

Année universitaire 2021-2022

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

Les contenus d'enseignement privilégiés par une enseignante, au profil non sportif, lors d'une séquence en éducation physique et sportive (EPS).

Présenté par **CAMBOULIVES Tanguy**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : AMANS-PASSAGA Christine	Nom, prénom :
Statut : Maître de conférences	Statut :

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
AMANS-PASSAGA Christine	Maître de conférences
DUBOIS Fanny	Maître de conférences

Soutenu le **20 / 06 / 2022**



Remerciements

Je tiens en premier lieu remercier ma directrice de stage AMANS-PASSAGA Christine, qui m'a accompagné durant mes deux années de MASTER dans la réalisation de ce mémoire. L'ensemble de ses conseils ainsi que son suivi rigoureux m'ont grandement aidé à produire ce mémoire de recherche qui s'intéresse aux contenus d'enseignement privilégiés par une enseignante, au profil non sportif, lors d'une séquence en éducation physique et sportive (EPS).

Dans un second temps, je tiens à remercier l'enseignante qui a accepté de m'accueillir pour réaliser un entretien-ante et une observation armée de l'une de ses séances dans le cadre de mon mémoire de recherche.

Sommaire

Introduction	6
Revue de question.....	8
I. La place de l'EPS dans le système scolaire français.....	8
I.1 L'EPS : une matière permettant aux élèves de faire des apprentissages spécifiques.....	8
I.1.a Les savoirs « enseigner » en EPS selon les programmes	8
I.1.b Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation	9
I.2 L'EPS : Une matière dite « secondaire »	9
I.2.a L'EPS : une matière périphérique	9
I.2.b Une place conséquente pour les apprentissages transversaux au sein même de l'EPS	10
II. Les difficultés rencontrées par les enseignants en EPS	11
II.1 Des difficultés liées au profil.....	11
II.1.a Des profils des élèves et un contexte d'enseignement mouvant	11
II.1.b Les différents profils des enseignants	11
II.2 Les connaissances technologiques pour enseigner l'EPS. Des connaissances et des gestes didactiques propres à la discipline.....	12
III. Des savoirs résultant de l'activité de l'enseignant et de celle de l'élève	13
III.1 Comment les élèves pensent apprendre ?	13
III.2 Une action conjointe entre les élèves et les enseignants.....	13
III.3 L'éducation physique et sportive : une discipline aux enjeux ambitieux mais réalisables ?	14
Cadre théorique : Paradigme didactique.....	15
Problématique	17
Méthodologie	18
Présentation et analyse des résultats	19
I. Traitement didactique :	19
I.1 L'organisation de la séquence (macro).....	19
I.2 L'organisation de la séance (micro).....	20
II. Les différents types de contenus	21
II.1 Des contenus envisagés	21
II.2 Des contenus enseignés.....	22
III. Les savoirs privilégiés par un enseignant non spécialiste en EPS	26
III.1 Des savoirs spécifiques	26
III.2 Des savoirs transversaux	27
Discussion	29
Conclusion.....	30
Bibliographie	31
- Bibliographie institutionnelle :	31
- Bibliographie scientifique :	31
Annexes	33
Note de lecture (1)	33
- Article :	33
- Mots clés :	33
- Définition des mots clés :	33
- Résumé :	33
- Avis personnel :	36
Note de lecture (2)	38

- Article :	38
- Mots clés :	38
- Résumé :	38
- Avis personnel :	44
Annexe 3 : Document d'aide enseignante.....	45
Annexe 4 : Fiche à disposition des élèves	46
Annexe 5 : Cadre d'entretien de recherche.....	48
Annexe 6 : Retranscription entretien + séance	50
Annexe 7 : Attestation de non plagiat	99
Annexe 8 : Autorisation de diffusion	100
Résumé	100

Introduction

Durant l'année 2010, 7 615 postes ont été ouverts pour le concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE), selon l'article intitulé « Répartition des lauréats au concours externe par discipline de diplôme – Session 2010 » extrait de la note d'information du 11/25 du ministère de l'éducation nationale, jeunesse, vie associative. Parmi ces 7 615 postes, 90% étaient réservés au concours externe. Toutes les personnes ayant obtenu leur concours cette année-là, se sont préparés de manières différentes. Certains étaient des étudiants d'un INSPE, d'autres travaillaient déjà en tant que personnel d'éducation et de surveillance ou bien même, pour quelques-uns d'entre-eux, ils étaient au chômage. On remarque donc qu'il existe une grande diversité de profil chez les professeurs des écoles. Autrement dit, chaque enseignant du premier degré a suivi son propre parcours. Et comme il est expliqué dans le tableau 5, les futurs enseignants peuvent avoir un diplôme, en plus du CRPE, différent de leur collègue. Certains sont diplômés en science (16%), d'autres en STAPS (7,6%), lettre et langue et art (26,7%) etc. Tout cela montre que chaque professionnel de l'enseignement a un ensemble de connaissances et de compétences qui lui est propre.

Par conséquent, les choix en matière de savoirs enseignés peuvent être, dans certains cas, soumis à une influence liée au parcours d'étude de l'enseignant

D'autre part, les savoirs enseignés résultent d'une « transposition didactique » (CHEVALLARD, « La transposition didactique », *La pensée sauvage*, 1985). La transposition didactique décrit l'ensemble des modifications opérées sur le savoir afin que celui-ci puisse être enseigné et, puisse être appris par les élèves. Cela correspond au passage du savoir « à enseigner » au savoir « enseigné ». Et pour transmettre cela, l'enseignant, va pouvoir se détacher des restrictions faites en faisant preuve d'autonomie, il va travailler le savoir, faire des choix sur ce « savoir à enseigner ». Ces choix sont accessibles à l'aide de la préparation de séance. C'est pour cela que le registre des savoirs enseignés diffère en fonction des choix fait par l'enseignant.

En outre, c'est cette thématique traitant des différents registres de savoirs enseignés, des choix fait par l'enseignant, que je souhaite étudier. Tout en prenant en compte le rôle que peut avoir le profil de l'enseignant durant cette étape.

Toutefois, plusieurs éléments m'ont poussé à m'intéresser à ce thème. Venant moi-même d'une licence STAPS et souhaitant devenir enseignant dans le premier degré, je trouve intéressant d'étudier les différents registres des savoirs enseignés. Ce thème a donc aussi été choisi car il est lié à ma licence STAPS. En effet, je me sentirai plus à l'aise et je dispose déjà de quelques savoirs pouvant m'aider à analyser les différents savoirs enseignés. Certains savoirs peuvent être moteurs et d'autres transversaux par exemple.

Souhaitant étudier ce thème, plusieurs questions me viennent à l'esprit comme le choix du registre du savoir enseigné dépend-t-il du profil de l'enseignant ? Comment les enseignants du premier degré effectuent-ils le choix des registres des savoirs enseignés ? Leurs choix de départ sur les savoirs est-il respecté durant les différentes situations ? Les savoirs envisagés dans la préparation de séance et les savoirs réellement enseignés observables en cours sont-ils en lien ? Existe-t-il des registres enseignés par l'enseignant qu'il n'avait pas envisagé de mettre à l'étude ?

Je pense donc qu'il serait intéressant d'approfondir ce thème en étudiant les différents registres de savoirs enseignés par le professeur des écoles, en réalisant une étude combinée des pratiques déclarées et des pratiques effectives. En réalisant une étude auprès de deux enseignants, l'un spécialiste et l'autre non.

Revue de question

I. La place de l'EPS dans le système scolaire français

I.1 L'EPS : une matière permettant aux élèves de faire des apprentissages spécifiques

I.1.a Les savoirs « enseigner » en EPS selon les programmes

Tout au long de sa scolarité en école primaire, un élève pratiquera de l'éducation physique et sportive (EPS). Que ce soit en maternelle (C1) ou en élémentaire (C2, C3).

Durant le cycle 1, l'EPS est en lien avec l'un des 5 domaines d'apprentissage du programme de maternelle. En effet, il s'agit du domaine 2 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ». On y trouve 4 objectifs, qui vont caractériser ce domaine d'apprentissage et sur lesquels les enseignants vont devoir travailler :

- « Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets »
- « Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variées »
- « Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique »
- « Collaborer, coopérer, s'opposer »

A la fin du cycle 1, les enfants auront acquis de nouveaux savoirs grâce à la pratique d'activités physiques et artistiques. On remarque que cette pratique a pour but de contribuer au « développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants. » (Page 14, Programme de C1).

Ensuite, dans le programme du cycle 2, l'appellation éducation physique et sportive (EPS) est utilisée pour la première fois dans la scolarité des élèves. Elle fait référence à l'un des neuf enseignements de ce cycle. L'EPS répond donc aux enjeux de formation du socle commun en permettant aux élèves de construire 5 compétences en continuité durant les différents cycles :

- « Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps »
- « S'approprier, par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils »
- « Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités »
- « Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière »
- « S'approprier une culture physique sportive et artistique »

Afin que les élèves accèdent à ces compétences, l'enseignant proposera des activités physiques sportives et artistiques (APSA), s'inscrivant dans quatre champs d'apprentissage complémentaires :

- « Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée »
- « Adapter ses déplacements à des environnements variés »
- « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique »
- « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel »

De plus, chacun des champs d'apprentissage permettra à l'élève du cycle 2, de construire des compétences motrices, méthodologiques et sociales spécifiques.

Enfin, les programmes d'EPS au cycle 3 se composent des 5 mêmes compétences et des 4 mêmes champs d'apprentissage que pour le cycle 2. Cependant, les compétences motrices, méthodologiques et sociales travaillées durant le cycle 3 seront différentes. Elles sont logiquement revues à la hausse et prennent en compte les savoirs construits par les élèves pendant le cycle 2.

I.1.b Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation

Pour parvenir à transmettre ces compétences aux élèves, l'enseignant se doit de maîtriser certains savoirs qui lui faciliteront l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) à ses élèves.

En effet, dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, parmi les compétences communes à tous les professeurs, il est noté qu'un enseignant doit « maîtriser les savoirs disciplinaires et leurs didactiques » (P.1). Cela oblige à connaître de manière approfondie ses domaines d'enseignements. En outre, l'enseignant est obligé également de maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC) ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant.

Par ailleurs, d'après le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, un enseignant du premier degré se doit aussi de « connaître les élèves et les processus d'apprentissage » (C.3). C'est-à-dire connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant. Mais encore « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (C.14) en complétant et actualisant ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques, en identifiant ses besoins de formation et, en mettant en œuvre des moyens pour développer ses compétences.

Sans ces diverses compétences et savoirs, il sera difficile pour l'enseignant de transmettre les savoirs souhaités par les programmes.

Transition : En réalité, les programmes établissent des quotas horaires par matière. Entraînant parfois les enseignants à privilégier certaines matières et cela pour différentes raisons. D'une part, on en convient que certaines contraintes font que les professeurs du premier degré ont un léger écart avec ce que les programmes le préconisent et d'autre part que quelques professionnels ne disposent pas de toutes les connaissances et compétences définies par le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation comme nécessaire à un enseignement.

I.2 L'EPS : Une matière dite « secondaire »

I.2.a L'EPS : une matière périphérique

L'enseignant du premier degré se différencie des enseignants du second degré par sa polyvalence. Un professeur polyvalent est capable d'enseigner l'ensemble des disciplines à l'école primaire, d'intégrer des domaines nouveaux de connaissances et de créer de la cohérence et du sens dans les différents apprentissages proposés. En d'autres termes, la

polyvalence renvoie à la maîtrise de l'ensemble des disciplines ou des domaines à aborder à l'école primaire mais aussi à leur enseignement, c'est-à-dire didactiser les contenus des différentes matières. La polyvalence chez les enseignants du premier degré a des avantages. Toutefois, celle-ci peut créer des difficultés chez les enseignants. En effet, chaque enseignant doit maîtriser l'ensemble des disciplines et ceci sur chaque niveau de l'école primaire. De manière involontaire ou non, les enseignants du premier degré vont donc avoir tendance à installer une hiérarchie entre les matières. On retrouvera les « matières centrales » (Baillat, G. ; Espinoza, O. et Vincent, J. (2001)), ce sont celles à qui, ils accordent le plus d'importance. Les « matières périphériques » (Baillat, G. ; Espinoza, O. et Vincent, J. (2001)), qui correspondent aux matières qu'ils enseignent mais de façon minoritaire et enfin les matières qu'ils délèguent. La hiérarchisation des disciplines par un enseignant peut reposer sur divers facteurs :

- Un facteur de préférence et de compétence de chaque enseignant
- Un facteur temps qui impose des priorités et des sacrifices

De manière générale, l'EPS est souvent traitée comme une matière périphérique. Une étude réalisée par Baillat, G. ; Espinoza, O. et Vincent, J. (2001) sur la base d'une enquête auprès d'enseignants concernant l'EPS démontre que cette discipline est l'une de celles où l'horaire est le moins respecté. Sont repérés des processus de sous-traitance et de délégation concernant l'éducation physique et sportive.

I.2.b Une place conséquente pour les apprentissages transversaux au sein même de l'EPS

L'éducation physique et sportive (EPS) peut être un lieu de croisement entre enseignement, comme il est spécifié dans les programmes de l'école primaire. Les disciplines scolaires peuvent à certains moments être au service de la construction de compétences transversales. En effet, l'enseignant du premier degré peut, s'il le souhaite, à travers l'enseignement de l'EPS construire des savoirs en lien avec d'autres disciplines comme la géographie, l'enseignement moral et civique, les mathématiques... Et c'est quelque chose de fréquent en EPS. On retrouve généralement dans cette discipline, qu'elle soit déléguée, considérée comme une matière périphérique ou comme une matière centrale, une prégnance de savoirs transversaux, qui se fait au détriment d'autres savoirs, plus spécifiques à cette discipline comme les savoirs moteurs par exemple. Une étude de recherche réalisée par Amans Passaga, C. et Devos-Prieur, O. (2015) montre qu'une place importante est accordée aux savoirs transversaux dans une séquence d'EPS réalisée par un enseignant du premier degré. Par contre, les savoirs techniques liés à l'APSA sont plutôt « secondaires » (Page 111).

Transition : Cependant, les études et les formations réalisées par les enseignants du premier degré peuvent être très variées d'une personne à l'autre. Cette hétérogénéité entre enseignants influe sur leurs pratiques. Tous n'ont pas les mêmes compétences. Le fait de privilégier des savoirs transversaux peut dépendre de différentes raisons : du profil de l'enseignant, de ses connaissances didactiques (APSA), du contexte etc... Et ce choix, peut se faire de manière consciente ou inconsciente.

II. Les difficultés rencontrées par les enseignants en EPS

II.1 Des difficultés liées au profil

II.1.a Des profils des élèves et un contexte d'enseignement mouvant

Durant sa carrière de professeur du premier degré, un enseignant peut être confronté à divers types d'élèves et à différents contextes d'enseignement. Ces deux facteurs, peuvent influencer sur sa pratique professionnelle, notamment en éducation physique et sportive (EPS). Peut-être que certains enseignants, s'ils se trouvent dans des réseaux d'éducation prioritaire (REP) privilégient d'autres enseignements au détriment de l'EPS. Une étude réalisée par Escriva-Boulley, G. ; Tessier, D. et Sarrazin, P. (2019) démontre que le nombre de minutes consacré à l'EPS par semaine varie en fonction du contexte REP ou non REP. Effectivement, les programmes préconisent 3 heures d'éducation sportive et physique (EPS) par semaine. Cependant, les résultats de cette étude nous donnent une moyenne nettement inférieure et une différence entre le temps d'enseignement de l'EPS en REP (115 minutes par semaine) et en non REP (130 minutes par semaine). Nous voyons, que le contexte d'enseignement peut engendrer des difficultés et obliger l'enseignant à faire des choix pour l'enseignement de l'EPS, sachant qu'en REP les élèves ont des taux d'échecs scolaires plus élevés.

De surcroît, la différence de profil chez les élèves peut poser problème aux enseignants du premier degré dans la pratique de l'EPS, notamment dans l'organisation de sa séance et dans le choix des contenus enseignés. Une analyse réalisée par Amans Passaga, C. et Devos-Prieur, O. (2015) démontre qu'un professeur du premier degré, enseignant dans une école de milieu défavorisé, privilégie les temps d'échanges par rapport aux temps moteurs. C'est l'un de ses choix. Certains de ses « élèves sont en difficultés avec la langue française » (Page 106) donc le temps d'échanges pour s'assurer qu'ils comprennent les consignes est beaucoup plus important. Concernant les contenus enseignés, elle privilégie des savoirs transversaux car elle prend en compte le profil de ses élèves. On remarque qu'en fonction du contexte d'enseignement et du profil des élèves, un enseignant peut délaisser l'enseignement de l'EPS et s'éloigner de l'apprentissage de contenus moteurs.

II.1.b Les différents profils des enseignants

Un enseignant ne maîtrisant pas correctement la matière EPS peut se retrouver en difficulté dans cette discipline. En réalité, chaque enseignant a un profil différent, son parcours lui est propre. Certains ont réalisé une licence de langue, d'autres une licence de sciences et techniques des activités physiques et sportives etc... Ce parcours les rend plus ou moins à l'aise dans l'enseignement de certaines matières. Une étude réalisée par Baillat, G. ; Espinoza, O. et Vincent, J. (2001), analyse la polyvalence des points de vue concernant la matière EPS sur la base d'une enquête auprès d'enseignants. Les auteurs témoignent que cette discipline est l'une de celles où le respect de l'horaire est le moins bon. Puis, il est noté que le type de formation initiale et le profil du personnel enseignant ont une influence sur le respect des horaires préconisés par les programmes. Cela veut dire qu'en fonction de son profil et de sa formation initiale un enseignant du premier degré va plus ou moins rencontrer des difficultés à enseigner l'EPS, difficultés qui se traduisent par des processus de « sous-traitance » et de « délégation » (Baillat, G. ; Espinoza, O. et Vincent, J. (2001)).

Transition : De surcroît, l'enseignement de l'EPS nécessite une conception et une organisation (progression, programmation) de séquence centrée sur des contenus spécifiques. Il est impératif pour les enseignants d'avoir un ensemble de connaissances leur permettant de mettre en œuvre de telles séquences.

II.2 Les connaissances technologiques pour enseigner l'EPS. Des connaissances et des gestes didactiques propres à la discipline.

Des savoirs, des compétences, des gestes didactiques sont à connaître pour enseigner. Ces gestes de l'enseignant, comme sa façon de faire du « tissage » (lien), du « pilotage », de l'« étayage » (Bucheton, 2009), s'appuient sur les différents types de savoirs dont il dispose : savoir personnels / savoir expert / savoir savants (Brière, 2018).

Concernant l'enseignement de l'EPS, un enseignant du premier degré doit tout d'abord mettre en place avec l'aide des autres enseignants une programmation des activités physiques sportives et artistiques (APSA) durant l'année scolaire. Cette organisation doit prendre en compte tous les champs d'apprentissages qui sont inscrits dans les programmes. Suite à cela, l'enseignant peut concevoir des séquences (cycles d'activités) pour chaque APSA sachant qu'un cycle doit durer entre 10 et 12 semaines pour que l'enseignant perçoive les transformations chez les conduites motrices des élèves.

Ensuite, des gestes didactiques utilisés à bon escient permettent à l'élève de faire de nouveaux apprentissages en termes d'habileté motrice. En effet, une étude réalisée par Amans-Passaga, C. et Verscheure, I. (2020) montre qu'un enseignant du premier degré à l'aide de « gestes didactiques » (Pages 93), permet à ses élèves d'apprendre de nouveaux pouvoirs moteurs. Ces gestes didactiques sont :

- « Le temps consacré à l'éducation physique » (Page 93) qui est primordial pour que les élèves effectuent des apprentissages moteurs
- « L'organisation du temps didactique » (Page 94), c'est-à-dire en découpant les situations d'apprentissages en temps moteurs et en temps réflexifs
- « La gestion interactive du temps didactique » (Page 94) qui signifie qu'il faut laisser les élèves prendre des décisions concernant leurs actions face aux règles émises par l'enseignant. Il est nécessaire qu'il y ait une action conjointe entre l'enseignant et les élèves
- Les feed-back, les consignes, les contraintes et les règles donnés par l'enseignant durant la situation d'apprentissage permettent aux élèves de construire de nouveaux pouvoirs moteurs.

Même si un enseignant n'a pas un profil sportif, celui-ci va tout de même permettre à ses élèves d'apprendre de nouvelles habiletés motrices et de nouveaux savoirs moteurs en respectant certains gestes didactiques propres à l'EPS et, en tenant compte des ressources institutionnelles (Programmes C1/C2/C3). Cependant, pour les acquérir une formation ou un travail de recherche et d'information (APSA et gestes didactiques) est nécessaire de la part de l'enseignant.

Transition : Malgré un certain nombre de connaissances chez les enseignants du premier degré concernant l'EPS, on observe une différence entre leurs pratiques déclarées, qui renvoient aux discours de l'enseignant sur ce qu'il souhaite faire et leurs pratiques effectives, qui correspondent à ce qu'on observe réellement lors de son action. En effet, il existe un écart entre le discours du professeur sur ce qu'il fera en EPS et ce qui est réellement appris chez les élèves.

III. Des savoirs résultant de l'activité de l'enseignant et de celle de l'élève

III.1 Comment les élèves pensent apprendre ?

A la fin du XXème siècle, les premiers travaux en science de l'intervention stipulent que l'efficacité de l'enseignement est de la responsabilité du professeur. Selon Piéron (1992), c'est lui qui par la qualité de son action va faire progresser les élèves. L'ensemble de ces travaux envisage le maître comme l'unique, sinon la plus importante variable influençant l'apprentissage des élèves. Le comportement de l'enseignant va faire évoluer les performances et les conduites motrices des élèves. Ici, l'élève n'a pas sa place dans la construction du savoir.

En réalité, l'activité de l'enseignant tout comme celle des élèves participe à la construction du savoir. Une étude réalisée par Poggi, M-P. et Musard, M. (2014) montre comment les élèves pensent apprendre en EPS. Pour la plupart d'entre eux, ils apprennent :

- En faisant, c'est-à-dire en pratiquant
- En écoutant le maître (consignes)
- En réfléchissant sur des critères de réalisation d'une APSA

On remarque, à travers cette étude, que pratiquer, respecter les consignes et les feed-back, dans les situations d'apprentissage mises en place par l'enseignant, permet aux élèves d'acquérir des savoirs en EPS. Cependant, quels types d'apprentissage réalisent-ils ? Des apprentissages moteurs, transversaux, culturels, au service de la formation du citoyen ?

Transition : Nous allons constater que par leur action les élèves vont influencer le type de savoir appris.

III.2 Une action conjointe entre les élèves et les enseignants

Les élèves ont une influence sur le type de savoir appris. En effet, par leur action ils peuvent créer un décalage entre les pratiques déclarées par l'enseignant et les pratiques effectives. Nous pouvons dire qu'il y a une action conjointe entre élèves et enseignant. La notion d'action conjointe signifie que « l'enseignant et les élèves participent par leurs actions respectives à la réalité de ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend ». Une étude de recherche réalisée par Amans-Passaga, C. et Devos-Prieur, O. (2015), nous montre l'évolution d'un contenu enseigné durant une situation d'apprentissage. En effet, il est passé de « finir l'action en dirigeant la balle avec précision » (Page 107) à savoir remplir son tableau (qui servait à remplir les résultats de chaque élève), suite à l'action conjointe entre l'enseignante du premier degré et des élèves. L'enseignante s'est aperçue que les élèves avaient du mal à remplir le tableau, l'action des élèves lui pose un dilemme. Elle fait par la suite le choix de favoriser le contenu transversal « remplir un tableau » pour aider ses élèves au lieu de respecter le contenu initialement choisi.

Néanmoins les élèves peuvent aussi choisir le type de contenu appris de par leurs actions. Une autre étude réalisée par Amans-Passaga, C. et Verscheure, I. (2020), montre que les élèves, de par leurs actions, ont une influence sur le type de contenu d'apprentissage qu'ils vont apprendre durant une situation pratique. Durant cette expérience, l'enseignant avait mis en place une situation d'apprentissage pour favoriser une construction en 3 passes au volley-ball. Cependant les élèves ont négligé cette situation. Selon eux, cette variable présentait « plus de risques de perte de balles que de chances de gagner le point » (Page 92). Les élèves n'ont

donc pas voulu entrer dans le contrat initié par l'enseignant (contrat didactique), qui souhaitait qu'ils jouent en 3 touches. Selon eux, cela ne leur garantissait pas la victoire du point. Grâce à cet exemple on peut comprendre que les élèves, par leurs actions, choisissent comment le savoir avance. En effet, par leurs actions ils choisissent ce qu'ils apprennent.

Enfin, en plus d'orienter le savoir réellement appris durant les situations d'apprentissage, les élèves peuvent le guider durant les temps d'échanges. La même étude réalisée par Amans-Passaga, C. et Verscheure, I. (2020) démontre que les élèves peuvent pendant les temps d'échanges « participer à l'avancement de l'enseignement (Sensevy, 2007) (Chronogénèse) » (Page 86). C'est-à-dire que les élèves, en fonction de leur réponse durant les temps d'échanges avec l'enseignant, ont la possibilité d'introduire de nouveaux savoirs, d'où la présence significative de ces temps dans les séances d'EPS. Et c'est l'enseignant qui va faire le choix d'aller dans le sens de l'élève pour insuffler un nouveau savoir ou bien au contraire, le stopper et les réorienter vers ce qu'il souhaite enseigner (étayage).

III.3 L'éducation physique et sportive : une discipline aux enjeux ambitieux mais réalisables ?

L'enseignement de l'éducation physique et sportive n'a cessé d'évoluer au fil des années. Au départ, cette discipline scolaire ayant au cœur de son enseignement une visée plutôt hygiéniste ou militaire a évolué au début des années 1970. C'est à cette période que les activités physiques sportives et artistiques (APSA) se trouvent au cœur de l'enseignement de l'EPS. L'objectif de l'EPS n'est ni de devenir le meilleur possible dans un sport ni de se détendre mais de « faire accéder à tous les élèves une culture sportive ou artistique qui puisse être un outil de connaissance de soi, des autres et du monde » (Page 67).

Cette pratique de l'EPS va permettre aux élèves d'apprendre sur eux-mêmes, de pouvoir pratiquer une activité physique en dehors du cadre scolaire mais surtout d'être critique et de pouvoir faire des choix sans être influencés par les stéréotypes de notre société. De plus, elle va contribuer à réduire les inégalités d'accès à la culture sportive des enfants. En effet, les enfants venant de milieu favorisé ont tendance à pratiquer un ou deux sports en dehors de l'école alors que les enfants de milieu défavorisé pratiquent moins. De plus, il existe des « inégalités de genre » (Page 68) entre fille et garçon, « les filles pratiquent moins que les garçons et sont cantonnées à certains sports » (Page 68) selon Pontais, C. (2015). Toutes ces inégalités peuvent être réduites grâce à l'enseignement de l'EPS qui va leur permettre de construire une culture sportive.

Les enjeux de l'EPS sont très importants. Toutefois, pour parvenir à atteindre ces enjeux les élèves doivent apprendre « des pouvoirs d'agir », « des pouvoirs de penser son activité » et des pouvoir de penser son activité » (Page 69). Cela demande aux enseignants de grandes connaissances sur les APSA, une formation conséquente et une adaptation des APSA au milieu scolaire. D'autres problèmes se posent à eux, que se soient au niveau matériel, au niveau de la hiérarchie des disciplines ou de certains dispositifs qui ont failli entrer en vigueur tentant de rendre optionnel l'enseignement de l'EPS ou bien-même le déléguant, renforçant ainsi le sentiment de non-compétences des enseignants.

Cependant, les professeurs du premier degré peuvent compter sur les conseillers départementaux d'EPS, les conseillers de circonscription et l'engouement du sport scolaire (USEP) pour parvenir à réduire ces inégalités de culture sportive.

Cadre théorique : Paradigme didactique

Les chercheurs choisissent des façons différentes de faire de la recherche. Ils suivent une tendance, appelée paradigme, qui évolue ou même change en fonction des périodes. Un paradigme de recherche peut être défini comme une orientation de recherche partagée par une communauté de chercheurs à un moment donné. Mon travail de recherche sera réalisé en suivant un paradigme précis : le paradigme didactique.

Contrairement à d'autres paradigmes de recherche qui ne s'intéressent qu'aux pratiques des enseignants, le paradigme didactique, lui, va aussi s'intéresser à l'activités des élèves. En centrant la recherche et l'analyse sur les contenus enseignés (enseignant) et les contenus appris (élèves). Selon les précurseurs de ce paradigme, on ne peut étudier un enseignement sans une centration sur les contenus. Ces-derniers vont donc être au centre de ma recherche. Je vais m'intéresser plus particulièrement à la transmission de ces contenus en focalisant ma recherche sur les intervenants, soit les deux enseignants du premier degré que j'aurai choisi. En effet, je souhaite avoir accès aux contenus qu'ils auront choisis et qui seront finalement enseignés par ces professeurs lors d'une séance d'EPS en sport collectif, avec des élèves de cycle 3.

Toutefois, en plus d'utiliser une méthodologie propre au paradigme didactique, il est important que ma recherche soit réalisée au cœur des pratiques d'enseignement, aux confins des systèmes didactiques. Cette analyse se déroulera dans les lieux habituels de transmission de savoir, c'est-à-dire dans les situations didactiques. C'est ici qu'il est intéressant d'aller analyser l'activité d'enseignement-apprentissage. C'est là, dans les interactions entre les intervenants et les apprenants, que se révèlent les contenus en jeu, les savoirs enseignés et ceux qui sont appris. J'analyserai, en suivant la méthodologie du paradigme didactique, les interactions entre enseignant et élèves qui permettent le repérage des contenus (connaissances, compétences) autour desquels ils échangent et qui sont finalement mis à l'étude.

Dès lors qu'existe une intention d'enseignement d'un savoir par un enseignant à un élève, il y a une situation didactique. Celle-ci vit dans la classe à travers différents moments : définition, dévolution, régulation et institutionnalisation selon Sensevy en 2007. Il sera nécessaire, que j'identifie et analyse ces différentes étapes. Cependant, les élèves ont une approche subjective de cette situation didactique. Ils vont choisir d'entrer ou non dans le contrat qui est proposé par l'enseignant en respectant ou non l'objectif de la situation, son dispositif, les buts fixés etc.

Ce contrat fixe les rôles, places et fonctions de chacun. Pour les élèves, l'enseignant doit construire des dispositifs d'apprentissage et expliquer la leçon. Pour l'enseignant, les élèves doivent faire les exercices proposés en respectant les consignes. Cependant, il se peut lors de mon analyse que j'aperçoive les élèves essayer de négocier ce contrat didactique, soit en détournant l'exercice, soit en essayant de revoir les exigences. D'autre part, il est aussi possible que tous les élèves de la classe ne soient pas engagés dans le même contrat, qu'ils ne soient pas confrontés aux mêmes exigences et parfois aux mêmes savoirs (volontairement ou pas). On parle alors de contrat didactique différentiel (Schubauer Léoni). Chaque élève est unique et les enseignants que j'observerai auront peut-être des attentes différentes envers certains élèves.

La négociation de ces différents contrats résulte de l'action conjointe. En effet, lors des

situations didactiques les enseignants seront en interaction constante avec leurs élèves à propos d'un contenu choisi. De ce fait, leurs actions seront interdépendantes. Enseignant et élèves vont participer à la réalité de ce qui s'enseigne et de ce qui s'apprend, c'est « l'action conjointe ». Par ailleurs, même si les élèves et les enseignants respectent la plupart du temps le contrat de départ, il est possible que les élèves ne comprennent pas toutes les caractéristiques d'une situation didactique proposée par l'enseignant (consigne, objectif...). Entraînant ainsi, un décalage entre les attentes de l'enseignant et les agissements des élèves. Pour résoudre ce décalage, l'enseignant peut revoir ses contenus enseignés, ses objectifs etc et les adapter aux actions des élèves. Le savoir, en fonction des actions des élèves et des réponses de l'enseignant, va donc avancer plus ou moins vite (chronogénèse).

Tous ces paramètres spécifiques auxquels nous nous intéressons et qui sont liés au paradigme de recherche didactique vont rendre les contenus enseignés choisis (pratiques déclarées) incertains. D'où la nécessité d'une méthodologie nous autorisant l'analyse des pratiques effectives, nous donnant accès aux contenus réellement enseignés et nous permettant ainsi de les confronter.

Pour conclure, mon objectif sera de décortiquer les différentes phases de l'activité de l'enseignant pour accéder aux contenus (envisagés, enseignés). Tout en analysant finement les interactions enseignant / élèves qui permettent le repérage de ces contenus autour desquels ils échangent et qui sont mis à l'étude. « Les contenus d'enseignements sont les éléments, les connaissances ou techniques (savoir-faire) que les élèves doivent apprendre, s'approprier, intégrer et utiliser pour avoir la compétence visée » (E. Arieux et A. Catteau, 1999).

Problématique

L'EPS est une matière à part entière pouvant poser des difficultés d'enseignement aux professeurs du premier degré. L'histoire personnelle d'un enseignant du premier degré, sa formation reçue, son vécu sportif, son profil, le contexte d'enseignement sont autant d'éléments qui influencent et affectent sa façon d'enseigner une activité physique sportive ou artistique.

Cependant, des gestes, des connaissances et des savoirs propres à l'éducation physique et sportive (EPS) peuvent être appris par l'enseignant, facilitant ainsi son enseignement.

Par ailleurs, le choix initial du type de contenu d'apprentissage envisagé peut varier lors de la pratique. En effet, le type de contenu privilégié résulte de l'action conjointe entre les élèves et l'enseignant. Il est possible d'observer cette variation, ou non, en analysant les pratiques déclarées et les pratiques effectives de l'enseignant.

La problématique de cette étude concerne donc le traitement didactique réservé à l'éducation physique et sportive afin de faire émerger les contenus privilégiés par un enseignant du premier degré en fonction de son profil et de ses savoirs.

- Quel traitement didactique est mis en place par un enseignant du premier degré non spécialiste en EPS ? Comment organise-t-il sa séquence ?
- Quels sont les contenus envisagés et enseignés par un professeur des écoles non spécialiste en EPS ?
- Quels types de savoirs sont privilégiés par un enseignant au profil non spécialiste en EPS ? Pourquoi ?

Ces questions de recherche seront travaillées à partir d'interview, d'observation, d'analyse des documents professionnels et de séquence d'enseignement menées par un enseignant du premier degré non spécialiste en l'EPS.

Méthodologie

Mon travail de recherche se déroulera au sein de l'école Charles de Gaulle de Laissac. Celle-ci se situe à une vingtaine de kilomètre de Rodez. Cette école multiculturelle accueille les enfants de Laissac et des villages aux alentours. J'observerai, madame X, l'enseignante des CM1/CM2 qui se dit plutôt non spécialiste concernant la pratique et l'enseignement en EPS, lors d'une séance de pétanque. Après 18 années en tant qu'enseignante du premier degré en maternelle, elle a repris, cette année, une classe de cycle 3.

A travers différentes méthodes, je souhaite accéder à différents contenus, qui me permettront de répondre à mes questions de recherche.

Pour avoir accès à ces contenus, je vais devoir utiliser une méthodologie précise et propre au paradigme didactique. Je mettrai en place un entretien ante-intervention avec l'enseignante du premier degré, qui me permettra de découvrir davantage le profil du professionnel du premier degré observé.

J'analyserai aussi sa fiche de préparation de séance, contenant leur présentation des tâches, dispositifs souhaités. Cela me permettra d'avoir accès à leur intentionnalité didactique et par la même occasion aux contenus qu'ils voudront mettre à l'étude lors de la séance que j'observerai. Si j'en ai l'occasion, j'accéderai sa fiche de préparation de séquence. En effet, après l'avoir analysé je pourrais m'appuyer sur celle-ci pour avoir accès à la progression qu'elle aura mis en place à travers ses différentes séances ainsi qu'aux contenus qu'elle souhaite travailler avec l'ensemble de ses élèves.

Enfin, après avoir réalisé une observation armée de la séance dirigée par le professeur du premier degré, j'en analyserai le contenu et confronterai les données d'entretien et d'observation. Les données d'observations me donnent accès, suite à une analyse, aux pratiques effectives et par conséquent aux contenus réellement enseignés. Cependant, cela suppose de ma part l'utilisation d'une grille de transcription de la vidéo de la séance que l'on nomme « synopsis de la séance » et le choix d'événements remarquables considérés comme « des moments cruciaux et emblématiques de la séance relativement au questionnement de recherche (...) afin d'engager des analyses fines (...) de l'action de l'enseignant en lien avec celle des élèves » (Schubauer-Léoni).

Présentation et analyse des résultats

Suite à la réalisation d'un entretien semi-directif, qui m'a permis d'une part de découvrir davantage le profil de l'enseignante observée et d'autre part d'avoir accès à ses fiches de préparation. Ainsi que d'une observation armée, durant laquelle j'ai filmé une séance de pétanque de cycle 3. Je dispose maintenant des éléments nécessaires pour répondre à mes questions de recherche.

I. Traitement didactique :

I.1 L'organisation de la séquence (macro)

Tout d'abord, à l'aide de l'entretien avec l'enseignante du premier degré, j'ai pu comprendre que la mise en place de cette séquence au sein de la classe avait un objectif précis : « c'est parce que nous avons une rencontre le 7 avril » (Annexe 6). Effectivement, cette séquence a pour objectif de préparer les élèves à cette rencontre, durant laquelle, les élèves devront pratiquer la pétanque mais aussi les quilles : « Donc on fera découverte des quilles et par contre on fera un tournoi de pétanque » (Annexe 6). L'enseignante a fait le choix de privilégier une séquence sur la pétanque au détriment des quilles parce qu'elle se sent plus à l'aise dans cette discipline : « j'ai déjà essayé de lancer le quillon, il tombe sans arrêt donc je me vois mal l'enseigner » (Annexe 6).

Cependant, il s'agit de la première fois que cette professeure du premier degré enseigne l'APSA pétanque : « Je n'avais jamais fait pétanque avec des cycles 3 » (Annexe 6). Elle se retrouve donc confronté à une nouvelle APSA, mais aussi à un nouveau cycle. En effet, il s'agit de sa première année avec des cycles 3 après « 18 ans de maternelle » (Annexe 6), celle-ci ne se sent logiquement pas aussi à l'aise qu'avec des élèves de cycle 1, que ce soit dans l'analyse de sa pratique ou dans la conception des séances : « Je n'arriverai pas comme en maternelle, je créais mes séquences en maternelle, au bout d'un moment j'avais senti que par exemple on faisait lancer beh je trouve que ça, ça marchait mieux, je le faisais. Là je reste dans les clous, c'est-à-dire qu'il y en a qui ont travaillé dessus donc je prends les séquences toutes faites » (Annexe 6). Cette première séance lui permettra d'analyser sa pratique et de réaliser ce qui a fonctionné ou non. De plus, même si comme elle a pu me le dire durant l'entretien « je prends ce qu'on me donne » (Annexe 6), elle porte une attention importante à ses sources et veille à ce qu'elles soient « fiables » en prenant des documents de « circonscriptions, d'inspection tu sais par exemple quand je vois que c'est l'IEN de, une IA ou un IEN, je prends » (Annexe 6).

Pour mettre en place cette séquence d'enseignement, elle s'est donc appuyé sur des documents. En l'occurrence, un document, de l'union sportive de l'enseignement du premier degré (USEP) de l'Aveyron intitulé « La pétanque au cycle 3 de l'école primaire » (Annexe 3), tamponné par « l'inspection académique de l'Aveyron ». Tout en s'inspirant du document que je viens de citer, elle a mis en place une séquence de pétanque. Séquence durant laquelle, après entrée par une « séance ludique » (Annexe 6), les élèves ont réalisé une « situation de référence qui a duré 2 séances » (Annexe 6) qui a permis aux élèves « d'eux-mêmes s'évaluer » (Annexe 6), « évaluer l'élève pour savoir où il en était » (Annexe 6). Par la suite, elle se poursuivra par des séances « où on va vraiment travailler une compétence technique en particulier » (Annexe 6), soit « trois, quatre séances sur « je pointe » et trois, quatre séances sur « je tire » (Annexe 6). Enfin de conclure par une dernière séance où « on reprendra la séance situation de référence ».

Par ailleurs, même si cette enseignante aurait désiré faire appel à un intervenant extérieur, cela aurait été compliqué. En effet, le budget dont dispose l'école depuis quelques années n'est pas suffisant pour se permettre cela : « c'est un peu frustrant, on n'a pas le budget pour » car « on est confronté à des difficultés avec la mairie » (Annexe 6).

Transition : Lors de ma venue à l'école primaire publique Charles de Gaulle de Laissac, j'ai eu l'occasion d'assister et de réaliser une observation armée (filmée) au cours d'une séance de cette séquence d'enseignement d'EPS.

I.2 L'organisation de la séance (micro)

Tout d'abord, concernant la place de la séance au sein de la séquence. Celle-ci, dont j'ai eu l'occasion d'observer, se situe en début de séquence. En effet, il s'agissait de la quatrième séance de pétanque. La première servait « d'entrée dans l'activité ». Quant aux deux suivantes, elles étaient consacrées à la réalisation d'une situation de référence pendant laquelle les élèves s'affrontaient en 1 contre 1. Ici, la séance observée « c'est la première séance qui intervient où on va vraiment travailler une compétence technique en particulier » en l'occurrence « le glissé ». Pour cette séance, elle s'est donc inspiré du document de l'USEP (Annexe 3). Mais elle ne s'est pas contentée de mettre en place les ateliers, sans les analyser. En effet, après réflexion, elle s'est appropriée les ateliers proposés en les adaptant. C'est le cas par exemple avec l'atelier « la cible » et « je pointe » (Annexe 3) où elle n'utilisera pas de cerceaux comme sur les illustrations car : « On va que dessiner au sol parce que si on utilise des cerceaux ils vont être gênés, le cerceau va aller au milieu donc ça ne sera pas possible. Ils vont dessiner eux-mêmes, avec leurs pieds, la zone cible » (Annexe 6).

Cette séance avait comme durée totale : 1 heure 14 minutes. Vu que l'on retrouve une intention d'enseignement d'un savoir, par un enseignant auprès de ses élèves, nous pouvons parler de situation didactique dans cette séance. En effet, selon Sensevy en 2007, la situation didactique se vit dans la classe à travers différents moments : définition, dévolution, régulation et institutionnalisation. Nous retrouvons ces différents moments lors de cette séance.

Tout d'abord, la phase de définition où l'enseignante présente les différentes situations qui vont être proposées aux élèves. Cette phase de définition dure un total de 21 minutes lors de la séance que j'ai pu observer. On remarque donc que presque un tiers du temps est consacré à l'explication des ateliers, ce qu'il leur laisse un temps assez conséquent pour pratiquer. Elle se déroule dans la salle de classe et les élèves disposent au tableau d'un schéma qui va venir servir de support à l'enseignante pour expliquer les différentes consignes. Ici, l'enseignante ne fait pas le choix de réaliser la phase de définition par hasard. Certains de ses élèves « ne sont pas très attentif » et « au niveau des règles il faut faire attention » (Annexe 6). En effet, « il y a des enfants qui ont quelques troubles au niveau de l'attention, une fois que tu les mets dehors après ils oublient un petit peu ce qu'on a dit et eux ils voient les boules, ils veulent jouer aux boules, à la pétanque ». Sachant cela, l'enseignante privilégie la passation des consignes dans un endroit sans doute plus réglementaire pour ses élèves où ils sont assis, où ils ne vont pas être vite distraits et où la sécurité semble plus sûre : « Et c'est pour ça que je passe d'abord en classe et la pétanque c'est la sécurité en premier. Là vraiment on est obligé d'avoir des règles bien strictes » (Annexe 6). C'est sans doute aussi pour cela, que l'enseignante a utilisé une partie de son temps consacré à la définition pour faire un rappel des règles de sécurité, car comme elle me l'a dit durant l'entretien « on privilégie d'abord la sécurité, à la pétanque c'est le premier point ».

Arrive après la définition, une phase interactive où les élèves sortent de classe et mettent en place les ateliers vu auparavant. Cette phase dure environ 7 minutes et l'enseignante veille à ce que les ateliers soient mis en place de manière correcte. Cela la change des cycles 1 : « Après moi ce que j'adore avec les cycles 3, et que je n'avais pas avec les cycle 1, c'est qu'ils sont autonomes dans la gestion du matériel »

Puis viens la phase de dévolution où les élèves sont en confrontations dans la tâche et parviennent ou non à trouver les solutions attendues. Durant cette séance, elle se confond avec la régulation, phase où l'enseignante va renseigner l'élève pour l'aider à trouver les bonnes solutions. Ici, les deux phases réunies durent environ 40 minutes. Cette spécificité est dû au fait de l'organisation de la séance. La classe est divisée en 6 groupe de 4, 3 groupes se trouvent sur un atelier « je pointe » par exemple pendant que les 3 autres sont sur l'atelier « la cible ». L'enseignante ne peut pas intervenir en même temps sur tous les groupes. Certains groupes ont donc plus de temps de régulation ou de dévolution. Mais cela est un choix que réalise l'enseignante lorsqu'elle les observe, elle décide en fonction de ce qu'elle voit de se diriger vers un groupe plutôt qu'un autre et décide d'étayer, de guider, de réguler. Elle profite aussi de cette phase pour encourager ses élèves, en effet certains ont besoin qu'elles soient là pour s'engager pleinement dans l'activité : « Et après, tu vas avoir élève X qui n'est pas sportive, qui déteste ça, donc qui s'implique pas mais bon après il faut la remobiliser, lui dire aux travaux, en plus elle a bien marché. Donc ça va permettre de la valoriser parce qu'elle a bien réussi, même quand elle marque des points, elle fait « (boude) » presque mais j'ai dit « non c'est bien tu l'as eu ». On retrouve plusieurs feed-back motivationnels lors de cette phase dans la séance : « Zéro ? On va s'améliorer ! », « Allez tu vas les gagner les deux points là » etc (Annexe 6).

Enfin, après avoir ranger le matériel durant quelques minutes (4 minutes), l'enseignante réunit les élèves et passe à la phase de l'institutionnalisation. Cela renvoie à la tâche où l'enseignante explique ce qu'il cherchait, ce qu'il voulait que les élèves trouvent.

Transition : Finalement, maintenant que nous avons eu un exemple précis du déroulement d'une séance en EPS. Nous allons nous attarder sur les contenus envisagés et enseigner au cours de celle-ci.

II. Les différents types de contenus

II.1 Des contenus envisagés

Pour commencer, durant cette séquence différents natures de contenus envisagés sont présents. Ces contenus envisagés correspondent à ce que souhaitent faire apprendre l'enseignante à ses élèves, au cours de ses enseignements. On retrouve, dans cette séquence, des contenus envisagés de sécurité et des contenus envisagés techniques.

En effet, comme nous avons pu le voir auparavant, la sécurité prend une place importante durant cette séquence d'EPS : « on privilégie d'abord la sécurité, à la pétanque c'est le premier point » (Annexe 6). Selon l'enseignante que j'ai pu interroger, la sécurité passe avant la technique. A partir de la fiche de séquence, on remarque que la sécurité va passer au travers de différents rôles, que l'enseignante va pouvoir donner à ses élèves, comme le rôle d'observateur ou d'arbitre. Ce n'est pas tout, elle se fera aussi de par les actions de l'enseignant, comme la mise en place des ateliers ou encore le rappel des règles lors de chaque séance. C'est ainsi, que des savoirs liés à la sécurité, vont se construire chez les élèves.

Concernant les contenus envisagés techniques durant cette séquence, l'enseignante veut préparer ses élèves à une rencontre. Elle souhaite donc leur apprendre différents savoirs techniques, propres à la pétanque, qui permettront aux élèves d'améliorer leur pratique initiale. On retrouve, dans la fiche d'aide à la préparation de séquence de l'enseignante, des techniques pour « pointer », des techniques pour « tirer » mais aussi des techniques de « position de lancer dans le cercle ». Ceux sont les techniques de tir et de pointage, qui vont être privilégiés par l'enseignante au cours de la séquence : « Donc d'abord la sécurité, et après je t'avouerai que la technique oui parce que si tu veux on va travailler la technique parce qu'on a fait une situation de référence. On s'est rendu compte que justement on avait beau essayé de pointer et de tirer et ben on n'y arrivait pas trop donc on va maintenant privilégier le côté technique puisqu'on va bien s'entraîner à, là on va pointer, les séances qui vont venir, après on travaillera le tir » (Annexe 6).

Maintenant, nous allons traiter des contenus envisagés durant la séance. Ils s'apparentent aux contenus envisagés de la séquence vus précédemment. En effet, on remarque des contenus envisagés de sécurité ainsi que des contenus envisagés techniques.

Durant cette séance, l'enseignante m'a spécifié durant notre entretien-ante qu'il était prévu de « rebrasser, revoir les règles de sécurité » (Annexe 6). Ceux sont toujours les mêmes règles qui sont revus tout au long de la séquence. C'est pour cela que l'enseignante explique qu'ils vont les revoir. Elle compte donc sur les élèves pour qu'ils aient assimiler l'ensemble de ces règles, du moins une grande partie vu qu'il s'agit des premières séances.

Par ailleurs, concernant les contenus envisagés techniques, ils s'apparentent à ceux de la séquence. Toutefois, vu que nous nous intéressons à cette séance en particulier, ce sera un contenu envisagé technique beaucoup plus précis. En l'occurrence, le savoir technique envisagé concernait le pointage comme nous l'avais précisé l'enseignante. Plus exactement, « la technique du glissée » (Annexe 3), qui selon la fiche d'aide dont s'inspire l'enseignante, fait partie d'une des trois techniques de pointage.

Transition : Cependant l'ensemble de ces contenus envisagés restent un souhait de la part de l'enseignante. Nous allons voir si tout se passe comme prévu en analysant les contenus réellement enseignés.

II.2 Des contenus enseignés

Malgré le fait que l'enseignante souhaite faire travailler certains types de contenus, tout ne se déroule pas comme prévu. En effet, en fonction des agissements des élèves, l'enseignante va agir d'une certaine manière en mettant en jeu ou non de nouveau type de contenu. On parle d'action conjointe. Ici, dans cette séance, plusieurs types de contenus ont été enseignés.

Tout d'abord, les élèves ont appris des contenus liés à la sécurité, tout comme il l'était souhaité dans les contenus envisagés. Durant cette séance, l'enseignante en a profité, dès le début de la phase de définition, pour demander à ses élèves de se remémorer les consignes de sécurité : « E : Juste avant de partir, il faudra rappeler, puisque c'est la pétanque, il faudra rappeler ? é : *Les règles de sécurité* » (Annexe 6). Il est important de les rappeler à chaque séance pour que les élèves puissent les apprendre et s'en souviennent. Comme elle l'avait dit, une fois les consignes des ateliers données, elle demande à ses élèves de lui rappeler les différentes règles de sécurité vue dans les séances précédentes avant de se rendre dehors. Elle fait intervenir les élèves et ne leur donne pas les consignes directement. Ils participent à

l'acquisition du savoir : « E : Il nous reste plus qu'une chose à faire, les règles de sécurité, je vous écoute. é : *On ne se met pas devant, ni derrière la personne qui va lancer sa boule. Il ne faut pas traverser pendant que quelqu'un tire. Le seul qui peut avoir des boules, c'est celui qui joue* ». L'enseignante, ici, accompagne les élèves et les aide à se remémorer l'ensemble des règles, il est important de ne pas en oublier. Elle reformule aussi, pour que tous les élèves comprennent bien la règle ou bien même ajouter quelques informations : « é : *Si une boule vient vers nous, ben on l'arrête avec le pied*. E : Très bien, si une boule vient vers vous, vous l'arrêtez avec le pied, jamais la main » (Annexe 6). Lors de cette phase de définition, les règles de sécurité sont donc apprises par rappel pendant 2 minutes environ.

Ensuite, arrive la mise en place des ateliers. Ici, aussi la sécurité est travaillée et de manière un peu plus implicite. Déjà, les élèves lors de la mise en place des ateliers doivent laisser les boules. Puis, l'organisation des ateliers est réfléchi par l'enseignante. On peut parler de sécurité passive, en effet la professeure du premier degré, s'assure que dans les différents ateliers, les élèves pointent vers le milieu du terrain (et non dans le dos d'un groupe par exemple). De plus, après la mise en place des ateliers par les élèves, elle vérifie que chaque atelier soit correctement installé. Par exemple, elle aurait pu rendre ce contenu sécuritaire plus explicite, si elle l'avait voulu, en demandant aux élèves, selon eux, pourquoi elle dispose les ateliers comme ça.

Ensuite, vient la phase de régulation et de définition. L'enseignement de la sécurité, dans ces deux phases, se fait par des feed-back interrogatifs et/ou disciplinaires auprès des élèves : « E : Rassure-moi, élève X la partie est finie ? Parce que tu es sur le terrain-là. é : *Oui j'ai fini* » / « E : Par contre, est-ce que vous êtes sûr que vous respectez bien les règles de sécurité là ? Vous étiez placés où par rapport à élève X ? é : *Derrière*. E : Est-ce qu'on a le droit d'être derrière lui ? é : *Non* ». En plus de leur faire rappeler les règles de sécurité, elle va leur donner une explication qui va leur permettre de comprendre où est-ce qu'ils seront mieux placés et par conséquent d'être dans de meilleures conditions pour assurer leur rôle d'observateur et d'arbitre : « E : Non ! Vous avez des places de choix là (*montre sur le côté de l'atelier au niveau de la cible*), vous verrez mieux » (Annexe 6). Les règles de sécurité, s'apprennent aussi à travers l'assimilation des règles du jeu. Par exemple, il est interdit de toucher des boules tant qu'un joueur en a encore : « E : Elève X tu es sur le terrain par contre là ! Tu ne t'avances que quand il n'a plus de boule en main, parce que là il aurait pu lancer sur toi ».

Les contenus enseignés de sécurité ont été travaillés par les élèves durant différentes phases et de différentes façons (rappel, feed-back, règles du jeu, assurer des rôles, implicitement).

Arrive ensuite, tout comme dans les contenus envisagés, les contenus enseignés de nature technique. La technique du glissé est l'objet de savoir en jeu dans cette séance. L'enseignante l'indique dès la phase définition. Elle commence par faire un rappel des deux techniques en pétanque : « E : Nous avons vu qu'il y avait deux actions possibles lorsque nous pratiquons la pétanque. é : *On peut pointer et tirer* » (Annexe 6). Après avoir défini ces deux techniques elle explique que c'est l'action de pointer qui est retenue pour cette séance : « E : Nous allons travailler aujourd'hui que sur l'action de pointer ». Elle demande là aussi à ses élèves les différentes façons qu'il existe de pointer et les définit avec eux « E : Mais lorsque nous pointons il y a plusieurs actions possibles. é : *On peut plomber*. E : Que signifie plomber ? é : *C'est lancer la boule en l'air pour qu'elle retombe un peu près du cochonnet*. E : C'est ça. C'est envoyer la boule et elle fait une trajectoire en parabole » (Annexe 6). Mais comme précisé précédemment, c'est la compétence technique du « glissé » qui est travaillée au cours de cette séance. Elle va donc réguler le savoir « E : Mais nous n'allons pas plomber cet après-midi. Nous n'allons pas lancer haut. é : *On va faire rouler*. E : C'est ça ! J'insiste bien, votre boule doit rouler ». En plus d'énoncer la technique, elle apporte une solution, à l'aide des représentations initiales des élèves, qui va les aider à appliquer au mieux cette technique : « E : Et justement lorsqu'on joue à la pétanque, si vous regardez un match, les personnes qui

pratiquent la pétanque, qui veulent faire rouler leur boule, ils se mettent dans une position bien particulière. é : *Elève se lève de la chaise et montre comment ils se positionnent.* E : (Valide la position) Ils se mettent accroupis ». Un peu plus tard, dans cette phase de définition, elle s'assure que les élèves se rappellent de la technique en jeu avec une question : « E : Est-ce qu'on peut tirer en l'air aujourd'hui ? é : *Non* » (Annexe 6).

Par la suite, durant les phases de dévolution et de régulation, le contenu technique du « glissé » continue d'être enseigné. Il s'enseigne par différents types de feed-back, qui permettent à l'élève d'analyser leur lancer : « E : Alors elle était comment ta boule là ? é : *Elle était en l'air* » / « E : bien sauf qu'aujourd'hui, tu te rappelles ce qu'on doit faire ? é : *Il faut tirer.* E : Pas tirer, on pointe. Mais pas en haut, et tu as vu comment elle était haute ta boule ? é : *Oui.* E : Celui-là ça va tu as marqué. Mais tu vas essayer de la poser ta boule, c'est-à-dire de la faire rouler le plus possible » (Annexe 6) et apporte des aides pour les élèves comme la tenue de la boule « E : Nous cet atelier, c'est pour rouler. D'accord ? Là tu as pointé mais essaie de la pointer en la faisant rouler. Essaie de tenir ta boule comme ça (main qui recouvre la boule, qui est au-dessus et non main par-dessous la boule) ».

Cependant, d'autres contenus techniques vont être enseignés durant ces phases. Ce sont des contenus qui n'étaient pas envisagés par l'enseignante, elle n'en avait pas fait part durant l'entretien mais ils concernent une majorité des contenus techniques enseignés. En effet, la professeure du premier degré a abordé durant cette séance des savoirs techniques propres à tous les lancers : comme la force du lancer ou bien même la trajectoire du lancer. Tous deux ont posé des problèmes aux élèves certains ne pointaient pas assez fort ou trop fort. D'autres pointer avec la bonne force mais pas dans la cible, soit à sa droite, soit à sa gauche. Nombreuses sont les fois où l'enseignante, en demandant une analyse de leur lancer à ses élèves à l'aide feed-back interrogatif, a entendu les élèves dire que le problème venait de la force du lancer ou de la trajectoire : « E : On essaie d'analyser ? é : *Lancer moins fort / J'ai lancée trop à droite et pas assez fort / Trop fort et trop à gauche / Je n'ai pas tiré assez fort* ». Ceux sont la plupart du temps les élèves qui ont remarqué ces difficultés suite aux questions de l'enseignante. Puis, les élèves analysaient leur lancer et retenaient ceux à quoi ils devaient faire attention, soit faire rouler sa boule en pointant et non pointer en l'air, soit faire attention à la trajectoire ou bien même faire attention à la force du lancer.

Enfin, arrive la phase d'institutionnalisation. Durant cette phase, le contenu technique enseigné était la technique du glissé qui vise à faire rouler sa boule lors du pointage. Cependant, tous les élèves n'y sont pas parvenus : « E : Alors cet après-midi vous avez eu un exercice. Cet exercice, vous vous rappelez le lancer, il fallait ? é : *Faire rouler.* E : Est-ce que vous y êtes arrivés à faire rouler votre boule ? é : *Oui / Non, je n'y arrivais pas, je faisais que plomber.* E : Ah ! Ça veut dire que tu lançais haut. C'est dommage parce que l'exercice c'était de faire rouler » (Annexe 6). Et en essayant d'appliquer cette compétence, les élèves ont été confrontés à des difficultés : « E : Et quelles difficultés vous avez rencontrées ? Alors à part le geste, si vous n'arriviez pas à la lancer et la faire rouler ? » et ceux sont les difficultés techniques rencontrées durant la phase de dévolution et de régulation, propre à la trajectoire et à la force : « é : *Ben des fois la boule elle allait pas assez loin et des fois elle allait trop loin.* E : Oui. Est-ce qu'il y avait d'autres difficultés ? Soit trop fort, soit pas assez fort ? Autres choses ? ». Vu que les élèves ne voient pas vers où elle veut en venir, elle apporte la dernière difficulté qu'elle a remarqué, lié à la technique aussi : « E : Il y en avait aussi c'était la trajectoire. Des fois le lancer était toujours du même côté. Donc il faut vraiment adapter la trajectoire et essayer de la changer » (Annexe 6). Des contenus enseignés techniques ont été travaillés car ils étaient envisagés comme la technique de pointage du glissé. Mais certains ont été traités même s'il n'était pas envisagé, c'est le cas de la trajectoire et de la force car l'enseignante a remarqué que ses élèves avaient des difficultés sur ces points précis. Ces différents contenus enseignés

techniques ont beaucoup été travaillés par des feed-back interrogatifs qui demandaient une analyse du lancer.

Ce n'est pas tout, finalement des derniers contenus ont été enseignés au cours de cette séance, qui de base n'étaient pas envisagés. Plus précisément, des contenus transversaux.

En effet, l'enseignante a appris aux élèves à lire correctement une fiche avec une illustration de l'atelier car certains n'appliquaient pas les bonnes consignes. Cette fiche, dont chaque élève disposait, était un support pour qu'ils puissent se remémorer les consignes de l'atelier où ils se trouvaient. Consignes déjà dictées par l'enseignante lors de la phase de définition. Après avoir remarqué que certains élèves ne respectaient pas les bonnes consignes, l'enseignante, par l'intermédiaire de feed-back interrogatif, s'assurait que les élèves avaient correctement assimiler les consignes de l'atelier : « é : *On note 1 ?* E : Ah non pas 1 là ! Et là elle n'a pas eu 0. 1 c'est quand on est au premier cerceau. é : *Ah 2 alors !* E : Et là tu sais combien de point c'est ? (Elève X se place dans le troisième cerceau après avoir réussi au deuxième cerceau). é : 3 » / « é : *Maitresse c'est 5 point au milieu ?* E : Non au milieu c'est combien de point ? C'est marqué sur votre fiche, combien de point au milieu ? Suivez la flèche. é : *C'est 5.* E : 5 c'est quelle zone ? Viens voir (lui montre la fiche). Combien c'est de point au milieu ? é : *5 là et là c'est 10 (en montrant les zones sur la fiche).* E : Alors le milieu ? é : *Le milieu c'est 10. Mais nous on disait (en montrant la zone 5) qu'ici c'était 2 points.* E : Non surveillez votre fiche » (Annexe 6). Si l'enseignante ne fait pas attention à ce que ses élèves aient bien compris la consigne et ne leur apprend pas à bien les lire, les informations qu'ils auraient notées auraient été faussées. L'enseignante n'aurait pas pu s'appuyer dessus.

Enfin, elle a aussi veillé à ce que les élèves apprennent à remplir correctement un tableau a plusieurs entrées. En effet, l'enseignante a jugé important qu'ils sachent où marquer et comment comptabiliser leurs points sur les différents ateliers. Sans cela, tout comme une mauvaise compréhension des consignes, les élèves auraient noté de mauvaises informations sur le tableau ou du moins ils auraient noté des informations mais au mauvais endroit : « E : Alors combien de point vous avez fait ? é : *Elève X 7 points et élève X 3 points.* E : Ce n'est pas possible trois points. Regarde la boule, la première t'a valu 1 point, la deuxième 2 donc là c'est ? é : 3. E : Oui 3. Et là ? é : 1. E : Là ? é : 2. E : Alors quel est le total de ses boules ? é : *3 ha 6.* E : Et oui. Donc d'abord le sous-total. Le total de cet essai numéro 2 c'est ? é : 3. E : Et par contre là, c'est le total des deux jeux. é : *Ah c'est pour ça que j'avais faux !* » / « E : Alors attention le total, c'est le total du deuxième essai. Là c'est 3, là c'est 1. Et quel est le total général, c'est-à-dire le total de l'essai 1 regarde, total 1 plus total 2 ? » (Annexe 6). Et par conséquent, les résultats n'auraient pas été fiables pour notre professeure du premier degré : « E : Ben finalement, les scores sont meilleurs parce que tout à l'heure vous aviez un point juste ».

Enfin, d'autres confondaient les ateliers entre eux : « E : (Lis la fiche d'observation du groupe) (Annexe 4) Ahahahaha vous êtes sur quel atelier ? C'est quoi cet atelier ? Qu'est-ce qu'il y a marqué en haut ? é : *Oh non ! On va recommencer !* ».

En intervenant auprès de ses élèves sur ces contenus transversaux, l'enseignante à ce moment-là juge nécessaire qu'ils apprennent cela pour que la séance se déroule comme elle le souhaite. Sans doute, pour avoir des résultats corrects et analysables de sur les fiches de chacun des élèves.

Transition : Après avoir vu les contenus réellement enseignés lors de cette séance, nous allons essayer de les mettre en corrélation avec le profil non spécialiste en EPS de l'enseignante observée.

III. Les savoirs privilégiés par un enseignant non spécialiste en EPS

III.1 Des savoirs spécifiques

Finalement, lors des contenus envisagés mais aussi pendant les contenus enseignés, nous retrouvons une part consacrée à ceux de natures techniques. Or l'enseignante, comme elle nous l'explique dans l'entretien n'a pas un profil sportif : « Non, non je ne suis pas sportive ». Cependant, malgré ce profil, elle accorde toujours du temps à cette discipline : « J'accorde 2 heures à l'EPS par semaine et elles y sont » et y trouve des avantages, en l'occurrence pour les élèves : « Déjà pour eux, c'est valorisant. On voit les progrès, ça les aide beaucoup » (Annexe 6).

Comme je l'ai précisé auparavant, au cours de cette séance observée, un savoir technique était en jeu : celui de pointer en faisant rouler sa boule : « le glissé ». Ce savoir a été appris au cours de différentes situations choisies par l'enseignante. Mais aussi par une analyse des élèves sur leur propre lancer, notamment grâce à un geste de l'enseignante, qui utilisait des feed-back interrogatifs auprès de ses élèves. Ce geste, a pu, peut-être être appris au fil des années ou bien lorsqu'elle était en poste USEP : « C'était des postes qui avaient été créés justement pour consacrer quelques heures à l'USEP, promouvoir le sport en milieu scolaire et donc j'avais postulé à ce poste » (Annexe 6). Cependant, au cours de la séance, des difficultés ont été rencontrées par les élèves concernant la trajectoire, la force mais aussi la technique du glissé. Ces difficultés ont toutes été analysées par les élèves et expliquées lors de la phase d'institutionnalisation. Les élèves savent donc ce qu'il leur pose problème après un lancer non fructueux, mais ils ne savent pas forcément comment le résoudre. En effet, peu d'aide, peu de critères de réalisation ont été donnés aux élèves pour qu'ils puissent améliorer leur lancer comme par exemple le fait de lâcher la boule plus tôt si le lancer est trop en cloche ou bien de même de pointer d'une position accroupie, avec un départ plus près du sol faciliterai l'apprentissage du glissé. Certaines aides ont été apportées mais sans forcément de lien avec les difficultés : « E : *Je ne pointe pas assez fort*. E : *Essaie de t'accroupir et un peu plus fort* » (Annexe 6). Ils se retrouvent, peut-être avec la capacité d'analyser leur lancer, avec la capacité de mettre des mots sur leurs difficultés techniques mais sans réelle solution pour résoudre le problème trouvé. Il s'agit, peut-être, d'un choix de l'enseignante de les laisser sans solution durant cette séance et de les apporter lors des séances qui suivront.

De plus, dans la fiche d'aide de séquence sur laquelle l'enseignante s'est appuyée, on retrouve une partie dans la partie technique destinée aux « techniques de lancer dans le cercle ». Mais celle-ci, ne figure pas dans les contenus techniques envisagés au cours de la séquence alors qu'ils auraient pu aider certains élèves lors des lancers comme la position « décalé » qui « facilite le balancier dans l'axe du jeu » (Annexe 3). Cette technique de lancer pourrait aider les élèves qui ont des problèmes de trajectoire par exemple. Il s'agit, ici encore, d'un choix de l'enseignante de ne pas utiliser cette partie technique lors des séances, peut-être par soucis de temps ou manque de connaissances didactiques dans cette nouvelle APSA.

Ensuite, la fiche d'aide de séquence de la professeure du premier degré, propose toute une partie sur des contenus stratégiques et tactiques, qui font partie à part entière de l'APSA pétanque. Toutefois, lors de notre entretien, l'institutrice du premier degré n'a pas mentionné le fait de vouloir travailler ces points-là : « je vais faire sûrement trois, quatre autres séances sur « je pointe » et trois, quatre séances sur « je tire » et après on reprendra la séance situation de référence ». Si durant cette séquence, ni la stratégie, ni la tactique ne sont abordées, nous pouvons parler d'appauvrissement de l'activité pétanque. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'enseignante, au vu de son profil plutôt non sportif, préfère privilégier l'aspect technique de

l'APSA. Cela renvoie à une vision très techniciste des activités : pour pouvoir jouer à la pétanque, il faut juste savoir pointer et tirer. Même si la stratégie et la tactique font partie intégrante de l'APSA comme le fait de choisir qui va tirer ou pointer dans l'équipe après avoir analysé la situation ; faire le choix de pointer sur l'une de ses boules ; de bloquer des trajectoires ; si nous sommes en équipe, lequel d'entre nous est le plus apte à pointer, tirer etc. Il se peut tout de même qu'elle y accorde une partie lors des prochaines séances même si ce n'était pas le cas lors de la séance observée où elle a directement écarté toute dimension stratégique et tactique : « é : *Mais par contre, par exemple, si on touche une boule qu'on avait mise dans la cible. C'est quoi qui compte ?* E : Alors normalement, c'est l'impact, c'est-à-dire là où est tombée la première fois la boule. Mais si tu touches la boule et que ta boule déplace l'autre boule écoute... é : *T'es mal barré.* E : Non, non, non au contraire si c'est pour aller dans la zone centrale. Je pense que tu peux prendre tes 10 points. Mais normalement c'est là où elle tombe en premier ta boule. Là où elle arrive dans la cible. é : *Oui mais si elle touche une autre boule ?* E : (Soupir) Normalement c'est... De toute façon, ce que je propose, c'est qu'il y ait des enfants qui se mettent sur le côté puisque vous devez être sur le côté. Et qui regarde où est tombée la première boule et on note au fur et à mesure » (Annexe 6) dès la phase de définition. On le remarque aussi lors de la phase de dévolution et de régulation : « E : Ah non, non, non la première boule elle y était ! Même si elle est sortie vous la comptez » / « E : Tu veux enlever ta boule ? é : *oui.* E : Alors vous pouvez enlever sa boule (qui gêne) » (Annexe 6). De plus, cela demande beaucoup de formations, de connaissances pour pouvoir enseigner cela et peut-être qu'avec son profil elle n'a pas voulu privilégier cette dimension de l'activité. Ou bien même, tout simplement, c'est un souci de temps : « je travaille 2 heures tous les matins, moi je travaille de 5 à 7 heures, le mercredi je travaille en plus et le week-end je travaille aussi donc si tu veux euh. Et bon après moi, je reprends un cycle 3, je pense que aussi je voilà » vu qu'elle reprend ce cycle. Elle ne peut donc sans doute pas accorder le temps souhaité de formation à chaque discipline.

Tout cela est un choix à part entière de l'enseignante, qui juge plus nécessaire de travailler les contenus techniques que stratégiques et ceux pour différentes raisons.

Transition : Nous remarquerons donc qu'une place majeure est accordée aux savoirs plutôt transversaux.

III.2 Des savoirs transversaux

Les savoirs transversaux occupent une place importante pour cette enseignante du premier degré non spécialiste de l'EPS. Tout d'abord, à travers la sécurité, qui est fortement liée à la pratique de la pétanque. On remarque, que de nombreux moments sont dédiés à ce contenu. On remarque aussi, que l'enseignante maîtrise mieux cet aspect. Elle effectue des rappels constants des consignes de sécurité et construit ce savoir en coopération avec ses élèves par l'intermédiaire de rappels, de feed-back interrogatifs où elle demande à ses élèves de faire des rappels des consignes dictées auparavant tout en analysant s'ils respectent ce qui avait été dit : « E : Par contre, est-ce que vous êtes sûrs que vous respectez bien les règles de sécurité là ? Vous étiez placé où ? é : *Derrière.* E : Est-ce qu'on a le droit d'être derrière lui ? é : *Non* » (Annexe 6). Cette meilleure maîtrise des savoirs transversaux plutôt que techniques, est peut-être due au fait que cet apprentissage de la sécurité s'apparente plus à des rappels comme on les retrouve dans les autres disciplines. Ils nécessitent moins de connaissances sur l'APSA et donc moins de travail de recherche. De plus, il est plus simple de travailler la sécurité, comme nous pouvons le voir durant la séance dont j'ai eu la chance d'observer où elle est apprise par

les élèves grâce aux différents rôles qu'ils peuvent leur être attribués : comme le fait d'être juge, arbitre etc. Cet apprentissage n'est pas lié au profil de l'enseignante, il ne nécessite pas autant de connaissances propres à l'APSA que les contenus techniques. De ce fait, vu qu'elle n'est pas spécialiste, cela renforce le fait qu'elle se sente plus à l'aise dans la construction de ce contenu transversal.

Enfin, d'autres savoirs transversaux sont privilégiés comme c'est le cas dans la séance observée où l'enseignante passe du temps à s'assurer que ses élèves sachent correctement lire une fiche, noter et calculer des résultats dans un tableau à plusieurs entrées. Cependant, il est très important que ce savoir soit bien construit car il va permettre à l'enseignante d'analyser les performances de ses élèves. Or, si les résultats ne correspondent pas aux réelles performances des élèves, tout ce qu'elle entreprendra par la suite sera faussé : séance de régulation, groupe de niveau etc. De plus, cette notion transversale, comme son nom l'indique, peut être réutilisée lors d'autres disciplines ou bien même prochainement dans la séquence d'enseignement d'EPS. Cette notion peut être transférée et utile lors de séquence dans d'autres disciplines. Il est donc sans doute important pour elle de travailler sur ce point quitte à délaisser les contenus techniques. Puis, il est aussi possible, qu'elle préfère accentuer ses interventions sur ce point en raison de son profil non sportif.

On remarque, en effet, lors de l'entretien que les contenus transversaux occupent une place importante « Mais voilà c'est un bon développement personnel et je trouve que pour les enfants, c'est vrai que ça leur permet aussi de bien se développer, ils ont un moyen de s'exprimer-là qui est super et ça leur permet aussi de consolider les liens et aussi tout ce qui est affectif parce qu'il faut accepter la défaite et tout ça » / « quand il y avait la salle de motricité on faisait du sport en anglais pour changer un petit peu, des jeux en anglais pour faire travailler les langues » lors des séances d'EPS.

Discussion

Tout d'abord, lors de cette séquence d'enseignement d'EPS, la professeure du premier degré se trouve dans le domaine d'apprentissage « Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets ». L'enseignante a fait l'effort de mettre en place cette séquence pour préparer ses élèves à une rencontre sportive. Elle s'est aidée d'un document de l'USEP trouvé sur internet. Elle a donc fait l'effort d'essayer d'accroître ses connaissances sur l'APSA avant de la mettre en place. Le fait que l'enseignante observée reprennent des cycles 3 après des années de cycle 1 et qu'elle n'est pas un profil sportif, ont sans doute contribué au fait qu'elle privilégie des contenus transversaux lors de sa séquence et qu'elle se contente de transmettre des contenus techniques simples sans prendre en compte les parties tactiques et techniques de l'APSA, ce qui appauvrit l'activité physique sportive et/ou artistique enseignée.

Durant la séance observée, elle accorde beaucoup de temps à l'explication des consignes des différents ateliers et réalise la phase de définition dans la classe. Cela s'explique par le fait que certains de ses élèves ont des troubles, l'obligeant à mettre en place des remédiations et par conséquent adapter ses séances, séquences d'enseignement. De plus, notre enseignante au vu de son parcours, de ses activités extra-professionnelles et de ses dires n'a pas un profil sportif. Même si elle n'a aucun problème à enseigner cette discipline, elle avoue se fier en totalité à des documents déjà établis pour réaliser ses séances d'EPS. C'est le cas, en l'occurrence, pour la séquence pétanque qu'elle enseigne pour la première fois. Elle maîtrise donc quelques gestes didactiques propres à l'EPS, mais ceux-ci ne sont pas poussés ou utilisés à pleine capacité. Encore une fois, cela explique sans doute donc le fait que l'enseignante au profil non sportif privilégie des savoirs transversaux.

Durant la séance observée, les élèves apprennent en pratiquant, en écoutant le maître mais pas en réfléchissant sur des critères de réalisation d'une APSA. C'est pour cela, qu'ils connaissent les difficultés qui leur posent problèmes, mais ils ne savent pas comment les résoudre. Notamment avec les contenus techniques. De plus, d'autres savoirs se construisent de par l'action conjointe qui a lieu entre l'enseignante et ses élèves. C'était le cas, pour remplir un tableau à double entrée et lire la fiche, dont disposait chaque élève, où était noté les consignes de l'atelier, avec les différents points. Cette discipline aux enjeux ambitieux, nécessite chez l'enseignante de grandes connaissances sur l'APSA, une formation conséquente et une adaptation des APSA au milieu scolaire. Le profil de l'enseignante, va induire certaines connaissances et donc sans doute l'orienter dans les contenus qu'elle privilégie comme c'est le cas ici.

Conclusion

Pour conclure, ce mémoire de recherche m'a permis d'observer les contenus qui étaient privilégiés par une enseignante au profil non sportif lors d'une séquence d'enseignement en EPS. Mes résultats montrent que certains contenus propres aux APSA sont mis de côté tel que la stratégie et la tactique, au détriment d'une vision techniciste (privilégie la technique). Cette technique, est, quant à elle, vu par les élèves mais certains critères de réalisation propres à celle-ci ne sont pas abordés. Ce n'est pas tout, ils montrent aussi qu'une grande partie des contenus en jeu sont destinés à des savoirs transversaux.

Mais ces résultats sont à mettre en doute, ils résultent de choix réalisés par l'enseignante, qui, malgré son profil non spécialiste de l'EPS doit prendre en compte un ensemble d'éléments prévus ou non. De plus, cette étude a été réalisée auprès d'une seule enseignante. Il faudrait en réaliser plusieurs pour voir si les résultats concordent entre eux.

Ce travail de recherche m'a permis d'apprendre les modalités d'un mémoire : enquête, revue de question, problématique etc. Il m'a permis aussi d'être au cœur d'une séance d'enseignement et d'en examiner les détails, ce que j'ai trouvé à titre personnel très passionnant.

En ouverture, je dirai qu'il pourrait être intéressant, dans le cadre d'un autre travail, de réaliser une même recherche avec une enseignante au profil sportif et de comparer les résultats.

Bibliographie

- Bibliographie institutionnelle :

Concours de recrutement de professeurs des écoles dans l'enseignement public : Session 2010, (Note d'information 11.25 décembre). Ministère de l'éducation nationale, jeunesse, vie associative.

Ministère de l'Education nationale de la jeunesse et des sports. Programmes de cycle 1 (2020). *Bulletin officiel n°31 du 30 Juillet*.

Ministère de l'Education nationale de la jeunesse et des sports. Programmes de cycle 2 (2020). *Bulletin officiel n°31 du 30 Juillet*.

Ministère de l'Education nationale de la jeunesse et des sports. Programmes de cycle 3 (2020). *Bulletin officiel n°31 du 31 Juillet*.

Ministère de l'Education nationale de la jeunesse et des sports. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013). *Journal officiel du 18 juillet 2013*.

Profil des admis aux concours enseignants 2019 des premier et second degrés. (2020). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports.

- Bibliographie scientifique :

Amans Passaga, C. & Devos-Prieur, O. (Juin 2015). Analyse de la pluralité des savoirs enseignés lors d'une séquence de jeux sportifs collectifs à l'école primaire. *Recherches en éducation* (22).

Amans-Passaga, C., & Verscheure, I. (2020). Construire des pouvoirs moteurs en volley-ball en EPS : étude didactique au cycle 3 de l'école primaire. *Staps*, n°130(4), 79.

Amans-Passaga, C. (2019-2020), Science de l'intervention, *Cours de STAPS*

Baillat, G., Espinoza, O., & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie*, 134, 123-136

Brière, F. (2018) Instruire les gestes didactiques de métier. PUR.

Bucheton, D. (dir), (2009). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, Toulouse : Octarès éditions

Escriva-Boulley, G., Tessier, D., & Sarrazin, P. (2019). Augmenter le temps d'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école primaire : sur quels facteurs peut-on agir ? *Revue française de pédagogie*, 33-46

Musard, M., & Poggi, M-P. (2016). Rapport au savoir en EPS à l'école primaire. *Recherches en Education*

Piéron, M. (1992). Pédagogie des activités physiques et du sport

Pontais, C. (2015). Point de vue - Les enjeux de l'éducation physique et sportive en tant que discipline scolaire. *Informations sociales*, n° 187(1), 67-71

Annexes

Note de lecture (1)

- **Article** : Amans Passaga, C. & Devos-Prieur, O. (Juin 2015). Analyse de la pluralité des savoirs enseignés lors d'une séquence de jeux sportifs collectifs à l'école primaire. *Recherches en éducation* (22), pp. 97-114
- **Mots clés** : Contenus enseignés / Interaction didactique / Action conjointe / Pratiques déclarées / Pratiques effectives

- **Définition des mots clés** :

- Contenu enseigné : « La notion de contenu renvoie à des choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire ou les compétences qui sont les objets d'enseignement et/ou d'apprentissage les plus immédiatement identifiables dans un système didactique, mais aussi à des valeurs, des pratiques, des rapports à, voire des comportements, des attitudes : cette notion désigne donc tout ce qui constitue les savoirs qui sont enseignés et les connaissances que construisent les élèves au fil du temps » *Reuter et Al. (2007) page 45.*
- Interaction didactique : Ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. Entre autres c'est l'ensemble des règles qui détermine explicitement, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre.
- Action conjointe : L'enseignant d'EPS n'enseigne au sens fort du terme que lorsqu'il s'adresse aux élèves en train d'agir dans les dispositifs (Dans les phases d'aide à l'étude, de régulation...) *Sensevy et Mercier, 2007 : Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* La notion d'action conjointe signifie donc que l'enseignant et les élèves participent par leurs actions respectives à la réalité de « ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend ».
- Pratiques déclarées : Accès aux intentions didactiques grâce à l'entretien ante. Le projet de cycle ou de séquence et les préparations de séances sont aussi des outils pour accéder aux intentions didactiques de l'enseignant. (Cours STAPS)
- Pratiques effectives : Analyse de la séquence, des différentes séances afin de repérer l'organisation des contenus dans la durée, ce qui est réellement enseigné. (Cours STAPS)

- **Résumé** :

Tout d'abord, cet article va s'intéresser aux choix des contenus enseignés fait par un professeur des écoles. Cette étude va être réalisée auprès d'une enseignante du premier degré, maître formateur, ayant une classe de cycle 2 (CE1- CE2). L'enseignante sera observée durant les séances d'éducation physique et sportive (EPS).

D'autres études ont montré que durant les enseignements d'EPS certains enseignants préfèrent choisir des contenus à enseigner moteurs et d'autres plutôt transversaux, cela dépend de comment l'enseignant perçoit l'EPS. En effet, certains voient l'EPS « comme une discipline de cœur » (Page 97), d'autres « comme une discipline de service » (Page 97).

I. Eléments de contextualisation

L'enseignante durant la préparation de ses séances, devra s'appuyer sur les programmes dans lesquels sont mentionnées les différents types de contenus enseignés qui peuvent être mis en œuvre en EPS.

Ici aussi, plusieurs études ont été réalisées pour essayer de voir quels sont les contenus enseignés en EPS et surtout, qu'est ce qui fait que ces contenus peuvent varier d'un professeur des écoles à un autre.

II. Cadre théorique d'inscription de l'étude

Ainsi, pour voir quels contenus enseignés sont choisis par les professeurs des écoles durant leur situation d'apprentissage, les chercheurs doivent être sur le terrain et analyser les situations d'apprentissages en direct. Les chercheurs se sont donc focalisés plus particulièrement sur les « phases de définition et de régulation » (Page 99) qui résultent d'une interaction didactique pour repérer la nature des contenus enseignés.

Mais ce n'est pas tout, les chercheurs souhaitent aussi en profiter pour comparer les « savoirs et compétences envisagés » (Page 99) avec les « savoirs et compétences mobilisés dans les situations de classe » (Page 99), qui résultent d'une action conjointe.

III. Méthodologie

Par conséquent, pour pouvoir observer tout ça, les chercheurs vont procéder à des entretiens (Antérieurs et postérieurs), à des observations armées (Filmées) et à une analyse des documents de préparation de l'enseignant. Ils se sont aussi aidés d'une grille, qu'ils ont préparée auparavant, dans laquelle on retrouve des contenus enseignés susceptibles d'être vu :

- « Contenus culturel sur l'activité sportive » (Crosse, palet, balle) (Page 101)
- « Contenus spécifiques aux sports collectifs » (Faire une passe, défendre, attaquer...) (Page 101)
 - « Se déclinant en techniques spécifiques, à la tactique et à la tenue de différents rôles » (Page 101)
- « Contenus liés à certains apprentissages cognitifs » (Compétences transversales, observations, réflexions) (Page 101)
- « Contenus liés à des savoir-être et attitudes citoyennes » (Respect) (Page 101)

IV. Résultats

IV.1. Analyse des pratiques envisagées

Concernant les pratiques envisagées. Suite à l'analyse de la séquence de hockey à l'aide de la grille faite auparavant et grâce aux documents de préparations fournies par l'enseignante. On note que la plupart des types de contenus d'enseignements ont été mis en œuvre durant les différentes séances. Par ailleurs, la nature des contenus d'enseignements suit un certain ordre.

En effet, durant la première séance, les contenus enseignés sont plutôt culturels. Puis au fur et à mesure de l'avancement de la séquence, les savoirs vont entrer suivant un ordre chronologique précis : contenus spécifiques aux sports collectifs et techniques spécifiques. Et enfin, tenue de différents rôles en lien avec les contenus transversaux, les savoirs être et attitudes citoyennes lors des 3 dernières séances. Elle respecte donc dans sa préparation les programmes et le texte du socle commun.

IV.2. Analyse des pratiques effectives

En réalité, après avoir analysé les 8 séances de hockey avec la même grille, pour voir « l'évolution des contenus d'enseignements » (Page 103) mais aussi pour s'intéresser aux « techniques didactiques » (Page 103) de l'enseignante (Définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser), on s'aperçoit qu'il existe des écarts entre ce qui était prévu et ce qui est fait.

Commençons par les connaissances culturelles. Celles-ci ne devaient être présentes que durant la séance 1 lors de l'introduction. Finalement, les résultats vont apparaître d'une manière différente par rapport à ce qui était envisagé. En effet, l'enseignante va demander à ses élèves des connaissances de types culturelles durant les 6 premières séances, que ce soit avec l'apport de vocabulaire spécifique lié à l'APSA et l'apport de nouvelles règles, mais aussi en posant des questions aux élèves visant à leur remémorer des informations dites auparavant. Informations pouvant dater de la même séance ou information demandant aux élèves de se rappeler des séances précédentes.

En fin de séquence, ces temps ont servi à montrer aux élèves l'importance des différents rôles, dont le rôle d'arbitre.

Concernant les savoirs spécifiques aux jeux sportifs collectifs. Les élèves vont donc apprendre des savoirs spécifiques aux jeux collectifs comme l'interception, la récupération de balle, la conservation, des stratégies au cours des différentes séances. Mais cela concerne les sports collectifs en général, dans leur globalité. Par contre, les savoirs plus spécifiques au hockey sont beaucoup moins apparents, causant quelques difficultés aux élèves. Ils ont aussi travaillé les différents rôles des sports collectifs, attaquant, défenseur et observateur et arbitre même si des difficultés en tant qu'arbitre et observateur ont été présentes.

Les compétences citoyennes ont été travaillées en donnant la responsabilité de la conduite de l'échauffement : l'enfant prend la direction de l'échauffement. Le respect d'autrui était travaillé.

Pour ce qui est des compétences cognitives, la réflexion et l'observation étaient très visibles. De par le questionnement de l'enseignante, comme par exemple « quels moyens mettre en œuvre pour que les actions soient efficaces » (Page 106), de par leur rôle d'observateur et de par le temps d'échange (29 minutes) (Page 106) qui est fortement présent durant la globalité des séances.

Ensuite, les chercheurs ont montré que l'enseignante respectait les techniques didactiques comme la régulation. Lors d'une séance, l'enseignante a travaillé sur la coopération. Se savoir spécifique aux sports collectifs apparaît dans ses fiches de préparation. Et elle a choisi de le travailler en réalisant une situation où il n'y a pas d'opposition. Les chercheurs ont donc remarqué qu'elle respectait ses fiches tout en proposant des situations ne respectant pas forcément la logique interne des sports collectifs. Mais elle laisse chercher les élèves et respecte les phases de définition, dévotion, régulation et institutionnalisation propre à l'EPS.

D'autre part, durant une situation d'apprentissage, les chercheurs ont pu voir l'évolution du contenu enseigné lors d'un jeu de tir. En effet, il est passé de « finir l'action en dirigeant la balle

avec précision » (Page 107) à savoir remplir sa fiche pendant un certain temps, à cause de l'action conjointe. L'enseignante a vu qu'ils avaient du mal à remplir le tableau et a fait le choix de favoriser cet enseignement pour les aider. Et lors de la phase d'institutionnalisation, l'objectif principal qui était « finir l'action en dirigeant la balle avec précision » (Page 107) s'est finalement transformée en une « connaissance procédurale » (Page 108), qui est : plus on s'approche plus on est précis.

Par ailleurs, les chercheurs ont remarqué que le temps d'observation et de réflexion était beaucoup plus important que le temps moteur car l'enseignante accorde « une importance à la construction de ces compétences réflexives » (Page 108). Et que certaines fiches d'observation étaient compliquées à remplir pour les élèves. Ainsi que celles-ci concernaient plus la performance individuelle que collective. Durant ces temps verbaux, l'enseignante reformule pour que tout le monde puisse comprendre.

Enfin, les chercheurs ont vu que l'arbitrage était un enjeu durant la préparation de séance. Mais cette compétence s'est avérée difficile à mettre en place. L'enseignante a essayé différentes solutions mais ce contenu choisi était peut-être trop difficile pour les enfants de CE1-CE2. Elle a donc fait un « glissement de contenu » (Page 109). Elle est passée du savoir arbitrer à respecter l'arbitre. Cela résulte d'une action conjointe.

V. Conclusion

Pour finir, l'enseignante avoue que de s'impliquer dans différents enjeux de formation est compliqué, il faudrait peut-être en enlever un ou deux. Les chercheurs remarquent aussi qu'il y a une place importante dans les savoirs culturels, transversaux et spécifiques, mais que les savoirs techniques liés à l'APSA sont plutôt « secondaires » (Page 111). Les savoirs citoyens sont aussi travaillés tout au long de la séquence « autonomie, respect » (Page 111). Les chercheurs ont aussi remarqué que l'« alternance temps moteur et cognitif » (Page 111) est une technique didactique souvent utilisée. Et pour terminer, les chercheurs montrent que les élèves avec leur action peuvent intervenir et modifier le savoir.

- Avis personnel :

Tout d'abord, cet article m'a été très utile et m'a porté beaucoup de connaissances que je pourrais réinvestir durant ma recherche.

Pour commencer, grâce à cet article j'ai remarqué que durant les cours d'EPS plusieurs contenus pouvaient être envisagés. J'en ai repéré 4 dans cet article que je définirai comme culturel, lié à l'APSA, transversaux et visant la formation du citoyen. En effet selon le choix de l'enseignant durant la préparation de sa séance certains contenus vont être favorisés par rapport à d'autres. Il est même possible que certains contenus changent durant la séance en fonction de l'action conjointe entre les élèves et l'enseignant par exemple. Ces contenus ne sont pas figés.

Ensuite, à l'aide de la méthode de recherche des chercheurs, j'ai pu voir la méthodologie qui étaient utilisées pour analyser les contenus enseignés choisis. De plus, j'ai pu lire comment les chercheurs mettaient en confrontation les pratiques déclarées et les pratiques effectives ce qui me sera utile durant ma recherche. En effet, ils analysent les interactions pendant la séance pour pouvoir confronté ce qui a été dit et ce qui a été réellement fait.

Enfin, à l'aide de cet article j'ai repéré que les choix des contenus enseignés peuvent dépendre du contexte dans lequel se trouve le professeur des écoles. Ici, l'enseignante est dans une école de milieu défavorisé et il est expliqué qu'elle privilégie les temps d'échanges par

rapport aux temps moteurs. C'est l'un de ses choix. Mais il ne faut pas oublier aussi que certains « élèves sont en difficultés avec la langue française » (Page 106). Il faut donc plus de temps d'échanges pour s'assurer qu'ils comprennent les consignes.

Quelques questions me viennent en tête : peut-être que dans un autre contexte l'enseignante aurait privilégié des contenus spécifiques à l'APSA plutôt que des contenus transversaux ? Ou bien peut-être chaque enseignant va privilégier des contenus différents en fonction de son profil, qui va le rendre plus ou moins à l'aise en EPS ?

Note de lecture (2)

- **Article :** Amans-Passaga, C. & Verscheure, I. (2020). Construire des pouvoirs moteurs en volley-ball en EPS : étude didactique au cycle 3 de l'école primaire. *STAPS* (130), pp. 79-96
- **Mots clés :** Pouvoirs moteurs / Gestes didactiques / Action conjointe / Milieu didactique / Savoirs construits
- **Résumé :**

I. Introduction

Tout d'abord cette étude didactique a été réalisée dans l'optique d'observer et d'analyser les « transformations éventuelles des prestations motrices » (Page 81) d'élève du premier degré durant une séquence d'éducation physique et sportive (EPS). Pour cette étude, l'activité physique sportive et artistique (APSA) retenue est le volley-ball.

II. L'enseignement de l'EPS à l'école primaire

II.1. Un regard scientifique sur cet objet

En effet, nombreux sont les chercheurs ayant effectués des travaux didactiques portant sur l'enseignement de l'EPS. Ces différentes études réalisées ont permis de montrer les « difficultés éprouvées » (Page 81) par les enseignants du premier degré durant l'enseignement des APSA en cours d'EPS. De ce fait, certains chercheurs ont remarqué que l'EPS n'était pas enseignée autant de temps qu'il devrait l'être. Et cela pour deux principales raisons : tout d'abord parce que les enseignants ont « un faible sentiment d'efficacité personnelle » (Page 81) et à cause d'une « formation insuffisante » (Page 81).

II.2. La construction de pouvoir moteur comme enjeu prioritaire de l'EPS

L'EPS a pour but de permettre aux élèves de construire de « nouveaux pouvoirs moteurs » (Page 81). Ces pouvoirs moteurs renvoient à toutes les habiletés motrices, aux différents savoir-faire qu'un élève va devoir réaliser pour pratiquer une APSA. Dans cette étude les chercheurs souhaitent voir si les élèves construisent ou non de nouveaux pouvoirs moteurs. Sachant que la construction des pouvoirs moteurs dépend d'une « composante mentale (Planifier, représenter, stratégie) » (Page 82).

II.3. Le volley-ball comme pratique de référence à l'école élémentaire

En ce qui concerne le volley-ball, très peu de professeurs du premier degré choisissent cette activité lors de leur enseignement en EPS. Cela est sans doute dû à la vision que les

enseignants ont de cette APSA, qui est perçue comme difficile.

Cependant enseigner le volley-ball peut avoir des avantages car c'est une activité qui demande aux élèves de « frapper le ballon » (Page 82). De plus, cette « qualité de frappe dépend d'une dimension tactique (Anticipation, prise de décision) », ce qui veut dire que les élèves vont devoir faire des choix cohérents et non pas faire « des gestes techniques décontextualisés » (Page 83). Pour parvenir à ces avantages, des variables didactiques plus simples peuvent être mises en place.

III. Une étude s'inscrivant dans le paradigme de l'action didactique conjointe

Cette étude s'inscrit dans le paradigme de « l'action didactique conjointe » (Page 83). Les chercheurs vont donc s'intéresser aux contenus d'enseignement qui sont proposés par le professeur et appris par les élèves. Pour accéder à ces contenus, ils se sont intéressés aux « interactions entre enseignants et élèves » (Page 83) durant les situations d'apprentissages. Mais ce n'est pas tout, les chercheurs s'intéressent aussi à la « manière dont les élèves s'investissent » (Page 83) dans les situations d'apprentissages à l'aide « de descripteurs de leurs activités » (Page 84). En effet, si les élèves s'engagent d'une façon différente que celle qui était prévue par l'enseignant, il est possible qu'ils apprennent des contenus différents que ceux initialement prévus. Ils s'attardent donc à décrire « l'action conjointe » (Page 83) entre professeurs et élèves.

IV. Questions de recherche

Les chercheurs vont donc essayer de voir si les « prestations motrices » (Page 84) des élèves changent au cours de la séquence. Ils vont aussi en profiter pour analyser l'organisation de la séquence et la progression des différentes situations d'apprentissages faites par l'enseignant en s'appuyant sur les contenus d'enseignements qui y sont associés. Puis pour terminer ils vont regarder comment les élèves s'engagent dans les différentes situations mise en place.

V. Méthode : au croisement de données qualitatives et quantitatives

Cette étude va être réalisée auprès d'un enseignant du premier degré, maître formateur, ayant une classe de cycle 3 (CM1 - CM2) composée de 25 élèves. L'enseignant est plutôt sportif et sera observé durant une séquence de volley-ball de 10 séances.

V.1. Le recueil des données

Les chercheurs vont procéder à des entretiens (Antérieur et postérieur à la séquence), à des observations armées (Filmées) en direct des 10 séances dans le but d'avoir accès aux « intentions didactiques » (Page 84) de l'enseignant, aux interactions qu'il y aura entre ses élèves et lui-même et aux progressions motrices des élèves.

V.2. Condensation et analyse des données

Pour répondre à leurs questions, les chercheurs ont comparé des situations d'opposition collective semblables pour pouvoir témoigner de l'évolution motrice des élèves. Ils se sont appuyés en particulier sur les séances 2, 8 et 10. Pour repérer les évolutions motrices des élèves, les chercheurs ont construit une grille traitant :

- « De la description de la circulation de balle » (Page 85) (Service, réception, attaque)
- « De l'action des joueurs sur le ballon » (Page 85) (Type de touche, hauteur, trajectoire)
- « De l'identification des intentions des joueurs » (Page 85)

Pour avoir accès au « milieu pensé et proposé par l'enseignant » (Page 85), les chercheurs s'appuient sur une analyse de l'entretien antérieur du PE et d'une analyse de son discours durant les différentes situations d'apprentissages.

Enfin pour rendre compte de l'engagement des élèves dans les dispositifs proposés par l'enseignant, les chercheurs analysent « l'usage fait par les élèves des règles mises en place par l'enseignant » (Page 85) et leur « production langagière » (Page 85) durant les interactions avec l'enseignant

VI. Résultats : Des contenus envisagés par le PE aux prestations motrices des élèves

VI.1. Analyse des contenus visés et des gestes didactiques

L'enseignant propose au cours de sa séquence différents types d'apprentissages, portant sur :

- Des savoir techniques spécifiques à l'activité
- Des compétences tactiques, stratégiques liées à l'activité
- Différents rôles à tenir (Arbitre, observateur)
- Compétences transversales (Réflexion, analyse)

Tout d'abord, l'enseignant explique qu'il souhaite mettre les élèves dans différents rôles (Vu auparavant). Il ne souhaite pas que les voir en tant que joueur, mais aussi en temps qu'arbitre et observateur par exemple. Puis explique que le volley-ball va permettre aux élèves d'apprendre de nouvelles actions motrices. Par ailleurs, il reconnaît que celles-ci sont difficiles et poursuit en expliquant qu'il instaurera des variables didactiques plus simples pour faciliter le jeu à ses élèves. Pour terminer, les principales compétences à construire chez ses élèves sont celles de coopération et de déplacement.

Les chercheurs ont remarqué certaines pratiques récurrentes chez cet enseignant. En effet, durant les séances plusieurs contenus d'apprentissages sont proposés. Ensuite, cet enseignant accorde un temps important aux « pratiques réflexives » (Page 86), cela renvoie au temps d'échange entre les élèves et l'enseignant. En effet, les temps moteurs et réflexifs s'alternent systématiquement durant les séances. Enfin, les chercheurs ont remarqué que les élèves pouvaient « participer à l'avancement de l'enseignement (Sensevy, 2007) (Chronogénèse) » (Page 86). C'est-à-dire que les élèves de par leur réponse durant les temps d'échanges avec l'enseignant peuvent introduire de nouveaux savoirs, d'où la présence significative de ces temps dans les séances.

VI.2. L'évolution des prestations motrices au cours de la séquence

Pour évaluer les progressions des prestations motrices, les chercheurs se sont appuyés sur différents indicateurs (Emis auparavant) et ceux au cours de situations d'oppositions collectives semblables durant les séances 2 (Départ), 8 et 10.

Les chercheurs ont analysé la dernière situation d'apprentissage de la séance 2, qui était un match en 3 contre 3 avec des variables didactiques (Service / Réception bloquée) plus simple permettant de favoriser normalement les échanges.

Les chercheurs ont pu observer que les échanges ne duraient que très peu, soit à cause d'un mauvais service, soit à cause d'une mauvaise réception.

- « 1/3 des services sont des échecs » (Page 88)
- « 1/2 des services sont gagnants » (Page 88)
- « 7/45 des services donnent lieu à une construction » (Page 88)
- « 4/28 des réceptions ont permis un renvoi » (Page 88)
- « Le blocage n'a jamais été utilisé » (Page 88) ce qui aurait pu faciliter les échanges

Lors de cette séance, les chercheurs ont remarqué que l'enseignant insistait sur le réinvestissement des contenus vu dans les situations d'apprentissages précédentes. De plus, il s'agit des mêmes règles pendant cette séance que durant la séance 2. Les échanges durent plus longtemps qu'en S2 et les élèves utilisent davantage les règles qui facilitent les échanges. De plus, les chercheurs ont analysé « la construction de l'attaque » (Page 88) des élèves, en effet les élèves se rendaient disponibles dans le but de recevoir des passes et attaquer.

- « 13/51 des services sont des échecs » (Page 88)
- « Toutes les réceptions et toutes les premières touches défensives sont bloquées » (Page 88)
- « 33/51 des transmissions jouables » (Page 88)
- « 48/51 des constructions en 2 touches » (Page 89)

Grâce à ces différentes données analysées par les chercheurs, ils remarquent déjà une évolution des pratiques motrices des élèves. Cependant même si les échanges durent plus longtemps, les élèves n'utilisent pas tous les avantages possibles comme le fait « de faire 3 touches » (Page 88) avant de renvoyer la balle.

Lors de cette séance 10, les chercheurs observent les élèves durant un tournoi, les règles sont identiques aux séances 2 et 8. On retrouve très peu de fautes sur les services et sur les réceptions de services comme en séance 8. De plus, les chercheurs ont remarqué la mise en place de tactique, chez certains élèves. Les élèves occupent mieux les espaces et visent les zones libres durant les attaques. Par contre, les échanges sont toujours de 2 touches maximum au sein de l'équipe, il n'y a pas eu d'amélioration sur ce point-là.

- « Très peu de fautes sur les services » (Page 89)
- « Toutes les réceptions de service bloquées » (Page 89)
- « 60 constructions en 2 touches » (Page 89)
- « 35 transmissions optimales » (Page 89)

Les chercheurs ont donc noté qu'au fil des séances, les prestations motrices des élèves ont évolué. Elles ont évolué sur le « service », sur la « réception et défense », sur « la transmission de balle entre partenaire » et sur « la coopération et la construction ». Ces évolutions semblent résulter de l'alternance entre temps moteurs et temps d'échanges.

VI.3. La responsabilité des élèves dans les savoirs construits

Les élèves participent à la construction du savoir de par leurs actions dans les situations d'apprentissages et de par leur utilisation des règles données par l'enseignant.

VI.3.1. A propos du service

Les chercheurs ont relevé que les élèves utilisaient différemment la règle du service : « service possible depuis l'intérieur du terrain » (Page 90). Même si les élèves n'utilisaient pas cette règle dès le départ, au fur et à mesure ils s'en sont servis et ceux pour différentes raisons. Certains n'avaient pas les « savoir-faire moteurs » (Page 91) d'autres s'en servaient d'une manière tactique pour raccourcir le trajet de la balle. Cette règle a été établie pour que les élèves franchissent le filet avec leur service, c'est un « contrat implicite » (Page 91) entre les élèves et l'enseignant.

VI.3.2. A propos de la réception / défense

Les chercheurs ont vu que l'enseignant avait introduit une règle qui permet aux élèves de bloquer la balle durant la réception s'ils le souhaitent. Peu utilisée au départ, elle est intégrée en milieu de séquence. Cette règle est utile pour rassurer les élèves mais les manchettes permettent d'accélérer le jeu. Cependant l'enseignant explique qu'il n'a pas enlevé cette règle car sans elle, les élèves auraient rencontré trop de difficulté pour enchaîner les échanges tout en tenant compte des contenus travaillés au fil des séances. On peut donc dire que les « élèves ont imposé leur tempo » (Page 91) pour cette règle.

VI.3.3. A propos de la transmission de balle à un(e) partenaire

L'enseignant a expliqué l'importance de mettre ses partenaires dans de bonnes conditions avec un balle haute et près du filet. Ces conseils ont eu du mal à être appliqué par tout le monde. Même en fin de séquence, tous les élèves ne maîtrisent pas ce savoir-faire. Cependant, on s'aperçoit que certains élèves font exprès de ne pas l'appliquer dans le but d'accélérer le jeu. Les chercheurs expliquent donc que les élèves agissent sur les savoirs amenés et qu'ils sont, ici, en train de mettre en place des stratégies qui n'étaient pas prévues par l'enseignant.

VI.3.4. A propos de la construction d'attaque en 3 touches

Les chercheurs précisent que les situations d'apprentissages mises en place par l'enseignant pour favoriser une construction en 3 passes ont été négligées par les élèves. En effet, pour les élèves cela présentait « plus de risques de perte de balles que de chances de gagner le point » (Page 92). Les élèves n'ont donc pas voulu entrer dans le « contrat initié » (Page 92)

par l'enseignant qui souhaitait qu'ils jouent en 3 touches car cela ne leur garantissait pas la victoire du point.

VII. Discussion

Les pouvoirs moteurs des élèves ont été construits en lien avec la progression de séquence et des situations d'apprentissage établies par l'enseignant.

VII.1. Inférer des apprentissages à partir des indicateurs

A l'aide de ces règles concernant le service (Réaliser à l'intérieur) et la réception de balle en défense (Blocage) l'enseignant a favorisé les apprentissages moteurs des élèves. En effet, ces deux règles ont permis aux élèves d'être meilleurs dans le domaine du service et dans le domaine de la réception / défense. Par exemple le fait d'autoriser à bloquer la balle leur a permis d'avoir le temps de parler et de mieux occuper le terrain. De plus, certains feed-back concernant les trajectoires de balle à donner à ses partenaires ont permis aux élèves de s'améliorer concernant le domaine « construction et finalisation de l'attaque » (Page 93). Les chercheurs montrent donc que par ces règles apportées, ces situations d'apprentissages et ces feed-back ont permis aux élèves d'acquérir de nouveaux pouvoirs moteurs.

VII.2. Une ingéniosité didactique génératrice de milieux pour l'étude offrant des potentialités de transformations

Les chercheurs montrent grâce aux observations et aux analyses faites de la séquence que l'enseignant a permis aux élèves d'apprendre des pouvoirs moteurs à l'aide des « gestes didactiques » (Page 93) qu'il a mis en place comme :

- « Le temps consacré à l'éducation physique » (Page 93)
- « L'organisation du temps didactique » (Page 94) (Temps moteurs / Temps réflexifs)
- « La gestion interactive du temps didactique » (Page 94), c'est-à-dire qu'il faut laisser les élèves prendre des décisions concernant leur actions face aux règles émises par l'enseignant. Il faut qu'il y ait une action conjointe entre enseignant et élèves.

VII.3. Le rôle des élèves dans la co-construction des milieux didactiques

Suite à leur analyse, les chercheurs montrent que les élèves participent à l'action conjointe. Entre autres, ils choisissent avec l'enseignant comment le savoir avance. En effet, ils ont adhéré aux règles mise en place par l'enseignant mais avec un certain temps d'adaptation. Les analyses et observations des chercheurs ont permis de comprendre que les élèves par leurs actions peuvent rencontrer des savoirs qui n'étaient pas prévus par l'enseignant. En effet, par leurs actions ils choisissent ce qu'ils apprennent. Ici en l'occurrence avec le refus de jouer en 3 touches pour construire l'attaque. Cela est possible grâce aux propositions de situation d'apprentissage faites par l'enseignant.

VIII. Conclusion

A travers cette étude, les chercheurs démontrent que pour construire de nouveaux pouvoirs moteurs en EPS certaines règles didactiques doivent être présentes pour que ces apprentissages se réalisent. De plus, on remarque grâce à cette étude l'importance d'alterner temps moteurs et temps réflexifs. Pour réaliser ce genre d'étude, une certaine méthodologie est nécessaire, celle utilisée par les chercheurs, qui permet d'avoir et d'analyser correctement les données recueillies. Enfin cette étude fait part de l'importance de proposer des « formations auprès des enseignants du premier degré relatives à la didactique des différentes APSA enseignées » (Page 95) car les apprentissages sont nombreux et complexes.

- Avis personnel :

Tout comme la première note de lecture, cet article m'a apporté beaucoup de connaissances qui me seront utiles pour ma recherche. Toutefois, des savoirs similaires à l'article précédent m'ont été donné au travers cet article, comme les différents types de savoirs que les élèves peuvent apprendre en EPS.

Tout d'abord, à l'aide de cet article j'ai remarqué que même si un enseignant n'a pas forcément un profil sportif, il peut arriver à transmettre des savoirs moteurs à ses élèves en respectant certains « gestes didactiques » (Page 93). Ces gestes concernent la mise en place des situations, le temps prévu pour chaque séance et comment l'enseignant intègre les élèves dans ces situations. En effet, l'enseignant de par ses règles et ses situations va permettre aux élèves d'apprendre de nouvelles habiletés motrices.

De plus, les chercheurs ont montré à travers cet article que les élèves participaient de par leur action à l'apprentissage de nouveaux savoirs prévus ou non. Cet apprentissage dépend donc de l'enseignant mais aussi des élèves.

Enfin, j'ai pu repérer que pour observer les transformations motrices, il fallait s'appuyer sur des critères d'observations prédéfinis auparavant. Ces éléments doivent être observés durant des temps différés et dans des situations semblables.

Toutes ces nouvelles connaissances m'invitent à me poser des questions : Les enseignants au profil non sportif mettent-ils de côté les savoirs techniques liés à l'APSA car ils ne disposent pas des gestes didactiques nécessaires ? Les enseignants délaissent-ils parfois l'EPS parce qu'ils ne voient pas d'évolutions motrices flagrantes chez leurs élèves ?



LA PÉTANQUE AU CYCLE 3 DE L'ÉCOLE PRIMAIRE



Annexe 4 : Fiche à disposition des élèves

Annexe 4 : À compléter

		Question 1	Question 2	Question 3	Question 4
Item 1	Question 1	0	0	0	0
	Question 2	0	0	0	0
	Question 3	0	0	0	0
	Question 4	0	0	0	0
	Question 5	0	0	0	0
	Question 6	0	0	0	0
	Question 7	0	0	0	0
Item 2	Question 1	0	0	0	0
	Question 2	0	0	0	0
	Question 3	0	0	0	0
	Question 4	0	0	0	0
	Question 5	0	0	0	0
	Question 6	0	0	0	0
	Question 7	0	0	0	0
Total 1		0	0	0	0
Total 2		0	0	0	0
Total 1 + total 2		0	0	0	0

Document communiqué à l'élève par son professeur

Document communiqué à l'élève par son professeur

Volume 9 | Fall 2016



		Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4
Number of students	Grade 1	15	2	4	0
	Grade 2	15	2	4	0
	Grade 3	15	2	4	0
	Grade 4	15	2	4	0
	Grade 5	15	2	4	0
	Grade 6	15	2	4	0
	Grade 7	15	2	4	0
	Grade 8	15	2	4	0
	Total	15	2	4	0

Annexe 5 : Cadre d'entretien de recherche

- Cadre d'entretien semi-directif :

Remercier l'interlocuteur d'avoir accepté l'entretien et l'observation d'une séance

- **Introduction**

- Se présenter et la structure à laquelle on appartient
- Présenter le travail de recherche
- Présenter les thèmes de l'entretien

- **Thème 1 : Connaitre la personne interrogée (profil personnel et professionnel)**

- Quel parcours de formation et/ou universitaire avez-vous suivi (BAC / Licence...) ?
- Pouvez-vous nous parler de votre parcours professionnel, depuis quand êtes-vous professeur des écoles ? Quelles écoles, types d'écoles avez-vous eu ?

- **Thème 2 : Questions sur la place qu'a eu le sport dans sa vie (jeune jusqu'à maintenant)**

- Avez-vous déjà pratiqué du sport en club ?
- Êtes-vous investi dans un club en tant qu'entraîneur ou sous forme de bénévolat ?
- Le sport occupe-t-il une place importante dans votre vie privée ? (Sport loisir ou en club (nombre d'heures environ par semaine))

- **Thème 3 : Question sur sa vision du métier**

- Quel est votre vision du métier de professeur des écoles (les difficultés, les avantages...) ?

- **Thème 4 : Question sur l'EPS**

- Quelle conception de la discipline EPS avez-vous ? (Ses apports etc...)
- Êtes-vous à l'aise dans cette discipline ? (Que vous aimez enseigner)
- Combien de temps accordez-vous à l'EPS de façon hebdomadaire ?
- Faites-vous appel à des intervenants extérieurs ?
- Comment construisez-vous vos séquences de manière générale ? (Livre / internet etc...)

- **Thème 5 : Questions relatives au traitement didactique de la pétanque**

- Est-ce la première fois que vous enseignez cette APSA ?
- Quel traitement didactique allez-vous privilégier sur l'activité ? (Stratégie / individuel / technique / collectif / sécurité)
- Pourquoi avez-vous retenu cette APSA « pétanque » ? Avez-vous décidé d'enseigner cette APSA pour différentes raisons ? Lesquelles ? (Préparer les élèves à une rencontre etc...)

- **Thème 6 : Questions sur la séquence de pétanque envisagée avec la classe**
- Quels sont les savoirs et les compétences envisagés (spécifiques et généraux) ?
- Quel sera le déroulé de cette séquence (séances, situation de références, évaluation diagnostic, projet de séquence) ?
- Comment avez-vous construit cette séquence ? (Seule ? Des intervenants de l'USEP seront présents lors de certaines séances ? Des documents d'aide à la construction de la séquence vous ont été transmis ?)

- **Thème 7 : Questions sur la classe**
- Quels sont les caractéristiques de votre classe ? (Elèves, niveau etc...)
- Quel est le rapport de vos élèves envers la discipline EPS ? (Intérêt des élèves pour cette discipline)

- **Thème 8 : Questions par rapport à la séance observée**
- Possibilité d'accéder aux fiches de préparation de séance (la séance que j'observerai, se fera en fonction des disponibilités et cela se décidera peut-être après l'entretien)

Fin d'entretien : « Que souhaiteriez-vous ajouter ? » / « Remercier à nouveau »

Annexe 6 : Retranscription entretien + séance

RETRANSCRIPTION ENTRETIEN

Noir : Tanguy

Vert : Enseignante

Je te remercie déjà pour avoir accepté l'entretien et le fait que j'observe une séance. Je vais me présenter, je suis étudiant en MASTER MEEF et c'est dans le cadre de mon mémoire que je viens réaliser un entretien et t'observer. Je t'ai déjà présenté les différents thèmes, donc on va débiter l'entretien.

Pour commencer donc le thème 1 c'est » connaître le profil personnel et professionnel de la personne interrogé ». Donc je voulais te demander : quel parcours de formation et/ou universitaire as-tu eu ?

Alors, j'ai fait une licence après mon bac B (le S si tu veux). J'ai fait une licence administration, économique et social et après j'ai fait une maîtrise science, économique et sociale parce que je n'avais réussi aucun test d'entrée pour l'IUFM. Nous c'était des tests d'entrée pour rentrer en première année. Et j'ai choisi AES parce que si tu veux je n'ai jamais eu une discipline moi de prédilection, j'ai toujours été très moyenne, enfin, et si tu veux tout m'intéressé donc jusqu'à la licence j'ai fait de l'histoire, du français dans mon parcours. Bon après j'ai fait aussi un peu de gestion, c'était très variée. Et en maîtrise aussi j'ai continué voilà. Donc voilà pourquoi j'avais choisi cette licence, pour la polyvalence, c'est ce que j'avais expliqué à mon concours. Et voilà.

D'accord. Après est-ce que tu peux me parler de ton parcours professionnel. Enfin depuis quand es-tu professeur et quel type d'école tu as eu ?

J'ai eu mon concours en 1998, donc j'ai été titularisé lors de ma première année en 1999 et si tu veux après j'ai eu un premier poste dans le cantal puisque j'ai passé mon concours dans le cantal à Cassaniouze. Je ne te décris pas le détail des postes ?

Euh si tu peux

Ah je peux. J'ai eu un CP-CE1 pour commencer et ensuite j'ai pu rentrer dans l'Aveyron où était mon mari donc j'ai commencé par une classe unique au Causse de Coubisou. Et comme je venais du Cantal je ne savais pas qu'il y avait fermeture donc j'ai bénéficié, j'ai profité d'une fermeture de classe voilà, je me suis retrouvée toute seule sur ce poste. J'ai fait un an sur le causse de Coubisou. Après j'ai fait 4 ans ou 5 ans à castelnau de Mendaille dans le nord Aveyron, c'était une classe unique mais elle était particulière, c'était sur 2 sites : castelnau de Mendaille et Mendaille et on était deux classes uniques. On fonctionnait deux classes uniques ensembles donc c'était comme si on était une école à deux classes, on était deux directrices, pendant 5 ans. Et après, je suis venu sur cette école là parce que j'ai bénéficié des anciens postes USEP. Je ne sais pas si tu les connais ces postes ? C'était des postes qui avaient été créé justement pour consacrer quelques heures à l'USEP, promouvoir

le sport en milieu scolaire et donc j'avais postulé au poste. Il ne fallait aucune qualification particulière au niveau du sport et j'ai eu le poste USEP. Mais c'est vrai que le poste USEP c'était des mercredi après-midi travaillée et comme j'ai eu ma fille, j'ai eu envie aussi d'arrêter donc dès que j'ai pu prendre un poste d'adjoint tout simple au sein de cette école, je l'ai prise. Donc ça fait 18 ans que je suis sur cette école.

Ok, d'accord. Ensuite je vais te poser quelques questions par rapport à la place du sport dans ta vie. Donc est-ce que tu as déjà pratiqué du sport en club ?

Ah non ! (rire) Alors, je cours. Je me suis dit je vais tenter le badminton, je n'y arrive pas, je ne suis pas très sport collectif, je crois que j'ai un souci : deux mains gauches, non deux mains droites parce que je suis gauchère donc se serait faux de dire deux mains gauches. Et alors je fais du ski, je ski et je cours, c'est tout ce que je fais (rire).

C'est déjà bien (rire).

Mais pas en club.

Et environ, ça t'occupe combien de temps par semaine ?

Là, je n'y suis pas allé beaucoup et j'essaie de courir deux fois par semaine. Mais ça dépend des semaines, là tu vois hier j'ai pu y aller et le week-end dernier aussi mais il y a des fois où je ne peux pas y aller donc ça dépend un peu. Du candy cross je fais, je cours avec mon chien (rire).

D'accord, donc le sport que tu fais c'est à titre personnel, ce n'est pas avec un club ou autre ?

Non, non, non, non je fais que 5 kilomètres, c'est de l'entretien, non non, je ne suis pas sportive.

Donc maintenant ça va être le thème sur ta vision du métier. Donc quelle vision du métier de professeur des écoles tu as ? Les difficultés, les avantages ?

Alors, la vision c'est que bon. J'ai choisi ce métier parce que j'adore les enfants donc je me régale du contact avec les enfants. Après si tu veux, là où je suis contente c'est quand je vois qu'on progresse, qu'ils apprennent, qu'ils cherchent. Après les difficultés c'est que, comment ça s'appelle, au niveau de la formation, on se retrouve avec des enfants qui ont des difficultés, on n'est pas mieux formé pour s'occuper d'eux donc c'est vrai que je suis un petit peu gêné pour venir en aide à ceux qui ont du mal. Des fois je me demande : « Bon... », j'y arrive avec l'APC et tout mais bon c'est vrai que j'aurai besoin d'en savoir un peu plus sur tous ces troubles de comportement : les dys et tout ça. Et ça on ne nous forme pas particulièrement. Et après c'est le temps qui est très difficile, temps pour la correction, temps pour la préparation c'est beaucoup de chose et on est très frustré quand, tu sais ça arrive c'est 9 heures et qu'on n'a pas pu préparer comme on voulait la séance.

Oui je comprends.

Voilà donc c'est beaucoup de temps, c'est très chronophage, ça prend beaucoup de temps le métier d'institut. Je travaille 2 heures tous les matins, moi je travaille le matin de 5 à, le mercredi je travaille en plus et le week-end je travaille aussi donc si tu veux euh.

Et oui ça commence à faire.

Bon après moi je reprends un cycle 3, je pense que aussi je voilà. Mais voilà c'est le temps, c'est ce qui me. Et après cette année, ça fait 2-3 ans qu'on est confronté à des difficultés avec la mairie tu as dû le comprendre.

Oui

Et le problème, voilà, ces confrontations c'est difficile parce que tu fais ton métier, tu aimes bien ton métier et puis après on vient te critiquer en particulier des élus ou quoique ce soit donc c'est aussi difficile.

Oui c'est compliqué, ça je comprends.

Voilà c'était ça, mes difficultés c'est surtout ça.

D'accord, ok

Après je crois toujours en mon métier et je sais que c'est ce que je veux faire et c'est ce qui me plaît. Parce qu'après c'est très difficile, ça me demande beaucoup de temps mais quand vient 9 heures après j'oublie tout ça, toutes les difficultés, je suis avec mes élèves, je suis bien. Alors il y a des jours où c'est avec et des jours sans. Et les jours qui sont sans, comme les maths aujourd'hui c'était un peu sans et ben voilà je sais que demain je le prendrai différemment, on ne reste pas sur une défaite.

D'accord. Et tu as une préférence toi entre cycle 3 et cycle 1 ?

Alors j'ai fait 18 ans de maternelle et je commence les cycles 3 et j'aime autant parce que quand j'ai eu des classes uniques j'ai eu surtout des grands, enfin pas surtout, mais quand j'étais par exemple à Castelnau j'avais la CE1 – CM2 et j'aimais beaucoup les grands. Donc j'aime beaucoup les grands mais j'aime aussi les petits. Non je n'ai pas de préférence. Après il me semble que le cycle 3 c'est différent, mais j'aime bien aussi.

Donc maintenant je vais te poser des questions sur la discipline EPS en particulier. J'aimerais savoir quelle conception de la discipline tu as ? Enfin qu'est-ce que ça apporte, tu penses, aux enfants ?

Alors ça les aide beaucoup. Déjà pour eux c'est valorisant, c'est-à-dire que l'enfant qui aura des difficultés en classe peut justement être valorisé. On voit les progrès aussi, ça fait du bien de voir les progrès aussi, ça les aide beaucoup. Il mesure leur progrès. Après moi ce que j'adore avec les cycles 3, et que je n'avais pas avec les cycle 1, c'est qu'ils sont autonomes dans la gestion du matériel, je peux les laisser sur un atelier, je sais qu'ils vont le faire. Après ils sont très enthousiaste, je t'assure que le sport nous ne ratons pas le sport, je crois qu'on

l'a raté une fois depuis le début de l'année parce que quand il fait mauvais, quand il y avait la salle de motricité on faisait du sport en anglais pour changer un petit peu, des jeux en anglais pour faire travailler les langues. Mais voilà c'est un bon développement personnel et je trouve que pour les enfants, c'est vrai que ça leur permet aussi de bien se développer, ils ont un moyen de s'exprimer-là qui est super et ça leur permet aussi de consolider les liens, enfin la la de bien travailler tout ce qui est la relation à l'autre, euh ça leur permet de prendre confiance en eux mais aussi de travailler tout ce qui est aussi relation à l'autre, et aussi tout ce qui est affectif parce qu'il faut accepter la défaite et tout ça donc c'est vrai qu'il y a pleins de pôles qui sont visés et c'est super.

D'accord, très bien ! Et toi personnellement tu te sens à l'aise dans cette discipline ?

Alors je commence le cycle 3.

Oui c'est différent.

Donc si tu veux je pense que je n'arriverai pas comme en maternelle, je créais mes séquences en maternelle, au bout d'un moment j'avais senti que par exemple on faisait lancer beh je trouve que ça ça marchait mieux, je le faisais. Là je reste dans les clous, c'est-à-dire qu'il y en a qui ont travaillé dessus donc je prends les séquences toutes faites. Donc euh à l'aise dans le sens où je trouve des documentations et j'arrive à mettre en pratique, je n'ai jamais été gêné par rapport l'EPS non. Mais je te dis, je prends ce qu'on me donne.

Après c'est peut-être dû au fait que tu reprennes les cycles 3.

C'est ça ! Je pense comme je te disais que si tu veux par exemple on a travaillé la vitesse et je pense que je vais euh, voilà cette année je l'ai mis en place comme ça peut-être que l'an prochain je me dirais beh teh cette activité n'a pas fonctionné, je vais changer mon approche voilà, j'ai pas assez de recul.

D'accord. Et par semaine tu accordes combien de temps à l'EPS ?

2 heures.

2 heures par semaine ?

Oui et elles y sont hein ! Tu peux demander (rire)

Non, non mais oui je te crois, je te crois (rire)

Tu peux leur demander, si j'oublie c'est la soupe à la grimace ! Et je ne punis pas d'EPS bien-sûr.

D'accord et ça t'arrives de faire appel à des intervenants extérieurs ?

Non, non parce qu'on n'a pas le, euh voilà là c'est un peu frustrant on a pas le budget pour. Avant on pouvait demander mais enfin voilà non, non on ne fait pas appel à des intervenants extérieurs.

D'accord, et du coup oui les séquences comme tu m'as dit pour les créer tu t'aides de séquence faites ?

Je cherche sur internet et alors ce que je prends par contre je prends des sources fiables. Je prends de circonscriptions, d'inspection tu sais par exemple quand je vois que c'est l'IEN de, enfin quand je vois que c'est une IA ou un IEN je prends, tu vois je ne prends pas euh voilà

Oui voilà au hasard

Non voilà et USEP, il faut qu'il y ait le label USEP ou label académique mais je ne prends pas euh voilà.

D'accord, ok ! Donc maintenant on va passer aux questions relatives à la pétanque. Donc déjà est-ce que c'est la première fois que tu enseignes cette APSA, la pétanque ?

Oui oui oui oui ! La pétanque oui oui parce que je n'avais jamais fait pétanque avec des cycles 3.

Ensuite je voulais te demander quel traitement didactique tu vas privilégier sur l'activité ? C'est-à-dire euh est-ce que tu vas privilégier la technique, parce que la pétanque ça peut se jouer seul ou à deux, l'individuel, le collectif, la sécurité ?

Alors tous ! On privilégie d'abord la sécurité, à la pétanque c'est le premier point. Aussi tu vas le voir quand on va rentrer, déjà je présente en classe, je pourrais présenter sur le terrain sauf qu'il y a des enfants qui ont quelques troubles au niveau de l'attention comme Leina, Duncan aussi, Wassim, une fois que tu les mets dehors après ils oublient un petit peu ce qu'on a dit et ils sont de suite, eux ils voient les boules, ils veulent jouer aux boules, à la pétanque. Et c'est pour ça que je passe d'abord en classe et la pétanque c'est la sécurité en premier. Là vraiment on est obligé d'avoir des règles bien strictes.

Tout à fait !

Et même tu vois, il y a une règle que j'ai découverte hier que je n'avais pas mis, c'est qu'ils n'ont pas le droit de toucher aux boules tant que l'atelier n'est pas mis en place. Et c'est vrai que la dernière fois Wassim a pris, s'est amusé à lancer des boules alors que les copains étaient en train d'installer l'atelier donc tu vois je me suis rendu compte moi-même de ce que j'ai fait. Donc d'abord la sécurité, et après je t'avouerai que la technique oui parce que si tu veux on va travailler la technique parce qu'on a fait une situation de référence. On s'est rendu compte que justement on avait beau essayé de pointer et de tirer et ben on n'y arrivait pas trop donc on va maintenant privilégier le côté technique puisqu'on va bien s'entraîner à, là on va pointer, les séances qui vont venir on va pointer après on travaillera le tir.

Ok, d'accord.

Et après par contre sur une séance, j'essaie de varier. Tu vois la dernière fois ils ont fait des, alors euh mardi, alors je vais te montrer. Ça c'est aujourd'hui, je t'enverrai le, par contre tu auras tout le dossier donc pour tout ce qui est objectif et tout euh. Voilà pendant deux fois on a fait la situation de référence pour voir où on en était. Zut ! Zut ! Zut ! Il y a juste qu'ils m'ont pris mon originale parce qu'il y en a une qui avait perdu. On ne va pas prendre Madisson, on va prendre peut-être Gabriel. Attends je vais te montrer. Donc on a fait, on a fait alors sur deux terrains ils étaient par 4. Alors l'organisation est très importante au niveau de la pétanque parce que si tu n'es pas organisé, tu sais plus. Voilà la fiche ! Tu l'auras aussi en vierge dans le document.

Pas de soucis

Il a raturé ça parce que ça c'est celui qui l'observait, tu vois, c'est parce que. Ah mais c'est la fiche de Mohammed et c'est Gabriel qui observait donc il a pris la fiche de Gabriel. Bon ce n'est pas grave on va retrouver.

Voilà, Mohammed a joué, on a fait des triplettes et sur la triplète, il y avait à chaque mène, un enfant qui était arbitre et les deux autres qui jouaient. Comme il y avait trois mènes, et ben les trois enfants sont passés en tant qu'arbitre.

D'accord !

Et donc pendant deux semaines on a fait cette situation de référence pour voir où ils en étaient. Et ils se sont eux-mêmes évalués. Alors Gabriel est un très bon joueur donc dès qu'il réussissait. Ah non ! Oh pourtant les boules il les réussit bien. Là il a beaucoup de boule non réussie mais ce n'est pas Gabriel c'est Mohammed, oui, parce que Gabriel est un bon joueur. Les boules où il y a zéro ça veut dire qu'il a raté son coup, là par exemple il voulait pointer qu'est devenu un « q » mais c'est pointer le « p ». Ça a été raté. Par exemple là il a voulu pointer, il a réussi son coup. Et là il a voulu tirer mais par contre il n'a pas réussi parce qu'il y a un zéro. D'accord, la boule non réussie c'était le zéro.

D'accord.

Tout est expliqué. Ça ils ont fonctionné en autonomie, ils ont tourné sur les ateliers. Faut que je récupère les feuilles justement. Et voilà, donc ça c'était pour les premières fois. On avait fait une activité pour rentrer dans l'activité. Tiens les règles je te les donne. Ce sont les règles de sécurité à observer. Et pour rentrer dans l'activité on avait fait un petit jeu à plusieurs. Donc là c'était tu vois, par exemple on avait joué en doublette, euh en triplète et aujourd'hui se sera plus individuel. Ils vont être en équipe de 4 mais quand même le jeu va être individuel. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de jeu d'équipe ou quoique ce soit, pour l'activité d'aujourd'hui. Voilà c'est pour ça que je voulais te montrer je crois, je suis parti dans mes idées.

D'accord, d'accord.

Est-ce que j'ai répondu à ta question ? Ou je me suis éloigné ?

Oui, oui, si c'était sur le traitement de l'activité donc très bien oui. Et aussi je voulais te demander pourquoi tu as retenu cette APSA ?

Alors c'est parce que nous avons une rencontre, nous avons une rencontre le 7 avril je crois où il va y avoir quille. Alors quille par contre je suis incapable, je ne suis pas aveyronnaise moi, donc les quilles tu m'as bien comprise.

D'accord oui (rire)

J'ai déjà essayé de lancer le quillon, il tombe sans arrêt donc je me vois mal l'enseigner. Donc on fera découverte des quilles et par contre on fera un tournoi de pétanque. Donc si tu veux la rencontre sera la fin quoi, voilà.

D'accord, ok, c'est pour les préparer à cette rencontre

Voilà, elle viendra à la fin du cycle d'apprentissage.

D'accord, bon ben très bien ! Donc le thème 6 c'est des questions sur la séquence de pétanque que tu vas faire avec la classe. Donc quels sont les savoirs et les compétences envisagés ?

Alors c'est surtout, on va dire les savoirs c'est surtout « passer d'un lancer de boule on va dire approximatif à un lancer maîtrisé », c'est-à-dire apprendre aujourd'hui la technique du glissé.

D'accord

Voilà c'est ça mon objectif.

D'accord et donc après le déroulé de la séquence comme tu me l'as dit ça va être des situations de référence et différents euh ?

Alors non. La situation de référence c'est mes deux séances avant. Et le déroulé de la séance ça va commencer déjà bon par une remise euh, pas en train, mais là on va rebrasser, revoir les règles de sécurité en classe et je vais leur présenter l'organisation matérielle sur le terrain. Et après, je comptais, non c'est bon, c'est bon, excuse moi j'ai eu un doute concernant mon truc. Et après je comptais installer les ateliers moi-même sauf qu'ils sont bien autonomes alors je vais les faire installer l'atelier eux-mêmes. C'est-à-dire qu'ils vont avoir, donc on va aller après, on va voir la répartition. Ils vont se mettre par 4. Alors après je ne les force pas à aller dans un groupe précis. Ils font encore par affinité. Par contre s'il y a des soucis après je change les groupes dans les séances d'après. Et donc après on ira sur le terrain. Il y aura la distribution du matériel et après chaque groupe aura en charge d'installé son atelier de pétanque.

Ok, d'accord.

Alors l'atelier se sera très simple, il y a deux ateliers pour l'après-midi. L'atelier de « je pointe » et l'atelier « la cible ». Alors je pointe, ils vont avoir à dessiner au sol, alors on va faire, on va que dessiner au sol parce que si on utilise des cerceaux ils vont être gênés, le cerceau va aller au milieu donc ça ne sera pas possible. Ils vont dessiner eux-mêmes, avec leurs pieds, la zone cible. A 4 mètres, ils dessineront le premier cercle. 1 mètre plus loin, le second cercle, 1 mètre plus loin, voilà c'est eux qui vont devoir installer leur matériel. Et après la cible par contre tu vois, c'est une cible, c'est eux qui la feront hein, là tu vois il y a 6 mètres, ils devront mettre le rond. C'est tout simple. Chaque groupe de 4 aura un atelier à mettre en place, donc 3 groupes auront un atelier « je pointe », 3 autres groupes auront l'atelier « la cible » et après on installera les boules, on leur donnera les boules pour chaque atelier. Et après on tournera. Ceux qui étaient à « je pointe » partiront à l'atelier « la cible ». Et ceux qui étaient à « la cible » partiront à l'atelier « je pointe ». Comme je n'ai pas le temps d'installer les ateliers on va faire ça, ils vont installer au moins ils sont aussi autonomes.

D'accord et cette séance là qu'on va observer c'est la combien à peu près ?

Alors on va dire qu'il y a eu une séance un peu ludique où c'était entrée dans l'activité. Après il y a eu la séance « situation de référence » qui a duré 2 séquences. Et là c'est la première séance qui intervient où on va vraiment travailler une compétence technique en particulier. Les situations de référence que nous avons faite mardi et jeudi dernier, c'était vraiment évaluer l'élève pour savoir où il en était.

D'accord et ta séquence, il y a combien de séance en tout à peu près ?

Après je ne sais pas, je vais faire sûrement trois, quatre séances sur « je pointe » et trois, quatre séances sur « je tire » et après on reprendra la séance « situation de référence ».

D'accord, très bien. Et enfin, pour terminer, juste quelques questions par rapport à ta classe. Donc, quelles sont les caractéristiques de tes élèves ? Est-ce qu'il y a des caractéristiques qui font que tu dois adapter ?

Euh alors là, à la pétanque ?

Euh oui ou en EPS.

Alors en EPS il faut faire attention parce que c'est une classe où déjà ils jouent à l'extérieur dans un, ils se rencontrent pour le foot, il y a beaucoup de footeux dans ma classe et automatiquement on les retrouve en EPS aussi. Si tu veux, s'ils y font des groupes, on va retrouver ces footeux ensemble. Donc, je suis obligée lorsque je fais un sport collectif de les séparer, de veiller à ce qu'ils soient séparés et aussi je sépare bien les filles parce que le souci des filles c'est qu'elles, elles cueillent les pâquerettes sinon. Alors là, la pétanque je n'ai rien dit mais par exemple la première séquence, séance que j'ai menée avec mes CM1 là, mes 3 CM1, elles étaient ensemble, les 3 filles, elles papotaient pendant que les autres jouaient à la pétanque. La seconde séance je les ai bien remises, bien recadrées, ça allait mieux, elles avaient compris qu'il fallait observer le jeu parce qu'à la pétanque ce qu'il y a c'est qu'il y a un moment où celui qui ne joue pas aura tendance à justement, à se détourner du jeu. Et le but du jeu, c'est que celui qui ne joue pas doit surveiller le jeu. Et voilà, donc

j'espère qu'aujourd'hui ça va bien se passer parce qu'ils sont 4 joueurs donc 1 qui va jouer, les autres qui vont noter et j'espère que ça va aller.

Et oui parce qu'en plus c'est stratégique quoi, il faut regarder un peu comment joue l'autre.

C'est ça. C'est ça. Alors après je leur avait fait peur parce que pour la situation de référence j'avais dit mais si vous ne regardez pas, j'ai dit les équipes qui tombent contre elles profitez-en, il n'y a pas d'arbitre, elle ne regarde pas, profitez, marquez le plus de point possible elles ne vont pas. « AH BEN NON », ben j'ai dit « si, si, si, si, si ».

D'accord.

Non c'est juste ça et vérifier que les enfants qui sont issus du même club, mais là ce n'est pas tellement un jeu, c'est pas un sport collectif donc on n'a pas le souci. Donc pour la pétanque non. Après il faut faire attention parce que Wassim, au niveau de, il n'est pas très attentif, donc au niveau de l'attention c'est vrai qu'il va, au niveau des règles il faut faire attention. Et après, on a les filles, tu vas avoir Lina qui n'est pas sportive pour trois sous, qui déteste ça, donc qui s'implique pas mais bon après il faut la remobiliser, lui dire aux travaux, en plus elle a bien marché. Donc elle ça va permettre de la valoriser parce qu'elle a bien réussi, même quand elle marque des points, elle fait « (boude) » presque mais j'ai dit « non c'est bien tu l'as eu ». Donc juste ça.

D'accord, d'accord et oui quel est le rapport de tes élèves envers cette discipline ?

Très enthousiastes. De toute façon, dès qu'il y a un engin en jeu, ils sont très enthousiastes. Après moi, tout ce que je leur propose, ils adorent le sport, donc ils sont très enthousiastes. J'ai fait ultimate, ils étaient enthousiastes, j'ai fait course de vitesse, ils sont enthousiastes, j'ai tout fait, ils sont enthousiastes.

Ben tant mieux (rire).

Donc c'est une classe qui est très, comme art visuel, tu sais le lundi, je ne raterai jamais art visuel parce que de toute façon de suite ils disent « il y a art visuel aujourd'hui hein, tu t'en rappelles ? ». Donc art visuel et EPS, on ne peut pas les rater dans cette classe. Voilà, mais après je me suis rendu compte que les engins plaisent beaucoup, dès qu'il y a un engin en main ça leur plaît.

Et oui c'est ça !

Pareil pour l'ultimate avec le frisbee, ça leur avait vraiment plu.

D'accord, ok, ok, bon ben est-ce que tu veux ajouter quelque chose ?

Non, non. Ça me fait plaisir de te recevoir mais voilà, mais sachant que voilà je te dis ça fait longtemps que je n'ai pas eu de cycle 3 donc vraiment.

Non mais oui, oui. Non mais de toute façon je ne viens pas là pour juger c'est juste observer dans le cadre du mémoire. Ne t'en fait pas !

Voilà hein voilà. Après si tu as d'autres questions, tu as mon téléphone, mon mail aussi, si jamais tu as besoin, je t'avais enregistré dans mes mails. Donc si jamais tu as besoin, je t'enverrai.

D'accord ben très bien. Ben moi je te remercie d'avoir accepté l'entretien et l'observation !
Avec plaisir !

RETRANSCRIPTION DE LA SÉANCE

Temps	Découpage selon les dispositifs	Actions et verbalisation PE	Réactions élèves épisodes avec les élèves
0 à 20 min 45	Présentation des 2 situations d'enseignement en classe par le PE Activité de définition selon Sensevy Rappel des séances auparavant Phase de définition de la tâche Phase de définition de la tâche (avec les deux ateliers dessinés au tableau de la même manière qu'ils seront mis en place dehors, chaque atelier est triplé).	<i>Est-ce que tu te rappelles de combien de mène était constitué un match ?</i> <i>A quoi servait ces séances que nous avons fait sur deux jours vous vous rappelez, jeudi dernier et mardi ?</i> <i>Non, elle ne servait pas à s'entraîner pour la sortie. A quoi servait-elles ?</i> <i>C'est ça ! A voir où vous en étiez. C'est comme avec les dictées : on a fait une dictée avant pour voir où vous en étiez et à partir de votre dictée on a pu travailler certains points. Et vous avez justement des dictées adaptées et c'est pareil à la pétanque.</i> <i>Là justement j'ai besoin que vous me rendiez la fiche que vous avez remplie la semaine dernière. Nous la regarderons en fin de cycle</i> Les élèves cherchent leur fiche des séances précédentes et le distributeur les donne à la PE	<i>3 mènes</i> <i>Il y avait un arbitre par équipe et deux joueurs qui avaient 3 boules</i> <i>C'était pour s'entraîner parce qu'on avait une sortie</i> <i>Voir notre niveau un peu</i>
2 min 30			

Merci !

Alors nous allons voir les ateliers que nous allons pratiquer cette après-midi et ensuite bien-sûr, juste avant de partir, il faudra rappeler, puisque c'est de la pétanque, il faudra rappeler ?

Oui !

Alors cet après-midi, nous avons vu il y avait deux actions possibles lorsque nous pratiquons la pétanque.

Alors pointer signifie ?

C'est ça, du but ! Et tirer ?

C'est ça tirer c'est l'action qui vise à toucher la boule de l'adversaire ou même la boule d'un coéquipier pour se rapprocher du but. Il y en a même qui tire le but aussi, on peut tirer une boule de son équipe, des adversaires ou le but.

Nous allons travailler aujourd'hui que sur l'action de pointer. Et on a vu, alors on n'a pas vu parce qu'on n'a pas vu les différentes actions puisqu'on regardait vraiment où vous en étiez. Mais lorsque nous pointons il y a plusieurs actions possibles et je suis sûre que quand vous avez vu vos parents pratiquer la pétanque, vous les avez peut-être vu.

Que signifie plomber ?

Les règles de sécurité

On pouvait pointer et tirer.

Il faut essayer de s'approcher le plus possible du cochonnet

C'est enlever la boule

On peut plomber.

C'est ça, plomber la boule ! C'est envoyer la boule et la boule fait une trajectoire c'est tout simple, on appelle ça une parabole, c'est-à-dire qu'elle fait une belle courbe et elle retombe.

Montre avec le doigt la trajectoire de la boule lors d'un plombage

De dépasser donc ! Une boule qui te gênait, tout à fait, ça aide.

Mais nous n'allons pas plomber cet après-midi. Nous n'allons pas lancer haut.

C'est ça ! Et c'est cette compétence que nous allons travailler cet après-midi. Et pour l'activité que vous allez faire cette après-midi, j'insiste bien, votre boule doit rouler. C'est-à-dire que je ne veux pas de boule qui suivent une trajectoire vers en haut.

Et justement lorsqu'on joue à la pétanque, si vous regardez un match, les personnes qui pratiquent la pétanque, qui veulent faire rouler leur boule ils se mettent dans une position bien particulière.

Viens nous montrer

(Valide la position) C'est ça ! Donc quelqu'un l'a dit, ils se mettent « accroupis » tout simplement pour que leur boule soit la plus proche du soi.

C'est lancer la boule en l'air pour qu'elle retombe un peu près du cochonnet

Du coup, des fois ça te permet à passer une boule qui était devant le but.

On va la faire rouler.

Ils se mettent à 4 pattes. Euh non pas à 4 pattes

Elève se lève et montre comment ils se positionnent

Alors ça ne veut pas dire qu'on va la faire. Mais effectivement les professionnels jouent souvent accroupis lorsqu'ils lancent la boule.

Alors il va y avoir deux ateliers différents.
Celui-là c'est l'atelier (**montre du doigt au tableau l'atelier**), vous allez de suite reconnaître le dessin, de la ?

Ça va être très simple. Vous allez avoir trois groupes. Vous allez être 4 enfants par groupe. (**Dessine les 4 enfants au tableau**). Et c'est tout simple vous allez avoir chaque fois 3 boules pour chaque essaie. Donc vous vous mettez dans le cerceau et vous allez devoir lancer la boule, pour que votre boule roule pour atteindre une zone de la cible. La consigne est répétée là en haut (**montre la fiche que chaque groupe aura**).

On voit un joueur dans un cerceau. On se met dans le cerceau et on lance la boule.

Alors les zones sont indiquées, il y aura trois zones. Si vous atteignez la zone la plus éloignée ça fait un point, si vous atteignez la zone intermédiaire vous gagnez 5 points et la zone centrale, qui est la zone la plus difficile, se sera 10 points.

Ce sera à vous d'installer, le groupe qui ira sur un atelier de la cible, se sera à vous d'installer le jeu. C'est tout simple, vous poserez un cerceau à 6 mètres. La distance est marquée sous le cerceau (**montre la fiche que chaque groupe aura**). A 6 mètres vous dessinerez une cible. Donc la cible vous faites 3 cercles et votre boule doit atteindre un cercle. Est-ce que c'est bon ?

Par contre moi, si je lance les boules. Je lance les 3 boules. Lorsque j'ai fini de lancer les boules, vous êtes 4, vous allez dans la zone et

Cible

Oui (toute la classe) / Hochement de tête

	<i>vous regardez les points gagnés. Pour vous aider, vous avez sur la fiche de votre groupe, vous avez le dessin qui rappelle les points gagnés par chaque zone. (Montre la fiche que chaque groupe aura).</i> <i>Sur cette fiche, vous devez inscrire chacun votre prénom. Et dès que le joueur 1 commence, c'est tout simple, il lance ses 3 boules et à l'essai numéro 1, sous son prénom on indique le nombre de point qu'il a.</i> <i>Alors c'est vrai que je n'ai pas pensé à regarder ça. J'aurai peut-être dû la tracer. Alors on va dire que la cible centrale fait moins de 50 centimètres, et après on rajoute 20 centimètres chaque fois.</i> <i>« C'est énorme » mais il faut vraiment que la boule s'arrête dans la cible.</i> <i>Dès que le joueur 1 a fait son essai 1, c'est au joueur 2 de passer à son essai. Bien-sûr, il ne fait pas tous ses essais. Et dès que le joueur 4 a fait son 1^{er} essai, le joueur 1 passe au deuxième essai. Et chaque fois dans la zone vous devez écrire le nombre de point. Quel est le nombre minimum de point que vous pouvez gagner ? Enfin non, si vous marquez dans la cible, quel est le nombre minimum de point que vous pouvez gagner ?</i> <i>3. C'est-à-dire que trois fois, si vous arrivez à la cible, le moins de point que vous pouvez faire, c'est trois fois dans le 1. Et le maximum par essai ?</i> <i>30, 3 fois dans la zone centrale.</i> <i>D'accord ? Est-ce que c'est bon</i>	<i>Le diamètre de la cible il fait combien ?</i> <i>C'est énorme</i> <i>3</i> <i>30</i>
--	---	---

		Ça c'est pour le jeu de la cible. Bien-sûr les 3 ateliers on ne les colle pas, un sera au niveau des cages et les autres sur les côtés. Je propose de tracer les cibles car si vous ne tracez pas les mêmes vous ne serez pas à égalité. Oui ? Alors normalement c'est l'impact, c'est-à-dire là où est tombée la première fois la boule. Mais si tu touches la boule et que ta boule déplace l'autre boule. Ecoute... Non, non, non au contraire si c'est pour aller dans la zone centrale. Je pense que tu peux prendre tes 10 points. Mais normalement c'est là où elle tombe en premier ta boule. Non, non, non pas en premier, là où elle arrive dans la cible. Tu ne vises pas la cible, tu la fais rouler jusqu'à la cible. Si elle tombe là (montre l'atelier dessiner au tableau) elle va rouler jusqu'à la cible tranquillement. Il faut qu'elle s'arrête à la cible (Soupir) Normalement c'est... De toute façon, ce que je propose, c'est qu'il y est des enfants qui se mettent sur le côté puisque vous devez être sur le côté. Et qui regarde où est tombé la première boule et on note les points au fur et à mesure.	Oui / Hochement de tête Mais par contre par exemple, si on touche une boule qu'on avait mise dans la cible. C'est quoi qui compte ? T'es mal barré Mais en premier ? Mais vu que tu as dit qu'on la lançait devant. Là où elle tombe en premier ? Oui mais si elle touche une autre boule ?
--	--	---	--

13 min 08	Présentation de l'atelier 2 (phase de définition de la tâche)	<i>Deuxième atelier. Les 3 autres groupes, vous allez devoir tracer des cercles de 50 centimètres, vous adorez faire ça et c'est super parce que vous allez devoir en faire 4. (Montre l'atelier au tableau). Donc il va falloir tracer 4 cercles de 50 centimètres. On en trace 1, 1 mètres après on va en tracer un autre, un mètre après on en trace un autre, un mètre après on en trace un autre. Et à la fin, à 4 mètres on trace un cercle aussi de 50 centimètres on va dire.</i> <i>Et vous ça va être simple. Ceux qui sont à cet atelier-là, ce n'est plus l'atelier de la cible, c'est l'atelier « je pointe ». Ça va être simple, on commence à se mettre au 4 mètres (Montre le cerceau à 4 mètres). On a à disposition 6 boules. Je lance ma première boule. Si ma boule rentre dans la zone grise, les observateurs pourront marquer de suite un point. Et je recule, je vais après à 5 mètres. Et pareil, je dois lancer la boule qui va rouler et qui doit rentrer dans la zone grise.</i> <i>Deux cas de figures : j'ai bien réussi mon lancé, ma boule s'immobilise dans la zone grise, je gagne à chaque fois un point de plus. Donc la première là, c'est un point, là je gagne ? (Montre le deuxième cerceau au tableau)</i> <i>Oui ! Par contre, si ma boule ne s'immobilise pas ou ne va pas dans la zone, je ne peux pas reculer, je reste toujours au même cerceau. Et tant que je n'ai pas réussi à lancer ma boule dans la zone, je ne peux pas reculer.</i> <i>D'accord ?</i> <i>Donc vous avez 6 boules et dès que vous réussissez à atteindre la zone grise, vous reculez d'un cerceau. Et à la fin, si vous avez très bien réussi : première boule là (montre du doigt le cerceau au</i>	<i>2 points</i> <i>Hochement de tête</i>
-----------	--	---	--

tableau) 1 point, deuxième boule là (**idem**) 2 points, troisième boule là (**idem**) 3 points, il vous restera la quatrième boule, 4 points si vous arrivez à la mettre. Et comme vous avez 6 boules à votre disposition, vous allez pouvoir même lancer 2 autres boules du 7 mètres. D'accord ?

Est-ce qu'on peut tirer en l'air aujourd'hui ?

Déjà on ne tire pas, on pointe. Et non effectivement, non aujourd'hui on fait glisser la boule, c'est-à-dire qu'on la lance pour qu'elle roule jusqu'à la zone.

C'est pour ça, qu'on ne peut pas mettre de cerceau parce qu'à chaque fois que vous allez reculer (**Montre les cerceaux à différentes distances**) votre boule ne peut pas rouler sur des cerceaux. C'est pour ça que vous devez tracer avec le pied.

Alors j'installerai cet atelier (**montre celui de « la cible »**) parce qu'effectivement il faut 3 zones identiques. Donc vous serez 8 à installer cet atelier (**Celui de « je pointe »**).

Je ne l'ai pas dit, mais vous serez aussi par groupe de 4 joueurs pour l'atelier « je pointe ». Mais par contre ces 4 joueurs, chaque fois, auront à disposition, je vous l'ai dit, combien de boules ?

6 boules ! Et donc vous remplirez, c'est toujours pareil, vous marquez votre prénom, à l'essai numéro 1 vous avez 6 boules et chaque fois, chaque lancer les copains marqueront combien de point vous avez gagné. Si vous avez réussi au premier cerceau 1 point, si vous avez raté, c'est 0 point le premier lancé. Mais la

On peut tirer en l'air ?

Non, non, non (toute la classe)

6 boules

18 min 12 (2 min)	Rappel règle de sécurité	boule 2 partira encore du 1^{er} cerceau. Est-ce que j'ai été assez claire ? Nous allons donc devoir prendre 9 jeu de boules avec nous. Par contre, les jeux de boules ne vous seront donnés que lorsque vous aurez installé le matériel. Aucun enfant n'a le droit de toucher les boules tant que les ateliers ne sont pas installés. Est-ce que vous avez compris ? Il nous reste plus qu'une chose à faire, c'est ? Non pas se lever Oui les règles de sécurité, je vous écoute. Ne jamais se mettre ni devant ni derrière le lanceur (Interroge un autre élève) Alors on ne traverse pas pendant que quelqu'un lance la boule Interroge un autre élève, donne la parole Très bien, le seul à avoir des boules en main c'est celui qui tire. Interroge un autre élève, donne la parole Très bien, si une boule vient vers vous, vous l'arrêtez avec le pied, jamais la main	Oui / Hochement de la tête Oui Se lever Les règles de sécurité On ne se met pas devant, ni derrière la personne qui va lancer sa boule Il ne faut pas traverser pendant que quelqu'un tire Le seul qui peut avoir des boules c'est celui qui joue Si une boule vient vers nous, ben on l'arrête avec le pied
------------------------------	---------------------------------	---	--

Interroge un autre élève, donne la parole

Le terrain et le jeu. De toute façon votre copain a besoin de vous pour que vous marquiez les points.
Une autre règle que nous avons oubliée ?

Il l'a déjà dite celle-là, on a tendance à l'oublier. Je crois qu'on a tout dit. Je vous rappelle, que personne derrière et personne devant la personne qui joue, et les observateurs se mettent bien sur le côté. (En montrant la zone où doivent se trouver les observateurs pendant les ateliers).

Et vous pouvez aller voir le jeu une fois que les boules ont été lancées et que plus personne n'envoie.

On ne traverse surtout pas pour venir voir un adulte et on ne traverse pas les jeux. Vous faites le tour par l'extérieur s'il y a un souci.

C'est bon ?

Alors vous allez vous mettre par 4. Par 4 vous avez les 2 ateliers, un recto, un verso. Et j'ai dit que nous avions besoin de 9 jeux de boules, donc je vous demanderai de sortir un jeu de boule mais d'aller le poser sous le préau. Nous les prendrons que lorsque les ateliers seront mis en place.

Tu ne siffles pas s'il te plaît

Faut regarder le terrain

Il ne faut pas garder les boules quand on observe

Siffle

	Fin de la phase de définition (20 min 45)	<i>Vous vous mettez par 4 et nous n'avons besoin que d'une pochette et d'un crayon cet après-midi.</i>	Les élèves effectuent les groupes de 4, prennent les affaires dont ils ont besoin et vont se ranger devant la porte.
27 min 54 (7 minutes 10)	Entre phase de définition et de dévolution Mise en place des ateliers par les élèves	<i>On se retrouve dehors, sous le préau, à côté du terrain de pétanque.</i> <i>Alors, vous allez installer ! Deux équipes installent l'atelier au fond à gauche, deux équipes installent l'atelier au fond à droite et deux équipes installent l'atelier au fond au milieu.</i> <i>Elève X laisse les cerceaux s'il te plaît</i> <i>Alors les enfants, si les ateliers ne sont pas en place nous serons obligés d'arrêter la séance.</i> Enseignante met des coupelles entre les ateliers pour les délimiter et vérifie que chaque atelier est bien mis en place <i>Est-ce que vous êtes prêt ?</i> (Fini de délimiter chaque atelier) <i>(Siffle) Chaque équipe va sur son atelier et récupère le nombre de boule qu'il faut.</i>	Les élèves prennent le matériel dont ils ont besoin et par groupe vont mettre en place les différents ateliers Les élèves s'aident de la fiche de groupe pour mettre en place les ateliers (il y a une illustration de l'atelier)

		(Deux groupes sur un atelier, donc un atelier de libre) <i>Mettez-vous d'accord ! 4 là et 4 là-bas</i>	Les élèves se dirigent sous le préau, là où ils ont laissé les boules pour les récupérer <i>1 groupe va sur l'atelier libre</i>
	Phase de régulation	PE passe de groupe en groupe pour réguler et étayer les actions des élèves (Groupe 1) <i>Tant que vous n'avez pas atteint la zone cible vous ne pouvez aller dans l'autre cerceau (Atelier je pointe). Et alors le deuxième cercle va vous rapporter combien de point ?</i> <i>Oui parce qu'il est plus éloigné. Et chaque ils valent un point de plus les cerceaux.</i> <i>Ça ira ?</i> <i>Allez, alors joueur 1, on inscrit son prénom et les autres vous allez bien suivre la partie parce que c'est vous qui allez inscrire les points.</i> Se déplace vers le groupe 2 (Atelier je pointe) <i>Rassure-moi, élève X la partie est finie ? Parce que tu es sur le terrain là !</i> <i>Alors combien elle a gagné ?</i>	<i>Deux</i> <i>Oui</i> <i>Oui j'ai fini</i>

		Se déplace vers le groupe 3 (atelier je pointe) Ah non, non, non, non, non, la première boule elle y était ! Même si elle est sortie vous la comptez Ce n'est pas grave, il y a des intrus des fois Alors qu'est-ce que tu penses de ton lancé là élève X ? Va falloir ? Il faut la faire rouler la boule là tu t'en rappelle ! Alors tu auras eu ? Combien de point ? Par contre, est-ce que vous êtes sûr que vous respectez bien les règles de sécurité là ? Vous étiez placés où par rapport à élève X ? Est-ce qu'on a le droit d'être derrière lui ? Non ! Vous avez des places de choix là (montre sur le côté de l'atelier) vous verrez mieux	Ben 0 parce qu'à chaque fois ça traversait (la boule passait par la zone cible mais ne s'y arrêtaient pas) (Un élève pointe et touche une des premières boules qu'il avait mise dans la zone cible) Interruption d'une élève d'un autre groupe Maitresse dans les boules il y en avait une elle avait des traits Elève du groupe 3, pointe mais trop fort Il était trop fort Elève pointe à côté 3 points Derrière Non
--	--	---	--

Repasse avec le groupe 2

Alors combien ?

Zéro ? On va s'améliorer. Il faut se concentrer.

Alors vous vous rappelez quelle est la consigne du lancer aujourd'hui ?

C'est très bien, on pointe ! Mais c'est surtout que ça doit rouler.

*Alors déjà, tu as le lacet défait.
Alors regarde ta cible.*

Réussi ! Alors même si elle la fait sortir, elle garde son point bien-sûr (en parlant du prochain lancé).

Alors élève X bien-entendu, la difficulté, il faut que tu changes.

Alors qu'est-ce qu'il faut qu'on dise à élève X ?

Plus fort, légèrement plus fort !

Les élèves du groupe 2 ramassent les boules

Zéro, on est nulle

On est concentré mais on n'y arrive pas, ça va trop loin ou pas assez

*On pointe (Elève A),
Comme ça (Elève B) (en s'accroupissant),*

Elève X réussit son premier lancé

Il faut que tu changes de cerceau.

Pointe du deuxième cerceau et la boule arrive juste avant la cible

Il faut qu'elle pointe un peu plus fort

Elle pointe et la boule arrive encore moins loin

Par contre vous voyez, elle fait bien rouler sa boule ! Alors est-ce que là tu es allé plus fort ?

Allez, tu vas le gagner tes deux points là !

Alors là, on voit que le geste y était !

Tu n'étais vraiment pas loin là.

Oui ! Combien de point élève X ?

2 ! Tu les as mérités

Ah non pas 1 là ! Et là elle n'a pas eu 0 là !

Non ! 1 c'est quand on est 1^{er} cerceau.

Et là tu sais combien de point ? (Élève X se place dans le troisième cerceau après avoir réussi au deuxième cerceau)

S'adresse à l'élève qui va jouer depuis le 3^{ième} cerceau

Alors d'après toi, avant de lancer, comment va devoir être ton lancé ?

Et attention, toujours la consigne de faire rouler cette boule.

Alors ça compte

Non, moins fort !

Oh non (après son lancé)

Pointe et atteint la cible

2 points

On note 1 ? (Élève observateur et juge)
(En montrant le tableau d'observation)

1 ?

Ah 2 alors !

3 !

Beaucoup plus fort !

Maitresse elle est sur la ligne !

Change de groupe et d'atelier (2)

Elève X qu'est-ce que tu fais là exactement ?

Alors là regarde, tu es placé où par rapport à élève lanceur ?

Est-ce qu'on a le droit d'être en face ?

Alors tu verras mieux si tu te mets là-bas (montre le côté de l'atelier et l'amène)

Tu vois, tu vois aussi bien ! Même mieux que là-bas.

Non, au milieu c'est combien de point ? C'est marqué sur votre fiche, combien de point au milieu ? Suivez la flèche

5 c'est quelle zone ? Viens voir (lui montre la fiche) Combien c'est de point au milieu ?

Alors le milieu ?

Oui !

Non, surveillez votre fiche !

Ouh qui c'est qui a fait 16 ?

Elève placé en face de l'atelier, les lancers sont dans sa direction

J'essaie de voir les lancers

Euh en face

Non

Elève de l'atelier d'à côté (1)

Maitresse c'est 5 point au milieu ?

C'est 5

5 là et là c'est 10 (en montrant les zones sur la fiche)

Le milieu c'est 10.

Mais nous on disait (en montrant la zone 5) qu'ici c'était 2 points

**Parle à ses camarades de groupe
Donc ça fait 16 !**

		<i>Il a mis dans les 3 zones ?</i> <i>Et toi tu as 10 points ? Mais c'est très bien les enfants.</i> <i>1 seul ? Mais tu as déjà visé la cible. Donc la prochaine fois, il va falloir que tu vises encore un peu plus !</i> Lis la fiche d'observation du groupe <i>Ahahaha vous êtes sur quel atelier ? C'est quoi cet atelier ?</i> <i>Qu'est-ce qu'il y a marqué en haut ?</i> Non vous ne recommencez pas ! Allez Reviens aux élèves de l'atelier « la cible » (2) <i>Alors qu'est-ce qu'il a ton lancé ?</i> O mais qu'est-ce qui ne va pas ? Et qu'est-ce que tu dois faire pour y arriver ? Allez essaie ! Par contre elle roule bien cette boule ! Dommage ! <i>Tu avais fait combien avant ?</i>	<i>Lui</i> <i>Oui</i> <i>Et moi j'ai 10 points</i> <i>Et moi j'ai 1 point</i> <i>Moi je vise à chaque fois un peu trop fort ou trop doucement</i> Oh non ! On va recommencer ! Elève ne lance pas assez fort 0 Ben je ne l'ai pas mis dans la cible Pointer plus fort Elève lance sa deuxième boule
--	--	--	--

		<i>5 ce n'est pas mal !</i> Change de groupe ! (3) <i>Elève X et élève X ! Elles escaladent là-bas</i> Reviens au groupe (2) <i>Non pas 10 ! 11 ! 11 points, bravo élève X</i> Regarde le groupe (3) <i>Elève X c'est ton tour ?</i> <i>Alors les garçons combien de points vous avez marqué ?</i> <i>7 points et je n'entends pas</i> <i>Ah, est-ce que tu as vu pourquoi ta boule a été ralentie ?</i> <i>Alors oui mais il y a peut-être un autre souci ? Est-ce que vous l'avez vu ?</i> <i>Sa boule est tombée directement sur le caillou, tu as le droit d'aller l'enlever.</i> <i>Alors il va falloir pointer un peu plus fort et il n'y pas plus de caillou maintenant</i>	5 Elève lance ses 3 boules <i>Oh 10 !</i> <i>Oui</i> <i>7 points</i> Elève pointe et la boule s'arrête avant la cible <i>Parce que je n'ai pas lancé assez fort</i>
--	--	--	--

		<i>Elle roule mais alors qu'est-ce qu'il y a comme soucis ?</i> <i>Tu ne pointes pas assez fort, donc élève X tu vas me refaire ça.</i> <i>Tout à l'heure aussi il a eu 0 ?</i> <i>Alors on va essayer de refaire élève X. Par contre la première il y a eu un caillou qui t'as gêné mais là les deux autres élève X</i> <i>Oui, d'accord, par contre tu les fais bien glisser donc tu continues !</i> <i>Le geste est bon mais tu dois tirer un peu plus fort.</i> <i>Essaie de t'accroupir et un peu plus fort.</i> <i>Allez élève X ! Tu peux y arriver. Combien tu as marqué tout à l'heure ?</i> <i>Zéro ? Donc tu te rappelles, je fais rouler ma boule et j'essaie de lancer assez fort pour que ma boule atteigne la cible.</i> <i>Alors, est-ce qu'elle était assez forte celle-là ?</i> <i>Alors tu vas essayer plus fort, tu te concentres bien, tu regardes la cible et vas-y</i>	Elève ne pointe toujours pas assez fort Il ne pointe pas assez fort <i>Oui</i> <i>Je ne pointe pas assez fort</i> Pointe et la boule s'arrête dans la zone de 5 point Au tour d'un autre élève de passer <i>Zéro.</i> S'accroupie et lance la boule, elle n'atteint pas la cible Non Pointe et cette fois-ci la boule va trop loin
--	--	--	---

Oh c'est dommage, elle y était presque

Change de groupe

Elève X tu es sur le terrain par contre là ! Tu ne t'avances que quand il n'a plus de boule en main, parce que là il aurait pu lancer sur toi. Il faut que tu t'en rappelles, tu ne peux traverser le terrain que lorsque toutes les boules ont été lancées.

Un groupe de l'autre atelier vient la voir pour leur dire qu'elles ont terminé

Alors ?

Alors, les deux élèves X, quel est le souci avec vos boules là ?

Pas assez fort

Est-ce qu'au moins vous atteignez la zone cible ?

Donc quand c'est plus près, tu mets un peu plus de force.

Alors ce qu'on fait, les gens souvent ils se baissent un peu. Est-ce que vous vous baissez ?

Oh non ! Tu ne toucheras pas, ta main elle le sait bien. Ne t'inquiète pas, fait confiance à ta main.

Total de 8, de 4, de 1 et de 1

On lance trop fort

Ah bon ?

Moi ça dépend, des fois c'est plus loin des fois pas assez près

Sauf qu'après c'est trop fort

Le problème quand t'es baissé c'est que t'as l'impression de toucher par terre avec ton bras

Ce que je propose c'est qu'on va demander aux deux, de refaire des lancers debout. Et on essaie comme ça, sans se faire mal, on va y arriver

Elle est comment celle-là ?

Cette fois-ci, est-ce que c'est une question de force ?

Voilà, la trajectoire ! Donc il va falloir maintenant lancer droit

Déjà tu as changé la trajectoire ! La trajectoire était bonne

On va lui donner ces 2 points parce qu'elle les mérite

Oui tu mets deux

Allez élève X !

Ah, trop forte, par contre elle roule bien

L'une des élèves pointe de nouveau, accroupi

Trop forte

Lance la deuxième boule

Elle est trop sur le côté

Lance la troisième boule, pas assez forte

Lance la quatrième boule et elle va dans la zone en poussant aussi la troisième dans la zone

C'est deux ça maitresse, non ?

Alors maitresse au lieu de zéro ici (montre le tableau), on met 2 ?

Recule d'un mètre et lance sa cinquième boule

Lance sa sixième boule

Trop sur la droite

		<i>Oh, celle-là elle était presque bonne</i> <i>Oui rajoute lui ses deux points</i> <i>Et maintenant on essaie avec notre deuxième élève X. Allez on y va, on se met sur le côté et on l'encourage.</i> <i>Ta main n'a pas touché le sol. Elle est bonne.</i> <i>Passe sur le côté.</i> <i>On va changer alors</i> Intervention de la maitresse qui voit des élèves ne respectant pas la sécurité. Ah, vous êtes sur un terrain ! Non ! Vous êtes sur un terrain <i>Bravo élève X ! C'est bon sur le trait on la compte.</i>	<i>On ajoute avec les autres ?</i> <i>Ça fait trois</i> Lance sa première boule <i>Je vais voir</i> <i>Elle est sur le bord. Elle n'est pas bonne.</i> Un groupe d'un autre atelier viens voir la maitresse. <i>On a fini</i> Lance sa deuxième boule et elle s'arrête dans la zone. <i>Là elle est bonne.</i> Lance la troisième boule sur le trait <i>Oui</i>
--	--	---	--

		<i>Ça y est tu viens de réussir élève X (ne recule pas d'un mètre)</i> <i>Est-ce que vous avez vu pourquoi sa boule n'est pas allée jusqu'à la cible ?</i> <i>Non il y avait autre chose.</i> <i>Moi il me semble que j'ai vu ta boule sur le caillou là.</i> <i>Attention élève X tu te met sur le côté</i> <i>Tu as réussi les deux points. Dès que tu réussis deux points, tu essaies au cerceau 3.</i> <i>A aucun moment ta main n'a touché le sol.</i> <i>Alors élève X ?</i> <i>Alors oui le problème c'est la trajectoire effectivement.</i> <i>Combien de point là ?</i> <i>3 points, sur cette partie tu as gagné 6 points.</i>	Lance sa quatrième boule et elle s'arrête avant la zone <i>Il faut que tu recules</i> <i>Parce qu'elle s'est levée</i> Elles enlèvent le caillou du terrain <i>Recule élève X.</i> <i>Pourquoi ?</i> Lance sa cinquième boule sur le côté de la zone. <i>La trajectoire</i> Lance sa sixième boule et elle s'arrête dans la bonne zone (lance depuis le début accroupis) 3
--	--	---	--

48min 54 (21 min)	Changement d'atelier	Change de groupe <i>Est-ce que vous avez fini ?</i> S'adresse à toute la classe <i>« siffle » Donc vous posez les boules ! Vous ne touchez plus les boules, vous les posez</i> <i>On tourne les groupes. Vous allez à l'atelier qui se trouve en face du votre.</i> Va voir un groupe « la cible » <i>Alors qu'est-ce qu'il faut faire les filles ?</i> <i>Très bien ! Et la cible, comment compte-t-on les points ?</i> <i>Et le troisième, il se situe où par rapport à la cible ?</i> <i>C'est celui du milieu oui ! Vous avez les points qui sont marqués juste là (montre la fiche).</i> <i>Vous avez combien de boule chaque fois ?</i> <i>Trois boules. Donc vous marquez au premier essaie combien de point vous avez marqué.</i>	<i>Oui</i> <i>Essayer de pointer en mettant les boules dans la cible</i> <i>Le premier c'est un point, le deuxième c'est 5 points et le troisième c'est 10 points</i> <i>Au milieu</i> <i>Trois</i>
------------------------------	-----------------------------	--	--

		Alors les filles qui observent, observez bien parce que des fois les boules de la cible bougent. Si au premier essai, on marque 1 point mais que notre boule après s'en va le point on l'a quand même gagné. Est-ce que vous avez compris ? Donc les observatrices, il va falloir bien ouvrir les yeux. Qui commence ? Par contre, les autres on se met où pour regarder ? Ou tu verras le mieux d'après toi ? Où sur le côté ? A côté de la cible. A hauteur de la cible. Allez-vous vous placez. Par contre élève X tu attends qu'elles soient placées avant de commencer à pointer. Alors elle était comment ta boule là ?	Oui Elève X Sur le côté A côté de la cible Oui Lance sa première boule trop forte et sur le côté Elle était en l'air
--	--	--	---

Nous cet atelier, c'est pour rouler. D'accord ? Là tu as pointé mais essaie de la pointer en la faisant rouler. Donc essaie de tenir ta boule comme ça (main qui recouvre la boule par le haut et non main par-dessous la boule). Allez, on essaie

Par contre là, qu'est ce qui ne va pas ?

Alors oui, tu étais tellement concentré sur ta main (comment prendre la boule) que tu as oublié de mettre de la force.

Allez, tu reprends cette boule et on fait comme si on n'avait rien vu

Allez, la dernière est la bonne !

Qu'est-ce qu'il va falloir faire au prochain essaie ?

Plus fort, il va falloir que tu mettes plus de force dans ton geste. Mais tu avais le bon geste.

Je vous laisse vous gérer toute seule.

Oh, combien de point élève X ?

Ah, alors celui-là ? Se lancer ?

Lance sa deuxième boule

Je n'ai pas lancé assez fort.

Lance sa deuxième boule (pas assez forte aussi)

Lance sa troisième boule (pas assez fort)

Que je pointe plus fort

Lance la boule et s'arrête dans la zone un point

1 point

Lance sa boule et elle va trop loin

		<i>0 oui et pourquoi zéro ?</i> <i>Bien sauf qu'aujourd'hui, tu te rappelles ce qu'on doit faire ?</i> <i>Pas tirer, on pointe. Mais pas haut, et tu as vu comment elle était haute ta boule ?</i> <i>Celui-là ça va tu as marqué. Mais tu vas essayer de la poser ta boule, c'est-à-dire de la faire rouler le plus possible.</i> <i>D'accord ?</i> <i>Et ta deuxième boule, elle était trop forte donc il va falloir que tu pointes un peu plus doucement.</i> <i>Allez, tu as gagné des points quand même.</i> Change de groupe, toujours atelier « la cible » <i>Allez élève X, ne perd pas courage ! Tu vas y arriver</i> <i>Attention, si vous restez là, vous ne verrez rien les filles. Mettez-vous à une place où vous allez bien voir la cible.</i> <i>Alors on essaie d'analyser, qu'est-ce qu'on va lui dire ?</i> <i>Elle nous a écouté.</i> <i>Cette fois-ci ?</i>	<i>0 point</i> <i>Parce qu'elle n'est pas dans la cible</i> Lance sa troisième boule et fait 1 point <i>Il faut tirer</i> <i>Oui</i> <i>Oui</i> <i>Ça m'énerve ! Celui-là c'était le caillou</i> Nouvelle élève qui lance dans le groupe Lance sa première boule <i>Lancer moins fort</i> Lance sa deuxième boule
--	--	--	--

		<i>Et pas assez forte.</i> <i>Alors attention, on ne la déconcentre pas par contre ! On se met bien sur le côté</i> <i>Alors celle-là, tu l'analyses toute seule</i> <i>Et celle-là ?</i> <i>Alors maintenant tu sais qu'il va falloir que tu ailles vers la droite et moins fort.</i> <i>Elle est bonne. Sur le trait elle est bonne.</i> Reste sur le même atelier mais change de groupe <i>Alors combien de point ?</i>	<i>Je l'ai lancée trop à droite.</i> <i>Et pas assez forte</i> Lance sa troisième boule (trop forte) Nouveau pointeur dans le groupe Lance sa première boule <i>Un peu trop fort et trop à gauche</i> Lance sa deuxième boule <i>Trop fort et trop à gauche</i> Lance sa troisième boule <i>Elle est sur le trait</i> Lance sa première boule <i>1</i>
		<i>Alors ça veut dire que tu vas faire progressivement, maintenant tu vises le 5</i>	Lance sa deuxième boule et fait 1

Un peu plus basse. Essaie un peu plus bas (moins en l'air, la faire plus rouler)

Alors est-ce que vous vous rappelez l'exercice d'aujourd'hui ? Est-ce que vous vous rappelez comment doit se faire le lancer ?

En roulant, on essaie de faire rouler le plus possible. Donc ton lancer doit être plus proche du sol

Un peu plus fort, c'est dommage.

Ah celle-là va y aller. Elle s'est arrêté à la cible. Elle compte 1 point.

Change de groupe et d'atelier

Alors élève X, pour ta dernière boule, regarde bien ta cible

Alors ?

Change de groupe, même atelier

Lance sa troisième boule et fait 1

Nouvel élève qui pointe mais même groupe

1^{er} lancer et fait 5 points

Il faut rouler

Lance sa deuxième boule

Lance sa troisième boule

Lance sa dernière boule, atelier « je pointe »

Oh c'est bon

1 point

Eh mais attends tu dois reculer

		<i>C'est toi qui a placé la première boule ?</i> <i>Alors quand on a réussi sa première boule, qu'est-ce qu'on fait ?</i> <i>Tu cherches les deux points</i> <i>Ah mais si elles gênent effectivement vous pouvez demander aux copains d'enlever la boule. Par contre, il faut être sûr que le copain qui lance vous ait vu, pour qu'il ne tire pas.</i> <i>Tu veux enlever ta boule ?</i> <i>Alors vous pouvez enlever sa boule, elle ne comptera pas par contre, vous ne la rejouez pas.</i> <i>Alors vous pouvez les enlever mais par contre vous vous assurez qu'il est vu que vous alliez chercher la boule. Vous le prévenez bien d'accord ?</i> <i>Allez élève X</i> <i>Ohhh ! Alors élève X ?</i>	<i>Oui</i> <i>Tu recules</i> <i>Mais maitresse quand il y a des boules devant, elles gênent et du coup quand tu les tapes</i> <i>Oui</i> Enlève la boule dans la cible pour ne pas qu'elle gêne <i>Moi tout à l'heure, c'est pareil, il y avait une boule dans la cible mais du coup elle est allée ailleurs parce qu'elle l'a touché.</i> Lance une boule du deuxième cerceau <i>Oh non</i> <i>Euh, je n'ai pas tiré assez fort.</i>
--	--	--	--

Tu n'as pas tiré assez fort, alors vas-y.

En faisant bien rouler. Elle roule bien cette boule.

Lance une autre boule

Elle n'est encore pas assez forte

Lance une autre boule

Tu peux enlever l'autre boule s'il te plaît ?

Oui

Voilà, tu peux demander pour enlever les boules qui te gênent.

Change de groupe

*Alors élève X, regarde où sont tes boules par rapport à la cible.
Elles sont placées où ?*

Derrière

Tu as déjà envoyé une boule dans la cible c'est ça ?

Oui une.

On te l'a enlevée ?

Non

Et ben elle est où cette boule ?

Mais la dernière fois je l'ai mise

Oui mais là, est-ce que sur cette partie-là tu as envoyé une boule ?

Non

Alors tu es à quel point là ? A quel cerceau ? Quel rond ?

Au deuxième

Pour aller au deuxième, il faut avoir réussi au premier. On revient à zéro quand on commence une nouvelle partie

Ahhhh

		<i>Donc reprends tes boules et tu réessaie les lancer à partir du 1 point.</i> <i>Est-ce que vous avez compris ça ?</i> <i>Quand on refait une partie de 6 boules, on revient au 1, d'accord ?</i> <i>C'est comme si une partie de 6 boules c'était une mène. Et à la nouvelle mène on revient au 1.</i> <i>Donc il recommence là.</i> <i>Par contre élève X, toutes tes boules sont après la cible. Donc il va falloir que tu adaptes le geste.</i> Intervention auprès d'un groupe <i>Vous descendez de là, vous êtes sur la bâche là !</i> Reviens sur le groupe d'avant <i>Tu as vu les deux premières boules, où est-ce qu'elles sont allées ?</i> <i>Exactement comme les autres tout à l'heure. Donc il faut que tu adaptes. Moins fort !</i> <i>Allez, tu lances.</i> <i>Moins fort élève X ! Ta boule tu la laisses rouler jusqu'à la cible. Laisse-la rouler jusqu'à la cible.</i> <i>Pas assez forte</i> <i>Entre les deux, cette fois-ci.</i>	Va chercher toutes les boules <i>Oui</i> Lance sa boule Lance une autre boule Lance une autre boule
--	--	--	--

Interruption	Maitresse il y a un nid de guêpe
Je vais venir voir. Alors les observateurs, mettez-vous de l'autre côté, elles ne vous embêteront pas au moins. Je le signalerai à la mairie.	
Demande à tous les groupes <i>Est-ce que vous avez bientôt fini ?</i>	
<i>Alors on se dépêche qu'on doit rentrer là.</i>	Non
Va voir un groupe, atelier « je pointe »	
Je ne vous ai pas vu ce groupe-là. Alors combien de point vous avez fait ?	
Ce n'est pas possible trois points. Regarde la boule la première t'a valu 1, la deuxième 2 donc là c'est ?	Elève X 7 points Elève X 3 points
Oui 3. Et là ?	3
La ? (Montre le tableau)	1
Alors quel est le total de ses boules ?	2
Et oui. Donc d'abord le sous-total. Le total de cet essai numéro 2 c'est ?	3, ah 6.

		Et par contre là, c'est le total des deux jeux. Et oui, on t'a un peu enlevé des points. Ah mais oui. Comment elle a eu 7 points élève X ? Ah mais elle sait compter ses points par contre. Les points de l'élève X sont bien comptés. Là il y a ? Non pas 5. Combien ? 3 points. A l'essai 1, elle a gagné combien de point ? Elle en a gagné, euh, il en a gagné ? A l'essai 2, il en a gagné combien ? Et alors en tout ça fait 6 mais il faut noter le 3. C'est toi élève X le 6. C'est ça, il n'y a que l'élève X qui sait bien compter les points, les autres.	3 Ah c'est pour ça que j'avais faux. A tout le monde. Il faut gommer tout ça alors et écrire là. Ben en ajoutant 5 3 3 points 3 Non maitresse, ça se sont les points que j'ai faits maintenant. Mais t'as fait 6 pas 7 !
--	--	--	---

Alors attention, le total. C'est le total du deuxième essaie. Là c'est 3, là c'est 1. Et quel est le total général, c'est-à-dire le total de l'essai 1 regarde, total 1 plus total 2 ?

4

Et maintenant pour élève X, combien a-t-elle gagné de points ?

6 points

Où indiquons-nous les 6 ?

Ici

Très bien, on indique le total 2, c'est-à-dire le nombre de points total que vous avez eu au deuxième essai.

3

Et là, c'est 3 oui. Est-ce que c'est bon ?

Oui

Ben finalement, les scores sont meilleurs parce que tout à l'heure vous aviez un point juste.

Lis le tableau des mêmes élèves.

Alors élève X, tu as été à la quatrième boule. Pourtant, tu avais bien commencé élève X regarde (montre le tableau).

Première boule, tu avais de suite mis dans la zone. Et deuxième boule, tu l'avais mise de suite.

Donc là, il peut y avoir la distance.

Oui

Et oui c'était bien aussi.

Par contre élève X là, tu as mis trois boules pour trouver, pour arriver à la bonne cible.

Moi aussi maitresse j'avais fait de suite et de suite.

1h12 (3min)	Se range devant la classe et font le point (insitutionnalisation)	On aide à ramasser les coupelles élève X Oui vous notez les totaux On range le matériel Vous faites vos comptes ? Et qu'est-ce que c'est ces 0,01 ? Ah d'accord, je comprends. C'est bien, c'est bien. Vérifiez que dans les boites il y est bien les buts et trois boules. Il manque un cochonnet. Je le vois là-bas On fait le point avant de rentrer. Alors cet après-midi vous avez eu un exercice. Cet exercice, vous vous rappelez le lancer, il fallait ? Viser oui. Et au niveau du lancer. Le geste ? Pointer, mais encore ? Faire rouler ! Est-ce que vous êtes arrivés à faire rouler votre boule ?	Maitresse, est-ce qu'on marque à total ? C'est les points Réalise le total de point Ah oui (va le chercher) Viser Pointer Faire rouler Oui
------------------------	--	---	---

Qui a dit non ? Elève X ? Pourquoi ?

Qu'est-ce que tu faisais toi automatiquement ?

Ah ! Ça veut dire que tu lançais haut. C'est dommage parce qu'aujourd'hui l'exercice c'était de faire rouler.

Elève X ?

Alors oui, effectivement lorsqu'elle doit rouler, effectivement il y en avait qui ne la lançait pas d'en bas mais qui lui faisait faire justement un petit saut.

Alors attention parce que c'est ce qui arrive après, en lançant haut vous allez oublier justement qu'il faut qu'elle roule cette boule. Et l'exercice aujourd'hui, c'était vraiment de faire rouler votre boule. C'est la boule qui doit arriver jusqu'à la zone et c'est en la faisant rouler.

Et quelles difficultés vous avez rencontrées ? Alors à part le geste, si vous n'arriviez pas à la lancer et la faire rouler

Les cailloux vous ont gênés ?

Alors quand c'est comme ça, vous avez le droit, quand vous voyez qu'une boule est gênée pour le coup suivant d'enlever le caillou qui vous gêne.

Non

Je n'y arrivais pas

Je faisais que plomber.

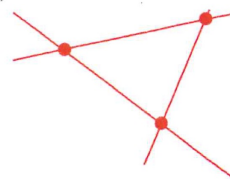
Aussi au début, moi je n'allais pas direct en bas, je la montais un peu et elle descendait

Les cailloux

Oui

		<i>Tous les problèmes viennent du terrain et des cailloux ?</i> <i>Ah mais c'est trop bien alors.</i> <i>Il y en a qui n'ont pas rencontrés d'autres problèmes que ça ?</i> <i>Ah des fois la boule allait trop loin et des fois la boule n'allait pas assez loin. Et est-ce que ça venait des cailloux et du terrain ?</i> <i>Alors élève X, il n'y a peut-être pas que le terrain. Elle a raison, il y a aussi le geste. Des fois, on lançait trop fort ou pas assez fort.</i> <i>Est-ce qu'il y avait d'autres difficulté ? Soit trop fort, soit pas assez fort. Autres choses ?</i> <i>Non ?</i> <i>Il y en avait aussi c'était la trajectoire. La cible était en face et on voyait la boule qui partait sur le côté. Certes il y avait les cailloux, mais des fois ça venait que le lancer était toujours du même côté. Donc il faut vraiment adapter la trajectoire et essayer de la changer.</i> <i>Est-ce que c'est bon pour les boules ?</i> <i>Donc nous allons d'abord laisser passer ceux qui ont des boules dans les mains. Ils vont aller les poser et les autres vous pouvez rentrer.</i>	<i>Après le terrain parce qu'on est plutôt sur un terrain où il y a du sable et du petit gravier</i> <i>Oui</i> <i>Ben des fois la boule elle allait pas assez loin et des fois elle allait trop loin.</i> <i>Non</i> <i>Oui</i>
--	--	--	---

Annexe 7 : Attestation de non plagiat



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e **CAMBOLIVE Tanguy**

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Les contenus d'enseignement privilégiés par une enseignante, au profil non sportif, lors d'une séquence en éducation physique et sportive (EPS).

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J
http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers

Fait à **Nauccelle,**

le **13 Juin 2022**

Signature de l'étudiant.e

Annexe 8 : Autorisation de diffusion**AUTORISATION DE DIFFUSION EN VERSION NUMERIQUE D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE****LE TRAVAIL UNIVERSITAIRE**

Titre : *Les contenus d'enseignement privilégiés par une enseignante, au profil non sportif, lors d'une séquence en éducation physique et sportive (EPS).*

Nom du directeur : Christine AMANS-PASSAGA

Date de soutenance (jj/mm/aaaa) : 20/06/2022

Intitulé du diplôme : MASTER MEEF 1^{er} degré

AVIS DU DIRECTEUR DU TRAVAIL UNIVERSITAIRE et/ou DU PRESIDENT DU JURY

Travail universitaire à corriger avant dépôt définitif (version corrigée à déposer dans un délai d'un mois)

☐ Oui ☐ **Non**

Je soussigné(e)

☐ **AUTORISE LA DIFFUSION DU TRAVAIL UNIVERSITAIRE en ACCES LIBRE sur INTERNET**

☐ **AUTORISE LA DIFFUSION DU TRAVAIL UNIVERSITAIRE en ACCES RESTREINT à la communauté universitaire UT2J**

☐ **N'AUTORISE PAS LA DIFFUSION DU TRAVAIL UNIVERSITAIRE**

Pour les mémoires de master, sélection du mémoire pour une diffusion en accès libre sur la plateforme nationale

DUMAS : ☐ Oui ☐ **Non**

Fait à, le.....

Signature du directeur de mémoire et/ou du président du jury

Précédée de la mention « bon pour accord »

L'AUTEUR

Nom CAMBOULIVES Prénom Tanguy

☐ **AUTORISE LA DIFFUSION DE MON TRAVAIL UNIVERSITAIRE en ACCES LIBRE sur INTERNET**

Dans les conditions suivantes :

☐ diffusion immédiate du travail universitaire en texte intégral

☐ diffusion différée du travail universitaire en texte intégral à la date du (jj/mm/aaaa) :

☒ **AUTORISE LA DIFFUSION DE MON TRAVAIL UNIVERSITAIRE en ACCES RESTREINT à la communauté universitaire UT2J**

☐ **N'AUTORISE PAS LA DIFFUSION DE MON TRAVAIL UNIVERSITAIRE**

Le travail universitaire sera alors simplement signalé sur DANTE, le texte du mémoire ne sera pas consultable.

JE CERTIFIE QUE :

- la version numérique déposée est conforme à l'exemplaire imprimé remis au jury ;
- responsable du contenu de mon travail universitaire, je ne diffuserai pas d'éléments soumis au droit d'auteur sans le consentement du titulaire de droit ou qui pourraient porter atteinte au respect de la vie privée ;
- concernant les rapports de stage, je ne diffuserai pas d'éléments confidentiels sur l'entreprise/organisme d'accueil sans accord préalable de celle-ci ;
- je suis informé(e) que cette autorisation vaut pour la durée légale de protection des droits d'auteur ;
- conformément au règlement général sur la protection des données (RGPD), je pourrai à tout moment demander la rectification de mes données personnelles ou modifier cette autorisation par l'envoi d'une simple lettre ou courriel aux bibliothèques de l'UT2J (adresse courriel : dante[at]univ-tlse2.fr) ;
- je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus ;
- j'accepte de placer mon mémoire sur la plateforme Dante sous licence Creative Commons CC-BY-NC-ND (Patrimoine-Pas d'utilisation commerciale-Pas de modification).

Fait à Naucelle le 13/06/2022

Signature de l'auteur

Précédée de la mention « bon pour accord » Tanguy « bon pour accord »

Résumé

Mots clés : Contenus, EPS, Profil

Au cours de mon travail de recherche, après avoir réalisé mon cadre théorique, j'ai eu l'occasion d'observer une enseignante du premier degré, lors d'une séquence d'enseignement pétanque en EPS. Cette enseignante, au profil non sportif, m'a présenté sa séquence, son parcours professionnel ainsi que la séance que j'allais observer. J'ai pu, après avoir analysé cette séance, faire ressortir la nature des contenus envisagés lors de la séquence et de la séance et les confronter avec la nature des contenus réellement enseignés. Ce qui m'a permis de me rendre compte, quels étaient les contenus privilégiés par une enseignante au profil non sportif.