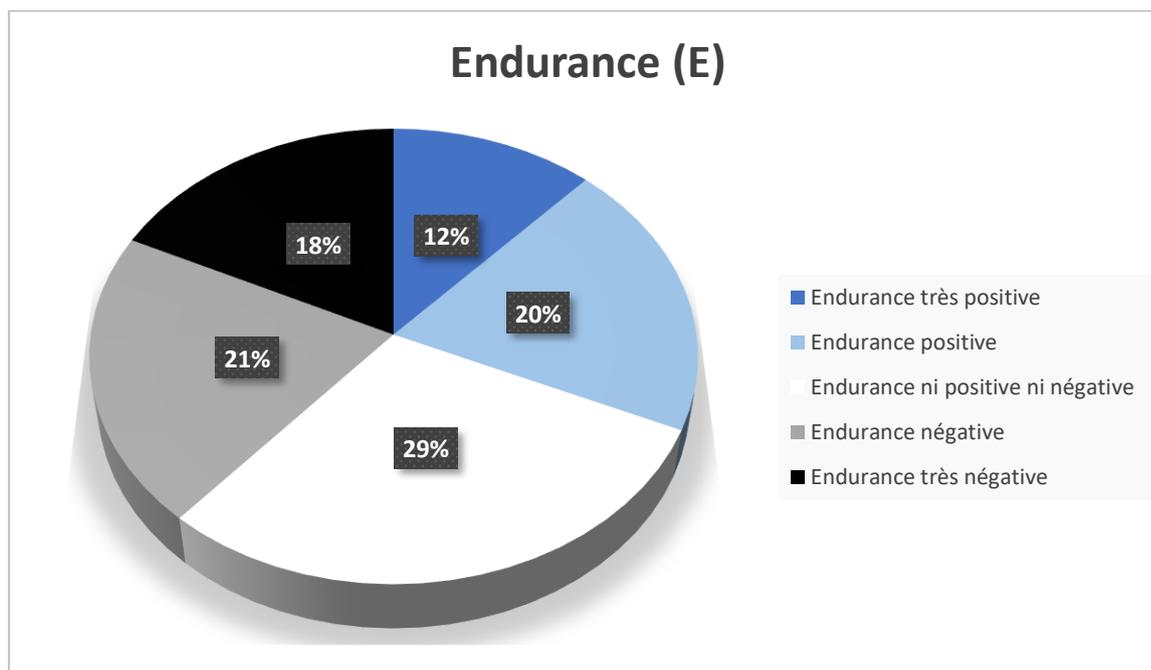
Sur ce premier diagramme, on retrouve la répartition de l'estime de soi de manière générale et non sur un domaine précis. On observe que 19% des élèves de la classe de 6^{ème} ont une estime de soi très positive, 18% des élèves ont une estime de soi positive, 19% ont une estime de soi ni négative ni positive, 17% ont une estime de soi négative et 27% ont une estime de soi très négative.

Diagramme de la valeur physique perçue des élèves lors de la première leçon du protocole :



Sur ce diagramme, on retrouve la répartition de la perception de leurs capacités physiques par les élèves. On constate que 29% des élèves ont une valeur physique perçue très positive, 24% des élèves ont une valeur physique perçue positive, 16% ont une valeur physique perçue ni positive ni négative, 17% ont une valeur physique perçue négative et 14% ont une valeur physique perçue très négative.

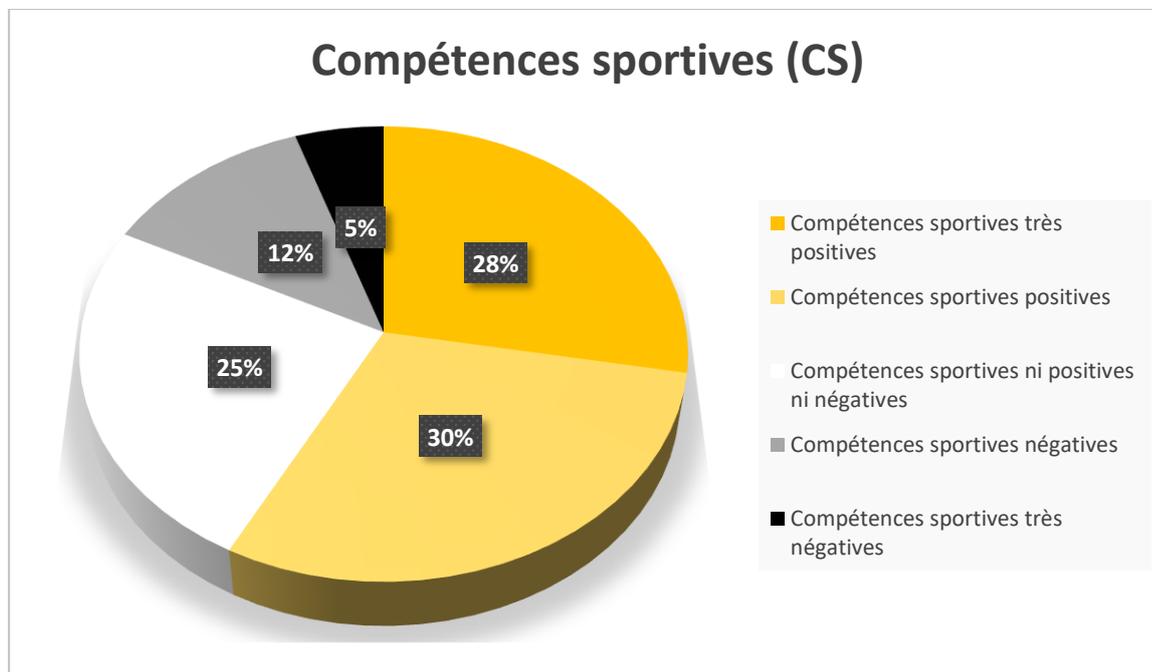
Diagramme de l'endurance perçue des élèves lors de la première leçon du protocole :



Sur ce diagramme, on retrouve la perception qu'ont les élèves de leur capacité d'endurance. On constate que 12% des élèves perçoivent leur endurance comme très positive, 20% des élèves

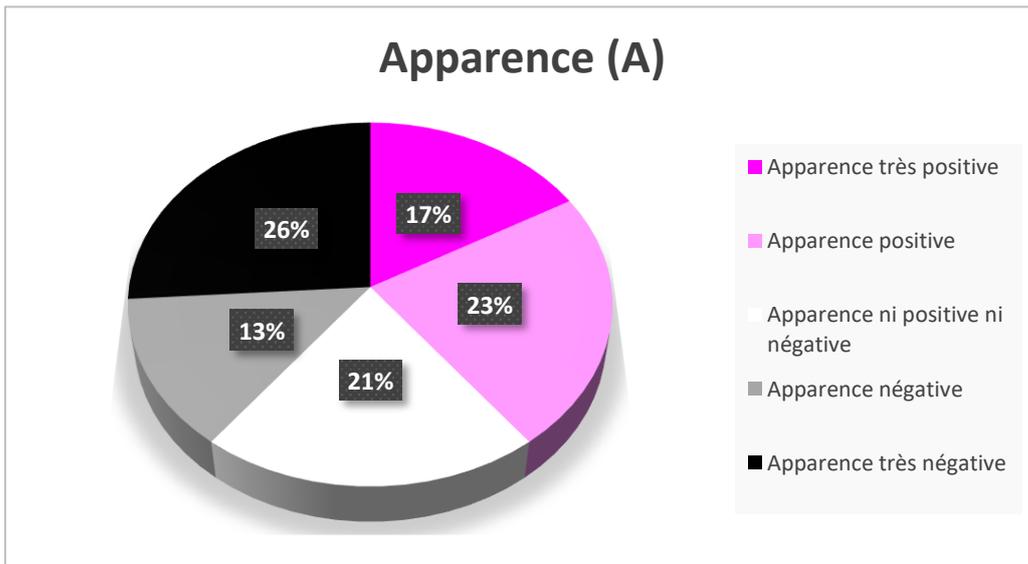
perçoivent leur endurance comme positive, 29% des élèves perçoivent leur endurance de manière ni positive, ni négative, 21% des élèves perçoivent leur endurance comme négative et 18% des élèves perçoivent leur endurance comme très négative.

Diagramme de la perception de leur compétence sportive lors de la première leçon du protocole :



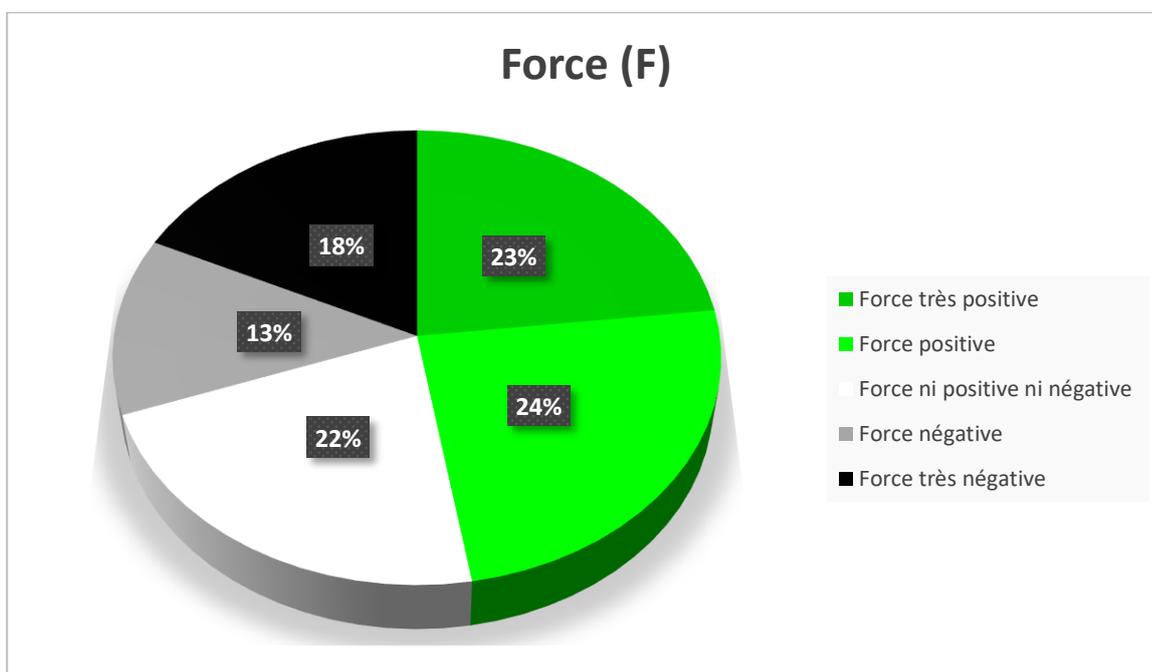
Sur ce diagramme, on retrouve la répartition de la perception des élèves au sujet de leurs compétences sportives ; sportif au sens fédéral du terme. On constate ainsi que 28% des élèves ont une perception de compétences sportives très positives, 30% des élèves ont une perception de compétences sportives positives, 25% des élèves ont une perception de compétences sportives ni positives ni négatives, 12% des élèves ont une perception de compétences sportives négatives et 5% des élèves ont une perception de compétences sportives très négatives.

Diagramme de la perception de son apparence lors de la première leçon du protocole :



On retrouve sur ce diagramme, la perception qu’ont les élèves de leur apparence physique « est-ce que je me trouve beau/belle ? ». On constate que 17% des élèves ont une perception de leur apparence très positive, 23% des élèves ont une perception de leur apparence positive, 21% des élèves ont une perception de leur apparence ni positive ni négative, 13% des élèves ont une perception de leur apparence négative et 26% des élèves ont une perception de leur apparence très négative.

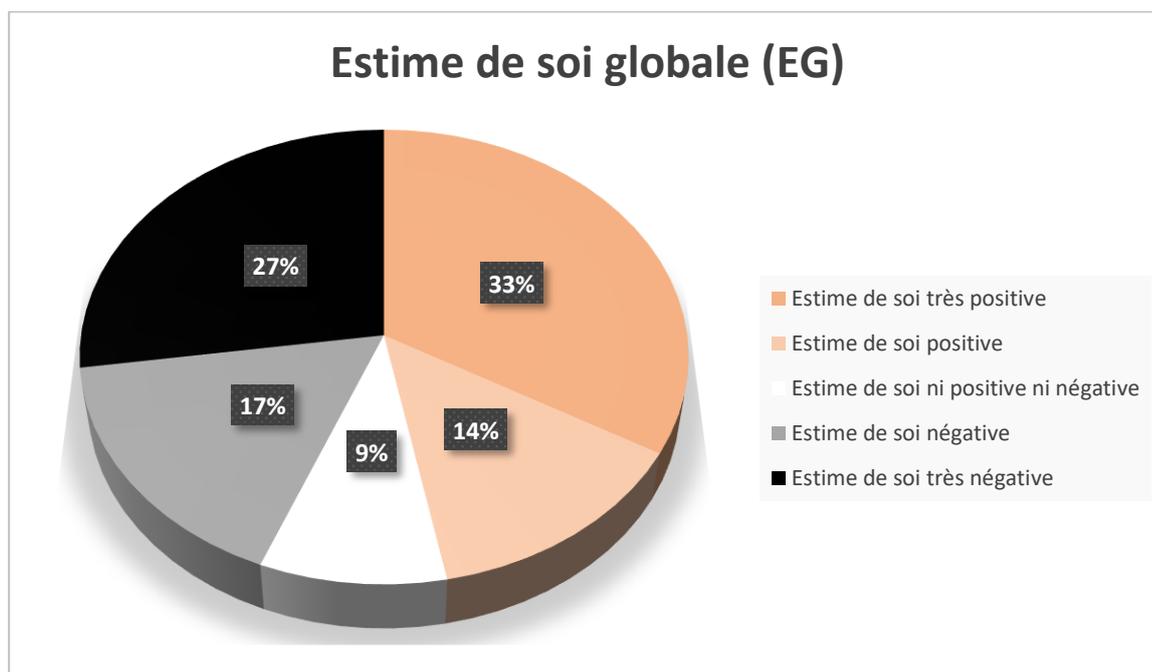
Diagramme de la perception de sa force lors de la première leçon du protocole :



On retrouve sur ce diagramme, la perception qu'ont les élèves de leur propre force. On constate que 23% des élèves ont une perception de leur force comme très positive, 24% des élèves ont une perception de leur force comme positive, 22% des élèves ont une perception de leur force comme ni positive ni négative, 13% des élèves ont une perception de leur force comme négative et 18% des élèves ont une perception de leur force comme très négative.

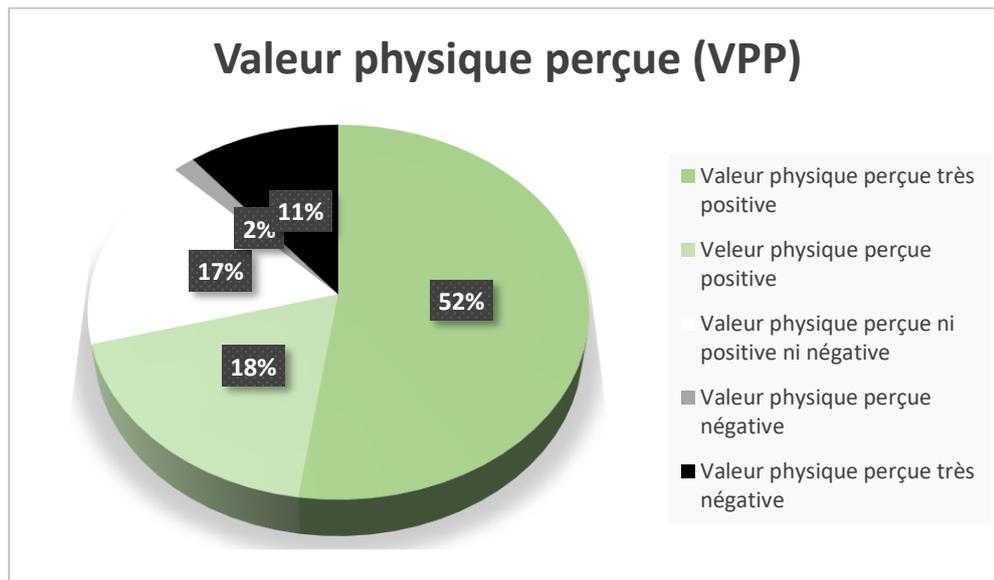
5.2. Les données collectées en fin de protocole :

Diagramme de l'estime de soi globale lors de la dernière leçon du protocole :



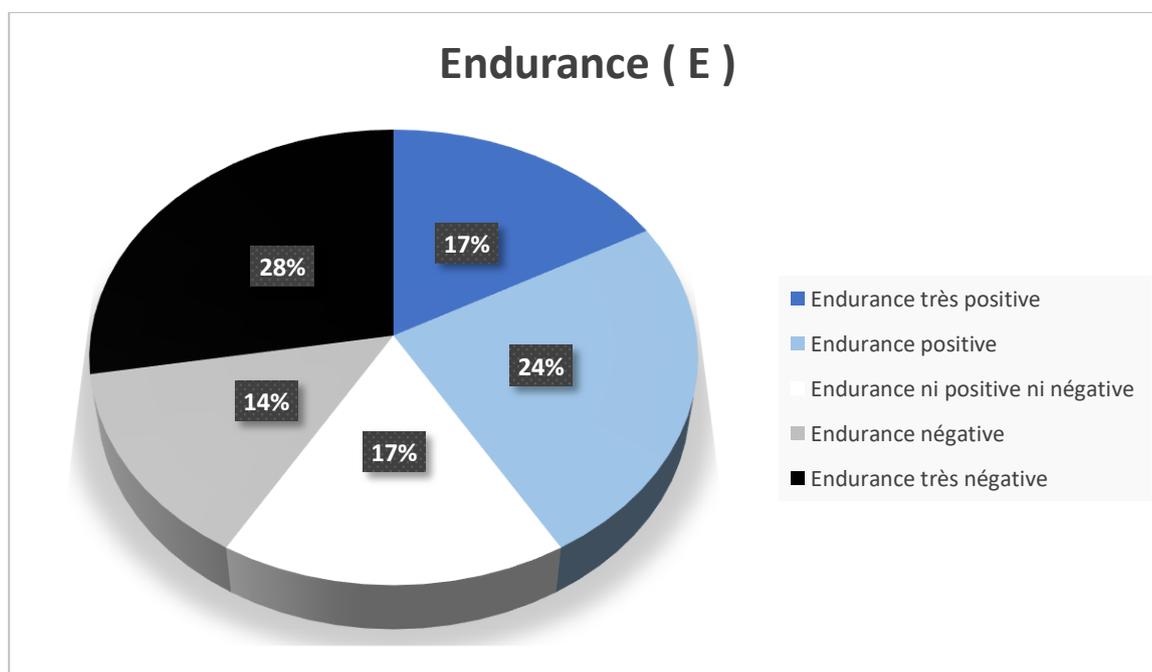
On constate qu'en fin de protocole, 33% des élèves ont une estime de soi très positive, 14% des élèves ont une estime de soi positive, 9% des élèves ont une estime de soi ni positive ni négative, 17% des élèves ont une estime de soi négative et 27% des élèves ont une estime de soi très négative.

Diagramme sur la valeur physique perçue lors de la dernière leçon du protocole :



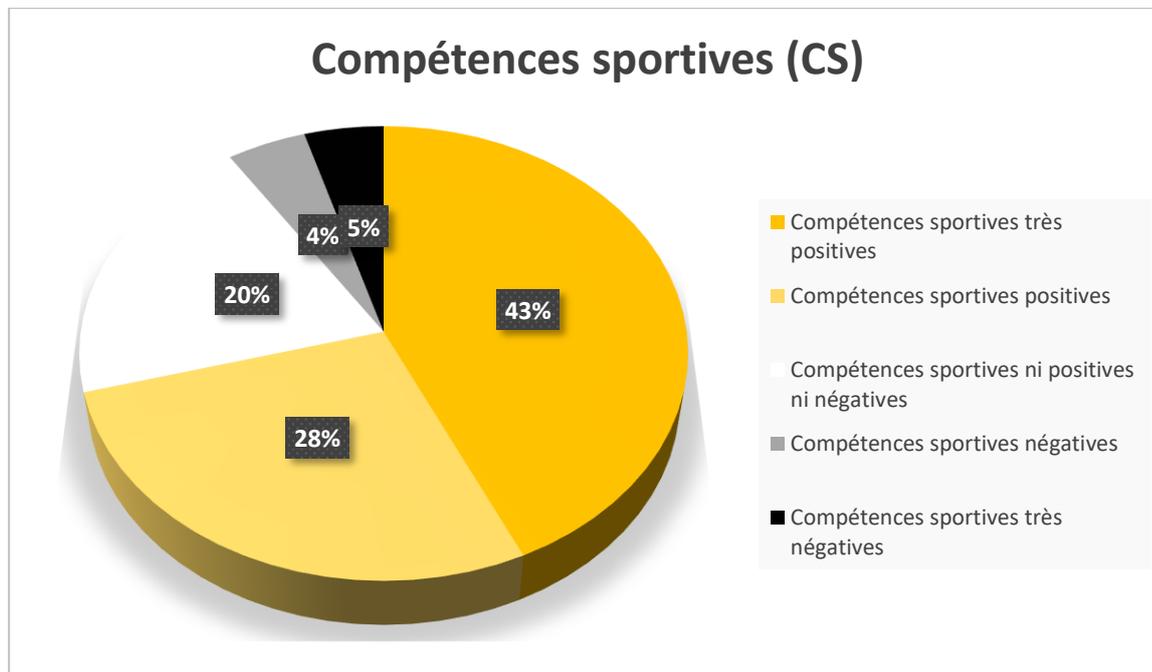
On constate qu'en fin de protocole, 52% des élèves possèdent une valeur physique perçue très positive, 18% des élèves possèdent une valeur physique perçue positive, 17% des élèves possèdent une valeur physique perçue ni positive ni négative, 2% des élèves possèdent une valeur physique perçue négative et 11% des élèves possèdent une valeur physique perçue très négative.

Diagramme de la perception de l'endurance lors de la dernière leçon du protocole :



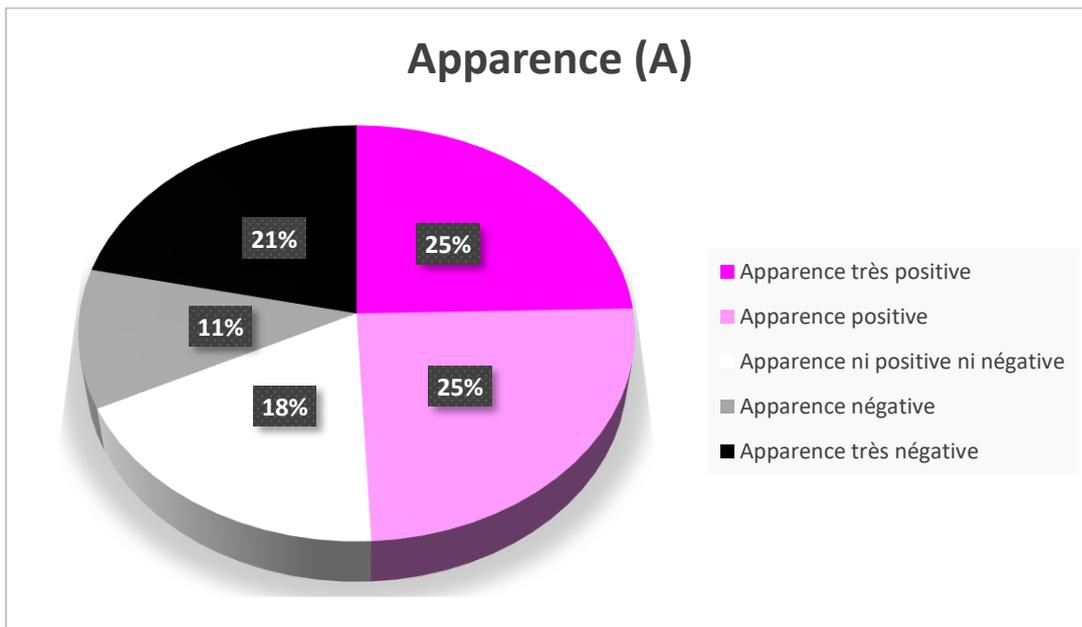
On constate que 17% des élèves perçoivent leur endurance comme très positive, 24% des élèves perçoivent leur endurance comme positive, 17% des élèves perçoivent leur endurance comme ni positive ni négative, 14% des élèves perçoivent leur endurance comme négative et 28% des élèves perçoivent leur endurance comme très négative.

Diagramme de la perception de ses compétences sportives lors de la dernière leçon du protocole :



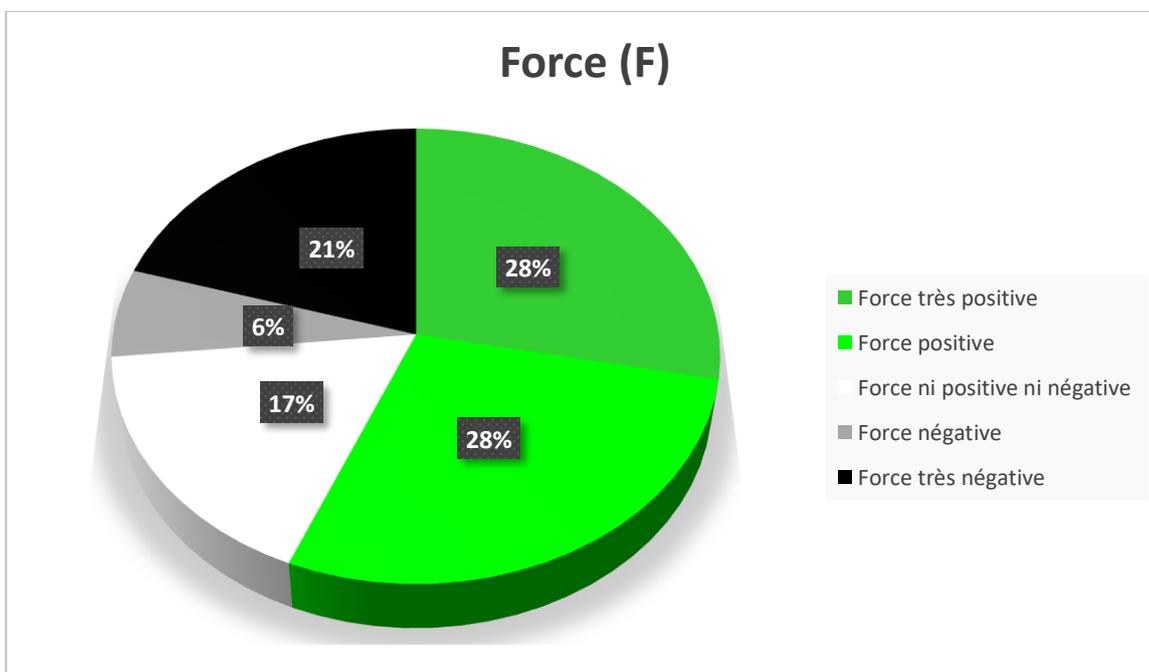
On constate que 43% des élèves ont une perception de leurs compétences sportives comme très positives, 28% des élèves ont une perception de leurs compétences sportives comme positives, 20% des élèves ont une perception de leurs compétences sportives comme ni positives ni négatives, 4% des élèves ont une perception de leurs compétences sportives comme négatives et 5% des élèves ont une perception de leurs compétences sportives comme très négatives.

Diagramme de la perception de son apparence lors de la dernière leçon du protocole :



On constate que 25% des élèves ont une perception de leur apparence très positive, 25% des élèves ont une perception de leur apparence positive, 18% des élèves ont une perception de leur apparence ni positive ni négative, 11% des élèves ont une perception de leur apparence négative et 21% des élèves ont une perception de leur apparence très négative.

Diagramme de la perception de sa force lors de la dernière leçon du protocole :

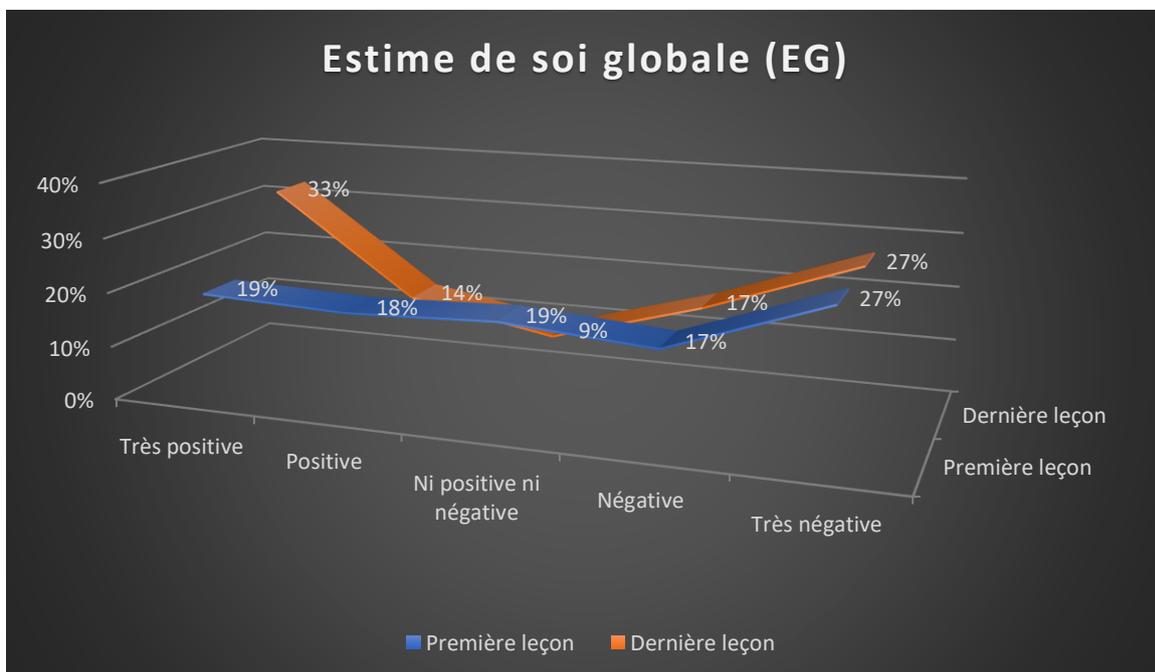


On constate que 28% des élèves ont une perception de leur force très positive, 28% des élèves ont une perception de leur force positive, 17% des élèves ont une perception de leur force ni positive ni négative, 6% des élèves ont une perception de leur force négative, 21% des élèves ont une perception de leur force très négative.

6. Analyse et discussion autour de la mise en relation des données

Nous pouvons à présent mettre en relation les données qui ont été collectés en début et en fin de protocole.

6.1. Mises en relation des données de l'estime de soi globale entre le début et la fin du protocole



On constate ainsi des données qui restent parfaitement identiques pour les élèves aillant une estime de soi globale « négative » et « très négative ». De plus, en analysant de manière plus individuelle, ces données, on peut se rendre compte que dans la grande majorité des cas, ce sont les mêmes élèves qui sont restés dans les mêmes catégories, en l'occurrence « négative » et « très négative ».

Par exemple, Désidéria S est en début et en fin de séquence dans la catégorie « très négative » concernant son estime de soi globale.

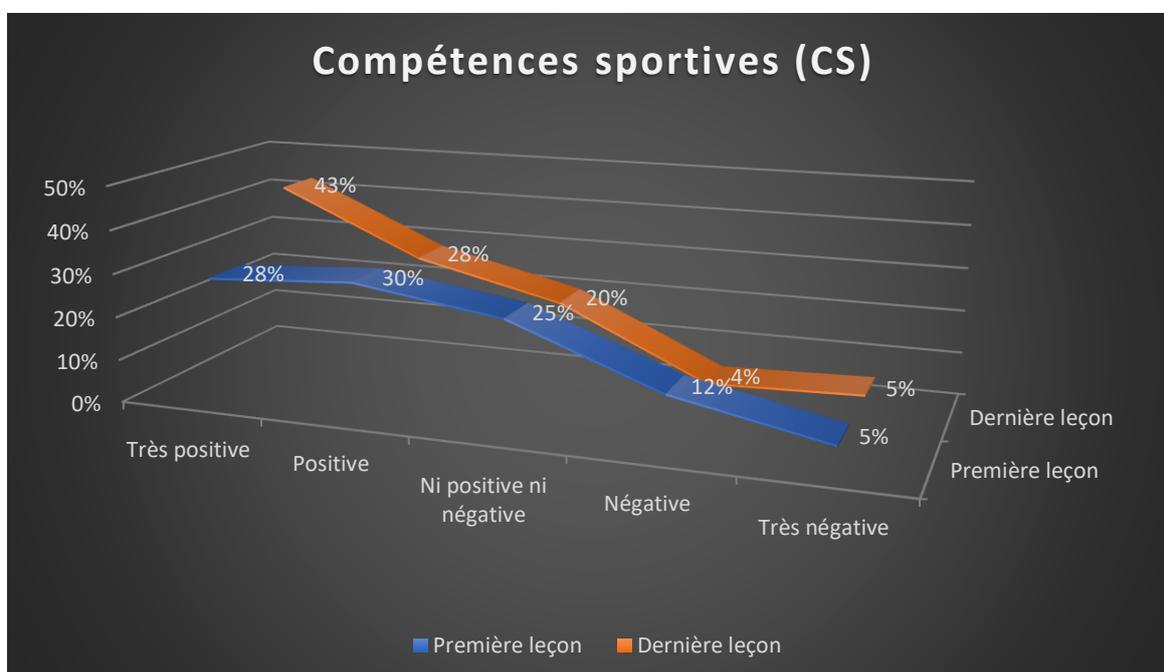
On constate aussi un gain de 14 points concernant l'estime de soi globale « très positive ». Cette augmentation provient essentiellement du passage d'élèves en estime de soi « ni positive ni négative » ou « positive » lors de la première leçon du protocole à des élèves ayant une estime de soi globale « très positive » au moment de la dernière leçon du protocole.

On peut ainsi formuler l'hypothèse qu'il est plus simple de permettre à un élève, grâce à sa démarche pédagogique, de passer d'une estime de soi globale « moyenne » à une estime de soi globale « très bonne » que de permettre à un élève de transformer son estime de soi globale « négative » à une estime de soi globale « positive ».

En effet, durant ce protocole et lors de conversations avec certains élèves avec une « estime de soi très négative », je me suis aperçue qu'à de nombreuses reprises ces derniers refusaient catégoriquement d'accepter d'éprouver de la fierté vis-à-vis de quelque chose qu'ils venaient de réussir.

Il m'a fallu l'entièreté de la séquence avant de faire accepter à un.e élève en particulier que ce qu'il produisait durant chacune des leçons témoignait de net progrès de sa part.

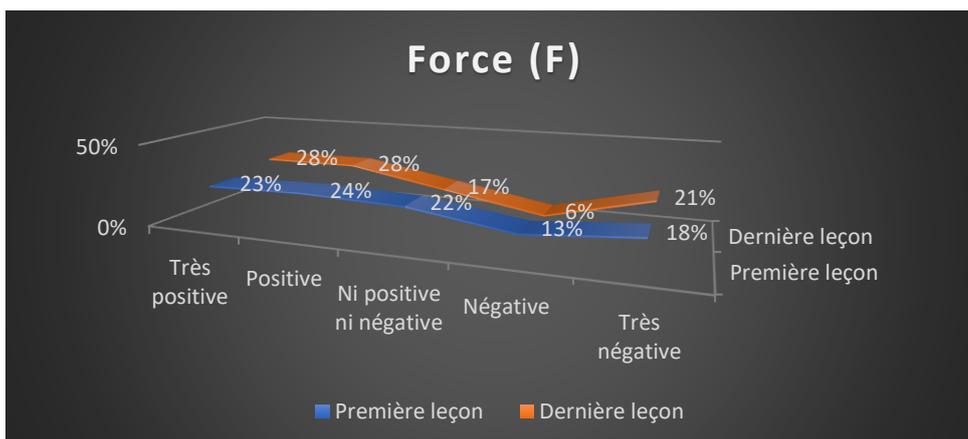
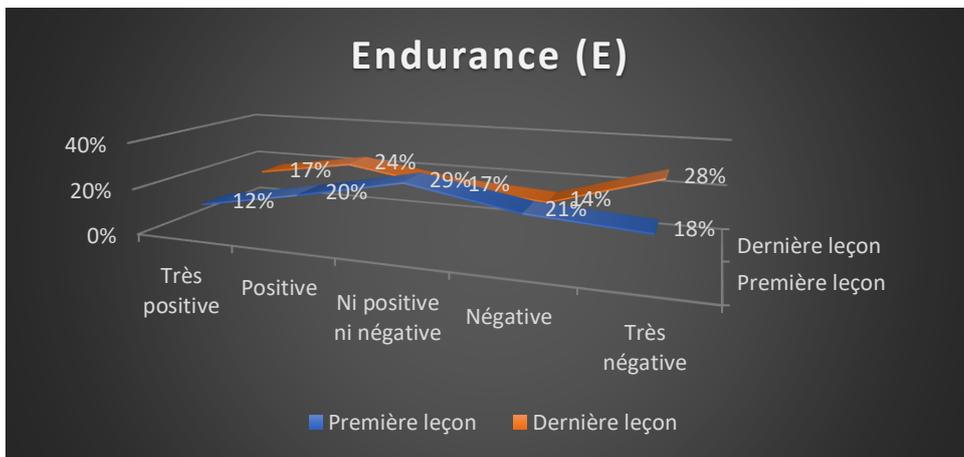
6.2. Mise en relation des données de la valeur physique perçue et des compétences sportives entre le début et la fin du protocole

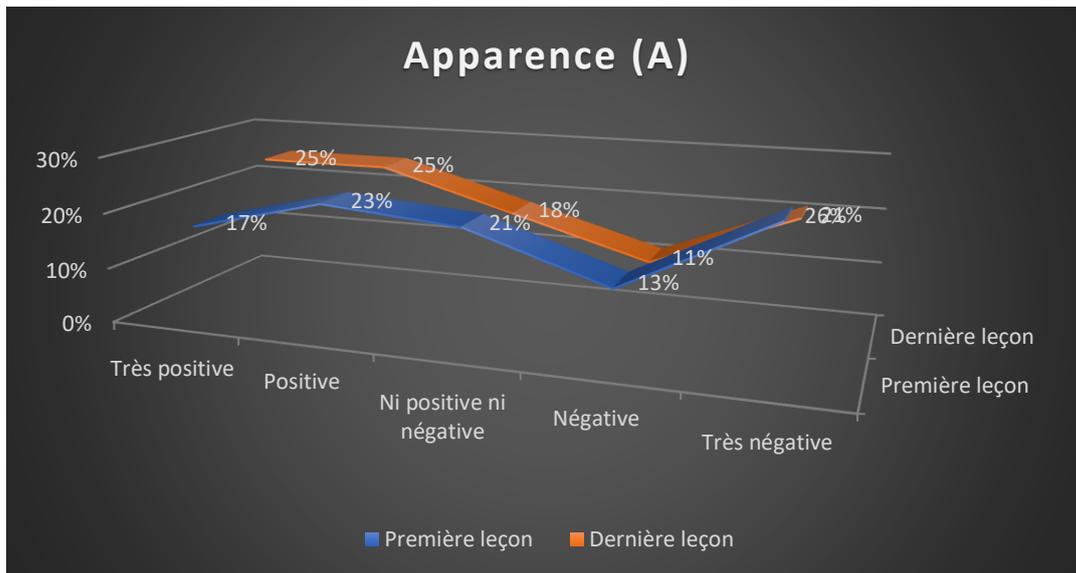


On constate pour ces deux schémas de mise en relation des trajectoires d'évolutions des données similaires. En effet, tant pour la valeur physique perçue que pour la compétence sportive, on peut remarquer que les dimensions « négatives » et « très négatives » sont en baisse à l'issue du protocole.

Parallèlement à cela, on peut aussi remarquer une très forte augmentation de la dimension « très positive » dans les deux graphiques. On peut traduire cela par le fait que progressivement au cours du protocole, les élèves se sont sentis plus en confiance vis-à-vis de leur capacité au sein d'une forme de pratique qui a été assimilée comme étant de l'athlétisme.

6.3. Mise en relation des données concernant l'endurance, la force et l'apparence entre le début et la fin du protocole





Les résultats obtenus sur ces graphiques sont moins probants. En effet, chacune de ces dimensions n'a pas été traitée directement au sein du protocole. A aucun moment, il n'a été question d'endurance, de force ou d'apparence. A contrario, j'ai longuement insisté sur le développement des compétences et de sa valeur personnel « être champion de soi-même », ainsi que l'estime de soi.

Ainsi, les évolutions de ces dimensions tant positives que négatives ne sont certainement pas en lien immédiat avec la démarche.

Néanmoins, on ne peut occulter l'augmentation des dimensions « très négative » de la force et de l'endurance qui devront faire l'objet d'une attention accrue durant tout le reste de l'année.

6.4. Mise en relation des résultats du protocole avec les données théoriques

Ainsi, si l'on reprend les hypothèses que nous avons formulées en amont du protocole, qui étaient :

- Hypothèse 1 : proposer aux élèves du contenu adapté aux capacités de chacun participe à augmenter leur estime d'eux-mêmes.

Cette première hypothèse s'inscrit dans deux temporalités. Une à court terme, avec l'idée que mettre les élèves en situation de réussite immédiate peut participer à l'augmentation de l'estime de soi passant par du plaisir immédiat. Une à long terme, en proposant des mises en projet individualisées, autoréférencées et dont le but est clairement défini

permettraient à chacun de constater ses progrès au regard de ses propres capacités ce qui aboutirait aussi à une augmentation de l'estime de soi passant par du plaisir différé.

- Hypothèse 2 : proposer des situations ludiques participe à augmenter l'engagement de tous les élèves et à orienter ce dernier afin de maximiser le TEM (temps d'engagement moteur). Menant à une amélioration des capacités de tous les élèves permettant d'augmenter l'estime de soi.

Cette seconde hypothèse défend l'idée qu'engager les élèves dans des situations ludiques permet d'augmenter l'engagement de tous et de travailler des capacités motrices et des techniques corporelles menant à une amélioration de son sentiment de compétence. Cette dernière dimension est un des axes de l'estime de soi selon Germain Duclos.

Nous sommes dorénavant en mesure de les affirmer ou non.

Concernant la première hypothèse, qui abordait :

- le ciblage individualisé des contenus d'enseignements pour chacun des élèves au regard de leur capacité en lien avec la notion de difficulté optimale (Famose, 1999)
- la notion de plaisir immédiat et de plaisir différé (Didier Delignières, 2016) grâce à des situations ludiques et de la mise en projet avec des buts à atteindre clairement définis (Dehaene, 2018).

Nous pouvons désormais affirmer cette première hypothèse. En effet, j'ai pu constater au fur et à mesure du protocole, que de cibler les contenus en l'individualisant au regard des capacités de chacun ainsi que de proposer une mise en projet en lien avec ses propres performances permettait aux élèves de se détacher de la compétition avec les autres et de s'engager pleinement au sein d'un climat de maîtrise (Nicholls, 1984).

Ce climat de maîtrise ainsi que la progression que chacun a pu constater vis-à-vis de ses propres performances de base est une des raisons pour laquelle l'estime de soi globale, la valeur physique perçue et la compétence sportive ont augmenté à l'échelle de la classe.

Concernant la deuxième hypothèse qui abordait :

- L'utilisation de situations ludiques dans l'objectif d'engager davantage tous les élèves.

Nous pouvons aussi confirmer la véracité de cette seconde hypothèse. En effet, comme « le pôle ludique : ce qui fait sens pour l'élève, c'est le plaisir éprouvé par la pratique » (Choffin & Le Meur, 2004), j'ai concrètement pu observer des élèves éprouver en quelque sorte une motivation intrinsèque car clairement motivés par l'activité proposée au sein de la situation. Dans la situation

du chat et de la souris par exemple, l'engagement des élèves était orienté vers « l'histoire collective d'apprentissage » (Saury, 2013). De plus, comme la situation, de prime abord, n'avait pas lien explicite avec les différentes activités athlétiques proposées, certains élèves se sont davantage exprimés. J'entends par là une expression motrice plus libérée, dans l'essais-erreurs, et une expression sociale et réflexive au service de la progression de tout le groupe.

6.5. Comparaison du degré de maîtrise de chacune des compétences de cadre d'analyse utilisé pour le projet de classe

Élèves :	L'attention et le retour d'information	L'engagement actif et consolidation des acquis	La motricité	La relation aux autres
Shaïd				
Elouan				
Maïssa				
Yoni				
Jade				
Ahamed				
Mélyne				
Amaria				
Lorenzo				
Sarah				
Assya				

Mylan	Orange	Vert	Vert	Vert
Meriem	Orange	Vert	Vert clair	Vert clair
Enzo	Orange	Vert clair	Rouge	Orange
Eliana	Orange	Vert clair	Rouge	Orange
Shaynna	Vert clair	Vert clair	Rouge	Orange
Sory	Vert clair	Vert	Vert	Orange
Sofia	Orange	Vert	Vert	Orange
Désidéria	Orange	Vert clair	Vert	Orange
Ishxan	Orange	Vert clair	Vert clair	Rouge
Emirhan	Orange	Vert clair	Vert clair	Rouge
Noann	Vert	Vert	Vert	Vert clair

Nous pouvons constater de manière globale, une augmentation du degré de maîtrise des compétences de motricité et de relation aux autres. Cette première dimension motrice va de pair avec l'augmentation de la valeur physique perçue et de la compétence sportive observée dans les questionnaires entre le début et la fin du protocole.

Concernant la seconde dimension de compétence en nette augmentation qui est la relation aux autres, je ne peux pas faire de lien immédiat entre cette dernière et l'augmentation de l'estime de soi. Néanmoins, Germain Duclos place le sentiment d'appartenance à un groupe comme une condition sine qua none pour une estime de soi positive. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il existe un lien d'interdépendance entre la compétence de relation aux autres et l'estime de soi. L'une permettant à l'autre d'augmenter et inversement. En tant qu'enseignante, je peux aussi en retirer une constatation, un.e élève isolé.e pourra difficilement avoir une estime de soi positive. D'où, l'importance « d'organiser et d'assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation de tous » (Compétence professionnelle, 2013).

7. Conclusion

Afin de conclure ce mémoire, j'aimerais tout d'abord revenir sur ce que ce dernier m'a apporté. En effet, sa rédaction et la mise en place du protocole m'ont fait découvrir une nouvelle dimension du métier d'enseignant : l'expérimentation et l'innovation. Cette démarche me semble indissociable de l'enseignement à part entière. Elle s'inscrit parfaitement dans une recherche permanente d'amélioration de l'ensemble de ses gestes professionnels, des outils dont on dispose et/ou que l'on propose à ses élèves, ainsi que toutes les situations d'apprentissages, les leçons, les séquences et les évaluations que l'on met en place guidées par les différentes théories de l'apprentissage.

Ainsi, la rédaction de ce mémoire m'a permis de découvrir de nouveaux appuis théoriques qui guident dorénavant ma conception de ma pratique enseignante. Il m'a aussi apporté une certaine rigueur en lien avec la mise en place du protocole qui s'avère être une véritable démarche enseignante transversale. Cette transversalité peut, selon moi, s'appliquer à l'échelle de l'ensemble de séquence que chacune des classes vivent en EPS et elle peut aussi s'inscrire dans une certaine transdisciplinarité afin de tenter de garantir une estime de soi positive pour tous les élèves tout au long de leurs parcours de formation.

Durant l'ensemble du protocole, j'ai pu aussi prendre concrètement la mesure de l'importance que revêt l'estime de soi dans le parcours de construction de chacun des élèves en tant que personne. En effet, « n'oublions pas que les petites émotions sont les grands capitaines de nos vies et qu'à celles-là nous y obéissons sans le savoir » (Van Gogh, 1990). Donc, si la perception que nous avons de nous-même est négative alors se construire en tant que personne, découvrir qui l'on est, quelles sont ses aspirations, ce que l'on aime ou non, ainsi que toutes les dimensions de sa personnalité qui font de chacun un être unique, devient impossible.

Ainsi, en tant que future enseignante, il m'a semblé capital de mesurer l'impact que peut avoir une démarche pédagogique sur l'estime de soi des élèves. L'estime de soi est une dimension importante de la santé mentale, or cette dernière est bien trop souvent reléguée en arrière-plan. Aujourd'hui, la principale cause de cela en est sa représentation. En effet, « globalement, les représentations sociales de la folie, de la maladie mentale et de la dépression sont assez similaires selon les couches sociales et les classes d'âges » (SPF, s. d.). Ces dernières restent très caricaturales malgré des actions éducatives diverses comme des actions d'identifications qui permettent la rencontre d'une personne touchée par une pathologie mentale ou encore des actions militantes comme celle d'Act Up dans les années 90. Néanmoins, il reste que « dans les

représentations qu'à la population des problèmes de santé mentale, les termes de « fou » et de « malade mental » restent le plus souvent associés à des comportements violents ». (*Troubles mentaux et représentations de la santé mentale : premiers résultats de l'enquête Santé mentale en population générale* | Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, s. d.).

Finalement, au cours de ce mémoire, je me suis aperçue qu'une démarche enseignante qui se base sur les notions de difficulté optimale, de sens des apprentissages, de ludique et de plaisir immédiat et différé peut concrètement améliorer l'estime de soi des élèves. Ce constat est encourageant. Néanmoins, nous avons aussi pu constater deux limites dans l'amélioration de l'estime de soi. La première étant la difficulté à rendre positive une estime de soi qui est très négative ou négative. Et la seconde est que l'augmentation de l'estime de soi ne touche pas forcément toutes les dimensions de cette dernière.

Cette dernière constatation fait ressentir une des limites du protocole. En effet, il aurait pu être intéressant de faire perdurer ce dernier. Cela aurait permis à la démarche enseignante de s'inscrire dans différentes APSA et d'observer s'il existe un lien entre l'activité support et les dimensions de l'estime de soi impactée.

Ce qu'il me semble essentiel de retenir à l'issue de ce mémoire est l'idée qu'en tant qu'enseignant, nous avons la capacité d'agir concrètement sur une dimension primordiale dans la vie de tous.te.s : l'estime de soi.

Cela passe forcément par une démarche enseignante qui aura à cœur « d'émanciper et d'unir » (Reboul, 1989) afin de permettre à tous.te.s d'évoluer en tant que personne au sein d'une société qui prône les valeurs de « liberté, égalité, fraternité (et/sororité) ».

8. Bibliographie

André, C. (2006). *Imparfais, libres et heureux—Pratiques de l'estime de soi*. Odile Jacob.

Choffin, T., & Le Meur, L. (2004). *Mode d'entrée dans l'APSA : une histoire de configuration*

(Cloirec, M. L. (2020). Ce qui se passe dans le vestiaire reste dans le vestiaire ? Le genre des vestiaires d'EPS au collège. *Genre Éducation Formation*, 4, Article 4. <https://doi.org/10.4000/gef.540>)

CORRÉLATION : Définition de CORRÉLATION. (s. d.). Consulté 25 mai 2023, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/corr%C3%A9lation>

Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob

didierdelignieres. (2016, avril 29). Au-delà du plaisir : Construire la passion. *Le site de Didier Delignières*. <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/04/29/au-dela-du-plaisir-construire-la-passion/>

Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Hôpital Sainte Justine.

Éducation physique et sportive. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 13 avril 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/2334/education-physique-et-sportive>

(EVRARD, L., & France, M. de l'éducation nationale. (2011). *Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011 / Laetitia Évrard*. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Paris. <https://archives->

statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/13200/resultats-de-la-premiere-enquete-nationale-de-victimation-au-sein-des-colleges-publics-au-printemps-

Famose, J.-P. (1999). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. INSEP

Hansel, B., & Karila, L. (2020, novembre 3). *Du plaisir à l'addiction, que se passe-t-il dans notre cerveau ?* The Conversation. <http://theconversation.com/du-plaisir-a-laddiction-que-se-passe-t-il-dans-notre-cerveau-148701>

James, W. (1890). *The principe of psychology*.

L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. (s. d.).

Liotard, P. (1997). *L'EP n'est pas jouer—La maîtrise pédagogique du plaisir en éducation physique*

Nicholls, J. (1984). *Achievement motivation : Conceptions og ability, subjective experience, task choice, and performance*.

Nunziati, G. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*

Santé mentale. (s. d.). Consulté 29 mai 2023, à l'adresse <https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/sante-mentale>

SPF. (s. d.). *La Santé de l'homme, Mai/juin 2012, n°419* Stigmatisation : *Quel impact sur la santé ?* Consulté 29 mai 2023, à l'adresse <https://www.santepubliquefrance.fr/notices/la-sante-de-l-homme-mai-juin-2012-n-419stigmatisation-quel-impact-sur-la-sante>

Troubles mentaux et représentations de la santé mentale : Premiers résultats de l'enquête Santé mentale en population générale | Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques. (s. d.). Consulté 29 mai 2023, à l'adresse <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications/etudes-et-resultats/troubles-mentaux-et-representations-de-la-sante-mentale-premiers>

Ubaldi, J.-L. (2006). *L'EPS dans les classes difficiles—Entre fils rouges et lignes jaunes*. Revue EPS.

Van Gogh, V. (1990). *Lettres à son frère Théo* (Les cahiers rouges). Grasset.

Vos questions les plus fréquentes. (s. d.). Consulté 29 avril 2023, à l'adresse <https://www.who.int/fr/about/frequently-asked-questions>

Wankel, LM et Sefton, JM (1989). Une enquête d'une saison sur le plaisir dans les sports pour les jeune

9. Annexe

9.1. Annexe 1 :

Séance n°3 APSA : Athlétisme Classe : 6°2

Attendus de fin de cycle prioritairement travaillés cette séance :

- Réaliser des efforts et enchaîner plusieurs actions motrices dans différentes familles pour aller plus vite, plus longtemps, plus haut, plus loin.
- Assumer les rôles de chronométrateur et d'observateur.

Compétences prioritairement travaillées sur cette séance :

- **CT1 : acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité →**
 - N°1 : passer d'un élève qui utilise sa motricité usuelle (chaîne cassée, poulaine arrière, attaque talon) à un élève qui connaît un principe d'efficacité (se grandir)
 - N°2 : passer d'un élève qui connaît un principe d'efficacité (se grandir, genoux vers l'avant, attaque sur le plante de pied) à un élève qui connaît et qui tente d'appliquer un principe d'efficacité (idem)
 - N°3 : passer d'un élève qui connaît et qui tente d'appliquer par la répétition un principe d'efficacité (idem) à un élève qui connaît et qui maîtrise grâce à la répétition un principe d'efficacité (idem)
- **CT2 : répéter un geste pour le stabiliser et le rendre plus efficace →**
 - N°1 : passer d'un élève qui ne pratique pas à un élève qui essaie la tâche proposée et s'arrête lors du premier échec
 - N°2 : passer d'un élève qui essaie la tâche proposée et s'arrête lors du premier échec à un élève qui sait que les erreurs sont seulement une étape vers la réussite
 - N°3 : passer d'un élève qui sait que les erreurs sont seulement une étape vers la réussite à un élève qui accepte ses erreurs et les analyse pour remédier sa pratique
- **CT3 : assumer les rôles sociaux spécifiques aux différentes APSA et à la classe →**
 - N°1 : passer d'un élève qui pratique pour lui à un élève qui observe les camarades avec qui il a de l'affinité
 - N°2 : passer d'un élève qui observe les camarades avec qui il a de l'affinité à un élève qui observe, analyse et conseille les camarades avec qui il a de l'affinité

N°3 : passer d'un élève qui observe, analyse et conseille les camarades avec qui il a de l'affinité à un élève qui observe, analyse et conseille l'ensemble des camarades de sa classe tout en acceptant les différences.

Moteur :

- N°1 → Passer d'un élève qui utilise sa motricité usuelle c'est-à-dire en chaîne cassée à un élève qui essaie de se grandir et de s'agrandir
- N°2 → Passer d'un élève qui essaie de se grandir et de s'agrandir à un élève qui crée de la vitesse et qui la maintient
- N°3 → Passer d'un élève qui crée de la vitesse et qui la maintient à un élève qui crée de la vitesse, qui la maintient et qui la transforme.

Haies :

- N°1 → passer d'un élève qui évite les haies à un élève qui bondit au dessus des haies
- N°2 → passer d'un élève qui bondit au dessus des haies à un élève qui court avant la haie, qui saute la haie et qui recourt après la haie.
- N°3 → passer d'un élève qui court avant la haie, qui saute la haie et qui recourt après la haie à un élève qui court sur toute la course de haie.

Vortex

- N°1 → passer d'un élève qui lance à l'amble à un élève qui lance avec le pied opposé à la main lanceuse devant.
- N°2 → passer d'un élève qui lance avec le pied opposé à la main lanceuse devant à un élève qui lance avec le pied opposé à la main lanceuse devant et qui agrandit le bras lanceur vers l'arrière
- N°3 → passer d'un élève qui lance avec le pied opposé à la main lanceuse devant et qui agrandit le bras lanceur vers l'arrière à un élève qui lance avec le pied opposé à la main lanceuse devant, qui prend son élan et qui transmet la vitesse de ce dernier en se latéralisant et en agrandissant le bras lanceur vers l'arrière.

Longueur :

- N°1 → passer d'un élève qui court à un élève qui court et qui saute
- N°2 → passer d'un élève qui court et qui saute à un élève qui prend son élan, qui effectue une impulsion pour sauter haut (et donc loin)
- N°3 → passer d'un élève qui prend son élan, qui effectue une impulsion pour sauter haut (et donc loin) à un élève qui sait d'où commencer à prendre son élan, pour prendre une impulsion régulière et le plus proche de la plasticine pour sauter plus haut (et donc plus loin).

Méthodologique :

Starter :

- N°1 → Passer d'un élève qui est immobile, mal placé et qui marmonne dans sa barbe à un élève qui est immobile, mal placé et qui annonce fort « à vos marques, prêt, partez ! »
- N°2 → Passer d'un élève qui est immobile, mal placé et qui annonce fort « à vos marques, prêt, partez ! » à un élève qui est immobile, bien placé et qui annonce fort « à vos marques, prêt, partez ! »
- N°3 → passer d'un élève qui est immobile, bien placé et qui annonce fort « à vos marques, prêt, partez ! » à un élève qui est bien placé et qui lie le geste à la parole « à vos marques, prêt, partez ! »

Juge chronométrateur :

- N°1 → passer d'un élève qui ne chronomètre pas à un élève qui sait comment fonctionne un chronomètre mais qui est mal placé et qui le lance pas au bon moment
- N°2 → passer d'un élève qui sait comment fonctionne un chronomètre mais qui est mal placé et qui le lance pas au bon moment à un élève qui sait comment fonctionne le chronomètre, qui est bien placé et qui le lance (en regardant le starter) et l'arrête (passage de la ligne d'épaule au niveau de la ligne d'arrivée) au bon moment
- N°3 → passer d'un élève qui sait comment fonctionne le chronomètre, qui est bien placé et qui le lance (en regardant le starter) et l'arrête (passage de la ligne d'épaule au niveau de la ligne d'arrivée) au bon moment à un élève qui chronomètre son binôme, qui est bien placé, qui le lance (en regardant le starter) et l'arrête (passage de la ligne d'épaule au niveau de la ligne d'arrivée) au bon moment et qui reporte le temps de son binôme sur sa fiche.

Juge de saut et vortex :

- N°1 → passer d'un élève qui ne juge pas à un élève qui relève la performance de son binôme
- N°2 → passer d'un élève qui relève la performance de son binôme à un élève qui relève la performance de son binôme et qui le reporte sur leur fiche.

Social :

- N°1 → passer d'un élève qui ne pratique pas à un élève qui pratique uniquement pour lui
- N°2 → passer d'un élève qui pratique uniquement pour lui à un élève qui pratique pour lui et pour les camarades avec qui il a de l'affinité.
- N°3 → passer d'un élève qui pratique pour lui et pour les camarades avec qui il a de l'affinité à un élève qui pratique et pour tous les autres peu importe les différences.

Réflexif :

- N°1 → passer d'un élève qui ne porte pas d'attention au performance de son binôme à un élève qui relève les performances de son binôme.
- N°2 → Passer d'un élève qui relève les performances de son binôme à un élève qui relève les performance de son binôme, qui analyse et qui donne des conseils à ce dernier grâce à une « grille d'analyse ».

Moment de la leçon	But pour l'élève	Dispositifs et consignes	Critères de réalisation	Critères de réussite	Ce à quoi je peux m'attendre :
Objectif de la séance : stabiliser les rôles sociaux et les acquisitions motrices.					
Sonnerie (7h55) : Appel (5 minutes) et passage aux vestiaires (3 min)					
Puis présentation et explication des attendus de la séance et objectifs de la séquence (5 min) :					
Objectif de la séance : améliorer les performances de la semaine précédente et former des juges (évaluation).					
Rappel liberté = respect + implication					
Rappeler de quel côté du vestiaire sortir.					
Faire passer le questionnaire mémoire					
Savoir quel besoin matériel (faire une liste)					
Echauffement (8h08) : PPG (routine) 15 – 20 min	Rentrer dans l'activité ; entretenir sa santé pour sa vie future	Echelle de rythme, cerceaux, grande haie, petite haie, abdos (gainage, rameur, Crunch), pompes, dips Mise en place de « responsables échauffement ».	Se donner à fond, réaliser tous les exercices sans exception <u>Echelle de rythme</u> : 1 ^{er} partie, passer de gauche à droite de l'échelle puis de droite à gauche avec rythme. 2 ^{ème} partie, saut pieds joints dans l'échelle puis squat (1 pied de chaque côté) en descendant à 90°. <u>Cerceaux</u> : faire 4 fentes sautées sur le banc puis partir dans les cerceaux, en mettant 1 pied dans chaque <u>Grandes haies</u> : monter le genou par-dessus la haie, à 90° puis enchaîner avec les autres en changeant de jambe d'attaque. <u>Petites haies</u> : passer dans les haies en accélérant progressivement, tout en s'aidant des bras <u>Pompes</u> : effectuer des pompes avec les mains sur un banc. Corps gainé, pieds au sol, descendre jusqu'à ce que les bras forment un angle de 90° par rapport aux avant-bras. <u>Dips</u> : effectuer des dips avec les mains sur un banc. Dos au banc, les pieds au sol, descendre jusqu'à ce que les bras forment un angle de 90° par rapport aux avant-bras. Responsable échauffement : être capable d'expliquer chacun des exercices. Encourager les membres de son groupe à être	Essoufflement, chaleur, rougeur, transpiration, il n'y a pas eu de temps mort (je ne me suis pas arrêté). être un responsable échauffement en or. Organisation spatiale : à l'extérieur sur le terrain de hand. Emmener si possible le tableau blanc pour schématiser l'installation du matériel. Forme de groupement : tableau 1	Lors des séances précédentes, je me suis aperçue que les différents ateliers n'étaient pas connus et maîtrisés par l'ensemble des élèves → mise en place de responsable échauffement. Je m'attends à davantage d'implication de l'ensemble des élèves grâce au guidage des responsables échauffement. Assya pourra être secondé par Yoni si elle n'arrive pas suffisamment à s'exprimer.

			impliquer en continu dans chacun des exercices.		
Liaison entre échauffement et première situation par des gammes athlétiques : talons fesses (pour échauffer les ischios très sollicités en athlétisme) et montées de genoux (pour faire le lien avec la SA du genou) et revoir le départ (histoire du clou) →					
SA1 (8h30) : Course plat et haies → mise en projet pour réduire la différence de vitesse entre plat et haies	Tenter de rapprocher à moins de 0.5s son temps lors d'une course de haies par rapport à celui sans.	Réalisation d'une course sur 30m avec chronométrage et starter fait par les élèves. Puis passage sur un 30m haies bleues. Si l'écart est de moins de 0.5s alors passage sur un 30m haies oranges. A chaque fois, le choix entre 6 ou 7m d'écart entre les haies. Rôles sociaux : Starter + chronométreur	Se tenir prêt lors du départ. Effectuer un départ en enfonçant le clou avec son pied fort. Franchir les haies. Courir jusqu'à la ligne. Rôles sociaux : Voir fiche d'évaluation annexe	Produire un temps avec un écart inférieur à 0.5s par rapport au 30m plat, sur haies bleues puis haies oranges. Rôles sociaux : Être un starter et un chronométreur d'or Forme de groupement : Voir photo	
SA2 (8h28) : Lancer de vortex → mise en projet pour lancer haut depuis le plus loin possible.	Lancer la balle de tennis dans la cible horizontale (haute) depuis le plus loin possible.	1 ^{ère} étape : jeu du mur contre le mur du gymnase. Délimité par les traits sur les murs. Un contre un. Progressivement reculer la ligne limite au sol. → Faire observer que c'est lorsque la « piste de lancement » est la plus grande que l'on peut donner le plus de vitesse au vortex et donc le lancer plus loin. 2 ^{ème} étape : réaliser la meilleure perf possible. Rôles sociaux : Juge de vortex	1 ^{ère} étape : objectif → envoyer fort la balle contre le mur pour que son camarade ne puisse pas la rattraper, depuis derrière la limite au sol. Droit à un rebond. Augmenter la piste d'envoi. Latéralisation du corps. Elan. 2 ^{ème} étape → allonger le bras loin derrière pour augmenter la vitesse le plus possible. Prendre son élan et transformer la vitesse de la course en vitesse pour le vortex. Rôle de juge : voir fiche d'évaluation annexe.	1 : renvoyer la balle une fois de plus que son camarade. 2 : lancer le plus loin possible. Rôles sociaux : être un juge d'or Forme de groupement : voir photo	
SA3 (8h28) : Saut en longueur → sauter le plus	Aller le plus loin possible en sautant pas dessus la	Plusieurs sautoirs avec soit des haies bleues soit des haies oranges avec une	Prendre son élan, ni trop proche, ni trop loin pour être au maximum de sa vitesse lors de l'impulsion.	Sauter au-dessus du plus de plots possible.	

loin possible en sautant haut.	haie et par-dessus les plots (?).	rangées plus ou moins longues de plots derrière. Objectif : sauter l'ensemble. Rôles sociaux : Juge de saut	Sauter haut (choisir entre bleues ou oranges). Rôles de juge : voir fiche d'évaluation annexe.	Rôles sociaux : être un juge d'or Forme de groupement : voir photo	
Bilan (9h45)	Revenir sur les prises de perf qui vont servir de point de départ pour la construction d'un projet par duo.				

Tableau 1	
Groupe 1 :	- Noann - Shaïd - Désidéria - Eliana
Groupe 2 :	- Elouan - Sory - Mélyne - Jade - Meriem
Groupe 3 :	- Sarah - Ishxan - Amaria - Maïssa
Groupe 4 :	- Mylan - Sofia - Lorenzo - Ahamed
Groupe 5 :	- Assya - Yoni - Enzo - Shaynna - Emirhan

9.2. Annexe 2 :**Séance n°7 APSA : Athlétisme Classe : 6°2****Objectif de la séquence :**

Moteur : parvenir à conserver sa vitesse dans les différentes épreuves combinées pour parvenir à produire la meilleure performance à une échéance donnée.

Méthodologique et social : permettre l'engagement, la pratique et la progression motrice de tous, grâce à la construction et l'incarnation de rôles sociaux par tous les élèves. Passant par l'acquisition d'un code commun (ce qui fait culture commune) permettant la relation structurante à l'autre.

Attendus de fin de cycle prioritairement travaillés cette séance :

- Réaliser des efforts et enchaîner plusieurs actions motrices dans différentes familles pour aller plus vite, plus longtemps, plus haut, plus loin.
- Assumer les rôles de chronométreur et d'observateur.

Compétences prioritairement travaillées sur cette séance :

- **CT1 : acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité →**
 - N°1 : passer d'un élève qui utilise sa motricité usuelle (chaîne cassée, poulaine arrière, attaque talon) à un élève qui connaît un principe d'efficacité (se grandir)
 - N°2 : passer d'un élève qui connaît un principe d'efficacité (se grandir, genoux vers l'avant, attaque sur le plante de pied) à un élève qui connaît et qui tente d'appliquer un principe d'efficacité (idem)
 - N°3 : passer d'un élève qui connaît et qui tente d'appliquer par la répétition un principe d'efficacité (idem) à un élève qui connaît et qui maîtrise grâce à la répétition un principe d'efficacité (idem)
- **CT2 : répéter un geste pour le stabiliser et le rendre plus efficace →**
 - N°1 : passer d'un élève qui ne pratique pas à un élève qui essaie la tâche proposée et s'arrête lors du premier échec
 - N°2 : passer d'un élève qui essaie la tâche proposée et s'arrête lors du premier échec à un élève qui sait que les erreurs sont seulement une étape vers la réussite
 - N°3 : passer d'un élève qui sait que les erreurs sont seulement une étape vers la réussite à un élève qui accepte ses erreurs et les analyse pour remédier sa pratique
- **CT3 : assumer les rôles sociaux spécifiques aux différentes APSA et à la classe →**
 - N°1 : passer d'un élève qui pratique pour lui à un élève qui observe les camarades avec qui il a de l'affinité
 - N°2 : passer d'un élève qui observe les camarades avec qui il a de l'affinité à un élève qui observe et analyse l'ensemble des camarades de sa classe tout en acceptant les différences.
 - N°3 : passer d'un élève qui observe et analyse l'ensemble des camarades de sa classe tout en acceptant les différences à un élève qui observe, analyse et conseille l'ensemble des camarades de sa classe tout en acceptant les différences.

Bilan de la séance précédente :**Ce qui a été appris :****→ Echauffement PPG :**

Connaissance des ateliers par presque tous les élèves. Mets les élèves en situation de réussite et qui les valorise. Un peu moins d'engagement constaté que d'habitude.

Sas de décompression qui permet de rentrer dans la séance et de créer un lien avec l'ensemble des élèves (relation élèves-élèves au sein du groupe et relation élèves-profs). Intervention de type « flash » essentiellement (CP3).

Rituel qui cadre les élèves.

→ Echauffement spécifique - exercice du chat et de la souris :

Une bonne compréhension des consignes et des élèves engagés.

Plus de rotation que les fois précédentes mais des distances à parcourir très longues.

Des starters actifs.

→ Moteur :

Vortex : lancer bras cassé pour presque tout le monde

Longueur : essayer de sauter haut pour sauter loin. Identifier son parcours de saut préférentiel (haie orange ou haie bleue)

30m plat : prendre un départ en adéquation avec le starter.

30m haies : prendre un départ en adéquation avec le starter. Passer par-dessus la haie. Identifier sa jambe d'attaque et son parcours préférentiel. Commencer à franchir en 8-4-4.

30m relais : prendre un départ en adéquation avec le starter. Transmettre un témoin sans arrêt de ce dernier.

→ Méthodologique et social :

Connaissance de l'existence des différents rôles par tous les élèves.

Implication dans au moins un des rôle par tous les élèves.

Auto-évaluation des élèves dans les différents rôles sociaux.

Rôle de responsable échauffement qui devient plus clair (compter les répétitions). Shaynna et Maïssa qui prennent confiance. Ishxan et Désidéria qui restent trop discret dans leur rôle, peut être encore trop tôt pour prendre la parole devant leur groupe et assumer cette responsabilité.

→ **Engagement :**

Engagement moteur pour tout le monde.

Engagement dans au moins un des rôles sociaux pour tout le monde.

Ce qu'il reste à apprendre :

→ **Exercice du chat et de la souris :**

Des distances plus courtes

Des zones de transmission au lieu de plots d'arrivées.

Cibler les apprentissages essentiels à la transmission du témoin : position de la main, orientation du regard → mise en place d'un hop.

→ **Moteur :**

Vortex : faire évoluer sa prise d'élan pour la rendre plus efficace pour tout le monde (si je lance main droite alors je tends la jambe gauche et je pousse avec la jambe droite – pas chassés). Possibilité de travailler des lancers au mur pour augmenter le nombre de répétitions. Essentiel pour des élèves de 6^{ème} (créer des habitudes le plus tôt possible). **Pour certains, passer d'un lancer grenade bras tendu à un lancer bras cassé (vortex qui touche la tête).**

Longueur : identifier sa marque de départ pour stabiliser sa course d'élan (inutile de partir trop loin si je ralenti avant de sauter) et **déformer sa trajectoire en sautant haut au-dessus de la haie (pour aller loin).**

30m plat : courir à vitesse maximale plus longtemps (jusqu'au plot orange) pour s'assurer de ne pas décélérer avant l'arrivée (plots jaunes). Se mettre en défi par rapport au relais.

30m haies : revenir sur la jambe d'attaque et amener les élèves à courir en 8-4-4 sur le parcours de leur choix (celui qui leur permet de le faire) et courir à vitesse maximale plus longtemps.

30m relais : assurer une transmission du témoin efficace en identifiant sa marque de départ, en regardant devant soi et en stabilisant sa main → hop

→ **Méthodologique et social :**

Apparition d'affinités autour de certains rôles par des élèves qui les monopolisent.

Maitrise complète des différents rôles à stabiliser.

Placement du rôle de starter et de chronométreur à revoir.

Maitrise du chronométrage à revoir (quand et comment le déclencher et l'arrêter).

Ensemble de fiches trop complexes sur une seule et même plaquette pour tout le groupe.

→ **Engagement :**

Manque d'orientation de l'engagement avec une absence de but précis (immédiat et concret).

Ce que j'envisage pour la prochaine séance :

Proposer des défis moteurs pour produire la meilleure performance à une échéance donnée (avec et contre les autres).

Pour les fiches :

Des grandes fiches A3 plastifiées pour les rôles sociaux qui permettent aux élèves de se situer et de se placer : avec validation de l'enseignant.

Une fiche par élève ou par groupe avec uniquement des contenus moteurs (défis moteurs), une fiche par tablette.

Exploiter davantage la situation du chat et de la souris avec des évolutions (foulard) et une plus grande lisibilité de la situation.

Moment de la leçon	But pour l'élève	Dispositifs et consignes	Critères de réalisation	Critères de réussite	Ce à quoi je peux m'attendre (gestes professionnels) :
--------------------	------------------	--------------------------	-------------------------	----------------------	--

Objectif de la séance : s'engager dans une compétition combinée. Combinaison des performances sur les épreuves et des rôles sociaux.

Sonnerie (7h55) : Appel (5 minutes) et passage aux vestiaires (3 min)

Puis présentation et explication des attendus de la séance et objectifs de la séquence (5 min) :

Objectif de la séance : dernière séance, donner le meilleur de soi-même au sein d'une compétition combinée. Améliorer ses propres performances et incarner tous les rôles sociaux pour marquer des points pour son équipe.

Orienter la séance sur les contenus moteurs par des défis.

Savoir quel besoin matériel (faire une liste)

Echauffement (8h08) : PPG (routine) 15 min	Rentrer dans l'activité ; entretenir sa santé pour sa vie future	Echelle de rythme, cerceaux, grande haie, petite haie, abdos (gainage, rameur, Crunch), pompes, dips	Se donner à fond, réaliser tous les exercices sans exception Echelle de rythme : 1 ^{er} partie, passer de gauche à droite de l'échelle puis de droite à gauche avec rythme. 2 ^{ème} partie, saut pieds joints dans l'échelle puis squat (1 pied de chaque côté) en descendant à 90°.	Essoufflement, chaleur, rougeur, transpiration, il n'y a pas eu de temps mort (je	Maintien des responsables échauffement pour clarifier les ateliers et comptabiliser les répétitions.
--	--	--	--	---	--

		Mise en place de « responsables échauffement ».	<p><u>Cerceaux</u> : faire 4 fentes sautées sur le banc puis partir dans les cerceaux, en mettant 1 pied dans chaque</p> <p><u>Grandes haies</u> : monter le genou par-dessus la haie, à 90° puis enchaîner avec les autres en changeant de jambe d'attaque.</p> <p><u>Petites haies</u> : passer dans les haies en accélérant progressivement, tout en s'aidant des bras</p> <p><u>Pompes</u> : effectuer des pompes avec les mains sur un banc. Corps gainé, pieds au sol, descendre jusqu'à ce que les bras forment un angle de 90° par rapport aux avant-bras.</p> <p><u>Dips</u> : effectuer des dips avec les mains sur un banc. Dos au banc, les pieds au sol, descendre jusqu'à ce que les bras forment un angle de 90° par rapport aux avant-bras.</p> <p>Responsable échauffement : être capable d'expliquer chacun des exercices. Encourager les membres de son groupe à être impliqué en continu dans chacun des exercices.</p>	ne me suis pas arrêté).	
Echauffement spécifique relais : le chat et la souris (8h25) 20 min	<p>Prise de marque → quand est-ce que je démarre le course ? Transmission du témoin → comment est-ce que je positionne ma main ? Où est ce que je regarde ?</p> <p>Moteur : N°1 → un témoin qui n'est pas transmit N°2 → un témoin qui s'arrête lors de sa transmission N°3 → un témoin qui ralentit lors de sa transmission N°4 → un témoin qui avance à vitesse maximale sur toute la course.</p>	<p>Par 2 ou 3 (demi groupe).</p> <p>Objectif du chat : rattraper la souris avant la ligne d'arrivée</p> <p>Objectif de la souris :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. narguer le chat le plus longtemps possible (plot bleu → jaune → blanc → rouge) puis ne pas se faire rattraper avant la zone. 2. Idem + foulard 3. Idem + placer sa main dans la zone pour que le chat la touche dans la zone (de bas en haut), identification des mains de transmission. Pas de regard en arrière 4. Transmission du témoin dans la zone + pas regard en arrière comme Naruto. 	<p>Chat : prendre le meilleur départ possible (basculer l'avant et pousser fort dans la jambe) et puis se grandir pour aller vite et rattraper la souris.</p> <p>Transmission du témoin de bas en haut.</p> <p>Souris : identifier son plot de départ le plus proche possible mais qui lui permet de passer de ne pas se faire toucher avant la ligne d'arrivée (zone) + idem départ et se grandir.</p>	Pour le binôme : avoir identifié le plot qui permet au chat de toucher la souris dans la zone, la main qui permet la transmission du témoin dans la zone.	Des souris qui ralentissent dans la zone → rappeler qu'à terme l'objectif est de faire avancer le témoin le plus vite possible.
SA2 → Atelier 1 : Relais (8h45) 10 min max	Trouver la meilleure combinaison de coureurs, starter et chronométrateur. 4 coureurs. 1 starter. 1 chronométrateur.	<p>Par groupe de 5 ou 6.</p> <p>Coureur 1 devient coureur 2. Coureur 2 devient coureur 3.</p>	<p>Identification de ma main de transmission par rapport au relayé.</p> <p>Identification de ma marque de départ par rapport au relayé (vu</p>	<p>Constituer les équipes qui fonctionnent le mieux (je vais le plus avec)</p> <p>Rôles sociaux :</p>	<p>Régulation : Je m'attends à ce que lors du passage de témoin les élèves regardent en arrière → les questionner : est-ce que tu as le plus vite</p>

	<p>But : annoncer en fin de séance équipe internationale, nationale, régionale pour la séance prochaine.</p>	<p>Coureur 3 devient coureur 4. Coureur 4 devient chronométrateur. Chronométrateur devient starter. Starter devient coureur 1.</p>	<p>dans la situation du chat et de la souris).</p> <p>Rôles sociaux : Voir fiche d'évaluation annexe</p>	<p>Être un starter et un chronométrateur d'or.</p>	<p>quand tu regardes devant ou derrière ? mise en place d'un hop signal de transmission.</p>
	<p>Moteur : N°1 → un témoin qui n'est pas transmit N°2 → un témoin qui s'arrête lors de sa transmission N°3 → un témoin qui ralentit lors de sa transmission N°4 → un témoin qui avance à vitesse maximale sur toute la course.</p> <p>Méthodologique et social : Starter : N°3 → un.e élève qui est placé.e derrière le coureur, qui annonce fort « à vos marques, prêt, partez ! » et qui fait les bons gestes N°4 → un.e élève qui est placé.e derrière le coureur, qui annonce fort « à vos marques, prêt, partez ! », qui fait les bons gestes et qui communique avec le chronométrateur. Chronométrateur : N°2 → un élève qui maîtrise le fonctionnement du chronomètre mais qui n'est pas placé.e au niveau de la ligne d'arrivée. N°3 → un élève qui est placé.e au niveau de la ligne d'arrivée et qui chronomètre avec justesse et qui</p>				

	<p>annonce le temps à son coureur N°4 → un élève qui est bien placé.e au niveau de la ligne d'arrivée, qui communique avec le starter, qui chronomètre, qui annonce et qui note le temps et qui conseille son coureur.</p>				
<p>SA2 → Atelier 2 : course haies (10 minutes)</p>	<p>Course haie : aller aussi vite ou plus vite que sur les 30m plat.</p> <p>Moteur : N°2 → un élève qui bondit au dessus des haies. N°3 → un élève qui a identifié sa jambe d'attaque et qui court en 8-4-4. N°4 → un élève qui a identifié sa jambe d'attaque, qui court en 8-4-4 et qui maintient sa vitesse maximale au moins jusqu'à la ligne d'arrivée.</p> <p>Méthodologique et social : Starter : N°3 → un.e élève qui est placé.e derrière le coureur, qui annonce fort « à vos marques, prêt, partez ! » et qui fait les bons gestes N°4 → un.e élève qui est placé.e derrière le coureur, qui annonce fort « à vos marques, prêt, partez ! », qui fait les bons gestes et qui communique avec le chronométreur. Chronométreur : N°2 → un élève qui maîtrise le fonctionnement du chronomètre mais qui n'est pas</p>	<p>Par groupe de 5 ou 6.</p> <p>Starter devient coureur. Coureur devient chronométreur. Chronométreur devient starter.</p>	<p>Prendre un départ en poussant fort dans le sol + bascule vers l'avant. Identification de ma jambe d'attaque + passage des haies en 8-4-4 pour conserver la même jambe d'attaque → comment est-ce que je prends mon départ pour être à 8 foulées de ma première haie (taille des foulées).</p>	<p>Egaliser son temps personnel.</p> <p>Rôles sociaux : être un starter et un chronométreur d'or</p>	<p>Régulation : Je m'attends à ce que la jambe d'attaque ne soit pas encore identifiée pour tout le monde (Jade et Sory absent séance précédente) → revenir dessus. Mettre en place des lattes au sol pour induire une impulsion plus lointaine de la haie pour éviter le bond → franchissement d'une rivière.</p>

	<p>placé.e au niveau de la ligne d'arrivée. N°3 → un élève qui est placé.e au niveau de la ligne d'arrivée et qui chronomètre avec justesse et qui annonce le temps à son coureur N°4 → un élève qui est bien placé.e au niveau de la ligne d'arrivée, qui communique avec le starter, qui chronomètre, qui annonce et qui note le temps et qui conseille son coureur.</p>				
<p>SA2 → Atelier 3 : Lancer contre le mur (5 minutes) Lancer de vortex (5 minutes)</p>	<p>Lancer contre le mur : objectif faire 50 points</p> <p>Lancer de vortex : battre son record personnel</p> <p>Moteur : N°2 → un élève qui lance avec un lancer bras cassé N°3 → un élève qui lance avec un lancer bras cassé et qui vise le ciel (env 45° par rapport au sol) N°4 → un élève lance avec un lancer bras cassé, qui vise le ciel (env 45° par rapport au sol) et qui prend un élan pas chassé (aller chercher loin avec la jambe gauche en poussant avec la jambe droite pour un lanceur droitier).</p> <p>Méthodologique et social : N°3 → un élève qui relève la distance, qui la note sur la fiche et qui en informe l'athlète.</p>	<p>Par groupe de 5 ou 6. Lanceur devient juge, juge devient lanceur.</p> <p>Rôles sociaux : Juge de vortex</p>	<p>Zone à viser = le ciel et pas le sol Latéralisation du corps pour augmenter l'élan du vortex. Prise d'avance de la jambe gauche et poussée de la jambe droite pour transmettre sa vitesse au vortex.</p> <p>Rôle de juge : voir fiche d'évaluation annexe.</p>	<p>Battre son record personnel.</p> <p>Rôle social : être un juge en or</p>	<p>Régulation : je m'attends à ce que certains élèves visent toujours le sol (Ahamed) → visualiser un cible au-dessus des maison et la viser avec la main libre. Expliquer avec l'image du lance pierre qu'il se latéraliser (Mélyne). Pour expliquer plus simplement la prise d'élan → passer la jambe gauche par-dessus une rivière. Rappel de l'importance du rôle de juge</p>

	N°4 → un élève qui relève la distance, qui la note sur la fiche, qui en informe l'athlète et qui peut conseiller.				
SA2 → Atelier 4 : saut en longueur (10minutes)	<p>Battre son record personnel</p> <p>Moteur : N°1 → un élève qui court et qui saute en cherchant le sol N°2 → un élève qui court et qui saute en cherchant à aller haut pour aller loin N°3 → un élève qui court, qui saute en cherchant à aller haut pour aller loin et qui prend un élan avec un départ identifié qui lui permet de sauter le plus loin possible.</p> <p>Méthodologique et social : N°3 → un élève qui relève la distance, qui la note sur la fiche et qui en informe l'athlète. N°4 → un élève qui relève la distance, qui la note sur la fiche, qui en informe l'athlète et qui peut conseiller.</p>	Par groupe de 5 ou 6 Sauteur devient juge et juge devient sauteur.	Focus : franchissement de la rivière + sur le passage haut au-dessus de la haie + atterrissage à deux pieds stable le plus loin possible.	Battre son record personnel. Rôle social : être un juge en or.	Régulation : Je m'attends à ce que certains élèves effectuent deux sauts (rivière + haie) → indiquer que le pied doit raser l'eau pour provoquer une prise d'avance des appuis. Rappel de l'importance du rôle de juge.
SA3 → compétitions relais (20 min)	S'engager collectivement dans une compétition entre équipes. Gagner avec la manière.	Chacune des équipes rencontrent chacune des équipes dans sa catégorie (internationale – nationale).	S'organiser en deux équipes internationale et nationale → être lucide sur son niveau. Appliquer les contenus moteurs vu auparavant. La manière : le témoin ne s'arrête pas.	Gagner avec la manière.	
Bilan (9h45)	Revenir sur ce qui a été appris et ce qui sera transférable dans la prochaine séquence.				

Les formes de groupement proposés sont pensées au regard de leaders positifs identifiés dans la classe. Elles sont quasiment identiques à celles proposées pour la séance précédente mais tiennent compte des différents observés lundi dernier.

Groupe 1 :	Groupe 2 :	Groupe 3 :	Groupe 4 :
Noann Mélyne Assya Sory <i>Maïssa</i>	Yoni Lorenzo Shaïd <i>Jade</i> Shaynna Eliana	<i>Emirhan</i> Meriem Sofia Enzo Désidéria	<i>Ishxan</i> Ahamed Mylan Sarah Amaria Elouan

En italique = responsable échauffement

En gras = responsable de groupe