THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ D'AIX-MARSEILLE

Délivré par :
Université d'Aix-Marseille

Discipline ou spécialité :
Science de l'éducation et STAPS

Présentée et soutenue par :
Maher Gharbi

Le 26 mars 2020

Titre :

Analyse de l'activité enseignante au cours d'un cycle de football, en milieux « ordinaire » et « difficile » : une double approche ergonomique et didactique

---

École doctorale :
Cognition, Langage, Éducation / ED 365

Unité de recherche :
Aix-Marseille Université, EA 4671 ADEF, Marseille, France

Directeurs de thèse :

Frédéric Saujat, Professeur, Aix-Marseille Université
Alexandra Arnaud-Bestieu, Maîtresse de conférences, Aix-Marseille Université

Rapporteurs :

Marie-Paule Poggi, Maîtresse de conférences HDR, Université des Antilles
Stéphane Brau-Antony, Professeur, Université de Reims Champagne-Ardenne

Membres du jury :

Jean-François Marcel, Professeur, Université Toulouse Jean Jaurès
Fabienne Brière-Guenoun, Maîtresse de conférences HDR, Aix-Marseille Université

« Le fruit du travail est le plus doux des plaisirs. »

Luc de Calpiers, dit marquis de Vauvenargues.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS **3**

ABRÉVIATIONS UTILISÉES **4**

TABLE DES TABLEAUX **5**

TABLE DES FIGURES **6**

TABLE DES PHOTOGRAPHIES **7**

INTRODUCTION **8**

PREMIÈRE PARTIE - CADRE DE LA RECHERCHE : ÉCLAIRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE **13**

CHAPITRE 1 - L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE EN MILIEU « ORDINAIRE » ET « PRIORITAIRE », ET SA PROGRAMMATION 14

CHAPITRE 2 - ANALYSE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET TECHNOLOGIQUE DE L'ACTIVITÉ DE RÉFÉRENCE (FOOTBALL) : DE LA FÉDÉRATION À L'ÉDUCATION PHYSIQUE 26

CHAPITRE 3 - LE CADRE INSTITUTIONNEL DES JEUX SPORTIFS COLLECTIFS : LE FOOTBALL, ACTIVITÉ DE RÉFÉRENCE 35

CHAPITRE 4 - PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE 86

CHAPITRE 5 - MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE 97

DEUXIÈME PARTIE - ANALYSE EMPIRIQUE **124**

CHAPITRE 1 - ANALYSE ERGONOMIQUE DE L'ACTIVITÉ DES DEUX ENSEIGNANTS : AUTOCONFRONTATIONS SIMPLES ET CROISÉES 125

CHAPITRE 2 - ANALYSE DIDACTIQUE DE L'ACTIVITÉ DES DEUX ENSEIGNANTS 151

DISCUSSION **179**

PERSPECTIVES **185**

CONCLUSION GÉNÉRALE **186**

BIBLIOGRAPHIE **187**

ANNEXES **209**

TABLE DES MATIÈRES **354**

REMERCIEMENTS

Cette thèse est le résultat de dynamiques d'interaction avec de nombreuses personnes sans lesquelles ce travail n'aurait pas pu aboutir.

Je souhaite remercier en premier lieu mon directeur de thèse, M. Frédéric Saujat, qui m'a accueilli au sein de son équipe. Je lui suis également reconnaissant pour le temps qu'il m'a accordé, ses qualités pédagogiques et scientifiques, sa franchise et sa sympathie. J'ai beaucoup appris à ses côtés et je lui adresse ma gratitude pour tout cela.

J'adresse de chaleureux remerciements à ma coencadrante de thèse, Mme Alexandra Arnaud-Bestieu, pour son attention de tous les instants envers mes travaux, ses conseils avisés et son écoute, qui ont été déterminants pour la bonne réussite de cette thèse. Son énergie et sa confiance ont été des éléments moteurs pour moi. J'ai pris un grand plaisir à travailler avec elle.

À Thomas et Bernard, qui m'ont si gentiment ouvert leur porte, je dis un immense merci, car je sais à quel point il est difficile d'être observé. Cette thèse n'aurait pas pu voir le jour sans vous deux.

Je voudrais remercier également les rapporteurs de cette thèse, pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail.

J'associe à ces remerciements les membres du jury qui ont accepté d'examiner mon travail.

Enfin, je remercie toute ma famille et, particulièrement, mes parents et ma fiancée, qui m'ont toujours soutenu et ont cru en moi. J'ai apprécié leurs encouragements sans cesse renouvelés durant la rédaction de cette thèse, aussi bien dans les moments les plus durs que dans les moments les plus paisibles.

ABRÉVIATIONS UTILISÉES

ACC	**Autoconfrontation croisée**
ACS	Autoconfrontation simple
APS	Activité physique et sportive
CD	Contrat didactique
CNESCO	Conseil national d'évaluation du système éducatif scolaire
EN	Éducation nationale
EPr	Éducation prioritaire
EP	Éducation physique
EPS	Éducation physique et sportive
FIFA	Fédération internationale de football association
FFF	Fédération française de football
JSC	Jeux sportifs collectifs
IFAB	International Football Association Board
RAR	Réseau ambition réussite
REP	Réseau d'éducation prioritaire
REP+	Réseau d'éducation prioritaire renforcé
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Structure de l'EPS dans l'établissement 19

Tableau 2 - Typologie des conceptions des jeux sportifs collectifs (Brau-Antony, 2001) 42

Tableau 3 - Présentation générale de l'ensemble des protagonistes 99

Tableau 4 - Présentation des élèves selon les deux académies et les origines 100

Tableau 5 - Récapitulatif des contextes d'étude 103

Tableau 6 - Récapitulatif de l'intervention auprès du 1er enseignant 104

Tableau 7 - Fiche du cycle condensé du 1er enseignant 105

Tableau 8 - Récapitulatif de l'intervention auprès du 2e enseignant 106

Tableau 9 - Fiche du cycle du 2e enseignant 107

Tableau 10 - Tableau synthétique d'un cycle/séance (analyse macrodidactique) 111

Tableau 11 - Tableau synthétique d'un épisode (analyse microdidactique) 112

Tableau 12 - Récapitulatif des marques de développement dans le matériau langagier chez les enseignants (Gharbi, 2020) 121

Tableau 13 - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant la 1re séance d'EPS avec Thomas 160

Tableau 14 - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant la 2e séance d'EPS avec Thomas 161

Tableau 15 - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant les séances d'EPS avec Bernard 162

Tableau 16 - Synopsis de la 1re séance de Thomas 163

Tableau 17 - Synopsis des 2e, 3e et 4e séances de Thomas 163

Tableau 18 - Épisode 1 du DI durant la 1re séance de Thomas 164

Tableau 19 - Épisode 2 de DI durant la 1re séance de Thomas 165

Tableau 20 - Synthèse des épisodes de DI durant les 2e, 3e et 4e séances de Thomas 166

Tableau 21 - Synopsis des quatre séances de Bernard 167

Tableau 22 - Synthèse des épisodes de DI durant les quatre séances de Bernard 167

TABLE DES FIGURES

Figure 1 - Modèle pédagogique de l'enseignement des JSC 47

Figure 2 - Modèle didactique pour l'enseignement des sports collectifs à l'école (Deriaz et Gréhaigne, 1998) 48

Figure 3 - Interaction en sport collectif créant l'incertitude (Mariot, 1992) 54

Figure 4 - Les concepts découlant de la notion d'opposition (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999, p. 8) 55

Figure 5 - Principes généraux des jeux sportifs collectifs (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999, p. 17) 56

Figure 6 - Quelques thèmes dans l'apprentissage classique des sports collectifs 57

Figure 7 - Une surface d'interactions complexes gérées par le contrat didactique (P. Jonnaert *et al.*, 2008, p. 68) 63

Figure 8 - Double régulation de l'activité du sujet par les propriétés de la situation et les caractéristiques du sujet (Leplat, 1997) 74

Figure 9 - Le travail prescrit et le travail réel d'après Daniellou (1995) 76

Figure 10 - De la tâche à l'activité (Falzon, 2004) 78

Figure 11 - Schéma de double sortie du métier d'enseignant (Hubault, 1996) 79

Figure 12 - Structure de l'activité, d'après Leontiev (1984) 80

Figure 13 - Dynamique de l'action, d'après Clot (1999a) 82

Figure 14 - Les recherches sur les élèves (Bouthier, 2000) 85

Figure 15 - Répartition géographique des deux enseignants 100

Figure 16 - Modèle de situation de jeu en football proposé aux enseignants (Deriaz, Poussin et Gréhaigne, 1998) 102

Figure 17 - Deux entrées théorique et méthodologique : un regard ergo-didactique (Maher Gharbi, 2020) 115

Figure 18 - Exemple d'analyse ergonomique des vignettes 119

Figure 19 - Modèle d'analyse de l'efficacité du débat d'idées lors d'un cycle de football en EPS 151

TABLE DES PHOTOGRAPHIES

Photo 1 - Plan obtenu grâce à une caméra mobile permettant d'enregistrer l'activité enseignante durant toute la séance (enseignant : Thomas) 108

Photo 2 - Plan large obtenu grâce à une caméra fixe permettant d'enregistrer l'activité enseignante durant toute la séance (enseignant : Bernard) 109

Photo 3 - Autoconfrontation simple avec Thomas 110

Photo 4 - Autoconfrontation croisée avec Thomas et Bernard 110

Photo A - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant la 1re séance d'EPS avec Thomas 160

Photo B - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant la 1re séance d'EPS avec Thomas……...160

Photo C - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant la 1re séance d'EPS avec Thomas……...160

Photo D - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant la 1re séance d'EPS avec Thomas……...160

Photo E - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant la 2e séance d'EPS avec Thomas.....161

Photo F - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant la 2e séance d'EPS avec Thomas…….161

Photo G - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant la 2e séance d'EPS avec Thomas…….161

Photo H - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant la 2e séance d'EPS avec Thomas…….161

Photo I - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant les séances d'EPS avec Bernard 162

Photo J - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant les séances d'EPS avec Bernard 162

INTRODUCTION

La présente étude tente d'observer et d'analyser l'activité enseignante, entre préoccupations et occupations, dans le cadre d'un cycle de football en collège. Elle a pour terrain une session d'enseignement de football proposée à des élèves de cycle 4 (4e) par deux enseignants. Ces derniers exercent leur métier dans un milieu scolaire ordinaire et prioritaire.

« Enseigner est un métier »[1] : ce constat est issu des réflexions de plusieurs chercheurs (Saujat, 2002) dont nous faisons partie. L'idée est qu'un enseignant ne peut pas s'appuyer uniquement sur ses savoirs académiques ; il doit aussi disposer d'une formation complémentaire lui apportant des compétences didactiques et pédagogiques. Par exemple, il peut se confronter au terrain dans le cadre d'un stage, pour mieux gérer ses élèves et vivre la réalité des conditions de travail.

Ce métier est en perte de vitesse, selon le CNESCO[2], qui pose trois constats : l'enseignement est une vocation, il attire moins les hommes que les femmes et il fait face au problème du manque d'enseignants, surtout dans les académies difficiles et dans certaines matières comme l'anglais, les mathématiques ou les lettres. Nous en déduisons que cette activité présente des spécificités liées à la fois aux matières enseignées et aux terrains de travail, ce qui est particulièrement le cas de l'éducation physique et sportive (EPS).

Au cours des 30 dernières années, l'EPS a connu des mutations institutionnelles profondes, officialisées par la parution de nombreux textes organisant la discipline.

Si l'on part du principe que l'éducation physique et sportive est une matière particulière seulement « dans, par et pour l'école » (Arnaud, 1989, 29), les enseignants sont donc amenés, au-delà de leurs appartenances à différents milieux, à construire leur identité professionnelle dans une relation spécifique avec cette discipline scolaire et les élèves.

Des études préalables à ces textes, couvrant la période de 1967 à 2000 (Roux-Perez, 2001), ont permis de mettre le doigt sur plusieurs éléments révélateurs de l'évolution disciplinaire. À la suite d'une analyse de contenus réalisée sur la base de certains « objets professionnels », Moliner (1993)[3] a mis en évidence un changement et une continuité au sein de cette

[1] Dialogue n° 147 - Enseignants : le travail sur le métier - janvier 2013.
[2] Le Conseil national d'évaluation du système éducatif scolaire.
[3] Les « objets professionnels » retenus dans l'analyse de contenu concernent les finalités et objectifs de la discipline, les programmes, le projet pédagogique, les contenus d'enseignement, l'évaluation, le statut de l'élève,

discipline : un changement par rapport au statut accordé à l'élève qui devient, peu à peu, l'acteur de ses propres apprentissages ; et une continuité au niveau des objets et valeurs fondant une identité disciplinaire en termes de finalités. Placer l'élève au centre des préoccupations éducatives des enseignants a induit une transformation des pratiques professionnelles : traitement didactique des activités physiques et sportives (APS), réflexion pour la mise en place de nouveaux projets pédagogiques, construction des contenus à enseigner…

De ce fait, l'activité des enseignants d'EPS est appréhendée dans des situations qui ont pour objectifs de mobiliser et d'entretenir le collectif *de* travail et *au* travail que constituent les élèves (Saujat et Serres, 2015). Dans la lignée de ce qui a été dit précédemment, Bruner (1996) évoque les objets de recherche de nombreux pédagogues concernant l'activité des élèves et précise qu'« il ne suffit pas de décrire ce que fait l'enfant ; ce qui est désormais à l'ordre du jour, c'est de déterminer ce qu'il pense être en train de faire et pour quelles raisons il le fait » (p. 69). La présente recherche s'inscrit dans les réflexions précédentes. Même si de telles préoccupations ne sont pas nouvelles, elle tente d'apporter un regard original sur les enseignants, entre ce qu'ils veulent faire, ce qu'ils devraient faire et ce qu'ils ont fait réellement (Clot et Faïta, 2000). Pour une meilleure compréhension de l'activité enseignante, le volet ergonomique est complété par un volet didactique en lien avec la question de la co-construction du savoir entre le professeur et les élèves et des interactions entre ces derniers. Le but est d'avoir un regard analytique global sur ce métier. Le point de départ est la mise en œuvre d'un cycle de football dans le cadre des APSA ; il faut souligner que ce type de projet est rarement programmé par les enseignants d'EPS.

INSPIRATION POUR LA RÉDACTION DE CETTE THÈSE

Cette thèse s'inscrit dans la continuité de notre mémoire de master intitulé *Typologie de production langagière des élèves en cycle de football et essai de modélisation*. À travers cette recherche, nous nous sommes intéressé à l'importance donnée au « débat d'idées », avec une approche constructiviste et en nous appuyant essentiellement sur les travaux de Jean-Francis Gréhaigne et son équipe en Franche-Comté. En collaboration avec l'université de Genève, ils tentent de démontrer que l'activité langagière des élèves est dépendante du stade de développement de leurs structures cognitives (Gréhaigne, 2009), et qu'il ne suffit pas d'enseigner pour que ceux-ci apprennent (Wallian, 2010). Il nous paraît donc nécessaire, pour

l'apprentissage, le traitement des activités physiques sportives et artistiques (APSA), les modalités de groupement des élèves.

une première incursion dans le champ de la recherche, d'identifier les modalités des réponses des élèves concernant les jeux sportifs collectifs et plus spécifiquement le football. Nous sommes nous-même footballeur depuis 14 ans ; nous connaissons suffisamment bien cette discipline pour pouvoir analyser et identifier le processus d'enseignement-apprentissage mis en œuvre.

Dans ce cadre, nous avons essayé de répondre à deux questions majeures :

- Quel discours les élèves tiennent-ils concernant le jeu de football à travers les quatre catégories[4] d'apprentissage ?
- Quels sont les modèles que l'on peut proposer pour le développement du processus d'enseignement-apprentissage ?

Dans un premier temps, nous avons extrait les différents mots présentant un lien direct avec l'apprentissage du football. Puis, nous les avons regroupés en plusieurs catégories : les mots techniques propres au jeu, les adjectifs et les verbes d'action, lors de la phase de verbalisation entre les élèves. Enfin, nous avons croisé les données pour savoir comment les élèves s'approprient ce qui se passe pendant les débats d'idées et réagissent face aux obstacles rencontrés pendant le jeu.

Dans un deuxième temps, il a fallu modéliser les données. La phase de modélisation est cruciale et, pour Raynal et Rieunier (1997), elle revêt deux significations : produire et élaborer un modèle et imiter ou utiliser un modèle. C'est dans ce sens que Gréhaigne et Bouthier (1998) ont proposé un certain nombre de modèles appropriés aux sports collectifs, pour rendre le processus d'enseignement-apprentissage plus efficace. Nous avons donc essayé d'élaborer un modèle sur lequel les enseignants pourraient s'appuyer pour adapter le contenu enseigné à chaque niveau et organiser au mieux la transmission du savoir.

L'analyse de ces données nous a permis de catégoriser l'orientation de chacun des quatre niveaux, en termes de production langagière et de tendance du débat, mais aussi de mettre en évidence plusieurs autres facteurs intéressants, afin d'avoir une vision plus claire et plus générale. Cela a donné lieu à de nouvelles réflexions, puisque nous avons pris conscience de l'importance qu'il faut accorder à l'interaction entre élève et enseignant, qui est toujours présente pendant la séance d'EPS. Aussi, si nous nous sommes focalisé sur l'appropriation de cet artefact didactique qu'est le « débat d'idées » du côté des élèves, il nous a paru essentiel,

[4] Durant nos travaux de recherche de master, nous avons travaillé avec quatre catégories de participants : les élèves en école primaire, collège et lycée, et les étudiants à l'université.

en parallèle, de savoir comment les enseignants s'adaptent à un tel artefact. Progressivement, nous avons donc creusé la question de l'activité des enseignants, sans négliger, bien évidemment, la participation des élèves qui alimentent la notion de l'action conjointe (Sensevy, 2007).

LA STRUCTURE DE LA THÈSE

Cette recherche se situe dans le cadre de l'école doctorale « Cognition, Langage, Éducation » (CLE) et du laboratoire « Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation » (ADEF), avec l'équipe d'accueil EA 4671 de l'Université d'Aix-Marseille. Elle s'insère dans le contexte général de l'analyse de la pratique enseignante en EPS, avec un positionnement scientifique articulant l'ergonomie et la didactique. Le but est de renouveler le regard porté sur le fonctionnement didactique en dévoilant une facette généralement cachée des pratiques enseignantes, entre occupations et préoccupations. À partir de l'analyse de l'activité de deux enseignants exerçant dans deux contextes différents, « REP+ » pour l'un et « ordinaire » pour l'autre, nous mettons en œuvre une approche qui croise les visions ergonomique et didactique.

Cette thèse comporte deux parties.

La **première partie**, « Cadre de la recherche : éclairage théorique et méthodologique », s'articule autour de cinq chapitres.

Dans le **premier chapitre**, « L'éducation physique et sportive au fil des siècles et l'apparition de l'éducation prioritaire », nous revenons sur l'apparition de cette discipline et l'émergence de l'éducation prioritaire, en analysant l'évolution des programmes d'EPS.

Dans le **deuxième chapitre**, intitulé « Analyse épistémologique et technologique de l'activité de référence (football), de la fédération à l'éducation physique », nous traçons l'historique de l'apparition de l'activité et présentons le lexique terminologique utilisé dans ce cadre. Nous mettons ensuite en évidence l'existence d'un lien avec l'enseignement du football au collège d'un point de vue didactique.

Le **troisième chapitre,** « Le cadre institutionnel des jeux sportifs collectifs : le football, activité de référence », présente les différentes approches sur lesquelles nous nous fondons pour traiter l'objet de recherche de cette thèse. Nous mettons le focus sur l'orientation théorique et épistémologique du programme ODE[5] au sein du laboratoire ADEF, qui s'appuie

[5] ODE : organisateurs de l'activité enseignante, entre dimensions didactiques et ergonomiques.

sur deux approches, ergonomique et didactique, qui sont à la fois distinctes et complémentaires.

Le **quatrième chapitre**, « Problématique de recherche », fait le lien avec l'équipe ERGAPE à laquelle nous appartenons, d'une part, et avec notre recherche de master, d'autre part.

Le **cinquième chapitre**, « Méthodologie de la recherche empirique », expose le protocole de notre recherche, présente ses participants, explique le contrat de la recherche ainsi que la posture du chercheur et le déroulement des différentes étapes du recueil des données. Celles-ci sont analysées dans la deuxième partie.

La **deuxième partie**, « Analyse empirique », est structurée en deux chapitres.

Le **premier chapitre,** « Analyse ergonomique de l'activité des deux enseignants : autoconfrontations simples et croisées », a pour objet l'analyse ergonomique de l'activité de deux enseignants exerçant leurs fonctions dans un collège « REP+ » à Marseille (Thomas) et dans un collège ordinaire à Nice (Bernard).

Dans le **deuxième chapitre**, « Analyse didactique de l'activité des deux enseignants », nous nous intéressons à l'analyse didactique avec ces mêmes enseignants.

PREMIÈRE PARTIE

CADRE DE LA RECHERCHE : ÉCLAIRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 1

L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE EN MILIEU « ORDINAIRE » ET « PRIORITAIRE », ET SA PROGRAMMATION

Le chapitre 1 présente un état de l'art de l'éducation physique et sportive dans le contexte « ordinaire », « prioritaire » et sa programmation. Tout d'abord, il analyse l'apparition de l'éducation physique et sportive respectivement dans le milieu « ordinaire » et « prioritaire » dans le système éducatif français. Ensuite, il explique les conditions d'émergence de l'EPS, avant de décrire les programmes de cette discipline dans les collèges.

Section 1 - L'éducation physique et sportive dans un contexte ordinaire

1.1. Présentation générale de l'EPS

L'éducation physique et sportive représente à la fois une discipline scolaire à enseigner et un champ de recherche pour des auteurs de différents horizons. C'est une matière à part entière tant à l'école primaire qu'au cycle secondaire, qui a comme support l'enseignement des sports. Comme toutes les autres disciplines, elle est bien réglementée par les programmes nationaux[6], et chaque établissement l'adapte en fonction de son projet EPS.

Pineau (1990) définit l'EPS comme suit : « Discipline d'enseignement, l'EPS permet l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs permettant la gestion de la vie physique aux différents âges de son existence, ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives. »[7]

Pour comprendre au mieux l'origine de l'EPS, il convient d'observer son évolution pendant le XIX^{e} et le XX^{e} siècle. Les mutations vécues par ce champ disciplinaire concernant ses méthodes d'enseignement, ses objectifs et sa finalité, sont en lien avec la révolution industrielle et l'évolution socio-économique et politique de chaque pays.

Plusieurs recherches traitent la question de la genèse de l'EPS à travers les différents courants, mais nous partageons la typologie développée par Seners (1999) et Gougeon (1994).

[6] Les instructions officielles de l'éducation nationale.
[7] C. PINEAU, « Introduction à une didactique de l'EP », Dossier EPS n°8.

Ces auteurs ont classé en six catégories les différentes époques d'enseignement de l'éducation physique (EP). Selon Ulmann (1977), on doit ce terme à Vittorino da Feltre[8]. L'EP est une superposition de deux concepts : l'« éducation », faisant appel à une action qui s'adresse au « physique », qui renvoie au corps.

1.2. Les différents courants et méthodes en EPS

Les méthodes et courants liés à l'EPS peuvent se scinder en cinq périodes principales.

Premièrement, il y a l'époque du courant militaire, ou courant des gymnastiques, où plusieurs auteurs se penchent sur différents thèmes liés à l'éducation physique à travers la gymnastique, tel l'Allemand Friedrich Ludwig Jahn[9], lui-même influencé par Fichte et Kant (Ulmann, 1982). Ces derniers étudient respectivement l'activité morale qui déborde l'individu, et l'EP qui devrait traiter le corps (Seners, 1999, p. 3). Également, on peut citer l'Espagnol Francisco Amoros[10], naturalisé français en 1820, qui a une influence directe et importante à ce stade.

Deuxièmement, vers la fin du XIX^{e} siècle et au début du XX^{e} siècle, on assiste à l'émergence du courant naturaliste où les conditions d'hygiène et de santé représentent une préoccupation populaire face aux problèmes liés à des maladies comme la tuberculose, qui atteint le système respiratoire et pulmonaire. À la suite de ce constat, plusieurs courants s'intéressent à la vie au grand air, aux activités pratiquées en pleine nature (Seners, 1999). Dans le même contexte, Vigarello (2018) montre que la gymnastique est considérée, à cette époque, comme une hygiène de vie, d'un côté, et comme un facteur important pour la santé, de l'autre.

Troisièmement, la véritable évolution du courant sportif en France n'a lieu que vers les années 1870, sous l'influence de son initiateur, Thomas Arnold[11]. Dès 1830, cet étudiant à Oxford, qui deviendra pasteur par la suite, utilise le sport au collège de Rugby pour ses vertus morales et éducatives auprès des élèves (Gasparini, 2008). Dans le même contexte, mais à l'échelle française, on ne peut pas oublier l'important rôle joué par Pierre de Coubertin dans le développement des réflexions sur ce courant sportif et son intention de faire évoluer le système éducatif français, comme il l'indique dans sa conférence de 1888 (Seners, 1999).

[8] Victorin de Feltre, en italien *Vittorino da Feltre*, de son nom de naissance *Vittore Ramboldini* (1378-1446), était un humaniste et éducateur italien.
[9] Friedrich Ludwig Jahn était un éducateur allemand, promoteur de la gymnastique et du nationalisme germanique *via* son organisation « Turnverein » au sein du Mouvement gymnique allemand.
[10] Don Francisco Amorós y Ondeano, marquis de Sotelo, né le 19 février 1770 à Valence et mort le 8 août 1848 à Paris, est un colonel espagnol qui a contribué à l'introduction de la gymnastique en France.
[11] Thomas Arnold est un enseignant et historien qui fut à la tête de Rugby School de 1828 à 1841.

Quatrièmement, nombreux sont les chercheurs qui ont travaillé sur le courant pédagogique, mais nous retenons essentiellement les apports de Parlebas[12] qui, grâce à ses compétences scientifiques et de recherche, va tenter d'organiser l'EP. En 1967, ce professeur d'EPS écrit dans son article intitulé « L'éducation en miettes » : « L'éducation physique s'éparpille aujourd'hui dans une poussière de spécialités. » (Parlebas, 1967). Il cherche à montrer que le sport ne détient pas l'exclusivité des pratiques motrices puisque, à côté des activités informelles, il existe des jeux traditionnels et des pratiques didactiques qu'on ne trouve pas dans le sport pour des raisons d'organisation et de structure ludique. Il préconise aussi de développer davantage la recherche sur les contenus proposés aux élèves dans les pratiques motrices, car l'EP, selon lui, représente une « pédagogie de conduite motrice » (Seners, 1999, p. 80).

Cinquièmement, la transition du courant pédagogique au courant didactique marque un tournant au niveau des concepts, mais c'est une mutation progressive et une simple évolution d'approche (Seners, 1999, p. 89). Le fait que le ministère de l'Éducation nationale, en 1981, considère l'EPS comme une discipline d'enseignement donne plus de légitimité au concept didactique représenté par le triangle à trois pôles : enseignants, élèves et savoirs (De Corte, 1979 ; Houssaye, 1982).

La didactique est une réflexion qui sert à l'élaboration de contenus d'enseignement (Marsenach et Amade-Escot, 2000), dans un but d'appropriation des contenus scientifiques. Ces deux auteures, vues comme des pionnières en didactique de l'EPS, ont travaillé aussi sur les conceptions, les démarches et les savoirs des enseignants (Amade-Escot et Marsenach, 1993). Donc, la didactique étudie le processus de transmission chez les enseignants ainsi que l'élaboration et l'acquisition chez les élèves.

Section 2 - Enseigner et programmer l'EPS dans un contexte ordinaire

2.1. Programmation et sports collectifs

C'est une notion primordiale car elle recouvre des options et des connaissances en rapport avec les sports collectifs. Les suggestions que nous ferons par la suite représentent une simple contribution à un débat plutôt qu'une position finale.

[12] Pierre Parlebas, né le 19 février 1934 à Paris, est un sociologue français, théoricien de l'éducation physique et sportive contemporaine.

Nous nous inspirons, pour notre première idée, de la thèse de Zeineb Zerai soutenue en 2011. Zerai (2011) montre qu'il est important de programmer des cycles de sports collectifs avec douze séances, voire plus, en vue de stabiliser les comportements que les enseignants ont réussi à faire émerger chez leurs élèves. Elle justifie son choix en montrant que les cycles courts s'achèvent avant que les élèves ne commencent à utiliser les nouvelles connaissances que l'enseignant veut leur faire acquérir. Elle montre aussi qu'avec les cycles longs, nous pouvons rentrer dans un véritable apprentissage. Dans notre cas, nous mettons en place un mini-cycle de football qui se justifie par l'objectif de cette thèse où l'apprentissage est pris en considération sans représenter pour autant notre sujet principal. Notre intérêt porte davantage sur l'analyse de l'activité enseignante sur un plan ergonomique et didactique, en tenant compte également des interactions avec les élèves en situation de jeu ou en phase de débat d'idées, suscitant des projets d'action pouvant modifier ou régler cette activité.

Le choix des APSA, dans notre cas, des sports collectifs, dépend de décisions, d'options et de logiques différentes. Nous repérons actuellement, dans l'utilisation des sports collectifs à l'école, trois modalités d'emploi de ceux-ci dans le cadre de l'éducation physique :

- La première concerne une programmation par APSA, où basket-ball, football, handball, volley-ball… sont juxtaposés dans des cycles courts. Cela procède d'une logique de spécificité dans une activité.
- La deuxième se base sur des cycles avec des régions où des activités précises sont programmées.
- La troisième prend en considération la notion de transversalité. À partir de savoirs bien identifiés et d'un thème d'étude défini, on peut choisir le sport collectif susceptible de faire émerger et de développer des connaissances et compétences. Puis, il s'agit de généraliser ces savoirs en utilisant les autres sports collectifs.

Donc, un programme pourrait s'organiser autour de plusieurs cycles de sports collectifs ayant des objectifs comme, par exemple, « jouer en mouvement », et pouvant mobiliser une même activité de l'enseignant. À travers le débat d'idées, le langage a sa place dans l'activité du système cognitif et construit un apport essentiel et indispensable à la didactique des jeux et des sports collectifs.

2.2. La programmation de l'EPS

La programmation est un dispositif qui permet à chaque élève d'acquérir des compétences à travers différentes APSA. C'est une planification des APS et une répartition des temps

d'enseignement dans un cadre spatio-temporel prenant en compte les contenus que chaque classe doit apprendre, les durées et les objectifs à atteindre.

En lien avec cette présentation, il est intéressant de citer cette phrase tirée des IO[13] de 1985 : « L'EPS ne se confond pas avec les APS qu'elle propose et organise », et qui permet de sortir de l'ambiguïté concernant la programmation entre EPS et APS. Les instructions officielles marquent une distance entre le sport à l'école et le monde sportif (Marsault, 2005).

Cette programmation représente ainsi un travail de recherche pour les enseignants d'EPS, puisque ces derniers sont invités à rechercher une cohérence entre les activités programmées et les capacités des élèves. Ensuite, il y a un travail d'équilibration concernant la répartition du temps de travail en ateliers, avec un degré de complexité croissant puisque les exercices doivent être réalisables par les élèves même après un intense effort physique, voire intellectuel. Enfin, une complémentarité doit être recherchée par les professeurs d'EP en termes de répartition des ateliers et des familles d'activités pour chaque cycle.

« L'EPS a pour finalité de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué. »[14] Dans ce cadre, la programmation se situe à l'intersection des objectifs, avec des compétences à la fois méthodologiques et sociales, propres à l'EPS. Nous les récapitulons dans le tableau suivant (tableau 1), sous forme de projet d'établissement, pour avoir une vision plus synthétique de la structure de l'EPS. Ce tableau est issu du site Internet du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ; il a été publié en mars 2016 pour le cycle 4.

[13] IO : instructions officielles de 1985.
[14] Marseille, NMIA, cours magistral sur la « didactique de l'EPS ».

L'EPS PROPOSÉE DANS L'ÉTABLISSEMENT : ÉCOLE ET COLLÈGE	
S'ancre dans :	Le projet d'établissement
Contribue aux :	5 domaines du socle[15]
Permet de travailler les :	5 compétences générales de l'EPS
Permet à tous les élèves de traverser les :	4 champs d'apprentissage en s'appuyant sur des APSA diversifiées
Permet la construction de :	Compétences intégrant différentes dimensions (méthodologique, sociale, motrice)
Permet à chaque élève d'atteindre :	Les attendus de fin de cycle
Propose des situations visant :	La validation des attendus de fin de cycle dans le cadre de l'attestation de maîtrise du socle
S'inscrit dans le parcours de formation globale de l'élève par sa :	Contribution aux EPI[16] et à l'AP[17]

Tableau 1 - Structure de l'EPS dans l'établissement[18]

[15] Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. Il couvre la période de la scolarité obligatoire. Il concerne toutes les disciplines.

[16] EPI : enseignements pratiques interdisciplinaires. Ils se nourrissent des disciplines et réciproquement les enrichissent.

[17] AP : accompagnement personnalisé. Il est transversal et interdisciplinaire puisqu'il est adossé aux compétences que doivent acquérir les élèves (par ex., l'autonomie) et à l'amélioration de leurs performances. Toutes les disciplines sont ainsi concernées.

[18] Nous nous référons au site Internet du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, publié en mars 2016 pour le cycle 4, dans le fichier « projet pédagogique en EPS ».

Section 3 - Les zones d'éducation prioritaire : quels enjeux ?

À travers cette section, nous étudions l'émergence des zones d'éducation prioritaire, les enjeux éducatifs que leur création implique dans l'enseignement, ainsi que les moments clés de leur développement.

3.1. Naissance des zones d'éducation prioritaire (ZEP)

Au début des années 1960, certains sociologues mettent en question l'écart entre une égalité des chances et une égalité d'accès à l'enseignement. Dès 1964, Pierre Bourdieu montre que la classe sociale a un effet sur l'accès à l'enseignement dans les universités. Vers la fin des années 1970 et le début des années 1980, le décrochage et l'échec scolaire sont devenus de plus en plus intenables face à une part importante de la population française non qualifiée et au chômage. Pendant cette période, les besoins de main-d'œuvre qualifiée et de personnel académique sont croissants.

Tout commence lors de la rentrée scolaire de 1982. Créée par Alain Savary[19], l'éducation prioritaire révèle une vision d'État qui cherche principalement une articulation entre les projets des établissements et l'ensemble des règles qui visent l'intégration sociale pour ceux et celles qui n'ont d'autre alternative que l'école pour s'inscrire dans l'éducation et l'apprentissage scolaire. Il s'agit ici de redonner à l'institution éducative un climat plus favorable. Corriger l'impact des inégalités économiques et sociales (Bénabou, 2004) représente la principale politique de ce genre d'éducation. À celle-ci s'ajoute une démarche d'amélioration et de renforcement du système pédagogique et éducatif dans les écoles, collèges et lycées des zones qui manifestent des difficultés à l'échelle sociale.

À ce stade, la mise en place du dispositif des zones d'éducation prioritaire (ZEP) est transitoire, s'étendant sur quatre ans seulement, afin de rapprocher les taux de réussite entre les établissements défavorisés (Meuret, 1994). Mais, d'autres zones seront retenues en 1989 et 1990.

3.2. L'éducation prioritaire : pourquoi et quelles politiques ?

« Le but prioritaire de la politique est de contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé. La politique du gouvernement consiste en effet à

[19] Alain Savary est un homme politique français, compagnon de la Libération, membre de la Section française de l'Internationale ouvrière, du Parti socialiste unifié, et enfin du Parti socialiste. Ministre de l'Éducation entre 1981 et 1984, il est à l'origine des zones d'éducation prioritaire.

subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation scolaire. »[20] L'égalité d'accès à l'enseignement en France a été renforcée en 1833 par la loi Guizot[21], qui oblige toutes les communes à mettre en place une école primaire (Nique, 1990). Cette mesure est renforcée ensuite par les lois Ferry[22] (1881 et 1882), qui soutiennent une éducation primaire gratuite et laïque. Elle s'étendra plus tard à l'enseignement secondaire français, qui deviendra gratuit en 1930 (Robert, 2015, p. 2).

Le droit à l'éducation pour tous figure parmi les principes fondamentaux de l'EP. Essentiellement, ces zones d'éducation prioritaire ont une politique centrale qu'on peut résumer par l'idée de « donner plus à ceux qui ont le moins », c'est-à-dire de renforcer le mouvement éducatif lorsque les conditions sociales représentent un élément perturbateur et un obstacle à la réussite scolaire des élèves issus d'un milieu défavorisé. Concernant les enjeux sociaux et éducatifs critiques à prendre en compte, il s'agit de minimiser le degré d'inégalité et de discrimination entre les élèves et de définir une priorité pédagogique. De ce fait, la politique de l'EP cherche à éviter l'application d'une approche budgétaire et doit radicalement changer pour mettre fin à la relégation sociale et à l'injustice vécues par les populations[23].

3.3. Différentes étapes de l'éducation prioritaire : trois moments clés

L'éducation prioritaire est née en 1981, mais au fil des années et des décennies, sa formule et son cadre ont évolué. Globalement, l'on peut repérer trois périodes clés.

La **première période** s'étend de 1981 à 2006. Les zones d'EP sont lancées en 1981, et un an plus tard, on assiste à une transformation du système au travers de deux circulaires[24] proposant de fixer des indicateurs concernant les zones à retenir. En 1985, le texte[25] s'oriente vers la formation spécialisée des enseignants en ZEP afin de valoriser l'acquisition scolaire des élèves. En 1990, et selon la circulaire du 1er février de la même année, la politique de l'EP est inscrite dans la politique de la ville. C'est la première relance du projet « coordonnateur de ZEP »[26] et la création d'un groupe de pilotage dans les académies. En 1992, reprenant la circulaire de 1990, le ministère de l'Éducation nationale (EN) se tourne vers l'amélioration de l'image et du fonctionnement des ZEP en insistant sur une meilleure formation des personnels

[20] Circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981.
[21] En France, la loi du 28 juin 1833, dite loi Guizot, porte sur l'instruction primaire.
[22] Les lois Jules Ferry sont une série de lois sur l'école primaire votées en 1881-1882 sous la Troisième République, qui rendent l'école gratuite (1881), l'instruction obligatoire et l'enseignement public laïque (1882).
[23] Rapport au ministre de l'Emploi, du Travail, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, et à la ministre déléguée à la réussite éducative de 2013.
[24] BO spécial n°1 de 1982, BO n°13 du 1er avril 1982.
[25] BO spécial n°1 de 1982.
[26] Le coordonnateur est celui qui représente la ZEP dans les conseils de quartier.

pour une évaluation interne et externe de ce régime éducatif. La deuxième relance de l'EP est marquée par la circulaire de janvier 1999 et s'inspire du rapport Moisan-Simon[27] et de la circulaire du 31 octobre 1997[28], où les ZEP font l'objet de plusieurs études, donnant naissance aux réseaux d'éducation prioritaire (REP).

La **deuxième période** se démarque de la première. L'année 2006 est celle de la création des réseaux de réussite scolaire et des réseaux ambition réussite (RAR). Le RAR, qui joue le rôle d'une structure organisationnelle de l'EP, représente l'union de plusieurs écoles avec un collège, qui travaillent en réseau. Deux ans après, et en lien étroit avec l'EP, le ministre de l'EN et la secrétaire d'État chargée de la politique de la ville confirment la mise en œuvre de la dynamique « Espoir banlieues » pour les quartiers ARNU[29].

La **troisième période** voit la refondation de l'EP, à partir de 2014. L'institution scolaire française fait partie des organismes qui font le lien entre les résultats scolaires des élèves et leurs origines sociales. Cette origine influence directement la carrière scolaire. De nombreuses études (CNESCO, septembre 2016 ; rapport Delahaye, « Grande pauvreté et réussite scolaire », mai 2015) montrent le manque de pratique des politiques d'éducation prioritaire. C'est pour cette raison que l'EP a connu plusieurs réformes qui s'inscrivent dans le cadre de la refondation de l'école.

Au moment de la mise en place de la réforme de l'EP de 2015, le SNEP-FSU[30] propose cinq principes susceptibles de réduire les inégalités, les différentes politiques appliquées dans les ZEP ne répondant pas, à ce stade, aux attentes.

Le premier principe consiste à étudier soigneusement les critères de classification de ces zones d'EP, puisque d'autres sortes de discriminations symboliques et culturelles sont détectées en plus du niveau social et éducatif qui cause des inégalités entre les élèves.

Le deuxième principe concerne l'effectif au sein de chaque classe et le temps consacré au suivi scolaire individuel et collectif. Les constats du CNESCO sont que les différences d'effectifs entre les établissements d'EP et les autres sont non significatives et ne peuvent pas

[27] Le rapport Moisan-Simon sur « les déterminants de la réussite scolaire ».
[28] La circulaire du 31 octobre 1997 élargit les ZEP en créant les réseaux d'éducation prioritaire (REP) et rebaptise les contrats de ZEP « contrat de réussite ».
[29] Le programme national de rénovation urbaine, institué par la loi du 1er août 2003 pour la ville et la rénovation urbaine, a prévu un effort national de transformation des quartiers fragiles classés en zones urbaines sensibles (ZUS) ou présentant des difficultés socio-économiques.
[30] SNEP-FSU : le syndicat national de l'éducation physique est un syndicat français regroupant les enseignants d'éducation physique et sportive du second degré, affilié à la Fédération syndicale unitaire.

influencer les apprentissages (Piketty et Valdenaire, 2006). Cette même étude des deux chercheurs français montre que pour assurer un apprentissage collectif efficace et accorder plus de temps au travail individuel, il faut réduire à 16 le nombre d'élèves dans une classe. Limiter l'effectif dans une même classe renforce aussi le suivi scolaire, voire même le lien entre l'école et la famille.

Le troisième principe est lié à une réflexion lancée par le SNEP sur une révision de la carte des REP. Il propose une sectorisation des nouveaux établissements en donnant de l'importance à la notion de mixité sociale, puisque les parents, cherchant toujours le bien de leurs enfants, s'orientent parfois vers le privé.

Le quatrième principe valorise la position accordée aux enseignants en ce qui concerne le temps de travail et principalement leur formation. Ces mesures doivent favoriser ceux qui exercent dans les ZEP et donner plus de droits à certaines catégories d'enseignants en matière de formation complémentaire (pour renforcer leur formation initiale) et d'augmentation des primes.

Le cinquième principe est en lien étroit avec l'objet de recherche de cette thèse. En effet, le syndicat national de l'éducation physique montre que l'EPS ou le sport scolaire est l'une des voies garantissant une bonne insertion sociale et la réussite scolaire, surtout lorsqu'on parle du rôle joué par la culture sportive dans la diminution des inégalités d'accès. S'ajoute à cela la contribution importante du sport scolaire dans l'intégration dans la vie associative, la formation des groupes en détectant les compétences générales des élèves (Delignières, 1999), le développement des personnalités fortes pour les citoyens de demain, en passant par des mesures de motivation pour enseigner (André, 1998).

Dans ce contexte, le SNEP a pris des mesures telles que des CPE et des enseignants supplémentaires, avec un dispositif d'équipement technique développé au sein des écoles, collèges et lycées qui nécessitent une telle intervention. Tout ce dispositif a pour but de favoriser l'ancrage de six priorités des REP, issues du projet de référentiel de l'EP[31], à savoir :

- Garantir l'acquisition de la lecture, de l'écriture et de la parole, et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert.
- Promouvoir une école bienveillante et exigeante.

[31] Un projet fondé sur les référentiels de l'éducation prioritaire qui prend en compte l'ensemble des facteurs contribuant à la réussite et offre un cadre structurant permettant aux personnels d'exercer leur liberté pédagogique en s'appuyant sur des repères solides et fiables.

- Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires.
- Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative.
- Accueillir, accompagner et former les personnels.
- Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.

✓ ***L'enseignement de l'EPS en milieu difficile***

Depuis l'apparition de ces milieux prioritaires d'enseignement, beaucoup de chercheurs s'intéressent aux problématiques de l'enseignement pour un public d'élèves difficiles. Les pratiques d'enseignement en établissements défavorisés offrent un véritable laboratoire de situations scolaires authentiques (Kherroubi & Rochex, 2004, *in* Poggi, 2014) et de pratiques d'adaptation et d'ajustement aux particularités des élèves qui sont bien souvent en difficulté scolaire. Blache (2008) mentionne que pendant longtemps, on a pu considérer que l'EPS avait été préservée des difficultés d'enseignement et qu'elle n'était pas affectée par des résistances de la part d'élèves perturbateurs. Nous constatons que cette discipline n'échappe pas au climat turbulent d'un milieu dit « hostile », qui touche certains établissements scolaires et qui est à l'origine de conditions d'enseignement à la fois exigeantes, dures et complexes. Toujours selon Blache (2008), si la profession s'intéresse autant à cette question, c'est parce que les comportements déviants des élèves sont devenus un fait de société, voire « un fait social total »[32], plus particulièrement depuis que l'école est devenue de plus en plus transparente concernant ce qui peut se passer « à sa porte ». C'est pourquoi, face à cet état de fait, un certain nombre de préoccupations fondamentales et bien réelles se présentent dans le monde enseignant. Celles-ci peuvent être déchiffrées comme étant le résultat d'une prise de conscience des changements dans les caractéristiques du public scolaire et de leur impact sur la formation professionnelle et l'activité des professeurs.

Dans la lignée de ce qui a été évoqué précédemment, Marie-Paule Poggi (2014) figure parmi les chercheurs qui ont traité cette problématique liée à l'enseignement dans les établissements défavorisés. Poggi (2014) explique que son intérêt pour ce sujet est lié à la spécificité de l'environnement, ici, le milieu difficile. Elle ajoute qu'un nombre important de travaux dédiés à l'enseignement dans les zones prioritaires, que Van Zanten appelle « l'école périphérique » (Van Zanten, 2001a ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Van Zanten, 2001b), insistent sur l'éclatement des contenus enseignés, qui ne cessent de se réduire, et sur l'adoption d'une

[32] Nous reprenons l'expression de Claude Lévi-Strauss dans *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss*, par Claude Lévi-Strauss, *in* Marcel Mauss (1902-1938).

tendance valorisant des savoirs superficiels et des savoir-faire sociaux (Amade-Escot & Venturini, 2009 ; Monnier & Amade-Escot, 2009).

Face à ces problématiques, qui pèseront soit sur l'activité et la formation de l'enseignant, soit sur les contenus d'enseignement mis à la disposition de l'élève, Blache (2008) évoque les caractéristiques particulières de la population d'élèves au sein de ces écoles de périphérie, lesquelles sont loin d'être homogènes. Ce qui définit cette population, selon Benjamin Blache[33], c'est son hétérogénéité en termes de nationalité, de niveau scolaire, de profil psychologique, de rapport à soi-même, à l'APSA et, plus globalement, à la discipline de l'EPS.

Blache (2008) s'intéresse aussi aux enseignants d'EPS en catégorisant les comportements déviants afin de faciliter leur tâche face à la diversité des élèves. Il invite les enseignants à utiliser un vocabulaire simplifié pour se faire comprendre. Il s'agit ainsi de faire naître des significations sur le plan de la relation pédagogique, en s'affichant comme une personne dont la fonction et le rôle ne sont pas de s'opposer aux élèves, mais plutôt de les aider à apprendre tout en affirmant son autorité. De plus, l'enseignant ne doit pas oublier que par nature, l'EPS est confrontée à l'hétérogénéité des élèves sur le plan de la pratique. C'est pourquoi, les enseignants sont incités à développer une pédagogie différenciée afin de faire progresser tous les élèves à la fois, les maintenir en activité et préserver le vivre ensemble (Poggi & Brière-Guenoun, 2014).

[33] Benjamin Blache : enseignant agrégé d'EPS au collège Michel Bégon de Blois, établissement sensible situé en ZEP, classé APV et relevant du dispositif « ambition réussite ». Membre des groupes de ressources académiques et de réflexions pédagogiques. Intervenant ponctuel à l'IUFM d'Orléans-Tours.

CHAPITRE 2

ANALYSE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET TECHNOLOGIQUE DE L'ACTIVITÉ DE RÉFÉRENCE (FOOTBALL) : DE LA FÉDÉRATION À L'ÉDUCATION PHYSIQUE

Dans ce chapitre, nous définissons l'activité de référence, à savoir, ici, le football. Pour ce faire, nous proposons une analyse épistémologique et technologique de cette pratique, et nous faisons le lien entre celle-ci et les enjeux éducatifs, ces derniers servant de point d'ancrage de cette recherche touchant à la fois l'activité enseignante et l'élève. Deux ouvrages nous servent également de référence : *La fabuleuse histoire du football* de Jacques Thibert et Jean-Philippe Rethacker (2012), et *L'histoire du sport* de Paul Dietschy (2010).

Section 1 - Le football : d'un sport à une APSA

Dans cette section, nous faisons le lien avec la précédente en ce qui concerne la pratique de ce sport qui s'est développé à travers le temps. Le football trouve sa place dans le cadre scolaire en tant que jeu sportif collectif (JSC). Nous revenons donc sur le contexte général du football sous sa forme institutionnalisée, à travers ses enjeux éducatifs et sa terminologie propre, pour finir par la programmation de cette pratique en collège, qui représente notre lieu d'investigation.

1.1. Une pratique institutionnalisée dans le cadre scolaire

Le football s'est institutionnalisé au XIX^{e} siècle (Duprat, 2007). Ce qui fait de lui un phénomène particulier dans l'ensemble des jeux sportifs collectifs, c'est certainement son caractère universel (Duprat, *ibid.*). Dans un premier temps, il est considéré comme une activité physique traditionnelle, à l'instar de la natation, de l'athlétisme et de la gymnastique, et il fait partie des supports mis à l'écart de l'enseignement scolaire. Le football et l'ensemble des pratiques collectives sont ensuite rejoints par des pratiques artistiques telles que la gymnastique rythmique, la danse et les activités de plein air. Puis, d'autres pratiques récentes s'y ajoutent, comme le badminton et l'acrosport. Duprat (2007) montre que « le passage de la responsabilité de l'enseignement et de l'éducation physique et sportive du ministère des Sports à celui de l'Éducation nationale a nécessité la mise en place d'une planification de

l'enseignement par l'intermédiaire de la création de programmes à l'instar des autres disciplines » (p. 16). Dans ce sens, nous présentons ci-après les textes officiels qui régulent le déroulement et le cadre d'intervention des enseignants d'EPS en collèges, cités dans le livre *Enseigner le football en milieu scolaire (collège, lycée)* (Duprat, 2007).

- ✓ ***Bulletin officiel n° 29 (18 juillet 1996)***

Dans ce document, on trouve les programmes d'EPS fixés pour les classes de 6e : il décrit les « finalités de l'EPS », la « nature des acquisitions » et les « objectifs généraux ». Ici, il s'agit d'un cycle de découverte pour accéder aux « compétences spécifiques », aux « compétences et connaissances générales » et aux « compétences propres à chaque groupe de disciplines ». Par la suite, seront mises en place des évaluations.

- ✓ ***Bulletin officiel n° 1 (13 février 1997)***

Il contient les mêmes éléments présentés dans le bulletin précédent, mais pour le « cycle central », c'est-à-dire les classes de 5e et 4e.

- ✓ ***Bulletin officiel n° 10 (15 octobre 1998)***

C'est là qu'apparaissent les textes pour les classes de 3e ou « cycle d'approfondissement », distinguant les différents groupes d'activités : activités gymniques, activités physiques artistiques, activités aquatiques, activités physiques de combats, activités physiques de pleine nature, activités d'opposition (sports de raquette) et activités d'opposition et de coopération (sports collectifs).

Toutes ces mobilisations officielles pour contextualiser l'EPS d'une façon générale et le football plus spécifiquement, dans sa catégorie des activités collectives d'opposition et de coopération, posent la question des enjeux éducatifs générés par ce jeu comme une activité qui possède un statut particulier du point de vue social mais, surtout, qui fait l'objet de notre étude.

1.2. Les enjeux éducatifs du football

Duprat (2007) montre que « les activités physiques se sont toujours inscrites comme une nécessité historique, tant dans le but de développer les capacités physiques afin de réaliser les diverses tâches nécessaires à la vie, que dans celui de maintenir au meilleur niveau de la santé de la personne, ou encore de se préparer à résister contre les diverses agressions possibles »

(p. 14). Dans un même contexte, Travert (2003) évoque la notion des enjeux inédits du football passant de la cité à l'école.

Il convient ainsi de préciser certains aspects spécifiques qui montrent la précieuse contribution du football à travers son apprentissage dans le cadre scolaire.

- ✓ ***Au niveau du développement des capacités physiques***

Au football, l'enchaînement des actions sollicite les diverses filières énergétiques et permet à l'élève de découvrir la diversité des efforts nécessaires à sa pratique. Ici, on parle des capacités aérobies qui sont bénéfiques à long terme pour que l'individu s'adapte à n'importe quel effort.

- ✓ ***Au niveau de la perception***

Le football, comme toute autre activité physique, contribue au développement des capacités proprioceptives qui rendent l'élève capable de réguler les différents mouvements. Ce jeu permet aussi de développer d'autres aspects tels que la prise d'informations visuelles et les réflexes, afin que l'individu puisse être au bon moment et au bon endroit pour exécuter une tâche précise.

- ✓ ***Au niveau de la motricité***

Le football est une pratique qui génère beaucoup de déséquilibre corporel. Cela pousse l'élève à mettre en place une motricité spécifique qui lui assure un certain réajustement afin de reconstruire l'équilibre essentiel pour effectuer un geste. Cette pratique peut alors être considérée comme la seule activité prioritairement organisée autour d'une gestuelle pédestre (Duprat, 2007).

- ✓ ***Au niveau social et des loisirs***

Bouthier et Reitchess (1984) montrent que le rapport d'opposition et de coopération constitue « l'essence profonde de l'activité ». C'est un travail d'accepter l'autre et de coopérer avec un partenaire, donc, c'est un apprentissage commun. Le football engage un esprit compétitif très intense chez les élèves, et l'enseignant, dans ce cadre, est invité à travailler sur ce point important pour faire accepter l'idée de perdre un match et valoriser les liens entre les différentes équipes dans sa classe.

Outre le volet social, le football possède une particularité qui se manifeste par le plaisir dégagé à travers sa pratique. Le plaisir engendre une sécrétion hormonale qui est liée à l'activité physique et aux sensations en rapport avec l'aspect esthétique (Duprat, 2007).

Toutes ces acquisitions et tous ces enjeux nécessitent une terminologie bien adaptée à la pratique du football, que ce soit de la part de l'enseignant ou de la part de l'élève. C'est pour cela que nous développons, ci-après, l'aspect communicationnel du football.

1.3. « Parler football » : une terminologie spécifique au jeu

Il nous semble important d'évoquer cet aspect, qui nous donnera par la suite quelques pistes de réflexion sur la relation entre l'enseignant et ses élèves. C'est-à-dire que les élèves et l'enseignant développent une terminologie de base commune. Il s'agit également de se centrer sur le pôle enseignant en ce qui concerne la maîtrise de l'activité[34] (football). Celle-ci passe certainement par des compétences intellectuelles et physiques mais aussi par un langage propre.

Nous allons répartir la terminologie footballistique en plusieurs catégories. Nous ne citons que les mots que nous rencontrons (en tant que spécialiste du football et enseignant d'EPS) fréquemment dans le cadre scolaire. Pour cette répartition, nous nous appuyons sur les travaux de Duprat (2007) et de Richard (2008).

✓ ***Terminologie technique***

- **La conduite de balle** : une progression individuelle avec le ballon dans une surface libre sur le terrain.
- **La passe** : transmettre la balle à un partenaire. Il existe deux types de passes : courte et longue.
- **Les dribbles** : par l'utilisation des feintes techniques, éliminer, tout en gardant le ballon au pied, au moins un adversaire.
- **Les feintes** : action pour déséquilibrer un adversaire puis enchaînement avec une passe, une course avec la balle au pied ou un dribble.
- **La transversale** : faire une longue passe aérienne sur la longueur ou la largeur du terrain.
- **Le tir** : frapper le ballon avec le pied pour l'envoyer vers le but.

[34] Ici, nous utilisons le mot « activité » en nous référant au football vu que, par la suite, nous évoquons ce même mot dans un autre cadre conceptuel, du point de vue de l'activité de l'enseignant durant la séance d'EPS.

- **Le contrôle** : maîtriser le ballon à sa réception par l'utilisation de toutes les parties du corps sauf les mains.

✓ ***Terminologie tactique***

- **La stratégie** : plan d'exécution de différentes combinaisons, essentiellement sur les balles arrêtées comme le corner et le coup franc ; et aussi, plan de fonctionnement collectif sur le terrain.
- **L'appui** : emplacement d'un joueur situé en avant du porteur du ballon.
- **Soutien** : emplacement d'un joueur situé en arrière du porteur du ballon.
- **Le démarquage** : se libérer de la surveillance d'un ou de plusieurs adversaires grâce à la vitesse de course, de réaction, et en profitant de l'espace libre.
- **Le marquage** : limiter la liberté de mouvement d'un adversaire pour manipuler le ballon.
- **Attaque rapide** : action offensive afin d'atteindre le camp adverse avec le moins possible de passes et dans un délai très court, pour ne pas donner aux joueurs adverses le temps de se replacer.
- **Le pressing** : presser un adversaire et le faire reculer.

✓ ***Terminologie en rapport avec l'espace***

- **Aile** : bande de terrain ; les couloirs les plus rapprochés des lignes de touche.
- **L'espace** : intervalle qui sépare les différents membres de l'équipe (gardien, défenseurs, milieux de terrain et attaquants).
- **Les espaces de jeu** (au nombre de trois) : l'espace de déséquilibre ou de finition, l'espace de conservation et l'espace de progression.
- **Le bloc équipe** : toutes les lignes d'une même équipe (trois lignes compactes) engagées dans une action offensive (bloc offensif) ou défensive (bloc défensif).
- **L'appel** : positionnement en mouvement d'un joueur pour donner des solutions à ses partenaires afin de recevoir le ballon.
- **L'intervalle** : distance qui sépare deux joueurs ou une ligne du périmètre du terrain et un joueur.

Section 2 - Traitement didactique du football

En partant des éléments précédents, nous allons réorienter nos propos concernant le traitement de l'activité de football, mais cette fois-ci, sous un angle didactique. Dans cette section, nous présentons la logique interne de ce jeu comme point de départ pour évoquer, ensuite, les problèmes rencontrés au cours de la pratique.

Puisque ces difficultés pèsent sur l'activité des élèves, elles vont certainement influencer l'intervention de l'enseignant. Pour finir, nous reviendrons sur les enjeux éducatifs développés auparavant, mais en insistant davantage sur le contexte des zones d'éducation prioritaire.

La pratique des sports occupe une place importante dans la société. L'école ne doit pas se dissocier de la pratique sportive étant donné le rôle majeur joué par celle-ci dans l'intégration du peuple dans la vie sociale ou la lutte contre les inégalités des chances (Pociello, 1981). Le football, eu égard à sa popularité, revêt aussi une grande importance dans ce phénomène social intégratif. Delignières (1999) considère que « la finalité fondamentale de l'EPS, à l'heure actuelle, doit être de favoriser l'insertion citoyenne des élèves dans les loisirs physiques et sportifs ». C'est pourquoi, le football est une activité physique et sportive (APS) qui sert à développer des habiletés et des conduites motrices et à acquérir des savoirs et des connaissances permettant à l'élève de s'ouvrir culturellement et d'imposer son identité sociale.

2.1. Définition (logique interne)

Comme tout sport collectif, le football est une pratique qui consiste à gérer collectivement un rapport de coopération et de confrontation pour atteindre des objectifs à la fois contradictoires et communs : mettre un ballon, sans se servir de ses mains, dans la cible du camp adverse tout en protégeant son propre but.

Ainsi, plusieurs auteurs se sont déjà intéressés à cette logique des APS, tel Parlebas (1991), qui en propose la définition suivante : « Système des traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'il entraîne dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante. » Cet auteur analyse les JSC à travers un aspect « socio-moteur », en assimilant les actions motrices et les gestes, tout en mettant en avant les idées de « communications et contre-communications motrices » (Gréhaigne, 1999).

Dans ce contexte, on ne peut pas omettre la rupture épistémologique entre Parlebas et Gréhaigne concernant la vision portée sur l'enseignement des sports collectifs. Gréhaigne (1999) mentionne que Parlebas est sensible à l'aspect informationnel et relationnel des JSC et des jeux traditionnels, et que ces derniers accordent plus d'importance aux relations motrices théoriques (Parlebas, 1984) que les sports collectifs. De ce fait, Gréhaigne (1989) précise que ces travaux ne fournissent pas d'informations précises sur l'analyse du jeu et n'offrent que des analyses structurales comparatives « qui n'en [dégagent] que les grandes lignes ».

2.2. Problèmes fondamentaux

« Les contacts sont réglementés par les lois du jeu. » (Mombaerts, 1999)[35]. Le football, donc, est une discipline qui impose aux élèves, dans un cadre scolaire, de coopérer et de s'opposer pour récupérer ou garder le ballon en vue de marquer un but. Pour ce faire, un ensemble de problèmes doit être résolu, qu'on peut résumer comme suit :

- Le football est une activité difficile et très technique, qui ne se joue qu'avec les pieds et où le ballon ne peut être ni appréhendé, ni pris, ni gardé.
- Le joueur doit avoir une bonne maîtrise de son corps et une bonne coordination entre ses membres inférieurs et supérieurs, vu les engagements liés à ce jeu : frapper le ballon ou faire une passe tout en conservant son équilibre demande le maintien de la posture en équilibre unipodal.
- Le football est une activité intentionnelle et hautement informationnelle, avec la prise en compte des adversaires, des coéquipiers, de la cible et du ballon.
- Une gestion générale du jeu dans sa globalité est nécessaire : équilibre entre phase offensive et défensive, prise de décisions et capacité de s'adapter rapidement par rapport au principe des certitudes/incertitudes entre les phases d'attaque et de défense.

2.3. Les ressources à mobiliser

On peut traiter l'activité de football en se basant sur les ressources mobilisées. Le premier segment est énergétique : l'endurance, la vitesse, la force et la souplesse. Le deuxième élément est informationnel : l'information est traitée plutôt à partir d'un choix d'indices à la portée de l'élève en confrontation et coopération (placements des partenaires, mouvements, adversaires, trajectoires de la balle). Le troisième aspect est d'ordre mécanique : déplacement et manipulation du ballon, coordination, synchronisation, organisation segmentaire. Enfin, la

[35] Erick Mombaerts : né le 21 avril 1955 à Chantecoq (Loiret), c'est un footballeur français reconverti en entraîneur et auteur de plusieurs livres sur le traitement du football du point de vue pédagogique et de l'entraînement.

quatrième dimension, celle de l'affection, est très importante pour accepter les autres, jouer avec eux et faire en sorte que tout projet individuel s'inscrive dans un projet collectif.

Du point de vue professionnel, un joueur de haut niveau doit aussi mobiliser ces aspects détaillés précédemment, mais avec une ampleur plus importante et le développement d'autres caractéristiques qui ne sont pas autant recherchées dans un cadre institutionnel : l'implication tactique, la fraîcheur physique tout au long d'un match de 90 minutes et un bagage technique de très haute qualité.

2.4. Les enjeux éducatifs dans la programmation du football

Il est difficile d'enseigner le football à des élèves de niveaux différents, surtout lorsqu'il y a des « footeux »[36]. En effet, ce que l'enseignant va proposer en tenant compte du niveau global de la classe ne correspondra probablement pas à leurs attentes.

Des études réalisées par Bessy (2002) montrent que la part consacrée au football devient de plus en plus réduite dans la programmation de cette discipline au sein des collèges. L'existence de plusieurs barrières est mise en évidence pour nombre d'enseignants d'EPS à propos de la planification de cette APSA.

En EPS, le débat autour de la question de la mixité occupe toujours une place importante et revient fréquemment (Berg et Lahelma, 2010 ; Best, Pearson et Webb, 2010 ; Hills et Croston, 2012). Plus spécifiquement, dans le cadre du football, l'obstacle de la mixité est difficilement surmontable vu l'engagement physique produit par les garçons, qui est toujours beaucoup plus intense que celui des filles. Le rôle de l'enseignant est de conduire ses élèves vers la logique interne du football, alors que cette discipline implique un marquage corporel très fort que les garçons devraient mieux maîtriser.

Malgré toutes ces inquiétudes face à la planification du football, sa pratique en milieu scolaire présente de multiples avantages.

- ✓ ***Un avantage éducatif***

Le football sollicite les mécanismes sensori-moteurs de la lecture des vitesses et des trajectoires au cours du jeu. Cette pratique permet aussi de développer, chez les élèves, le

[36] Dans ce texte, ce sont les élèves qui pratiquent le football dans un cadre de club civil.

contrôle gestuel du ballon qui est fait uniquement au pied, le contrôle émotionnel et enfin le développement de la vitesse de prise de décision et de réaction.

- ✓ ***Un avantage socio-relationnel***

Le football, comme toutes les autres pratiques collectives, engendre un effet de socialisation. Placer les élèves en situation de jeu collectif est bénéfique pour l'adaptation du comportement individuel en faveur du groupe. D'autres ressources sont mises en jeu, telles que la résolution des conflits à travers la formation de groupes symétriques et dissymétriques (Darnis, 2008) ainsi que la production de jeu et les stratégies (Gréhaigne, 2007 ; Gréhaigne et Billard, 1999).

- ✓ ***Un avantage moral et éthique de citoyenneté et d'intégration***

Les élèves qui présentent des difficultés d'insertion sociale et scolaire ont souvent du mal à instaurer ce compromis entre, d'un côté, le respect de l'adversaire et, de l'autre, l'envie d'avoir la balle et de gagner. Le football, comme bon nombre d'autres pratiques collectives, joue un rôle important dans cette phase et incite à l'engagement physique réglementé au moment de la récupération de la balle, ce qui offre un terrain favorable pour l'apprentissage. Ce terrain favorable est dû à plusieurs facteurs tels que l'apparition de l'EPS, les réformes et la mobilisation de l'État, surtout à travers la création de zones d'éducation prioritaire (ZEP), avec toujours pour finalité générale de bien former l'élève et d'en faire un citoyen intégré socialement et éduqué.

CHAPITRE 3

LE CADRE INSTITUTIONNEL DES JEUX SPORTIFS COLLECTIFS : LE FOOTBALL, ACTIVITÉ DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre est consacré au cadre institutionnel des jeux sportifs collectifs de notre activité de référence : le football. Il est composé de quatre sections. Dans la première section, nous revenons sur les savoirs et pratiques de l'EPS. La deuxième section analyse les discours, débats et apprentissages en sport collectif, alors que la troisième mobilise l'approche didactique de l'activité enseignante et la théorie de l'action conjointe. Enfin, la quatrième section présente l'approche ergonomique de l'activité enseignante.

Section 1 - Le football entre savoirs et pratiques de l'EPS

Dans cette section, nous allons tracer le cadre institutionnel de la discipline de référence en mettant en avant la mission de l'enseignant, les finalités et les compétences à mobiliser à travers les JSC, ainsi que les différentes conceptions attachées aux enseignants d'EPS.

1.1. Cadre institutionnel

Il est important de décrire ce cadre institutionnel puisque l'intervention de nos deux enseignants, qui se manifeste par le biais de leur activité, des décisions prises et du rapport aux savoirs et aux élèves, a lieu dans un contexte scolaire. Alors que pour les objets de savoir, il existe un rapport institutionnel qui les encadre et qui définit principalement ce que l'enseignant doit faire et comment. Ce rapport impose un système essentiel de contraintes (Chevallard, 1989). L'enseignant doit inscrire son activité dans une culture scolaire, selon des directives officielles dirigeant ses choix (Marsenach et Mérand, 2003).

1.2. Mission de l'enseignant

Instruire les jeunes qui lui sont confiés, contribuer à leur éducation et les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle, telle est la mission principale de tout professeur. Des programmes ajustent et fixent le cadre de cette mission afin que l'enseignant transmette aux élèves des connaissances et des savoir-faire dans un objectif de développement des aspects cognitifs, moteurs et relationnels. « Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves

le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté. » (MEN, 1997, p. 1572).

1.3. Finalités et objectifs généraux en EPS au collège

Les programmes d'EPS constituent la vitrine extérieure de la discipline (Méard et Klein, 2001). Pour que les élèves apprennent et soient mieux éduqués, ces programmes participent à l'amélioration des pratiques d'enseignement. Ils organisent et précisent les finalités de cette discipline : « … la finalité fondamentale de l'EPS, à l'heure actuelle, doit être de favoriser l'insertion citoyenne des élèves dans les loisirs physiques et sportifs. » (Delignières et Garsault, 1999). D'une façon générale, les textes officiels mettent l'accent aussi sur d'autres finalités telles que la participation de l'EPS à la sécurité, l'éducation à la santé, la solidarité, la responsabilité et l'autonomie (Magendie, 2009). Elle contribue également à l'éducation à la citoyenneté.

Toutes ces finalités sont mobilisées à travers différentes activités en EPS. Celles-ci représentent, pour tout élève, une occasion d'acquérir des compétences diverses qui sont relatives et propres à chaque APSA. Selon le MENRT[37] (1999), qui décrit cette notion de compétences en s'appuyant sur les propositions de Leplat : « La compétence se définit [...] par la tâche ou la classe de tâches que le sujet sait exécuter, et [...] par un système abstrait [...] sous-tendant la performance. Système de connaissances permettant d'engendrer l'activité correspondant aux exigences de la tâche » (p. 63). Cette définition nous amène à associer les compétences spécifiques aux tâches à produire par les élèves, alors que de l'autre côté, les compétences générales sont couplées aux acquis transversaux des apprentissages.

1.4. Compétences mobilisées en sports collectifs et plus spécifiquement en football

Dans cette même démarche, Delignières et Garsault (1999) montrent que les programmes en EPS tiennent compte de trois types de compétences :

- Des compétences spécifiques, dédiées aux habilités motrices pour réaliser les situations et résoudre efficacement les problèmes qui en découlent, dans une APSA déterminée.

[37] MENRT : ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.

- Des compétences générales, qui concernent des habilités métacognitives[38] et la formation à la citoyenneté.
- Des compétences de groupe, qui sont transversales aux différentes activités.

1.4.1. Compétences générales

Les compétences générales, qui sont identiques à celles du cycle central, doivent donner à l'élève la possibilité d'organiser son apprentissage et faciliter ce dernier. Ainsi, il pourra établir des relations utiles de bien-être et d'entraide (MEN, 1997).

Dans ce contexte, nous décrivons ces compétences sur trois plans.

Premièrement, les élèves sont invités individuellement à :

- mettre en relation les informations éprouvées personnellement au cours de l'action et les informations externes apportées par les effets observables de la réalisation ;
- apprécier et adapter les procédures utilisées dans l'action au regard des résultats à obtenir ;
- apprécier et réguler leurs possibilités et ressources au regard des actions à entreprendre ;
- connaître les principes d'un échauffement et les mettre en œuvre avec l'aide de l'enseignant.

Deuxièmement, concernant les relations à autrui, les élèves devraient être capables de :

- construire en commun des stratégies d'actions collectives et des procédures d'entraide dans les apprentissages ;
- comprendre et mettre en œuvre les conditions pour agir en sécurité et savoir demander de l'aide ;
- accepter différents rôles et responsabilités au sein d'un groupe (arbitre, entraîneur, juge).

Troisièmement, sur le plan des relations vis-à-vis des différentes disciplines, les élèves sont invités à :

- se familiariser avec les règles d'hygiène de vie ;

[38] Les élèves doivent apprendre et utiliser, tout au long de leur parcours scolaire, les compétences métacognitives suivantes : savoir observer, savoir être attentif, savoir gérer ses émotions, savoir utiliser ses mémoires, savoir raisonner, savoir comprendre et apprendre.

- comprendre les effets des apprentissages et de l'entraînement sur le développement corporel ;
- participer activement à la vie associative sportive ou culturelle de la classe et de l'établissement.

1.4.2. Compétences propres

Pour les collégiens, les compétences propres à atteindre en matière de sports collectifs varient selon la durée de la pratique (MEN, 1998). Dans ce contexte, ces habiletés devront s'exprimer dans une situation de jeu réelle et permettre à l'élève, si la durée du cycle dépasse les 20 heures effectives, de :

- s'inscrire en attaque, dans une organisation collective axée sur l'action de marque en condition favorable, autour de la gestion de l'alternative :
    - jeu rapide ou de contre-attaque lors d'un rapport de force favorable,
    - jeu plus stabilisé, proche de la cible (ou attaque différée), face à une défense qui s'organise ;
- s'inscrire en défense, dans une organisation collective adaptée aux caractéristiques de l'attaque développée :
    - reconquête de la balle,
    - protection de la cible.

Dans le cas où le temps effectif du déroulement du cycle est inférieur à 20 heures, les compétences à mobiliser chez les élèves doivent leur permettre de :

- développer en attaque les conduites utiles à la gestion collective de l'alternative, faire progresser la balle rapidement vers la cible ou de façon plus assurée (« jeu rapide » ou « gagne terrain ») ;
- s'inscrire en défense dans un jeu de reconquête de balle.

L'ensemble de ces acquisitions est à renforcer par la mise en évidence des liens qui peuvent exister entre les différents sports collectifs, tels que :

- L'appropriation et le réinvestissement de la logique de coopération sous-tendue par la pratique des sports collectifs (l'action individuelle mise au service du groupe).
- L'identification et la remise en contexte de similitudes, de proximités entre des situations de jeu vécues dans des sports collectifs différents.

- La structuration des moyens de communication entre partenaires à partir de mises en relation d'évènements communément partagés en jeu.
- La tenue de différents rôles sociaux afférents à la pratique des sports collectifs :
  - liés à la connaissance et au respect des règles permettant le bon déroulement de l'activité au niveau concerné (joueurs, arbitres) ;
  - liés à la compréhension et à la reproduction de procédures d'échauffement.

1.4.3. Compétences spécifiques à l'activité support : le football

Les élèves doivent approfondir leurs compétences et s'impliquer progressivement d'une façon réfléchie. Joël Andreani (2010)[39] décrypte ces compétences spécifiques et attendues, au football, sur deux niveaux.

Dans le cas d'un mini-match de quatre contre quatre ou de cinq contre cinq, les compétences attendues au premier niveau sont les suivantes :

- Rechercher le gain du match.
- Choix pertinent d'actions de passes ou de dribbles.
- Maîtrise suffisante du ballon.
- Accéder régulièrement à la zone de marque.
- Tirer en position favorable.
- Gêner la progression adverse.
- S'inscrire dans un projet de jeu simple.
- Respecter les partenaires, les adversaires, l'arbitre.

Dans le même cas de figure, les compétences attendues au deuxième niveau se déclinent comme suit :

- Rechercher le gain du match.
- Assurer les montées de balle collectives par une continuité des actions avec et sans le ballon.
- S'inscrire dans un projet de jeu lié aux situations de tirs en position favorable.
- Observer.
- Co-arbitrer.

[39] Inspection pédagogique régionale. Groupe de pilotage socle commun et EPS. Contribution Joël Andreani en juin 2010.

1.4.4. Recommandations (envers l'enseignant d'EPS)

Face à cette multiplicité des compétences, l'enseignant est censé prendre en considération l'hétérogénéité de ses élèves et surtout la distinction de genre entre les filles et les garçons, ce qui l'amène à différencier sa pédagogie d'enseignement. Plus précisément, il « s'efforce de suivre l'évolution des élèves et veille au maintien de leur engagement personnel – et du plaisir qu'ils en éprouvent – ainsi qu'à l'affirmation de leurs compétences » (MEN, 1997). Il est invité à soutenir et développer le désir de réussite chez les élèves. Il doit encourager aussi la mixité, sans négliger les écarts existants. Il est chargé, en outre, d'évaluer sa classe de manière à vérifier l'acquisition, par les élèves, des compétences spécifiques à une activité spécifique. « Celles-ci doivent révéler la maîtrise des savoirs et des techniques efficaces intégrés dans l'action même, permettre de repérer des compétences plus larges, caractéristiques d'activités de nature identique (propres aux groupes) et d'autres encore (générales) relatives à l'apprentissage et à l'entraînement (échauffement, récupération). » (MEN, 1998).

Nous pouvons dire que le cadre institutionnel permet à l'enseignant de savoir ce qu'il est censé faire et apprendre aux élèves. David (1993) montre que la mission de l'enseignant paraît guidée par un ensemble de représentations englobant l'acte d'enseignement et le système didactique : les représentations de soi et de ses compétences, les représentations de l'élève et du groupe, les représentations de l'apprentissage, de la tâche et des éléments à apprendre, et les représentations de chaque APS et de l'EPS en général.

Ces représentations sont issues de la thèse de David (1993). L'existence de plusieurs théories d'experts en sports collectifs rentre aussi dans ces représentations construites par l'enseignant. Ce dernier adopte des théories d'action didactique différentes, à partir desquelles il construit sa propre philosophie d'enseignement (Marsenach et Mérand, 2003) ou sa théorie d'action (Lesne, 1984). Donc, nous allons décrire brièvement, dans le point suivant, les principales théories proposées par les experts en didactique dans l'enseignement des sports collectifs, en articulation avec les pratiques sociales et scolaires (Robin, 2003). Le but est de comprendre l'activité de nos deux enseignants et leur choix d'une conception plutôt que d'une autre.

1.5. Les conceptions des enseignants

En éducation physique, l'expression « conception » est utilisée de façon approfondie dans la littérature professionnelle (Brau-Antony, 2001). Ces conceptions produites par les enseignants tiennent leur ampleur non seulement de la formation initiale, mais aussi du vécu pédagogique du professeur et des modèles d'apprentissage qu'il adopte. Elles peuvent aussi prendre une

forme dialectique au travers d'un discours développant des idées. Dans ce contexte, Gougeon (1993) insiste sur les conceptions qui, selon lui, « ne sauraient ainsi être confondues avec les représentations, les idéologies ou les théories (…), les conceptions, bien qu'étant des idées, peuvent être situées au plus près des pratiques » (p. 153).

D'autre part, ces conceptions se nourrissent des réflexions sur le contenu à enseigner (Brau-Antony, *ibid.*). Les travaux d'Amade-Escot (1991), de Gal (1995) et de Soler (1994), concernant respectivement les savoirs techniques et scientifiques et les bases des connaissances appliquées par les professeurs d'éducation physique et sportive, mettent l'accent sur le fait que ces conceptions influent non seulement sur le choix des éducateurs en EPS, mais aussi sur leurs procédures de régulation du processus d'enseignement.

Ces conceptions peuvent aussi se manifester à travers un décalage entre ce qui est énoncé et déclaré par l'enseignant et ce qu'il fait réellement durant la leçon d'EPS. Cela implique un positionnement du professeur concernant les aspects suivants (Brau-Antony, *ibid.*) :

- Les finalités qu'il assigne à son enseignement (réflexion de type axiologique).
- La définition des APS qu'il programme et utilise.
- Le type de contenus à enseigner (à l'interface du couple élèves/APS).
- Les situations d'apprentissage qu'il propose.
- La façon dont l'élève apprend.

1.6. Les théories d'experts sur l'enseignement des jeux sportifs collectifs

Nous nous appuyons ici sur la typologie proposée par Brau-Antony (2001), qui distingue clairement trois grandes conceptions des jeux sportifs collectifs chez les experts : techniciste, structurale et dialectique. Cette typologie repose sur plusieurs facteurs tels que la conception du jeu et de l'équipe, la conception du joueur, la nature des savoirs à enseigner, le type de situation d'apprentissage et la conception de l'apprentissage.

Le tableau suivant (Brau-Antony, *ibid.*) récapitule ces trois approches développées par les experts dans l'enseignement des JSC.

	CONCEPTION TECHNICISTE	CONCEPTION STRUCTURALE	CONCEPTION DIALECTIQUE
Conception du jeu et de l'équipe	Jeu : combinaisons d'éléments gestuels (associationnisme) Équipe : somme de compétences individuelles	Jeu : mise en jeu d'une motricité de relation Équipe : réseau de communication entre les joueurs	Jeu : rapport de force et rapport dialectique attaque/défense Équipe : système d'initiatives individuelles coordonnées dans l'action collective
Conception du joueur	Reproduit des techniques gestuelles morcelées	Lecture de l'environnement (activité sémiotrice) Mise en jeu de rôles et sous-rôles socio-moteurs	Élaboration de stratégies individuelles et collectives (référentiel commun) tenant compte du rapport de force
Nature des savoirs à enseigner	Répertoire gestuel (alphabet moteur) Relation porteur/non-porteur de balle (la passe) et organisation spatiale de l'équipe	Principes d'action ou fondamentaux communs à l'ensemble des sports collectifs (transversalité des savoirs)	Logique de choix tactiques finalisés par un but à atteindre
Type de situation d'apprentissage	Situations « épurées » sous forme de gammes ou d'exercices « à vide »	Mise en situation ludique globale (mini-jeux) avec présence systématique de partenaires et d'adversaires	Alternance de situations en plan collectif total, partiel (jeu à effectif réduit) et d'homme à homme
Conception de l'apprentissage	Apprentissage sous forme de répétition-imitation d'un modèle gestuel tiré de la haute performance	Sollicitation de l'activité perceptive Apprentissage par auto-adaptation	Apprentissage par résolution de problèmes sollicitant une activité adaptative

Tableau 2 - Typologie des conceptions des jeux sportifs collectifs (Brau-Antony, 2001)

1.6.1. La conception techniciste

Cette approche représente la conception « idéal-typique » d'experts (Brau-Antony, 2003). Le terme « technique » représente ici, selon Brau-Antony (2001), le savoir-faire gestuel dissocié de son contexte et des conditions de réalisation de la tâche. Une forme de pédagogie est préconisée pour cette approche. Elle est qualifiée, par Bouthier (1986), de pédagogie des modèles d'exécution (PME), et « se fixe pour objectif l'apprentissage par les joueurs des solutions les plus efficaces produites par les experts » (p. 85). D'autres particularités du technicisme sont évoquées par Marsenach (1991, *in* Magendie, 2009), affirmant « [qu'il] s'agit d'une technique en soi dont les manifestations ne dépendent pas des relations à l'environnement ; [que] l'apprentissage porte essentiellement sur les manifestations gestuelles des actions ; [qu'il] est conduit par la répétition des tentatives de réduction de l'écart avec le modèle » (p. 38).

Cette conception de l'enseignement des sports collectifs est dénommée analytique ou associationniste chez Gréhaigne (1994) et Parlebas (1976). À travers elle, les compétences se forment par l'accumulation de différentes actions complexes où l'élève, par exemple, apprend à faire une passe, un tir, un contrôle de balle, un jeu aérien (jeu de tête), etc. L'une des critiques qui entourent cette approche de l'apprentissage est que les élèves apprennent les gestes par eux-mêmes (Eloi, 1997). L'apprentissage ici prend la forme d'imitations et de répétitions ; comme le souligne Amade-Escot (1989), pour l'enseignant, apprendre signifie copier une tâche technique qui s'exécute généralement « à vide » ou dans des situations de jeu « sur-réglées » (Brau-Antony, 2001).

1.6.2. La conception structurale

Bayer (1979) caractérise cette approche par rapport à l'équipe qui « n'est plus considérée comme une sommation des joueurs mais comme un ensemble structuré en vue de la réalisation d'un projet commun » (p. 50). Au niveau des joueurs, ils doivent renforcer un esprit coopératif et communicationnel essentiel, leur permettant de parler le même langage. La conception proposée vise, à l'inverse de l'approche techniciste, à mettre dès le début les élèves en confrontation pendant le jeu. L'objectif recherché est la mise en place d'une « situation ludique », avec la présence de partenaires et d'adversaires, et non pas la compétition en elle-même.

Contrairement à un apprentissage analytique techniciste, où la progression est fixée à l'avance, l'approche structurale met l'accent sur l'activité perceptive : « Pour cultiver cette

plasticité, c'est-à-dire pour éviter de fixer un geste ou un comportement de façon immuable par des répétitions dans des situations toujours les mêmes, mais permettre à ce geste ou ce comportement de se perfectionner dans des situations variées, l'enseignant devra privilégier les éléments perceptifs de la conduite, c'est-à-dire envisager la manière dont l'enfant perçoit les problèmes auxquels il se trouve confronté. » (Bayer, 1979, p. 56-57). L'apprentissage envisageable à travers une telle conception s'étend sur plusieurs années et acquiert une forme de transversalité. Les apprentissages ne sont efficaces que s'ils sont « durables, utiles et généralisables » (Beunard et Dersoir, 1992, p. 49).

1.6.3. La conception dialectique

Cette conception dialectique, qui apparaît après les années 1950, prend de l'ampleur à la suite des travaux de Deleplace (1966, *in* Bouthier, 2007) et Mérand (1976, *in* Brau-Antony, 2001). Donc, il y a deux points de départ pour bien comprendre cette approche. D'une part, Mérand montre que le jeu, dans les sports collectifs, est un dispositif de corrélation dialectique entre l'attaque et la défense, par le biais d'un rapport de force. D'autre part, Deleplace, qui a repris l'idée de Bernard (1962), met l'accent sur les joueurs au sein de l'équipe, qui élaborent des stratégies individuelles et collectives donnant une certaine légitimité à leur choix. Dans la lignée de la recherche précédente, Bouthier (1988) affirme que l'intervention des mécanismes cognitifs et décisionnels est déterminante dans les sports collectifs, à travers une pédagogie des modèles de décisions tactiques. Elle « suppose que la présentation des repères perceptifs significatifs et des principes rationnels de choix tactiques organise de façon majorante les effets du passage à l'acte, y compris en termes de qualité d'exécution » (Bouthier, 1986, p. 85).

Au contraire des deux approches précédentes, l'activité collective au sein de la classe n'est plus une sorte de communication motrice (conception structurale), ni une sorte d'addition d'actions individuelles (conception techniciste), mais plutôt une forme de prise de décision collective ou individuelle en faveur du collectif pour un objectif général : ne pas encaisser de buts et battre l'équipe adverse. C'est le cas de Gréhaigne, qui collabore avec Godbout et Bouthier (1999) pour défendre la nécessité d'un apprentissage qui se base sur une priorité stratégique et tactique, en distinguant l'aspect technique (opérations matérielles d'exécution), tactique (opérations d'orientation) et stratégique (directives d'action).

L'enjeu de l'analyse de Gréhaigne est « de coordonner les actions collectives afin de récupérer, conserver, faire progresser le ballon dans le but d'amener celui-ci dans la zone de marque et de marquer » (Gréhaigne, Caty, Billard et Château, 2005, p. 22). Ceci fait donc

appel aux principes généraux des sports collectifs, mettant en interaction les aspects offensifs du jeu (réaliser l'attaque et récupérer le ballon) et ses aspects défensifs (conserver le ballon et défendre le but) (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999).

La formation, dans cette optique, sert à repérer les multiples formes d'action de jeu et de sélectionner la manière de progresser dans la configuration de jeu. Ceci est possible en mettant les élèves face à des situations de jeu d'opposition avec une complexité croissante. Ici, Gréhaigne (2003) insiste sur un rapport de force équilibré et instaure le « débat d'idées » comme artefact didactique au service des protagonistes du jeu, avec une vision plus concentrée sur les élèves que sur les enseignants.

Section 2 - Discours, débats et apprentissage en sport collectif

2.1. La place du discours en situation didactique

Nous pouvons dégager deux voies qui prennent en considération le terme « discours ». Plusieurs chercheurs ont travaillé sur ce sujet. Une première acception est celle de Nowell (1999 *in* Zghibi, 2009), qui définit le discours comme « la notion qui renvoie à tout ce qui, dans une langue, ne peut être défini qu'au niveau de l'utilisation de cette langue par un sujet parlant ». En continuité avec cette même idée, Ducros définit le discours comme étant un niveau supérieur à la phrase (Zghibi, 2009). Autrement dit, distinguer une cohérence entre plusieurs phrases nécessite aussi l'inclusion des présupposés échangés par les interlocuteurs (Nowell, 1999, p. 151-152).

Une deuxième acception qui décortique ce terme d'une manière différente est celle de Benveniste (1966), qui donne une définition opérationnelle. Cette définition, selon l'auteur, ne conteste pas la langue et considère que le discours est un ensemble de systèmes de signes (référent, signifié, signifiant).

Malgré la divergence existante à propos de ce concept, un rapport de synonymie a été mis en évidence par des recherches antérieures à l'analyse du discours. Pour Dubois (1994), « l'opposition énoncé/discours marquait simplement l'opposition entre linguistique et non-linguistique » (p. 151-152). En se basant sur cette citation, ce chercheur a voulu montrer que l'énoncé du discours, qui est formulé par des phrases, fait appel à la notion de l'énoncé du corpus.

De ce fait, un acte de parole ou un acte de discussion peut être traité comme un énoncé effectué par un locuteur déterminé dans une situation définie.

Un autre chercheur dans ce champ propose une autre appellation où l'on parle d'un acte de langage. Non seulement cet acte est mis à la disposition des interlocuteurs pour communiquer, mais il doit aussi être considéré comme une action subsumée dans le discours et qui agit sur l'activité dans laquelle le sujet intervient. Austin (1970), dans une réflexion pragmatique discursive, présente trois actes de langage :

- Locutoire (suite des mots selon des règles).
- Perlocutoire (visée à obtenir).
- Illocutoire (forme dans laquelle il est dit).

Nous évoquons alors les différents modèles d'analyse du discours puisque nous nous appuyons, à un moment donné de notre protocole expérimental, sur un artefact didactique qui est le « débat d'idées » (Deriaz, Poussin et Gréhaigne, 1998). Cependant, notre objectif n'est pas vraiment d'analyser le discours en lui-même mais plutôt de le fragmenter en plusieurs blocs, selon un codage bien défini (cf. chapitre méthodologie). Il s'agit en effet de revenir sur l'activité enseignante et de l'analyser du point de vue ergonomique, où cette activité, déterminée par un artefact (ici, le débat d'idées), « est la traduction des compromis établis par le sujet entre les contraintes qui s'imposent à lui en provenance de sources multiples : l'artefact, la tâche, l'environnement, ses propres compétences et capacités, etc., compte tenu de sa finalisation et de son engagement dans la situation » (Rabardel, 1995, p. 181). Une deuxième analyse, sous l'angle didactique, nous permettra d'examiner le rapport au savoir entre l'action conjointe (Sensevy, 2007) et l'interaction des enseignants avec leurs élèves filles et garçons (Trottin et Cogérino, 2009).

Nous offrons aux deux enseignants avec lesquels nous avons travaillé la liberté d'introduire ou non cet artefact repris plusieurs fois par Jean-Francis Gréhaigne. Le débat d'idées, tel que défini, est une conception bien réglementée. Dès lors, le modèle d'enseignement avec une verbalisation met l'accent sur l'apprentissage avec des échanges verbaux. Sur un plan pratique, ceux-ci concourent à la création d'une atmosphère d'échanges sociaux favorisant l'apprentissage entre les élèves, essentiellement, et leur enseignant, dans un deuxième temps. Zghibi (2009), dans sa thèse, explique que les échanges verbaux touchent l'expérience initiale du jeu en indiquant qu'après chaque situation proposée aux élèves, ces derniers verbalisent entre eux concernant les difficultés rencontrées et les solutions à apporter pour les franchir. Dans ce contexte, Zghibi favorise plusieurs facteurs tels que les décisions prises, les règles d'action, le projet d'action et les indicateurs d'efficacité de ces périodes de discussion, après un retour au jeu, à travers les buts encaissés, le score final, etc., que nous ne prenons pas en

compte. D'où le recours non pas à une analyse de discours mais plutôt à une analyse pour comprendre comment chaque enseignant s'approprie cette phase de discussion pour faciliter ces tâches et la situation didactique.

La figure suivante (figure 1) illustre et met en place le processus d'enseignement-apprentissage avec verbalisation, puisqu'il s'agit d'une co-construction des savoirs (Roustan et Amade-Escot, 2003) à travers des situations jouées.

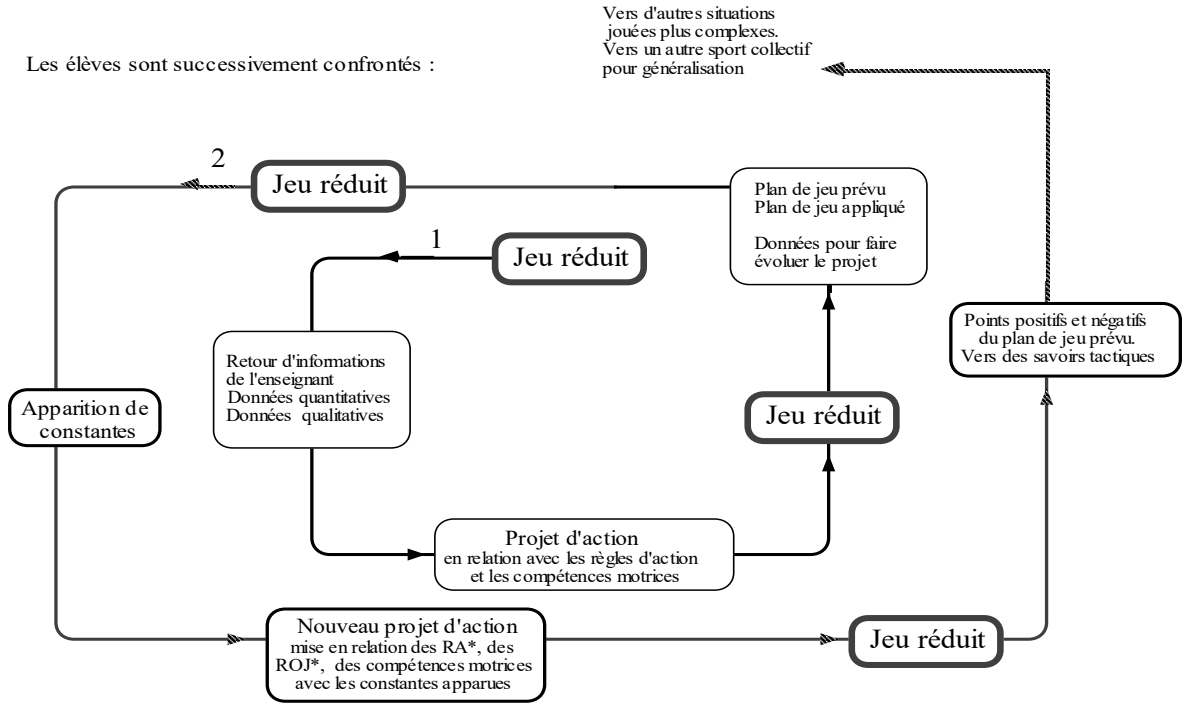


Figure 1 - Modèle pédagogique de l'enseignement des JSC (RA* : règles d'action. ROJ* : règle de l'organisation du jeu. [Groupe sports collectifs de l'académie de Dijon, 1994])

Enseigner l'EPS, et en particulier les sports (APSA) collectifs, pour cette équipe de recherche qui se base sur l'analyse profonde du discours mais en négligeant l'activité enseignante, revient essentiellement à mettre en place des situations de jeu pour développer l'aspect moteur, psychique et social de l'élève. Mais, il s'agit aussi d'une réflexion dans et par l'action : « Ce qui est partagé dans les échanges est à l'origine de ce qui est compris et appris. L'interprétation individuelle d'une partie du jeu reflète la capacité du jeu d'un joueur et les stratégies développées entre eux. De ce fait, un champ libre d'interprétation du jeu est offert par ce discours, en étant soit ouverte, soit contradictoire, soit conflictuelle. » (Zghibi, 2009, p. 36).

La figure suivante (figure 2) illustre le modèle d'enseignement des jeux sportifs collectifs développé par Gréhaigne (1999) et la place accordée au débat d'idées au sein de la composante expérimentale.

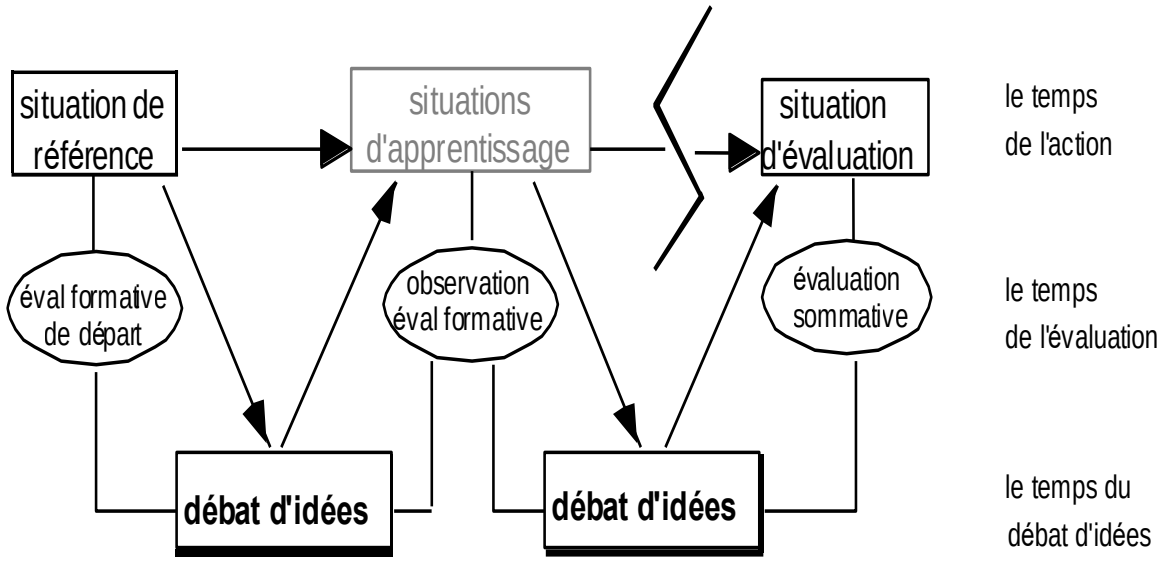


Figure 2 - Modèle didactique pour l'enseignement des sports collectifs à l'école (Deriaz et Gréhaigne, 1998)

Les actes de langage sont tellement importants dans ce cadre d'enseignement qu'ils prennent une place primordiale dans ce processus des jeux sportifs collectifs. La mise en place de différentes formes est marquée par ce que Deriaz, Poussin et Gréhaigne (1998) appellent le **débat d'idées**, mais dans d'autres contextes, on parle de concertation ou de discussion. Ici, le savoir passe dans et par l'action, à travers les situations (le jeu) et les moments de verbalisation.

2.2. Le débat d'idées : un artefact didactique en faveur des enseignants et des élèves

Au cours d'une leçon d'EPS, les élèves peuvent rencontrer des problèmes qui interpellent leurs capacités motrices, sensorielles et intellectuelles (cognitives). L'apparition de ces obstacles et la mobilisation en vue de trouver des solutions pour les résoudre représentent le point central du débat d'idées entre les élèves, et exceptionnellement, avec l'intervention de l'enseignant. Pendant ces phases de discussion où les élèves cherchent des solutions et des stratégies pour surpasser ces difficultés, ils sont invités à se confronter les uns aux autres en échangeant des idées et des propositions qui leur sont propres, et non pas par le biais de l'enseignant qui joue un rôle de « modérateur »[40].

[40] L'enseignant joue un rôle important dans cette conception didactique ; son rôle durant cette phase, selon les travaux de J.-F. Gréhaigne et son équipe, est limité.

Le débat d'idées peut se définir comme un moment d'échange verbal collectif qui amène à mettre en place les solutions les plus adéquates face à la situation-problème rencontrée pendant le moment du jeu. Dans ce contexte, Deriaz, Poussin et Gréhaigne, dans la revue[41] *EPS* parue en 1998, ont défini cet artefact didactique comme étant « une pièce centrale d'une conception constructiviste de l'apprentissage des sports collectifs. [Le débat d'idées] consiste, après une séquence jouée, avec le retour d'informations chiffrées, en une discussion destinée à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe en revenant sur la stratégie prévue et en analysant la tactique appliquée » (p. 82).

2.3. Le débat d'idées, entre objectifs, caractéristiques et rôle de l'enseignant

Selon les auteurs cités précédemment, les moments de verbalisation ont pour finalité de formuler un référentiel général de critères de réussite et de développer l'esprit critique chez les élèves. C'est cet aspect qui pousse ces chercheurs à réglementer cette phase et à préciser le rôle de l'enseignant. En continuité, selon ces auteurs, le débat d'idées présente des particularités très strictes qui ne doivent pas durer plus de trois minutes ; et si l'enseignant souhaite intervenir, il doit être bref et ne pas apporter une solution toute prête aux élèves.

Ces moments d'échanges sont variables et peuvent s'effectuer de plusieurs manières, d'un groupe à un autre, en sports collectifs. Ils dépendent de plusieurs facteurs tels que la situation d'apprentissage et l'effectif mis à disposition de l'enseignant. Ainsi, Magali Fabre, dans son mémoire soutenu en 2006[42], met en avant les multiples performances et compétences abordées durant ces débats :

- *Des compétences motrices*, par le biais de la verbalisation et par l'illustration des gestes techniques nécessaires pendant le match de football. À travers ces moments de démonstration, les élèves peuvent s'exprimer et orienter leurs coéquipiers sur les gestes spécifiques les plus efficaces pour marquer ou pour défendre leur camp, par exemple.
- *Des compétences relationnelles*, d'écoute d'autrui, de coopération, à travers ces moments d'échanges verbaux, en vue d'être efficaces collectivement.

[41] Revue *EPS* n°273, septembre-octobre 1998 c. Éditions EPS.
[42] Titre du mémoire : *Le débat d'idées en EPS, illustré par la course longue durée.*

- *Des compétences d'expression et affectives*, à travers l'initiative de prendre la parole et de construire des liens amicaux avec les différents membres de l'équipe (filles et garçons), toujours dans le but de gagner le match.
- *Des compétences langagières*, puisque c'est un moment de discussion dans une discipline bien précise, impliquant donc de développer un vocabulaire langagier propre à ce jeu.

La mobilisation de cet ensemble de compétences a pour objectif de résoudre les multiples problèmes qui se produisent au cours de la situation de jeu (un match de football, dans notre cas).

2.4. Les problèmes à surmonter en EPS : en jeux sportifs collectifs

Pour pouvoir gérer son activité au cours d'une rencontre, un joueur est appelé à agir en soulevant plusieurs problèmes. Gréhaigne (1991) considère que ces problèmes sont liés à différents éléments :

- *Le plan de l'espace-temps,* avec les deux plans offensif et défensif où les attaquants de l'équipe A doivent franchir, individuellement ou collectivement, les obstacles créés par les défenseurs de l'équipe B, et inversement. Au cours de cette phase, tous les joueurs sont invités à bien gérer la notion du temps et de l'espace pour être efficaces dans la ou les tâches à réaliser.
- *Le plan de l'information,* afin d'agir correctement face à une situation au cours du match. Chaque joueur doit recueillir instantanément les informations produites par le jeu, le positionnement des adversaires et l'emplacement de la balle, par exemple, pour bien ajuster les réponses motrices nécessaires dans l'objectif de créer une certitude chez ses partenaires et une sensation d'incertitude chez l'autre équipe.
- *Le plan de l'organisation,* car lorsqu'il s'agit de s'investir dans un jeu en sport collectif, le joueur doit se mobiliser pour le groupe et faire passer le collectif avant les stratégies individuelles dans le but de s'organiser au mieux.

2.5. Modélisation didactique des sports collectifs

2.5.1. Définition de la modélisation

Le recours à une modélisation est essentiel puisqu'elle contient un ensemble de règles d'action qui sert à la création des savoirs et compétences qui, eux-mêmes, se traduiront sur le terrain pendant le jeu. Selon Gréhaigne, Billard et Laroche (1999), derrière cette modélisation,

il y a « une construction, une structure que l'on peut utiliser comme référence qui permet de matérialiser une idée, un concept, une action qui sont rendus ainsi utilisables, assimilables. Il s'agit d'un outil d'analyse du jeu complexe » (p. 27).

L'enseignant joue un rôle important lorsqu'il aide ses élèves à franchir des obstacles et à résoudre des problèmes déjà proposés par lui-même. Dans ce contexte, plusieurs solutions sont mises à la disposition du professeur, qui le poussent parfois à opter pour tel choix plutôt que pour tel autre. La modélisation, bien qu'elle permette un approfondissement des choix en faveur des enseignants d'EPS, suscite des critiques et présente des limites. Nous allons citer trois modèles didactiques appliqués aux JSC.

2.5.2. Trois modélisations didactiques en jeux sportifs collectifs

Nombreux sont les chercheurs qui ont travaillé sur cette forme de modélisation en EPS. Bouthier (1986), notamment, a traité la didactique des sports collectifs en fonction de trois types de transmission des savoirs propres aux activités physiques et sportives.

- ✓ ***Une pédagogie des modèles d'exécution***

À travers ce modèle (PME), le but est que les joueurs ou les élèves apprennent les solutions les plus efficaces qui sont connues du courant béhavioriste (stimulus/réponse) : copier, répéter, imiter, démontrer, corriger, à la suite d'un travail systématique des techniques sur le plan individuel et collectif grâce aux experts[43].

- ✓ ***Une pédagogie des modèles auto-adaptatifs***

Par rapport à ce modèle (PMAA), l'importance est focalisée sur les aménagements du milieu humain et matériel qui sert à développer les habiletés mobilisées pendant le jeu. À travers cette modélisation, l'enseignant propose des tâches non définies[44] afin de laisser les élèves découvrir les solutions, ce qui permet une production de solutions motivantes mais peu efficaces pour résoudre les problèmes.

[43] Ici, les experts sont les joueurs les plus expérimentés ou les élèves qui trouvent des solutions ou des stratégies à suivre.
[44] Des tâches très ouvertes, pas de consignes précises.

- ✓ ***Une pédagogie des modèles de décisions tactiques***

Cette forme de modélisation (PMDT) repose sur une détermination par questionnement dans la construction du savoir, à travers la mise en place de tâches semi-définies. C'est le modèle le plus efficace et opérant, qui engage l'intervention de processus cognitifs (à travers des repères perceptifs significatifs)[45], d'une part, et de processus décisifs (comme éléments déterminants dans la réalisation de la tâche), d'autre part.

Gréhaigne (1989) propose un « cadre de références à propos des processus d'apprentissage » pour renforcer la modélisation de Bouthier, à travers trois présupposés. Il s'agit d'une double interaction entre le sujet et son milieu. Gréhaigne les qualifie comme suit :

- « Présupposé interactionniste : le développement du joueur se fait par une adaptation de l'individu au milieu en tant que système de contraintes. Il n'y a pas au départ d'objet formel défini comme l'ensemble des solutions à reproduire telles quelles. » Le milieu agit sur le sujet et réciproquement, l'action du sujet agit sur le milieu.
- « Présupposé constructiviste : il n'y a pas de débutant au niveau zéro. Le développement se fait par emboîtement de structures ou par coordination d'îlots de connaissances sous l'effet de contraintes internes ou externes exigeant un ajustement de l'activité du sujet.
- Présupposé cognitiviste : la régulation de l'action, en particulier dans la phase d'apprentissage, se fait par l'intermédiaire de l'activité mentale dont la prise de conscience ne représente qu'un des aspects. Le recours aux processus cognitifs conscients ou non conscients, en particulier dans la planification et la régulation de l'action, prend toute sa valeur dans la gestion du rapport d'opposition, en coordonnant les habiletés motrices et les stratégies à mettre en œuvre pour résoudre de façon optimale les problèmes posés par l'évolution du jeu » (p. 29).

Dans un cadre institutionnel, l'apprentissage repose, d'une part, sur des pratiques proposées par le professeur et, d'autre part, sur des réponses produites par les élèves pour justifier leurs actions motrices. L'apprentissage en sports collectifs, et particulièrement en EPS, induit des réponses motrices nouvelles nécessitant la mobilisation et le changement des ressources du sujet (Zerai, 2011). Par exemple, au football, pour faire une passe à un coéquipier sans que le ballon ne soit intercepté par un adversaire, le sujet exécutant la tâche doit avoir des informations sur l'emplacement des joueurs adverses, la distance qui le sépare de son

[45] Nous nous référons à l'article de Didier Delignières : « L'acquisition des habiletés motrices complexes ».

partenaire, la puissance avec laquelle il devra frapper la balle et sa trajectoire. De ce fait, « la pratique combine dans des enchaînements d'opérations, des règles d'action, des règles de l'organisation du jeu, des compétences motrices et des habiletés perceptives décisionnelles, le tout regroupé en conditions à respecter pour produire les effets voulus » (Gréhaigne et Guillon, 1991, p. 4). L'apprentissage, dans ce cas, réunit des principes et des règles d'action au service des élèves et au service de l'enseignant.

2.6. Les jeux sportifs collectifs dans un contexte scolaire

2.6.1. Les jeux sportifs collectifs : définition

Nombreux sont les auteurs qui ont donné au mot « jeu » des définitions au sens large. Ce concept représente, pour Wallon (1941), une activité qui amène l'homme à se décharger de ses pressions, charges et contraintes après une mise en fonctionnement des habiletés sensori-motrices. Plus spécifiquement, dans un contexte scolaire, les définitions du jeu en lien avec les sports collectifs sont légion. Deleplace (1979) y voit un « rapport d'opposition » avec une coordination d'actions et de mouvements aux fins de conserver, récupérer et faire progresser le ballon vers le camp d'un adversaire et marquer le plus de buts possibles afin de gagner.

Mérand (1979) définit les sports collectifs comme « une modalité originale d'exploitation de la dynamique des groupes restreints poursuivant un objectif commun » (p. 12). D'autres auteurs s'attachent aussi à définir les pratiques en sports collectifs, tel Metzler (1987), pour qui il s'agit « de résoudre en acte, à plusieurs et simultanément, des cascades de problèmes non prévus *a priori* dans leur ordre d'apparition, leur fréquence et leur complexité » (p. 44).

Mariot (1992), pour sa part, se focalise sur la notion d'incertitude et considère que la pratique des sports collectifs créera chez l'individu une sensation d'instabilité en interaction avec son environnement. La figure suivante montre cette relation avec la présence de plusieurs éléments provoquant le déséquilibre chez l'élève ou le joueur.

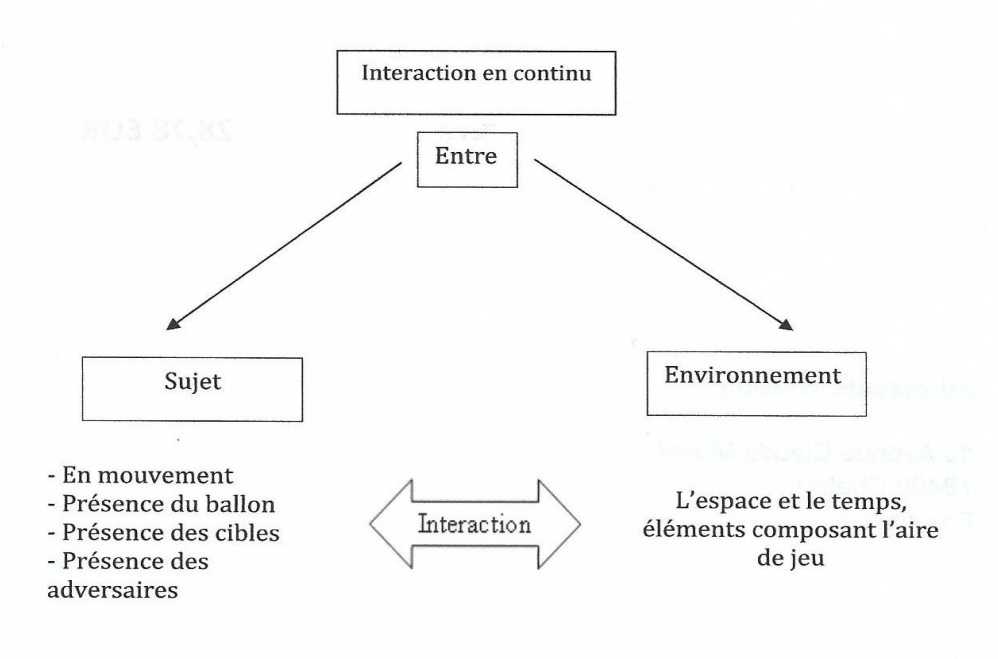


Figure 3 - Interaction en sport collectif créant l'incertitude (Mariot, 1992)

Teodorescu (1988, *in* Mariot, 1992), de son côté, donne une définition plus approfondie et explique que « le jeu sportif collectif représente une forme d'activité sociale organisée, une forme d'exercice physique sportif, ayant un caractère ludique, agonistique et processuel où les participants, les joueurs, constituent deux équipes (formation), qui se trouvent en un rapport d'adversité typique non hostile que nous nommons rivalité sportive, rapport déterminé par une compétition au moyen de la lutte afin d'obtenir la victoire sportive à l'aide de la balle ou d'un autre objet de jeu manœuvré d'après des règles préétablies » (p. 21).

Ces multiples définitions autour des sports collectifs nous amènent à réfléchir sur les caractéristiques qui contribuent à l'apprentissage des sports collectifs et qu'il faut mobiliser. Dans ce contexte, notre fil conducteur, Gréhaigne (1989), montre que les sports collectifs sont composés de stratégies individuelles et collectives qui se mobilisent par des choix d'habiletés motrices et sensorielles à travers un rapport de force.

Selon Gréhaigne (1999), on peut rassembler les particularités des jeux sportifs collectifs en trois notions principales déjà citées.

- ✓ ***Un rapport de force***

Un groupe de joueurs affronte un autre groupe de joueurs en se disputant et en s'échangeant un objet (le plus souvent, une balle).

- ✓ ***Un choix d'habiletés sensori-motrices***

Les joueurs doivent avoir un certain éventail de réponses motrices à leur disposition : celles de la vie courante ou d'autres, beaucoup plus spécifiques et élaborées.

- ✓ ***Des stratégies individuelles et collectives***

Ce sont des décisions implicites ou explicites, prises en commun, à partir de références communes, afin de vaincre l'adversaire ou de le contenir.

Donc, si nous résumons les éléments susmentionnés, nous pouvons définir le jeu en sports collectifs comme une pratique physique favorisant l'implication d'un choix déterminé d'habiletés sensori-motrices pour réaliser un rapport d'opposition avec la présence de multiples variables telles que le temps de jeu, les engins, l'existence d'un adversaire, l'environnement… Tous ces facteurs, évidemment, changent d'une discipline à une autre mais créent une certaine incertitude chez l'individu, ce qui le pousse à mettre en place des stratégies adéquates afin de trouver sa stabilité et atteindre son objectif : gagner.

2.6.2. Les principes généraux des sports collectifs

Dans les sports collectifs, d'une façon générale, on observe la présence de deux équipes qui vont s'affronter, ainsi que d'une balle. Durant le jeu, les joueurs peuvent avoir plusieurs rôles : possesseur de balle, en position d'attaque ou de défense… Pour illustrer ces propos, la figure suivante décrit le modèle développé par Gréhaigne, Billard et Laroche (1999).

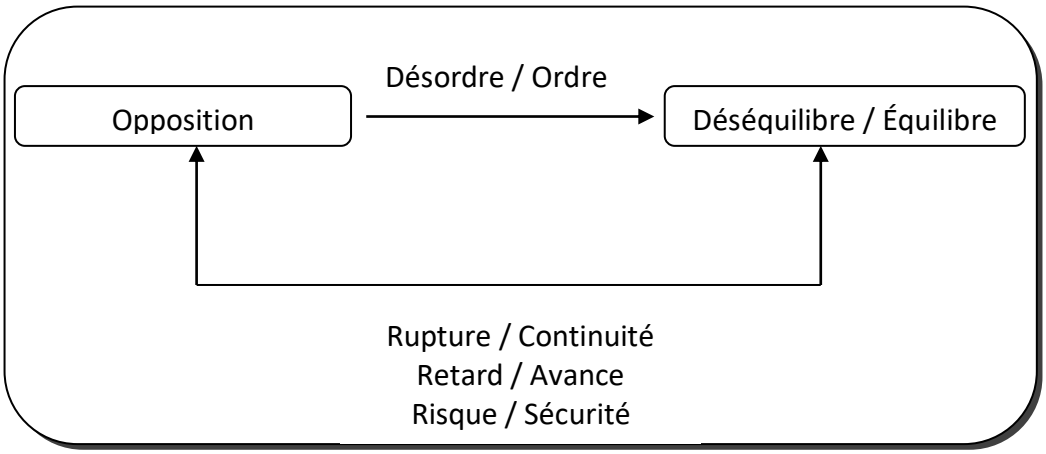


Figure 4 - Les concepts découlant de la notion d'opposition (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999, p. 8)

Il convient à présent de détailler les trois principes généraux sur lesquels reposent toutes les pratiques sportives collectives, tout en se référant aux caractéristiques des jeux sportifs collectifs (Gréhaigne, 1999).

- ✓ ***La notion d'opposition***

Les pratiques sportives collectives reposent essentiellement sur la notion d'opposition, qui fait qu'un groupe tente de détruire ce que l'autre équipe essaie d'élaborer. L'approche systémique de ces pratiques participe à l'exploitation de cette notion de confrontation. Durant une situation de jeu, les joueurs sont en interaction de coopération ou de rivalité. Ils sont dans des cas de figure qui les obligent à improviser des techniques et à mettre en place des stratégies, soit individuellement, soit collectivement, avec leurs coéquipiers, afin de franchir l'obstacle rencontré qui est souvent l'adversaire. Ceci démontre qu'un match produit des situations d'ordre et de désordre, comme l'explique Gréhaigne (1992) : « Dans un rapport d'opposition, il s'agit de réaliser une coordination d'action afin de récupérer, conserver, faire progresser le ballon vers la zone de marque et marquer » (p. 22).

De ce fait, cette notion d'opposition apparaît fondamentale pour étudier le processus d'enseignement-apprentissage en jeux sportifs collectifs. Elle peut être analysée à travers plusieurs concepts, comme le montre la figure suivante.

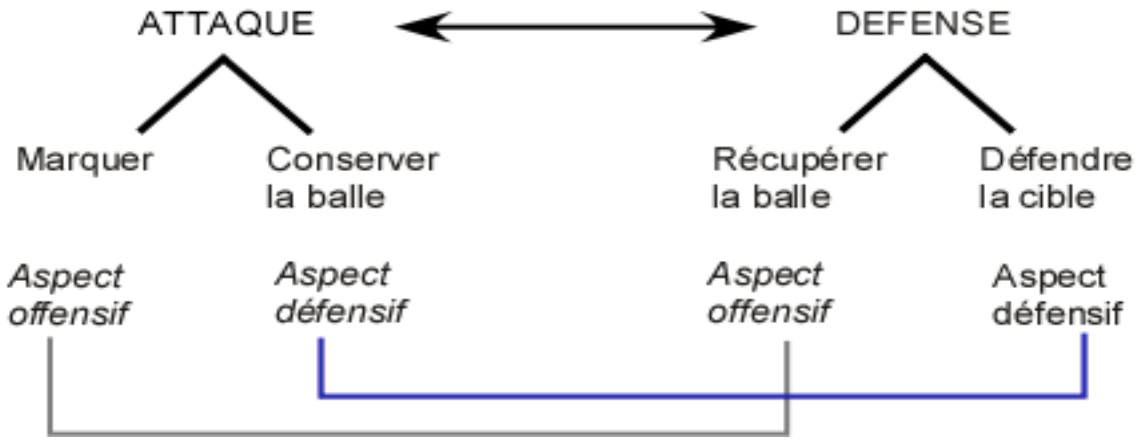


Figure 5 - Principes généraux des jeux sportifs collectifs (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999, p. 17)

- ✓ ***La notion de réversibilité***

Dans une pratique sportive collective, il y a toujours un changement continu de rôles au sein d'une même équipe et entre les deux équipes qui s'affrontent tout au long de la situation de jeu (match), comme le décrivent Gréhaigne, Billard et Laroche (1999) : « Les équipes

attaquent ou défendent à tour de rôle dans une situation fondamentalement réversible » (p. 18). La notion de réversibilité se manifeste dans ce changement à travers l'attribution des missions que le collectif confie à chacun des joueurs pour atteindre les objectifs du groupe. Elle se traduit par le passage d'une situation d'attaque à une situation de défense, ce qui implique un changement individuel dans le comportement. Mais, il n'y a plus de réversibilité quand le déséquilibre affecte le rapport de force et quand le premier aspect du principe « de l'égalité des chances au départ à l'inégalité du résultat » (Jeu, 1977, p. 131) est mis en jeu. Alors, on est face à une équipe qui défend et à une autre qui attaque.

Gréhaigne, Billard et Laroche (1999) expliquent les différentes situations qu'on peut rencontrer à travers cette notion de réversibilité (p. 18) :

- « Soit une circulation du ballon et des joueurs pour mettre en place une configuration opportune.
- Soit une rupture momentanée de l'état d'équilibre du système attaque/défense, amenant un danger si l'exécution est rapide.
- Soit, en cas d'échec de l'action vers le but, un enchaînement vers d'autres situations avec conservation du ballon pour attendre une autre opportunité.
- Soit une rupture définitive du jeu par perte de la balle, les défenseurs devenant attaquants. »

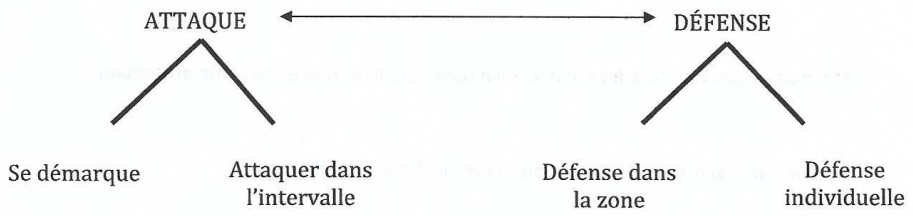


Figure 6 - Quelques thèmes dans l'apprentissage classique des sports collectifs

- ✓ ***La notion d'émulation***

L'émulation est le sentiment qui pousse un individu à être au même niveau qu'un autre ou à le dépasser. L'« autre » est souvent un adversaire, dans un contexte de confrontation pendant le jeu. Elle représente « une source de progrès en ce qu'elle permet à chacun de se situer dans une approche comparative avec l'autre » (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999, p. 18). Partant de ce principe, on peut dire que c'est une sorte d'encouragement et de motivation, où les deux

équipes doivent appliquer des stratégies dans le but de vaincre l'adversaire. Gréhaigne (1999) rajoute que ce concept est à la fois un « repère », pour que le joueur se situe par rapport à ses coéquipiers et ses adversaires, et un « dialogue », car elle permet de discuter et d'analyser les ressemblances et les différences entre les partenaires et l'équipe opposante.

Section 3 - Une approche didactique de l'activité enseignante : théorie de l'action conjointe

Dans cette section, il s'agit d'illustrer notre perspective sur l'action, sur la base essentiellement des travaux de Gérard Sensevy (2007). L'auteur propose une modélisation de l'action didactique sous forme de jeu, un aspect que nous détaillerons par la suite. Donc, nous abordons cette réflexion en partant de la manière dont il prend en compte l'intentionnalité de l'enseignant et décrit cette conception de jeu en didactique (Cross, 2010).

Cette théorie (Sensevy, Mercier, 2007a ; Schubauer-Leoni *et al.*, 2007a, 2007b), qui s'est développée au sein de l'approche comparatiste (Mercier *et al.*, 2002 ; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005), cherche à donner une vision générale et globale sur l'action humaine et, plus spécifiquement, l'action didactique dans un contexte scolaire.

Pour mieux éclairer l'analyse, il convient, avant de poursuivre notre propos, de répondre à une question qui nous semble essentielle : qu'est-ce que la didactique ?

La didactique est une science ayant pour objet les pratiques d'éducation, d'enseignement et d'apprentissage (Sensevy, 2008). Elle représente une pratique d'éducation fondée sur la transmission du savoir (Sensevy, 2011, p. 59). À partir de là, pour répondre à la question ci-dessus, nous nous basons sur le concept de savoir comme une puissance d'agir et comme un outil permettant de développer une capacité (Sensevy et Mercier, 2007b). Nous allons donc évoquer les caractéristiques fondamentales de cette théorie à laquelle nous nous référons dans nos analyses.

3.1. La notion de jeu didactique et ses caractéristiques

L'action didactique est considérée comme un jeu didactique ou un jeu institutionnel, comme Gérard Sensevy l'explique dans son livre *Le sens du savoir,* publié en 2011. Elle engage réellement les différents acteurs en présence (enseignant, élèves et savoir) ainsi que le jeu réalisé, les stratégies mises en place et les enjeux sous-jacents. Sensevy (2007) aborde cette théorisation sous l'angle des pratiques humaines.

3.1.1. Le jeu didactique avec une orientation coopérative

Sensevy (2007) souhaite montrer que le jeu didactique est basé sur la coopération entre les différents acteurs de l'action ou de la tâche, à l'instar des parents qui veulent apprendre à marcher à leur enfant ou du chef d'orchestre qui collabore avec un musicien du groupe qu'il gère. Dans le contexte scolaire, c'est le cas aussi du professeur lorsqu'il demande à ses élèves de franchir un obstacle lors d'une activité physique et sportive ou de résoudre une équation.

Pour cet auteur, « un jeu didactique est un jeu dans lequel coopèrent deux joueurs, le Professeur et l'Élève » (Sensevy, 2008). Dans cette citation, l'enseignant a son propre camp et les élèves le leur ; ce sont en fin de compte des individus, mais Sensevy (*ibid.*) les considère comme deux « instances »[46] qui sont en « transaction », en compromis et en échange autour de l'objet qui les réunit : la construction du savoir.

La coopération entre ces deux instances est importante dans le processus de construction du savoir, mais surtout lorsque le professeur et l'élève jouent leur propre rôle. Pour Sensevy (2008), l'explication réside dans le fait que l'activité didactique est une « coaction », où chacun des deux éléments la constituant adopte des comportements spécifiques.

Ce regard réflexif sur la notion d'action conjointe et les rôles joués par les différentes instances nous renvoie à la distinction évoquée par Charles Taylor dans son livre *Suivre une règle.* Il y a, d'une part, les actes « monologiques » sur lesquels l'ancienne épistémologie se base (Velmezova, 2011) et, d'autre part, l'acte « dialogique » qui est réalisé « par un agent intégré, non individuel. Cela veut dire que, pour ceux qui y sont impliqués, l'identité de cette action en tant qu'action dialogique dépend essentiellement du fait que la position d'agent est partagée. Ces actions sont constituées comme telles par une compréhension commune à ceux qui composent l'agent collectif » (*ibid.*, p. 562-563).

En lien avec cette particularité coopérative de l'action conjointe, il convient de préciser également que les différentes actions ou tâches réalisées en coaction ne sont pas forcément de même nature ni aussi hiérarchisées (Sensevy, 2008). Dans ce même contexte, Clark (1999) met en évidence les rôles dissymétriques de l'activité conjointe et donne des exemples tels que « l'officier de police et le citoyen, l'avocat et le témoin et le professeur et l'élève » (*ibid.*, p. 33).

[46] Le professeur et l'élève représentent ici des instances génériques. Deux employés qui montrent à un autre comment travailler correctement seront considérés comme l'instance « professeur », de même qu'un professeur d'EPS dans un collège qui enseigne une leçon.

3.1.2. Le jeu didactique : un jeu conditionné

Sensevy revient sur une autre particularité de cette TACD. Pour cet auteur, les acteurs du jeu didactique coopèrent et se coordonnent, et l'un ne gagne que si l'autre gagne aussi. Pour mieux expliquer ce point de vue, nous allons prendre un exemple concret, tel que montré dans plusieurs références (Sensevy, 2007, 2008, 2011).

Nous considérons que l'élève est le joueur A et l'enseignant le joueur B dans ce jeu didactique. Ce dernier ne gagne que si l'élève gagne. Nous utilisons le sens métaphorique du mot « gagne » puisque, dans ce contexte, l'objectif de l'enseignant est que l'élève apprenne et développe son apprentissage : par exemple, l'élève se rend compte qu'il doit faire un déplacement rapide pour déséquilibrer son adversaire et se démarquer de lui afin de créer de l'espace et offrir une solution à son partenaire. Ici, l'enseignant propose des situations pour créer une confrontation entre les joueurs. Il développe chez ses élèves le sens de la créativité pour trouver la solution adéquate afin de franchir cet obstacle. Donc, ici, l'enseignant atteint son objectif lorsque l'élève adopte la bonne stratégie pour réaliser le démarquage.

Gérard Sensevy remet en question aussi le caractère paradoxal du jeu et évoque la notion de procuration, où l'enseignant donne la solution ou l'information à ses élèves. Dans ce cas, on s'éloigne de la vision du jeu didactique. En effet, ce dernier se base sur la construction du savoir que le joueur A s'approprie et lui permet de déchiffrer la complexité de la situation qui se présente. Donc, on se détache aussi de cette notion de « gagnant-gagnant ». Ainsi, le savoir perd sa puissance d'agir et l'enseignant se retrouve dans ce que Sensevy appelle « l'imitation mécanique par l'élève », qui ne concerne pas la théorie adoptée ici.

3.1.3. La clause *proprio motu* impliquée dans ce jeu

La relation didactique ternaire entre enseignant, élève et savoir est basée sur cette clause dite *proprio motu,* que Sensevy (2008) considère comme une contrainte qui pèse sur le jeu didactique. Pour rappeler notre exemple précédent, B ne gagne que si A gagne aussi, mais à condition que l'élève ne reçoive pas la solution et qu'il améliore ses capacités et ses connaissances. Notamment, le professeur d'EPS peut aider ses élèves pendant le débat d'idées, jusqu'à ce qu'ils prouvent qu'ils ont compris quelles sont les stratégies et les règles d'action (Gréhaigne, 1996) à mettre en place. Cette clause peut se manifester sous plusieurs formes (gestuelle, dialogique…), mais elle repose essentiellement sur le postulat suivant : si B se charge d'enseigner quelque chose à A, alors B n'aura réussi son travail que si A manifeste une puissance d'agir sur ce qui lui est demandé, sans l'aide de B.

3.1.4. La rétention d'information dans la situation didactique

Ici, cette « rétention d'information » prend, pour certains auteurs (Sensevy et Quilio, 2002 ; Sensevy, 2007), le même sens que le terme « réticence ». Si l'on part du constat que l'élève doit produire les activités qui lui sont demandées de « son propre mouvement » (Sensevy, 2008), alors l'enseignant ne doit pas lui transmettre le savoir tel quel. Dans ce contexte, Brousseau (1998) montre que le professeur ne peut pas « dire le savoir » directement aux élèves, comme développé par l'approche transmissive, puisque cela implique plusieurs limites. En effet, même si les élèves sont attentifs, ils ne décodent pas de la même façon le message de l'enseignant. La raison est que les élèves ont des acquis que l'enseignant ne prend pas en compte, et que rien ne lui permet de transmettre le savoir comme il le souhaiterait.

De ce fait, cette réticence apparaît nécessaire dans le jeu didactique qui suppose la production de comportement en situation autonome et adéquate et la résolution d'un problème qui se manifeste même dans la situation didactique la plus fermée et la moins constructiviste (Sensevy, 2008).

3.1.5. Décentralisation de la clause *proprio motu* : l'élève a un poids

Comme on l'a vu précédemment, cette clause concerne en premier lieu l'enseignant, mais on ne peut négliger le fait qu'elle implique aussi l'élève. Afin d'agir comme première personne dans cette démarche didactique, l'élève, durant une séance d'EPS, doit accepter par exemple de chercher, avec ses coéquipiers, les règles d'actions nécessaires pour la stratégie à suivre, dans l'objectif de marquer plus de buts ou de défendre leur camp. C'est ce que Sensevy (2008) nomme la « fonction fondamentale de la réticence didactique ».

Brousseau (1998) intervient aussi sur ce point à travers le terme « dévolution ». Le professeur, dans ce cas, doit produire une *recontextualisation* et une *repersonnalisation* des connaissances (Brousseau, 1998, p. 49). Il doit également organiser les conditions de la transmission métaphorique de l'apprentissage du savoir et rendre l'élève plus autonome et responsable. Cette délégation traduit une sorte de désengagement de l'enseignant (B) que l'élève (A) doit accepter. En effet, B est impliqué indirectement puisqu'il refuse de contrevenir à la clause *proprio motu* et ne dévoile plus d'informations. Cela implique une appropriation indépendante du savoir par A en se détachant des actes de B.

3.1.6. Le travail enseignant : le professeur joue et juge

Ce jeu institutionnel, comme le nomme Sensevy, présente une autre caractéristique déterminante car, « comme bien des jeux, il demande une épreuve et un verdict » (Sensevy, 2008). L'intervention du professeur dans ce jeu didactique, que ce soit à travers la clause *proprio motu* ou *via* la décentralisation de cette clause qui met l'élève au centre, est importante puisque l'élément A déclenche, par son apprentissage, l'atteinte des objectifs de l'enseignant B. Mais, ce dernier est le seul capable de juger si, en fin de compte, l'élève a appris quelque chose ou non. Ce jugement s'appuie parfois sur des détails (regard, signe de la tête, pouce levé), mais tout n'est pas toujours aussi simple. Donc, ce double rôle joué par l'enseignant posera peut-être des difficultés pour lui comme pour l'élève en ce qui concerne ce processus d'enseignement-apprentissage, surtout dans le cadre d'une séance d'éducation physique et sportive où les connaissances et le savoir prennent plusieurs formes (dimension motrice, cognitive, relationnelle…).

3.2. Le jeu d'apprentissage : un triplet de genèses des systèmes didactiques

Le jeu d'apprentissage nous renvoie à la chronologie et à la succession des situations dans le processus enseignement-apprentissage. Ces séquences d'enseignement sont définies par Sensevy (2007) comme « connexes et closes sur elles-mêmes » (p. 16) ; elles se distinguent les unes des autres par le milieu et le contrat didactique (Brousseau, 2012 ; Chevallard, 1991).

3.2.1. Le contrat didactique : un système d'attentes et un outil de transaction didactique

Cette notion de contrat didactique, issue des travaux de Guy Brousseau (1978) dans le champ des mathématiques, est fondamentale en didactique (Sensevy, 2001) et centrale dans la théorie des situations didactiques (Kuzniak, 2004). Cette conception est spécifique à chaque discipline. Sensevy (2001) reprend les travaux de Brousseau (1998) et décrit ce contrat comme un « système d'attentes » entre l'enseignant et les élèves autour de l'objet capital et central qui est le savoir.

Du point de vue comparatif, et en développant l'idée du triangle didactique et du triangle pédagogique, le concept de contrat didactique est différent de celui de contrat pédagogique. Ce dernier est un accord structuré entre le formateur et l'apprenant, qui cherche à mettre en avant, pour les élèves, des objectifs et des exigences scolaires (Astolfi, 1994). Par ailleurs, la nature de ce contrat n'est pas liée à une discipline enseignée. Alors que si nous prenons le CD comme système d'attentes, il représente l'ensemble des comportements produits par le

professeur et attendus par les élèves, et inversement, l'ensemble des comportements produits par les élèves et attendus par le professeur. Ce CD se base essentiellement sur la situation didactique réalisée et notamment sur les obstacles rencontrés par les élèves pour apprendre. « Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais il ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. Ce contrat fonctionne comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre. » (Brousseau, 1986). Il ne faut pas oublier les autres liaisons possibles à travers le triplet didactique, qui met l'enseignant et le savoir en transposition didactique[47], et les représentations[48] produites par le couple élève/savoir. Nous nous limiterons au premier couple, puisque nous nous intéressons plus à l'activité de l'enseignant, sans négliger la présence des élèves et les contraintes (cf. la figure suivante) qui les opposent dans le chemin vers le savoir à enseigner et à apprendre.

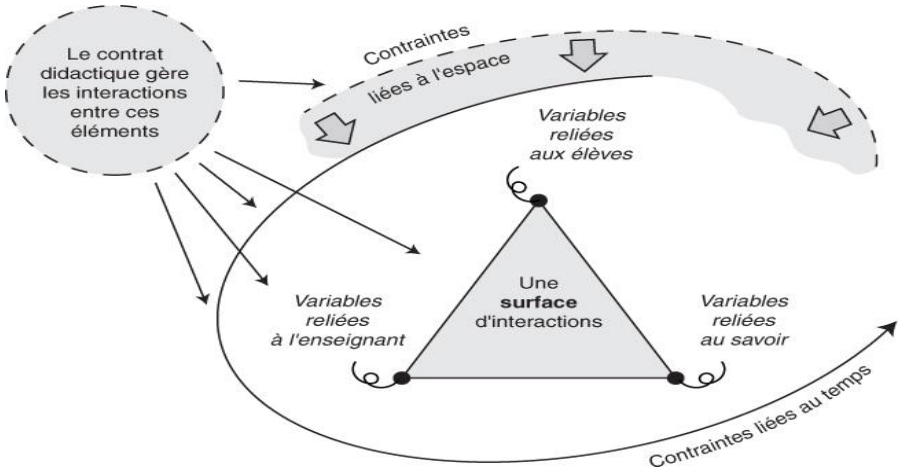


Figure 7 - Une surface d'interactions complexes gérées par le contrat didactique (P. Jonnaert et al., 2008, p. 68)

Pour pouvoir analyser cette activité enseignante par rapport aux contraintes imposées au professeur en interaction avec les élèves et dans le but de transmettre un savoir, nous utilisons

[47] Pour déterminer le savoir à enseigner, Develay a étudié la deuxième relation qui concerne le travail de transposition didactique réalisé par plusieurs agents sur le savoir savant. D'après Chevallard (1991), le savoir savant diffère du savoir enseigné dans les écoles. Donc, ce savoir à enseigner est médiatisé par les particularités qui sont accordées à l'apprenant par les agents responsables.

[48] Les caractéristiques des élèves par rapport au savoir que l'on se propose de leur enseigner représentent l'étude du couple « élève/savoir ». L'enseignement ne peut se faire efficacement sans donner une définition détaillée de la manière d'enseigner, mais l'enseignement efficace est quasi impossible si l'enseignant ne connaît pas les caractéristiques de ses élèves.

la « chronogenèse », la « topogenèse » et la « mésogenèse » comme un triplet de descripteurs théoriques solidaires (Chevallard, 1991 ; Sensevy, 2007).

3.2.2. La chronogenèse

La chronogenèse décrit le fonctionnement du temps didactique (Santini, 2010). Elle sert à répondre à deux questions majeures par rapport à l'évolution du savoir dans la classe : « comment ? » et « quand ? ». En effet, d'une classe à l'autre, le rythme d'introduction des savoirs varie (Tiberghien, Malkoun, Buty, Souassy et Mortimer, 2007). Le développement de l'apprentissage dans la classe dépend de plusieurs facteurs qui sont liés aux élèves (temps d'apprentissage) et à l'enseignant (la gestion du temps de transmission du savoir).

3.2.3. La topogenèse

La construction du savoir enseigné en classe est sous la responsabilité de l'enseignant. Mais, de surcroît, c'est une sorte de débat entre ce dernier et les élèves concernant la répartition des tâches et des responsabilités. Ce positionnement de chaque instance envers le savoir correspond à la topogenèse (Chevallard, 1991 ; Mercier *et al.*, 2002). Elle décrit les responsabilités prises par le professeur et par les élèves quant aux savoirs en jeu (Santini, 2010).

Ces rôles partagés sont certainement adaptables et évolutifs (Mercier *et al*., 2002) vis-à-vis du temps d'enseignement. Donc, ils sont en lien avec l'étape précédente qui est la chronogenèse. On peut conclure qu'il existe un chevauchement entre ces deux étapes, puisque l'enseignant et l'élève réalisent chacun une ou plusieurs tâches précises à chaque moment de la situation didactique. C'est pourquoi, à chaque instant de la chronogenèse correspond un état de la topogenèse (Sensevy et Quilio, 2002).

3.2.4. La mésogenèse

Santini (2010) décrit cette étape comme une construction du milieu ou une succession de milieux dans la classe ; il s'agit de répondre à la question « comment, qui ? » (Sensevy, 2008). Sensevy (2007) relie cette phase aux travaux de Piaget, qui voit le milieu comme un contexte cognitif du milieu. D'un autre point de vue, Sensevy (2008) revient sur l'idée développée par Brousseau (1998), qui pense que le milieu devrait être considéré le plus possible comme un « adversaire » par rapport aux attentes de l'élève. Cela lui permettrait d'agir sur ce milieu afin de trouver des solutions aux problèmes et obstacles rencontrés. Alors, on peut dire que la mésogenèse est une notion qui cherche à savoir comment l'enseignant s'adapte à son milieu et quels moyens il utilise afin de développer ce milieu.

L'ensemble de ces descripteurs nous permet d'analyser l'action professorale dans la classe et au sein de l'action didactique, en collaboration avec les élèves. Sensevy (2007) définit cette action, qui prend en considération les intentionnalités du professeur, comme une action visant à « faire jouer le jeu ». La recherche de Schubauer-Leoni *et al.* (2007) montre aussi que cette action dépend d'une intention conjointe qui se manifeste par une causalité d'objectifs qui sont divers pour les joueurs A et B. D'autres réflexions sur l'action de l'enseignant seront prises en considération durant notre analyse, à savoir la « préparation du jeu » et les « déterminants du jeu » (Sensevy, 2008).

3.2.5. Le quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant

Pour développer notre propos, nous nous basons essentiellement sur deux articles de Sensevy (2007) et Venturini (2012). Le quadruplet (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) est un autre type de descripteur, tel que le doublet contrat-milieu et le triplet de la genèse, au sein de l'action didactique conjointe. Cette dernière est envisagée comme un « jeu » pour souligner ses aspects affectifs, pragmatiques et effectifs (Sensevy, 2007, p. 19). Ce jeu, pour être initié, doit avant tout être défini. Dans un second temps, il est nécessaire que l'élève accepte de jouer et d'assumer de jouer (dévolution). Par la suite, l'enseignant régule le jeu durant son déroulement afin que l'élève arrive peu à peu à réaliser *proprio motu* la bonne stratégie gagnante. Enfin, quand il y parvient, il y a lieu de la reconnaître et de fixer « les manières de faire et de penser adéquates au jeu » (institutionnalisation) (Sensevy, 2007, p. 28).

3.3. Le contrat didactique différentiel

3.3.1. Contrat didactique différentiel : une dimension centrale dans l'action conjointe

L'un des moyens pour explorer ce champ de recherche est de prendre en compte les caractéristiques des élèves pendant leur apprentissage. Cette différence entre les élèves du point de vue du genre a été proposée par Marie-Luisa Schubauer-Leoni (1986, 1988), à travers la notion du contrat didactique différentiel. L'auteure considère que cette conception didactique différenciée est due à une perspective à la fois sociologique et psychologique (Sensevy, 2011, p. 165). Schubauer-Leoni (1988), après avoir repéré les deux constituants humains (élève et enseignant) en didactique, argumente son recours à ce concept par ce qui se passe pendant l'apprentissage : « Qu'est-ce qui caractérise alors, depuis la place de chacun, le rapport au savoir mis en jeu par le maître ? Et encore, comment les élèves, appartenant à des groupes sociaux différents, vont-ils jouer le rôle d'élève tel qu'attendu ? Y aurait-il d'ailleurs des *attentes différentielles* de la part du maître selon les élèves ? À la suite notamment de

l'article de Bourdieu et de Saint-Martin (1975) sur les "catégories de l'entendement professoral", j'ai émis l'hypothèse selon laquelle des catégories spécifiques à l'entendement des maîtres de l'école primaire sont fortement opérantes à l'intérieur du contrat didactique qui se révélerait du coup comme étant un *contrat différentiel* déterminant non seulement la représentation que le maître se construit des élèves appartenant aux différentes catégories sociales, mais affectant aussi le savoir enseigné » (p. 66-67).

Notre recherche s'inscrit dans cette même voie, puisque nous analysons deux milieux différents en EPS, incluant toutes les classes sociales, surtout au niveau des élèves dans le cas du collège (REP+) Edmond Rostand dans les quartiers Nord de Marseille. Notre contexte nous permet aussi de revenir sur le point développé par Schubauer-Leoni concernant le contrat didactique. Si ce dernier est un système d'attentes[49], les attentes de l'enseignant ne sont pas forcément équivalentes pour chaque élève, et inversement, les élèves n'attendent pas tous la même chose de leur professeur. Dans ce contexte, Schubauer-Leoni (1988) montre que certaines variables sociologiques peuvent affecter ce système d'attentes : « Lorsque le maître engage des prédictions pour une tâche donnée, ses déclarations se révèlent ainsi plus confiantes à l'égard des élèves de milieu social dit supérieur que pour les autres élèves ; ainsi certains élèves (de couche aisée) sont considérés "très bons" et dans ce cas, le maître semble se contenter d'un indice de compétence pour considérer une connaissance acquise, en revanche, d'autres élèves sont classés comme "ayant des difficultés" et dans ce cas (ces élèves sont le plus souvent de milieu défavorisé), le maître semble exiger des preuves multiples et répétées de connaissance avant de se convaincre qu'ils sont également compétents » (p. 67-68).

Le contrat didactique différentiel, loin de se limiter aux structures matérielles et au savoir, devient donc une sorte d'organisateur de la perception didactique dans l'action conjointe (Sensevy, 2011, p. 166). Sensevy (*ibid.*) revient sur un point important en ce qui concerne l'influence de l'interrelation entre les différentes variables sociologiques et didactiques conceptualisées par Schubauer-Leoni, qui n'ont pas de place, selon lui, dans les démarches didactiques comme sociologiques (Joshua et Lahire, 1999).

Par ailleurs, Leutenegger et Schubauer-Leoni (2002) s'appuient, dans leur article, sur le triplet des genèses (chronogenèse, mésogenèse et topogenèse) pour identifier, chez les élèves, « les types de rapports contrastés au contrat didactique. La notion de contrat didactique différentiel permet alors de distinguer les fonctions de différentes positions d'enseignés dans l'économie

[49] Cf. partie sur le contrat didactique. Le contrat didactique est un système d'attentes (Brousseau, 1998).

de la relation didactique » (p. 74). Ces deux auteures ont choisi des élèves hétérogènes, selon leur genre et leur niveau d'apprentissage, qui sont considérés comme « forts » et « faibles » par leur enseignant, durant des séances de mathématiques. Ces deux catégories d'élèves vont divulguer « deux types de rapports à des contrats didactiques distincts » (Leutenegger et Schubauer-Leoni, *ibid*., p. 75).

3.3.2. Enseigner avec des classes en EPS : hétérogénéité et mixité

Partant du dernier constat concernant les élèves « bons » ou « faibles », filles ou garçons, il apparaît que ceux-ci présentent certainement des particularités motrices, intellectuelles et sociales différentes. Face à cette hétérogénéité au sein de la classe, le professeur est invité à prouver son ingéniosité pour trouver les dispositifs adéquats d'enseignement (Verscheure et Amade-Escot, 2007).

Pour ces deux chercheuses, l'hétérogénéité des groupes d'élèves en EPS repose essentiellement sur deux facteurs : le genre et le niveau d'habileté. Plusieurs autres chercheurs ont déjà travaillé sur cette problématique, tel Durand (1987), dans son livre *L'enfant et le sport*. Il montre que l'hétérogénéité s'établit selon trois points : les attitudes (comportement envers autrui, le professeur d'EPS, l'institution et soi), le développement (organique, moteur et psychologique) et l'apprentissage (niveau d'habileté et vitesse d'acquisition). Une autre classification est fournie par André (1988), qui propose plusieurs déterminants qui traduisent cette hétérogénéité : les ethnies (mélange des cultures), le milieu socioculturel (ici, le rôle de la réussite est déterminant), l'âge, le sexe et la mixité, le niveau scolaire et le niveau cognitif.

Cette dernière classification nous amène à reprendre la question de l'hétérogénéité et de la mixité. Celle-ci reste une forme d'hétérogénéité qui comprend des personnes des deux sexes. Lamotte (2005) en donne la définition suivante : « Fait de dispenser un enseignement commun à un groupe de garçons et de filles, dans le dessein de leur permettre de s'approprier une culture commune, tout en reconnaissant la place et les caractéristiques de chacun » (p. 404). C'est dans ce même contexte que s'inscrit la loi d'orientation de 1989[50], où le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de rompre avec les inégalités et favoriser l'égalité des hommes et des femmes. Cette loi inclut une partie spécifique aux programmes de 5e et 4e par rapport aux classes sensibles (turbulence de l'adolescence) et renforce cette notion de mixité qui doit être encouragée de la part des enseignants.

[50] La **loi d'orientation** sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite aussi loi Jospin (du nom du ministre de l'Éducation nationale Lionel Jospin), est une loi qui modifie largement le fonctionnement du système éducatif français.

Les textes officiels d'EPS abordent aussi la mixité (Lamotte, *ibid.*) :

- « La mixité doit être encouragée… mais ne peut être conduite dans l'ignorance des différences. » (Programme EPS, cycle central, 1997a).
- « Lors des évaluations, l'enseignant veille à garantir une équité entre les filles et les garçons pour annuler tout écart de notation. » (Programme EPS, CAP-BEP, lycée professionnel, 2002).

Selon une enquête de l'INSERM[51] menée en 1993 (*in* Lamotte, 2005), au collège, 66 % des élèves ont une activité physique, et plus précisément, 77 % des garçons et 55 % des filles. Donc, la pratique sportive est plus développée et plus intense chez les garçons. Ce constat est bien expliqué par Verscheure et Amade-Escot (2007) à travers la dynamique différentielle des interactions didactiques. L'enseignante, dans une recherche concernant un cycle de football et confrontant deux équipes mixtes avec des niveaux d'habiletés différents, opte pour une différenciation des consignes : par exemple, les filles peuvent toucher la balle autant de fois qu'elles le veulent, contre trois fois seulement pour les garçons.

Nous pouvons en déduire que l'introduction de la mixité dans une discipline d'EPS à connotation masculine posera problème aux enseignants. Cette conclusion nous permet de réinterroger la question de la mixité dans les collèges d'éducation prioritaire.

3.3.3. La mixité en EPS au profit des enseignants d'éducation prioritaire

Les relations entre les sexes semblent particulièrement difficiles et distantes dans les quartiers populaires urbains (Guérandel et Beyria, 2010, *in* Beaud et Pialoux, 2003 ; Lepoutre, 1997). Alors que les garçons sont façonnés par des valeurs de virilité (Mauger, 1998 ; Duret, 1999), la plupart des filles adoptent des habitudes de discrétion dans la cité (Faure, 2008 ; Guénif-Souilamas, 2003) et évitent les activités sportives qu'elles associent au monde des hommes (Guérandel et Beyria, 2010). Dans ce cadre, les deux derniers chercheurs s'intéressent à la question de la mixité lors de séances d'EPS qui sont à la fois obligatoires et mixtes. De même, ils se basent sur plusieurs hypothèses, dont l'une considère que les modes d'intervention pédagogique des enseignants dans ces zones populaires participent à la reproduction des rapports sociaux de sexe. C'est pourquoi, certains professeurs d'EPS proposent des dispositifs d'apprentissage qui aident à rétablir les relations entre filles et garçons issus de ces zones.

[51] INSERM : Institut national de la santé et de la recherche médicale. C'est le seul organisme public de recherche français entièrement dédié à la santé humaine. Son objectif : améliorer la santé de tous par le progrès des connaissances sur le vivant et sur les maladies, l'innovation dans les traitements et la recherche en santé publique.

3.3.4. Leçon d'EPS en éducation prioritaire : un espace « ensemble-séparé »

Lorsque l'enseignant organise sa leçon d'EPS à travers la pratique d'un sport collectif, prenant en compte l'effectif, l'espace, la durée de la séance, etc., il se retrouve parfois face à des imprévus tels que des absences ou des représentations[52] (Goffman, 1973a), surtout au niveau des interactions entre les élèves. Ces représentations sont exprimées par des codifications particulières dans les espaces publics des quartiers, conformément aux « injonctions de genre » (Kebabza, 2007) définies par la culture de rue (Lepoutre, 1997) et la portée intensifiée de la « logique des réputations » pour ces adolescents (Kebabza, 2007).

Quel que soit le niveau des élèves, plusieurs observations de séances d'EPS montrent des rapports sociaux de sexe rangés, consacrant un principe de séparation. Goffman (2002) résume ce principe par la formule « ensemble-séparé », où les interactions entre filles et garçons sont limitées par une appropriation sexuée des espaces physique et sonore, du matériel et des pratiques (Guérandel et Beyria, 2010).

Les enquêtes menées principalement auprès d'adolescents issus de zones populaires dévoilent une socialisation scolaire en EPS différenciée et inégalitaire (Cogérino, 2006). Cependant, la séparation sexuée, tenant compte à la fois de la préservation et de la réputation des filles et des garçons du milieu populaire, paraît moins significative dans les collèges plus favorisés (Guérandel, 2012). Dans ce cadre, les enseignants ont un rôle primordial dans cette ségrégation, puisqu'ils mobilisent de façon involontaire des stéréotypes de genre à travers leurs discours et leurs pratiques d'enseignement (Guérandel et Beyria, 2010). Donc, les professionnels bloquent inconsciemment les interactions entre les élèves et renforcent indirectement la distance entre filles et garçons ainsi que l'inégalité de traitement selon leur sexe (Guérandel et Beyria, *ibid.*).

Ces inégalités au niveau des pratiques d'EPS, essentiellement dans les sports collectifs, parallèlement aux inégalités scolaires persistantes et à la faible efficacité des politiques éducatives (Monnier et Amade-Escot, 2009), nous amènent à aborder la question de l'activité didactique mise en jeu, qui est tantôt « contrariée », tantôt « impossible » ou encore « empêchée » (Monnier et Amade-Escot, *ibid.*).

[52] Ici, nous adoptons la définition donnée par Goffman (1973a, p. 81) qui définit une équipe de représentation comme « un ensemble de personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière ».

Section 4 - Une approche ergonomique de l'activité enseignante

Le cadre théorique que nous employons revendique un patrimoine issu, d'une part, de la psychologie culturaliste et, d'autre part, de l'ergonomie. Dans ce contexte, nous empruntons le développement fait par Bruno (2015), qui postule qu'il ne s'agit pas d'un « grand écart » ni d'une compilation de concepts. Ainsi, la lecture des travaux de Leontiev (1975) et Bruner (1985) révèle que la psychologie russe met l'accent sur l'activité de travail. Bruno (2015) montre que « Leontiev procède même à une longue démonstration pour poser que l'animal humain n'est devenu Homme que par la naissance du travail, de sa division, ainsi que de la mutualisation d'actions humaines en fonction de motifs communs ». Dans un cadre francophone, le courant de l'ergonomie (Daniellou, 1996 ; Hubault, 1996 ; Wisner, 1995) constitue un élément fondamental pour l'analyse clinique de l'activité humaine au travail (Bruno, *ibid.*), en l'occurrence, celle des enseignants qui sont face à des artefacts didactiques influençant le sens du déroulement de leur métier.

Nous partons du constat que l'activité d'enseignement est un travail effectué au sein d'un métier. Ce travail contient une part « observable », associée au comportement des professionnels du métier, et une part « non observable », telles les représentations sociales et les connaissances incorporées. On peut alors définir l'activité d'un enseignant comme une confrontation entre tout ce qui est prescrit par l'institution scolaire, les connaissances des travailleurs enseignants (par exemple, en termes de préparation des cours) et les connaissances antérieures des élèves. C'est pour cela que l'enseignant vit cette activité tout en mobilisant un bagage personnel (son corps, son histoire, ses expériences) dans un cadre social et de façon coordonnée avec le collectif de travail ayant avec lui des motifs partagés (Daniellou, 1996).

Cette introduction nous amène à nous pencher sur les particularités de l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2003, 2009 ; Saujat, 2002, 2007 ; Yvon et Garon, 2006).

4.1. Activité didactique empêchée : construction d'un objet d'étude

Pour étudier l'articulation entre les sujets et les enjeux du savoir, nous avons choisi de nous intéresser à la « clinique de l'activité ». Elle considère, dans le champ de la psychologie, que l'activité réalisée ne représente pas l'ensemble effectué par le sujet mais plutôt « l'articulation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour » (Clot, 2001). Dans ce contexte, Yves Clot (2000) considère que « le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas,

ce que l'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs –, ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs » (Clot, 2000, p. 13).

Partant de ce constat, le repérage théorique de cet auteur permet de penser le réel de l'activité comme un ensemble englobant « ce qui n'a pas pu se faire » et « ce qui ne s'est pas fait ». Il fait apparaître aussi la part « contrariée », « rentrée », « impossible » ou « empêchée » de l'activité de l'enseignant (Monnier et Amade-Escot, 2009). Sans doute cette réflexion met-elle en amont l'activité réalisée par les professionnels et les difficultés et malaises qu'elle produit chez eux. On peut dire que cette activité empêchée des enseignants est un facteur essentiel pour comprendre comment se développe l'activité et comment elle se met en difficulté. Dans ce cadre, la clinique de l'activité propose une approche qui sert à comprendre les effets des milieux (ordinaires et difficiles) sur l'action didactique des enseignants en classe ou durant une séance d'EPS.

Dans un même contexte, nous reprenons la problématisation de l'activité professorale relative à « l'activité didactique empêchée », évoquée dans la thèse de Nathalie Monnier (2009). Elle consiste, à travers ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend en classe, sans se détacher de la part réalisée et de la part empêchée de l'activité, en une compréhension générale de l'activité didactique des enseignants du point de vue du renouvellement de l'analyse de travail et de ses difficultés, sans rejeter les inefficacités professionnelles sur l'impuissance du système éducatif ou sur le collectif des enseignants.

Notre regard rejoint celui de plusieurs chercheurs qui insistent sur l'efficacité dans le travail. Certaines recherches mettent en évidence l'activité et son « efficacité malgré tout » (Clot *et al.*, 1998 ; Clot et Soubiran, 1999 ; Roger, Roger et Yvon, 2001, *in* Monnier et Amade-Escot, 2009). Mais, d'une façon générale, ces investigations ont sous-estimé le rôle joué par la dimension didactique qui est, selon nous (et en partageant l'idée de Monnier et Amade-Escot), le noyau de l'activité enseignante. Cette limite fait naître d'autres travaux originaux qui ouvrent des perspectives de rapprochement entre clinique de l'activité et didactique (Amigues, 2005 ; Lataillade, 2005 ; Saujat, 2001, 2004 ; Félix et Saujat, 2008).

Dès lors, après cette prise de contact avec la clinique de l'activité, il est important de prendre du recul pour la situer dans son contexte global, en partant de son positionnement du point de vue ergonomique pour arriver aux concepts développés en son sein.

4.2. Qu'est-ce que l'ergonomie ?

Nous commençons par une étude générale du concept d'ergonomie, que l'Association internationale de l'ergonomie (IEA)[53] définit comme suit : « L'ergonomie est la discipline qui vise la compréhension des interactions entre les êtres humains et les autres composantes d'un système. »

L'IEA identifie aussi les fonctions d'un ergonome : « La profession d'ergonome applique des théories, des principes, des méthodes et des données afin d'optimiser le bien-être des êtres humains et la performance des systèmes. »

Dérivée du grec *ergon* (travail) et *nomos* (règles) pour signifier la science du travail (Falzon, 2004, p. 19), l'ergonomie est donc une discipline et une profession contribuant à la correction, au renforcement et à l'élaboration des situations et des conditions de travail. Elle s'intéresse aussi, et principalement, à la question de la « santé » (Falzon, 1996). La santé est considérée comme un état, généralement défini, comme le précisent Laville et Volkoff (1993) : « Pas de pathologies, pas de déficiences, pas de restriction de la voie sociale, pas de misère économique. »[54] De ce fait, et par rapport à ces multiples convergences, l'ergonomie se présente sous plusieurs formes.

Selon l'IEA, l'ergonomie physique (ou *human factors*) traite l'homme dans sa globalité anatomique, physiologique et biomécanique lorsqu'il est en activité (tâche)[55] ou en action. Une autre forme d'ergonomie, dite cognitive, s'intéresse aux mécanismes mentaux comme la mémoire, la perception, les réactions et les comportements moteurs ainsi qu'à la charge mentale que subit le travailleur. Une dernière forme, organisationnelle, concerne plus un champ de gestion de différentes ressources dans un but d'optimisation des systèmes techniques et sociaux, en introduisant des règles de fonctionnement.

4.3. Le travail : un double rôle en ergonomie (objectif et objet)

L'ergonomie représente, au sens large, la science qui s'intéresse au processus de travail qui est à la fois l'objet et l'objectif (Teiger, 1993). Le travail, à son tour, prend plusieurs formes et diffère d'une fonction à une autre, ce qui élargit d'autant plus le champ de la recherche au niveau ergonomique. Nous nous focalisons ici sur le travail enseignant, vu que ce métier

[53] IEA : créée en 1959, l'*International Ergonomics Association* est une fédération de quarante-deux organisations d'ergonomie à travers le monde. La mission de l'IEA est d'élaborer et de faire progresser la science et la pratique de l'ergonomie.
[54] Actes du XXVIII[e] congrès de la SELF, 1993.
[55] Nous revenons dans la partie suivante sur la conception de « tâche » et d'« activité ».

présente des traits spécifiques en alliant la théorie à la pratique. Là réside l'intérêt de ce travail, avec des particularités en termes de discipline, d'organisation, de collectif, de hiérarchie et de passage de grade. Tout cela oriente l'ergonomie vers cette pratique, pour la traiter comme tout autre travail.

4.4. Le travail enseignant : une activité organisée, instrumentée et dirigée

Comme toute autre activité, celle de l'enseignant est organisée, instrumentée et dirigée (Bruno, 2015). Premièrement, elle est organisée, puisque son déroulement est structuré par rapport à l'histoire du métier, aux prescriptions et aux instances impersonnelle et transpersonnelle. Deuxièmement, elle est instrumentée, car elle s'appuie sur les outils d'une culture éducative traduite par les enseignants sous forme d'instruments dont ils se servent par la suite dans leur activité. Rabardel (2007) montre que l'instrument est un outil d'usage dans l'activité. Troisièmement, elle est dirigée vers son objet, vers l'activité d'autrui, centrée sur cet objet ou vers soi-même (Bruno, *ibid.*). Plus précisément, l'objet vers lequel est orientée l'activité enseignante représente d'une façon générale l'apprentissage des élèves. De plus, Yvon et Garon (2006) soulignent que l'activité de l'enseignant a un double objet : d'une part, les savoirs à transmettre, et d'autre part, les activités des élèves. Rappelons à ce propos qu'on ne peut pas négliger l'activité des élèves, faisant partie intégrante du milieu de travail de l'enseignant. Donc, ce dernier peut parfois instrumentaliser l'activité des élèves pour atteindre ses buts (à titre d'exemple, confier une tâche de responsabilité aux éléments perturbateurs pour maîtriser toute la classe et éviter l'anarchie). Saujat (2004b) montre que les élèves et leur apprentissage sont, pour la plupart des enseignants débutants, des moyens pour apprendre et s'approprier le métier, plutôt qu'un véritable objet d'activité. Pour notre part, nous travaillons avec deux enseignants expérimentés en EPS. Dès lors, nous nous intéressons essentiellement à la manipulation des débats d'idées comme artefact didactique et à leur influence sur la fonction enseignante, sans négliger toutefois le rôle joué par les élèves dans le développement de cette activité. L'enseignant doit favoriser tous les déterminants pour mener à bien sa mission : transmettre le savoir.

4.5. Le travail enseignant : les déterminants de cette activité

Selon Saujat et Serres (2015), le travail de l'enseignant consiste à prescrire des tâches visant l'évolution des élèves sur les plans moteur, affectif, cognitif, identitaire et social.

L'enseignant, comme tout autre professionnel, a des tâches bien définies et des objectifs à atteindre sous certaines conditions et en suivant la pédagogie la plus adéquate face à ses élèves. Cette pédagogie a subi plusieurs mutations, passant de l'enseignement pour tous à l'individualisation des dispositifs d'enseignement puis à la pédagogie différenciée, et enfin d'une pédagogie par objectif à une pédagogie par compétences (Khan, 2010). On parle aussi d'un enseignant en mission (Rogalski, 2000) avec de multiples tâches. Leur réalisation implique d'aller au-delà de sa pratique mais aussi de comprendre ses intentions, ses occupations et préoccupations (Saujat, 2015).

Le système éducatif (SE), avec ses multiples finalités, s'intéresse globalement à l'acquisition du savoir par les élèves. Même si celle-ci est une problématique qui préoccupe fortement les chercheurs, il en existe bien d'autres, comme celle du passage de l'enfant à l'élève (Amigues et Zerbatou-Poudou, 2000). Le SE, à travers l'ergonomie, prend aussi en compte les effets de la réalisation de cette activité sur les enseignants après une longue journée de cours, en classe ou sur un terrain. Il y a, d'un côté, le plaisir du travail bien fait avec les élèves, et de l'autre, la fatigue liée à la fois à une « charge psychique » (Saujat et Serres, 2015) et à une « charge physique » dans le cas des enseignants d'EPS face à leurs collègues des autres disciplines scolaires (Charles et Clément, 1999).

Cette situation renvoie à ce que plusieurs chercheurs appellent « une double régulation de l'activité enseignante » (Leplat, 1997 ; Rogalski, 2000), avec, d'une part, ce qui « détermine l'activité » de l'enseignant et, d'autre part, « les conséquences » de cette activité afin de l'ajuster ou de la faire évoluer. Dans ce contexte, Leplat (1997) propose la figure suivante (figure 8).

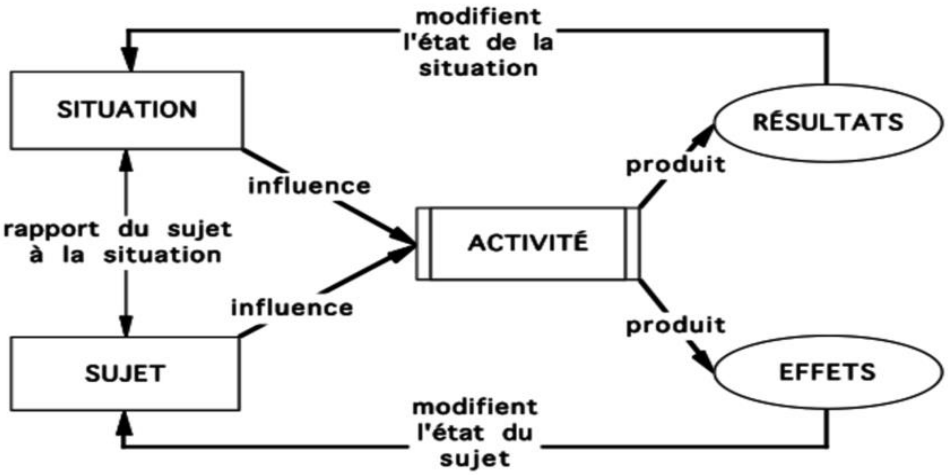


Figure 8 - Double régulation de l'activité du sujet par les propriétés de la situation et les caractéristiques du sujet (Leplat, 1997)

À travers ce schéma explicatif, Leplat montre que l'activité est déterminée avec une double voie d'entrée : du point de vue de l'enseignant et de ses particularités (débutant, expérimenté) ; et du point de vue des caractéristiques de l'activité et des situations de travail (discipline, matière, nombre d'élèves). Cette même activité a un effet sur les situations de travail (par rapport aux élèves), ce qui amène l'enseignant soit à valider ses choix, soit à les modifier. Un autre effet sur l'enseignant lui-même est lié à son terrain d'exercice, surtout dans le cas des enseignants d'EPS, puisqu'ils sont face à des élèves en mouvement. Ceci génère automatiquement une régulation de l'activité et des situations de jeu proposées tout au long de la séance, d'une part, et du comportement du professeur et de son état, d'autre part.

Saujat et Serres (2015) ont déjà travaillé sur la notion relative aux déterminants de l'activité enseignante chez deux enseignants d'EPS ; ils ont distingué quatre niveaux interdépendants :

- Le premier niveau est celui de la prescription primaire et secondaire (Goigoux, 2007), et plus largement des « normes antécédentes » (Schwartz, 2000).
- Le deuxième niveau concerne la réorganisation opérée par les collectifs professionnels, qui représente une première mise à l'épreuve de la prescription et débouche sur des obligations ou des règles de métier que se donnent ces collectifs pour faire ce qu'on leur demande de faire.
- Le troisième niveau implique la personnalisation de ces obligations génériques par chaque professionnel qui s'autoprescrit ce qu'il doit faire.
- Le quatrième niveau porte sur le travail réel en classe, où cette autoprescription est mise à l'épreuve de l'activité conjointe de l'enseignant et des élèves.

Ces quatre niveaux de la régulation et de la détermination de l'activité de l'enseignant se situent dans la continuité du modèle (cf. figure 9) proposé par Leplat (1997) et adapté par ce même auteur (2000) (Falzon, 2004).

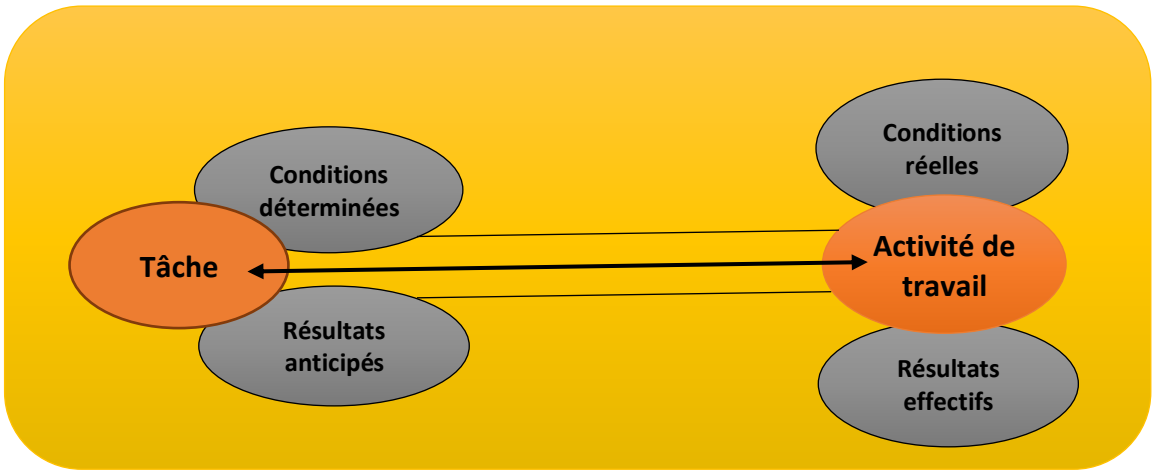


Figure 9 - Le travail prescrit et le travail réel d'après Daniellou (1995)

4.6. Le travail enseignant : une activité ou une tâche ?

Pour comprendre au mieux notre ancrage épistémologique en ce qui concerne cette section, nous allons analyser, du point de vue conceptuel, ce qui, dans le travail de l'enseignant, relève de l'activité ou de la tâche, afin de ne pas les confondre (Brousseau, 2004 ; Falzon, 2004).

- ✓ ***La tâche***

Dolz (2001), lors du colloque international de la DFLM, reprend la définition du terme « tâche » donnée par Lafont (1963) dans son *Vocabulaire de psychopédagogie* : « Ouvrage ou travail à exécuter sous des contraintes et en un temps déterminés ; les devoirs scolaires entrent dans les tâches de l'écolier » (p. 999).

Une tâche donnée par un enseignant représente ce qu'il lui est demandé de faire, ce qui est prescrit par l'organisation (établissement scolaire) (Falzon, 2004). L'enseignant est considéré comme prescripteur de sa propre tâche, dans un cadre institutionnel, tout en respectant les instructions officielles et en adaptant ladite tâche aux compétences des élèves. Il doit suivre deux règles importantes afin de mener à bien la tâche. Premièrement, l'enseignant doit fixer un *but* qui décrit le souhait final à atteindre, c'est-à-dire les objectifs sous-jacents et la tâche d'une façon générale. Deuxièmement, il doit mettre en place *les conditions de réalisation* nécessaires pour atteindre le but déjà fixé. Ces conditions peuvent prendre plusieurs formes telles que des méthodes de travail, des documents, du matériel sportif, des consignes…

- ✓ ***L'activité***

L'activité représente ce qui a déjà été fait par l'enseignant, ce qui a été mis en œuvre par celui-ci pour effectuer une tâche prescrite. L'activité, selon Falzon (2004), « est finalisée par le but que se fixe le sujet, à partir du but de la tâche ».

En résumé, l'activité est une tâche ou la succession de plusieurs tâches programmées avec des conditions de réalisation, des buts et des objectifs (voir partie précédente). Cette activité est à la fois observable (gestes, comportements, mouvements) et inobservable (attitudes, sentiments, effort intellectuel).

Après avoir conceptualisé les termes « activité » et « tâche », il convient de revenir sur cette dernière puisqu'elle présente en elle-même une variabilité que plusieurs auteurs ont évoquée. Nous allons donc expliquer la théorie de Chabaud (1990) sur le prescripteur (logique technico-organisationnelle) et le positionnement de Veyrac (1998) sur l'opérateur (enseignant).

Deux types de tâches sont distingués à travers la recherche de Chabaud (1990) : la « tâche affichée » et la « tâche attendue ».

Le premier type, dit aussi « prescrit explicite » (Falzon, 2004), signifie la tâche fixée et déterminée par le sujet (opérateur). Le second, appelé également « prescrit implicite » (Falzon, 2004, p. 24), correspond à la tâche qu'il faut réellement faire en classe ou sur le terrain, tout en prenant en compte les éléments organisationnels et les risques du métier pour chaque discipline. Donc, si la tâche prescrite est une combinaison implicite et explicite de ce qu'on attend, elle n'est pas forcément un état final de l'activité du prescripteur, étant donné les contraintes rencontrées dans l'exercice du métier, surtout dans un contexte d'enseignement impliquant des élèves en difficulté (Monfroy, 2002). Partant de cette réflexion, Falzon (2004) propose le terme de « tâche effective »[56].

Veyrac (1998) distingue deux autres formes de tâche prescrite. La première est la « tâche comprise » : l'opérateur (enseignant) réfléchit à l'acte que le prescripteur lui demande de réaliser. La seconde est la « tâche appropriée » : l'opérateur, en partant de la tâche comprise, s'approprie le travail demandé en fonction de ses compétences.

Pour conclure, la figure suivante (figure 10) récapitule les aspects précédemment définis.

[56] Tâche effective : constituée par les buts et les contraintes que se donne l'enseignant (Falzon, 2004, p. 25).

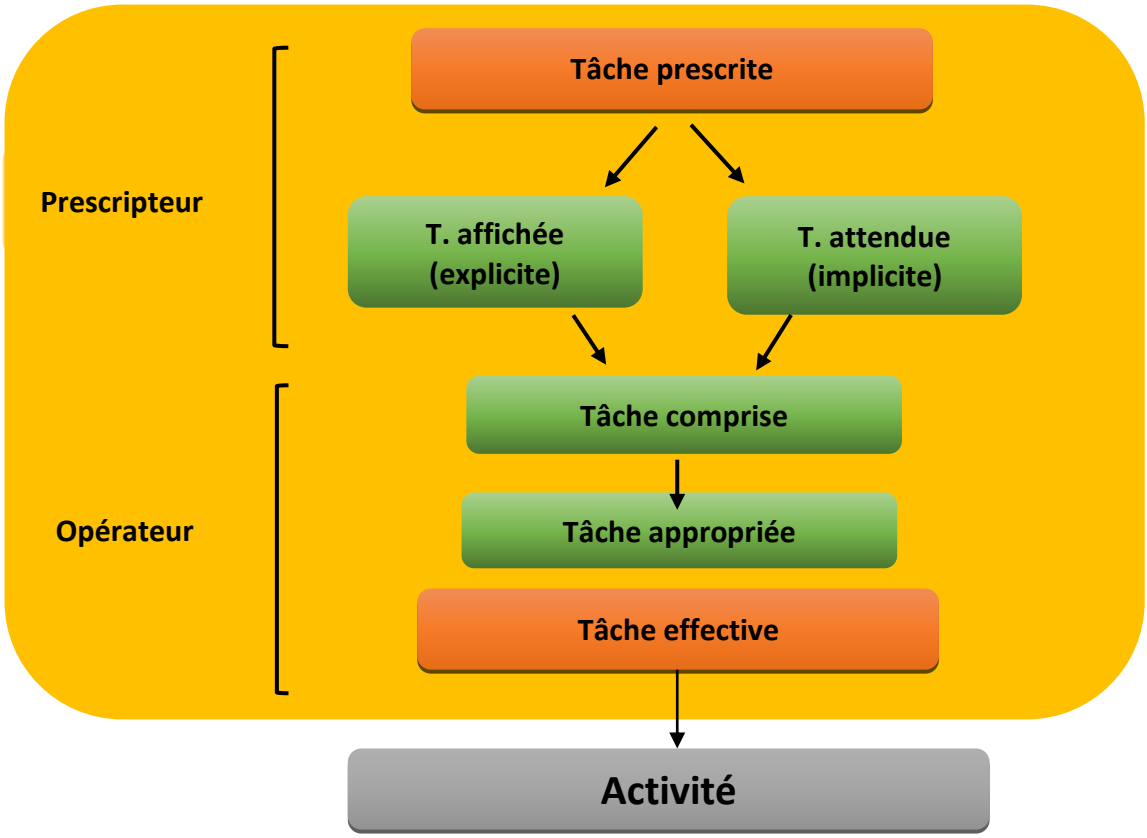


Figure 10 - De la tâche à l'activité (Falzon, 2004)

Toujours sur ce sujet de la reconnaissance et de la compréhension du travail enseignant (Faïta et Saujat, 2010), des auteurs mettent en évidence deux autres aspects du métier. Premièrement, le travail de l'enseignant a essentiellement une influence sur son entourage (apprentissage des élèves, organisation des tâches quotidiennes). Deuxièmement, il a sans doute un effet sur le professeur lui-même, contribuant à « de nouvelles expériences, des transformations du corps et des savoirs, disponibles pour être à leur tour tissés dans l'œuvre d'une vie » (Daniellou, 1996, p. 1).

Faïta et Saujat (2010), dans leur analyse, montrent que si le travail « se voit », l'activité « ne se touche pas du doigt » (Hubault, 1996 ; Clot, 1999). En d'autres termes, « travailler » ne signifie pas suivre un programme ni exécuter une tâche ; il s'agit plutôt d'un *va-et-vient* entre ce qui est demandé aux enseignants et ce que cela leur demande. Ce point de vue croise une autre problématique qui est celle du rapport entre l'activité réalisée et le réel de l'activité (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000). Celle-ci s'inscrit dans la vision globale de cette thèse qui observe l'activité de deux enseignants d'EPS afin de comprendre leurs occupations et préoccupations. Le schéma suivant (Hubault, 1996) met en évidence les éléments présentés dans ce paragraphe.

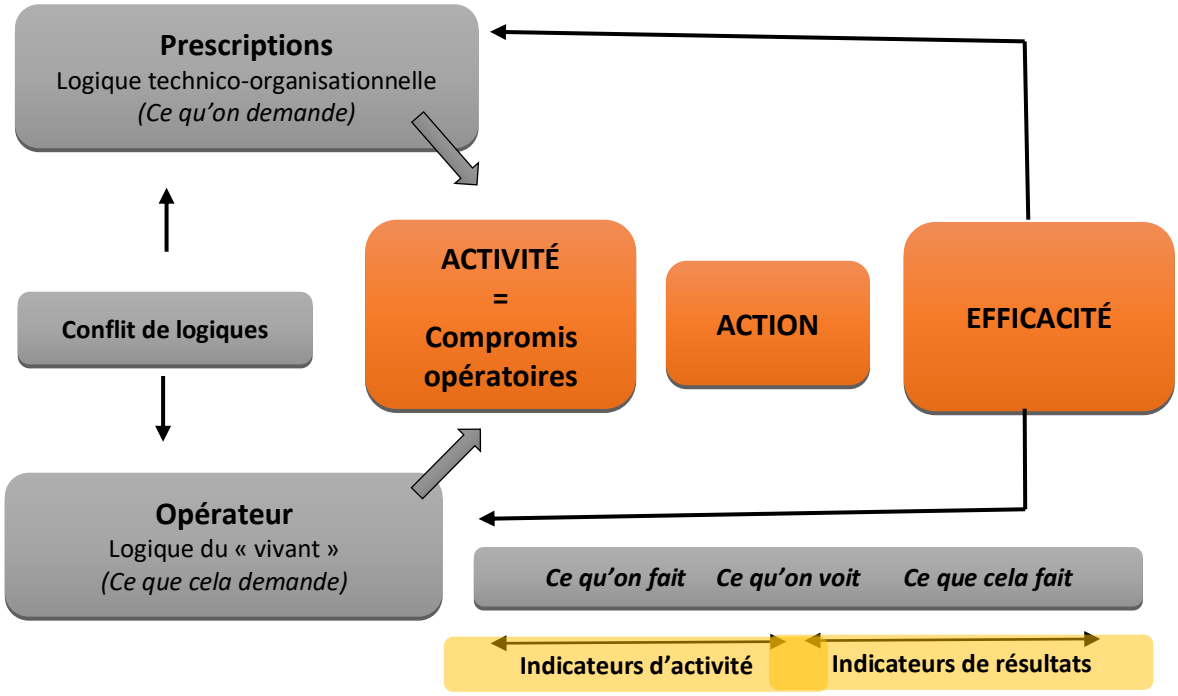


Figure 11 - Schéma de double sortie du métier d'enseignant (Hubault, 1996)

4.7. L'activité selon la clinique de l'activité

4.7.1. Structure de l'activité

Choisir l'activité enseignante comme cadre de recherche implique de l'analyser pour comprendre sa logique de fonctionnement, ses interactions, son déroulement et les cadres sociaux dans lesquels elle évolue ou se maintient (Amigues, 2003). Partant d'un constat général, il existe plusieurs approches ergonomiques. Nous en citerons deux : l'ergonomie conceptuelle, liée à l'élaboration d'une nouvelle situation de travail, et l'ergonomie correctrice, qui vise l'amélioration d'une situation déjà existante.

Nous nous appuyons sur la théorie de l'activité proposée par Leontiev (1978), selon laquelle l'activité est collective alors que les actions sont individuelles. Celle-ci succède à la théorie vygotskienne qui analyse le rapport entre l'environnement et l'être humain en activité.

Selon Leontiev (1984), le caractère principal de l'activité est matériel. Donc, une activité a forcément un objet. Ce qui distingue une activité d'une autre, c'est la différence entre les objets relatifs à chacune. L'objet d'une activité correspond ainsi à son motif réel (Leontiev, 1984).

Cependant, l'activité humaine étant une succession d'actions, considérer le motif comme seul objet de l'activité est insuffisant (Magendie, 2009). Pour Leontiev (1984), l'action est « un processus soumis à la représentation du résultat qui doit être atteint, c'est-à-dire un processus soumis à un but conscient » (p. 113). En plus du motif de l'activité, celle-ci doit aussi avoir un but bien clair. Donc, on peut dire que l'objet d'une activité est en même temps le but de l'action. L'activité et l'action restent indépendantes, mais on les retrouve dans un cercle infini, puisqu'une seule activité peut être réalisée grâce à différentes actions. De même, avec une seule action, on peut exécuter différentes activités.

Toutes les activités réalisées *via* une succession d'actions doivent atteindre des résultats. Pour ce faire, il faut mettre en place des procédés bien déterminés pour l'exécution de chacune de ces actions. Ces procédés, qualifiés d'« opérations » par Leontiev (1984), permettent d'atteindre le but de l'action ou de réaliser l'objet de l'activité. Les opérations ciblent les conditions d'exécution et dans ce cas, l'opération est effectuée soit par un individu, soit par une machine. L'action est dirigée vers le but réalisé collectivement (groupe d'enseignants, par exemple) ou individuellement (Amigues, 2003).

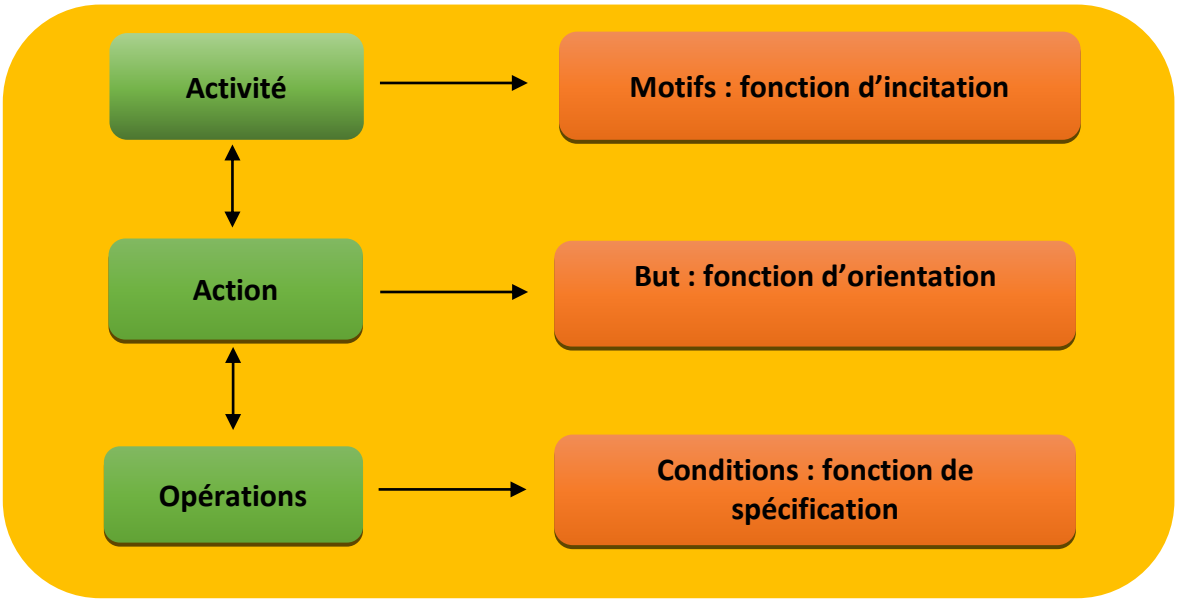


Figure 12 - Structure de l'activité, d'après Leontiev (1984)

Cette figure nous permet de conclure que la réalisation d'une activité suppose avant tout la mise en place de son motif, qui pousse le sujet à agir. Par la suite, il faut distinguer le but de l'action ou de ce qu'Élisabeth Magendie (2009) appelle la « chaîne d'action », qui oriente l'activité concernée. Enfin, il y a la détermination des conditions de réalisation de ces actions. Ces formes de distinctions ne fragmentent pas l'activité mais font plutôt émerger des tensions entre les unités qui la composent (Rochex, 1995).

4.7.2. Développement de l'activité : sens et efficience

Chaque activité a un déroulement et une histoire se caractérisant par des transformations stables. Afin de bien comprendre ces transformations, il convient de revenir sur le duo opération/action. Sur ce point, Leontiev (1984) explique que les deux notions n'ont pas la même origine ni la même visée : « L'action naît des rapports d'échange d'activités alors que toute opération résulte d'une transformation de l'action, procédant de son incorporation dans une autre action et de sa "technicisation" consécutive » (p. 120). Si l'action nécessite un but pour que le sujet se « routinise » et se « modularise » (Brunner, 1993), alors l'opération lui permettra de s'engager dans une nouvelle action plus compliquée, avec un nouveau but. Cette conversion de l'action en opération ouvre à l'individu le champ des possibles (Rochex, 1995, *in* Magendie, 2009) et illustre la conception de l'habileté. C'est par cette voie que se développe l'efficience de l'action qui guide l'individu vers l'atteinte de ses objectifs au moindre coût (Leplat, 1988). Clot (1995, p. 131) montre que cette notion d'économie de l'acte et d'efficience optimale des gestes est une condition de démarrage de l'activité.

L'activité se transforme et se développe à travers de nouveaux buts, grâce à la progression de l'efficience de l'action. C'est le premier niveau de régulation de l'activité (Magendie, 2009). Clot (1995, p. 131) souligne que pour suivre l'enchaînement de l'activité, il convient de déterminer les multiples stades d'efficience opératoire qu'elle franchit. Et si elle ne les franchit pas, il faut tenter d'en expliquer la raison.

Une deuxième régulation de l'activité concerne également les mouvements dus à la structuration de l'action par le sens (Magendie, 2009). Ici, le duo mis en jeu correspond au rapport entre le motif de l'activité et l'action, que Clot (1995, p. 140) considère comme la deuxième régulation de l'activité, illustrant « le rapport du motif de l'activité au but immédiat de l'action » (Leontiev, 1984, p. 311).

Comme on l'a évoqué précédemment, l'action est orientée vers un but, mais toujours sous l'influence du motif de l'activité. Alors que tout sujet argumente ce qu'il fait au regard de ce qu'il a dû ou pu faire. Cela signifie qu'il y a un conflit de mobiles (Clot, 1995, p. 141), quel que soit le but. Si ce dernier ne représente qu'un rapport avec le motif, on dira que le « coût subjectif » de l'activité est trop important et qu'il entraîne une perte de sens pour le sujet (Clot, 1995, p. 80, *in* Monnier, 2009). Le sujet, dans ce cas, se retrouve dans une situation d'impuissance d'agir et abandonne définitivement le but auparavant fixé. La figure suivante décrit cette dynamique d'action.

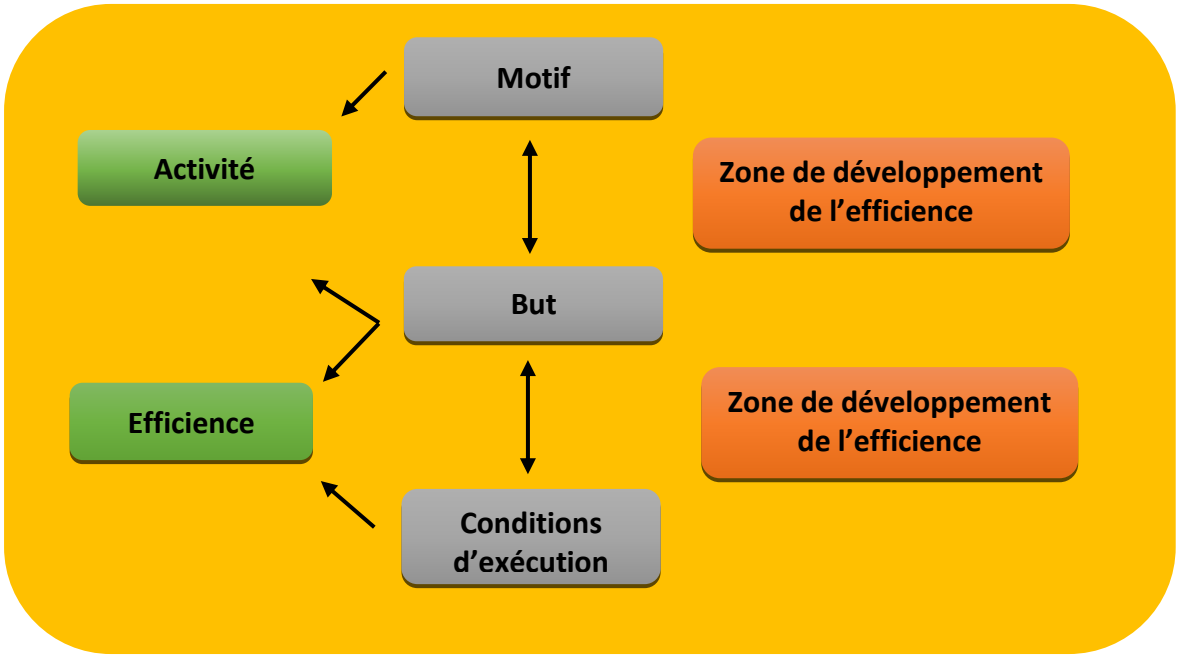


Figure 13 - Dynamique de l'action, d'après Clot (1999a)

En résumé, Clot (1999a) défend « la thèse d'une dynamique de l'action alternativement soumise à deux exigences psychologiques différentes : le sens et l'efficience. Chacune de ces tensions psychiques se résout en traversant des zones de développement potentiel distinctes même si elles ont toutes deux en commun d'étayer l'activité d'un sujet par l'activité d'un autre ou de plusieurs autres » (p. 173).

4.8. L'activité selon la didactique des disciplines : la question du savoir et les interactions didactiques

Pour Joannert et Vander Borght (1999), il n'est pas possible de parler de didactique sans évoquer la relation triangulaire qui s'établit entre l'enseignant, l'élève et le savoir. Celle-ci est représentée par un triangle, signifiant qu'il s'agit d'une relation ternaire irréductible reliant chacune des trois instances. Donc, une approche didactique visant l'étude de l'un ou l'autre des trois pôles constituant le triangle suppose de prendre en considération les rapports que celui-ci entretient avec les deux autres (Amade-Escot, 2003).

S'intéresser à l'activité de l'enseignant, dans cette perspective, c'est d'abord le considérer comme un sujet didactique, puis chercher à comprendre ce qu'il fait (ou ne fait pas) dans un contexte précis de travail (Reuter, 2007). Tenant compte du fait que l'enseignant est toujours en interaction avec les élèves, l'approche didactique considère que l'élève, en plus d'être un sujet auquel on s'intéresse, s'inscrit dans le système didactique, « c'est-à-dire dans une

relation explicite, formelle, institutionnelle, à des savoirs disciplinaires médiés par le maître » (Reuter, 2007, p. 92).

D'autre part, dire que les savoirs sont disciplinaires, c'est indiquer que les activités mises en place peuvent varier selon la spécificité du savoir. Ainsi, il est fondamental, pour les comprendre, de faire émerger cette spécificité. Cela suppose déjà de prendre en considération le fait qu'entre le savoir savant et le savoir à enseigner, il existe des transformations impératives dues aux contraintes spécifiques de l'école (Chevallard, 1991). Dans ce cadre, la compréhension et l'analyse de l'activité de l'enseignant ne sauraient se limiter à la seule prise en compte de la circulation du savoir. L'analyse de l'activité de l'enseignant s'effectue au regard de ce que les élèves ont à apprendre, à faire, à être mais aussi à vivre et à partager (Bouthier, 2008).

En didactique, l'intention de comprendre les activités et les pratiques, c'est-à-dire ce qui se passe réellement dans les situations didactiques, amène les chercheurs à questionner non seulement les contenus d'enseignement et leur transformation au cours du processus d'enseignement/apprentissage, mais aussi la dynamique interactive qui préside à l'appropriation des contenus d'enseignement et des outils didactiques (Amade-Escot, 2004).

Une relation didactique se concrétise, selon l'intention didactique, par la mise en place, par un enseignant, de conditions spécifiques pour faire apprendre les élèves. Elle est définie, selon Jonnaert et Vander Borght (2003, p. 93), « comme l'ensemble des interactions qu'entretiennent entre eux des élèves et un enseignant dans la réalisation d'une action finalisée à propos d'un contenu d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre spatio-temporel déterminé, en général dans le cadre scolaire ».

Amade-Escot (1998) évoque deux types d'interactions : des interactions d'enseignement (enseignant / doublet élève – milieu didactique) qui renvoient aux régulations de l'enseignant, et des interactions d'apprentissage (élève / milieu didactique) qui révèlent l'action des élèves. Ces interactions sont interdépendantes et se manifestent par des ruptures de contrat didactique déclenchées soit par l'enseignant, soit par l'élève. Amade-Escot (2004) montre que ces ruptures au niveau du contrat didactique ne peuvent pas être liées à des comportements de désobéissance ou d'indiscipline. Le contrat didactique se base essentiellement sur l'objet de l'enseignement et non pas seulement sur la question du climat de la classe (Magendie, 2009).

En lien avec ce qui a été évoqué précédemment, il est indispensable d'analyser l'activité enseignante en tenant compte de ces interactions didactiques.

4.9. L'activité des élèves en EPS comme élément essentiel dans l'analyse de l'activité enseignante

Analyser l'activité des enseignants dépend de plusieurs facteurs dont l'activité des élèves fait partie. Guillou (2006) distingue deux grandes catégories de recherche sur l'activité des élèves : premièrement, les recherches comportementalistes et cognitivistes qui sont orientées vers l'efficience de l'enseignement ; deuxièmement, les recherches qui se rattachent au courant écologique de la classe et au courant pluridisciplinaire de l'action et de la cognition située (Magendie, 2009). En EPS, les recherches les plus nombreuses font partie de ce dernier courant.

Bouthier (2000) s'intéresse aussi à la question des élèves dans le domaine de l'intervention. Il distingue les études qui portent sur les effets de l'enseignement en termes d'apprentissage, puis celles qui se focalisent sur les comportements, les attitudes et les conduites des élèves, et enfin, celles qui prennent en compte des variables diverses liées aux résultats scolaires, au milieu familial, à l'âge, au sexe, etc. Cet auteur propose aussi de distinguer ces diverses recherches selon deux axes : « APSA-élèves-compétences » et « comportement-élèves-représentations ».

La figure ci-après montre cette répartition des multiples thèmes d'études relatifs aux élèves, qui servira par la suite à l'analyse de l'activité enseignante.

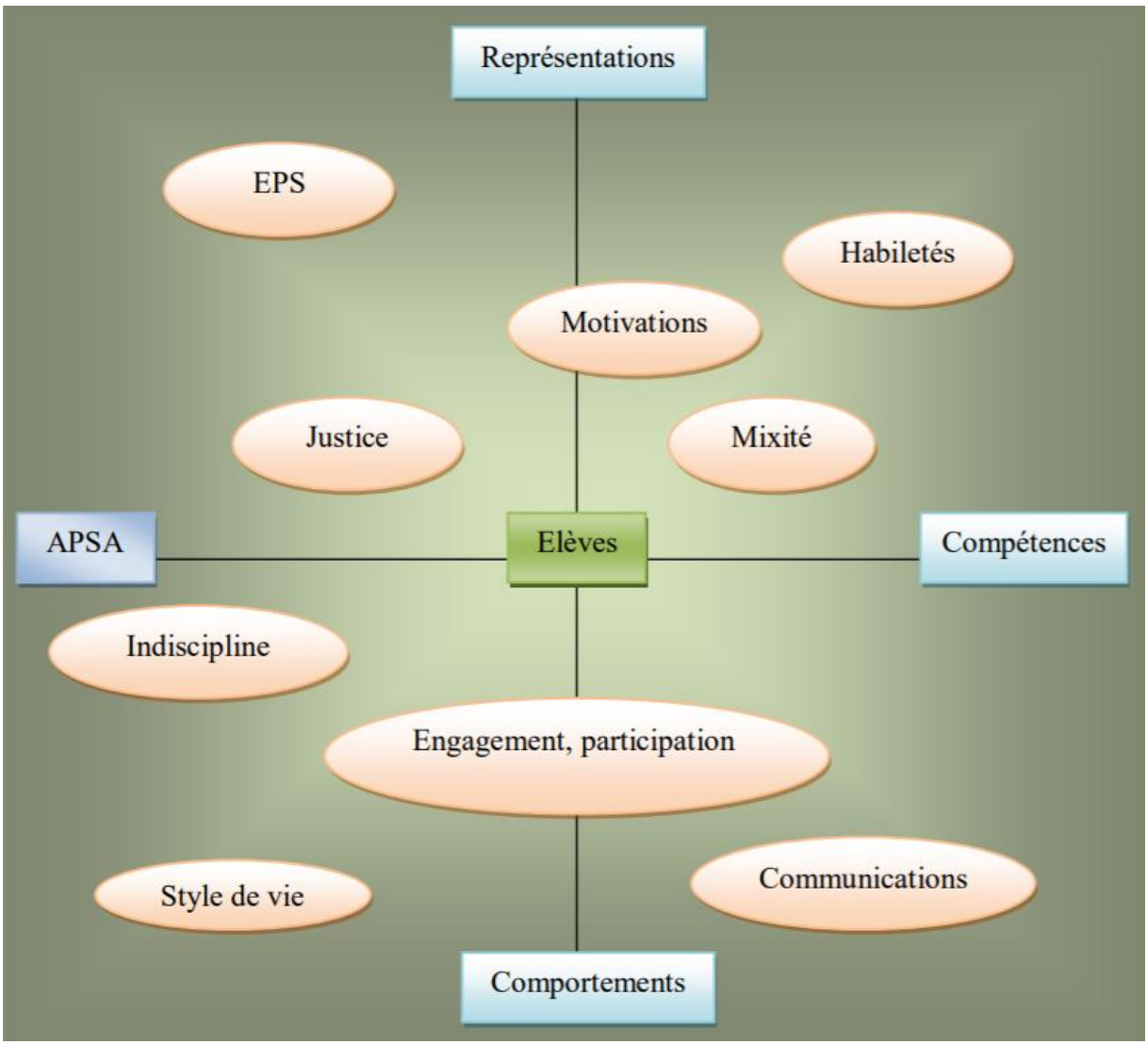


Figure 14 - Les recherches sur les élèves (Bouthier, 2000)

CHAPITRE 4

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Nous nous inscrivons dans la vision développée dans le chapitre précédent et dans la lignée des ergonomes qui étudient le travail des professeurs. Nous précisons ici que l'activité « est le concept forgé par la psychologie du travail et l'ergonomie de la langue française pour poser la question de l'écart entre travail prescrit et travail réel » (Amigues, 2003, p. 8).

Cette thèse reprend les orientations de l'équipe ERGAPE qui analyse le développement de l'activité enseignante en lien avec la tâche dédiée aux professionnels du métier. Saujat (2001) s'intéresse aux enseignants débutants et étudie l'influence que les prescriptions ont sur eux. Faïta (2007) observe les enseignants des écoles confrontés à l'utilisation d'un logiciel en mathématiques. Félix et Saujat (2008) se penchent sur la manière dont les professeurs d'un collège difficile, situé en zone d'éducation prioritaire à Marseille, mettent en place l'aide à l'étude.

Analyser l'activité enseignante en milieu difficile est une étape importante afin de comprendre plus particulièrement comment celle-ci se développe dans un espace contraint où s'enchevêtrent les tensions internes et externes (Monnier, 2009). Sont ainsi mis en évidence, au fil de la recherche, les conflits et les préoccupations des enseignants. Ces dernières font apparaître un déséquilibre entre ce qu'ils voudraient faire en classe et ce qu'ils peuvent faire effectivement. Ce qui représente un vrai défi et une source de difficultés, c'est l'écart entre la « sur-prescription » des objectifs attendus, tels que la réussite de tous les élèves, et la « sous-prescription » des moyens mis à disposition des enseignants pour atteindre ces objectifs. Pour résoudre ces conflits, Saujat (2001) montre que les enseignants tendent à conditionner la réalisation de leur travail à d'autres motifs, par exemple, à celui de « prendre la classe », ce qui leur permet de « préserver le sens et l'efficience de [leur] activité » (p. 95).

Les études des ergonomes rapidement mentionnées ci-dessus nous amènent à tenter de comprendre la problématique que pose, pour les enseignants, le travail dans les zones difficiles. Ensuite, nous analysons les contraintes que l'EPS en général et le football plus spécifiquement impliquent pour l'activité des enseignants. Ceci nous permettra de construire notre problématique tout en mettant en jeu le débat d'idées de Gréhaigne (1998) comme instrument à disposition des professionnels selon leurs différentes appartenances. Plus tard,

notre réflexion prendra un aspect comparatif puisque nous solliciterons l'avis d'un deuxième enseignant exerçant dans un collège ordinaire.

Section 1 - Enseigner en éducation physique et sportive

1.1. L'enseignement de l'éducation physique et sportive

L'éducation physique et sportive, en tant que discipline d'enseignement, donne une place fondamentale aux savoirs liés aux pratiques sociales de référence. Pour Gréhaigne et Laroche (1994), l'EPS consiste essentiellement « en l'exploration du champ des connaissances, en rapprochement analogique ou contradictoire des différents éléments de la situation et en l'effort du sujet pour répondre de façon plus cohérente et plus économique aux systèmes de contraintes qui lui sont proposés » (*in* Gréhaigne, 1998). L'EPS, en tant que discipline, met aussi en jeu des protagonistes (enseignant et élèves) à travers lesquels le savoir et l'apprentissage vont circuler.

Partant du constat que l'apprentissage moteur en EPS est organisé et contrôlé par un processus cognitif conscient (Gréhaigne, *ibid.*), d'autres chercheurs reprennent cette idée malgré quelques divergences au niveau de la conscientisation de ce processus cognitif. Dans ce contexte, Delignières (1992), Famose (1991), Fleurance (1991) et Temprado (1994) précisent qu'une part de la connaissance et de la conscience nécessaire aux apprentissages moteurs évolue à la suite d'un processus infraconscient, et que les élèves se basent principalement, lors d'une première phase d'apprentissage, sur leurs propres conceptions. C'est à ce moment-là que ces auteurs voient la possibilité d'une mise en place des élèves en situation de verbalisation.

Ces moments de verbalisation ont une place importante (Gréhaigne, 1998) pour la prise de conscience et l'élaboration des règles d'action. Ces moments d'échanges verbaux jouent un rôle important en EPS, car ils permettent « l'accès au domaine de la culture que constituent les activités physiques, sportives et d'expression et enfin [l'apport des] connaissances nécessaires à l'entretien des potentialités et à l'organisation de la vie physique actuelle et future » (Gréhaigne, *ibid.*).

1.2. La verbalisation comme instrument d'enseignement-apprentissage en EPS

La situation de verbalisation, selon Gréhaigne (1998), permet l'obtention des informations sur le jeu et les problèmes rencontrés pendant son déroulement, afin de créer des nouvelles règles

d'action et la modification des stratégies à adopter si nécessaire. Ces informations collectées et véhiculées pendant le débat d'idées ont pour but le dépassement de l'objectif-obstacle qui freine l'activité des élèves. Mais, d'un autre côté, l'enseignant peut se servir de ces moments discursifs pour engager un débat conflictuel (conflit sociocognitif) qui représente, selon Croizier (1993), « le passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel, la capacité qu'on a à introduire un conflit en soi-même à partir d'un conflit qu'on livre avec les autres ». La verbalisation est un instrument qui permet cela, et elle est considérée, chez Gréhaigne, comme une aide à l'élaboration des savoirs et des projets d'action des joueurs.

Donc, ces moments d'enseignement avec verbalisation constituent un atout pour les élèves (sur le plan individuel et collectif pour les équipes) comme pour les enseignants. Dans ce cadre, et au contraire de ce que montre Famose (1991), pour qui les moments de verbalisation ont pour but de privilégier le stade de l'intention et de la planification au détriment de l'action, Gréhaigne souligne que ces moments permettent aux élèves de confronter leurs connaissances et informations pour rendre leurs actions plus efficaces. C'est un des points de départ de notre problématique.

Mais, au-delà de la fonction octroyée aux phases de verbalisation dans les apprentissages, et en nous appuyant sur ce que nous venons de développer à propos de la mise en place de ces moments et de leur importance pour les élèves, nous dirigeons aussi notre regard vers la prise en main et l'utilisation de ces moments par les enseignants. Nous accordons une attention particulière aux effets produits par ces situations de verbalisation sur l'activité de ces derniers. Donc, nous orientons notre traitement de cet artefact vers une approche ergonomique, sans pour autant rejeter à l'arrière-plan sa dimension didactique. Cette dernière se manifeste par la prise en compte du potentiel éducatif dont est porteuse cet artefact didactique. Nous suivons en effet cet auteur lorsqu'il définit la notion d'artefact comme un terme alternatif, neutre, qui consiste à penser les différentes formes d'unification du sujet à l'objet. L'artefact, selon lui, est tout objet symbolique ou technique ayant connu une transformation d'origine humaine.

1.3. Le débat d'idées comme objet culturel, entre viabilité et potentiel éducatif

Nous mettons ici en avant l'objet culturel qui est en jeu. Parmi les cultures, celle de l'école se distingue par un assortiment de formes de travail scolaire (Gal-Petitfaux, 2011). Les textes français qui sont censés organiser et réglementer l'EPS doivent permettre l'accès au domaine de la culture qui construit les activités physiques, sportives et d'expression (Gréhaigne, 1998). Alors, en EPS, l'objet culturel mobilisé par un apprentissage avec verbalisation joue un rôle

important dans l'importation des connaissances essentielles à l'entretien de potentialités et à l'organisation de la vie physique (Gréhaigne, *ibid.*). L'auteur montre que l'approche basée sur la prise de conscience des règles d'action par verbalisation est pertinente afin de répondre aux différentes tâches attribuées aux enseignants en EPS, et que l'appropriation culturelle de ces moments discursifs est donc un élément central dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Gréhaigne et son équipe ont travaillé sur cet objet culturel (le débat d'idées) pour lui donner une légitimité mais aussi pour lui accorder une viabilité didactique et un potentiel éducatif. Pour ce faire, Deriaz, Poussin et Gréhaigne (1998) ont bien normalisé ces moments d'échanges verbaux à travers les sports collectifs. Ceci entre dans le cadre de notre recherche, puisque nous nous intéressons au football comme discipline et à deux milieux différents (éducation prioritaire et ordinaire).

1.4. Enseigner le football en EPS : une APSA particulière

Le football est l'un des sports les plus populaires au monde, voire le plus pratiqué et médiatisé (Perelman, 2010). En France, selon la Fédération française de football[57], on compte 2,2 millions de licenciés, dont plus de 180 000 femmes, répartis dans plus de 14 000 clubs. Étant donné son importante diffusion et ses spécificités en termes de pratique, le football reste une APS difficile à enseigner (Roy et Tessier, 2006). Ces deux auteurs mettent l'accent sur la programmation du cycle de football de la part des enseignants d'EPS. D'une façon générale, celui-ci est planifié à la fin de l'année, à l'issue du conseil de classe du 3^{e} trimestre. Donc, nous pouvons conclure que le football, faisant partie des sports collectifs et visant des apprentissages tangibles, est assez rare en EPS dans les institutions scolaires.

Plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi cette APSA est rarement enseignée et programmée par les enseignants lors des différents cycles et de la mise en place du projet collectif de l'établissement en EPS. Pour Roy et Tessier (2006), cette situation est due à l'hétérogénéité de ce sport. En effet, le football est très pratiqué en dehors du cadre scolaire, que ce soit dans un cadre institutionnel et civil (clubs) ou dans les quartiers (simple jeu).

Une autre raison avancée par ces auteurs est que le football véhicule des stéréotypes : il y a une forte représentation masculine, et la présence des filles dérange la pratique des garçons. Cette dernière problématique est, selon nous, un des motifs pour lesquels les enseignants ne

[57] Nous nous référons au site Internet de la Fédération française de football concernant le nombre de licenciés dans la discipline, en prenant en compte le nombre de filles aussi.

programmment pas de séances de football. D'ailleurs, elle a été évoquée à plusieurs reprises par d'autres chercheurs qui ont traité cette question du point de vue du genre. Chantal Amade-Escot et Laure Costes (2005), durant la biennale de l'ARIS[58], ont développé cette idée d'une intervention différenciée entre filles et garçons dans l'activité de football analysée sous l'angle du genre. Elles ont mis aussi en évidence des stéréotypes sexués au niveau des enseignants, à travers l'évaluation et l'interaction entre les élèves et eux-mêmes ainsi que leurs convictions propres.

D'autres raisons encore peuvent expliquer que les enseignants n'incluent pas le football dans leurs séances d'EPS. L'une d'elles est liée aux catégories d'élèves et à la mixité. Roy et Tessier (2006) distinguent quatre groupes d'élèves. Le premier groupe est composé de garçons motivés, avec un niveau technique homogène, et où l'accent est mis sur la pratique des matchs plutôt que sur l'analyse des situations. Le deuxième groupe comprend des filles motivées par cette activité à connotation masculine, mais techniquement faibles. Le troisième groupe est formé de garçons que le football n'intéresse pas, et que les deux auteurs nomment les « pieds carrés ». Le quatrième groupe, enfin, inclut des filles pour qui les activités sportives sont inutiles, surtout celles dites « masculines ».

1.5. Le milieu prioritaire et le football

Une autre source de difficulté pour l'enseignement du football est liée au milieu : élèves issus de couches populaires ou institutions scolaires situées dans une zone d'éducation prioritaire. Dans ce contexte, nous revenons sur l'expérience de Bideau[59]. En 2005, dans la revue *EPS,* il a publié un témoignage après sa nomination en Seine-Saint-Denis, dans un collège ZEP. Il évoque l'influence du milieu, qui est plus forte ici qu'en milieu ordinaire, sur la programmation du football en tant que discipline à enseigner et non pas à pratiquer dans un club. Bien qu'il soit spécialiste en la matière, il a rencontré des difficultés pour mettre en place des séances d'apprentissage scolaire du football, avec des règles contraignantes. Par ailleurs, il n'a pas été facile pour lui de faire comprendre à ses élèves issus d'un milieu modeste qu'ils étaient en dehors du contexte des « quartiers » et des « clubs ». Comme il le décrit dans son article, expliquer qu'une « séance d'EPS en football est et doit être différente d'une séance de club est sûrement le premier problème que j'ai rencontré (difficultés à sortir de la situation de référence) ».

[58] Association pour la recherche sur l'intervention en sport.
[59] Matthieu Bideau est un enseignant d'EPS qui a été désigné dans un collège ZEP de Seine-Saint-Denis. Il était spécialiste en football et son article est paru dans la revue *EPS* n°314, juillet-août 2005.

À partir de ces réflexions de différents chercheurs, nous pouvons conclure que l'enseignant est impliqué indirectement dans l'ambiguïté qui entoure la pratique du football dans un cadre scolaire. L'implication se manifeste non pas à travers les problèmes posés par les différentes situations qui nécessitent l'intervention de l'élève pour faire un choix (Brau-Antony, 2001), mais plutôt à travers les difficultés et les problèmes qui pèsent sur l'enseignant lorsqu'il organise une session d'apprentissage du football.

1.6. Les spécificités de l'enseignement du football : une surcharge de travail pour l'enseignant

L'enseignant fait face à la représentation dominante de ce jeu essentiellement orienté vers l'exploit individuel (Bideau, 2005). De ce fait, il est confronté aussi à plusieurs autres réalités où les élèves ne favorisent que la dimension technique pendant le match de football et négligent tout autre aspect. Dans ce contexte, Gréhaigne (2007) essaie d'organiser les choses en travaillant sur des configurations et des modélisations stratégiques de l'attaque et de la défense en football. Parallèlement, il met l'accent sur le discours à travers le débat d'idées, pour mieux centrer l'attention des élèves, mais aussi comme un outil renforçant la maîtrise de la classe par l'enseignant. Pour sa part, Amigues (2008) s'intéresse à la notion du travail réel de l'enseignant, qui consiste à gérer ses élèves et à organiser collectivement un milieu externe à la classe pour développer son activité en évitant les contraintes liées à la spécificité de la discipline enseignée, en l'occurrence, le football.

Le travail enseignant est vu comme une entité composite englobant « ses aspects codifiés, normalisés et ses aspects informels, flous et imprévisibles » (Tardif et Lessard, 1999, p. 207). La complexité du travail du professeur d'EPS provient de ces diverses contraintes et des particularités de l'enseignement du football, qui impose une organisation de l'activité enseignante (Ria, 2008). Cette activité professionnelle est reconnue depuis peu en tant que métier incertain, dynamique, changeant, pluridimensionnel et avec des échéances temporelles variées (Durant, 1996). Elle est limitée par les échanges cognitifs entre les protagonistes, les interactions sociales et par son espace fixe et fermé (Ria, 2008).

En guise de conclusion, le football, en tant qu'APSA à enseigner avec une spécificité liée, d'une part, à la discipline elle-même en ce qui concerne les ressources à mobiliser et, d'autre part, à sa représentation sociale, impose à l'enseignant de multiples contraintes qui pèsent sur son engagement dans le métier. Cet engagement, associé à la présence du deuxième pôle humain du triangle didactique, représente l'élément central de notre étude. Nous expliquons,

dans la section suivante, quelle a été notre source d'inspiration pour développer cette recherche ainsi que nos questions de recherche.

Section 2 - La formulation de la problématique

2.1. Le recours à la théorie de l'action conjointe en didactique

L'apparition de la théorie de l'apprentissage (constructivisme), développée par Piaget à partir de 1923, a atténué l'esprit béhavioriste qui, selon lui, considère le sujet comme une « boîte noire » et limite l'apprentissage à un processus de « stimulus-réponse ». L'équipe de Gréhaigne a adopté cette approche constructiviste autour de l'activité du sujet pour se construire une représentation de la réalité qui l'entoure, mettant en œuvre le triplet didactique.

La didactique s'est intéressée initialement au savoir, puis à la compréhension de l'apprentissage des élèves. Maria-Luisa Schubauer-Leoni est une pionnière en la matière, avec sa thèse publiée en 1986, où elle analyse un angle de la didactique qui tient compte de l'action de l'enseignant et de l'action conjointe du professeur et des élèves. Cela justifie notre recours aux travaux de Sensevy (2007), qui a développé la théorie de l'action conjointe (TACD) en s'inspirant de ceux de Schubauer-Leoni, Brousseau et Chevallard, qui ont introduit cette notion de l'action professorale devenue depuis un élément de recherche essentiel pour les auteurs qui étudient l'action didactique.

2.2. Prendre en compte l'activité du professeur

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons mis en évidence deux ramifications divergentes d'une même voie.

Premièrement, si l'on étudie l'action didactique de l'enseignant, on doit forcément étudier aussi son action didactique en interaction avec ses élèves (action conjointe).

Deuxièmement, il y a une spécificité de l'action didactique, où les professeurs mettent en place des outils didactiques assurant et garantissant la transmission du savoir. Cette idée est émise à l'origine par Yves Chevallard (1985), qui énonce que la didactique a une ambition anthropologique en tant que science de ce qui se passe quand un sujet apprend quelque chose qu'un autre sujet lui transmet. Cette dernière réflexion est soutenue ensuite par Sensevy (2011). Elle appuie donc notre démarche et notre proposition de considérer le « débat

d'idées »[60] comme outil didactique ou artefact au service des enseignants. Pour les deux professeurs avec lesquels nous avons travaillé, il s'agit d'analyser précisément leur activité et la manière dont ils utilisent cet artefact pendant la leçon de football.

2.3. Prendre en compte l'activité des élèves

S'intéresser aux élèves ne signifie pas forcément chercher à analyser leur activité (Magendie, 2009). Cette phrase s'inscrit dans notre démarche en s'appuyant sur la présence des élèves non pas pour analyser leur activité mais l'activité enseignante qui dépendra d'eux dans une certaine mesure. Il n'en reste pas moins que les connaissances relatives aux élèves en EPS peuvent nous être utiles. Nous avons tout d'abord affiné notre choix de lectures en nous intéressant aux travaux dans le champ de l'EPS qui ont un lien avec le comportement des élèves et leur rapport au savoir.

Le comportement des élèves correspond à ce qu'ils font pendant le cours d'EPS. Les recherches sur l'enseignement en EPS ont mis en évidence deux types de résultats scientifiques décrivant les comportements des élèves : ceux qui s'intéressent à la façon dont ils occupent leur temps, et ceux qui portent sur les réponses émises (Siedentop, 1994). Nous adopterons cette réflexion concernant le comportement des élèves afin de l'introduire durant ce moment clé qu'est le débat d'idées, autour duquel s'articule notre recherche.

2.4. Co-construction du savoir durant le débat d'idées

Comprendre l'activité didactique des enseignants, c'est avant tout s'intéresser aux manières dont ils dirigent l'étude dans la classe (Brière-Guenoun, 2016). Dans le prolongement de cette idée et des analyses développées antérieurement, nous accédons au réel de l'activité (didactique) de l'enseignant ainsi qu'aux manières dont il configure les savoirs qu'il met à l'étude. Ce processus d'étude est défini comme un rattachement au projet de l'enseignant ou d'un établissement (institution scolaire), dans l'objectif de faire apprendre quelque chose (savoir) ou d'apprendre à faire quelque chose (savoir-faire) (Chevallard, 1999). Dans ce contexte, nous allons voir comment l'enseignant co-construit le savoir autour de l'activité de référence durant les débats d'idées.

[60] Voir chapitre 5, section 1.4 : concernant la mise en place du débat d'idées, nous adoptons le modèle de Gréhaigne et Deriaz mais avec des modifications que nous jugeons valorisantes pour l'activité enseignante.

2.5. Le recours à l'approche ergonomique de l'activité enseignante

Comme tout autre courant didactique, celui de l'EPS tente de comprendre le fonctionnement de ce système composé de trois sous-systèmes, comme l'évoque René Amigues dans son article « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante », publié en 2003. Ceux-ci sont les composants du triangle didactique (Brousseau, 1999) ou du triangle pédagogique (Houssaye, 1988, 1992), c'est-à-dire le professeur, les élèves et le savoir.

Sur un plan plus large, la didactique des mathématiques trouve son origine dans les grandes réformes des années 1960-1970 (Amigues, 2003), où l'action enseignante est traitée sous une optique mettant en avant l'efficacité de la tâche à travers les objets de savoir et l'activité réalisée chez les élèves. Dans un autre champ disciplinaire, celui de la didactique des sciences expérimentales, les réflexions se focalisent sur l'épistémologie des contenus enseignés et le dépassement des obstacles et des problèmes du côté des élèves (Astolfi, 1993). L'enracinement constructiviste et cognitiviste est bien présent dans la majorité des recherches. Mais, récemment, ces approches se sont réorganisées sous un éclairage socioconstructiviste, où plusieurs auteurs souhaitent comprendre comment se construisent les savoirs et les connaissances dans une interaction enseignant-élèves (Sensevy et Mercier, 2007 ; Schubauer et Leutenegger, 2007 ; Amade-Escot, 2008 ; Assude, 2010 ; Venturini, 2010 ; Arnaud-Bestieu, 2014).

Pour pousser plus loin ce débat, on peut rajouter que la question du travail émerge et que son importance est de plus en plus admise dans la construction du savoir et la transmission des connaissances de l'enseignant aux élèves. Analyser l'activité enseignante est aujourd'hui nécessaire pour bien compléter le tableau éducatif, en développant plusieurs outils afin de mieux comprendre le processus d'enseignement. Afin de prolonger notre analyse de l'activité des professeurs, nous allons nous focaliser encore davantage sur ce qu'ils font réellement (Amigues, 2007, 2009) pendant les séances d'EPS. Il faut voir cela comme une spécificité interne des enseignants ou comme le résultat d'une action appréciée selon l'efficacité et les performances des élèves (Amigues, 2003) par rapport aux prescriptions formulées. Donc, analyser l'activité en elle-même nous paraît primordial pour mettre en lumière ou mieux comprendre la conception didactique.

2.6. De la problématique à nos questions de recherche

La perspective présentée dans cette thèse est relativement nouvelle dans le champ de l'éducation, considérant le peu d'intérêt accordé à la question du travail en milieu scolaire et

de la formation des professionnels (Tardiff et Lessard, 1999). Dans ce contexte, nous allons analyser l'activité de deux enseignants d'EPS de deux milieux différents (ordinaire et difficile). Il s'agit en effet d'étudier aussi le milieu et son influence sur leurs activités, en adoptant ou non l'artefact langagier. L'activité de référence[61] a également une incidence sur les enseignants et met en jeu l'efficacité de leur pratique.

Des recherches pionnières ont abordé le travail de l'enseignant en mettant en évidence son « efficacité malgré tout » (Clot *et al.*, 1998 ; Clot et Soubiran, 1999 ; Roger, Roger et Yvon, 2001). Mais, d'une façon générale, ces premières études limitent la dimension didactique que nous retenons dans notre démarche au cœur de l'activité enseignante. Récemment, d'autres travaux novateurs ont ouvert des perspectives de rapprochement entre ces deux approches : clinique de l'activité et didactique (Amigues, 2005 ; Lataillade, 2005 ; Saujat, 2001, 2004 ; Félix et Saujat, 2008 ; Brière-Guenoun, 2017 ; Espinassy et Terrien, 2018).

Les recherches en didactique des disciplines se centrent sur les obstacles épistémologiques mais prennent rarement en considération les autres contraintes du métier d'enseignant. Elles n'insistent pas suffisamment sur le fait que cette activité est confrontée à des obstacles autres qu'épistémologiques ou qu'elle relève d'une organisation autre que celle de la classe (Amigues, 2003). L'aspect professoral est réintroduit comme un élément jouant un rôle dans l'interaction, en partant d'un ancrage plus fort du côté de la linguistique, qui a pour objectif d'étudier les activités verbales et leur implication dans le transfert et la construction du savoir. Les recherches, essentiellement de type prescriptif, ne considèrent pas le professeur comme un spécialiste ou un professionnel (Amigues, 2003). De ce fait, « la didactique doit tirer les conséquences du fait qu'enseigner est un travail… Elle doit accepter de reconnaître qu'il lui arrive d'avoir raison localement dans son analyse de certains phénomènes d'apprentissage et d'enseignement, et tort globalement lorsqu'elle néglige de replacer ces phénomènes dans leur contexte, celui du travail quotidien des enseignants et de ses multiples finalités » (Goigoux, 2007). L'activité déterminée par un artefact (ici, le débat d'idées) « est la traduction des compromis établis par le sujet entre les contraintes qui s'imposent à lui en provenance de sources multiples : l'artefact, la tâche, l'environnement, ses propres compétences et capacités, etc., compte tenu de sa finalisation et de son engagement dans la situation » (Rabardel, 1995, p. 181).

[61] L'activité de référence, ici, désigne le football en tant que jeu pratiqué dans le cadre scolaire. Nous reprenons encore une fois le terme « activité », évoqué au début de la thèse, pour distinguer ce concept soit par rapport à l'activité, soit par rapport au métier de l'enseignant.

Notre travail s'inscrit dans cette dynamique. Si le débat d'idées est une tâche robuste (Gréhaigne, 1998) qui a fait ses preuves en tant qu'artefact sur le plan expérimental, en allant sur le terrain, on se rend compte que peu d'enseignants le mettent en place. Il est alors temps, vingt ans après son installation didactique comme composante langagière, d'y revenir mais du point de vue ergonomique.

Le débat d'idées, finalement, est une composante expérimentale qui a été imposée aux enseignants pour perturber leur manière de faire afin de voir comment ils s'adaptent aux difficultés liées à l'introduction de cet aspect langagier mis en avant par Gréhaigne.

Pour synthétiser notre propos, à partir d'un ancrage ergonomique, cette recherche s'intéresse aux conflits du réel de l'activité professorale, au travers du débat d'idées qui peut être à l'origine de l'effacement des savoirs constaté dans l'enseignement usuel en milieu difficile et ordinaire, mais aussi de plusieurs autres aspects influençant l'activité enseignante, tels que la mixité, le genre, le collectif de travail...

Pour répondre à cette problématique, nous allons poser une question générale : comment ces compromis se réalisent-ils en fonction des différentes contraintes qui pèsent sur les enseignants et des conflits qu'elles leur imposent, et quels effets ont-ils sur l'activité des élèves en lien avec les enjeux de savoir ?

Nous allons scinder cette question en quatre sous-questions, pour plus de clarté et pour montrer comment nous souhaitons aborder nos analyses par la suite :

- Comment les enseignants mettent-ils en place la situation didactique du débat d'idées ?
- Comment cet artefact devient-il ou non un instrument dans leur activité ?
- Comment cet artefact didactique se développe-t-il au sein de cette activité ?
- Quels effets ce devenir produit-il sur les apprentissages des élèves ?

CHAPITRE 5

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE

Dans ce chapitre, nous expliquons notre méthodologie de travail à travers trois sections. La première section est consacrée à la présentation générale des contextes d'étude en décrivant par exemple les participants, l'emplacement géographique des établissements scolaires et la situation proposée. Dans la deuxième section, nous revenons sur le déroulement des séances et du recueil des données. Enfin, la troisième section expose le déroulement de l'intervention-recherche.

Section 1 - Présentation générale des contextes d'étude

Cette recherche a été réalisée avec deux enseignants exerçant dans deux classes du même cycle mais de milieux différents[62]. Le premier recueil de données a été effectué au cours de l'année scolaire 2017-2018, dans le collège Edmond Rostand de l'académie d'Aix-Marseille.

C'est un collège urbain situé dans le 13e arrondissement de Marseille et appartenant au réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+). Le recueil des données a été mené avec une classe de 4e dans un cycle de football. Cette classe comprend 23 élèves présentant des difficultés scolaires et sociales. Toutefois, pour Thomas[63], leur enseignant, c'est une classe dynamique, qui a un bon comportement sur le terrain, malgré certains problèmes. Plusieurs élèves, dont une fille, jouent déjà au football dans un cadre civil. Il est important aussi de préciser que cette classe est composée d'une majorité d'élèves nés en France mais dont les parents ont des origines différentes. Seulement sept élèves sont français avec des parents d'origine française.

Le deuxième recueil de données a été effectué également durant l'année scolaire 2017-2018 mais dans un collège urbain de la région niçoise : La Bourgade. Contrairement au précédent, il ne fait pas partie des zones d'éducation prioritaire (ZEP) ; c'est un collège ordinaire de l'académie de Nice. Quant à la classe étudiée, les données fournies par l'équipe éducative des enseignants d'EPS montrent qu'elle est composée de 25 élèves, qu'elle est dynamique, sans difficulté scolaire apparente, avec un taux de réussite élevé. Par ailleurs, si on la compare avec l'autre classe, on voit que neuf élèves seulement n'ont pas des parents d'origine française.

[62] Le premier enseignant appartient à un milieu d'éducation prioritaire et le deuxième à l'éducation ordinaire.
[63] Il s'agit d'un prénom modifié de l'enseignant.

1.1. Conditions éthiques et contractuelles

Notre recherche a été réalisée avec deux enseignants d'EPS issus de milieux et d'académies différents. Nous avons rencontré quelques difficultés à obtenir l'accord d'enseignants qui intègrent le football dans leur programmation cyclique. Le premier enseignant qui s'est intéressé à notre protocole de recherche se nomme Thomas ; il a répondu à notre appel lancé auprès du réseau des enseignants d'éducation physique et sportive de l'académie d'Aix-Marseille. Un deuxième enseignant nous a aussi répondu favorablement, mais il s'est désisté au moment du lancement du projet. Nous avons donc lancé un autre appel sur une zone géographique plus large afin de trouver un deuxième enseignant remplissant nos critères de sélection.

Puis, le protocole de recherche a été présenté aux deux enseignants séparément, mais ses différents points[64] ont été discutés de la même manière afin que tout soit bien clair. Nous leur avons expliqué les contraintes relatives aux conditions du recueil des données, en insistant sur le fait que leur présence serait nécessaire hors du cadre scolaire. Nous avons également entrepris une démarche pour obtenir l'autorisation des chefs d'établissement. Dans un cadre réglementaire et administratif, deux demandes d'autorisation de filmer ont été adressées, par l'intermédiaire de la secrétaire du laboratoire ADEF, aux enseignants et responsables des collèges[65].

Par ailleurs, il a été convenu avec les différents acteurs (enseignants, élèves, chefs d'établissement) que les enregistrements vidéo ne seraient pas diffusés hors du cadre d'analyse sans leur permission. Cependant, ils nous ont donné l'autorisation de citer les noms des enseignants et des collèges.

Avant le début du travail sur le terrain, une phase de familiarisation avec les élèves a eu lieu. Cette démarche avait déjà commencé avec les enseignants deux semaines auparavant. Celle-ci s'inscrit dans une « intégration authentique » (Saury *et al*., 2013) du chercheur et lui permet d'observer le contexte étudié, ici, le cadre scolaire, pour favoriser un climat de confiance avec les protagonistes afin qu'ils soient à l'aise face à la caméra et au moment des analyses. Étant nous-même issu d'une formation STAPS et ayant exercé en Tunisie la double activité d'enseignant d'EPS et d'entraîneur de football, cette phase de familiarisation ne nous a pas posé de problème. En effet, nous parlons le même langage lié à l'apprentissage de l'EPS.

64 Ici, on revient avec les deux enseignants sur les différents points essentiels du protocole, tels que la durée du cycle, la situation proposée, le nombre de séances, et nous expliquons le mode de recueil des données.
65 Voir annexe 1 : deux autorisations de filmer.

1.2. Participants et emplacement géographique

Pour rappel, cette étude s'est déroulée en partenariat avec deux enseignants de deux classes de 4e, issus de milieux et d'académies différents (cf. plus haut : « Présentation générale des contextes d'étude »). Pour plus de clarté, nous présentons ici les caractéristiques des classes et des deux enseignants selon l'emplacement géographique des établissements :

- **Tableau 3** : il récapitule les données liées au sexe et à l'âge des enseignants, avec leurs spécificités en termes de spécialité et de classe.
- **Tableau 4** : il précise le nombre de filles et de garçons, avec une répartition selon l'origine des parents.
- **Figure 15** : elle montre la localisation géographique des deux collèges et des deux académies sur le territoire français.

	Sexe	Âge	Classe	Discipline	Spécialité du professeur
Thomas	Homme	35 ans	4e (23 élèves)	EPS (cycle de football)	Basket-ball
Bernard	Homme	45 ans	4e (25 élèves)	EPS (cycle de football)	Rugby, judo

Tableau 3 - Présentation générale de l'ensemble des protagonistes

	Classe de Thomas Collège Edmond Rostand - Marseille Éducation prioritaire (REP+) Académie d'Aix-Marseille	Classe de Bernard Collège La Bourgade - Nice Éducation ordinaire Académie de Nice
Nombre d'élèves	23	25
Nombre de filles	12	14
Nombre de garçons	11	11
Répartition des élèves selon l'origine	16 élèves : parents d'origine non française 7 élèves : parents d'origine française	6 élèves : parents d'origine non française 19 élèves : parents d'origine française

Tableau 4 - Présentation des élèves selon les deux académies et les origines

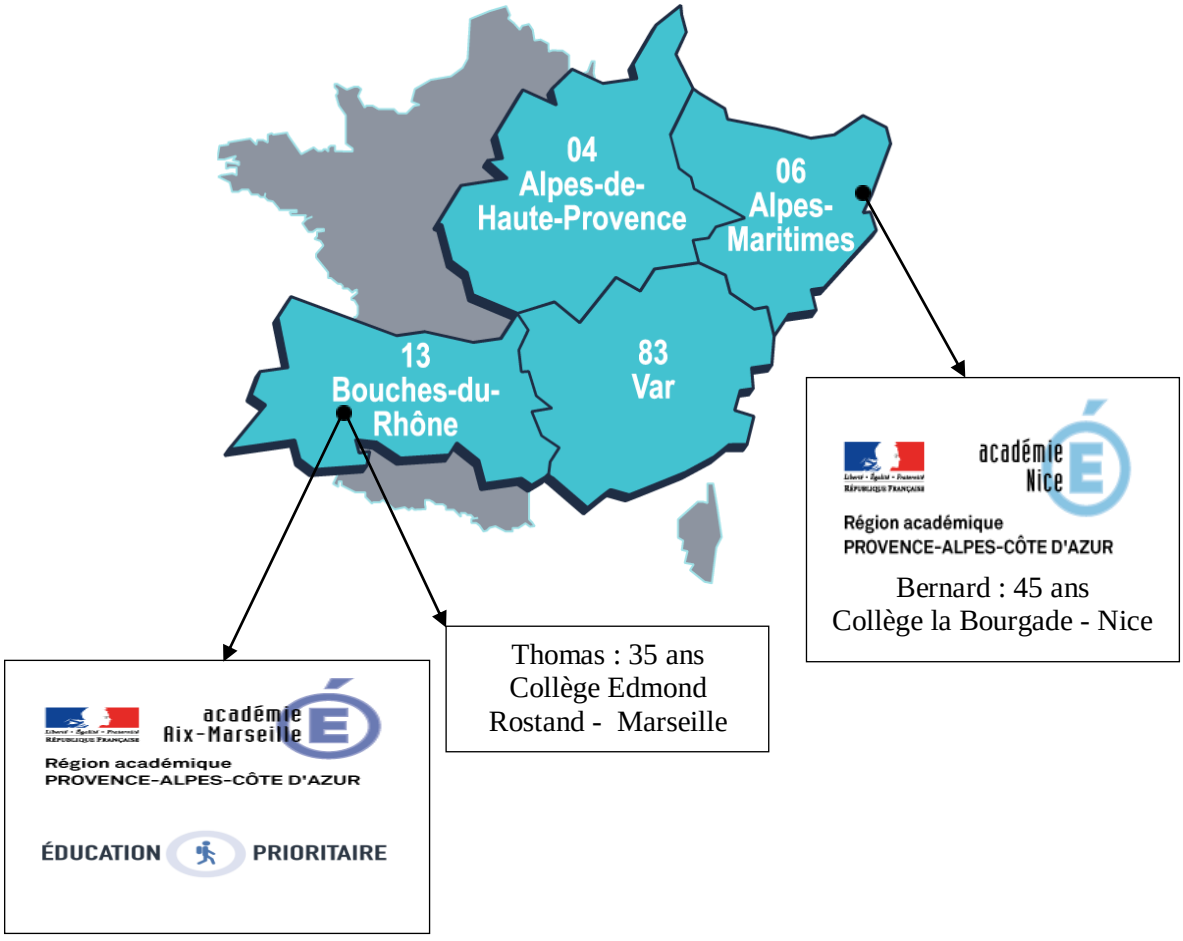


Figure 15 - Répartition géographique des deux enseignants

1.3. Cycle d'enseignement

Il s'agit d'une programmation d'un mini-cycle de football proposé aux élèves, avec une liberté de choix laissée aux deux professeurs au niveau des objectifs des séances. Ce mini-cycle de quatre leçons de deux heures se déroulait tous les jeudis de 10 h à midi pour Thomas, et tous les mardis de 13 h à 15 h pour Bernard. Les séances avaient lieu sur un terrain de handball, à l'intérieur de l'enceinte du collège de Marseille, et sur un terrain de football destiné à un usage scolaire, concernant le collège de Nice. Les établissements disposaient du matériel nécessaire pour l'enseignement du football (ballons, dossards, plots, petites cages…).

1.4. Situation proposée

La situation que nous proposons à travers notre protocole est inspirée du modèle didactique pour l'enseignement des sports collectifs à l'école de Deriaz, Poussin et Gréhaigne (1998). Gréhaigne et l'équipe du laboratoire ELLIADD (université de Franche-Comté à Besançon) ont beaucoup travaillé sur la didactique de l'enseignement des sports collectifs à l'école (Gréhaigne *et al.*, 1999). Leurs recherches les ont amenés à tenter de mieux appréhender le rapport entre enseignant et élèves, qui consiste, pour le professeur, à passer d'une approche traditionnelle à une approche tactique des sports collectifs (Gréhaigne, 1999, p. 18). Ici, cette équipe de recherche touche implicitement l'activité enseignante, bien que sa préoccupation première soit l'interaction professeur-élève qui se base sur un volet discursif (langagier) (Gréhaigne, Wallian et Brière-Guenoun, 2015).

Gréhaigne, qui s'intéresse principalement à ce que les élèves apprennent à travers les pratiques sportives collectives, pose directement cette question : « Qu'enseignent réellement les professeurs d'EPS ? » (Gréhaigne, 1999, p. 19), même si celle-ci est toujours liée aux attentes envers l'apprentissage, l'évaluation et la conception didactique en faveur de l'élève. À partir de ce contexte, nous essayons d'adapter ce modèle de situation du point de vue ergonomique, qui met en avant l'activité enseignante. Pour cela, la situation que nous proposons (figure n° 15) consiste en l'application d'un match de football en association avec le débat d'idées (Deriaz, 1998 ; Gréhaigne, 2007 ; Zerai *et al.*, 2008 ; Zghibi, 2013), une notion développée par ces mêmes auteurs et entendue comme un artefact didactique qu'il est important de mettre en place. Dans cette continuité, Marc Cloes, lors du séminaire d'ARIS organisé à Amiens en mai 2012, a expliqué que « le débat d'idées correspond à l'une des applications didactiques de l'approche socioconstructiviste. En Belgique francophone,

toutefois, les enseignants en éducation physique n'ont pas encore intégré le concept et il semble urgent de leur proposer des exemples dont ils pourront s'inspirer »[66].

De notre côté, nous avons évoqué la situation avec nos deux enseignants en glissant dans la conversation la notion du débat d'idées, qui ne représentait rien pour eux en termes d'ingénierie didactique. Le débat d'idées, comme tout autre artefact qui contribue à l'organisation du travail partagé (Amigues, 2007), détermine l'activité qui « est la traduction des compromis établis par le sujet entre les contraintes qui s'imposent à lui en provenance de sources multiples : l'artefact, la tâche, l'environnement, ses propres compétences et capacités, etc., compte tenu de sa finalisation et de son engagement dans la situation » (Rabardel, 1995, p. 181). Dans notre démarche de recherche, nous avons donné plus de liberté aux enseignants de programmer ou non le débat d'idées lors d'une situation de match donnée.

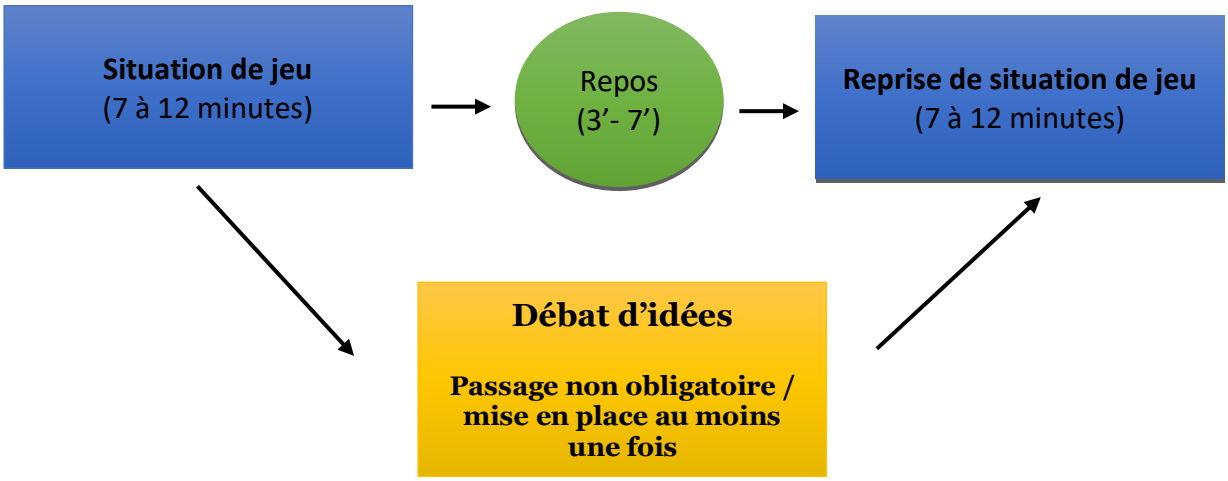


Figure 16 - Modèle de situation de jeu en football proposé aux enseignants (Deriaz, Poussin et Gréhaigne, 1998)

✓ ***Synthèse***

Le tableau suivant propose un récapitulatif des deux contextes d'étude (APSA, niveau de classe, durée du cycle, nombre de leçons filmées et dispositif mis en place pour les filmer).

[66] Présentation de Marc Cloes, lors de la 7e biennale de l'ARIS, « Intervention, recherche et formation : quels enjeux, quelles transformations ? ». L'intitulé de la présentation est le suivant : « Le débat d'idées expérimenté par un enseignant dans un cycle de volley-ball. Opinion des acteurs ».

	APSA	Niveau de classe	Durée du cycle	Séances filmées	Dispositif d'enregistrement vidéo
Classe de Thomas	Football	4e cycle 4 (23 élèves)	4 leçons de 2 h (1 h 30 effective de cours)	4 séances de 1 h 45	Deux caméras (fixe et mobile)
Classe de Bernard	Football	4e cycle 4 (25 élèves)	4 leçons de 2h (1 h 15 effective de cours)	4 séances de 1 h 15	Deux caméras (fixe et mobile)

Tableau 5 - Récapitulatif des contextes d'étude

Section 2 - Méthodologie et dispositif de recherche

2.1. Déroulement des séances et recueil des données avec le 1er enseignant

Nous présentons ici, dans un premier temps, notre intervention dans sa globalité, de la première séance jusqu'à la quatrième et dernière séance, y compris les moments des ACS. Dans un deuxième temps, nous décrivons, dans un tableau, l'ensemble du cycle qu'a programmé Thomas pendant ses enseignements de football.

Le tableau suivant montre l'ordre de l'intervention réalisée auprès du premier enseignant (déroulement des séances et ACS).

Séances	Commentaires
Semaine n° 1	Prise de contact avec l'ensemble des enseignants d'EPS (étape de familiarisation aussi avec les élèves).
Semaine n° 2	Filmer la première séance avec deux caméras (cf. partie suivante, point 3, « Recueil des matériaux empiriques »).
Semaine n° 3	Filmer la deuxième séance + ACS de la première séance (ACS réalisées juste après le déroulement de la deuxième séance).
Semaine n° 4	Filmer la troisième séance + ACS de la deuxième séance (ACS réalisées juste après le déroulement de la troisième séance).
Semaine n° 5	Filmer la quatrième séance + ACS de la troisième séance (ACS réalisées juste après le déroulement de la quatrième séance).
Semaine n° 6	ACS de la quatrième et de la dernière séance.

Tableau 6 - Récapitulatif de l'intervention auprès du 1er enseignant

2.2. Présentation du cycle de football de Thomas

Cycle : « Football 4e 4 » 1. Présentation du cycle par l'enseignant 2. Présentation de la séance 3. Échauffement sans ballon 4. Situation (trois contre zéro)	
Objectif	Recherche du jeu par les ailes Appropriation des couloirs
But	Marquer un but : ✓ Les élèves partent par trois, chacun dans un couloir. ✓ Personne ne peut sortir de son couloir. ✓ Trois touches de balle maximum. ✓ Pas le droit de faire une passe en arrière. ✓ Le groupe suivant part lorsque le groupe précédent a franchi le milieu du terrain. ✓ Variables : rajouter un gardien, un ou des défenseurs fixes dans un couloir.
Matériel	✓ Lamelle, chasubles numérotées, petites cages, plots feuilles, stylos, deux bancs, plaquettes
Situation de jeu	***** Situation de six contre six ***** ✓ Deux équipes s'affrontent en ***deux mi-temps de huit minutes*** avec un ***temps de concertation de sept minutes*** pour régler les problèmes rencontrés en première mi-temps. (Fiche aide)[67]. ✓ Les deux équipes qui ne jouent pas observent et arbitrent (voir fiche)[68]. ✓ But sans utilisation des ailes = un point ; but avec utilisation des ailes = deux points.
Remarques	✓ ***Pendant les sept minutes de débat d'idées, les équipes qui ne jouent pas font deux équipes de trois contre trois, avec des petites cages.*** ✓ Les scores sont cumulés.

Tableau 7 - Fiche du cycle condensé du 1er enseignant

[67] L'enseignant s'appuie sur des fiches avec un dessin du terrain de football pour aider ses élèves à positionner les difficultés rencontrées pendant les phases du jeu de six contre six. (Voir annexe B – fiche 1).
[68] L'enseignant met en place des fiches d'évaluations pour les élèves qui sont en train de visualiser le match. (Voir annexe B – fiche 2 et 3).

2.3. Déroulement du recueil des données avec le 2e enseignant

La procédure concernant Bernard est la même que pour Thomas. Nous présentons, dans un premier temps, notre intervention dans sa globalité, de la première séance à la quatrième et dernière séance, y compris les moments des ACS. Puis, dans un deuxième temps, nous décrivons le cycle condensé programmé par cet enseignant.

Le tableau suivant montre l'ordre de l'intervention réalisée auprès du deuxième enseignant (le déroulement des séances et les ACS).

Séances	Commentaires
Semaine n° 1	Prise de contact avec l'ensemble des enseignants d'EPS (étape de familiarisation aussi avec les élèves).
Semaine n° 2	Filmer la première séance avec deux caméras (cf. partie suivante, point 3, « Recueil des matériaux empiriques »).
Semaine n° 3	Filmer la deuxième séance
Semaine n° 4	Filmer la troisième séance + ACS de la première et deuxième séance (ACS réalisées juste après le déroulement de la troisième séance).
Semaine n° 5	Filmer la quatrième séance.
Semaine n° 6	ACS de la troisième et de la quatrième séance.

Tableau 8 - Récapitulatif de l'intervention auprès du 2e enseignant

2.4. Présentation du cycle de football de Bernard

Cycle : « Football 4e 4 »	
1. Présentation du cycle par l'enseignant 2. Présentation de la séance 3. Échauffement sans ballon 4. Échauffement avec ballon	
Objectif	S'organiser collectivement pour accéder à la cible et marquer.
But	✓ Maîtriser l'occupation de l'espace. ✓ Maîtriser le déplacement avec ballon (contrôle de balle, conduite de balle, tirer au but). ✓ Se déplacer sur le terrain. ✓ Marquer un but.
Matériel	✓ Chasubles numérotées, plots, ballons
Situation de jeu	***** Situation de six contre six ***** ✓ Deux équipes s'affrontent en ***deux mi-temps de 12 minutes*** avec un ***temps de concertation*** pour régler les problèmes rencontrés en première mi-temps.
Remarques	✓ ***Débat d'idées : moment de concertation.*** ✓ Variables : pas de gardien pour les filles.

Tableau 9 - Fiche du cycle du 2e enseignant

2.5. Recueil des matériaux empiriques

En termes d'analyse de nos données, deux types de matériaux ont été recueillis :

1. Des enregistrements audiovisuels de toutes les séances du cycle enseigné par nos deux professeurs. Dans ce cadre, nous avons utilisé deux sortes de caméras : une caméra fixe qui couvre tout le champ du terrain, avec les élèves et l'enseignant en activité ; et une caméra mobile, qui suit le professeur dès la prise en main des élèves dans le vestiaire et jusqu'à la fin de chaque séance.

2. Des enregistrements audiovisuels des enseignants pendant les moments d'autoconfrontation. Il s'agit, en premier lieu, des autoconfrontations simples avec chacun des enseignants séparément, et en second lieu, d'une autoconfrontation croisée avec la présence des deux en même temps.

2.5.1. Enregistrement audiovisuel *in situ*

L'ensemble des enregistrements vidéo des séances avec les deux enseignants nous donne un total de huit leçons correspondant à 32 heures de matière filmée. Le dispositif[69] d'emplacement des caméras nous a permis de filmer plusieurs éléments tels que l'activité enseignante, les échanges verbaux, l'interaction élèves-enseignant et le retour sur l'activité à travers les autoconfrontations. Ces données seront ensuite analysées, après transcription et fragmentation selon différents codages (voir partie 2, dans la méthodologie).



Photo 1 - Plan obtenu grâce à une caméra mobile permettant d'enregistrer l'activité enseignante durant toute la séance (enseignant : Thomas)

[69] Photos 1 et 2 – Dispositif d'observation et d'enregistrement de l'activité enseignante durant toute la séance, en interaction avec les élèves.



Photo 2 - Plan large obtenu grâce à une caméra fixe permettant d'enregistrer l'activité enseignante durant toute la séance (enseignant : Bernard)

2.5.2. Entretien d'autoconfrontation

L'autoconfrontation (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000) est un outil qui consiste, pour le chercheur, à confronter l'acteur (l'enseignant) aux traces de son activité à l'aide des extraits vidéo de ce qu'il a fait pendant la séance. À travers cette technique, l'enseignant est invité à se remettre dans la situation et à décrire d'une façon claire ses choix (pourquoi choisissez-vous de démixer les groupes ?), ses focalisations (à quoi et à qui prêtiez-vous attention à ce moment ?), ses interactions avec les élèves (quelles mesures prenez-vous face à un comportement comme celui-là ?), ses interprétations et ses avis par rapport au déroulement de la séance et au « réel de l'activité » (Amigues, 2003 ; Saujat, 2011), en lien avec ce qui a été déclaré avant (pensez-vous avoir réalisé la tâche prescrite au cours de cette situation ?). Tous ces paramètres nous aident à comprendre l'activité enseignante (Faïta et Saujat, 2010).

Par la suite, un dispositif[70] d'autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000) a été mis en place à la fin des deux cycles d'enseignement de football dans les deux établissements. En présence des deux enseignants, nous avons évoqué l'activité de chacun afin d'ouvrir le débat entre eux sur les extraits présélectionnés, en adéquation[71] avec notre problématique et en continuité avec nos questions de recherche.

Afin de faciliter la synchronisation ultérieure des enregistrements en situation et des enregistrements en autoconfrontation, ces entretiens sont intégralement filmés et enregistrés en vidéo. Cela facilite notre tâche pour une analyse proxémique d'interactions didactiques

[70] Photos 3 et 4 – Dispositifs de mise en situation et plan obtenu d'autoconfrontation simple et croisée.
[71] Les extraits vidéo sont choisis en fonction de leur adéquation avec nos questions de recherche et de leur lien direct avec notre problématique. Aussi, nous sélectionnons des extraits de situations spécifiques (par exemple, des insultes entre les élèves pendant la séance et la réaction de l'enseignant, la formation des équipes sans mixer les élèves…).

(Forest, 2006) d'un extrait marquant, à travers le triplet fondamental des genèses (Sensevy, 2006), et sur la base des tableaux synoptiques (Schneuwly, Dolz-Mestre et Ronveaux, 2006).



Photo 3 - Autoconfrontation simple avec Thomas



Photo 4 - Autoconfrontation croisée avec Thomas et Bernard

2.5.3. Les synopsis : un outil didactique qui renforce l'analyse de l'activité

Les vidéos de l'ensemble des séances filmées constituent l'essentiel du travail. Pour commencer, nous avons concentré ces enregistrements vidéo en établissant le résumé de chaque leçon (Leutenegger, 2003), afin de mettre en relation une identification temporelle, les différentes tâches et leurs objectifs, ainsi que les compétences mobilisées pour la réalisation de ces buts. Cette première étape d'analyse a révélé un certain nombre d'épisodes ou d'événements remarquables (au sens de Leutenegger, 2003).

Nous adaptons à notre recherche l'idée d'un synopsis de cycle de Schneuwly, Dolz et Ronveaux (2006). Le recours à une telle idée se justifie par trois arguments :

- La nécessité de rendre compte de l'ensemble du cycle, de façon lisible et plus claire pour le lecteur.
- Le positionnement au moment de la mise en place ou non du débat d'idées au sein des séances, et la durée de celui-ci.
- La possibilité d'avoir des indicateurs du point de vue enseignant/élèves concernant la viabilité et le potentiel éducatif du DI.

Alors que le premier argument a un intérêt communicationnel plus que scientifique, nos deuxième et troisième arguments sont considérés comme pertinents pour notre étude. Dans ce cadre, Schneuwly, Dolz et Ronveaux (2006) montrent que « rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe et puis transcrites de manière à saisir, d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe ; d'autre part, les contraintes contextuelles et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction ; enfin, l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné, grâce à la vision holistique de la séquence de travail dans laquelle celui-ci se déploie » (p. 175).

✓ ***L'approche macro et microdidactique du cycle***

S	***E***	***Tâche***	***D***	***EN***	***EL***	***Type de tâche***
n°	a)	Tâche réalisée par l'enseignant				-
	b)	**Moments à analyser (spécialement les moments de débat d'idées)**				**DT DS DNG**

Tableau 10 - Tableau synthétique d'un cycle/séance (analyse macrodidactique)

✓ ***Description colonne par colonne***

Avant d'entamer le décryptage des vidéos, nous présentons un descriptif colonne par colonne du synopsis :

- C1 ***(S)*** : repère temporel en termes de séance (chiffre).
- C2 ***(E)*** : repère temporel en termes d'épisode (lettre).
- C3 ***(tâche)*** : descriptif condensé de la tâche mise en jeu par l'enseignant.
- C4 ***(D)*** : repère temporel en termes de durée de la tâche.

- C5 ***(EN)*** : case cochée lorsque l'enseignant intervient du début de la séance jusqu'à la fin (physiquement, pour faire une démonstration, ou verbalement, pour transmettre des informations à ses élèves).
- C6 ***(EL)*** : case cochée lorsque les élèves interviennent durant la séance du début à la fin (par le jeu ou durant le débat d'idées).
- C7 ***(type de tâche)*** : case cochée uniquement pendant les moments de DI avec double orientation :
    - DT : discours avec orientation sur la technique individuelle des élèves.
    - DS : discours avec orientation sur la stratégie collective des équipes.
    - DNG : discours neutre et général qui ne sollicite pas l'intervention des élèves.

Nous allons nous appuyer aussi sur d'autres épisodes (en jaune dans le tableau) pour alimenter ce qui, pour nous, est intéressant à analyser et susceptible d'éclairer la manière dont l'activité des enseignants et des élèves contribue à la construction du milieu didactique (Amade-Escot, 2009).

Pour illustrer chaque séance, nous avons condensé les vidéos des leçons dans un tableau prenant en compte la structuration temporelle et précisant les tâches proposées par chacun des deux enseignants séparément. Chaque tâche est résumée dans le tableau de séance (voir partie analyse didactique). Chaque changement de tâche entraîne un changement de ligne dans le tableau. Voici, ci-dessous, une présentation de ce tableau.

S / E	***D***	***Tâche enseignant (orientation du discours)***	***Tâche élèves (orientation du discours)***
Séance Épisode	Minute	Résumé de la tâche / Consigne donnée par l'enseignant	Activités des élèves

Tableau 11 - Tableau synthétique d'un épisode (analyse microdidactique)

Nous allons expliquer ici ce que désigne chaque case. La colonne « **S / E** » indique la séance (chiffre) et l'épisode (lettre). Par exemple, « S1/e » désigne le cinquième épisode de la première séance. La colonne « **Tâche enseignant** » présente la production verbale de l'enseignant ou un résumé de la tâche initiale. La dernière colonne, « **Tâche élèves** », donne des informations sur l'activité des élèves et, en particulier :

- Les actions principales des élèves.
- La compréhension et l'application de la consigne donnée par l'enseignant ainsi que les difficultés rencontrées.
- Les prises de parole ou les actes isolés des élèves afin de comprendre ou de discuter les consignes de l'enseignant.

Aussi, la confrontation des deux colonnes (enseignant/élèves) pourra apporter des informations topogénétiques sur le jeu didactique.

Enfin, nous nous appuyons sur un troisième type de synopsis où nous revenons essentiellement sur les phases de DI. Nous nous intéressons au discours produit par les enseignants et par les élèves, en lien avec la production des règles d'action par rapport à la question de la co-construction du savoir tout au long du cycle ou, autrement dit, lorsque les enseignants ont mis en place le DI. Cette dernière étape va nous permettre de répondre à la quatrième question de recherche (voir problématique) concernant ce qui est produit durant le DI et son devenir sur les apprentissages des élèves. Nous proposons ci-dessous l'explication de chaque case, comme avec les autres tableaux :

S	**DI/G**	**Production verbale de l'enseignant et des élèves pendant le DI**	**Durée**	**Savoirs (élaboration de règles d'action)**
S1	DI/G1	**(E) :** xxx	xxx	xxx
	DI/G2	**(EL) :** xxx	xxx	xxx

- C1 (S) : le numéro de la séance.
- C2 (DI/G) : la phase du débat d'idées et le groupe.
- C3 : le discours produit par l'enseignant et les élèves pendant le débat d'idées, en lien avec l'élaboration des règles d'action (« **E »** désigne l'enseignant / « **EL »** désigne les élèves).
- C4 : durée du débat d'idées.
- C5 : les règles d'action produites durant la phase du DI, que ce soit par l'enseignant, par les élèves ou par les deux, ensemble.

Donc, pour résumer, notre dispositif de travail du point de vue didactique consiste, dans un premier temps, à condenser le cycle de chacun des deux enseignants dans un tableau avec un codage bien précis (voir partie analyse didactique). Puis, dans un deuxième temps, nous extrayons uniquement les moments où un débat d'idées a été mis en place, pour analyser ces moments sur deux volets. Ces deux volets seront utilisés pour des analyses microdidactiques.

Tout d'abord, nous nous intéressons à la question de la viabilité du DI. Pour ce faire, nous nous référons aux transcriptions des données à l'issue des autoconfrontations simples et croisées (voir partie suivante pour les modalités des transcriptions). Ensuite, nous traitons la question du potentiel éducatif du DI. Pour cela, nous faisons appel à nos tableaux condensés de chaque séance et essentiellement aux moments où la tâche de DI a été mise en place, ce que nous appelons un artefact au sens de Rabardel (2007).

2.6. Justification de la macro et microdidactique du synopsis élaboré

À travers ces deux extraits, nous essayons de voir l'effet de ces moments sur les élèves et l'enseignant au niveau du discours et des tâches produites. Nous nous intéressons également à ce que disent les élèves mais aussi à ce que dégage l'enseignant verbalement afin d'instrumentaliser le DI. Nous procédons de même avec Bernard, mais nous ne retenons qu'un seul extrait, vu que le dispositif mis en place par ce dernier est le même durant ces quatre séances. À travers ces paramètres, que nous avons pu repérer lors des examens des vidéos, nous tentons de clarifier le deuxième point de notre analyse didactique concernant le potentiel éducatif de l'artefact, à la fois du côté des élèves et de l'enseignant.

2.7. Vers une approche ergo-didactique

L'intérêt de cette contribution à double regard consiste à réfléchir sur l'articulation entre l'action conjointe en didactique et en clinique de l'activité, pour étudier à la fois l'activité prescrite, l'activité réalisée, le réel de l'activité et les modalités d'interaction enseignant-élèves.

La mobilisation conjointe de ces deux cadres théoriques (Brière-Guenoun, 2017) vise à renseigner le rapport au savoir de l'enseignant vis-à-vis de son activité sur le terrain, en lien avec l'analyse des modalités de co-construction des savoirs (Verscheure, Elandoulsi et Amade-Escot, 2014), et son rapport au métier au regard de la façon dont il se l'approprie.

En tant que membre de l'équipe ERGAPE, nous développons, dans la lignée de ce double regard, une réflexion axée sur l'élève mais surtout sur l'activité de l'enseignant (Brière-Guenoun, 2017 ; Espinassy et Terrien, 2018). Donc, l'activité enseignante reste notre préoccupation principale, comme au sein de l'équipe, et le sujet majeur de cette thèse.

Dans ce cadre, il nous paraît essentiel de croiser ces deux entrées théorique et méthodologique du point de vue de l'activité de l'enseignant, de l'arbitrage des dilemmes, du rôle du professeur, de la place des élèves, du sens et de l'efficience (cf. figure 17). Cette entrée à

double voie, analysant les concepts cités, se manifeste sur le plan didactique par les transactions et les contrats didactiques, le jeu didactique, les milieux et le triplet des genèses. Au niveau ergonomique, elle se manifeste par une coanalyse du travail (autoconfrontations), le réel de l'activité, l'activité réalisée et les choses que les enseignants peuvent, veulent et font réellement.

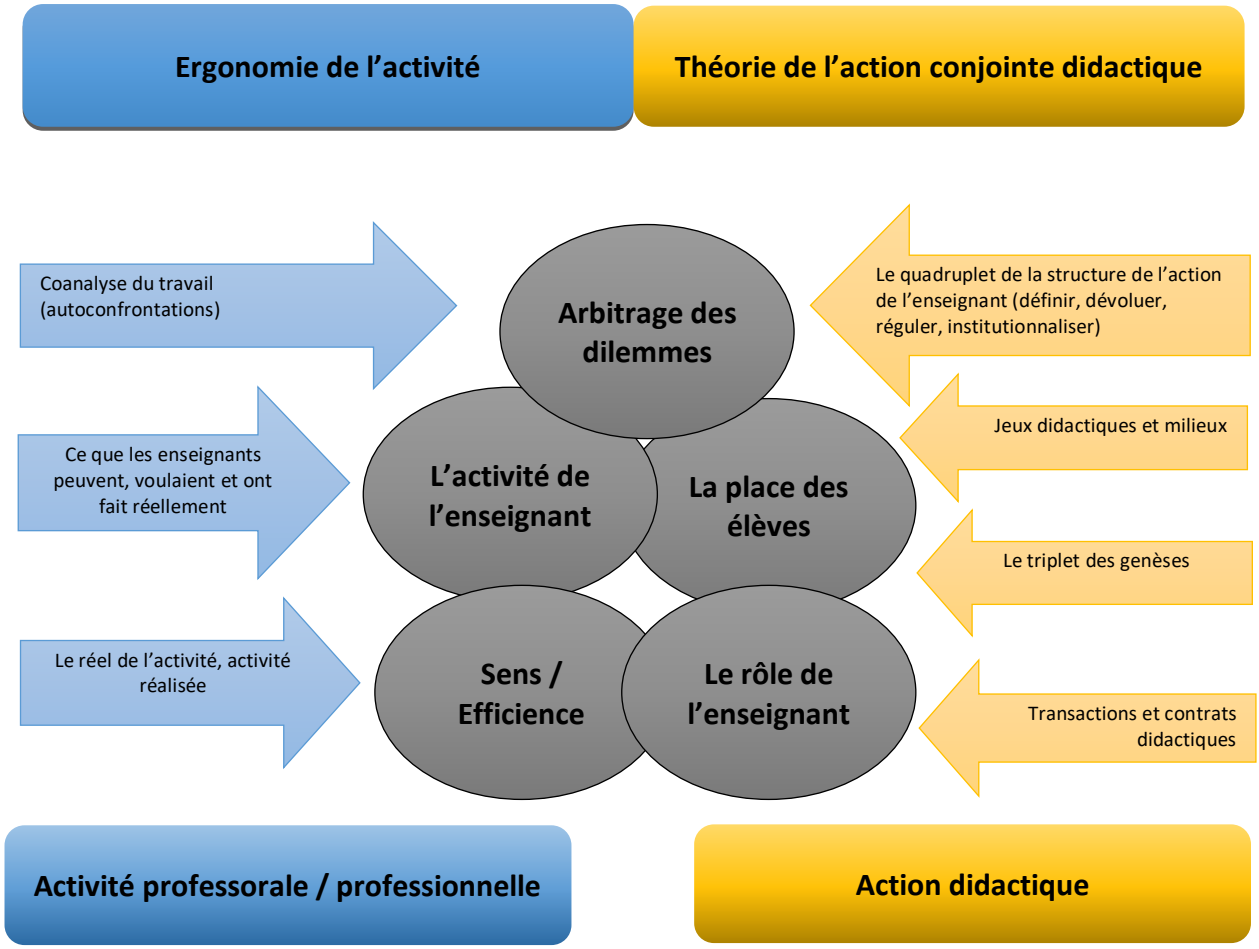


Figure 17 - Deux entrées théorique et méthodologique : un regard ergo-didactique (Maher Gharbi, 2020)

Section 3 - Le déroulement de l'intervention-recherche

Dans cette section, nous allons décrire l'ensemble des opérations que nous avons réalisées durant notre intervention. Il s'agit de la mise en place d'un cadre dialogique comme réflexion sur le métier d'enseignant (Saujat, 2003), permettant à ces professionnels de développer « une activité nouvelle sur leurs activités antérieures » (Clot, 2008a, p. 67).

3.1. La difficulté de départ : le débat d'idées, un instrument et/ou un dilemme

La communauté des ergonomes considère comme une « règle de métier » le fait « de comprendre le travail pour le transformer, à la demande des intéressés » (Laurent, 2014). Dans une même démarche, Wisner (1995) explique que « la plupart des chercheurs en sciences humaines n'aiment pas obéir à une commande. Nous, au contraire, considérons la demande comme absolument essentielle en ergonomie parce qu'elle nous conduit sur la difficulté » (p. 10).

La difficulté qui est à l'origine de notre travail ne découle pas des professionnels du métier, qu'il s'agisse des enseignants d'EPS faisant face à de multiples contraintes ou des enseignants qui essayent de s'adapter à leur milieu de travail[72]. Elle émane plutôt de l'introduction d'un artefact[73] datant de 1998, qui est rarement mis en place à travers une pratique[74] souvent utilisée mais rarement enseignée (Roy et Tessier, 2006) dans des milieux différents.

Cet artefact (Rabardel, 1995) qui est traité uniquement du point de vue didactique depuis son apparition, nous le projetons dans le milieu ergonomique pour savoir comment il devient ou non un instrument dans l'activité et observer son évolution dans cette activité pour chacun des deux enseignants participants. Nous nous appuyons ici sur les travaux de Rabardel (1995) pour expliquer notre propos, à travers les deux processus d'instrumentation et d'instrumentalisation. C'est-à-dire que nous cherchons à savoir comment les enseignants ont pris en main le débat d'idées et comment ils se l'approprient durant les séances.

Nous situons notre intervention dans une posture clinicienne pour laquelle la compétence d'adaptation de l'intervenant est « d'abord une compétence d'objectivation des dimensions qui permettent d'agir » (Hubault, 2007, p. 79). Et, comme le mentionne Amigues (2003), l'intervenant doit « s'appuyer sur les savoirs d'action des acteurs qu'il doit "objectiver" en restituant le sens que ces derniers en donnent » (p. 12).

Dans une optique d'ergonomie de l'activité, pour débarquer dans un milieu de travail, il faut d'abord une demande des professionnels du métier ou une commande d'une institution. Cette sollicitation va exiger l'établissement d'un « milieu de recherche associé à un milieu de travail » (Oddone, Re et Briante, 1981, *in* Filippi, 2019). Rappelons, dans ce contexte, que notre intervention est motivée par une orientation de l'équipe de recherche ERGAPE et du

[72] Milieu ordinaire ou difficile.
[73] Le débat d'idées selon les travaux de Gréhaigne (1998).
[74] Le football.

programme ODE (cf. introduction, partie « Structure de la thèse »). Il s'agit de découvrir ce que peut entraîner une multitude de variables didactiques – c'est-à-dire, dans notre cas, le débat d'idées de Gréhaigne (1998) – sur l'activité des enseignants dans un milieu ordinaire et plus spécifiquement dans un milieu difficile (Kherroubi et Rochex, 2004 ; Saujat, 2001, Ria et Saujat, 2008 ; van Zanten, 2001).

3.2. La phase de recherche et son outil de traitement des données

En premier lieu, il convient ici d'expliquer comment nous allons analyser la matière recueillie (les autoconfrontations simples et croisées et les vidéos). Bien évidemment, comme on l'a évoqué précédemment, notre ancrage théorique s'aligne sur les travaux développés par l'équipe ERGAPE (Saujat, 2001, 2004 ; Amigues, 2005 ; Félix et Saujat, 2008 ; Brière-Guenoun, 2017 ; Espinassy et Terrien, 2018), pour un regard centré sur l'activité enseignante au carrefour de l'ergonomie et de la didactique.

Au temps de l'intervention succède un temps de recherche. Donc, notre action sur le terrain avec les enseignants change de statut, et les enregistrements vidéo, les ACC et les ACS deviennent un atout pour produire des connaissances. Il s'agit d'une visée épistémique et analytico-transformative à travers cette intervention-recherche pour localiser le développement de l'activité que nous avons tenté de provoquer et de faire évoluer avec l'introduction du débat d'idées chez les deux enseignants.

3.3. Les étapes de la démarche

Nous avons mené une intervention-recherche avec deux enseignants exerçant dans deux collèges de milieux différents (cf. partie méthodologique).

L'intervention a été conduite en trois phases. La première a consisté en notre propre immersion (en tant que chercheur) dans les milieux de travail, notamment à travers des observations filmées des leçons d'EPS lors d'un cycle de football, avec l'introduction d'une artefact didactique, « le débat d'idées » (Gréhaigne, 1998). Ces enregistrements vidéo de chaque séance, de la prise en main des élèves au retour aux vestiaires, ont été suivis par des ACS et des ACC avec les professionnels. La deuxième phase a débuté par la transcription des données recueillies lors du visionnage des séances par les enseignants, ce qui correspond à une « activité sur l'activité » (Saujat, 2002). Cette étape se distingue de la première, pour l'intervenant-chercheur, par un passage d'un temps d'agir à un temps d'explication et de production de connaissances (Clot et Leplat, 2005). Les données et les extraits des séances,

que nous présenterons dans les prochaines parties, ont été repérés, répertoriés et catégorisés en vue d'identifier les indicateurs d'un développement potentiel dans le matériau langagier.

Pour ce faire, et en complément de l'introduction de l'artefact en question, considéré comme un instrument et/ou un dilemme perturbant l'activité des enseignants, nous empruntons le modèle proposé par Bruno et Méard (2018) et Filippi (2019), élaboré à partir d'un bilan précis d'indicateurs approuvés par plusieurs chercheurs et provenant de la littérature scientifique. Mais, avant de présenter ces indicateurs, il convient d'expliquer le codage réalisé concernant les transcriptions.

3.4. Transcription des données des entretiens d'autoconfrontations simples et croisées

Dans un premier temps, il s'agit de transcrire les données issues des entretiens en verbatim. Cette transcription a été réalisée par nous-même selon une méthode classique : écoute et visionnage de la vidéo, puis transcription en la stoppant et en la relançant. Nous avons opté pour cette méthode après avoir testé plusieurs logiciels tels que Transana et Happy Scribe. En effet, nous avons constaté que la voix des enseignants était couverte par les cris des élèves lors du retour sur leurs activités pendant les ACS et les ACC, ne permettant pas de transcrire tout ce qu'ils disaient.

De plus, la méthode choisie pour transcrire les paroles nous a permis d'intégrer dans les verbatim tous les éléments observés, et de croiser leurs déclarations avec leur gestuelle en respectant aussi les moments de pause, les répétitions, les silences, en bref, tout ce qui caractérise le discours oral par rapport à l'écrit. Nous avons également « retranscrit » les postures, les manifestations émotionnelles (comme le rire, la sensation de fierté…), les gestes et les changements d'intensité de voix (comme les exclamations et les chuchotements). Ces didascalies ont été intégrées dans les transcriptions entre parenthèses.

À travers la figure ci-après (figure 18), nous montrons comment nous avons analysé ces autoconfrontations dans la partie suivante (analyse ergonomique).

Cette figure explique le codage que nous utilisons à travers les vignettes. Seules les interventions les plus signifiantes pour notre étude sont restituées. Elles sont représentées de la façon suivante.

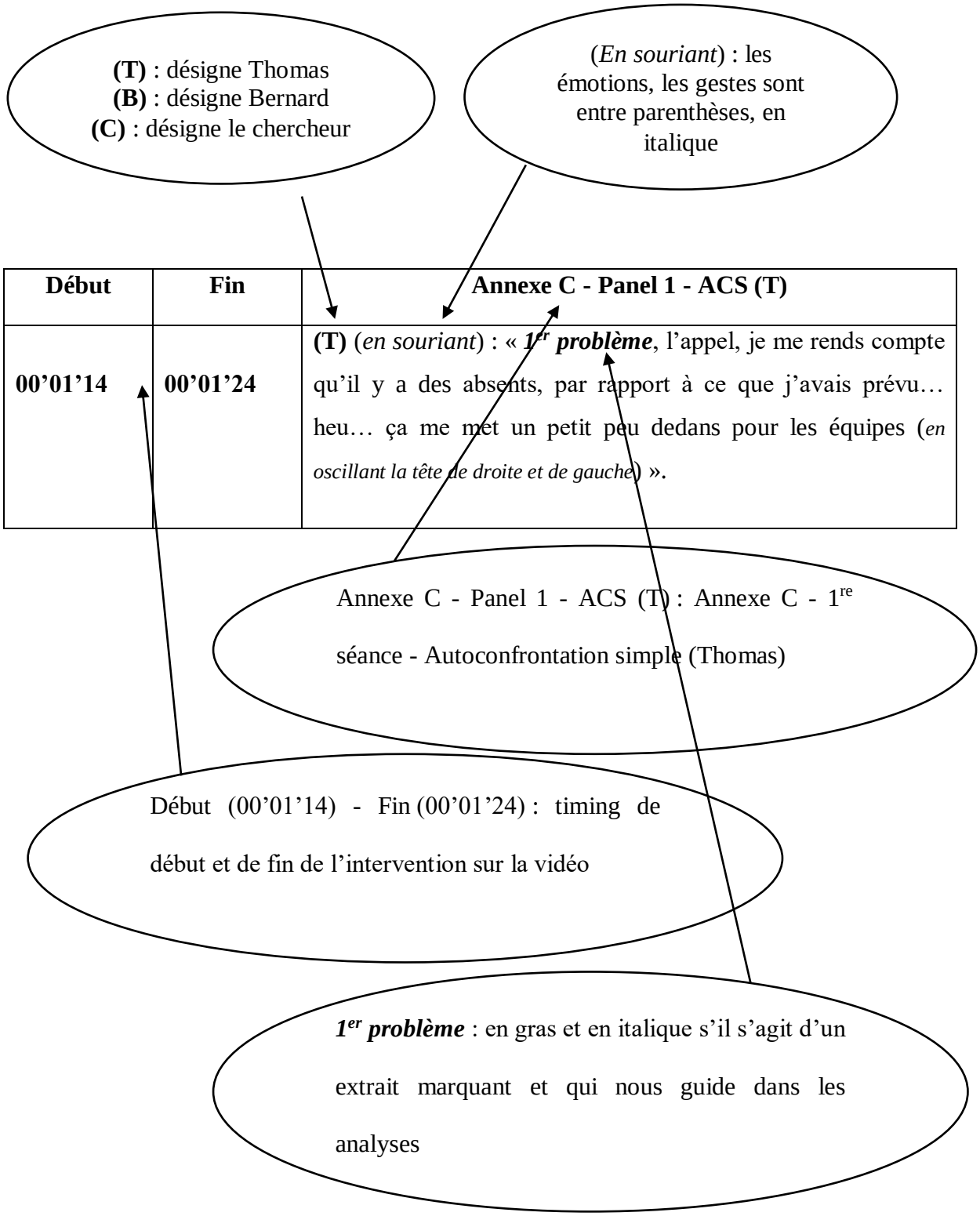


Figure 18 - Exemple d'analyse ergonomique des vignettes

Pour chaque transcription, nous avons codé les verbatim de la manière suivante.

- ✓ ACS avec Thomas (rappelons ici que Thomas est le pseudonyme donné à l'enseignant exerçant à Marseille) :
  - **T** : Thomas.
  - **C** : chercheur.
  - **Panel** : désigne la séance, avec l'ordre suivant : panel 1, panel 2, panel 3 et panel 4, divisé en panel 4.1 et panel 4.2.
- ✓ ACS avec Bernard (rappelons ici que Bernard est le pseudonyme donné à l'enseignant exerçant à Nice) :
  - **B** : Bernard.
  - **C** : chercheur.
  - **Panel 1** : des extraits de la 1re et de la 2e séance.
  - **Panel 2** : des extraits de la 3e et de la 4e séance.
- ✓ ACC entre Thomas (T) et Bernard (B) :
  - **T :** Thomas.
  - **B :** Bernard.
  - **C :** chercheur.
  - **HDV 0062 → HDV 0069** : l'ensemble des ACC fragmentées sur plusieurs vidéos. Les paroles sont en continu, mais à chaque nouvelle vidéo, le compteur est remis à zéro.

Pour rappel, les transcriptions sont repérées par un temps de début et un temps de fin de la production orale, que ce soit de la part des deux enseignants ou de nous-même en tant que chercheur (voir annexes C, D et E).

3.5. Le traitement des données en clinique de l'activité

Nous proposons ici une synthèse des indicateurs sur lesquels nous nous sommes appuyé durant nos analyses. Le focus est porté sur la phase de traitement des données (Bruno et Méard, 2018). Pour ce faire, nous nous référons aussi à la thèse de Françoise Bruno, soutenue en 2015. Il faut rajouter que dans leurs recherches, les auteurs ont pu catégoriser huit indicateurs. Nous ne retenons que quatre indicateurs qui nous semblent adaptables par rapport à l'enjeu recherché dans cette thèse. Ces quatre indicateurs de traitement de données sont parfois liés à des marques de développement dans le matériau langagier (Bruno et Méard, *ibid.*). Tout d'abord, le tableau suivant (tableau 12) présente ces marques ; par la suite, nous décrirons les indicateurs évoqués au début.

3.5.1. La première étape : les marques de développement dans le matériau langagier chez les enseignants

Type de marque langagière	Codage dans les transcriptions	Auteurs princeps
L'expression des émotions	Rire, malaise, mécontentement, satisfaction face à sa propre image, son activité, sa voix, empêchement…	Bournel-Bosson (2011) Werthe (2001)
Les énoncés enchâssés polyphoniques	Discours adressés à d'autres ou auto-adressés. Enchaînements des répliques lors des entretiens, faits de questions-réponses, de reprises, de controverses, d'accords obtenus au fil de la discussion.	Bournel-Bosson (2011) Sitri (2003)
Les variations dans les formes verbales et les marques d'énonciation	Les marques d'énonciation varient à l'intérieur des énoncés (utilisation des pronoms, par exemple)	Bruno (2015) Bruno et Méard (2018)
Les répétitions et hésitations	Hésitations, pauses, silences marqués, discours entrecoupé…	Saujat (2010)
L'emploi des connecteurs	Débat interne manifesté par « par contre, mais » … ; construction de signification (enfin, finalement…)	Bruno (2015) Bruno et Méard (2018)
Le langage non verbal et les figures de style	Difficulté à mettre en mots ce que le sujet pense à dire ; associée souvent avec des gestes, des hésitations, des silences, l'utilisation de métaphores…	Faïta (2001)

Tableau 12 - Récapitulatif des marques de développement dans le matériau langagier chez les enseignants (Gharbi, 2020)

3.5.2. La deuxième étape : les indicateurs de la mise en place du débat d'idées

- ✓ ***Indicateurs relatifs à l'auto-affectation***

Le premier type de marque qui nous paraît fondamental, et que nous avons pris en compte comme outil et indicateur d'analyse, concerne les signes d'auto-affectation : la surprise, les rires, les exclamations. Concernant ce point, Bournel-Bosson (2011) montre que « l'auto-affectation du sujet confronté à l'inadéquation entre ce qu'il dit faire et ce qu'il se voit faire lorsqu'il se mesure aux traces de son activité se présente comme un moment princeps dans le mouvement dialogique » (p. 160).

Nous avons donc essayé d'identifier les marques d'auto-affectation et d'étonnement des enseignants lors des entretiens, en l'occurrence, la manière dont ils sont affectés par la mise en place du débat d'idées. Nous avons voulu voir aussi comment cet instrument didactique est mobilisé au sein de la classe, faisant évoluer les relations entre l'enseignant et ses élèves, les enjeux de savoir, la question de la mixité en football et la façon dont celui-ci arrive à bien gérer sa leçon et sa classe.

- ✓ ***Indicateurs relatifs aux mises en tension entre les instances du métier***

Le deuxième type de marque pris en considération pour traiter nos verbatim est relatif « aux conflits entre les instances du métier (personnelle, impersonnelle, interpersonnelle, transpersonnelle) » (Bruno, 2015, p. 113 ; Bruno et Méard, 2018). Amigues (2003) montre que ces marqueurs provoquent des mises en tension et jouent un rôle dans le développement de l'activité. Ces mises en tension se ressentent dans l'argumentation de l'acteur, par l'utilisation parfois du « je » ou du « moi », puis du « on », par exemple. Ces énoncés représentent des indices d'un « dialogue serré dans l'activité du professionnel entre ce qui est prescrit, ce qui est d'usage dans le métier… » (Bruno, 2015, p. 114).

- ✓ ***Indicateurs relatifs au potentiel biphasé, entre sens et efficience***

Le troisième type de marque que nous avons relevé porte sur la dynamique des énoncés mettant l'accent sur le sens des actions, d'un côté, et sur leur efficience dans l'activité de l'enseignant, de l'autre (Leontiev, 1976 ; Saujat, 2007 ; Clot, 2008 ; Moussay *et al.*, 2011). Dans ce cas, « faire la classe », pour le professeur, entraîne des compromis constants entre l'efficience et le sens de son activité (Moussay, 2009). En effet, pour l'enseignant, introduire le débat d'idées dans l'activité des élèves est en même temps un objet (« faire apprendre » aux

élèves) et un instrument (qui favorise le « faire apprendre » aux élèves). Ces conflits entre sens et efficience peuvent influencer le devenir de cet aspect langagier et conduire soit à un empêchement, soit à un développement de l'activité de l'enseignant, en instaurant, en éliminant ou en modifiant cette instance verbale.

- ✓ ***Indicateurs relatifs au changement d'orientation de l'activité et la création de nouveaux buts***

Le quatrième type de marque ressortant de nos analyses est celui du changement d'orientation de l'activité. Ici, le développement de l'activité (la mise en place du débat d'idées) découle du principe de « l'alternance fonctionnelle » entre orientation centripète (vers soi-même) et orientation centrifuge (vers l'objet de l'activité) (Saujat, 2010 ; Wallon, 1941). Donc, selon ces auteurs, une bonne prise en main de l'artefact par les enseignants et sa correcte mise en œuvre ne sont possibles qu'à travers une équilibration entre ces deux orientations, tantôt vers soi, tantôt vers l'objet[75] recherché derrière la mise en place de ce moment discursif. Ensuite, si l'enseignant n'arrive pas à trouver cet équilibre, il est invité à chercher ou à créer de nouveaux buts. Dans ce cadre, nous reprenons l'idée de Moissec (2011), qui affirme que la création de nouveaux buts est un organisateur du développement de l'activité des enseignants, qui parviennent donc à mettre en place cet artefact didactique (le débat d'idées). On retrouve ici l'idée du développement biphasé sur le plan du sens et de l'efficience.

[75] L'objet ici représente l'efficacité du moment du débat d'idées, pour que les élèves arrivent à détecter les problèmes rencontrés, et la mise en place des stratégies, des règles d'action (Gréhaigne, 1996) pendant la deuxième mi-temps.

DEUXIÈME PARTIE

ANALYSE EMPIRIQUE

CHAPITRE 1

ANALYSE ERGONOMIQUE DE L'ACTIVITÉ DES DEUX ENSEIGNANTS : AUTOCONFRONTATIONS SIMPLES ET CROISÉES

Dans ce chapitre, nous allons scinder notre analyse ergonomique en trois parties. Dans la première et la deuxième section, nous étudierons les autoconfrontations simples chez Thomas puis chez Bernard. Dans la troisième section, nous procéderons à une analyse croisée à la suite de la confrontation des deux enseignants ensemble.

Section 1 - Les autoconfrontations simples - Thomas

Dans cette section, nous allons analyser les autoconfrontations simples réalisées avec Thomas, l'enseignant de Marseille (enseignement prioritaire). Nous rappelons ici que la programmation du cycle de football avec cet enseignant s'est déroulée en milieu d'année scolaire (voir la partie méthodologique).

Concernant la matière à analyser du point de vue ergonomique avec Thomas, nous avons opté pour un dispositif d'analyse des données dans l'ordre des séances. Donc, les analyses des vignettes suivent un ordre allant de la première leçon à la quatrième. Le recours à une telle répartition a pour objectif de savoir ce que deviendra l'artefact didactique (débat d'idées) qui sera mis en place. Nous procéderons de même pour le retour d'activité du deuxième enseignant, mais avec quelques différences qu'on expliquera dans la deuxième section.

1.1. Analyses ergonomiques de la 1re séance

1.1.1. Le débat d'idées : outil d'entrée dans le métier

Début	Fin	Annexe C - Panel 1 - ACS (T) - Vignette 1
00'10'30	00'10'50	**(C)** : « Juste pour comprendre, la façon de choisir le terme… » **(T)** : « Heu… débat d'idées, c'est que c'est quelque chose que, moi (*pointe le doigt vers lui*), j'ai déjà entendu… heu, à la faculté, avec heu… avec certains formateurs et… j'suis pas sûr… (*se montre avec les mains*), alors, c'est peut-être une erreur, parce que, moi, je suis prêt à toujours tenter les choses, on va tenter aujourd'hui, on va tenter le débat d'idées (*en souriant*) et on va voir comment ils le perçoivent aujourd'hui (*ramène ses mains vers lui*). »

00'10'51	00'11'09	**(T)** : « Après, parce qu'on est bien d'accord (*montre deux groupes avec ses mains*) que ces débats d'idées… chacun de son côté, chaque équipe de son côté (*montre bien chaque groupe distinct avec les mains*)… C'est pas (*ses mains se rejoignent pour faire un groupe unique*)… va pas se confronter, sinon, elles vont donner les tactiques, c'est pas (*fait non avec la main droite*). Donc, le choix, c'est vraiment un choix du terme… (*glisse ses pieds sous la chaise, l'expression de son visage est la réflexion, en se frottant le menton de l'index gauche*), concertation… heu… je sais pas. On va tenter (*jette quelque chose avec sa main gauche*). »
00'11'10	00'11'18	**(T)** : « Aujourd'hui, je vais tenter le débat d'idées… on va voir, je vais pas leur expliquer, on va voir si… s'ils reviennent dessus (*sa main fait un geste de roulis*). »

En se référant à cette première vignette, on peut constater dès le départ que Thomas n'utilise pas du tout l'artefact du débat d'idées dans ses enseignements. Pour lui, le débat d'idées est un cours dont il a entendu parler mais qu'il n'a jamais mis en place : « ***Heu… débat d'idées, c'est que c'est quelque chose que, moi (pointe le doigt vers lui), j'ai déjà entendu… heu, à la faculté, avec heu… avec certains formateurs et… j'suis pas sûr.*** » Donc, nous avons l'impression d'une nouvelle découverte pour Thomas, dans ce moment de verbalisation comme pièce centrale de l'enseignement des sports collectifs (Gréhaigne, 1998). Cette difficulté se manifeste par de nombreuses hésitations dans le discours de Thomas, avec des phrases entrecoupées et inachevées.

Ce point de départ montre que Thomas s'est lancé un défi face à un enseignement incluant le débat d'idées, ce qui prouve qu'il est toujours ouvert au développement de son activité : « ***Parce que, moi, je suis prêt à toujours tenter les choses, on va tenter aujourd'hui, on va tenter le débat d'idées.*** » Mais, nous remarquons aussi un dialogue intérieur chez l'enseignant, signe d'un conflit personnel relatif à son métier. Cela se manifeste par l'utilisation récurrente de l'expression « ***on va tenter le débat d'idées*** ». Thomas ne cache pas qu'il a une vision floue sur ce que l'application d'un tel outil didactique pourra entraîner par la suite. D'où un dialogue serré entre ce qu'il met en place, ce que cela implique et ce qui est prescrit dans son activité.

Thomas revient aussi sur un point important qui engendre chez nous, en tant que chercheur, le sentiment qu'il utilise le débat d'idées dans son enseignement mais sans s'en rendre compte. Cette idée apparaît à travers son discours en ce qui concerne l'appellation en elle-même de l'artefact. Ce que nous appelons « débat d'idées », Thomas le qualifie de « concertation ». L'enseignant, à ce niveau, commence à faire une comparaison intérieure des différents concepts : ***« Après, parce qu'on est bien d'accord […] que ces débats d'idées… chacun de***

son côté, chaque équipe de son côté […] … C'est pas […] … va pas se confronter, sinon elles vont donner les tactiques, c'est pas […]. Donc, le choix, c'est vraiment un choix du terme… […], concertation… heu… je sais pas. On va tenter […].» Donc, nous allons infirmer ou confirmer cette idée en avançant dans notre analyse.

- ✓ ***Le débat d'idées : comment Thomas se l'approprie pour exercer son activité***

Début	Fin	Annexe C - Panel 1 - ACS (T) - Vignette 2
00'35'29	00'35'51	**(T)** : « C'est vrai que je parle dès le départ (*montre l'ordinateur du doigt*)… Y'a des élèves moteurs… alors, chez les bleus, c'est Karim, qui est footballeur de club, donc lui, tout de suite, il prend… il prend le débat, débat d'idées (*bouge la main comme pour regarder un œuf qu'il tourne sur lui-même et sourit),* il le prend en main. Heu, donc, lui, il va proposer des choses qui vont peut-être ou pas être discutées par les autres, mais lui… Et là (*se redresse sur sa chaise et montre l'écran*), y'a pas d'élève moteur. »
00'35'52	00'36'07	**(T)** : « Y'a un élève qui est bon en foot (*caresse le clavier*), qui comprend le foot on va dire [inaudible], c'est Benissam (*montre l'écran*), mais il est plutôt timide, il va avoir du mal à s'exprimer et les autres sont pas du tout moteurs. » **(T)** : « Donc on a, je pense, deux débats différents. »
00'36'12	00'36'34	**(T)** : « Là, j'ai pas (*montre quelque chose au loin*) assez mis en place ces petits matchs, donc je l'ai expliqué à Yvan, les équipes (*se gratte la tête*) mais… heu… c'est pas… pour l'instant je… c'est pas ce qui est le plus important pour moi (*en regardant C*). Moi, je veux… qu'on travaille sur le débat d'idées mais (*se frotte le menton*) je vois que ça se passe… ça se met pas en place. »
00'37'04	00'37'16	**(T)** : « Après, en termes de… placements (*montre l'écran en souriant*)… là, j'aurais dû le mettre ici pour voir ce qui se passait derrière. Mauvais placement, mais ça… je le savais. »

Début	Fin	Annexe C - Panel 1 - ACS (T) - Vignette 3
00'37'45	00'38'04	**(C)** : « Là, vous avez dit : j'interviendrai mais plus tard… » **(T)** : « Plus tard… » **(T)** : « Ça, c'est parce que j'arrive pas à m'en empêcher… et j'interviens pas trop sur les bleus parce que je sais (*bras droit tendu sur la table, index parfois pointé, menton appuyé dans sa paume gauche, l'air confiant*), je sais que ça va marcher. »
00'38'05	00'38'08	**(C)** : « C'est une sorte de connaissance par rapport à eux… » **(T)** : « Beaucoup, beaucoup… »
00'38'09	00'38'19	**(T)** : « Et j'interviens pas… j'essaie de pas leur donner de réponse, ça, c'est important (*index levé*)… par contre, j'essaie de les questionner (*relance la vidéo et parole inaudible*). »

Début	Fin	Annexe C - Panel 1 - ACS (T) - Vignette 4
00'38'20	00'38'59	**(T)** regarde la vidéo. « Là, ils ont compris là… enfin, certains ont compris la règle, la règle bonus. »
00'39'00	00'39'02	**(T)** sourit et rit. « Je les laisse réfléchir… » Puis il s'appuie au dossier de la chaise.
00'39'03	00'40'15	**(T)** regarde la vidéo, jambes bien tendues devant lui. « Là, je me recule (*en souriant*). Je sais même plus si j'interviens ou si je pars. »

Début	Fin	Annexe C - Panel 1 - ACS (T) - Vignette 5
00'40'37	00'40'46	**(T)** regarde la vidéo. Sa main à plat semble suggérer une interrogation [inaudible].
00'40'47	00'41'00	**(T)** regarde la vidéo. (*En montrant l'écran*) : « Donc, là, je vois qu'ils jouent pas vraiment (*en souriant*), je… c'est pas grave (*rit*). »

Début	Fin	Annexe C - Panel 1 - ACS (T) - Vignette 6
00'41'30	00'41'47	**(T)** : « Ça, ce que je te disais… c'est un instant prétexte, j'ai pas encore… j'ai pas encore trouvé quelque chose à leur faire travailler (*insiste avec sa main ouverte*), mais… c'est l'instant prétexte, c'est-à-dire qu'ils sont pas assis à faire n'importe quoi. »
00'42'02	00'42'18	**(T)** : « Heu, bé en fait, après, le problème, c'est que j'entends pas après ce qu'ils disent, donc en fait, il faudrait que je sois trois personnes différentes (*rit et montre trois endroits différents avec les mains*), heu… (*montre l'écran*). »
00'42'19	00'42'46	**(T)** : « Heu, là, je sais pas… alors, si ça se passe bien sur les (*montre chaque côté de l'écran*) validés, se faire valider, ils ont l'habitude, je pense qu'après je peux trouver quelque chose de plus, heu… (*réfléchit*), comment dire ? Je vais leur faire travailler quelque chose devant un but au lieu de faire juste un match, un petit match… »
00'42'47	00'42'55	**(T)** : « Là, pour moi, ils sont pas en apprentissage, ils sont en activité (*montre l'écran en décrivant un cercle avec sa main*) pour les joueurs, parce qu'ils apprennent en jouant, ça, y'a pas… y'a pas de souci (*se frotte la cuisse*). »

Dans l'extrait de l'ACS (vignette 2), Thomas se montre un bon connaisseur de sa classe et prévoit même de quelle manière cet artefact va être manipulé par les élèves : « ***Alors, chez les bleus, c'est Karim, qui est footballeur de club, donc lui, tout de suite, il prend… il prend le débat, débat d'idées (bouge la main comme pour regarder un œuf qu'il tourne sur lui-même et sourit), il le prend en main.*** » Ici, le discours est clair, sans hésitations, avec des mouvements de mains pour donner plus d'explications. Aussi, dans ce cadre, Thomas ne cache pas ses émotions et renforce son discours par des gestes et un sourire, montrant sa satisfaction par rapport à sa connaissance de ses élèves : « ***Heu, donc, lui, il va proposer des choses qui vont peut-être ou pas être discutées par les autres mais lui… Et là (se redresse sur sa chaise et montre l'écran), y'a pas d'élève moteur.*** »

Pourtant, rapidement, on va constater un infléchissement dans le discours de Thomas, manifesté par des hésitations, des phrases inachevées, en lien avec les difficultés qu'il a détectées lors de la mise en place de cet artefact. Il faut mentionner ici que l'introduction du débat d'idées par l'enseignant, couplée au nombre important d'élèves participant à la première séance, l'a obligé à diviser sa classe en quatre groupes : deux qui s'affrontent dans un match de football et deux qui observent à travers des fiches d'observation. Par la suite, pendant le débat d'idées, les deux équipes qui étaient en observation ont été scindées en sous-équipes de trois contre trois, pour que les élèves ne restent pas sans activité durant les moments de verbalisation des deux équipes observées : « ***Là, j'ai pas (montre quelque chose au loin) assez mis en place ces petits matchs, donc je l'ai expliqué à Yvan, les équipes (se***

gratte la tête) mais… heu… c'est pas… pour l'instant je… c'est pas ce qui est le plus important pour moi (en regardant C). » C'est dans ce cadre-là que se situe le bouleversement dans les énoncés de Thomas, qui déclare clairement que son orientation de départ ne concerne pas les équipes qui ne sont pas impliquées dans le débat d'idées. Après avoir contextualisé la situation, nous avons pu remarquer des énoncés enchâssés polyphoniques où Thomas oriente le discours vers lui-même. Il dévoile son occupation principale qui est la mise en place et le fonctionnement de l'artefact en jeu : « ***Moi, je veux… qu'on travaille sur le débat d'idées.*** »

Par la suite, Thomas commence à entrer progressivement dans le débat d'idées, en détectant un premier problème concernant son placement, centré sur les équipes en discussion et non pas sur les équipes de trois contre trois : « ***Après, en termes de… placements (montre l'écran en souriant)… là, j'aurais dû le mettre ici pour voir ce qui se passait derrière… Mauvais placement, mais ça… je le savais.*** »

Dans la troisième vignette, Thomas détecte aussi un autre problème par rapport au déroulement de son activité, en lien avec la mise en place du débat d'idées. Nous rappelons ici que dans ces moments langagiers, son intervention doit être brève et limitée à quelques informations pour orienter les élèves. Alors, cette nouvelle difficulté se manifeste par un débat interne illustré par cet enseignant à travers l'utilisation de connecteurs montrant qu'il n'arrive pas à respecter le protocole de mise en place du débat d'idées : « ***Ça, c'est parce que j'arrive pas à m'en empêcher… et j'interviens pas trop sur les bleus parce que je sais […]. Et j'interviens pas… j'essaie de pas leur donner de réponse, ça, c'est important (index levé)… par contre, j'essaie de les questionner.*** » Dans ce cadre, nous comprenons que Thomas essaie de trouver un positionnement efficace de sa tâche dans l'activité qui lui est confiée.

Si l'on relie les éléments qu'on vient de développer dans la vignette 3 et la vignette 4, on peut dire que Thomas est à la recherche d'un potentiel biphasé qui garantit une équilibration entre sens et efficience, c'est-à-dire entre l'objet de l'artefact (faire apprendre les élèves) et son utilisation en tant qu'instrument qui valorise ce « faire apprendre ». Cela montre, chez Thomas, une sorte d'impuissance à bien gérer son activité ainsi que le débat d'idées : « ***Là, ils ont compris là… enfin, certains ont compris la règle, la règle bonus […]. Je les laisse réfléchir… […]. Je sais même plus si j'interviens ou si je pars.*** »

Dans les vignettes 5 et 6, à la suite de la mise en place du débat d'idées, Thomas revient encore une fois sur son dilemme de départ concernant la maîtrise de l'ensemble de la classe.

Donc, il évoque à nouveau les sous-groupes qui étaient en observation et qui devaient passer en phase de jeu tandis que les deux premières équipes se retrouvaient en situation de verbalisation : « ***Donc, là, je vois qu'ils jouent pas vraiment (en souriant), je… c'est pas grave (rit).*** » Cela nous confirme que cet enseignant est en difficulté par rapport au deuxième groupe.

Cependant, son état d'auto-affectation à travers ses émotions (les rires) nous montre que son objectif principal, à ce moment-là, est de mener à bien la mise en place du débat d'idées qui signifie, pour lui, réussir son activité en tant qu'enseignant. Ses inquiétudes vis-à-vis de l'activité des sous-groupes se manifestent par un discours orienté vers lui-même. Ce discours fait suite à cette question : « ***C'est un instant prétexte, j'ai pas encore… j'ai pas encore trouvé quelque chose à leur faire travailler (insiste avec sa main ouverte), mais… c'est l'instant prétexte, c'est-à-dire qu'ils sont pas assis à faire n'importe quoi.*** »

Concernant la vignette 6, Thomas essaie de construire de la signification par rapport à sa tâche d'enseignant. Son activité est en danger pour plusieurs raisons : il n'arrive pas à gérer correctement l'artefact de verbalisation, ni à se l'approprier, ni à assurer le bon fonctionnement de son activité. Ce constat apparaît clairement à travers la mise en tension entre les instances personnelle et transpersonnelle du métier : « ***Heu, bé en fait, après, le problème, c'est que j'entends pas après ce qu'ils disent, donc en fait, il faudrait que je sois trois personnes différentes (rit et montre trois endroits différents avec les mains).*** » Les trois endroits montrés par l'enseignant sur l'écran sont, d'une part, les deux emplacements des deux groupes séparés, mais qui ne sont pas loin pendant le débat d'idées, et d'autre part, les sous-équipes qui sont en train de jouer. Ces marqueurs de mise en tension jouent un rôle essentiel dans le développement de l'activité (Amigues, 2003). Ceci explique que Thomas insiste sur les difficultés qu'il rencontre, même s'il essaie de trouver un fil conducteur afin de remettre son activité sur les rails. Dans sa recherche de rééquilibration de son activité, il pose des questions, développe des réflexions afin de mettre en place un dispositif lui permettant de gérer au mieux ses élèves : « ***Je pense qu'après, je peux trouver quelque chose de plus, heu… (réfléchit), comment dire ? Je vais leur faire travailler quelque chose devant un but au lieu de faire juste un match, un petit match…*** »

1.1.2. Le débat d'idées : un handicap pour l'activité de Thomas

Début	Fin	Annexe C - Panel 1 - ACS (T) - Vignette 8
00'57'00	00'57'46	**(T)** : « Là, d'habitude, quand on est, quand on est inspecté ou même (*se frotte la tête*) ou normalement, dans un cours d'EPS, on devrait avoir une part de 70% de temps où les élèves sont en activité… Là, j'y suis pas du tout, parce que (*fait non de la tête*) on… ce temps d'observation actif (*montre l'écran*), c'est un temps d'activité aussi, donc ça, y'a aucun souci, mais tout ce que j'ai expliqué dans les vestiaires (*montre un groupe avec ses mains*), le temps de se mettre en place, le temps où ils ne jouent pas pendant les débats d'idées (*montre au loin*) où ils ne jouent pas, tout ça, c'est du temps en moins où ils sont en activité. Donc, je sais que je suis en dessous des 70% (*insatisfaction*). Lors d'une séance 1, on va dire, une séance football, c'est acceptable, après, il faut que petit à petit je me rapproche des 70% (*il lève les mains*). »
00'57'47	00'57'50	**(T)** : « On verra… je fais aucun pari là-dessus. »
00'58'53	00'59'08	**(C)** : « On revient sur votre choix par rapport aux 8, aux 7 min, aux 8 min du jeu… » **(T)** : « Oui… » **(C)** : « Parce que c'était mal calé normalement entre 8 jusqu'à 12 et [inaudible, inarticulé] (*tapote avec les talons sous sa chaise*) et pourquoi 7 min, parce qu'il fallait de 3 à 7 min. Voilà, vous avez, vous étiez basé sur quoi pour faire ce choix ? »
00'59'09	00'59'37	**(T)** : « Parce que je sais, parce qu'on est en équipes mixtes, je sais… on est en équipes mixtes (*montre des choses entre ses deux index tendus*), filles/garçons, 4e… on est en 4e, à cet âge-là, ils ont du mal à discuter (*mélange des choses avec ses mains*), à discuter (*réfléchit en regardant en l'air*) entre filles/garçons de choses sérieuses. Ils vont plus être dans envoyer des piques, envoyer des blagues, etc., ou même se chamailler (*parle avec ses mains*) et je savais qu'ils allaient mettre du temps avant de se lancer dans un débat d'idées. »
1'00'06	1'00'38	**(T)** : « Là, j'espère vraiment que tous ceux par là (*se frotte les yeux*), je vais pouvoir l'utiliser pour regarder le match. Maintenant, j'espère qu'ils vont avoir compris, alors ils auront pas tous compris (*l'air contrit*), j'espère qu'ils seront plus actifs dans l'observation pour pouvoir, moi, après rentrer dans mon rôle de professeur d'EPS (*s'agite sur sa chaise, bouge*) et pas de gestionnaire d'observateurs, mon rôle de prof d'EPS pour l'apprentissage des élèves, ce que j'ai pas du tout fait pendant la 1re séance (*sourit à C*). »
1'00'39	1'01'17	**(C)** : « Du coup, voilà, vous pensez [inaudible]… des équipes, que c'était pas votre propre rôle… » **(T)** : « Moi je… oui, mais je l'accepte (*l'index sur la bouche*). Je l'accepte parce que je me mets en tête que c'est une 1re séance. Si on revient, si tu reviens ensuite (*montre C du doigt*) et que tu vois ça, je suis en train de leur expliquer (*mime l'explication*) les observations, dos au jeu (*montre derrière lui*), là, je me dis, là, là, si je me vois en train de faire ça en séance 8, c'est que moi j'ai loupé, j'ai loupé mon cycle (*se gratte la tête*). Ça veut dire que j'ai pas fait d'apprentissage, pas du tout, heu… Mon but c'est… en EPS, c'est quand même pas qu'ils sachent remplir une feuille (*mime l'écriture*). »

En se référant aux extraits présentés dans la vignette 8, on peut constater immédiatement un discours de mise en tension entre les instances interpersonnelles du métier. Dans ce cadre, Thomas évoque ce qui est prescrit par l'inspection : « ***Là, d'habitude, quand on est, quand on est inspecté ou même (se frotte la tête), ou normalement, dans un cours d'EPS, on devrait avoir une part de 70% de temps où les élèves sont en activité.*** » Il commente ce qu'il fait réellement sur le terrain par rapport à ce qu'il lui est demandé (par l'inspection), avec un retour sur les moments où les élèves ne sont pas en activité. Selon lui, les élèves sont en

activité lorsqu'ils jouent un match ou sont en observation. Par contre, il estime que les débats d'idées sont des moments où les élèves sont moins en activité, et qu'il n'arrive pas à mener sa propre activité par rapport à ce qui est attendu de lui : « ***Ce temps d'observation actif (montre l'écran), c'est un temps d'activité aussi, donc ça, y'a aucun souci, mais […], le temps où ils ne jouent pas pendant les débats d'idées (montre au loin), où ils ne jouent pas, tout ça, c'est du temps en moins où ils sont en activité… Donc, je sais que je suis en dessous des 70% (baisse ses mains).*** »

Thomas cherche à donner une signification à ce qu'il est en train de réaliser sur le terrain, face à ses dilemmes perturbant son activité sur le plan didactique (l'apprentissage des élèves et leur activité) et sur le plan ergonomique (ce qu'il fait réellement). Il manifeste son mécontentement vis-à-vis de son activité et essaie de se détacher de ce qu'il se voit en train de faire par un discours antérieur lui donnant une certaine légitimité. Cette légitimité, Thomas l'a conservée puisque c'était la première séance, mais il ne cache pas ses préoccupations quant à ce qu'il peut améliorer par la suite : « ***Lors d'une séance 1, on va dire, une séance football, c'est acceptable, après, il faut que petit à petit je me rapproche des 70% […]. On verra… je fais aucun pari là-dessus.*** »

Plus tard (vignette 8 : 00'59'09 - 00'59'37), Thomas revient sur son choix concernant la durée du débat d'idées (sept minutes). Dans ce cadre, il argumente sa décision en mettant en avant sa connaissance de ses élèves et ce qu'ils peuvent dégager sur le plan langagier, en tenant compte de leur âge, de la notion de mixité et du discours qui peut être établi par les filles et les garçons. On constate ici que Thomas se centre plus sur ce débat d'idées en essayant de le recadrer, avant tout, pour maîtriser ses élèves, et ensuite, dans un but final, pour bien faire la classe : « ***Parce que je sais, parce qu'on est en équipes mixtes, je sais… […] filles/garçons, 4e… on est en 4e, à cet âge-là, ils ont du mal à discuter […], à discuter […] entre filles/garçons de choses sérieuses… Ils vont plus être dans envoyer des piques, envoyer des blagues, etc., ou même se chamailler (parle avec ses mains), et je savais qu'ils allaient mettre du temps avant de se lancer dans un débat d'idées.*** »

En se référant à l'extrait suivant (vignette 8 : 1'00'06 - 1'00'38), Thomas enchaîne entre le moment d'échange verbal et le retour à la deuxième phase du jeu. Ici, il espère que son implication et son engagement envers ses élèves durant le débat porteront leurs fruits et que les deux équipes comprendront les règles et les stratégies à prendre en considération. Tout cela s'inscrit dans la recherche de son vrai métier d'enseignant, que ce soit avec les groupes qui jouent ou avec les groupes qui observent, et transparaît dans son discours à travers une

forme d'auto-affectation révélée par le changement de registre langagier, qui devient tendu (« maintenant »). Dans ce cadre, Thomas voudrait exercer son vrai métier d'enseignant d'EPS et tirer une reconnaissance de son activité liée au débat d'idées : « ***Maintenant, j'espère qu'ils vont avoir compris, alors ils auront pas tous compris (l'air contrit), j'espère qu'ils seront plus actifs dans l'observation pour pouvoir, moi, après rentrer dans mon rôle de professeur d'EPS […] et pas de gestionnaire d'observateurs, mon rôle de prof d'EPS pour l'apprentissage des élèves, ce que j'ai pas du tout fait pendant la 1re séance […].*** »

Ce dernier passage de la vignette 8 redonne une certaine légitimité à sa réelle activité. Il y a aussi une projection dans le futur lorsqu'il comprend que s'il continue à faire ce qu'il est en train de voir durant la huitième séance, son cycle sera un échec : « ***Là, je me dis, là, là, si je me vois en train de faire ça en séance 8, c'est que moi j'ai loupé, j'ai loupé mon cycle.*** »

1.2. Analyses ergonomiques de la 2e séance

1.2.1. Suivre à la trace le dilemme de Thomas : changement d'orientation et création de nouveaux buts

Début	Fin	Annexe C - Panel 2 - ACS (T) - Vignette 9
00'13'33	00'14'18	**(T)** : « Là, je fais le choix de faire une 1re mi-temps, alors (*cherche dans ses feuilles*) je fais commencer les filles, ça, c'est pour la 2e situation où ils vont faire les grands matchs (*regarde C et se frotte la tempe*). Heu… je fais débuter les filles (*tapote la table du bout de l'index*) sur 10 min (*petit silence*). J'enchaîne (*index dressé*) sans temps de débat d'idées, j'enchaîne avec les garçons (*tapote la table du bout de l'index*). » **(C)** : « D'accord. » **(T)** : « Je stoppe, tout le monde se retrouve sur les tables (*montre des tables au loin*) pour le débat d'idées. Une équipe par heu… par table. Donc une équipe garçon, une équipe fille, une équipe garçon, une équipe fille (*scande son propos de petits coups sur la table du bout de l'index*). Là, y'a ce temps de débat d'idées où […] y'a pas d'élèves qui sont en trois contre trois que je surveille pas (*englobe des choses avec ses mains*). » **(C)** : « D'accord. » **(T)** : « Je surveille tout le monde et après direct j'enchaîne avec la 2e mi-temps des filles, la 2e mi-temps des garçons (*le ton de la voix faiblit*). »
00'14'19	00'14'38	**(T)** : « Ça me permet de, en fait, de quitter ce temps-là, en fait (*se touche la tête*) j'ai du mal à gérer le 2e groupe (*montre au loin*) qui est pas en débat d'idées (*semble s'excuser avec les deux mains*). **(C)** : « D'accord. » **(T)** : « C'est un choix que j'ai fait, on va voir si ça… Donc du coup, tu (*ses deux mains se rejoignent et ses doigts se mêlent*) mutualises les temps débat d'idées, au lieu d'avoir deux fois 7 min, y'aura plus qu'une fois 7 min (*lève sa main droite face à lui, satisfait*). Ça me fait gagner, ça le fait gagner du temps pour les matchs. »

Dans la vignette 9, concernant la deuxième séance, nous constatons directement que Thomas voulait recadrer dès le départ ses différentes phases, y compris celle du débat d'idées. À propos de cette dernière, nous remarquons que l'enseignant a déjà identifié les éléments de

son dilemme par rapport à la mise en place et la maîtrise du débat d'idées (du point de vue de l'apprentissage des élèves) en particulier, et de sa classe en général, pour tenir son vrai rôle dans le métier. Cette orientation de Thomas tantôt vers lui-même, tantôt vers l'objet, découle, selon Wallon (1941) et Saujat (2010), du principe « d'alternance fonctionnelle ». Cela nous amène à conclure à ce changement d'orientation concernant la manipulation du débat d'idées : « ***Je fais débuter les filles […] sur 10 min (petit silence)… J'enchaîne (index dressé) sans temps de débat d'idées, j'enchaîne avec les garçons (tapote la table du bout de l'index)… je stoppe, tout le monde se retrouve sur les tables (montre des tables au loin) pour le débat d'idées… Une équipe par heu… par table… Donc une équipe garçon, une équipe fille, une équipe garçon, une équipe fille (scande son propos de petits coups sur la table du bout de l'index).*** » On voit bien ici l'orientation choisie par cet enseignant, qui se manifeste en faisant jouer les filles seules et les garçons seuls pendant les matchs. Par la suite, l'enseignant change l'ordre de déroulement des matchs afin de faire jouer toutes les équipes, puis tout le monde passe au débat d'idées. Ce dernier moment respecte aussi la répartition des groupes : les filles d'un côté et les garçons de l'autre.

Ce dispositif permet, selon Thomas, de rattraper le temps perdu pendant la première séance et d'avoir tous ses élèves dans son champ visuel et sous sa surveillance : « ***Là, y'a ce temps de débat d'idées où […] y'a pas d'élèves qui sont en trois contre trois que je surveille pas (englobe des choses avec ses mains) […] je surveille tout le monde et après direct j'enchaîne avec la 2e mi-temps des filles, la 2e mi-temps des garçons (le ton de la voix faiblit) […]. Ça me permet de, en fait, de quitter ce temps-là, en fait (se touche la tête) j'ai du mal à gérer le 2e groupe (montre au loin) qui est pas en débat d'idées (semble s'excuser avec les deux mains).*** »

Par la suite, Thomas montre son sentiment de satisfaction par rapport à son choix qui, selon lui, a permis de gagner du temps aussi bien pour le débat d'idées que pour les matchs : « ***C'est un choix que j'ai fait, on va voir si ça… Donc du coup, tu (ses deux mains se rejoignent et ses doigts se mêlent) mutualises les temps débat d'idées, au lieu d'avoir deux fois 7 min, y'aura plus qu'une fois 7 min (lève sa main droite face à lui, satisfait)… Ça me fait gagner, ça le fait gagner du temps pour les matchs.*** » Donc, il apparaît clairement que Thomas, encore une fois, ne donne aucune garantie que l'orientation qu'il a choisie va fonctionner. Mais aussi, cela montre bien qu'il est focalisé sur une recherche d'équilibration du point de vue de l'efficience de son activité. Plus précisément, cet enseignant cherche des îlots de stabilité de sa fonctionnalité ergonomique (Ria et Saujat, 2008).

1.2.2. Le dilemme de Thomas : des tentatives de faire évoluer les fonctionnalités didactiques

Début	Fin	Annexe C - Panel 2 - ACS (T) - Vignette 12
00'35'15	00'35'30	**(C)** : « Pendant la phase du débat d'idées, cette fois-ci, c'était bien orienté avec une question bien précise. » **(T)** : « Ouais, voilà. » **(C)** : « La 1re séance c'était… des consignes, une solution, mais cette fois-ci, voilà, c'est orienter le groupe vers une question bien précise. »
00'35'31	00'35'47	**(T)** regarde la vidéo.
00'35'48	00'35'55	**(T)** se précipite sur l'ordinateur : « Là, pourquoi je passe, parce que je me dis mes élèves, mes autres élèves (*sourit à C*), ils sont dans mon dos. Dans ma tête je me dis, ouais, là… »
00'36'07	00'36'10	**(T)** : « Aujourd'hui, il est (*montre l'écran*) pas là, Marc, ça me fait penser qu'il faut que je le note (*regarde ses feuilles*). »
00'36'19	00'36'43	**(T)** : « Là, j'essaie (*se gratte le nez*) de leur faire comprendre qu'il y a un déséquilibre dans leur équipe, ils mettent tous les joueurs de bon niveau toujours au même endroit, soit en attaque, soit en défense (*fait les gestes attaque et défense avec les mains*), et les joueurs faibles sur la même ligne aussi. Donc, j'essaie de leur faire comprendre que peut-être qu'en mettant un faible, un faible sur des lignes différentes (*montre avec ses mains*)… Peut-être que ça équilibrait un petit peu plus leur équipe, leur jeu. »
00'37'22	00'37'34	**(T)** : « Donc, là, le problème que, moi, j'avais pas forcément détecté, heu… elle estime que les deux joueurs, deux garçons, là (*montre l'écran*), ils se font des passes entre eux et l'oublient. »
00'37'35	00'37'38	**(T)** : « Donc, elle essaie de le formuler. Elle a bien formulé (*geste de la main montrant qu'il est satisfait*). »
00'37'39	00'37'49	**(T)** regarde la vidéo. « Et là, il explique pourquoi il lui donne pas la balle. »
00'37'50	00'38'10	**(T)** regarde la vidéo : « Et au niveau… (*montre l'écran*), au niveau tactique, elle a mieux compris que lui qui est censé avoir un niveau qui est… par rapport à ce que je pensais, avoir un niveau de réflexion du football plus élevé. En fait, elle lui démontre (*regarde C*) le contraire. »

Début	Fin	Annexe C - Panel 2 - ACS (T) - Vignette 13
00'40'29	00'40'56	**(C)** : « Là (*il le regarde*), vous avez changé la place pour contrôler plus votre groupe ? » **(T)** : « Alors, c'est même pas contrôler, c'est plus voir… alors, en plus (*semble réfléchir*) ça, c'est une demande (*regarde le clavier*) de mon, de mon (*réfléchit*) travail d'avoir toujours (*sourit*) tous mes élèves à vue. Ce qui est faux puisque par exemple en course d'orientation, on les envoie (*fait de grands gestes avec les mains, indiquant le lointain*) balader, on les a pas à vue du tout. »
00'40'57	00'41'09	**(T)** : « Mais, il faut avoir au maximum les élèves (*se gratte la tempe*) à vue, donc c'est vrai que si je me mets de l'autre côté (*montre l'écran*) et ça m'arrive de le faire… Y'a aucun professeur d'EPS (*insiste fortement avec son index pointé vers le bas*) qui a tout le temps, pendant deux heures (*sourit*), ses élèves à vue. C'est pas possible. »
00'41'10	00'41'11	**(T)** : « Mais l'idée, c'est de les avoir au maximum. »
00'41'16	00'41'24	**(T)** : « Pour détecter les problèmes sur tout, même de sécurité, bien sûr (*se frotte le menton*), etc. Si y'a des élèves qui se battent (*indique de la main que cela peut arriver*), intervenir le plus vite possible. »
00'41'25	00'41'30	**(C)** : « Là, j'ai remarqué que vous avez pris beaucoup de temps avec le 1er groupe que le 2e groupe. »
00'41'31	00'41'52	**(T)** : « Alors moi c'est, c'est heu… moi qui ai mal géré, je pense, le temps. Heu… sur le 2e groupe, donc c'était les jaunes (*se frotte le front, tête penchée en avant*), donc y'avait Yassine, on avait donc deux élèves qui estimaient ne pas avoir assez le ballon (*réfléchit*), c'est vrai, oui c'est vrai, alors c'est plus une mauvaise gestion du temps de débat d'idées de ma part, parce que je me laisse entraîner par l'équipe verte. »
00'41'53	00'42'08	**(T)** : « C'est pas un choix de… alors que (*arrête la vidéo*) la semaine d'avant, le choix, c'était clair, y'avait une équipe pour qui ça tournait bien (*regarde C*), donc j'suis pas resté

		trop avec eux, j'suis resté avec (*montre un groupe plus loin, sous sa main*) l'équipe qui tournait moins bien. Là, y'avait des problèmes des deux côtés, c'est vrai que j'ai pas… J'ai moins bien géré le temps. »

« Faire la classe », pour les enseignants, entraîne des compromis constants entre l'efficience et le sens de leurs activités (Moussay, 2009). Dans ce cadre, et en partant de la vignette 12, l'enseignant, après avoir validé à un certain niveau le bon déroulement de sa séance, commence à trouver de l'efficience au sein de son activité. Ensuite, il tente de faire émerger des fonctionnalités plus fines du point de vue du déroulement de son débat d'idées avec les élèves et de l'objet sous-jacent recherché à travers ces moments de verbalisation (faire apprendre les élèves). Il détecte aussi quelques particularités qui ont empêché son activité durant la première séance du DI. C'est pour cela qu'à travers un discours révélant un sentiment de confiance, l'enseignant met en avant son intervention en respectant à un certain niveau ce qui est demandé et recherché par le DI : « ***La 1re séance c'était… des consignes, une solution, mais cette fois-ci, voilà, c'est orienter le groupe vers une question bien précise […]. Au niveau tactique, elle a mieux compris que lui qui est censé avoir un niveau qui est… par rapport à ce que je pensais, avoir un niveau de réflexion du football plus élevé.*** »

Dans la vignette 13, l'enseignant développe un discours inachevé et souvent haché, avec des moments de silence et de réflexion sur ce qui se passe durant le débat d'idées. Dans ses tentatives d'équilibrer son potentiel biphasé entre efficience et sens, il se rend compte qu'il a mal géré le débat en accordant plus de temps à un groupe qu'à un autre. Ce constat émerge à la suite de sa décision de départ consistant à séparer les filles et les garçons et à faire participer au DI tous les groupes en même temps. Rappelons ici que Thomas a choisi de faire jouer les quatre équipes, puis d'organiser le DI avec tout le monde, pour éviter que certains élèves restent inactifs.

Donc, son orientation de départ valorise plus ses fonctionnalités ergonomiques que didactiques. Apparaît ainsi un discours mettant en place des tensions interpersonnelles. Dans ce discours, il évoque les consignes de ses supérieurs hiérarchiques en termes de sécurité et explique qu'il est impossible de les suivre : ***« C'est une demande (regarde le clavier) de mon, de mon (réfléchit) travail d'avoir toujours (sourit) tous mes élèves à vue […]. Ce qui est faux puisque par exemple en course d'orientation, on les envoie (fait de grands gestes avec les mains, indiquant le lointain) balader, on les a pas à vue du tout […]. C'est pas un choix de […] la semaine d'avant, le choix, c'était clair, y'avait une équipe pour qui ça tournait bien […] donc j'suis pas resté trop avec eux, j'suis resté avec […] l'équipe qui***

tournait moins bien […]. Là, y'avait des problèmes des deux côtés, c'est vrai que j'ai pas […]. J'ai moins bien géré le temps. »

1.3. Analyses ergonomiques de la 3e séance

1.3.1. Le débat d'idées : un artefact souvent utilisé mais pas normalisé

Début	Fin	Annexe C - Panel 3 - ACS (T) - Vignette 14
00'08'44	00'08'48	**(T)** : « Alors, ce vécu (*sourit*) de débat d'idées (*englobe des choses dans ses mains*), c'était une séance qu'on a faite (*geste évasif*). »
00'08'55	00'09'05	**(T)** : « Là (*montre l'écran*), alors, ça, à mon avis, c'est foot et en foot je pense qu'il a déjà vécu ça, c'est la discussion du coach peut-être (*se frotte le menton, songeur*). »
00'09'06	00'09'22	**(T)** : « Et, pour en avoir discuté avec les autres collègues, les autres collègues ne le font pas (*montre quelque chose au loin avec son index*) à Rostand mais *(montre quelque chose loin à droite*) je vois que (*réfléchit*) sur certaines séquences, mes collègues du collège voisin (*englobe quelque chose avec ses mains*) réunissent les élèves mais en groupe entier (*large geste des mains*). »
00'09'23	00'09'26	**(T)** : « Mais ça discute en groupes entiers… Après c'est la pause… hé, il faut qu'ils récupèrent et reprennent un peu du souffle. Heu, pas par équipe (*fait non de la main*). Ça, j'ai jamais vu (*relance la vidéo*). »

Dans cette vignette, nous constatons que le débat d'idées, selon Thomas, est souvent utilisé par lui-même comme par ses collègues, mais sous d'autres formes. Cependant, ici, le concept de « débat d'idées » ne correspond pas aux normes de Gréhaigne. Dans ce cadre, Gréhaigne (1998), en collaboration avec des chercheurs de l'université de Genève, a bien normalisé le DI selon des caractéristiques très précises, tel que mentionné dans la problématique : une durée ne devant pas dépasser trois minutes et une intervention brève de l'enseignant face à ses élèves.

Dès lors, Thomas enchaîne en montrant que tout cela prend la forme d'une concertation et d'une orientation du débat, peut-être pour parler de ce qui est vraiment recherché à travers le débat d'idées (échange concernant le match entre les élèves, modification ou validation de la tactique…).

Mais, l'échange verbal peut aussi avoir une forme passive, puisque c'est le moment de la pause : « ***Pour en avoir discuté avec les autres collègues, les autres collègues ne le font pas […] à Rostand, mais je vois que sur certaines séquences, mes collègues du collège voisin réunissent les élèves mais en groupe entier […]. Après c'est la pause… hé, il faut qu'ils récupèrent et reprennent un peu du souffle… Heu, pas par équipe… Ça, j'ai jamais vu.*** »
Ici, Thomas oriente son discours vers ses collègues de travail, se préparant ainsi à donner une légitimité à ce qu'il va faire par la suite : organiser sa troisième séance sans recourir au DI.

1.3.2. Le dilemme de Thomas persiste toujours

Début	Fin	Annexe C - Panel 3 - ACS (T) - Vignette 15
00'22'09	00'22'57	**(C)** : « Alors, là, vous passez directement aux mi-temps des garçons. » **(T)** : « Ouais. » **(C)** : « Sans (*T regarde C*) avoir fait... » **(T)** : « Fait (*mime avec les mains*)… » **(C)** : « Fait le débat d'idées. » **(T)** : « Débat d'idées. » **(T)** : « Alors, là, c'était un gain de temps. Ça me permet de faire un débat d'idées, même si du coup, les filles ont 10 min où elles ne vont pas (*la voix tombante et lente, trace une ligne horizontale avec ses mains*), elles vont pas parler. Enfin, elles sont censées pas parler de leur match. Elles sont censées observer, heu, ça. Moi, je pense pas que ça me dérange donc après que je puisse les réunir tous ensemble sur le même temps. Et, sans me soucier, comme sur les séances 1 et 2 du groupe (*prend une poignée d'individus imaginaires sous les doigts de sa main droite*) qui est censé jouer en trois contre trois sur les petites cages (*regarde C*) alors que moi je suis en débat d'idées. Là, tout le monde est réuni en débat d'idées (*dans un entonnoir fait avec ses bras, il ramène tout le monde en un même lieu*), heu, ça me fait gagner, normalement (*indique une évidence de sa main droite*), heu, 7 min. »
00'22'58	00'23'01	**(T)** : « Voire plus, en fait c'est pas (*sourit à C*) vraiment 7 min parce que le temps qu'ils viennent (*fait des moulinets avec sa main droite*), qu'ils discutent (*encore des moulinets*), etc. »
00'23'02	00'23'11	**(C)** : « Donc, voilà, vous trouvez, c'est la raison de gagner du temps et c'est pas de bien gérer ou bien de bien contrôler ou bien… » **(T)** : « Y'a aussi (*lève les bras comme pour "haut les mains ! "*). » **(C)** : « Tous les… » **(T)** : « Tous les élèves en même temps. »
00'23'15	00'23'21	**(T)** : « Y'a un problème là d'organisation, de pas (*grimace*), de pas scinder le (*dissocie des choses avec ses mains*) groupe en deux. »

Début	Fin	Annexe C - Panel 3 - ACS (T) - Vignette 16
00'45'05	00'45'19	**(C)** : « Pour cette séance, vous restez sur le même dispositif (*T regarde C attentivement, la main droite sur la cuisse*), des garçons seuls, filles seules ? » **(T)** : « Oui. » **(T)** : « Heu oui, sauf si (*geste interrogatif*) il faut changer (*sourit*) pour le protocole parce que, moi, je suis, je préfère, je préfère ça (*insiste avec la main droite*), heu je préfère rester comme ça… ça me permet de se pencher plus sur mon vrai métier d'enseignant d'EPS… heu après, faut gérer aussi la question d'apprentissage surtout au moment du débat d'idées… heu le débat d'idées O.K. mais (*réfléchit*) bon mixer pendant le débat d'idées, ça ne me pose pas problème mais pendant la situation du jeu, je préfère démixer. » **(T)** (*réfléchit*) : « Heu… après, du point de vue pratique, ça ne sera pas possible de démixer heu pendant le match et mixer les élèves pendant le débat d'idées (*montre avec ses mains deux points éloignés*), pas les mêmes objectifs, pas les mêmes difficultés… voilà. »

Dans la lignée du discours de la vignette 14, l'enseignant exerçant en milieu difficile explique, dans les vignettes 15 et 16, que dans cette séance, il ne va pas installer le DI entre les deux mi-temps mais réunir tous les élèves en même temps après les avoir fait jouer : « ***(C) : "Alors, là, vous passez directement aux mi-temps des garçons." (T) : "Ouais." (C) : "Sans avoir fait…" (T) : "Débat d'idées."*** » Dans ce cadre, on constate que petit à petit, l'intérêt de Thomas bascule totalement vers son activité et son vrai métier de professeur d'EPS, qu'il est invité à exercer au lieu de mettre en place le DI. Cela se manifeste par un changement d'orientation au cours des séances de DI, qui se traduit de différentes manières.

Cependant, Thomas arrive toujours à un point où il se retrouve face à des difficultés liées au fonctionnement ergonomique de son vrai métier ; ce qu'il fait réellement est loin de ce qu'on lui demande de faire en cours d'EPS. La question de la mixité, pendant les matchs comme pendant le DI, lui pose aussi des difficultés qu'il n'arrive pas à gérer, constituant un frein dans l'exercice de son activité : « ***(C) : "Pour cette séance, vous restez sur le même dispositif […] des garçons seuls, filles seules ?" (T) : "Oui… heu oui […] moi, je suis, je préfère, je préfère ça (insiste avec la main droite), heu je préfère rester comme ça… ça me permet de se pencher plus sur mon vrai métier d'enseignant d'EPS… heu après, faut gérer aussi la question d'apprentissage surtout au moment du débat d'idées… heu le débat d'idées O.K. mais (réfléchit) bon mixer pendant le débat d'idées, ça ne me pose pas problème mais pendant la situation du jeu, je préfère démixer […] heu… après, du point de vue pratique, ça ne sera pas possible de démixer heu pendant le match et mixer les élèves pendant le débat d'idées (montre avec ses mains deux points éloignés), pas les mêmes objectifs, pas les mêmes difficultés… voilà."*** »

1.4. Analyses ergonomiques de la 4e séance

1.4.1. Intégration totale de Thomas dans le DI pour se sentir en activité

Début	Fin	Annexe C - Panel 4 - ACS (T) - Vignette 17
00'30'30	00'30'32	**(T)** : « Donc (*grimace*), on discutait du démarquage. »
00'30'37	00'30'43	**(T)** : « Et tu vois, j'suis revenu, après. Ça a été difficile, mais je crois que je suis revenu (*se gratte le mollet gauche, concentré sur l'écran*). »
00'31'17	00'31'21	**(C)** : « Là, donc, vous orientez le débat. » **(T)** : « Oui (*se tourne vers C*). » **(C)** : « Le débat d'idées (*T se frotte l'épaule et le haut du bras*). »
00'33'51	00'34'05	**(C)** : « Vous (*T se tourne vers C*) expliquez souvent en situation réelle ou bien (*T se tire l'oreille*) pour expliquer. » **(T)** : « Toujours pareil (*voix forte*), hé, toujours pareil, c'est-à-dire qu'il faut (*montre quelque chose entre ses doigts devant ses yeux*) visuellement pour, pour moi (*main aux doigts écartés, yeux écarquillés*), je trouve important que visuellement les élèves aient compris (*insiste avec la main*). »
00'34'06	00'34'14	**(T)** : « Aient vu la chose (*insiste avec les mains*). Heu, le fait de parler, pour moi, ça suffit pas. Mais c'est encore mon expérience personnelle (*ramène son poing vers lui*), parce que j'ai besoin de voir les choses (*regarde C*). »
00'34'22	00'34'36	**(T)** : « Là, je leur dis que (*bouge sur sa chaise*), alors, c'est pas avec ces termes-là, mais leur faire comprendre qu'il faut qu'elles sortent de l'alignement (*déplace ses mains parallèles vers la droite, au loin*), je leur dis (*montre l'ordinateur et en extrait quelque chose pour le mettre ailleurs*), parce que se mettre derrière, ça peut être un bon démarquage (*lance quelque chose derrière lui*), on peut faire une passe en cloche, mais techniquement elles sont pas, elles sont pas encore là. »
00'34'37	00'34'43	**(T)** : « Donc, déjà, se mettre devant ou (*passe sa main de droite à gauche en larges mouvements de va-et-vient*) sortir de l'alignement, ça (*grimace et fait O.K. de la main*) me suffirait. »
00'35'49	00'35'58	**(T)** : « Ouais (*se gratte la tête*), je me souviens aussi pourquoi je parle autant (*dresse l'index*), à l'ombre (*sourit*), parce que (*regarde C*) c'est que, si je les fais jouer tout le temps, tout le temps, tout le temps, ils tiendront pas deux heures (*insiste avec la main*). »

Début	Fin	Annexe C - Panel 4.2 - ACS (T) - Vignette 18
00'20'34	00'20'38	**(C)** : « C'est par rapport au débat d'idées ou bien rester plus avec les élèves ou bien (*T se gratte la tête*). »
00'20'39	00'20'43	**(T)** : « Non, par rapport au débat d'idées, par, en essayant d'être en accord avec eux (*gratouille la table devant lui*). »
00'20'44	00'20'50	**(T)** : « En disant, ben moi, j'ai observé ça (*fait des mouvements pendulaires avec ses mains, d'un côté et de l'autre*), est-ce qu'ils ont observé la même chose. Je vais leur poser des problèmes, est-ce qu'ils vont (*regarde C*) trouver les solutions. »
00'20'51	00'21'02	**(T)** : « S'ils ont pas les solutions, et ben, il va falloir que je les aiguille, des fois (*grimace*) j'aiguille un peu trop. Je sais que moi, je pense (*se touche la poitrine*) que je donne les solutions (*regarde en l'air, semblant réfléchir en même temps qu'il parle*) trop vite (*la voix faiblit*). Je pense que (*regarde C*), heu (*grimace*), pour un gain de temps, je donne la solution trop rapidement. »
00'21'09	00'21'15	**(T)** : « Heu, là, ils sont déjà sur une tactique (*articule le mot*) de, de jeu (*regarde C*), 2-1-1 (*signe interrogatif de la bouche*). »
00'21'32	00'21'40	**(T)** : « Là, je m'adapte à eux, ils ont, ils m'ont dit… je serais pas forcément venu sur une tactique de jeu 2-1-1 si on en avait pas parlé. »

Dans les vignettes 17 et 18, Thomas revient sur la mise en place du débat, mais en s'intégrant totalement dans cette phase de verbalisation et en respectant les normes déjà négociées dès le début du cycle. C'est-à-dire qu'il met en place le DI mais selon ses propres normes, ce qui lui garantit, à la fin, une bonne maîtrise de sa classe et lui donne le sentiment de réaliser vraiment son activité et son métier d'enseignant. Dans ce contexte, il n'hésite pas à s'immiscer dans le débat en allant plus loin et en expliquant ce qu'il faut faire en proposant des démonstrations techniques pour certains gestes du football, afin que ses élèves franchissent les obstacles. Pour Thomas, plus il est en débat, plus il est en activité, et c'est ce qui explique sa volonté de discuter des gestes techniques, du démarquage avec ses élèves : « ***Toujours pareil (voix forte), hé, toujours pareil, c'est-à-dire qu'il faut (montre quelque chose entre ses doigts devant ses yeux) visuellement pour, pour moi (main aux doigts écartés, yeux écarquillés), je trouve important que visuellement les élèves aient compris… Heu, le fait de parler, pour moi, ça suffit pas […] s'ils ont pas les solutions, et ben, il va falloir que je les aiguille, des fois (grimace) j'aiguille un peu trop […]. Je serais pas forcément venu sur une tactique de jeu 2-1-1 si on en avait pas parlé.*** »

Cela explique la fixation de nouveaux buts par Thomas pour réussir la mise en place du débat d'idées, mais tout en préservant l'efficacité de l'activité enseignante. Cette nouvelle vision de l'enseignant correspond à l'idée développée par Moissec (2011), selon laquelle la création de nouveaux buts, à la suite d'une déséquilibration entre l'objet ou le sens de l'activité (faire apprendre les élèves) et l'efficience (valoriser cet apprentissage), valorise l'organisation de l'activité.

1.4.2. Le débat d'idées est, selon Thomas, un « outil économique » en termes d'organisation

Début	Fin	Annexe C - Panel 4.2 - ACS (T) - Vignette 19
00'28'02	00'28'19	**(T)** : « Je préfère parce que j'ai pas à me soucier (*se frotte le front et la racine des cheveux*) des élèves qui ne sont pas dans le débat d'idées (*insiste avec la main en regardant C*). Honnêtement (*grimace*), j'ai trouvé ça plus (*réfléchit en regardant au loin*), heu, comment dire ? Au niveau (*réfléchit, les yeux en l'air, se frottant le menton*) organisation, plus, heu (*se frotte le front avec la paume de la main*), j'ai perdu le terme, heuuuuu, heu (*se gratte le dessus du crâne*), plus économique (voix assurée). »
00'28'20	00'28'27	**(T)** : « Heu (*tient quelque chose sous sa main*), tout le monde au même endroit, tout le monde sur le débat d'idées (*regard dans le vague*), on ga…, …fin, normalement, on gagne 7 min (*regarde C*). »
00'28'28	00'28'37	**(T)** : « Je dis normalement parce que (*sourit*), on finit quand même en retard. Heu, non, moi, je (*fait non de la tête*), je suis pour cette organisation-là (*regarde C*), par rapport… » **(C)** : « Faire le débat d'idées. » **(T)** : « Oui. »

Pour finir, Thomas montre, dans son discours, que l'organisation qu'il a lui-même mise en place pour le DI, en regroupant tous les élèves pendant le débat d'idées (après les matchs) est plus économique en termes de gestion et de temps. À cette étape, on observe un développement du discours avec une auto-affectation qui se manifeste par des expressions liées à des sentiments (sourires, voix assurée…) : « ***(T) : "Honnêtement (grimace), j'ai trouvé ça plus […]. Au niveau organisation, plus, heu […], plus économique (voix assurée) […] je suis pour cette organisation-là (regarde C), par rapport…" (C) : "Faire le débat d'idées." (T) : "Oui."*** » Cela prouve que cet enseignant, même s'il utilise ses propres normes pendant ces moments de discussion, a un seul objectif : s'approprier tout ce qui peut renforcer son sentiment d'exercer son vrai métier.

Section 2 - Les autoconfrontations simples - Bernard

Dans cette section, nous allons revenir sur les analyses des autoconfrontations simples réalisées avec l'enseignant exerçant au collège La Bourgade à Nice (enseignement ordinaire). Nous rappelons ici que la programmation du cycle de football avec Bernard s'est déroulée en fin d'année, comme indiqué dans la partie méthodologique.

En termes de matière à analyser du point de vue ergonomique avec cet enseignant, nous avons regroupé la première et la deuxième séance ; par la suite, nous traiterons la troisième et la quatrième séance ensemble également. Le recours à une telle répartition de l'analyse, différente de celle réalisée avec Thomas, est du au fait que, dès le départ, Bernard a développé une vision claire de la mise en place du débat d'idées et de l'influence qu'il pourrait avoir sur

son activité. Dans ce cadre, nous avons remarqué que son implication dans l'utilisation de cet artefact didactique était moins forte que pour son collègue de Marseille.

2.1. Analyses ergonomiques de la 1re et de la 2e séance

2.1.1. Le débat d'idées, entre la théorie et la pratique : un dilemme de mise en place

Début	Fin	Annexe D - Panel 1 - ACS (B) - Vignette 20
20'17	20'21	**(B)** : « …Le niveau est très faible, notamment pour le 1er groupe (*s'approche de l'écran*) au 1er plan. »
20'25	20'39	**(B)** : « Mais après j'ai souvenir… qu'il fallait tout le temps négocier, justifier heu… encourager heu… » **(C)** : « Alors, négocier, encourager… ça, ça rentre dans ce qu'on appelle le débat d'idées qu'on a négocié au départ ou… ? »
20'40	21'03	**(B)** : « Ouuaiss… non, même en direct (*moulinets*) heu… se faire davantage de passes heu… pour que ce soit un jeu un petit peu plus collectif… parce qu'ils se rendaient compte peut-être que… que le terrain était trop grand et que… que (*bouge les mains*) trop de course, ils s'épuisaient peut-être pour ça… donc faire davantage courir le… courir le ballon et un petit peu moins soi-même. »
21'35	21'57	**(B)** : « Et là après heu… effectivement, le… le temps de concertation, de discussion, il est… (*se gratte le cou*), il est toujours intéressant mais bon, à condition d'avoir aussi des, chacun dit son point de vue (*agite les mains*), essaie de (*rassemble des choses entre ses mains*) synthétiser, trouver une solution (*grimace*)… en direct, à chaud, trouver une solution pour les convaincre quand ils sont (*dessine des œillères*). Ces moments-là heuu… de discussion… me permettent d'identifier le niveau d'apprentissage de mes élèves… mais aussi, je me sens en activité et je développe un lien fort avec eux. »
21'58	22'34	**(B)** : « Radicalement heu (*regarde C en grimaçant*)… » **(C)** : « Lorsqu'on a négocié, voilà, surtout au niveau du débat d'idées, ça va être… parce que le timing, ça va être en trois et sept minutes. » **(B)** : « Ouais. » **(C)** : « Donc là… » **(B)** : « Après, c'est difficile de tenir le temps heu… 3, voyez (*regarde C en agitant les mains*) des fois ça discute bien, c'est assez riche, c'est intéressant et on déborde un peu, parfois ils ont pas grand-chose à dire et… Mais c'est vrai que quand (*se gratte le torse*) on commence à discuter un peu, on (*regarde sa montre*) n'a pas le, le… on regarde pas forcément le chrono et… le temps passe vite et comme on a peu... »
22'37	23'02	**(B)** : « Et puis, y'a le débat d'idées où (*remue les mains*) on s'dit des choses (*bouge les pieds*), on a l'impression que c'est plus ou moins compris mais après dans les faits, en réalité, effectivement (*regarde C*)… ça se met pas forcément en place. On les incite à… jouer un petit peu plus collectivement ou alors à (*fait une tache d'huile avec ses mains devant lui*) espacer un petit peu plus pour casser cette grappe (*grimace*) et… bon bé ça suffit pas d'le dire (*regarde C*), de discuter… verbalement. »
23'03	23'11	**(B)** : « Pour… que ça devienne effectif… l'instant d'après. » **(C)** : « C'est par rapport à la contrainte d'avoir deux groupes distincts, c'est ça (*regarde B*) ? »
23'12	23'38	**(B)** : « Heu… non, non, non pas (*joint les mains*) cette contrainte-là parce que (*penche la tête de côté*) c'est nécessaire hein de faire deux groupes distincts… c'est, c'est une bonne chose. En plus, terrain réduit, moins de joueurs, donc moins d'informations à traiter… c'est juste que heu… bon. On le fait peut-être probablement pas suffisamment… leur demander leur avis, confronter les points de vue… et essayer d'argumenter, de dire "bon, j'suis pas d'accord mais pourquoi". »
23'39	23'52	**(B)** : « Essayer de convaincre l'autre heu… et que donc, bon bé déjà (*tient quelque chose entre ses mains*) ils ont du mal à échanger, alors si c'est que le prof qui parle finalement (*regarde C*), qui se fait les questions et les réponses (*sourit*), c'est pas très… »

23'53	24'07	**(B)** : « Et puis ensuite, quand on a trouvé une ou deux idées… fortement induites par le prof, par le professeur (*ouvre les mains*) bé l'instant d'après, quand ils se remettent à jouer heu… ça se fait pas automatiquement, donc en fait (*fait de grands moulinets avec les bras*), c'est un travail de longue haleine… sur le long terme. »
24'08	24'10	**(B)** : « (*Perdu dans ses pensées*) voilà. »
24'13	24'38	**(C)** : « Donc la notion de débat d'idées, elle a jamais été confrontée aux élèves, c'est ça ? » **(B)** : « Heu… si, si, elle a été… quand on les a réunis, on les a… propo, propo, demandé (*se gratte l'épaule*) leur avis, qu'est-ce qu'ils avaient (*regarde C*)… leur sentiment, leur ressenti mais (*les mains et avant-bras bien appuyés sur les cuisses*) heu… mais moi je trouve que (*insiste de la main*), en termes de, de, de… voilà de qualité vraiment de… en étant un peu exigeant (*regarde C*)… (*hausse les sourcils*), il en n'est pas ressorti heu… je savais que ça va donner ça (*l'air déçu*)…ça devrait pas se refaire (voix assurée). »
24'42	24'52	**(B)** : « Voilà, alors peut-être que je m'y suis pas bien pris, j'ai pas posé les bonnes questions, j'ai pas su heu (*avance le haut de son corps à chaque énoncé*)… faire accoucher leur réflexion, leur faire… sortir des trucs heu… »
25'07	25'16	**(B)** : « Donc il doit y avoir probablement un protocole plus efficace quand on fait un débat d'idées… quelles questions… que… pourquoi, quelles sont les… (*l'enregistrement sur l'ordinateur reprend et B se penche vers l'écran*). »

Au début de la vignette 20, Bernard qualifie le niveau de sa classe de « faible » et rajoute que cela lui demande de se rapprocher davantage de ses élèves, surtout en termes de négociation, de justification et d'encouragements. À notre question de savoir si la négociation peut entrer dans ce qu'on appelle le débat d'idées, il répond par un discours hésitant (« ***ouuaiss*** »), mais finit par infirmer sa réponse et par enchaîner directement avec l'activité de ses élèves.

Lors de la mise en place du débat d'idées par Bernard, durant la première et la deuxième séance, nous constatons que pour lui, cet artefact, qu'il prenne la forme d'une concertation[76] avec implication totale de l'enseignant ou non, est important du point de vue de l'activité. Mais aussi, ces moments de verbalisation l'aident à développer un lien plus étroit avec ses élèves, ce qui lui garantit le bon fonctionnement de son activité : « ***Ces moments-là heuu… de discussion… me permettent d'identifier le niveau d'apprentissage de mes élèves… mais aussi, je me sens en activité et je développe un lien fort avec eux.*** » À ce stade-là, Bernard parle de l'importance de ces moments d'échanges verbaux et de la façon dont cet artefact devient un instrument sur lequel il s'appuie pour développer son activité, même s'il est toujours hors des normes du DI.

Justement, du point de vue des normes du DI, l'enseignant montre que sa première difficulté consiste à ne pas gérer le temps consacré à cette phase entre les deux mi-temps. Son argument est qu'en termes de pratique réelle, il est difficile de regrouper, mettre en place et lancer le débat d'idées en trois minutes : « ***Après, c'est difficile de tenir le temps heu… 3, des fois ça discute bien, c'est assez riche, c'est intéressant et on déborde un peu, parfois ils ont pas***

[76] Ici, l'enseignant montre qu'il préfère le terme « concertation » ou « discussion » à celui de « débat d'idées ». Même si l'appellation ne pose pas de problème, l'implication dans ces moments pour Bernard ne colle pas avec les normes établies par Gréhaigne et son équipe concernant le DI.

grand-chose à dire et… Mais c'est vrai que quand on commence à discuter un peu, on n'a pas le, le… on regarde pas forcément le chrono et… le temps passe vite. »

Concernant un autre aspect normatif lié à l'implication de l'enseignant dans le DI, Bernard prouve que s'il n'intervient pas et ne dirige pas le discours, le DI ne se met pas en place, ce qui influence automatiquement son activité. Donc, cela l'oblige à s'immiscer intégralement dans la discussion, en posant des questions, en proposant des solutions pour éviter toute perturbation de son activité : « ***Ensuite, quand on a trouvé une ou deux idées… fortement induites par le prof, par le professeur… bé l'instant d'après, quand ils se remettent à jouer heu… ça se fait pas automatiquement, donc en fait c'est un travail de longue haleine… sur le long terme.*** »

Pour ce qui est du dispositif mis en place et de l'organisation des groupes durant le DI, cet enseignant explique que la répartition en différents groupes est un élément important du point de vue de l'apprentissage : « ***C'est nécessaire hein de faire deux groupes distincts… c'est, c'est une bonne chose.*** »

Dans les derniers tours de parole (panel 1 : 24'13 - 25'16), Bernard met en évidence que le débat d'idées est souvent utilisé, même s'il ne respecte pas certaines normes. Il revient aussi sur son impuissance à mettre en place le DI, en raison d'un manque d'exigence de sa part envers les élèves : « ***Quand on les a réunis, on les a… propo, propo, demandé leur avis, qu'est-ce qu'ils avaient (regarde C)… leur sentiment, leur ressenti mais heu… mais moi je trouve que, en termes de, de, de… voilà de qualité vraiment de… en étant un peu exigeant (regarde C)… (hausse les sourcils), il en n'est pas ressorti heu… je savais que ça va donner ça (l'air déçu)… ça devrait pas se refaire (voix assurée).*** » Ce constat va le pousser à développer un discours montrant une auto-affectation (déception) concernant l'échec de la mise en place de cet artefact avec ses élèves, et enfin, que cet instrument ne lui a pas permis d'être efficace dans son activité. Nous remarquons aussi que le discours de Bernard prend un autre détour, où il insiste sur des conflits entre les instances personnelles du métier et explique que le DI doit s'inscrire dans un protocole plus efficace afin de garantir que le travail réel sera exécuté parfaitement et en accord avec ce qui est demandé. Pour ce faire, Bernard montre qu'il tend vers la création de nouveaux buts afin d'améliorer ce moment fondamental de verbalisation, mais aussi pour que son activité ne soit pas affectée : « ***Voilà, alors peut-être que je m'y suis pas bien pris, j'ai pas posé les bonnes questions, j'ai pas su heu faire accoucher leur réflexion, leur faire… sortir des trucs heu… donc il doit y avoir***

probablement un protocole plus efficace quand on fait un débat d'idées… quelles questions… que… pourquoi […]. »

2.2. Analyses ergonomiques de la 3e et de la 4e séance

2.2.1. L'avenir du DI dans l'activité de Bernard

Début	Fin	Annexe D - Panel 2 - ACS (B) - Vignette 21
24'42	24'48	**(B)** : « C'est un mélange (*se recule sur son siège*) de tout ça quoi (*soupire*). » **(C)** : « Et là, vous n'avez pas utilisé le débat d'idées ? »
24'49	25'08	**(C)** : « … pendant ces séances ? » **(B)** : « Le ? (*regarde C*). » **(C)** : « Débat d'idées ou bien même… » **(B)** : « Ah ouais non (*dépité, gros soupir, joues gonflées*). » **(C)** : « Même… » **(B)** : « Houlà, bé après (*ouvre les mains*)… les faire se réunir pour… l'idée c'était "je vous ai posé un problème (*regarde C*), vous avez rencontré des difficultés… quelles sont les difficultés, qu'est-ce que vous avez mis en place pour essayer de résoudre les problèmes ? ", c'est (*agite les mains en tous sens*) voilà… là, bon, là ils jouent. »
25'09	25'19	**(B)** : « À part dire "bon c'est joué peut-être pas suffisamment collectif" ou "t'as pas levé la tête à tel moment", "t'as pas servi ton partenaire…" »
25'20	25'23	**(B)** : « (*Se penche vers l'écran*) là, y'en a peut-être un peu plus (*grimace*)… parce qu'ils ont… respecté la consigne. »
25'30	25'40	**(B)** : « Et pour autant, là aussi, le débat d'idées, quand on en a fait (*insiste avec la main*) un ou deux et qu'on s'est rendu compte que c'est pas très productif… ça sert à rien de le faire à tout prix (*grimace d'insatisfaction*), s'entêter à les réunir, bon (*grimace*). »
25'41	25'45	**(B)** : « Il faut que c'est, que ce soit utile (*insiste lourdement de la main*) et… que ça porte ses fruits (*se gratte le coin du nez*). »
25'46	26'05	**(B)** : « Et qu'après (*porte quelque chose qu'il pose devant lui*), on essaie de mettre en place (*regarde C*) les solutions qui ont, qui ont, qui sont sorties des discussions (*écarte les doigts de sa main, qui étaient croisés*), voilà. "Ah O.K., c'est intéressant ce que tu proposes, on va essayer de le mettre en place", si y'a pas de propositions, si le professeur qui (*moulinets*)… essentiellement qui parle, qui se fait les questions et les réponses (*tique*). »
26'06	26'11	**(B)** : « Quand ça (*se recule sur son siège*), quand ça, y'a de l'effervescence, quand ça fusionne… quand ça, ça fournit (*regarde C*)… là, c'est intéressant. »
26'26	26'42	**(C)** : « Là, si on a… si on a fermé la 4e séance (*B opine*), on va rester sur le même principe, le même principe… situation du jeu. » **(B)** : « Oui, j'essaie de pas trop, trop changer, après, ce qui peut être bien (*moulinets*), c'est de, d'apporter un peu de nouveauté, un peu de surprise. »

Dans la vignette 21, qui représente le retour de Bernard sur son activité réalisée pendant la 3e et la 4e séance, nous remarquons que durant ces deux leçons d'EPS, il ne recourt pas au débat d'idées selon les normes discutées avant l'entame du cycle : « ***(C) : "Et là, vous n'avez pas utilisé le débat d'idées ?..." (B) : "Ah ouais non […] à part dire 'bon c'est joué peut-être pas suffisamment collectif ou t'as pas levé la tête à tel moment, t'as pas servi ton partenaire…'"*** ».

Ici, le discours met en avant le potentiel biphasé (sens et efficience) de la mise en place de l'artefact pendant les séances précédentes (séances 1 et 2). Bernard dévoile encore une fois son auto-affectation en exprimant des sentiments de déception et d'insatisfaction : « ***Là aussi,***

le débat d'idées, quand on en a fait un ou deux et qu'on s'est rendu compte que c'est pas très productif… ça sert à rien de le faire à tout prix (grimace d'insatisfaction), s'entêter à les réunir, bon (grimace). » Cette réflexion montre que cet enseignant ne trouve pas de sens à l'objet de l'artefact, qui consiste à faire apprendre les élèves à travers un débat, en échangeant par exemple sur la tactique, le jeu et la création de nouvelles stratégies.

Donc, cela influe automatiquement sur l'efficience de Bernard à s'approprier cet instrument didactique pour valoriser l'apprentissage de ses élèves, en donnant des solutions pour une nouvelle mise en place du débat d'idées dans son contexte et avec sa classe : « ***Faut que c'est, que ce soit utile (insiste lourdement de la main) et… que ça porte ses fruits. Et qu'après, on essaie de mettre en place les solutions qui ont, qui ont, qui sont sorties des discussions.*** »

Section 3 - Les autoconfrontations croisées des deux enseignants

3.1. Bernard visualise l'activité de Thomas

Début	Fin	HDV0063 - ACC 1 - Vignette 22
10'30	10'31	**(T)** : « Là, c'était le moment du (*montre l'écran de l'index*) du débat d'idées, ça (*sourire en coin*). »
10'35	10'41	**(T)** : « Que je ne fais pas (*montre l'écran en regardant B*) forcément comme ça. » **(B)** : « Mmm… » **(T)** : « Là, on (*regarde l'écran*) l'avait mis en place, on l'avait testé (*rapproche sa main de son menton*)… »
10'42	10'50	**(T)** : « Je continue à faire ça (*montre l'écran*) mais ça va être plus heu à l'oral heu (*se tourne vers B*). » **(B)** : « Tu te sers des tables et tout ça ? » **(T)** : « Heu (*se frotte le côté du crâne*) non. »
10'53	11'07	**(T)** : « Je te dis non, en fait si, parce que naturellement (*montre l'écran, la main ouverte, doigts joints*), quand ils sont en (*index levé*), ils ne jouent pas… » **(B)** : « Ouais. » **(T)** : « Ils ne pratiquent pas, ils vont (*montre l'écran de l'index*) enfin, nous, on les incite à venir ici parce qu'au moins on sait où ils sont (*lève sa main ouverte*)… » **(B)** : « Oui. » **(T)** : « Ils vont pas gêner les autres… » **(B)** : « Ouais. » **(T)** : « Ils peuvent juste aller boire (*fait le geste de la main comme pour les éloigner*) et revenir ici. »
11'10	11'21	**(T)** : « Mais (*montre l'écran*) heu pour motiver un débat comme ça (*moulinet de la main*), il faut que je sois présent (*regarde B qui hausse les sourcils*). » **(B)** : « Et oui. » **(T)** : « Si moi, après (*montre l'écran du bout du doigt*) ça, ça d'accord, mais ma priorité, c'est quand même (*regarde B*) les joueurs qui jouent. » **(B)** : « Et oui… sûr. »
11'25	11'40	**(T)** : « Donc actuellement (*montre l'écran*), ça m'arrive d'aller (*montre un endroit sur la table avec l'index*) d'aller là pour discuter de ce qu'ils ont fait (*se touche la poitrine*) parce que j'ai vu qu'il y avait des choses qui n'allaient pas (*montre l'écran de l'index*) mais pas aussi (*grands gestes en rond*) pas aussi formellement avec (*les deux mains montrent un endroit précis sur la nappe*) d'un côté les oranges (*montre un autre endroit*), d'un autre côté les bleus (*regarde B*), vous bougez pas, vous restez entre vous. »

11’46	11’56	**(C)** : « Y’a un truc, tu prends comme si une question posée par Bernard (*T et B regardent C*) et normalement t’as utilisé le débat d’idées pendant les quatre séances (*T opine*) mais après, après qu’on a fini de filmer, est-ce que t’as utilisé le débat d’idées ou pas ? »
11’57	12’12	**(T)** : « Alors heu j’ai, non, j’ai arrêté le, le débat d’idées (*visage plus fermé*). » **(B)** : « Mmm… » **(T)** : « (*Moue sur le visage*) heu justement parce qu’au niveau organisation, je me suis rendu compte que je m’éloignais (*montre quelque chose au loin de sa main ouverte en se tournant vers B*) moi de mes élèves, de mes (*insiste de la main, semblant tenir quelque chose*) de ma pratique quoi (*en regardant bien B*). » **(B)** : « Et oui. »

Début	**Fin**	**HDV0063 - ACC 1 - Vignette 23**
12’13	12’40	**(T)** : « J’étais plus sur l’observation (*prend quelque chose avec ses doigts et le pose ailleurs*), heu… je sentais ça, donc je suis revenu plus sur la pratique (*ramène quelque chose du bout des doigts*). » **(B)** : « Tu trouvais que t’étais un peu déçu aussi de ce qu’il en ressortait (*regarde T*). » **(T)** : « Heu (*montre l’écran du doigt*). » **(B)** : « Parce que des fois, on s’dit (*ouvre les mains*) heu finalement il faut le prendre ce temps-là (*acquiesce de la tête*) aussi (*T opine du chef*)… Moi, moi, en EPS, j’ai envie que ça bouge (*acquiesce largement*). » **(T)** : « Ouais. » **(B)** : « (*Ouvre les mains*) et… au détriment de ces moments où (*regroupe des choses avec ses mains ouvertes*) tu t’assieds, où tu discutes, à condition que ça débouche vraiment sur (*T, lèvres pincées, semble parfaitement d’accord*) du concret et qu’il y ait du biscuit. »
12’41	12’56	**(B)** : « Tu vois si, si (*soupire fortement*)… » **(T)** : « Si je ne suis pas là à les orienter (*regarde B en montrant l’écran*). » **(B)** : « Voilà (*T fait un geste, main ouverte, pour dire “c’est fini”*) et comme tu peux pas… » **(T)** : « Y’a, y’a… » **(B)** : « Tout le temps, y’a une autre table. » **(T)** : « Ils vont dévier, ils vont partir sur heu les jeux sur Internet… c’est difficile en éducation prioritaire. » **(B)** : « Pourtant, c’est important, les moments où ils échangent, où ils discutent, ils réfléchissent ou essaient de trouver des solutions. »
12’57	13’02	**(B)** : « Alors, est-ce qu’on le fait pas assez et qu’ils ont pas encore l’habitude. »
13’03	13’08	**(T)** : « Là, clairement, regarde (*montre l’écran*). » **(B)** : « T’es presque obligé de leur dire (*T se tourne vers B*), prendre par la main (*les deux sourient*). »
13’09	13’16	**(T)** : « Et y’a un groupe qu’est là (*montre un endroit sur la table*), j’suis dos à ma classe (*sourit en se tournant vers B qui hausse les sourcils*), j’suis dos à ma classe donc je vois même pas ce qui se passe (*regarde l’écran en souriant*) heu… (*montre un autre endroit de la main*). »

Début	**Fin**	**HDV0063 - ACC 1 - Vignette 24**
14’35	14’40	**(T)** : « Et tu (*se rapproche de l’ordinateur*) t’arrives justement à les mettre (*tape la table du tranchant de la main*) en activité ? » **(B)** : « Ah bé je leur donne un… vous avez cinq minutes. » **(T)** : « Ouais. »
14’41	14’48	**(T)** : « Mmm… » **(B)** : « Si tu leur donnes pas le temps ben… » **(T)** : « Moi je fais. » **(B)** : « Ça part et ça débouche sur rien. » **(T)** : « Moi je… » **(B)** : « C’est pas ce que j’attends alors j’suis plus strict. »
14’51	15’11	**(T)** : « À plus long terme (*se tourne vers B*). » **(B)** : « Oui… il faut aussi qu’ils se parlent, qu’ils s’expriment (*bouge les mains et T regarde en l’air au loin*), qu’ils défendent leurs arguments (*T opine*) et si… si on fait jamais, ils pourront jamais savoir le faire aussi. » **(T)** : « Est-ce qui, ça t’arrive aussi en acrosport, y’en a un qui dit “ben moi j’arrête, je veux pas travailler avec eux” ? » **(B)** : « Oui. » **(T)** : « Alors que tu as fait… »

		(B) : « Souvent… » **(T)** : « Ça fait trois séances qu'ils sont dans le même groupe. » **(B)** : « Les formes de groupement, c'est compliqué hein. »

À travers cette première partie, Thomas va revivre ses leçons d'EPS en les croisant avec celles de Bernard. Thomas prend rapidement la parole et fait remarquer à Bernard qu'il n'utilise pas le débat d'idées. Et même s'il l'utilise dans les moments de verbalisation, ceux-ci ne suivent pas notre protocole. Dans ce cadre (vignette 22), Thomas se projette dans le futur et imagine qu'après notre intervention, il continuera à mettre en place des moments d'échanges verbaux, mais à sa manière : « ***C'était le moment du, du débat d'idées… que je ne fais pas forcément comme ça… là, on l'avait mis en place, on l'avait testé.*** » Mais il montre aussi qu'il n'a jamais repris le DI sous la même forme : « ***Alors heu j'ai, non, j'ai arrêté le, le débat d'idées (visage plus fermé).*** »

Revenant sur le moment du débat d'idées, Thomas explique qu'il doit être présent avec ses élèves pour l'animer, mais en même temps, il met l'accent sur son dilemme par rapport au DI : son occupation principale doit être orientée vers les élèves qui jouent au football : « ***Heu pour motiver un débat comme ça (moulinet de la main), il faut que je sois présent […]. Si moi après (montre l'écran du bout du doigt)… ça, ça d'accord, mais ma priorité, c'est quand même (regarde B) les joueurs qui jouent.*** » L'argument de Thomas est que ce DI l'éloigne de ses élèves qui sont principalement en situation de jeu, où il se sent plus en activité que dans l'ingénierie didactique mise en place. Dans ce cadre, on note aussi la confirmation des propos de Thomas par Bernard : « ***(T) : "Heu justement parce qu'au niveau organisation, je me suis rendu compte que je m'éloignais moi de mes élèves, de mes... de ma pratique quoi." (B) : "Et oui, tout à fait ça".*** »

Dans la vignette 23, Thomas confirme encore l'influence exercée sur son activité d'enseignant d'EPS en mettant en place cet artefact didactique. Dans cette démarche, il montre que sa vraie activité n'est plus celle d'enseigner mais plutôt d'assurer un rôle d'observateur. Ces propos s'enchaînent avec les énoncés de Bernard, qui estime que si le DI représente un élément important, l'essentiel est que la classe soit plus dans la pratique effective : « ***(T) : "J'étais plus sur l'observation heu… je sentais ça, donc je suis revenu plus sur la pratique." (B) : "Tu trouvais que t'étais un peu déçu aussi de ce qu'il en ressortait (regarde T)… parce que des fois on s'dit… heu finalement il faut le prendre ce temps-là aussi. Moi, moi, en EPS, j'ai envie que ça bouge." (T) : "Ouais."*** » Bernard rebondit sur ce point et confirme ce qui a déjà été annoncé pendant ces ACS, à savoir que le DI est un moment fondamental mais qui devrait porter ses fruits sur le terrain : « ***Et… au***

détriment de ces moments où tu t'assieds, où tu discutes, à condition que ça débouche vraiment sur (T, lèvres pincées, semble parfaitement d'accord) du concret et qu'il y ait du biscuit. » Dans cette même continuité, Thomas montre que la présence de l'enseignant est importante, sinon, l'activité ou l'objet recherché à travers la mise en place du DI n'aura plus de sens pour des élèves de cet âge, d'autant plus en milieu prioritaire. Donc, pour Thomas, exercer ce métier dans des conditions pareilles (les normes du DI et les élèves issus d'un milieu difficile) est très compliqué du point de vue pratique, ce qui explique pourquoi il essaie souvent de mettre en place les conditions pour assurer une efficacité à sa vraie activité : « ***Si je ne suis pas là à les orienter […] ils vont dévier, ils vont partir sur heu les jeux sur Internet… c'est difficile en éducation prioritaire […] y'a un groupe qu'est là, j'suis dos à ma classe, j'suis dos à ma classe donc je vois même pas ce qui se passe.*** »

Tout ce que vient d'expliquer Thomas dans les vignettes 22 et 23 en ce qui concerne son dilemme lié à la mise en place du DI ainsi qu'à la manière de le prendre en main et de le maîtriser pour mieux organiser et exercer son métier d'enseignant, il va le confirmer dans la vignette 24 au travers d'un discours plus assuré. En effet, il décrit le DI comme un outil ou un instrument inefficace pour l'activité de l'enseignant si ce dernier ne s'implique pas pleinement dans le débat, parfois en posant des questions, en donnant des solutions, en réalisant des démonstrations techniques. Donc, cela renforce les difficultés déjà existantes, comme la mixité dans une discipline à connotation masculine : « ***(B) : « Faut aussi qu'ils se parlent, qu'ils s'expriment, qu'ils défendent leurs arguments et si… si on fait jamais, ils pourront jamais savoir le faire aussi." (T) : "Est-ce qui, ça t'arrive aussi en acrosport, y'en a un qui dit 'ben moi j'arrête, je veux pas travailler avec eux.' »***

3.2. Thomas visualise l'activité de Bernard

Début	Fin	HDV0067 - ACC 2 - Vignette 25
11'42	12'06	**(B)** : « C'était heu (*ouvre la main, T le regarde*), le temps était venu de, d'un peu se concerter. » **(T)** : « Tu te souviens si t'as des réponses qui sont heu concrètes ou… » **(B)** : « Pff non, j'étais assez (*fait la moue*), pourtant, j'étais pas très exigeant (*lève la main pour montrer le peu demandé*). » **(T)** : « Oui, oui, oui, oui. » **(B)** : « Et j'attendais… mais moi, l'impression qui, qui est ressortie, c'est que (*geste vague de la main*) qui, que, je, je (*laisse tomber sa main sur la table*), je (*dépité*)… je parlais un peu tout seul en fait. » **(T)** : « Oui, oui. »
12'07	12'13	**(B)** : « Parce que je posais des questions (*fait d'amples moulinets*). » **(T)** : « Je vois. » **(B)** : « Et puis je… (*bouge beaucoup les mains*). » **(T)** : « Y'a pas le déclic heu ouais. » **(B)** : « C'est ça. »

12'14	12'35	**(T)** : « Est-ce que tu le fais avec les gars ? » **(B)** : « Comme y'avait pas eu énormément de choses en termes (*fait beaucoup de moulinets des mains*) de pratique. » **(T)** : « Ouais. » **(B)** : « Ils avaient pas énormément de choses à dire heu… et pour autant (*T opine*), c'est quelque chose d'intéressant, d'utile à mettre en place mais bon (*claque des doigts*), première séance, tu leur demandes de heu de discuter entre elles (*tape la table*), peut-être qu'elles le font pas dans les autres disciplines non plus (*T opine*), donc ça s'improvise pas quoi. » **(T)** : « Ouais. » **(B)** : « C'est un truc à mettre en place mais s'il est bien exploité… là heuu je n'arrive pas à se concentrer sur mon activité. » **(B)** : « Moi, face à un tel cas… je préfère maîtriser mon métier que mettre en place le débat d'idées… heu après, moi, je discute beaucoup avec mes élèves, même hors cours. »

Ici, Bernard revit son expérience à travers le regard de son collègue Thomas. Dans la vignette 25, Bernard confirme ce qu'il vient de manifester dans les ACS. Dans ce cadre, et au moment de la mise en place du débat d'idées, Bernard montre qu'il est moins exigeant sur ce que produisent ses élèves pendant les échanges verbaux, malgré l'importance qu'il accorde à ces moments en raison du lien qu'il développe avec eux, d'un côté, mais aussi du déroulement de son activité, de l'autre. Il insiste aussi sur le fait qu'être moins exigeant le pousse à se retrouver dans une situation où il « parle tout seul » pendant son intervention durant le débat. Dans ce cadre, il ne cache pas son auto-affectation à travers un sentiment d'insatisfaction, face aussi à un artefact qui l'empêche de réaliser son activité : « ***J'étais assez (fait la moue), pourtant, j'étais pas très exigeant (lève la main pour montrer le peu demandé) […]. Et j'attendais… mais moi, l'impression qui, qui est ressortie, c'est que (geste vague de la main) qui, que, je, je (laisse tomber sa main sur la table), je (dépité)… je parlais un peu tout seul en fait.*** »

Ensuite, Thomas demande à Bernard s'il met en place cet artefact avec ses élèves. Ce dernier affirme que cette mise en place dépend de la pratique et de l'engagement des élèves. C'est-à-dire que ces moments existent, mais ils ne correspondent pas forcément aux normes du DI définies par l'équipe de Gréhaigne et ne s'inscrivent pas dans la continuité.

Donc, si l'on tente de faire le lien avec le choix de Bernard qui, durant la troisième et la quatrième séance, n'a pas utilisé le DI, on peut dire qu'il serait d'accord pour le mettre en place. Cependant, s'il n'est pas bien exploité en termes d'apprentissage et de relation entre les élèves et l'enseignant, cela influera automatiquement et directement sur son activité. C'est pour cela qu'il ne recourt pas à cet artefact didactique dans son cycle de football : « ***C'est un truc à mettre en place mais s'il est bien exploité… là heuu je n'arrive pas à se concentrer sur mon activité… moi, face à un tel cas… je préfère se concentrer sur mes élèves en train de jouer et sur mon métier que mettre en place le débat d'idées… heu après, moi, je discute beaucoup avec mes élèves, même hors cours.*** »

CHAPITRE 2

ANALYSE DIDACTIQUE DE L'ACTIVITÉ DES DEUX ENSEIGNANTS

Lors de cette étape, nous allons analyser la matière dont nous disposons (les transcriptions et les vidéos) avec un regard didactique. En lien avec la partie méthodologique, s'agissant du développement de cette partie, nous présentons ci-dessous notre dispositif d'analyse.

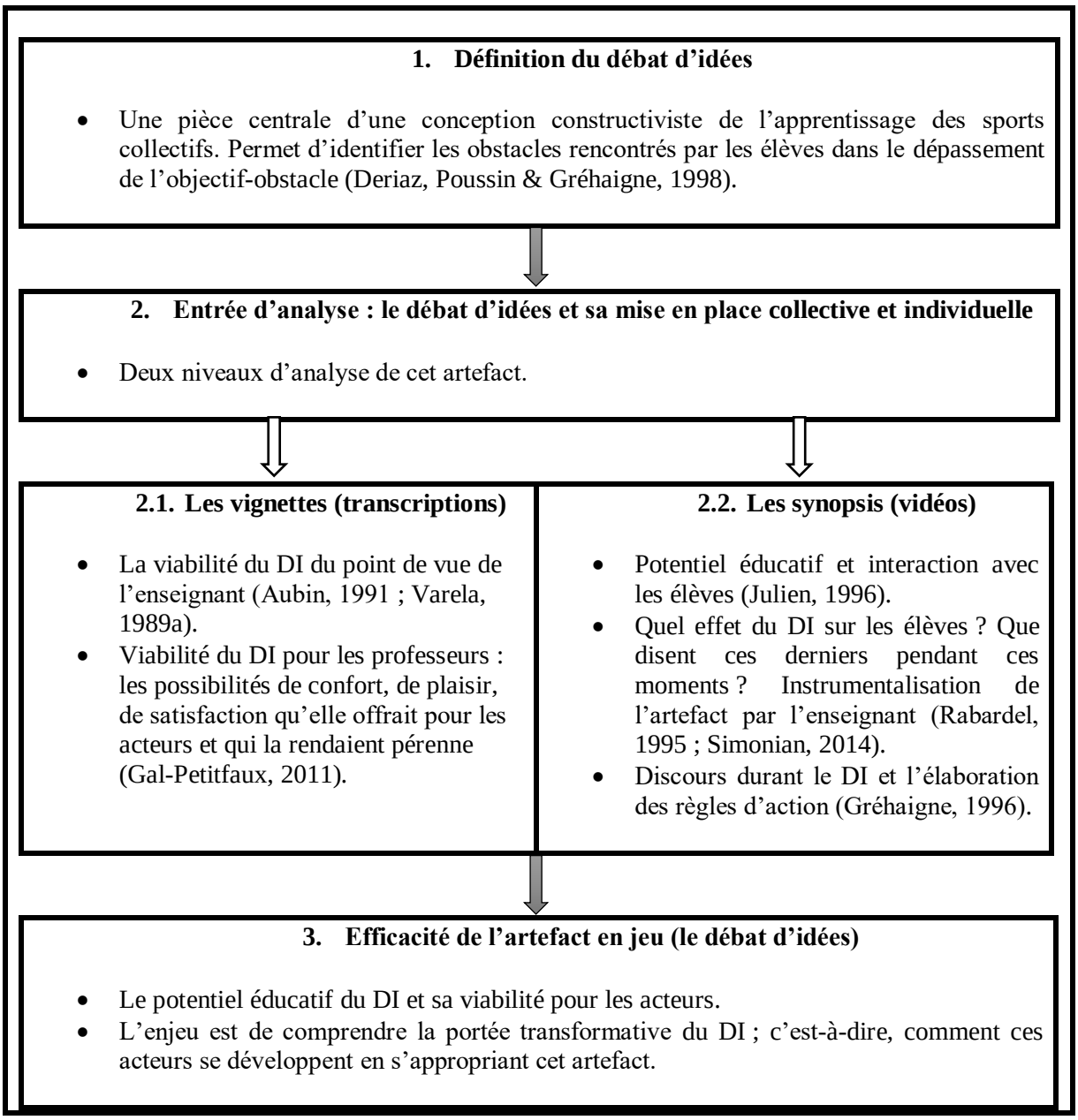


Figure 19 - Modèle d'analyse de l'efficacité du débat d'idées lors d'un cycle de football en EPS

Section 1 - La viabilité du débat d'idées du point de vue des enseignants (Thomas et Bernard)

Comme nous l'avons souligné auparavant, nous nous appuierons sur des vignettes issues des transcriptions pour traiter la question de la viabilité de cet artefact didactique conçue comme artefact. Dans ce cadre, nous suivons le même ordre que celui de la partie précédente (analyse ergonomique). C'est-à-dire que nous allons de la première séance jusqu'à la dernière avec le premier enseignant, puis avec le deuxième enseignant. Nous gardons aussi le même format pour les vignettes récapitulant ce que disent les enseignants par rapport à la mise en place du DI, que ce soit en solo (à travers les ACS) ou en duo (à travers les ACC). Mais, sur ce dernier point, nous rajoutons une colonne « Tour de parole » (TP), qui facilite la lecture des analyses. La seule différence entre cette partie et la précédente, c'est que les énoncés de Thomas, dans le cadre des ACS et des ACC, sont d'abord regroupés dans la vignette 26 ; puis, nous procédons de même avec Bernard.

À travers cette première partie d'analyse didactique, et en développant les éléments de la figure précédente (figure 17), nous mettons le focus sur les vignettes où les deux enseignants produisent un discours montrant ou pas les possibilités de confort, de plaisir, de satisfaction offertes par l'appropriation du DI, et qui en font un instrument pérenne ou non dans leur pratique. Les deux vignettes 26 et 27, que nous analyserons par la suite, sont codées comme suit.

- **Vignette 26** :
    - Tour de parole 1 - tour de parole 11 : autoconfrontations simples avec Thomas.
    - Tour de parole 12 : autoconfrontations croisées avec Thomas.
- **Vignette 27** :
    - Tour de parole 13 : autoconfrontations simples avec Bernard.
    - Tour de parole 14 : autoconfrontations croisées avec Bernard.

1.1. L'appropriation du débat d'idées par Thomas : une viabilité recherchée

Tour de parole	Début	Fin	Annexe C - Panel 1 - ACS (T) - Vignette 26
TP 1	00'11'10	00'11'18	**(T)** : « Aujourd'hui, je vais tenter le débat d'idées… on va voir, je vais pas leur expliquer, on va voir si… s'ils reviennent dessus (*sa main fait un geste de roulis*). »
			(T) : « Heu… ces fiches-là (*montre l'écran du doigt et se gratte le*

TP 2	00’11’57	00’12’27	*menton de la main gauche*), surtout ces fiches-là avec un terrain de (*trace un carré avec le doigt en l’air*) foot, ça j’ai pas utilisé (*dit non de la tête*)… heu… puisque (*met son index dressé devant son nez*) je n’ai, je ne les ai pas incités à rentrer dans ce débat d’idées (*insiste sur ses mots avec ses mains*). Ils l’ont fait par eux-mêmes (*scande ses mots avec la main droite, doigts joints*), mais c’était pas… c’était pas solennel comme on le fait sur une table (*montre une table au loin*). Ils le font entre eux, quand ils vont boire un coup (*indique un lieu loin devant lui*), etc., et c’est plutôt avec des tensions (*fait des gestes devant lui avec ses mains*). »
TP 3	00’35’29	00’35’51	**(T)** : « C’est vrai que je parle dès le départ (*montre l’ordinateur du doigt*)… Y’a des élèves moteurs… alors, chez les bleus, c’est Karim, qui est footballeur de club, donc lui, tout de suite, il prend… il prend le débat, débat d’idées (*bouge la main comme pour regarder un œuf qu’il tourne sur lui-même et sourit*), il le prend en main. Heu, donc, lui, il va proposer des choses qui vont peut-être ou pas être discutées par les autres mais lui… Et là (*se redresse sur sa chaise et montre l’écran*), y’a pas d’élève moteur. »
TP 4	00’57’00	00’57’46	**(T)** : « Là, d’habitude, quand on est, quand on est inspecté ou même (*se frotte la tête*), ou normalement, dans un cours d’EPS, on devrait avoir une part de 70% de temps où les élèves sont en activité… […] le temps de se mettre en place, le temps où ils ne jouent pas pendant les débats d’idées (*montre au loin*), où ils ne jouent pas, tout ça, c’est du temps en moins où ils sont en activité. Donc, je sais que je suis en dessous des 70% (*montre en dessous avec ses mains*) […]. »
TP 5	00’59’09	00’59’37	**(T)** : « […] on est en 4e, à cet âge-là, ils ont du mal à discuter (*mélange des choses avec ses mains*), à discuter (*réfléchit en regardant en l’air*) entre filles/garçons de choses sérieuses. Ils vont plus être dans envoyer des piques, envoyer des blagues, etc., ou même se chamailler (*parle avec ses mains*), et je savais qu’ils allaient mettre du temps avant de se lancer dans un débat d’idées. »
TP 6	1’10’11	1’10’33	**(T)** : « Quand ils font le débat d’idées, je sais… je sais que derrière, ils vont pas pouvoir jouer. Je me dis est-ce que ça sert à quelque chose… (*se frotte la lèvre supérieure*). »
Tour de parole	**Début**	**Fin**	**Annexe C - Panel 2 - ACS (T) - Vignette 26**
TP 7	00’13’33	00’14’18	**(T)** : « Là, je fais le choix de faire une 1re mi-temps, alors (*cherche dans ses feuilles*) je fais commencer les filles, ça c’est pour la 2e situation où ils vont faire les grands matchs (*regarde **C** et se frotte la tempe*). Heu…, je fais débuter les filles (*tapote la table du bout de l’index*) sur 10 min (*petit silence*). J’enchaîne (*index dressé*) sans temps de débat d’idées, j’enchaîne avec les garçons (*tapote la table du bout de l’index*). » **(T)** : « Je stoppe, tout le monde se retrouve sur les tables (*montre des tables au loin*) pour le débat d’idées. Une équipe par heu… par table. Donc une équipe garçon, une équipe fille, une équipe garçon, une équipe fille (*scande son propos de petits coups sur la table du bout de l’index*). Là, y’a ce temps de débat d’idées où (*montre un tas plus loin*) y’a pas d’élèves qui sont en trois contre trois que je surveille pas (*englobe des choses avec ses mains*). » **(C)** : « D’accord. » **(T)** : « Je surveille tout le monde et après direct j’enchaîne avec la 2e mi-temps des filles, la 2e mi-temps des garçons (*le ton de la voix faiblit*). »
			(C) : « La 1re séance, on va faire du débat d’idées, bon voilà, vous mettez un petit temps pour regarder les groupes, mais là, la 2e séance, vous,

TP 8	00’32’40	00’33’20	directement, commencez à discuter avec (***T** sourit*) les élèves. C’est… ? » **(T)** : « Heu, toujours parce que j’arrive pas à m’empêcher de, moi, discuter (*sourit*), d’échanger avec les élèves. Là, je crois même que je les ai plus orientés que la 1re fois. Heu, aussi pour un gain de temps, parce que si je laisse un peu trop (*regarde en l’air*), heu… seuls en autonomie, je suis pas sûr qu’ils parlent de ce qu’ils ont fait avant, donc (*index dressé*) c’est même surtout pour ça. Je sais plus ce que je leur dis. »
TP 9	00’35’15	00’35’30	**(T)** regarde la vidéo. **(C)** : « Pendant la phase du débat d’idées, cette fois-ci, c’était bien orienté avec une question bien précise. » **(T)** : « Ouais, voilà. » **(C)** : « La 1re séance, c’était… des consignes, une solution, mais cette fois-ci, voilà, c’est orienter le groupe vers une question bien précise. »
Tour de parole	**Début**	**Fin**	**Annexe C - Panel 4.1 / Panel 4.2 - ACS (T) - Vignette 26**
TP 10	00’31’17	00’34’14	**(C)** : « Là, donc, vous orientez le débat. » **(T)** : « Je cherche les réponses, hein (*rit doucement en regardant **C***). » **(T)** : « … aient vu la chose… Heu, le fait de parler, pour moi, ça suffit pas. Mais c’est encore mon expérience personnelle (*ramène son poing vers lui*), parce que j’ai besoin de voir les choses. »
TP 11	00’28’02	00’28’37	**(T)** : « Honnêtement (*grimace*), j’ai trouvé ça plus heu, comment dire ? Au niveau… organisation, plus, heu […] plus économique (*voix assurée*). » **(T)** : « Heu (*tient quelque chose sous sa main*), tout le monde au même endroit, tout le monde sur le débat d’idées (*regard dans le vague*), on ga…, …fin, normalement, on gagne 7 min (*regarde **C***). **(T)** : « Je dis normalement parce que (*sourit*), on finit quand même en retard. Heu, non, moi, je (*fait non de la tête*), je suis pour cette organisation-là (*regarde **C***), par rapport… » **(C)** : « Faire le débat d’idées. »
Tour de parole	**Début**	**Fin**	**Annexe E - HDV0063 - ACC 1 - Vignette 26**
TP 12	11’10	12’12	**(T)** : « Mais (*montre l’écran*) heu, pour motiver un débat comme ça (*moulinet de la main*), il faut que je sois présent (*regarde **B** qui hausse les sourcils*) […]. » **(T)** : « Je continue à faire ça (*montre l’écran*), mais ça va être plus heu à l’oral heu (*se tourne vers **B***). » **(T)** : « Alors heu j’ai, non, j’ai arrêté le, le débat d’idées (*visage plus fermé*). »

Nous commençons par l’analyse des tours de parole 1 à 6, qui correspondent à la première séance chez Thomas. Ce dernier explique, à travers le TP 1, qu’il va essayer pour la première fois ce genre de protocole dans ses enseignements, dans l’attente de ce que va engendrer, sur lui et ses élèves, un outil de verbalisation aussi normalisé. Il montre, dans ses énoncés, une certaine satisfaction vis-à-vis de l’organisation et de la mise en place du débat d’idées. Cela paraît clair dans le TP 2, où il souligne, premièrement, l’utilisation d’un outil (feuille où est

dessiné un terrain de football) afin de faciliter le déroulement du débat entre les élèves, et deuxièmement, une baisse des tensions dans les discours produits par et entre les élèves.
Cette baisse des tensions parmi les élèves se révèle dans le discours produit par Thomas dans le TP 3. À travers ce dernier passage, il illustre un espace de confort pour certains groupes où il existe des élèves « moteurs » qui prendront le relais dans le déroulement du moment discursif, et même le rôle de l'enseignant en injectant des idées clés pour animer le débat entre eux. Dans ce contexte (TP 3), l'enseignant n'hésite pas à exprimer son sentiment de fierté concernant la prise de relais de ses élèves lors de cette phase du DI. Mais ensuite, il précise que d'autres groupes n'ont pas d'élèves moteurs, ce qui atténue cette sensation de satisfaction.

Dans le TP 4, Thomas fait un lien entre ce qu'il vient de développer et les prescriptions de l'inspection pédagogique, qui demande au moins 70 % de temps d'activité physique pour les élèves. Sa satisfaction pour certains groupes est contrebalancée par d'autres groupes (où il n'existe pas d'élèves moteurs orientant le débat). Ce constat le pousse à se recentrer sur son vrai métier, mais aussi à chercher une explication concernant les particularités et spécificités du milieu prioritaire et l'âge de ses élèves, en relation avec leur apprentissage par l'intermédiaire de la mise en place et de la viabilité du DI. Cet élément est important dans cette partie didactique.

Dans le TP 5, Thomas montre implicitement que l'apprentissage, même à travers la verbalisation, prendra du temps à cause de la mixité filles/garçons. Ceci nous permet d'extrapoler sur l'utilisation du DI dans les prochaines séances. Ses déclarations précédentes se poursuivent dans le TP 6, où il évoque un point fondamental et décisionnel sur l'apprentissage de ses élèves et son orientation en tant qu'enseignant d'EPS. En effet, il pose la question de la mise en place du DI, bien qu'il favorise, selon lui, l'apprentissage chez ses élèves (échanges verbaux concernant la situation et la prise en main du DI par certains). Donc, cela nous amène aussi, en tant que chercheur, à un début de compréhension de la stratégie éducative suivie par cet enseignant. Cette dernière consiste en une reconnaissance partielle, par Thomas, de l'utilité de l'artefact mis en jeu, même si cela entraîne un certain déséquilibre dans son activité, qui est sa préoccupation essentielle.

La deuxième séance comprend les tours de parole 7, 8 et 9. Comme nous l'avons expliqué dans l'analyse de la première séance, la préoccupation primordiale de Thomas est de bien « faire la classe », pour un meilleur fonctionnement de son activité. Dans ce cadre, il cherche à mettre en place de nouveaux dispositifs de DI, d'abord pour le rendre plus efficace et, dans

un but plus général, pour se sentir en phase avec son vrai métier d'enseignant d'EPS. Pour développer ce propos, dans le TP 7, Thomas explique qu'il a modifié la répartition des groupes en les démixant, non seulement dans les phases de jeu, mais aussi dans les moments de verbalisation. Il montre que l'efficacité de son activité découle de cette nouvelle organisation, qui consiste à faire jouer d'abord les filles puis les garçons sur deux mi-temps, en introduisant le DI entre les deux phases de jeu (TP 7). Ce choix illustre sa recherche d'un dispositif didactique concernant la mise en place du DI, afin d'y trouver une certaine satisfaction résultant de son implication dans son activité. À la fin de son discours, dans le TP 7, Thomas prouve que la modification qu'il a apportée au fonctionnement du DI redonne une stabilité à l'apprentissage de ses élèves. Celle-ci est assurée par sa maîtrise du groupe où plus aucun élève ne se situe hors de son champ visuel.

Le TP 8 vient confirmer l'orientation de l'enseignant. Il s'implique totalement dans le DI avec ses élèves et n'hésite pas à s'immiscer fréquemment dans le discours. Toujours dans un souci de préserver la viabilité du DI, Thomas ne peut s'empêcher de prendre le relais et de jouer le rôle des élèves en proposant des solutions, même si cela va à l'encontre de la normativité du DI. Son argument est le gain de temps généré par sa participation constante. Celle-ci, selon lui, permet le bon déroulement de son activité, bien qu'allant à contre-courant des principes d'apprentissage et du développement des processus cognitifs des élèves en échangeant verbalement sur le jeu.

Thomas se rattrape dans le TP 9, où il explique qu'il a tenu son rôle en respectant les normes du DI, mais pas avec tous les groupes. La hiérarchie, selon lui, consiste à bien « faire la classe » grâce à des outils didactiques (le DI dans notre cas), même si cela suppose, parfois, de ne pas respecter les normes qui dévalorisent l'apprentissage des élèves. Cela montre, encore une fois, que son objectif principal est la maîtrise de l'activité enseignante, tout en recherchant la viabilité de l'artefact en jeu.

Enfin, les TP 10 et 11 correspondent à la troisième séance. Thomas a gardé le même dispositif que pour la deuxième séance. Dans le TP 10, il montre une sorte de complaisance et de satisfaction pour son choix d'organisation du DI, afin de préserver sa validité et sa faisabilité. Toutefois, il faut souligner qu'il ne se conforme pas totalement à ce qui lui est demandé lorsqu'il intervient dans la conversation avec ses élèves. Il insiste également sur le fait que son implication dans le DI permet à ses élèves de mieux comprendre ce qu'il leur demande de réaliser dans la deuxième situation de jeu (par exemple, en appliquant de nouvelles stratégies, en mettant en place des règles d'action…). Cela justifie, selon lui, de ne pas toujours respecter

les normes des échanges verbaux. Mais, d'un autre côté, on voit qu'il tente de rendre cet artefact plus pertinent pour renforcer son activité. Dans le TP 11, Thomas revient sur le mécanisme qu'il a mis en place pour rester en activité et surtout se montrer rigoureux pendant le DI. Cette nouvelle organisation, selon lui, est plus « économique » sur tous les plans (maintien de tous les élèves sous son contrôle, verbalisation à propos du jeu, gain de temps). Cela nous amène à nous demander si la viabilité du DI vient d'une adaptation des enseignants ou du respect des conditions de sa réalisation, vu que la question de l'apprentissage des élèves à travers ces moments n'a pas autant été évoquée ou mesurée par Thomas.

Le dernier tour de parole, le TP 12, conclut nos analyses avec le premier enseignant. Ici, Thomas revient sur son activité en présence de Bernard, à l'occasion des ACC. Thomas a gardé la même répartition, mais avec une affirmation plus ferme concernant la viabilité de l'artefact, qui naît d'un cadre recherché et provoqué par lui et non pas en respectant les normes citées par Gréhaigne et son équipe sur la mise en place du DI.

1.2. L'appropriation du débat d'idées par Bernard : la reconnaissance de sa viabilité

Tour de parole	**Début**	**Fin**	**Annexe D - Panel 1 - ACS (B) - Vignette 27**
TP 13	20'25	25'16	**(B)** : « Mais après j'ai souvenir… qu'il fallait tout le temps négocier, justifier heu… encourager heu… » **(B)** : « Et là après heu… effectivement le… le temps de concertation, de discussion, il est… (*se gratte le cou*), il est toujours intéressant mais bon, à condition d'avoir aussi des, chacun dit son point de vue (*agite les mains*), essaie de (*rassemble des choses entre ses mains*) synthétiser, trouver une solution (*grimace*)… en direct, à chaud, trouver une solution pour les convaincre quand ils sont (*dessine des œillères*). Ces moment-là heuu… de discussion… me permettent d'identifier le niveau d'apprentissage de mes élèves… mais aussi, je me sens en activité et je développe un lien fort avec eux. » **(B)** : « […] c'est nécessaire hein de faire deux groupes distincts… c'est, c'est une bonne chose. En plus, terrain réduit, moins de joueurs, donc moins d'informations à traiter… c'est juste que heu… bon. On le fait peut-être probablement pas suffisamment… leur demander leur avis, confronter les points de vue… et essayer d'argumenter, de dire "bon, j'suis pas d'accord mais pourquoi". » **(B)** : « Donc, il doit y avoir probablement un protocole plus efficace quand on fait un débat d'idées… quelles questions… que… pourquoi, quelles sont les… (*l'enregistrement sur l'ordinateur reprend avec force et il se penche vers l'écran*). »
Tour de parole	**Début**	**Fin**	**Annexe D - Panel 2 - ACS (B) - Vignette 27**
			(B) : « Ils avaient pas énormément de choses à dire heu… et pour autant (*T opine*), c'est quelque chose d'intéressant, d'utile à mettre en place mais bon (*claque des doigts*), première séance, tu leur demandes de heu

TP 14	12'14	12'35	de discuter entre elles (*tape la table*), peut-être qu'elles le font pas dans les autres disciplines non plus (*T opine*), donc ça s'improvise pas quoi. » **(T)** : « Ouais. »

La vignette 27 comprend deux tours de parole. Le TP 13 porte sur les ACS réalisées avec Bernard, et le TP 14 sur les ACC avec le même enseignant. Dans le TP 13, Bernard montre que tout moment de discussion avec les élèves est important, car cela les encourage à apprendre. Il ajoute qu'il est intéressant de mettre en place des moments de concertation entre l'enseignant et les élèves et surtout entre les élèves eux-mêmes. Cette remarque est à mettre en lien avec la viabilité de cet artefact dans l'activité de l'enseignant, mais aussi avec un aspect moins présent dans le discours de Thomas, à savoir l'apprentissage véhiculé par les élèves lors du DI. Dans ce cadre, Bernard insiste aussi sur la viabilité du DI dans ses enseignements. Cependant, si celui-ci doit respecter les normes, il doit aussi être productif (trouver une solution, améliorer le jeu sur le plan individuel et collectif) en termes d'apprentissage.

Dans le même tour de parole, Bernard précise que ces moments ont leur importance car ils permettent, d'une part, d'identifier le niveau d'apprentissage des élèves et, d'autre part, de développer la dimension relationnelle. Quant à la répartition des groupes lors du débat d'idées, il se montre favorable à celle-ci, ce qui rejoint la logique interne du jeu de football et le développement d'un apprentissage valorisant l'esprit compétitif.

En lien avec ce qui est décrit précédemment, Bernard revient à la pratique et montre que dans son enseignement, il ne met pas sur le même plan l'apprentissage et le DI, même si la viabilité de celui-ci favorise l'activité. Nous notons, à ce propos, que la mise en place du DI n'a pas été négociée par l'enseignant avant le début du cycle. Ceci explique pourquoi, selon lui, le protocole est plus efficace pour bien exploiter ces moments verbaux. Dans ce cadre, il souligne que son efficacité pourrait être améliorée en affinant certains éléments (questions plus précises, objectif de ces questions…).

Dans le dernier TP (TP 14), en présence de Thomas, Bernard réaffirme ce qu'il montre dans les ACS à propos de l'importance du DI. Il estime que celui-ci doit être recadré, avec des questions bien ciblées, pour que son utilisation se démocratise et pour qu'il puisse être mis en place rapidement par les enseignants dans les différentes matières ou même dans les différentes disciplines en EPS.

Section 2 - Le potentiel éducatif du débat d'idées chez les enseignants

Cette section synthétise les résultats des configurations collectives que nous avons analysées sur la base des vidéos montrant les débats d'idées entre les enseignants et leurs élèves. Le niveau d'analyse qui a été retenu est celui du potentiel éducatif du DI. Il s'agit de savoir dans quelle mesure cet artefact influence l'apprentissage des élèves, d'un côté, et comment les enseignants l'instrumentalisent dans leur projet éducatif, de l'autre côté. Concernant ce dernier point, nous nous référons aux travaux de Rabardel (1995) et Simonian[77] (2014). Celui-ci reprend les travaux de Rabardel en mettant en question – à propos de l'instrumentation/instrumentalisation de l'artefact – une approche qui s'appuie sur le triangle enseignant, instrument et élève. Cette approche anthropocentrée met en évidence certaines tensions au sein des couples enseignants/instruments, enseignants/élèves et élèves/instruments. Cet auteur explique que cette approche, à travers ces tensions, peut engendrer une déshumanisation de l'apprentissage ou des instrumentations potentiellement émancipatrices favorisant l'apprentissage (la créativité et la découverte).

Dans cette perspective, l'approche humaniste proposée par Rabardel (1995), fondée sur la psychologie constructiviste, nous a semblé particulièrement intéressante pour notre recherche : « Un artefact devient un instrument pédagogique en fonction de l'activité poursuivie, permettant aux acteurs de développer des schèmes d'utilisation et des règles communes de fonctionnement. » (Simonian, *ibid.*). Autrement dit, un artefact se transforme en instrument en intégrant un « dispositif idéel en tant que projet fondateur qui oriente en permanence, souvent de manière implicite, l'activité de responsables et de certains intervenants ; le dispositif vécu par les acteurs dans sa mise en œuvre sur le terrain, selon les contextes spécifiques, les dispositions et les compétences ; le dispositif fonctionnel de référence, base commune de règles formelles et de cadres pratiques à partir desquels se mènent les négociations et se prennent les décisions » (Albero, 2010b, p. 67, *in* Simonian, 2014).

Partant de ces réflexions, nous allons analyser les configurations de l'interaction entre les enseignants et les élèves pendant les phases de verbalisation, en commençant par l'organisation spatiale de la mise en place du DI. Ensuite, nous nous appuyons sur les

[77] Maître de conférences, équipe « Éducation, Cultures, Politiques » (ECP). Université de Lyon 2.

synopsis (voir partie méthodologique) pour catégoriser ce qui est produit verbalement par les différents acteurs.

2.1. Organisation spatiale des interactions pendant le DI dans la classe de Thomas

Nous revenons ici sur l'organisation choisie par Thomas pour mettre en place les groupes et les phases d'échanges discursifs entre les élèves. Nous remarquons que lors de la première séance, l'enseignant a mixé ses élèves pendant les phases de jeu et les moments de verbalisation. Nous rappelons que pendant la première séance, deux équipes jouent, puis passent à l'échange verbal, tandis que deux autres équipes observent, puis passent au jeu. Thomas s'est servi des tables installées au fond du terrain de jeu pour mettre en place les groupes et lancer le débat avec eux (voir photos A, B, C et D).

	
Photo A	***Photo B***
	
Photo C	***Photo D***

Tableau 13 - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant la 1re séance d'EPS avec Thomas

Dans les photos A, B et D, on note la position de Thomas par rapport à ses élèves. Rappelons aussi que durant les séances 2, 3 et 4, l'enseignant a démixé ses élèves pendant les phases de jeu et de débat d'idées (voir photos E, F, G et H). Le tableau suivant montre cette nouvelle

répartition des groupes après deux mi-temps jouées par les élèves, où Thomas et les jeunes sont tous assis autour des tables (filles et garçons séparés).

	
Photo E	***Photo F***
	
Photo G	***Photo H***

Tableau 14 - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant la 2e séance d'EPS avec Thomas

2.2. Organisation spatiale des interactions pendant le DI dans la classe de Bernard

La répartition du groupe d'élèves réalisée par Bernard est différente de celle de Thomas. La mise en place du débat d'idées n'étant pas négociée en début de cycle, il garde toujours le même dispositif durant ses enseignements, où il regroupe tous les élèves autour de lui. Le tableau suivant, avec les photos I et J, montre bien l'emplacement des différents acteurs. Notons dans ce cadre que lors des échanges verbaux entre ses élèves, Bernard manifeste son intérêt par sa présence et prouve l'importance de ces moments, mais sans s'aligner sur les normes négociées avant le début du cycle.

	
Photo I	***Photo J***

Tableau 15 - Organisation spatiale des interactions dans une configuration de débat d'idées pendant les séances d'EPS avec Bernard

2.3. Analyse des synopsis

À travers les extraits que nous analyserons par la suite (du tableau 16 au tableau 22), nous essayons de savoir quelle est l'influence du DI sur les élèves et l'enseignant au niveau du discours et des tâches produites. Nous nous intéressons aussi à ce que disent les élèves mais également à ce que dégage l'enseignant verbalement afin d'instrumentaliser le DI. Nous procédons de même avec les deux enseignants, en insistant sur la mise en place du DI propre à chacun.

Nous retenons deux synopsis pour une lecture globale du cycle de Thomas. Le premier synopsis (tableau 16) montre une synthèse des tâches réalisées par l'enseignant et ses moments d'intervention. Le tableau 17 récapitule les séances 2, 3 et 4, puisque Thomas a gardé le même dispositif de travail (cf. partie répartition spatiale avec Thomas). Avec Bernard, nous faisons la même chose, mais nous ne retenons qu'un seul synopsis pour résumer son cycle, puisqu'il conserve le même dispositif de travail pendant les quatre séances.

À travers ces paramètres, que nous avons pu repérer lors du visionnage des vidéos, nous essayons de clarifier le deuxième point de notre analyse didactique concernant le potentiel éducatif de l'artefact, à la fois du côté des élèves et de l'enseignant.

2.3.1. Le cas de Thomas

S	*E*	*Tâche*	*D*	*EN*	*EL*	*Type de tâche*
1	a	Appel + présentation de la séance (en vestiaire / quatre équipes : A, B, C et D)	12’	X		-
	b	Échauffement sans ballon	10’		X	-
	c	Échauffement avec ballon (situation de pré-jeu)	15’	X	X	-
	d	1er match (1re mi-temps) : équipe A contre B + les deux équipes C et D en observation	12’		X	-
	e	**Débat d’idées avec les deux équipes A et B + mini-match de trois contre trois avec les équipes C et D**	**7’**	**X**	**X**	**DT**
	f	Reprise du 1er match (2e mi-temps) + les équipes C et D en observation.	12’		X	-
	g	2e match (1re mi-temps) : équipe C contre D + les deux équipes A et B en observation	10’		X	-
	h	**Débat d’idées avec les deux équipes C et D + mini-match de trois contre trois avec les équipes A et B**	**7’**	**X**	**X**	**DT**
	i	Reprise du 2e match (2e mi-temps) + les équipes A et B en observation	10’		X	-
	j	Retour au vestiaire	10’	X		-

Tableau 16 - Synopsis de la 1re séance de Thomas

S	*E*	*Tâche*	*D*	*EN*	*EL*	*Type de tâche*
2 3 4	a	Appel + présentation de la séance (en vestiaire / quatre équipes : A, B, C et D) – équipes A et B (filles) + équipes C et D (garçons)	8’	X		-
	b	Échauffement sans ballon	10’		X	-
	c	Échauffement avec ballon (situation de pré-jeu)	15’	X	X	-
	d	1er match : filles (1re mi-temps)	10’		X	-
	e	2e match : garçons (1re mi-temps)	10’		X	-
	f	**Débat d’idées avec les quatre équipes A, B, C et D**	**5’ à 7’**	**X**	**X**	**DT DS**
	g	Reprise du 1er match pour les filles (2e mi-temps)	10’		X	-
	h	Reprise du 2e match avec les garçons (2e mi-temps)	10’		X	-
	i	Retour au vestiaire	10’	X		-

Tableau 17 - Synopsis des 2e, 3e et 4e séances de Thomas

Nous excluons du synopsis les séances déjà détaillées des épisodes où l’enseignant a mis en place le DI. Pour une lecture générale et claire des tableaux des extraits choisis, nous expliquons dans une autre partie le choix des synopsis (cf. méthodologie).

S / E	*D*	*Tâche enseignant (orientation du discours)*	*Tâche élèves (orientation du discours)*
S1 / e	7’	Réglementation rapide du déroulement du débat Mise en place de la fiche pour faciliter le débat. Confier la tâche à un garçon (élève moteur) pour diriger le débat au sein de l’équipe A. Poser des questions générales à l’équipe B sur la première mi-temps jouée. Insister sur le côté technique individuel des filles pour les deux équipes (démonstration du geste technique de la passe). Visualiser le discours au sein de l’équipe A et intervenir par la suite avec eux.	Un discours stérile avec l’équipe B : pas d’échange concernant le match. Un discours plus intéressant avec l’équipe A et un échange productif sur le plan de la stratégie collective de l’équipe (réorganisation des joueurs en défense et en attaque).

Tableau 18 - Épisode 1 du DI durant la 1re séance de Thomas

Dans le tableau du synopsis de la première séance (tableau 16), nous remarquons que Thomas a mis en place deux moments de débat d’idées en lien avec le dispositif choisi durant cette première leçon avec ses élèves. En termes de chronogenèse, ces deux moments de verbalisation ont duré sept minutes chacun, et l’intervention de l’enseignant a été dominante par rapport à celle des élèves. L’orientation générale du discours, des deux côtés, porte sur le volet technique du jeu, ce qui montre que l’enseignant prend son temps afin de bien transmettre le savoir à ses élèves. Dans ce cadre, nous faisons un parallèle avec le tableau 18, où Thomas donne rapidement les informations concernant le déroulement du débat, en expliquant l’intérêt d’utiliser une fiche illustrant le terrain de football. L’enseignant développe un contrat didactique différentiel entre les filles et les garçons. Il ouvre son discours en passant directement le relais à l’un de ses élèves (un garçon) de l’équipe A. Selon lui, il s’agit d’un élève moteur sur le terrain, et sur lequel il peut compter pour bien gérer ce moment en groupe. L’enseignant se tourne alors vers l’équipe B et pose directement des questions d’ordre général sur le jeu (par exemple, quels sont les problèmes rencontrés durant cette première mi-temps, est-ce que les équipes sont bien équilibrées ou pas…). Puis, il insiste sur le côté technique, essentiellement auprès des filles, et fait des démonstrations techniques à leur attention (par exemple, la passe). Du côté des élèves, on assiste à un discours quasi stérile pour l’équipe B, dont les membres (filles et garçons) écoutent les consignes et les questions

de Thomas sans développer un échange entre eux ou avec le professeur. Tandis que pour l'équipe A, le discours prend une autre direction, puisque l'échange est productif concernant la stratégie du jeu et la répartition en attaque et en défense. Cela offre aux élèves un temps d'échange discursif sans l'intervention de l'enseignant, qui s'introduira dans le débat par la suite.

S / E	***D***	***Tâche enseignant (orientation du discours)***	***Tâche élèves (orientation du discours)***
S1 / h	7'	Des informations sur les équipes, qui ne sont pas équilibrées. Retour sur les absences. Orientation vers les filles et leurs défaillances. Détection des problèmes. Utilisation des fiches de terrain pour donner les solutions. Orientation sur les défaillances individuelles des filles.	Les garçons sont moins présents en début de discours pour l'équipe C. Les filles essayent de répondre aux questions de l'enseignant pour les deux équipes C et D. Pas de détection des problèmes par les élèves. Participation timide des garçons pour les deux équipes C et D.

Tableau 19 - Épisode 2 de DI durant la 1re séance de Thomas

Durant la même séance (1re séance), avec les deux autres équipes C et D, Thomas s'immisce beaucoup plus dans le débat en donnant des informations sur les équipes, qui ne sont pas équilibrées. Il s'intéresse aussi aux défaillances techniques des filles, comme avec les premières équipes, ce qui montre, encore une fois, son recours à l'utilisation d'un contrat différentiel dans son discours. Dans ce même cadre, il pose des questions en sollicitant les solutions sans donner le temps à ses élèves de répondre, et il utilise même les fiches à la place des filles et des garçons. Ce dernier point montre bien que sur le plan de la mésogenèse, Thomas n'a pas employé efficacement ses outils (fiche de terrain, type de question) afin de favoriser l'apprentissage. En effet, il ne regarde pas les fiches lors des autres séances.

Dans l'autre camp, au sein de l'équipe C, les garçons sont moins présents durant le discours, tandis que les filles sont un peu plus motivées pour parler du match, mais sans encadrement du professeur. On remarque aussi une participation timide des garçons pour l'équipe D, vu que la participation de l'enseignant est dominante, ce qui n'aide pas les groupes à analyser le jeu et à définir ce qu'il faut réajuster ou maintenir.

S / E	*D*	*Tâche enseignant (orientation du discours)*	*Tâche élèves (orientation du discours)*
S2, 3, 4 / e	5’ à 7’	Prend en main le discours dès le départ et l’oriente vers des thèmes bien précis concernant la stratégie et la tactique (disposition des équipes sur le terrain, travail de pressing). Produit un discours encourageant avec les deux équipes de filles sur le côté technique individuel. Pose des questions aux filles à propos de gestes techniques. Suit le déroulement du discours chez les équipes de garçons et aide à trouver des solutions.	Les filles réagissent aux questions du professeur et parlent des solutions aux problèmes rencontrés, tels que faire les passes, marquer, bien tirer… Les garçons développent un discours orienté davantage vers le dispositif du jeu et le schéma tactique (par exemple, 2-1-1).

Tableau 20 - Synthèse des épisodes de DI durant les 2e, 3e et 4e séances de Thomas

Le tableau ci-dessus récapitule la production verbale durant la phase de DI des séances 2 à 4. Il est en lien avec le tableau de synopsis des séances 1, 2 et 3 (tableau 17). Ce dernier tableau montre la nouvelle répartition des quatre équipes en deux équipes de filles (A et B) et deux équipes de garçons (C et D). On voit aussi que les moments du DI passent de deux à un seul.

Durant les séances 2 à 4, à travers ce nouveau dispositif concernant les équipes et la durée du DI, nous remarquons un nouveau discours développé par Thomas. Même s’il accapare toujours le début de la discussion, cette fois, il pose à ses élèves des questions claires et précises. On se rend compte aussi que son discours adressé aux filles (équipes A et B) est beaucoup plus encourageant, ce qui leur donne l’envie de participer et de répondre aux questions liées à la stratégie du jeu et à la mobilisation de la technique afin de réussir cette stratégie. Thomas comprend que sa nouvelle répartition pousse les garçons à développer un discours portant plus sur le développement du jeu que sur les qualités techniques des filles, qu’ils maîtrisent déjà. Cela incite les équipes C et D à aller plus loin sur le positionnement des joueurs et le respect des consignes de l’enseignant (par exemple, marquer un but avec utilisation des ailes afin qu’il compte pour deux points).

Thomas n’hésite pas à intervenir auprès des quatre équipes et même parfois à transmettre des informations pour aider les élèves à trouver les bonnes réponses ou la solution à une difficulté rencontrée pendant le match. Il donne aussi des conseils concernant l’exécution d’un geste technique. Toutefois, ce qui est notable, c’est que son intervention est beaucoup moins longue que celle de la première séance, qui s’étale pratiquement sur les sept minutes de débat. Cela

montre que Thomas, en termes de topogenèse, rencontre des difficultés pour laisser le DI aux mains des élèves, même s'il les autorise parfois à prendre le relais et à s'exprimer. Mais, cette dévolution est souvent avortée (Arnaud-Bestieu, 2013).

2.3.2. Le cas de Bernard

S	*E*	*Tâche*	*D*	*EN*	*EL*	*Type de tâche*
1 2 3 4	a	Appel + présentation de la séance (sur le terrain / quatre équipes : A, B, C et D) – équipes A et B (filles) + équipes C et D (garçons)	5' à 7'	X		-
	b	Échauffement sans ballon	7' à 10'		X	-
	c	1er match : les filles (1re mi-temps) 2e match en parallèle pour les garçons (1re mi-temps)	12' à 15'		X	- -
	d	**Débat d'idées (concertation) avec les quatre équipes A, B, C et D, regroupant les filles et les garçons**	**3' à 5'**	**X**		**DNG**
	e	Reprise du 1er match pour les filles (2e mi-temps) Reprise du 2e match avec les garçons (2e mi-temps)	12 à 15'		X X	- -
	f	Retour au calme / Retour au collège	10'	X		-

Tableau 21 - Synopsis des quatre séances de Bernard

S / E	*D*	*Tâche enseignant (orientation du discours)*	*Tâche élèves (orientation du discours)*
S1, 2, 3, 4 / d	3' à 5'	Prend en main le discours dès le départ et l'oriente vers des thèmes généraux (rééquilibrer les équipes, motivation des joueurs…). Produit un discours encourageant avec les deux équipes de filles et de garçons, en posant des questions et en y répondant sans donner du temps aux élèves. Pose des questions aux filles à propos de gestes techniques. Enchaîne avec les 2es mi-temps, en encourageant les différentes équipes à appliquer les consignes négociées par lui.	Filles et garçons sur une même longueur d'onde : écouter le professeur en montrant des signes de compréhension ou pas. Les garçons sont parfois en train de jouer avec la balle, sans s'intéresser à l'enseignant.

Tableau 22 - Synthèse des épisodes de DI durant les quatre séances de Bernard

En premier lieu, en nous référant au tableau de synopsis des quatre séances réalisées par Bernard (tableau 21), nous remarquons dès le départ que son intervention pendant le DI n'inclut pas la participation des élèves (filles et garçons). Cela montre qu'il ne met pas en place un contrat didactique différentiel dans son discours avec ses élèves. Mais, cette réflexion reste provisoire puisque nous ne pouvons pas le prouver, l'intervention des élèves étant quasiment inexistante. Concernant la chronogenèse, Bernard consacre, durant les quatre séances, entre trois et cinq minutes à la verbalisation, ce qui est suffisant pour lui permettre de produire un discours à sens unique (seul l'enseignant parle).

Puis, dans le tableau de condensation des épisodes de DI, nous voyons que Bernard, comme Thomas, prend en main le débat dès le départ. Mais, il ne donne pas à ses élèves le temps de trouver des solutions aux problèmes. Il s'approprie totalement le débat en posant les questions, en donnant les solutions et les consignes à ses élèves, sans attendre un retour de leur part. Cela montre les difficultés rencontrées par Bernard. La topogenèse semble bloquée, et il a du mal à laisser le DI aux mains des élèves.

Ce constat nous amène à évoquer quelques faits durant ces moments d'échanges verbaux. Notamment, il n'est pas possible de savoir si les élèves ont compris ou non les consignes et les solutions données par le professeur. Par ailleurs, on remarque que les garçons ne semblent pas toujours intéressés par le discours de Bernard et que certains jouent au ballon, se font des petites passes, pendant que celui-ci parle.

Section 3 - Les règles d'action : un support pour les apprentissages et la co-construction du savoir

Dans cette section, nous revenons sur la question de l'apprentissage des élèves par rapport au devenir de l'artefact dans l'activité de l'enseignant. Pour ce faire, nous allons dégager du discours produit lors des phases du DI tout ce qui touche directement l'apprentissage des élèves et la co-construction du savoir entre les enseignants et leurs élèves. Avant d'entamer les analyses, nous revenons brièvement sur le concept des règles d'action tel qu'évoqué par Gréhaigne, afin d'avoir une visibilité plus claire sur notre champ d'investigation.

En éducation physique et sportive, la réflexion didactique sur les notions de principes et règles d'action représente un enjeu important pour la construction d'un corps de connaissances (Gréhaigne, 1996). Certains chercheurs, tels que Vergnaud, Halbwachs et Rouchier (1978), définissent la règle d'action comme « une règle qui permet d'engendrer des actions en fonction des valeurs prises par certaines variables de la situation ». Pour Gréhaigne

et Guillon (1988), les règles d'action définissent « les conditions à respecter et les éléments à prendre en compte pour que l'action soit efficace ». Tenant compte de cette dernière définition, ces règles d'action en EPS, selon Gréhaigne (1996), peuvent être caractérisées de la manière suivante :

- « Elles sont conscientes, participent à la compréhension, à la sélection et à l'exécution de l'action en relation étroite avec les compétences motrices. Elles contribuent à l'explication de l'action. Au plan fonctionnel, ces règles d'action constituent un des supports principaux des savoirs tactiques. Elles permettent d'échanger entre partenaires ou de comprendre le discours de l'enseignant, de l'entraîneur. En ce sens, elles servent de support irremplaçable à la communication. »
- « Elles concourent de façon décisive à la verbalisation, à la prise de conscience d'une situation, donc à la précision dans l'analyse d'un problème. »
- « Les règles d'action peuvent être contradictoires, voire opposées suivant les situations d'affrontement dans une même configuration du jeu. » Pour Gréhaigne, cet aspect contradictoire qui caractérise les règles d'action appelle, durant les pratiques, à l'adoption d'un raisonnement dialectique chez les élèves face à une difficulté, que ce soit en présence de l'enseignant ou non. Dans le même développement, Gréhaigne montre que le joueur (l'élève) doit savoir interpréter les règles, ce qui implique chez lui un rapport aux savoirs théorique et contextualisé. Cette dernière idée évoque la notion de règle d'action intégrée chez l'élève, qui devient avec le temps un « habitus ». Ce dernier concept est défini, selon Bourdieu (1972), comme un « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perception, d'appréciation d'actions qui rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées... ». Dans cette optique, l'habitus n'est que l'expérience individuelle d'un élève ; face au jeu, il constitue un mode de fonctionnement le plus souvent non conscient.
- « Enfin, avec quelques précautions, ces règles d'action rapportées à des classes de problèmes peuvent être regroupées autour d'un principe des actions efficaces comme jouer en mouvement pour amener la balle dans la zone de marque et marquer. »

3.1. La mise en place des règles d'action et le rôle joué par l'enseignant

Afin de réussir les tâches qui lui sont proposées, l'apprenant (l'élève) met en relation les données prélevées sur le terrain et les différentes séquences de l'action (Gréhaigne, 1996). Ensuite, l'élève élabore un projet d'action qui définit le plus précisément possible l'articulation des multiples compétences (gestes, mouvement…) qu'il entend utiliser. Après avoir rencontré plusieurs situations de jeu, il est à même d'apprécier l'écart entre ce qui est attendu et ce qui a été réalisé effectivement. Ces règles d'action deviennent, avec le temps, une sorte « d'autoconsigne »[78] pour l'apprenant, qui peut alors modifier et ajuster ses réponses motrices. L'élève joue un rôle important dans la mise en place d'une règle d'action en mobilisant tout un processus de connaissances acquises et de comportements à produire pour une réponse motrice adéquate et efficace. À partir de là, et sur la base des caractéristiques des règles d'action évoquées dans la partie précédente, il convient de prendre en compte leur aspect communicationnel pour échanger entre partenaires ou comprendre le discours produit par l'enseignant afin de susciter une « prise de conscience d'une situation » et permettre une meilleure « précision dans l'analyse d'un problème » (Gréhaigne, 1996). Cela nous amène à conclure que l'enseignant joue un rôle, même de façon verbale, durant la phase de création des règles d'action chez les élèves. Dans notre contexte de recherche, nous lions cette phase avec le moment du débat d'idées où les élèves, à la suite d'une séquence jouée ou lors de la reprise d'une séquence déjà jouée, vont discuter entre eux et avec l'enseignant pour créer des règles d'action.

3.2. Analyse des synopsis

3.2.1. Le cas de Thomas

S	DI/G	Production verbale de l'enseignant et les élèves pendant le DI	D	Savoirs (élaboration de règles d'action)
	DI/G1	**(E) :** Karim, le comportement que j'ai vu pendant le match, je veux le revoir durant ce moment. Il vous reste quatre minutes. **(EL) :** Moi et Marie en défense et toi en attaque… **(EL) :** C'est ça l'attaque ? (Elle montre où se trouve l'attaque sur la feuille). **(EL) :** Le mieux de… d'y aller sur les ailes… **(E) :** Marie, lui est en train d'expliquer et toi tu rigoles ! Émelie, est-ce que tu es une professionnelle du foot ? Non ! Et on n'a pas ici non plus (il explique comment faire une passe à Émelie).	50''	Le groupe 1 détecte rapidement ces problèmes et essaye, avec l'aide de l'enseignant, de les résoudre : - Utilisation de la fiche. - Organisation de l'équipe. - Travailler plus sur les ailes.
	DI/G2	**(E) :** Je lance le chronomètre maintenant. Vous pouvez utiliser cette fiche pour écrire dessus… C'est de réfléchir sur ce qui s'est bien passé ou mal passé…		Le groupe 2 aussi a vite réagi aux questions de l'enseignant : (ici

[78] Le terme « d'autoconsigne » est utilisé par J.-F. Gréhaigne.

S1		Réfléchir comment régler les problèmes rencontrés puisque vous allez refaire le même match contre les mêmes joueurs qui ont des idées déjà là-bas… Pour l'instant, je vous donne aucune consigne de plus. **(EL) :** Elle ne fait pas des passes, en plus elle ne court pas… Il faut jouer sur les ailes… **(E) :** Comment faire pour arriver à cette finalité (faire monter la balle vers l'avant) ? Est-ce qu'il faut faire une passe forte ? **(EL) :** Il faut être là (un élève montre le positionnement sur la fiche mise à disposition par l'enseignant), et après, il faut centrer la balle vers l'avant…	1'30	l'enseignant intervient un peu plus qu'avec les premiers élèves) - Organisation de l'équipe, travail sur les ailes et surtout faire bouger les joueurs qui ne bougent pas sur le terrain.
	DI/G3	**(E) :** Cette fiche-là, on peut l'utiliser, mais ce n'est pas obligatoire… Vous avez des problèmes ? C'est vrai que les équipes ne sont pas très équilibrées mais bon… Qu'est-ce qu'on peut conseiller, Mariam ? **(EL) :** Mariam devait bouger dans le terrain et faire des appels de balle… **(E) :** Mariam, qu'est-ce que je t'ai reproché ? Tu es loin de l'action, il faut que tu te rapproches de l'action… ça, c'est le premier problème, et on va essayer de le résoudre et ensuite ? Moi, je ne suis pas d'accord… j'ai vu autre chose (problème) et je veux bien que ça vienne de vous (l'enseignant cherche la réponse). **(EL) :** Les tirs ne sont pas cadrés !! **(E) :** C'est Nassim qui a le ballon et ne trouve personne pour faire la passe (l'enseignant explique comment se démarquer et faire un appel de balle en utilisant la fiche) … Il vous reste trois minutes, il faut voir s'il y a d'autres problèmes…	2'	Avec le groupe 3 : la production verbale des élèves est moins marquante que celle de l'enseignant : - Ne pas détecter les problèmes rencontrés.
	DI/G4	**(E) :** C'est quoi, le problème que vous avez détecté ? **(EL) :** Il n'y a pas de précision ! Elle est loin du ballon… **(E) :** Alors la précision, on n'est pas encore là ! Ensuite, il n'y a pas un souci là ? Salima, qu'est-ce qu'on peut te reprocher ? Elle n'est pas concernée par le ballon, cela veut dire quoi ? Là, maintenant, le seul souci ça vient de (montre avec son doigt à Salima). **(EL) :** Moi je ne veux pas rester en goal ! (Un élève qui insiste auprès de l'enseignant).	1'20	À l'instar du groupe 3, le groupe 4 ne détecte pas les problèmes rencontrés, ce qui empêche la production des règles d'action.

Nous commençons par une analyse didactique qui tient compte du quadruplet de la genèse avec Thomas durant le déroulement du débat d'idées. Nous utilisons cette démarche après chaque séance pour les deux enseignants.

Afin de clarifier la situation, il convient de préciser que Thomas rassemble, dans un premier temps, les groupes 1 et 2, pendant que les groupes 3 et 4 sont en train de jouer des mini-matchs. Par la suite, les groupes 3 et 4 sont en situation de jeu principale, et les groupes 1 et 2 passent en deux groupes d'observation. Enfin, lorsque les groupes 3 et 4 sont en DI, les équipes 1 et 2 font des mini-matchs. L'enseignant adopte cette répartition afin de ne pas « perdre » les élèves et de les laisser toujours en activité.

En se basant sur le synopsis de la première séance, on remarque que Thomas répartit les groupes sur des bancs qui sont mis à la disposition des élèves et des enseignants d'EPS par le

collège. Une lecture globale du synopsis nous montre qu'il entre directement dans le débat d'idées, mais de différentes manières, avec les quatre groupes. Avec le premier groupe, l'enseignant essaie de motiver les élèves avec un renforcement positif à la suite d'un bon comportement de Karim durant le jeu. Avec le deuxième groupe, il tente de faire entrer les élèves dans le DI à travers des explications concernant l'utilisation des fiches et en posant des questions pour les orienter vers les problèmes rencontrés. Avec le troisième groupe, l'enseignant insiste encore une fois sur l'utilité de la fiche afin de faciliter la tâche de communication entre les élèves. Il oriente le groupe avec une question générale sur les difficultés rencontrées, mais aussi avec des questions orientées vers certains membres de l'équipe tels que Mariam et Nassim. Avec le quatrième groupe, Thomas pose une même question générale incitant les élèves à détecter les difficultés ; puis, il les aide en montrant les membres du groupe qui posent problème à leurs coéquipiers.

Nous remarquons que la mise en place du DI par Thomas est presque la même pour les quatre groupes, à l'exception de quelques différences surtout au niveau du temps passé avec chacun. En effet, il a passé moins de temps avec le premier groupe qu'avec les trois autres. Cette différence se retrouve aussi au niveau de la régulation des moments d'échanges. Comme le montre le tableau, Thomas a passé moins d'une minute avec le premier groupe. L'explication réside dans la réactivité de ce groupe qui est motivé pour échanger sur le jeu, poussant l'enseignant à passer plus de temps avec les autres groupes. La régulation des échanges avec les trois autres groupes est plus longue qu'avec le premier ; cela est dû à la moindre réactivité des élèves vis-à-vis des questions de l'enseignant, ainsi qu'à une certaine lenteur pour détecter les problèmes durant la phase de jeu.

Sur le plan de l'institutionnalisation, nous observons que Thomas n'institutionnalise pas en revenant vers chaque groupe afin de valider ou non ce que les élèves ont produit au niveau des règles d'action.

S	DI/G	Production verbale de l'enseignant et les élèves pendant le DI	Durée	Savoirs (élaboration de règles d'action)
	DI/G1	**(E) :** En résumé, c'est vrai que les équipes sont déséquilibrées, mais j'ai senti que des personnes ont abandonné le jeu… Émelie et Marie ont bien défendu, elles vous ont évité des buts et ça, c'est un point positif et il faut jouer dessus… **(EL) :** Personne ne fait des allers et retours… **(E) :** Vous, les trois garçons, vous faites alors des allers et retours. **(EL) :** Oui d'accord, on fait des allers et retours alors. Vous êtes plus forts que les autres, il faut équilibrer l'emplacement sur le terrain entre filles et garçons.	1'30	À l'aide des orientations de l'enseignant, les élèves du groupe 1 ont pu réaliser qu'il fallait faire des montées en équipe et aussi des retours en bloc afin de marquer des buts et de bien défendre leur cage.

S2	DI/G2	**(E) :** Est-ce que tout le monde pense avoir participé au jeu ? Réfléchissez sur ce point.	30''	Pas de règle d'action produite puisque Thomas ne revient pas vers ce groupe pour développer un discours avec ses membres.
	DI/G3	**(E) :** Comment inclure les personnes qui estiment ne pas avoir touché le ballon… Comment faire participer ces personnes… Essayent de réfléchir sur cette question-là… **(EL) :** Nassim devrait reculer en arrière et faire pousser les filles vers l'avant…	50''	Élaboration d'une règle d'action tactique concernant le dispositif d'emplacement des joueurs.
	DI/G4	**(E) :** Ma question, c'est comment inclure Myriam et Salima dans votre équipe… À vous de réfléchir… **(E) :** Est-ce qu'on garde les filles dans un même endroit ? **(EL) :** Non (une élève montre le positionnement de deux autres filles sur le terrain sur la fiche). **(EL) :** Il ne faut pas laisser les filles en défense… ou faire des allers-retours. Laisser Myriam devant la cage… **(E) :** Il faut attaquer en trois et toi (il désigne une élève), tu joues en retrait dans l'axe… Regarde les garçons : faut faire des bonnes passes à elle…	2'	Le groupe 4 produit une règle d'action concernant le positionnement des filles qui ne devront pas rester uniquement en défense afin de monter en bloc et revenir en arrière aussi en bloc.

Durant la deuxième séance, Thomas répartit les groupes de la même manière que pour la séance précédente, où chaque groupe occupe un banc. La lecture globale du tableau montre que l'enseignant, cette fois-ci, respecte une même répartition des groupes. Cependant, il pose la même question à tous les groupes afin de contrôler le déroulement du DI, et il fait en sorte que les élèves aient la même occupation dans les quatre coins.

Ce qui diffère dans cette séance, c'est la régulation produite par l'enseignant, qui passe d'une question générale telle que : « C'est quoi, le problème que vous avez détecté ? » à une question plus précise comme, par exemple : « Comment inclure les personnes qui estiment ne pas avoir touché le ballon ? ». Cette méthode oriente les élèves directement vers le problème afin de réduire le temps de détection des problèmes et les inciter à se pencher sur les solutions. La différence se traduit aussi, et surtout, dans la durée globale du débat d'idées, qui passe de 5'40 durant la première séance à 4'30 pendant la deuxième.

Au niveau de l'institutionnalisation, Thomas ne revient toujours pas vers les élèves afin de valider ce qu'ils ont produit. Cela peut être expliqué par le fait que Thomas, dans la plupart des cas, ne laisse un groupe pour en rejoindre un autre que lorsqu'il constate que les élèves sont sur le bon chemin et ont commencé à trouver des solutions. Malgré tout, nous remarquons par exemple que Thomas n'est pas revenu vers le groupe 2, qu'il a même posé sa question sans attendre les retours de la part des élèves et qu'il est passé directement au

troisième groupe. La vidéo montre que ce groupe est très réactif, ce qui pousse Thomas à accorder plus de temps aux autres groupes qui ont besoin d'être davantage aidés.

S	DI/G	Production verbale de l'enseignant et les élèves pendant le DI	Durée	Savoirs (élaboration de règles d'action)
S3 S4	DI/ G1 G2 G3 G4	**(E) :** Vous allez commencer à discuter des problèmes que vous avez rencontrés là, dans votre match… (l'enseignant vérifie le bon déroulement du DI dans les quatre groupes et passe des messages en commun à tous les groupes). **(EL) :** On va mettre le pressing… Oui, si on fait en groupe, si on est trois par exemple (élève interrompu par l'enseignant) … **(E) :** L'enseignant se dirige vers l'équipe 1 (groupe 1) : il n'y a aucun souci dans votre équipe ? **(EL) :** Y'a des tirs non cadrés… **(E) :** Est-ce que vous avez la force pour mettre du pressing ? Ça veut dire quoi en groupe ? **(E) :** Je suis très content d'Émelie, mais toi aussi (désigne une autre fille), tu as fait des bonnes passes… Là, on peut dire qu'il y a quelqu'un toujours en appui. C'est quoi qui ne marche pas ? Pourquoi y'a zéro à zéro (score) ? Est-ce qu'il y a des occasions ? **(EL) :** Toucher le ballon… **(E) :** Ah, voilà, même problème que les verts, vous arrivez à orienter le jeu vers l'avant, en fait, vous envoyez des ballons vers les cages et vous ne les attrapez pas, donc soit tirer, soit faire la bonne passe ou bien passe décisive… Ce qu'il va falloir faire, c'est doser, bien tirer et doser. **(E) :** Thomas se tourne vers Nessma et pose une question à toutes les filles : ça veut dire quoi, doser le ballon… ? S'orienter vers la cage et doser les tirs. **(EL) :** C'est la puissance, je frappe le ballon. **(E) :** Donc, dosez vos frappes de balle, après, vous êtes bien écartées, les passes sont faites sur les côtés… **(E) :** Alors expliquez-moi… (question posée à la 1re équipe des garçons et coupée par les élèves) … **(EL) :** On a mis un en défense, au début y'avait un seul et là on a remis un attaquant… Ah, les côtés (l'élève veut montrer qu'il n'y aura pas un développement du jeu sur les côtés). Ah, donc, là, vous jouez en 2-1-1, qu'est-ce qu'on va avoir comme problème ?	4'30	Élaboration des règles d'action moins importante de la part des quatre groupes (règle d'action plus technique que tactique, comme le dosage et la puissance des tirs). Validation des règles d'action déjà prises en avançant dans l'analyse du placement tactique des équipes.

Durant la troisième et la quatrième séance, Thomas définit le DI de manière différente de celle de la première et de la deuxième séance. Il rassemble les quatre groupes en même temps pour le débat d'idées et se sert des bancs mis à disposition pour installer les élèves. Il faut noter aussi que les groupes ne sont plus mixés mais plutôt démixés.

Ces deux dernières séances se caractérisent aussi par une différence au niveau de la régulation des moments d'échanges verbaux par l'enseignant. Celui-ci pose plusieurs questions d'ordre différent. Elles sont parfois générales, sous forme de consigne, comme : « Vous allez commencer à discuter des problèmes que vous avez rencontrés là, dans votre match », et parfois plus spécifiques, telles que : « Est-ce que vous avez la force pour mettre du pressing ? », ou : « Ça veut dire quoi, doser le ballon… ? ». Cette nouvelle répartition/ régulation de ces moments de discussion n'a pas influencé le temps passé durant le DI, qui reste le même durant les deuxième, troisième et quatrième séances. Cette nouvelle forme de régulation se manifeste aussi par l'orientation de Thomas vers le groupe 1, car il a détecté que celui-ci ne développe pas un discours productif permettant de mettre en place de nouvelles règles d'action exploitables par la suite.

Sur le plan de l'institutionnalisation, Thomas garde toujours la même démarche et ne revient pas pour institutionnaliser ce qui est produit par les élèves. En effet, il suit entièrement le discours des élèves avant de rejoindre un autre groupe ou d'évoquer une autre difficulté.

Après cette analyse didactique liée au quadruplet de genèses, nous entamons une deuxième analyse didactique relative au triplet de genèses sur l'ensemble des séances réalisées avec Thomas.

Du point de vue mésogénétique, nous remarquons que Thomas évolue dans le milieu en diversifiant les questions posées aux élèves. Au cours de la première séance, il pose des questions d'ordre général (voir l'analyse précédente), puis il enchaîne avec des questions plus spécifiques afin de renforcer l'efficacité des élèves à détecter les problèmes rencontrés et à trouver des solutions adéquates. Cette efficacité recherchée par l'enseignant se traduit par une optimisation du temps du débat d'idées au niveau de la production des règles d'action. En effet, on peut observer par exemple que celle-ci, qui était moins importante pour l'ensemble des quatre groupes durant la première séance, est devenue plus dense dans les deuxième, troisième et quatrième séances, toujours pour l'ensemble des groupes, même si certains sont plus réactifs que d'autres.

Cela nous ouvre une piste sur les savoirs recherchés et à transmettre par l'enseignant à ses élèves. Rappelons ici que l'objectif du cycle est « la recherche du jeu par les ailes et l'appropriation des couloirs ». Notons aussi que les questions pendant la première séance sont plus d'ordre général afin de détecter les problèmes rencontrés. En se basant sur le discours produit par l'enseignant, on constate que ce dernier détecte déjà quelques difficultés d'ordre

technique et tactique chez les élèves. Cela se manifeste par des questions du type : « Comment faire monter la balle vers l'avant ? », et : « Mariam, qu'est-ce que je t'ai reproché ? Tu es loin de l'action, il faut que tu te rapproches de l'action… ça, c'est le premier problème, et on va essayer de le résoudre, et ensuite ? ». Ainsi, nous pouvons conclure que dans un premier temps, Thomas cherche davantage à transmettre le savoir organisationnel des équipes sur le terrain ainsi que l'aspect technique à mobiliser par ses élèves. Dans un deuxième temps, il s'intéresse davantage à l'aspect tactique en posant des questions du genre : « Vous, les trois garçons, vous faites alors des allers et retours », et : « Comment inclure les personnes qui estiment ne pas avoir touché le ballon ? ». Cela montre que l'enseignant évolue en matière de savoir recherché et à mettre à la disposition des élèves, en passant des aspects technico-tactiques vers un aspect purement tactique. Dans un troisième et dernier temps, Thomas cible, durant les deux dernières séances, l'aspect technique à travers un discours comme suit : « Ça veut dire quoi, doser le ballon… ? », et : « Donc, dosez vos frappes de balle, après, vous êtes bien écartées, les passes sont faites sur les côtés ». Cela prouve que durant les deux séances précédentes, l'enseignant a réussi plus ou moins à orienter ses élèves par des questions d'ordre technico-tactique puis purement tactique, jusqu'à l'aspect essentiellement technique.

Du point de vue de la chronogenèse, Thomas utilise deux méthodes en avançant le temps didactique. Soit il pose des questions et donne un peu de temps à ses élèves pour y réfléchir et y répondre, soit il réagit afin de les recadrer et passe d'un groupe à un autre uniquement lorsqu'il constate qu'ils sont au point et ont développé le discours qu'il recherche. Une seule fois, nous remarquons que Thomas pose une question à un groupe et rejoint d'autres élèves. Cette attitude se justifie par la connaissance parfaite des élèves qui sont très actifs, motivés, et qui savent parfaitement ce qui est attendu d'eux.

Sur un plan topogénétique, par rapport à la responsabilité vis-à-vis du savoir, nous voyons que Thomas a du mal à laisser les élèves réfléchir, puisqu'il a toujours envie de donner des idées pour se sentir en activité. Cependant, il les laisse chercher des solutions et délègue un peu la tâche. Cela nous amène à remarquer que même si Thomas essaie de répartir la responsabilité par rapport au savoir avec ses élèves, pour se sentir en activité, il ne peut s'empêcher d'intervenir.

3.2.2. Le cas de Bernard

S	DI/G	Production verbale de l'enseignant et les élèves pendant le DI	Durée	Savoirs (élaboration de règles d'action)
S1 S2 S3 S4	DI/ G1 G2	**(E) :** Camilia ! On se réunit trois minutes… Alors je vous accorde que le prof (il parle de lui) vous propose des choses qui n'ont rien à voir avec ce que vous pouvez faire, O.K., mais pour savoir si vous êtes capables ou non et de dire oui pourquoi pas… Le corps de l'activité, ça va rester un jeu collectif avec ballon et après on va s'adapter. **(EL) :** Travailler sur la largeur… (interrompu par l'enseignant). **(E) :** Le plus important, ce n'est pas de faire bien ou pas bien, c'est de s'adapter individuellement et collectivement puisque je suis sûr que dans ton équipe (se tourne vers l'un de ses élèves), y'en a qui ont tout compris. **(EL) :** Ah oui, c'est vrai… (interrompu par l'enseignant). **(E) :** On n'a pas mis les cages sur les côtés par hasard. Après, qu'est-ce qu'on peut rajouter ? On peut tirer de loin… **(EL) :** Les centres (passes longues) sont en l'air et c'est contré (par l'équipe adverse). **(E) :** Pourquoi des balles en l'air ? Développe et argumente ! Il faut qu'un joueur en avant rentre dans la surface devant le but pour recevoir la balle. **(EL) :** (Pas d'intervention de la part des élèves). **(EL) :** (Les élèves produisent des idées en faveur de l'enseignant) : pourquoi on ne marque pas dans l'autre sens ? **(E) :** La seule chose qu'on n'a pas le droit, c'est de ne pas camper (ne pas rester immobile). **(EL) :** Un jeu, c'est pour jouer et là, on ne joue pas trop. **(E) :** Un seul joueur peut intervenir dans cette zone et essaye de capter le ballon, sinon, le reste du temps, tout le monde est hors zone (l'enseignant s'aperçoit qu'un élève n'écoute pas et joue au ballon) … arrête le ballon STP si t'as du respect pour moi… **(E) :** Pourquoi ça ne serait pas possible de… (interrompu par les élèves) réversibilité… **(EL) :** Ah, ça sera le même mode ! Ça sera pareil demain ! Ah non, non… demain je tombe malade… L'enseignant parle en italien à l'une de ses élèves (une sorte d'encouragement). **(E) :** Lucas ! Je sais très bien ta frustration, il faut juste répartir les rôles pour éviter ce genre de chose (là, l'enseignant détecte le problème du premier groupe qui n'arrive pas à avancer davantage pour marquer). **(E) :** Y'en a qui ne sont pas attentifs ! Enzo, Lucas, je n'ai pas terminé… C'est intéressant ce que vous posez, malgré que ça me dérange, me blesse mais c'est intéressant… mais parce que vous n'avez pas trouvé la solution au problème que je vous ai posé… j'ai un bon espoir de trouver la solution à condition d'initier (interrompu par les élèves) … On sera demain sur le même mode (de travail proposé par Bernard). **(EL) :** Ah, ça sera le même mode ! Ça sera pareil demain ! Ah non, non… demain je tombe malade…	1'30 / 2'	L'enseignant ne donne presque pas la possibilité aux élèves de produire des stratégies et des règles d'action. C'est à l'enseignant de confier parfois la tâche de création de règles d'action et de la donner toute prête aux élèves. Bernard pose des questions pour développer l'aspect cognitif chez les élèves, mais il interrompt souvent le discours produit par ces derniers.

Nous poursuivons ici notre analyse didactique du quadruplet de genèses avec Bernard. Nous précisons qu'il ne développe pas réellement un débat d'idées (par exemple, une négociation), mais qu'il met en place un moment d'échanges avec ses élèves à sa propre manière. Cela se traduit, dans un premier temps, par une pauvreté des échanges verbaux et, dans un deuxième temps, par la faible durée des échanges ne dépassant pas deux minutes par séance. Le discours entre l'enseignant et ses élèves est d'ailleurs reproduit dans un seul tableau.

Une lecture générale du synopsis, en nous appuyant sur la vidéo, nous montre que Bernard utilise une méthode différente de celle de Thomas par rapport à la mise en place du DI. Bernard regroupe tous les élèves en même temps, debout autour de lui, soit pendant les mi-temps, soit à la fin des matchs. Il développe aussi une régulation différente de celle de Thomas, puisqu'il ne pose pas vraiment des questions à ses élèves. Il leur fait plutôt des remarques et leur donne des consignes telles que : « Lucas ! Je sais très bien ta frustration, il faut juste répartir les rôles pour éviter ce genre de chose ». D'un autre côté, il ne laisse pas la possibilité aux élèves de trouver des solutions, car il interrompt souvent leurs discours, comme on peut le voir dans le tableau. Par conséquent, le comportement de Bernard ne lui laisse pas la possibilité d'une dévolution de la tâche de production des règles d'action durant ces moments. Sur le plan de l'institutionnalisation, les élèves n'ont pas le temps de développer un discours riche ; donc, il n'y a pas d'institutionnalisation, puisque ces derniers n'ont rien produit.

Après cette analyse du quadruplet, nous passons à une analyse du triplet de genèses avec Bernard. Chez lui, nous ne remarquons pas grand-chose sur le plan mésogénétique, chronogénétique et topogénétique par rapport au premier enseignant.

Concernant le premier plan, Bernard n'essaie pas de progresser dans le débat d'idées, puisqu'il ne change pas la formule qu'il utilise dès la première séance. Il garde toujours le même circuit en donnant des consignes et parfois en posant des questions sans attendre les réponses de ses élèves. Cette remarque nous projette sur le plan de la mésogenèse, car Bernard ne laisse que très peu de temps aux élèves pour réfléchir et répondre, trouver des solutions et développer des règles d'action. Parfois même, il interrompt leurs discours à plusieurs reprises. Cela aussi nous amène à conclure que Bernard, sur le plan topogénétique, s'approprie toute la responsabilité du savoir. Ses élèves n'ont donc aucune responsabilité par rapport au DI.

DISCUSSION

Les analyses concernant les deux volets ergonomique et didactique montrent un lien relativement discret entre ces derniers. Nous sommes maintenant en mesure d'apporter quelques réponses aux questions que nous nous posions. D'un côté, il y a l'activité des enseignants, qui oscille entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé sur le terrain, en s'appropriant le débat d'idées comme un artefact didactique. D'un autre côté, la didactique doit replacer cet artefact, en tant que phénomène d'apprentissage et d'enseignement, dans le contexte quotidien des enseignants (Goigoux, 2007).

Dans un premier temps, nous allons analyser le cas de Thomas puis celui de Bernard sur les plans didactique et ergonomique. Dans un deuxième temps, nous allons comparer les productions de ces deux enseignants en prenant comme point de comparaison les milieux où ils travaillent (ordinaire et prioritaire).

- ✓ ***Le cas de Thomas***

Nous allons présenter simultanément les résultats sur le plan didactique et ergonomique en insistant tantôt sur les similitudes, tantôt sur les différences qui existent entre les deux niveaux.

Tout d'abord, sur le plan didactique, le premier enseignant (Thomas) éprouve de la satisfaction, mais celle-ci est atténuée par l'attitude des élèves qui ne l'aident pas vraiment à mettre en place ces moments de verbalisation. Pourtant, il y a des élèves moteurs, mais ils ne sont pas nombreux, ce qui réduit la viabilité de cet artefact. Sur le plan ergonomique, ce fait est lié à la motivation de l'enseignant pour mettre en place l'artefact verbal et le développement d'une argumentation qui illustre un contrat didactique différentiel. En effet, chez Thomas, le débat d'idées entre filles et garçons ne permet pas réellement de développer un discours débouchant sur un vrai apprentissage. Ce contrat didactique différentiel prouve que les attentes de l'enseignant envers ses élèves ne sont pas les mêmes (Schubauer-Leoni, 1988), vu sa connaissance du milieu prioritaire et le niveau des jeunes. Il existe ici une continuité avec les travaux de Sensevy (2011), selon lequel le contrat didactique différentiel est dû à une conception sociologique et psychologique. Thomas rencontre des difficultés diverses sur le plan didactique mais aussi sur le plan ergonomique, révélant une impuissance et une inefficacité et manifestant une activité empêchée malgré ses tentatives de départ de tout maîtriser afin de bien « faire la classe ». Ceci nous renvoie au réel de l'activité que les enseignants cherchent à atteindre sans y parvenir (Clot, 2000). Les travaux de Poggi-Combaz

(2002), quant à eux, évoquent même la présence d'une différenciation non aléatoire au niveau des contenus d'enseignement en EPS, en se référant aux caractéristiques sociales du public scolaire, ce qui est le cas de notre enseignant qui exerce dans les quartiers Nord de Marseille. Au fil des séances, Thomas modifie sa stratégie de mise en place du débat d'idées, dans l'objectif d'exercer son vrai métier d'enseignant en EPS. Ensuite, après avoir validé le déroulement ergonomique de son activité, il cherche à stabiliser les fonctionnalités didactiques par rapport au quadruplet et au triplet de genèses pour accomplir sa mission telle qu'elle lui est prescrite (didactique et ergonomique). Dans ce cadre, Thomas montre que le développement de son activité est lié à celui de l'artefact didactique (DI) et que sa richesse et sa robustesse (Robert & Vivier, 2013) viennent de son adaptation à son milieu et à son groupe d'élèves, et non pas du respect des normes établies par les chercheurs (Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998).

Pour ce même enseignant, nous analysons aussi ses dynamiques concernant le potentiel éducatif de l'artefact en jeu, en nous appuyant sur le triplet de genèses (Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002). Nous constatons, chez Thomas, une dynamique topogénétique qui semble plus ou moins ouverte à la participation des élèves. Malgré plusieurs tentatives pour leur déléguer ces moments, il n'hésite pas à reprendre le discours en main et à diriger le débat. Cela illustre une dynamique topogénétique avortée chez cet enseignant (Arnaud-Bestieu, 2013).

Dans un même contexte, et du point de vue ergonomique, nous observons aussi une similitude par rapport à cet aspect, puisque Thomas montre, à travers les autoconfrontations simples et croisées, qu'il ne peut s'empêcher d'intervenir auprès de ses élèves en leur donnant plus de consignes. Parfois même, il les aide à trouver des solutions pour se sentir en activité. Au niveau de la dynamique mésogénétique, la recherche de Schubauer-Leoni *et al.* (2007) révèle que l'action du professeur dépend d'une intention conjointe qui se manifeste par une causalité d'objectifs divers pour les élèves. Si nous transposons ces réflexions au cas de Thomas, qui met en place des fiches pour mieux organiser le déroulement du DI, nous nous rendons compte que les élèves ne les utilisent pas, mais que lui s'en sert parfois. De plus, on observe que ces fiches ne sont plus employées lors des trois dernières séances. Sur ce point-là, Thomas montre, à travers les ACS, qu'il se rend compte que les élèves n'utilisent pas vraiment les fiches ; c'est pour cela qu'il ne les propose pas au cours des deux dernières séances. Dans ce cadre, il y a une tension, chez l'enseignant, entre ce qu'il croit faire avec ses fiches et leur disparition à partir de la deuxième séance et jusqu'à la dernière.

Concernant la dynamique chronogénétique, nous observons que Thomas choisit une répartition différente entre la première séance du cycle et les autres. Ce nouveau dispositif, qui différencie les filles et les garçons, engendre un potentiel plus pertinent sur le volet éducationnel, pour les élèves comme pour l'enseignant. L'argument de cette nouvelle répartition du point de vue ergonomique, selon les ACS, est cohérent avec l'aspect didactique. En effet, cette nouvelle disposition des élèves rend le DI plus « économique » en termes de temps et d'apprentissage (Tiberghien, Malkoun, Buty, Souassy et Mortimer, 2007).

Toujours sur le plan didactique, nous nous intéressons à ce que produit le DI en termes d'élaboration de règles d'action, de stratégies de travail et de co-construction du savoir entre les élèves et les enseignants. Tout d'abord, dans le cas de Thomas, sa production est plus importante au niveau des règles d'action élaborées et intériorisées par les élèves (habitus). Cela prouve que le dispositif utilisé par Thomas est efficace du point de vue didactique, même si ce dernier se plaint parfois qu'il l'éloigne de son vrai métier d'enseignant et place les élèves davantage dans une pratique effective. Ce constat le pousse à modifier le dispositif de départ pour cet artefact, tout en continuant dans la même voie pour inciter les élèves à développer et co-construire avec lui un savoir propre à la discipline du football et au thème retenu pour le cycle, à la suite d'une action didactique conjointe. Cette dernière est considérée comme un « jeu », selon Sensevy (2007), qui doit être bien défini (l'enseignant connaît son rôle et explique celui de l'élève). C'est le cas de Thomas, qui explique clairement ce qu'il attend des élèves. Pourtant, parfois, il intervient davantage pour retrouver sa fonction enseignante puisque les élèves, selon lui, ne font pas une activité physique. Thomas joue sur le deuxième aspect évoqué par Sensevy, qui est la dévolution ; il donne vraiment à ses élèves la mission de faire émerger des solutions et tente de leur enseigner un nouveau savoir par rapport au football.

Pour l'enseignant, cette appropriation de l'artefact, cette manière de le prendre en main et ce discours produit avec ses élèves corroborent la recherche de Ria et Saujat (2008) concernant l'appropriation et la stylisation du genre professionnel. Pour ces auteurs, l'enseignant passe par quatre configurations. La première est la « tâche fantôme », où l'enseignant manifeste une sorte d'apathie et d'impuissance face à une activité empêchée. La deuxième est une orientation centripète, où l'enseignant cherche des îlots de stabilité ergonomique de sa tâche. La troisième montre que l'enseignant réoriente sa recherche vers la stabilité didactique. Enfin, la quatrième concerne la maîtrise de la double fonctionnalité ergo-didactique.

- ✓ ***Le cas de Bernard***

Nous suivons le même schéma dans notre discussion sur le cas de Bernard, en comparant les aspects ergo-didactiques. Tout d'abord, son comportement est différent de celui de Thomas lors du déroulement du DI, où il intervient dans la quasi-totalité des échanges. En plus, il pose des questions liées à une situation-problème ou à une difficulté rencontrée par les élèves durant le jeu. Mais, il interrompt souvent les discours des élèves et ne leur laisse pas assez de temps pour qu'ils puissent élaborer des stratégies adéquates au jeu et aux problèmes rencontrés. Toujours dans le cadre de la comparaison entre les résultats didactique et ergonomique obtenus, Bernard opte, dès le début de son cycle et durant toutes ses séances, pour un contrat didactique différentiel distinct de celui de Thomas. Cela est incompatible avec ce qu'il produit à travers les ACS, en montrant clairement son envie et son intérêt pour la mise en place du débat d'idées et en donnant des arguments sur l'importance de ces moments dans la motivation et l'encouragement des élèves. De plus, selon les ACS, Bernard sait qu'en organisant le DI selon certaines règles, il pourra non seulement rencontrer des difficultés didactiques, mais aussi être confronté à une impuissance et une inefficacité au niveau de son activité. Cela l'oblige à instaurer des moments de verbalisation à sa propre façon. Cette stratégie n'a pas été modifiée au fil des séances, puisqu'elle l'aide à se sentir en activité. C'est pour cela qu'il constitue des équipes démixées lors de la phase de jeu, alors que pendant le DI, il regroupe tous les élèves. Il y a donc une tension par rapport à ses énoncés. En effet, il explique qu'il est important de scinder les équipes pendant la verbalisation, pour ne pas détecter les stratégies des adversaires, mais notre visionnage des vidéos montre bien une différenciation au niveau du contrat didactique utilisé. Ainsi, à travers la production verbale lors du DI entre Bernard et ses élèves, on constate que ces derniers ont développé des comportements différents de ceux recherchés par l'enseignant (à savoir, l'élaboration des règles d'action et la construction d'un savoir permettant de franchir les obstacles rencontrés durant le match). Parmi ces comportements, nous pouvons citer un manque d'attention des élèves vis-à-vis du discours, puisqu'ils n'ont guère la possibilité de se manifester lors des échanges. De plus, leur rôle se limite à écouter le discours de leur enseignant, car ce dernier parle, pose des questions et en même temps y répond à leur place. Cela se traduit, selon les ACS, par de la frustration puisque les moments de verbalisation ne se sont pas déroulés comme prévu. Même si certains élèves voulaient participer à la discussion, l'attitude de leur enseignant, avec ses multiples interruptions, ne les a pas aidés à mettre en place une interaction productive au niveau du DI. Sur ce dernier point, nous constatons que chez

Bernard, la dynamique topogénétique est presque fermée, puisqu'il ne partage pas l'artefact avec les élèves qui n'ont, en fin de compte, aucune responsabilité au regard du savoir.

Concernant la dynamique mésogénétique, Bernard ne met pas en place des outils qui alimentent le DI. Dans la lignée de ce qui a été développé, et sur le plan chronogénétique, il ne modifie pas sa stratégie de mise en place des phases de verbalisation qui resteront en définitive des moments bloquants, à la fois pour lui-même et pour ses élèves. Tout cela influence la viabilité et le potentiel éducatif du DI chez les élèves et leur enseignant, où ce dernier se retrouve en contradiction en manifestant l'importance de cet artefact du côté didactique et son éloignement du côté ergonomique.

Avec Bernard, la mise en place du débat d'idées, son appropriation, son partage avec les élèves et son devenir sont totalement différents du cas précédent. En effet, l'enseignant, qui exerce son métier dans le milieu ordinaire à Nice, exprime dès le départ que cet artefact est un dilemme biphasé (sens et efficience). Il ne tente même pas de chercher les fonctionnalités de l'équilibration entre les volets didactique et ergonomique et se limite à faire verbaliser ses élèves sans les intégrer dans le discours, afin de ne pas gêner son activité d'enseignant. Donc, du point de vue topogénétique, malgré l'importance que Bernard accorde à ces moments de verbalisation et au rôle joué dans la circulation du savoir et le développement de l'apprentissage, il ne s'approprie pas cet artefact et n'inclut pas les élèves dans la discussion. Cela montre que la topogenèse, chez lui, est bloquée.

- ✓ ***Le cas de Thomas et de Bernard vis-à-vis du milieu de travail***

Avant de clore cette discussion, il est important de faire une comparaison entre le milieu « ordinaire » et le milieu « prioritaire » en termes de résultats obtenus auprès des deux enseignants. Nous partons du constat que le milieu prioritaire est plus ou moins difficile par rapport au milieu ordinaire pour exercer le métier d'enseignant. Nous développons ces propos en nous basant sur le niveau intellectuel et social des élèves, sur les difficultés qu'ils rencontrent à l'école et sur leurs attitudes et comportements. Dès lors, nous pouvons conclure que la mise en place du DI comme artefact didactique représente un obstacle pour les élèves et essentiellement pour l'enseignant. Cet obstacle se manifeste par rapport à la disposition des équipes lors des échanges verbaux, où l'enseignant peut « perdre » les élèves, ainsi qu'à la déviation du discours vers d'autres voies que la production d'un savoir précis (des règles d'action vis-à-vis des problèmes rencontrés). Malgré cela, nous pouvons affirmer que Thomas a bien réussi sa mise en place d'un tel artefact avec des élèves pourtant difficiles à gérer.

Dans cette même visée comparative, nous pouvons dire que Bernard n'a pas réussi la mise en place de l'artefact du DI (selon lui, un moment de concertation). Les élèves de la classe niçoise sont faciles à gérer et appartiennent à une classe sociale plus ou moins aisée par rapport à l'effectif marseillais, mais cette situation n'aide pas vraiment Bernard à développer une action didactique conjointe. Ces affirmations nous amènent aussi à réfléchir davantage sur la formation des enseignants exerçant dans des milieux difficiles et ordinaires. Donc, contrairement à ce qu'on pourrait penser de manière naïve, le DI fonctionne mieux au sein de l'éducation prioritaire. En effet, ce ne sont pas les élèves qui ont posé des problèmes par rapport au DI, mais c'est le professeur qui s'est approprié cet artefact. Quant au milieu ordinaire, même si l'on considère que les élèves ont moins de difficultés à communiquer, c'est surtout l'enseignant qui n'a pas su s'approprier l'artefact.

Nous pouvons dire, en guise de conclusion de cette discussion, qu'il existe une différence au niveau de l'instrumentalisation du débat d'idées (Rabardel, 1995) par les deux enseignants. Celui-ci est manipulé uniquement du point de vue didactique depuis son apparition il y a vingt ans. Donc, le recours à une double approche ergo-didactique en EPS s'inscrit dans la réflexion de plusieurs chercheurs, telle l'équipe ADEF à Marseille (Brière-Guenoun, 2018), qui recommande de croiser ces deux champs pour donner plus de visibilité au processus de co-construction du savoir et mieux comprendre l'activité des enseignants.

PERSPECTIVES

Sur la base des constats posés dans la partie précédente (discussion), nous avons pointé un élément important, toujours dans la même démarche, en combinant les deux champs de l'ergonomie et de la didactique.

En prenant du recul sur les résultats déjà obtenus, nous pouvons conclure que notre focus principal portait plus sur l'activité des enseignants et leur production réelle sur le terrain. Pour ce faire, nous avons mis en place un artefact didactique afin d'étudier à la fois l'aspect didactique et ergonomique avec appropriation ou non du DI. Ces aspects ergo-didactiques ne peuvent être abordés sans avoir recours au rôle joué par les élèves afin de générer une activité conjointe.

Afin de répondre à nos questions, nous avons réalisé une analyse ergo-didactique des activités de deux enseignants, avec un artefact didactique liant ces derniers et leurs élèves. Le but était de savoir si cet artefact pouvait jouer un rôle à la fois dans le déroulement de l'activité enseignante et dans la production d'un nouveau savoir chez les élèves.

Nos propos ont été renforcés par la thèse de Magendie (2009), qui a étudié l'activité réelle des élèves entre prescriptions et préoccupations, avec comme référence le volley-ball. Cette recherche ouvre les portes vers une nouvelle démarche pour analyser à la fois les aspects ergo-didactiques des enseignants et des élèves en mettant en place le débat d'idées.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette recherche, il convient d'évoquer la contribution qu'elle peut apporter à la compréhension de l'analyse de l'activité enseignante, en mobilisant un artefact didactique cité par plusieurs chercheurs, dont nous faisons partie, à travers notre travail de master.

Tout d'abord, notre étude souligne l'intérêt de la méthodologie de type « clinique/expérimental », permettant une comparaison et une compréhension à la fois fine et globale des fonctionnalités didactiques et ergonomiques de l'activité enseignante. Ensuite, elle confirme surtout l'intérêt et la nécessité du recours à une approche ergo-didactique, en lien avec les travaux de l'équipe ERGAPE (Saujat, 2001, 2004 ; Amigues, 2005 ; Félix et Saujat, 2008 ; Brière-Guenoun, 2017 ; Espinassy et Terrien, 2018).

Pour ce faire, nous avons introduit le débat d'idées (Gréhaigne, 1998), généralement perçu comme un artefact didactique par les didacticiens, dans l'activité des deux enseignants, en le considérant comme un artefact au sens de Rabardel (1995, 2007). L'activité des deux enseignants consistait à mettre en place le DI en tant qu'instrument didactique afin de l'instrumentaliser dans leur enseignement, durant un cycle de football comportant quatre séances.

Grâce à cette recherche, nous avons pu observer le devenir didactique de cet instrument verbal au sein de l'activité de chacun des deux enseignants.

Avec le premier enseignant, le débat d'idées a retrouvé plus ou moins sa robustesse en tant qu'artefact didactique, et sa viabilité et son potentiel éducatif en tant qu'artefact instrumentalisé dans le développement de l'activité enseignante. *A contrario*, ce moment discursif n'a pas résisté lors des enseignements du deuxième enseignant. Dans ce cadre, il nous paraît légitime de recourir à nouveau aux réflexions qui ont alimenté notre piste de recherche. Ces auteurs essayent de combiner la didactique et l'ergonomie, une fusion difficile mais souhaitable pour avoir une vision plus large sur les pôles (enseignant - élève - savoirs) constituant le champ de recherche en EPS et ainsi prendre en compte l'activité des élèves du point de vue ergonomique.

BIBLIOGRAPHIE

Amade-Escot, C. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. *In* G. Bui-Xuan (Dir.), Méthodologie et didactique de l'EPS (p. 119-130). Clermont-Ferrand : AFRAPS.

Amade-Escot, C. (1991). *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'éducation physique et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles* (dissertation doctorale, Toulouse 3).

Amade-Escot, C. (2003). *Didactique de l'éducation physique : état des recherches*. Ed. Revue EPS.

Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. *Didactique de l'éducation physique – État des recherches*, 240-264.

Amade-Escot, C. (2004). Contenus d'enseignement et aléas de la relation didactique en Éducation physique et sportive. *In* G. Carlier (Dir.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (p. 226-239). Montpellier : AFRAPS.

Amade-Escot, C., & Venturini, P. (2008). *Analyse de situations didactiques : perspectives comparatistes* (Vol. 20). Presses Universitaires du Mirail.

Amade-Escot, C., & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3(1), 7-43.

Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série*, 1(1), 5-16.

Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004 b). « "L'autoconfrontation croisée" : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle », *in* Bulletin de Psychologie. T. 57 (1) 469 (41-44).

Amigues, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante. *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, 105-116.

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26.

André, B. (1998). Motiver pour enseigner.

André, J., René, B. X., & Pavis, B. (1988). L'échec en EPS.

Arnaud-Bestieu, A. (2013). Analyse des dynamiques topogénétiques en Clis : de la peur de l'échec à la dévolution avortée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (4), 241-254.

Arnaud-Bestieu, A. (2014). De l'expertise disciplinaire à l'acte d'enseigner. Une analyse microdidactique en danse contemporaine. *Éducation et didactique*, 8(8-2), 25-38.

Arnaud, P. (1989). Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique. *Revue française de pédagogie*, 29-34.

Astolfi, J.-P. (1994). Contrat didactique. Champy P. (éd.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 200-201.

Assude, T., Bessières, D., Combrouze, D., & Loisy, C. (2010). Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation.

Aubin, J.-P. (1991). *Viability Theory*. Boston: Birkhäuser.

Austin, J.-L. (1970). *Quand Dire, C'est Faire = How to Do Things with Words*.

Bayer, C. (1979). L'enseignement des jeux sportifs collectifs. Paris : Vigot.

Beaud, S., & Pialoux, M. (2003). *Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris : Fayard.

Bénabou, R., Kramarz, F., Prost, C., & Gurgand, M. (2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992.

Berg, P., & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and education*, 22(1), 31-46.

Bernard, M. (1962). Une interprétation dialectique de la dynamique de l'équipe sportive. *Éducation physique et sport*, 63, 7-10.

Best, S., Pearson, P. J., & Webb, P. I. (2010). Teachers' perceptions of the effects of single-sex and coeducational classroom settings on the participation and performance of students in practical physical education.

Bessy, Olivier, Hillairet, Dieter (dir.) (2002), *Les espaces sportifs innovants. L'innovation dans les équipements*, tome 1, Voiron, PUS.

Bessy, Olivier (2002), « La mise en loisir du sport. L'ambivalence des modes de pratique », *in* Gilles Ferréol et Gilles Vieille-Marchiset (dir.), *Loisirs, sports et sociétés. Regards croisés*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, p. 83-99.

Beunard, P., & Dersoir, G. (1992). Éducation physique, sport collectif. Nantes : CRDP.

Bideau, M. (2005). Témoignage : Une expérience d'enseignement du football en Seine-Saint-Denis. *EPS : Revue éducation physique et sport* (314), 51-54.

Blache, B. (2008). Pour une aide à l'intervention pédagogique : enseigner en milieu difficile. *EPS : Revue éducation physique et sport* (331), 54-60.

Bouthier, D., & Reitchess, S. (1984). *Contenu et évaluation en sports collectifs : pour un enseignement aujourd'hui.* Centre de Recherche en Didactique et Pédagogie, Paris.

Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA, évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS. *eJIRIEPS*, 15, 44-59 [en ligne]. Disponible sur : http://www.fcomte.iufm.fr/CD_RENTREE_2007/rentree/RECHERCHE/ejrieps/ejournal15/Bouthier%20eJ%2015.pdf.

Bourdieu, P., & Saint Martin, M.-D. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68-93.

Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. *In* EPS : Contenus et didactique. Paris, SNEP, p. 85-90.

Bouthier, D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives*. Thèse de doctorat non publiée, École des Hautes Études, Université Paris V.

Bournel-Bosson, M. Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques Psychologiques*, 2006, n°12-1, p. 31-43.

Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Staps* (3), 93-108.

Brau-Antony, S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball. *In* C. Amade-Escot *et al*. (Eds.). Didactique de l'éducation physique : État des recherches (p. 169-192). Paris : Revue EPS.

Brière-Guenoun, F. (novembre 2017). Vers une approche ergo-didactique : étudier les gestes du professeur en croisant les approches comparatistes en didactique et de la clinique de l'activité.

Brière-Guenoun, F., & Mayeko, T. (2018). Analyser la place des prescriptions dans l'activité d'un enseignant débutant d'éducation physique et sportive en croisant les regards didactique et ergonomique. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport* (spécial 1).

Brousseau, G., & Balacheff, N. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : La pensée sauvage.

Brousseau, G. (1986). Le rôle central du contrat didactique. ICME.

Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques, Revue française de pédagogie, 45, 130-139.

Brousseau, G. (1998). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique.

Brousseau, G. (2002). Le contrat didactique. *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. Définition*, 14.

Brousseau, G. (2004). Tâche, situation, activité. *Texte en exclusivité pour la SSRDM*, 11(09), 04.

Brousseau, G. (2004). Les représentations : étude en théorie des situations didactiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 241-277.

Brousseau, G. (2012). *Des dispositifs piagétiens… aux situations didactiques* (Vol. 6, N° 2, p. 103-129). Presses Universitaires de Rennes.

Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, 21, 34.

Bruner, J. S., & Bonin, Y. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

Bruno, F. (2015). *Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire : étude de cas en classe de sixième de collège* (dissertation doctorale, Aix-Marseille).
Bruno, F., & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le travail humain*, 81(1), 35-60.

Chabaud, C. (1990). Tâche attendue et obligations implicites. *Les analyses du travail, enjeux et formes*, 174-182.

Charles, F., & Clément, J.-P. (1999). Les professeurs en EPS et leurs pairs des autres disciplines scolaires : caractéristiques et trajectoires des professeurs stagiaires à l'IUFM d'Alsace. *STAPS. Sciences et techniques des activités physiques et sportives* (48), 7-23.

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*. Paris : Colin.

Chevallard, Y., & Joshua, M.-A. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1997). Familière et problématique, la figure du professeur. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17, 17-54.

Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. Aix-Marseille : IREM.

Clark, H. (1996). *Using language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Clot, Y., Ballouard, C., & Werthe, C. (1998). La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement. *Rapport pour le ministère de l'Éducation nationale*. Paris : CNAM.

Clot, Y. (1998). Le sujet au travail. *Le monde du travail*, 165-171.

Clot, Y. Soubiran, M. (1999). « *Prendre » la classe : une question de style*, 78-88.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France-PUF.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes* (Vol. 4, N° 7, p. 43). Travailler.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* (2-1).

Clot, Y. (2001). « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir ». *Éducation permanente*, n° 146, p. 7-16.

Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. *Théories de l'action et éducation*, 255-277.

Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 4 (68), 289-316.

Clot, Y. (2008a). Travail et pouvoir d'agir, Paris, PUF.

Cogérino, G. (2006). La mixité en EPS : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité. *La mixité en éducation physique et sportive. Paroles, réussites, différenciations*, 9-27.

Croizier, M. (1995). Motivation, projet personnel, apprentissage. ESF. Paris.

Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I., Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux aux didactiques*. De Boeck Supérieur.

Daniellou, F., & Naël, M. (1995). Ergonomie. *Techniques de l'ingénieur. L'Entreprise industrielle*, 3(T3100), T3100-1.

Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes : débats épistémologiques*. Ed. Octares.

Darnis, F., & Lafont, L. (2008). Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Éducation Physique et Sportive. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale* (3), 69-83.

David, B. (1993). Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une activité physique et sportive : le rugby. Thèse de doctorat STAPS, non publiée, université de Paris IX.

De Corte, E., & van Cutsem, V. (1979). *Les fondements de l'action didactique : de la didactique à la didaxologie*. A. de Boeck.

Deleplace, R. (1966). *Le rugby*. Paris : A. Colin - Bourrelier.

Delignières, D. (avril 1999). Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS. *In Conférence invitée au Congrès International de l'AIESEP Besançon*.

Delignières, D., & Garsault, C. (1999). Connaissances et compétences en EPS. *Revue EPS*, 280, 43-47.

Delignières, D., Nourrit, D., Lauriot, B., & Cadjee, I. (1998). L'acquisition des habiletés motrices complexes. *Science et motricité*, 82-82.

Deriaz, D., Poussin, B., & Gréhaigne, J.-F. (1998). Le débat d'idées. *Revue EPS*, 273, 80-82.

Dietschy, P. (2010). Histoire du football, Coll. « Tempus ».

Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T., & Wirthner, M. (septembre 2001). Les tâches et leurs entours en classe de français. *In* Colloque DFLM.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Trésor du français.

Duprat, É. (2007). *Enseigner le football en milieu scolaire, collèges, lycées, et au club : compétences, contenus d'enseignement, évaluation*. Éd. Actio.

Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport* (Vol. 4). Presses Universitaires de France-PUF.

Duret, P. (1999). *Les jeunes et l'identité masculine.* Paris : PUF.

Eloi, S. (1997). Représentations mentales et acquisition d'habiletés tactiques : efficacité comparée de deux programmes d'entraînement en volley-ball. Thèse en biomécanique et physiologie du mouvement, non publiée. Université Paris XI.

Espinassy, L., & Saujat, F. (2003). Enseigner les Arts Plastiques en ZEP : les dessous du métier.

Espinassy, L., & Terrien, P. (2018). Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport* (spécial 1).

Fabre, M. Le débat d'idées en EPS illustré par la course longue durée.

Fafournoux, B. (2015). *Les outils didactiques en EPS au service de la gestion de classe, de la motivation ou de l'apprentissage ?* (dissertation doctorale, Haute école pédagogique du canton de Vaud).

Faïta, D. (2001). L'analyse du travail et le statut de « l'activité » chez Bakhtine. *Travailler* (2), 13-30.

Faïta, D., Maggi, B., & Saujat, F. (2007). *Un débat en analyse du travail : deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*. Toulouse : Octarès.

Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, 41-71.

Falzon, P. (1996). Des objectifs de l'ergonomie. *L'ergonomie en quête de ses principes*, 233-242.

Falzon, P. (2004). *Ergonomie*. Presses Universitaires de France.

Famose, J.-P. (1991). Apprentissage moteur et résolution de problèmes. J.-P. Famose, Ph. Fleurance, & Y. Touchard (Eds.), *L'apprentissage moteur, rôle des représentations*, 23-58.

Faure, J.-M., & Suaud, C. (1994). Les enjeux du football. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 103(1), 3-6.

Faure, S. (2008). « Jeunes des quartiers populaires. Éléments d'analyse des dimensions sexuées, corporelles et spatiales de la socialisation ». *Journal des anthropologues*, n° 112-113, p. 205-222.

Félix, C., & Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique.

Fernandez, A., & Michel, M.-L. Modélisation et Concepts en Jeux Sportifs Collectifs, cas du football.

Filippi, P.-A. (à paraître). L'activité d'une formatrice ESPE à l'épreuve de la mise en œuvre de l'alternance intégrative.

Frandji, D., Pincemin, J.-M., Demeuse, M., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (2009). Comparaison des politiques d'Éducation prioritaire en Europe.

Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation* (1), 73-94.

Hills, L. A., & Croston, A. (2012). 'It should be better all together': Exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport, Education and Society*, 17(5), 591-605.

Houssaye, J. (1982). *Le triangle pédagogique : propositions et pratiques d'un modèle d'analyse de la situation pédagogique* (dissertation doctorale, Université de Paris-Nanterre).

Houssaye, J. (1988). Théorie et pratiques de l'éducation scolaire.

Houssaye, J., Hameline, D., & Hameline, D. (1992). *Le triangle pédagogique*. P. Lang.

Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse. *L'ergonomie en quête de ses principes*, 103-140.

Hubault, F., Noulin, M., & Rabit, M. (1996). L'analyse du travail en ergonomie. *Traité d'ergonomie,* Octarès Éditions, Toulouse, 289-309.

Gal, N. (1995). Étude des modèles de représentation de la technique en natation chez des professeurs d'EPS, à travers leurs procédures d'enseignement. Mémoire pour l'obtention du DEA STAPS, non publié, Université de Montpellier I.

Gal-Petitfaux, N. (2011). La leçon d'Éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive. Note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches. Spécialité Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand 2.

Gasparini, W. (2008). L'intégration par le sport. *Sociétés contemporaines* (1), 7-23.

Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : La présentation de soi*. Paris : Éd. de Minuit.

Goffman, E. (2002). *L'arrangement entre les sexes*. Paris : La Dispute.

Gougeon, Y. (1993). Quelques précisions sur les conceptions. *In* J.-P. Clément & M. Herr, L'identité de l'éducation physique et sportive (p. 151-155), Clermont-Ferrand : AFRAPS.

Gougeon, Y. (1994). *Professeurs d'EPS : les ambiguïtés d'une discipline scolaire et d'un corps professionnel* (dissertation doctorale, thèse de sociologie, nouveau régime, sous la direction de Michel Simon, Université des sciences et technologies de Lille, Faculté de sciences économiques et sociales. Institut de sociologie).

Guénif Souilamas, N. (2003). *Des beurettes*. Paris : Hachette.

Guérandel, C., & Beyria, F. (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (170), 17-30.

Guérandel, C. (2012). La mixité en EPS dans les quartiers populaires urbains. *Contre-Pied : EPS-Sport-Cultures* (HS. 7).

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.

Gréhaigne, J.-F. (1989). *Football de mouvement : vers une approche systémique du jeu* (dissertation doctorale, Dijon).

Gréhaigne, J.-F., & Guillon, R. (1991). Du bon usage des règles d'action. *Échanges et controverses*, 4, 43-66 (Paris : APECC).

Gréhaigne, J.-F. (1996). *Modélisation du jeu de football et traitement didactique des jeux sportifs collectifs* (dissertation doctorale).

Gréhaigne, J.-F., Billard, M., & Laroche, J.-Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école : conception, construction et évaluation*. De Boeck Supérieur.

Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1999). The fondations of tactics and strategy in teams sports, Journal of Teaching in Physical Education, 18, 159-174.

Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Mahut, N. (1999). L'enseignement des jeux par la compréhension : une revue de question. STAPS, 48, 81-93.

Gréhaigne, J.-F. (2003). Vers une didactique constructiviste en sport collectif. *Didactique de l'éducation physique : État des recherches*, 79-102.

Gréhaigne, J.-F., Caty, D., Billard, M., Château, L., & de Franche-Comté, G.-I. (2007). Les concepts de matrice offensive et défensive envisagés sous l'angle de la didactique des sports collectifs. *Configurations du jeu. Débat d'idées et apprentissage du football et des sports collectifs*, 75-94.

Gréhaigne, J.-F. (2007). *Configurations du jeu : débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*. Presses Universitaires de Franche-Comté.

Gréhaigne, J.-F., Wallian, N., & Brière-Guenoun, F. (2015). Débat d'idées, langage, interactions discursives et apprentissage des sports collectifs. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*. (Hors-série n° 1).

Grimaud, F., & Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation* (8).

Joannert, P., Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Joshua, S. (1988). Le « contrat didactique » et l'analyse des phénomènes didactiques. *Interactions didactiques*, 9, 35-44.

Joshua, S., & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. Éducation et sociétés, 4(2), 29-56.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.

Kebabza, H. (2007). « Invisibles ou parias ». Filles et garçons des quartiers de relégation. Empan, 3/67, 30-33.

Kherroubi, M., & Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146(1), 115-190.

Kuzniak, A. (2004). La théorie des situations didactiques de Brousseau, *L'Ouvert. Num*., 110, p. 17-33.

Lafon, R. (1963). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant : par le Dr Robert Lafon,... avec la collaboration de P. Allays, R. Bascou, M. Beslay, S. Boyer... [etc.]*. Presses Universitaires de France (Vendôme, Impr. des PUF).

Lamotte, V. (2005). Lexique de l'enseignement en EPS. Paris : PUF.

Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés* (1), 67-81.

Lataillade, G. (2005). *L'activité des professeurs de mathématiques dans les dispositifs d'aide en classe de 6e. Analyse didactique et analyse du travail : quelles conditions pour un dialogue* (dissertation doctorale, Thèse de doctorat non publiée, sciences de l'éducation, université de Provence-Aix-Marseille 1).

Laurent-Marsero, Y. (2014). *La coanalyse de l'activité de travail entre formateurs et formés : un moyen pour repenser les pratiques et les contenus de Formation Continue en Éducation Physique et Sportive* (dissertation doctorale, Aix-Marseille).

Laville, A., & Volkoff, S. (1993). Âge, santé, travail : le déclin et la construction. *Actes du XXVIIIe congrès de la SELF*, 22-24.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(5-1).

Leontiev, A. N. (1978). Actividad, consciencia y personalidad. *Buenos Aires*.

Leontiev, A. (1975/1984). Activité, conscience, personnalité. Moscou : Éditions du Progrès.

Lesne, M. (1984). Lire les pratiques de formation d'adultes. Paris : Edilig.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Presses Universitaires de France.

Leplat, J. (1988). Les habiletés cognitives dans le travail. *In* P. Perruchet, Les automatismes cognitifs (p. 139-172). Bruxelles : Pierre Mardaga.

Lepoutre, D. (1997). Cœur de banlieue. Paris, Odile Jacob.

Leutenegger, F. (2003). Étude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique. *Bulletin de Psychologie*, 56(4) 559-571.

Loudcher, J.-F., & Vivier, C. (2006). Jacques de Rette et les républiques des sports : une expérimentation de la citoyenneté en EPS (1964-1973). *Staps* (3), 71-92.

Magendie, E. (2009). *L'activité réelle des élèves en EPS : entre prescriptions et préoccupations : études de cas d'élèves de 3e en volley-ball* (dissertation doctorale, Bordeaux 2).

Mauger, G. (1998). « Bandes et valeurs de virilité ». *Regards sur l'actualité*, n° 243, p. 29-39.

Mariot, J., Handball, de l'école aux associations. Éditions Revue EPS, 1992.

Jeu, B. (1977). Le sport, l'émotion, l'espace. Paris : Vigot.

Khan, S. (2010). Pédagogie différenciée. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Marsault, C. (2005). Les programmations en EPS : La mise en forme des APS. *Staps* (1), 9-22.

Marsenach, J. (1991). L'éducation physique et sportive. Quel enseignement ? Paris : INRP.

Marsenach, J., & Amade-Escot, C. (2000). Recherche en didactique. Les contenus d'enseignement en EPS : Bilan des apports des recherches didactiques de l'INRP. *Revue EPS*, 50, 77-83.

Marsenach, J., & Mérand, R. (2003). Regard porté sur la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive. *Didactique de l'EPS, état des recherches*, 367-383.

Méard, J.-A., & Klein, G. (2001). Les programmes d'EPS « lycées ». *Partir des pratiques pour renforcer la conviction des enseignants. EP. S*, 291(9.15).

Mérand, R. (1976). L'éducateur face à la haute performance. Paris : Sport et Plein air.

Metzler, J. (1987). Fondements théoriques et pratiques d'une démarche d'enseignement des sports collectifs. Application à un sport collectif typique : le volley-ball. *Spirales*, 1 (complément), 143-151.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie* (141), 5-16.

Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 41-64.

Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 20, 5-14.

Mombaerts, E. (1999). *Pédagogie du football : Apprendre à jouer ensemble par la pratique du jeu*. Vigot.

Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 33-40.

Monnier, N. (2009). *L'activité didactique empêchée, entre contraintes et ingéniosité : étude de cas en éducation physique et sportive en milieu difficile* (dissertation doctorale, Université de Toulouse, Université Toulouse III-Paul Sabatier).

Monnier, N., & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (168), 59-73.

Miossec, Y. (2011). *Les instruments psychosociaux de la santé au travail : le cas des managers de proximité de l'industrie électrique* (dissertation doctorale).

Moussay, S., Flavier, E., Zimmermann, P., & Méard, J. (2011). Preservice teacher's greater power to act in the classroom: analysis of the circumstances for professional development through sense and efficiency. *European Journal of Teacher Education*, 34. 4, 385-400.

Nique, C. (1990). Comment l'école devint une affaire d'État.

Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière* (p. 1-260). Éditions sociales.

Perelman, M. (2010). Le football et son racisme. *Libération*.

Parlebas, P. (1976). Activités physiques et éducation motrice. Paris : Éditions Revue EPS.

Parlebas, P. (1967). L'éducation physique en miettes. *Revue EPS*, 85(7).

Parlebas, P. (1984). La dynamique sociomotrice dans les jeux sportifs collectifs. *L'activité ludique dans le développement psychomoteur et social des enfants*.

Parlebas, P. (1991). Didactique et logique interne des APS. *Revue EPS*, 228, 9-14.

Philippe-Meden, P. (2015). Hébert, G. (1875-1957), *in* B. Andrieu (Éd.), Vocabulaire international de philosophie du sport, tome 1 : Les origines. L'Harmattan, « Mouvement des savoirs », p. 201-203.

Piketty, T., & Valdenaire, M. (2006). *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995*. Direction de l'évaluation et de la prospective.

Pociello, C. (1981). Sport et société.

Poggi-Combaz, M.-P. (2002). Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires. *Revue française de pédagogie*, 53-69.

Poggi, M. P., & Brière-Guenoun, F. (2014). Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologique et didactique.

Pociello C., 1981. « La force, l'énergie, la grâce, les réflexes. Le jeu complexe des dispositions culturelles et sportives », *in* Pociello C. (éd.), *Sports et société. Approche socioculturelle des pratiques*, Paris, Vigot, p. 171-238.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rabardel, P. (2007). Principes pour la constitution d'une didactique professionnelle. *Activité humaine et conceptualisation ; questions à Gérard Vergnaud*, 87-90.

Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*.

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1(2), 55-71.

Reuter, Y. (Dir.) (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.

Ria, L., & Rayou, P. (2008). Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré. *Recherches & éducations* (1), 105-119.

Ria, L., & Saujat, F. (2008). Le développement professionnel des enseignants débutants en RAR. *Enseigner en « milieu difficile » : quelle (s) nouvelle (s) professionnalité (s)*.

Richard, A. (2008). Terminologie du football. *La Banque des mots : revue semestrielle de terminologie française* (75), 95-113.

Robert, B. (2015). *Les politiques d'éducation prioritaire : les défis de la réforme*. Presses Universitaires de France.

Robin, J.-F. (2003). Transposition didactique : le rôle des leaders en gymnastique scolaire. *In* C. Amade-Escot (Dir.), Didactique de l'éducation physique : État des recherches (p. 27-48). Paris : Revue EPS.

Rochex, J.-Y. (1995). Le sens de l'expérience scolaire. Paris : PUF.

Rogalski, J. (2000). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. *In Actes du XXVIe colloque COPIRELEM* (p. 45-66).

Roger, D., Roger, J.-L., & Yvon, F. (2001). Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante. *Éducation permanente* (146), 115-125.

Roux-Pérez, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps* (dissertation doctorale, Thèse de doctorat non publiée. Université de Nantes).

Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps* (1), 75-88.

Roustan, C., & Amade-Escot, C. (2003). Une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude : approche spécifique à l'EPS et dialectique de la co-construction. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(3), 481-504.

Roy, P., & Tessier, D. (2006). *Enseigner le football en EPS*. Ed. Revue EPS.

Saujat, F. (2001). Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. *Éducation permanente* (146), 87-98.

Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail de professeur* (dissertation doctorale, Aix-Marseille 1).

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.

Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. *Enseigner*, 179-188.

Saujat, F., & Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et « occupations » : un point de vue développemental. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 34.

Saujat, F., & Laurent, Y. (2015). L'intervention en milieu de travail éducatif entre visée de transformation et visée de connaissance. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 19-35.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*.

Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005*, 175-189.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1986). Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique. *European Journal of Psychology of Education,* 1(2), 139-153.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1988). Le contrat didactique dans une approche psycho-sociale des situations d'enseignement. *Interactions didactiques*, 8, 63-75.

Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*. 27(3), p. 407-429.

Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F., Flückiger, A. (2007a). « Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves ; les phénomènes qu'il peut/doit traiter », *in* G. Sensevy, A. Mercier (éd.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 51-91.

Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Forget, A. (2007b). « L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire : interrogations théoriques et épistémologiques », *Éducation et didactique*, 1 (2), p. 9-36.

Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activités*, 4(4-2).

Seners, P. (1999). *L'EPS : Son histoire, sa genèse de Jules Ferry... à aujourd'hui, de la gymnastique... aux groupements d'APSA, des manuels... aux programmes, du « maître de gymnastique »... au « professeur agrégé d'ESP »*. Vigot.

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. *Théories de l'action et éducation*, 203-224.

Sensevy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 47-56.

Sensevy, G. (2006). Chapitre 4. Approche didactique et apprentissage collaboratif assisté par ordinateur : quelques remarques et questions. *Technologies de communication et formation d'enseignants*, 81.

Sensevy, G., & Mercier, A. (Eds.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ?. *Recherche et formation* (57), 39-50.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*.

Simonian, S. (2014). Réhabiliter l'homme avec la technologie. *Recherches en éducation*, 18, 104-113.

Sitri, F. (2003). *L'objet du débat*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Soler, A. (1994). Contribution à l'étude des connaissances du contenu chez les enseignants d'éducation physique et sportive. Mémoire pour l'obtention du DEA STAPS, non publié, Université Montpellier I.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Les Presses de l'Université Laval.

Temprado, J.-J. (1994). Le rôle des principes dans l'acquisition des habiletés motrices. *EPS*, 246, 36-40.

Teiger, C. (1993). L'approche ergonomique : du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail.

Thibert, J., & Rethacker, J.- P. (2012). *La fabuleuse histoire du football*. La Martinière.

Tiberghien, A., Malkoun, L., Buty, C., Souassy, N., & Mortimer, E. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps (*in* G. Sensevy & A. Mercier).

Travert, M. (2003). *L'envers du stade. Le football, la cité et l'école* (Vol. 11, N° 1). Persée-Portail des revues scientifiques en SHS.

Trottin, B., & Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves. *Staps* (1), 69-85.

Ulmann, J. (1977). *De la gymnastique aux sports modernes : histoire des doctrines de l'éducation physique*. Vrin.

Ulmann, J. (1982). De la Gymnastique aux Sports modernes, Librairie Philosophique J. Vrin : Paris.

Van Zanten, A., & Grospiron, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI enjeux (Imprimé)* (124), 224-268.

Van Zanten, A. (2001a). L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. Paris : PUF.

Van Zanten, A. (2001b). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Éducation et francophonie*, 24(1), 13-35.

Varela, F.-J. (1989a). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant* (P. Bourgine et P. Dumouchel, trad.), Paris, Seuil.

Velmezova, E. (2011). Le dialogue bakhtinien : entre « nouveauté terminologique » et obstacle épistémologique. *Cahiers de praxématique* (57), 31-50.

Venturini, P. (2012). *Action, activité, «agir» conjoints en didactique : discussion théorique* (Vol. 6, N° 1, p. 127-136). Presses Universitaires de Rennes.

Verscheure, I., & Amade-Escot, C. (2007). Enseigner avec des classes hétérogènes en EPS.

Verscheure, I., Elandoulsi, S., & Amade-Escot, C. (2014). Co-construction des savoirs selon le genre en EPS : études de cas en volley-ball. *Recherches en didactique* (2), 133-154.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. Recherche en didactique des mathématiques, vol. 10, n° 2-3, p. 133-170.

Veyrac, H. (1998). *Approche ergonomique des représentations de la tâche pour l'analyse d'utilisations de consignes dans des situations de travail à risques* (dissertation doctorale).

Vigarello, G. (2018). *Le corps redressé*. Éditions du Félin.

Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?. *Revue française de pédagogie*, 154, 111-124.

Volkoff, S., Laville, A., & Maillard, C. (1993). Âge, effets de sélection et difficultés dans le travail (enquête ESTEV). *Archives des maladies professionnelles et de médecine du travail*, 54(3), 230-234.

Wallian, N. (2010). Pluri-sémioticité et pluri-sémiotricité en Éducation Physique et Sportive. *Dire, montrer, agir, apprendre : les reformulations plurisémiotiques*, 217-236.

Wallon, H. (1941). L'évolution psychologique de l'enfant [The psychological development of the child]. Paris, France : Armand Colin.

Werthe, C. (2001). Le rire et ses ressources en clinique du travail. *Éducation permanente*, 146, 193-201.

Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'Ergonomie*. Toulouse : Octarès.

Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.

Zerai, Z., Rezig, M., & Zhigbi, M. (2008). Débats d'idées et apprentissage chez les filles en sport collectif. *Débats*, 78.

Zerai, Z. (2011). *Apprentissage du handball chez les jeunes filles tunisiennes et françaises : apport de la verbalisation* (dissertation doctorale, Besançon).

Zghibi, M. (2009). *Interactions langagières des élèves et apprentissage en football : le cas de quatre classes de 9e année de base en Tunisie* (dissertation doctorale, Besançon).

Zghibi, M., Guinoubi, C., Bennour, N., & Moheiddine, N. (2013). Débat d'idées et mise en œuvre des projets d'action en jeu de Football : cas des garçons de troisième année secondaire en Tunisie. *Sport Science Review*, 22(1-2), 151-180.

Références sur Internet

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/CA_4/97/6/RA16_C4_EPS_proj_pedago_N.D_575976.pdf.

ANNEXES

Annexe A

✓ Autorisation de filmer : Collège Edmond Rostand (Marseille)

Aix Marseille Université

ADEF

Apprendre | Enseigner | Didactique | Evaluation | Formation

Jacques GINESTIE
Professeur des Universités
Directeur d'ADEF
EA 4671-ADEF
32 rue Eugène Cas
13248 Marseille cedex 04

Marseille, le 23 mars 2017

A l'attention de
Monsieur Le Proviseur
du Collège Edmond Rostand

Réf: JG/AR/-17-0023
Objets: Demande d'autorisation de filmer

Monsieur,

L'unité de Recherche EA 4671-ADEF, que je dirige conduit des travaux de recherche qui nécessite de réaliser des prises de vue de la classe sous la responsabilité de M. Gilles BLONDEL et cette recherche sera conduite par M. Maher GHARBI.

La contribution de cette classe est essentielle pour conduire ce genre de travaux.

Les enregistrements réalisés pour cette recherche seront utilisés que dans ce cadre-là, dans le respect des droits à l'image des élèves et de l'enseignant, tant en matière d'exploitation des données qu'en matière de diffusion (Anonymat des personnes, respect des règles éthiques et déontologiques).

Veuillez accepter mes remerciements et mes salutations,

Equipe d'Accueil 4671 - ADEF
Apprendre | Enseigner | Didactique | Evaluation, Formation
Université de Provence - ESPE Lyon - IFE
32, rue Eugène Cas 13248 Marseille cedex 04

Jacques GINESTIE

Aix-Marseille Université
ADEF- 32 rue Eugène Cas – 13248 Marseille Cedex 04
Tel : 04-13-55-12-44 Fax : 04-13-55-22-56

✓ **Autorisation de filmer : Collège La Bourgade (Nice)**

Aix*Marseille université

ADEF
Apprentissage | Didactique | Evaluation | Formation

Jacques GINESTIE
Professeur des Universités
Directeur d'ADEF
EA 4671-ADEF
32 rue Eugène Cas
13248 Marseille cedex 04

Marseille, le 25 mai 2018

A l'attention de
Monsieur Le Principal
du Collège La Bourgade
Nice

Réf: JG/AR/-18-0035
Objets: Demande d'autorisation de filmer

Monsieur,

L'unité de Recherche EA 4671-ADEF, que je dirige conduit des travaux de recherche qui nécessite de réaliser ces prises de vue de la classe sous la responsabilité de M. Frédéric VERUCCHI et cette recherche sera conduite par M. Maher GHARBI.

La contribution de cette classe est essentielle pour conduire ce genre de travaux.

Les enregistrements réalisés pour cette recherche seront utilisés que dans ce cadre-là, dans le respect des droits à l'image des élèves et de l'Enseignant, tant en matière d'exploitation des données qu'en matière de diffusion (Anonymat des personnes, respect des règles éthiques et déontologiques).

Veuillez accepter mes remerciements et mes salutations,

Equipe d'Accueil 4671 - ADEF
Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation
Unité [illegible] Aix-Marseille - [illegible]
32 rue Eugène Cas 13248 Marseille cedex 04

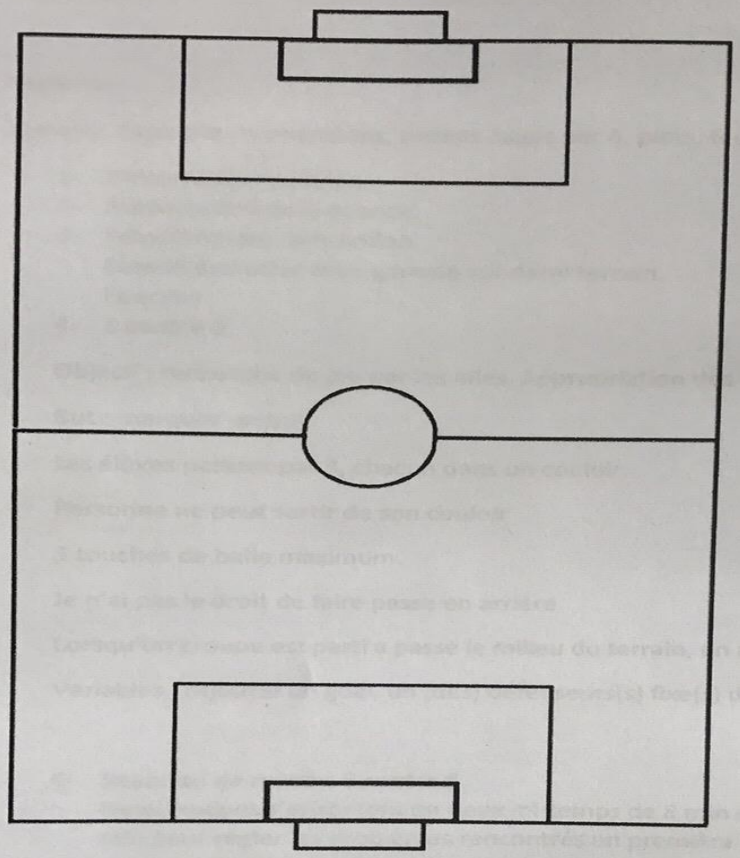
Jacques GINESTIE

Aix-Marseille Université
ADEF - 32 rue Eugène Cas – 13248 Marseille Cedex 04
Tel. : 04-13-55-12-44 Fax : 04-13-55 22 58

Annexe B

✓ Fiche 1

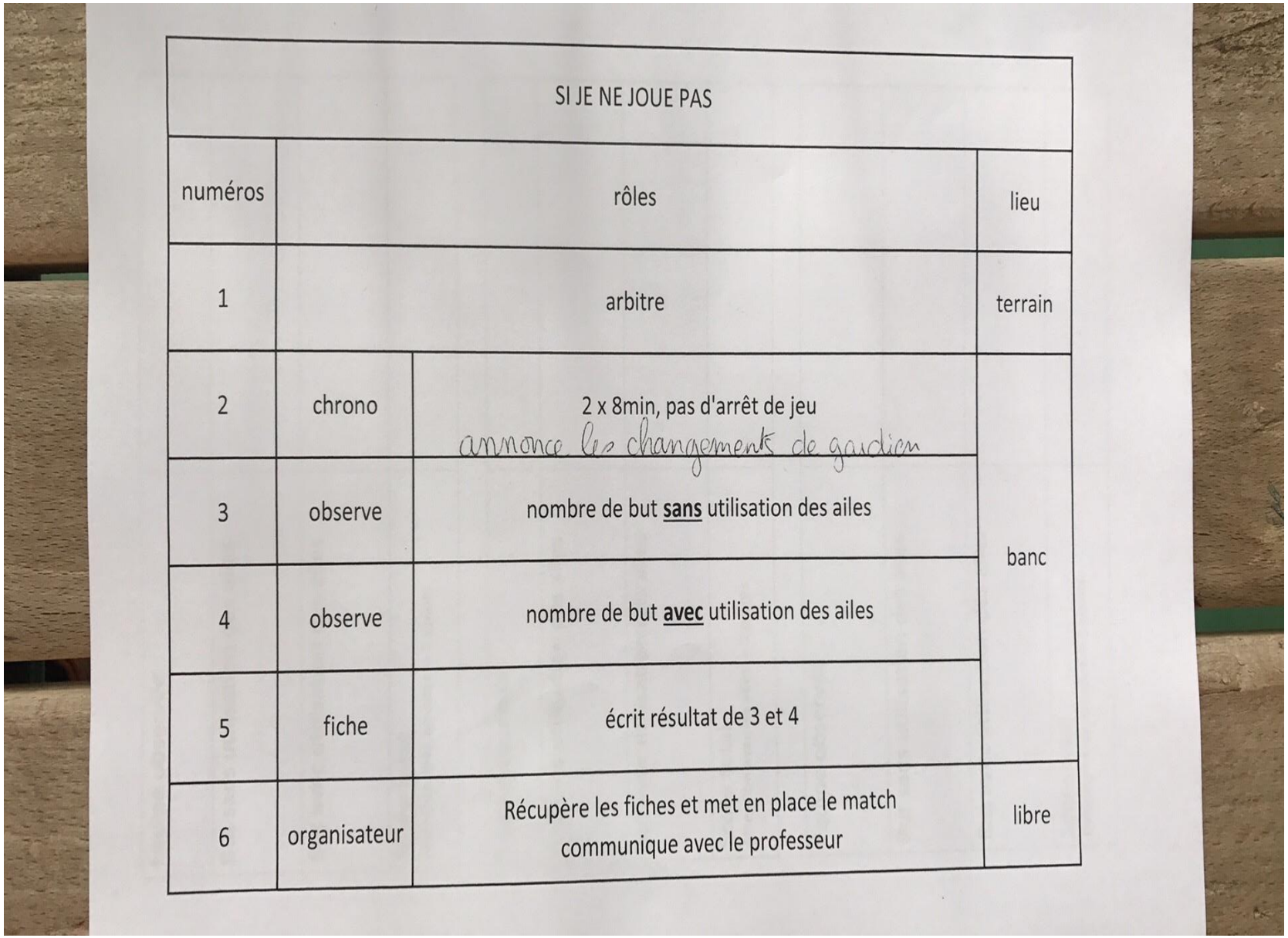
Dessinez pour être plus clairs



Des pistes à suivre…

Placement en défense, attaque, tactique, pressing, marquage, etc

✓ **Fiche 2**



SI JE NE JOUE PAS			
numéros	rôles		lieu
1	arbitre		terrain
2	chrono	2 x 8min, pas d'arrêt de jeu annonce les changements de gardien	banc
3	observe	nombre de but **sans** utilisation des ailes	
4	observe	nombre de but **avec** utilisation des ailes	
5	fiche	écrit résultat de 3 et 4	
6	organisateur	Récupère les fiches et met en place le match communique avec le professeur	libre

✓ Fiche 3 -

Equipe observée	
But sans utilisation des ailes	
But avec utilisation des ailes	
Score total Attention avec les ailes -> 2 points	

Equipe observée	
But sans utilisation des ailes	
But avec utilisation des ailes	
Score total Attention avec les ailes -> 2 points	

Equipe observée	
But sans utilisation des ailes	
But avec utilisation des ailes	
Score total Attention avec les ailes -> 2 points	

Annexe C

TRANSCRIPTION 1
Autoconfrontation simple avec Thomas

Panel 1

Début	Fin	Intervention
00'00'03	00'00'05	Tape des pieds devant l'écran en sifflotant, en attendant, concentré que le **(C)** fasse démarrer le visionnage de l'enregistrement
00'00'06	00'00'15	**(C)** lance le visionnage de l'enregistrement
00'00'16	00'00'21	**(T)** regarde, concentré, sans bouger
00'00'22	00'00'36	**(T)** s'appuie le menton sur ses doigts de la main gauche
00'00'37	00'00'45	**(T)** pose sa main gauche sur le bureau, bouge les pieds et tapote des doigts le bureau
00'00'46	00'00'59	Quelqu'un dans l'enregistrement dit « Salut ». A priori l'appel commence. **(T)** ne bouge pas, seulement le bout de ses doigts de la main gauche
00'01'00	00'01'09	**(T)** se redresse sur sa chaise, se rapprochant de l'écran et se caresse le menton de la main gauche. Il bouge de temps en temps sur sa chaise.
00'01'10	00'01'13	On entend un coup de sifflet. **(T)** se gratte le cou de la main gauche.
00'01'14	00'01'24	**(T)** en souriant : « 1er problème, l'appel, je me rends compte qu'y'a des absents, par rapport à ce que j'avais prévu… heu… ça me met un petit peu dedans pour les équipes » (en oscillant la tête de droite et de gauche)
00'01'25	00'01'31	**(T)** continue à regarder et **(T)** vient tapoter le clavier de l'ordi
00'01'32	00'02'01	**(T)** « Et là, par rapport aux équipes, parce que… selon le protocole qu'on a… que j'ai… qu'on a mis ensemble (**(T)** tapote du bout du pied et joue avec les doigts de sa main gauche)… on a voulu, on a donné plus de liberté… on a expliqué qu'il faut vraiment garder un équilibre… Donc, ces absences-là et la reformulation (**(T)** tapote toujours en acquiesçant)… établir les équipes, donc vous avez gardé ce choix-là ou bien… comment vous avez fait pour… ? (**(T)** se gratte le nez) ? »
00'02'02	00'02'24	**(T)** « Heu…, par connaissance des élèves, en essayant de… alors (bouge beaucoup les mains), dans un premier temps, moi, heu… j'aime bien mixer mais j'aime bien aussi garder… (fait non du doigt), pas mixer au niveau sexuel, c'est vraiment (parle avec les mains) mixer les niveaux, mais c'est vrai que j'aime bien garder cette partie-là (insiste avec la main droit) où je vais mettre un niveau fort, un niveau faible ».
00'02'25	00'02'33	**(T)** « Sur ce public-là (montre l'écran avec la main), on va retrouver les garçons forts, parce qu'ils ont l'habitude, parce que culturellement c'est des garçons qui jouent au foot (montre avec les mains). Mais, on va retrouver aussi certaines filles qui sont très fortes en foot (mime la rapidité avec la main droite) »
00'02'34	00'02'44	**(T)** « Là, je m'adapte au football et je mixe (gestes en rond avec les mains en se grattant la tête), et j'essaye de garder des équipes homogènes. Heu… c'est pas évident quand y'a (montre l'écran avec la main) ce… ce nombre d'absences »
00'02'45	00'02'54	**(T)** montre l'écran du doigt : « et, plusieurs fois, je pense qu'on va l'entendre (montre son oreille du doigt puis l'écran), plusieurs fois j'ai entendu une équipe, surtout l'équipe de Nassim, il me dit 'Monsieur, c'est pas équilibré, ceux de la semaine prochaine (martèle ses propos du doigt) vous allez faire des changements' »
00'02'55	00'03'12	**(T)**, face à l'écran, le montrant du doigt : « Moi, qui répond, les équipes étaient équilibrées pour ma part (se montre du doigt)… si y'avait pas eu les absences. (scande ses propos avec ses mains) Donc, là (montre derrière lui avec son pouce droit)… la première chose que j'ai fait, je suis allé à voir la vie scolaire, voir les absents de ce matin (tape de l'index sur la table) pour savoir si cet après-midi je vais déjà… je vais déjà anticiper (bouge les mains) certaines absences »
00'03'13	00'03'25	**(T)** « Donc, y'a pas trop d'absents (tape des pieds par terre, se frappe la cuisse droite à deux reprises) pour l'instant, donc ça va aller. Bêê, là c'est vraiment, je fais le choix de… de changer, mais c'est à l'instinct (insiste avec son index), vraiment sur le moment, en improvisation… en connaissant un petit peu les élèves (bouge les mains, l'index en l'air).
00'03'26	00'04'12	**(C)** montre du doigt qu'il faut poursuivre la lecture de la vidéo. **(T)** lance la lecture et regarde en jouant avec le pouce et l'index de sa main gauche, la main droite posée sur sa cuisse.
00'04'13	00'04'19	**(T)** regarde **(C)** et dit : « Là, je crois que je me rends compte (en souriant) que y'a pas assez de monde (il rit en tapotant des talons par terre)

00’04’20	00’04’26	**(T)** continue à regarder la vidéo sans bouger.
00’04’27	00’04’35	**(C)** demande et **(T)** le regarde en arrêtant la vidéo : « Vous avez dit, vous-même, que ça va poser des problèmes sur le terrain ou pas ? »
00’04’36	00’04’57	**(T)** montre l’écran : « Là, à ce moment-là ? » **(C)** : « Oui ». **(T)** : « A ce moment-là oui, je me dis (la main gauche à plat sur la table, juste l’index dressé) que ça aurait été beaucoup plus confortable (ses mains partent du cœur comme pour donner quelque chose) qu’y’ait certains absents… je connais, moi (se frappe la poitrine du doigt), Ismaël, des… des… on va considérer le (avance sa main droite, les doigts groupés) de niveau fort, si y avez été là, ç’aurait pu… j’aurais pu (pose ses mains à plat sur sa poitrine) être plus tranquille de ce côté-là ».
00’04’58	00’05’14	**(T)** souriant : « Là, je sais que… va y’avoir un souci même si je change un petit peu (montre du doigt l’écran) parce que je crois que je fais des changements avec les numéros (fait mine de retirer un numéro à quelqu’un pour le donner à un autre, bouge donc beaucoup sur sa chaise). Je sais pas si c’est dans le vestiaire ou dehors (montre l’extérieur avec son bras tendu). Toi, du prends et tu te mets… et on sent que ça gêne l’équipe, le joueur qui est changé et l’équipe qui perd son joueur (se montre avec les doigts) ».
00’05’15	00’05’42	**(T)**, en bougeant, « Parce que j’essaye d’équilibrer… et on retrouve ce (montre l’écran du doigt)… et élève-là, Nassim, dans le jeu on va le voir, qui a le ballon, il est très fort (regroupe ses pieds brusquement sous la table, puis les éloigne à nouveau) qui a le ballon qui cherche des solutions (s’interroge avec ses mains) et en fait il les trouve pas, parce que y’a personne (appuyé au dossier, les coudes aux angles du dossier, les avant-bras en croix) qui lui fait des appels. Parce que y’a pas Ismaël (tend la main droite pour montrer un positionnement) avec lui pour servir de relai. A deux ils auraient pu, pourquoi pas, distribuer aux autres et à deux au moins ils auraient pu jouer ensemble pour pouvoir gérer… gérer la partie, quoi (bouge sur la chaise) ».
00’05’43	00’06’11	**(T)** relance la vidéo, « Et tout seul c’était très difficile (en montrant l’écran) ». **(T)** regarde la vidéo sans bouger, en acquiesçant légèrement de la tête.
00’06’12	00’06’29	**(T)** bouge la tête de droite à gauche comme pour s’interroger ou dire quelque chose, mais sans rien dire. Semble sourire à l’écran. **(T)** touche le clavier prêt à stopper. Il arrête la vidéo.
00’06’30	00’06’40	**(T)** montre l’écran du doigt. « Là, je fais une situation qu’ils ont pas l’habitude de voir. Parce que, eux, ils sont beaucoup… avec un public comme ça… on va revenir dessus, ils sont beaucoup sur des situations (la main gauche ouverte, se gratte le nez).
00’06’41	00’06’58	**(T)** : « … de match à thème. Donc on fait… y’a réellement un match, et là je pars sur une situation assez fermée (ses mains prennent la forme d’un couloir) où ils traversent un terrain, ils doivent marquer un but (montre la direction des cages) mais heu… ils ont… je pense, je les ai perdus à ce moment-là (ses mains bougent et fixent le moment de la perte). Y’avait pas de sens pour eux (tourne les mains comme un rouler-bouler et la main droite se détache et l’index montre une direction).
00’06’59	00’07’58	**(T)** : « et on l’a vu après, c’est pas (relance la vidéo et se tient le menton, le coude sur la table)… ». **(T)** regarde la vidéo. Exprime son doute d’un couinement des lèvres.
00’07’59	00’08’11	**(T)** regarde la vidéo sans bouger puis l’arrête.
00’08’12	00’08’36	**(T)** : « Une consigne comme ça, pour moi qui suis en club pour moi c’est, c’est… compréhensible (dit « bof » avec ses mains) et en fait (montre l’écran du doigt en dodelinant de la tête) on se rend compte que… dire, celui qui perd la balle, celui qui marque, celui qui… ou celui qui fait une mauvaise passe, une sortie (il explique aussi avec trois doigts de la main gauche écartés), change de rôle et va en défense, pour certains (temporise avec la main), je parle chinois (balaye ses propos de la main), ils comprennent rien et je m’en rends compte après. **(T)** relance la vidéo.
00’08’37	00’09’00	**(T)** ne bouge pas (seulement se frotte l’œil gauche) puis fait mine de montrer quelque chose de sa main gauche doigts écartés. **(T)** : « Pourtant je pense avoir expliqué, sur un schéma (montre un tableau imaginaire) ». **(T)** continue à regarder la vidéo sans bouger, puis se gratte l’œil droit.
00’09’01	00’09’31	**(T)** marmonne et continue à regarder
00’09’31	00’09’48	**(T)** se frotte le menton, en regardant la vidéo, et l’appuie dans le creux de ses doigts. Ne bouge pas puis se gratte l’oreille gauche.

00’09’49	00’10’08	**(C)** stoppe la vidéo pour poser une question (**(T)** se tourne dans sa direction) : « Là vous avez choisi en fait… on a respecté le contrat de recherche y’avait, bon… personnellement c’était mon choix mais c’est… quand on fait une recherche c’est travail sur l’individualité… » **(T)** : « Oui… » (lève le bras comme pour dire quelque chose) **(C)** : « … voilà, c’est pourquoi vous avez choisi de prendre cette option à la place de… [Inaudible]
00’10’09	00’10’29	**(T)** : « Heu… (se frotte le menton puis se gratte la tempe gauche), c’est le terme… C’est juste le terme. Je sais pas si il… est compris. Après, je peux essayer… je peux faire un choix de… (sourit l’index pointé en avant), je savais avant la question (sourit en montrant **(C)** du doigt). C’est… heu, c’est plus un choix de termes (parle avec les mains), je pense pas que… je pense que je voulais amener… (porte un objet imaginaire avec ses mains et le pose vers **(C)**), au même résultat, c’est juste le terme que j’ai changé, voilà c’est pas (la voix retombe en fin de phrase comme les mains, une sur la cuisse l’autre à plat sur la table) ».
00’10’30	00’10’50	**(C)** : « Juste pour comprendre, la façon de choisir le terme… » **(T)** : « Heu… débat d’idées, c’est que c’est quelque chose que, moi (pointe le doigt vers lui), j’ai déjà entendu… heu, à la faculté, avec heu… avec certains formateurs et… j’suis pas sûr… (se montre avec les mains), alors, c’est peut-être une erreur, parce que, moi, je suis prêt à toujours tenter les choses, on va tenter aujourd’hui, on va tenter le débat d’idées (en souriant) et on va voir comment ils le perçoivent aujourd'hui’(les mains viennent vers lui).
00’10’51	00’11’09	**(T)** : « Après, parce qu’on est bien d’accord (montre deux groupes avec ses mains) que ces débats d’idées… chacun de son côté, chaque équipe de son côté (montre bien chaque groupe distinct avec les mains)… C’est pas (ses mains se rejoignent en groupe unique)… va pas se confronté, sinon elles vont donner les tactiques, c’est pas (fait non avec la main droite). Donc, le choix, c’est vraiment un choix du terme… (range ses pieds sous la chaise, l’expression de son visage est la réflexion en se frottant le menton de l’index gauche), concertation… heu… je sais pas. On va tenter (jette quelque chose avec sa main gauche).
00’11’10	00’11’18	**(T)** : « Aujourd’hui je vais tenter le débat d’idées… on va voir, je vais pas leur expliquer, on va voir si… si y reviennent dessus (sa main fait un geste de roulis) ». **(T)** relance la vidéo.
00’11’19	00’11’29	**(T)** regarde sans bouger.
00’11’30	00’11’56	**(C)** fait signe de stopper la lecture. I exécute. **(C)** : « D’habitude, vous utilisez les fiches ? » **(T)** : « Non (signe de la tête catégorique)… » **(C)** : « C’était la première fois… » **(T)** : « … ils ont pas l’habitude d’utiliser les fiches… heu… » **(C)** : « [Inaudible] **(T)** : « Ça va plus être (en regardant par terre)… heu… des plots (fait mine de les placer par terre avec ses mains), des systèmes de plots à relever, à baisser… heu (met ses mains à plat sur ses cuisses), des systèmes de (met ses mains en rond devant lui)… on a des… comment ça s’appelle (fait des gestes devant lui avec ses mains comme pour ériger un mur), des marqueurs pour marquer le score… heu… si tu veux je vais montrer tout à l’heure (avec son index indique qu’il va montrer quelque chose)
00’11’57	00’12’27	**(T)** : « … où ils peuvent marquer le score (tient quelque chose d’imaginaire dans sa main gauche et tourne des planches de marques de la droite) normal ou un autre score différent (pose ses mains à plat). Heu… ces fiches-là (montre l’écran du doigt et se gratte le menton de la main gauche) surtout ces fiches-là avec un terrain de (trace un carré avec le doigt en l’air) foot, ça j’ai pas utilisé (dit non de la tête)… heu… puisque (met son index dressé devant son nez) je n’ai, je ne les ai pas incités à rentrer dans ce débat d’idées (insiste avec ses mains sur ses dires). Ils l’ont fait par eux-mêmes (scande ses mots avec la main droite, doigts joints), mais c’était pas… c’était pas solennel comme on le fait sur une table (montre une table au loin). Ils le font entre eux, quand ils vont boire un coup (indique un lieu loin devant lui), etc. et c’est plutôt avec des tensions (fait des gestes devant lui avec ses mains).
00’12’28	00’13’01	**(T)** : « (miment ses élèves) toi t’as pas fait ça, t’as pas fait ça… qu’on n’a pas vu quand on les met autour d’une table (montre au loin)… On a senti quand même (se touche le nez en souriant) que certains élèves, niveau élevé on va dire (tire quelque chose vers le haut avec sa main droite) qui en voulaient à des élèves de niveau faible (la main droite attaque la gauche) de pas assez jouer et c’est là que moi, dans mon (index droit dressé, scandant ses propos) enseignement je préfère regrouper les niveaux faibles ensemble (englobe quelque chose avec ses deux mains) entre eux et les niveaux forts ensemble. Comme je vais faire en début de cours (marque quelque chose vivement devant lui avec les

		doigts de la main droite serrés), là… Parce que pour (se touche la poitrine des deux mains) eux, ils en ont besoin.
00'13'02	00'13'33	**(C)** : « D'accord. D'habitude, vous faites par niveau… » **(T)** : « Oui, je fais par niveau (en se frottant le menton de l'index gauche) » **(C)** : « Le niveau fort tout seul… donc, voilà c'est une première de faire mélanger… » **(T)** : « Oui ! pour eux… ils l'ont fait quelques fois mais c'est (montre l'écran) pas en foot, c'est plus en basket où ils ont fait des demandes par eux-mêmes de mixer… heu (s'interroge avec l'index devant le nez)… heu… çaaaaa… heu, ça marche (acquiesce de la tête). Après, en foot (attrape quelque chose devant l'écran), là j'ai senti qu'y'avait quand même une petite réticence. Donc, on va voir…
00'13'34	00'13'51	**(C)** : « Et au fur et à mesure on va faire un p'tit comparaison… là c'est pas pareil (**(T)** acquiesce en souriant)… avec le… si vous travaillez avec des niveaux différents ou bien des niveaux… voilà… au niveau des finalités est-ce que ça va (T regarde **(C)** sans bouger et acquiesce de la tête)… les finalités… heu… que vous vouliez avoir ou pas
00'13'52	00'14'11	**(T)** relance la vidéo, sans bouger.
00'14'12	00'14'28	**(T)** stoppe la vidéo. **(T)** : « J'ai dit, je donne pas d'information (en montrant l'écran du doigt) mais en fait si je les pousse pas à discuter, ils vont être dans la (jette quelque chose devant lui de ses deux mains) critique négative (jette encore). Donc, là, c'est pour ça que des fois, je suis un peu intervenu (montre derrière lui avec le pouce) pour dire oui, alors, toi, qu'est-ce que tu aurais à te reprocher, etc. Mais en fait j'interviens. **(T)** relance la vidéo.
00'14'29	00'15'07	**(T)** regarde sans bouger.
00'15'08	00'15'49	**(T)** : « Là (montre l'écran du doigt)… heu, j'ai changé (montre l'inversion avec ses doigts)… heu… alors que j'avais donné pour un observateur (trace une ligne continue devant ses yeux) une consigne, un autre observateur, une consigne différente et un troisième, une différente ; j'ai vu comment ils travaillaient eux sur le banc (montre au loin). Ils faisaient tout en même temps (une boucle se referme avec son index). Donc je préfère cette fois-ci regrouper mes 3 observateurs qui regardent tout, parce qu'ils y arrivaient (jette quelque chose devant ses yeux, puis lève les mains devant lui), je veux dire que si z'y'arrivent tant qu'à faire (lève les mains devant lui) pourquoi pas, donc… Donc là, le groupe observateur ils vont être 3 encore (trace une ligne devant lui puis marque un segment entre ses deux mains), ils auront une seule fiche. Parce que (en souriant) là j'ai vu, ils me rendaient deux fiches pour le même travail, donc là ils auront une seule fiche (bouge les mains devant lui) et ils devront écrire pour les 3 (fait mine d'écrire). Donc, le score avec les « S » (je ne comprends pas bien), sans les « S » et score total.
00'15'50	00'15'53	**(T)** : « Là on va voir (en acquiesçant de la tête), on va voir si ça (s'interroge avec les mains)… **(T)** relance la vidéo
00'15'54	00'16'14	**(T)** regarde sans bouger
00'16'15	00'16'52	**(T)** arrête la vidéo et montre l'écran du doigt. **(T)** : « Est-ce que ça j'aurais dû l'expliquer maintenant qu'ils ont pas encore vécu la première situation où (montre une distance avec ses mains) ils vivaient des ailes… ils pouvaient, comment dire, ils pouvaient détecter ce que c'était une aile, ce que c'était un axe (bouge ses mains), j'aurais pas dû le faire après plutôt (grimace un peu) cette explication (se frotte le menton). Là j'ai profité qu'ils étaient dans un vestiaire (fait un rond avec la main), un espace fermé où j'avais leur attention (se frotte l'arcade sourcilière), j'avais peur que le faire après… heu, je capte pas tout le monde. Mais, en même temps, là, comme certains ne comprennent pas (montre l'écran) ce que c'est un axe, ce que c'est une aile, et la… la règle que je mets en place, je suis pas sûr que ce soit important de le faire maintenant (dodeline de la tête).
00'16'53	00'16'57	**(T)** regarde la vidéo.
00'16'58	00'17'00	**(T)** : « Et ben moi j'ai pas l'air convaincu (parle sans arrêter la vidéo et sourit/rigole)
00'17'01	00'17'39	**(T)** regarde la vidéo en souriant. Puis se frotte le menton.
00'17'40	00'18'03	**(T)** sourit et fait le geste de se souvenir près de sa tempe. Puis écoute en marmonnant/souriant. Puis écoute
00'18'04	00'18'31	**(T)** arrête vivement la vidéo.

		(T) : « La question qui a été posé (montre l'écran du doigt) c'est si on fait passe sur une aile et que je tire de l'aile et que je marque est-ce que je… ». **(C)** pose une question inaudible. **(T)** : « C'est la question qui est revenue 2-3 fois, j'ai fait le choix de dire oui, j'ai fait le choix de… (montre au loin), à partir du moment où ils ont écarté le jeu (se tape la cuisse). Après, est-ce que c'est la meilleure solution (se frotte la cuisse), est-ce que c'est ce qui va amener le plus de buts, sachant qu'ils se désaxent et du coup ils ont un angle qui est un peu plus fermé (montre au loin, se frotte la cuisse). J'ai fait le choix de dire oui (insiste avec une mimique). Donc là pour l'instant, c'est clair pour tout le monde.
00'18'32	00'18'35	**(T)** regarde la vidéo. **(T)** : « Mais sur le coup je l'ai pas expliqué (se frotte la cuisse).
00'18'36	00'18'53	**(T)** regarde la vidéo.
00'18'54	00'19'03	**(T)** : « Donc, ça, en fait ils l'on fait eux-mêmes (montre l'écran et fait mine d'écrire), ceux qui… les 1ers observateurs ils avaient déjà fait le score, y'en avait qui l'avaient fait de tête (touche sa tête), ils m'ont donné le score de tête… **(T)** relance la vidéo.
00'19'04	00'19'12	**(T)** regarde la vidéo.
00'19'13	00'19'15	**(T)** dit quelque chose d'inaudible en bougeant les pieds sous la chaise
00'19'16	00'19'24	**(T)** regarde la vidéo.
00'19'25	00'19'50	**(T)** : « Là je l'ai vexée (en montrant l'écran du doigt) c'est une fille (arrête la vidéo et regarde en l'air) qui peut regarder comme ça, qui peut écouter et en fait elle a l'esprit qui est ailleurs (sa main fait un geste vers la gauche). Elle a des difficultés de compréhension (acquiesce de la tête) sur des choses très simples mais aussi a des difficultés d'attention, des fois elle va parler avec la copine. La copine elle comprend (fait un geste de compréhension de la main et fait mine d'écarter la copine), donc y'a aucun souci mais elle, elle comprend pas donc c'est pour ça que je (en montrant l'écran et relançant la vidéo)… je l'ai un peu trop visée donc elle s'est vexée.
00'19'51	00'19'53	**(T)** regarde la vidéo.
00'19'54	00'20'17	**(T)** arrête la vidéo et montre l'écran : « ça, par exemple, avec une classe comme ça (pointe l'index, se calle au fond de la chaise et détend les jambes), je le fais parce qu'on a mis en place le protocole, tout ça… heu (montre l'écran du doigt), je limite les explications, je limite les fiches parce que je sais que je vais les perdre. (avance et rapproche ses mains devant lui) Là j'en ai perdu quelques-uns mais je pense qu'ils ont tenu le coup donc tant mieux…
00'20'18	00'20'22	**(T)** regarde la vidéo (position détendue). « on va voir si la deuxième séance ils ont compris (rigole)
00'20'23	00'20'31	**(T)** sourit à l'écran en regardant **(C)** lui fait signe d'arrêter la vidéo
00'20'32	00'20'56	**(C)** : « Normalement, d'habitude vous mettez en place… du foot… normalement au début de chaque séance vous faites des explications pareilles ou pas ? **(T)** : « Non… pas autant (l'index dressé), pas autant, je vais être beaucoup plus bref, heu… et je vais faire des interventions plus… ce que moi j'appelle (se touche le ventre) flash sur le terrain (qu'il montre avec sa main droite)
00'20'57	00'21'30	**(C)** : « C'est verbal, c'est pas écrit sur un tableau, c'est… **(T)** : « Heu… (réfléchit) en début de séance si, ça m'arrive de… si, si, ça m'arrive de dessiner, de faire des schémas… Heu et de parler autant, j'essaie… (imite un moulin à parole avec ses mains et sourit) moi, je peux parler beaucoup (rigole). Mais, j'essaye au maximum justement de limiter (marque des limites avec ses mains) ce temps-là, parce que je le sais très bien au bout d'un certain temps y'en a qui décrochent (montre au loin) Qui décrochent et qui sont hermétiques à ce que je dis (l'air déçu). Donc, il faut que j'ai… que je leur parle très rapidement de ce que je veux au départ parce qu'après, tout le reste (indique une fuite avec ses mains)… pour eux, ça va être (jette quelque chose avec sa main droite).
00'21'31	00'21'41	Donc si la chose importe, je la mets à la fin (grimace dubitative), si je crie pas ou si je suis pas un petit peu (geste de presse)… un petit peu agressif dans mon discours, ils vont (montre l'écran), ils vont pas écouter.
00'21'42	00'22'11	**(T)** relance la vidéo « C'est là, c'est là que je vois la différence, parce que avec tous les remplacements que j'ai fait dans tous les quartiers de Marseille, c'est là que je vois que… avec des élèves comme ça (montre du doigt l'écran l'air satisfait), je suis plutôt content, parce qu'ils sont assis, ils font pas trop de… c'est peut-être parce qu'ils sont filmés aussi, ça c'est… il faut bien l'avoir en

		tête, mais… ils sont assis, même si ils comprennent pas, ils écoutent, ils regardent, pour l'instant ça va (sa main gauche indique une satisfaction)
00'22'12	00'22'19	**(T)** : « Heu… dans d'autres classes (montre derrière lui avec l'index), ça va… ce niveau d'attention est différent…
00'22'20	00'22'44	**(C)** : « Est-ce que c'est pour ça que vous avez choisi de cacher les… **(T)** : « Oui, alors ça… ça c'est la petite astuce. La première chose qu'ils veulent (regarde par terre)… et j'ai fait des erreurs comme ça (montre le tableau en se grattant le cou)… afficher les équipes… même pas, sans leur dire, et bêê y'en a toujours un qui va regarder qui va dire 'ah ouais, j'suis avec Yassine, j'suis avec truc', du coup, les autres ils entendent ça (montre son oreille), ils regardent 'ah, y'a les équipes là', c'est limite si y vont pas se lever pour venir alors que je suis en train de discuter (pointe la table de son index).
00'22'45	00'22'55	**(T)** : « Donc, ça… heu… (montre subitement l'écran du doigt) je… toute façon on n'a qu'à regarder, toute façon Nassim la première chose qu'y va regarder c'est avec qui… et y va râler (ses mains indiquent son assurance de la chose dite), ils vont tous râler de toute façon. Ils vont dire 'ah, j'suis pas avec truc, j'suis avec lui'…
00'22'56	00'23'26	**(T)** relance la vidéo (les pieds à plat, tapote des talons, souriant). **(T)** : « Y'en a qui vont regarder tout de suite si y z'ont des numéros (tire sur son t-shirt), j'ai pas assez insisté. Y'en a qui ont des numéros 1, j'ai le numéro 5 sur mon nom, je le garde… y'en a, ils sont juste vu la couleur bleue, ils cherchent pas plus loin et du coup ils se retrouvent avec les mauvais numéros (montre l'écran)
00'23'27	00'23'32	**(T)** : (regarde l'écran) « et ça c'est une perte de temps…, je pensais pas qui feraient cette erreur.
00'23'33	00'24'01	**(T)** regarde l'écran sans bouger puis s'appuie sur son menton. « Peut-être que j'aurais dû rien montrer et dire 'toi tu es numéro deux… (l'œil interrogatif), perdre du temps à dire un par un mais en fait j'aurais gagné du temps sur la remise des dossards. **(C)** fait signe d'arrêter.
00'24'02	00'24'18	**(C)** : « vous pouvez avancer parce que… **(T)** : « Ouais, là j'ai eu un souci parce qu'il manquait plein de dossards… C'est mon collègue qui a mis les dossards à laver (sourit) qui les a laissé, qui les a oubliés et du coup on a mélangé les dossards avec le collège d'à côté et il me manquait plein de dossards (fait mine de chercher avec ses mains) Je sais pas si tu t'en souviens ? (sourit en regardant **(C)**))
00'24'19	00'24'25	**(T)** se retourne vers l'écran. **(T)** : « Là, j'ai fait attention à les trier hier, normalement y devrait pas y avoir de souci » **(T)** relance la vidéo.
00'24'26	00'24'45	**(T)** : « C'est tout nouveau là les dossards, là j'avance on passe à la suivante ou… » **(C)** se lève et vient vers l'ordi **(T)** : « Vas-y, je te laisse faire » **(C)** tapote le clavier
00'24'46	00'25'05	**(C)** : « J'ai pas pris en compte l'échauffement… » **(T)** : « D'accord ». **(C)** : « …simplement la situation… » **(C)** relance la vidéo et montre quelque chose à l'écran **(T)** : « On avancera » (en souriant).
00'25'06	00'25'25	T regarde la vidéo sans bouger.
00'25'25	00'25'33	**(C)** : « Là au fur et à mesure vous preniez le rôle de [inaudible]. **(T)** sourit.
00'25'34	00'25'53	**(T)** : « C'est pour… » **(C)** : « Oui, c'est ça… » **(T)** : « Première séance, je suis obligé aussi d'expliquer les rôles à chacun… parce que peut-être mal expliqué dans le vestiaire ou parce qu'ils ont pas écouté (l'air incertain).
00'25'54	00'26'35	**(T)** regarde sans bouger. **(C)** se lève pour régler l'ordi.
00'26'36	00'26'46	**(C)** cherche quelque chose sur la vidéo. **(T)** se frotte les yeux.
00'26'47	00'26'55	**(C)** : « Est-ce que vous voyez quelque chose ? » **(T)** : « Là, ils avaient commencé le match, je crois avant que je finis de discuter, ils avaient vraiment… »
00'26'55	00'27'01	**(T)** regarde la vidéo un bras appuyé sur la cuisse l'autre sur la table.

00’27’02	00’27’14	**(T)** : « Ça, je crois que c’est la règle, j’avais oublié, je suis obligé de revenir dessus (montre l’écran avec l’index) heu… j’avais dit le 5, le numéro 5 et 6 vous pouvez poser le pied sur le ballon vous être indéfendables (en regardant **(C)**) et c’est (montre l’écran)… ça j’aurais dû le dire dans les vestiaires. **(T)** relance la vidéo.
00’27’15	00’27’44	**(T)** : « Du coup je perds du temps encore à… ». **(T)** regarde la vidéo.
00’27’45	00’27’45	**(T)** émet un petit rire en regardant la vidéo.
00’27’46	00’27’51	**(T)** regarde la vidéo en se frottant l’œil et souriant. **(T)** : « Là, j’étais plus sûr de moi (rires)
00’27’52	00’28’11	**(T)** regarde la vidéo en tapotant des talons.
00’28’12	00’28’46	**(T)** : « Donc, on voit que, comme pour eux, pour moi aussi c’est une première fois avec tous ces rôles (arrête la vidéo) d’observation, etc., ça met du temps à se mettre en place. Là y’a une perte de temps… alors j’espère que y’aura que cette perte de temps aujourd’hui et qu’on pourra plus jouer… Parce que, là, ils ont été vraiment… là, si (montre l’écran de l’index) on regarde le temps de jeu, il est vraiment minime par rapport à tout ce temps d’explication. Pour une première séance, je me dis c’est dommage mais c’est pas si grave que ça parce que c’est une première séance. Maintenant, j’attends de moi (se touche la poitrine) comme d’eux que ça (fait un geste de rapidité), que ça envoie un peu plus.
00’28’47	00’29’02	**(T)** regarde la vidéo. **(T)** : « Là, y me signale, je crois, le jeu a commencé (se gratte le menton) **(C)** parle de façon inaudible **(T)** : « Ah ! (sourit).
00’29’03	00’29’44	**(T)** regarde la vidéo.
00’29’45	00’29’52	**(C)** tapote le clavier.
00’29’53	00’30’05	**(T)** : « Là je vois que les… bon, ça, c’est au niveau sécurité (en se grattant le menton) l’étiquetage que j’avais… est trop près des tables… parce que j’avais mis après… ils risquaient de se les prendre, enfin…
00’30’06	00’30’18	**(T)** se penche vers l’ordi. pour regarder
00’30’19	00’30’37	**(T)** : « Après, ça se voit pas tout de suite (montrant du doigt l’écran) mais ça passe plus de temps à discuter avec les observateurs qu’à donner des conseils à mes joueurs (les tient sous sa main gauche), donc je suis plus sur l’observation que sur le jeu qui était pas forcément (se gratte le menton) un jeu agréable à regarder
00’30’38	00’30’51	**(T)** regarde la vidéo
00’30’52	00’30’58	**(T)** : « Là (montrant du doigt), elle fait passer sûrement quelque chose (montre l’écran en sourient/riant se tournant vers **(C)**)
00’30’59	00’32’18	**(T)** regarde la vidéo (rigole parfois) **(C)** va vers l’ordi. et cherche un moment précis de la vidéo. **(T)**regarde les images défiler rapidement
00’32’19	00’32’29	**(C)** se rassied et **(T)** regarde. **(C)** dit quelque chose d’inaudible
00’32’30	00’32’41	**(T)** : « A ce moment-là je me (arrête la vidéo et l’air interrogatif se frotte le nez) rends compte que… heu… je me rappelle plus si j’ai réussi à mettre 5 d’un côté 5 de l’autre… je sais plus, je me souviens plus tu cois (sourit)
00’32’42	00’33’08	**(T)** regarde la vidéo un coude sur la cuisse l’autre main sur la table, se frotte le nez.
00’33’09	00’33’48	**(T)** : « Ah, non j’avais demandé, c’est pour ça… j’avais demandé qui mettent en place… en fait, comme j’avais pas expliqué les petits matchs qu’y’avaient pendant un temps [Inaudible] (bouge les mains)… concentration, j’ai demandé à mes élèves en qui j’ai confiance (se gratte la tête), ceux qui vont percuter (se tape la tempe) de mettre en place des petites cages et en expliquant les équipes. (montre un élève du doigt sur l’écran), je crois que je le dis aussi à Yvan, celui que je peux compter (se frotte la temps) Moi, mon fonctionnement, je sais que sur certains élèves, je peux compter, je leur dis quelques chose, ils vont comprendre tout de suite et bon, ça… c’est des élèves relais (appuie quelque chose avec sa main droite)
00’33’49	00’33’57	**(T)** regarde la vidéo
00’33’58	00’34’11	**(C)** pianote sur le clavier et fait avancer la vidéo
00’34’12	00’35’28	**(T)** regarde la vidéo, se frotte le nez, sourit parfois. **(T)** appuie son menton dans la paume de sa main, puis bouge se passe la main sur la nuque

00’35’29	00’35’51	**(T)** : « C’est vrai que je parle dès le départ (montre l’ordi du doigt)… Y’a des élèves moteurs… alors, chez les bleus c’est Karim, qui est footballeur de club, donc lui tout de suite il prend… il prend le débat, débat d’idées (bouge la main comme pour regarder un œuf qu’il tourne sur lui-même et sourit), il le prend en mains. Heu, donc, lui, il va proposer des choses qui vont peut-être ou pas discutées par les autres mais lui… Et là (se redresse sur sa chaise et montre l’écran) y’a pas d’élève moteur.
00’35’52	00’36’07	**(T)** : « Y’a un élève qui est bon en foot (caresse le clavier) qui comprend le foot on va dire, [Inaudible], c’est Benissam (montre l’écran) mais il est plutôt timide, il va avoir du mal à s’exprimer et les autres sont pas du tout moteurs.
00’36’08	00’36’11	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « Donc on a, je pense, deux débats différents »
00’36’12	00’36’34	**(T)** regarde la vidéo « Là, j’ai pas (montre quelque chose au loin) assez mis en place ces petits matchs, donc je l’ai expliqué à Yvan, les équipes (se gratte la tête) mais… heu… c’est pas… pour l’instant je… c’est pas ce qui est le plus important pour moi (en regardant **(C)**) Moi, je veux… qu’on travaille sur le débat d’idées mais (se frotte le menton) je vois que ça se passe… ça se met pas en place
00’36’35	00’37’03	**(T)** regarde la vidéo
00’37’04	00’37’16	**(T)** : « Après, en termes de… placements (montre l’écran en souriant)… là j’aurais dû le mettre ici pour voir ce qui se passait derrière. Mauvais placement, mais ça… je le savais
00’37’17	00’37’34	**(T)** regarde la vidéo
00’37’35	00’37’37	**(T)** : « Très souvent, là (montre l’écran)… (en regardant **(C)**)
00’37’38	00’37’44	**(T)** regarde la vidéo en bougeant les pieds
00’37’45	00’38’04	**(T)** montre l’écran : « Là, il me dit c’est à vous (en regardant **(C)**, appuyé sur sa main, les pieds croisés, jambes tendues) **(C)** : « Là, vous avez dit j’interviendrai mais plus tard… **(T)** : « Plus tard… **(C)** : « Et du coup… **(T)** : « Ça c’est parce que j’arrive pas à m’en empêcher… et j’interviens pas trop sur les bleus parce que je sais (bras droit tendu sur la table, index parfois pointé, menton appuyé dans paume gauche, l’air confiant), je sais que ça va marcher.
00’38’05	00’38’08	**(C)** : « C’est une sorte de connaissance par rapport à eux… **(T)** : « Beaucoup, beaucoup…
00’38’09	00’38’19	**(T)** regarde la vidéo « Et j’interviens pas… j’essaie de pas leur donner de réponse, ça c’est important (index levé)… par contre j’essaie de les questionner (relance la vidéo et parole inaudible)
00’38’20	00’38’59	**(T)** regarde la vidéo « Là, ils ont compris là… enfin, certains ont compris la règle, la règle bonus
00’39’00	00’39’02	**(T)** sourit et rigole « Je les laisse réfléchir… Puis s’appuie au dossier de la chaise
00’39’03	00’40’15	**(T)** regarde la vidéo, jambes bien tendues devant lui « Là, je me recule (en souriant) parce que ça discute Je sais même plus si j’interviens ou si je pars
00’40’16	00’40’24	**(C)** : « Et là, le [Inaudible] académique il est plutôt organisé, c’est pas pour provoquer des questions (**(T)** se frotte le menton), c’est pour aller dans l’organisation
00’40’25	00’40’30	**(T)** : « Dans ce temps-là, ouais (bras croisés sur la poitrine, jambes tendues, il regarde la vidéo)
00’40’31	00’40’36	**(C)** : « Toujours par rapport [Inaudible] parce que là ça se voit comme ils sont… [Inaudible] **(T)** acquiesce de la tête et regarde la vidéo
00’40’37	00’40’46	**(T)** regarde la vidéo Sa main à plat semble interrogative [Inaudible]
00’40’47	00’41’00	**(T)** regarde la vidéo En montrant l’écran : « Donc, là, je vois qui jouent pas vraiment (en souriant), je… c’est pas grave (rigole)
00’41’01	00’41’07	**(T)**: « Et bêê si (sourit)
00’41’08	00’41’18	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « On a vu que Yvan, donc celui (montre l’écran du doigt), celui que j’ai confiance, qui a mis en place de son côté son petit match (sourit), ça parle…

00’41’19	00’41’29	**(T)** regarde la vidéo « Est-ce qu’il (s’approche de l’écran pour mieux voir)
00’41’30	00’41’47	**(T)** : « ça ce que je te disais… c’est un instant prétexte, j’ai pas encore… j’ai pas encore trouvé quelque chose à leur faire travailler (insiste avec sa main ouverte) mais… c’est l’instant prétexte, c’est-à-dire que ils sont pas assis à faire n’importe quoi
00’41’48	00’42’01	**(T)** regarde la vidéo
00’42’02	00’42’18	**(C)** parle [Inaudible] **(T)** : « Heu, bêê en fait, après le problème c’est que j’entends pas après ce qui disent, donc en fait, il faudrait que je sois 3 personnes différentes (rigole et montre 3 endroits différents avec les mains) heu… (montre l’écran)
00’42’19	00’42’46	**(T)** : « Heu, là, je sais pas… alors, si ça se passe bien sur les (montre chaque côté de l’écran) validés, se faire valider, ils ont l’habitude, je pense qu’après je peux trouver quelque chose de plus, heu… (réfléchit), comment dire ? Je vais leur faire travailler quelque chose devant un but au lieu de faire juste un match, un petit match…
00’42’47	00’42’55	**(T)** : « Là, pour moi, ils sont pas en apprentissage, ils sont en activité (montre l’écran en décrivant un cercle avec sa main) pour les joueurs, parce qu’ils apprennent en jouant, ça, y’a pas… y’a pas de souci (se frotte la cuisse)
00’42’56	00’42’59	**(T)** regarde la vidéo
00’43’00	00’43’33	**(T)** : « Ça c’est (montre quelqu’un du doigt)… elle, elle a pas envie de mal faire… la peur de mal faire, elle fait pas. Elle a peur, un petit peu, qu’on la critique (se frotte la tempe), donc ça c’est depuis toute l’année, elle est arrivée en cours d’année et depuis qu’elle est arrivée j’essaye de la pousser (mime cela avec les mains) à faire des petites choses… j’espère qu’elle va réussir, plutôt que lui en demander trop comme les autres et qu’elle… sûr elle y arrivera pas. Et c’est pareil dans tous les sports co… en général (semble réfléchir et se frotte le menton), on les laisse, mais vraiment elle se sous-estime
00’43’34	00’43’37	**(T)** regarde la vidéo
00’43’38	00’43’48	**(T)** : « Et même dans ses réponses, là, c’est des questions qui sont, a priori, simples (sourit à **(C)**), elle a peur de donner une réponse… même la bonne réponse, elle a peur
00’43’49	00’44’17	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « Ça c’est un élève que je n’ai jamais brusqué, jamais été agressif avec elle, toujours été bienveillant… et elle essaie de se rattraper justement en… heu (regarde au loin) rangeant les dossards, rangeant les ballons (sourit et fait le geste de ranger), mettant en place, récupérant les plots donc c’est… C’est appréciable, mais du coup elle est pas assez dans l’apprentissage.
00’44’18	00’44’41	**(T)** regarde la vidéo, **(C)** cherche le passage souhaité
00’44’42	00’44’46	**(T)** regarde sa montre, **(C)** cherche toujours
00’44’47	00’44’59	**(T)** regarde la vidéo
00’45’00	00’45’09	**(T)** : « Là, je le suis pas du tout concentré (insiste avec sa main ouverte face à l’écran) sur les ailes l’axe, les [Inaudible], mais beaucoup sur l’organisation
00’45’10	00’45’17	**(T)** regarde la vidéo
00’45’18	00’45’39	**(T)** : « Après, j’suis pas pessimiste (se cale au fond de la chaise et étend ses jambes devant lui), c’est quelque chose que si on met en place et qu’on récupère après dans une séance d’activité, basket, heu… badminton ou n’importe quoi, ce genre d’observation, après on est plus tranquille, on est plus à l’aise et on peut s’en détacher (montre au loin avec sa main) puisqu’ils ont l’habitude. Là, pour l’instant, ils ont pas l’habitude, et c’est vrai que je suis resté beaucoup avec les observateurs (fait non avec la tête)
00’45’40	00’45’47	**(T)** regarde la vidéo
00’45’48	00’45’50	**(C)** fait signe d’arrêter la vidéo, montre l’écran : « [inaudible], ils sont… » **(T)** : « A terre ? » **(C)** : « Oui »
00’45’51	00’46’02	**(T)** relance la vidéo et regarde.
00’46’03	00’46’37	**(C)** montre l’écran du doigt, « A droite, la fille qui… elle est de dos au terrain, donc elle fait même pas l’observation… » **(T)** : « Heu, ouais, c’est Mariem, ouais, je sais pas quel rôle elle avait à ce moment-là (réfléchit), est-ce que c’était le rôle… tu sais le rôle que j’aie dit… je pense c’est numéro 6, organisateur (l’index dressé). Organisateur c’était le rôle… je savais pas quoi faire du numéro 6 quoi (souriant et faisant mine de balayer quelque chose avec la main) Heu… c’était quoi… organiser, mettre en place le match, je crois… (relance la vidéo), c’est vraiment la…
00’46’38	00’46’45	**(T)** regarde la vidéo

		(T) : » Et je sais plus ce que je leur ai dit aux 2 filles (montre l'écran), je crois que j'avais dit de l'aider, mais je suis pas sûr qu'elle se soit retournée pour… (regarde **(C)**)
00'46'46	00'47'06	**(T)** regarde la vidéo en tapotant le sol de la pointe de ses pieds. **(T)** : « Ils ont marqué et de suite ils veulent (montre l'écran) donner le score en disant attention on a marqué… (se frotte le nez), ça, ça me dérange pas parce que… au moins on discute.
00'47'07	00'47'15	**(T)** regarde la vidéo s'avance pour vois quelque chose avec attention et montre l'écran **(T)** : « Y'a toujours dos (montre l'écran) dos…
00'47'16	00'47'06	**(T)** regarde la vidéo un peu agité sur sa chaise, regarde sous la table, s'appuie sur le poignet.
00'47'37	00'47'43	**(T)** : « Là, si on regarde un petit peu mieux, on voit pas bien… On voit Emilie donc celle à qui je parlais, qui ne participe pas au match
00'47'44	00'48'15	**(T)** regarde la vidéo
00'48'16	00'48'17	**(T)** : « Je sais plus si elle l'a fait
00'48'18	00'48'49	**(T)** regarde la vidéo
00'48'50	00'49'07	**(C)** : « J'ai une question, elle voulait se mettre en face à… peut-être… **(T)** sourit : « Possible, là elle se lève et elle va demander le score, alors que c'est pas la fin du match. On lui répond, mais non c'est à la f… parce que y'en a qui percute. Y'en a une qui lui répond, mais non c'est à la fin du match que tu dois nous demander le score. **(T)** relance la vidéo.
00'49'08	00'49'19	**(T)** regarde la vidéo « Donc, y'en a qui ont compris… est-ce qu'elle va se rasseoir sur sa chaise dos… enfin, face à la caméra… oui !
00'49'20	00'49'32	**(T)** regarde la vidéo puis montre l'écran du doigt : « Y'a la caméra (sourit à **(C)**)
00'49'33	00'49'39	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « Pour peu qu'elle ait des origines tunisiennes, alors là (lève la main au ciel en souriant à **(C)**) **(C)** rigole **(T)** : « Ça y est
00'49'40	00'49'48	**(T)** regarde la vidéo
00'49'49	00'49'53	**(C)** : « Là **(T)** : « Faut regarder ce qui sont en train de faire…
00'49'54	00'50'03	**(T)** regarde la vidéo
00'50'04	00'50'29	**(C)** cherche sur l'ordi
00'50'30	00'50'43	**(T)** regarde la vidéo « en plus, je m'aperçois (rire) que j'ai fait une erreur de jugement (index en l'air)… je me rattrape comme je peux
00'50'44	00'50'58	**(T)** regarde la vidéo **(C)** marmonne **(T)** : « Oui (se frotte l'œil) il pense… (réfléchit et montre l'autre angle de l'écran), c'est l'autre joueur qui subit une faute **(C)** : « Oui **(T)** : « Il pense que c'est lui (montre l'écran en regardant **(C)**), je sais pas si on le voit, on peut revenir ?
00'50'59	00'51'09	**(C)** tapote le clavier **(T)** : « Il pense que c'est lui qui a fait la faute… lui, lui, il fait souvent des fautes, donc c'est pour ça que je me suis trompé et en fait… ah, c'est bien, on va pouvoir revoir
00'51'10	00'51'21	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « Là, donc on peut remettre ?
00'51'22	00'51'30	**(C)** tapote le clavier **(T)** : « J'ai l'impression qu'y'a d'abord une faute (montre l'écran)… elle qui retient… c'est une petite faute…
00'51'31	00'51'41	**(T)** regarde la vidéo avec beaucoup d'attention « Ah… juste elle touche **(T)** arrête la vidéo
00'51'42	00'52'00	**(T)** : « A l'appréciation de l'arbitre, donc, lui, il arrive de derrière (montre l'écran), je pense qu'il fait une faute mais c'est même pas exprès, parce qu'il est derrière, l'autre s'arrête, il lui rentre dedans. Bon… après je sais qu'y'a des insultes qui sont pas forcément entendues, donc je… je regarde… **(T)** relance la vidéo
00'52'01	00'52'07	**(T)** regarde la vidéo

		(C) : « C'est elle qui l'a insulté (**(T)** regarde **(C)** interrogatif)
00'52'08	00'52'15	**(T)** : « Oui, oui **(C)** : « Et là, vous avez… **(T)** : « C'est pour ça que… le problème c'est que j'entends l'insulte… **(C)** : « Ouais, c'est ça…
00'52'16	00'52'35	**(T)** regarde la vidéo « Je le connais (montre du doigt l'écran), lui, très fairplay, très gentil, qui d'habitude ne fait pas ce genre de geste et lui, beaucoup sur l'insulte, sur les fautes, etc. Donc, directement je vais voir lui (montre l'écran)
00'52'36	00'52'45	**(T)** regarde la vidéo « C'est vrai qui lui a tiré la capuche… il aurait pas dû non plus
00'52'46	00'52'53	**(T)** regarde la vidéo « Les 2 sont en tort et je vais pas assez discuter avec eux
00'52'54	00'53'13	**(T)** regarde la vidéo « Eh… victime d'injustice (sourit) et moi je suis pas sûr (rigole)
00'53'14	00'54'02	**(T)** : « Heu, y'avait… avec cette classe-là, les 4e 4, j'avais d'énormes problèmes d'insultes… Ils insultaient les mères… les garçons (doigt dressé)… et quelques filles le faisaient aussi. Et… y'a eu un gros travail de discipline vis-à-vis de ça. Donc ça faisait longtemps que j'avais pas entendu ce genre de… ils s'insultaient tout le temps. Et des fois c'était banal, ça devenait banal. **(C)** : « Au niveau discipline c'est quoi ce que vous acceptez, c'est quoi ce que **(T)** : « Heu… j'accepte pas…alors j'accepte pas ce genre de geste quand il tire la capuche, mais c'est vrai que j'ai pas… pensant que, enfin qu'il était dans son droit… c'est pas vrai, il est pas dans son droit (se gratte l'omoplate)… Pensant qu'il avait raison, j'suis pas allé lui dire, j'suis pas allé (montre l'écran en souriant) parce qu'il tire la capuche alors que l'autre a pas forcément fait exprès de faire faute (indécision de la main)
00'54'03	00'54'41	**(T)** montre l'écran « Par contre le… l'insulte que j'entends c'est tout de suite, j'interviens dans le sens où il a pas… si y continue à jouer comme ça, pfft dehors (geste de sortie de terrain rapide) Ça m'est arrivé plusieurs fois dans différents matches d'entendre ce genre de chose et y passent leur temps (geste vers l'extérieur) et y z'ont envie de jouer… passent leur temps… je leur fait une exclusion 2 min ou quelque chose comme ça (se gratte la tête) pour marquer le coup… Après si ça monte, heu… (montre l'écran) ça m'est arrivé de les prévenir, je leur dis voilà, si dans mon cours (montre l'oreille) j'entends des insultes, je les écris dans un rapport que j'ai fait (mime l'écriture et sourit à **(C)**), texto ce que vous avez dit, ce rapport-là est lu par le (montre quelqu'un derrière lui) CPE, proviseur et vos parents
00'54'42	00'55'37	**(T)** : « Les parents y z'aiment pas trop, tu vois, quand les enfants réagissent comme ça. Ils savent pas ce que les enfants disent… c'est faux (fait table rase de la main), les enfants… parce qu'ils sont un peu protégés au collège, si on les met dans un rapport, c'est arrivé et c'est ça à mon avis qui les a calmé (l'index dressé) Parce que ce côté-là de monter aux parents ce qu'ils étaient capables dire en termes d'insulte, ça les a calmé (parle en articulant bien comme pour insister sur ses propos) Là, j'ai pas fait de rapport, sur ce côté-là… parce que ça s'est bien passé après, ça se passait bien, j'ai pas voulu insister plus que ça Après, moi (insiste avec le doigt) je suis beaucoup plus sur la discussion que sur des heures de colle, des exclusions, etc. J'ai jamais exclu d'élèves (insiste avec sa main à plat), je préfère le garder, discuter avec lui, c'est mon fonctionnement. D'autres fonctionnent différemment (se gratte l'oreille), c'est comme ça que je fonctionne. Alors, peut-être des fois ça marche pas… pour l'instant ça marche plutôt bien donc… c'est poss Avec cette classe-là (insiste avec le doigt) c'est positif par rapport à ce qui, à comment ils se comportaient au début d'année, j'ai eu de bons résultats ». **(T)** relance la vidéo
00'55'38	00'45'45	**(T)** regarde la vidéo
00'55'46	00'56'02	**(T)** : « Et là mon erreur c'est que je suis pas… mais (se redresse sur sa chaise) parce que j'ai confiance en lui (sourit à **(C)**), parce que je sais que lui est fairplay et qu'il en a marre de se faire insulter aussi de… comme c'est le gentil de la classe, les autres en profitent (insiste avec la main) et du coup, là, je pense que c'est la période où il commence un petit peu à se rebeller
00'56'03	00'56'14	**(T)** regarde la vidéo « Donc, là, si j'interviens pas tout de suite, heu… ça peut partir, heu… ça peut aggraver le problème (fait des gestes d'amplification), aggraver le problème

00'56'15	00'56'22	**(T)** relance la vidéo « … et exciter les autres et du coup on se retrouve dans un climat qui est vraiment nuisible
00'56'23	00'56'30	**(T)** regarde la vidéo **(C)** tapote le clavier
00'56'31	00'56'50	**(T)** : « Et ça c'est des élèves qui, avant, pour ce… **(C)** a trouvé ce qu'il cherchait et s'éloigne de l'ordi **(T)** : « … genre de chose (montre l'écran en regardant **(C)**), l'insulte qu'on a entendue, ils se seraient levés, ouais (mime leur énervement en faisant de grands gestes et parlant fort)… Ils se seraient excités et là, pfff, personne ne bronche, donc j'suis plutôt content. Je pense qu'y'a une petite évolution là-dessus… **(C)** : « C'est le travail qui a commencé y'a un petit moment…
00'56'51	00'56'59	**(C)** cherche, « on passe à la dernière… »
00'57'00	00'57'46	**(T)** : « Là d'habitude, quand on est, quand on est inspecté ou même (se frotte la tête) ou normalement dans un cours d'EPS on devrait avoir une part de 70% de temps où les élèves sont en activité… Là, j'y suis pas du tout, parce que (fait non de la tête) on… ce temps d'observation actif (montre l'écran), c'est un temps d'activité aussi, donc ça y'a aucun souci, mais tout ce que j'ai expliqué dans les vestiaires (montre un groupe avec ses mains), le temps de se mettre en place, le temps où ils ne jouent pas pendant les débats d'idées (montre au loin) où ils ne jouent pas, tout ça c'est du temps en moins où y sont en activité Donc, je sais que je suis en-dessous des 70% (Montre en-dessous avec ses mains / insatisfaction) Lors d'une séance 1, on va dire, une séance football c'est acceptable après il faut que petit à petit je me rapproche des 70% (ses mains grimpent)
00'57'47	00'57'50	On verra… je fais aucun pari là-dessus. **(T)** relance la vidéo
00'57'51	00'58'42	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « Là (montre l'écran) les jaunes et les verts ont eu une mi-temps (montre 1 avec le pouce), donc une mi-temps d'une minute. Ils ont eu u petit peu de (montre 2 avec ses doigts), ils ont eu 7 min. de temps de jeu sur le 3 contre 3 si ils l'ont vraiment fait Et ils ont eu (montre 3 avec les doigts) la petite situation de 3 contre 0 de début où c'était… le plus souvent ils étaient en attente… dans les files d'attente avant de passer. Donc, si on regarde sur les deux heures de cours, si on prend un chronomètre, ils ont très peu de temps où ils sont en train de jouer au foot Donc, ça, c'est mon… c'est de ma faute. Assumée (insiste avec l'index levé) pour la 1re séance, il faut que… que je fasse plus… (relance la vidéo et se penche en arrière sur sa chaise sûr de lui) et ça je le sais, même le jour-même je le savais (montre l'écran en rigolant)
00'58'43	00'58'52	**(C)** « et là on revient sur… vous pouvez le (**(C)** tapote le clavier)
00'58'53	00'59'08	**(C)** : « On revient sur votre choix par rapport au 8, au 7 min. aux 8 min. du jeu… **(T)** : « Oui… **(C)**: « Parce que c'était mal calé normalement entre 8 jusqu'à 12 et [Inaudible, inarticulé] (**(T)** tapote des talons sous sa chaise) et pourquoi 7 min. parce qu'il fallait de 3 à 7 min. voilà, vous avez, vous étiez basé sur quoi pour faire ce choix ?
00'59'09	00'59'37	**(T)** : « Parce que je sais, parce qu'on est en équipes mixtes, je sais… on est en équipes mixtes (montre des choses entre ses 2 index tendus), filles/garçons, 4e… on est en 4e, à cet âge-là, ils ont du mal à discuter (mêle des choses avec ses mains) à discuter (réfléchit en regardant en l'air) entre filles/garçons de choses sérieuses Ils vont plus être dans envoyer des piques, envoyer des blagues, etc. ou même se chamailler (parle avec ses mains) et je savais qu'ils allaient mettre du temps avant de se lancer dans un débat d'idées.
00'59'38	1'00'00	**(T)** : « Voilà, on l'a pas vu chez les bleus parce que les bleus ils se sont mis tout de suite dedans Chez les oranges (tourne ses mains comme un moulin devant lui), ça a mis un petit peu plus de temps Donc, du coup, je me suis dit pourquoi pas mettre au moins 7 min. pour la 1re séance quitte à réduire (revient en arrière avec ses mains) après si y z'ont pas besoin des 7 min. Si y z'ont pas besoin, autant réduire mais (fait la moue) pour la 1re séance, heu… je pensais qu'ils allaient mettre du temps à se mettre en place
1'00'01	1'00'05	**(C)** tapote le clavier
1'00'06	1'00'38	**(T)** : « Là j'espère vraiment que tous ceux par-là (se frotte les yeux), je vais pouvoir l'utiliser pour regarder le match

		Maintenant j'espère qui vont avoir compris, alors y z'auront pas tous compris (l'air contrit), j'espère qui seront plus actifs dans l'observation pour pouvoir, moi, après rentrer dans mon rôle de professeur d'EPS (s'agite sur sa chaise, bouge) et pas de gestionnaire d'observateurs, mon rôle de prof d'EPS pour l'apprentissage des élèves, ce que j'ai pas du tout fait pendant la 1re séance (sourit à **(C)**)
1'00'39	1'01'17	**(C)** : « Du coup, voilà, vous pensez [Inaudible] … des équipes, que c'était pas votre propre rôle… **(T)** : « Moi je… oui, mais je l'accepte (l'index sur la bouche) Je l'accepte parce que je me mets en tête que c'est une 1re séance Si on revient, si tu reviens ensuite (montre **(C)** du doigt) et que tu vois ça, je suis en train de leur expliquer (mime l'explication) les observations, dos au jeu (montre derrière lui), là je me dis, là, là, si je me vois en train de faire ça en séance 8, c'est que moi j'ai loupé, j'ai loupé mon cycle (se gratte la tête) Ça veut dire que j'ai pas fait d'apprentissage, pas du tout, heu… Mon but c'est… en EPS c'est quand même pas qui sachent remplir une feuille (mime l'écriture)
1'01'18	1'01'39	**(T)** : « Ils doivent savoir le faire mais mon but 1er c'est quand même l'apprentissage… de jouer écarter parce qu'en 4e heu… ça va soit, pour les niveaux inférieurs (rassemble des choses avec ses mains) jouer en grappe sur le ballon, soit aux niveaux supérieurs ça va être l'exploit sportif, dribbler tout le monde et si je peux pas, vraiment pas (donne un coup de pied dans un ballon imaginaire), lancer une passe.
1'01'40	1'02'14	« bon… **(T)** regarde la vidéo et **(C)** tapote le clavier
1'02'15	1'02'25	**(C)** fait toujours défiler rapidement les images **(T)** : « C'est ce match-là où Nassim se sent seul. Surtout quand y'a Hakim, celui qui est sensé être après lui le meilleur joueur, il est aux cages (montre l'écran)
1'02'26	1'02'33	**(T)** regarde la vidéo
1'02'34	1'02'42	**(T)** : « Là, je crois que je suis en train de… (s'approche de l'écran et réfléchit), je sais plus ce (se frotte la lèvre supérieure)
1'02'43	1'03'06	**(T)** regarde la vidéo avec beaucoup d'attention très près de l'écran
1'03'07	1'03'16	**(T)** : « Là (montre l'écran) elle pose la question et puis, en fait, moi j'y suis pas du tout et y'en a une qui prend le relai, qui lui explique… on la voit pas… je crois que c'est Nasma
1'03'17	1'03'27	**(T)** regarde la vidéo
1'03'28	1'03'59	**(C)** : « Là, voilà (arrête la vidéo) **(T)** : « J'ai pas de… C : « On le voit en bleu, il s'appelle comment ? **(T)** : « Karim, heu… qui est sensé arbitrer à ce moment-là et qui va se retrouver assis (sourit en regardant **(C)**) **(C)** : « Il va… je parle de mâcher un chewing-gum, donc… **(T)** : « Heu, c'est un oubli, ouais c'est un oubli. Je crois que je l'ai vu, je suis pas revenu dessus Chewing-gum, je veux pas de chewing-gum dans mon cours Y… ça m'arrive d'oublier (se gratte l'oreille en regardant **(C)**), de pas voir…
1'04'00	1'04'13	**(C)** : « Aussi une autre question par rapport au niveau discipline, en fait, peut-être c'est un, c'est, c'est un choix d'équipe dans le collège mais je vois que y'a… y'a pas mal de filles qui sont en train de jouer avec leur équipe…
1'01'14	1'04'44	**(T)** : « Heu, ça, c'est clairement inscrit (pointe quelque chose du doigt) dans, quand je fais l'appel Ils sont sanctionnés sur… heu, sur leurs notes. Ils ont une note, c'est pas de comportement, mais c'est une partie de la note qui va… Ils partent avec 20/20… tous ceux qui ont… amenés (tire sur son pantalon), leur survêtement, leur… mince comment ont dit, leurs vêtements d'EPS, ils gardent leur 20/20 et puis au fur et à mesure ils descendent
1'04'45	1'05'09	**(T)** : « Donc, du coup, ça c'est une élève (montre l'écran) et c'est pas la seule Parce que, là, aujourd'hui y'a eu plusieurs… Ce jour-là y'en a eu plusieurs Je leur dit, et là, je leur ai dit qu'en plus de ça, je leur mettais sur l'appréciation du bulletin, donc on va voir aujourd'hui (montre l'extérieur), sur l'appréciation du bulletin comme quoi elles oublient fréquemment leur tenue d'EPS, ça sera marqué en plus
1'05'10	1'05'29	**(T)** : « Après ce sont des joueuses qui ont amené leurs affaires d'EPS, mais si… y'a des fois où j'ai été un petit peu trop insistant et elles me… elles ont répondu deux (montre deux endroits sur l'écran), dans le sens où même moi si je m'en fous, je fais pas. Je fais pas
1'05'30	1'05'58	**(T)** : « C'est un moyen un peu de les (se balance d'avant en arrière sur sa chaise), de les garder un peu avec moi…

		Heu… peut-être un peu trop souple, je pense mais c'est vrai que j'avais d'autres problèmes à régler (ajoute des choses avec sa main) avant ça Heu… heu… c'est vrai que j'étais peut-être un petit peu trop souple Je le vois, je note (gardant ses main unies entre ses cuisses), mais c'est vrai que de ce côté-là j'ai pas eu de résultat Ni (montre l'écran) avec elle, ni avec (montre ailleurs l'écran) Yasmine on verra aujourd'hui, je te montrerai qui c'est la 2e qui ramène un peu plus quand même sa tenue de sport que les autres
1'05'59	1'06'17	**(T)** : « En équipe, évidemment, on se refuse de laisser des élèves en jean's Après… heu… chacun va gérer comme il veut dans son cours, mais la règle établie en équipe c'est pas
1'06'18	1'06'39	**(C)** : « Vous insistez plus sur les garçons que sur les filles ? **(T)** : « Est-ce qu'on est ? **(C)** : « Vous insistez… **(T)** : « Non, en fait, les garçons sont plus… heu… vont venir plus facilement avec leur survêtement du Barça, de l'AC milan parce que (se frotte le pantalon) c'est leur habit du jour Alors que les filles, elles vont pas porter un survêtement, un survêtement du Barça, etc.
1'06'40	1'07'10	**(T)** : « Heu, pas pour eux (montre l'écran), mais après parce que certains, on a certains élèves qui sont tellement pauvres, parce qu'on est vraiment dans les quartiers défavorisés, qui ont pas de quoi acheter les baskets de sport On a dû financer pour certain, pour un 3e, il avait pas de baskets, il avait des baskets trouées, donc il pouvait plus jouer. Donc on a financé ses baskets (martèle ses mots) pour qui puisse, parce qu'il était motivé en EPS etc. mais il avait pas les sous pour… Y'a un fonds social aussi qui est prévu pour ça
1'07'11	1'07'29	**(T)** : « Donc, tant mieux Mais là (montre l'écran), on n'est pas dans ce cas-là, on n'est pas dans ce cas-là Y'a un 2e garçon aussi, c'est Yassine Mahdi qui, heu… je sais pas si on le voit, il était en jaune, bref c'est un élève aussi qui vient souvent en jean's mais, lui, heu… c'est déjà une victoire qui soit là en EPS avec nous
1'07'30	1'07'47	**(T)** : « C'est une victoire qui soit en train de jouer au foot Donc, c'est-à-dire que, moi, si je lui dis non mais tu es obligé de venir en survêt' et que je lui fais baisser sa note et que j'insiste là-dessus, il va (met ses mains en croix) se mettre en confrontation avec moi, et il va pas jouer Donc…
1'07'48	1'07'55	**(T)** relance la vidéo **(T)** : « C'est peut-être un petit peu de souplesse pour récupérer quand même un petit peu de… qui se mettent en activité
1'07'56	1'08'05	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « Lui. Et là en plus il est en survêtement, alors là parfait (stoppe la vidéo) Parce que ça a été un souci
1'08'06	1'08'16	**(T)** relance la vidéo
1'08'17	1'08'31	**(T)** : « Après, y'en a beaucoup qui trouve l'astuce. Ils mettent un jean's (frotte son pantalon) élastique (soupir) Là c'est le débat, est-ce qu'on accepte, on n'accepte pas Heu… (relance la vidéo) et souvent ils nous bernent aussi là-dessus [inaudible], j'avoue
1'08'32	1'08'56	**(T)** regarde la vidéo, **(C)** cherche « je sais plus ce que, je sais plus du tout
1'08'57	1'09'01	**(T)** : « Là, y'a arbitre qui est plus dans son rôle mais je vois que… **(C)** s'éloigne de l'ordi
1'09'02	1'09'13	**(T)** regarde la vidéo appuyé sur sa main gauche « Là, elle a dit, Monsieur c'est bon on fait un match, c'est-à-dire que [Inaudible parce que sa main sur sa bouche]
1'09'14	1'09'27	**(T)** relance la vidéo **(T)** : « Et je reprends, je… (rigole)… essaie de jouer là Ah…
1'09'50	1'10'00	**(C)** cherche, I regarde sa montre
1'10'11	1'10'33	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « Quand y font le débat d'idées, je sais… je sais que derrière y vont pas pouvoir jouer Je me dis est-ce que ça sert à quelque chose… (se frotte la lèvre supérieure)
1'10'34	1'10'37	**(C)** : « Est-ce que cela vous a servis directement ? **(T)** : « Heu, pour eux ? **(C)** : « Oui

1’10’38	1’10’54	**(T)** : « Heu, parce que j’ai noté, elle avait une question, enfin, une question, y’a une remarque de Nassim c’est que il se sent seul quoi. Il se sent seul et y’a un problème Ils ont détecté le problème, je voudrais qui… résoudre ce problème-là, c’est plus
1’10’55	1’11’17	**(T)** regarde la vidéo sourit parfois, voire rigole
1’11’18	1’11’29	**(C)** : « Vous posez des questions **(T)** : « Crise de temps aussi (montre sa montre) parce que je sais qu’on est fin du cours, mais oui… aussi (s’assoit au fond de la chance l’air interrogatif) peut-être que j’aurais dû les laisser un petit peu parler
1’11’56	1’11’57	**(T)** : « Je fais même les réponses (regarde **(C)**)
1’12’23	1’12’29	**(T)** : « On est en train de (tique un peu)
1’12’30	1’13’27	**(T)** : « Quand y sous-estime… bouge pas et je le veux, justement il était dans l’action
1’13’28	1’13’30	**(T)** couine du coin des lèvres l’air dubitatif, bouge la tête de droite et de gauche
1’13’46	1’14’30	**(T)** s’assoit au fond de sa chaise, appuyé sur son coude plus près de l’écran
1’14’31	1’14’32	**(T)** sourit et rit légèrement
1’14’33	1’14’42	**(T)** regarde la vidéo en se frottant le menton
1’14’43	1’14’48	**(T)** : « Là, elle, c’est la caméra qui la gêne (regarde **(C)**), enfin qui la gêne, qui la… voilà (montre l’écran)
1’14’49	1’14’50	**(T)** : « Là, elle est concentrée par la caméra (se frotte le cou) et pas par…
1’14’55	1’15’12	(montre l’écran) « Elle le sait (sourit)
1’15’13	1’15’39	**(T)** marmonne [Inaudible], continue à regarder très concentré
1’15’40	1’15’55	**(C)** : « Vous voulez qu’on arrête ? **(T)** : « Heu… **(C)** arrête la vidéo et cherche, **(T)** tape du talon
1’15’56	1’16’00	**(T)** : « Là, je leur annonce que ils
1’16’01	1’16’18	**(C)** se rassoit, I regarde la vidéo, tapote des talons **(T)** : « Donc, là, je leur dis, je vais faire très attention à faire jouer les verts contre les jaunes **(C)** marmonne [Inaudible] **(T)** : « Ça si je le fais pas y vont me le reprocher
1’16’19	1’16’47	**(T)** regarde la vidéo **(C)** marmonne [Inaudible] par exemple y sont groupés ou y sont en ligne ou… **(T)** : « Ça dépend, j’suis, tant que je parle plus, ça prend, c’est… je suis beaucoup en crise de temps en fin de cours, donc le programme il est pas forcément bien bien fait à chaque fois
1’16’48	1’1657	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « Là, j’ai pas fait de bilan réalisant ce qui z’avaient vécu etc.
1’16’58	1’17’02	**(T)** regarde la vidéo
1’17’03	1’17’50	**(C)** : « Et en termes de [Inaudible] après la séance… le temps… **(T)** : « Non parce que je sais… je peux même pas savoir (l’index devant la bouche) si mon but, alors on est dans la situation du match, avec l’utilisation des ailes Je peux même pas savoir si ça parle en regardant un petit peu les fiches, le retour des fiches que j’avais demandées mais en fait, je vois que des traits quoi J’ai pas vu si y z’étaient dans la recherche de jouer écartés ou alors si y le faisaient pas exprès, ou si au contraire y jouaient très dans l’axe Ça je… voilà, très honnêtement étant donné que mon attention était sur l’observation j’étais pas… je pourrais pas le dire
1’17’51	1’18’04	**(T)** regarde la vidéo, **(C)** tapote le clavier
1’18’05	1’18’16	**(T)** : « Après, là, je donne des rôles à tout le monde parce qu’y’a beaucoup de matériel… **(C)** relance la vidéo
1’18’17		**(C)** : « Donc c’est bon ? je te remercie **(T)** : On va aller au bout du projet (rires) **(C)** : « Merci

Panel 2

Début	Fin	Intervention
00'00'00	00'01'09	**(T)** regarde la vidéo en se rapprochant de l'écran
00'01'10	00'01'40	**(C)** : « J'ai remarqué que, voilà que c'est le regard qui a changé un petit peu par rapport à la première séance, c'est juste pour les calmer, pour les contrôler, pour les… **(T)** : « Heu, en termes de... ouais, alors c'est aussi l'humeur du jour, c'est parce que… sûrement que avant ou… je sais pas je devais pas être de bonne humeur à ce moment-là et… (montre l'écran du doigt en souriant) un peu fatigué et ça se ressent dans ma… dans mon, dans toute ma séance
00'01'41	00'01'52	**(T)** montre l'écran **(T)** : « Y ressentent que j'suis pas, que j'suis pas, que j'suis pas en forme (fait non du doigt) et après (montre l'écran), du coup je pense que je les ai perdus sur la séance **(T)** relance la vidéo puis l'arrête immédiatement et reprend e vive voix « alors, heu… parce que je fais toujours un retour sur la séance (regarde en l'air)
00'01'53	00'01'58	**(T)** : « pour moi, en général, là, la séance qui va… qu'on va voir là (montre l'écran), c'est pas une séance qui m'a plu
00'01'59	00'02'29	**(T)** relance la vidéo et regarde sans bouger, assis, pieds à plat puis se rapproche de l'écran, il est très attentif.
00'02'30	00'02'33	**(T)** montre l'écran : « et en fait c'était bien la première fois qu'elle avait oublié sa tenue (en souriant à **(C)** + rires)
00'02'34	00'02'56	**(T)** : « J'ai douté d'elle mais… Et en fait, là j'en vois encore, donc j'ai cours avec eux mardi, donc Yasmine (insiste avec l'index sur la table) qui n'avait pas sa tenue, elle est arrivée mardi avec sa tenue (regarde **(C)**) et elle m'a dit, pour elle c'était une victoire Monsieur, regardez, j'ai ma tenue (**(T)** se tient bien droit sur sa chaise), elle tenait absolument à me montrer, alors que c'est, normalement c'est normal de venir en EPS avec… (se frotte le nez)
00'02'57	00'03'35	**(C)** : « et, vous voyez pas que c'était pas rapport à la question jocker utilisée par… **(T)** : « alors, je remets encore, je remets une couche du coup par rapport à (index levé devant lui, sourit à **(C)**) la conversation qu'on avait eue précédemment, je remets une couche par rapport à ces jockers (l'index dressé regardant **(C)**) Ils ont droit à un jocker par trimestre, beaucoup l'ont utilisé et beaucoup ont (descend une échelle avec sa main droite) des points en moins par rapport à cette… cette note de… qui regroupe le comportement, etc. (englobe des choses avec ses mains) Qui commence à 20, ce que j'expliquais (regarde la caméra), alors je sais plus si je te l'avais dit (met ses deux mains l'une sur l'autre devant lui, au niveau de son menton), face caméra, qui commence à 20 (met sa main droite un peu haut devant ses yeux et descend des paliers) et qui fonctionne avec un système de malus Donc, à chaque fois (sa main gauche descend des paliers à son tour) qu'on a fait quelque chose de mal (regarde **(C)**), on a oublié sa tenue par exemple, on perd des points
00'03'36	00'03'43	**(T)** : « donc, certains ont 20 (main droite levée, doigts écartés) à la fin du trimestre et c'est une note qui a un petit coefficient (petit écart entre ses index levés) par rapport à la note d'EPS (grand écart entre ses index levés)
00'03'44	00'04'28	**(T)** : « et la question du jocker c'est en fait une, c'est des règlements par rapport au collège ou… **(T)** : « Non, là, ça, c'est (se tape le torse de la main gauche) un règlement personnel Donc, heu… effectivement on n'accepte pas d'avoir des (tire sur son pantalon) pantalons, des jean's, etc., une mauvaise tenue d'EPS Heu… après, chacun gère comme il souhaite dans sa classe avec plus ou moins de sévérité on va dire Donc, moi, c'est un jocker par trimestre (index levé) et c'est vrai (montre l'écran) que ça m'arrive certaines fois d'oublier de cocher parce que j'ai (fait mine de chercher quelque chose)… j'ai pas le cahier à ce moment-là (tient un cahier imaginaire dans ses mains) mais je me dis je vais le faire après et fait j'oublie de le faire (sourit en montrant l'ordi du doigt) Certains ont échappé mais y'en a beaucoup qui ont des points en moins c'est sûr (insiste avec le doigt)
00'04'29	00'05'17	**(C)** : « ils l'ont accepté au début… **(T)** : « Heu… **(C)** : « … quelque chose de bien…

		(T) : « ils sont prévenus dès le départ mais si je les relance pas (insiste avec sa main fermée et montre l'ordi de l'index) comme là (regarde la caméra) cette fois-ci, on va avoir (fait une large geste du bras droit), déjà mardi (l'air sceptique) y'en avait (sourit) beaucoup moins qui avaient oublié leur tenue On va voir encore aujourd'hui si c'est resté en tête ou pas (index levé) Parce que si je ne répète pas (petit silence) petit à petit ils refont comme avant, ils oublient leur tenue et puis c'est pas grave et puis… Donc (il tique un peu), après y'a ce côté-là et puis y'a ce côté des (bouge deux doigts de la main gauche), des élèves (montre deux avec ses doigts), donc y'a deux côtés, y'a les élèves aussi qui ont pas (il tique), pas de moyens pour avoir (regarde **(C)**) des survêtements et des baskets tout le temps (prend ses doigts dans sa main gauche) et ceux qui, si je les oblige à mettre la tenue, sont tellement réfractaires qui vont rien me donner derrière (jette quelque chose et regarde la caméra)
00'05'18	00'05'27	**(T)** semble réfléchir : « je lâche un petit peu la pression là-dessus pour pouvoir les récupérer (ramène quelque chose vers lui), les récupérer dans mon cours Peut-être (s'interroge de la tête) une erreur je sais pas, au moins j'arrive à les récupérer un petit peu dans mon cours
00'05'28	00'05'59	**(T)** relance la vidéo : « à les mettre en activité **(T)** regarde la vidéo en se rapprochant de l'écran
00'06'00	00'06'20	**(T)** arrête la vidéo : « alors, je pensais que c'était intégré, en fait je me rends compte que… je passe moins de temps dans les vestiaires mais je passe autant (montre au loin) voire plus de temps encore à leur expliquer la mise en place (parle avec sa main droite écartée), des (fait des mouvements circulaires de sa main droite) situations, des échauffements, etc. En fait, ils ont pas vraiment intégré (montre son oreille rapidement) en une séance **(T)** relance la vidéo
00'06'21	00'06'39	**(T)** regarde la vidéo avec attention « en fait je me rends compte (montre l'écran) qu'y'a pas assez de monde sur le banc, ça sert à rien (rigole) **(T)** arrête la vidéo
00'06'40	00'07'22	**(T)** : « alors, là (montre l'écran), je vois Marie qui est encore loin du tableau, qui comprends pas grand-chose (regarde **(C)**) et qui discute en plus Donc, je voulais la faire s'asseoir ici Je me rends compte en fait qu'y'a trop d'élèves Il faut, d'eux-mêmes, ils mettent les garçons d'un côté, les filles de l'autre Je sais pas si tu as (regarde **(C)** l'index dressé devant la bouche, sourit) situé (montre l'écran) et tu verras toujours Yassim Madhi (sourit) debout ici Parce que il est très proche des filles (marque un temps, regarde **(C)**, montre l'écran proche de l'ordi) mais c'est le vestiaire, c'est u lieu où eux-mêmes naturellement ils font leur séparation, il n'ose pas aller s'asseoir avec les filles (montre derrière lui avec son pouce, sourit), il va quand même s'asseoir du côté des garçons mais (pousse quelque chose avec sa main) reste un peu en retrait, reste debout. Mais pas avec les garçons assis
00'07'23	00'07'27	**(T)** relance la vidéo et regarde proche de l'écran
00'07'28	00'07'44	**(T)** arrête la vidéo : « situation (montre l'écran) que je tolère parce que, heu… c'est mal vu côté garçons qui soit aussi proche des filles (marque un temps, regarde **(C)** intensément) **(C)** : « Hum hum… **(T)** : « en 4e, à cet âge-là, heu (se gratte le nez) y peuvent (se frotte le sourcil droit) être méchants là-dessus Ils le sont pas (insiste avec la main) pour l'instant donc ça va
00'07'45	00'08'06	**(C)** : « s'il était debout à côté des filles, vous laissez la situation pareille… **(T)** : « il pourrait être debout à côté des filles (montre l'écran) **(C)** : « pas s'ass… **(T)** : « ah si, y peut s'asseoir avec les filles (insiste avec la main et sourit), pour moi (se touche la poitrine la main à plat) ça n'a aucun problème (sourit) à la limite je préfèrerais qui soient mélangés (index dressé) D'eux-mêmes y se mettent comme ça (avec ses mains montre que ce n'est pas de son fait, se retire de l'affaire), ça me… ça me dérange pas pour cet instant du vestiaire
00'08'07	00'08'24	**(T)** relance la vidéo : « il est très proche d'une… Nasma (montre l'écran), ils ont le même nom de famille (regarde **(C)**), il est très proche d'elle, heu… je préfère qui soient plutôt éloignés l'un de l'autre. Parce que si y se mettent à côté, je pense qui vont discuter et il écoutera encore moins que ce qui peut écouter là.
00'08'25	00'08'30	**(T)** relance la vidéo accoudé sur la table très proche de l'écran
00'08'31	00'08'50	**(T)** stoppe la vidéo : « donc, là, j'avais mixé encore, je me suis aperçu que, pour moi, ça serait

		plus simple de les (s'excuse des mains et s'arrête de parler) heu… qui z'aient mixé pardon (temporise avec la main puis agite deux doigts) filles/garçons Là, pour cette séance là (tape de l'index sur la table), je décide de les séparer Donc, on va voir si je vais avoir plus de réponses de leur part (s'interroge de la main)
00'08"51	00'09"08	**(T)** relance la vidéo et regarde sans bouger
00'09"09	00'09"37	**(T)** arrête la vidéo : « ça, encore une fois (se gratte l'oreille gauche), les équipes qui jouent pas, on va le voir après (montre l'écran furtivement), elles sont (montre au loin) dans des moments de jeu, elles sont sur le côté en train de rigoler (geste désabusé de la main) Donc, ça, je vais essayer (prend quelque chose de la main) avec des plots, simplement en matérialisant avec des plots, en les prévenant dans le vestiaire de, heu… matérialiser des zones où y sont obligés de rester (tape la table les doigts groupés pour insister sur la position géographique) Y z'ont pas le droit de sortir de ces zones quand ils ne jouent pas Pour voir si y z'arrivent un peu plus (se frotte le menton), à se concentrent, on va voir si ça marche ou pas (geste désabusé de la main gauche)
00'09"38	00'09"52	**(T)** relance la vidéo et regarde en se frottant la bouche et le menton de la main gauche
00'09"53	00'10"18	**(T)** : « J'ai mal expliqué (se gratte la nuque) la règle de tout le monde touche le ballon Parce que, eux, y z'avaient en tête qui fallait pour avoir (dresse l'index devant lui) un point bonus et c'est le mot bonus (marque une interrogation), à mon avis, qui les a un petit peu, qui les a un petit peu embrouillé (tapote du bout du pied en regardant dans le vague) Pour avoir un point bonus, heu… y pensaient qui fallait d'abord (tape la table du bout de son index) que tout le monde touche la balle et marquer (tape la table plus loin) le but, ça aurait fait 3 points + un point bonus (3 doigts dressés à la main droite et en lève ensuite un autre à la gauche)
00'10"19	00'10"37	**(T)** : « alors que enfin, moi, juste le fait de tout le monde touche la balle, pour éviter cet exploit personnel du plus fort, on va dire (insiste avec la main) Heu… ça valait un point et j'aurais dû enlever le bonus Parce que le bonus (regarde bien **(C)**), en fait, ils l'ont associé à quelque chose d'autre Donc, le bonus c'est en plus de quelque chose (jette quelque chose au loin derrière lui) et…
00'10"38	00'10"50	**(T)** relance la vidéo et regarde de très près l'écran en se frottant la nuque, puis ne regarde plus l'écran mais écoute
00'10"51	00'10"52	**(T)** est dubitatif et subitement : « j'suis pas assez clair là-dessus
00'10"53	00'11"01	**(T)** regarde la vidéo
00'11"02	00'11"10	**(T)** farfouille dans des feuilles posées à sa gauche sur la table, il trouve ce qu'il cherche
00'11"11	00'11"35	**(T)** regarde la vidéo
00'11"36	00'11"52	**(T)** arrête la vidéo : « heu… prévus 6 matches de 4 min. (étire les jambes devant lui), heu… je crois qu'on a dû en faire 3 ou 4 au lieu des 6 Parce que trop de temps d'explications, heu… pour se mettre en place sur les terrains c'était très long donc, heu… on n'a pas fini le tout
00'11"53	00'11"57	**(T)** relance la vidéo : « et pour pouvoir enchaîner sur la situation derrière (fait non de la main), il fallait que je stoppe
00'11"58	00'12"44	**(T)** regarde la vidéo : « donc c'est pour ça que là je prévois uniquement 4 matches (regarde **(C)**) plutôt que 6 (tapote sa feuille devant lui du bout des doigts), heu, je… je pense qu'on va y arriver Je leur mâche encore plus le travail (montre quelque chose au loin de l'index gauche) Heu, la 1re fois ils sont arrivés, ils avaient une fiche avec marqué leur nom, leur numéro, ils devaient prendre le dossard (prend quelque chose avec sa main) dans un tas, trouver leur numéro (fait mine de le mettre) 2e séance, je, on le voit là (se tourne et fait mine d'accrocher quelque chose en hauteur), je mets les numéros par ordre 1, 2, 3, 4, 5, 6, heu, donc avec les noms, heu… c'était pas encore, alors c'était facile pour eux de mettre le dossard mais c'était pas encore clair (montre au loin, l'index pointé) sur le… dans la séance sur le terrain (pique quelque chose de l'index)
00'12"45	00'13"14	**(T)** : « savoir qui joue avec qui Cette fois, je les ai encore plus mâché le travail (regarde sa feuille) en mettant (montre sa feuille du doigt) par exemple équipe verte contre équipe orange en 3 contre 3 (fait 3 avec ses doigts) Qui joue avec les prénoms écrits Qui joue contre qui (tape la table avec le bout des doigts joints) C'est-à-dire Safia, Marie Emilie jouent contre Selma, Yasmine, Jacqueline Donc, comme ça (insiste avec les mains en se taisant), sauf si y'a des absents, comme ça y savent qui joue contre qui à quel moment (insiste avec les mains) On va voir si, en mâchant encore plus le travail (fait des moulinets avec la main droite), si ça

		va être plus rapide
00’13’15	00’13’32	**(T)** regarde la vidéo avec attention
00’13’33	00’14’18	**(T)** : « Là, je fais le choix de faire une 1re mi-temps, alors (cherche dans ses feuilles) je fais commencer les filles, ça c’est pour la 2e situation où y vont faire les grands matches (regarde **(C)** et se frotte la tempe) Heu…, je fais débuter les filles (tapote la table du bout de l’index) sur 10 min. (petit silence) J’enchaîne (index dressé) sans temps de débat d’idées, j’enchaîne avec les garçons (tapote la table du bout de l’index) **(C)** : « d’accord **(T)** : « je stoppe, tout le monde se retrouve sur les tables (montre des tables au loin) pour le débat d’idées Une équipe par heu… par table Donc une équipe garçon, une équipe fille, une équipe garçon, une équipe fille (scande son propos de petits coups sur la table du bout de l’index) Là, y’a ce temps de débat d’idées où (montre un tas plus loin) y’a pas d’élèves qui sont en 3 contre 3 que je surveille pas (englobe des choses avec ses mains) **(C)** : « d’accord **(T)** : « je surveille tout le monde et après direct j’enchaîne avec la 2e mi-temps des filles, la 2e mi-temps des garçons (le ton de la voix faiblit)
00’14’19	00’14’38	**(T)** : « ça me permet de, en fait, de quitter ce temps-là, en fait (se touche la tête) j’ai du mal à gérer le 2e groupe (montre au loin) qui est pas en débat d’idées (semble s’excuser des deux mains) **(C)** : « d’accord **(T)** : « C’est un choix que j’ai fait, on va voir si ça Donc du coup, tu (ses deux mains se rejoignent et les doigts se mêlent) mutualises les temps débat d’idées, au lieu d’avoir 2 fois 7 min., y’aura plus que une fois 7 min. (dresse sa main droite face à lui, satisfait) Ça me fait gagner, ça le fait gagner du temps pour les matches
00’14’39	00’14’51	**(T)** : « je vois que… je mets 10 min. de mi-temps, si je vois qu’à la fin je suis juste sur le temps, les filles je les arrêterais un petit peu avant, les garçons y z’auront moins de temps aussi (tape la table du tranchant de la main) pour faire le 2e 8 min., je pense que on va arriver là
00’14’52	00’15’01	**(T)** regarde la vidéo, jambes tendues devant lui et jette un œil à sa montre **(T)** : « je vais essayer d’insister encore plus sur ce, cet aspect-là
00’15’02	00’15’13	**(T)** regarde la vidéo, jambes tendues devant lui
00’15’14	00’15’45	**(T)** : « et ça si (se montre du doigt) je fais une autoévaluation (sourit), c’est là que je vois peut-être par rapport (montre l’ordi du doigt tout en regardant en l’air semblant réfléchir) à ce qui est foot, je suis encore (tapote des talons) dans l’organisation (englobe quelque chose avec ses mains) de la séance et pas dans l’apprentissage J’en parle (montre l’écran de la main en souriant) très peu Je leur explique pas pourquoi on va jouer dans les ailes (écarte les bras) Je pense leur avoir posé une ou deux fois la question en ayant une réponse d’un élève footeux, parce que les footballeurs, qui sait pourquoi (se frotte l’œil) Pourquoi on va essayer d’écarter le jeu (écarte les bras) Mais le (montre l’écran de l’index), je suis pas encore dans l’apprentissage, en séance 2
00’15’46	00’15’53	**(T)** regarde la vidéo
00’15’54	00’16’09	**(T)** : « donc, là, j’ai changé, heu… 3 observateurs (fait trois avec la main gauche et la main droite vient englober la gauche) sont… à chaque fois qu’un observateur avait un rôle, là (regarde sa feuille), je referai la même chose pour cette séance 3 Les 3 observateurs sont réunis, normalement (sourit), côte à côte avec une seule fiche d’observation
00’16’17	00’16’24	**(T)** relance la vidéo et tapote un peu des talons
00’16’25	00’16’53	**(T)** : « et là (montre l’écran de de l’index) en fait, y’a des observateurs (petit silence) qui se sont trouvés, on va voir sur la vidéo suivante, heu… donc c’était les filles, 3 filles, donc une qui m’a posé la question, Monsieur, heu… comment je fais, je sais plus pour récupérer le ballon ou… qu’est-ce que je fais avec le ballon Et du coup, on s’est mis derrière, heu… en plus à faire un petit exercice (tape du pied un ballon imaginaire) Exercice basique de, je prends, je contrôle, comment je contrôle et comment je renvoie la balle
00’16’54	00’17’04	**(T)** relance la vidéo. **(T)** : « elles étaient pas dans l’observation, je les ai sorties de l’observation, j’ai préféré qu’elles travaillent là-dessus

00'17'05	00'17'17	**(T)** regarde la vidéo sans bouger, se frotte la nuque, se penche vers l'ordi pour mieux entendre
00'17'18	00'17'27	**(T)** : « elle m'a demandé si (sourit) si on avait le temps tous pareil (sourit) Je crois que je l'ai laissée encore (se cale au fond de la chaise et se balance une fois) pas tout le temps, mais je suis parti sur 7 min. y'a une fois, je crois, j'ai arrêté avant
00'17'28	00'17'37	**(T)** regarde la vidéo
00'17'38	00'17'54	**(T)** : « j'avais la prétention de penser que (soulève ses feuilles) en leur donnant juste la fiche avec leur prénom, le (tripote ses feuilles), pour le déroulement des 3 contre 3 où j'étais pas avec eux parce que j'étais sur le débat d'idée, j'avais la prétention de penser que ça allait, heu, ça allait jouer rapidement qui z'allaient se mettre en place
00'17'55	00'18'11	**(T)** relance la vidéo (fait tant pis avec les mains), tapote un peu des talons, regarde sa montre
00'18'12	00'18'15	**(T)** : « Là je m'embrouille mais… (petit silence), j'étais pas sûr de moi
00'18'16	00'18'19	**(T)** : « sur les couleurs de maillots (sourit)
00'18'20	00'18'34	**(T)** regarde la vidéo
00'18'35	00'18'44	**(C)** : « il avait pris la place pour les élèves ? **(T)** : « oui, pour que ça aille plus vite, parce que si on met les tas (montre des tas avec ses mains), tant qui cherchent le 1, le 3, le 3, le 6 (tapote des pieds)
00'18'45	00'18'53	**(T)** regarde la vidéo en tapotant des talons et jouant ses feuilles de la main gauche, regarde sa montre
00'18'54	00'18'58	**(T)** se rapproche de l'ordi **(T)** : « 7 min. 42 (se gratte la tête et tique un peu, laissant tomber sa main droite sur sa cuisse)
00'18'59	00'19'21	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « est-ce que tu sais combien de temps on a passé dans le vestiaire (en regardant **(C)**) dans la 1re séance ? **(C)** : « la 1re séance on a passé 12 min. **(T)** : « 12 min. (tapote des talons) **(C)** : « et la 2e séance c'est 9 min. **(T)** : « allez… **(C)** : « voilà, j'ai pensé on restait moins de temps pour gagner sur le terrain **(T)** : « ouais (bouge sur sa chaise et croise les bras) et je…
00'19'22	00'19'36	**(T)** regarde la vidéo « 3 min. c'est pas beaucoup, on verra si on s'améliore après (sourit à **(C)**) par la suite Moi, mon but, c'est passer le moins de temps possible dans le vestiaire mais qui z'aient compris et, là, j'suis pas sûr qui z'aient compris
00'19'37	00'20'16	**(T)** regarde la vidéo en tapotant des talons **(C)** : « et en termes de concertation, de débat d'idées, pourquoi vous avez utilisé le terme concertation la 1re séance et débat d'idées (**(T)** sourit) **(T)** : « le débat d'idées, heu… c'est pour tester, voir déjà eux si y comprenaient le, le terme, l'expression débat d'idées pour coller aussi un petit peu avec le protocole (sourit largement, rigole) et, heu… là, et par curiosité, pour savoir si, si ça leur parlait Et en fait y'en a aucun qui a posé la question de savoir, Monsieur qu'est-ce que c'était un débat d'idées Ça, pour eux, ça, ça… pour moi (se touche), ça m'a semblé naturel, parce qui z'ont pas (regarde **(C)**), y z'ont pas été perturbés par ça
00'20'17	00'20'59	**(T)** regarde la vidéo, bras croisés sur la poitrine, pieds bien à plat « donc, là, on est sur la situation où elles sont sensés (montre l'ordi de l'index) observer, les 3 autres, mais en fait, heu (se frotte le menton), j'autorise à certains élèves (montre l'écran de l'index) qui vont pas perturber le cours à faire des jongles, etc., envoyer le ballon sur le terrain, à s'entraîner justement à (tape du pied un ballon imaginaire)… Alors, là, on était sur le contrôle de la passe Donc on a (montre l'ordi) cet élève-là qui a du mal à écouter, à intégrer les consignes, heu… qui était vraiment en difficulté avec… qui se sentait nul (insiste avec les mains), donc je suis nul, je sais pas faire ça, je sais pas faire ça, mais qui n'essayait pas (tique un peu)
00'21'00	00'21'02	**(T)** : et peut-être que je ne l'ai pas montré aussi (regarde **(C)**)
00'21'03	00'21'19	**(T)** regarde la vidéo « donc c'est bien, où je trouve qu'y'a aussi un élève qui est considéré par la classe (montre un tout avec ses mains) comme faible (montre l'écran), je trouve que, heu… l'autre élève y'arrive Donc si (montre l'écran de la main) l'autre y arrive, heu… elle a les capacités, je pense, pour le faire
00'21'20	00'21'27	**(T)** regarde la vidéo appuyé au dossier de la chaise, à l'aise, les mains entre les cuisses « alors là elle arrive un peu vite (rigole), elle frappe, en fait c'est pas ce que j'avais voulu

		(sourit)
00’21’28	00’21’33	**(T)** regarde la vidéo en souriant
00’21’34	00’21’56	**(T)** : « elle intègre pas tout de suite encore le contrôle J’ai vu qu’après (montre l’ordi de l’index), j’étais plus sur eux, j’étais sur le match (se frotte le nez), j’ai vu que ça travaillait encore derrière (montre dans son dos avec ses pouces tendus, regarde **(C)**), ils se faisaient des passes Ça c’est (exprime son contentement avec ses mains) une situation que je, j’ai pas stoppée, parce que moi c’est dans mon intérêt. Elles me posent aucun problème de sécurité et puis je (tapote des talons), si c’est pour une progression dans leur apprentissage, pour moi c’est parfait
00’21’57	00’22’03	**(T)** regarde la vidéo
00’22’04	00’22’40	**(T)** : « et là (se jette sur l’écran pour montrer quelque chose), j’en profite **(C)** : « ouais **(T)** : « heu, Yassine qui n’était pas sensé (regarde **(C)** de façon appuyée) jouer… alors c’est le même élève qui était côté garçons, il était pas sensé jouer avec les filles mais il me manquait une fille (montre toujours l’écran avec l’index) et en fait… j’ai essayé d’être habile (sourit) pour le faire… en lui demandant gentiment que ça m’arrangeait (se touche la poitrine en souriant) Heu… en fait, (index dressé à côté de sa joue gauche) il avait envie de jouer avec les filles Mais (montre quelque chose au loin de sa main droite), c’est toujours la même chose, su de lui-même y dit, je vais jouer avec les filles, y va recevoir des moqueries des élèves garçons (l’air contrit) heu, par rapport à la représentation filles (fait des moulinets de sa main droite)/garçons de cet âge-là
00’22’41	00’23’05	**(T)** : « et du coup, en lui demandant comme un service (semble recevoir un cadeau venu du ciel et souriant), de me rendre ce service-là (se touche la poitrine en regardant le ciel), heu… pour lui, c’était le professeur qui lui demandait (mime un échange avec les mains), donc ça venait pas de lui, donc y pouvait y aller sans problème (fait aucun problème avec ses deux mains) Donc il est allé jouer avec les filles avec qui y se sent bien Il a pas un niveau exceptionnel, y se retrouve avec des élèves qui ont un niveau qui est aussi pas très, pas très fort (insiste avec sa main droite) et du coup y se sent plus à l’aise
00’23’06	00’23’40	**(T)** regarde la vidéo **(C)** : « ça sera une question, heu… c’est pas le temps parce que normalement vous allez faire votre choix par rapport à faire une séance avec les filles seules (**(T)** sourit) **(T)** : « c’est ma question (rigole) **(C)** : « mais d’une façon générale, ça vous pose des problèmes, la question de mixité **(T)** : « heu… sur ça (montre l’ordi main aux doigts largement écartés), sur certaines activités (dresse l’index droit), ça me pose aucun problème de les mixer et ça ne leur pose pas (amène une foule avec sa main droite) de problème En fait, c’est… c’est la réponse qui vont avoir (parle avec ses mains), là sur ces deux séances-là pour moi, ça va poser des problèmes (insiste avec ses mains aux index tendus, regarde bien **(C)**)
00’23’41	00’24’30	**(T)** : « heu, j’ai eu des blocages, un (regarde un groupe dans sa main gauche) blocage des élèves de niveau fort (referme un peu ses doigts gauches) qui heu… qui supportaient pas (tape un ballon imaginaire avec son pied droit) en faisant une bonne passe, une passe que un élève faible reçoit pas la passe qui perde le ballon (regarde **(C)**) Et d’un autre côté, ces élèves faibles (tient un groupe dans sa main droite) qui estimaient qui n’avaient pas assez (regarde **(C)**) la balle, qui ne touchaient pas assez le ballon (resserre ses doigts de droite) (tient un groupe d’élèves dans chaque main, de chaque côté de son buste) « pourquoi filles, garçons (dresse l’index droit), j’aurais… je pourrais mettre des filles avec les garçons (s’interroge du doigt) de même niveau, même d’un niveau supérieur à certains garçons (fait mine de déplacer des individus de la droite vers la gauche) Mais au niveau de leur représentation, elles préfèrent quand même rester avec les filles (ramène ses deux mains ensemble), pour leur avoir posé la question Certaines fois ça m’est arrivé de poser la question (semble réfléchir), je dis il me manque un garçon dans cette équipe-là, Safia est-ce que ça te dérange pas de (transporte quelque dans sa main de droite à gauche) venir… Donc, encore un service (regarde en l’air en souriant) Elle, elle se sent aussi peut-être valorisée parce qu’elle se dit j’ai peut-être le niveau (fait des moulinets)
00’24’31	00’24’54	**(T)** dresse l’index : « et effectivement elle a le niveau et du coup c’est arrivé qu’elle joue avec

		eux (montre l'écran) plus difficile de faire descendre un garçon avec les filles (fait un mouvement vers le bas), c'est plus difficile (deux index dressés) Parce que c'est à la fois, dans leur tête (se touche la tempe) se dire je descends d'un niveau (tire quelque chose vers le bas avec ses mains aux doigts repliés), donc jouer à un niveau plus faible, toujours par rapport à leur représentation (tire un trait à plat avec ses mains devant lui), c'est peut-être pas objectif Et, en plus, je joue avec les filles (regarde en l'air)
00'24'55	00'25'01	Et là (regarde la caméra), dans un quartier comme ça, dans un… au niveau culturel (englobe des choses de sa main droite) c'est moins accepté (regarde **(C)**)
00'25'02	00'25'24	**(T)** relance la vidéo
00'25'25	00'25'31	**(T)** : « alors (montre l'écran de l'index gauche), très honnêtement, je sais pas après, je sais pas si ça a apporté ses fruits, je sais pas si elle a réussi les contrôles (arrête une balle imaginaire du pied droit), si elle a, parce que j'ai pas regardé
00'25'32	00'25'37	**(T)** : « je lui ai apporté des réponses, j'ai pas vu si, elle, elle les avait intégré (amène des choses en lui)
00'25'38	00'25'43	**(T)** regarde la vidéo
00'25'44	00'25'50	**(T)** : « est-ce qu'y'a d'autres choses dans le… **(C)** : « non, on va passer à l'explication du jeu
00'25'51	00'26'11	**(T)** regarde la vidéo très près de l'écran, les mains jointes « là, je tiens à faire ce rassemblement, parce que je me dis que entre ce qui s'est passé entre (montre au loin) le vestiaire et la situation de, et les échauffements sans ballon, avec ballon, j'suis persuadé (secoue la tête) qu'y'en a certains qui aient… qui ont oublié, ils sont passés à autre chose
00'26'12	00'26'21	**(T)** regarde la vidéo « j'essaye de faire la… de leur remémorer (fait un moulinet), j'suis pas sûr que ça serve à quelque chose (main à plat sur la cuisse droite)
00'26'22	00'26'28	**(T)** : « si on regarde, y'en a qui discute (montre l'écran et s'en rapproche), y me regardent pas (se gratte l'oreille)
00'26'29	00'26'36	T regarde la vidéo
00'26'37	00'27'00	**(T)** : « en plus, manque de chance, y commence à pleuvoir ici, heu… la pluie, pour avoir travaillé l'année dernière à Paris, où la pluie, les élèves y la remarquent même pas (se gratte le lobe), y continuent à jouer, y'a pas de souci (montre l'écran) ici, dès qu'y'a 3 gouttes (insiste avec l'index) ça perturbe le cours et y demandent, Monsieur qu'est-ce qu'on fait, on rentre, c'est la fin du cours Donc, là, je vois que le ciel… la pluie va s'arrêter, on continue
00'27'01	00'27'31	**(T)** regarde la vidéo sans bouger puis se rapproche de l'écran
00'27'32	00'27'47	**(C)** : « et à ce moment-là, vous avez donné vos consignes. Pourquoi ce… cet arrêt… **(T)** : « y z'étaient… heu, j'essaie d'écouter ce qui dit les autres et là, à un moment je parle pas, y posent des questions (tend l'oreille)
00'27'48	00'27'59	**(T)** regarde la vidéo « je réponds à leurs questions
00'28'00	00'28'20	**(T)** : « Simplement, là, ce sont les élèves Alors soit, ceux qui sont à l'extérieur (accoudé sur la table, un peu avachi sur celle-ci) qui ont compris et je suis sûr que là-dedans y'en a qui ont pas compris, soit y sont pas concernés Ça (montre l'écran), ça va être les élèves qui sont concernés eux et qui s'intéressent à la suite Donc je sais pas, je sais pas qui a compris, qui a pas compris
00'28'21	00'28'38	**(T)** regarde la vidéo
00'28'39	00'28'46	**(T)** : « donc, là y s'aperçoivent les bleus et les oranges qui ne vont pas jouer (regarde **(C)** l'index levé) Donc, là, on voit leur tête (sourit) y soufflent, y sont pas contents
00'28'47	00'29'07	**(T)** regarde la vidéo puis la stoppe **(T)** : « heu, je, je change de manière de prendre le (mesure quelque chose entre ses 2 index) score (petit silence) C'est plus une fiche (biffe quelque chose), c'est un scoreur manuel (tourne des pages vers le haut) qu'on utilise en tennis de table Donc on va voir si c'est un peu plus clair pour eux
00'29'08	00'29'18	**(T)** : « et on va voir, parce que du coup eux (montre l'écran) y vont avoir un retour direct sur le but avec ou sans les ailes
00'29'19	00'29'24	**(T)** regarde la vidéo
00'29'25	00'29'31	**(T)** : « je passe un petit peu (et tapote le clavier

00’29’32	00’29’34	**(T)** : « donc, ça met encore du temps avant de lancer le match
00’29’35	00’30’03	**(T)** regarde la vidéo **(C)** : « avant de lancer le match (**(T)** regarde **(C)**) y’a qu’un p’tit temps en fait, voilà, vous expliquez comment faire observer (**(T)** acquiesce) et gérer pour bien placer les équipes et qui observent sur les bancs, c’est ça votre objectif ?
00’30’04	00’30’37	**(T)** se touche le cœur : « honnêtement, non (l’air catégorique), honnêtement non, moi, ce que je souhaite dans un 1er temps, et c’est ce qui se passe pas, c’est qui sont en activités (montre l’écran) Moi, principalement c’est… si y sont pas en activité, je peux faire les meilleures situations sur le papier, si y sont pas en activité, bon, pour moi, y vont pas apprendre Heu… j’ai aussi envie que ça se passe bien parce que (regarde la caméra) ça rentre en compte le fait qu’y’a un protocole (englobe des choses avec sa main), qu’y’a une observation sur quelque chose d’assez précis (regarde l’écran figé et tient quelque chose sous sa main droite) J’ai envie que ça se passe bien (grimace)
00’30’38	00’30’40	**(T)** : « j’ai envie que ça soit bien organisé, j’y arrive pas
00’30’41	00’30’49	**(T)** regarde la vidéo « et du coup, tout ça prend du temps (englobe des choses en un geste large) et, y sont pas en activité (fait le geste de jeter un sort)
00’30’50	00’31’12	**(T)** regarde la vidéo
00’31’13	00’31’23	**(T)** : « là, ils savent clairement qu’ils n’ont rien à faire (montre l’ordi en regardant **(C)**) sur ce que j’avais mis (fait le geste d’écrire) Toujours (réfléchit)… organisateur, je leur ai trouvé un rôle (sourit) bidon
00’31’24	00’31’42	**(T)** regarde la vidéo « toujours des rôles… assez (se frotte les yeux) vital… qui servent quoi (fait un signe de la tête en direction de l’ordi et continue à regarder)
00’31’43	00’31’58	**(C)** : « là, si vous voulez, vous… **(T)** : « Ouep ! **(T)** avance l’enregistrement **(C)** : « jusqu’à la fin du débat d’idées
00’31’59	00’32’04	**(T)** : « on les laisse s’installer (cherche encore sur l’ordi)
00’32’05	00’32’36	**(T)** regarde la vidéo, jambes tendues, pieds croisés, se frottant parfois les yeux
00’32’37	00’32’39	**(C)** : « là, si vous pouviez… **(T)** stoppe la vidéo
00’32’40	00’33’20	**(C)**: « la 1re séance on va faire du débat d’idées, bon voilà, vous mettez un petit temps pour regarder les groupes, mais là, la 2e séance vous, directement, commencez à discuter avec (**(T)** sourit) les élèves. C’est… ? **(T)** : « Heu, toujours parce que j’arrive pas à m’empêcher de, moi, discuter (sourit), d’échanger avec les élèves Là, je crois même que je les ai plus orientés que la 1re fois Heu, aussi pour un gain de temps, parce que si je laisse un peu trop (regarde en l’air), heu… seuls en autonomie, je suis pas sûr qu’y parlent de ce qui z’ont fait avant, donc (index dressé) c’est même surtout pour ça Je sais plus ce que je leur dis
00’33’21	00’33’23	**(T)** regarde la vidéo
00’33’24	00’33’46	**(T)** : « voilà (arrête la vidéo), je constate sur leur match, que j’ai un peu plus regardé (index dressé, regardant **(C)**), heu, séance 1, heu, je constate que Mariam et Salima (montre l’écran) sont toujours à distance de 1 mètre (geste de pousser quelqu’un) en train de discuter en reculant Dès que le ballon arrive (fait le geste « ok » avec les mains), heu, sur elles, alors qu’elles sont en défense, elles font pas action
00’33’47	00’34’08	**(T)** : « Heu, c’est aussi des choses que j’aimerais ne plus voir (montre l’écran), quand ça va être démixé (regarde **(C)**) Voir que, là, c’est plus un garçon qui va leur faire face avec un ballon, c’est une fille, je veux voir si (index levé) ça… je me pose la question, savoir si elles vont pas être plus (insiste avec la tête et l’index gauche) sur la joueuse en défense, en action de défense (large geste de la main droite) On va voir
00’34’09	00’34’26	**(T)** regarde la vidéo
00’34’27	00’34’27	**(T)** : « donc, on a un problème
00’34’28	00’34’51	**(T)** regarde la vidéo
00’34’52	00’34’52	**(T)** : « pareil, une question

00’34’53	00’35’10	**(T)** regarde la vidéo
00’35’11	00’35’14	**(T)** : « et à cette question y me répond, je crois, bêê alors, faut qu’on passe (l’air dubitatif)
00’35’15	00’35’30	**(T)** regarde la vidéo **(C)** : « pendant la phase du débat d’idées cette fois-ci c’était bien orienté avec une question bien précise **(T)** : « ouais, voilà **(T)** : « La 1re séance c’était… des consignes, une solution, mais cette fois-ci, voilà, c’est orienter le groupe vers une question bien précise
00’35’31	00’35’47	**(T)** regarde la vidéo
00’35’48	00’35’55	**(T)** se précipite sur l’ordi : « là, pourquoi je passe, parce que je me dis mes élèves, mes autres élèves (sourit à **(C)**) y sont dans mon dos Dans ma tête je me dis, ouais, là
00’35’56	00’36’06	**(T)** regarde la vidéo
00’36’07	00’36’10	**(T)** : « aujourd’hui, il est (montre l’écran) pas là, Marc, ça me fait penser qu’y faut que je le note (regarde ses feuilles)
00’36’11	00’36’19	**(T)** regarde la vidéo
00’36’19	00’36’43	**(T)** : « là, j’essaye (se gratte le nez) de leur faire comprendre qu’y’a un déséquilibre dans leur équipe, y mettent tous les joueurs de bon niveau toujours au même endroit, soit en attaque soit que en défense (fait les gestes attaque et défense avec les mains) et les joueurs faibles sur la même ligne aussi Donc j’essaye de leur faire comprendre que peut-être qu’en mettant un faible, un faible sur des lignes différentes (monter avec ses mains) Peut-être que ça équilibrait un petit peu plus leur équipe, leur jeu
00’36’44	00’36’51	**(T)** regarde la vidéo : « si je me souviens bien, la réponse, pas naturelle (regarde sa montre)
00’36’52	00’37’00	**(T)** regarde la vidéo « elle va faire une passe
00’37’01	00’37’21	**(T)** regarde la vidéo
00’37’22	00’37’34	**(T)** : « donc, là, le problème que, moi, j’avais pas forcément détecté, heu… elle estime que les 2 joueurs, deux garçons là (montre l’écran), y se font des passes entre eux et l’oublie
00’37’35	00’37’38	**(T)** : « donc, elle essaie de le formuler Elle a bien formulé (est satisfait de la main)
00’37’39	00’37’49	**(T)** regarde la vidéo « et là il explique pourquoi il lui donne pas la balle
00’37’50	00’38’10	**(T)** regarde la vidéo : « et au niveau… (montre l’écran), au niveau tactique, elle a mieux compris que lui qui est sensé avoir un niveau qui est… par rapport à ce que je pensais, avoir un niveau de réflexion du football plus élevé En fait, elle lui démontre (regarde **(C)**) le contraire
00’38’11	00’39’27	**(T)** regarde la vidéo
00’39’28	00’39’28	**(T)** : « elle donne la réponse (montre l’écran)
00’39’29	00’39’58	**(T)** regarde la vidéo
00’39’59	00’40’09	**(T)** : « on constate que l’élève qui est en train de discuter avec sa copine, elle est devant les cages mais elle fait aucune action, elle voit le ballon arriver à elle, ça lui arrive même (fait le geste de s’écarter) d’éviter le ballon
00’40’10	00’40’28	**(T)** regarde la vidéo
00’40’29	00’40’56	**(C)** : « là (**(T)** le regarde) vous avez changé la place pour contrôler plus votre groupe ? **(T)** : « alors, c’est même pas contrôler, c’est plus voir… alors, en plus (semble réfléchir) ça, c’est une demande (regarde le clavier) de mon, de mon (réfléchit) travail d’avoir toujours (sourit) tous mes élèves à vue Ce qui est faut puisque par exemple en course d’orientation, on les envoie (fait de grands gestes avec les mains, indiquant le lointain) balader, on les a pas à vue du tout
00’40’57	00’41’09	**(T)** : « mais, il faut avoir au maximum les élèves (se gratte la tempe) à vue, donc c’est vrai que si je me mets de l’autre côté (montre l’écran) et ça m’arrive de le faire Y’a aucun professeur d’EPS (insiste fortement avec son index pointé vers le bas) qui a tout le temps, pendant 2 heures (sourit) ses élèves à vue C’est pas possible
00’41’10	00’41’11	**(T)** : « mais l’idée c’est de les avoir au maximum
00’41’12	00’41’15	**(T)** regarde la vidéo
00’41’16	00’41’24	**(T)** : « pour détecter les problèmes sur tout, même de sécurité, bien sûr (se frotte le menton), etc. Si y’a des élèves qui se battent (indique de la main que ça peut arriver), intervenir le plus vite possible
00’41’25	00’41’30	**(C)** : « là, j’ai remarqué que vous avez pris beaucoup de temps avec le 1er groupe que le 2e

		groupe
00’41’31	00’41’52	**(T)** : « alors moi c’est, c’est heu… moi qui est mal géré, je pense, le temps Heu… sur le 2e groupe, donc c’était les jaunes (se frotte le front tête penchée en avant), donc y’avait Yassine, on avait donc 2 élèves qui estimaient ne pas avoir assez le ballon (réfléchit) c’est vrai, oui c’est vrai, alors c’est plus une mauvaise gestion du temps de débat d’idées de ma part, parce que je me laisse entraîner par l’équipe verte
00’41’53	00’42’08	**(T)** : « c’est pas un choix de… alors que (arrête la vidéo) la semaine d’avant le choix c’était clair, y’avait une équipe pour qui ça tournait bien (regarde **(C)**), donc j’suis pas resté trop avec eux, j’suis resté avec (montre un groupe plus loin, sous sa main) l’équipe qui tournait moins bien Là, y’avait des problèmes des deux côtés, c’est vrai que j’ai pas… J’ai moins bien géré le temps
00’42’09	00’42’20	**(T)** regarde la vidéo
00’42’21	00’42’43	C tapote le clavier de l’ordi et cherche, puis se rassoit
00’42’44	00’42’49	**(T)** regarde la vidéo
00’42’50	00’43’39	**(C)** : « on voit la première phase de jeu, c’est la situation [**(C)** marmonne]… c’est à vous de choisir le temps, on a remarqué, voilà, que la première phase était plus sur le mot et la 2e phase plus sur la situation du jeu **(T)** : « je fais (montre l’écran) un choix, même si ça se passe pas bien (index tendu devant lui en regardant **(C)**) Heu, je fais le choix d’être plus sur les joueurs, ils sont en train de jouer En donnant des (fait des gestes de dons devant lui) interventions, ce que moi j’appelle des interventions flashes, c’est-à-dire j’arrête pas le jeu pour dire, toi, tu devrais te mettre là (fait des gestes saccadés devant lui), je laisse le jeu se dérouler mais je, je parle à des élèves précisément Je remarque aussi, alors, elles ont réussi à se séparer mais j’avais pas vu, en fait, sur le moment, Mariam et Salima qui sont plus sur la même ligne Mariam s’est avancée et Salima est restée en défense (fait un petit geste de satisfaction)
00’43’40	00’44’13	**(C)** : « là, vous êtes (**(T)** se frotte la nuque) plus sur l’apprentissage… **(T)** : « oui… Mais, ça veut pas forcément dire que je suis sur (mime un grand espace entre ses bras largement écartés) du moins sur les ailes Donc… heu… je suis plus sur (réfléchit)… heu… essayer de trouver la bonne solution face à un problème (en montre un devant lui) Vous avez une défense comme ça, vous avez un élève qui (montre un élève imaginaire) est démarqué pourquoi (avance subitement sa main devant lui), pourquoi tu as tenté le dribble, tenté de dribbler 2 personnes, alors que y’avait un élève qui était démarqué (montre un élève au loin)
00’44’14	00’44’21	**(T)** : « ça va être plus sur ce genre de (cherche ses mots), de réactions, d’interventions (réfléchit avec ses mains)
00’44’22	00’44’32	**(T)** regarde la vidéo
00’44’33	00’44’57	**(T)** : « donc, là, j’entends (montre son oreille) des questions, on a gagné ? on a gagné ? (grimace) on n’a pas gagné ? et même la semaine d’avant, heu, certains avaient été surpris (bouge ses jambes) d’avoir gagné parce qu’y z’avaient marqué des points, marqué des buts avec les ailes (insiste avec les mains) Donc y z’avaient pas compris qu’y z’avaient eu deux points (montre deux doigts) C’est pour ça aussi que (fait toc-toc sur les feuilles posées à sa gauche) je suis allé souvent aussi… mettre le scoreur (dresse un carton imaginaire devant lui) visuel plutôt que la feuille où y peuvent pas (écrit quelque chose d’imaginaire) voie le score Qu’y z’aient un regard direct
00’44’58	00’45’05	**(T)** regarde la vidéo et sa montre
00’45’06	00’45’28	**(C)** marmonne : « on passe aux autres équipes… avance… **(T)** : « ouais… donc voilà, je reste quand même un petit peu je pense là sur les observateurs Et je crois, y me semble, si je me souviens bien (fait des cercles avec sa main droite sur la table) y’a des élèves, des filles qui jouent derrière (marmonne)
00’45’29	00’45’43	**(T)** regarde la vidéo, jambes tendues devant lui, main droite à plat sur la table
00’45’44	00’45’46	**(T)** : « y’a quand même (montre l’ordi) des élèves qui font, qui ne font rien (constat de la main)
00’45’47	00’45’58	**(T)** regarde la vidéo puis se rapproche de l’écran pour mieux voir puis se recule puis se précipite pour arrêter la vidéo
00’45’59	00’46’11	**(T)** : « alors, heu, élève toujours qui (insiste du regard vers **(C)**) se sous-estime beaucoup (se frotte les mains entre les cuisses) qui estime qu’elle n’a aucun rôle à jouer dans le match et qui

		demande à sortir et elle me demande souvent et chaque fois je lui dis non (tourne la tête vers la droite et regarde par terre)
00'46'12	00'46'38	**(T)** : « et donc je l'ai repris en fin… à la sortie du vestiaire en lui disant que jamais (insiste sur le mot lourdement de la voix et sourit à **(C)**) j'accepterai qu'elle sorte parce que elle a plus envie de jouer Donc, si elle sort, c'est parce qu'elle est blessée ou c'est à son tour de sortir Que c'est plus la peine qu'elle vienne me poser la question (sourit) en cours, donc on va voir si elle me la reposera et si (index levé) on filmera à ce moment-là
00'46'39	00'46'40	**(T)** : « on verra si ça l'a marquée
00'46'41	00'46'45	**(T)** se cale bien au fond de la chaise un coude sur une cuisse l'autre sur la table au bout de laquelle main il repose son menton et regarde la vidéo
00'46'46	00'47'04	**(T)** montre l'écran : « alors, là, je sais pas si, heu, si la règle a été respectée (parle en restant le menton appuyé dans la paume de la main) Le numéro 5 et 6 dès qui mettent le pied sur (pose son pied droit sur un ballon imaginaire en regardant **(C)** toujours appuyé sur la paume de sa main) le ballon y sont indéfendables et, apparemment (montre l'ordi), le but a été marqué alors que, alors qu'y'a eu cette action-là (index levé) et donc le but ne serait pas valable C'est pour ça que je demande à l'arbitre
00'47'05	00'47'16	**(T)** regarde la vidéo (marmonne) **(T)** : « je fais confiance sûrement à (montre un joueur sur l'écran)
00'47'17	00'47'29	**(T)** regarde la vidéo toujours le menton dans la paume de la main **(T)** : « et les bleus ne disent rien donc c'est que le but à mon avis est pas valable P'être qu'en regardant les images derrière (sourit en regardant **(C)**), on va pas regarder (lève une main et la laisse retomber)
00'47'30	00'47'44	**(T)** regarde la vidéo : « et on a Nasma qui peut se reposer après un match très difficile sûrement **(C)** : « là c'est une sorte de tolérance ? **(T)** : « non, là, c'est moi qui suis totalement sur autre chose et je donne pas Je lui dis pas
00'47'45	00'48'04	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « ah… (marmonne, la main quasi sur sa bouche)
00'48'05	00'48'13	**(T)** : « voilà, elle dit on a gagné, elle a même pas de retour, savoir si elle a gagné le match ou pas Alors c'est super important quand même
00'48'14	00'48'26	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « et je crois que j'ai… j'ai posé des questions à des élèves (assez difficile à comprendre car il est très appuyé sur sa main gauche et les mots ne sortent pas de façon très audible de sa bouche) C'est autre chose, comme on fait, comment (se recule pour s'adosser à sa chaise) on fait pour gagner (sourit, bras croisés sur la poitrine) le match au foot
00'48'27	00'48'31	**(C)** : « c'était la 1re séance… **(T)** : « la 1re séance ? **(C)** : « ouais
00'48'32	00'48'44	**(T)** regarde la vidéo adossé à la chaise, pieds bien à plats, bras croisés sur la poitrine **(T)** : « mis beaucoup de temps… c'est peut-être dans (balaye une idée de la main) une autre classe que j'ai vu Que c'était long à venir c'est ça (regarde intensément **(C)**)
00'48'45	00'48'50	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « marquer plus de buts que l'adversaire, ça ils…
00'48'51	00'48'58	**(T)** regarde la vidéo
00'48'59	00'49'09	**(T)** : « alors c'est un élève qui a l'habitude de poser des problèmes (montre l'ordi puis recroise les bras) qui était pas à la séance d'avant et qui, finalement, se (tapote des pieds), il est assez acteur donc (grimace de côté)
00'49'10	00'49'13	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « surpris positivement
00'49'14	00'49'41	**(T)** regarde la vidéo
00'49'42	00'49'47	**(T)** se rapproche de l'ordi, s'accoude à la table et pose son menton dans sa paume de main gauche, regarde la vidéo
00'49'48	00'50'18	**(C)** se lève pour tapoter le clavier et avance la vidéo
00'50'19	00'50'29	La vidéo est relancée, **(T)** regarde
00'50'30	00'50'42	**(T)** : « alors, là, moi je m'en aperçois (montre l'ordi) après, j'ai rajouté un joueur (regarde

		(C)) et ça a déséquilibré les équipes Je m'en aperçois Je leur dis en plus (montre l'ordi)
00'50'43	00'51'17	**(T)** regarde la vidéo : « voilà **(T)** continue à regarder
00'51'18	00'51'19	**(T)** : « je sais plus ce qu'elle a dit **(C)** : « non…
00'51'20	00'51'22	**(C)** : « et là, vous posez une nouvelle question
00'51'23	00'51'28	**(T)** se penche vers l'ordi pour mieux entendre **(C)** : « là, demande si participer au jeu
00'51'29	00'51'27	**(T)** regarde la vidéo proche de l'écran accoudé sur ses cuisses
00'51'38	00'52'02	**(T)** : « forcément, y z'étaient en supériorité par rapport à l'équipe bleue (fait un grand geste vers la gauche) Heu, moins de problème (déplie les jambes et les replie de chaque côté de la chaise), heu, Naïma (se gratte l'œil) est aux cages Naïma qui d'habitude s'investit pas plus que ça (se gratte la tempe), dans les cages elle a pas eu trop de situations où elle était inquiétée, donc, heu… (réfléchit), les autres ont tous joué, tous touché le ballon, c'est pas eux qui m'ont posé le plus de problème (relance la vidéo)
00'52'03	00'52'06	**(T)** : « on va voir avec les bleus, je sais pas si je prends plus de temps avec les bleus
00'52'07	00'52'18	**(T)** regarde la vidéo « je leur dis, là pour les rassurer (montre le clavier en regardant **(C)**), je leur dis que je constate que les équipes étaient déséquilibrées et que c'était un peu de ma faute (l'index gauche dressé devant sa bouche) parce que j'avais fait rentrer Ahmed
00'52'19	00'52'29	**(T)** regarde la vidéo en se rapprochant de l'ordi, les deux avant-bras croisés sur la table
00'52'30	00'52'45	**(T)** : « je laisse faire (montre l'ordi de l'index) sur la séance heu (regarde par terre semblant réfléchir), sur cette séance-là, celle qui va venir, de plus (montre un point précis sur l'écran) voir ce genre de tête (sourit à **(C)**) où on sent qu'elles sont quand même un petit peu… ils sont tous un petit peu, ils sont mécontents du match J'attends de voir qui y'ait un peu plus d'émulation (relance la vidéo)
00'52'46	00'53'00	**(T)** regarde la vidéo : « on va voir
00'53'01	00'53'21	**(T)** : « très souvent, à partir du moment où y perd (montre l'écran), c'est Karim (regarde **(C)**), heu… où y perd ou il est en situation où il a des problèmes, y va abandonner (regarde **(C)** en parlant lentement) Il va trouver des excuses, y va dire, mon équipe (montre quelque chose au loin sur la table en tendant le bras droit loin devant lui) est moins forte, ça sert à rien que je joue, je vais faire un peu n'importe quoi
00'53'22	00'53'26	**(T)** regarde la vidéo : « et ça c'est quelque chose que je (grimace, pas content) n'apprécie pas
00'53'27	00'53'40	**(T)** regarde la vidéo
00'53'41	00'53'50	**(T)** : « alors, si y me dit 4-0, ça veut dire qu'il a pas intégré (regarde **(C)**) que… pour lui c'est 4 buts (se redresse sur sa chaise) Il a pas intégré que en jouant sur les ailes, en 2 buts il peut en une min. il peut rattraper le score (l'air contrit)
00'53'51	00'53'59	**(T)** regarde la vidéo, accoudé sur la table, le menton dans la paume gauche
00'54'00	00'54'00	**(T)** : « et y se trompe en plus (se frotte la nuque regardant **(C)**)
00'54'01	00'54'47	**(T)** regarde la vidéo
00'54'48	00'54'53	**(T)** : « je coupe parce que je sais qui va, il va pas être forcément constructif (se frotte la nuque en regardant **(C)**), il va plus être dans le reproche (sourit)
00'54'54	00'55'04	**(T)** regarde la vidéo puis s'adosse au dossier de la chaise, jambes tendues devant lui
00'55'05	00'55'35	**(T)** : « je trouve que son constat est (grimace négativement et réfléchit) plutôt difficile par rapport à Emilie Il dit, en gros, que Emilie elle sert à rien (regarde **(C)**) Déjà qu'elle se sous-estime (balance la tête de gauche et de droite), si en plus elle reçoit ça de Karim, heu, elle va encore moins jouer, et ça il a pas compris Et en plus sur les quelques actions où j'ai vu (ramène ses pieds vers la chaise), elle essayait vraiment de défendre (rallonge la jambe droite), quelques fois c'était vraiment du positif (arrête un ballon imaginaire avec le pied droit), elle évitait les buts Donc, ça elle l'entend de moi-même si elle l'entend pas de Karim (relance la vidéo)
00'55'36	00'55'41	**(T)** regarde la vidéo
00'55'42	00'55'45	**(T)** : « donc, là, il a l'impression que c'est le sauveur (regarde **(C)**) Il a (réfléchit et parle lentement) pas vraiment tort (sourit)
00'55'46	00'55'50	**(T)** regarde la vidéo

00’55’51	00’55’53	**(T)** : « il a du mal à déléguer, il a du mal à faire confiance
00’55’54	00’55’07	**(T)** regarde la vidéo
00’56’08	00’56’16	**(T)** : « je cherche encore l’équilibre dans l’équipe, pas mettre toutes les forces devant, toutes les forces derrière (fait des signes de tête dans ces directions) Parce que, généralement, avec eux, c’est toutes les forces devant et on laisse les filles derrière
00’56’17	00’56’33	**(T)** regarde la vidéo
00’56’34	00’56’36	**(T)** : « ce qu’on veut c’est qui tente, je veux qui tentent quelque chose
00’56’37	00’57’10	**(T)** regarde la vidéo sans bouger
00’57’11	00’57’22	**(T)** : « alors, je les oriente beaucoup, mais pour moi ils ont fait quelque chose (réfléchit) Pour moi c’est positif même si derrière ils vont pas réussir à le faire Alors j’ai dû les orienter quand même beaucoup (fait la grimace en parlant comme si c’était douloureux)
00’57’23	00’57’39	**(C)** : « donc là c’est-à-dire que vous avez pris ou bien vous avez consacré plus de temps en équipe bleue alors que… **(T)** : « ouais, parce que, pour moi c’était… **(C)** : « vous avez posé la question à l’équipe orange **(T)** : « comment intégrer Oussama et je suis pas revenu
00’57’40	00’58’05	**(T)** regarde la vidéo et se rapproche de l’écran
00’58’06	00’58’09	**(T)** : « [marmonne] le match a commencé (montre l’écran), elle était même pas, même pas dedans
00’58’10	00’58’15	**(T)** regarde la vidéo près de l’écran **(T)** : « là j’ai mis du temps avant de leur demander de…
00’58’16	00’58’38	**(T)** regarde la vidéo
00’58’39	00’58’50	**(T)** : « là je regarde si y vont écouter et en fait y se retrouvent (montre l’écran de l’index gauche) encore tous en défense Je sais pas si y restent pas… y restent un peu en défense (montre du doigt l’écran)
00’58’51	00’59’30	**(T)** regarde la vidéo
00’59’31	00’59’37	**(T)** : « là, j’suis moins… moins… moins intéressé par le match
00’59’38	00’59’44	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « et ce qui est bien c’est que ça a été filmé (regarde **(C)**) donc je peux revoir (rigole en se tournant vers **(C)**)
00’59’45	00’59’49	**(T)** regarde la vidéo
00’59’50	00’59’54	**(T)** : « et comme y z’ont intégré Oussama, ils l’ont mis aux cages (regarde **(C)** en souriant, tiquant, pas très content)
00’59’55	1’00’18	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « alors, bon, ça c’est quelque chose que je le trouve dans d’autres classes (montre l’écran de l’index gauche), c’est-à-dire que le remplaçant (insiste avec le doigt) et ça… le remplaçant y va aux cages (regarde **(C)** en souriant) Celui qui vient en plus, y vient, on l’accepte (fait OK de la main gauche ouverte) mais (sourit) son rôle c’est d’aller aux cages Alors que dans d’autres collèges (réfléchit et s’interroge des doigts de gauche) si on dit ça, celui qui est remplaçant (geste qui balaye quelque chose) y dit non je viens pas vous aider (fait non de la tête) pour me mettre aux cages
1’00’19	1’00’28	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « là, je sens (montre l’écran) qu’y’a une intention entre les deux Ça arrive souvent (acquiesce de la tête)
1’00’29	1’00’50	**(T)** regarde la vidéo
1’00’51	1’01’17	**(C)** : « on avance ? **(T)** : « voilà, ouais **(C)** tapote le clavier à la recherche d’une bonne image
1’01’18	1’01’36	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « j’essaye, alors là je crois j’étais un petit peu (index dressé devant le front) énervé parce que j’avais pas l’attention de tout le monde, j’essaye de réunir en fait (tient des choses dans sa main gauche) les bleus et les oranges pour faire un bilan Heu le match n’a pas été, heu, s’est pas déroulé comme certains (regarde **(C)**) l’aurait voulu qui se déroule (se frotte le menton)
1’01’37	1’01’40	**(T)** : « du coup je… y z’ont pas du tout d’envie là (menton sur la paume gauche, il n’articule pas)
1’01’41	1’01’46	**(T)** regarde la vidéo : « moi (dresse l’index devant son nez) fatigué, je fais pas l’effort non plus de
1’01’47	1’02’00	**(T)** regarde la vidéo

		« a priori je discute avec ceux (montre l'écran) qui sont plus attentifs (regarde **(C)**) laissant ceux qui, pas attentifs de côté (fait un geste de côté)
1'02'01	1'02'11	**(C)** : « dans la 1re séance vous avez [inaudible] toute la classe **(T)** : « ouais, toute la classe **(C)** : « et cette fois-ci vous étiez orienté juste pour les [inaudible]
1'01'12	1'01'16	**(T)** regarde la vidéo
1'02'17	1'02'20	**(C)** : « donc, c'était un choix de votre part ou bien
1'02'21	1'02'33	**(T)** : « heu (regarde sa montre), peur aussi par rapport au temps parce que (regarde **(C)**), limite de temps (adossé à la chaise, jambes tendues) Peur de mettre encore trop de temps (replie les jambes vers les pieds de la chaise, bras croisés, regarde **(C)**) de réunir tout le monde alors que j'avais déjà donné (tapote des pieds) les (montre l'écran) consignes de (sourit) rangement de matériel)
1'02'34	1'02'40	**(T)** : « heu, qu'on perde encore trop de temps (insiste avec la tête) et que je sois en retard sur ma fin de séance (tapote des talons)
1'02'41	1'02'46	**(T)** regarde la vidéo (pieds à plat, bras croisés sur la poitrine)
1'02'47	1'02'50	**(T)** : « [marmonne] toujours avec (montre l'écran)
1'02'51		**(T)** regarde la vidéo
1'02'57	1'03'03	**(T)** : « donc (sourit et montre l'écran à **(C)**) là y demande est-ce que la semaine prochaine on va changer les équipes Je sais plus ce
1'03'04	1'03'27	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « donc, là je sais, j'étais un petit peu, un petit peu énervé de la manière que ça s'était passé (hoche la tête en regardant **(C)**) par rapport à… au niveau de concentration Alors, heu, je me remets en cause, c'est peut-être aussi de ma faute sur, j'ai dû faire des erreurs (tapote des talons)
1'03'28	1'03'35	**(T)** : « mais c'est vrai que leur comportement Et (regarde **(C)**), et je le dis à la fin (regarde ses ongles semblant vouloir les ronger, un peu agacé peut-être), je pense que (se tripote les cuticules)
1'03'36	1'03'52	**(T)** regarde la vidéo
1'03'53	1'04'14	C : « et vous avez toujours ce feed back ? ou bien… **(T)** : « non (catégorique), ça m'arrive, quand ça s'est bien passé, je leur dis (insiste de la tête), c'est beaucoup plus rapide (acquiesce de la tête) Je leur dis puis on… Là c'est arrivé à un moment où ça m'a un petit peu énervé, il faut qu'ils l'entendent, que pour moi, ils n'ont pas eu le rôle que (tapote des talons) je souhaitais qu'ils aient (se gratte le côté gauche du crâne) Heu…
1'04'15	1'04'17	**(T)** regarde la vidéo
1'04'18	1'04'26	**(T)** : « quitte à perdre du temps Alors ça (fait un signe de la tête vers l'écran) par contre quitte à perdre du temps, à me mettre en retard Je sais (grimace) qu'y'a la récréation derrière, je, j'attends pas le cours d'un autre collègue (fait un signe de tête e direction d'une autre personne)
1'04'27	1'04'30	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « c'est important que, bêê, ils l'entendent
1'04'31	1'04'49	**(T)** regarde la vidéo sans bouger
1'04'50	1'04'57	**(C)** : « et on est toujours dans cette séparation spontanée ? **(T)** : « filles, garçons ? **(C)** : « filles, garçons **(T)** : « ça s'est installé dès le départ, dès le départ y se sont mis (tapote des pieds)
1'04'58	1'05'06	**(T)** : « je sais pas si j'aurais un intérêt (l'air dubitatif) à changer ça **(C)** : « si vous dites et qui savent, e toute façon, vous détectez ça sur place ou pas ?
1'05'07	1'05'14	**(T)** : « heu… **(C)** : « sur le champ **(T)** : « heu, sur le terrain (geste de la tête en direction de l'extérieur) ? **(C)** : « non, non, dans les vestiaires, vous détectez ça **(T)** : « ça, je détecte dans les vestiaires (montre l'écran de l'index de loin)
1'05'15	1'05'27	**(T)** : « je détecte dans la cours de récréation (montre la cours de l'index) Je, parce que moi, ça m'arrive d'être avec eux en cours de récréation Heu, c'est très, heu (sépare des choses de ses mains), très scindé en deux Donc, ils le font naturellement

1’05’28	1’05’44	**(C)** : « et ça, vous, vous, prenez l’initiative de faire quelque chose ? **(T)** : « non (fais non de la tête), je vais pas être à la recherche parce que ce serait peut-être perturbant sur le fonctionnement du vestiaire (semble réfléchir) qui est pas parfait (insiste avec la main) mais qui me convient relativement (insiste avec la main et le ton de la voix)
1’05’45	1’05’57	**(T)** : « c’est-à-dire c’est, je peux avoir (tient des choses entre ses deux mains posées sur la tranche sur la table sur ses feuilles) le niveau d’écoute que je soihai…, presque (sourit), que je souhaite presque avoir C’est-à-dire que si je devais tout reprendre (englobe des choses dans sa main et la tourne sur elle-même), en fait, à la limite, ça, j’aurais dû le faire dès le début de l’année (insiste avec la voix)
1’05’58	1’06’04	**(T)** : « c’est-à-dire que si je le fais maintenant, ils comprendraient pas (s’interroge des mains) Pourquoi on le fait maintenant, alors qu’on a fonctionné, heu, 6 mois, 9 mois comme ça (la voix retombe)
1’06’05	1’06’08	**(T)** : « et je perdrais du temps (réfléchit) à rechanger ça (lève la main en signe d’interrogation)
1’06’09	1’06’29	**(T)** : « heu, c’est pas une obligation qui se mélangent (prend ses feuilles dans les mains en regardant **(C)**), surtout en 4e En 6e ?, moi, mes 6e tu peux les mettre assis, ben y vont être mixés En 5e ça commence déjà à être un petit peu (s’interroge des mains) démixé, puis en 4e (regarde l’écran) 4e (il claque ses mains en souriant, comme si l’une rentrait dans l’autre brutalement, une confrontation en quelque sorte) c’est totalement démixé (sourit) Et en 3e y recommencent un petit peu (mélange des choses imaginaires en tournant ses mains sur elles-mêmes) à se remélanger
1’06’30		**(T)** : « mais (réfléchit) sur la fin de l’année C’est ce que je constate avec cette (montre quelque chose par terre), ce public-là d’élèves (laisse tomber sa main droite sur sa cuisse), dans ce genre de quartier, de, dans un milieu populaire comme ça (sa voix retombe)

Panel 3

Début	Fin	Intervention
00'00'00	00'00'39	**(T)** regarde la vidéo, les avant-bras sur la table
00'00'40	00'00'41	**(T)** montre quelqu'un à l'écran : « toujours debout (se tourne vers **(C)** en souriant)
00'00'42	00'01'21	**(T)** regarde la vidéo
00'01'22	00'01'27	**(T)** : « toujours ce problème de tenue (montre l'écran de l'index), je pense que l'année prochaine je vais être plus (fait le mouvement de resserrer quelque chose avec ses bras qu'il ramène contre son buste fortement), dès le début de l'année
00'01'28	00'01'34	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « c'est bien parce que ça m'a fait réfléchir (montre l'ordi) à ça, je pense que j'étais trop laxiste sur les tenues
00'01'35	00'01'40	**(T)** : « parce que le fait de les, juste d'écrire (grimace) un mot sur leur bulletin, je suis pas sûr que ça serve
00'01'41	00'01'49	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « donc, y vont avoir des points en moins sur la note, t'sais, que j't'avais expliquée (grimace l'air dubitatif), je sais pas si ça suffit
00'01'50	00'02'13	**(T)** egarde la vidéo en se rapprochant de l'écran
00'02'14	00'02'24	**(T)** arrête la vidéo et C lui parle : « en fait, voilà, vous avez décidé de faire les 5 séances filles/garçons les 5 séances, voilà, et vous étiez basé sur quoi exactement ?
00'02'25	00'03'05	**(T)** : « heu, sur la motivation des élèves, à pratiquer et pratiquer collectivement (grimace) Parce que, heu, je ressentais (grimace) donc que les différences de niveaux qui sont particulièrement marquées filles/garçons, heu, dans cette classe-là même si y'a des filles qui ont le niveau des garçons et des garçons qui ont le niveau des filles Alors je parle de niveau, le niveau de filles (réfléchit en regardant en l'air), c'est (se frotte la joue gauche) heu, je caricature un petit peu, mais c'est vrai que les filles sont en grand (approche sa chaise de la table et la tourne un peu de manière à être mieux pour voir **(C)**) grand majorité en-dessous du niveau des garçons (montre un niveau inférieur avec le doigt) qui ont plus l'habitude de jouer C'est le foot qui pratiquent quand y sortent (montre l'extérieur de la main), quand y z'ont du temps de libre (insiste avec la main), ils vont jouer au foot
00'03'06	00'03'41	**(T)** : « ils sont plus à l'aise pour jouer (se frotte le mollet droit puisqu'en short cette fois), donc du coup, cette différence (montre des écarts entre son pouce et son majeur de chacune de ses deux mains) de niveaux pose des problèmes de motivation, avec les moins forts qui (montre toujours des écarts avec ses doigts) ne touchent pas la balle et les plus forts qui hésitent à donner les ballons aux moins forts parce que, y z'ont l'impression que c'est donner le ballon à l'adversaire Et c'est ce qui s'est beaucoup passé (insiste avec ses doigts) durant les séances précédentes, heu, même si j'ai essayé (pèse des choses avec ses mains) de régler un petit peu artificiellement avec la conservation du ballon (joue avec un ballon imaginaire sous le pied droit), parce que un joueur pose le ballon, pose le pied sur le ballon il est indéfendable (fait le geste tant pis de la main), ça n'a pas suffit
00'03'42	00'03'50	**(T)** : « parce que clairement, en termes de placement (se frotte la joue gauche et semble réfléchir pour parler), de contrôle du ballon, etc. ils sont vraiment en dessous Et motiv', au niveau motivation (insiste avec la tête)
00'03'51	00'03'59	**(T)** : « quand les filles sont ensemble (fait un geste horizontal de la main gauche) ça joue, quand les garçons sont ensemble ça joue (regarde **(C)**), y'a tout le monde qui joue, heu, y'a tout le monde, on voit des (tourne sa main gauche sur elle-même) comportements qui sont différents
00'04'00	00'04'06	**(C)** : « d'accord **(T)** : « c'est pour ça **(C)** : « d'accord et, pour les sports co, voilà, vous préférez de faire garçons/filles ou de mixer
00'04'07	00'04'30	**(T)** : « alors (pointe l'écran de l'index) je, dans cette activité football (insiste avec l'index et la voix), je préfère démixer (écarte deux choses avec ses mains), en activité basket (index droit dressé), là, par contre, je vais mixer parce que là le niveau est plutôt homogène et même y'a des filles (satisfaction de la main) que j'ai en S en basket qui sont largement au-dessus des garçons et ça pose aucun problème de mixer
00'04'31	00 04 33	**(T)** : « je démixe pas en basket ou trrrès rarement (grimace), très rarement
00 04 34	00'04'48	**(C)** : « et dans d'autres disciplines par exemple **(T)** réfléchit les doigts gauches sur la bouche : « heu, *ultimate* donc avec le frisbee, heu je ne

		démixe pas, heu, après qu'est-ce qu'on a fait d'autre ? (se gratte le menton) Non c'est tout, enfin pour cette année pour cette classe (tient cette classe sous sa main)
00'04'49	00'04'50	**(T)** réfléchit en se grattant la tête
00'04'51	00 05 03	**(T)** : « après le rugby, parce qu'y'a le flag rugby, c'est sans contact (fait non de la tête), donc les différences de morphologie (indique des différences avec ses mains) n'entrent pas en compte parce que ça va plutôt être du, flag c'est attrapper (arrache quelque chose à sa ceinture) une petite bandelette, arrachée avec un scratch
00 05 04	00'05'09	**(T)** : « donc, là, on n'est pas dans le contact, donc je peux me permettre aussi de, de, de mixer (se frotte le menton)
00'05'10	00'05'19	**(T)** regarde la vidéo
00'05'20	00'05'50	**(T)** : « alors, là, je vois, je change de système de (montre quelque chose à l'écran), de comptage des points, heu, ça s'est, ça se passait pas super bien (regarde **(C)** et fait mine d'écrire quelque chose dans sa main) avec les feuilles parce que (fait non de la tête en fermant les yeux) y z'aiment pas écrire sur les feuilles Donc (montre l'écran bras tendu) je vais décider de changer, de mettre un scoreur (pose quelque chose avec ses mains) mais je vois que ça marche pas Parce que je pense qu'on va (se gratte la tempe gauche) le voir un peu plus tard Heu, ils sont 3 à (fait 3 à plat avec ses doigts de la main droite) s'occuper du scoreur et à 3 en fait, ils ne regardent pas le match (insiste avec ses doigts), ils discutent entre eux et puis (ajoute des choses avec sa main droite) y s'emmêlent les pinceaux (montre un mélange avec ses mains), y savent pas quelle équipe y z'observent
00'05'51	00'05'58	**(T)** : « et (fait un geste de table rase) j'ai pas le résultat, le résultat (montre sa tempe droite avec l'index tendu) c'est moi qui le retiens en tête ou avec l'aide (montre des élèves imaginaires de droite et de gauche) d'élèves qui, qui sont en train de jouer (insiste avec l'index tendu dans un geste vif vers le bas) et qui retiennent le résultat
00'05'59	00'06'15	**(T)** : « du coup, aujourd'hui je vais tester de mettre (index tendu pour pointer quelque chose de précis) 2 chaises et 2 joueurs, 2 observateurs qui sont tout seuls, on va voir ce que ça donne Toujours avec le scoreur, donc avec (balance la main droite sur elle-même comme s'il y avait du roulis), heu, une, heu, heu, perturbation (sourit) des autres, on va tester
00'06'16	00'06'19	**(T)** regarde la vidéo
00'06'20	00'06'34	**(C)** : « le garçon qui est tout seul, y s'appelle comment ? **(T)** : « Yassine Mahdi **(C)** : « y **(T)** : « lui (sourit et insiste de l'index) c'est un des ra, enfin c'est un des rares, peut-être même le seul, qui n'accepte (insiste avec la main droite aux doigts un peu replies) pas (se gratte la nuque) le démixage (écarte deux choses l'une de l'autre avec ses mains)
00'06'35	00'06'53	**(T)** : « qui a énormément de mal à jouer avec (se gratte l'omoplate), avec des garçons qui, qui ne l'intègrent pas Alors, lui, n'aide pas à s'intégrer, mais (index tendu devant lui) ils ne l'intègrent pas, y sont même assez moqueurs, heu, et lui a beaucoup plus d'affinités avec les filles
00'06'54	00'07'08	**(T)** : « j'ai essayé de (pose quelque chose avec son index tendu) le faire rentrer (semble réfléchir) il me semble, si mes souvenirs sont bons avec les filles (insiste avec l'index) Et c'est toujours délicat de dire à un garçon (index levé) qui est jugé par les autres garçons (tient un groupe entre ses doigts de la main gauche), heu, est-ce que tu peux aller jouer avec les filles
00'07'09	00'07'17	**(T)** : « donc là, (réfléchit en regardant en l'air) j'ai tourné en, heu, dans le sens où, tu me rendrais un service (insiste des doigts et des yeux) si tu jouais avec les filles parce qu'il en manque une (la tient dans sa main gauche qui s'approche de la droite) ou je sais plus ce que je lui ai dit (réfléchit en se frottant le menton)
00'07'18	00'07'25	**(T)** : « je (regarde l'écran), heu, il a pas vu tous les matches (montre l'écran), c'est un gars qui est pas trop en activité, du coup qui fait du démixage Donc, ça, c'est à travailler, il va falloir (fait comme une sorte de zoom vers l'écran avec sa main droite) que je trouve quelque chose
00'07'26	00'07'54	**(T)** regarde la vidéo **(C)** : « en fait, cette situation, en gros, d'intégrer (**(T)** acquiesce de la tête) le garçon ça pose des problèmes ou **(T)** : « moi (insiste avec a main), moi, j'aimerais qui s'intègre avec les garçons, il est vraiment réfractaire (geste en croix avec les 2 mains), c'est quelqu'un qui pose, qui… se moque de la punition, qui en a rien à faire de la punition ou de l'observation sur le carnet Si je marque (fait mine d'écrire) n'est pas en activité, ça va pas jouer du tout ((montre que ça ne change rien avec ses mains)

00’07’55	00’08’13	**(T)** : « après, les 2 heures d’EPS ne me permettent pas (montre l’écran) de faire un travail psychologique sur toute la classe (fait de grands gestes en tous sens) pour essayer de l’intégrer (se gratte la tête) Je peux, par les petites touches, moi l’encourager à venir jouer avec les garçons, mais c’est (index gauche dressé), il a vraiment du mal Il a vraiment, vraiment, du mal (la voix retombe) C’est un garçon qui se cherche un petit peu (se tient le menton du bout des doigts)
00’08’14	00’08’16	**(T)** : « et qui est pas, qui est pas à l’aise avec les autres garçons
00’08’17	00’08’43	**(T)** regarde la vidéo
00’08’44	00’08’48	**(T)** : « alors, ce vécu (sourit) de débat d’idées (englobe des choses dans ses mains), c’était une séance qu’on a fait (geste évasif)
00’08’49	00’08’54	**(T)** regarde la vidéo
00’08’55	00’09’05	**(T)** : « là (montre l’écran), alors, ç, à mon avis c’est foot et en foot je pense qu’il a déjà vécu ça, c’est la discussion du coach peut-être (se frotte le menton, songeur)
00’09’06	00’09’22	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « et, pour en avoir discuté avec les autres collègues, les autres collègues ne le font pas (montre quelque chose au loin avec son index) à Rostand mais (montre quelque chose loin à droite) je vois que (réfléchit) sur certaines séquences mes collègues du collège voisin (englobe quelque chose avec ses mains) réunissent les élèves mais en groupe entier (large geste des mains)
00’09’23	00’09’26	**(T)** : « mais ça discute en groupes entiers… après c’est la pause… hêê il faut qu’ils récupèrent et reprennent un peu du souffle Heu, pas par équipe (fait non de la main) Ça j’ai jamais vu (relance la vidéo)
00’09’27	00’09’44	**(T)** regarde la vidéo
00’09’45	00’09’47	**(T)** : « là je sais que (montre l’écran) les garçons y le savent (regarde **(C)**), y connaissent la réponse
00’09’48	00’10’13	**(T)** regarde la vidéo
00’10’14	00’10’16	**(T)** : « quand on regarde (fait non de la tête)
00’10’17	00’10’48	**(T)** regarde la vidéo
00’10’49	00’11’04	**(T)** : « j’ai (se tourne vers **(C)** et sourit) pas été clair avec Yassine Il faut être clair à ce moment-là (insiste lourdement avec la main gauche) Parce que là c’est, si on n’est pas clair là maintenant, déjà qui z’ont une faculté d’attention qui est minime et là je crois que je me suis un peu embrouillé, si on n’est pas clair (fait table rase de ses mains) Je l’ai vu après (regarde **(C)**)
00’11’05	00’11’25	**(T)** regarde la vidéo
00’11’26	00’11’29	**(T)** : « plutôt clair (regarde **(C)** et dresse sa main gauche), ça a pas été…
00’11’30	00’11’55	**(T)** regarde la vidéo, jambes tendues, le coude gauche sur la table, le menton dans la paume
00’11’56	00’11’57	**(T)** : « la tenue a changé (se touche le genou droit et regarde **(C)** en souriant)
00’11’58	00’12’00	**(T)** regarde la vidéo
00’12’01	00’12’08	**(T)** : « 3 contre 3 (montre l’écran de l’index gauche) on l’a pas fait aujourd’hui, je vais le faire (montre quelque chose sur le bureau) On peut passer **(C)** : « ouais
00’12’09	00’12’33	**(T)** avance la vidéo puis regarde
00’12’34	00’12’47	**(T)** : « et (se tourne vers **(C)**) du coup, 10 min., 11 min., presque 12 min., alors que j’avais espéré être en dessous (sourit à **(C)** en faisant un geste vers le bas de la main gauche), on avait fait combien **(C)** : « la 1re séance, on a [Inaudible] **(T)** : « 12 **(C)** : « la 2e séance on a fait moins de [inaudible] min. et là, 14 min.
00’12’48	00’12’58	**(T)** regarde la vidéo
00’12’59	00’13’11	**(C)** tapote le clavier de l’ordi à la recherche de la bonne image
00’13’12	00’13’30	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « donc, j’avais essayé (montre l’écran) de mettre les zones d’observation, qui ont été (se gratte le coin de la bouche) à mon avis respectées mais du coup (regarde **(C)**) y’avait un condensé d’élèves, un condensé d’élèves, c’est des élèves qui vont échanger (mime un échange) entre eux et qui sont en non-activité et qui sont pas forcément concentrés sur ce qui est en train de se passer (réfléchit pour parler) sur le terrain
00’13’31	00’13’51	**(T)** regarde la vidéo

00’13’52	00’14’05	**(T)** : « là, moi, ce qui m’intéresse, par exemple, pour (montre l’écran de l’index) cette joueuse-là, Salima, sur les matches mixtes, elle est restée là et elle bougeait pas (regarde **(C)**) Et là, alors c’était les premières actions, mais je constate qu’elle est déjà, elle est dans l’action
00’14’06	00’14’10	**(T)** regarde la vidéo
00’14’11	00’14’11	**(T)** : « est-ce que (montre l’écran) celle-là…
00’14’12	00’14’15	**(T)** regarde la vidéo
00’14’16	00’14’17	**(T)** : « là, elle protège ses cheveux pour la pluie (sourit à **(C)**)
00’14’18	00’14’25	**(T)** regarde la vidéo
00’14’26	00’14’26	**(T)** : « y’avait pas de gardien
00’14’27	00’14’42	**(T)** regarde la vidéo
00’14’43	00’14’49	**(T)** : « elle (montre quelqu’un à l’écran), elle fait partie des élèves (réfléchit longtemps) qui peuvent jouer (regarde **(C)**), heu, avec les garçons
00’14’50	00’14’57	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « d’ailleurs, il me semble (réfléchit) qu’elle a peut-être fait un point (pointe le petit doigt vers l’écran) J’avance un petit peu (en regardant **(C)**)
00’14’58	00’14’59	**(T)** cherche
00’15’01	00’15’06	**(T)** : « là, Salima qui est dans l’action par rapport à une élève qui
00’15’07	00’15’09	**(T)** regarde la vidéo
00’15’10	00’15’10	**(T)**: « n’est pas (marmonne la main devant sa bouche)
00’15’11	00’15’15	**(T)** regarde la vidéo
00’15’16	00’15’24	**(T)** : « si on prend une vision globale (espace ses deux mains l’une de l’autre pour mimer un intervalle), on voit que, sont tous en mouvement, après est-ce que, est-ce que les tactiques sont bonnes
00’15’25	00’15’32	**(C)** : « on peut… mettre [Inaudible] **(T)** : « d’accord
00’15’33	00’15’38	**(T)** : « on le voit (montre un ensemble), on l’a vu (marmonne dans sa main)
00’15’39	00’15’46	**(T)** regarde la vidéo
00’15’47	00’15’49	**(T)** : « elle glisse (fait le geste « c’est pas de ma faute » de la main droite), elle se plaint pas
00’15’50	00’16’00	**(T)** : « normalement, heu (se gratte la tempe droite de la main gauche), normalement là, je peux, je peux arrêter la séance (regarde **(C)**) parce que c’est trop dangereux, ça glisse
00’16’01	00’16’05	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « je connais mes élèves, je sais que ça passe
00’16’06	00’16’09	**(C)** : « vous étiez dans **(T)** : « ça va pas être un énorme problème
00’16’10	00’16’16	**(T)** regarde la vidéo
00’16’17	00’16’39	**(T)** : « je vais avancer, je continue à avancer **(C)** : « et la conversation se… pas trop intervenu… pendant la séance, est-ce que, voilà, vous voyez que vous étiez plus vers l’apprentissage que… ça marche bien comme c’était prévu ou bien… parce que les 2 dernières séances, en fait la 1re et la 2e séances (**(T)** se tourne alors vers **(C)**), vous étiez plus, voilà, vers comment gérer la séance **(T)** : « l’organisation
00’16’40	00’16’57	**(T)** : « là, je regarde plus (montre l’écran) Bêê, déjà, j’ai changé de, de place, j’suis plus derrière les bancs, enfin, pour l’instant, je me suis mis sur le jeu à donner des, ce que je dis, des interventions flashes, à plus donner des conseils aux élèves
00’16’58	00’17’04	**(T)** : « mais, heu (la voix est trainante) je pensais que c’était acquis pour l’observation (regarde **(C)**) et en fait, je me rends compte que c’est pas acquis
00’17’05	00’17’16	**(T)** : « mais, à la limite, c’est pas, après c’est pas (pose sa tête sur sa paume gauche semblant réfléchir, la voix trainante) mon, pour moi c’est pas mon, ma priorité les observateurs (les montre sur l’écran), les observateurs La priorité ça reste (fait un geste d’évidence)
00’17’17	00’17’18	**(T)** regarde la vidéo et rigole
00’17’19	00’17’20	**(T)** : « ma priorité ça reste quand même (regarde **(C)**) le jeu (montre l’ordi)
00’17’21	00’17’32	**(T)** regarde la vidéo
00’17’33	00’17’38	**(T)** : « heu, je pensais que ça allait être (index tendu vers l’écran) long pour les filles (regarde **(C)**) 10 min. En fait, ça passe (fait un geste « ok »)
00’17’39	00’17’46	**(T)** : « et elles sont en demande (insiste avec le doigt), elles sont en demande de jouer, bêê (claque des doigts) rien que ça, moi (regarde **(C)**), déjà, j’ai gagné quelque chose

00’17’47	00’18’00	**(T)** regarde la vidéo
00’18’01	00’18’04	**(T)** : « est-ce que c’est le moment où je (pointe l’index vers l’écran) Ah, je vais regarder l’action (se penche vers l’écran)
00’18’05	00’18’10	**(T)** regarde la vidéo
00’18’11	00’18’16	**(T)** : « donc, elle a pas compris ce qui s’était passé (regarde **(C)**) Est-ce qu’elle croît qu’y’a sortie de ballon (se penche vers l’écran)
00’18’17	00’18’21	**(T)** regarde la vidéo
00’18’22	00’18’34	**(T)** : « donc, là, y’a jeu normal La balle n’est pas sortie, elle récupère la balle, elle met le pied dessus Mais elle l’enlève, je pense qu’elle était, elle pesait que comme elle était (regarde **(C)** restant accoudé à la table) gardienne, elle a pas acquis le
00’18’35	00’18’49	**(C)** : « elle a pas **(T)** : « voilà **(C)** : « elle a pas le droit **(T)** : « et je viens (montre l’écran avec son petit doigt gauche) expliquer derrière parce qu’elle est partie bouder (regarde **(C)**) assez longtemps Heu, je lui ai expliqué, alors là (montre l’écran), que, pour qu’elle soit indéfendable, y faut (prend quelque chose dans ses mains) qu’elle le prenne à la main Et ça elle avait pas, elle avait pas intégré
00’18’50	00’18’56	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « donc, là, elle se vexe, elle part
00’18’57	00’19’07	**(T)** regarde la vidéo
00’19’08	00’19’16	**(T)** : « elle a pas compris, mais en fait je pense que (regarde **(C)**), là, elle était partie pleurer, parce qu’elle a pris un but (regarde c en souriant). Alors, elle aime pas perdre, ça c’est sûr
00’19’17	00’19’16	**(T)** regarde la vidéo
00’19’27	00’19’32	**(T)** : « alors, j’ai 2 autres, je sais que jusque-là (montre quelque chose à sa gauche), elle passera pas parce que jusque-là, je la laisse se calmer, je lui dirai après
00’19’33	00’19’48	**(T)** regarde la vidéo
00’19’49	00’19’59	**(T)** : « je sors une joueuse pour que ça soit équitable (regarde **(C)**) et Nasma c’est une bonne, enfin je pense que le niveau est à peu près équivalent donc je la sors, ça lui pose pas de problème, elle a rien dit
00’20’00	00’20’02	**(T)** regarde la vidéo
00’20’03	0’20’04	**(T)** : « et là, elle est en pleurs
00’20’04	00’20’15	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « dans ces cas-là, y z’aiment pas se montrer en train de pleurer (regarde **(C)**) face aux copains/copines, c’est pour ça qu’elle se met en retrait (fait le geste d’écarter vers la gauche), je l’oblige pas à revenir tout de suite (se gratte le mollet droit la voix tombante), je lui demande de se calmer, elle reviendra après
00’20’16	00’20’31	**(C)** : « et ça arrive souvent des cas pareils comme si **(T)** : « heu **(C)** : « si dans un endroit tout seuls **(T)** : « pas souvent, pas souvent mais ça arrive, ça arrive (parle lentement en réfléchissant) Mais pas (grimace), enfin, ç’est rare
00’20’32	00’20’35	**(T)** regarde la vidéo
00’20’36	00’20’44	**(T)** : « là, c’est qu’elle attend que je l’ai à vue (montre son œil), ça c’est un truc, quand je l’ai à vue et que j’estime qu’il est pas dangereux no pour les autres ni pour (regarde **(C)**) lui-même, je laisse se calmer, c’est le mieux
00’20’45	00’21’00	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « là je vois des observateurs, je crois que j’ai constaté que c’est pas A chaque fois je leur pose des questions, je leur dis y’a combien au sco, parce que je le connais le score (pointe l’index gauche vers l’écran) Et je sais qui se sont trompés
00’21’01	00’21’06	**(T)** regarde la vidéo
00’21’07	00’21’08	**(T)** : « on n’a… même pas
00’21’09	00’21’18	**(T)** regarde la vidéo et se penche vers l’ordi (très attentif)
00’21’19	00’21’23	**(T)** : « j’avais promis quelque chose (montre l’ordi en souriant) à un élève et je dis l’inverse (montre un retournement avec ses doigts), alors du coup y me le rappelle
00’21’24	00’21’32	**(T)** : « j’accepte que (dresse l’index, redresse le buste), j’accepte mes torts, quelque chose que c’est important aussi de leur montrer que (se prend le front dans la main gauche en étau) quand on se trompe bêê on le dit, on s’excuse et on passe à autre chose (voix qui retombe)
00’21’33	00’21’37	**(T)** regarde la vidéo : « ça aussi j’aimerais bien

		(C) : « là, vraiment on a vu un esprit d'équipe. Parce que toute l'équipe (**(T)** regarde **(C)** en se grattant la tempe gauche) y sont partis chercher la fille
00'21'38	00'22'01	**(T)** : « alors, ouais Ouais, ouais, alors (regarde ses doigts) c'est mêlé (montre deux doigts), c'est soit et je pense que oui pour cette classe-là Mais c'est aussi des fois (réfléchit), heu, la curiosité. C'est un peu aller voir ce qui se passe (sourit), elle pleure, c'est (fait des guillemets avec ses doigts) la petite histoire du cours d'EPS Mais y'a aussi pas mal d'esprit d'équipe parce que je sais qu'y'en a certains qui vont dire, allez reviens (se gratte l'omoplate droite sa main sous le t-shirt), on va jouer c'est pas grave, heu, y'en a qui sont comme ça
00'22'02	00'22'08	**(T)** regarde la vidéo
00'22'09	00'22'57	**(C)** : « alors, là, vous passez directement aux mi-temps des garçons **(T)** : « ouais **(C)** : « sans (**(T)** regarde **(C)**) avoir fait **(T)** : « fait (mime avec les mains) **(C)** : « fait le débat d'idées **(T)** : « débat d'idées **(C)** : « donc, heu **(T)** : « alors, là, c'était gain de temps. Ça me permet de faire un débat d'idées, même si du coup, les filles ont 10 min. où elles ne vont pas (la voix tombante et lente, trace une ligne horizontale avec les mains), elles vont pas parler. Enfin, elles sont sensées pas parler de leur match. Elles sont sensées observer, heu, ça Moi, je pense pas que ça me dérange donc après que je puisse les réunir tous ensemble sur le même temps Et, sans me soucier, comme sur les séances 1 et 2 du groupe (prend une poignée d'individus imaginaires sous ses doigts droits) qui est sensé jouer en 3 contre 3 sur les petites cages (regarde **(C)**) alors que moi je suis en débat d'idées Là, tout le monde est réuni en débat d'idées (en un entonnoir fait de ses bras, il ramène tout le monde en un même lieu), heu, ça me fait gagner, normalement (indique une évidence de sa main droite), heu, 7 min.
00'22'58	00'23'01	**(T)** : « voire plus, en fait c'est pas (sourit à **(C)**) vraiment 7 min. parce que le temps qui viennent (fait des moulinets de sa main droite) qui discutent (encore des moulinets), etc.
00'23'02	00'23'11	**(C)** : « donc, voilà vous trouvez, c'est la raison de gagner du temps et c'est pas de bien gérer ou bien de bien contrôler ou bien **(T)** : « y'a aussi (lève les bras comme pour « haut les mains ! ») **(C)** : « tous les **(T)** : « tous les élèves en même temps
00'23'12	00'23'14	**(T)** et **(C)** parlent tous les 2 en même temps [Inaudible]
00'23'15	00'23'21	**(T)** : « y'a un problème là d'organisation, de pas (grimace), de pas scinder le (dissocie des choses de ses mains) groupe en 2
00'23'22	00'23'32	**(T)** regarde la vidéo
00'23'33	00'23'44	**(C)** tapote le clavier à la recherche d'un passage
00'23'45	00'23'51	**(T)** regarde la vidéo
00'23'52	00'24'37	**(C)** : « là, vous expliquez, lorsque les filles passent à leur rôle d'observateur (**(T)** regarde **(C)**), là vous passez avec eux pour leur expliquer **(T)** : « surtout, en fait, je cible (montre l'ordi du doigt) en plus **(C)** : « ah **(T)** : « je cible Mariem qui, heu (regarde **(C)**) qui a du mal avec l'observation, clairement, au niveau intellectuel (semble chercher ses mots, réfléchit) elle a du mal à intégrer, à intégrer les consignes rapidement Je sais que par exemple Safia (montre une élève sur l'écran), je lui dis quelques chose (fait un signe de la main qui signifie « c'est bon ») une fois, elle va le faire Mariem, c'est un peu comme Marie (montre une autre élève à l'écran) elle ne comprend pas mais (dresse l'index droit pour affirmer quelque chose) c'est, en plus du fait qu'elle ne comprend pas, elle ne cherche pas à comprendre Elle va pas écouter, elle va aller discuter, rigoler avec les copines (parle avec les mains et regarde **(C)**) pendant que je suis en train de passer les consignes (regarde derrière lui)
00'24'38	00'25'12	**(C)** : « mais malgré ça vous avez des garçons qui sont en train **(T)** : « ouais, mais là, je me suis trompé (index gauche tendu devant lui), je pensais que c'était… alors, eux, je pense qu'ils ont compris, mais que eux y z'étaient plus (englobe des choses avec ses mains), heu, on s'en fout

		On s'en fout (sourit), et on discute entre nous et on rigole et on commente le match, donc c'est pour ça que je vais changer, si je peux avoir un score objectif, heu, il faut que je mette tout seul un élève (se gratte le crâne) qui s'occupe que de ça, qui va pas être pollué par le match (signe de tête vers la gauche) de la ligue des champions (sourit)
00'25'13	00'25'24	**(C)**: « et en termes d'évaluation de la phase d'observation, vous trouvez que les filles y z'ont fait plus, à bien évaluer (**(T)** regarde l'écran) le score du match, en phase ou bien les garçons ?
00'25'25	00'25'49	**(T)** : « alors, c'est paradoxal, les filles j'ai l'impression qu'elles comprennent moins (parle lentement en faisant des gestes) mais le résultat est meilleur (regarde **(C)**) Parce qu'elles vont s'y intéresser, alors si c'est pas une c'est les autres qui vont prendre le relai, alors que les garçons qui ont compris, qui ont plus l'habitude de scores etc., bêê eux vont me rendre une observation qui est pas exploitable par la suite
00'25'50	00'25'56	**(T)** : « heu, donc c'est paradoxal, donc moi je préfère si je dois donner mon avis, je préfère l'observation des filles (regarde **(C)** très sérieusement)
00'25'57	00'25'59	**(T)** : « sur le… de ce côté
00'26'00	00'26'02	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « c'est la [Inaudible]
00'26'03	00'26'27	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « et c'est même pas dit que je mette une fille sur une chaise (place une chose sur un point précis de sa main gauche) toute seule Je vais même peut-être les laisser entre elles si ça se passe bien (se gratte l'omoplate gauche), si elles observent mieux à 3, pourquoi pas les laisser à 3 Par contre, les garçons, c'est sûr que je vais les séparer (geste de certitude), quitte à laisser un groupe de 2 ou 3 élèves qui observent, qui continuent à discuter entre eux (insiste des yeux auprès de **(C)**) de la ligue des champions
00'26'28	00'26'39	**(T)** regarde la vidéo
00'26'40	00'26'56	**(C)**: « là, on voit ici [Inaudible] **(T)** : « ouais, encore une fois (se rapproche de l'écran), reste avec les filles Je, heu **(C)**: « normalement, il était sensé **(T)** : « sensé jouer avec les garçons (se gratte le menton) Je sais qui va, y va pas voir, d'ailleurs est-ce que
00'26'57	00'27'01	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « je sais plus si y discute avec lui ou pas (regarde l'écran attentivement)
00'27'02	00'27'04	**(T)** regarde la vidéo
00'27'05	00'27'18	**(T)** : « j'ai tellement eu l'habitude, alors c'est ça, j'ai tellement eu cette habitude (réfléchit les doigts de la main gauche repliés) qui soit réfractaire, qui dise non je joue pas, non Et qui est pourtant, alors quand il démixe, sans se mixer y joue (réfléchit)
00'27'19	00'27'21	**(T)** : « là que je crois que je (réfléchit)
00'27'22	00'27'25	**(T)** regarde la vidéo : « je vois qui prête plus attention, mais je suis résigné
00'27'26	00'27'27	**(T)** regarde la vidéo
00'27'27	00'27'43	**(C)**: « il a tendance **(T)** : « discute avec (montre l'écran) **(C)**: « mais dans ta tête de ne lui pas, je dirais de le forcer à jouer avec les garçons **(T)** : « si je force (grand geste affirmatif), je le perds (signe de certitude de la main droite) Si je force je le perds ou alors y va ah, je crois qu'il a (ricane) il accepte d'interdire
00'27'44	00'27'53	**(T)** : « qui y'ait pas un poste qui m'intéresse (main ouverte vers le ciel), heu, là, en 4e en foot (montre l'écran puis regarde **(C)**), le poste de gardien pour l'instant ne m'intéresse pas
00'27'54	00'27'57	**(T)** : « mais (se touche le nez puis montre l'écran) c'est un pas pour
00'27'58	00'28'04	**(T)** : « pour qui s'intègre avec les garçons, mais je sais (se penche vers **(C)**) dans moi que pff, c'est dur pour lui
00'28'05	00'28'10	**(T)** regarde la vidéo
00'28'11	00'28'13	**(T)** : « là, je sais plus… de (se touche la tempe), je sais plus si il est allé aux cages
00'28'14	00'28'26	**(T)** regarde la vidéo
00'28'27	00'28'29	**(T)** : « bon, les jeux n'ont pas été nombreux donc (rigole)
00'28'30	00'28'33	**(T)** regarde la vidéo
00'28'34	00'28'41	**(C)** : « c'est, voilà **(T)** : « mais ça reste (réfléchit) une mise en activité qui (sourit) est vraiment très très faible
00'28'42	00'28'45	**(T)** regarde la vidéo
00'28'46	00'28'53	**(T)** : « j'aimerais bien voir, donc là je… j'aimerais bien voir si après, il (cherche) joue avec

		les filles ou pas. Je sais plus si On peut regarder ?
00’28’54	00’29’06	**(C)** s’approche de l’ordi et cherche
00’29’07	00’29’20	**(T)** : « ça c’est des moments (le menton dans la paume gauche) qui sont quand même très difficiles, y’a le (montre quelque chose en hauteur), alors faculté d’attention qui est pas (se tourne vers **(C)** toujours le menton dans la paume gauche) énorme Le (index dressé) le temps qui m’aide pas Heu, là y z’ont qu’une envie c’est de rentrer parce que là, je crois que (interroge **(C)** des yeux) après on rentre
00’29’21	00’29’43	**(T)** regarde la vidéo
00’29’44	00’29’45	**(T)** : « alors, là, c’est (très attentif à la vidéo)
00’29’45	00’29’49	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « est-ce qu’on a, j’ai pas de
00’29’50	00’30’05	**(T)** regarde la vidéo
00’30’06	00’30’10	**(T)** : « je sais plus si au hasard je (se frotte le sourcil gauche), je reste avec une équipe
00’30’11	00’30’12	**(T)** : « je sais plus pourquoi (s’interroge la main gauche levée)
00’30’13	00’30’20	**(T)** regarde la vidéo
00’30’21	00’30’23	**(C)** : « ah (**(C)** s’approche de l’ordi) **(T)** : « ça devait être très très intéressant ce que je disais (sourit ironiquement à **(C)**)
00’30’24	00’30’25	**(T)** : « c’est dommage que ça se (éclate de rire en regardant **(C)**)
00’30’26	00’30’35	**(C)** tapote sur le clavier
00’30’36	00’30’40	**(C)** : « et voilà (montre l’écran), là vous passez **(T)** : « parce que (se tourne vers **(C)**) je me rends compte que c’est vraiment n’importe quoi, ils observent pas (regarde vers l’ordi)
00’30’41	00’30’48	**(T)** regarde la vidéo
00’30’49	00’30’51	**(T)** : « ah, c’est le débat d’idées encore C : « oui, c’est ça
00’30’52	00’30’56	**(T)** : « c’est parce que **(C)** : « voilà (**(T)** regarde **(C)**) vous vous êtes dit **(T)** : « ouais **(C)**: « c’est **(T)** : « je me souviens de ça (montre l’ordi)
00’30’57	00’31’17	**(T)** : « je constate en fait que l’équipe bleue (se frotte le coin de la lèvre, agitant le genou droit), heu (réfléchit) qui z’abusent des longues passes (fait un large geste de la main droite). Le gardien y prend le ballon il lance devant (grand geste de la main et coup de pied fictif à droite), alors y va mettre à 6 mètres, très loin Et je leur (geste d’écriture au tableau) fais, je leur dis (réfléchit), voilà, j’invente (geste de contentement), et c’est à peu (fait le geste « en gros ») près ça, je leur dis sur les 10 passes que vous allez faire (pouce et index droits liés pour insister), y’en a 9 qui sont rendues à l’adversaire
00’31’18	00’31’28	**(T)** : « le ballon est rendu à l’adversaire (insiste avec la main) Est-ce que c’est pas (pèse le pour et le contre avec ses mains) peut-être plus, pas mieux de justement, de partir de vos arrières (les montre avec sa main droite), pour faire des passes, des passes
00’31’29	00’31’35	**(T)** regarde la vidéo : « eux y z’ont l’impression qu’en faisant (fait une passe de la main) une course (regarde **(C)**) longue, un tir y vont marquer
00’31’36	00’31’47	**(T)**regarde la vidéo
00’31’48	00’31’49	**(T)** fait un geste en direction de l’ordi, sourit à **(C)** : « j’invente
00’31’50	00’32’04	**(T)** regarde la vidéo
00’32’06	00’32’06	**(T)** fait le geste d’excuser l’intrus
00’32’07	00’32’17	**(T)** regarde la vidéo
00’32’18	00’32’31	**(T)**: « là, je leur demande, voilà, c’est un peu le but de la séance (bouge sur sa chaise), je demande de chercher Karim (se touche la poitrine semblant s’excuser de ses paroles), qui est pas mauvais, capable de récupérer les ballons, dans l’axe à faire des passes (trace un axe de sa main droite glissant sur la table) Je leur ai dit, bêê, essayez de (fait un mouvement d’encerclement avec ses mains), de vous organiser pour aller chercher les ailes (se frotte subitement l’œil droit)
00’32’32	00’32’35	**(T)** : « c’est un peu ce qui est demandé dans cette séance
00’32’36	00’32’56	**(T)** regarde la vidéo
00’32’57	00’32’57	**(T)** : « la rigueur, c’est pas son truc (montrant un élève à l’écran)
00’32’58	00’33’10	**(T)** regarde la vidéo

00’33’11	00’33’19	**(C)** : « là, vous voyez, qu’en termes d’activité, bon, c’est les filles qui sont plus actives (**(T)** sourit) contrairement au débat d’idées des garçons (**(T)** acquiesce) **(T)** : « elles se prêtent plus au jeu (en regardant **(C)**)
00’33’20	00’33’43	**(T)** : « parce que c’est, elle vont intellectualiser (fait le geste d’enrouler quelque chose comme dans un tapis) la chose Les garçons, y z’intellectualisent moins, eux, y veulent de (fait mine de poser la main droite sur un ballon au sol), la mise ne activité, ils veulent que ça jouent (mime un dribble de la main), y z’aiment pas trop, en général (fait des moulinets), je caricature un peu Y z’aiment pas trop, et c’est vrai que les filles de ce côté-là (index gauche dressé), elles aiment bien réfléchir et je trouve ça très intéressant (agite le genou droit et sa voix monte dans les aigus) parce que, elles parlent de faire un appel (se frotte le genou droit)
00’33’44	00’34’03	**(T)** : « moi (se touche la poitrine) ça parle, faire un appel, mais après (montre l’écran) y’a des filles qui culturellement connaissent pas (fait des moulinets, grimace, l’air songeur) trop le foot, en fait pour elles Alors, elles lèvent (lève très haut le bras droit) la main, ça c’est un appel, c’est basket plutôt (grimace de réflexion) On peut le voir au foot hein, mais l’appel je crois, fin, j’espère (montre l’écran du petit doigt), je crois que je leur explique
00’34’04	00’34’24	**(T)** regarde la vidéo
00’34’25	00’34’39	**(T)** : « elle essaye de donner des solutions (se tourne vers **(C)** et sourit) **(C)** : « voilà, on dirait que ici, voilà, ils prennent, le rôle, voilà, de l’enseignant à gérer plus le débat d’idées pour, par contre les élèves, les garçons, voilà, c’est vous qui, voilà **(T)** : « je suis obligé de les inciter aussi (geste de la main d’encouragement) **(C)** : « voilà, pas mal
00’34’40	00’34’43	**(T)** regarde la vidéo
00’34’44	00’34’48	**(T)** : « c’est vrai (se gratte le dessus du crâne), on voit 2 modes de fonctionnement totalement différents
00’34’49	00’35’03	**(T)** regarde la vidéo
00’35’04	00’35’05	**(T)** rigole : « ouais, peut-être pas (regarde **(C)**) la réponse que je veux (rigole)
00’35’06	00’35’11	**(T)** regarde la vidéo
00’35’12	00’35’12	**(T)** se tourne vers **(C)** en souriant, limite riant et bouge sur sa chaise
00’35’13	00’35’26	**(T)** regarde la vidéo
00’35’27	00’35’36	**(T)** montre l’écran et ramène son index sous son nez songeur : « elle est gênée par la caméra aussi (regarde **(C)**), elle est gênée par la caméra Mais bon, elle est pas bête, je pense que, je sais pas si après, je me souviens plus si après (bouge ses jambes) ça change quelque chose
00’35’37	00’35’52	**(T)** regarde la vidéo appuyé au dossier, jambes étendues devant lui, bras croisés
00’35’53	00’36’03	**(T)** regarde la vidéo en se rapprochant de l’écran
00’36’04	00’36’07	**(C)** tapote le clavier cherche une image précise puis montre quelque chose à l’écran à **(T)**
00’36’08	00’36’13	**(T)** : « je suis pas allé **(C)** : « voilà c’est ça **(T)** : « j’suis pas allé, c’est (sourit) ce que je regardais en fait, je regardais si j’allais voir les jaunes et en fait, et après (moulinet de la main gauche) j’suis pas allé, non (regarde **(C)**) ?
00’36’14	00’36’21	**(C)**: « non **(C)** tapote le clavier
00’36’22	00’36’25	**(T)** : « on sait pas (geste dépité, bras largement ouverts), y’a pas la vidéo (en regardant **(C)**, en souriant)
00’36’26	00’36’29	**(C)** : « ah, si, si, parce que, en fait **(T)** : « je plaisante
00’36’30	00’36’39	**(T)** : « heu, heu (réfléchit et compte sur ses doigts), soit c’est un oubli, c’est pas volontaire (ton affirmatif), soit (regarde **(C)**) c’est, heu, manque de temps mais je sais plus Je sais plus pourquoi je ne suis pas allé voir
00’36’40	00’36’41	**(T)** relance la vidéo
00’36’42	00’37’01	**(C)** : « et (**(T)** se tourne vers **(C)**) donc vous préférez, à ce moment-là, faire un débat d’idées comme ça (**(T)** se frotte sous le nez en acquiesçant) peut-être au niveau du temps, voilà, perdre du temps, ou bien vous passez sur les 4 équipes mais pourtant vous essayez à gérer pus ou contrôler plus (**(T)** se frotte le genou) les 4 équipes (**(T)** se gratte franchement le dessus du genou), voilà, c’est un choix ou (**(T)** réfléchit aux mots de **(C)**)
00’37’02	00’37’05	**(T)** : « heu, par rapport aux 2 premières séances ? **(C)** : « ouais **(T)** : « heu (montre l’écran), je préfère ça (insiste avec la main)

		(C) : « d'accord
00'37'06	00'37'17	**(T)** : « je préfère ça parce que (réfléchit à ce qu'il va dire), heu, j'ai l'impression qui z'arrivent pas à se gérer sur les 2 premières séances (tapote le bureau du bout des doigts), les groupes qui, qui ne font pas le débat d'idées
00'37'18	00'37'19	**(T)** : « je (tique), je préfère ça
00'37'20	00'37'38	**(T)** : « après, on n'a pas vécu (insiste avec son index) et je vais le faire, on n'a pas vécu le moment, parce que y pleuvait (fait le geste de la pluie qui tombe), je les ai pas faits s'asseoir sur les (montre quelque chose au loin avec son pouce droit tendu) tables, j'aimerais bien voir (montre quelque chose très loin avec son bras droit levé) le moment où les 4 (fait de larges moulinets indiquant un mélange) équipes sont sur les tables (montre au loin), les tables en bois pour ce débat d'idées
00'37'39	00'37'40	**(T)** : « à voir, pour l'instant (geste interrogatif) **(T)** relance la vidéo
00'37'41	00'37'48	**(T)** regarde la vidéo
00'37'49	00'38'00	**(T)** : « là, je me (se frotte l'œil) souviens, je lui explique quand un joueur, heu, arrive, adverse, tout seul, heu y joue la balle plutôt que d'attendre dans les cages (regarde **(C)**) et laisser un angle trop grand (grand espace entre ses mains)
00'38'01	00'38'04	**(T)** regarde la vidéo
00'38'05	00'38'16	**(T)** : « ah, sans le dire, je m'en souviens (se tourne vers **(C)**), je dis pas, prends le ballon, contrôle etc. (joue un ballon imaginaire avec le pied gauche, puis se tourne vers l'ordi), y suffit de taper en touche ou taper vers l'avant (se gratte la cuisse), déjà au moins tu dégages ton camp, tu…
00'38'17	00'38'19	**(T)** relance la vidéo : « ça évite de prendre un but facile
00'38'20	00'38'23	**(T)** regarde la vidéo
00'38'24	00'38'27	**(T)** : « et on a encore (montre l'écran) Salima qui est dans l'action
00'38'28	00'38'36	**(T)** regarde la vidéo
00'38'37	00'38'44	**(T)** : « volontairement, je laisse Yassine (regarde **(C)** en montrant quelqu'un sur l'écran), heu, enfin, en dehors de la zone d'observation
00'38'45	00'38'48	**(T)** : « parce qu'y se sentirait pas à l'aise là-bas (regarde **(C)** et voix qui tombe)
00'38'49	00'38'54	**(T)** relance la vidéo : « alors que, y z'ont pour consigne de rester entre les 4
00'38'55	00'39'02	**(T)** regarde la vidéo
00'39'03	00'39'14	**(T)**, la main sur la bouche : « et ça, heu, ouais, mais ça y discute, alors c'est son truc (insiste avec la main en regardant **(C)**) et là, là, on a Yasmine (montre quelqu'un à l'écran), mais si y'avait eu Nasma, les 2 discutent (regarde **(C)**) et y sont au bar (sourit) et (moulinets de la main)
00'39'15	00'39'23	**(T)** regarde la vidéo accoudé sur la table près de l'écran
00'39'24	00'39'27	**(T)** regarde la vidéo en se redressant un peu **(T)** : « est-ce qu'il y reste après ?
00'39'28	00'39'40	**(T)** tapote le clavier à la recherche d'une image **(T)** : « est-ce qu'il… Tu vois, je me suis trompé
00'39'41	00'40'25	**(T)** regarde la vidéo
00'40'26	00'40'54	**(C)**: « pendant la phase du jeu, vous donnez, bon, au fil des séances (**(T)** se tourne vers **(C)**), vous donnez plus d'importance, par exemple (**(T)** tapote du talon attentif à la question de **(C)**), ça se voit que au niveau de l'apprentissage (**(T)** se frotte les lèvres toujours très attentif) la 3e séance ça avance que la 1re et la 2e séances (**(T)** acquiesce), mais alors au niveau des règles, du jeu par exemple du changement des gardiens, les règles du jeu à respecter et tout, alors là (**(T)** l'air songeur), heu, alors vous donnez plus d'importance, heu à des règles du jeu ou bien vous changez de gardien ou
00'40'55	00'41'12	**(T)** : « heu, c'est en fonction de la (bouge sur sa chaise), c'est en fonction, enfin, je le fait au cas par cas Heu, comme tout à l'heure l'histoire du (tient quelque chose à côté de son genou droit), quand elle se prend un but parce qu'elle (lève le pied droit) a pas pris le ballon, je m'assure que tout le monde ait compris la règle (fait un tour de table de la main) de y faut prendre à la main pour être indéfendable (porte son index droit à l'oreille) quand on est gardien
00'41'13	00'41'25	**(T)** : « après, heu (montre l'écran de son doigt) là je fais, quand je fais une petite intervention sur Mariem qui est (montre au loin) en attaque mais qui défendait (fait non de la main) pas, je, trop loin de l'action (montre au loin), qu'elle se rapproche, ça c'est vraiment (se gratte le genou droit) au cas par cas c'est ce que je vois
00'41'26	00'41'38	**(T)** : « heu, ça peut être pour toute la classe ou ça peut être pour une élève en particulier (insiste avec la main, voix trainante), parce que je pense que c'est cette élève-là (insiste de la

		voix et de la main), pas les autres, qui n'a pas compris les…
00'41'39	00'41'48	**(T)** : « après, en termes de règles de foot, c'est plutôt bien compris (l'air assez satisfait), ça y heu, pfff, enfin j'estime, moi, que c'est plutôt bien compris même si y'a des petits trucs qui vont pas (geste « tant pis »)
00'41'49	00'41'52	**(T)** : « pour l'instant je, je me contente de ça (insiste avec la main et voix faible et trainante)
00'41'53	00'41'55	**(T)** : « je me contente de ça **(T)** relance la vidéo
00'41'56	00'42'12	**(T)** regarde la vidéo souriant parfois
00'42'13	00'42'14	**(T)** : « là, c'est une faute (montre l'écran), je devrais pas mettre le ballon-là
00'42'15	00'42'30	**(T)** s'accoude à la table et regarde la vidéo en souriant, le menton dans la paume droite, le pouce marquant largement la joue droite
00'42'31	00'42'45	**(C)** : « j'ai remarqué aussi, cette fois, Yassine il est toujours, heu (**(T)** se tourne vers **(C)**) **(T)** : « en dehors ? **(C)** : « oui, voilà, en dehors, même du cadre, même si (**(T)** acquiesce) ça se voit pas, les cages **(T)** : « ah oui, tout le temps… il est plus à l'aise avec les filles (geste approbateur de la main droite), plus à l'aise
00'42'46	00'43'01	**(T)** : « là je reviens, voilà, sur (montre l'écran), je vois Salima qui fait un arrêt plutôt (lève les 2 mains à hauteur de visage, l'air assez satisfait) bien et je la voit (large mouvement du bras qui part de très loin pour revenir vers l'avant), je me souviens qu'elle lance le ballon avec un gros rebond (indique une chute vertigineuse de la main), ça je sais que sa coéquipière elle va pas pouvoir le récupérer parce qu'elle (regarde **(C)**), techniquement, elle est pas assez forte
00'43'02	00'43'08	**(T)** : « donc je lui dis, y me semble que je lui dis de lui envoyer (large mouvement de balayage de la main droite) plus comme ça Et bêê ça (montre l'écran) c'est une intervention que je vais faire à elle, à ce moment-là
00'43'09	00'43'17	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « parce que j'estime que si elle a intégré ça, derrière ça (regarde **(C)** satisfait) va aller mieux pour son équipe et pour elle
00'43'18	00'43'19	**(T)** regarde la vidéo : « ouais c'était ça
00'43'20	00'43'25	**(T)** regarde la vidéo
00'43'26	00'43'38	**(T)** : « et ça me permet aussi de jouer (mains en croix), de pas arrêter le jeu, parce que ça, moi, pour moi (se touche la poitrine de l'index) en tant que ancien élève de collège (regarde **(C)**), moi, le prof il arrêtait (mains en croix) tout le temps le jeu (voix trainante) au bout d'un moment j'en avais marre
00'43'39	00'43'46	**(T)** : « donc, là, ça me permet de faire une intervention (insiste de la main), le jeu se déroule (les mains disent « ça va »), elle peut écouter, puis le jeu (balaye de la main) continue sans que j'intervienne sur toute la classe
00'43'47	00'44'03	**(T)** regarde la vidéo
00'44'04	00'44'07	**(T)** : « heu (montre l'écran de l'index gauche), règle du corner qui z'ont pas bien bien intégrée
00'44'08	00'44'13	**(T)** : « alors c'est règle particulière (regarde **(C)** en souriant) Rostand : corner à la main, touche à la (tapote du pied droit), touche au pied
00'44'14	00'44'19	**(T)** regarde la vidéo : « elle fait pas une (montre l'écran), elle fait pas une vraie (lève les bras derrière la tête), elle fait pas un vrai geste de touche (s'accoude sur la table, menton dans la paume gauche)
00'44'20	00'44'24	**(T)** regarde la vidéo : « au début je pensais qui fallait lui dire, mais finalement (parle le menton dans la paume donc les mots sortent mal) c'est pas, c'est pas très grave
00'44'25	00'44'26	**(T)** : « le jeu est engagé, c'est
00'44'27	00'44'42	**(T)** regarde la vidéo
00'44'43	00'45'00	**(T)** : je crois que je leur pose la question (marmonne), mais (regarde **(C)**) à la fin (montre loin), je me rends compte qu'en fait (avachi sur la table pour montrer loin) les 2 (regarde **(C)**) prenaient le score de la même équipe mais n'étaient (index droit dressé, parle lentement) même pas d'accord (sourit) sur le score (indique un balancement des doigts) **(C)** : « sur le score **(T)** : « ouais, donc, là, je me dis, l'observation, là, elle est pas exploitable (se gratte le nez)
00'45'01	00'45'04	**(T)** : « je pense qu'y'en avait un groupe qu'y'avait raison (regarde **(C)**) et l'autre était totalement (geste de dépit de la main droite)
00'45'05	00'45'19	**(C)** : « pour cette séance, vous restez sur le même dispositif (**(T)** regarde **(C)** attentivement, la main droite sur la cuisse), de garçons, filles ou **(T)** : « oui

		(C) : « d'accord **(T)** : « heu oui, sauf si (geste interrogatif) y faut changer (sourit) pour le protocole parce que, moi, je suis, je préfère, je préfère ça (insiste avec la main droite), heu je préfère rester comme ça…ça me permettre de se pencher plus sur mon vrai métier d'enseignant d'EPS… heu après faut gérer aussi la question d'apprentissage surtout au moment de débat d'idées… heu le débat d'idées ok mais (Réfléchit) bon mixer pendant le débat d'idée ça me pose pas problème mais pendant la situation du jeu je préfère démixer **(T)** (réflichit) : heu… après de point de vue pratique ça ne sera pas possible de démixer heu pendant le match et mixé les élèves pendant le débat d'idées (montre avec ses mains deux points éloignées) pas le même objectifs pas les mêmes difficultés… voilà
00'45'20		**(T)** : « avec quelques petites modifications et puis toute façon (montre le tableau) on va faire le 3 contre 3 (tapote du talon), heu, qu'on n'avait pas pu faire à cause de la pluie (tape sa main contre sa cuisse) voilà

Panel 4.1

Début	Fin	Intervention
00'00'00	00'01'06	**(T)** regarde la vidéo en bougeant beaucoup les genoux l'un vers l'autre, enlève sa montre
00'01'07	00'01'10	**(T)** : « c'est là qu'on avait (sourit), on avait fait passer une fille (regarde **(C)**) de l'autre
00'01'11	00'01'57	**(T)** regarde la vidéo
00'01'58	00'02'05	**(C)** : « ce sont des filles motivées (**(T)** arrête la vidéo), c'est par rapport aux garçons ou (**(C)**tapote sur le clavier)
00'02'06	00'02'18	**(T)** : « ouais, c'est toujours le même débat, c'est, heu (se gratte le crâne), c'est pas forcément (agite les genoux), heu, le niveau. C'est que je sais que eux (montre l'écran) en foot y vont, y vont jouer (l'air sûr de lui)
00'02'19	00'02'37	**(T)** regarde la vidéo, adossé à la chaise, bras croisés sur la poitrine, genoux qui remuent
00'02'38	00'02'56	**(C)** : « donc, vous restez toujours (**(T)** regarde **(C)**) sur la séparation entre garçons et filles (**(T)** acquiesce) mais **(T)** : « mais je complète (fait un geste d'ajout) les garçons avec certaines filles. Je dis 'motivées' mais en fait c'est aussi par niveau (voix qui tombe) Alors, là (fronce les sourcils), oui voilà, j'ai repris les 3 filles que j'estime être au-dessus
00'02'57	00'03'06	**(T)** : « heu, que je vais pouvoir intégrer à cette équipe garçon (l'air sûr de lui) qui est quand même bonne. Ils ont un bon niveau (regarde **(C)**), pour moi
00'03'07	00'03'19	**(T)** relance la vidéo et regarde s'approchant de l'écran
00'03'20	00'03'25	**(T)** : « avec l'exception (montre l'écran) quand même (regarde **(C)**) de Yassine
00'03'26	00'03'45	**(T)** regarde la vidéo (fait une grimace en s'entendant crier dans l'enregistrement)
00'03'46	00'03'51	**(C)** : « là, vous criez et vous faites des grimaces c'est pour
00'03'52	00'04'08	**(T)** : « heu (se gratte le dessus du crâne), crier, heu, des fois j'utilise le silence, j'essaie de pas parler (réfléchit) pour voir si (fait des gestes de la main gauche), si y captent Le fait que je ne parle plus c'est que peut-être y'a un problème Heu, si je cris c'est que (insiste avec la main), heu, y z'ont pas compris que je demandais le silence
00'04'09	00'04'17	**(T)** : « je…, heu, j'utilise ça, ça m'arrive (affirme de la tête en grimaçant) J'essaie le moins possible parce que c'est le, c'est fatiguant quand même (se tourne vers **(C)** en souriant)
00'04'18	00'04'28	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « après, j'accepte quand même un niveau de, de bruit (insiste avec la main) dans les vestiaires (s'agite sur sa chaise), je veux pas un silence parfait, je veux pas un silence total (regarde **(C)**)
00'04'29	00'04'30	**(T)** : « je ne fonctionne pas comme ça (la voix tombe)
00'04'31	00'04'45	**(T)** regarde la vidéo
00'04'46	00'05'13	**(T)** : « alors, à chaque fois que j'ai essayé, alors (réfléchit), au début j'avais mis que les numéros (semble les tenir entre ses doigts) et là je me…, je sais que (insiste avec la main) c'est pas ça. Y z'ont besoin (fait le geste de répéter sans cesse une chose) encore d'être orientés. Il faut, heu, il faut leur donner leur nom et leur numéro, savoir qui joue contre qui. Y z'ont pas (frotte son pouce et son index de la main droite l'un contre l'autre) cette autonomie pour dire 'ah, bêê ça c'est les oranges, moi, je suis orange (se touche la poitrine), là y'a marqué numéro 1 donc numéro 1 c'est moi c'est Mariem (se touche la poitrine de l'index en regardant **(C)**), donc je joue contre les bleus, etc.
00'05'14	00'05'16	**(T)** : « je, je les aiguille beaucoup (insiste de la main)
00'05'17	00'05'20	**(T)** regarde la vidéo : « toujours pour un gain de temps
00'05'21	00'05'27	**(T)** regarde la vidéo : « gain de temps supposé (freine avec sa main en souriant) parce qu'en fait c'est pas forcément un gain de temps (sourit franchement)
00'05'28	00'05'40	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « ça (rigole) c'est (montre l'écran), ça c'est pour l'expérience (lève le doigt affirmatif et sourit, rigole)
00'05'41	00'05'43	**(T)** regarde la vidéo en souriant et se frottant le menton
00'05'44	00'05'57	**(C)** : « là, comment vous, comment vous trouvez la réaction des garçons ? **(T)** : « alors (lève le doigt) là c'est, heu (montre l'écran), lui il est gêné, les garçons se moquent (passe son doigt sur une rangée de garçons imaginaires) parce qu'il va du côté, il franchit la barrière, il va chez les filles (son doigt fait un bond vers un autre camp, et I regarde **(C)**)
00'05'58	00'06'26	**(T)** : « donc ça c'est **(C)** : « vous utilisez le mot barrière

		(T) : « ah, ouais, ouais c'est clairement dans leur représentation (fait un geste de généralité et se frotte la tempe) c'est, c'est heu, barrière filles/garçons (voix qui tombe) (dresse l'index), je répète, c'est pas moi (regarde **(C)**) qui leur ai demandé de se (insiste avec l'index pointé) mettre filles d'un côté, garçons de l'autre, c'est eux (tient un groupe d'individus entre ses doigts) qui (se gratte la tempe), qui se séparent comme ça Donc, y'a (indique une ligne avec le tranchant de la main) quand même une barrière (montre derrière lui), une barrière entre les 2 (se frotte les lèvres) et donc (montre quelque chose avec son index tendu) moquerie des garçons et ricanement des filles aussi quand même
00'06'27	00'06'36	**(T)** regarde la vidéo
00'06'37	00'06'47	**(T)** : « c'est (montre l'écran) ça, je dis ça parce que juste le fait d'avoir changé de place (regarde **(C)**), c'est le petit événement du vestiaire (bouge ses doigts dans tous les sens comme pour indiquer un fourmillement), c'est-à-dire que l) (se gratte le crâne) Alors que j'ai mis Mariem (montre l'écran), là de ce côté (regarde **(C)**), elle a rien dit
00'06'48	00'07'01	**(T)** : « mais elle a rien dit parce qu'elle est arrivée en retard (regarde **(C)**), elle dit comme je suis arrivé en retard je lui dois quelque chose, je me tais Heu, Oussama, qui était là depuis le début, le fait de le mettre là-bas (petit geste de la tête), c'est le petit [Inaudible] (regarde **(C)**), ils ont jamais vécu ça, ça leur a fait bizarre
00'07'02		**(T)** regarde la vidéo
00'07'17	00'07'23	**(T)** : « alors ça, le score, si je me souviens bien (bouge les genoux), c'est moi qui ai pris le score, c'est moi qui ai noté, c'est pas eux encore en autonomie qui prenaient le score
00'07'24	00'07'37	**(T)** regarde la vidéo
00'07'38	00'07'51	**(T)** : « alors (pointe l'index vers l'écran) je demande si y s'en souviennent (réfléchit) et je sais que (index levé) les trois quarts s'en souviennent mais je préfère réexpliquer l'histoire des 3 touches de balle pour certains (regarde **(C)**) ou certaines qui (grimace) qui n'ont pas encore compris
00'07'52	00'07'56	**(T)** regarde la vidéo
00'07'57	00'08'08	**(C)** : « ok, pour certains et certaines **(T)** : « ouais parce que je pense que (montre l'écran) y'en a aussi chez les garçons (s'interroge des doigts) qui n'ont pas encore intégré. Je crois y'a (montre l'écran) Yassine, c'est pas (se frotte le front), c'est pas sûr à 100% qu'il ait intégré ça
00'08'09	00'08'23	**(T)** : « après, quand on dit 3 touches de balle c'est heu, c'est des termes qu'on va employer (réfléchit) en, en milieu fédéral, en entraînement et qui est touché (geste circulaire de l'index vers l'écran) dans cette classe c'est (suspend son geste circulaire) uniquement (pointe certains à l'écran) les garçons
00'08'24	00'08'35	**(T)** : « je regarde parce que y'en a aucune qui est en section, parce qu'y'a une section sportive foot et là y'en a aucune qui y'est Là, je sais qu'y' a des garçons qui sont (pouce dressé) dans la section sportive et (ajoute l'index) qui sont en dehors en club
00'08'36	00'08'43	**(T)** : « c'est (regarde **(C)**) des termes qu'on utilise assez souvent en club (agite les genoux), une touche de balle, deux touches de balles…
00'08'44	00'09'05	**(T)** regarde la vidéo
00'09'06	00'09'33	**(T)** : « pourquoi (index tendu vers l'écran) je, (sourit en bougeant), je regarde un peu ma gestuelle, pourquoi (se frotte la tempe) j'utilise cette gestuelle, parce que moi-même j'ai une mémoire visuelle (index appuyé au centre du front), j'ai pas une mémoire auditive (touche son oreille) et je, dès que je vois les choses, je retiens, je m'adapte (grimace) parce qu'y'en a qui entendent et qui captent tout de suite (regarde **(C)**) et y'en a, y faut… je pense c'est pour ça (s'interroge du doigt) inconsciemment, je montre que c'est la mi-temps (trace une ligne horizontale large avec sa main), qu'on en est à ce moment-là de l'exercice et que etc. pour ceux (montre l'écran) qui ont une mémoire visuelle
00'09'34	00'10'04	**(T)** regarde la vidéo (sourit parfois)
00'10'05	00'10'07	**(T)** : « sauf Yassine (s'agite sur sa chaise et sourit)
00'10'08	00'10'22	**(T)** regarde la vidéo
00'10'23	00'10'27	**(T)** : « alors qui faisait 50 degrés dehors, je m'en souviens, finalement j'ai adapté
00'10'28	00 10 47	**(C)** s'approche de l'ordi et tapote le clavier **(T)** : « cette fois j'ai fait 9 min. 20… j'suis resté à parler (**(C)** a trouvé le passage qu'il cherchait et se rassoit)
00'10'48	00'11'09	**(T)** regarde la vidéo (dresse parfois l'index)
00'11'10	00'11'15	**(C)** : « là, vous dites les fiches observateurs et là, vous avez utilisé (**(T)** se tourne vers **(C)**) les observations ou pas ?
00'11'16	00'11'33	**(T)** : « heu, en retour ? **(C)** : « ouais

		(T) : « heu, derrière j'ai un peu regardé mais (grimace), honnêtement, c'était pas mon propos, je… (butte sur les mots) c'était encore, heu, c'était sur le contre 3 (fait 3 avec ses doigts en regardant **(C)**), 3 contre 3 **(C)** : « ouais **(T)** : « avec les buts etc., j'ai pas regardé ça (se frotte le visage)
00'11'34	00 12 02	**(T)** : « eux (montre l'écran) n'étaient même pas en demande de savoir le résultat (regarde **(C)**) total puisqu'on avait fait (montre un petit espace entre son pouce et son index) des 3 contre 3 mais y z'étaient quand même en équipes et on gardait le score total (mélange des choses avec ses mains), que j'ai noté, hein, je l'avais noté, mais je m'en suis absolument pas servi derrière (geste négatif de la tête) Là on était plus sur un prétexte (insiste de l'index et de la voix) de, pour les faire jouer (insiste main ouverte, regardant **(C)**), on, échauffement (grimace) mais en même temps c'était une situation de match, situation d'opposition (se frotte la tempe gauche), heu, je pensais que c'était motivationnel, que c'était (montre l'écran de l'index tendu) bien pour eux, heu
00 12 03	00'12'24	**(T)** : « (tient quelque chose à hauteur de ses yeux loin devant son visage) par rapport aux équipes que j'avais formées (tient des équipes dans ses mains) pour se dire, bêê si on a perdu ce match-là, ça veut pas dire qu'on a tout perdu parce qu'on (regarde **(C)**) peut gagner avec les matches suivants Heu, y'avait aussi le fait que y z'étaient pas assez (insiste avec son doit vers l'écran tout en regardant **(C)**) Donc, moi, j'avais prévu pour 6 contre 6 (grimace), y z'étaient pas assez donc ça a pas, ça a pas pris même pour les filles qui (montre l'écran) étaient assez ça a pas pris non plus (regarde **(C)**)
00'12'25	00'12'39	**(T)** : « y z'étaient même pas en demande (regarde **(C)**), y z'ont même pas demandé, Monsieur qui à la fin a gagné et j'ai pas pensé à leur dire, c'est telle et telle équipe, les oranges ou les bleus qui ont gagné Donc c'était purement, au départ, motivationnel (insiste avec les mains qui bougent beaucoup), mais ils en ont même pas eu besoin
00'12'40	00'13'04	**(T)** regarde la vidéo
00'13'05	00'13'18	**(T)** : « si je le dis pas (se gratte la tempe) maintenant, là, le matériel, quand y sont assis (sourit à **(C)**), si je commence à les faire se lever, à prendre les maillots en même temps, je perds du temps Alors que (pointe l'index vers l'écran) là, si on, on a l'impression que je perds du temps (se frotte le front), je sais que chacun a son truc après (fait des signes d'époussetage de la main droite)
00'13'19	00'13'40	**(T)** regarde la vidéo (bougeant sans cesse de-ci de-là)
00'13'41	00'13'42	**(T)** : « voilà le système des dossards (fait le geste « ça va »), je laisse
00'13'43	00'13'51	**(T)** regarde la vidéo
00'13'52	00'14'14	**(T)** : « ça a duré un peu moins longtemps que la dernière fois et ça, c'était 11 min. (**(C)** approche sa tête de l'ordi) **(C)** : « voilà [Inaudible], voilà le 1er 9 min. c'est long ou **(T)** : 'on peut faire moins (sourit en se tournant vers **(C)**), on peut faire moins (agite les genoux), heu (tique), je pense que c'est encore un petit peu une perte de temps, mais après j'en ai besoin de ce temps (ton de voix très affirmatif)
00'14'15	00'14'22	**(T)** : « j'estime que j'en ai besoin donc pour l'instant (table rase des mains), tant que j'en ai besoin, j'en ferai pas l'économie Heu, suivante (ouvre les bras en signe d'interrogation)
00'14'23	00'14'31	**(C)** tapote le clavier : « c'est beaucoup, beaucoup plus loin
00'14'32		**(T)** regarde la vidéo
00'14'38	00'14'46	**(T)** : « là, je sais que le contexte il est difficile Heu, il fait extrêmement chaud, je crois que je vais pas trop leur demander en même temps, je
00'14'47	00'14'51	**(T)** regarde la vidéo
00'14'52	00'15'11	**(T)** : « je compte sur leur autonomie (montre l'écran) en échauffement (sourit à **(C)**) **(C)** : « d'accord **(T)** : « pour poser, moi, mon petit matériel (fait de petits gestes devant l'écran en souriant), à chaque fois je prends un (dresse l'index), c'est très souvent un garçon (regarde **(C)**) qui a l'habitude de son entraînement de foot où y va faire ses gammes Heu, ça m'est arrivé de prendre une fille (l'air moins convaincu), ça me dérange pas, non, là ça me dérange pas
00'15'12	00'15'35	**(T)** regarde la vidéo, s'approche de l'écran et grimace
00'15'36	00'16'08	**(T)** : « ah oui, là, ehhhhh… Sabrina, sur qui je compte, se fait mal (regarde **(C)**), heu (agite les

		genoux), pas dispense, officiellement, moi, je… officiellement, je, c'est pas forcément (index dressé) bien ce que je fais mais je peux la laisser jouer Heu, mais après je demande son ressenti (regarde **(C)**), si elle a vraiment mal je lui demande d'arrêter Je devrais peut-être pas, parce qu'elle est tellement motivée (la montre à l'écran), elle a envie même si elle sait qu'elle est, qui y'aura pas de souci si elle se met sur le côté regarde **(C)**). elle veut jouer (geste de la main « d'accord »)
00'16'09	00'16'22	**(T)** regarde la vidéo
00'16'23	00'16'24	**(T)** : « là j'aurais pu aussi (se redresse sur sa chaise), j'aurais pu lui dire tu joues pas (regarde **(C)** affirmatif)
00'16'24	00'16'49	**(T)** regarde la vidéo
00'16'50	00'16'57	**(T)** : « c'est, voilà, c'est les copines qui (sourit et se caresse le menton en regardant **(C)**) prennent soin (main droite largement ouverte) d'elle en disant, M'sieur, M'sieur, elle a mal à la cheville, il faut pas qu'elle fasse (sourit)
00'16'58	00'17'04	**(T)** regarde la vidéo
00'17'05	00'17'37	**(C)**: « et [Inaudible] plus cette position dans les garçons (**(T)** attentif à l'intervention de **(C)**) **(T)** : « heu, non, les garçons sont très moqueurs (insiste avec la main en regardant **(C)**), eux ils vont plus descendre (geste descendant de la main) leur camarade (sourit à **(C)**), alors que les filles non, elles vont s'entraider (se frotte le menton), ah, non, non, mais ça, ça c'est sûr que y sont bien différents (agite les genoux) là-dessus Et on le voit plus particulièrement (insiste avec la main) dans cette classe, j'ai, dans d'autres classes où y'a (fait le geste de vases communicants) un rapport filles/garçons (geste de diminution), on va même dire 6e jusqu'à 5e, filles/garçons y'a pas trop de problèmes (regarde **(C)**) entre eux, y peuvent se mélanger
00'17'38	00'17'41	**(T)** : « et (geste de dépit, mouvement des épaules) après en 4e c'est, c'est un peu plus compliqué
00'17'42	00'17'54	**(T)** regarde la vidéo
00'17'55	00'18'11	**(T)** : « heu, Emilie (la montre à l'écran), je crois c'était sur cette séance-là qui m'a surpris, qui d'habitude (regarde **(C)**) elle se mettait toujours en retrait et je sais pas (bouge les genoux) si justement les filles (regard appuyé sur l'ordi) lui ont parlé ou si, je sais pas, et elle s'est mis, vraiment à jouer, à faire des choses très intéressantes
00'18'12	00'18'16	**(T)** regarde la vidéo
00'18'17	00'18'28	**(T)** : « mais c'est une fille qui a pas confiance en elle qui a mon avis est (grimace à l'ordi) un petit peu dans le mal-être (agite les genoux) et… bon, après, je, je suis tout le temps là pour essayer de (regarde **(C)**), que tout se passe bien (geste « tout va bien » de la main)
00'18'29	00'18'33	**(T)** regarde la vidéo
00'18'34	00'18'41	**(T)** : « là, j'suis vraiment pas aidé parce qu'il fait très chaud et on a le (bouge la main fermée en cherchant ses mots)… derrière (sourit) le jardinier qui passe (soupire)
00'18'42	00'18'42	**(T)** : « on n'y peut rien (hausse les épaules) mais c'est (sourit)
00'18'43	00'19'30	**(T)** regarde la vidéo (en souriant franchement parfois)
00'19'31	00'19'38	**(T)** : « alors que (l'air interrogatif) habituellement (montre l'écran), je le sais, je (le menton dans la main c'est inarticulé) laisse les garçons en autonomie et je m'occupe des filles, bêê là je fais l'inverse
00'19'39	00'19'44	**(T)** regarde la vidéo
00'19'45	00'19'56	**(T)** : « je suis en train (lève l'index) quand même de ré-expliquer (regarde **(C)** en insistant sur les mots) ce que j'ai expliqué dans le vestiaire (bouge beaucoup les genoux) et je sais pas si, j'aurais dû le tester, bêê dire voilà c'est parti on fait la première situation allez-y !
00'19'57	00'20'07	**(T)** : « juste dire ça et voir ce qui se passe (geste de laisser aller de la main), je peux, moi, je pense connaître le résultat, je (se tourne vers **(C)** et se gratte l'oreille) pense qui savent pas ou y'en a très peu qui vont savoir quoi faire (agite les genoux)
00'20'08	00'20'40	**(C)** : « ou bien vous préférez de (I regarde **(C)**)… [Inaudible] que vous passez dans les vestiaires (**(T)** semble réfléchir) vous profitez également **(T)** : « bêê (se gratte le bras) **(C)** : « finalement sur le terrain **(T)** : « les 9 min. ça va être une introduction, c'est pour ça peut-être y faudrait que je sois plus (réfléchit) court sur les, dans les vestiaires (petit espace entre le pouce et l'index) parce que je sais que derrière je vais avoir un (bouge les genoux), un temps où y va falloir que je leur ré-explique. Mais là (soupire en faisant un geste de dépit de la main) c'est (se frotte le menton) en plein cagnard avec le bruit, heu, pff, c'est mieux quand même que je l'ai dit dans les vestiaires, je pense. Je sais pas, là, je sais pas…
00'20'41	00'20'46	**(T)** : « le reste, c'est pour ça je dis faudrait tester pour savoir (regarde **(C)**) en disant (geste de

		la main) bêê allez-y, c'est parti
00'20'47	00'20'58	**(T)** regarde la vidéo
00'20'59	00'21'02	**(T)** : « là, elle me demande : on va faire quoi là Monsieur (se tourne vers **(C)**, avec un mouvement des yeux incrédule))
00'21'03	00'21'13	**(T)** regarde la vidéo
00'21'14	00'21'26	**(T)** : « je passe (tapote le clavier puis regarde la vidéo)
00'21'27	00'21'38	**(T)** : « heu, j'ai changé complètement les équipes, j'ai fait 3 équipes avec les garçons (grimace) Alors, les filles qui étaient censées être en autonomie (regarde **(C)**), heu, j'ai lancé les garçons et les filles n'ont même pas commencé (agite les genoux)
00'21'39	00'21'43	**(T)** regarde la vidéo en faisant la moue
00'21'44	00'21'48	**(T)** : « forcément avec les absents y faut que je re-change un petit peu
00'21'49	00'22'02	**(T)** regarde la vidéo en s'approchant de l'écran
00'22'03	00'22'18	**(T)** : « là elle vient de dire (montre l'écran), alors (se frotte le nez) là, elle s'adresse pas à moi mais elle veut que l'entende 'moi j'suis pas motivée', ça veut dire en gros (sourit), tout à l'heure je cherchais une fille qui était motivée (lève l'index en souriant), pour jouer avec les garçons… donc, là, elle, à mon avis elle veut pas plus jouer que ça avec des garçons (grimace un peu)
00'22'19	00'22'34	**(T)** regarde la vidéo
00'22'35	00'22'35	**(T)** : « et on a Yassine…
00'22'36	00'22'38	**(T)** regarde la vidéo
00'22'39	00'22'47	**(T)** : « je crois, j'ai un, ouais, je l'ai introduit après avec les filles (se gratte l'oreille gauche, réfléchit), lui, y passe la barrière (se tourne vers **(C)**), il est tout le temps (rigole, y préfère la compagnie des filles (approuve de la main)
00'22'48	00'23'10	**(T)** regarde la vidéo avec beaucoup d'attention, se rapprochant parfois de l'écran l'air interrogatif
00'23'11	00'23'31	**(C)** : « là, heu, la technique (**(T)** réfléchit aux propos de **(C)**) de, vous jouez la touche **(T)** : « ah (regarde **(C)**) **(C)**: « bêê, en fait **(T)** : « corner, corner à la main **(C)**: « toute façon un corner ou bien, bon, si ça se passe corner comme y'a pas de souci, de toute façon vous insistez plus sur la technique ou bien
00'23'32	00'23'56	**(T)** : « heu… sur le fait de quoi (s'interroge de la main) au pied ou à la main ? **(C)**: « oui c'est ça **(T)** : « non, c'est propre au collège Rostand (montre du doigt), c'est parce que les collègues (englobe quelque chose avec ses doigts) font comme ça (sourit), du coup on garde le même **(C)**: « ah, d'accord **(T)** : « la, la même chose (montre l'écran) donc c'est les, tstt, les touches (regarde par terre) au pied et les corners à la main. Tout le monde fait ça (insiste du regard) donc, heu, moi, je faisais pas forcément ça dans les autres collèges où (regarde **(C)**) j'ai enseigné. Heu, c'est juste je m'aligne avec les collègues
00'23'57	00'24'13	**(T)** regarde la vidéo
00'24'14	00'24'31	**(T)** : « alors, là, je me posais la question est-ce que c'est pertinent les 3 touches ? Avec des filles qui, alors certaines y'a pas de souci, mais y'en a qui arrivent même pas à contrôler la balle (grimace) Donc, déjà si y'a un mauvais contrôle ça veut dire (cligne de l'œil et dresse l'index) qui y'aura une 2e touche de contrôle et après, heu (agite les genoux), il en reste plus qu'une pour faire une passe (grimace en penchant la tête e côté l'air dubitatif)
00'24'32	00'24'35	**(T)** : « donc, là, c'est pas évident (dresse l'index)
00'24'36	00'24'40	**(T)** : « et je sais plus, peut-être que j'ai enlevé à un moment donné (frotte ses mains sur ses cuisses en se reculant un peu sur la chaise), les 3 touches de balle parce qu'elles étaient en demande (se frotte le menton)
00'24'41	00'25'35	**(T)** regarde la vidéo (sans bouger, sourit parfois)
00'25'36	00'25'41	**(T)** regarde la vidéo et cherche une image en tapotant sur le clavier
00'25'42	00'25'42	**(T)** : « j'interviens (parle doucement)
00'25'43	00'25'50	**(T)** regarde la vidéo
00'25'51	00'25'51	**(T)** : « je sais plus pourquoi j'interviens
00'25'52	00'26'12	**(T)** regarde la vidéo en s'approchant de l'écran
00'26'13	00'26'21	**(C)** : « alors, je pense, pour, heu, créer l'espace autour du porteur de la balle **(T)** : « oui (regarde **(C)**), parce qu'elle restait tout le temps collée à (grimace)
00'26'22	00'26'34	**(T)** regarde la vidéo

00’26’35	00’26’42	**(T)** : « heu (se frotte le front en fermant les yeux), c’est une période de ramadan aussi (s’essuie le front à cause de la sueur) Je, je (opine du chef) les comprends, qu’elles soient amorphes
00’26’43	00’26’51	**(T)** regarde la vidéo
00’26’52	00’27’01	**(T)** : « là, j’essaie de pas les laisser (regarde **(C)**) le choix de dire non (sourit) parce qui peut se dire, non, je vais jouer avec les filles (geste « ok » de la main) c’est pas bien, c’est mal vu et à chaque fois (dresse l’index) je lui dis (sourit), je m’en souviens, j’ai besoin de toi (force la voix)
00’27’02	00’27’06	**(T)** : il a pas… C’est un service que tu me rends de venir jouer (sourit)
00’27’07	00’28’11	**(T)** regarde la vidéo avec beaucoup d’attention, grimace parfois
00’28’12	00’28’12	**(T)** : « je sais plus pourquoi
00’28’13	00’28’20	**(T)** regarde la vidéo
00’28’21	00’28’39	**(T)** : « elle (montre quelqu’un à l’écran), je me souviens qu’y’avait, dès qu’y’a quelque chose de positif (regarde **(C)**) ce que, c’était transformé (regarde vers **(C)**), elle s’orientait face à la cible, elle s’orientait face à la cage et je crois (adresse un signe de tête à l’ordi) que je lui en parle Je sais plus si c’était ça, mais Dans le bilan j’ai dit que j’étais content (s’adosse à la chaise, serein) parce que, elle prenait le ballon et après elle s’orientait (montre à droite à gauche avec les mains, puis croise les bras) et ça, c’était un truc qu’elle faisait pas avant
00’28’40	00’28’46	**(T)** regarde la vidéo puis : « j’avance hein
00’28’47	00’28’49	**(T)** : « heu (geste horizontal de la main), les garçons sont en autonomie j’ai l’impression (se penche beaucoup vers l’écran)
00’28’50	00’29’04	**(T)** regarde la vidéo
00’29’05	00’29’07	**(C)** : « vous restez plus (**(T)** se penche vers **(C)**) **(T)** : « ouais **(C)** : « sur les filles que vers les garçons (**(T)** se frotte le nez)
00’29’08	00’29’11	**(T)** regarde la vidéo
00’29’12	00’29’25	C : « c’est juste pour **(T)** : « sur cette partie-là (montre l’ordi), sur cette situation-là (grimace), ça m’intéresse plus, en plus les garçons n’ont pas la règle des 3 touches de balle J’ai pas (insiste avec la main, scandant ses propos) vérifié ça (regarde **(C)**) Heu (se gratte le cou), c’est un choix
00’29’26	00’29’28	**(T)** : « heu, je laisse les garçons de côté (geste de la main pour pousser quelque chose sur le côté, en souriant)
00’29’29	00’29’51	**(T)** regarde la vidéo
00’29’52	00’29’54	**(T)** : « j’l’ai (sourit) cassé Je lui ai cassé le ramadan (se tourne vers **(C)** en souriant)
00’29’55	00’30’07	**(T)** regarde la vidéo
00’30’08	00’30’08	**(T)** : « surveille ton vocabulaire (sourit)
00’30’09	00’30’21	**(T)** regarde la vidéo souriant et agitant les genoux parfois
00’30’22	00’30’29	**(T)** : « ah, je vois, je me souviens, je reviens sur le fait (se frotte la tempe) qu’elle était tout le temps collée aux, à ses adversaires (se frotte la joue)
00’30’30	00’30’32	**(T)** : « donc, (grimace) on discutait du démarquage
00’30’33	00’30’36	**(T)** regarde la vidéo
00’30’37	00’30’43	**(T)** : « et tu vois, j’suis revenu, après Ça a été difficile, mais je crois que je suis revenu (se gratte le mollet gauche, concentré sur l’écran)
00’30’44	00’31’16	**(T)** regarde la vidéo souriant parfois
00’31’17	00’31’21	**(C)** : « là, donc, vous orientez le débat **(T)** : « oui (se tourne vers **(C)**) **(C)** : « le débat d’idées (**(T)** se frotte l’épaule et le haut du bras)
00’31’22	00’32’47	**(T)** regarde la vidéo, attentif, souriant parfois
00’32’48	00’32’49	**(T)** : « je cherche (regarde **(C)**) les réponses, hein (rigole doucement en regardant **(C)**)
00’32’50	00’33’06	**(T)** regarde la vidéo, bras croisés sur la poitrine
00’33’07	00’33’08	**(T)** regarde la vidéo confortablement adossé à la chaise, jambe écartées, souriant
00’33’09	00’33’50	**(T)** regarde la vidéo accoudé devant l’ordi, proche de l’écran, souriant/riant parfois
00’33’51	00’34’05	**(C)** : « vous (**(T)** se tourne vers **(C)**) expliquez souvent en situation réelle ou bien (**(T)** se tire l’oreille) pour expliquer **(T)** : « toujours pareil (voix forte), êê, toujours pareil, c’est-à-dire que il faut (montre quelque chose entre ses doigts devant ses yeux) visuellement pour, pour moi (main aux doigts écartés,

		yeux écarquillés), je trouve important que visuellement les élèves aient compris (insiste avec la main)
00’34’06	00’34’14	**(T)** : « aient vu la chose (insiste avec les mains) Heu, le fait de parler, pour moi, ça suffit pas Mais c’est encore mon expérience personnelle (ramène son poing vers lui), parce que j’ai besoin de voir les choses (regarde **(C)**)
00’34’15	00’34’21	**(T)** regarde la vidéo
00’34’22	00’34’36	**(T)** : « là, je leur dis que (bouge sur sa chaise), alors, c’est pas avec ces termes-là, mais leur faire comprendre qui faut qu’elles sortent de l’alignement (déplace ses mains parallèles vers la droite au loin), je leur dis (montre l’ordi et extrait quelque chose de là pour le mettre ailleurs), parce que se mettre derrière, ça peut être un bon démarquage (lance quelque chose derrière lui), on peut faire une passe en cloche, mais techniquement elles sont pas, elles sont pas encore là
00’34’37	00’34’43	**(T)** : « donc, déjà, se mettre devant ou (passe sa main de droite à gauche en larges mouvements de va-et-vient) sortir de l’alignement, ça (grimace et fait « ok » de la main) me suffirait
00’34’44	00’34’49	**(T)** regarde la vidéo
00’34’50	00’34’50	**(T)** : « eh (sourit en montrant l’écran) c’est
00’34’51	00’35’02	**(T)** regarde la vidéo
00’35’03	00’35’03	**(T)** : « je (sourit en regardant **(C)**) me suis pris la branche
00’35’04	00’35’48	**(T)** regarde la vidéo en souriant
00’35’49	00’35’58	**(T)** : « ouais (se gratte la tête), je me souviens aussi pourquoi je parle autant (dresse l’index), à l’ombre (sourit), parce que (regarde **(C)**) c’est que, si je les fais jouer tout le temps, tout le temps, tout le temps, y tiendront pas deux heures (insiste avec la main)
00’35’59	00’36’11	**(T)** regarde la vidéo
00’36’12	00’36’12	**(T)** : « je vais à la prochaine ? **(C)** : « oui
00’36’13	00’36’17	**(T)** regarde la vidéo en tapotant le clavier
00’36’18	00’36’18	**(T)** sourit/rit : « c’est enregistré ça (montre le plafond du doigt), la musique (en fond sonore)
00’36’19	00’36’26	**(T)** regarde la vidéo en tapotant le clavier
00’36’27	00’36’40	**(C)** s’approche de l’ordi pour chercher à son tour
00’36’41	00’36’41	**(T)** : « ah mais, ça, c’est les mac (sourit)
00’36’42	00’36’47	**(C)** cherche toujours et **(T)** sourit/rit
00’36’48	00’36’52	**(T)** : « oh, y fait comme si c’était une vidéo, lances-en uns autre pour voir si ça
00’36’53	00’36’57	**(C)** cherche **(T)** : « même pas connecté à internet (fronce les sourcils)
00’36’58	00’37’08	**(C)** cherche toujours
00’37’09	00’37’11	**(T)** : « si y faut se connecter, on peut (regarde **(C)**)… c’est bizarre
00’37’12	00’37’26	**(C)** cherche
00’37’27	00’37’32	**(T)** regarde son téléphone pendant ce temps-là
00’37’33	00’37’36	**(T)** : « heup (puis regarde l’écran avec **(C)**)
00’37’37	00’37’37	**(T)** : « alors c’est là (montre l’écran), jeu wifi
00’37’38	00’37’39	**(C)** cherche encore **(T)** : « on va essayer
00’37’40	00’37’46	**(C)** cherche **(T)** : « mot de passe (tape le mot de passe quand **(C)** s’éloigne)
00’37’47	00’37’53	**(T)** cherche, tapote le clavier en sifflotant
00’37’54	00’38’00	**(C)** revient vers le clavier
00’38’01	00’38’01	**(T)** surveille son téléphone
00’38’02	00’38’08	**(C)** cherche
00’38’09	00’38’09	Un signal sonore retentit **(T)** : « bizarre… connecté
00’38’10	00’38’34	**(C)** cherche : « si, si, connecté
00’38’35	00’38’35	**(C)** : « qu’est-ce qui se passe ?
00’38’36	00’38’37	**(C)** cherche **(T)** : « ça fait de belles photos (geste content de la main, une façon de dire « c’est déjà ça »)
00’38’38	00’38’46	**(C)** cherche sourit/rit
00’38’47	00’38’49	**(T)** : « tu veux que je te laisse (montre la chaise pour s’asseoir)
00’38’50		**(T)** se lève : « oups

Panel 4.2

Début	Fin	Intervention
00'00'00	00'00'03	**(T)** regarde la vidéo : « c'est parti ?
00'00'04	00'00'40	**(T)** regarde la vidéo attentivement, se rapprochant de l'écran, la tête appuyée sur la main gauche
00'00'41	00'00'49	**(C)** : « d'habitude vous ((**T**) se tourne vers **(C)**) bouger autour du terrain **(T)** : « non, heuuuu, non, plutôt fixe d'habitude
00'00'50	00'00'54	**(T)** : « enfin, ça dépend en fait, ça dépend (signe de tête vers l'ordi) de ce que je vais voir, si je dois intervenir ou pas
00'00'55	00'01'15	**(T)** regarde la vidéo
00'01'16	00'01'19	**(T)** : « je cherche l'ombre (regarde **(C)** en insistant avec la main, sourit)
00'01'20	00'01'41	**(T)** regarde la vidéo
00'01'42	00'01'47	**(T)** : « là (montre l'écran), j'suis content parce que… elle est concernée, Emilie (montre l'écran), celle qui, d'habitude, ne veut pas jouer (se frotte le menton)
00'01'48	00'02'14	**(T)** regarde la vidéo
00'02'15	00'02'25	C : « et, pour l'arbitre, c'est **(T)** : « là, elles sont en auto-arbitrage parce que ça y faut, pas de problème, si y'a (joue avec le fil de l'ordi) vraiment un souci (fait la moue), j'interviens, mais (lève la main à plat), heu (regarde **(C)**), elles ont… fin, y'a pas de problème d'arbitrage
00'02'26	00'02'37	**(T)** regarde la vidéo
00'02'38	00'02'59	**(T)** : « là, j'avais, alors, c'est, heu, les élèves qui sont en observation, les 2 garçons qui sont en observation, qui auraient dû normalement, se retrouver sur des chaises éloignées, etc. (regarde **(C)**), je les ai mis (grimace) à l'ombre Alors, y sont côte à côte, donc forcément si y sont côte à côte ça les incite un petit peu à parler entre eux et à ne pas suivre forcément le, le match
00'03'00	00'03'03	**(T)** regarde la vidéo
00'03'04	00'03'19	**(C)** : « et pourquoi, heu, vous avez choisi deux, pas de **(T)** : « heu, c'est ce que (sourit) j'expliquais au début dans le vestiaire, c'est que si je les mets tous ensemble, heu, y vont parler du match de foot (geste de certitude de la main) de l'OM du week-end (se gratte la joue)
00'03'19	00'03'22	**(T)** : « et pas du match, y vont pas observer
00'30'23	00'03'33	**(T)** regarde la vidéo
00'03'34	00'03'43	**(T)** s'esclaffe **(T)** : « je dis, rappelle-toi, prends la à la main parce que la semaine d'avant elle avait été… elle s'était vexée parce que (regarde **(C)**) elle s'était pris un but (voix qui tombe)
00'03'44	00'04'03	**(T)** regarde la vidéo
00'04'04	00'04'15	**(T)** : « là, c'est ce que je leur dis, et je vais revenir, je me souviens dessus, c'est qu'elles poussent trop le ballon vers l'avant Et le ballon, elles tapent fort devant et elles arrivent pas à récupérer le ballon et du coup, à chaque fois, y'a une perte de balle
00'04'16	00'04'24	**(T)** : « alors, je sais plus si je leur dis d'y aller (mouvement sec de la tête vers l'avant) directement, mais ou si je les aiguille, je les questionne là-dessus mais
00'04'25	00'04'25	**(T)** : « ah, et là, je parlais de l'orientation
00'04'26	00'04'29	**(T)**I regarde la vidéo
00'04'30	00'04'32	**(T)** : « je me souviens qu'elles, je voulais qu'elles s'orientent face au but
00'04'33	00'04'34	**(T)** regarde la vidéo
00'04'35	00'04'36	**(T)** : « elles récupèrent et
00'04'37	00'04'51	**(T)** regarde la vidéo
00'04'52	00'04'56	**(T)** : « donc, encore une fois, y'a… ballon trop poussé (très proche de l'écran)… avant
00'04'57	00'05'15	**(T)** regarde la vidéo
00'05'16	00'05'22	**(T)** : « là, j'suis plus (large geste de la main) à donner, à faire des intervenions flash (agite beaucoup la main de-ci de-là), c'est comme, j'aime bien (grimace), c'est comme ça que je fonctionne (se gratte sous le bras)
00'05'23	00'05'30	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « plus que le bilan fin de séance (grimace) qui est (grimace), qui est quand même important, que je fais pas tout le temps, mais
00'05'31	00'05'33	**(T)**: « j'aime bien réagir à chaud
00'05'34	00'05'39	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « donc, on a encore une fois une fille (montre l'écran) qui prend la balle, qui pousse trop

		loin, perd la balle
00'05'40	00'05'44	**(C)** : « vous ((**T)** se tourne vers **(C)**), heu, elle est forte ? **(T)** : « oui
00'05'45	00'05'47	**(T)** regarde la vidéo
00'05'48	00'06'00	**(T)** : « et ça, par exemple, en voyant ça, heu, c'est quelque chose à travailler la semaine d'après en fait (se tourne vers **(C)** en souriant) Je fais pas forcément (fait doucement non de la tête) Et, là, le contrôle, pousser son ballon et l'arrêter (bouge la tête négativement et dubitativement)
00'06'01	00'06'01	**(T)** : « ça pourrait faire partie d'une situation
00'06'02	00'06'10	**(T)** regarde la vidéo
00'06'11	00'06'18	**(C)** : « et ((**T)** se tourne vers **(C)**) j'ai l'impression vous travaillez beaucoup plus, en règle générale, que le travail **(T)** : « heu, centré sur **(C)** : « ouais
00'06'19	00'06'30	**(C)** : « travaille pas sur les contr… **(T)** : « Gé (montre l'écran), général, j'arrive pas à faire des situations fermées (geste de dénégation de la tête) où on va faire passe/contrôle/passe (grands gestes de la main en regardant **(C)**)
00'06'31	00'06'36	**(T)** : « contrôle/passe/contrôle (regarde l'ordi) **(C)** : « en règle générale **(T)** : « ouais **(C)** : « hmm
00'06'37	00'06'47	**(T)** regarde la vidéo
00'06'48	00'06'50	**(T)** : « ça va dépendre du public (montre l'écran et se gratte le sommet du crâne) concerné
00'06'51	00'06'56	**(T)** : « heuuu, ça m'est arrivé (écarquille les yeux en se grattant la tempe) dans d'autres collèges où j'ai travaillé de faire des situations comme ça qui passaient très bien
00'06'57	00'07'02	**(T)** regarde la vidéo
00'07'03	00'07'11	**(T)** : « ou en club (se tourne vers **(C)** en souriant), c'est des petits qu'on entraîne, on peut, on peut aussi se le permettre
00'07'12	00'07'19	**(T)** regarde la vidéo
00'07'20	00'07'25	**(T)** : « là, même situation qu'on retrouve beaucoup (s'essuie le front), pas forcément (tient quelque chose dans sa main) que chez les filles, chez les débutants en défense (regarde au loin en réfléchissant)
00'07'26	00'07'36	**(T)** : « qui, heu, et là je crois que je vais intervenir (montre l'écran du doigt) Heuuuuu, qui tentent de mettre le pied (réfléchit) pour récupérer le ballon mais trop tard et donc (claque le pied par terre) y touchent pas le ballon (geste évasif de la main droite), ils touchent le pied de l'adversaire
00'07'37	00'07'38	**(T)** regarde la vidéo
00'07'39	00'07'42	**(T)** : « et y'en a qui s'engagent trop, justement, dans ce geste-là (se gratte le cou)
00'07'43	00'07'52	**(T)** regarde la vidéo s'approchant de l'écran
00'07'53	00'08'07	**(T)** : « ouais c'est là **(T)** regarde la vidéo
00'08'08	00'08'08	**(T)** fait un geste semblant dire « évidemment »
00'08'09	00'08'10	**(T)** regarde la vidéo
00'08'11	00'08'35	**(T)** : « je reviens sur le fait de la séparation filles/garçons (bouge les doigts indiquant un échange), en voyant ça (semble lancer quelque chose des 2 mains en souriant) je suis, je suis persuadé que si on prend les statistiques, les (geste sûr des mains) filles touchent beaucoup plus de ballons ou font plus, parcourent plus de terrain parce qu'elles vont donner un peu plus, elles vont défendre que si je les, si je les mélange avec des garçons (regarde **(C)**), j'ai pas le même résultat (fait non de la tête)
00'08'36	00'08'37	**(T)** : « pas du tout (insiste de la tête)
00'08'38	00'08'39	**(T)** regarde la vidéo
00'08'40	00'08'42	**(T)** : « on n'a aucune statistiques mais (se reculé sur sa chaise, écarte largement les bras) pour moi c'est criant
00'08'43	00'08'46	**(T)** regarde la vidéo
00'08'47	00'08'50	**(T)** : « en 4^{e} (index dressé le long du nez), sur du foot (insiste avec le doigt en regardant **(C)**), en 4^{e} sur du foot
00'08'51	00'09'00	**(T)** regarde la vidéo **(T)** : « parce que j'ai des, on en a déjà parlé, en basket, heuuu, elles se, c'est (se tient le menton), je, c'est mélangé garçons/filles

00’09’01	00’09’14	**(T)** regarde la vidéo
00’09’15	00’09’16	**(T)** : « ça, c’est ce que (tend la main ouverte vers l’ordi), on voit des marquages (fait « ok » de la main), pfft !
00’09’17	00’09’50	**(T)** regarde la vidéo avec beaucoup d’attention, souriant parfois et se grattant la cuisse
00’09’51	00’10’03	**(T)** regarde la vidéo
00’10’04	00’10’04	**(T)** : « je passe (grimace)
00’10’05	00’10’17	**(T)** regarde la vidéo en tapotant le clavier
00’10’18	00’10’19	**(T)** : « je te laisse mettre la (se tourne vers **(C)**)
00’10’20	00’10’32	**(C)** tapote le clavier
00’10’33	00’10’48	**(T)** regarde la vidéo
00’10’49	00’10’50	**(C)** : « le débat d’idées, ça comme (**(T)** sourit) ou pas ?
00’10’51	00’10’52	**(T)** regarde la vidéo
00’10’53	00’10’53	**(T)** : « je viens de le mettre (sourit)
00’10’54	00’10’16	**(T)** regarde la vidéo, souriant parfois
00’11’17	00’11’22	**(T)** regarde la vidéo fronçant les sourcils
00’11’23	00’11’29	**(C)** tapote le clavier : « parce que, normalement, là, y’avait le, vous étiez en train d’attendre quelques **(T)** : « hmm… des élèves qui étaient en train de se rafraîchir là
00’11’30	00’11’48	**(C)** tapote le clavier
00’11’49	00’11’26	**(T)** regarde la vidéo
00’11’27	00’12’34	**(T)** regarde la vidéo en souriant
00’12’35	00’12’45	**(C)** : « heu, chaque groupe (**(T)** se tourne vers **(C)**), par exemple y’a un groupe, les garçons, vous leur répondez (**(T)** acquiesce) par une question et les filles c’est pas une question mais plutôt des
00’12’46	00’12’57	**(T)** : « heu, là, j’ai, là y faut, là, elle, elle doit pas entendre beaucoup de compliments (**(T)** regarde **(C)**), donc je tiens à ce qu’elle entende de la bouche du professeur (lève la main et relève le visage) que c’est bien (acquiesce de la main) ce qu’elle a fait Je crois que c’est important (montre l’écran et regarde **(C)**)
00’12’58	00’13’05	**(T)** regarde la vidéo
00’13’06	00’13’12	**(T)** : « on dit souvent ce qui va pas (dresse le doigt) mais rarement ce qui va bien, ce qui (regarde **(C)** en baissant la voix), ce qui est positif Je pense qui faut appuyer sur ça
00’13’13	00’13’17	**(T)** regarde la vidéo en souriant
00’13’18	00’13’19	**(T)** : « qu’est-ce qui va pas (tend l’oreille en souriant et levant le doigt)
00’13’20	00’13’35	**(T)** regarde la vidéo souriant et se frottant parfois l’œil
00’13’36	00’13’51	**(T)** : « elle dit en fait ce que je (se tourne vers **(C)**), ce que je veux entendre (se gratte le mollet en regardant **(C)**) **(C)** : « et donc là [inaudible] filles ou bien garçons, vous diriez **(T)** : « oh, bêê, là, c’est (regarde l’écran) réactif, heu, j’ai pas besoin de trop, trop, les aiguiller (les yeux dans le vague), elles comprennent tout de suite (regarde C en souriant), heu, ce qui va pas (affirmation des yeux)
00’13’52	00’13’55	**(T)** : « ce qui va pas Les garçons, eux, heu (les yeux dans le vague) non ! (regarde **(C)**)
00’13’56	00’14’09	**(T)** : « pour eux… alors, est-ce que c’est une difficulté (s’interroge de la main en faisant des moulinets) de s’exprimer (se touche la tempe) ou est-ce que c’est intellectuellement, elles sont, elles sont plus à même à trouver les solu, à trouver les problèmes (index levé), elles vont trouver les solutions Je sais pas (fait la moue)
00’14’10	00’14’30	**(T)** regarde la vidéo
00’14’31	00’14’35	**(T)** : « donc, là, je leur donne la solution (l’air dépité en regardant **(C)**), que, que c’était bien, j’suis pas sûr
00’14’36	00’15’19	**(T)** regarde la vidéo attentivement, souriant parfois
00’15’20	00’15’20	**(T)** : « décidément y se trompent (signe de la tête de lassitude, tout en souriant)
00’15’21	00’15’23	**(T)** regarde la vidéo
00’15’24	00’15’28	**(T)** : « alors, là, je sais pas si (montre l’écran du doigt en se tournant vers **(C)**) avant mon arrivée elles étaient en train de parler de ça On saura jamais (geste « tant pis »)
00’15’29	00’16’12	**(T)** regarde la vidéo s’appuyant parfois sur son poignet la main agrippée à l’épaule
00’16’13	00’16’27	**(T)** : « alors, ah, pff (le bras tombe) Je patiente (geste de la main pour dire qu’il attend) Heu (montre l’écran du doigt), Marie, est un peu (se tourne vers **(C)**) le souffre-douleur des

		filles, c'est-à-dire que si y'a une erreur, si y'a quelque chose qui s'est mal passé (fait des moulinets de la main devant lui), on va s'en prendre à Marie (se gratte le sommet du crâne)
00'16'28	00'16'34	**(T)** : « et là c'est exactement ce qui est en train de se passer, elles sont en train de dire 'oui, Marie elle tire à côté (fait la moue), elle a le pied tordu, etc.' Et, en fait, moi, ce que j'ai remarqué, ce que j'ai observé (tend l'index vers l'écran sans lever l'avant-bras du bureau)
00'16'35	00'16'47	**(T)** : « c'est qu'en fait elle était souvent bien placée (l'air satisfait) mais on lui faisait… soit on lui faisait pas de passe (fait non de la tête), soit on lui faisait des passes, on la mettait, on lui faisait des passes trop fortes ou des passes qui étaient vraiment pas dans la bonne direction (indique un sens avec sa main)
00'16'48	00'16'50	**(T)** : « et ça elles l'ont pas, elles l'ont pas intégré ça
00'16'51	00'16'55	**(T)** : « c'est pas, fff, c'est pas de sa faute (se recule sur sa chaise), c'est pas de la faute de Marie (bien assis au fond de sa chaise), pour moi, hein, c'était pas la faute de Marie
00'16'56	00'17'03	**(C)** tapote le clavier
00'17'04	00'17'10	**(T)** regarde la vidéo
00'17'11	00'17'11	**(T)** regarde la vidéo et fait un geste de la main (signifiant « Ok »)
00'17'12	00'17'40	**(T)** regarde la vidéo
00'17'41	00'17'43	**(C)** se précipite sur l'ordi et tapote le clavier
00'17'44	00'17'55	**(C)** : « là (**(T)** le regarde), vous êtes intervenu par rapport à quel groupe ? (**(T)** croise les bras sur sa poitrine) Selon les orientations des réponses des élèves, ou bien c'est par rapport à chaque groupe et chaque difficulté qui…
00'17'56	00'17'59	**(T)** : « moi, d'abord, moi (écarte les bras, mains aux doigts largement écarté) je fais un constat, quand j'observe (insiste avec les mains **(C)** : « hmm
00'18'00	00'18'11	**(T)** : « après, je reviens dessus, heu, derrière, mais si y'a quelque chose qui, qu'on, que elles (montre l'écran), elles observent d'elles-mêmes (tire sur son t-shirt des 2 mains), heu, je veux bien y revenir dessus **(C)** : « hmm
00'18'12	00'18'29	**(T)** : « là (tique un peu), c'est moi qui ai plus orienté sur le fait de doser le ballon (voix qui tombe) Alors (la voix forcit), tout à l'heure, c'étaient les oranges, d'elles-mêmes, qui ont dit (regarde **(C)**), heu, 'oui, on tape le ballon trop fort (voix qui baisse)' Je me sers de ce que j'ai dit (montre l'écran index tendu), donc doser le ballon, avec les oranges (montre un groupe imaginaire au loin derrière lui), avec l'équipe verte (fait des moulinets de la main) qui a à peu pr…, qui a (se tourne vers **(C)**) ce problème-là (tient quelque chose dans sa main) aussi
00'18'30	00'19'43	**(T)** regarde la vidéo souriant parfois et agitant les jambes sous le bureau
00'19'44	00'19'46	**(T)** : « je crois que ça a duré 8 minutes en tout (regarde **(C)**)
00'19'47	00'19'49	**(T)** regarde la vidéo
00'19'50	00'19'54	**(C)** : « alors que normalement (**(T)** se tourne vers **(C)**) **(T)** : « 7, 7 minutes **(C)** marmonne [Inaudible]
00'19'55	00'20'00	**(T)** regarde la vidéo
00'20'01	00'20'08	**(C)** : « alors, celui-là c'était encore une volonté de laisser les élèves s'exprimer ou bien c'est vous avez envie de
00'20'09	00'20'10	**(C)** : « de faire le timing de
00'20'11	00'20'29	**(T)** : « heu, là j'suis emporté par le (fait des moulinets des mains en souriant) Je pense que c'est des moments aussi que, du coup, j'aime bien Si je vois que c'est (s'essuie les mains sur les cuisses), que ça marche (fait semblant de tricoter avec ses mains), qu'on va parler football, qu'on va parler de problèmes et de solutions, oui Si, heu, si comme les bleus (les montre au loin), c'est pas très intéressant, j'suis pas resté longtemps avec eux (insiste de la main), j'avais pas de, j'avais pas de matière (fait des moulinets)
00'20'30	00'20'33	**(C)** : « là, vous dites que ce sont des moments où vous aimez bien **(T)** : « oui (les mains sur les cuisses), heu
00'20'34	00'20'38	**(C)** : « c'est par rapport au débat d'idées ou bien rester plus avec les élèves ou bien (**(T)** se gratte la tête)
00'20'39	00'20'43	**(T)** : « non, par rapport au débat d'idées, par, en essayant d'être en accord avec eux (gratouille la table devant lui)
00'20'44	00'20'50	**(T)** : « en disant, ben moi, j'ai observé ça (fait des mouvements pendulaires de ses mains, d'un côté et de l'autre), est-ce qu'ils ont observé la même chose

		Je vais leur poser des problèmes, est-ce qu'ils vont (regarde **(C)**) trouver les solutions
00'20'51	00'21'02	**(T)** : « si y z'ont pas les solutions et ben y va falloir que je les aiguille, des fois (grimace) j'aiguille un peu trop Je sais que, moi, je pense (se touche la poitrine) que je donne les solutions (regarde en l'air semblant réfléchir en même temps qu'il parle) trop vite (la voix faiblit) Je pense que (regarde **(C)**), heu (grimace), pour un gain de temps, je donne la solution trop rapidement
00'21'03	00'21'08	**(T)** regarde la vidéo
00'21'09	00'21'15	**(T)**: « heu, là, y sont déjà sur une tactique (articule le mot) de, de jeu (regarde **(C)**), 2-1-1 (signe interrogatif de la bouche)
00'21'16	00'21'31	**(T)** regarde la vidéo se frottant l'œil parfois
00'21'32	00'21'40	**(T)** : « là, je m'adapte à, eux y z'ont, y m'ont dit… je serais pas forcément venu sur une tactique de jeu 2-1-1 si on en avait pas parlé
00'21'41	00'21'43	**(T)** regarde la vidéo : « donc, y me tendent une perche (fait un geste de la main « c'est pas ma faute ! »)
00'21'44	00'21'45	**(T)** regarde la vidéo
00'21'46	00'21'46	**(T)** : « j'essaie d'aller plus loin
00'21'47	00'21'51	**(T)** regarde la vidéo
00'21'52	00'21'57	**(T)** : « moi, le 2-1-1, après c'était l'utilisation des ailes, savoir si (regarde **(C)**) y z'allaient réussir à exploiter l'utilisation des ailes (la voix retombe)
00'21'58	00'22'03	**(T)** regarde la vidéo
00'22'04	00'22'05	**(T)** : « ah, y se regardent et ça fait 7 minutes que (regarde **(C)** en souriant)
00'22'06	00'22'17	**(T)** regarde la vidéo
00'22'18	00'22'22	**(T)** : « là, je leur ai pas laissé le (sourit en hochant la tête), laissé le choix (la voix tombe)
00'22'23	00'22'58	**(T)** regarde la vidéo, souriant parfois
00'22'59	00'23'05	**(T)** regarde la vidéo et se rapproche en plissant le front
00'23'06		**(T)** regarde la vidéo
00'23'10	00'23'19	**(T)** : « heu, je me souviens, elle demandait en fait ce que (se frotte le sourcil en fermant les yeux) sa copine peut venir avec elle en observation et je sais que si je les mets toutes les deux (agite deux doigts devant lui mimant un ensemble) ensemble c'est (se ronge une cuticule), c'est fichu (résigné)
00'23'20	00'23'35	**(C)** tapote le clavier
00'23'36	00'25'14	**(T)** regarde la vidéo avec beaucoup d'attention, les yeux suivant sans cesse les actions à l'écran
00'25'15	00'25'17	**(T)** : « j'interviens moins (appuie son menton dans sa main gauche), je me rends compte
00'25'18	00'25'58	**(T)** regarde la vidéo
00'25'59	00'26'07	**(T)** : « donc, là, c'est le réflexe (se tourne vers **(C)** en souriant et agitant les genoux) club football, y fait une faute et derrière (écarquille les yeux bras écartés) y me fait comme ça 'j'ai rien fait' Et ça, je ne supporte pas (agite la tête en souriant/riant)
00'26'08	00'26'10	**(T)** regarde la vidéo
00'26'11	00'26'12	**(T)** : « et y sourit, il a le sourire donc y sait qu'il a tord
00'26'13	00'26'16	**(T)** regarde la vidéo en soupirant et dodelinant de la tête
00'26'17	00'27'04	**(T)** regarde la vidéo
00'27'05	00'27'06	**(T)** : « je sais plus pourquoi j'interviens (sourcil froncés l'air interrogatif)
00'27'07	00'27'15	**(T)** regarde la vidéo
00'27'16	00'27'23	**(T)** : « si, je me rends compte qu'on n'a plus trop de temps et qui faut qu'elles (regarde **(C)**) enchaînent rapidement le match Je crois que, d'ailleurs, on finit encore une fois (regarde **(C)**) on finit (marmonne la fin du mot)
00'27'24	00'27'32	**(T)** regarde la vidéo
00'27'33	00'27'35	**(T)** : « elle vient faire le nombre (montre l'écran) mais (se gratte le derrière du crâne en souriant à **(C)**) elle est pas plus concernée (sourit) que ça
00'27'36	00'27'37	**(T)** regarde la vidéo
00'27'38	00'27'41	**(T)** : « après, enchaîner 4 matches, enfin, 4 mi-temps, je (air dubitatif), je lui en veux pas
00'27'42	00'27'58	**(C)** : « et, y'a en termes de (**(T)** regarde **(C)**), comment dire En termes d'organisation des matches, y'a des débats d'idées **(T)** : « ouais **(C)** : « normalement, c'est la 1re fois que vous faites ça **(T)** : « oui, **(C)** : « donc

		(T) : « on n'avait pas pu, ouais, y pleuvait **(C)** : « filles/garçons, heu **(T)** : « débat d'idées (insiste de la main) **(C)** : « on enchaîne
00'27'59	00'28'01	**(T)** : « heu **(C)** : « vous trouvez ça **(T)** : « je préfère (grimace en agitant doucement la tête)
00'28'02	00'28'19	**(T)** : « je préfère parce que j'ai pas à me soucier (se frotte le front et la racine des cheveux) des élèves qui ne sont pas dans le débat d'idées (insiste avec la main en regardant **(C)**) Honnêtement (grimace) j'ai trouvé ça plus (réfléchit en regardant au loin), heu, comment dire ? Au niveau (réfléchit les yeux en l'air, se frottant le menton) organisation, plus, heu (se frotte le front de la paume de la main), j'ai perdu le terme, heuuuuu, heu (se gratte le dessus du crâne), plus économique (voix sûre)
00'28'20	00'28'27	**(T)** : « heu (tient quelque chose sous sa main), tout le monde au même endroit, tout le monde sur le débat d'idées (regard dans le vague), on ga…, …fin, normalement on gagne 7 min. (regarde **(C)**
00'28'28	00'28'37	**(T)** : « je dis normalement parce que (sourit) on finit quand même en retard Heu, non, moi, je (fait non de la tête), je suis pour cette organisation-là (regarde **(C)**), par rapport **(C)** : « faire le débat d'idées **(T)** : « oui
00'28'38	00'28'41	**(C)** : « les filles et les garçons ensemble par exemple
00'28'42	00'29'49	**(T)** regarde la vidéo attentivement tendant parfois l'oreille
00'29'50	00'29'58	**(C)** s'approche de l'ordinateur, **(T)** grimace, **(C)** tapote le clavier
00'29'59	00'30'03	**(T)** : « on l'a (se gratte l'épaule sous la manche) déjà vu non ? C'est celui qu'on a vu tout à l'heure **(C)** : « c'est la 2e mi-temps **(T)** : « ah oui, d'accord
00'30'04	00'30'04	**(C)** tapote le clavier : « ça c'est le retour, ok
00'30'05	00'30'12	**(C)** tapote le clavier
00'30'13	00'30'19	**(T)** regarde la vidéo, s'étire et regarde son téléphone portable
00'30'20	00'31'49	**(T)** regarde la vidéo, le menton appuyé sur les mains croisées
00'31'50	00'31'59	**(C)** : « c'est la récompense de la fin du (**(T)** arrête la vidéo et regarde **(C)**) **(T)** : la récompense ? **(C)** : « de la fin du cycle, bon vous dites pour les filles sont **(T)** : « ah, de dire des choses positives (regarde **(C)**) ?
00'32'00	00'32'05	**(T)** : « non, non, ç'aurait pu être une séance ordinaire, j'aurai pu dire la même chose (fait la moue et se gratte l'épaule, la voix tombe)
00'32'06	00'32'12	**(T)** : « là, j'étais content, je me souviens, j'étais content (insiste de la main) de ce que j'avais vu, heu, par rapport aux conditions, c'était pas évident (geste interrogatif de la main droite)
00'32'13	00'32'14	**(T)** : « j'ai vu des bonnes choses
00'32'15	00'32'22	**(T)** regarde la vidéo
00'32'23	00'32'47	**(T)** : « ah, c'est toujours le même souci (montre l'écran du doigt) et je cible (regarde **(C)**) toujours la même personne Il a pas compris que (se frotte/gratte le front) quand tu as quelqu'un dans ton équipe, si tu le descends (tient quelque chose dans sa main et sourit), si, ça va, si tu lui dis qu'il ne sait pas jouer, ça va pas servir, ça va pas servir l'équipe donc ça va pas lui servir à lui (se touche la poitrine) parce que y va pas, y va pas avoir envie (fait non avec son corps) Moi, si on me dit tout le temps t'es nul, t'es nul, ça va, ben j'ai plus envie quoi
00'32'48	00'32'51	**(T)** regarde la vidéo : « je (montre l'écran avec son petit doigt)
00'32'52	00'32'53	**(T)** regarde la vidéo
00'32'54	00'32'57	**(T)** : « et c'est un discours que j'ai du mal (insiste de la voix sur ce mot) à faire passer à (montre l'écran du petit doigt) certains
00'32'58	00'33'02	**(T)** regarde la vidéo
00'33'03	00'33'05	**(C)** : « à faire passer quoi ?
00'33'06	00'33'08	**(T)** écarquille les yeux
00'33'09	00'33'12	**(C)** : « c'est par rapport au (**(T)** se tourne vers **(C)** en se grattant le haut du front), au **(T)** : « par rapport au, culturellement, comment y vivent le foot (englobe quelque chose avec sa main) **(C)**: « ah, d'accord

00’33’13	00’33’20	**(T)** : « par rapport à, ouais (se frotte le nez), y, la, l’échec n’est pas accepté (montre quelque chose du doigt au loin), heu, chez certains (regarde **(C)**) houla (de la main dressée devant son visage exprime « faire attention »), pas chez tout le monde parce que
00’33’21	00’33’37	**(T)** : « mais, chez certains, l’échec n’est pas accepté Dès que (regarde au loin) on fait une passe (montre sa direction) et que la personne à qui on a fait la passe (regard dans le vague) loupe le ballon, et bêê (main ouverte) on va s’en prendre tout de suite à lui (regarde **(C)**), ‘t’aurais pu récupérer le ballon’, ‘t’aurais pu’, ‘t’aurais pu faire ceci, cela’ ou ‘t’aurais pu marquer le but’ etc.
00’33’38	00’34’16	**(T)** regarde la vidéo, souriant parfois
00’34’17	00’34’23	**(C)** tapote le clavier : là, c’est la (**(T)** regarde son téléphone), du coup ça marche pas, c’est vite fini **(T)** : « oui, oui
00’34’24		**(C)** tapote le clavier (**(T)** remet sa montre au poignet) : « je suis, parce qu’on a (**(C)** marmonne) Donc, c’est bon, voilà

Annexe D

TRANSCRIPTION 2
Autoconfrontation simple avec Bernard

Panel 1 (extraits de la première et de la deuxième séance)

Début	Fin	Intervention
00'00	00'34	**(B)** regarde l'ordi
00'35	00'40	**(C)** : si vous voulez avancer ou bien stopper, voilà, vous me dites **(B)** : d'accord **(C)** : ou bien stopper comme ça (tape sur le clavier)
00'41	00'51	**(B)** regarde l'ordi
00'52	00'59	**(C)** : donc la 1re séance c'était pareil pour la prise en main, donc pour la prise en main comment ça se fait ? (**(B)** se gratte sous le bras gauche)
01'00	01'13	**(B)** : bêê là j'essaye de donner les consignes de… de (ouvre grand les yeux) de, de, de, de, d'avoir l'attention de toute la classe pour ensuite leur expliquer puis qui mettent en placent eux-mêmes (regarde **(C)**) **(C)** : d'accord **(B)** : le matériel en petits groupes
01'14	01'16	**(B)** regarde l'ordi (sourcils haussés)
01'17	01'39	**(B)** : et la grosse difficulté c'est de… d'avoir leur attention à tous en même temps… on est en extérieur… y'a beaucoup d'espaces donc heu… c'est pas plus facile dans une petite salle (regarde **(C)**) et heu… Là c'était une classe qui est particulièrement heu… difficile en termes d'attention (tripote sa montre)
01'40	01'46	**(B)** regarde l'ordi **(C)** tripote le clavier
01'47	01'55	**(B)** : je me rends compte encore plus en les revoyant que… ils se sont rapprochés mais ça bavarde beaucoup quoi
01'56	02'09	**(B)** regarde l'ordi **(C)** : et heu… voilà, pendant la 1re séance après heu… **(B)** : et puis là c'était un objectif de rentrée heu… de mise en train… très générale
02'10	02'13	**(C)** : d'accord **(B)** : mais y fonctionnaient en groupes déjà (opine de la tête), petits groupes
02'14	02'46	**(B)** : là heu les groupes sont pas forcément mixtes d'ailleurs, j'ai du mal à distinguer les couleurs mais… j'ai l'impression que (ne lâche pas sa montre des doigts)… quoi que si, oui, y'avait quand même… oui, oui, non, cette séance-là j'avais réussi à… à obtenir l'adhésion et… (raclement de gorge) parce que c'est (grimace), c'est… ça les dérange hein quand même de jouer filles/garçons. Les garçons y préfèrent vraiment heu (met quelque chose à plat de ses mains)… y comprennent pas l'intérêt de… travailler avec quelqu'un de différent, une fille, ça pose un problème (fait des moulinets des mains) et essayer de le résoudre
02'47	03'00	**(C)** : même au niveau de l'échauffement ? **(B)** : (se frotte le bout du nez en réfléchissant) et… non, non heu bêê les équipes étaient faites (fait des moulinets des mains), je voulais qui s'échauffent déjà en équipe (regarde M en tenant un groupe dans ses 2 mains) **(C)** : mmm **(B)** : s'échauffer en mixité pour après se re, re, se redispatcher (éloigne des choses avec ses mains) ça (fait des moulinets en grimaçant) m'intéressait pas trop
03'01	03'29	**(B)** : donc là en fait j'avais essayé de faire des groupes de niveaux, d'un peu de besoin (hésite des mains), mixtes (agite la tête) si possible… et dans, donc y'avait un groupe plus… plus à l'aise, plus expert en foot (regarde **(C)**) où y'avait une seule (marque l'évidence des mains et des yeux) jeune fille qui pouvait vraiment… être au niveau heu… et encore une fois, moi, ce qui m'intéressait vraiment c'était de, de mélanger (fait des mélanges avec ses mains) heu… (assemble des choses avec ses mains) de faire cette expérience (regarde **(C)**) même si je savais a priori que ça allait être compliqué (mélange avec ses mains en haussant les sourcils) de mélanger et de faire des groupes très hétérogènes (agite la tête en tous sens en regardant **(C)**)
03'30	03'49	**(B)** : et de dire bêê voilà comment y vont réussir à s'adapter (ouvre grand les yeux en regardant l'ordi) vue que, y sont hétérogènes entre eux mais (montre quelque chose plus loin) homogènes… hétérogènes dans leur sein mais homogènes (tient des choses sous ses mains

		écartées) entre eux. Donc dans chaque équipe y'a des (agite les mains) élèves un petit peu plus débrouillés (fait des moulinets) qui doivent régler heu… les problèmes de « comment je joue (regarde **(C)**) avec un camarade qui est heu… qui a jamais joué au foot » (dubitatif)
03'50	03'54	**(B)** : voilà parce que… qui sachent jouer eu football moi ça m'intéresse pas plus que ça (regarde **(C)** qui opine)
03'55	04'27	**(B)** : par contre qui soient capables de réfléchir et de se dire (hausse les sourcils en agitant les mains) « bon, le prof y me propose cette situation là (fait des moulinets) avec des… camarades qui savent pas jouer… mais moi qui sait jouer est-ce que je suis capable de parler, conseiller, donner (scande ses propos en se balançant à leur rythme en regardant **(C)**) des conseils, des consignes heu… la placer, lui dire heu… mets-toi là, mets-toi là » et j'ai… alors, peut-être que c'était un objectif trop élevé (air interrogatif) pour des élèves de 4e (s'interroge gestuellement) mais bon voilà c'était ce que (hausse les épaules)… c'était l'intérêt… de cette démarche, d'être filmé en plus (regarde **(C)**)
04'28	04'34	**(B)** : parce que l'activité football elle était pas… elle était pas programmée (regarde M), elle était pas… (bouge sur son siège) heu… elle était pas prévue dans l'année
04'35	05'04	**(B)** : mais… ça m'intéressait de faire cette expérience, sauf que j'étais heu… j'étais un peu frustré (regarde **(C)**) par les résultats. Donc y'a un co… et par contre (pousse quelque chose sur le côté), et par contre y'a un autre niveau où heu… (se gratte le torse) les garçons n'ayant pas… trop d'expérience en foot y refusaient pas forcément, au contraire, et là la mixité (mélange des choses avec ses mains) était… plus facile… plus facilement envisageable. L'idéal en fait c'est d'avoir une classe d'élèves qui n'ont jamais joué (geste vif de négation) au foot (écarte les bras)
05'05	05'12	**(B)** : qui y'ait pas de footballeurs a priori… et là, comme n'importe quelle autre activité, la mixité (moulinets des mains) bon…
05'13	05'34	**(B)** : à partir du moment où on commence à avoir un petit peu d'expérience, un peu d'expertise, on en trouve rarement des élèves pratiquant en club… qui ont le, l'intelligence (fait des guillemets avec ses doigts) on va dire de, de placer, conseiller, encourager heu voilà (fait des œillères avec ses mains). Ils sont au collège et heu… c'est foot, c'est… Ils ont déjà du mal à se faire la passe entre eux (regarde **(C)**)
05'35		**(B)** : si en plus heu… et puis c'est, c'est, c'est contraints et forcés, certains élèves qui sont pas du tout (regarde **(C)**) déjà, pas très physiques (reprend son souffle, fait des moulinets), en plus l'activité foot qui est compliquée au niveau technique : contrôler le ballon heu…
05'48	05'57	**(B)** : quand on fait ça pour la 1re fois… et leur imposer… en plus, par des manières un petit peu détournée (louvoie) de jouer ensemble (grimace)
05'58	06'02	**(B)** : c'est vraiment un pari qui est compliqué
06'03	06'17	**(C)** : et la discipline du football heu… **(B)** : et après c'est pour ça qu'on en fait peu (grimace) parce que on… (fait des moulinets des mains) on anticipe déjà un peu les problèmes qu'on a vécus et puis pour l'avoir heu… pas fait depuis longtemps bêê ça… ça a pas changé, on se retrouve confrontés à ces problèmes-là (regarde **(C)**)
06'18	07'10	**(B)** : ou alors on se dit bêê (grands mouvements indiquant le changement)… on n'impose pas, les garçons jouent entre eux avec des consignes et des objectifs bien particuliers, hein, c'est pas jouer à la baballe simplement… les jeunes filles, si y'en a, qui sont plus à l'aise, elles sont les bienvenues et puis, à l'inverse, stigmatise (dessine des guillemets) pas spécialement les jeunes filles au foot puisque y'en a qui se débrouillent mieux que les garçons (regarde **(C)**) et les garçons qui sont anti… anti-foot, y trouvent aussi un peu leur compte avec (moulinets) les jeunes filles qui pratiquent pas du tout et y'a une forme de mixité qui est intéressante. Y'a cette richesse… et heu… ça tourne mieux avec (regarde **(C)**) ces élèves-là qui sont heu… qui découvrent l'activité, qui sont pas à l'aise techniquement… mais qui disent « bon (grimace), pourquoi pas », la mixité fonctionne mieux avec ceux-là. donc, en fait, c'est (moulinets), c'est un outil intéressant avec… qui est riche (regarde **(C)**)… à condition de pas… l'imposer à tout prix **(C)** : ouais
07'11	07'30	**(C)** : et la mixité ça pose problème avec cette classe ? **(B)** : voilà, oh ouais je présume que… oui, ça aurait pu mieux fonctionner avec un autre groupe c'est possible y'a pas de (trace des droites parallèles dans l'air), y'a pas de dogmatisme (grimace), oui, oui, oui, c'est pour ça qu'on se dit toujours « allez, on y va, on fait l'expérience, pourquoi pas ? » heu…
07'31	07'38	**(C)** : et (montre l'écran) **(B)** : puis y'en aura forcément dans la classe, même si c'est une minorité, qui ont tiré… des avantages (regarde **(C)**) et des bénéfices (insiste de la tête)
07'39	08'00	**(B)** : et puis montrer aux… aux gars que (perdu dans ses pensées)… pff (fait de grands

		moulinets)…un peu à l'instar des autres disciplines, qu'en éducation physique y'a aussi des problèmes à régler… comme en maths y'a des problèmes à résoudre… et que heu (hausse les sourcils)… c'est pas : « non, non, non je joue pas avec certaines personnes », « non, non, non, le foot c'est pas ça »… (regarde **(C)**)
08'01	08'11	**(B)** : je leur avais, je… là on n'est qu'à l'échauffement (regarde l'écran) et ma proposition (lève 2 doigts de chaque main) c'était 2 cages sans gardien, bon bêê la de suite y sont (regard apeuré) perdus, y sont déboussolés (regarde **(C)**), à partir du moment où on sort un petit peu de l'activité heu…
08'12	08'28	**(B)** : … de référence **(C)** : mmm **(B)** : (hausse les sourcils) et ça hou, c'est pénible, c'est, c'est dommage, on se dit qu'on… le fait pas assez. Quand on dit foot, y z'ont des représentations (trace des œillères) bien… bien précises et puis c'est dur d'en sortir
08'29	08'48	**(C)** : et normalement dans… **(B)** : donc on rentre (grimace) un peu dans le conflit, ça me dérange pas forcément de rentrer un peu dans le conflit (mélange des choses avec ses mains), faire réfléchir… mais là en l'occurrence ça donne pas des fois forcément des choses très intéressantes à voir. Là, l'échauffement, on passe beaucoup de temps, je me rends compte… (hausse les sourcils), y sont pas très actifs, après ça démarre un peu (hausse les épaules)
08'49	08'54	**(B)** : là on est toujours dans la mise en train, y z'ont, c'est plus spécifique (quelqu'un entre dans la pièce)
08'55	09'10	**(B)** : voilà avec un ballon (regarde **(C)**)… bon des choses très simples hein **(C)** : et **(B)** : ça tournait pas trop mal (**(C)** voudrait parler)… on se rend compte que les élèves qui pratiquent pas, qui découvrent, s'en sortent très bien… Tout le monde y trouve son compte
09'11	09'15	**(B)** : (se gratte le coin du nez) donc là y sont… y'a des moments où ça tourne très bien (tient quelque chose entre ses mains devant lui) et c'est très fragile (sourit), ça dure pas longtemps (regarde **(C)**)
09'16	09'33	**(B)** : c'est ça qui est aussi frustrant, on se dit « ah, ça y est ça a l'air de tourner un petit peu » et puis y comprennent pas l'intérêt de faire heu… 10 min plutôt que 3 (moulinets). Y faut répéter pour heu… maîtriser et apprendre… et alors bon, ça, certaines (geste d'évidence), certains élèves de la classe maîtrisent particulièrement bien
09'34	09'50	**(B)** : alors, peut-être, les mettre plus en valeur, les, les… leur demander de montrer à la classe… Comme c'était un cycle qui était pas prévu dans la programmation bon bêê j'ai fait (moulinets) un petit peu… j'ai été dans l'improvisation
09'51	10'04	**(C)** : et **(B)** : et après c'est vrai qu'on peut se dire, ces élèves qui sont un peu plus experts et… débrouillés, les mettre (regarde **(C)**) un petit peu plus en avant, montrer, démontrer… y font des choses intéressantes… et puis ça peut les valoriser
10'05	10'21	**(B)** : et à l'inverse aussi… quand y'a une jeune fille, je me souviens, qui maîtrise particulièrement bien, y'a (**(C)** opine)… donc oui y faut pas s'interdire… sous prétexte que (grimace) on a des craintes heu ou des mauvaises expériences passées, la mixité
10'22	10'45	**(B)** : mais y faut pas non plus vouloir l'imposer à tout prix… sous prétexte que on se dit, bon, j'ai l'habitude de séparer filles/garçons… « allez, cette fois-ci j'y vais (met des choses subitement ensemble) » et leur proposer, voire même… essayer de l'imposer au début (interrogatif) parce que parfois les choses y faut u petit peu les imposer (**(C)** opine) pour qu'ensuite, si on leur demande leur avis ou si on… on écoute leur volonté on fait pas grand chose
10'46	10'57	**(B)** : et puis après par contre on se rend compte que parfois c'est vraiment compliqué… qui z'ont pas perçu l'intérêt de tra…, de, de, de travailler ensemble, d'apprendre ensemble… cette heu (mixe des choses sous ses 2 mains) ce mélange de, de…
10'58	11'05	**(B)** : c'est une richesse… à condition que les uns (scande ses propos de mouvements marqués) et les autres… (regarde **(C)**) soient capables de… de faire des efforts
11'06	12'05	**(C)** : et le [inaudible] vous le programmez heu… vous le programmez pas souvent **(B)** : bêê ça revient là, là on s'était, on s'est dit qu'on va faire… sports collectifs de grand terrain **(C)** : d'accord **(B)** : donc en voyant un petit peu les, les… les grandes heu… **(C)** : et le foot… **(B)** : des choses qui sont un peu transversales, transposables un peu… transférables (regarde **(C)**) d'une activité à l'autre **(C)** : mmm

		(B) : donc, certains heu… voilà pour pas s'interdire parce que… jusqu'à présent c'est vrai que le foot c'était absolument pas programmé. C'est une volonté d'équipe et puis heu… donc le foot on s'était dit on leur apporte pas énormément de choses, quand on a envie de faire quelque chose de nouveau et de leur apporter… (grande grimace) ils sont pas forcément prêts, ouverts, disposés, disponibles donc heu voilà, puis après effectivement c'est, c'est, c'est, ça devient aussi du groupe-classe qui, quelle que soit l'activité qu'on leur propose, ça fonctionne bien… très bien (regarde **(C)**) et puis d'autres… on ferait du rugby ça fonctionnerait pas forcément mieux. Je l'ai eu fait d'ailleurs avec cette classe et la mixité elle était, là aussi, compliquée
12'06	12'49	**(B)** : jamais heu… jamais oublier, toujours un peu proposer en jouant un peu sur les règles mais heu… voilà, y'a des classes (croise les doigts et affirme ses propos avec ses mains)… où ça doit probablement (regarde **(C)**) fonctionner… heu mieux qu'ailleurs. **(C)** : et c'est quoi les disciplines collectifs en EPS là où la mixité ça pose pas de problème, en basket, en… **(B)** : ouais (grimace en secouant la tête)… y'a pas (agite les mains) de règles en fait (grimace)… ça, ça peut… on peut rencontrer les mêmes difficultés en basket parce que (se frotte rapidement les mains de loin) bêê ça joue vite, ça joue fort heu… ça tire de loin (regarde en l'air), des représentations que les garçons (hausse les sourcils), la plupart du temps (écarte les mains) ce sont des garçons… et puis la aussi bêê (agite les mains) ça suit pas trop donc on a les filles (regarde **(C)**) d'un côté, les garçons de l'autre
12'50	13'22	**(B)** : alors on essaie toujours de jouer (moulinets), de travailler sur la règle… faire en sorte que ce soit pas trop une contrainte et heu… (grimace et louvoie des mains) qui… grâce à la règle les a amené à travailler et à résoudre les problèmes heu… ensemble… les uns grâce aux autres… parce que c'est, c'est, c'est… c'est, c'est (agite le mains) les garçons qui jouent fort et qui jouent vite y z'ont quelque chose à nous apporter… et le fait d'expliquer à quelqu'un qui y arrive moins bien (moulinets) ça le fait aussi progresser mais (grimace) ça c'est… c'est pas heu…
13'23	13'28	**(B)** : ça se fait pas d'un claquement de doigts et ils le comprennent pas, ça prend, ça prend… beaucoup, beaucoup de temps quoi
13'29	13'48	**(C)** tapote le clavier **(B)** : et c'est pas ça qui… on n'en a pas beaucoup quoi… donc y faut essaye de (dirige des choses dans un entonnoir devant lui)… de perdre le moins de temps possible, d'aller à l'essentiel… Ça fonctionne mieux dans des (regarde **(C)**), voilà dans des petites classes aussi
13'49	14'00	**(B)** : ça peut fonctionner très bien heu… en 3e mais a priori quand même y'a des invariables qui font que 6e, 5e (regarde **(C)** en faisant des moulinets) heu la mixité
14'01	14'05	**(B)** regarde l'ordi
14'06	14'10	**(B)** : et après y'a (montre l'écran du doigt)… les images aussi, la caméra où vous vous étiez rapprochés non ? **(C)** : ouais
14'11	14'15	**(B)** : parce que c'est vrai que là, là heu… on n'entend pas mais en fait on voit autre chose
14'16	14'48	**(B)** regarde l'ordi : donc un groupe qui a aussi des… qui a aussi des fragilités, des faiblesses en termes d'autonomie parce que j'avais fait (bouge ses mains) deux terrains dis **(C)** : ouais c'est là **(B)** : 2 terrains distincts et quand je m'occupe pas d'un groupe bêê je vois que dans mon dos **(C)** : donc, voilà (montre l'écran), là vous commencer à **(B)** : les voir mais… c'est… bon, l'autonomie en 4e on pourrait se dire que (regarde **(C)**) ça devrait commencer, voilà, sur une activité comme ça (la montre des mains) en plus qui… qui a priori leur plaît ça devrait démarrer assez rapidement et c'est compliqué
14'49	15'17	**(B)** : bon lui ça tape dans un ballon… alors que j'attendais simplement que ça commence en fait (croise les mains et geste interrogatif) mais… en leur ayant proposé 2 cages… de chaque côté sans gardien (ouvre la bouche surpris)… y comprenaient pas heu… donc heu, y z'ont pas… y démarrent pas donc moi je faisais la navette entre (navette des mains) un groupe et l'autre. Là je vois que j'ai quitté un groupe… de jeunes filles… donc un groupe (se gratte le nez) un petit peu moins débrouillé mais ça démarre pas pour autant alors est-ce que j'ai pas été clair dans les consignes ?
15'18	15'31	**(B)** regarde l'ordi
15'32	15'43	**(B)** : donc mixité (bouge des choses avec les mains) ou pas mixité ce qui manque surtout c'est… élève moteur en fait… parce que je me rends compte que ça démarre pas alors que je viens de les quitter
15'44	15'48	**(B)** regarde l'ordi
15'49	16'22	**(C)** : donc, si j'ai bien compris, mixité ou pas mixité, on a bien pris la décision de pas mixité

		et ça c'est **(B)** : oh là y'a (se penche vers l'écran) quelques-uns, quoi que au début peut-être pas encore **(C)** : et heu… **(B)** : ah oui non là y'a carrément démixé… oui parce que je vois Nécerine, qui est plutôt débrouillé (se frotte sous l'œil) et après en même temps heu… le fait que des fois y'ait des élèves (bouge des choses) filles débrouillées (mixe avec ses mains) les mettre… entre elles, ça peut aussi faire une sorte de mixité mais pas une mixité sexuelle, mais c'est une mixité de compétences
16'23	17'05	**(B)** : c'est une mixité de pouvoir physique… parce que… heu voilà. Et que finalement des fois laisser jouer les jeunes gens ensemble… entre eux, parce que y veulent pas, même si y sont pas bons dans l'activité (regarde **(C)**) y veulent pas spécialement jouer avec des jeunes filles (moulinets), d'autres élèves, du même niveau qu'eux… y préfèrent rester ensemble, entre eux et y'a aussi et donc une forme, c'est pas de la mixité mais de l'hétérogénéité… donc heu… ça peut être aussi intéressant des fois de, de, de séparer, de démixer (moulinets) et d'entretenir cette hétérogénéité de niveaux et voir comment y sont capables de s'adapter et est-ce que les bons… les moins bons s'entraident ?...
17'06	17'24	**(B)** : comment y se parlent ? Comment y réussissent à fonctionner entre eux… parce que finalement l'essentiel c'est que ça tourne (tourne ses mains)… on se rend compte que des fois on veut imposer heu… parce que nous on sait qui y'a des in… beaucoup d'avantages et des intérêts à faire travailler filles et garçons entre eux mais eux ils l'ignorent et c'est plus un handicap qu'autre chose
17'25	17'30	**(B)** : par contre cette hétérogénéité à l'intérieur même du groupe fille (referme quelque chose entre ses mains)… peut être intéressant (regarde **(C)**)
17'31	17'40	**(C)** : donc là vous parlez de **(B)** : donc là oui (se penche vers l'ordi), effectivement, c'est les filles d'un côté, les garçons de l'autre… heu comme ça (trace une ligne droite devant lui), de manière presque arbitraire parce que… les groupes y sont hétérogènes
17'41	17'44	**(C)** : et là vous parlez de la mixité de niveaux mais pas la mixité du genre
17'45	17'47	**(B)** : voilà
17'48	17'51	**(B)** : c'est ça exactement donc c'est pluriel la mixité finalement
17'52	17'56	**(B)** : et on fait un p, on fait de la mixité (regarde **(C)**)… de niveaux (rit) **(C)** : de niveaux
17'57	18'02	**(B)** regarde l'ordi
18'03	18'09	**(B)** : alors, après, y'a plein de, de règles intéressantes où (enfonce quelque chose devant lui) quand je pose le pied sur le ballon (écarte les bras) j'ai (quelqu'un entre dans la pièce), ça peut être une activité très riche hein
18'10	18'19	**(B)** : mais comme c'est nouveau, comme c'est différent, bon y voient pas forcément l'intérêt ou on leur donne des pouvoirs en posant le pied sur le ballon (enfonce quelque chose devant lui), ça permet qu'on vienne pas nous le prendre, ça nous donne du temps (hausse les sourcils les mains ouvertes)
18'20	18'45	**(B)** : y s'en servent pas forcément (renifle)… alors heu… après, c'est à nous (impulse quelque chose) de… réfléchir, creuser, remettre l'activité (moulinets) dans la programmation et… comme n'importe quelle autre activité, pourquoi plus le basket que le foot (gestes interrogatifs des mains et sourcils haussés)… c'est une vraie réflexion à avoir dans l'équipe… bon, on a la chance d'avoir un gymnase et donc heu bon (bouge les mains et grimace)
18'46	18'51	**(B)** : on n'aurait que le stade… (regarde **(C)**) **(C)** : vous avez déjà **(B)** : ça permet… voilà
18'52	18'53	**(B)** regarde l'ordi
18'54	19'00	**(B)** : l'année passée on avait une AS foot (grimace) et on n'a pas eu énormément de succès… à l'association sportive foot
19'01	19'20	**(B)** : alors, est-ce qu'on fait un peu trop de (moulinets)… d'EPS (dessine des guillemets avec les doigts) durant l'AS foot, est-ce qui faudrait plus (dessine deux lignes droites devant lui) faire du fédéral bon bêê et alors là ça a l'air de tourner un p'tit peu plus, un p'tit peu mieux… et puis j'essaye de me déplacer pour heu… d'un terrain à l'autre pour qui sentent toujours la présence de l'enseignant
19'21	19'26	**(B)** : pour être en… souligner des choses qui vont bien…
19'27	19'30	**(B)** regarde l'ordi
19'31	20'16	**(C)** : là, au niveau de la discipline… des élèves **(B)** : ah bêê là (grimace)… vu de l'extérieur comme ça (se recule et grimace en ouvrant les mains) j'ai… j'ai pas… pas eu à intervenir ou… y'avait pas de conflits particuliers mais après

		par contre (s'approche de l'écran en grimaçant) c'est… concrètement, qu'est-ce qui se fait, qu'est-ce que… la consigne est respectée, c'est difficile de, de voir… vu de l'extérieur avec un peu de recul, on voit 2 groupes qui, qui, qui, qui fonctionnent, qui tournent… plutôt pas mal… et ça c'est vraiment le 1er niveau de lecture parce que… on voit pas énormément d'actions décisives, le ballon qui se rapproche de rien
20'17	20'21	**(B)** : … le niveau est très faible, notamment pour le 1er groupe (s'approche de l'écran) au 1er plan
20'22	20'24	**(B)** regarde l'ordi
20'25	20'39	**(B)** : mais après j'ai souvenir… qu'il fallait tout le temps négocier, justifier heu… encourager heu… **(C)** : alors, négocier, encourager… ça, ça rentre dans ce qu'on appelle le débat d'idées ? qu'on a négocié au départ ou
20'40	21'03	**(B)** : ouuaiss… non, même en direct (moulinets) heu… se faire davantage de passes heu… pour que ce soit un jeu un petit pu plus collectif… parce qu'y se rendaient compte peut-être que… que le terrain était trop grand et que… que (bouge les mains) trop de course y s'épuisaient peut-être pour ça. donc faire davantage courir le… courir le ballon et un petit peu moins soi-même
21'04	21'31	**(B)** : et puis heu (se penche vers l'écran)… aussi heu… y z'avaient l'impression aussi peut-être que la situation était trop facile et qui… comme y'avait pas de gardien… y pouvaient traverser le terrain et à ce moment-là (ouvre les mains) bon bêê la défense de l'équipe adverse devait intervenir. Enfin bon… pour l'avoir déjà eu fait (dodeline) avec d'autres classes… pas forcément en mixité hein, j'avais gardé un bien meilleur souvenir, ça tournait un peu mieux
21'32	21'34	**(B)** regarde l'ordi
21'35	21'57	**(B)** : et là après heu… effectivement le… le temps de concertation, de discussion, il est… (se gratte le cou), il est toujours intéressant mais bon, à condition d'avoir aussi des, chacun dit son point de vue (agite les mains), essaie de (rassemble des choses entre ses mains) synthétiser, trouver une solution (grimace)… en direct, à chaud, trouver une solution pour les convaincre quand y sont (dessine des œillères) Ces moment-là heuu…de discussion…me permettre d'identifier le niveau d'apprentissage de mes élèves… mais aussi je me sens en activité et je développe un lien fort avec eux
21'58	22'34	**(B)** : radicalement heu (regarde **(C)** en grimaçant)… **(C)** : lorsqu'on a négocié, voilà, surtout au niveau du débat d'idées ça va être… parce que le timing ça va être en 3 et 7 minutes **(B)** : ouais **(C)** : donc là **(B)** : après c'est difficile de tenir le temps heu… 3, voyez (regarde **(C)** en agitant les mains) des fois ça discute bien, c'est assez riche, c'est intéressant et on déborde un peu, parfois y z'ont pas grand-chose à dire et… Mais c'est vrai que quand (se gratte le torse) on commence à discuter un peu on (regarde sa montre) n'a pas le, le… on regarde pas forcément le chrono et… le temps passe vite et comme on a peu
22'35	22'36	**(B)** regarde l'ordi et **(C)** tapote le clavier
22'37	23'02	**(B)** : et puis y'a le débat d'idées où (remue les mains) on s'dit des choses (bouge les pieds), on a l'impression que c'est plus ou moins compris mais après dans les faits, en réalité, effectivement (regarde **(C)**)… ça se met pas forcément en place. On les incite à … jouer un petit peu plus collectivement ou alors à (fait une tache d'huile avec ses mains devant lui) espacé un petit peu plus pour casser cette grappe (grimace) et… bon bêê ça suffit pas d'le dire (regarde **(C)**), de discuter… verbalement
23'03	23'11	**(B)** : pour… que ça devienne effectif… l'instant d'après **(C)** : c'est par rapport à la contrainte d'avoir 2 groupes distincts c'est ça (regarde **(B)**) ?
23'12	23'38	**(B)** : heu… non, non, non pas (joint les mains) cette contrainte-là parce que (penche la tête de côté) c'est nécessaire hein de faire 2 groupes distincts… c'est, c'est une bonne chose. En plus, terrain réduit, moins de joueurs, donc moins d'informations à traiter… c'est juste que heu… bon. On le fait peut-être probablement pas suffisamment… leur demander leur avis, confronter les points de vue… et essayer d'argumenter, de dire « bon, j'suis pas d'accord mais pourquoi »
23'39	23'52	**(B)** essayer de convaincre l'autre heu… et que donc, bon bêê déjà (tient quelque chose entre ses mains) y z'ont du mal à échanger, alors si c'est que le prof qui parle finalement (regarde **(C)**), qui se fait les questions et les réponses (sourit) c'est pas très…
23'53	24'07	**(B)** : et puis ensuite quand on a trouvé une ou deux idées… fortement induites par le prof, par le professeur (ouvre les mains) bêê l'instant d'après quand y se remettent à jouer heu… ça se fait pas automatiquement, donc en fait (fait de grands moulinets des bras) c'est un travail de longue haleine… sur le long terme
24'08	24'10	**(B)** : (perdu dans ses pensées) voilà

24’11	24’12	**(B)** regarde l’ordi
24’13	24’38	**(C)** : donc la notion de débat d’idées elle a jamais été confrontée aux élèves, c’est ça ? **(B)** : heu… si, si elle a été… quand on les a réunis on les a… propo, propo, demandé (se gratte l’épaule) leur avis, qu’est-ce qui z’avaient (regarde **(C)**)… leur sentiment, leur ressenti mais (les mains et avant-bras bien appuyés sur les cuisses) heu… mais moi je trouve que (insiste de la main) en termes de, de, de… voilà de qualité vraiment de… en étant un peu exigeant (regarde **(C)**)… (hausse les sourcils) il en n’est pas ressorti heu… je savais que ça va donner ça (l’air déçu)…ça devrait pas se refaire (voix sûre)
24’39	24’41	**(B)** regarde l’ordi
24’42	24’52	**(B)** : voilà alors peut-être que je m’y suis pas bien pris, j’ai pas posé les bonnes questions, j’ai pas su heu (avance le haut de son corps à chaque énoncé)… faire accoucher leur réflexion, leur faire… sortir des trucs heu…
24’53	24’54	**(B)** regarde l’ordi
24’55	25’00	**(B)** : qui z’avaient à dire… qui z’avaient pas forcément pensé à…
25’01	25’06	**(B)** regarde l’ordi, **(C)** tapote le clavier
25’07	25’16	**(B)** : donc y doit y avoir probablement un protocole plus efficace quand on fait un débat d’idées… quelles questions… que… pourquoi, quelles sont les (l’enregistrement sur l’ordi reprend avec force et **(B)** se penche vers l’écran)
25’17	25’21	**(B)** : ça c’est toujours **(C)** : non ça c’est **(B)** : c’est une autre séquence
25’22	25’28	**(C)** : oui c’est ça, mais c’est normalement… à la fin (tapote le clavier) on a peut-être un retour au calme, ouais c’est ça
28’29	25’49	**(B)** regarde l’ordi (**(C)** marmonne)
25’50	26’21	**(C)** : je reviens aussi sur la question de **(B)** : bêê là j’avais, je vois que j’ai une élève dispensée que j’avais essayé d’impliquer… une attitude heu… prolongée mais qui est quand même présente pour une douleur au genou et donc… je devais probablement lui expliquer que bêê quand j’étais pas là, je, j’aurais voulu qu’elle relaye la parole, le discours (moulinets en regardant **(C)**) heu… qu’elle hésite pas à intervenir si elle voyait des choses qui lui paraissaient suspectes (mains croisées) heu… mais bon après encore une fois faut [Inaudible]
26’22	26’36	**(B)** : bon… elle était présente et volontaire… et moi ça me permettait de… d’âtre un peu plus présent sur un groupe ou sur un autre et de pas faire l’essuie-glace en permanence (fait le mouvement)… elle avait un rôle de… coach/arbitre
26’37	26’41	**(B)** regarde l’ordi
26’42	27’08	**(C)** : et par rapport aux tenues vestimentaires, par rapport à la mixité des élèves, est-ce que vous aviez une grille pour les notes, pour donc **(B)** : oui **(C)** : pour les motiver avec **(B)** : chaque séance (regarde **(C)**) oui une note sur 4 un peu à l’image des 4 niveaux de compétence… vert heu, orange (regarde **(C)**), rouge… **(C)** : et ça c’est **(B)** : à chaque séance y z’ont une note sur 4 qui tient compte justement de la participation… dans le cours… venir avec sa tenue (regarde **(C)**)
27’09	27’13	**(B)** : le comportement d’une manière générale **(C)** : ça c’est une décision perso **(B)** : personnelle oui, oui **(C)** : ah d’accord
27’14	27’30	**(B)** : ça permet d’avoir une traçabilité sur tout le (dessine quelque chose de linéaire devant lui) trimestre… de voir si y’a de la continuité (dessine une courbe en hausse) ou… et puis aussi l’élève… est encouragé… quand il a de bons résultats à (regarde **(C)** en opinant)… poursuivre ses efforts
27’31	27’37	**(B)** regarde l’ordi, **(C)** tapote le clavier
27’38	27’40	**(B)** : c’est les 4 critères… les 4 couleurs de compétences (regarde **(C)**)
27’41	27’50	**(B)** : en fait si tu notes sur 4… on essaye de passer de plus en plus sur les compétences (regarde **(C)**) et moins sur les notes **(C)** : quand vous dites 4 critères c’est… c’est quoi ces 4 critères ?
27’51	27’55	**(B)** : heu les 4… pas forcément 4 critères (isole des choses avec ses mains) mais… 4 niveaux de compétence (regarde **(C)**)
27’56	28’03	**(B)** : donc l’élève qui fait son travail (compte sur ses doigts), qui est attentif et vient avec ses affaires, c’est 4/4 et puis ensuite c’est dégressif

28’04	28’07	**(B)** regarde l’ordi
28’08	28’26	**(B)** : compétences acquises, en cours d’acquisition, non acquises… et la plupart du temps les élèves se situent entre 3 et 4 (regarde M qui acquiesce)… donc ils viennent avec leurs affaires… y’a parfois des élèves un petit peu contestataires qui… discutent quelles que soient les situations (bâille discrètement derrière sa main) mais après sinon heu…
28’27	28’31	**(B)** : pas de gros conflits majeurs dans cette classe… où les résultats étaient plutôt bons (fait la moue)
28’32	28’43	**(B)** regarde l’ordi, **(C)** tapote le clavier
28’44	28’49	**(C)** : là on commence la reprise… avec les mêmes… même groupe
28’50	28’54	**(C)** : [inaudible] **(B)** : ah donc là pour la 1re fois on voit une action décisive (se penche vers l’écran)
28’55	29’06	**(B)** : je sais pas si il a envoyé le ballon sur le poteau mais… parce qu’en plus, voilà, y’a pas de gardien donc c’est… a priori ça devrait être plus ouvert… pour écarter le jeu et qui y’ait plus de jeu
29’07	29’11	**(B)** : parce que ça reste aléatoire quand même le football (regarde **(C)**) [beaucoup de bruit dans la salle, **(B)** regarde quelqu’un]
29’12	29’21	**(B)** : heu multiplier les cibles pour faire en sorte qui y’ait davantage de buts et d’actions décisives
29’22	29’24	**(B)** regarde l’ordi
29’25	29’38	**(B)** : et là en voyant ces images, je vois que ce groupe y traîne des pieds entre guillemets et qu’y’a absolument pas la possibilité… de, de… de les faire fonctionner en… en mixité de genre quoi
29’39	29’48	**(B)** : à côté ça tourne, ça tourne mieux… ce qui est dommage c’est qu’on (tient des choses dans ses deux mains en les faisant pivoter sur elles-mêmes)… voit moins le groupe qui est en arrière-plan (regarde **(C)**) **(C)** : ah
29’49	29’57	**(B)** regarde l’ordi
29’58	30’18	**(B)** : alors est-ce que c’est relatif à l’âge (compte sur ses doigts)… à la 4e (tient un groupe dans ses mains)… 13-14 ans… on se rend compte que c’est… c’est difficile (regarde **(C)**) de se, de bouger, faire des efforts malgré la présence du ballon… c’est très statique (regarde quelqu’un au loin)
30’19	30’32	**(C)** : et lorsque vous annoncez… aux élèves qui vont… qui vont avoir un cycle de foot (**(B)** se recule sur son siège en regardant **(C)**) quel est le retour que vous avez **(B)** : bêê y z’étaient plutôt heu bon (air blasé)… y’avait un peu de tout
30’33	30’52	**(B)** : certains étaient enchantés, ravis… d’autres pff (soupire en haussant les épaules)… peu importe… (penchant la tête réfléchissant) y’a toujours 2 ou 3 élèves hein qui… « oh non (grimace franchement) » voyez qui ont des a priori, des représentations négatives donc heu…
30’53	30’59	**(B)** regarde l’ordi
31’00	31’10	**(B)** : j’ai eu… j’ai eu effectivement des classes parce que parfois l’activité foot c’est un peu l’activité qu’on fait en fin d’année heu lorsque le conseil est passé où ça tournait particulièrement bien avec (l’air content) l’ensemble de la classe
31’11	31’16	**(B)** regarde l’ordi (bâille)
31’17	31’19	**(B)** : les garçons, sans problème heu, sans distinction
31’20	31’23	**(B)** regarde l’ordi
31’24	31’53	**(B)** : donc finalement (pince ses lèvres entre ses doigts)… on se rend compte que c’est pas finalement (se penche vers l’ordi) propre à l’activité football (air interrogatif)… c’est plus heu (se caresse les lèvres)… aussi heu… la façon de le présenter, de l’aborder (lève la main), la responsabilité de l’enseignant et puis le groupe-classe… qui est heu… disposé… à faire des efforts parce que, bon, il faut… on peut pas rester heu… sur place statique, il faut… faut courir (regarde **(C)**), se déplacer un minimum quoi
31’54	32’01	**(B)** : et même en ayant réduit le terrain (yeux interrogatifs)… on se rend compte que heu… ça court pas énormément
32’02	32’32	**(B)** : là on a déjà 2 élèves qui sont allés s’asseoir (joint les mains)… alors qu’en les mettant quand même entre elles (mixe des choses entre ses mains) de niveaux et puis en plus y’a, y’a… l’affinité quoi (regarde **(C)**). On se dit ça va tourner heu… bon, elles vont prendre un peu de plaisir quand même (appuie sa main sur sa cuisse)… et (hausse les sourcils) bon bêê voilà, c’est… elles se moquent de vous parce que je me rapproche. Le groupe d’à côté ça tourne un petit peu plus, après est-ce que… est-ce que ça joue comme je l’aimerais (se gratte le nez)… aussi bien, je sais pas
32’33	32’53	**(B)** : oui y’a un petit peu plus de déplacements

		(C) : et là vous dites une chose très importante, là vous dites que vous programmez le foot souvent après le conseil de classe **(B)** : oui voilà quand les cycles sont terminés (laisse couler quelque chose devant lui), quand les notes sont arrêtées et que, bon, heu… ouais, ça peut (geste « c'est comme ça »)… on a… ouais (moue)
32'54	33'20	**(B)** : avec heu… avec toujours c'est (jette quelque chose devant lui), c'est la fin de l'année donc toujours un groupe qui fait autre chose (regarde **(C)**), on… voilà (opine de la tête). C'est le moment de l'année où les garçons qui nous ont réclamé foot… heu… à certains moments, bon bêê là (ouvre le bras), c'est, y'a plus de liberté **(C)** : voilà c'est ça **(B)** : pour autant c'est pas toute la classe qui joue au foot (dresse la tête) sinon (montre un autre côté avec ses mains)… sinon ce serait du foot on aurait programmé avant
33'21	33'24	**(B)** regarde l'ordi
33'25	33'51	**(B)** : donc heu… je dirais pas qu'y'a des a priori négatifs sur l'activité mais (grimace) bon… on sait qu'on va être confronté à certaines problématiques et heu… qu'on va, qu'on risque de retrouver dans d'autres activités mais (louvoie avec les mains) moindre (ouvre les mains) parce que le problème de mixité il se pose dans… acrosport, en basket… dans de nombreuses activités… alors pourquoi le foot (hausse les épaules et les sourcils) ?
33'52	34'30	**(C)** : mais elle est présente plus dans le foot ? **(B)** : voilà aussi (grimace) **(C)** : parce que **(B)** : aussi, elle est aussi sûrement plus présente (se recule sur son siège) parce que la **(C)** : peut-être **(B)** : sur le terrain **(C)** : jouer **(B)** : elles sont nettement moins à l'aise et puis de toute façon les filles à la récréation elles jouent pas au foot, de tout petit, le garçon il a le ballon (regarde M), ils sont nettement plus adroits avec les pieds effectivement, c'est exigeant techniquement… mais on se dit que là (interrogation avec les mains jointes)… avec ce groupe-là qui est pas à l'aise techniquement… bon bêê (met des choses en balance) le, c'est nivelé donc… chacune a sa chance (regarde **(C)**)
34'31	34'36	**(B)** regarde l'ordi
34'37	34'44	**(B)** : c'est pas véritablement la barrière technique même si elle est présente… qui pose…
34'45	34'50	**(B)** regarde l'ordi
34'51	35'04	**(B)** : on voit pas… l'élève qui prend l'initiative… avec le ballon de partir (montre des choses différentes sous ses mains)… ça reste (méli-mélo avec les mains) un groupe-une grappe… on leur donne le ballon (hausse les sourcils)… et y'a pas trop d'activités
35'05	35'08	**(B)** regarde l'ordi
35'09	35'27	**(C)** : là c'est le retour caméra **(B)** : alors après (parle énergiquement en s'agitant sur son siège) dans l'ensemble (montre un côté) « bon, j'ai fait mes 2 terrains… ça tourne plus ou moins », y'a (hausse les sourcils) pas de problèmes de… mais… avec le recul (recul de la main)… on se rend compte que… y'a pas beaucoup de temps de… de mise en activité (regarde **(C)** l'air blasé)
35'28	35'30	**(B)**: en EPS c'est… c'est nettement insuffisant
35'31	35'33	**(B)** regarde l'ordi
35'34	35'41	**(B)** : alors, on se dit « bon bêê » en voyant ça (soupire, gonfle les joues l'une après l'autre)… alors qu'en basket c'est quand même plus de vie (agite les mains en tous sens)
35'42	35'49	**(B)** : dans d'autres… voilà. Je prends l'exemple du basket, là je (se penche vers l'écran)…
35'50	35'51	**(B)** regarde l'ordi
35'52	35'56	**(B)** : 3 terrains, y sont moins nombreux (mélange des choses avec ses mains), le ballon rebondit, je sais pas…
35'57	35'59	**(B)** regarde l'ordi
36'00	36'09	**(B)** : qu'est-ce qui fait que **(C)** : c'est pour cela du coup **(B)** : ce genre d'images ça donne envie, encore moins envie (regarde **(C)**) de programmer (dodeline de la tête)… et pourtant des fois il faut dépasser et puis heu…
36'10	36'12	**(B)** regarde l'ordi
36'13	36'19	**(C)** : et là c'est **(B)** : et choisir d'en faire en 6e… et puis en refaire en 4e… pour qui soient un petit peu plus à l'aise avec les pieds probablement
36'20	36'22	**(B)** regarde l'ordi
36'23	36'28	**(C)** : là heu… vous vous rappelez quand est-ce que vous avez programmé ou bien l'un de vos

		collègues il a programme… au cours de l'année ?
36'29	26'57	**(B)** : ah bêê… je vous dis on a cette séquence 4… (se recule sur son siège) où c'est activité, sports collectifs (acquiesce à ses propres propos) de grand terrain. Donc c'est (moulinets vifs), ce sera… y'aura un peu de… frisbee, un peu de rugby, un peu de foot pour heu… travailler les grands principes transversaux heu… le démarquage… se démarquer (se gratte le nez)… trouver un partenaire libre… qu'on devrait retrouver… dans ces activités-là
36'58	37'18	**(B)** : même si… bon ben quand on se retrouve au foot on a fait des choses en ultimate, en frisbee (bouge les mains)… quelques dénominateurs communs… voilà, donc c'est heu… on a des installations… que la séquence 2 et 3 on les fait à l'intérieur (regarde **(C)**) parce qu'y fait froid
37'19	37'46	**(B)** : et puis après au printemps, séquence 4… (regarde **(C)**) voilà on ressort en extérieur **(C)** : et là grosso modo sur la 1re séance parce qu'on… on a fini heu… vous êtes satisfait heu par au niveau, par rapport à la discipline, par rapport heu… est-ce que, par rapport aussi aux activités que vous aviez mis au début (**(B)** opine de la tête) ? Si vous, voilà, si vous arrivez à donner un pourcentage, à 100%, par rapport aux objectifs
37'47	37'58	**(B)** : bêê là (mains croisées ouvertes, œil interrogatif, sourcils haussés) même si c'est des objectifs… petits… y'a pas… la grande majorité des élèves étaient en activité, bon c'est une activité relative
37'59	38'03	**(B)** ! mais… j'avais l'ensemble de la classe qui était heu… voilà (fait la moue)
38'04	38'20	**(C)** : après, pendant une séance **(B)** : bon après… pas se satisfaire de ça **(C)** : on peut, voilà, on peut tout **(B)** : j'ai pas une dizaine d'élèves assis, qui faudrait aller chercher **(C)** : ça c'est côté moteur **(B)** : voilà, au niveau moteur… y'a des motifs de satisfaction
38'21	38'40	**(B)** : après au niveau discipline et conflits heu… là aussi ça tourne… sans qui y'ait de… de, de vrais conflits (regarde **(C)** en fronçant les sourcils) négatifs… qui viennent polluer. Donc voilà pour ces 2 (bouge la tête entre 2 choses), pour ces 2 niveaux (appuie ses mains sur ses cuisses)… pour ces 2 paramètres, ça peut être plutôt satisfaisant
38'41	38'52	**(C)** : et si on revient par rapport au **(B)** : perfectible mais (regarde **(C)**) **(C)** : par rapport aux objectifs de la science avec la question de la mixité qui revient toujours avec ses problèmes **(B)** : ouais **(C)** : donc là c'est… que vous êtes… vous êtes pas satisfait c'est ça ?
38'53	39'15	**(B)** : oui, oui je… mais en même temps, je voulais pas m'entêter absolument donc heu… heu… non, non y'a pas… y'a plus de satisfaction que… c'est, c'est vrai que c'est au niveau moteur quand on revoit les images on se dit que c'était pas très actif. Après (pèse diverses choses avec ses mains) mixité, pas mixité, on s'est rendu compte que c'était pas un problème, un obstacle compliqué, qui fallait pas s'entêter à le… à l'imposer à tout prix (regarde **(C)**)
39'16	39'28	**(B)** : donc, non, c'est pas un échec heu… à ce niveau-là, c'est juste… (moulinets) une adaptation à… sur le terrain on s'est rendu compte que c'est pas possible, bon c'est pas grave on s'adapte. Voilà
39'29	39'49	**(B)** : mais après on… est toujours heu… oui, les objectifs (penche la tête sur le côté) on va dire « ouais »… j'avais pas véritablement d'objectifs (trace de grande lignes droites devant lui) bien, bien arrêtés, c'était heu… un groupe-classe qui tourne… au niveau moteur, qui soit en activité (agite les genoux) et à ce niveau-là bon (grimace en s'agitant)… 8/10 (regarde **(C)**)
39'50	fin	**(C)** : ok, bon là… 2-3 minutes (sourit), après on enchaîne séance d'après, normalement maximum 30 (regarde sa montre) minutes, c'est bon pour vous ? **(B)** : oui, oui, bien sûr

Panel 2 (extraits de la troisième et de la quatrième séance)

Début	Fin	Intervention
00'00	00'25	**(C)** : tapote le clavier
00'26	00'28	**(B)** regarde l'ordi
00'29	00'48	**(C)** : donc là y'a bien premièrement changement du terrain **(B)** : ouais… je pense avoir essayé de conserver les groupes pour (les tient dans ses mains) qui y'ait heu… des habitudes de travail et heu… tra, apprendre à travailler ensemble et puis les groupes fonctionnaient plutôt pas mal… plutôt pas mal, donc (mains croisées) y'avait pas de raison de les modifier à tout prix et puis là on reprend les situations de la fois dernière (se penche vers l'ordi)
00'49	00'59	**(B)** : pour heu… bêê pour pas chambouler à chaque fois (regarde M), pour qui z'aient des… des repères. On l'a déjà fait la semaine dernière donc y savent ce qui est attendu, ce qui doit être réalisé
01'00	01'07	**(B)** regarde l'ordi : donc là on repart toujours sur des allers-retours heu… des déplacements heu… variés, très généraux
01'08	01'14	**(B)** regarde l'ordi
01'15	01'21	**(B)** : pour essayer (mélange des choses avec ses mains) de créer un peu cette cohésion heu, on s'échauffe ensemble… parce qu'après on va jouer ensemble
01'22	01'24	**(B)** regarde l'ordi
01'25	01'30	**(B)** : s'échauffer collectivement plutôt qu'individuellement… ça donne peut-être plus d'entrain
01'31	01'33	**(B)** regarde l'ordi
01'34	01'43	**(B)** : et chaque (agite les mains) groupe a un peu la liberté de… par rapport (écarte les mains et les bras pour montrer un écart) aux différents types de déplacements qui ont été proposés, de mener l'échauffement un peu comme bon leur semble (regarde **(C)**)
01'44	01'57	**(B)** : donc y'a, essayer de mettre en place (moulinets) cette forme d'autonomie… d'autodétermination, on fait c'qu'on, on choisit… à l'intérieur d'un (montre une sorte de palette de possibilités)… des différentes catégories de déplacements… voilà
01'58	02'00	**(B)** : moi (se montre) j'interviens le moins possible
02'01	02'04	**(B)** regarde l'ordi
02'05	02'07	**(C)** : donc là, c'est toujours pareil, deux groupes distincts filles/garçons **(B)** : voilà, ouais
02'08	02'13	**(C)** : mais la mixité ce que… vous disiez, c'est la mixité de mouvements ? **(B)** : complètement **(C)** : d'accord
02'14	02'17	**(B)** regarde l'ordi **(C)** : et heu… **(B)** : voilà c'est ça (acquiesce en regardant l'écran)
02'18	02'36	**(C)** : et pour les équipes heu… là vous utilisez les dossards **(B)** : ouais **(C)** : est-ce que **(B)** : c'est, oui **(C)** : dès le départ heu vous heu, vous prenez… vous équilibrez, vous équilibrez les niveaux ou bien, voilà, vous donnez les dossards et c'est après à eux de **(B)** : non, non, non, non **(C)** : oui **(B)** : c'est moi qui avais heu
02'37	02'38	**(C)** : qui avez prévu heu **(B)** : voilà tout à fait
02'39	02'40	**(B)** regarde l'ordi
02'41	02'59	**(B)** : si je vois quelque chose qui me dérange (grimace) ou… un déséquilibre quelconque… j'hésite pas à intervenir pour essayer d'équilibrer, bien sûr… Là j'avais séparé mes deux grandes catégories (les tiens sous ses mains) à l'intérieur des deux grands niveaux, donc c'est une mixité de… de compétence, après à l'intérieur c'étaient des niveaux homogènes
03'00	03'07	**(B)** regarde l'ordi
03'08	03'17	**(B)** : alors, ouais, bon… on s'en, on s'en aperçoit pas là mais y devait faire... (regarde **(C)**), y devait faire chaud (compte sur ses doigts) **(C)** : ah oui c'est vrai **(B)** : le terrain… parce qu'on se dit pfff (écarquille les yeux)

03’18	03’21	**(B)** : pourquoi ça tourne pas plus (se penche vers l’écran) ? (**(C)** ; penche l’écran de l’ordi pour que **(B)** voit mieux)
03’22	03’25	**(B)** regarde l’ordi
03’26	03’31	**(B)** : ouais, là, de nouveau on remontre ce qu’on avait fait la fois dernière, ce qui est attendu… contrôler, l’intérieur du pied
03’32	03’36	**(B)** regarde l’ordi
03’37	03’42	**(B)** : avec une conduite de balle, on voit que les garçons font parfois plus longue mais ça, ça nous dérange pas, l’essentiel c’est qu’elle arrive dans les pieds (sourit)
03’43	03’58	**(B)** : donc bon… on proposait (indique un chemin avec les mains) une conduite de balle sur toute la traversée… avec des touches pour garder le ballon dans les pieds… et après… tant (fige quelque chose devant lui) que ça reste… la sécurité est (regarde **(C)**) pas remise en jeu (hausse les sourcils, content)… tant que ça reste…
03’59	04’02	**(B)** : un ballon qui arrive dans les pieds (content)
04’03	04’05	**(B)** regarde l’ordi
04’06	04’11	**(B)** : on laisse une liberté (mains croisées ensemble qui se malaxent) et… aussi aux élèves un petit peu plus débrouillés… de prendre certaines initiatives
04’12	04’17	**(B)** regarde l’ordi
04’18	04’31	**(B)** : parce qu’après ça peut (agite les mains vivement) être aussi intéressant de dire « voilà, l’étape d’après c’est (déplace quelque chose vers sa droite)… on contrôle moins, on s’fait la passe un p’tit peu plus longue pour essayer d’être précis ou parfois certains élèves qui respectent pas (les tient sous sa main) forcément la consigne… (dessine des murs avec ses mains) ça peut être un tremplin aussi (mime une roulade avec ses mains)
04’32	04’39	**(B)** : … pour les autres… y s’appuient sur c’qui font… essayer de valoriser… enfin (regarde **(C)**) voyez c’est toujours (vifs moulinets des mains)
04’40	04’43	(**(C)** se penche vers l’écran et tapote le clavier) **(B)** : s’adapter en direct
04’44	04’47	**(B)** : (cale sa main gauche sur sa cuisse) : à condition que ça… ça reste dans le cadre
04’48	04’56	**(B)** regarde l’ordi, **(C)** cherche
04’57	05’21	**(C)** : et là heu… je vous que vous passez d’un échauffement plus général vers un échauffement plus spécifique **(B)** : ouais **(C)** : avec la balle et… est-ce que vous augmentez la difficulté heu… par rapport aux passes, par rapport au contrôle orienté ou… **(B)** : et bêê après (montre l’écran d’un geste désinvolte) j’ai essayé de mettre en place le duel, c’est-à-dire que là on pouvait faire une traversée sans opposition… donc heu (se gratte le nez) bon, a priori, on doit y arriver de mieux en mieux
05’22	05’30	**(B)** : … de plus en plus… donc rajouter un défenseur (le porte avec ses mains) pour voir si on est capable de continuer à faire la traversée et de garder la maîtrise du ballon… bien qu’il y ait un défenseur
05’31	05’32	**(B)** regarde l’ordi
05’33	05’44	**(B)** : et puis après on aurait pu… si on avait eu de temps ou… c’est un choix et (hausse les sourcils les mains en l’air) 2 contre 2… faire évoluer le… duel… ou 2 contre 1, la possibilité de faire la passe à un partenaire
05’45	05’53	**(B)** : … bon, faute de tempes et puis (bouge quelque chose devant lui) heu… je sentais aussi que la motivation (marque l’indécision de ses mains) heu (agite la tête en s’interrogeant)… ça (regarde **(C)**) baissait un peu aussi (opine de la tête)
05’54	06’01	**(B)** : on voulait passer à autre chose (grand geste de volonté de changement) **(C)** : ouais **(B)** : je me suis dit que j’allais pas m’entêter **(C)** : passer à autre chose **(B)** : ça aurait pu être du 2 contre 1 (opine du chef)
06’02	06’03	**(C)** : ça veut dire passer à la situation match **(B)** : voilà (regarde **(C)**)
06’04	06’05	**(B)** : situation de match, situation de jeu ouais (se frotte le bout du nez)
06’06	06’15	**(B)** : mais avec ces 2 plots (sourit) c’était… un thème un peu particulier (dubitatif) parce qu’on jouait au foot mais heu… aménagé
06’16	06’19	**(B)** : (cale sa main gauche sur sa cuisse) thématique… et ça c’est difficile ça
06’20	06’27	**(B)** : de faire apprécier, comprendre… accepter **(C)** : donc là vous… vous passez des consignes pour la situation de jeu ou…
06’28	06’41	**(B)** : bêê probablement oui, dire c’qui, c’qui, c’qui m’a plu (fait la moue), valoriser les actions positives et puis heu… peut-être heu (se penche vers l’écran)… leur annoncer ce… qui allait

		se passer ensuite
06’42	06’50	**(B)** regarde l’ordi
06’51	06’59	**(B)** : essayer, ouais (rassemble des choses entre ses mains), toujours de bien garder la main… de, de, de les rassembler… pour leur heu… faire attention
07’00	07’10	**(B)** regarde l’ordi
07’11	07’24	**(B)** : là, voilà, y’a, j’ai pas d’élève qui (agite les mains en tous sens)… qui court dans tous les sens… chute dans les ballons, c’qui aurait, qui a pu arriver par le passé… ça dépend des classes (regarde **(C)**)… des fois (agite les mains) ça part un p’tit peu dans tous les sens
07’25	07’27	**(B)** regarde l’ordi
07’28	07’33	**(B)** : là j’ai (prend du recul pour regarder l’ordi en ouvrant les mains) de… de ce point de vue là un groupe réuni, rassemblé
07’34	07’35	**(B)** regarde l’ordi
07’36	07’39	**(B)** : qui est plutôt attentif… probablement que là ils sont allés boire
07’40	08’18	**(B)** regarde l’ordi en s’agitant sur son siège puis ne bouge plus pendant que **(C)** tapote le clavier
08’19	09’22	**(C)** : alors (**(B)** regarde vers son sac par terre) je prends pour mettre (tourne l’ordi vers lui) plus (**(B)** sort son portable de son sac et lit/tape sur l’écran, puis le range)… (**(B)** semble s’ennuyer
09’23	09’30	**(C)** retourne l’ordi vers **(B)** **(C)** : là ces [inaudible] filme avec le téléphone, voilà normalement y’a [inaudible] **(B)** : plus près
09’31	09’35	**(C)** : c’est un moment, parce qui sont revenus après **(B)** : ah… après être allés boire
09’36	09’40	**(B)** regarde l’ordi
09’41	09’43	**(C)** se jette sur l’ordi qu’il tourne un peu vers lui **(C)** : ça c’est l’échauffement **(B)** : oui, toujours l’échauffement
09’44	09’45	**(B)** : oui, on est revenu à l’échauffement
09’46	09’50	**(C)** tapote le clavier
09’51	09’56	**(C)** : voilà là (montre l’écran) c’est le moment, ils ont… avant de partir… heu… pour boire
09’57	10’49	**(B)** regarde l’ordi
10’50	10’54	**(C)** : alors, les groupes sont mixtes (sourit en regardant **(B)**)… là, on voit pas la mixité (**(B)** grimace en opinant)
10’55	10’57	**(B)** regarde l’ordi
10’58	11’02	**(C)** : ou bien vous parlez de la mixité que… que vous le preniez en compte c’est le… le niveau c’est ça ? **(B)** : oui, voilà
11’03	11’04	**(B)** : probablement oui
11’05	11’14	**(B)** : là pas une mixité de genre parce que on voit pas beaucoup de garçons et de filles jouer ensemble… et puis c’est une mixité de niveau si on peut parler de mixité de niveau… d’hétérogénéité
11’15	11’20	**(B)** regarde l’ordi
11’21	11’28	**(B)** : donc y’a (ouvre les mains)… ils ont l’air plutôt attentifs, réceptifs mais heu… après, dans les faits
11’29	11’38	**(B)** regarde l’ordi
11’39	11’43	**(B)** : ah ! Là y me posent la question… alors que je… je… enfin
11’44	11’53	**(B)** regarde l’ordi
11’54	11’55	**(C)** se jette sur l’ordi et le tourne vers lui
11’56	12’06	**(B)** : donc là y’a (tape son poing fermé dans la paume de l’autre), on se rend compte que, voilà, la situation qui est proposée, mixité ou (regarde **(C)**) pas mixité (imbrique ses doigts les uns dans les autres à plusieurs reprises), bon déjà elle a été … un p’tit peu… réglée dans le sens où on a séparé
12’07	12’19	**(B)** : ça, ça les dérange… proposition de ce thème, pas de gardien… 2 buts… 2 petites cages… donc à partir de là ça… c’est compliqué
12’20	12’30	**(B)** : facilité de proposer un foot classique… ça me satisfaisait pas spécialement, j’avais envie de faire autre chose
12’31	12’36	**(B)** regarde l’ordi
12’37	12’39	**(B)** : et là en face de quelques individus c’est compliqué
12’40	12’52	**(C)** : ok (tourne l’ordi vers **(B)**), vous avez dit avant qu’il y, qu’ils partent pour boire, qu’il y avait pas de gardien, alors [inaudible] **(B)** : ah bêê après (mixe des choses entre ses mains) j’ai été obligé de (jette les bras

		d'impuissance) m'adapter (rit) heu…
12'53	12'55	
12'56	13'03	**(B)** : quand on fait (tient des choses entre ses mains) une proposition et qu'y'a vraiment pas… ça… (semble réfléchir) ça recueille pas l'adhésion heu (grimace)…
13'04	13'07	**(B)** : on est obligé de faire… quelques formes de concession (grimace)
13'08	13'09	**(B)** regarde l'ordi
13'10	13'13	**(C)** : et là pendant cette séance là… **(B)** : par contre sur le terrain d'à côté (le montre fictivement) je l'ai maintenu **(C)** : ouais (opine)
13'14	13'22	**(C)** : avec les filles **(B)** : voilà (penche la tête)… et y'avait aussi un (grimace et fait des moulinets)… y'avait aussi une mixité de genre je crois (regarde **(C)**) **(C)** : avec les filles **(B)** : de l'autre côté
13'23	13'27	**(B)** : non ? On verra (se gratte derrière l'oreille)… peut-être… quand vous vous êtes rapproché
13'28	13'33	**(B)** regarde l'ordi
13'34	14'01	**(B)** : et puis après, à la fin, même avec un gardien… heu (grimace)… ça a pas duré très, très longtemps hein… on a des élèves qui veulent jouer au foot… (se gratte le mollet) on leur heu… on réduit le (regarde **(C)**) terrain donc (réduit quelque chose avec ses mains), on enlève les gardiens, on essaye d'aménager un petit peu pour que ça dure longtemps et qui s'épuisent pas, ça leur plaît pas (fait non de la tête)… y reviennent sur un terrain plus grand (change quelque chose de place avec ses mains) et ça dure pas très longtemps parce que très vite… physiquement heu… y sont heu… cuits
14'02	14'11	**(B)** regarde l'ordi
14'12	14'21	**(B)** : entre… c'est un peu un dilemme (penche les mains de ci de là) de partager heu… et à maintenir à tout prix ce que j'avais prévu de faire ça… je me suis dit que ça, ça (hausse les sourcils) le ferait pas non plus
14'22	14'56	**(C)** : pendant la séance présente ou **(B)** : parfois on se sent un peu (agite les mains)… des… (regarde **(C)**) démuni, inutile (tristesse dans les yeux) donc c'est pour ça que c'est (grimace largement) ces genres d'activités on se dit heu… mais bon après non… l'activité c'est pas… c'est pas la raison principale (hausse les sourcils)… voilà c'est (ouvre les mains) un mixte entre les deux. Un groupe-classe qui est pas forcément très heu… disponible (regarde **(C)**) et puis une activité qui est quand même exigeante
14'57	15'02	**(B)** : qui fait que ça colle pas (grimace)… sur la durée, un cycle c'est long
15'03	15'10	**(B)** : là c'étaient 2 séances… et on s'est rendu compte que (recule sur son siège) qu'en fait y veulent jouer (insiste avec les mains croisées), basta. Apprendre… non…
15'11	15'14	**(C)** : alors en prenant un cycle heu… y'aura combien de séances ? **(B)** : 9
15'15	15'16	**(C)** : 9 séances **(B)** : 9 ensembles de 2 heures
15'17	15'22	**(C)** : donc ça fait 18… 18 heures c'est ça ? **(B)** : ouais **(C)** : d'accord
15'23	15'29	**(B)** : parfois peut-être un peu plus hein… mais a priori en moyenne… les séquences elles font 9 leçons
15'30	16'00	**(B)** : parce qu'après… c'est une activité heu… riche où y'a beaucoup de choses à apprendre **(C)** : et… ça vous arrivé **(B)** : mmm **(C)** : ça vous est arrivé que… bêê vous commencez un cycle, même en sport co, n'importe… n'importe quel sport co et que vous arrivez, vous décrétez que vous arrivez pas à terminer et vous changez **(B)** : non on change pas en cours de (dénégation de la tête en regardant **(C)**), on (insiste du tranchant de la main) essaie de… c'est pour ça que (grimace en se reculant sur son siège), a priori en amont on fait quand même des choix, on s'dit on s'ra pas trop en difficulté sur (regarde la caméra en ouvrant les mains) la durée du cycle… ce qui risque d'arriver avec cette activité-là justement (regarde **(C)**)
16'01	16'19	**(C)** : c'est pour ça que vous le laissez à la fin ? **(B)** : (hausse grandement les épaules et les sourcils) voilà parce qu'on… on… y'a, y'a plus… heu, y'a plus trop d'enjeux… si ça se passe bien tant mieux (ouvre les mains et les recroise), si ça se passe pas bien bêê (ouvre les mains et grimace, puis regarde **(C)**) c'est sur que 2 ou 3

		leçons… voilà (agite la tête de droite à gauche) c'est un peu…
16'20	16'28	**(B)** : c'est un peu du bricolage mais heu (hausse les sourcils)… y'a toujours une petite demande et puis en fin d'année… donc (geste d'impuissance les mains croisées)… c'est nettement plus souple (air blasé)
16'29	16'48	**(C)** : et vous disiez que **(B)** : comme nous-mêmes on n'est… pas des grands spécialistes… même si y faut pas forcément être spécialiste en foot pour faire de bons cycles (regarde **(C)**… ouvre les pouces, mains croisées) hein… on n'a pas forcément heu des… les solutions… à apporter pour heu… trouver heu… les issues à ce genre de problème
16'49	17'07	**(B)** : parce que là (geste d'évidence des épaules) y'a forcément des choses à faire… heu si je tom… si j'avais l'appui d'un prof… un peu plus (regarde **(C)**) expert ou heu… y'avait là… des propositions, des pistes… pour pas en rester sur ce constat-là, y'a forcément des choses à faire…
17'08	17'13	**(B)** : en termes de formation des enseignants (se gratte au-dessus de l'oreille) ou… (se gratte le côté du crâne)
17'14	17'28	**(C)** : et à votre avis (**(B)** se gratte le nez), y'a peut-être en enseignant expert, un enseignant d'EPS expert en football (**(B)** s'interroge de la tête) il va… il va rencontrer des problèmes pareils heu… tels que la mixité ou bien… comment faire… réussir un objectif pendant une séance de foot ? Ou pas
17'29	17'32	**(B)** : mixité, oh, je sais pas (dubitatif)… parce que si ça colle pas, ça colle pas.
17'33	17'45	**(C)** : est-ce que c'est un **(B)** : et c'est un âge un (hésite des mains)… un peu critique… qu'on va pas… à tout prix et puis encore une fois si… une aussi grande hétérogénéité… motrice (penche la tête en haussant les sourcils), c'est compliqué (regarde **(C)**) de vouloir faire de la mixité à tout prix
17'46	17'56	**(C)** : puisque la question de la mixité elle est… elle est pas posée **(B)** : donc y'a des moments où (ouvre les mains)… c'est plus un obstacle de contrainte qu'autre chose… ouais
17'57	18'20	**(B)** : donc le choix de démixer… s'impose… plutôt que de, de s'entêter à vouloir faire comprendre à des élèves des choses qui comprendront peut-être pas ou qui vont prendre beaucoup de temps (hausse les sourcils)… l'intérêt de travailler avec des différences… alors heu… tout en gardant certains objectifs différenciés… différents par rapport au groupe hein (montre un groupe avec ses mains)
18'21	18'24	**(B)** : on revient à quelque chose de plus classique, on sépare (pousse quelque chose)
18'25	18'38	**(B)** : par contre y doit y avoir des… des, des… des petits points techniques à apporter (les tient du bout des doigts)… (raclement de gorge), filmer (montre l'ordi)… de plus près (s'approche de l'écran) pour leur montrer par l'image que là c'était heu… (négation de la tête) pas du tout le bon choix
18'39	18'46	**(B)** : de garder ou de partir seul… et de (déplace quelque chose avec ses mains), de tenter de les faire progresser… et qui se voient vraiment (se penche vers l'écran)…
18'47	18'53	**(B)** : jouer (regarde **(C)**)… voyez ? Pour pouvoir filmer avec des tablettes (mime le geste) et dire « bon, bêê voilà (ouvre les mains), tu… là t'as pas fait le bon choix (négation de la tête) »
18'54	19'09	**(B)** : donc tenter de leur faire comprendre certaines (regarde **(C)**) choses **(C)** : donc heu **(B)** : d'où l'utilité (fait des échanges avec les mains) du partenaire, quel qu'il soit (regarde **(C)**) **(C)** : donc là peut-être on passe sur des, des points plus techniques et plus analytiques que heu… que un objectif d'EPS **(B)** : ouais **(C)** : dans un collège ou lycée **(B)** : ouais, ouais **(C)** : c'est ça ?
19'20	19'22	**(C)** : puisque voilà **(B)** : grâce à… la vidéo parfois on peut **(C)** : un prof d'EPS spécialisé en football c'est… voilà, c'est, c'est… entraîne dans un club civil, c'est pas pareil, donc le problème **(B)** : bien sûr **(C)** : de la mixité elle est pas posée **(B)** : non
19'23	19'44	**(C)** : je pense **(B)** : aussi… et puis après y'a des enseignants qui sont pas (bouge les pieds), qui (bouge les mains)… qui sont EPS (air d'évidence), en plus d'être en club, donc y z'ont cette problématique (regarde **(C)**) de… la mixité et qui ont peut-être trouvé des… des solutions, des

		choses qui marchent et puis, bon, ce qui marche avec une classe (hausse les épaules) dans un établissement, marche pas forcément (regarde **(C)**)… ailleurs, c'est pas toujours tout transposable
19'45	19'52	**(B)** : donc heu… (blasé) **(C)** : est-ce que vous parlez en… entre vous-mêmes, entre collègues ?
19'53	20'01	**(B)** : mmm **(C)** : sur des problèmes rencontrés ou… comment vous… comment vous f… comment vous faites pour les dépasser [inaudible] **(B)** : ah (hausse les sourcils)
20'02	21'00	**(B)** : (grimace) bêê (ouvre les mains) parfois on… on baisse un peu le niveau d'exigence et puis heu… on va un peu plus dans le sens… des propositions faites par les élèves… (ouvre les mains) du moment que… y sont en activité (geste d'évidence en regardant **(C)**)… plutôt que d'avoir un conflit et… qui y'ait plus d'élèves en activité… qui viennent s'asseoir (geste d'impuissance en regardant **(C)**), le risque qui… démission totale… on fait quelques concessions du moment que… la sécurité est pas engagée (hausse les sourcils, ouvre les mains doigts croisés… tique)… c'est la fin de l'année, y'a pas un cycle, une exigence particulière. Ce serait différent si heu… on s'rait moins… moins tolérants… on serait plus heu… plus directifs et puis peut-être qu'on (moulinets) tenterait aussi de trouver d'autres solutions parce que pour tenir jusqu'à la fin du cycle… atteindre les objectifs, y faudrait bien heu… changer les choses.
21'01	21'03	**(B)** : voilà, là, y'a cette souplesse (regarde **(C)**)… de la fin de l'année **(C)** : ouais
21'04	21'25	**(B)** : on va faire cette expérience-là (hausse les sourcils)… pourquoi pas… (grimace) mais heu… c'est, c'est heu, pas le moment de se bagarrer quoi pour heu… (regarde **(C)**) **(C)** : là vous… là vous… vous mentionnez le mot objectif, donc j'enchaîne avec ça **(B)** : oui **(C)** : et vous disiez pendant la séance précédente que vous n'avez pas un objectif bien précis, clair… et c'est pareil avec cette séance ou pas ?
21'26	21'34	**(B)** : (geste interrogatif des épaules et des mains) bêê heu l'objectif heu… bien clair et bien précis c'était… de faire ce football à thème (pince les lèvres)… voilà
21'35	21'44	**(B)** : et que, au début, bon (grimace et agite les mains)… c'est pas très intéressant, mais finalement après avec la pratique (moulinets)… on se rend compte que ouais, finalement, c'est sympa ce qui était proposé (regarde **(C)**)
21'45	21'49	**(B)** : on… on perçoit et… on a compris (bouge sur son siège) l'intérêt
21'50	21'52	**(B)** regarde l'ordi
21'53	22'16	**(B)** : et puis, finalement, heu (hausse les sourcils)… probablement que je m'y suis pas bien pris… pas aussi bien pris que prévu… j'ai pas, j'ai pas proba (hausse les sourcils)… peut-être pas amené la chose comme y fallait, j'ai pas su être convainquant et… cette situation elle était peut-être pas si séduisante que ça, il a fallu donc… faire un rétro-pédalage
22'17	22'24	**(B)** regarde l'ordi, **(C)** tapote le clavier
22'25	22'36	**(B)** : donc, après, quand c'est pas, quand, dans un cycle bien précis où parfois on a des élèves qui sont au bord du terrain, qui relèvent des informations (regarde **(C)** en mimant un geste d'écriture), qui notent heu… tant de ballons touchés, ballons gagnés, ballons perdus, possession, tirs, buts
22'37	22'48	**(B)** : c'était (trace des murs avec ses mains) nettement moins carré… alors heu (ouvre les mains)… les objectifs (hausse les sourcils)… bêê c'était que… que ça joue (hausse les épaules) tout simplement (ouvre les mains, doigts croisés), voilà
22'49	23'13	**(C)** : d'habitude heu vous utilisez souvent les évaluations entre élèves ? **(B)** : oui, on essaye pour leur faire rendre compte quand ils sont acteurs sur le terrain (le montre devant lui), les choses qui… qui z'identifient pas forcément (regarde **(C)**), qui comprennent pas ou qui voient pas, bon bêê (geste de retrait) l'élève qui est sur le bord du terrain et qui fait un recueil d'informations… « t'as touché qu'un seul ballon (hausse les sourcils) »… alors là, conflit (encercle quelque chose), combat… débat d'idées (ouvre les mains) « pourquoi il a reçu qu'un seul ballon ? », « il est mal servi ? », « il est mal placé ? »
23'14	23'20	**(B)** : là (geste de fin)… en fin, au mois de juin c'était plus du tout d'actualité (regarde **(C)**)
23'21	23'23	**(B)** : parce que c'était pas aussi une activité (bouge les mains) programmée donc heu…
23'24	23'34	**(B)** : le, le (bouge les mains) projet de… de votre présence a dû (s'interroge des mains), pourquoi pas… sinon ça faisait de nombreuses années que cette activité-là était plus au goût du jour (regarde **(C)**)
23'35	23'40	**(B)** : et après (hausse les épaules) oui, pourquoi ? Pourquoi pas…
23'41	23'43	**(B)** : heu l'activité… (une femme entre en trombe dans la salle en parlant fort, toutes les têtes

		se tournent vers elle)
23’44	23’58	**(B)** : l’activité volley-ball (regarde **(C)** en agitant les mains)… c’est pareil, c’est une équipe… fait moins… techniquement… c’est des choix en fait qu’on doit faire parce qu’on a (écarte largement les mains pour montrer quelque chose de très grand)… on a un panel d’activités (regarde la dame qui parle fort)…
23’59	24’17	**(B)** : c’est vrai que l’activité rugby que je maîtrise (insiste avec les mains) mieux… voilà, mais après (montre l’écran de la main ouverte)… y… si je… vous étiez venus me filmer dans l’activité rugby probablement qu’on aurait vu (regarde **(C)**)… plein de choses perfectibles, plein de choses à redire et heu… des problèmes qui auraient été probablement aussi peut-être un peu les mêmes
24’18	24’24	**(B)** : c’est pas l’activité qui règle tout (insiste avec les mains), c’est pas la faute des élèves, de (regarde **(C)**)… c’est un mélange de tout ça quoi (moulinets)
24’25	24’41	**(B)** : la façon de prendre (se penche vers l’écran) là y sont partis (sourit), sur un autre terrain… la façon, l’approche de l’enseignant… voilà, adaptation directe que j’ai prévue, que finalement je fais… je fais pas ce que j’avais prévu
24’42	24’48	**(B)** : c’est un mélange (se recule sur son siège) de tout ça quoi (soupire) **(C)** : et là vous n’avez pas utilisé le débat d’idées ?
24’49	25’08	**(C)** : … pendant ces séance ? **(B)** : le ? (regarde **(C)**) **(C)** : débat d’idées ou bien même **(B)** : ah ouais non (dépité, gros soupir joues gonflées) **(C)** : même **(B)** : houla, bêê après (ouvre les mains)… les faire se réunir pour… l’idée c’était « je vous ai posé un problème (regarde **(C)**), vous avez rencontré des difficultés… quelles sont les difficultés, qu’est-ce que vous avez mis en place pour essayer de résoudre les problèmes ? », c’est (agite les mains en tout sens) voilà… là, bon, là y jouent
25’09	25’19	**(B)** : à part dire « bon c’est joué peut-être pas suffisamment collectif » ou « t’as pas levé la tête à tel moment », « t’as pas servi ton partenaire… »
25’20	25’23	**(B)** : (se penche vers l’écran) là, y’en a peut-être un peu plus (grimace)… parce qui z’ont… respecté la consigne
25’24	25’26	**(B)** : y z’ont joué le jeu jusqu’au bout (mains croisées)
25’27	25’29	**(B)** bâille longuement
25’30	25’40	**(B)** : et pour autant, là aussi, le débat d’idées, quand on en a fait (insiste avec la main) un ou deux et qu’on s’est rendu compte que c’est pas très productif… ça sert à rien de le faire à tout prix (grimace d’insatisfaction), s’entêter à les réunir, bon (grimace)
25’41	25’45	**(B)** : y faut que c’est, que ce soit utile (insiste lourdement de la main) et… que ça porte ses fruits (se gratte le coin du nez)
25’46	26’05	**(B)** : et qu’après (porte quelque chose qu’il pose devant lui) on essaie de mettre en place (regarde **(C)**) les solutions qui ont, qui ont, qui sont sorties des discussions (écarte les doigts de sa main aux doigts croisés), voilà. « Ah OK, c’est intéressant ce que tu proposes, on va essayer de le mettre en place », si y’a pas de propositions, si le professeur qui (moulinets)… essentiellement qui parle, qui se fait les questions et les réponses (tique)
26’06	26’11	**(B)** : quand ça (se recule sur son siège), quand ça, y’a de l’effervescence, quand ça fusionne… quand ça, ça fournit (regarde **(C)**)… là c’est intéressant
26’12	26’25	**(B)** regarde l’ordi
26’26	26’42	**(C)**: là, si on a… si on a fermé la 4e séance (**(B)** opine) on va rester sur le même principe, le même principe… situation du jeu **(B)** : oui, j’essaye de pas trop, trop changer, après ce qui peut être bien (moulinets) c’est de, d’apporter un peu de nouveauté, un peu de surprise
26’43	26’56	**(B)** : mais heu déjà (trace des lignes droites devant lui marquant des limites) si y respectent bien le cadre, si y prennent des habitudes de travail… si ça tourne de mieux en mieux, c’est vrai qu’on essaye… de leur donner des repères (regarde **(C)**), pour qui soient (regardent **(C)** en haussant les épaules) capables aussi de s’échauffer seuls (regarde sa montre)
26’57	26’58	**(B)** : si on change chaque fois, c’est compliqué
26’59	27’10	**(B)** : donc, essayer d’apporter quelques petites nouveautés (distribue des choses avec ses doigts fermés avec parcimonie)… voilà, pour pas qui se lassent regarde **(C)**) et en même temps heu (balaie des choses devant lui)… garder ce cadre d’échauffement, que ça commence à faire tourner
27’11	27’18	**(B)** : (regarde **(C)**) voilà **(C)** : et… une note sur 10, la dernière séance **(B)** : (grimace) mmm

		(C) : 8/10 ? **(B)** : ouais même 7 (geste de dégoût de la main)… un peu ambitieux
27'19	27'31	**(B)** : alors c'est… si… je me serais pas mis la moyenne (hausse les sourcils). Même si (montre au loin) sur l'autre groupe on voit pas sur les images… je… (se frotte le bout du nez) **(C)** : vous parlez **(B)** : j'étais plus… (moulinets) satisfait que sur la séance précédente, voyez ?
27'32	27'46	**(B)** : peut-être parce que j'ai ap (moulinets)… des élèves qui étaient (les montrent du pouce dans son dos)… garçons, qui avaient joué dans le groupe [inaudible] à tout prix (sépare des choses distinctement avec ses mains)… on a fait cette fois-ci un peu plus de mixité cette séance, donc y'a (éloigne quelque chose de la main) un groupe qui a, pour ainsi dire, refusé (regarde **(C)**) de faire la situation à thème
27'47	27'56	**(B)** : donc, eux, y voulaient jouer au foot et des gardiens, entre eux… on a fait jouer les garçons un petit peu moins à l'aise… donc mélanger filles/garçons (moulinets) avec une homogénéité de niveaux hein (hausse les sourcils)
27'57	28'02	**(B)** : puisque bon pfff (fait le geste d'un ascenseur)… c'est des garçons étaient (montre l'écran) ces élèves-là… un peu au-dessus
28'03	28'08	**(B)** : ça permettait d'avoir ces élèves-moteurs (regarde **(C)**)… qui manquaient… la séance précédente où avec les filles entre elles ça bougeait très peu
28'09	28'18	**(B)** : y z'ont… y z'ont continué à jouer le jeu avec (aplatit quelque chose devant lui) des cages différents, 2 cages de chaque côté… petit terrain pour (hausse les sourcils)… pas s'épuiser
28'19	28'22	**(B)** : voilà (agite la tête)… c'était la satisfaction
28'23	28'34	**(B)** : heu ce… y'avait eu (pousse sur le côté quelque chose) l'insatisfaction… d'être obligé de lâcher (regarde **(C)**) sur heu… sur un plan et de l'autre côté ça tournait un petit peu mieux (hausse les sourcils de contentement) et puis y'avait cette forme de mixité filles/garçons qui travaillaient ensemble (se recule sur son siège)
28'35	28'48	**(B)** : sans que ça casse trop (montre divers niveaux avec ses deux mains)… sans qui y'ait trop d'hétérogénéité… donc, voilà, ça, c'est encourageant, c'est satisfaisant, ça fait plaisir, ça donne envie de… **(C)** ça donne envie **(B)** : de renouveler l'expérience (regarde **(C)**)
28'49	28'53	**(C)** : alors, c'est, ça donne envie de renouveler l'expérience ou bien ça donne envie de programmer le foot ?
28'54	28'55	**(B)** hausse les épaules en soupirant
28'55	29'07	**(C)** : alors **(B)** : je vais pas vous dire (bouge ses mains en tout sens)… y va réapparaître… avec cette activité sport collectif de grand terrain, donc on va en refaire. L'idée c'est de pas se dire (trace des limites importantes devant lui) 9 séances, 9… cycles… cycle de 9 séances (regarde **(C)**)
29'08	29'11	**(B)** : de 2 heures (waou et regarde au ciel), la montagne… ça peut être un peu effrayant
29'12	29'28	**(B)** : voilà (sourit)… donc heu… mais en même temps (moulinets), tirer un trait sur l'activité football c'est dommage… on sait même pas vraiment pourquoi, parce qu'on a des problèmes… mais, quelle que soit l'activité, quel que soit le groupe-classe on va être confronté à des problématiques
29'29	29'42	**(B)** : donc pourquoi ba, bânir le foot et (regarde **(C)**)… stigmatiser ça sur cette activité (hausse les sourcils et grimace)… c'est (fait non de la tête) intéressant d'avoir cette réflexion parce qu'on sait pas. Après chacun est libre… on produit, on garde les activités, on se (ouvre les mains) pose même plus la question de se dire « et si on faisait foot cette année ? » **(C)** : ouais c'est ça
29'43	29'50	**(C)** : la question **(B)** : voyez (grimace) **(C)** : je **(B)** : là (grimace la tête bien en l'air) on est revenu sur des activités de grands terrains donc ça va réapparaître alors qu'on n'en faisait plus du tout donc heu… ça peut être intéressant
29'51	30'01	**(C)** : normalement vous programmez le foot, enfin c'est pas le foot **(B)** : ah non on programme rien (fait le geste ça arrive comme ça arrive), en fait c'est, on est en roue libre **(C)** : c'est… c'est mis avec une décision collective avec vos collègues **(B)** : voilà
30'02	30'07	**(B)** : certains en font, certains en font pas, des fois y'a une demande dans la classe… d'autres classes où y'a pas de demandes de foot (regarde **(C)**)
30'08	30'16	**(B)** : on fait **(C)** : ça se met sur la table

		(B) : voilà **(C)** : parce que ça va être des… vous sentez que **(B)** : avec notre classe
30’17	30’32	**(C)** : que, que… y’aura des retours positifs de vos collègues d’EPS ou pas ? **(B)** (réfléchit) : ah si on le propose ? **(C)** : bêê si **(B)** : non, non, chacun (blasé)… chacun gère… la fin de l’année comme il… **(C)** : ah **(B)** : voyez **(C)** : c’est la fin de l’année mais pas au cours de l’année **(B)** : non **(C)** : ah d’accord
30’33	30’57	**(B)** : on a des fois des demandes (sourit) alors… bon bêê (bouge les mains) on a des activités qui sont déjà programmées, donc l’activité football (ouvre les mains)… le problème se pose pas (regarde **(C)**)… et puis pour autant ben en fin d’année (laisse aller avec les mains)… on leur permet heu… y’a la possibilité de faire du foot à l’AS… mais là y’avait pas une demande (grimace)… c’est peut-être parce que c’est un créneau où y’avait déjà des clubs sportifs… donc, voilà, c’est une vraie réflexion de fond et heu…
30’58	31’05	**(B)** : collective… et de se dire « pourquoi… finalement… (regarde **(C)**, hausse les sourcils) l’activité football et pas une autre ? »
31’06	31’23	**(B)** : mmm… on essaye… plus ou moins tous de faire rugby, alors qu’a priori c’est pas (regarde **(C)**)… moins compliqué… mais voilà. On se (dessine des limites devant lui) dit qu’on (trace des œillères) a certains élèves qui sont vraiment avec des œillères et qui… sont pas disposés à… entrer dans les situations qu’on va leur proposer (regarde **(C)**)
31’24	31’30	**(B)** : au basket, on propose une situation sans rebond (grimace, ouvre les mains, hausse les épaules)… si y… y s’y mettent plus ou moins
31’31	31’47	**(B)** : voilà… on… les matches à thème fonctionnent peut-être un peu mieux, plus facilement dans d’autres activités… ou… que en football, voilà… ça, ça reste absolument pas une règle (regarde **(C)**)… intangible, ça dépend de (hausse les épaules) beaucoup de paramètres
31’48	fin	**(B)** : voilà **(C)** : monsieur [inaudible], merci beaucoup (**(B)** sourit franchement et rit) **(B)** : j’espère (les 2 se serrent la main)que je vous ai apporté **(C)** : et on vous dit également Marseille **(B)** : ouais **(C)** : voilà c’est ça **(B)** : et après on serait amené à se con…

Annexe E

TRANSCRIPTION 3
Autoconfrontation croisée avec Thomas (T) et Bernard (B)

HDV0062

Début	Fin	Intervention
00'00	00'06	t-shirt bleu (abréviation **(T)** pour la suite) : T'es spé foot toi ou pas ?
00'06	00'12	Pull blanc (abréviation **(B)** pour la suite) : ah non pas du tout. Plutôt rugby, judo. **(T)** : d'accord, bien.
00'12	00'25	**(C)** : on va commencer… intervenir… **(T)** : bien sûr, ouais, si tu vois, bien sûr… (les 3 regardent l'ordi, **(T)** se recule au fond de sa chaise et sourit largement et croise les bras sur la poitrine)
00'26	00'42	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
00'43	00'54	**(B)** parle à T : tu chronomètres le temps que tu vas mettre pour… **(T)** : heu… non en fait c'est mon… je fais l'appel sur mon portable… **(B)** : ah oui, oui, oui, ça marche… **(T)** : en [pro note]. **(B)** : ça marche… c'est bien pratique.
00'55	01'26	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
01'27	01'32	**(B)** : c'est une classe de 4e ? **(T)** : heu… c'était 4e ? (se rapproche de l'ordi en tirant la chaise sous ses fesses)… ouais… ouais, ouais 4e ouais.
01'33	01'37	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
01'38	01'50	**(B)** : là vous êtes dans les vestiaires ou c'est une salle de cours ? **(T)** : heu… alors c'est… **(B)** : je vois que t'as un peu de matériel de table… **(T)** : vestiaire du gymnase (**(B)** se penche vers l'écran). **(B)** : ah, donc là vous êtes partis du collège au gymnase ? **(T)** : alors le heu… gymnase est collé… **(B)** : collé… c'est pour ça **(T)** : … au collège.
01'51	01'56	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
01'57	02'19	**(B)** : y sont toujours comme ça ? T'as remarqué que c'est parce qu'y'avait la caméra qui z'étaient un peu différents ? **(T)** : (pincement de lèvres) la caméra elle joue le jeu, surtout beaucoup en 4e (geste de la main vers l'avant), mais après (il touche l'écran) en termes de niveau sonore, d'attention ça (fait non de la tête), ça… je… je ne m'attends pas (se touche la poitrine), moi hein, à avoir le silence complet (**(B)** acquiesce de la tête) des élèves qui me regardent.
02'20	02'34	**(B)** : et t'avais des effectifs réduits ? **(T)** : on est… alors sur les (réfléchit)… sur les listes y sont 24, 25 grand maximum et en… je pense que je dois en avoir réellement à chaque fois 21… (**(B)** acquiesce) 22.
02'35	02'38	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
02'39	02'42	**(T)** : rarement un effectif complet
02'43	02'44	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
02'44	02'53	**(T)** : donc adaptation sur les… sur les équipes (**(T)** et **(B)** se regardent, **(B)** hausse les sourcils)… **(B)** : c'est ça… **(T)** : les effectifs fluctuent… (hausse les épaules)... mais bon c'est (geste de la main pour dire c'est comme ça)… c'est le métier hein (rire en regardant **(B)**)
02'54	02'56	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
02'57	03'03	**(T)** : tu as combien toi d'élèves par classe ? **(B)** : bêê cette année, cette année ce, ce, ça a un peu évolué aussi… nous c'est 27. **(T)** : 27… **(B)** : (agitation la tête pour acquiescer)… en moyenne
03'04	03'07	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
03'08	03'11	**(T)** : eh bêê c'est ça (montres l'ordi du doigt), tu vois… beaucoup d'absents.

03’12	03’39	**(T)**et **(B)** regarde l’ordi avec concentration
03’40	03’42	**(T)** : c’est le footballeur qui (en montrant l’écran du doigt et en regardant **(B)** en coin)
03’43	04’06	**(T)** et **(B)** regarde l’ordi (T sourit parfois)
04’07	04’28	**(T)** montre l’ordi du doigt en disant « vous vous mettez comme vous voulez… », en regardant **(B)**. **(B)** le regarde le sourcil interrogatif, « … ça a pas d’importance ». En fait, ça a de l’importance, maintenant je change (**(B)** sourit)… ouii… parce que… (**(T)** se redresse sur sa chaise en regardant bien **(B)**)… **(B)** : les habitudes de travail… **(T)** semble réfléchir. **(T)** : c’est, en fait, si tu leur dit vous vous mettez avec qui vous voulez tu… tu perds du temps. Alors (**(T)** montre l’écran du doigt) si tu dis j’ai fait les équipes ça fait ça, ça, ça (montre divers endroits du doigt) ça te fait faire un p’tit peu plus de travail (**(B)** acquiesce de tout le corps et de la parole) mais après derrière ça déroule (ouvre les mains).
04’29		**(T)** et **(B)** regarde l’ordi
04’31	04’35	**(T)** : et encore mieux si t’as les dossards qui… 3 oranges, 3 rouges, 3 jaunes…
04’36		**(T)** et **(B)** regarde l’ordi
04’44	05’05	**(T)** : j’avais été long (cherche **(C)** du regard, puis se tourne vers **(B)**), j’avais été long sur (sourit)… je me souviens… on en avait discuté. Montre l’écran de la main et repose la main sur l’avant-bras. **(B)** : sur l’explication… **(T)** : j’avais voulu ouais… j’avais voulu… alors que (fait des ronds avec le doigt)… **(B)** : mais des fois… **(T)** : c’est correct… non mais là c’est correct tu vois leur attention (montre du doigt l’écran). **(B)** : mmm. **(T)** : mais est-ce que ça rentre (lève la main), je sais pas… heu… j’évite… maintenant, je réduis (temporise avec la main)
05’06	05’13	**(T)** : je réduis ce temps-là (regarde **(B)**) l’explication (geste d’impuissance de la main) avec des élèves comme ça je peux pas, enfin je peux plus
05’14	05’15	**(T)** et **(B)** regarde l’ordi
05’16	05’25	**(B)** : après des fois (haussement d’épaules) y faut prendre le temps dans les vestiaires ça t’en fait gagner sur le terrain (raclement de gorge)… puis, là, y sont attentifs (**(T)** opine de la tête)
05’26	06’32	**(T)** et **(B)** regarde l’ordi (de temps en temps **(T)** acquiesce de la tête et sourit / **(T)** semble revivre son cours alors que **(B)** semble plus détacher peut-être s’ennuie-t-il ?)
06’33	06’51	**(B)** : toi, tu dis les équipes tu les as pas encore prévues (se tourne vers **(T)**) **(T)** : heu là, si (montre l’ordi du doigt), là c’est les équipes heu, pour la 1re situation… **(B)** : je comprends (opine du chef). **(T)** : heu… 3 contre 0. **(B)** : des… tu as déjà prévu (geste de la main de séparation) de les séparer ? **(T)** : heu… **(B)** : démixer… **(T)** : heu… **(B)** : ou parfois… **(T)** : et je sais plus si (se gratte le menton l’air interrogatif) c’est mixé démixé… je crois qu’on avait, (en se tournant vers **(C)**) c’est la 1re séance là **(C)** : oui c’est la 1re séance **(T)** : donc ça c’est démixé… **(B)** : et ils en ont déjà eu (geste de retour en arrière de la main) en 6e ?
06’52	07’01	**(T)** : heu… (l’index devant la bouche), c’est du… **(B)** : du… **(T)** : ouais je crois que c’est du (se frotte l’arrière du crâne)… 6e oui ! **(B)** : oui **(T)** : mais pas avec moi, parce que j’ai pas de 6e.
07’02	07’12	**(B)** : ouais… **(T)** : mais on pourra… **(B)** : c’est au programme **(T)** : … en discuter après heu… 6e avec un professeur heu spé foot. **(B)** : d’accord.
07’13	07’21	**(T)** et **(B)** regarde l’ordi
07’22	07’24	**(T)** : t’as beaucoup d’informations (**(B)** rigole franchement alors que **(T)** semble dépité)
07’25	07’27	**(T)** et **(B)** regarde l’ordi
07’28	07’29	**(T)** : même pour moi là tu vois y m’a perdu (**(B)** sourit largement)… le professeur (**(T)** rigole)

07’30	07’36	**(T)** et **(B)** regarde l’ordi
07’37	07’49	**(T)** : sachant que (pose son doigt sur l’écran pour montrer)… ça j’avais pas commencé à, à leur en parler, y me semble hein (pose l’index sur la bouche et réfléchit)… de, de m’en souvenir. Ils ont (se tourne vers **(B)**) toutes les informations d’un seul coup (**(B)** hausse les sourcils et acquiesce)
07’50		**(T)** et **(B)** regarde l’ordi
08’00	08’05	**(T)** : fait partie (en montrant quelque chose à l’écran) des élèves qui même si elle regarde ailleurs (regarde au loin en agitant l’index), elle écoute (de la main indique le calme et se tourne vers **(B)**) **(B)** : d’accord
08’06	08’08	**(T)** : (siffle doucement) c’est pour ça que je la prends à partie (**(B)** sourit)
08’09	08’22	**(T)** et **(B)** regarde l’ordi
08’23	08’49	**(T)** : là on est sur une classe… les garçons qui veulent jouer au foot (se tourne vers **(B)** qui acquiesce), qui veulent toucher du ballon… **(B)** : mmm. **(T)** : ça c’est (touche l’écran), à mon avis, un peu barbant pour eux (se tourne vers B qui acquiesce). Tu as des filles, certaines qui sont (opine du chef)… **(B)** : bien ? **(T)** : … très contentes de faire du foot. **(B)** : ouais. **(T)** : … et d’autres (un geste de la main pour écarter quelque chose, en sifflant)… **(B)** : du tout. **(T)** : … heu, très peu de vécu football (se gratte le cou) heu… (agite la tête en signe de négation). Le foot c’est pour les garçons et basta.
08’50	08’52	**(T)** et **(B)** regarde l’ordi
08’53	08’58	**(T)** : les scolaires vont le faire… parce qu’elles veulent (**(B)** opine du chef)… me faire plaisir ou (**(B)** opine du chef) ouais…
08’59	09’05	**(T)** et **(B)** regarde l’ordi
09’06	09’14	**(T)** se tourne vers **(C)** : on avait calculé je crois la, le temps de (sourit et lève la main en signe de longueur, **(T)** rit franchement). On avait rigolé y me semble.
09’15	09’18	**(T)** et **(B)** regarde l’ordi
09’19	09’52	**(T)** : envie de bien (montre l’ordi)… alors là envie de bien faire (regarde **(B)**) puisque y’a, je voulais respecter un protocole (dit non de la tête) et… même moi (se touche du doigt) la, la caméra jouait sur mon avis sur ce que je disais (**(B)** acquiesce). Y fallait que tout soit expliqué… **(B)** : mmm. **(T)** : … enfin… **(B)** : mmm, mmm **(T)** : … y fallait pas que je fasse d’erreur… **(B)** : mmm, parce que tu fonctionnais pas forcément… tu fonctionnes en général… **(T)** : heu comme ça **(B)** : ouais **(T)** : non **(B)** : non **(T)** : non, pas exactement, oui je, certaines choses oui, mais pas exactement. Sur la manière de, de faire les équipes je vais être beaucoup plus sur l’oral (montre l’ordi du doigt) que sur des… des fiches d’observation. **(B)** : mmm, mmm
09’53	10’04	**(T)** et **(B)** regarde l’ordi
10’05	10’13	**(T)** : les équipes, je montre, je me souviens de ça, je montre en dernier parce que (regarde **(B)**) si je commence à montrer les équipes au début (**(B)** regarde **(T)** en opinant du chef) ça part (geste de la main d’écartement au loin et se caresse l’arrière du crâne). Je les ai perdus.
10’14	10’20	**(T)** : c’est « ah moi j’suis avec lui » (geste d’énervement de la main), « j’suis avec elle », et c’est pas…
10’21	10’39	**(T)** et **(B)** regarde l’ordi
10’40	10’48	**(B)** : et là, en prenant (tape la table du tranchant de la main) leur dossard, ils font pas le rapprochement, « j’suis… » (sourit en regardant **(T)**)… **(T)** : si « j’suis avec (regarde **(B)**) telle personne », si, bêê après (regarde l’ordi) là (montre l’écran du doigt), là maintenant y (**(B)** sourit) peuvent voir avec qui y sont. **(B)** : voilà.
10’49	10’51	**(T)** et **(B)** regarde l’ordi

10’52	11’31	**(T)** : dossard numéroté, alors ça je garde (montre l’écran) ç j’suis à fond dessus (**(B)** semble interrogatif). **(B)** : ouais… **(T)** : parce que je… enfin ,j’avais jamais fonctionné avant, avant ce collège là (montre l’écran du doigt en regardant **(B)**) avec les dossards numérotés… **(B)** : ouais **(T)** : maintenant c’est (geste de la main semblant dire « ça roule ») tout le temps, tout le temps, tout le temps… **(B)** : la (pouce index majeur de la main gauche levés, semble les jeter en avant)… **(T)** : en termes de niveau, en termes de changements, mais dans toutes les activités (**(B)** se gratte l’épaule) heu… (**(B)** soupire doucement) ne serait-ce que pour un changement de gardien (regarde **(B)** qui acquiesce). Tu sais y’en a qui reste tout le temps aux cages et les autres, y’en a certains… **(B)** : et oui il faut qu’ils… à 3… **(T)** : (en sifflant) les… les 3 (**(B)** acquiesce) aux cages même pour les changements (bouge l’index)… **(B)** : ah c’est intéressant ça… **(T)** : … les 2 et 3 vous sortez les 4 et 5 vous rentrez… **(B)** : ouais, ouais, ouais… **(T)** : … peu importe qui c’est et après, en fait, y z’ont (pose 3 doigts sur sa poitrine) c’est marqué sur eux (geste ouvert de la main) ils discutent pas.
11’32	11’35	**(B)** : c’est des dossards sue vous avez acheté tels quels déjà ? **(T)** : voilà **(B)** : déjà floqués
11’36	11’37	**(T)** et **(B)** regarde l’ordi
11’38	11’48	**(T)** : ils ne discutent pas alors qu’avant (recule le buste et pose sa main gauche à plat sur la poitrine) sans, sans numéro (pose un index de chaque côté de ses yeux), même toi tu t’y perds. **(B)** : oui, oui, qui je fais sortir… **(T)** : oui mais lui il est allé aux cages (la main sur le menton prend l’allure de quelqu’un qui réfléchit)… **(B)** : lui y va croire que je lui en veux… **(T)** : voilà **(B)** : je lui demande tout le temps de sortir
11’49	11’55	**(T)** : ça… franchement je… conseille, après voilà c’est… **(B)** : et ça s’est fait un peu par hasard ?
11’56	12’45	**(T)** : heu… les collègues (lève l’index), en fait on a… **(B)** : on t’a conseillé… **(T)** : … un collège (rapproche ses deux mains), on a deux collèges jumeaux (regarde **(B)**) on a les mêmes installations et le même bâtiment (dessine le bâtiment sur la table avec ses mains en regardant **(B)**) et ils utilisent ces dossards numérotés. Et avec les collègues on dit « on va tenter », on avait que des dossards heu… **(B)** : classiques ouais. **(T)** : heu classiques. On a vu des vidéos aussi sur internet parce que (montre l’écran du doigt) sur heu… y’a un site heu consacré à l’EPS sur Aix-Marseille (montre l’écran de la main ouverte)… **(B)** : ouais. **(T)** : … où y montrait (insiste avec la main vers l’écran) dans différentes activités (les montre en posant la main à différents endroits sur la table) comment on pouvait utiliser les numéros (regarde **(B)** et un geste de la main semblant dire c’est génial). Tu te dis, en fait tu te dis « mais c’est tellement évident » (se tape le front de la main ouverte)… **(B)** : qui change beaucoup de choses. **(T)** : et en fait, et ça, ça te, ça te, beaucoup plus rapide mais c’est surtout (montre l’écran) le fait que, eux (se tape le torse de l’index), y z’aient un numéro y peuvent pas échapper (de la main un geste pour dire c’est comme ça). C’est le n°5 et… (**(B)** opine du chef)
12’46	13’05	**(T)** : parce que y sont très bons pour (louvoie de la main en souriant). **(B)** : ouais puis j’ai envie de te dire quand (balaie de la main devant son visage) tu dois évaluer (regarde **(T)** qui acquiesce) aussi. Quand c’est au bac rugby ben nous (écarte la main gauche)… **(T)** : alors… **(B)** : on a le numéro et (semble regarder quelque chose au loin et le fait changer de place)… **(T)** : ouais, ouais… **(B)** : et on a, et là c’est pareil (regarde au loin en agitant la main). Tu, tu reconnais l’élève de

		loin mais si y'a un numéro… c'est facilitant.
13'06	13'44	**(T)** : non ça c'est un truc, voilà, ça je (content de lui s'appuie au dossier de la chaise) garde. Et même pour des (adossé à la chaise regarde au loin), des activités heu (réfléchit) t'as pas forcément de dossards (regarde **(B)** qui acquiesce), où t'as pas forcément, d'habitude tu mets pas de dossards, bêê tu vas mettre un dossard en bas de la… **(B)** : tu fais de la course t'as un dossard, du demi-fond t'as un dossard… **(T)** : oh le demi-fond oui, relai vitesse (agite la main à chaque exemple donné) heu… les numéros 1 de chaque équipe (bouge la main en regardant **(B)** avec le 2 et le 3 (associe des choses avec sa main)… **(B)** : ah ouais tu gagnes un temps fou (regarde la table en la brossant du plat de la main). **(T)** : on a rien inventé et pourtant heu… ça… c'est le top (la voix s'éteint) et (la voix redevient forte en montrant l'écran) c'est pas une fiche d'observation qui z'ont là où y doivent (regarde attentivement une fiche imaginaire) écrire eux, c'est sur eux (se tape les épaules des 2 mains) et du coup. Voilà, moi je… si on peut retenir qu'une chose de (en souriant) de ce moment (rigole) dans le vestiaire (montre l'écran d'un large geste de la main) ce sont les dossards.
13'45	13'48	**(C)** arrive entre **(T)** et **(B)** avec un large sourire et approche sa main du clavier
13'49	14'32	**(T)** : heu donc là après (montre l'écran) heu… y z'ont juste à sortir (regarde **(B)**) **(B)** : ouais. **(T)** : y montent un escalier, y z'arrivent sur heu les plateaux sportifs etc. donc c'est, au niveau installations (la main s'agite de contentement) on est plutôt bien à part ce gymnase-là qui est (le montre précisément sur l'écran en se rapprochant de l'ordi) heu… un grand gymnase, terrain de hand (**(B)** opine) vraiment un grand gymnase mais au niveau sonore (montre quelque chose au loin de l'index)… **(B)** : ça résonne **(T)** : c'est horrible de travailler… si tu vas au fond en fait, là (montre quelque chose de précis sur l'écran) heu y'a un mur et derrière y'a une salle de gymnastique (montre des choses en regardant **(B)**), on s'en sert pour d'autres sports… **(B)** : mmm (en opinant de la tête) **(T)** : on refuse de mettre 2 classes (montre deux groupes avec les doigts)… **(B)** : en même temps (opine)… **(T)** : sinon tu… tu peux pas travailler et même une classe au niveau sonore, y font pas plus de bruit que d'habitude (se gratte la tempe), tu (geste du plat de la main), tu… c'est vraiment (tape la table de la main) douloureux pour les oreilles, c'est vraiment embêtant.
14'33	14'46	**(T)** : donc là… (laisse tomber la man sur la table) c'est dommage parce qu'on a un bel outil… **(B)** : bêê ouais… **(T)** : il a été mal construit, il a été (dénégation de la tête)… bon, au moins nous on a un gymnase (se touche la poitrine en s'adossant) ce qui est pas le cas de tout le monde donc heu…
14'47	15'06	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi puis se tournent en même temps vers **(C)** qui vient vers l'ordi et tapote le clavier en disant : le prochain… **(B)** baille **(C)** : là c'est 35 minutes mais on va passer **(T)** : ouais, ouais
15'07	15'10	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
15'11	15'16	**(T)** : donc les 2 plateaux sportifs, c'est des terrains de, de hand **(B)** : d'accord, ouais (se rapproche de l'écran)
15'17	15'26	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
15'27	15'50	**(T)** : y… je pense (lève l'index), enfin, si je me souviens bien, c'est (montre l'écran de l'index) à un moment donné je me dis (regarde **(B)**) « tout ce que j'ai dit dans les vestiaires (pointe l'index vers des vestiaires imaginaires)… **(B)** : ça a servi à rien… y z'ont tout oublié (**(T)** sourit et se gratte le crâne)… c'est ça ? **(T)** : certains (montre l'écran de la main ouverte), certains qui sont… **(B)** : y te reposent la question… **(T)** : y'en a qui sont à la rue total (geste de la main) **(B)** : c'est vrai que… y'a beaucoup de choses… **(T)** : d'autres qui ont compris tout de suite **(B)** : ouais ? **(T)** : qui ont compris tout de suite et d'autres qui sont (geste du plat de la main de dépit) vraiment, pff, et du coup tu dois réexpliquer (gros soupir)
15'51	16'03	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi **(T)** : donc est-ce que… **(B)** : en même temps quand est à l'extérieur comme ça… tu vois y' z'étaient assis, y z'étaient

		attentifs heu, là t'en a dispatché sur 2 plateaux (**(T)** acquiesce) y faut que tu…
16'04	16'05	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
16'06	16'16	**(T)** : alors là (montre l'écran) cette classe c'est pas la mienne **(B)** : ah d'accord… moi j'ai tendance à aller vite (jette des choses au loin de la main) à l'extérieur… **(T)** : ouais ? **(B)** : et après… **(T)** : tu te rends compte que… **(B)** : ouais (moue de dépit)
16'17	16'20	**(B)** : y sont pas plus attentifs et puis (moue en faisant non de la tête)
16'21	16'23	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
16'24	16'25	**(B)** : y'a pas de formule idéale quoi (**(T)** acquiesce)
16'25	16'28	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
16'29	16'44	**(B)** : c'est vrai que des fois y faut se contraindre à en dire moins… **(T)** : et à en demander moins aussi (se tourne vers **(B)**) **(B)** : y'a toujours… **(T)** : peut-être aussi parce que je (regarde **(B)**) **(B)** : ouais… tu te dis mais je vais où, ça c'est important, ça c'est essentiel (**(T)** se frotte le cou), y faut aussi que je leur dise ça (**(B)** tape la table de la main). C'est, le choix et le tri c'est compliqué (**(T)** acquiesce)
16'45	16'47	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
16'48	17'09	**(T)** : déjà… **(B)** : en demander moins aussi comme tu dis (pine du chef) **(T)** : depuis… en début d'année, là, cette année, je… j'ai réduit mes attentes (**(B)** opine) clairement, parce que je veux (montre quelque chose d'imaginaire avec les doigts serrés) qui progressent dans certains… **(B)** : voilà. **(T)** : … certains (regarde l'écran) **(B)** : être plus précis. **(T)** : ouais… et pas me disperser, je pense que... après bon (geste de laisser aller), on apprend tout le temps.
17'10	17'24	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
17'25	17'26	**(T)** se tourne vers **(C)** : c'était une séance de 2 heures ? **(C)** : y me semble. **(T)** : ouais (regarde à nouveau l'écran)
17'27	17'32	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
17'33	17'37	**(B)** : parce que tu as 4… 3 équipes (en regardant **(T)**) **(T)** réfléchit en se tenant le menton : y'avait… 4 équipes
17'38	17'39	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
17'40	17'41	**(T)** : 2 en situation et… **(B)** : 2 en observation **(T)** : … 2 en observation.
17'42	17'46	**(T)** : chaque… **(B)** : donc… **(T)** : ouais chaque équipe avait…
17'47	17'50	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
17'51	17'56	**(B)** : finalement les plots tu les as enlevés ? **(T)** : c'est là (montre l'écran), les petites rondelles… **(B)** : d'accord
17'57	18'07	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
18'08	18'18	**(T)** : alors heu (montre l'écran) parce que je vois le collègue derrière mmm… en 6e (geste du plat de la main), y font du foot pour faire du foot (**(B)** semble interrogatif) **(B)** : ah…
18'19	19'15	**(T)** : c'est pas… **(B)** : y z'arrivent en 4e ce discours là des ailes… **(T)** : ouais **(B)** : du couloir central **(T)** : ouais, avec un nouveau professeur, c'est pas… **(B)** : alors que (montre de l'index quelque chose sur la table) tu m'avais dit que c'était plutôt un spé (**(T)** acquiesce) **(T)** : c'est un spé foot

		(B) : en foot il leur a pas apporté plus que ça… **(T)** : il les fait jouer… en fait il est spé foot (pose sa man sur le front et s'appuie) et y fait il avait une section sportive en foot (insiste de la main) **(B)** : ouais **(T)** : heu… y touche, y touchait énormément de… **(B)** : ouais **(T)** : d'élèves énormément… **(B)** : ouais **(T)** : là il a stoppé, il ne voulait plus faire donc moi j'ai repris, j'ai fait une section sportive basket. Heu… ça fait 16 ans qu'il est dans l'établissement heu… son jugement mais tu sens qu'il a (englobe quelque chose dans sa main) la lassitude **(B)** : mmm **(T)** : heu… il a plus trop envie de (fait des moulinets de la main), pas envie de, je le, sans trop critiquer mais… dans ce côté apprentissage heu… **(B)** : remise en question (acquiesce de la tête)
19'16	19'27	**(T)** : ce que je vis des fois aussi moi (l'index sur la poitrine) à certains moments, tu sais où… où j'en peux plus, où j'ai lâché un petit peu la pression heu… (laisse tomber la main sur la table)
19'28	19'29	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
19'30	19'40	**(T)** : là aussi je porte pas de jugement, chacun fait ce qui veut après moi là, ce… ce côté observation et tout (regarde B en se montrant), là je te dis cette année je vais pas, je vais pas creuser jusqu'à faire tout ça, non.
19'41	19'43	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
19'44	fin	**(B)** : y z'ont déjà fait, donc, la mise en train (regarde **(T)**) ? **(T)** : heu oui ! On n'a pas (regarde **(C)**), y'avait l'échauffement… échauffement alors je sais pas si y, si il l'était mais, dès le début de l'année heu très rapidement je prends les, les sportifs au début c'est les élèves qui ont l'habitude (fait des moulinets du bras) de faire l'échauffement au foot…

HDV0063

Début	Fin	Intervention
00'00	00'20	**(T)** : et du coup très rapidement y vont faire l'échauffement en athlé (tape la table du tranchant de la main en regardant **(B)**) et après des élèves qui sont pas du tout sportifs, qui ont aucun vécu sportif, y me demandent « Monsieur, je peux faire l'échauffement ? ». (Geste de la main OK) et du coup moi ça me laisse le temps d'installer mon, mon (regarde **(B)**) matériel. **(B)** : ouais sans toi…
00'21	00'32	**(T)** : et j'invente rien (lève la main) montée de genoux tout ça c'est eux qui… y font des trucs en club (moulinets avec les mains), ils le reproduisent… **(B)** : oui, c'est intéressant. **(T)** : heu… **(B)** : tu les responsabilises. **(T)** : ouais **(B)** : dans toutes choses.
00'33	00'44	**(T)** : et ce qui est bien voilà, c'est des élèves (montre l'écran) et j'ai déjà, même les filles (insiste l'index dressé) qui ont pas du tout de vécu sportif (**(B)** acquiesce) heu… club qui… **(B)** : qui sont… **(T)** : ouais. Alors c'est certaines qui ont un gros caractère (sort quelque chose de lui), qui ont… **(B)** : ouais.
00'45	01'10	**(T)** : parce qui y'a, alors on est, on est dans un contexte où heu (montre l'écran) les filles heu… (se tourne vers **(B)**) **(B)** : ont le dessus sur… **(T)** : quand y'a un conflit (frappe ses poings l'un contre l'autre) certaines ont largement le dessus et sont plus respectées que certains garçons heu (**(B)** opine largement du chef), parce que c'est le contexte heu (montre un grand ensemble avec ses mains) de leur quartier qui veut ça (regarde **(B)**). Si elles se laissent faire elles sont… (claque ses mains l'une contre l'autre)
01'11	01'15	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
01'16	01'45	**(T)** : après ça veut pas forcément dire que (montre l'écran) niveau foot… je parle toujours (agite la tête), je caricature au niveau du foot (ouvre les mains) c'est vrai que les filles là (fait non de la tête), elles sont vraiment au-dessous, en majorité par rapport aux garçons. Heu… quelques cas exceptionnels, vu qu'y'a encore (montre l'écran), enfin l'année dernière y'avait encore la section heu… foot, et y garde encore son axe foot, il a des équipes filles (**(B)** opine) heu et les filles sont vraiment très fortes (**(B)** ouvre de grands yeux).
01'46	02'03	**(T)** : du coup ça, ça cette année (se frotte le menton) heu… quand je, je suis amené à faire les équipes (lève l'index, **(B)** le regarde), même sans… elles le savent, y'a certaines filles que je vais intégrer avec les garçons.
02'04	02'38	**(B)** : ouais **(T)** : et c'est beaucoup plus difficile de prendre un garçon… **(B)** : mmm, mmm **(T)** : … qui (prend le garçon avec sa main, doigts pliés), d'un niveau faible et de le mettre avec les filles qui ont le niveau faible, ça c'est pas, c'est pas évident (la voix tombe) ; y me semble qu'y'a (la voix redevient forte et **(T)** montre l'écran) un garçon, là, heu… qui est plutôt efféminé dans son comportement et… c'est très mal vu dans le quartier (regarde **(B)** qui ouvre de grands yeux) **(B)** : ouais **(T)** : du coup y se blinde et là je sais plus si je l'avais mis avec les filles ou pas. parce que c'est quelqu'un qui est en refus… Là il est là (montre l'écran)… Il est en refus de pratique (se frotte la tempe)
02'39	02'42	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
02'43	02'50	**(T)** : heu… je sais plus, on va regarder (lance la main vers l'écran) les images, je sais plus comment j'ai géré ce cas. **(B)** : là tu avais demandé aux élèves de se placer dans les couloirs (se tourne vers **(T)**) ? Non, c'était libre ?
02'51	03'13	**(T)** : heu (se frotte le coin du front)… non alors y sont libres (lève l'index)… y me semble heu (regarde attentivement l'écran)… que c'était bonifié… **(B)** : il faut toujours qui y'ait un de chaque couleur dans un… **(T)** : je sais plus si c'était pas… **(B)** : c'est où tu veux mais y doit y avoir du vert un peu partout.

		(T) : non (se gratte le sourcil droit)… non, non, de mon souvenir c'était heu (tape la table de l'index)… si y z'utilisaient… c'est des choix pour bonifier l'utilisation des (regarde **(B)** et semble tenir quelque chose entre trois doigts), des ailes avec l'action offensive. **(B)** : d'accord, si tu marques en étant passé dans les couloirs…
03'14	03'18	**(C)** : si y'avait marqué un but quand y'avait… (**(T)** et **(B)** regarde **(C)**) **(T)** : c'était ça ? **(C)** : y marquaient un but à partir du couloir… c'est ce qu'on a vu
03'19	03'30	**(T)** : alors ça se discute hein… (écarte la main) parce que t'as l'axe qu'est libre (regarde **(B)** qui opine), tu vas marquer dans l'axe (signe de la main pour dire OK), moi il a marqué ça me pose pas, après c'était les inciter, je crois qu'on était sur le…
03'31	03'32	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
03'33	04'08	**(T)** : j'avais fait que le but (lève l'index en se tournant vers **(C)**) ? **(C)** : ouais **(T)** : alors heu (se frotte le bout du nez en réfléchissant)… pareil (fait des moulinets de l'index) heu… (fait des moulinets de la main) par évolution parce que (montre l'écran de l'index) je vois les collègues y fonctionnent différemment (regarde **(B)** en faisant des moulinets de la main) et puis y m'apprennent aussi certaines choses (regarde l'écran en le touchant) heu… j'aurais plus tendance cette année à faire heu… 1 point je marque, je marque dans l'axe… **(B)** : mmm, mmm **(T)** : … heu… 2 points je bonifie, j'ai fait une action dans les ailes… **(B)** : une passe entre les 2 couloirs (interrogatif en regardant **(T)**)… **(T)** : … qui passe dans un des 2 couloirs, y'a un tir cadré, 2 points (**(B)** opine du chef), pas forcément but (lève l'index pour dire attention). **(B)** : ouais, ouais **(T)** : et la totale heu… (montre l'écran en regardant B pour insister) par les couloirs, je tire (se gratte l'oreille) je marque ça compte 3 points **(B)** : mmm, mmm
04'09	04'22	**(T)** : alors eux y fonctionnent plutôt sur des scores 1, 10, 100 (regarde **(B)**) **(B)** : ouais (en pouffant) **(T)** : heu… (sourit et geste de la main semblant dire « je ne sais pas pourquoi ? »), ça, ça… j'ai pas l'habitude (se touche la poitrine), j'ai pas l'habitude de travailler comme ça, donc du coup j'ai pas… **(B)** : ouais, ouais, ouais (tripote sa tasse) **(T)** : j'ai modifié un peu comme je voulais (chamboule tout avec ses mains en l'air)
04'23	04'26	**(T)** : là je l'ai pas fait (tend de façon dirigiste l'index vers l'écran), moi pour moi, je pense que…
04'27	04'29	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
04'30	04'41	**(T)** : c'est pas une erreur mais je pense (dénégation de la tête) que j'aurais pu faire heu… **(B)** : c'est vrai qu'on va de plus en plus vers le score, enfin intrinsèque (tous les deux se regardent), c'est pas, c'est plus... (tous 2 semblent d'accord), c'est plus l'essentiel.
04'42	04'46	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
04'47	05'11	**(T)** : et aussi (se gratte l'arrière du crâne) pour inciter alors ça c'est heu une manière déguisée (grimace indiquant que **(T)** est sceptique + agite la main) de… faire confiance (**(B)** regarde **(T)**) aux filles (**(B)** opine) dans n'importe quelle activité. **(B)** : ouais **(T)** : heu… mais franchement les garçons (se recule sur sa chaise et hausse le sourcil) ont vraiment du mal à faire confiance aux filles (agite la main en regardant **(B)**). Quand on leur dit heu… (réfléchit) c'est mixte (**(B)** opine, **(T)** soupire) c'est… les footballeurs vont souffler heu les filles vont « ah non (d'une voix haut perchée) on veut pas être avec les garçons » **(B)** : mmm, bien sûr
05'12	05'30	**(T)** : la plupart du temps, y'a des cas (tape du tranchent des 2 mains jointe pour insister sur ce qu'il dit) où c'est des classes où c'est un peu exceptionnel où… ça pause aucun problème surtout chez les 6e… **(B)** : plus jeunes. **(T)** : … mmm mais, alors du coup je (se frotte les paupières en fermant les yeux), j'ai pas inventé c'est je multiplie le nombre de (insiste avec l'index) buts (index sur les lèvres) par le nombre de buteurs **(B)** : aussi (hausse les sourcils) ouais, ouais (sourit)
05'31	05'48	**(T)** : alors pas tout le temps (lève la main à plat), c'est vraiment pas tout le temps. Ça je (se frotte un sourcil), ça j'utilise quand je vois que (montre l'écran de l'index) on a le phénomène (regarde **(B)**) qui va dribler tout le monde qui va marquer (indique le joueur qui file avec sa

		main) et qui m'apporte rien (insiste de la main)… **(B)** : ça… **(T)** : qui apporte rien au groupe (**(B)** opine et **(T)** montre le résultat de la main) au groupe-équipe (se gratte la tempe)
05'49	05'50	**(B)** : on a un peu les mêmes problématiques
05'51	05'54	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
05'55	06'05	**(T)** : donc pareil (lance la main ouverte vers l'ordi pour montrer) un score (jette la main), y gagne 3-2 bêê y peut perdre le match parce que (regarde **(B)**) bêê les 2 buts… **(B)** : seul il a marqué **(T)** : … ont été marqués… **(B)** : et qu'à l'inverse dans l'autre équipe y'a 2 butteurs différents (regarde **(T)** d'un air affirmatif, en lissant la nappe du plat de la main + **(T)** opine)
06'06		**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
06'18	06'41	**(T)** : sur (montre l'écran) l'arbitrage, là je vois, heu… l'arbitre est roi (se tourne vers **(B)** qui opine du chef) l'arbitre a le droit de se trompe (lève l'index) et y faut surtout que l'arbitre y prenne des décisions rapidement, là dans ce contexte-là (insiste en secouant la tête) s'il a, dans n'importe quelle activité (insiste de la main) si l'arbitre met du temps à prendre sa décision ou laisse discuter c'est (geste indiquant que c'est fini) conflit très rapide **(B)** : ouais **(T)** : très rapide, très, très, très, très rapide.
06'42	06'57	**(T)** : j'ai des collègues qui font heu, qui mettent, qui rajoutent, je ne le fais pas (lève la main pour dire non) qui rajoutent heu l'arbitre du silence (**(B)** regarde **(T)** étrangement), c'est-à-dire qu'on a les arbitres classiques et en plus (les deux index se rapprochent) y'a dans chaque équipe, enfin pour chaque équipe y'a un arbitre qui va (indique quelque chose au loin de l'index) sortir le joueur qui a parlé (regarde **(B)**)
06'58	07'01	**(B)** agite la tête d'avant en arrière dubitatif **(T)** : une minute (index levé) avec un chronomètre **(B)** : mmm
07'02	07'07	**(T)** : heu… **(B)** : c'est intéressant ça **(T)** : alors si… **(B)** : et là (montre l'écran) y'en n'a qu'un ? **(T)** : là on est sur 2 arbitres (montre l'écran) **(B)** : ouais
07'08	07'09	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
07'10	07'11	**(T)** : là c'est 2 arbitres, ouais (se frotte l'aile du nez)
07'12		**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
07'19	07'23	**(T)** : y me semble (montre l'écran en réfléchissant) que je suis encore dans l'explication de la fiche d'observation (se gratte le dessous de la lèvre inférieure)
07'24	07'26	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
07'27	07'41	Et là tu vois apparaître un… **(T)** : là je suis totalement (regarde **(B)**) dans l'organisation… **(B)** : tu regardes pas trop ce qui se passe… **(T)** : et je suis (met les mains en croix) absolument pas dans (se tourne entièrement vers**(C)**) la, dans la, c'est ce qu'on avait dit ? y me semble (sourit), je me souviens (montre l'écran de l'index) j'suis (**(B)** se gratte la tête) j'leur apprends rien là (attitude posée un index sur la tempe + **(B)** se gratte le crâne)
07'42	07'45	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi **(B)** : tu vois que ça tourne mais c'est sans entrer dans les détails **(T)** : voilà
07'46	07'57	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
07'58	08'03	**(T)** : parce qu'aussi (se touche la poitrine de l'index) je sais que je suis filmé (temporise de la main en souriant) je veux que ça se passe bien (regarde **(B)**) je veux…
08'04	08'08	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi **(T)** : et finalement (sourit) en faisant comme ça (se frotte le dessous du menton du dessus de la main) je suis même pas sûr que ça se passe mieux.
08'09	08'21	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
08'22	08'50	**(T)** : elle parle aussi des tenues (en montrant l'écran de l'index), heu… j'étais (se gratte la tempe en fermant les yeux) j'étais (geste de la main vers l'avant) j'étais ouais on parle au passé, plutôt (temporise de la main)… **(B)** : souple

		(T) : souple… heu… j'ai les collègues (les montre du doigt en se grattant le crâne) et ça parce que je travaillais pas, enfin je travaillais pas comme eux (les montre à nouveau du doigt), j'ai des collègues qui, dès qu'un élève n'avait pas de tenue (lève la main pour dire « stop », **(B)** hausse les sourcils) heu (écarte de la main) étaient mis sur le côté et pratiquaient pas (**(B)** regarde ses ongles).
08'51	09'11	**(T)** : heu… (retient quelque chose du bout des doigts) **(B)** : c'est un peu dommage (regarde **(T)** en pinçant les lèvres) **(T)** : bêê en fait, moi, j'avais fait le (en hypnotisant l'écran des yeux)… **(B)** : parce que des fois on n'a pas ses affaires **(T)** : … j'avais fait ce choix-là **(B)** : ouais **(T)** : et en fait je me suis rendu compte qu'en mettant la pression, cette année (se tourne vers **(C)**) cette année j'ai mis la pression (montre **(B)** du plat de la main pour le prendre à témoin) dès le départ (sourit) en le faisant une ou deux fois (index levé), j'acceptais un jocker (lève l'index) et je m'y suis tenu (insiste de l'index)
09'12	09'52	**(T)** : et en fait j'ai plus eu de souci après (montre plus loin avec l'index) derrière. J'ai (insiste de l'index) quelques cas exceptionnels sur des élèves qui (met sa main devant sa bouche) qui sont parce que (montre l'écran du plat de la main en se reculant sur sa chaise et en regardant **(B)**) c'est un contexte qui est pas réellement très, très compliqué (s'avance). Certains ne dorment pas chez eux et (regarde **(B)**) y vont dormir chez la grand-mère, actuellement y sont (fait des moulinets de la main) délogés parce que y'a des immeubles qui, juste à côté qui (pousse quelque chose vers le bas du plat de la main + **(B)** opine) risquent de s'effondrer (fait l'essuie-glace de l'index) qui sont relogés à droite à gauche, qui ont pas forcément les affaires. Là j'suis (se montre) plutôt heu compréhensif, après (**(B)** se gratte le nez) heu… de pas avoir lâché au départ heu… ça m'a permis d'avoir des classes (se tourne vers **(B)**) qui avaient leurs affaires quoi. Tous avec leurs affaires **(B)** : ouais, ouais, ouais.
09'53	09'54	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
09'54	10'26	**(T)** : après y'a clairement des élève (acquiesce) qui n'ont absolument pas envie de faire cours (regarde **(B)**) **(B)** : voilà **(T)** : qui viennent… y s'en moquent de la note **(B)** : mmm **(T)** : y viennent en tenue (tire son t-shirt), en tenue heu de ville on va dire et (geste de prendre un téléphone) appel aux parents (regarde **(B)**). Parents qui protègent les enfants « Oui, oui, oui, vous inquiétez pas (sourire) et c'est les enfants (geste de laisser aller) qui… Donc heu… très peu de leviers.
10'27	10'29	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
10'30	10'31	**(T)** : là c'était le moment du (montre l'écran de l'index) du débat d'idées ça (sourire en coin)
10'32	10'34	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
10'35	10'41	**(T)** : que je ne fais pas (montre l'écran en regardant **(B)**) forcément comme ça **(B)** : mmm **(T)** : là on (regarde l'écran) l'avait mis en place, on l'avait testé (rapproche sa main de son menton)…
10'42	10'50	**(T)** : je continue à faire ça (montre l'écran) mais ça va être plus heu à l'oral heu (se tourne vers **(B)**) **(B)** : tu te sers des tables et tout ça ? **(T)** : heu (se frotte le côté du crâne) non.
10'51	10'52	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
10'53	11'07	**(T)** : je te dis non en fait si parce que naturellement (montre l'écran la main ouverte doigts joints) quand ils sont en (index levé), ils ne jouent pas… **(B)** : ouais **(T)** : ils ne pratiquent pas, ils vont (montre l'écran de l'index) enfin, nous, on les incite à venir ici parce qu'au moins on sait où y sont (lève la main ouverte)… **(B)** : oui **(T)** : y vont pas gêner les autres… **(B)** : ouais **(T)**: y peuvent juste aller boire (fait le geste de la main de les éloigner) et revenir ici
11'08	11'09	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
11'10	11'21	**(T)** : mais (montre l'écran) heu pour motiver un débat comme ça (moulinet de la main) y faut que je sois présent (regarde **(B)** qui hausse les sourcils) **(B)** : et oui

		(T) : si moi après (montre l'écran du bout du doigt)… ça, ça d'accord mais ma priorité c'est quand même (regarde **(B)**) les joueurs qui jouent **(B)** : et oui… sûr
11'22	11'24	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
11'25	11'40	**(T)** : donc actuellement (montre l'écran) ça m'arrive d'aller (montre un endroit sur la table de l'index) d'aller là pour discuter de ce qui z'ont fait (se touche la poitrine) parce que j'ai vu qu'y'avait des choses qui n'allaient pas (montre l'écran de l'index) mais pas aussi (grands gestes en rond) pas aussi formellement avec (les deux mains montrent un endroit précis sur la nappe) d'un côté les oranges (montre un autre endroit) d'un autre côté les bleus (regarde **(B)**), vous bougez pas vous restez entre vous.
11'41	11'45	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
11'46	11'56	**(C)** : y'a un truc tu prends comme si une question posée par Cédric (**(T)** et **(B)** regardent **(C)**) et normalement t'as utilisé le débat d'idées pendant les 4 séances (**(T)** opine) mais après, après qu'on a fini de filmer est-ce que t'as utilisé le débat d'idées ou pas ?
11'57	12'12	**(T)** : alors heu j'ai, non, j'ai arrêté le, le débat d'idées (visage plus fermé) **(B)** : mmm **(T)** : (moue sur le visage) heu justement parce qu'au niveau organisation je me suis rendu compte que je m'éloignais (montre quelque chose au loin de la main ouverte en se tournant vers **(B)**) moi de mes élèves, de mes (insiste de la main semblant tenir quelque chose) de ma pratique quoi (en regardant bien **(B)**) **(B)** : et oui tout à fait
12'13	12'40	**(T)** : j'étais plus sur l'observation (prend quelque chose des doigts et le porte ailleurs) heu… je sentais ça donc je suis revenu plus sur la pratique (ramène quelque chose du bout des doigts) **(B)** : tu trouvais que t'étais un peu déçu aussi de ce qu'il en ressortait (regarde **(T)**) **(T)** : heu (montre l'écran du doigt) **(B)** : parce que des fois on s'dit (ouvre les mains) heu finalement y faut le prendre ce temps-là (acquiesce de la tête) aussi (**(T)** opine du chef)… Moi, moi, en EPS j'ai envie que ça bouge (acquiesce largement) **(T)** : ouais **(B)** : (ouvre les mains) et… au détriment de ces moments où (regroupe des choses avec ses mains ouvertes) tu t'assieds ou tu discutes, à condition que ça débouche vraiment sur (**(T)** lèvres pincées semble parfaitement d'accord) du concret et qui y'ait du biscuit
12'41	12'56	**(B)** : tu vois si, si (soupire fortement)… **(T)** : si je ne suis pas là à les orienter (regarde **(B)** en montrant l'écran) **(B)** : voilà (T fait un geste main ouverte pour dire « c'est fini ») et comme tu peux pas… **(T)** : y'a, y'a… **(B)** : tout le temps, y'a une autre table **(T)**: y vont dévier y vont partir sur heu les jeux sur internet **(B)** : pourtant c'est important les moments où y z'échangent où y discutent, y réfléchissent, ou essaient de trouver des solutions
12'57	13'02	**(B)** : alors est-ce qu'on le fait pas assez et qui z'ont pas encore l'habitude
13'03	13'08	**(T)** : là clairement regarde (montre l'écran) **(B)** : t'es presque obligé de leur dire (t se tourne vers **(B)**), prendre par la main (les 2 sourient)
13'09	13'16	**(T)** : et y'a un groupe qu'est là (montre un endroit sur la table), j'suis dos à ma classe (sourit en se tournant vers **(B)** qui hausse les sourcils), j'suis dos à ma classe donc je vois même pas ce qui se passe (regarde l'écran en souriant) heu… (montre un autre endroit de la main)
13'17	13'24	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
13'25	13'32	**(T)** : ah (montre l'écran) c'est une règle que j'avais instaurée (en faisant la moue) heu pied sur le ballon (le bloque de la main) **(B)** : oui j'ai vu ça, il a l'immunité
13'33	13'37	**(T)**et **(B)** regarde l'ordi
13'38	13'43	**(B)** : ça des fois tu leur dit aux élèves y s'en servent pas, ils l'utilisent pas (ouvre les mains et **(T)** le regarde)… malheureusement
13'44	13'45	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
13'46	13'49	**(B)** : ça leur permet d'avoir un peu de temps mais heu…
13'50	13'52	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
13'53	14'01	**(B)** : là ça tourne (se tourne vers **(T)**) un peu mieux non ? (les 2 sourient) **(T)** : c'est pour ça que je (marmonne) mais en fait non (sourit). J'ai du mal (sourire franc et s'adosse à la chaise), j'ai du mal ouais c'est (grand sourire)…
14'02	14'13	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi en souriant
14'14	14'34	**(B)** : ce débat d'idées c'est un peu aussi comme quand y sont en accro-sport (regarde **(T)**), y

		choisissent, y discutent (ouvre les mains à chaque proposition) et (T opine) pendant ce temps-là y sont pas en activité. Alors si (insiste avec les mains) c'est une forme d'activité, on peut pas tout le temps être, être, transpirer mais heu **(T)** : et bêê moi je leur mets **(B)** : j'ai du mal à (avance la tête pour insister) **(T)** : ouais **(B)** : j'ai du mal **(T)** : moi y z'ont **(B)** : parce que des fois c'est un peu stérile **(T)** : ouais
14'35	14'40	**(T)** : et tu (se rapproche de l'ordi) t'arrives justement à les mettre (tape la table du tranchant de la main) en activité ? **(B)**: ah bêê je leur donne un… vous avez 5 minutes **(T)** : ouais
14'41	14'48	**(T)** : mmm **(B)** : si tu leur donnes pas le temps ben **(T)** : moi je fais **(B)** : ça part et ça débouche sur rien **(T)** : moi je **(B)** : c'est pas ce que j'attends alors j'suis plus strict
14'49	14'50	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
14'51	15'11	**(T)** : à plus long terme (se tourne vers **(B)**) **(B)** : oui… y faut aussi qui se parlent, qui s'exprime (bouge les mains et **(T)** regarde en l'air au loin) qui défendent leurs arguments (T opine) et si… si on fait jamais y pourront jamais savoir le faire aussi **(T)** : est-ce qui, ça t'arrive aussi en accro-sport, y'en a qui dit « ben moi j'arrête je veux pas travailler avec eux » ? **(B)** : oui **(T)** : alors que tu as fait **(B)** : souvent **(T)** : ça fait 3 séances qui sont dans le même groupe **(B)** : les formes de groupement c'est compliqué hein
15'12	15'14	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
15'15	15'33	**(B)** : et t'as pas spécialement de recette **(T)** : moi je, en accro-sport hein (pointe quelque chose de l'index) j'ai **(B)** : quand t'as un absent tout ça **(T)** : uniquement du (se gratte le côté de la tête)… ouais, tu bidouilles **(B)** : ouais, ouais **(T)** : je bidouille tout le temps tout le temps (**(B)** se gratte la tête) **(B)** : c'est terrible quoi **(T)** : ah l'absent à l'accro-sport c'est (soupir) **(B)** : tu fais des groupes de 6, plus gros groupes pour être sûr que quand y t'en manquera ça posera pas de problème
15'34	15'40	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi (**(T)** se rapproche de l'écran)
15'41	15'46	**(B)** : y te disent on peut pas travailler parce qu'il en manque un (ouvre les mains + **(T)** opine) ou là… alors tu fais pff (bouge les mains en tous sens)… **(T)** : de la bidouille
15'47	15'49	**(B)** : oh lala, lala **(T)** : tu t'adaptes (voix ironique)
15'50	15'51	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
15'52	16'09	**(T)** : là c'est (montre l'écran) des matches heu (pose l'index sous le nez), là je me servais des numéros y me semble (montre l'écran)… des matches heu sur petit terrain **(B)** : ouais **(T)** : heu… avec des, des niveaux différents… là c'est, bon (dépité) **(B)** marmonne **(T)** : ouais
16'10	16'35	**(T)** : ça voilà c'était ça (montre l'écran) **(B)** : parce que ça peut être (inaudible) sur la largeur pour qui soient tous (**(T)** opine) en activité **(T)** : ça permet (montre des points précis sur l'écran) aussi **(B)** : effectif réduit **(T)** : ouais effectif réduit donc y touchent plus le ballon heu… je démixe ou pas ? (regarde de

		près l'écran) non je… ici encore (montre quelque chose) c'est plus au niveau du niv', enfin par rapport au niveau comme ça (geste de la main semblant jeter quelque chose derrière lui) tu sais qui vont, certains élèves qui ne touchaient jamais le ballon (regarde **(B)**) **(B)** : mmm **(T)** : vont enfin toucher le
16'36	16'37	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
16'38	16'47	**(T)** : et c'est aussi un prétexte (montre quelque chose dans son dos du pouce) à, ce temps-là, aussi de débat d'idées comme ça après je peux relancer (moulinets de la main) un nouveau match et eux redeviennent (montre un groupe à l'écran), y me semble, observateurs.
16'48	16'52	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
16'53	17'00	**(B)** : donc là y devaient identifier les difficultés **(T)** : ouais **(B)** : rencontrées et essayer **(T)** : sur la 2e mi-temps (se gratte l'épaule) **(B)** : plusieurs hypothèses **(T)** : ouais
17'01	17'15	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi (**(B)** sourit franchement parfois)
17'16	17'22	**(T)** montre l'écran **(B)** : qu'est-ce qu'elle te disait ? **(T)** : elle (se touche le nez) a un discours très défaitiste « j'suis nulle » (regarde **(B)**) **(B)** : ah **(T)** : « j'touche pas un ballon »…
17'23	17'25	**(T)** fait un geste pour dire « c'est comme ça » **(T)** : tu dois en avoir aussi **(B)** : oui (dans un souffle)
17'26	17'32	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
17'33	17'36	**(T)** : et j'essaie de dédramatiser de dire « voilà t'es pas (les mains sur chaque épaule), tu débutes »
17'37	18'10	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
18'11	18'13	**(T)** : je pourrais pas te dire ce qu'elle va faire
18'14	18'23	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
18'24	18'40	**(B)** : c'est toujours un peu partagé, te dire c'est aussi ça l'éducation physique, tu vois (**(T)** opine) ? Prendre le temps d'échanger, bavarder (**(T)** opine) heu… opposer des opinions et en même temps (regarde **(T)**) se dire pff est-ce qu'on n'est pas en train de, de leur demander de réfléchir à tout (insiste de la tête) prix tu vois ?
18'41	18'42	**(T)** : au détriment de la pratique **(B)** : voilà
18'43	18'52	**(B)** : et puis heu… est-ce qu'on se dit y faut absolument passer par heu la condition tu vois ? (**(T)** se tourne vers **(B)**) Un truc que t'apprends à la fac (rejoins ses mains à plusieurs reprises)
18'53	18'53	**(T)** opine du chef très franchement en souriant
18'54	19'12	**(B)** : et y'a (lisse la nappe du plat de la main), et bon y t'aident entre les deux probablement **(T)** : oui **(B)** : mais **(T)** : après chacun met le curseur où y veut **(B)** : est-ce que la présence de Maher fait qu'on fonctionne un peu différemment ? (**(T)** opine) C'est l'occasion de faire des choses qu'on fait pas et… qu'on néglige, c'est intéressant aussi mais
19'13	19'17	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
19'18	19'33	**(B)** : vous avez la possibilité d'avoir des tablettes ou des, des… **(T)** : alors, cette année, enfin, cette année c'est, y z'ont commencé à donner des… **(B)** : parce que ça, ça peut être sympa de, toi tu les filmes et après tu dis voilà « toi là (tape la table du bout des doigts), t'as pas touché un ballon (tape la table) qu'est-ce que t'en as fait ? »…
19'34	19'35	**(T)** et **(B)** regarde l'ordi
19'36		**(B)** : avoir ce retour (la main revient vers lui) **(T)** : ouais alors qu'un élève filme un autre élève **(B)** : aussi, ouais **(T)** : alors **(B)** : la tablette, le numérique ça peut être vraiment sympa pour ça **(T)** : alors (se tient le menton) j'utilise énormément l'accro-sport **(B)** : ouais

		(T) : avec tu sais, heu (se gratte le cou) **(B)** : des applications ? **(T)** : même pas avec, VLC tu sais (regarde un point précis sur la table) tu filmes et c'est diffusé (prend quelque chose sur la table et le pose ailleurs) 30 secondes après, tu calcules **(B)** : ah ouais **(T)** : donc y vont faire leur **(B)** : y z'ont le temps de venir derrière

HDV0064

Début	Fin	Intervention
00'00	00'11	**(T)** : dans 30 secondes y vient te voir et puis (montre l'écran) y se voit passer et… ça c'est magique ça… Y z'ont un feed-back directe **(B)** ; ouais **(T)** : y savent (en regardant **(B)**) **(B)** : ouais, ouais, ouais **(T)** : ce qui z'ont fait de mal
00'12		**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
00'15	00'48	**(B)** : je savais pas ça que tu pouvais avoir (lisse la nappe de la main) **(T)** : avec VLC (sûr de lui se recule sur la chaise) **(B)** : d'accord (se frotte une paupière) **(T)** : heu pareil, en (fixe un point sur la table)… tu sais en… en relais vitesse (regarde **(B)**) **(B)** : oui, oui (acquiesce) **(T)** : le 1, le 2 et le 3 (montre 3 endroits sur la table), le 1 et le 2 font le relai, le 3 a la tablette (regarde **(B)** en expliquant en faisant des gestes) et filme pareil et du coup (grand geste circulaire de la main)… en différé, voilà je cherchais le mot, hop y viennent se voir en différé et voir si y sont (frappe la main du tranchant des 2 mains), où y se situent dans la zone de transmissions. Et ça, franchement, c'est vraiment le top et puis surtout la main, est-ce quy z'ont donné **(B)** : ouais **(T)** : sans se retourner **(B)** : donc ça tu l'as déjà utilisé (lisse la nappe) ? **(T)** : heu, en accro-sport et en relai-vitesse
00'49	00'51	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
00'52	00'54	**(T)** : après sport (fait non de la tête) co… non
00'55		**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
00'58	01'31	**(T)** : je les, je l'utilise en section sportive (faisant la moue) heu… sur des… tu sais des doubles pas (se tourne vers **(B)**) pour qui voient un peu comment ils se situent **(B)** : ouais, ouais, ouais **(T)** : donc y font leurs doubles pas (montre quelque chose derrière lui du pouce dressé) doubles pas et y z'ont leur… **(B)** : là (écarte les mains) ça à l'air de plutôt bien fonctionner t'en as pas un qui part dans un coin, qui râle, qui boude (**(T)** acquiesce), t'as pas des éclats de voix (insiste de la main), t'as pas des, des, des… on a l'impression comme ça heu… **(T)** : (sourire vers l'écran et **(B)** se rapproche de l'écran), moi je pense que **(B)** : y sont plutôt dociles **(T)** : y z'ont pas (se tâte le menton) la, enfin y veulent que ça se passe bien (regarde **(B)**) par rapport aussi à la vidéo **(B)** : ah ! (hausse les sourcils)
01'32	01'36	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
01'37	01'50	**(T)** : là j'essaie (montre l'écran) de gérer, je me souviens, je vais pas au conflit avec (se gratte la paupière) les élèves. Je vais pas… je vais pas leur crier dessus (montre l'écran la main ouverte) « vas pratiquer », « fais-le sinon… » **(B)** : ouais
01'51	02'06	**(T)** : dans la discussion **(B)** : tu te rends compte que c'est une bonne stratégie **(T)** : j'essaye d'y aller… gentiment (se recule sur sa chaise) heu… (montre l'écran) lui, ça a été, ça a été très compliqué (regarde B en secouant la tête de droite à gauche) dans toutes les activités ça a été très, très compliqué (fais « non » des mains) **(B)** : parce que des fois on peut être amené (regarde **(T)**) à se prendre un peu à cœur
02'07	02'28	**(T)** : ouais (acquiesce) **(B)** : enfin, moi, je parle pour mon cas perso (se montre) et en étant trop souple j'ai l'impression (**(T)** le regarde) mais bon après avec l'expérience tu te rends compte que c'est, ça donne rien de toute façon (les 2 se regardent) de monter le son **(T)** : non mais **(B)** : mais tu vois qui sentent que heu… tu le laisse pas faire, que tu, que tu heu… parce que **(T)** : qu'il est important **(B)** : ouais voilà

		(T) : ouais, ouais
02’29	02’30	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
02’31	02’37	**(B)** : mais en étant un peu plus heu… un peu plus souple parfois t’as de bien meilleurs résultats que… qu’en étant trop ferme
02’38	02’40	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
02’41	02’46	**(B)** : y faut heu… apprendre à se…
02’47	02’54	**(T)** : faut pas les braquer (montre l’écran et se tourne vers **(B)**) **(B)** : eh (acquiesce) **(T)** : là (montre l’écran) dans ce contexte-là **(B)** : c’est ça **(T)** : c’est des élèves (geste de certitude de la main), tu les braques (dénégation de la tête) **(B)** : c’est perdu **(T)** : tu peux les perdre pour longgggtemps (se frotte le menton)
02’55	03’00	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
03’01	03’03	**(C)** marmonne en se dirigeant vers l’ordi
03’04	03’25	**(C)** : tu te rappelles (**(T)** le regarde)… aviez… entraîné **(T)** : ah, je me disais quand même (en riant + les 3 sourient) **(C)** tapote le clavier **(T)** et **(C)** semblent hypnotiser l’écran
03’26	03’33	**(B)** : ah ouais après ça, ça tourne, y sont… attentifs heu
03’34	03’35	**(C)** cherche toujours quelque chose sur la vidéo
03’35	03’53	**(T)** : mais toujours pareil (regarde **(B)** en montrant l’écran) parce que je **(B)** : parce que t’es là (acquiesce) **(T)** : j’suis là **(B)** : t’es présent **(T)** : je les oriente **(B)** : ouais (se gratte la tempe) **(T)** : alors peut-être aussi, en les orientant sur 2 séances p’t-être qu’après la 3e séance y prennent heu… y prennent l’habitude, y le font tout seul… ou (montre l’écran) y se lassent (lève l’index) et (**(B)** hausse les sourcils en agitant la tête) y dévient (écarte quelque chose de la main) **(B)** : mmm, mmm
03’54		**(C)** cherche toujours quelque chose sur la vidéo
04’02	04’11	**(T)** : tu vois (montre l’écran) encore une fois j’suis… alors on avait fait le dévalidé, on avait fait les matches heu… sur la largeur c’était pas, c’était pas ce qui m’intéressais le plus, donc ça, ça…
04’12	04’12	**(C)** semble avoir trouvé ce qu’il cherchait sur l’ordi et s’éloigne
04’13	04’14	**(T)** : bon je devrais pas être (montre l’écran) dos à la classe non (fait non de la tête)
04’15	04’54	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi, T sourit parfois
04’55	05’00	**(T)** : là la caméra a un souci probablement **(B)** : mmm
05’01	05’52	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi, **(T)** sourit parfois
05’53	06’03	**(T)** : heu… (sourit et montre un point précis sur la table) élève qui est en défense (regarde **(B)** qui acquiesce) le groupe avance en attaque **(B)** : et (fait un signe de la main pour dire ne bouge pas) **(T)** : et elle… défense **(B)** : alors que y’a pas de poste **(T)** : non
06’04	06’10	**(T)** : alors qu’y’a personne et (se frotte le bras en regardant **(B)**) et c’est… c’est un problème qu’on voit chez beaucoup, beaucoup d’élèves
06’11	06’24	**(T)** : et généralement (montre l’écran) des, des garçons qui vont lui dire (regarde **(B)**) tu te mets en défense **(B)** : et elle bouge plus **(T)** : et ba (tape la table) c’est un… et y’a un ballon qui traîne bêê elle va tendre la jambe (mime l’action) mais elle va pas faire l’effort heu (se tient le menton)
06’25	06’29	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
06’30	07’03	**(B)** : donc tu, tu valorises pas un but de filles, surtout pas (regarde **(T)** qui regarde au loin) au risque de… l’inverse **(T)** : je l’ai fait (se gratte le menton) heu… **(B)** : tu obliges pas (se gratte la poitrine)… **(T)** : ça dépend du, ça dépend de la classe (fait oui de la tête en regardant **(B)**)

		(B) : ouais **(T)** : parce que ça peut être mal vu heu (réfléchit)… et y'a surtout des filles (**(B)** acquiesce) qui vont plus marquer c'est, certaines fois, qui vont plus marquer que les garçons (**(B)** acquiesce), tu leur dis on valorise l'équipe des filles **(B)** : ouais **(T)** : et certains garçons vont dire « oui mais eh y'a Kaïana elle nous met la misère »
07'04	07'05	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
07'06	07'18	**(T)** : donc valoriser les buts des numéros 5 et 6 (tape la table à des endroits précis en regardant **(B)**) sans dire têê, avec leurs dossards **(B)** : ouais **(T)** : ça, ça oui par contre (montre l'écran), sans dire heu… les filles **(B)** : ouais on voit bien l'intérêt des maillots **(T)** : et **(B)** : numérotés **(T)** : du coup ils entendent pas filles, garçons **(B)** : voilà
07'19	07'22	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
07'23	07'31	**(T)** : et ça m'arrive d'avoir des, dans les numéros 5 et 6 des garçons (regarde **(B)** qui acquiesce)… donc qui sont vraiment d'un niveau… inférieur
07'32	07'35	**(T)** et B regardent l'ordi
07'36	07'53	**(B)** : ouais, finalement que ce soit moins nominatif et plus des numéros **(T)** : ouais **(B)** : ça devient des numéros (geste d'évidence hélas) ça (**(T)** acquiesce) peut être aussi une approche bêê là chez vous y'a le 1 et le 2 qui marquent uniquement (**(T)** acquiesce) que… l'idéal c'est que (balaie la table de la main) les 4 aient l'occasion de…
07'54	07'55	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
07'56	08'11	**(T)** : alors cette année (recule sur sa chaise), en début d'année on nous… les inspecteurs nous envoient une lettre (montre l'ordi) nous font même un discours vidéo (regarde B qui hausse les sourcils) **(B)** : ah ouais **(T)** : et y veulent (l'index sous le nez) qu'on aille vers la mixité (regarde B qui acquiesce)… pour eux y veulent qu'on aille vers la mixité
08'12	09'13	**(T)** : heu… (moulinets de réflexion de la main) moi du coup je le prends en compte mais c'est vrai que (montre l'écran) ça m'arrive très souvent (insiste de la main) de démixer (**(B)** acquiesce). Je vais partager mes 2 heures (les 2 se regardent attentivement) avec du mixte (tape la table à un point précis) et du… du démixage. Avec toujours ce que je t'expliquais, des exceptions de, de… souvent dans ce sens-là (fait des gestes sur la table) heu… les footballeuses (insiste de la main, B acquiesce) qui vont venir intégrer le groupe des garçons, ça, ça pose aucun problème **(B)** : oui, oui **(T)** : ça pose aucun problème, par contre j'ai du mal à prendre un (prend quelque chose sur la table), un ou des élèves garçons, à les mettre chez les filles parce que là **(B)** : mmm **(T)** : ça peut être très stigmatisant pour ces garçons-là, qui vont pas forcément refuser (doigt sur la bouche, **(B)** acquiesce) mais… on sent que c'est vraiment pour eux, pfff (soupir), « déjà que je suis pas très bon »… **(B)** : ouais, ouais **(T)** : « … et en plus le professeur d'EPS me met avec les filles ». Ben ça c'est, alors heu… **(B)** : alors que c'est l'occasion pour eux de jouer davantage **(T)** : ouais, ouais **(B)** : mmm
09'14	09'20	**(B)** : de toucher plus le ballon **(T)** : mais y z'ont ce, ce regard-là **(B)** : rester entre garçons (lisse la nappe de la main) au risque de pas jouer du tout
09'21	09'23	**(T)** et B regardent l'ordi
09'24	09'27	**(B)** : parce que les gars entre eux y se font pas (regarde **(T)**) la passe hein **(T)** : mmm (regarde **(B)**) **(B)** : si le gars si le type il est pas bon **(T)** : ah oui
09'28	09'40	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
09'41	09'44	**(C)** s'approche et tapote le clavier, cherche
09'45	09'51	**(T)** : ça… je sais pas comment tu fais (montre **(B)** de la main) pour le matériel ?

		(B) : ouais quand tu dis précisément qui fait quoi mmm (**(C)** s'éloigne) **(T)** : pff (geste de la main) paf, tac, tac, tac
09'52	09'59	**(T)** : et… en fait le début bêê y'a des loupés et puis après au fur et à mesure on… ça roule
10'00		**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
10'08	10'33	**(T)** : bon les dossards (geste de l'index) ramenés dans le vestiaire maintenant je fais directement (geste de récupération) **(B)** : mmm **(T)** : on a trouvé un système de cordelette (geste de rassemblement) heu… au début c'est un peu embêtant parce que (geste de détachement) en 6e y font (regarde **(B)**) tout le temps tomber les dossards, y faut remettre sur la corde et après en 5e y z'ont tous compris (geste « OK »), tu t'occupes des oranges (montre alternativement des groupes), tu t'occupes des verts, paf, y remettent sur la cordelette. La cordelette tu l'attache, tu mets (mime l'action) dans la machine à laver (geste « c'est facile ») et ça sèche, bon bref… c'est… ces dossards…
10'34	10'36	**(T)** se tourne vers **(C)** : on fait une pub pour les dossards, je te le dis hein (sourit)
10'37	10'40	**(C)** s'approche et tapote le clavier, cherche
10'41	10'54	**(T)** : oui y'avait un conflit (en regardant **(C)**) **(C)** : ouais **(T)** : un conflit dans moi (se touche la poitrine de l'index en regardant **(C)** en souriant) dans mon cours ? **(C)** : c'était avec celui-là (montre l'écran) et… un autre **(T)** : alors c'était 2 élèves qui, ouais
10'54	10'57	**(C)** tapote le clavier, cherche : en conflit
10'58	11'14	**(T)** : alors (regarde **(B)**) c'est dans ce je sais pas comment toi y fonctionnent les… (montre l'écran) y sont beaucoup dans la moquerie, dans la provocation et la vulgarité (index levé) heu (**(B)** hausse les sourcils, dubitatif), c'est propre aux garçons (insiste index dressé) **(B)** : ouais, ouais **(T)** : qui se cherchent et aussi (coupe quelque chose entre 2 doigts) conflit fille/garçon
11'15	11'22	**(T)** : conflit fille/fille (geste du plat de la main) heu (**(B)** fait non de la tête) beaucoup, beaucoup plus rare (index sur la bouche) **(B)** : d'accord **(T)** : beaucoup plus rare (semble réfléchir)
11'23	11'33	**(T)** : mais on est, tu peux voir (montre l'écran) heu, tu te balades un peu dans la cour de récréation (la montre de la main) tu peux voir des filles en train de courir après les garçons pour heu, pour essayer d'être violent et de les frapper (tape de la main)
11'34	11'50	**(T)** : heu… ouais beaucoup de moqueries et je sais pas si c'est cette classe-là mais j'ai dû faire des interventions sur heu, pour eux « je rigole », c'est toujours la même chose, je rigole. Le problème c'est que à chaque fois (moulinets des 2 mains) ça envenime et c'est… ça peut devenir un peu (acquiesce de la tête)… un peu violent
11'51	11'52	**(T)** se tourne vers **(C)** : je relance là ?
11'52	12'22	**(C)** s'approche et tapote le clavier, cherche **(B)** : donc tu démixe aussi pour ça ? **(T)** : y'a… pfff… non que… en fait ça peut être (regarde **(B)**) ça peut être heu… (insiste de la main) dans le jeu ça peut être (montre ailleurs) dans les vestiaires ça peut être de partout **(B)** : ouais **(T)** : y sont, y z'ont vraiment cette (se tient le front) représen, cette représentation de (se frotte le front)… y faut pas se laisser faire heu (moulinet de l'index) et puis on laisse rien passer **(B)** : mmm **(T)** : c'est-à-dire quand y'a quelqu'un qui est un petit faible dans son comportement y va se prendre une moquerie et c'est (montre l'écran) constamment (insiste de la main) travailler là-dessus avec eux **(B)** : ouais **(T)** : constamment, constamment
12'23	12'25	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi et **(C)** cherche toujours accroupi devant l'ordi
12'26	12'43	**(T)** : et j'ai envie de dire (insiste de l'index) à chaque début d'année scolaire (en regardant **(B)** qui acquiesce), c'est toujours enfin j'imagine que c'est pareil c'est ne rien (lisse la nappe) lâcher pour qu'après (tape la table du tranchant de la main), déjà y z'apprennent à vivre en… entre eux **(B)** : mmm, mmm **(T)** : et… qu'après ça se passe bien (tape la table du tranchant de la main pour insister) dans le cours. Parce que si t'as un cours qui se passe bien derrière tu peux leur apprendre des choses
12'44	12'47	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi et **(C)** cherche toujours accroupi devant l'ordi **(C)** (s'écarte) : ça va arriver dans 30 secondes

		(T) et **(B)** se penchent attentivement vers l'ordi
12'47	13'26	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi attentivement
13'27	13'34	**(T)** : l'élève (montre de l'index) qui pose jamais de problème (intonation de la voix particulière pour insister) et un élève (montre un autre enfant) qui est très vulgaire (se gratte l'épaule), qui est souvent **(B)** : ouais **(T)** : souvent violent
13'35	13'54	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi attentivement
13'55	13'55	**(T)** : je me trouve très tolérant (sourit)
13'56	14'21	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi attentivement + **(T)** tend l'oreille parfois
14'22	14'37	**(B)** : on n'entend pas trop (regarde **(T)**) il te répond ? (**(T)** se tourne vers **(B)**) **(T)** : mmm, pardon ? **(B)** : qu'est-ce qui te disait ? **(T)** : heu (se frotte la tempe) non pour lui (montre l'écran) y'avait une injustice c'était « y m'a tiré la capuche c'est pour ça que je lui ai… je lui ai mis le coup » (montre l'écran). Tout à l'heure je sais pas si tu as vu on le voit **(B)** : mmm **(T)** : un coup… pas très fort mais y'a un coup qu'est porté quand même **(B)** : d'accord
14'38	15'33	**(T)** : heu… dans ces cas-là (moulinets de la main) c'est adrénaline et compagnie. Mon discours il en a strictement rien à faire, pour lui il a vécu une injustice on lui a tiré la capuche et c'est pour ça qu'il a fait ça et (moulinet de la main index levé) c'est normal. C'est normal (**(T)** montre l'écran). Je ne discute même pas avec lui parce que je, je… (porte la main à sa gorge) pour moi hein je sais que c'est un élève en qui je peux compter. Y'a des élèves comme ça tu sais que tu peux faire confiance (regarde **(B)** qui hausse les sourcils) tu sais que ça réfléchit qu'y'a pas de souci… Je… p't-être que j'aurais dû aller le voir pour ça (regarde **(B)**) voir un peut ce qui s'était passé (fait la moue) p't-être une erreur. Là je me trouve tolérant parce que normalement (montre l'écran) sur un conflit comme (envoie dehors les élèves de la main) y restent pas sur le terrain **(B)** : mmm (acquiesce de la tête) **(T)** : et heu il est exclu au moins une minute, au moins deux minutes heu **(B)** : ouais **(T)** : heu (se gratte le sommet du crâne) y'a pas de… et heu ça peut aller jusqu'au rapport d'incident. Alors là (montre l'écran) heu pfff je gère en interne, ça je gère en interne mais ça… selon le contexte ça peut aller (regarde **(B)** qui hausse les sourcils) jusqu'à un rapport d'incident
15'34	15'37	**(T)** : je, je… (regarde la caméra) à moins que tu veux…
15'38	16'17	**(C)** s'approche et tapote le clavier, cherche en marmonnant : donc là c'est le retour au calme heu par rapport à une autre séance voilà c'est juste…mixage… **(T)** : d'accord **(C)** : après on passe à la suite [inaudible] et après on fait le retour de façon générale sur [inaudible] par rapport à des cas de silence par rapport aussi à [inaudible]… **(T)** : d'accord **(C)** : ça dure 2 minutes, c'est le retour **(T)** : ça c'est le retour (montre l'écran) que je fais (regarde **(B)**), alors je sais pas ce que j'ai dit hein mais à chaque fois je (geste de la main pour renvoyer quelque chose)
16'17	16'17	**(C)** s'éloigne
16'18	16'19	**(T)** : ouais, mmm
16'19	16'24	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
16'25	16'38	**(T)** : je… **(B)** : là c'est une autre séance ? **(T)** : ouais je pense que (se tourne vers **(C)** et le montre du doigt), ouais c'est une autre séance (fait des moulinets de la main), c'est pas la séance qu'on a vue, heu… **(B)** : et ça s'était pas super bien passé ? **(T)** : ouais mais direct je l'entends parce que ça je l'entends encore maintenant c'est heu (regarde **(B)**) les équipes ne sont pas équilibrées
16'39	16'40	**(T)** : « M'sieur c'est pas normal les équipes elles sont pas équilibrées » (**(B)** hausse les sourcils)
16'41	16'54	**(T)** : « mais M'sieur »… **(B)** : ça c'est un discours récurrent… **(T)** : (geste d'évidence de la main) et… là… chez eux ça… ça implique une déviance, y vont (rassemble ses mains), y vont se crier dessus surtout les équipes qui perdent et « tu sais pas

		jouer » ceci, cela et ça crée des conflits
16’55	18’54	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
18’55	19’04	**(C)** : heu (**(T)** tend l’oreille vers **(C)** qui marmonne)… question de Frédéric (**(T)** acquiesce) tu… heu vous faites toujours (**(B)** regarde **(C)**) après chaque séance une telle évaluation ou pas ?
19’05	19’27	**(T)** : heu… un bilan ? **(C)** : oui **(T)** : heu… (se frotte la paupière) bilan, je fais toujours un bilan en fin, en fin de séance. Heu… ça m’arrive exceptionnellement d’être en retard et la sonnerie elle retentit (geste de fuite en avant) donc j’suis obligé de les lâcher rapidement mais… je me garde toujours (opine du chef) quelques minutes pour revenir sur la séance et heu… pas forcément pour dire des choses heu négatives (regarde **(B)**) **(B)** : mmm, mmm
19’28	fin	**(T)** : donc heu… (montre l’écran) oui… alors, là, ça s’était pas bien passé donc y faut qu’ils l’entendent (**(B)** acquiesce), je leur crie pas dessus je préfère justement avoir ce ton-là un petit peu déçu (regarde **(B)**) lorsque je vais, je pense plus les toucher (regarde au loin) heu… (réfléchit) en faisant comme ça mais ça m’arrive aussi de leur dire des… j’ai pris du plaisir (se tape la poitrine et bouge vivement) je leur dis **(B)** : ah ouais, ouais, ouais **(T)** : je leur dis voilà (montre l’écran en regardant au loin) aujourd’hui la séance que vous avez faite, alors c’est pas parfait mais voilà j’ai pris du plaisir et quand je dis ça (penche la tête sur le côté) ah ouais c’est le métier, je me dis putain là j’ai voilà ça s’est vraiment bien passé on n’a pas…

HDV0066

Début	Fin	Intervention
00'00	00'04	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
00'05	00'19	**(B)** : tu vois ce que je te disais (se rapproche de l'ordi) c'est que là y'a un petit groupe qui bavarde dans son coin, je trouvais que (rassemble des choses avec ses mains) **(T)** : le fait d'être dans le vestiaire (regarde **(B)**) **(B)** : c'était un peu plus réceptif **(T)** : ouais **(B)** : et puis d'une manière générale tu les avais toujours tous autour de toi tu vois (regarde **(T)** qui acquiesce)
00'20	00'21	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
00'22	00'29	**(T)** : est-ce **(B)** : là si je leur dis rien (secoue la tête de droit à gauche) **(T)** : y font rien (regarde **(B)**) ? **(B)** : y sont là et ça discute, ça bavarde
00'30	00'31	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
00'31	00'38	**(T)** : est-ce que t'y'as… alors là c'est pas dans le collège là (regarde **(B)**) **(B)** : non, non ouais, ouais à une dizaine de minutes **(T)** : d'accord. A pied, en… **(B)** : ouais, ouais à pied
00'39	00'44	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
00'45	00'46	**(C)** vient vers l'ordi **(B)** : donc là je
00'47	00'47	**(C)** enlève le téléphone portable sur pied de dessus la table
00'48	00'59	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi (**(B)** se penche vers l'écran)
01'00	01'07	**(T)** : je crois que c'est des élèves qui attendent (**(B)** regarde attentivement), les élèves y (**(T)** sourit à **(B)**) **(B)** : ouais, ouais, ouais, assez, assez heu… assez mous quoi
01'08	01'09	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
01'09	01'14	**(B)** : donc après (moulinets de la main) y'a cette hétérogénéité entre les gars et les… qui le sont moins
01'15		**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
01'19	01'24	**(T)** : t'as (montre l'écran) des garçons qui sont heu footballeurs (regarde **(B)**) qui **(B)** : oui (fait la moue) plus ou moins, y z'aiment bien l'activité
01'25	01'26	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
01'27	01'51	**(T)** : et f… **(B)** : dans la programmation heu j'ai… là c'est en fin d'année avec la proposition de… de pouvoir être filmé par Maher et c'est pas une activité le football qui est heu présente dans la programmation **(T)** : d'accord **(B)** : cette année on va essayer de faire des sports co de grand terrain donc intégrer aussi un peu l'activité foot mais heu… Heu… **(T)** : est-ce qui sont en demande (regarde **(B)**) ?
01'52	01'58	**(T)** : est-ce que… **(B)** : oui, oui (fait la moue) oui ! Oui, oui pas tous hein **(T)** : ouais **(B)** : mais… on a un peu des a priori négatifs en fait
01'59	02'04	**(B)** : on va dire aussi, on aimerait bien heu faire de l'éducation physique et y z'arrivent souvent avec la représentation **(T)** : oui **(B)** : de foot (hausse les sourcils)
02'05	02'33	**(B)** : donc heu… t'as l'impression de pas leur apporter grand-chose **(T)** : d'accord **(B)** : y savent déjà presque tout… dans un sens et dans l'autre, les filles c'est pas… alors c'est toujours un peu chiant de, un peu pénible de caricaturer comme ça mais c'est souvent les jeunes filles qui (**(T)** opine du chef)… parce que c'est technique et que c'est difficile (**(T)** opine de la tête)… qui aiment pas beaucoup l'activité et que ça se confronte à cette hétérogénéité cette hétérogénéité de niveau
02'34	03'00	**(T)** : là tu pars sur heu… (regarde **(B)**) c'était heu (montre l'écran) c'est mixé ?

		(B) : c'était… oui, oui, oui **(T)** : oui **(B)** : oui, non parce que je dis oui mais non, j'ai été obligé de démixer essentiellement au niveau du… du niveau donc… avec heu… quelques gars qui ont pas trop rechigné à (**(T)** opine) que j'ai dû (écarte les mains) justement séparer parce qu'ils avaient pas leur place avec les gars un petit peu plus à l'aise
03'01	03'06	**(T)** : et y sont allés ouais avec la majorité… **(B)** : et y sont allés (se tient le menton et **(T)** le regarde) heu plutôt heu… voilà de gaité de cœur
03'07	03'08	**(T)** : d'accord
03'08	03'13	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
03'14	03'18	**(B)** : là on essaie de les faire s'échauffer ensemble donc par équipe de couleur
03'19	03'20	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
03'20	03'22	**(B)** : pour essayer de (mélange des choses avec ses mains), de…
03'23	03'26	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
03'27	03'33	**(B)** : qui y'ait un peu cette appartenance qui (**(T)** opine) travaillent ensemble, faire ensemble (se tient le menton)
03'34	03'37	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
03'38	03'51	**(T)** : mais **(B)** : tu vois toujours (l'air dépité) obligé de, de (hausse les sourcils) relancer, en tout cas avec ce groupe-là, ce… ce, ce, ce… (s'adosse à la chaise) les 4e en général c'est une classe en particulier **(T)** : c'est deux (montre l'écran) dispensés là ? **(B)** : ouais
03'52	03'57	**(B)** : ouais, ouais **(T)** : c'est des dispensés qui sont souvent (regarde **(B)** qui s'approche de l'écran) dispensés ou… t'en as qui **(B)** : non, non **(T)** : c'est récurrent **(B)** : non mais ça pourrait ouais
03'58	04'05	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
04'06	04'15	**(B)** : comme des choses très, très, très, très… très classiques **(T)** : ouais **(B)** : très basiques **(T)** : là (montre l'écran) toi tu surveilles juste tu donnes pas… **(B)** : en marchant **(T)** : les… c'est eux qui (se gratte le front) **(B)** : ouais, ouais, je me mets là et… **(T)** : t'as (regarde **(B)**) un leader et… **(B)** : ah bêê voilà ouais
04'16	04'17	**(B)** : ouais aussi
04'17	04'22	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
04'23	04'27	**(B)** : là y me bien qui soient en 4e tu vois l'autonomie **(T)** : mmm
04'28	04'31	**(B)** : c'est loin d'être acquis et (se recule sur sa chaise)…
04'32	04'33	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
04'33	04'35	**(B)** : puis pourtant c'est des choses qu'on fait depuis la 6e tu vois **(T)** : ouais
04'36	04'58	**(T)** : ouais **(B)** : l'échauffement et y'a pas de routine heu… **(T)** : après c'est pas quelque chose que vous mettez en commun avec les, avec les collègues (en regardant **(B)** qui hausse les épaules) **(B)** : pas forcément, y faudrait qu'on **(T)** : ouais **(B)** : fasse tous la même chose aussi. C'est peut-être ce que vous faites vous (regarde **(T)**) ? **(T)** : non, eux y font tous des tours de terrains (regarde **(B)**) **(B)** : d'accord **(T)** : heu… c'est parti pour 3 minutes (regarde une montre imaginaire) **(B)** : et on court **(T)** : on trottine
04'59	05'06	**(T)** : et… (semble réfléchir) et… tout de suite je, enfin (se recule sur sa chaise) je le vois c'est

		(fait des ronds sur la table), ça s'arrête (regarde **(B)**), ça marche, ça discute (se frotte les lèvres en regardant l'écran)
05'07	05'22	**(T)** : donc je, je, ça par contre (croise les bras) je ne veux pas faire comme eux, ça je (fait non de la tête) **(B)** : donc là une mise en train très, très, très, très simple mais y'a ce côté heu… on est en équipe et on travaille ensemble et puis heu… voilà (moue de contentement)
5'23	05'25	**(B)** : sans ballon (s'approche de l'écran) assez **(T)** : sans ballon **(B)** : pas très longtemps
05'26	05'28	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
05'29	05'32	**(B)** : donc pas, pas, rien de bien spécifique à l'activité quoi
05'33	05'36	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
05'37	05'54	**(B)** : et donc on pourrait se demander (**(T)** le regarde en opinant) à quoi ça sert, l'utilité heu pourquoi (**(T)** sourit) on fait ça heu… (se gratte la tête) pourquoi en fait on fait toujours les mêmes choses heu (**(T)** opine et **(B)** se gratte les cheveux). En fait on reproduit (fait le geste « encore et encore ») heu… ce qui explique peut-être ce, ce manque d'engagement
05'55	05'59	**(B)** : mais on se dit que c'est un préalable incontournable heu… **(T)** : ouais, ouais
06'00	06'18	**(T)** : enfin moi ça me permet, moi c'est, je… y z'ont l'habitude de le faire donc du coup (moue de réflexion) je trouve ça important, surtout l'hiver y fait froid y sont… **(B)** : ouais, ouais, ouais **(T)** : si y bougent pas un petit peu et… mais moi c'est aussi prétexte à (montre l'écran de l'index tendu) mettre le matériel en place (**(B)** acquiesce) **(B)** : voilà pendant ce temps-là **(T)** : ouais (se frotte la bouche)
06'19	06'22	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
06'23	06'29	**(T)** : là tu as (montre l'écran en faisant des ronds) c'est délimité tu as un terrain ? **(B)** : ouais j'ai un demi-terrain, de l'autre côté y doit y avoir un (se penche vers l'écran) autre établissement ou un collègue
06'30	06'31	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
06'32	06'41	**(B)** : donc là tu vois j'ai de la place (**(T)** opine) pour pouvoir faire fonctionner les, les 2 groupes en même temps mais c'est pas non plus l'idéal parce que je suis obligé (avec sa main fait des va-et-vient) de **(T)** : c'est très grand terrain (regarde **(B)**) **(B)** : voilà (opine) **(T)** : ouais
06'42	06'59	**(B)** : bon (se penche vers l'ordi) là ça ira jusqu'à la ligne médiane mais je fais **(T)** : ah ouais **(B)** : deux (dessine 2 bandes de ses doigts) deux terrains parallèles mais heu… à vouloir heu faire pratiquer les élèves en même temps (**(T)** opine, B est dubitatif), je vois pas tout, je les ai pas tous autour de moi (rassemble ses élèves dans ses mains) **(T)** : ouais **(B)** : contrairement à toi qui avait les observateurs
07'00	07'34	**(B)** : et puis y pratiquent pas forcément pour autant (**(T)** opine), c'est pas parce que j'installe deux terrains parallèles qu'y'aura plus de temps d'activité **(T)** : ouais, mmm, c'est heu… **(B)** : du coup c'est intéressant toi de les avoir autour (les rassemble) même si y z'étaient assis, y'avait une forme d'activité, voilà t'as des observateurs, bon ils ont des tâches bien précises et heu… je suis toujours un peu tiraillé entre les deux, c'est heu… (alterne les gestes identiques des deux mains) l'idéal c'est que mes 2 terrains fonctionnent et (**(T)** sourit) en même temps heu… cette observation je l'avais pas… et en même temps ça y… oui… y bougent pas (se rapproche de l'écran)
07'35	07'42	**(B)** : y pratiquent pas pour autant et puis moi (regarde intensément **(T)**) je (fait des va-et-vient de la main et T opine) peux pas être partout. Donc heu (geste de constatation de la main)…
07'43		**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
07'45	07'57	**(T)** : y (montre l'écran) z'ont une activité heu (geste en rond) qui fait l'unanimité (regarde **(B)**) ?... dans ce collège. Un truc waou (en extase) ah ouais on va faire rugby, ah ouais on va faire… **(B)** : non pas **(T)** : non (se gratte la tempe) **(B)** : c'est, c'est une bonne question, je, non

07’58	07’59	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
08’00	08’25	**(B)** : toi c’est ce que tu aurais heu **(T)** : heu… **(B)** : tu leur proposes une activité, tu sais que ça va faire… bingo **(T)** : bêê en fait c’est… **(B)** : c’est bien long là (en regardant l’écran et penchant la tête sur le côté) **(T)** : le foot… **(B)** : ouais **(T)** : mais en fait c’est parce que une petite minorité (qu’il tient dans sa main) va se taire **(B)** : ouais y’a ça aussi **(T)** : et va laisser les autres… **(B)** : oui si tu leur annonces ça (écarquille les yeux), waou et en même temps tu te rends compte que finalement **(T)** : bêê non **(B)** : c’est 3 ou 4 garçons en fait **(T)** : qui s’expriment énormément (regarde au loin) **(B)** : et puis en fait y jouent pas non plus **(T)** : énormément **(B)** : c’est ça
08’26	08’36	**(B)** : passé un moment, à l’approche des vacances (**(T)** opine) tu te dis, allez, c’est la dernière, c’est la dernière fois qu’on se voit de l’année (**(T)** acquiesce largement), je leur propose ça, ça devrait (ouvre en grand les yeux) leur faire plaisir **(T)** : et en fait (**(B)** fait non de la tête en gonflant les joues) **(B)** : pfit… pas du tout, du tout, du tout (**(T)** sourit)
08’37	08’39	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
08’40	08’57	**(B)** : si seulement (d’un geste ramène des choses vers lui) tout le monde participait (tapote la table) pendant heu une heure pleine mais… ça joue et puis au bout d’un quart d’heure y’a une baisse de motivation (**(T)** opine) et puis au final heu je les ai perdus **(T)** : et tu regrettes… **(B)** : tu regrettes amèrement (se gratte le cou) **(T)** : d’avoir fini (regarde **(B)** en souriant) **(B)** : voilà **(T)** : ton **(B)** : ouais, ouais en plus (doigt sur la bouche)
08’58	09’00	**(T)** : ton cycle d’accro (rire)
09’01	09’04	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
09’05	09’13	**(B)** : donc là y sont par 3, 2 d’un côté, 1 de l’autre qui traversaient mais alors (dépité)… **(T)** : conduite de balle **(B)** : voilà ouais, ouais (**(T)** opine)
09’14	09’19	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
09’20	09’31	**(B)** : j’avais pas trop de refus, de… bon y détournent un petit peu la situation (gratte la nappe) y font la passe, y contrôle très peu, y font la passe immédiatement mais bon après… ça me dérange pas… **(T)** : y z’appliquent, y sont scolaires, y z’appliquent (regarde **(B)**) **(B)** : ouais
09’32	09’39	**(B)** : ça, ça va encore assez **(T)** : en termes de conflits est-ce que tu **(B)** : ça, ça… non, pas de bagarre
09’40	09’56	**(B)** : à la limite (fait des va-et-vient du doigt) y sont, y z’apprécient pas forcément trop ce que je leur demande, parce que tu verras plus tard, je vais proposer une situation un petit peu particulière pour faire autre chose que du foot **(T)** : ouais et… pour eux c’est pas du foot **(B)** : classique… (moue) voilà
09’57	09’58	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
09’59	10’10	**(B)** : mais sinon, non, entre eux ça tourne plutôt bien. Y’a une bonne ambiance… c’est pas forcément toujours orienté travail (frotte la nappe), efficacité (**(T)** opine) mais heu… y s’entendent plutôt bien
10’11		**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
10’15	10’34	**(B)** : du coup c’est un peu (rassemble des choses entre ses mains) difficile à (bouge les mains) bouger parce que tu vois j’ai pas énormément de leaders pour **(T)** : c’est là que (montre l’écran en souriant) **(B)** : positifs… donc c’est des grosses masses… tu vois

		(T) : une grosse différence avec (sourit) mes élèves c'est que mes élèves même si, bon, y peuvent dévier **(B)** : ouais **(T)** : y sont quand même, y bougent quoi (bougent les mains en tous sens) **(B)** : ça **(T)** : ça bouge, ça bouge ouais **(B)** : y sont contents (se reculent sur sa chaise) et moi c'est ce dont je rêve en fait **(T)** : ah
10'35	10'45	**(B)** : c'est que en éducation physique ça bouge et puis après… on fait un peu le tri (**(T)** opine), on canalise (range avec ses mains) mais au moins voilà ça transpire. Et là c'est (soupir) parfois ça traîne, ça traîne les pieds quoi
10'46	10'50	**(T)** : (montre l'écran en se reculant sur sa chaise) là si tu regardes **(B)** : on est en extérieur **(T)** : y font, y **(B)** : ah ouais, ouais, ouais **(T)** : y font
10'51	11'01	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
11'02	11'06	**(B)** : alors peut-être à la limite c'est que ça va, ça, ça… au bout d'un moment ça les lasse
11'07	11'14	**(T)** : ouais **(B)** : alors qu'y'a… y'a des choses à apprendre (**(T)**opine) et puis quand tu commences un peu à maîtriser y'a, c'est plaisant, tu prends du plaisir
11'15	11'16	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
11'17	11'25	**(T)** : et après, alors, je sais pas, moi… je sais pas comment y font (montre l'écran), moi les miens sont très zappeurs (regarde **(B)**) y… **(B)** : ouais ça dure pas longtemps (opine) **(T)** : y **(B)** : faut que ça change très vite
11'26	11'52	**(T)** : faut ouais… et puis si… y réussissent pas **(B)** : ouais **(T)** : on change quoi **(B)** : alors que… là… ça **(B)** : ouais, ouais je leur aurais rien dit que… (grimace semblant dire « c'est comme ça ») (se rapproche de l'écran et **(T)** le regarde) **(T)** : y z'auraient plus… **(B)** : par contre après les garçons qu'on voit un petit peu moins loin qu'on voit un petit peu moins bien parce qui sont plus loin **(T)** : là-bas (montre l'écran) ouais tu sens qui z'ont un niveau un peu au-dessus **(B)** : au-dessus et puis des fois y font heu… voilà, et là alors le but après c'était d'aller vers du duel
11'53	12'04	**(B)** : être un petit peu plus à l'aise avec le ballon **(T)** : ouais, ouais **(B)** : même si y faut davantage de répétitions et puis après bon bêê là c'est, c'est du 1 contre 0 donc avec une opposition
12'05	12'28	**(T)**et **(B)** regardent l'ordi
12'29	12'50	**(T)** : tu fais attention au vocabulaire que tu emploies heu… pour qui comprennent **(B)** : j'essaye **(T)** : non mais pour qui comprennent tu… duel tu vois ne serait-ce que duel (sourit), tu sais heu… y comprennent tous (**(B)** opine) et ont tous compris ce qu'est le duel, moi (bouge la tête pour dire non) je peux parier qu'y'en a certains **(B)** : ah **(T)** : du duel (fait non de la tête)… **(B)** : ah ouais bien sûr
12'51	12'59	**(T)** : et après comprendre que c'est une confrontation 1 contre 1 (regarde **(B)**) **(B)** : c'est des termes que j'essaie d'utiliser quand on fait (opine) heu… un tennis de table tu vois aussi **(T)** : ouais **(B)** : en duo **(T)** : d'accord
13'00	13'02	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
13'03	13'35	**(T)** : j'ai, moi j'ai pas de scrupule à parler **(B)** : encore plus simple **(T)** : mmm, vraiment ouais, très, très… parce que vraiment on a des élèves (se recule sur sa

		chaise) qui… (réfléchit) déjà qui arrivent de (montre quelque chose derrière lui) dispositifs Ulysse heu **(B)** : qui parlent pas la langue couramment **(T)** : classe relai, qui parlent pas… y'en a j'ai des traducteurs dans la classe hein portugais, y'a pas mal de tu sais Comoriens et tout qui… **(B)** : c'est intéressant de toujours se poser cette question de se dire est-ce que déjà ça part pas du vocabulaire que j'utilise qui est compliqué… si y comprennent pas ce que je leur demande, mmm **(T)** : tu t'adaptes (montre l'écran) parce que là j'imagine que t'as des élèves qui sont… qui vont comprendre tu vois **(B)** : mmm
13'36	13'46	**(T)** : tu utiliserais pas forcément ce vocabulaire (regarde **(B)**) avec… avec mes élèves heu… **(B)** : et puis (rassemble des choses) quand je fais cette démonstration voilà je me dis que bon même si y z'ont pas compris le terme (agite la tête)…
13'47	14'08	**(B)** : heu… y comprennent **(T)** : y se (rassemble des choses entre ses mains) regroupent rapidement ? (regarde **(B)**) **(B)** : (se rapproche de l'ordi) ouais bêê là en l'occurrence heu… d'où l'intérêt de la vidéo c'est que… heu… ça, c'est, c'est… parce que tu vois c'est bien d'avoir ce retour de dire bêê des fois j'ai l'impression que je fais beaucoup de discipline et que… **(T)** : moi, là, je suis… j'suis étonné… **(B)** : ouais **(T)** : de ça, ce regroupement il est plutôt rapide (moue de contentement)
14'09	14'10	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
14'11	14'35	**(B)** : et c'est des points et ce serait la prochaine fois leur, pouvoir leur dire « bon ben là je voulais mettre l'accent sur le fait que vous vous êtes regroupés assez rapidement » (tapote la table en regardant **(T)**) **(T)** : ouais **(B)** : mais ça j'ai ce (détache ses deux mains) grâce à ce **(T)** : retour (opine) **(B)** : en arrière… et avoir des choses positives à leur dire… heu (bras ouvert regardant en l'air) que à part leur dire ouais la séance s'est plutôt bien passée j'suis satisfait, mais oui mais sur quoi précisément **(T)** : ouais
14'36	14'45	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
14'46	15'01	**(T)** : quand je faisais les remplacements… heu j'avais ce (montre l'écran) genre d'élèves, heu quartiers sud de Marseille **(B)** : oui **(T)** : heu… qui appliquaient et c'est vrai que j'étais comme toi (geste de constat) je me dis, des fois je prenais du recul (ouvre la main pour s'interroger), je disais mais (moulinets des doigts) il manque un soupçon (sourit) de tu vois de coup de boost **(B)** : voilà
15'02	15'08	**(T)** : ouais **(B)** : ça manque de nerfs **(T)** : je, je, je (doigt sur la bouche) et pourtant je me dis (se touche le crâne puis ouvre la main) **(B)** : et du coup des fois je m'agace un peu quoi (l'air dépité) **(T)** : ouais (sourit)
15'09	15'19	**(B)** : parce que… heu on… on, on arrive avec heu… nos sensibilités personnelles **(T)** : ouais (acquiesce franchement) **(B)** : tu vois **(T)** : oui, oui **(B)** : et pfff, l'EPS y faut que ça (s'agite sur sa chaise)… ça transpire quoi
15'20	15'21	**(B)** : après on réfléchit (se balance sur sa chaise) heu
15'22	15'23	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
15'23	15'34	**(B)** : mais heu… je suis frustré pour ça quoi **(T)** : ouais (opine) **(B)** : je me dis, moi à leur place (les 2 sourient) **(T)** : ton vécu (rit) **(B)** : voilà **(T)** : et oui **(B)** : alors que bon
15'35	15'36	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
15'36	15'53	**(B)** : et qu'est-ce que je voulais te dire… (plisse les paupières) oui en fait ce qui faudrait

		instaurer c'est que de filmer mutuellement et d'en parler (emboîte des choses avec ses mains et **(T)** opine franchement) même à l'intérieur de l'équipe tu vois **(T)** : c'est dur ça (sourit) **(B)** : de voir, dire ce que tu fais c'est intéressant (se ronge un ongle)… de, quelqu'un vienne te filmer pour pouvoir avoir autre chose
15'54	16'07	**(T)** : alors au, au **(B)** : c'était dur au début mais c'est tellement riche **(T)** : ah ouais mais c'est oui **(B)** : après y faut avoir le temps hein y faut pas avoir cours **(T)** : c'est, c'est **(B)** : y faut venir exprès **(T)** : dur de se faire, enfin moi pour moi hein **(B)** : ouais **(T)** : quand Maher est venu (le montre du doigt) t'sais se faire, alors après avec la formation etc. (bouge les mains en tous sens) tu, t'y'as de plus en plus l'habitude (regarde en l'air) même les… les inspections **(B)** : ouais
16'08	16'14	**(T)** : mais **(B)** : on n'a pas **(T)** : on vient voir ton travail **(B)** : souvent l'occasion de se voir **(T)** : ouais
16'15	16'45	**(T)** : alors nous on a la chance tu vois au collège on est… les installations sont vraiment très proches du coup tu vois les autres fonctionner. Ces histoires de comptage de points, 1, 10, 100 **(B)** : ouais **(T)** : ou 1000, je l'ai vu, je suis allé poser des questions heu… y'a des choses que je reprends pas (tape la table pour insister) parce que ça me, ça m'intéresse pas **(B)** : ouais, ouais **(T)** : mais c'est un régal (regarde au loin) de voir certains (lève l'index) collègues, je dis pas tous parce que ça… collègues voir comment y fonctionnent dire putain (waou)… y z'ont les mêmes élèves que moi (insiste de la main, **(B)** opine) ça bronche pas (insiste du doigt sur la table) ça (**(B)** sourit franchement), ça progresse, tu sens qu'y'a quelque chose qui se passe **(B)** : mmm
16'46	16'59	**(B)** : et oui, ça t'interroge (**(T)** épaté)… qu'est-ce qui font ? **(T)** : et après en même temps je dis (sourit) c'est pas moi j'suis pas comme ça parce qu'une classe trop calme, trop sérieuse, trop… **(B)** : ouais **(T)** : je peux pas moi y faut que, voilà, y faut que ça vive
17'00	17'23	**(T)** : mais il y a très souvent des bonnes ch, des bonnes choses à prendre chez les collègues et j'ai cette chance-là de travailler à côté de (gratte un sourcil), de mes collègues. Parce que (se recule sur sa chaise) là du coup (montre l'écran), vous avez un gymnase ? **(B)** : oui **(T)** : il est partagé **(B)** : mais on y est assez rarement, parce qu'on a (bouge les mains) le choix, on a **(T)** : oui **(B)** : on a la possibilité de pas travailler en même temps et donc ce niveau sonore et tout ça **(T)** : d'accord (se frotte l'épaule)
17'24	17'39	**(T)** : donc vous vous voyez pas trop fonctionner **(B)** : non, non, non, non, non, voire pas du tout même… on en parle (lève la main) quand on se réunit… en conseil d'enseignement mais… mais, mais là aussi faut creuser le travail en équipe (**(T)** opine)
17'40	17'42	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
17'43	18'01	**(B)** : confronter nos pratiques et puis heu… **(T)** : le, l'équipe… **(B)** : les horaires, on peut changer mais rien que pour se réunir pour le projet d'établissement **(T)** : et ouais chacun **(B)** : c'est compliqué **(T)** : ouais **(B)** : on essaie de se répartir les tâches mais après y faut trouver du temps pour se réunir (réunit des choses avec ses mains) **(T)** : vous êtes combien actuellement **(B)** : 4

		(T) : 4 ?
18’02	18’09	**(T)** : heu… ça fait longtemps qui z’y sont les autres ? **(B)** : ah ouais, ouais, ouais 13 ans ouais… une équipe qui bouge pas beaucoup… donc c’est un avantage
18’10	19’39	**(T)** : et (lève l’index) et aussi **(B)** : on s’entend bien **(T)** : des fois c’est rentrer dans une routine **(B)** : aussi ouais **(T)** : et (regarde au loin) c’est, moi les 3 collègues, puisqu’on est 4 aussi, les 3 collègues que j’ai heu… ça fait entre 14 et 16 ans qui sont là (**(B)** hausse les épaules) **(B)** : ah ouais ça fait beaucoup **(T)** : parce que j’ai ce contexte-là, y z’ont vécu plein de trucs (fait des moulinets de ses mains) et je (regarde au loin), avant que j’arrive heu… y z’étaient dans une routine justement, y z’en avaient un peu marre de tout **(B)** : toi t’aimerais un peu de changement (se rapproche de l’écran) **(T)** : eh… **(B)** : c’est dur de les faire bouger **(T)** : eh… relancer (pousse de ses mains) mettre un petit coup. Et du coup, eux-mêmes eux dans leurs discours y disent « c’est bien que tu sois venu » **(B)** : ah oui y sont contents **(T)** : ça change pas, ça change pas leur façon de faire (se frotte le front), j’ai pas révolutionné l’EPS (regarde **(B)**) là où je suis mais du coup y se mettent un peu la pression à faire, à changer quelques trucs. J’ai la cordo cette année donc du coup le projet péda il avance un petit peu **(B)** : ah ouais, l’activité est programmée en **(T)** : alors que eux y z’étaient dans… **(B)** : l’activité foot est programmée **(T)** : oui (**(B)** opine) avant y z’étaient plus (réfléchit) dans bon chacun fait son truc et… **(B)** : ouais, ouais alors que là (montre l’écran de la tête) tu vois c’est un petit peu par défaut on a passé, tu vois ça apparaissait pas spécialement et heu… et là on s’est dit pfff ce serait bien quand même d’intégrer heu voilà et toujours c’est vrai effectivement pourquoi pas heu… pourquoi pas se lancer dans cette activité-là. On a les installations… on a tout ce qui faut heu… y faut juste qu’on se donne, qu’on sorte de notre zone de confort heu… en se… lançant dans des activités un peu nouvelles (écarquille les yeux), un peu…
19’40	19’53	**(C)** tapote le clavier **(T)** : tu as une S, enfin **(B)** : oui, oui **(T)** : AS rugby, judo **(B)** : j’ai fait bon 10 ans de rugby **(T)** : ouais **(B)** : et puis c’est un peu retombé au niveau de la demande, bon donc là maintenant je fais et badminton et basket **(T)** : et basket
19’54		**(C)** tapote toujours le clavier **(B)** : j’avais peur de heu de faire ces 2 activités là (ses mains montrent 2 groupes), l’une au détriment de l’autre et puis ça, ça **(T)** : ça marche **(B)** : tourne bien voilà

HDV0067

Début	Fin	Intervention
00'00	00'07	**(C)** tapote le clavier **(B)** : et puis 3 heures c'est (grimace) vrai que c'est long quand même… donc heu la… voilà je suis à la fois un peu sur les 2 **(C)** s'éloigne
00'08	00'19	**(B)** : on commence le, on fait 12h30-14h00 exclusivement badminton à partir de 14h00-15h30 (regarde **(T)** qui opine) basket **(T)** : basket **(B)** : tout en continuant à faire badminton pour ceux qui le souhaitent (se gratte le nez) **(T)** : d'accord (opine)
00'20	00'29	**(B)** : et pendant ce temps-là j'ai la collègue qui est sur le mur d'escalade donc (**(T)** opine) c'est une AS qui est vivante tu vois **(T)** : ah ouais, ouais **(B)** : et puis ça tourne (bouge les mains)… y peuvent passer d'une activité à l'autre
00'30	00'32	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
00'33	01'01	**(B)** : et puis heu (agite les mains) ce, ce, cette forme de zapping qui pourrait avoir des inconvénients heu… nous on est (hausse les épaules) **(T)** : y se re **(B)** : plutôt parti sur le pôle, voilà y z'ont le choix, y font un peu de tout heu… après y z'ont une activité de prédilection (**(T)** opine) parce que à faire un peu de tout des fois tu fais un peu de, un peu rien (**(T)** sourit) mais heu, mais voilà quoi, on se, que ce soit un temps différent de l'EPS (bouge beaucoup ses mains) **(T)** : oui (opine fortement) **(B)** : qui se, qu'ils se déterminent aussi un peu, qu'ils aient le choix quoi (se tourne complétement vers **(T)**)
01'02	01'04	**(T)** : vous, vous faites les compétitions ou **(B)** : (hausse grandement les sourcils) ouais, ouais, ouais aussi
01'05	01'12	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
01'13	01'35	**(B)** : donc là (se rapproche de l'écran) tu vois je, j'ai installé des, ddd **(T)** : des plots ouais **(B)** : des multicages en fait **(T)** : d'accord **(B)** : 2 cages (tape la table à des endroits différents) de chaque côté pour éviter qu'y'ait un joueur fixe gardien qui (**(T)** opine), qui soit un peu statique et inactif (se gratte le sommet du crâne) **(T)** : donc là (montre de l'index) c'est ça **(B)** : j'avais **(T)** : là une cage, à côté une cage et pareil de l'autre côté ? **(B)** : pareil **(T)** : heu (se gratte le crâne) pas de gardien ? **(B)** : pas de gardien **(T)** : d'accord **(B)** : et puis surtout j'avais envie de faire autre chose **(T)** : d'accord
01'36	01'57	**(B)** : sachant que… ça allait pas forcément fonctionner peut-être a priori mais j'avais envie (bouge les mains en tous sens) de voir un peu comment ils allaient réagir… de leur montrer que le foot c'était heu (met des choses de côté)… pas que ce qui… **(T)** : ouais… ce qui voyait déjà **(B)** : ce qui z'imaginaient… voyaient déjà à la télé, ce qui pratiquaient… et que en éducation physique ce soit l'occasion de… de voir une autre pratique
01'58	02'14	**(B)** : et puis, et puis si on avait envie de (se recule sur sa chaise) décréter que le foot en EPS c'était ça (regarde **(T)** en levant les mains ouvertes vers le ciel), rien ne nous l'interdisait heu… et qu'on ait le choix d'établir aussi un peu les règles (**(T)** opine et **(B)** agite les mains) c'est, c'était leur tendre un peu la perche (pouffe) en leur disant waou on peut choisir nos propres règles (écarquille les yeux et hoche la tête fortement de droite à gauche)
02'15	02'42	**(B)** : mais… (bouge la tête de droite à gauche) ça c'était pas... **(T)** : c'était (sourit) **(B)** : y z'avaient pas forcément le logiciel tu vois (**(T)** rit)

		(T) : là (montre l'écran) donc… là tu… c'était la même chose à côté ? **(B)** : oui **(T)** : c'était la même **(B)** : ouais, ouais **(T)** : terrain **(B)** : alors si je fais ça (montre quelque chose à sa gauche) dès la 6e, peut-être (mélange des choses avec ses mains) qu'en arrivant en 4e y comprendront l'intérêt de… voilà. Parce que moi j'étais pas farouchement opposé à ce qu'on fasse un foot plus classique… **(T)** : ouais **(B)** : sauf que j'avais envie (fait des moulinets) qui soient vraiment heu… actifs, acteurs et…
02'43	02'59	**(B)** : et puis j'avais, au cours d'une formation continue, vue cette acti… cette situation-là qui m'avais bien plu (regarde **(T)**). en plus tu vois on est en 2 cages sur les côtés (mime la géographie du lieu)… indirectement, sans avoir les couleurs que tu avais mises en place (bouge les mains et T opine) **(T)** : y vont… **(B)** : c'était pareil **(T)** : s'orienter vers
03'00	03'02	**(B)** : donc ça m'avait vraiment bien plu
03'03	03'08	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
03'09	03'19	**(B)** : ça t'oblige à être précis, à voir que si là bêê (bouge les mains en tous sens), si tous les joueurs se sont mis en face de ce plot là bêê y faut jouer ailleurs **(T)** : y'a une stratégie hein… forcément **(B)** : bon, je me suis dit heu… en avant
03'20	03'36	**(T)** : est-ce que ça paye ? Est-ce que… **(B)** : voilà, sauf que peut-être il aurait fallu un p'tit temps de concertation dans les vestiaires (le montre des mains) heu bon on est un peu loin (agite des choses avec ses mains)… donc c'est ça qui m'a bien plu… dans ta manière de fonctionner, c'était heu, heu ce temps de… d'explication…
03'37	03'54	**(T)** : un peu long (fait mine de s'excuser) **(B)** : tranquillement, tu vois un peu de tableau noir **(T)** : est-ce que t'as des élèves réfractaires filles/garçons (**(B)** hausse les épaules en faisant la moue) qui disent voilà « moi je… je veux pas » ou qui évitent **(B)** : oui heu oui y'en a **(T)** : constamment en train d'éviter **(B)** : y sont pas… y sont polis ils me le diront pas mais je le vois bien que (se penche vers l'écran)
03'55	04'10	**(B)** : ça bouge pas beaucoup **(T)** : alors (montre l'écran) pas, pas qui sont sur le terrain hein. Ceux qui sont vraiment heu… **(B)** : ah non, j'en ai eu mais ça dépend les années **(T)** : ouais **(B)** : et j'ai eu voilà un refus abso, catégorique qui s'en vont s'asseoir sur le bord et qui font absolument rien, ça, ça…
04'11	04'15	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
04'16	04'34	**(B)** : donc là tu te dis (montre quelque chose sur sa gauche) je les ai mis entre elles sans les… sans trop les stigmatiser **(T)** : ouais **(B)** : pour qu'elles puissent (fait des moulinets des mains) heu… et pour autant heu tu vois elles ont sensiblement le même niveau… y'a absolument aucune raison que ça tourne pas a priori (écarte les mains vers le ciel)… et pour autant c'est…
04'35	04'41	**(B)** : c'est qu'elles sont… foncièrement… pas attirées par l'activité physique **(T)** : ouais **(B)** : en général (**(T)** opine en souriant)
04'42	04'53	**(B)** : quelle que soit la, la, le, le dispositif (**(T)** soupire) que tu vas mettre en place **(T)** : même sur des activités genre… féminin… **(B)** : alors, je leur aurais mis heu ballon prisonnier oui peut-être **(T)** : ah (sourit) **(B)** : peut-être
04'54	04'55	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
04'56	04'57	**(B)** : ou heu… bon…
04'58	04'59	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
05'00	05'13	**(T)** : est-ce que vous faites… **(B)** : y'en a une qui veut absolument faire de la gym

		(T) : est-ce que vous faites danse ? Est-ce que vous avez **(B)** : en 4e **(T)** : oui **(B)** : moi je me suis… c'est une activité **(T)** : c'est pas évident hein moi, je, je… heu nous on fait pas **(B)** : en 4e oui c'est, c'est (**(T)** regarde **(B)**) programmé
05'14	05'19	**(B)** : et c'est toujours très compliqué avec ce public et puis heu… quand tu maîtrises pas (**(T)** opine et **(B)** se recule sur sa chaise, semblant prendre du recul)
05'20	05'23	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
05'24	05'27	**(B)** : c'est une excellente occasion de les confronter à de l'artistique hein **(T)** : ouais
05'28	05'30	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
05'31	05'40	**(T)** : tu (montre l'écran de l'index) utilises les dispensés là pour l'arbitrage **(B)** : ouais pour heu… heu… essentiellement (se gratte le cou) pour heu le temps (sourit) **(T)** : le temps ?
05'41	05'52	**(B)** : c'est pas (se rapproche de l'écran) **(T)** : sinon y s'auto-arbitrent (montre de l'index)… là y'a pas de… **(B)** : et puis (acquiesce) aussi peut-être un peu pour l'arbitrage mais heu bon. Tu vois, vu de l'extérieur tu te dis heu y'a pas grand-chose à ex, c'est pas très exploitable…
05'53	06'02	**(B)** : de l'autre côté je suis con, je pense qui z'ont détourné la situation parce que y z'en ont, y z'ont pas vraiment perçu heu… l'intérêt
06'03	06'23	**(B)** : et ce groupe-là heu… ça dure le temps que ça dure mais y z'ont été… ils voulaient absolument jouer (**(T)** regarde **(B)**) à une gardien **(T)** : ouais **(B)** : très classique sauf que ce qui m'avait orienté là-dessus aussi c'est que heu comme je voulais que tous mes élèves travaillent en même temps, si j'avais (montre quelque chose à l'écran), si j'avais travaillé sur heu… **(T)** : grand terrain **(B)** : cage, cage **(T)** : ouais **(B)** : bon bêê je les mettais où mes… tu vois (**(T)** se gratte l'épaule sous le t-shirt)
06'24	06'38	**(B)** : et puis y z'étaient pas assez nombreux pour jouer aussi heu y doivent être que 4 ou 5 contre 5. Donc c'était toute une réflexion de dire « si je fais un foot classique avec ces gars-là pour répondre à la demande heu (agite les mains en tous sens)… je, j'ai moins de places **(T)** : c'est au détriment **(B)** : au détriment voilà (ouvre grand les yeux)
06'39	06'44	**(T)** : et (montre de l'index l'écran) est-ce qui sont justement, y sont en demande de jouer sur grand terrain ? J'imagine que oui… **(B)** : ah oui, oui, oui
06'45	07'15	**(B)** : ouais, ouais à fond, à fond… la séance d'après où j'avais pas eu le synthétique où on était à côté donc heu j'avais pas pu me servir de toutes ces lignes (**(T)** le regarde) heu… bon bêê y z'étaient sur le grand terrain et au bout d'un certain temps bon… **(T)** : y fatiguent (s'adosse à sa chaise) **(B)** : y fatigue donc y jouent plus (l'air blasé), donc ça m'intéresse pas, donc je dis « voyez les garçons la semaine dernière j'avais fait un terrain plus réduit (**(T)** acquiesce) justement pour heu gérer les ressources (**(T)** opine) »… heu, pfff, c'est beaucoup de, de négociations, beaucoup de discussions heu… et d'énergie
07'16	07'43	**(B)** : moi si je les mets sur un (montre l'ordi de la tête) terrain et que ça joue, que… voilà… sans d'autres demande que cette dépense énergétique (lève les mains en signe d'accord) ça me va… et après en filmant avec la tablette et en faisant des petits retours, dire voilà, bon… La preuve par l'image des fois ça peut les aider **(T)** : ouais, ouais **(B)** : à comprendre ce que tu leur dis toi, ça a une valeur relative… quand y se voient faire y disent « ah ouais d'accord »
07'44	07'47	**(B)** : y peuvent éventuellement se remettre en question (**(T)** opine)… c'est pas, c'est pas acquis encore (temporise avec les mains)
07'48	07'54	**(B)** : et là tu vois c'est vraiment heu… ce ballon là c'est…
07'55	07'57	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
07'58	08'08	**(T)** : en fait tu (fait un geste d'éloignement par rapport à quelque chose)… **(B)** : ça leur est complètement étranger quoi **(T)** : des fois tu te dis mais (se cache les yeux derrière les mains) **(B)** : c'est pas possible

		(T) : qu'est-ce que je peux faire d'autre, tu vois, qu'est-ce que je peux (regarde **(B)**) **(B)** : y'en a pas une qui va me traverser le terrain (**(T)** rigole), les autres qui vont essayé de lui prendre le ballon, non…
08'09	08'11	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
08'12	08'13	**(B)** : pourtant j'avais quand même un terrain plutôt réduit **(T)** : ouais, ouais
08'14	08'28	**(B)** : sachant que… **(T)** : (en montrant l'écran du doigt) c'est des garçons et plus grands c'est ça hein t'y'as ? **(B)** : peut-être un p'tit peu plus oui, oui **(T)** : ah ouais **(B)** : oui, oui probablement que j'avais un peu adapté parce que… **(B)** : bon tu vois déjà que (monde du doigt) on est, y sont déjà beaucoup plus (écarte les doigts) **(B)** : ouais **(T)** : écartés **(B)** : ouais, ouais un peu plus
08'29	08'31	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
08'32	08 53	**(B)** : et dans le détail quand je m'étais rapproché du terrain je voyais pas forcément (bouge beaucoup les mains en tous sens) cette circulation tu vois ces… ces passes heu ce jeu en relai, alors bon est-ce que pro, est-ce que peut-être les attentes (montre quelque chose en haut) elles étaient un peu trop élevées et puis de toute façon et ben y faut se lancer (**(T)** opine) dans l'activité. Heu… la, préparer des cycles (**(T)** opine), l'intégrer dans la programmation et puis réfléchir quoi
08 54	09 11	**(B)** : donc je vois là (bouge les mains en emboîtant des choses), j'avais voulu faire ce traitement un peu didactique on va dire, sortir de l'activité très classique et de leur proposer autre chose mais je me suis vite rendu compte (écarte les mains) heu… **(T)** : que tu les perdais (tourne lentement la tête vers **(B)**) **(B)** : ramené à l'évidence que (est dubitatif)… **(T)**: est-ce que tu… **(B)** : y fallait proposer encore
09 12	09'16	**(B)** : probablement autre chose (**(T)** le regarde) **(T)** : est-ce qu'après tu es amené à les mixer ?
09'17	09'40	**(B)** : ah non j'ai pas mixé **(T)** : non **(B)** : c'est, c'est… je me suis dit (en souriant et **(T)** rigolant) ça va être une vraie catastrophe là, déjà qu'elles courent pas beaucoup entre elles **(T)** : ouais (opine) **(B)** : elles heu… y'a **(T)** : donc là, là on va dire si tu mixes c'est les garçons qui jouent entre eux (**(B)** se penche près de l'écran) **(B)** : voilà **(T)** : les filles qui restent heu sur place voire à discuter entre elles heu… **(B)** : c'est ça alors j'ai un ou deux peut-être gars un peu scolaire qui touchent pas trop le ballon là-bas quoi que et je me suis dit y vont peut-être tirer le groupe vers le haut (**(B)** est très penché sur la table pour voir l'écran au plus près)
09'41	10'03	**(B)** : mais bon (se rassied) après heu… y, je pense que c'est le genre d'élèves y vont pas dire non, ils l'auraient fait pour me faire plaisir et qui auraient senti aussi que c'était valorisant, si je les avais choisis c'était pas par hasard… mais heu… (geste de la main de « alea jacta est ») c'est pas évident parce que ti'as (**(T)** opine et B caresse la table)… à un moment donné (tape la table du point)… tu sens que le prof y te confies une mission que… **(T)** : ouais…
10'04	10'25	**(B)** : c'est valorisant mais que tu t'amuses pas quoi **(T)** : moi j'ai (se recule sur sa chaise), alors j'ai des élèves (index dressé), petite parenthèse (il sourit), j'ai des élèves garçons très forts en foot (se gratte le sourcil) et qui se proposent « Monsieur, je peux jouer (moulinets de la main) avec les filles ? » **(B)** : ouais **(T)** : mais en (index devant la bouche)… gardien. Et en fait tu fais l'expérience et t'arrêtes tout de suite parce qu'en fait les filles elles ont déjà du mal à tirer sur heu… dans les cages (en écarquillant les yeux, main ouverte) **(B)** : sur (opine) **(T)** : si en plus tu leur mets…
10'26	10'35	**(T)** : et (se gratte l'épaule) je sais pas pourquoi mais… les garçons y z'ont cette envie d'être

		aux cages pour… alors que quand tu fais un match entre garçons être aux cages ils veulent pas (hausse les épaules et laisse tomber les mains sur la table), ils ne veulent pas
10'36	10'41	**(T)** : ouais j'ai arrêté (jette l'index vers l'écran), les garçons… **(B)** : ouais y z'apportent pas de plus-value heu… **(T)** : non (geste énergique de la tête)
10'42	11'03	**(B)** : conseils, heu… **(T)** : ah non, non (geste de la tête encore) **(B)** : ah c'est… **(T)** : non, ce qui veulent (tape une main dans l'autre) quand y, non, non, quand y jouent y veulent du résultat donc y vont… y vont faire pour me faire plaisir au début et puis **(B)** : c'est ça **(T)** : et puis tout de suite ça va être « pfff (geste d'énervement des mains) ah c'est bon » ou « j'joue plus c'est bon j'en ai marre », y prend le dossard… le truc que je ne supporte pas c'est de prendre le dossard, de le jeter par terre (mime le geste) **(B)** : ouais, ouais **(T)** : je le vois ça, et ça je le voyais (**(B)** s'approche de l'écran)
11'04	11'19	**(B)** : après là j'ai dû leur demander de se réunir heu… pour un petit peu réfléchir et discuter mais heu… heu… peut-être que je leur ai trop posé de questions ou… (montre quelque chose de précis les doigts serrés) c'était pas assez ciblé tu vois donc si… si c'est pas un guidage (trace deux lignes parallèles avec les mains)… **(T)** : ouais, ouais
11'20	11'41	**(B)** : tu vois **(C)** : alors peut-être ici je… posais des questions : est-ce que (les 2 se tournent vers **(C)** qui est derrière eux) ça si… c'est… considère comme dévalidé **(T)** : ce que j'allais dire (en souriant) **(C)** : heu… bêê super **(T)** : toi là tu le… tu le situes où heur le débat d'idée là… c'est à ce moment-là ? **(B)** : on a fait un peu de jeu (hausse les épaules) **(T)** : ouais (regarde **(B)**) **(B)** : et puis j'é, c'était assez réglementé (cadre des choses avec ses mains)… enfin, je pense (attrape sa tasse) que j'ai dû déborder au niveau du temps d'ailleurs **(T)** : oui
11'42	12'06	**(B)** : c'était heu (ouvre la main **(T)** le regarde), le temps était venu de, d'un peu se concerter **(T)** : tu te souviens si t'as des réponses qui sont heu concrètes ou… **(B)** : pff non, j'étais assez (fait la moue), pourtant j'étais pas très exigent (lève la main pour montrer le peu demandé) **(T)** : oui, oui, oui, oui **(B)** : et j'attendais… mais moi l'impression qui, qui est ressortie c'est que (geste vague de la main) qui, que, je, je (laisse tomber la main sur la table) je (dépité)… je parlais un peu tout seul en fait **(T)** : oui, oui
12'07	12'13	**(B)** : parce que je posais des questions (fait d'amples moulinets) **(T)** : je vois **(B)** : et puis je (bouge beaucoup les mains) **(T)** : y'a pas le déclic heu ouais **(B)** : c'est ça
12'14	12'35	**(T)** : est-ce que tu le fais avec les gar **(B)** : comme y'avait pas eu énormément de choses en termes (fait beaucoup de moulinets des mains) de pratique **(T)** : ouais **(B)** : y z'avaient pas énormément de choses à dire heu… et pour autant (**(T)** opine) c'est quelque chose d'intéressant, d'utile à mettre en place mais bon (claque des doigts) première séance, tu leur demandes de heu de discuter entre elles (tape la table) peut-être qu'elles le font pas dans les autres disciplines non plus (**(T)** opine) donc ça s'improvise pas quoi **(T)** : ouais **(B)** : c'est un truc à mettre en place mais s'il est bien exploiter… là heuu je n'arrive pas à se concentrer sur mon activité (B) : moi face à une telle cas… je préfère maîtriser mon métier que mettre en place le débat d'idées… heu après moi je discute beaucoup avec mes élèves même hors cours
12'36	12'45	**(B)** : à chaque séance plus régulièrement, un vrai travail de fond **(T)** : et est-ce que c'est pas des élèves qui pourraient justement avoir une fiche de, d'observation (se coiffe le sourcil) heu ciblée (regarde **(B)**) ?... des choses

12’46	13’22	**(B)** : sûrement ouais, ouais à mettre en place **(T)** : est-ce que c’est un public qui accepte d’écrire sur une fiche (l’air interrogateur) **(B)** : ouais, ouais ça pourrait, ça pourrait mais j’avais peur que, en demandant (de grands gestes) au groupe d’à côté d’être exclusivement observateur… déjà qui z’avaient envie de (titille quelque chose)… J’allais les perdre complètement **(T)** : oui, oui non mais… **(B)** : y z’allaient me rendre quelque chose de, de… d’inexploitable mais l’idéal c’est effectivement de… et puis en plus là (geste d’évidence) ti’es observateur (**(T)** sourit) y s’est pas passé grand-chose sur le terrain (**(T)** rigole) pfff, ‘tain y z’allaient me faire des, des cocottes en papier donc heu… c’étaient toutes ces, ces différents paramètres (gestes amples des bras) heu…
13’23	13’31	**(B)** : je veux les mettre en activité donc je fais 2 terrains mais je suis pas partout heu… les observateurs tels que heu je les ai vus chez toi c’est intéressant (**(T)** opine)
13’32	13’43	**(B)** : heu… (s’arrache une cuticule) mais tu vois ce qui se fait chez les uns ça, voilà (hausse les sourcils) y’a pas de recette vraiment qui marche. Et puis avec un autre groupe (change des choses devant lui d’un geste en cercle), avec une autre classe ou **(T)** : ouais **(B)** : un autre temps (pose vivement la main sur la table) voilà
13’44	13’52	**(B)** : j’aurais pu, bien entendu, le mettre en place aussi. Parce que… quand y’a un truc qui fonctionne pas, forcément tu essayes autre chose
13’53	13’54	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
13’54	13’58	**(T)** : est-ce que tu tentes de les réunir les garçons ? **(B)** : ah ouais (se penche vers l’écran) **(T)** : ou c’est quelque chose **(B)** : je fais la même chose ouais d’ailleurs
13’59	14’05	**(B)** : là je crois que je me suis rapproché **(T)** : ouais j’ai vu (montre l’écran) on, on a vu y se sont arrêtés **(B)** : j’essaye de faire la même chose mais tu vois, là, j’suis parti, bon ben (jette la main sur le côté)
14’06	14’08	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
14’09	14’11	**(B)** : ça c’est en fait, c’est toute une dynamique quoi **(T)** : ouais
14’12	14’36	**(B)** : j’ai une jeune fille (montre du doigt) qui fonctionne plutôt bien mais j’ai pas voulu (geste de changer quelque chose de place) démixer à tout prix, et mettre les filles avec les filles parce que… ou alors heu peut-être que ça aurait pu être un moteur et je crois que… (hausse les sourcils) j’aurais forcément essayé ça à un moment donné mais heu… comme elle tricotait pas mal et que… elle avait aussi envie de, de bouger, je voulais pas lui dire « non les filles d’un côté, les garçons de l’autre »… **(T)** : ouais, ouais
14’37	14’39	**(B)** : c’est plus de (gestes vagues de la main)…
14’40	14’44	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
14’45	14’54	**(B)** : c’est pas tant une séparation par sexe que… voilà par… c’étaient capacités physiques… qui font que…
14’55	15’01	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
15’02	15’08	**(B)** : tu vois (se jette sur l’écran) là par exemple ça c’est un garçon ça mais y m’a pas apporté heu… (**(T)** opine) de valeur ajoutée (geste de booster quelque chose) heu
15’09	15’15	**(B)** : il a (pouffe et T rit), y s’est retrouvé un peu tiré par heu… **(T)** : par le… **(B)** : voilà
15’16	15’24	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
15’25	15’28	**(T)** : le score déjà tu vois elle a donné le score je crois (se gratte le dessus de la main)
15’29	15’32	**(B)** : peut-être ouais **(T)** : bon (regarde **(B)**) déjà y z’ont le score donc c’est…
15’33	15’34	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
15’34	15’49	**(B)** : et puis alors, ce qui est dommage peut-être un peu aussi c’est qu’on n’entend pas vraiment ce qui se dit (lisse la nappe) ça, ça va peut-être, un truc à noter, à dire voilà y’a eu des remarques intéressantes (**(T)** opine), moi qu’est-ce que je leur ai dit, peut-être que si j’avais posé d’autres questions, tu vois en ayant un peu… le son, ça peut être…
15’50	15’51	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
15’52	16’08	**(B)** : parce que j’ai dû leur dire (frotte la nappe) des âneries (**(T)** pouffe), qu’est-ce que… **(T)** : ou

		(B) : tu sais des **(T)** : pas forcément des fois hein faut… des fois on leur dit des bêtises (se gratte le poignet) et pas… **(B)** : après j'ai des jeunes filles (s'approche de l'écran) très intéressantes qui réussissent très bien tu vois donc ça, ça réfléch', ça doit réfléchir plutôt pas mal mais…
16'09	16'12	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
16'13	16'20	**(B)** : donc elles m'ont pas dit « non monsieur on (**(T)** le regarde) veut pas on a s'asseoir » tu vois (regarde **(T)**), pour autant elles restent sur le terrain et elles sont pas très heu… z'activent
16'21		**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
16'24	16'33	**(T)** : donc au niveau (montre l'écran de l'index) du vécu sportif, tu sais (se recule sur sa chaise) si y'en a qui sont en club ou… **(B)** : non, non, non… houla heureusement qu'y'a l'EPS parce qu'elles pratiquent très peu **(T)** : et c'est ouais d'accord **(B)** : le seul moment de la semaine tu vois où elles…
16'34	16'39	**(B)** : ça lit… ça… ça fait rien peut-être (signe négatif de la tête) aussi mais heu…
16'40	16'44	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
16'45	17'00	**(B)** : mais après c'est, ce qui, ça peut être intéressant (bouge la main) heu… l'activité football parce qu'elles arrivent avec heu (bouge la main) quelques a priori mais heu… y'a plein de choses à apprendre… pour elles (**(T)** opine)… qui savent pas faire grand-chose au départ et qui heu
17'01	17'08	**(B)** (s'approche) : en ayant un peu plus de bagage technique on pourrait prendre plus de plaisir dans l'activité
17'09		**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
17'12	17'18	**(B)** : c'est là que tu te dis heu… elles heu… elles cherchent pas à avoir le ballon à tout prix absolument (**(T)** opine et se recule sur sa chaise), à traverser le terrain, elles ont pas du tout cette heu
17'18	17'19	**(C)** s'approche de l'ordi et tapote le clavier **(B)** : cette culture-là quoi **(T)** : mmm
17'20	17'24	**(T)** : parce qu'on a (laisse tomber sa main sur la table en montrant négligemment l'ordi) alors moi tu vois si… **(B)** : et c'est donc voilà (semble vouloir faire traverser quelque chose dans le corps)… les transformer un peu grâce au foot ça (**(T)** a l'index devant la bouche)… ça pourrait être un beau projet (**(T)** se ronge un ongle)
17'25	17'28	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
17'29	17'33	**(B)** : parce que… sur la 2e séance j'ai eu des choses un petit peu plus intéressantes
17'34	17'36	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi, **(C)** tapote le clavier
17'37	17'43	**(B)** : autant les gars (main en geste négligeant) je les avais perdus et cette situation (montre l'écran) là… plus faite du tout
17'44	17'51	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi **(C)** s'éloigne, **(T)** pouffe
17'52	18'08	**(B)** : enfin bon y'a des fois un gros chantier y'a beaucoup de boulot mais si tu sais qu'à chaque séance y va falloir que tu te bagarres (**(T)** acquiesce) pour que les uns soient un peu plus actifs, pour les autres adhèrent à ce que tu leur proposes… heu… mais ce que je disais aussi à Maher c'est que quelle que soit l'activité (**(T)** le regarde) heu les problématiques sont un peu les mêmes
18'09	18'14	**(T)** : ouais c'est ça… **(B)** : peut-être que (regarde en l'air) si j'avais fait du basket un peu moins… un peu moins
18'15	18'31	**(B)** : tu vois, mais heu… **(T)** : tu fais **(B)** : le sport c'est compliqué, tu aimerais de la mixité, non pas de mixité. Heu, t'as des groupes comme ça où heu les faire travailler ensemble c'est compliqué et quel que soit ce que tu leur proposes heu…
18'32	18'37	**(T)** : et sur des activités heu plus heu **(B)** : demi-fond **(T)** : individuelles, voilà (regarde **(B)**) **(B)** : demi-fond, voilà
18'38	18'45	**(B)** : demi-fond j'avais davan, un petit peu plus d'engagement… mais heu… ça restait heu… tout relatif
18'46	18'47	**(T)**et **(B)** regardent l'ordi
18'48	19'05	**(T)** : et c'est propre à 4e, 3e ou… heu (s'appuie le front) en 6e par exemple, est-ce que vous avez…

		(B) : en 6e non, non **(T)** : ah bêê oui j'suis bête (ferme les yeux derrière sa main) ouais, ouais **(B)** : y faudrait tu vois **(T)** : en sport co **(B)** : mais heu… **(T)** : ça tourne ? **(B)** : ouais. C'est, c'est vraiment des années, des constitutions de classe, des, des voilà… des années sans, des…
19'06	19'11	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
19'12	19'18	(**(T)** se rapproche) **(B)** : c'est l'effort quoi d'une manière générale en fait (en regardant **(T)**), des fois (se rapproche de l'écran) t'as un embryon de (**(T)** sourit)…
19'19	19'20	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
19'21	19'26	**(B)** : alors que toi peut-être avec ton public (semble le tenir dans ses mains) mais je sais pas ça dépend des classes et des années aussi peut-être (**(T)** le regarde) **(T)** : ah oui, oui (se recule sur sa chaise), tu vois y'avais un peu plus de (fait des moulinets des bras)
19'27	19'37	**(T)** : moi (montre l'écran) les filles **(B)** : si (ouvre largement les bras) **(T)** : si je démixe les filles vont courir après le ballon mais elles vont être à fond **(B)** : voilà **(T)** : ce sera pas le foot que j'attends mais ça va être du… ça va se bouger quoi
19'38		**(T)** : ça (index devant la bouche semble réfléchir) avec toujours une (montre deux points éloignés sur la table) **(B)** : c'est-à-dire ce que t'attends… **(T)** : heu… avec ce qu'on va, ce que j'essaye de **(B)** : mmm **(T)** : voilà ce que j'essaye de leur apprendre, ça va plus être la grappe (tient un groupe sous ses 2 mains posées sur la table) mais tu (fait entrer quelque chose avec une main) vas avoir quelque chose… une émulation tu vas avoir des (se gratte le sourcil) **(B)** : ouais **(T)** : des… frustrations aussi **(B)** : mmm mais ça c'est déjà une bonne base tu vois **(T)** : ouais… ouais, ouais voilà c'est ça **(B)** : pour construire. Ça c'est du sable tu vois par rapport… alors que je m'enfonce hein **(T)** : et c'est (montre l'écran) là que je me dis voilà

HDV0068

Début	Fin	Intervention
00'00	00'12	**(T)** : pour les… **(B)** : et donc heu ouais les, les, le terrain de hand c'est les dimensions (les mine des mains) idéales **(T)** : ouais **(B)** : alors c'est pas (montre l'écran) évident parce que t'as des plots, des fois y faut matérialiser davantage mais heu…
00'13	00'34	**(T)** : et là… **(B)** : tu vois… **(T)** : … au niveau matériel (se tourne vers **(B)**)… **(B)** : … t'as de grands moments de solitude. **(T)** : (sourit et s'appuie le menton sur les doigts ouverts) heu au niveau matériel tu peux pas (montre l'écran de l'index) te louper parce que là le matériel tu le (montre derrière lui) sors du collège… **(B)** : ah bêê y sont là, y faut se le trimbaler, des fois tu te prends un peu des poteaux jaunes (les tiens dans chaque main) tu sais… **(T)** : ouais **(B)** : … que tu mets sur des plots, donc c'est peut-être un peu mieux (geste « peut-être ») mais si tu trimbales du matériel (main ouverte vers le ciel) pour en plus, ensuite te rendre compte que t'as pas été très utile ou que heu…
00'35	00'38	**(B)** : bon, toute façon y faut faire des expériences hein (lève les sourcils)… tenter des choses
00'39	00'43	**(T)** : là un truc tout bête (montre l'écran)… **(B)** : la liberté… **(T)** : mettre le dossard (le pose sur lui) ça pose un problème pour les élèves ?
00'44	00'49	**(B)** : non, ça, ça va encore… non, non, j'ai, mais encore une fois ça dépend des années et des classes… **(T)** : ouais **(B)** : … et des élèves
00'50	00'57	**(B)** : mais heu, y'en a certains qui le mettent autour des bras mais rien que ça déjà (lève la main en direction de **(T)**), non, non heu il a fallu se battre et là c'est plus, c'est plus problématique
00'58	01'00	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
01'01	01'31	**(B)** : mais heu… c'est jamais acquis heu… **(T)** : et donc… **(B)** : y'a… **(T)** : y'a rarement des conflits dans ce groupe là (brasse les enfants entre eux) (regarde **(B)**) ? Tu as pas avoir de conflits, d'insultes, de vulgarité heu… **(B)** : ça peut, ça peut arriver (se penche vers l'ordi) qui se parlent pas bien entre eux, qui se respectent pas trop heu… **(T)** : ouais **(B)** : … mais, non, non c'est pas quelque chose de… **(T)** : d'accord **(B)** : … vraiment, vraiment, vraiment marquant… Mais heu… (imbrique les élèves entre eux avec les mains) quand tu proposes des, des groupes de travail (regarde **(T)**)… imposés… **(T)** : ouais **(B)** : … heu… (dubitatif)
01'32	01'44	**(T)** : par exemple pour faire les équipes… **(B)** : c'est pas toujours très productif quoi… **(T)** : les équipes c'est toi qui fais les équipes (se penche vers **(B)**)… **(B)** : bon bêê là, là, là comme j'ai séparé (écarte deux choses) ensuite y z'ont fait leurs groupes entre eux, sans pro… **(T)** : voilà (se gratte derrière l'oreille) eux y gèrent… **(B)** : sans encombre… **(T)** : d'accord, y'a pas de conflits de ce côté-là… **(B)** : non, non ça allait encore
01'45	01'47	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
01'48	01'51	**(B)** : parce que tu vois à l'intérieur (tient quelque chose sous ses mains) du, du groupe y'a des sous-groupes (éloigne des choses et **(T)** acquiesce), y s'entendent bien entre eux donc ((**T**)

		acquiesce)…
01’52	02’00	**(B)** : mais si des, si tu t’amuses par malheur (bouge des choses avec ses deux mains) à vouloir un peu casser les habitudes (**(T)** acquiesce) et à mélanger pour heu… qui, qui sentent et qui vivent… la richesse aussi **(T)** : ouais, ouais
02’01	02’04	**(B)** : de pas travailler toujours avec les mêmes (**(T)** le regarde) fff (agite la tête) c’est ambitieux hêê (**(T)** sourit)
02’05	02’07	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi en souriant
02’08	02’24	**(B)** : alors tu reviens (grand moulinets des bras pour indiquer un retour en arrière) à des exigences moindres et heu… parce que toi aussi t’as, t’as aussi envie d’é, d’éviter ces fameux… **(T)** : ouais (regarde **(B)**) **(B)** : … conflits mais c’est pas (fait des moulinets rapides des mains) une solution non plus. En voulant éviter ces conflits on va sss… accélérer des problématiques heu…
02’25	02’44	**(B)** : … de recherche… les formes de groupement sont toujours aléatoires des… séparer les filles et les garçons c’est intéressant mais pas tout l’temps (**(T)** sourit) heu… parce que les formes de groupement (regarde **(T)**) tu gardes… pas les mêmes tout l’temps. C’est bien de garder les équipes d’une séance à l’autre (**(T)** acquiesce) pour qui prennent des automatismes (serre des choses dans sa main)… mais après faire des changements c’est bien aussi…
02’45	02’46	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
02’47	02’57	**(T)** : c’était une séance de 2h ? **(B)** : ouais juste le temps de… **(T)** : tu… tu te déplaces 10 min… **(B)** : ouais… **(T)** : 10 min aller, 10 min. retour ? **(B)** : … un gros quart d’heure ouais **(T)** : ouais **(B)** : donc ça laisse pas mal de temps de pratique hein
02’58	03’06	**(B)** : (se penche vers l’écran) là si tu chronomètres précisément et tu prends un élève en particulier là le dro… **(T)** : comme un inspecteur… **(B)** : ouais voilà… tu t’arraches les cheveux
03’07	03’21	**(B)** : là y vont beau… y faut compter 5 bonnes min. j’ai instauré la petite bouteille d’eau là depuis peu pour éviter de perdre du temps **(T)** : ouais **(B)** : mais bon après (hausse les sourcils) y’a ceux qui l’amène pas… donc tu réfléchis (fait des moulinets sur la table) toujours à c’que tu peux faire pour heu optimiser…
03’22	03’28	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
03’29	03’39	**(T)** : (pointe le doigt vers l’écran) au niveau du règlement… heu (claque la langue) y finissent j’dis (jette la main pour dire n’importe quoi) heu, y finissent par l’EPS (montre l’écran de l’index en regardant **(B)**) à 5h et demi y sont obligés de revenir à… au collège… avant de sortir ? **(B)** : ouais
03’40	03’46	**(B)** : ouais, ouais, ouais **(T)** : ouais ? **(B)** : ouais, ouais y partent pas directement heu on part ensemble, on revient ensemble… **(T)** : d’accord **(B)** : … du collège
03’47	03’54	**(T)** : y peuvent (marmonne un doigt devant la bouche), si y commencent la journée heu par l’EPS y peuvent (regarde **(B)**) venir directement au… au stade ou… **(B)** : non **(T)** : non ? **(B)** : non **(T)** : non
03’55	03’59	**(T)** : c’est vraiment heu… **(B)** : ouais, ouais **(T)** : tu fais l’appel heu… **(B)** : et oui bien sûr **(T)** : … au collège ?
04’00	04’12	**(T)** : heu (regarde en l’air) avec un ticket (détache quelque chose) ou comment tu… heu pronote **(B)** : ouais, ouais, ouais… jusque-là c’était version papier mais heu… là ça fonctionne (hausse

		les sourcils) c'est très pratique hein d'ailleurs
04'13	04'14	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
04'15	04'19	**(T)** : (se tourne vers **(C)**) Maher il est droitier hein (sourit)… là on le voit (rit et **(B)** s'approche de l'écran)
04'20	04'24	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
04'25	04'32	**(T)** : ouais c'est ça (montre l'écran) tu les laisses aller boire et y profitent (montre **(B)** du doigt)… **(B)** : un p'tit peu ah oui, oui… un tout p'tit peu ouais, ouais
04'33	04'34	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
04'35	04'56	**(B)** : l'idéal c'est qui profitent, qui z'apprennent (scande ses propos de la main) à venir avec leur petite bouteille d'eau **(T)** : ouais **(B)** : pour gagner du temps (compte sur ses doigts), pour heu en perdre le moins possible et… **(T)** : tu vois… **(B)** : … pour intégrer ça dans leur éducation quoi **(T)** : … ça (se cache derrière sa main loin) pour moi c'est inimaginable (sourit) parce que la bouteille d'eau (la jette au loin)… **(B)** : y se bagarrent avec ? **(T)** : surtout que là il a l'air de faire beau (montre l'écran)… **(B)** : c'est arrivé aussi un peu… **(T)** : … là c'est… pfff… **(B)** : y fallait… me dire mais finalement est-ce que c'est (soupire) une si bonne idée que ça (**(T)** sourit) ?
04'57	05'02	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
05'03	05'34	**(C)** s'approche de l'ordi : c'qu'on va faire, on part sur la 2e séance, sur la… **(B)** : mais j'aurais pas eu Maher (geste de laisser-aller de la main) bêê j'aurais lâché puis j'aurais dit les filles vous faites un ballon prisonnier sur le côté puis les garçons vous faites foot (**(T)** acquiesce). Tu vois c'est bien aussi d'avoir cette contrainte… **(T)** : ouais **(B)** : … de cadre… se dire bon ben… et puis ça a pas bien fonctionné, qu'est-ce que je vais faire parce que quand t'as, et pis quand t'es seul et que t'as cette liberté pédagogique (fait des moulinets de la main et **(T)** acquiesce) bon ben des fois, en voyant que ça fonctionne pas bien… tu déploies de l'énergie et ça… **(T)** : c'est ça… **(B)** : … c'est pas très payant… **(T)** : c'est ça !
05'35	05'46	**(B)** : pff tu vois t'as cette tentation de dire bon allez, l'essentiel c'est que tu, tu… les uns et les autres se bougent (**(T)** sourit). On fait pas la même chose, on travaille pas ensemble mais heu voilà ça, ça… (se penche vers l'écran)
05'47	05'54	**(B)** : ça transpire un tout petit peu plus parce que là… à vouloir faire quelque chose de prévu (trace des limite avec ses mains en regardant **(T)**) à tout prix (**(T)** acquiesce) heu…
05'55	05'58	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
05'59	06'03	**(B)** : là (ouvre la main gauche vers le ciel) dans le cadre de cette recherche c'est pas…
06'04	06'13	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi et **(C)** tripote le clavier **(C)** : là normalement on part sur la 2e séance puisque… vous avez changé la situation sur le grand (en regardant **(B)**)
06'14	06'32	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi, **(C)** tapote toujours **(B)** : donc (se tourne subitement vers **(T)**) tu vois c'est pas un milieu particulièrement difficile (insiste de la tête). Enfin… c'est pas classé… alors que ça pourrait mais le classement c'est toujours heu (lisse la nappe de la main gauche)… (**(T)** acquiesce) la municipalité qui décide (**(T)** se gratte le crâne)… **(T)** : ah ouais, ouais, ouais, ça… **(B)** : y'a le collège, y'a… **(T)** : c'est la (se gratte l'épaule) politique (**(B)** acquiesce)
06'33	07'01	**(B)** : c'est ça. Sans percevoir que y'avait des intérêts aussi heu, eux c'est un a priori négatif d'âtre classé REP (**(T)** tique), voilà sans avoir heu l'intelligence de réfléchir et de se dire « oui mais… », voilà… **(T)** : qu'est-ce que ça peut nous apporter… **(B)** : parce que du coup on, on récupère des élèves de conseil de discipline (se regardent tous 2)… **(T)** : ouais **(B)** : … qui sont pas forcément heu… et qui font pas du bien et qui nuisent à l'image de

		l'établissement… mais, si on était REP peut-être que heu…
07'02	07'13	**(B)** : voilà… (agite la main gauche). En tout cas on n'est pas classés, du coup on n'a pas les, les… avantages on va dire si tant est qu'il puisse y avoir des avantages… je pense (ouvre largement la main vers le ciel) et heu…
07'14	07'17	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
07'18	07'20	**(B)** : alors qu'on a parfois les mêmes problématiques…
07'21	07'25	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
07'26	07'39	**(T)** : là (s'avance vers l'ordi) c'est heu c'est à côté c'est le même stade ? **(B)** : ouais, ouais c'est le même (montre de l'index)… là-haut on a le synthétique c'était de l'autre côté… v : d'accord **(B)** : … donc tu vois y'a quand même des infrastructures heu… stabilisé (le tient sous sa main), t'as le synthétique (**(T)** opine). Au niveau installations on est… on est bien dotés quoi
07'40	07'46	**(T)** : donc là (montre l'écran du doigt) c'est séance 2 **(B)** : voilà ouais **(T)** : même classe ? **(B)** : tout pareil **(T)** : même classe (se penche vers l'écran) **(B)** : et de remettre en place des équipes de travail heu… **(T)** : mmm
07'47	08'07	**(T)** : bon ça y le font **(B)** : heu ça, ça tourne plutôt pas mal, ouais, ouais, on s'échauffe ensemble… pour essayer de mettre un peu de cohésion… et puis après (geste brusque de la main gauche) si y z'ont des propositions, tu vois, si y veulent faire autre chose que des simples montées de genou, je les incite et je les invite fortement à (regarde attentivement)…
08'08	08'18	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
08'19	08'29	**(B)** : après c'est vrai que là c'était en fin d'année (scande ses propos en tapant la table du plat de la main), y fait vraiment très chaud, y'a des séances qui ont sauté, je crois j'ai dû en faire 2 ou 3 donc c'est pas l'idéal de programmer une activité à ce moment-là (**(T)** opine)
08'30	08'38	**(B)** : et quand c'est une activité que tu affectionnes pas forcément (**(T)** regarde **(B)** et sourit) tu as plutôt tendance à la relayer (**(T)** rit dans sa barbe)… en fin d'année scolaire ou au printemps (lisse la nappe et laisse tomber sa main sur sa cuisse)
08'39	08'44	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
08'45	08'53	**(B)** : donc finalement (fait des moulinets des 2 mains) tout est un peu lié quoi c'est une activité que tu heu… que tu vas enseigner à reculons en traînant les pieds… **(T)** : c'est paradoxal **(B)** : … et ça se ressent aussi quoi
08'54	09'02	**(T)** : ah ouais, ouais, ouais **(B)** : tu la maîtrises pas bien donc si tu la programmes et… et encore faut-il pouvoir justifier de pas la programmer (ouvre les mains vers le ciel) donc tu vois (fait des moulinets) parce qu'on a des a priori…
09'03	09'13	**(B)** : si tu la programmes y faut la programmer à un moment où tu te dis « bon, y'a aucune séance qui va sauter… » et tout mettre en œuvre pour que ça se passe bien
09'14	09'23	**(T)** : est-ce que (montre l'ordi de l'index) tu es touché par le ramadan (regarde **(B)**) ? **(B)** : parfois ça peut arriver **(T)** : ouais **(B)** : ouais… mais heu… c'est pas des périodes où y… y pratiquent moins **(T)** : ouais
09'24	09'27	**(B)** : ouais parfois tu te dis « t'es sûr que tu fais le ramadan ? » (**(T)** le regarde) parce que (fait non de la tête)…
09'28	09'34	**(B)** : et ça peut être un prétexte pour heu… voilà y peuvent s'en servir pour heu… en faire moins ou…
09'35	09'38	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
09'39	09'42	**(T)** : et y sont présents (regarde **(B)**), y viennent quand même… **(B)** : ouais, ouais, y viennent, y viennent…
09'43		**(C)** : parce qu'on en a déjà filmé des séances avec [marmonne]… le ramadan (**(T)** opine)
09'46	10'02	**(T)** : y me semble oui **(C)** : oui **(T)** : parce que moi c'est heu… (s'appuie de travers au dossier de sa chaise en regardant **(B)**, main sur la table les doigts levés) soit y viennent pas **(C)** : c'étaient la 3e et la 4e

		(T): d'accord (regarde en coin **(C)**)… heu (lisse la nappe) pareil ça dépend. Ça dépend heu des années, quand est-ce que tombe le ramadan, mais heu c'est prétexte à rien faire (l'air dépité) **(B)** : ah ouais (opine)
10'03	10'18	**(B)** : et ouais (la bouche derrière sa main) **(T)**: après quand t'y'as (montre quelque chose derrière lui d'un signe de tête)… **(B)** : après c'est vrai… **(T)**: t'y'en vois avec Maher **(B)** : … que c'est dur **(T)** : ah ouais moi j'ai… j'les comprends (lisse la nappe le regard dans la vide) mais le problème c'est que des fois tu entends « mais lui y fait pas le ramadan », tu vois **(B)** : mmm, mmm **(T)** : et donc tu sais pas en qui tu peux faire confiance
10'19	10'26	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
10'27	10'47	**(T)** : donc là après le terrain c'est… grand terrain, on le voit pas là (montre l'écran) le terrain **(B)** : (se penche vers l'écran) heu… heu bêê si je crois que finalement sur cette séance-là… avant même de mettre en place… j'ai eu heu beaucoup de négociations et (**(T)** le regarde) des remarques d'élèves qui voulaient absolument pas (**(C)** s'approche de l'ordi) (**(B)** rit et **(T)** sourit) se faire… la situation que je proposais
10'48	11'00	**(C)** cherche sur l'ordi (**(T)** et **(B)**regarde) (**(T)** soupire et appuie son menton dans sa main)
11'01	11'02	**(B)** : donc… il a fallu me résoudre…
11'03	11'08	**(C)** cherche toujours sur l'ordi (**(T)** et **(B)**regarde)
11'09	11'15	**(B)** : avec la chaleur et le terrain grand et le faible effectif… **(T)**: bââ ouais **(B)**: … y jouent pas… **(T)** : … y (montre l'écran)… **(B)**: y ont pas jouer longtemps **(T)** : y se rendent pas compte
11'16	11'17	**(C)** cherche toujours sur l'ordi (**(T)** et **(B)** regarde) **(T)** : y se rendent pas compte
11'18	11'19	**(C)** cherche toujours sur l'ordi (**(T)**et **(B)** regarde) puis s'éloigne
11'20	11'25	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
11'26	11'45	**(T)** : c'est toujours une sorte de représentation. Moi je, 'fin (se gratte le bras gauche)… **(B)** : alors pour essayer un peu de les, les tenir et puis de leur (fait de grands gestes des mains) valoriser les efforts à chaque séance je mets une note (**(T)** opine)… peut-être dire « bon heu je les, je… ça va les inciter à faire des efforts… **(T)** : et même ça… **(B)** : et non, pas spécialement tu vois
11'46	11'58	**(T)** : et t'as, tu t'y tiens à mettre cette note ou y'a des fois (regarde **(B)**) où tu lâches… **(B)** : des fois je lâche un peu (hausse les épaules) ou j'ai pas le temps **(T)** : ouais **(B)**: ah… et puis aussi en (main ouverte et haussant les sourcils) tenant compte qu'en la mettant à chaque séance c'était, ça réglait pas tout non plus **(T)** : oui **(B)**: tu vois ? **(T)** : oui, oui
11'59	12'22	**(B)** : une note sur 4, une note sur 5 et, là, là (agite la main en tous sens)… les 4 niveaux de compétence (**(T)** opine) tu vois : vert, vert foncé, jaune… **(T)** : ouais **(B)** : … rouge. Même en faisant ça, ça les incitait pas à se dire « ah ouais j'suis sur une bonne série, faut que je continue donc… » (se rapproche de l'écran) elle… « le prof y propose un truc ça me plaît pas forcément mais… » **(T)** : je… **(B)** : même la carotte… **(T)** : ouais même la carotte (sourit) **(B)** : bof (l'air dégoûté)
12'23	12'30	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
12'31	12'43	**(B)** : donc bêê (ouvre les mains) pfff… alors et en même temps en voyant ce genre de chose tu te dis mais « pfff, j'sais pas, je propose handball, je propose basket mais ça je… », tu vois (regarde **(T)** qui pouffe) quand tu sais c'qui t'attend (ouvre les mains)… **(T)** : c'est ça t'y as à reculons (rit) **(B)** : et oui

12’44	12’47	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
12’48	12’50	**(B)** : donc c’est, c’est, c’est… c’est compliqué, c’est, tu vois…
12’51	12’55	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
12’56	13’06	**(B)** : (s’appuie au dossier de la chaise) même en… en étant spécialiste (frotte ses mains sur ses cuisses)… (**(T)** opine) tu vois peut-être que, bon, est-ce que, qu’est-ce qu’on fait là ?... Qu’est-ce que vous me proposeriez ?
13’07	13’09	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
13’10	13’25	**(T)** : là du coup (montre l’ordi du doigt) les filles elles sont… **(B)** : elles sont de l’autre côté (montre quelque chose au loin) **(T)** : ouais… sur un terrain aussi **(B)** : réduit… j’avais gardé les doubles cages… sans gardien… donc multi-buts **(T)** : et c’est là que tu m’as dit que tu vois… **(B)** : ça… **(T)** : … bouge un peu plus… **(B)** : ouais
13’26	13’27	**(B)** : ouais, ouais, ouais, ouais…
13’28	13’32	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
13’33	13’44	**(B)** : sauf qu’en ayant lâché avec ces, ces garçons-là (**(T)** le regarde) sur la situation, je vois pas ce que j’aurais pu faire d’autre… sur heu… un cycle de 9 leçons quand même (**(T)** opine)… **(T)** : ouais **(B)** : … c’est long…
13’45	13’58	**(B)** : alors que, à l’inverse, sur l’autre groupe je sentais qui commençait à y avoir une adhésion heu… qu’y’avait… quelques déclics… toujours très fragiles mais je me disais « bon bêê si ça avait duré un peu plus longtemps, ça aurait pu être intéressant »…
13’59	14’03	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
14’04	14’09	**(B)** : pour certains qui y’ait du temps c’était une bonne chose (hausse les sourcils), pour d’autres… je vois pas ce que j’aurais pu faire d’autre, de plus quoi
14’10	14’11	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
14’12	14’17	**(T)** : (se gratte l’arrière de la tête) c’est limite un soulagement d’arrêter le foot après heu (sourit)… **(B)** : c’est ça… quelque part c’est dur à dire
14’18	14’19	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
14’20	14’25	**(B)** : c’est… si tu discutes avec un prof d’une autre matière (regarde **(T)**) ou… tu te dis (fait waou les yeux grandement ouverts)… Waou, tu vois (**(T)** sourit)…
14’26	14’43	**(B)** : on s’imagine que l’EPS c’est (fait passer une chose imaginaire d’une main dans l’autre) un peu sss, fortement heu... (sourit) tu leur file un ballon (**(T)** pouffe)... putain, j'ose pas… **(T)** : et… **(B)** : … se le montrer entre… **(T)** : ouais **(B)** : … collègues EPS (fait une grimace) ça (fait non de la tête) pose aucun problème parce qu’on sait qu’on est confronté aux mêmes problématiques… mais heu…
14’44	14’46	T et **(B)** regardent l’ordi
14’47	15’00	**(B)** : tu t’imagines pas (tient des choses entre ses mains) la réflexion qui y’a eu en amont (fait des moulinets avec les mains) de te dire (**(T)** opine) « voilà, je vais leur proposer ça, ça et ça (se gratte le sourcil) et qu’au final… tu, tu en es réduit… à réduire fortement la voilure parce que (hausse les sourcils)…
15’01	15’28	**(T)** : mais comment les autres professeurs d’EPS (regarde au loin) de ton équipe envisagent le (montre l’écran)… le foot (regarde **(B)**) futur ? **(B)** : ah c’est une excellente… question et puis heu… ce serait bien que je puisse avoir les images pour leur dire « voilà les filles ce que j’ai… mis en place… y faut surtout pas que ça nous effraie… mais y faut qu’y’ait une… » tu vois parce que après des fois on (bouge les mains)… en concertation… en réfléchissant ensemble…
15’29	15’32	**(T)** et **(B)** regardent l’ordi
15’33	15’40	**(B)** : peut-être que les collègues vont me dire « ah bêê… » bon elles font pas cette activité-là, même rugby là où je suis plus à l’aise… **(T)** : ouais (regarde intensément **(B)**)
15’41	15’48	**(B)** : parce qu’en fait, elles, elles sont confrontées à l’, au rugby comme moi je suis heu… comme nous on est en foot **(T)** : en foot
15’49	16’02	**(B)** : c’est-à-dire que le rugby si t’es pas inné à l’enseigner tu peux avoir pratiqué… c’est

		encore une autre affaire… de l'enseigner et… **(T)** : vous faites directement en 6e ? **(B)** : … et c'est quand… **(T)** : 6e ? **(B)** : 6e et 4e **(T)** : 4e
16'03	16'09	**(T)** : 4e vous faites du flag-rugby ou (parle en s'appuyant la joue dans la main) vous… **(B)** : heu… heu parfois… **(T)** : c'est quand même des contacts ? **(B)** : ouais voilà contact (acquiesce)
16'10	16'17	**(B)** : avec des terrains plus réduits, donc en fait c'est quand tu maîtrises (fait des ronds sur la nappe) un peu mieux, un peu plus l'activité que ça se passe mieux… forcément quand même
16'18	16'23	**(B)** : quel que soit le, quel que soit le groupe-classe
16'24	16'28	**(T)** : toi en tant que… que personne t'as joué au foot, tu… **(B)** : non **(T)** : non voilà tu… **(B)** : c'est ça (geste de dépit)
16'29	16'30	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
16'31	16'40	**(B)** : donc en fonction de ce que tu leur proposes, quel que soit le groupe-classe… voilà quand tu heu… la maîtrise de l'enseignant, l'expertise, ça explique (se gratte le front) pas mal de choses
16'41	16'42	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
16'43	16'49	**(T)** : là, moi, je suis pas footballeur du tout mais j'ai (bien assis au fond de sa chaise les avant-bras sur la table) j'aime le foot tu vois j'ai… **(B)** : ouais, ouais, moi aussi j'aime bien hein… **(T)** : mais… **(B)** : … j'aime ça
16'50	17'04	**(B)** : c'est très chouette et… ça véhicule une image un peu heu… (**(T)** tique) pas top tu vois… **(T)** : mmm **(B)** : … stigmatisée alors qu'a priori c'est heu… c'est pas moins bien que n'importe quelle autre activité…
17'05	17'13	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
17'14	17'24	**(B)** : et j'aurais (geste interrogatif de la main), j'aurais eu un groupe avec 25 heu (lisse la nappe du plat de la main)… élèves qui galopent… bêê j'aurais peut-être pas forcément provoqué, heu proposé le (**(T)** opine) multi-goal… **(T)** : oui
17'25	17'34	**(T)**: oui, oui **(B)** : et oui, par contre c'est vrai qu'en (agite les mains) filmant, en recueillant des informations, voilà, les choses qui vont pas les choses à… à faire évoluer… mais heu…
17'35	18'00	**(T)** : vous êtes dotés de tablettes vous ? **(B)** : on va en avoir là ouais… **(T)** : pour les profs ? **(B)** : une par enseignants et puis heu… **(T)** : pas les élèves, non ? **(B)** : non pas encore… y va y avoir aussi un certain nombre de tablettes qui va tourner entre les disciplines **(T)** : d'accord **(B)** : donc si une fois on veut en avoir davantage y'a aussi cette possibilité-là, mais jusqu'à présent on n'avait pas la possibilité et je pense que ça va… ça réglera pas tout mais ça sera quand même... un outil heu... intéressant
18'01	18'05	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
18'06	18'08	**(B)** : (se penche vers l'ordi) là tu vois c'est pfff (laisse tomber la main sur la table)…
18'09	18'11	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
18'12	18'25	**(B)** : c'était heu… j'étais triste pour… Maher en disant « mais (**(T)** rit) qu'est-ce qu'on fait… », qu'est-ce que, c'est pas très exploitable ça **(T)** : ah au contraire, peut-être qu'à un moment donné justement y va en sortir quelque chose (rit)… **(C)** : c'est clair **(T)** : et oui
18'26	18'28	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
18'29	18'43	**(B)** : donc tu vois quand t'es (tient quelque chose de gros autour de sa tête + **(C)** s'approche)

		finalement pas dans une enceinte plus réduite (**(C)** s'éloigne et attend loin), ce grand stade, des infrastructures, des installations, tu peux te plaindre en disant « on n'a pas d'installations, on est dans la cour », bon bêê là on a des installations… **(T)** : et ça résout pas le… **(B)** : et… non plus **(T)** : … le problème de la motivation (se frotte le côté du visage)
18'44	18'55	**(B)** : tu vois (tient quelque chose entre ses mains devant lui) **(T)** : parce que là les… **(B)** : … ça serait un terrain de handball (se penche vers l'ordi) peut-être qu'on verrait (insiste de la main) davantage de choses **(T)** : oui **(B)** : heu… (hausse les sourcils) **(T)** : parce que là le ballon (montre l'écran de la main ouverte) il est loin de certains tu vois, il… **(B)** : voilà
18'56	19'04	**(B)** : et puis… et puis c'est trop grand **(T)** : et… (lève l'index) c'est… **(B)** : y s'épuisent **(T)** : et toi… **(B)** : trop grand **(T)** : … ça doit être long pour toi… là ces… **(B)** : c'est, c'est… ouais, ouais, ouais c'est long
19'05	19'15	**(B)** : … alors finalement (montre quelque chose à l'écran qu'il tient entre ses doigts) on me voit pas mais je me suis exclusivement rabattu (fait des moulinets de la main gauche) sur le… **(T)** : sur les… **(B)** : le groupe qui, qui, qui… qui fait un petit peu plus d'éducation physique… eh… pour lesquels je suis plus utile quoi
19'16	19'24	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
19'25	19'30	**(T)** : badminton (montre subitement l'écran de l'index en regardant **(B)**) **(B)** : c'était heu… **(T)** : badminton c'est… **(B)** : ah ouais **(T)** : … une activité qui marcherait avec… ouais **(B)** : ouais, ouais, ça, ouais
19'31	19'41	**(B)** : ça pour le coup c'est une activité qui… qui plaît vraiment et qui (regarde ses doigts sous la table)… séduit le plus grand nombre. C'est vrai que… **(T)** : ouais
19'42	19'50	**(T)** et **(B)** regardent l'ordi
19'51	19'53	**(C)** s'approche et tapote le clavier
19'54	fin	**(B)** : donc là ouais c'est vrai comme tu dis en direct, j'ai partagé entre le fait que de l'autre côté ça tournait pas (**(T)** regarde **(B)**) mal, mieux que la fois dernière et…

HDV0069

Début	Fin	Intervention
00'00	00'08	**(B)** : … et en même temps heu… sur cet autre terrain heu… un groupe qui fonctionnait plus du tout quoi
00'09	00'13	**(C)** tapote le clavier
00'14	00'22	**(T)** : est-ce que tu en as parlé avec eux justement en disant « voilà… » **(B)** : peut-être pas, peut-être pas suffisamment **(T)** : ouais **(B)** : ouais
00'23	00'28	**(C)** tapote toujours le clavier **(T)** : sur leurs attentes et… **(B)** : ouais, ouais, y'a forcément des… des clefs hein
00'29	00'29	**(C)** s'éloigne, il semble avoir trouvé
00'30	00'45	**(B)** : … en échangeant avec eux **(C)**revient vers l'ordi **(B)** : bon pour l'avoir fait un petit peu précédemment je sentais bien que, alors après ce que je leur avais proposé ça leur avait pas forcément plu mais heu… des situations y'en a plein d'autres hein **(C)** s'éloigne il a posé plusieurs post-its devant **(B)** et **(T)**
00'46	01'08	**(C)** : là ici on a fini c'est juste (**(T)** acquiesce) après voilà c'est juste là vous échangez par rapport à vos retours selon la science d'enquête (montre les post-its) nous voulons par exemple sur voilà si vous voyez des points, si vous… si vous vous retrouvez ou si vous positionnez par des points que vous l'avez pas évoqué bêê c'est juste voilà vous dites… en 10 minutes c'est fini
01'09	01'10	**(T)** regarde les post-its
01'11	01'15	**(T)** : c'était pas qu'on n'aurait pas forcément vu alors attends on a qu'à… attends on va regarder
01'16	01'19	**(T)** lit les post-its : est-ce que à, oui, non (se gratte le nez) à la fin tu fais des bilans toi ou pas (se tourne vers **(B)**)
01'20	01'32	**(T)** : tu fais un bilan heu… **(B)** : sur le terrain ouais **(T)** : ouais **(B)** : on se regroupe un petit peu et puis (hausse les épaules) on essaye de, de… de sortir toujours le... majoritairement ce qui a été… positif et ce qui a bien fonctionné
01'33	01'35	**(B)** et **(T)** se taisent
01'36	01'54	**(B)** : la mixité en… oui mais pas tout le temps (hausse les épaules) et pas à tout prix **(T)** : heu… (se gratte l'arrière du crâne) **(B)** : en milieu difficile heu… tu vois je changerais bien un… REP+ (**(T)** sourit), mais bon après c'est un moment, c'est un instantané, c'est heu… c'est cette classe-là **(T)** : exactement **(B)** : voilà
01'55	02'07	**(T)** : moi (se touche la poitrine) de l'extérieur (sourit) je mets pas de mixité là, je mixe (**(B)** fait un geste de la main interrogatif) pas les… ta classe je mets pas des, enfin **(B)** : en plus j'étais en [inaudible] **(T)** : ah oui, non, non (se gratte le front) **(B)** : donc heu (laisse tomber les épaules)
02'08	02'28	**(B)** : c'est même pas de vouloir s'entêter à les faire travailler ensemble les faire vivre ensemble tu vois c'est heu **(T)** : alors est-ce que tu l'as, tu testerais pas pour voir tu sais par curiosité, tu te dis allez on va tester on va voir, ou tu sais déjà que… **(B)** : non ! bien entendu c'est un laboratoire donc un tel avec un tel… faire des groupes de 3 contre 3 **(T)** : ouais
02'29	02'52	**(B)** : avec un tel… des élèves qui ont absolument (sourit) aucun, aucune attirance, aucune habitude de travailler ensemble (claque des doigts), des fois woua… mais heu… (agite les mains) ouais, voilà, il faut se lancer dans un… dans un… dans cette expérimentation (bouge les mains, **(T)** acquiesce en souriant) en disant « ouais mais si ça fonctionne pas bien… » tu t'exposes à 2 heures de heu, de conflits, de bagarres, de, de refus **(T)** : ouais

02’53	03’11	**(B)** : bagarre entre guillemets (fait le geste des guillemets) hein (**(T)** acquiesce)… Mais ouais y’a des, puis y’a plein de choses à tenter parce que (**(T)** le regarde droit dans les yeux) forcément heu de toute façon heu la satisfaction elle naît… elle naîtra… du fait que c’est dur (compte sur ses doigts), a priori, y’a rien pour (**(T)** acquiesce) moi (**(T)** sourit), c’est perdu d’avance et que des fois t’as (écarquille les yeux) des merveilleuses **(T)** : surprises
03’12	03’31	**(B)** : voilà c’est ça qui est chouette dans ce métier **(T)** : heu… **(B)** : si tu fais, « bon (grimace) non foot ça a pas bien se passer, on fait pas » (écarte l’idée de la main), qu’est-ce qu’on fait finalement ? (**(T)** regarde en l’air au loin en souriant), tu vois ? Parce que sinon… quelle que soit l’activité ça fonctionne pas forcément mais y’a (emboîte des choses avec ses mains) pas d’activité a priori où y’a pas de raison que ça se passe (**(T)** acquiesce vivement) pas bien aussi
03’32	03’36	**(T)** : faut tenter (appuie sa tête contre sa main largement ouverte) **(B)** : tenter heu… **(T)** : faut (montre **(B)** de la main largement ouverte), moi je vais commencer le rugby là (se montre de la main) **(B)** : cette énergie de se dire « bon… **(T)** : ouais
03’37	03’41	**(B)** : … je vais prendre un mur (**(T)** acquiesce), je vais le prendre plus… fort ou pas fort (**(T)** sourit/rit) aujourd’hui ?
03’42	03’56	**(B)** : et puis finalement tu dis « ah bêê j’ai bien fait » (T sourit)… et, et en même temps ce qui est frustrant (regarde **(T)**) c’est que ce qui a fonctionné aujourd’hui… t’as aucune garantie que ça tournera (**(T)** opine) bien la prochaine fois… donc heu… il va peut-être falloir tout re… construire, tout déconstruire (se gratte le nez)
03’57	04’08	**(T)** : (soupire) heu… **(B)** : des fois t’aimerais bien te dire (fait des moulinets des mains) « bon… on a, on a construit (**(T)** le regarde) on a empilé quelques briques… on aimerait bien que **(T)** : ça va marcher la prochaine fois… **(B)** : … et puis il faut empiler encore (grimace) **(T)** : et en fait tu te rends compte que non (rit, geste d’arrêt de la main) **(B)** : voilà
04’09	04 21	**(T)** : heu (se frotte les sourcils), heu… **(B)** : tu vas attaquer le rugby ? **(T)** : ouais (montre B du doigt) rugby, bêê tu vois par exemple ça… avant c’est une activité, j’aurais appréhendé parce que j’ai jamais (secoue la tête pour dire non) fait et… c’est du flag-rugby hein, c’est… **(B)** : ouais **(T)** : … on est sur du bitume (se gratte la tempe)
04 22	04’53	**(T)** : et en fait, en fait j’attends (geste d’attente) que ça en fait **(B)** : génial **(T)** : quitte à me tromper tu vois, est-ce que je (geste de laisser aller), mais je vais me lancer (regarde au loin), j’en ai déjà parlé avec eux (moulinets des doigts)… y z’ont des représentations mais (semble réfléchir en parlant) ils savent pas trop ce que c’est parce que j’ai… **(B)** : c’est génial, c’est nouveau **(T)** : … donc j’me dis pourquoi pas mais avant, quelques années en arrière (tape la table du tranchant de la main) j’aurais eu peur et si j’avais pu éviter peut-être que j’aurais évité de faire (geste pour éluder) rugby **(B)** : ouais **(T)** : parce que heu (regarde au loin), parce que ouais ou j’aurais réduit mes séances ou… alors que là… **(B)** : peut-être que là, tu vois, comme tu m’disais tout à l’heure tu fais tout pour… pas qui y’ait de conflit (**(T)** acquiesce)
04’54	05’21	**(B)** : et c’est peut-être que cet état d’esprit, cette approche en te disant (ouvre les bras) j’arrive zen… **(T)** : oui (opine) **(B)** : tu vois ? Alors que moi j’arrive… peut-être avec un (grimace de la difficulté) **(T)** : a priori **(B)** : des envies des attentes bien (lève haut la main), un peu trop (serre quelque chose contre lui) ambitieuses ou… et si ça colle pas (serre ses mains), tu vois (**(T)** opine) ? Et je le sens maintenant avec le temps en étant nettement plus souple… et que j’obtiens autant de choses

		(T) : oui
05’22	05’34	**(B)** : voire plus **(T)** : si ce n’est plus que **(B)** : donc c’est vrai qu’en arrivant avec cette autre approche heu intellectuelle en se disant (**(T)** opine) pas voir le verre à moitié vide mais plutôt à moitié plein ça, ça… ça va bien se passer
05’35	05’52	**(B)** : je vais faire avec ce (moulinets des bras) qui vont m’apporter, vont me donner heu… et puis heu (moulinets encore)… j’ai tellement cette crainte que y’ait cet immobilisme (hausse les sourcils) et ce refus de travailler ensemble (**(T)** acquiesce)… (hausse les sourcils) que heu… alors que peut-être y faudrait que je leur fasse plus confiance (T est parfaitement d’accord) **(T)** : mmm
05’53	06’06	**(B)** : moi aussi me faire un peu plus confiance en étant moins (**(T)** opine) exigeant, moins dans l’affectif, moins dans l’émotion (hausse les épaules) **(T)** : et justement **(B)** : ça quand même **(T)** : ton rapport avec les élèves, avec l’élève est-ce que ça t’arrive de discuter d’autre chose de l’EP… de l’EPS **(B)**: ah oui, oui, oui
06’07	06’16	**(B)** : complètement **(T)** : c’qui… **(B)** : ce qu’on fait plus ou moins **(T)** : ouais **(B)** : mais heu… qu’est-ce que j’allais te dire ? Heu… ouais, voilà
06’17	06’40	**(B)** : je sais plus heu **(T)** : moi c’est heu, moi c’est ma (tient quelque chose dans sa main) conception, je, je (regarde **(B)**) discute beaucoup avec les élèves **(B)** : ouais, ouais **(T)** : heu… parce que y z’ont peut-être pas forcément l’occasion de discuter avec le prof de maths, avec le, le prof, c’est bête hein mais (**(B)** acquiesce) **(B)** : complètement **(T)** : on est **(B)** : c’est la matière **(T)** : on est aussi dans (montre l’écran) un contexte où on peut se permettre justement de discuter pendant que (montre un espace au loin) pendant que les autres jouent **(B)** : ouais, ouais
06’41	06’52	**(T)** : et (se gratte le crâne) c’est quelque chose que je… j’dis pas que ça sert à quelque chose mais je dis « si y’a quelque chose y’a un problème (regarde au loin) à un élève, l’élève (se touche la poitrine) va pouvoir venir me le dire et y z’ont confiance en moi (se frappe la poitrine) **(B)** : ouais
06’53	07’09	**(T)** : et **(B)** : ouais, ouais **(T)** : y peuvent discuter parce que là j’ai (montre l’écran) une classe à, ce qu’on appelle la 3e passerelle c’est des délinquants **(B)** : carrément ? **(T)** : qui sont, qui sont allés en prison pour jeunes et compagnie **(B)** : ah ouais, ouais, c’est chaud, chaud **(T)** : et y me, y me, y se confient à moi (se tient la tempe) et… j’fais même plus d’EPS
07’10	07’24	**(T)** : tu vois je, c’est vraiment heu **(B)** : du social **(T)** : ouais beaucoup de social. Y sont des fois 3 en cours donc on va faire ping-pong ou tu vois (se redresse sur sa chaise) mais (montre au loin de l’index)… et, et c’est la partie du métier (montre l’écran) et c’est là je sais pas si justement toi t’arrives (regarde **(B)**) à avoir ce genre de contact
07’25	07’40	**(T)** : partie du métier que j’aime bien (tape l’index sur la table) et que je retrouve en REP+ et que je retrouvais pas (montre au loin) quand j’étais dans les quartiers sud de Marseille où tout était pépère (incline la tête pour regarder **(B)**), où y z’avaient pas de problème heu **(B)** : ouais, ouais, ouais, ouais **(T)** : non c’est quelque chose que tu vois c’est au-delà de, de l’EPS et je pense (regarde au loin)

		(B) : peut-être ouais y faudrait passer par cette étape-là
07’41	07’58	**(B)** : c’est-à-dire heu… mettre un peu de côté (pousse quelque chose de l’épaule) cette situation voilà, celle où j’arrive avec ma situation **(T)** : ouais **(B)** : vouloir à tout prix leur proposer autre chose pour les sortir de leur contexte (déplace des choses avec ses 2 mains), pour les faire un peu plus réfléchir (fait une moue affirmative), pour les… pour qui z’apprennent quelque chose (hausse les sourcils) et peut-être que… au préalable y’a toute cette relation heu (moulinets des mains), ce lien à tisser
07’59	08’03	**(T)** : (montre l’écran) le temps **(B)** : tu vois… les conquérir pour… après pouvoir (**(T)** ouvre la main) les amener **(T)** : c’est un peu ça
08’04	08’28	**(T)** : et avoir ce respect **(B)** : un peu trop frontal (tape son poing dans son autre main ouverte, plusieurs fois) **(T)** : ce respect aussi (lève fièrement la tête) ouais **(B)** : tu vois, je m’en rends compte tu vois, je… j’ai ce retour-là mais après je suis toujours (se penche d’un côté), malgré moi, pas toujours mais… attiré par… te dire « allez, je fais ce pari (**(T)** sourit) que je vais leur », tu vois. Donc en fait ça peut me (pouffe en bougeant les mains en tout sens), un peu maso tu vois dire « je vais… » mais cette volonté de (**(T)** sourit), bêê de leur proposer autre chose
08’29	09’05	**(B)** : et en même temps sans, sans (tous deux sont pensifs), sans négliger que y faut qu’y’ait une bonne relation de confiance (**(T)** acquiesce de la main) **(T)** : mais pas trop aussi **(B)** : et que c’est pas grave si on fait pas de **(T)** : parce que c’est néfaste, enfin ça peut être **(B)** : ouais voilà **(T)** : y peut aussi en profiter se dire « j’suis… **(B)** : c’est ça **(T)** : en confiance avec le prof… **(B)** : tu as raison **(T)** : … et du coup j’vais m’permettre des choses que je me serais pas… » **(B)** : et j’en suis venu à ces conclusions là c’était aussi que je voulais heu garder ce cadre (**(T)** regarde au loin) **(T)** : et voilà **(B)** : mais cette réflexion qu’on a tous les deux ça, ça me fait heu… c’est intéressant parce que t’es dans un contexte éminemment plus compliqué que le mien au quotidien (**(T)** opine)… là, là c’est juste une photo hein cette vidéo **(T)** : ouais, ouais, ouais
09’06	09’18	**(B)** : avec des classes bien plus compliquées que ça et peut-être que moi, je me casserais drô, autrement plus les dents (geste interrogatif de la main) si j’arrivais avec (**(T)** fait un geste interrogatif de la main à son tour) heu… **(T)** : oui, oui **(B)** : ma démarche à moi
09’19	09’28	**(T)** : oui **(B)** : tu vois… je serai forcément obligé de m’adapter et heu… **(T)** : et (fait des gestes de l’index devant l’écran) **(B)** : ça me dérangerait pas foncièrement **(T)** : et réciproquement (montre l’écran en regardant **(B)**) **(B)** : tu vois **(T)** : et réciproquement
09’29	09’43	**(B)** : et je me dis « waou, vu de l’extérieur (place sa main en forme de zoom)… si on me filme, je fais pas beaucoup d’EPS », tu vois (fais des moulinets des mains) **(T)** : mmm **(B)** : en faisant, alors que c’est un préalable (**(T)** opine énergiquement) probablement de faire un peu plus de, de… être un peu plus dans l’humain (**(T)** acquiesce) **(T)** : mmm
09’44	10’08	**(B)** : enfin c’est **(T)** : c’est une conception mais on **(B)** : tu vois **(T)** : ouais c’est (se frotte les yeux) voilà (montre l’écran) est-ce **(B)** : en tout cas toi ça marche et c’est probablement une piste à explorer **(T)** : j’en reviens (montre l’écran) à **(B)** : et parfois je (hésite entre plusieurs choses de la main)

		(T) : à tes 10-15 minutes de marche là tu heu… c'est un moment que tu passes à discuter avec les élèves ou **(B)** : ouii (hausse les épaules) oh je cherche pas à m'intégrer ou à tu vois **(T)** : d'accord **(B)** : préfabriqué, discuter à tout prix avec eux **(T)** : d'accord
10'09	10'28	**(B)** : mais heu… je suis ravi quand ils me posent des questions, quand ils ont des choses à dire (**(T)** opine) et puis quand je leur pose des questions moi sachant ce qu'ils font à l'extérieur et… **(T)** : est-ce que t'as pas un peu **(B)** : ça m'intéresse **(T)** : t'as pas un peu peur (se recule sur la chaise) à ce moment-là… parce que tu traverses des routes (fait des gestes amples), tu heu… comment y sont heu **(B)** : oh y se tiennent **(T)** : ouais ? **(B)** : y se tiennent bien
10'29	10'35	**(T)** : moi j'te l'dis (se touche la poitrine), j'aurais un peu peur **(B)** : ah ? **(T)** : ouais **(B)** : d'accord. Y s'arrêtent aux passages piétons, enfin ça, tout ça, y z'ont l'habitude. Ça, y z'ont des routines
10'36	10'49	**(B)** : mais heu… j'ai aussi (fait un geste de s'éloigner de quelque chose) ce côté, j'ai pas à tout prix envie de, de me mêler tu vois **(T)** : d'accord, garder la distance **(B)** : de faire du… comment dire ?... du heu de faire copain-copain **(T)** : copain-copain (geste d'assentiment)
10'50	11'12	**(B)** : mais, en même temps heu voilà c'est cette, ce… cet équilibre **(T)** : heu (montre l'écran) **(B)**: mais y faut, comme tu dis, c'est une discipline où heu on peut avoir cette heu… des proximités (**(T)** acquiesce) qui n'ont pas ailleurs, qui permet de… développer des situations où y se sentent (**(T)** opine) un peu plus à l'aise et qui se livrent (**(T)** se gratte le crâne) davantage
11'13	11'29	**(T)** : tout en gardant le… enfin **(B)** : voilà **(T)** : ce côté **(B)** : c'est juste **(T)** : ce côté quand même professeur (lisse la nappe) **(B)** : mais après quand y se, quand y voient que tu heu… t'intéresses à eux, t'as ceux qui en profitent (écarquille les yeux d'assentiment) comme tu disais mais y'a aussi ceux qui apprécient et qui heu **(T)** : qui peuvent te le rendre (lisse la nappe) très heu… **(B)** : voilà
11'30	11'47	**(B)** : donc c'est, c'est heu une discipline profondément humaine **(T)** : heu (se tient le front le regard dans la vague), les collègues, tu as **(B)** : parce que je vois les collègues aussi ça tourne bien qui fonctionnent différemment **(T)** : c'est femmes ? **(B)** : ouais **(T)** : hommes ? **(B)** : voilà **(T)** : que des femmes ? **(B)** : ouais **(T)** : 3 femmes et… et ça se passe bien ouais ça **(B)** : ça se passe bien ouais, ouais
11'48	11'57	**(T)** : ouais tu m'as dit vous vous voyez pas tout le temps **(B)** : ouais, on n'est pas sur les mêmes installations **(T)** : d'accord **(B)** : et puis comme on a l'embarras du choix on essaye de s'organiser (**(T)** regard dans le vague) pour pas se marcher sur les pieds
11'58	12'12	**(T)** : parce que moi je trouve ça ultra important (se touche la poitrine) d'avoir une équipe… qui tourne au-delà du contexte (regarde l'écran) tu vois heu moi j'suis dans un quartier difficile **(B)** : ouais en dehors, on se voit en dehors et **(T)** : bêê (se gratte l'arrière de la tête) même ouais faut oui

		(B) : pas forcément **(T)** : non mais… même sur place, des, des repas ensemble, des **(B)** : ouais
12’13	12’19	**(T)** : des… nous on fête les anniversaires et compagnie c’est… on s’entend bien, on discute, on se remet en question **(B)** : c’est essentiel ouais
12’20	12’24	**(T)** : un discours qui est quand même heu **(B)** : ça me, ça me parle **(T)** : bienveillant. Quand même bienveillant avec les collègues **(B)** : mmm
12’25	12’36	**(T)** : heu… on a un collègue, on est 4 dans… on est 3 (montre les doigts de sa main) on s’entend très bien, y’en a 1 qui se met un peu à la marge mais y se met (écarte quelque chose des mains) tout seul à la marge (semble réfléchir). Mais… ça va
12’37	12’46	**(T)** : tu vois **(B)** : ouais l’ambiance est bonne **(T)** : on peut discuter donc heu **(B)** : y’a la spécialiste danse elle nous montre les choses à faire (écarte les mains) tu vois (**(T)** sourit) on pose des questions (**(T)** opine)… des mini-formations entre nous (moulinets des mains)
12’47	13’05	**(B)** : donc ouais, ouais, bêê (hausse les sourcils et les épaules) c’est important hein, c’est l’essentiel. Après les élèves y passent, t’as des classes plus ou moins (mouvements des mains) agréables mais heu Et puis des fois qu, puis des fois l’équipe ça se passe pas bien et puis ça se passe bien avec les élèves mais heu… si dans l’équipe ça se passe pas bien c’est heu… **(T)** : ouais, ouais (s’accoude sur la table)
13’06	13’10	**(T)** : ça c’est une de mes priorités. Après tu choisis pas forcément (ouvre les bras) **(B)** : donc tu es acteur pour faire en sorte que ça se passe bien **(T)** : ah oui, oui (se gratte le front)
13’11	13’14	**(B)** : et puis le jeu des mutations fait que (moulinet et **(T)** opine) **(T)** : tu sais pas **(B)** : ça dure pas hein **(T)** : ouais
13’15	13’17	**(T)** et **(B)** restent silencieux
13’18	13’42	**(B)** : donc quand ça se passe bien, même si ça fait plusieurs années que tu y es, t’as pas (**(T)** opine franchement) envie de changer (**(T)** sourit) tout en prenant bien garde à pas tomber dans la routine parce que… parce que c’est long 2h quand tu as **(T)** : mmm Parce que toi du coup t’as (lève le pouce) fait ce collège-là (regard au loin) **(B)** : ouais **(T)** : et là-haut, à Versailles, t’étais **(B)** : ouais **(T)** : collège aussi (lève un 2e doigt) **(B)** : j’étais à Yvry ouais **(T)** : Yvry c’était heu plutôt difficile, plutôt heu **(B)** : bêê j’étais TZR donc **(T)** : d’accord **(B)** : heu ouais surtout REP+ **(T)** : d’accord
13’43	14’03	**(T)** : heu **(B)** : donc très intéressant à voir des collègues qui fonctionnaient (**(T)** opine)… mais finalement je, je (place des choses devant lui), je me sers pas trop de cette expérience-là ou très peu, une fois que j’ai été plongé dans ton contexte et ton quotidien (**(T)** opine en souriant) heu kkk, tu vois, tu scléroses un peu et puis tu
14’04	14’18	**(T)** : est-ce que vous faites, cette année, vous faites des formations sur les nouveaux programmes, est-ce que tu **(B)** : y’a eu ça un peu (acquiesce) ouais, c’était pas évident (**(T)** opine). Ça fonctionnait par compétence même si on l’a toujours un peu fait (se gratte le dos) heu **(T)** : nous **(B)** : et c’est un vrai chantier **(T)** : on (tape la table du tranchant de la main) est encore en chantier, là, actuellement
14’19	14’27	**(T)** : mmm, on n’arrive pas à sortir quelque chose de concret (regarde en l’air au loin)

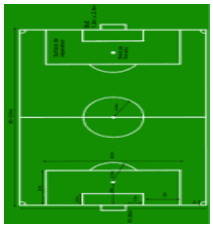
		(B) : ouais, ouais **(T)** : les collègues y sont sur heu… ça fait 15 ans qui sont sur le même (se tape le ventre) qui font la même chose
14’28	14’36	**(T)** : et… de faire des compétences, de travailler sur les compétences heu ou sur des activités, tout ça, ohhh, c’est compliqué **(B)** : ouais
14’37	14’43	**(T)** : c’est compliqué **(B)** : après sur le net, tu as quelques pistes **(T)** : oui, oui **(B)** : quand tu cherches un peu hein tu trouves des trucs **(T)** : mais faut le mettre en forme **(B)** : voilà
14’44	14’59	**(B)** : c’est ça **(T)** : ça **(B)** : et puis qu’on fasse tous la même chose finalement, on se rend compte que (balaie l’espace des mains), ce projet on n’y va pas souvent, on y va… pas forcément hein **(T)** : ouais **(B)** : que les évaluations elles ont… faudrait qu’elles fassent, qu’on évalue la même chose, qu’on enseigne plutôt la même chose **(T)** : ouais
15’00	15’05	**(B)** : qu’on évalue… **(T)** : bon, nous, c’est heu, c’est, c’est le défi de cette année (tapote la table)
15’06	15’10	**(T)** : là comme j’suis coordo je vais essayer de le faire mais (dubitatif) avec (montre dans son dos) le contexte, avec les petits et tout pff **(B)** : ouais, ouais
15’11	15’23	**(B)** : ah ouais, ouais, ouais, ouais, et puis trouver le temps de se réunir après (**(T)** opine franchement) **(T)** : et oui **(B)** : on a changé les horaires, des fois on attaque à 12h30, on finit à 16h30, ça veut dire que avant midi-14h on pouvait **(T)** : tu pouvais **(B)** : déjeuner ensemble **(T)** : et oui, oui, oui
15’24	15’48	**(B)** : là… soit tu finis à midi et **(T)** : mmm **(B)** : tu reprends à 13h30, soit les élèves y finissent à 11h et y reprennent à midi et demie. Imagines ?... après, bon, même si y z’ont une heure et demie de pause mais y viennent… faire l’EPS de midi et demie à 14h30 ça c’est un peu particulier quand même **(T)** : ah ouais, ouais **(B)** : ça tourne, ça tourne (yeux écarquillés), ça tourne plutôt bien, on n’a pas de retours négatifs mais heu, le problème c’est qu’on, ou alors y faut se voir après 16h30 mais bon chacun (**(T)** opine) a ses obligations
15’49	15’59	**(B)** : pour heu… enfin, après, y faut pas se chercher des excuses, y faut se dire « allez tac ! tous les mardis on se voit » (**(T)** regarde au loin semblant réfléchir), ou une fois par mois, ou après l’AS, des solutions y’en a. Mais heu
16’00	16’12	**(T)** : mais y faut que les 4 **(B)** : la volonté **(T)** : ouais voilà **(B)** : tu vois **(T)** : mais je (geste d’accord puis se cache derrière sa main)… tout à fait d’accord **(B)** : donc heu… toutes les disciplines fonctionnent en équipe… mais en EPS **(T)** : c’est particulier **(B)** : encore plus quoi
16’13	16’19	**(B)** : et puis quand t’as un truc qui fonctionne pas, tu partages avec les autres qui ont fonctionné. J’imagine que dans les autres matières… (**(T)** regarde au loin)
16’20	16’22	**(T)** et **(B)** restent silencieux
16’23	16’25	**(B)** : donc c’était heu… intéressant **(T)** se tourne vers **(C)** : voilà
16’26	16’35	**(C)** : merci beaucoup. C’est super **(T)** : t’es pas obligé de dire super (ouvre les bras et **(B)** rit), c’était acceptable (sourit)
16’36	16’46	**(C)** : non, parce que, entre temps, j’analyse entre temps heu beaucoup de choses (**(B)** montre son oreille), voilà, que je détecte

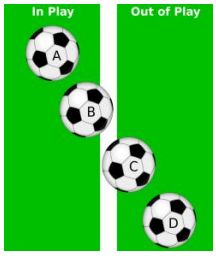
		(B) : ah **(C)** : et voilà y'aura des **(B)** : ouais **(C)** : analyses par derrière, ça sera bien développé après
16'47	16'55	**(T)** : c'est sûr après quand tu proposes ta thèse **(C)** : mmm **(T)** : c'est heu écrit **(C)** : mmm **(T)** : tu retranscris ce qu'on dit **(C)** : oui c'est ça **(T)** : tu, t'as droit à un support vidéo ?
16'56	17'11	**(C)** : ah oui, oui **(T)** : tu peux quand même montrer **(C)** : oui **(T)** : ah, j'ai cru que c'était, non, non, tu vois je me suis dit **(C)** : après **(T)** : c'est une thèse **(C)** : après, voilà, y'aura le livre écrit, tout ce qui est support vidéo y sera mis sur CD aussi heu, y sera transcrit, déjà je vais vous pré (tapote le clavier)
17'12	17'28	**(B)** : et toi Maher le thème de ta thèse, t'as, t'as… **(T)** : c'est moi (sourit, se tapant la poitrine, en regardant **(C)**) **(B)** : ta recherche, ta recherche c'est **(C)** : c'est, voilà, c'est la programmation d'un cycle de football avec débat d'idées, mais entre temps, voilà, j'analyse deux, selon deux approches, l'ergonomie de travail et la didactique
17'29	17'52	**(C)** : voilà (**(B)** opine), donc, voilà, tout ce qui est relation heu, par exemple, l'approche par compétence, tout ce qui est relations interactionnelles avec élève-enseignant, élève-élève, ça, tout ça, bon, j'analyse entre temps heu… tout ce qui est le retour avec, à travers l'autoconfrontation avec vous. Entre temps je visualise par exemple comment l'enseignant il intervient, dans telle situation, par exemple avec Jonathan (montre **(T)**) comment il est intervenu dans la situation (tapote ses deux index) **(B)** : ouais, ouais **(C)** : des bagarres etc., etc.
17'53	18'08	**(C)** : dans, par exemple, les jugements comment ça se passe si… si ça passe bien ok, si ça passe pas, il intervient pour corriger les situations etc., etc. **(B)** : par contre c'est vrai ce dont on n'a pas parlé c'est on aurait pu confronter nos projets et dire « nous en cycle 4 foot, on travaille telle compétence », là on n'a pas parlé du tout compétences
18'09	18'26	**(B)** : là heu… **(C)** : ah oui, oui, oui **(B)** : tu vois **(T)** : nous on en train de refaire donc heu… **(B)** : nous on a fait le choix de **(T)** : j'te dis les compétences ça c'est heu… je pourrais même pas te dire nous on travaille ça **(B)** : qu'est-ce qui est attendu **(T)** : ouais **(B)** : heu… parce que des fois après t'es en cycle 4 mais t'as des… t'as des débutants et heu (fait beaucoup de moulinets des mains)
18'27	18'43	**(C)** tapote le clavier **(B)** : t'as des débutants **(T)** : ah ouais… et oui (évidence les bras ouverts)… bon j'espère que **(C)** : regarde c'est là **(T)** : tu vas pouvoir exploiter des trucs hein **(C)** : c'est la transcription comme ça (**(T)** et **(B)** se penchent vers l'ordi)… par exemple de 03 secondes jusqu'à 5 secondes **(B)** : ah ouais, ouais, tu décortiques tout
18'44	18'49	**(C)** mais c'est tout hein **(B)** : avec des codes couleurs **(C)** : parce que (**(T)** sourit) tu dis même avec les mains, les grimaces, les mimiques, tout
18'50	19'04	**(T)** : ça c'est moi ou c'est **(C)** : oui **(T)** : y se gratte le nez ? Oui… c'est très bon ça **(B)** : ah ouais, ouais, non mais

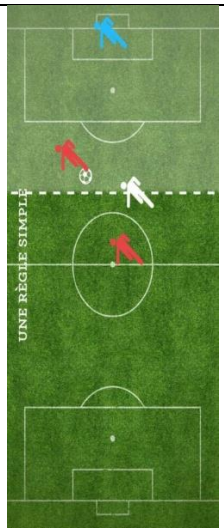
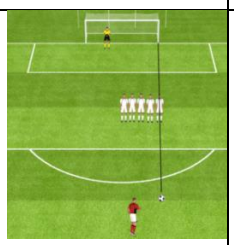
		(C) : après y'a vraiment un vrai boulot parce que… après on décortique selon par exemple le jaune c'est quelque chose, le vert c'est quelque chose **(T)** : ah dis-moi le jaune parce que
19'05	19'17	**(C)** : alors le jaune **(T)** : le rouge c'est le seul moment où je souris (montre l'écran) **(C)** : alors **(T)** : oh la la la la (se tient le menton)… pas souriant **(B)** : sur le terrain ? **(C)** : alors, normalement on a mis les codes **(T)** : la légende ? **(C)** : ouais
19'18	19'26	**(B)** : et du coup en regardant moi je t'ai trouvé, comme je peux l'être moi aussi (montre l'écran) **(T)** : ouais **(B)** : mais en l'occurrence avec cette classe-là c'était pas le cas et, et… extraordinairement décontract, tu vois
19'27	19'45	**(C)** : jaune tout ce qui montre un geste **(B)** : et ça c'est agréable **(C)** : rouge c'est tout ce qui **(T)** : sensation **(C)** : sensation personnelle, envie, tout ce qui est élève, apprentissage [Brouhaha] **(C)** : les gens… heu le, le **(B)** : donc on a des pistes de (écarte les mains) **(C)** : c'est cadre **(B)** : progression **(C)** : au milieu heu le… voilà, donc c'est milieu ZEP
19'46	fin	**(C)** : heu… après, voilà, ici c'est pas… terminal **(B)** : heu détendu, à l'aise **(T)** : ah non, non, non, alors par contre y'a un truc c'est que moi j'suis **(B)** : quel que soit le **(T)** : ouais **(B)** : la classe, le groupe tu seras le même **(T)** : ouais heu… mmm (dubitatif) non (montre **(B)** de l'index)

Annexe F

17 lois du jeu de football

Lois	Cas de figure	Football à 5	Football à 7	Football à 9	Football à 11
Loi n° 1 : Terrain		35/45 sur 20/25 m Buts : 1,50 sur 4 m Penalty à 6 m	50/75 sur 45/55 m Buts : 2,10 sur 6 m Penalty à 9 m	60/70 sur 45/55 m Buts : 2,10 sur 6 m Penalty à 9 m	90/120 sur 45/90 m Buts : 2,44 sur 7,32 m Penalty à 11 m
Loi n° 2 : Ballon		Taille 3	Taille 4	Taille 4	13 ans : Taille 4 15 ans et plus : Taille 5
Loi n° 3 : Joueurs		5 + 3	7 + 3	9 + 3	11 + 3
Loi n° 4 : Équipement des joueurs		Maillot numéroté Short, bas et protège-tibias obligatoires	*Idem*	*Idem*	*Idem*
Loi n° 5 : Arbitre		Pas d'arbitre	Arbitre : directeur de jeu et chronométreur	Arbitre : directeur de jeu et chronométreur	Arbitre : directeur de jeu et chronométreur

Loi n° 6 : Autres arbitres		Non	Oui (2)	Oui (2)	Oui (De 3 à 6)
Loi n° 7 : Durée du match		Maximum 40’ (3 à 4 matchs de 10’)	Maximum 50’ (3 à 4 matchs de 12’)	2 x 30’	13 ans : 2 x 35’ 15 ans : 2 x 40’ 16 ans et plus : 2 x 45’
Loi n° 8 : Coup d’envoi et reprise du jeu		Vers l’avant ou l’arrière, et on peut marquer directement en frappant si l’on veut.			
Loi n° 9 : Ballon en jeu		Le ballon est en jeu lorsqu’il est dans les limites du jeu. Le ballon est hors du jeu lorsqu’il a franchi entièrement les lignes.			
Loi n° 10 : But marqué		Le but est marqué lorsque le ballon a franchi entièrement la ligne de but.			
Loi n° 11 : Hors-jeu					Un joueur est HJ lorsqu’il est plus près de la ligne de but adverse que le ballon au moment où celui-ci est joué. Il

		Pas de hors-jeu	Dans la zone des 13 m		n'est pas HJ s'il est dans sa surface de terrain, s'il est à la même hauteur que l'avant-dernier adversaire (ou les deux derniers dans certains cas).
Loi n° 12 : Fautes et incorrections			Passe en retrait au gardien autorisée	Passe en retrait au gardien interdite	Frapper, pousser, tenir, sauter sur un adversaire, charger, cracher sur un adversaire, donner un coup, faire un croc-en-jambe
Loi n° 13 : Coups francs		Tous directs avec adv. à 6 m			Directs ou indirects avec adv. à 9,15 m
Loi n° 14 : Penalty		Dans la surface de réparation, penalty hors de la surface, sur le terrain, pénalité à 13 m			Penalty, avec tous les joueurs à 9,15 m

Loi n° 15 : Rentrée en touche		Se fait avec les mains. Deux pieds collés au sol.
Loi n° 16 : Coup de pied de but		Le coup de pied de but est l'une des manières de reprendre le jeu. Un but peut être marqué directement sur un coup de pied de but, mais uniquement contre l'équipe adverse.
Loi n° 17 : Corner		Un coup de pied de coin est accordé lorsque le ballon, touché en dernier par un joueur de l'équipe qui défend, franchit entièrement la ligne de but, à terre ou en l'air, sans qu'un but n'ait été marqué. L'adversaire doit se positionner à une distance de 9 m 15.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE **2**
REMERCIEMENTS **3**
ABRÉVIATIONS UTILISÉES **4**
TABLE DES TABLEAUX **5**
TABLE DES FIGURES **6**
TABLE DES PHOTOGRAPHIES **7**

INTRODUCTION **8**

PREMIÈRE PARTIE - CADRE DE LA RECHERCHE : ÉCLAIRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE **13**

CHAPITRE 1 - L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE EN MILIEU « ORDINAIRE » ET « PRIORITAIRE », ET SA PROGRAMMATION **14**

Section 1 - L'éducation physique et sportive dans un contexte ordinaire **14**
1.1. Présentation générale de l'EPS 14
1.2. Les différents courants et méthodes en EPS 15
Section 2 - Enseigner et programmer l'EPS dans un contexte ordinaire **16**
2.1. Programmation et sports collectifs 16
2.2. La programmation de l'EPS 17
Section 3 - Les zones d'éducation prioritaire : quels enjeux ? **20**
3.1. Naissance des zones d'éducation prioritaire (ZEP) 20
3.2. L'éducation prioritaire : pourquoi et quelles politiques ? 20
3.3. Différentes étapes de l'éducation prioritaire : trois moments clés 21

CHAPITRE 2 - ANALYSE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET TECHNOLOGIQUE DE L'ACTIVITÉ DE RÉFÉRENCE (FOOTBALL) : DE LA FÉDÉRATION À L'ÉDUCATION PHYSIQUE **26**

Section 1 - Le football : d'un sport à une APSA **26**
1.1. Une pratique institutionnalisée dans le cadre scolaire 26
1.2. Les enjeux éducatifs du football 27
1.3. « Parler football » : une terminologie spécifique au jeu 29
Section 2 - Traitement didactique du football **31**
2.1. Définition (logique interne) 31
2.2. Problèmes fondamentaux 32
2.3. Les ressources à mobiliser 32
2.4. Les enjeux éducatifs dans la programmation du football 33

CHAPITRE 3 - LE CADRE INSTITUTIONNEL DES JEUX SPORTIFS COLLECTIFS : LE FOOTBALL, ACTIVITÉ DE RÉFÉRENCE 35

Section 1 - Le football entre savoirs et pratiques de l'EPS 35

1.1. Cadre institutionnel 35

1.2. Mission de l'enseignant 35

1.3. Finalités et objectifs généraux en EPS au collège 36

1.4. Compétences mobilisées en sports collectifs et plus spécifiquement en football 36
1.4.1. Compétences générales..... 37
1.4.2. Compétences propres……....38
1.4.3. Compétences spécifiques à l'activité support : le football……...39
1.4.4. Recommandations (envers l'enseignant d'EPS)…….....40

1.5. Les conceptions des enseignants..... 40

1.6. Les théories d'experts sur l'enseignement des jeux sportifs collectifs..... 41
1.6.1. La conception techniciste……..43
1.6.2. La conception structurale……..43
1.6.3. La conception dialectique…….44

Section 2 - Discours, débats et apprentissage en sport collectif 45

2.1. La place du discours en situation didactique 45

2.2. Le débat d'idées : un artefact didactique en faveur des enseignants et des élèves..... 48

2.3. Le débat d'idées, entre objectifs, caractéristiques et rôle de l'enseignant 49

2.4. Les problèmes à surmonter en EPS : en jeux sportifs collectifs 50

2.5. Modélisation didactique des sports collectifs 50
2.5.1. Définition de la modélisation…….....50
2.5.2. Trois modélisations didactiques en jeux sportifs collectifs……..51

2.6. Les jeux sportifs collectifs dans un contexte scolaire 53
2.6.1. Les jeux sportifs collectifs : définition…….....53
2.6.2. Les principes généraux des sports collectifs55

Section 3 - Une approche didactique de l'activité enseignante : théorie de l'action conjointe 58

3.1. La notion de jeu didactique et ses caractéristiques 58
3.1.1. Le jeu didactique avec une orientation coopérative……..59
3.1.2. Le jeu didactique : un jeu conditionné……..60
3.1.3. La clause *proprio motu* impliquée dans ce jeu…….60
3.1.4. La rétention d'information dans la situation didactique……...61
3.1.5. Décentralisation de la clause *proprio motu* : l'élève a un poids……..61
3.1.6. Le travail enseignant : le professeur joue et juge…….62

3.2. Le jeu d'apprentissage : un triplet de genèses des systèmes didactiques 62
3.2.1. Le contrat didactique : un système d'attentes et un outil de transaction didactique……62
3.2.2. La chronogenèse……...64
3.2.3. La topogenèse……...64
3.2.4. La mésogenèse……..64

3.3. Le contrat didactique différentiel..... 65
3.3.1. Contrat didactique différentiel : une dimension centrale dans l'action conjointe….....65
3.3.2. Enseigner avec des classes en EPS : hétérogénéité et mixité……..67
3.3.3. La mixité en EPS au profit des enseignants d'éducation prioritaire……68

3.3.4. Leçon d'EPS en éducation prioritaire : un espace « ensemble-séparé »……..69
Section 4 - Une approche ergonomique de l'activité enseignante 70
4.1. Activité didactique empêchée : construction d'un objet d'étude 70
4.2. Qu'est-ce que l'ergonomie ?..... 72
4.3. Le travail : un double rôle en ergonomie (objectif et objet) 72
4.4. Le travail enseignant : une activité organisée, instrumentée et dirigée 73
4.5. Le travail enseignant : les déterminants de cette activité 73
4.6. Le travail enseignant : une activité ou une tâche ?..... 76
4.7. L'activité selon la clinique de l'activité 79
4.7.1. Structure de l'activité……79
4.7.2. Développement de l'activité : sens et efficience…….....81
4.8. L'activité selon la didactique des disciplines : la question du savoir et les interactions didactiques..... 82
4.9. L'activité des élèves en EPS comme élément essentiel dans l'analyse de l'activité enseignante 84

CHAPITRE 4 - PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE..... 86

Section 1 - Enseigner en éducation physique et sportive 87
1.1. L'enseignement de l'éducation physique et sportive 87
1.2. La verbalisation comme instrument d'enseignement-apprentissage en EPS..... 87
1.3. Le débat d'idées comme objet culturel, entre viabilité et potentiel éducatif 88
1.4. Enseigner le football en EPS : une APSA particulière..... 89
1.5. Le milieu prioritaire et le football 90
1.6. Les spécificités de l'enseignement du football : une surcharge de travail pour l'enseignant 91
Section 2 - La formulation de la problématique 92
2.1. Le recours à la théorie de l'action conjointe en didactique 92
2.2. Prendre en compte l'activité du professeur 92
2.3. Prendre en compte l'activité des élèves..... 93
2.4. Co-construction du savoir durant le débat d'idées 93
2.5. Le recours à l'approche ergonomique de l'activité enseignante 94
2.6. De la problématique à nos questions de recherche 94

CHAPITRE 5 - MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE 97

Section 1 - Présentation générale des contextes d'étude 97
1.1. Conditions éthiques et contractuelles 98
1.2. Participants et emplacement géographique..... 99
1.3. Cycle d'enseignement..... 101
1.4. Situation proposée 101

Section 2 - Méthodologie et dispositif de recherche 103
2.1. Déroulement des séances et recueil des données avec le 1er enseignant 103
2.2. Présentation du cycle de football de Thomas 105
2.3. Déroulement du recueil des données avec le 2e enseignant 106
2.4. Présentation du cycle de football de Bernard 107
2.5. Recueil des matériaux empiriques 108
2.5.1. Enregistrement audiovisuel *in situ*.....108
2.5.2. Entretien d'autoconfrontation.....109
2.5.3. Les synopsis : un outil didactique qui renforce l'analyse de l'activité.....110
Section 3 - Le déroulement de l'intervention-recherche 115
3.1. La difficulté de départ : le débat d'idées, un instrument et/ou un dilemme 116
3.2. La phase de recherche et son outil de traitement des données 117
3.3. Les étapes de la démarche 117
3.4. Transcription des données des entretiens d'autoconfrontations simples et croisées 118
3.5. Le traitement des données en clinique de l'activité 120
3.5.1. La première étape : les marques de développement dans le matériau langagier chez les enseignants.....121
3.5.2. La deuxième étape : les indicateurs de la mise en place du débat d'idées.....122

DEUXIÈME PARTIE - ANALYSE EMPIRIQUE..... 124

CHAPITRE 1 - ANALYSE ERGONOMIQUE DE L'ACTIVITÉ DES DEUX ENSEIGNANTS : AUTOCONFRONTATIONS SIMPLES ET CROISÉES 125
Section 1 - Les autoconfrontations simples - Thomas 125
1.1. Analyses ergonomiques de la 1re séance..... 125
1.1.1. Le débat d'idées : outil d'entrée dans le métier.....125
1.1.2. Le débat d'idées : comment Thomas se l'approprie pour exercer son activité.....127
1.1.3. Le débat d'idées : un handicap pour l'activité de Thomas.....131
1.2. Analyses ergonomiques de la 2e séance..... 133
1.2.1. Suivre à la trace le dilemme de Thomas : changement d'orientation et création de nouveaux buts.....133
1.2.2. Le dilemme de Thomas : des tentatives de faire évoluer les fonctionnalités didactiques.....135
1.3. Analyses ergonomiques de la 3e séance..... 137
1.3.1. Le débat d'idées : un artefact souvent utilisé mais pas normalisé.....137
1.3.2. Le dilemme de Thomas persiste toujours.....138
1.4. Analyses ergonomiques de la 4e séance..... 139
1.4.1. Intégration totale de Thomas dans le DI pour se sentir en activité.....139
1.4.2. Le débat d'idées est, selon Thomas, un « outil économique » en termes d'organisation.....141
Section 2 - Les autoconfrontations simples - Bernard 141
2.1. Analyses ergonomiques de la 1re et de la 2e séance..... 142
2.1.1. Le débat d'idées, entre la théorie et la pratique : un dilemme de mise en place.....142
2.2. Analyses ergonomiques de la 3e et de la 4e séance 145
2.2.1. L'avenir du DI dans l'activité de Bernard.....145

Section 3 - Les autoconfrontations croisées des deux enseignants 146
3.1. Bernard visualise l'activité de Thomas 146
3.2. Thomas visualise l'activité de Bernard 149

CHAPITRE 2 - ANALYSE DIDACTIQUE DE L'ACTIVITÉ DES DEUX ENSEIGNANTS .. 151

Section 1 - La viabilité du débat d'idées du point de vue des enseignants (Thomas et Bernard) 152
1.1. L'appropriation du débat d'idées par Thomas : une viabilité recherchée 152
1.2. L'appropriation du débat d'idées par Bernard : la reconnaissance de sa viabilité 157
Section 2 - Le potentiel éducatif du débat d'idées chez les enseignants 159
2.1. Organisation spatiale des interactions pendant le DI dans la classe de Thomas 160
2.2. Organisation spatiale des interactions pendant le DI dans la classe de Bernard 161
2.3. Analyse des synopsis 162
2.3.1. Le cas de Thomas……...163
2.3.2. Le cas de Bernard……...167
Section 3 - Les règles d'action : un support pour les apprentissages et la co-construction du savoir 168
3.1. La mise en place des règles d'action et le rôle joué par l'enseignant 170
3.2. Analyse des synopsis 170
3.2.1. Le cas de Thomas……...170
3.2.2. Le cas de Bernard……...177

DISCUSSION 179
PERSPECTIVES 185
CONCLUSION GÉNÉRALE 186

BIBLIOGRAPHIE 187
ANNEXES 209
TABLE DES MATIÈRES 354