

L'institutionnalisation en EPS

Marion Croisé

Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la
Formation 1^{er} degré - Professeur des Ecoles -

Sous la direction de

Stéphanie Volteau & Muriel Coret

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens tout d'abord à remercier mes directrices de mémoire, Madame Volteau Stéphanie et Madame Coret Muriel, enseignantes de français à l'ESPE de Poitiers, pour leur investissement tout au long du master, leurs conseils et leur disponibilité.

Je remercie également Monsieur Févin David, enseignant d'Éducation Physique et Sportive à l'ESPE de Poitiers pour son implication dans mon mémoire, ses conseils et sa disponibilité.

De plus je souhaite remercier Madame Pharamin Dominique, enseignante de la classe d'expérimentation, pour son accueil, sa coopération et son soutien qui m'ont permis de mener le recueil de données dans les meilleures conditions. Je remercie aussi tous les élèves de la classe de CE2 qui ont été attentifs et coopératifs pour les séances de réinvestissement et pour la réalisation du cahier d'EPS, ainsi que leurs parents qui m'ont autorisée à photographier leurs enfants et à les enregistrer.

Enfin je souhaite remercier mon ami et ma famille pour leurs conseils et leur soutien sans faille tout au long de ces deux années de Master.

Sommaire

Introduction	5
CHAPITRE 1 : L'institutionnalisation, un concept à importer en Éducation Physique et Sportive ?.....	7
1. Le concept de l'institutionnalisation	7
1.1. Formes et fonctions de l'institutionnalisation	7
1.2. L'institutionnalisation, un moment complexe où différents apprentissages sont en jeu	8
1.3. L'institutionnalisation à travers l'oral.....	9
1.3.1. Le langage oral à l'école primaire.....	9
1.3.2. La didactique du langage oral à l'école primaire	10
1.4. La trace écrite	11
1.4.1. La trace écrite : une forme de l'institutionnalisation.....	11
1.4.2. La place de la trace écrite dans les programmes	12
1.5. Le cahier d'EPS : un outil d'apprentissage	12
2. L'EPS à l'école primaire.....	15
2.1. L'histoire de l'EPS à l'école primaire	15
2.2. Les programmes de l'EPS à l'école primaire.....	16
3. L'institutionnalisation en EPS	18
3.1. En maternelle : cycle 1	19
3.2. En école élémentaire : cycle 2 et cycle 3	21
CHAPITRE 2 : Expérimentation de l'institutionnalisation en EPS.....	23
1. Institutionnalisation individuelle sans support	23
1.1. Danse et natation : langage d'évocation en GS	23
1.2. Retour au calme avec des élèves de GS.....	26
1.3. Badminton en CM2	26
2. Institutionnalisation collective avec support	28
2.1. Institutionnalisation d'une séquence de rugby.....	29
2.1.1. Institutionnalisation grâce au langage oral	29
2.1.2. Trace écrite : le cahier d'EPS.....	33
2.2. Comparaison des phases de rappel en début de séance d'EPS : avec et sans moment de réemploi en classe	36
2.3. L'institutionnalisation : bénéfique pour les comportements propre à l'EPS.....	38
Conclusion	39
Bibliographie	41
Sommaire des annexes.....	49

Introduction

Dans l'emploi du temps de la classe, des créneaux horaires sont réservés à la pratique de l'EPS (Éducation Physique et Sportive) en maternelle comme en élémentaire, mais dans la plupart des cas, l'activité sportive à proprement parlé commence à l'entrée dans la salle de sport (ou salle de motricité) et se termine lors du rangement du matériel. Les enseignants évoquent peu les séances d'EPS dans d'autres temps d'enseignement, et il est rare que les apprentissages en EPS fassent l'objet d'une exploitation sous forme de trace écrite.

Dans les autres disciplines comme en français, en mathématiques, en sciences, en histoire, en géographie, on peut en général observer une phase d'institutionnalisation.

D'après **Brousseau** (1998), l'institutionnalisation est le processus par lequel le professeur signifie aux élèves les savoirs ou les pratiques qu'il leur faut retenir comme les enjeux de l'apprentissage attendu. Ce n'est pas le cas en EPS. Comme dans les autres disciplines, il y a pourtant des apprentissages construits, une progression, des contenus d'enseignement.

Ce mémoire interroge la transposition possible du concept d'institutionnalisation en EPS et les formes qu'elle pourrait prendre. Le réemploi et la réactivation hebdomadaire des notions travaillées lors des séances d'EPS permettront-ils aux élèves d'acquérir un vocabulaire spécifique, d'assimiler les comportements et les règles des jeux travaillés lors des séances d'EPS ? Nous proposons ici d'analyser la mise en place de moments d'institutionnalisation à l'oral, et sous forme de « trace écrite ». Cela permettra-t-il de « fixer », de « garder » les savoirs, de construire en « mémoire morte » pour les élèves ?

Il est indispensable de réfléchir à l'intégration de cette pratique dans son enseignement, et plus précisément la façon dont ces moments peuvent être mis en place pour travailler conjointement les compétences langagières, l'acquisition d'un vocabulaire spécifique et les compétences d'EPS.

En quoi l'institutionnalisation en EPS peut-elle permettre aux élèves de mieux s'approprier les comportements attendus dans ce domaine disciplinaire et ainsi mieux maîtriser les compétences inscrites dans les programmes ? Que faut-il mettre en place pour l'acquisition d'un vocabulaire spécifique? Comment assurer le réinvestissement d'une séance d'EPS? Comment faire percevoir aux élèves au-delà de la pratique elle-même, les savoirs en jeu (du point de vue langagier (vocabulaire spécifique) mais aussi comportemental) ? Quelle trace de ces savoirs ?

Nous nous appuyerons notamment sur les travaux de Boisseau (2007), Philippot (2011), Niclot (2011), Brousseau (1998), Tardif (1999), Lessard (1999), Vinatier (2009), Sibois (2017) pour avoir des notions et éléments de références.

Dans un premier temps nous nous demandons si l'institutionnalisation est un concept à importer en Education Physique et Sportive. Ensuite nous expérimenterons dans différentes classes et dans différents niveaux une forme ponctuelle d'institutionnalisation et la mise en place de traces écrites dans la discipline de l'EPS.

CHAPITRE 1 : L'institutionnalisation, un concept à importer en Éducation Physique et Sportive ?

1. Le concept de l'institutionnalisation

1.1. Formes et fonctions de l'institutionnalisation

D'après **Brousseau** (1998), l'institutionnalisation est le processus de transformation d'une connaissance en un savoir.

L'institutionnalisation peut se faire à l'oral et à l'écrit :

À l'oral, l'institutionnalisation se réalise à l'aide d'échanges entre pairs. L'enseignant étaye, oriente, guide les élèves en leur posant des questions pour les emmener vers les connaissances à mémoriser.

À l'écrit, l'institutionnalisation peut prendre diverses formes : un dessin favorisant la représentation mentale avec une phase de verbalisation, des photographies des élèves en action, un schéma, un tableau à double entrée ou plus, des graphiques, un codage, ou tout simplement une trace écrite. La trace écrite peut être réalisée en une dimension, c'est le cas des affiches collectives, des feuilles collées dans les cahiers, mais aussi en trois dimensions avec la réalisation d'une maquette par les élèves souligne **Pajean** (2000).

Selon **Brousseau** (1998), l'institutionnalisation est le processus de transformation d'une connaissance en un savoir. La trace écrite a une fonction conservatrice précisent **Philippot** et **Niclot** (2011). En effet, elle est largement considérée comme ce qui « fixe », qui « garde » un certain nombre d'éléments de la séance. Les cahiers ou classeurs des élèves deviennent en quelque sorte une « mémoire morte » que les élèves pourront ouvrir et lire à plus ou moins long terme. Pour les enseignants, ces outils sont une synthèse, un condensé de tout ce qui a été vu et fait en classe. C'est ce que les élèves devront avoir acquis en vue de l'évaluation sommative. D'après **Brunet, Ferras** et **Théry** (1992), la trace écrite est un élément qui participe au processus de transmission-appropriation, c'est donc un intermédiaire entre le système de l'enseignant - l'enseignement, les savoirs à transmettre - et celui des élèves - les apprentissages - . Néanmoins, la trace écrite peut aussi être considérée comme une « mémoire vive ». Dans ce sens, la trace écrite est une mémoire qui active ou réactive, chez les élèves, des processus intellectuels, voire qui rend possible de nouveaux apprentissages. Les élèves, hors du cadre de la classe, peuvent trouver une nouvelle occasion d'apprendre, non seulement dans le sens de mémoriser un contenu, mais aussi et plus généralement en développant des capacités à agir, et à réfléchir. La fonction mémorielle n'est pas la

seule fonction de la trace écrite pour **Philippot** et **Niclot** (2011). Elle sert aussi à travailler la maîtrise orthographique, syntaxique et grammaticale de la langue. Notons aussi qu'elle sert à apprendre aux élèves à structurer leur pensée, à développer leur capacité à argumenter, à raisonner, à penser, à raconter. De ce fait, elle est une interface entre oral et écrit. Les élèves sont donc associés à son élaboration.

Enfin, d'après le **Promonet** (2013) et le **SNUIPP** (Syndicat National Unitaire Instituteurs Professeurs Ecoles Professionnelles) (2011), la trace écrite permet aux parents de « contrôler » le travail effectué tant par les élèves que par les enseignants. De plus, l'institution peut les utiliser comme outil de contrôle du travail des enseignants.

1.2. L'institutionnalisation, un moment complexe où différents apprentissages sont en jeu

La phase d'institutionnalisation dans une séance est un moment complexe pour l'enseignant, dans la mesure où pour être efficace, l'enseignant a de multiples facteurs à prendre en compte soulignent **Philippot** et **Niclot** (2011). Les enjeux et les obstacles sont liés à la transmission-appropriation des savoirs scolaires disciplinaires. La conception et l'élaboration de la trace écrite en classe renvoient à une situation dynamique et complexe que l'enseignant se doit de maîtriser.

D'après **Sibois** (2007) il existe cinq grands types de connaissances fondamentales différentes et indépendantes les unes des autres qui peuvent se retrouver dans le cahier d'EPS par exemple :

- les connaissances procédurales : elles portent sur la manière dont on doit réaliser différentes actions motrices. Elles se présentent sous forme schématique comme ayant deux pôles : « *SI mon but est ALORS je dois* »

- les connaissances déclaratives : ce sont les connaissances des faits, des théories, des événements, des objets.

- les connaissances stratégiques : ce ne sont pas des connaissances procédurales mais des stratégies cognitives comme par exemple savoir s'échauffer, savoir se préparer mentalement (concentration) ...

- les connaissances affectives : elles regroupent tous les sentiments, affects ou émotions qui sont éprouvés par les élèves avant, pendant ou après une séance d'EPS.

- les connaissances des conduites motrices : ce sont les connaissances motrices que les élèves doivent apprendre pour atteindre un but, un objectif. En effet, les élèves n'apprennent pas un mouvement, mais des connaissances, des stratégies et des règles qui leur permettent de gérer le mouvement efficace dans une tâche donnée.

Ceci démontre qu'il y a des apprentissages en EPS comme inscrit dans les programmes de 2008, 2012 pour le cycle 2 et 3 et le programme de 2015 pour le cycle 1. Les élèves ne doivent pas uniquement « jouer au ballon ». C'est pourquoi la question de l'institutionnalisation se pose.

1.3. L'institutionnalisation à travers l'oral

Les enseignants peuvent faire le choix d'institutionnaliser les séances d'EPS à l'oral. Ce choix leur permet de mettre en place de la transversalité dans sa classe. En effet, les élèves peuvent travailler à la fois des compétences propres à l'expression orale et des compétences propres à l'EPS.

1.3.1. Le langage oral à l'école primaire

Pour le Ministère de l'Éducation Nationale¹, les objectifs essentiels de l'école maternelle concernant l'oral sont « oser entrer en communication », « comprendre et apprendre la langue orale », « échanger et réfléchir avec les autres », « commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ». À la fin de l'école maternelle, un élève doit notamment être capable de communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage en se faisant comprendre, de s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, de reformuler pour mieux se faire comprendre. Il doit aussi être capable de pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. Les élèves du cycle 2 et 3 devront continuer leur apprentissage du langage oral en travaillant les différentes conduites discursives : reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments.

L'oral est vecteur des apprentissages. Il permet d'apprendre et de montrer ce que l'on a appris ou compris.

Pour **Boiron et all.** (2014), l'oral est historiquement un mode d'évaluation des savoirs. Aujourd'hui, l'oral dans une classe est un moyen de communication et un moyen d'enseignement, mais aussi un objet de réflexion, et un moyen de construction des savoirs.

¹ Ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche – bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 et bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008 – socle commun de connaissances de compétences et de culture- disponible sur Eduscol : <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-de-l-ecole-et-du-college.html>. Consulté le : 20/09/2015.

Plusieurs formes d'oral peuvent être travaillées dans une classe. Les élèves peuvent travailler le langage de communication lorsqu'ils interagissent entre eux ou avec un adulte. Grâce à ce langage, les élèves apprennent : à prendre la parole pour répondre aux sollicitations de l'adulte et à échanger autrui, mais aussi à écouter et respecter la parole des autres. De plus, ils peuvent travailler le langage de situation ce qui permet d'accompagner l'action et le geste des élèves. Par exemple, les élèves l'utilisent lorsqu'ils prêtent leur voix à une marionnette, ou lorsqu'ils disent ce qu'ils font ou ce que fait un camarade. En cycle 1, ils peuvent également travailler le langage d'évocation lorsqu'ils se réfèrent à une situation qu'ils ont vécue. Les élèves de cycle 2 et 3 peuvent travailler les différentes conduites discursives : raconter, décrire, expliquer et argumenter. Ils peuvent aussi travailler l'oral polygéré (oral de groupe), l'oral monogéré (oral avec un support) et l'oral de récitation avec la poésie par exemple.

1.3.2. La didactique du langage oral à l'école primaire

L'enseignement de l'oral à l'école primaire passe par des interactions où les élèves sont destinataires et producteurs de parole explique **Bouysse** (2009). De plus, il explique qu'il est indispensable d'améliorer le langage des élèves en le corrigeant. L'enseignement de l'oral à l'école élémentaire est primordial. Pour permettre aux élèves de progresser, **Bouysse** recommande aux enseignants de reformuler les propos des élèves pour qu'il prenne conscience de l'apprentissage à effectuer. De plus, elle souligne aussi l'importance de l'étayage de l'enseignant. **Bruner** (1983) reconnaît six fonctions de l'étayage de l'enseignant :

- **l'enrôlement** : susciter l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche.
- **la réduction des degrés de liberté** : simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution.
- **le maintien de l'orientation** : faire en sorte que l'élève ne change pas d'objectif durant la résolution de la tâche et qu'il conserve le but initialement fixé.
- **la signalisation des caractéristiques dominantes** : faire prendre conscience à l'élève des écarts qui existent entre ce que l'élève réalise et ce qu'il voudrait réaliser.
- **le contrôle de la frustration** : essayer de maintenir l'intérêt et la motivation de l'élève en utilisant divers moyens et en se prémunissant d'une trop grande dépendance.
- **la démonstration ou présentation des modèles de solution** : présenter sous une forme « stylisée » la solution de l'élève, pour que l'élève tente de l'imiter en retour sous la forme appropriée.

Quant à **Grandaty** et **Chemla** (2004), ils proposent des exemples items utilisés pour analyser ce que font les élèves avec le langage :

- **le moment de la prise de parole** : intervenir toujours en premier et spontanément, à la suite d'une sollicitation, après plusieurs autres élèves.
- **la nature de l'acte de langage** : nommer, questionner, demander de faire...
- **la relation entre un énoncé et les énoncés précédents** : répéter les mots d'un autre, répéter les mots du texte, répéter les mots de l'enseignant, reformuler, associer, compléter

D'après **Florin A.** cité dans l'article de **Boisseau** (2010), les interactions enseignant/élève permettent de développer et corriger les erreurs syntaxiques des élèves.

1.4. La trace écrite

1.4.1. La trace écrite : une forme de l'institutionnalisation

Pour fixer les apprentissages dans le temps, les enseignants peuvent mettre en place une trace écrite.

Dans le langage courant, le terme de « trace » fait l'objet de nombreux usages qui renvoient donc à une pluralité de sens possibles. D'après le dictionnaire **Le Robert** la trace est définie comme « une suite d'empreintes ou de marques que laisse le passage d'un être ou d'un objet ». Elle renvoie donc à une action, elle en témoigne. Pour **Vermersch** (1994), la trace écrite n'est que l'information partielle de l'activité qui l'a produite. D'après **Pottier** (2005), la trace est la marque d'une présence : celle d'une action délibérée, progressive, difficile : le travail de l'écriture. Selon **Baroth** (2009) une trace est une transformation matérielle ou symbolique du réel - objet ou sujet - consécutive à une action et causée par cette dernière, observable directement ou indirectement. La trace écrite, présente dans le cahier ou classeur des élèves, n'est pas fabriquée par le chercheur, mais est produite dans le cadre de l'enseignement précisent **Tardif** et **Lessard** (1999) et **Vinatier** (2009). A travers ces différentes approches et définitions, nous retiendrons ici qu'elle témoigne qu'une action en classe a bien été réalisée.

D'après le **document d'application des programmes pour le cycle 3** (2002), à l'école élémentaire, on peut identifier trois types d'écrit : les écrits de recherches², les écrits de communication³ et les écrits de référence⁴. Notons que les traces écrites en tant qu'écrit de recherche sont rarement présentes dans les classes de l'école élémentaire. D'après le **rapport**

² Réfléchir, chercher des solutions, organiser ses propres idées. Exemples : trace écrite, recherche documentaire...

³ Communiquer/transmettre à d'autres. Exemples : lettre, mail, site école, affichage....

⁴ Conservation de l'information durablement. Exemples : trace écrite

d'inspection de 2001, les traces écrites ont principalement une fonction de synthèse, de cours ou d'entraînement. Ce sont donc principalement des écrits de référence.

La trace écrite peut être donnée par l'enseignant dans une approche transmissive ou élaborée avec les élèves dans une approche constructiviste. La construction de la trace écrite fait partie de la phase de l'institutionnalisation. En effet la trace écrite correspond aux savoirs que les élèves devront assimiler. De plus, l'enseignant doit faire en sorte que les élèves assument leur part de responsabilité dans l'apprentissage.

1.4.2. La place de la trace écrite dans les programmes

Le terme de « trace écrite » ne figure jamais dans les programmes et dans les Bulletins officiels. Il y a donc là un paradoxe. En effet les enseignants accordent à la trace écrite une grande importance, principalement parce qu'elle doit permettre aux élèves de mémoriser la « leçon » mais aussi parce qu'ils consacrent beaucoup de temps à sa réalisation. L'expression de « trace écrite » s'apparente donc à une forme d'auto prescription à l'intérieur de la profession.

Concernant le collège, le terme « trace écrite » apparaît dans le Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 mais uniquement à propos des classes de sixième et de troisième. La trace écrite y est associée à l'enseignement de l'expression écrite et y est évoquée comme un écrit de synthèse⁵.

A aucun moment, dans les textes des programmes ou d'accompagnement, les notions de trace ou d'institutionnalisation, quand elles apparaissent ne sont associées à la discipline de l'EPS. C'est précisément l'objet de la réflexion que nous voulons mener ici.

1.5. Le cahier d'EPS : un outil d'apprentissage

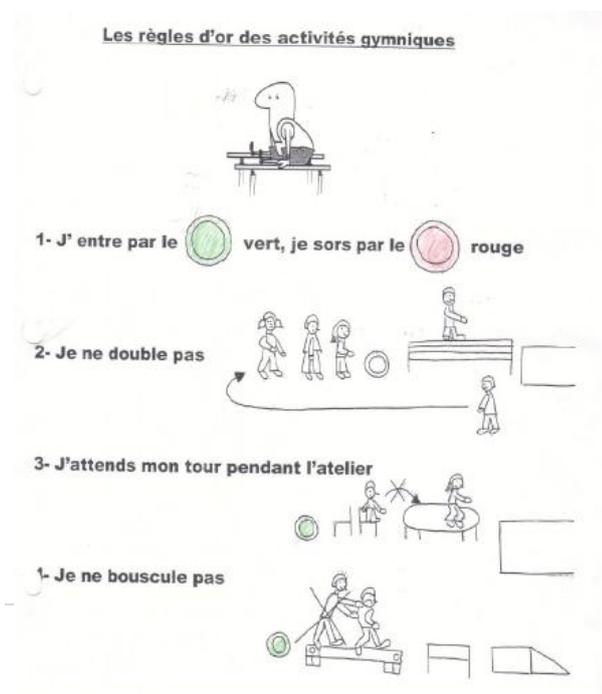
D'après **Jaffré** (1999), l'utilisation d'un cahier en EPS est primordial pour structurer les connaissances, et les conduites motrices des élèves. Pour **Michaud** (2009), le cahier EPS est un outil d'accompagnement du parcours singulier d'apprentissage de chaque élève dans l'acquisition d'un développement autonome. Le cahier d'EPS s'inscrit donc dans une pédagogie de projet interdisciplinaire qui tente de construire une liaison entre EPS, maîtrise de la langue - orale et écrite - et l'enseignement moral et civique. **Sibois** (2007) se questionne pour savoir s'il vaut mieux mettre en place un cahier EPS individuel ou collectif ou encore s'il doit y avoir les deux dans une classe. Il en conclut que c'est à l'enseignant de choisir en fonction de son choix pédagogique.

⁵ L'apprentissage de l'écriture passe par une pratique régulière et progressive. Le professeur initie progressivement l'élève à l'élaboration d'une trace écrite : préparation, synthèse ou réinvestissement du travail effectué en classe.

D'après **Jaffré** (1999), ce cahier d'EPS peut contenir divers documents dont les fonctions sont diverses et prennent sens pour les élèves. Dans son cahier l'élève programme et structure son apprentissage : il sait ce qu'il va construire, pourquoi et comment. Il peut aussi évaluer ses acquis, ses progrès et poursuivre ses apprentissages par rapport à lui-même et aux autres. Les règles de jeux sont aussi présentes dans le cahier d'EPS. Elles servent de mémoire individuelle et collective. Les consignes sont fixées clairement et rigoureusement. La mémorisation des consignes de sécurité peut être facilitée par l'élaboration d'une affiche collective visible de tous. Cette dernière est aussi utilisée comme support de langage. Le cahier d'EPS est aussi un outil d'éducation à la citoyenneté. En effet les règles de base du respect de soi-même et d'autrui y sont mentionnées.

Pour **Michaud** (2009), le cahier EPS possède plusieurs fonctions :

- une fonction mémoire : le cahier d'EPS suit l'élève tout au long de sa scolarité, il peut donc s'y référer pour se remémorer les activités effectuées les années précédentes.
 - une fonction de comparaison : permet aux élèves de visualiser les progrès accomplis d'une année à l'autre. C'est donc une trace du cursus d'apprentissage. Les élèves prennent conscience de ce qu'ils réalisent et réussissent.
 - une fonction de mise en œuvre : d'une perspective cognitiviste de l'apprentissage en travaillant la relation entre action et réflexion.
 - une fonction de proposition : permet aux élèves de s'auto-évaluer
 - une fonction de construction : permet aux élèves de faire le lien entre le « dire » et le « faire ».
- Les élèves vont apprendre à mettre en relation les trois pôles nécessaires à la maîtrise d'un savoir authentique et stabilisé : agir, comprendre et communiquer à partir de ses expériences.



D'après **Sibois** (2007), les règles de sécurité peuvent être inscrites dans le cahier d'EPS.

Cette année nous avons fait

- de la natation

J'ai appris

J'ai aimé ☆☆☆

- de la lutte

J'ai appris

J'ai aimé ☆☆☆

- du basket

J'ai appris

J'ai aimé ☆☆☆

- de la danse

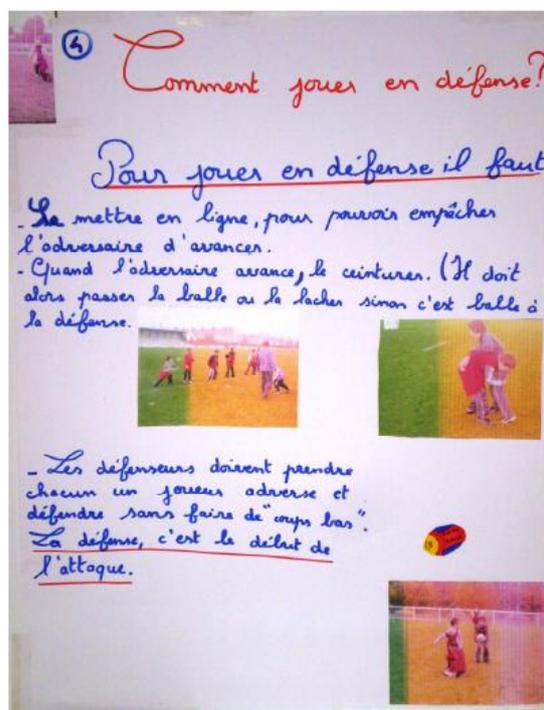
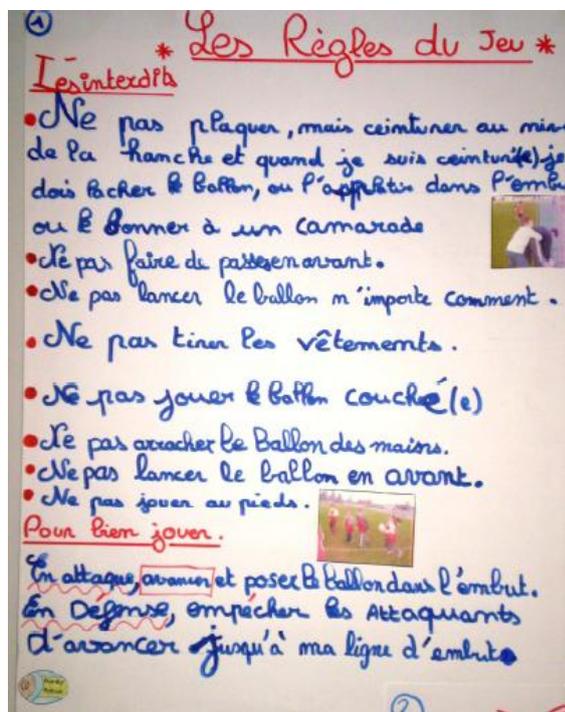
J'ai appris

J'ai aimé ☆☆☆

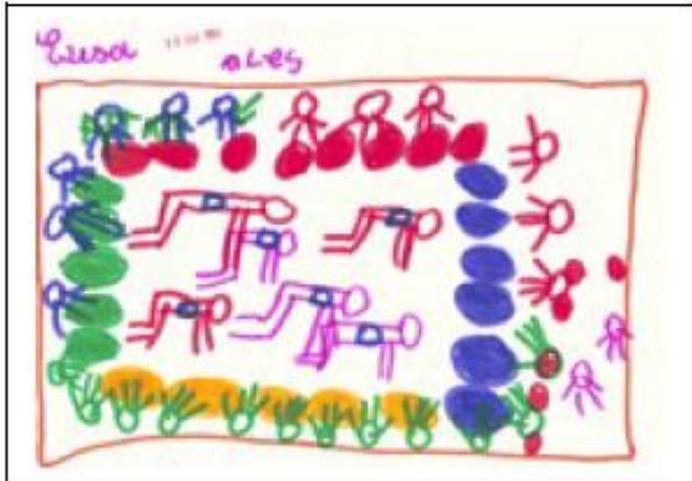
D'après **Pierre de Coubertin** (2005), le cahier d'EPS

peut contenir le récapitulatif des activités de

l'année.

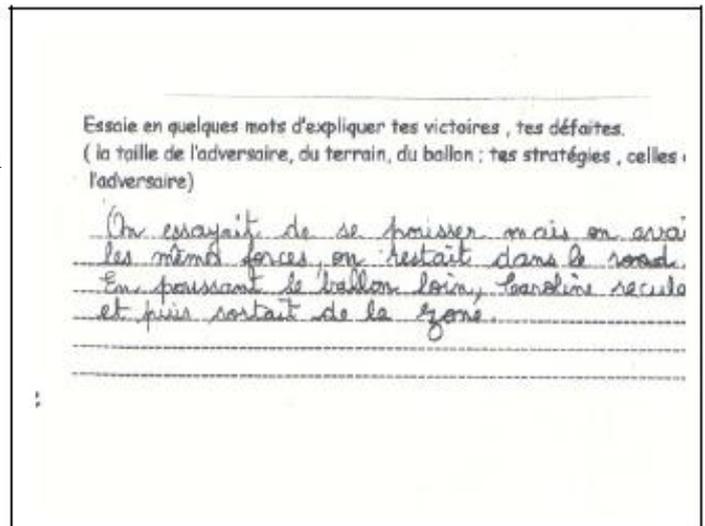


Extrait des pages d'un cahier d'EPS d'après l'équipe pédagogique EPS d'Orléans, (2013).



D'après l'équipe pédagogique de la circonscription de Vitrolles (2003/2004), le dessin pour le cycle 1 permet de montrer l'acquisition des savoirs cognitifs et moteurs.

D'après l'équipe pédagogique de la circonscription de Vitrolles (2003/2004), la dictée à l'adulte permet à l'élève de prendre conscience de sa tactique et de celle de l'autre.



2. L'EPS à l'école primaire

2.1. L'histoire de l'EPS à l'école primaire

D'après **Robert Lecou** (2012) et l'**inspecteur général de l'Éducation Nationale** (2012), le sport scolaire a été confronté au sport civil au cours de XIX^{ème} siècle. En 1931, l'Office des Sports Universitaire (OSU) a vu le jour. L'OSU fait la demande pour créer une association sportive dans chaque université. Elle fut satisfaite trois ans plus tard. En 1938, le sous-secrétaire d'État aux sports et aux loisirs transforme l'OSU en OSSU (Organisation du Sport Scolaire et Universitaire). En 1939 le Ministre de l'Éducation Nationale demande aux recteurs la mise en place de l'USEP (Union Sportive de l'Enseignement Primaire) dans les écoles primaires. L'USEP est une fédération sportive placée sous l'autorité du Ministre de l'Éducation. Elle permet aux élèves de s'investir dans un projet de groupe-classe. La mise en place des pratiques sportives a fait apparaître de nombreuses tensions dans le système éducatif. En effet, beaucoup d'enseignants avaient décrété que le sport n'avait pas sa place à l'école. Durant la deuxième Guerre Mondiale, les pratiques sportives à l'école ont été

délaissées. Après la guerre, de nombreux changements sont apparus. En 1960, lors des Jeux Olympiques de Rome, la France n'a pas connu un véritable succès. Les pouvoirs publics ont donc ensuite favorisé la pratique sportive dans les établissements scolaires. Ils ont aussi cherché à rendre compatible la pratique de sport de haut niveau avec la scolarité. Depuis 2004, le nombre d'écoles affiliées à l'USEP a augmenté. Ceci peut s'expliquer par le fait que la licence sportive est peu coûteuse, elle varie entre 2 et 10 euros par élève. L'USEP organise des rencontres sportives dans les différentes écoles publiques.

2.2. Les programmes de l'EPS à l'école primaire

Les Bulletins Officiels du 26 mars 2015 pour l'école maternelle présentent une rubrique « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » et non pas « Éducation Physique et Sportive (EPS) ». L'EPS en tant que discipline d'enseignement apparaît dès l'école primaire.

Un élève de fin de cycle 1 doit être capable⁶ :

- courir, sauter, lancer de différentes façons, dans des espaces et avec des matériels variés, dans un but précis.
- ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir ou de la trajectoire d'objets sur lesquels agir.
- se déplacer avec aisance dans des environnements variés, naturels ou aménagés.
- construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, avec ou sans support musical.
- coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de ronds et jeux chantés.
- coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou effet commun.

Concernant le cycle 2 : « L'éducation physique et sportive vise le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices et offre une première initiation aux activités physiques, sportives et artistiques. Tout en répondant au besoin et au plaisir de bouger, elle permet de développer le sens de l'effort et de la persévérance. Les élèves apprennent à mieux se connaître,

⁶ Ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche – bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 – socle commun de connaissances de compétences et de culture- disponible sur Eduscol : <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-de-l-ecole-et-du-college.html>. Consulté le : 20/09/2015.

à mieux connaître les autres; ils apprennent aussi à veiller à leur santé. La pratique des activités est organisée sur les deux années du cycle en exploitant les ressources locales. ».

A propos du cycle 3 : « L'éducation physique et sportive vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect des règles, respect de soi-même et d'autrui). La pratique des activités est organisée sur les trois années du cycle en exploitant les ressources locales.»

Les élèves de cycle 2 et 3 doivent travailler les quatre compétences propres à l'EPS⁷ :

- réaliser une performance (mesurée en temps et dans l'espace pour le cycle 3).
- adapter ses déplacements à différents types d'environnement.
- coopérer et/ou individuellement ou collectivement.
- concevoir et réaliser des actions à visées expressives, artistiques, esthétiques.

A la rentrée scolaire de septembre 2016, le bulletin officiel du 26 novembre 2015⁸ sera en vigueur.

Les spécificités concernant l'éducation physique et sportive du cycle 2 : « Au cours du cycle 2, les élèves s'engagent spontanément et avec plaisir dans l'activité physique. Ils développent leur motricité, ils construisent un langage oral et apprennent à verbaliser les émotions ressenties et les actions réalisées. Par des pratiques physiques individuelles et collectives, ils accèdent à des valeurs morales et sociales (respect des règles, respect de soi-même et d'autrui). A l'issue du cycle 2, les élèves ont acquis des habilités motrices essentielles à la suite de leur parcours en EPS. »

Concernant le cycle 3 : « Au cours du cycle 3, les élèves mobilisent ses ressources pour transformer leur motricité dans des contextes diversifiés et plus contraignants. Ils identifient les effets immédiats de leurs actions, en insistant sur la nécessaire médiation du langage oral et écrit. Ils poursuivent leur initiation à des rôles divers (arbitres, observateurs) et comprennent la nécessité de la règle. Grâce à un temps de pratique conséquent, les élèves éprouvent et développent des

⁷ Ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche – bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008 et n°1 du 5 janvier 2012 – socle commun de connaissances de compétences et de culture – disponible sur Eduscol : <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-de-l-ecole-et-du-college.html>. Consulté le : 20/09/2014.

⁸ Ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche – bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 – socle commun de connaissances de compétences et de culture – disponible sur Eduscol : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400. Consulté le : 27/02/2016.

méthodes de travail propres à la discipline (par l'action, l'imitation, l'observation, la coopération, ...). »

Les élèves de cycle 2 et 3 vont devoir travailler quatre champs d'apprentissage complémentaires :

- produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée.
- adapter ses déplacements à des environnements variés.
- s'exprimer devant les autres par une présentation artistique et/ou acrobatique.
- conduire et maîtriser un affrontement collectif et individuel.

3. L'institutionnalisation en EPS

Avant et après une séance d'EPS, il est indispensable de la travailler en classe. En effet, en abordant la séance d'EPS en amont puis en aval, les points essentiels de cette séance sont déterminés par les élèves, ce qui leur permet d'identifier les enjeux et compétences attendues par cette séance et les suivantes. Lors de ces deux moments, il est important que les élèves puissent s'exprimer pour décrire, raconter, verbaliser leurs émotions, manifester leurs difficultés à réaliser une action. Le langage oral concernant les séances d'EPS n'est donc pas à négliger. Il permet d'accompagner les gestes des élèves.

Sibois (2007) a récapitulé les compétences langagières qui permettent de travailler conjointement le langage oral et l'EPS :

Expliquer/justifier	- Expliquer les règles d'une activité ou d'un jeu - Justifier les décisions de l'arbitre - Justifier des comportements : réactions affectives (déception de perdre, joie de gagner) ou émotives (« j'ai eu peur sur le pont de singe alors j'ai... »)
Interpréter	- Mettre en mots comme spectateur ce que d'autres expriment corporellement (dans des jeux de mimes, d'expression corporelle, d'ombre chinoises), ce que l'on en comprend. - Évoquer un ressenti en recherchant des comparaisons (« j'ai dansé comme une princesse »)
Dessiner/représenter	Représenter un parcours, une organisation de l'espace, les phrases d'une action particulière (par exemple, pour accompagner l'explication par écrit d'un jeu)
Raconter/relater	- Raconter une séance, un jeu ou un moment particulier - Constituer un carnet de bord des séances de piscine, à la patinoire... - Constituer le livret individuel des « première fois »

Anticiper	<ul style="list-style-type: none"> - Prévoir l'organisation de la salle de jeu, d'un atelier, d'un dispositif de relais, d'un parcours. - Élaborer un projet : prévoir les activités, les organiser chronologiquement, décider qui fera quoi.
-----------	---

Cependant, pour que les échanges soient significatifs, il faut qu'ils soient ancrés dans une situation vécue par tous les élèves.

3.1. En maternelle : cycle 1

L'école maternelle est l'école de la parole. Il est donc important de mettre en place des situations de communication entre les élèves pour leur permettre de s'exprimer sur des situations vécues. Dans les vidéos pédagogiques du site de **Canopé** (2010/2011), les enseignants font pratiquer deux types de langage aux élèves (langage de situation et d'évocation). Différentes activités peuvent être mises en place par les enseignants pour que les élèves travaillent l'oral en sport. Notons aussi que ces activités permettent d'institutionnaliser les conduites motrices que les élèves doivent acquérir.

Le site **Canopé** propose plusieurs séances pour permettre aux élèves de travailler le langage de situation en vue d'acquérir des conduites motrices qu'ils doivent effectuer :

- L'enseignante demande aux élèves de verbaliser l'action avant et lors de la réalisation des différents parcours. Cette idée est développée par **Delignières** (1991). Afin que les élèves se souviennent de l'action à réaliser dans les différents ateliers, l'enseignante a préalablement photographié ces mêmes élèves en activité. Grâce à ces photographies les élèves verbalisent l'action avant chaque atelier. Par la suite, elles seront placées en début de parcours.
- Les élèves expliquent la consigne lorsque les parcours, les activités ont déjà été travaillés. De plus, en fin de séance les élèves racontent à l'enseignante ce qu'ils viennent de faire et décrivent les gestes qu'ils ont réalisés.
- Pendant les séances de sport, les élèves verbalisent leurs émotions à l'enseignante.

Ainsi, les deux vidéos pédagogiques du site de **Canopé** (2010/2011) mettent en scène l'enseignante utilisant diverses activités pour permettre aux élèves de travailler le langage d'évocation pour institutionnaliser les conduites motrices :

- Avec des photographies prises lors de la séance d'EPS, l'enseignante demande aux élèves de raconter ce que fait l'enfant sur l'une d'entre elles et comment il est parvenu à effectuer cette action/activité. Les élèves doivent utiliser des verbes d'action.
- Il est demandé aux élèves de justifier et d'argumenter sur leur choix d'atelier favori.

- L'enseignante demande aux élèves de raconter la séance de sport à partir des fiches descriptives des différents ateliers.
- Avec une maquette qui représente le parcours de motricité de la séance d'EPS, les élèves doivent à l'aide d'une marotte verbaliser les actions à effectuer pour chaque atelier.
- L'enseignante propose aux élèves le « jeu du kim » : après avoir visualisé une série de photographies prises lors de la séance d'EPS, l'enseignante en cache une, et les élèves doivent retrouver cette photographie en la décrivant.

A la suite d'une séance de motricité les élèves se représentent dans une action de leur choix. Ensuite ces productions sont décrites, commentées par groupe ou par l'élève qui l'a produite⁹.

On le voit, au-delà des apprentissages strictement disciplinaires, l'EPS peut être l'occasion d'un travail sur le langage. C'est le cas par exemple dans la vidéo de **Muriel Jean**¹⁰, enseignante à l'école maternelle Jacqueline Majurel (2011) qui souhaite travailler la construction de phrase avec l'emploi des pronoms personnels « je/elle(s)/il(s) », d'un verbe au passé composé et d'un complément en utilisant des prépositions comme « sur », « avec », « pour », « dans ». Dans cette vidéo, les travaux de **Boisseau** sur les interactions langagières à partir d'un support privilégié sont mentionnés comme par exemple les photographies des élèves en situation. Grâce à ces photographies, les élèves, en classe, peuvent travailler la construction syntaxique des phrases, et s'appropriier un vocabulaire.

D'autres supports que les photos dans les séances sont aussi à utiliser comme les albums de la collection « *Les aventures de Pensatou et Têtanlère* » qui permettent de favoriser l'oral à travers le sport mais aussi d'institutionnaliser des conduites motrices. Grâce au livre « *Les nuits blanches de Pacha* », les élèves vont travailler les verbes d'action comme « sauter », « grimper », « tourner », « voler », « rouler », « courir », « escalader », « descendre », « monter ». Ce livre permet aussi de travailler les adverbes « dessous », « dessus ». Les personnages de l'histoire accomplissent des actions que les élèves pourront effectuer lors des séances de sport. Pour compléter ce travail, l'enseignante pourra mettre en relation les actions des personnages de l'histoire avec les photos des élèves au cours de la séance d'EPS. Les élèves pourront aussi enrichir leur vocabulaire quotidien en nommant les différents objets qu'utilisent les personnages comme : « dentifrice », « brosse à dents », « barrette », « éponge », « chouchou », « peigne », « voiture », « patin », etc¹¹.

⁹ Cours de Monsieur Févin, ESPE université de Poitiers

¹⁰ Voir <http://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?b10c=885817>

¹¹ Cours Monsieur Févin, ESPE université Poitiers

Les livres « *Le château de Radégou* » et « *Sur les traces de Têtenlère* » permettent aussi aux élèves de travailler l'oral à travers le sport mais aussi d'institutionnaliser des compétences propres au domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ». Le premier livre permet de le travailler lors de situations de jeux collectifs et le deuxième livre permet de le travailler lors de jeux collectifs et de parcours de motricité.

3.2. En école élémentaire : cycle 2 et cycle 3

A l'école primaire, l'oral continue d'être travaillé¹². Là encore, des liens peuvent être faits avec l'EPS.

Avant une séance de sport, l'enseignante peut donner aux élèves des images, des photographies pour qu'ils devinent les règles du jeu ou les consignes.

Dans ce contexte, il peut être proposé aux élèves de cycle 2 ou cycle 3 :

- de rappeler les règles d'un jeu collectif
- de rappeler des consignes pour réaliser les différents ateliers
- de rappeler les consignes de sécurité
- de reformuler les consignes ou règles après que l'enseignante les ait dites
- d'expliquer aux autres élèves comment on est arrivé à faire ce qui été demandé
- de proposer aux autres élèves de son équipe une stratégie pour gagner dans un jeu collectif
- demander aux élèves d'inventer ou de présenter des jeux aux autres élèves pour qu'ils les réalisent
- demander aux élèves de verbaliser l'action qu'ils sont entrain de faire
- demander aux élèves de décrire les différents éléments de la représentation du corps, ses positions

Pour travailler le langage et institutionnaliser une séance d'EPS, après celle-ci, il peut être proposé aux élèves de cycle 2 et cycle 3 :

- de raconter la dernière séance d'EPS
- d'exprimer ses émotions, son ressenti
- d'expliquer aux autres élèves les difficultés rencontrées
- dire ce que l'on a aimé ou moins aimé
- dire ce qu'ils ont appris

¹² Ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche – bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008 et n°1 du 5 janvier 2012 – socle commun de connaissances de compétences et de culture- disponible sur Eduscol : <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-de-l-ecole-et-du-college.html>. Consulté le : 20/09/2014.

- d'établir un bilan des actions réalisées, identifier les critères de réussite
- parler avec une affiche pour présenter un atelier à ses camarades

Lorsque les élèves rencontrent des difficultés dans les séances d'EPS, par exemple lorsqu'ils n'arrivent pas à se démarquer lors de jeux collectifs, l'enseignante peut prendre des photographies des élèves en situation et, de retour en classe, demander aux élèves d'analyser ces photographies, en les décrivant et en essayant de trouver les points négatifs puis des solutions pour les corriger.

Les albums de la collection « *Les aventures de Pensatou et Têtanlère* » permettent aussi en cycle 2 et 3 de travailler l'oral et d'institutionnaliser des compétences en EPS. Grâce au livre « *Le château de Radégou* », les élèves vont travailler l'oral grâce à des situations de jeux collectifs. Avec le livre « *Sur les traces de Têtanlère* », les élèves vont travailler l'oral à travers la course d'orientation, des activités athlétiques, des parcours et des jeux collectifs¹³. Ces livres sont progressifs car les enseignants peuvent les utiliser du cycle 1 au cycle 3 mais en travaillant à chaque fois des compétences spécifiques à chaque cycle.

Dans l'ouvrage collectif de **Bacot et all.** (2000), les auteurs nous présentent des activités à visées narratives. Elles permettent de développer l'oral en utilisant la verbalisation ou la prise de conscience, non pour expliquer (identification des règles d'action, des manières de faire...) mais pour organiser une succession de gestes et de repères à travers certaines activités. Trois activités sont présentées dans ce livre pour permettre à l'élève de verbaliser pendant l'action :

- La jonglerie : il est demandé à l'élève de compter en lançant les balles.
- Saut en longueur : il est demandé à l'élève de raconter la succession des actions réalisées : course d'élan, impulsion, saut, réception.
- Course d'orientation : il est demandé à l'élève d'être capable de communiquer ses démarches.

¹³ Cours Monsieur Févin, ESPE université Poitiers

CHAPITRE 2 : Expérimentation de l'institutionnalisation en EPS

Dans ce chapitre nous rendrons compte de séances menés en GS, sur le thème de la natation et de la danse, en CM2 sur l'activité de badminton et enfin en CE2 sur l'APSA rugby.

1. Institutionnalisation individuelle sans support

Lors de ma première année de master MEEF PE, j'ai travaillé sur la conduite discursive « raconter » en lien avec les activités d'EPS. J'avais choisi de travailler cette notion pour permettre aux élèves de prendre conscience des gestes effectués lors des séances d'EPS, mais aussi leur offrir la possibilité de prendre du recul sur leur propre action.

J'ai pu conjointement travailler des compétences langagières et des compétences en EPS. L'objectif étant que les élèves s'expriment avec des phrases correctes et construites comme le présente **Boisseau** (2007), c'est-à-dire selon le modèle : sujet + verbe + complément.

1.1. Danse et natation : langage d'évocation en GS

Dans un premier temps, des élèves de Grande Section de l'école Saint-Exupéry ont vécu une séance de danse (Annexe I) ayant pour objectif : savoir exprimer des sentiments, des émotions par le geste et le déplacement, savoir s'exprimer sur un rythme musical. Suite à cette séance, les élèves ont pu travailler le langage d'évocation. Les objectifs syntaxiques concernant le langage d'évocation sont : savoir construire des phrases simples (sujet-verbe-complément en référence à la progression de **Boisseau** (2007)), savoir raconter dans l'ordre chronologique une situation vécue et expliquer ce que l'on a préféré en argumentant. En annexe II, la transcription concernant la séance de langage d'évocation est présentée. Cet échange est construit sous forme d'une interaction frontale enseignant-élève : l'enseignante pose des questions à l'élève qui y répond. Les interactions enseignant-élève sont conseillées par **Boisseau** (2007). Lors de ces interactions l'objectif concernant l'expression orale est d'ordre qualitatif souligne **Boisseau** (2007). Il oppose ces moments aux temps d'enseignement avec le groupe classe où l'objectif dans ce cas est d'ordre quantitatif.

Dans un deuxième temps¹⁴, d'autres élèves de GS ont travaillé le langage d'évocation à travers leurs différentes séances de natation. La visualisation de « *Je flotte, tu flottes, Parole d'Archimède* » permet de remarquer que les élèves travaillent deux domaines. En effet, ils vont pouvoir travailler des compétences propres de la natation lors des séances à la piscine, mais aussi

¹⁴ Voir au DVD « Je flotte, tu flottes, Parole d'Archimède », CDDP Charente (2006)

travailler le langage d'évocation en racontant ces séances en classe. Lors des temps d'évocation des séances d'EPS, qui permettent de prendre du recul sur les gestes à réaliser, il se joue aussi des apprentissages langagiers. Des extraits de la séance de langage d'évocation concernant la natation sont présentés en annexe IV.

Nous allons maintenant faire quelques remarques sur le langage des élèves et sur la pertinence des questions posées par l'enseignante pour déterminer si cette méthode d'institutionnalisation est efficace :

Concernant les élèves de GS de l'école de Saint-Exupéry, l'enseignante pose une question ouverte à l'élève (1M) à la suite de la séance de danse. Le contenu de cette question n'est peut être pas le plus approprié dans cette situation d'apprentissage. En effet, il aurait été préférable que l'enseignante demande à l'élève : « Qu'est-ce que tu as appris aujourd'hui? ». L'élève répond à cette question en utilisant un groupe nominal et non une phrase. L'enseignante reformule les propos de l'élève en employant une phrase simple correctement construite pour lui permettant de se familiariser avec cette forme¹⁵.

1 M : Qu'est-ce que tu viens de faire? *<Pas de réponse de la part de l'élève>*. Sur les tapis, dans le gymnase, tu viens de faire quoi?

2 E : Des statues.

3 M : Tu viens de faire des statues. Et tu les as faites à quel moment les statues ?

A plusieurs reprises, l'élève utilise seulement des groupes nominaux pour s'exprimer. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'enseignante pose des questions fermées qui ne sont pas propices à la construction de phrases simples :

3 M : Tu viens de faire des statues. Et tu les as faites à quel moment les statues ?

4 E : En premier.

5 M : Oui, et tu les faisais tout le temps ou lorsque la musique s'arrêtait ?

6 E : Tout l'temps.

7 M : Tu les faisais tout le temps les statues ?

8 E : Non.

9 M : Ah non ! Tu les faisais quand alors ?

10 E : Quand la musique elle s'arrêtait.

11 M : C'est bien, c'est lorsque la musique s'arrêtait que tu faisais la statue. C'était bien ? Est-ce que tu as aimé faire les statues ?

12 E : Oui.

Pour une prochaine séance de travail sur le langage d'évocation destinée à rappeler une chronologie d'évènements vécus, il serait intéressant de chercher des questions qui permettent de

¹⁵ D'après Bruner cet étayage a pour fonction de « démontrer ».

guider les élèves tout en leur offrant la possibilité de s'exprimer en utilisant des phrases construites et non en les incitant juste à répondre avec un groupe nominal.

Néanmoins, à un certain moment, l'élève peut s'exprimer avec des phrases simples correctement construites : emploi du pronom personnel « il » (étudié en Petite Section) mais aussi l'imparfait retravaillé en Moyenne Section :

26 E : Il était joyeux.

27 M : Il était joyeux.

Un élève hésite sur l'emploi du pronom personnel : « **78 E** : J'ai ++ nous avons fait l'oiseau. ». En se référant à la progression de **Boisseau**, ce doute peut s'expliquer par le fait que l'élève de Grande Section a commencé à étudier l'emploi du pronom personnel « nous ». Cependant, cette notion n'est pas encore maîtrisée.

A plusieurs moments l'enseignante aide l'élève. D'après **Bruner** l'échafaudage de l'enseignante a plusieurs fonctions :

- l'enseignante réduit le degré de liberté :

33 M : Il marchait lentement. Après le canard, c'était quel animal que tu as fait? <Pas de réponse>. Il a quatre pattes.

- l'enseignante valide et valorise les réponses de l'élève :

5 M : Oui

9 M : Ah non ! Tu les faisais quand alors ?

11 M : C'est bien

39 M : Très bien.

Si on compare la structure phrastique des élèves « danseurs » peut s'opposer à celle des élèves « nageurs ». En effet dans la deuxième situation, on voit que les élèves s'expriment en utilisant des phrases complètes et non avec des mots isolés. L'enseignante travaille la construction de phrases complexes à l'oral plutôt qu'à l'écrit comme le conseille Boisseau dans son article rédigé en 2011 :

17 E : En fait il faut que je passe dessous et que je remonte + prends ma respiration je plonge dans l'eau et après que j'ai plongé je bouge avec mes pieds mais dans l'eau je me resoulève.

18 E : Moi je respire dans l'eau comme ça + quand je suis en haut après je respire tranquillement.

En conclusion, le contenu des séances de langage sur le thème de la natation est plus enrichissant pour les élèves. En effet, les élèves nageurs s'expriment avec des phrases simples alors que les élèves danseurs utilisent uniquement des mots isolés car l'enseignante pose notamment des questions fermées. La situation d'oral, les interactions entre les élèves mais aussi la façon dont l'enseignante mène les différentes séances d'expression orale concernant le thème de la natation sont plus intéressantes pour permettre aux élèves d'acquérir une structure syntaxique correcte.

1.2. Retour au calme avec des élèves de GS

A la fin de la séance de danse, l'enseignante rassemble tous les élèves sur les tapis pour un temps de retour au calme. Des objectifs langagiers sont établis pour ce moment : savoir exprimer son sentiment sur l'action réalisée et savoir argumenter. Cet échange est construit sous forme d'une interaction frontale maître-élève : l'enseignante pose des questions et l'élève y répond. D'après **Boisseau** pour ce moment l'objectif principal est la quantité plutôt que la qualité. La transcription concernant ce moment est présentée en annexe III.

On retrouve dans cette séance différentes fonctions de l'étayage :

- L'enrôlement : l'enseignante propose une situation motivante de discussion aux élèves

1 M : Vous pouvez me dire ce que vous avez fait aujourd'hui ? Qu'est-ce que vous avez préféré ?

- La validation des propos de l'élève

8 E4 : On n'a pas fait le loup.

9 M : Oui, on n'a pas fait le loup aujourd'hui.

- Au maintien de l'orientation

12 M : Vous avez vu, sur différentes musiques, on peut faire différentes émotions. On a été content, on a été pressé, on a été en colère. On a imité beaucoup d'animaux sur la musique de Pierre et le loup. Quel est l'animal que vous avez préféré faire ?

A plusieurs reprises, l'enseignante demande aux élèves de justifier leur réponse pour qu'ils travaillent les objectifs de la séance :

15 M : Pourquoi tu as préféré l'oiseau ?

18 M : Alors pourquoi le chat ?

23 M : Pourquoi tu adores le poussin ?

Certains élèves ont acquis la construction syntaxique de la phrase :

8 E : On n'a pas fait le loup.

10 E : Pourquoi. Parce que moi J'ADORAIS le loup. J'adore le loup.

11 E : Bah, moi j'rêve des cauchemars du loup.

14 E : Moi, j'ai préféré l'oiseau.

17 E : Moi j'ai préféré le chat.

En conclusion, durant le moment de retour au calme les élèves de GS ont réussi à produire des phrases simples. Cependant, notons que l'enseignante a demandé à certains élèves de justifier leur réponse pour qu'ils développent leurs idées aussi pour leur donner la possibilité de s'exprimer correctement et aller jusqu'au bout de leur pensée.

1.3. Badminton en CM2

Suite à une séance de badminton (annexe V), les élèves de CM2 ont pu s'exprimer en travaillant notamment les conduites discursives « raconter » et « argumenter ». Les objectifs langagiers étaient : savoir s'exprimer en utilisant une phrase complexe, savoir raconter ce que l'on a fait lors d'une séance de badminton et savoir exprimer les sentiments ressentis lors de la séance et les argumenter. La transcription concernant ce moment se trouve en annexe VI.

Là encore, on retrouve différentes fonctions pour les interactions de l'enseignante :

- la validation des réponses des élèves

62 E : Ben + on joue euh + Y'a deux groupes on joue au badminton et euh après la maîtresse tape des mains et dit que ceux qui ont joué vont dans un rang et ceux qui n'ont pas joué vont dans un autre. Et ceux qui sont dans le rang de ceux qui ont pas joué demandent une petite raquette ou une grande raquette. Et ceux qui ont joué vont sur la scène et lit.

63 M : D'accord c'est très bien. Et quand vous jouez vous faites quoi?

[...]

80 E : Que + on + on travaille nos muscles.

81 M : Vous travaillez vos muscles. Et est-ce qu'il y a autre chose que tu aimes bien pendant les séances de badminton?

82 E : Bah ++ en courant on glisse des fois + c'est rigolo + mais euh y faut essayer de pas tomber.

- la démonstration

4 E : Bah en fait on se lance un volet et faut que l'autre nous la relance et le but du jeu faut marquer des points.

5 M : Oui. Mais on dit un volet?

6 E : Oui.

7 M : Non, on dit un volant.

[...]

64 E : Bah on essaye de rattraper euh ++ la balle.

65 M : Ça s'appelle une balle au badminton?

66 E : Non c'est euh +++

67 M : Un ...

68 E : Un volet.

69 M : Non un volant.

70 E : Un volant.

Cet étayage présent lors les interactions enseignant-élève est indispensable pour travailler la qualité de la langue (vocabulaire et syntaxe), comme le souligne **Boisseau**. L'enseignante offre la possibilité aux élèves de s'exprimer à l'oral avec des phrases.

Cet enregistrement devait me servir d'évaluation diagnostique pour apprécier le niveau des élèves sur leur maîtrise de la langue française. En analysant les productions orales des élèves, il aurait été intéressant d'introduire le vocabulaire sportif propre au badminton et la manière dont on peut justifier son opinion autrement que par « c'est rigolo », « c'est marrant ». Ensuite, j'avais comme projet de refaire un enregistrement des élèves pour constater les progrès qu'ils auraient pu faire. Faute de temps durant ce stage, je n'ai pas pu mettre cette démarche en œuvre.

2. Institutionnalisation collective avec support

Ce premier recueil de donné (année de Master 1) n'est pas entièrement satisfaisant, à plusieurs titres : - les élèves s'exprimaient de façon non construite et pauvre.

- les élèves, qu'ils soient en cycle 1 ou en cycle 3, exprimaient leur ressenti pour l'activité vécue avec les mêmes mots.

- la plupart des élèves de CM2 répondent par « Bah du badminton » à la question « Est-ce que tu peux me raconter ce que tu viens de faire pendant la séance de badminton? ». Pour ce niveau scolaire, j'attendais une réponse plus construite, plus détaillée et plus argumentée.

Nous faisons l'hypothèse que la cause de ces difficultés réside dans le fait que ces interactions ont été menées sans support¹⁶. C'est donc vers la question du support, en tant que trace de l'activité et source d'interactions que s'oriente la suite de ce travail. En lien avec les travaux lus sur l'institutionnalisation, nous pouvons ainsi formuler les hypothèses suivantes : l'institutionnalisation permettra aux élèves de mieux prendre conscience des gestes à réaliser ou à faire lors des différentes séances d'EPS. Le réemploi et la réactivation hebdomadaire permettront aux élèves d'acquérir un vocabulaire spécifique, d'assimiler les comportements et les règles des jeux travaillés lors des séances d'EPS. Durant les moments d'institutionnalisation à l'oral, les élèves pourront aussi travailler les règles de la communication et la syntaxe des phrases. Enfin, l'institutionnalisation sous forme de « trace écrite » permettra de « fixer », de « garder » les savoirs, elle sera en quelque sorte une « mémoire morte » pour les élèves.

En lien avec les hypothèses formulées ci-dessus nous pouvons donc nous demander : En quoi l'institutionnalisation en EPS peut-elle permettre aux élèves de mieux s'approprier les comportements attendus dans ce domaine disciplinaire et ainsi mieux maîtriser les compétences inscrites dans les programmes ? Que faut-il mettre en place pour l'acquisition d'un vocabulaire spécifique? Comment assurer le réinvestissement d'une séance d'EPS? Comment faire percevoir aux élèves au-delà de la pratique elle-même, les savoirs en jeu (du point de vue langagier (vocabulaire spécifique) mais aussi comportementale) ? Quelle trace de ces savoirs ?

Pour répondre à ces questions, des activités spécifiques ont été proposées aux élèves : chaque semaine des séances d'expression orale sont mises en place pour réactiver le vocabulaire spécifique au rugby, revenir sur les règles à appliquer sur le terrain, et co-construire le cahier d'EPS.

¹⁶ Suite à un entretien avec Monsieur Févin, ESPE université de Poitiers

Pour savoir si les séances d'expression orale ont aidé les élèves à s'exprimer correctement et à acquérir un vocabulaire spécifique, il faudra comparer la phase de rappel en début de séance ESP lorsque les élèves de CE2 ont suivi un moment de réemploi sur l'activité « rugby » en classe, et lorsqu'ils n'en ont pas suivi sur l'activité « cirque ».

Enfin, pour savoir si les séances d'expression orale ont aidé les élèves à s'approprier les règles de rugby et à les appliquer, il faudra comparer leurs comportements avec ceux des élèves d'autres classes de l'école qui ont suivi exactement le même cycle du rugby avec le même intervenant.

2.1. Institutionnalisation d'une séquence de rugby

J'ai réalisé mon stage de master 2 MEEF PE dans l'école René Cassin à Jaunay-Clan. Cette école accueille 130 élèves répartis en 5 classes :

- CP (enseignantes : Dorothee Chalon et Madame Mignere)
- CP-CE1 (enseignante : Françoise Noquet-Michelet)
- CE2 (enseignantes : Dominique Pharamin et Sylvie Maynier)
- CE1-CM1 (enseignante : Maëlle Oger)
- CM1-CM2 (enseignant : Thierry Ndoumon)

J'ai réalisé mon recueil de données dans la classe de CE2 (27 élèves) de Madame Pharamin (directrice) et Madame Maynier. Le recueil de données s'est effectué sur la période 2 : le jeudi après-midi, les élèves suivaient des séances de rugby assurées par un intervenant extérieur.

Durant la première séance, les élèves ont découvert les règles de base du rugby et ont découvert la tenue correcte du ballon de rugby. L'objectif de la deuxième séance est « savoir défendre ». Lors de la troisième séance, les élèves ont appris à ceinturer un adversaire et à faire des mêlées. L'objectif de la quatrième séance est « apprendre à faire des passes en arrière ». Lors des séances 5 et 6 les élèves ont revu les plaquages et les passes en arrière. Enfin, lors de la dernière séance les élèves de la classe de CE2 et de CE1-CM1 ont fait des matchs entre eux.

2.1.1. Institutionnalisation grâce au langage oral

Dans la semaine, après la séance de rugby, un temps d'expression orale a été mis en place ayant pour objectif de réactiver le vocabulaire spécifique du rugby et les notions travaillées sur le terrain (annexes VII/IX/X).

Durant ces moments, les élèves ont pu revenir sur les règles de rugby qu'ils ont travaillées sur le terrain la semaine précédente comme (ici **M** fait référence à l'enseignante) :

- L'interdiction de plaquer (en début de séquence)

1 M : La semaine dernière nous avons fait une séance de rugby. Est-ce que vous pouvez me dire ce que vous avez appris? Lucas.

2 Lu : Qu'il ne fallait pas plaquer.

3 M : Oui, il ne fallait pas plaquer. Pourquoi il ne fallait pas plaquer?

4 Lu : Parce qu'on n'a pas appris.

- L'obligation de faire jouer tous les joueurs, les garçons comme les filles

28 Mat : C'est un sport collectif.

29 Er : Il faut jouer avec tout le monde, les filles et les garçons, les grands et les petits. Au rugby on a besoin de tout le monde.

- L'interdiction de donner des coups de pied et des coups de poing

37 En : Il a dit aussi qu'il faut s'enlever de la tête que l'on donne des coups de pied et des coups de poing.

38 M : Il a dit qu'on a le droit de donner des coups de poing et des coups de pied ?

39 En : Non il a dit que l'on n'a pas le droit. C'est un sport de combat mais sans coup de poing et coup de pied.

- Marquer des essais

41 Ju : Quand on va vers le but on doit poser à terre le ballon pour marquer un but.

42 M : En rugby on ne dit pas un but mais un essai. Quelles sont les conditions pour marquer un point ?

43 El : Le ballon doit toucher le sol et la main du joueur en même temps.

44 M : Oui c'est exact.

- Condition pour récupérer les flags¹⁷ pour travailler la défense en séance 2

22 Lu : Aussi pour prendre les flags il fallait pas + on devait pas + par exemple si je lance le ballon à quelqu'un et qu'on me prend le flag on peut pas parce que faut avoir le ballon dans nos mains pour nous prendre le flag.

23 M : Très bien, on peut enlever le flag que lorsqu'un joueur a le ballon dans les mains. Enzo.

- Le plaquage (mis en place en milieu de séquence)

1 M : Qu'est-ce que vous avez appris ou retenu des deux dernières séances?

2 Er : On a appris à plaquer.

3 M : Oui très bien, on a appris à plaquer. Comment on fait pour plaquer?

4 Er : On doit entourer la personne avec les bras mais sous + sous le le nombril.

5 M : Oui c'est ça. Par contre on doit l'entourer au niveau des jambes ou des hanches?

6 El : Aux genoux.

7 M : Est-ce que tu as la parole?

8 El : Non.

9 M : Donc tu la demandes avant de parler. Erin

10 Er : C'est aux jambes.

11 M : Oui.

¹⁷ Les flags sont des ceintures sur lesquelles on attache deux ou plusieurs rubans.

- Quand plaquer

33 Lu : Si par exemple on n'a pas le ballon les autres ils n'ont pas le droit de me plaquer.

34 M : Oui il faut plaquer uniquement le joueur qui tient le ballon.

35 Lu : Oui.

- Les passes en arrière

20 Li : On a appris à faire des passes en arrière.

21 M : Oui c'est vrai. Mais on fait des passes en arrière n'importe comment ou il y a une règle à respecter?

22 Li : Non on doit pas les faire comme ça?

23 M : C'est comment comme ça?

24 Li : Bah au dessus de la tête. Greg il a dit on doit faire les passes en arrière mais sur le côté pour voir à qui on l'envoie et faire une passe à un coéquipier.

25 M : Oui c'est exact, on ne doit pas faire les passes en arrière par dessus la tête mais des passes en arrière sur le côté pour voir à qui on va l'envoyer. On peut dire aussi faire des passes vers son camp.

De plus, pendant ces moments les élèves ont pu travailler le vocabulaire spécifique à la discipline de l'EPS. En effet, on est notamment revenu sur les mots de vocabulaire suivants :

- Echauffement

22 M : Oui c'est exact. C'est quelle étape lorsque vous avez couru, sauté et fait des pas-chassés et des pirouettes dans une séance de rugby? Oui Léa.

23 Lé : C'est l'échauffement.

- Tolérance

28 Ma : C'est un sport collectif.

29 Er : Il faut jouer avec tout le monde, les filles et les garçons, les grands et les petits. Au rugby on a besoin de tout le monde.

30 M : Vous vous souvenez le mot qu'il a employé?

31 En : C'est pas parce que les filles sont nulles qu'elles n'ont pas le droit d'avoir le ballon.

32 M : Enzo il ne faut pas dire ça, elles sont toutes aussi douées que toi au rugby. Greg vous l'a déjà dit. Chut, on ne s'entend plus. On respecte la personne qui parle. Oui Léa.

33 Lé : C'est pas parce qu'il y a des gens plus petits que nous que l'on ne doit pas leur faire la passe.

34 Sa : Qu'il faut passer aux filles.

35 M : Oui. Vous ne vous souvenez pas du mot qu'il a employé Greg? La TO....La tolérance.

- Essai

41 Ju : Quand on va vers le but on doit poser à terre le ballon pour marquer un but.

42 M : En rugby on ne dit pas un but mais un essai. Quelles sont les conditions pour marquer un point ?

- Flag

3 M : Qu'est-ce que tu as appris? +++ Qu'est-ce que tu as fait pendant la séance de rugby?

4 An : J'ai compris qu'il faut faire vite pour donner le ballon.

5 M : Pourquoi il faut faire vite pour donner le ballon?

6 An : Parce que sinon on se le fait prendre.

7 M : On se fait prendre le ballon?

8 An : Non.

9 M : C'est quoi alors?

10 An : Je ne sais pas comment ça s'appelle.

11 M : C'est le flag. La ceinture avec les deux bandes qui se détachent. Vous avez entendu les autres ça s'appelle un flag. Elias.

- Co-équipier

26 Ya : Il faut regarder derrière si il y a oquérier.

27 M : Un quoi?

28 Ya : Un ++ noquérier

29 Ma : Non un coéquipier.

30 M : Oui Maxence. Yael on dit un coéquipier répète le.

31 Ya : Un coéquipier.

Ainsi, la répétition des séances d'expression orale a été bénéfique pour l'acquisition du vocabulaire de spécialité, mais aussi pour la mémorisation des règles et des comportements à avoir sur un terrain et de rugby.

On retrouve dans les différents moments d'expression orale différentes fonctions de l'étayage :

- La validation et la valorisation des réponses des élèves

17 M : Oui on a le droit de faire tomber l'adversaire que lorsqu'il a le ballon.

21 M : Oui c'est bien tu as retenu ce que nous avons dit la dernière fois.

23 M : Très bien, on peut enlever le flag que lorsqu'un joueur a le ballon dans les mains. Enzo.

29 M : Oui.

- La démonstration

26 Ya : Il faut regarder derrière si il y a oquérier.

27 M : Un quoi?

28 Ya : Un ++ noquérier

29 Ma : Non un coéquipier.

30 M : Oui maxence. Yael on dit un coéquipier répète le.

De plus, ces séances d'expression orale ont permis de travailler les règles de communication (écouter un camarade, respecter les tours de parole). Durant quelques séances, un bâton de parole a été mis en place pour les travailler.

6 El : Aux genoux.

7 M : Est-ce que tu as la parole?

8 El : Non.

9 M : Donc tu la demandes avant de parler. Erin

[...]

14 M : Oui c'est très bien. Lina qu'est-ce que tu veux dire? Chut ! C'est Lina qui a la parole, on l'écoute!

[...]

34 M : Tu as la parole?

35 En : Non

36 M : Non donc tu ne coupes pas la parole à Marilou. Vas-y reprends Marilou.

En conclusion, les différents temps d'expression orale ont permis aux élèves d'assimiler le vocabulaire spécifique au rugby. De plus ils ont eu la possibilité de revenir sur les règles du rugby ainsi ils les ont mieux comprises et mieux retenues.

2.1.2. Trace écrite : le cahier d'EPS

Pour laisser une trace permanente de cet apprentissage, un cahier d'EPS a été mis en place : un individuel et un collectif affiché dans la classe comme le présente **Sibois** (annexes XI / XII). Il a été co-construit avec les élèves. En effet, après chaque fin de séance d'expression orale, les élèves ont mentionné les notions importantes à retenir et à insérer dans le cahier d'EPS. Il a donc été construit collectivement avec des images, et différentes photos des élèves en activité. Ce cahier a donc une fonction mémoire, de construction, et de mise en œuvre comme le souligne **Michaud** (2009).

Trois séances ont été nécessaires pour remplir ce cahier d'EPS (annexe XI et XII). Sur la dernière page de ce dernier, les élèves étaient en autonomie pour écrire ce qu'ils ont appris sur l'activité rugby et leur moment préféré. Voici quelques exemples de productions d'élèves dans lesquelles ils indiquent ce qu'ils ont appris pendant le cycle rugby :

J'ai appris :
J'ai appris à jouer en collectif et
à m'amuser à ~~un sport de plaisir~~
~~avec des filles~~, tout en me satisfaisant. Je
me suis aussi amusé avec les filles

J'ai appris :
J'ai appris à marquer des
essais et qu'il fallait
faire des passes en arrière

J'ai appris :
j'ai appris à faire un plaquage.

J'ai appris :

qu'il fallait faire des passes en arrière,
et qu'il fallait plaquer en dessous de la
ceinture.

J'ai appris :

j'ai appris comment faire des passes en arrière.
j'ai appris qu'il fallait ceinturer au niveau du nombril.

J'ai appris :

J'ai appris à faire la passe en
arrière et sur le côté. ^{En marchant} pas le droit de faire les
passes en avant ^{et de taper} pas le droit de placer

J'ai appris :

J'ai appris à lancer en arrière.
J'ai appris qu'il fallait se retourner pour lancer.
J'ai appris qu'il ne fallait pas dépasser les plots.

J'ai appris :

J'ai appris à faire des plaquages à
marquer des essais et à faire des
passes en arrière.

J'ai appris :

J'ai appris à plaquer, à jouer en équipe, à ~~marquer~~ ^{marquer} des essais, à faire des passes, à faire des petites mêlées, à se mettre au contact pour avoir la balle.

J'ai appris :

J'ai appris qu'on devait faire les passes en arrière et qu'il fallait jouer en collectif.

J'ai appris :

J'ai appris qu'il fallait faire les passes en arrière, qu'il fallait garder la balle comme soi et temps qu'il m'y avait personne devant moi je devais avancer.

J'ai appris :

J'ai appris qu'il fallait faire les passes en arrière, qu'il fallait garder la balle comme soi et temps qu'il m'y avait personne devant moi je devais avancer.

Dans ces différentes productions, les élèves utilisent le vocabulaire spécifique au rugby comme « essai », « plaquage », « ceinturer en dessous de la ceinture / du nombril », « plot »... De plus ils indiquent toutes les actions qu'ils ont appris à faire en rugby « marquer des essais », « faire des plaquages », « faire des passes en arrière »... Ces productions sont donc beaucoup plus riches que les productions recueillis en danse et en badminton.

2.2. Comparaison des phases de rappel en début de séance d'EPS : avec et sans moment de réemploi en classe

Afin de savoir si les séances d'expression orale ont aidé les élèves à acquérir un vocabulaire spécifique à la discipline de l'EPS mais aussi à s'exprimer correctement, notamment en utilisant des phrases correctement construites et sans faire des gestes pour décrire ce qu'ils veulent dire, une comparaison des phases de réactivation en début de séance d'EPS sera faite lorsque les élèves de CE2 ont suivi un moment de réemploi sur l'activité « rugby » en classe (annexe VIII) et lorsqu'ils n'en ont pas suivi sur l'activité « cirque » (annexe XIII).

Lorsque les élèves ont suivi un moment de réemploi en classe sur l'activité « rugby », ils s'expriment correctement.

Er : On doit tenir le ballon en position debout car il a des jambes et des bras. On ne doit pas le mettre trop près et trop loin de son corps.

An : On doit faire des petits câlins pour récupérer le ballon.

En : C'est un sport de combat mais on n'a pas le droit de donner des coups de poing et des coups de pied.

De plus, les élèves réutilisent sans aucun problème les mots de vocabulaire travaillés en amont lors du moment de réemploi.

Ma : On doit faire jouer tout le monde aussi bien les grands que les petits c'est la **tolérance**.

Lo : Pour marquer un **essai** le ballon doit toucher le sol et la main du joueur.

Ainsi le vocabulaire spécifique à l'activité « rugby » a été acquis grâce au moment de réemploi comme le souligne **Cellier** (2011). En effet la réactivation hebdomadaire du vocabulaire spécifique permet aux élèves d'assimiler et de retenir ce vocabulaire à leur rythme. Pendant la séance 1 d'expression orale nous avons travaillé ces mots :

29 Er : Il faut jouer avec tout le monde, les filles et les garçons, les grands et les petits. Au rugby on a besoin de tout le monde.

30 M : Vous vous souvenez le mot qu'il a employé?

31 En : C'est pas parce que les filles sont nulles qu'elles n'ont pas le droit d'avoir le ballon.

32 M : Enzo il ne faut pas dire ça, elles sont toutes aussi douées que toi au rugby. Greg vous l'a déjà dit. Chut, on ne s'entend plus. On respecte la personne qui parle. Oui Léa.

33 Lé : C'est pas parce qu'il y a des gens plus petits que nous que l'on ne doit pas leur faire la passe.

34 Sa : Qu'il faut passer aux filles.

35 M : Oui. Vous ne vous souvenez pas du mot qu'il a employé Greg? ... La TO...La tolérance.

[...]

41 Ju : Quand on va vers le but on doit poser à terre le ballon pour marquer un but.

42 M : En rugby on ne dit pas un but mais un essai. Quelles sont les conditions pour marquer un point.

Souligne qu'en fin de séquence tous les élèves avaient acquis le vocabulaire spécifique au rugby. En effet ils ont tous utilisé le vocabulaire approprié à l'activité lorsque le cahier d'EPS a été complété.

Ensuite, les élèves assimilent les gestes à réaliser pour jouer au rugby car ils arrivent à les décrire avec précision.

Er : On doit tenir le ballon en position debout car il a des jambes et des bras. On ne doit pas le mettre trop près et trop loin de son corps.

An : On doit faire des petits câlins pour récupérer le ballon.

Lo : Pour marquer un essai le ballon doit toucher le sol et la main du joueur.

Par opposition, lorsque les élèves de CE2 n'ont pas suivi de moment de réemploi pour retravailler les notions étudiées en séance d'EPS ni le vocabulaire spécifique à l'activité, ils n'arrivent pas à décrire correctement l'action qu'ils ont réalisée à la séance d'EPS précédente. Ils expliquent l'action avec des gestes au lieu d'utiliser la parole :

6 Ya : Bah ya un diabolo et des baguettes et bah un truc qui est comme ça <fait des gestes> ++ je sais plus comment ça s'appelle.

23 El : Tu fais tourner comme ça < fait des gestes> et tu rattrapes.

De plus, sans moment de réemploi les élèves n'ont pas acquis le vocabulaire spécifique à l'activité « cirque » :

9 Ya : Oui c'est ça. Il y a des balles aussi.

10 M : Tu es sûr que cela s'appelle des balles ?

11 Ya : Euh++ peut être des des baballes.

12 En : Non des beubeulles.

13 M : Oui c'est ça.

[...]

31 Sa : Il y a les quilles aussi.

32 El : Non c'est des massues.

33 M : C'est des quilles ou des massues alors ?

34 Sa : C'est des massues.

Enfin, les élèves n'arrivent pas à différencier les deux activités qu'ils pratiquent : cirque et gymnastique. En effet, ils sont dans la phase de réactivation avant une séance de cirque et certains élèves font référence à l'activité de gymnastique.

19 En : Et il faut mettre le bout de bois au milieu de l'assiette et en fait après j'ai vu elle tourne toute seule. Et aussi on peut tourner autour d'un truc et mettre nos mains par terre.

20 Lé : Mais non ça c'est la gym.

[...]

27 Ma : Aussi on a ++ on a + un tabouret + un espèce de tabouret + mais un plus gros ++ et bah on doit + on doit essayer de + de se mettre dessus + et de passer par-dessus + avec ses mains.

28 Ju : Mais non ça c'est la gym.

29 M : Oui c'est exact Juline. Vous confondez gym et cirque.

En conclusion, les moments de réemploi, comme le recommande **Cellier**, permettent aux élèves de s'exprimer correctement sans faire de geste pour vouloir communiquer ce qu'ils veulent

dire, d'acquérir le vocabulaire spécifique à la discipline, et d'avoir une meilleure connaissance de la discipline. Ces moments de réemploi permettent une meilleure restitution.

2.3. L'institutionnalisation : bénéfique pour les comportements propre à l'EPS

Les élèves de la classe de CE2 de madame Pharamin ont très vite compris les règles du rugby. De plus, lorsqu'ils étaient sur le terrain de rugby, ils appliquaient les notions retravaillées lors des moments de réemploi.

Par exemple, lorsque les élèves ont appris à faire des passes en arrière lors de la séance 4, ils avaient du mal à les mettre en application. En effet, les élèves avaient des difficultés à comprendre qu'ils devaient toujours se positionner derrière le porteur de balle pour qu'il puisse leur faire la passe. Lors de la séance d'expression orale qui a suivi la séance 4, cette notion a été retravaillée notamment avec l'aide de schémas au tableau. Lorsqu'ils sont retournés sur le terrain pour la séance 5 avec l'intervenant, les élèves n'avaient plus de problème à faire des passes en arrière.

De plus, lors de la dernière séance avec l'intervenant, les élèves de la classe de CE1-CM1 de madame Oger et les élèves de la classe de CE2 de madame Pharamin ont fait des petits tournois ensemble. Il a été constaté que les élèves de la classe de CE1-CM1 avaient quelques difficultés à appliquer les règles (jouer à l'intérieur du terrain, jouer en collectif...) et à les respecter (interdiction de faire des tacles, faire uniquement des passes en arrière...). Certains élèves de CE1 et CM1 avaient des difficultés à faire des passes en arrière et à se placer derrière le porteur de balle pour pouvoir recevoir le ballon.

En conclusion, les moments de réemploi en classe influencent le jeu en lui-même et permettent aux élèves de mieux acquérir les compétences propres à l'EPS. Grâce aux moments de réemploi, les élèves de CE2 ont progressé plus vite.

Conclusion

Pour conclure, le premier recueil de données concernant la danse et le badminton n'est pas satisfaisant sur plusieurs points :

- les élèves s'exprimaient avec des phrases non construites et un vocabulaire pauvre.
- les élèves, qu'ils soient en cycle 1 ou en cycle 3, exprimaient leur ressenti pour l'activité vécue avec les mêmes termes.
- la plupart des élèves de CM2 répondent par « Bah du badminton » à la question « Est-ce que tu peux me raconter ce que tu viens de faire pendant la séance de badminton? ». Pour ce niveau scolaire, j'attendais une réponse plus construite, plus argumentée.

Ainsi, tous ces moments mis en place pour permettre aux élèves de revenir sur leur pratique et leur laisser la possibilité de verbaliser les gestes accomplis n'ont pas été bénéfiques pour eux. C'est ainsi qu'il peut être conclut que l'institutionnalisation à l'oral et de manière individuelle sans support n'est pas appropriée.

Le deuxième recueil de données concernant la rugby est quant à lui satisfaisant. En effet, les séances d'expression orale mises en place pour permettre aux élèves de réemployer et retravailler les notions étudiées en séance d'EPS leur ont permis d'acquérir un vocabulaire spécifique, à comprendre et appliquer les règles du rugby.

De plus, ces moments d'expression orale ont influencé le jeu en lui-même car ils ont permis aux élèves de progresser plus vite et donc d'adopter de meilleurs comportements sur le terrain.

Enfin, un cahier d'EPS a été mis en place pour « fixer » et « garder » les savoirs étudiés en jeux. Ce cahier a été co-construit avec les élèves. Ils ont donc identifié les règles importantes à retenir pour pouvoir jouer correctement au rugby. De plus, ils ont identifié au fur et à mesure le vocabulaire spécifique à cette activité. Ce cahier a donc une fonction mémoire, de construction, et de mise en œuvre.

Grâce à ces constats faits ci-dessus, nous pouvons donc en conclure que l'institutionnalisation collective avec support permet aux élèves de s'approprier les comportements attendus dans ce domaine disciplinaire mais aussi de mieux maîtriser les compétences inscrites dans les programmes car ils les ont compris et donc assimilées avec plus de facilités. Soulignons que, pour que les élèves acquièrent un vocabulaire spécifique et les règles des jeux l'enseignante doit mettre en un place des moments de réemploie en dehors des heures EPS dans le gymnase ou dans la salle de motricité. Ces moments de réemploie sont des moments d'expression orale qui se déroulent en classe entière avec un support comme la projection de photos d'élèves en activité ou de vidéos pour assurer le réinvestissement de séances d'EPS. Ces moments permettent aussi de travailler la syntaxe des phrases des élèves. L'enseignante doit aussi mettre en place une trace écrite qui peut se faire sous la forme d'un cahier d'EPS pour le cycle 2 ou 3 et sous forme d'album ECHO comme le conseil **Boisseau** pour le cycle 1 pour garder et fixer ces apprentissages dans le temps.

Bibliographie

1. Vidéos pédagogiques

Balois, Jean-Marc. *Motricité et production langagière en petite section de maternelle*. [Réseau CANOPE]. En ligne sur : <http://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bl0c=885817>. Consulté le 4/12/2014.

Cette vidéo m'a permis de découvrir des activités qui peuvent être mises en place pour développer l'oral des élèves avant, pendant et après les séances de sport.

Centre départemental de documentation pédagogique Charente. *Je flotte, tu flottes, Parole d'Archimède : familiarisation au milieu aquatique au cycle 2*. [DVD]. Poitiers, CRDP Poitou-Charente, 2006, 25 min, couleur.

Ce DVD m'a permis d'analyser les paroles des élèves suite à leurs séances de natation.

Henrion, Jean-Christophe. *Agir avec son corps pour mieux s'exprimer avec des mots*. [Réseau CANOPE]. En ligne sur : <http://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885731>. Consulté le 7/12/2014.

Cette vidéo m'a permis de découvrir des activités qui peuvent être mises en place pour développer l'oral des élèves avant, pendant et après les séances de sport.

2. Mémoires

Fabre, Magalie. (2006). *Le débat d'idées en EPS. Illustré par la course longue*. En ligne sur : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2006/a/4/06a4008/06a4008.pdf>. Consulté le 28/11/2014

Ce mémoire présente l'importance de l'interaction orale entre les élèves lors de séances de course longue.

Garenaux, Juliette. (2013). *La place de l'élève dans le processus d'institutionnalisation des savoirs*. En ligne sur : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00833842>. Consulté le 28/10/2015

Ce mémoire présente des notions importantes sur l'institutionnalisation.

3. Articles et documents de professeurs

Baroth, M-F. (2009). Trace de l'activité et intersubjectivité. Actes du 2ème Colloque International Francophone sur les Méthodes Qualitatives. *Enjeux et stratégies*, 25 et 26 juin, Lille. <http://www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009>

Ce document est intéressant pour la partie sur l'institutionnalisation.

Boisseau, Philippe. (2011). *Tableau récapitulatif la « programmation souple » proposée par P. Boisseau dans le domaine de la syntaxe maternelle*. http://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b071_t04.pdf. Consulté le 6/12/2014.

Ce document présente la progression du langage oral et de la construction syntaxique des phrases pour les élèves de maternelle.

Boisseau, Philippe. (2010). *Compte rendu de la conférence de Philippe Boisseau : comment aider les enfants à construire leur langage?* https://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/villeurbannes/IMG/pdf/Conference_de_Philippe_BOISSEAU.pdf. Consulté le 08/02/15.

Boisseau présente la construction du langage chez les enfants.

Boisseau, P. (2011). Parler simplement ne veut rien dire, *les cahiers pédagogiques*, n°489, 46-47.

Dans cet article, Boisseau s'intéresse à l'emploi de phrase complexe par des élèves scolarisés dans des milieux favorisés et dans des milieux défavorisés.

Boisseau, Philippe. (2007). *L'oral à la maternelle*. http://web17.ac-poitiers.fr/LRSud/circonscription/IMG/pdf/compte_rendu_conference_Philippe_Boisseau.pdf. Consulté le 07/02/15.

Boisseau présente la construction du langage pour les enfants de maternelle.

Bouysse, V. (2009). Le langage oral à l'école, *Blé 91*, n°43, 4-5.

Dans ce document, Bouysse présente les enjeux de l'enseignement de l'oral ainsi que quelques pistes pour travailler l'oral en classe.

Brousseau, G. (1984). *Le rôle du maître et l'institutionnalisation*. <http://guy-brousseau.com/2376/le-role-du-maitre-et-l%E2%80%99institutionnalisation-1984/>. Consulté le 20/10/2015.

Ce document est intéressant pour la partie sur l'institutionnalisation.

Bruner, J. (1984). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

Bruner décrit les six fonctions de l'étayage.

Carnus, M-F; Garcia-debanc, C. (2008). *De l'analyse didactique de pratiques langagières à la spécification de compétences professionnelles d'enseignements débutants, analyse de situations didactiques*, n°20.

Utile pour la partie de l'institutionnalisation.

Deligniere, Didier. (1991). *Apprentissage moteur et verbalisation*. En ligne sur : <http://didier.delignieres.perso.sfr.fr/EPS-doc/Apprentissagemoteuretverbalisation-EchangesetControverses1991.pdf>. Consulté le 6/12/2014.

Delignières, dans son article, présente l'importance de la verbalisation lors des séances d'EPS.

Équipe EPS Châlon. *Dire, lire écrire en EPS*. En ligne sur : http://www.edeps51.org/downloads/demo_pwpt_dle.pdf. Consulté le 28/11/2014

Ce document est un diaporama qui présente la maîtrise du langage lors des séances d'EPS. Il présente aussi les différentes formes de l'expression orale pouvant être utilisées lors de l'EPS : le langage de communication, le langage de situation, le langage d'évocation. Il informe l'importance de l'oral lors des séances d'EPS mais aussi avant et après la séance.

Équipe EPS 52. (2003). *Langage et EPS*. En ligne sur : <http://www.cndp.fr/crdp-reims/cddp52/Ressources/telechargement/LANGAGE.pdf>. Consulté le 28/11/2014.

Ce document présente l'importance du vécu corporel et de la maîtrise de la langue. Il indique que l'on va se servir des expériences corporelles vécues par les élèves pour développer leur langage. Il présente les différentes formes de langage à travailler (communication, langage d'évocation et de situation).

Équipe pédagogique EPS. (2013). *Exemple cahier d'EPS*. http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/eps37/jeux_collectifs/Rugby/2E_rugby2007_exemple_cahier_EPS.pdf. Consulte le 01/10/2015.

Ce document donne un exemple de cahier d'EPS.

Équipe pédagogique de la circonscription de Vitrolles. (2003/2004). *Un cahier en EPS dans les trois cycles*. En ligne sur : <http://www.usep-sport-sante.org/OUTILS-AS/AS2/CD/OUTILS/Fiches-peda-enseignant/randonnee/Productions-CAHIERS-EPS.pdf>. Consulté le 20/10/2015.

Utile pour la mise en place du cahier d'EPS.

Grandaty et Chemla : "Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages" in *comment enseigner l'oral à l'école à l'école primaire?* coord. Garica-Debanc et Plane, Hatier, 2004.

Cet article m'a permis de prendre connaissance des fonctions de l'étayage.

Hubert, B. (2013). *La trace écrite du travail de la classe, entre acticité enseignante et activité de l'élève*. En ligne sur : <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/3372-la-trace-%C3%A9crite-du-travail-de-la-classe-entre-activit%C3%A9-enseignante-et-activit%C3%A9-de-1%C3%A9l%C3%A8ve>. Consulté le 25/10/2015.

Utile pour la partie sur l'institutionnalisation.

Jaffré, J-P. (1999). *Bulletin de liaison des écoles de l'Essonne*. N°25. En ligne sur: <http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2012-01/ble91-25.pdf>. Consulté le 15/10/2015

Ce document est utile pour la partie sur l'institutionnalisation.

Jean, Muriel. (2011). *Fiche de préparation séquence : motricité et production langagière en petite section de maternelle*. En ligne sur : http://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b071_t01_2.pdf. Consulté le 6/12/2014.

Dans ce document est présentée la séquence de Muriel Jean, enseignante de l'école maternelle Jacqueline Majurel (vidéo). C'est une séquence sur le langage qui s'appuie sur le vécu des élèves lors des séances d'EPS.

Lecou, Robert. (2012). *Le sport à l'école et le sport scolaire*. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000079/0000.pdf>. Consulté le 14/02/15.

Ce document présente l'histoire du sport à l'école.

L'inspecteur général de l'éducation nationale. (2012). *La pratique sportive à l'école primaire*. <http://www.dsden77.ac-creteil.fr/?cid=ELT-140513104438-833/PJ/1%20-%20Rapport%202012%20La%20pratique%20sportive%20%C3%83%C2%A0%20l'%C3%83%C2%A9cole%20primaire.pdf>. Consulté le 15/02/15.

Ce document présente l'histoire du sport à l'école.

Louis, Fabrice. (2013/12). Pour une conception linguistique des apprentissages en EPS. Mais à quel jeu jouent nos élèves?. *Staps*. N°100. En ligne sur : www.cairn.info/revue-staps-2013-2-page-61.htm. Consulté le 6/12/2014.

Cet article de cette revue met en avant le langage qui est produit lors de la séance d'EPS.

Martin, M. (2000). *EPS et maîtrise de langue à l'école maternelle*. En ligne sur : http://www.google.fr/url?url=http://www.acguadeloupe.fr/eps1/APS_4/EPS_maitrise_de_la_langue_STMARTIN.doc&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=SI6BVNGVMJLSaLSsgvAG&ved=0CBQQFjAA&usg=AFQjCNGULJcUbOGIjGo6wwueNwrAKUEU5Q. Consulté le 30/10/2014.

Ce document nous informe de l'importance de l'oral pendant et après les séances d'EPS, il permet aux élèves d'enrichir leur vocabulaire, et de s'exprimer de façon structurée. C'est aussi l'occasion d'apprendre à restituer, à rappeler un événement, à argumenter, à écouter, à répondre, à reformuler.

Michaud, R. (2009). *Définition du cahier ou livret ou portfolio EPS : un outil pour des apprentissages fondamentaux*. En ligne sur : Consulté le 20/10/15

Utile pour la mise en place du cahier d'EPS.

Ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche – bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008 et n°1 du 5 janvier 2012 – socle commun de connaissances de compétences et de culture – disponible sur Eduscol : <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-de-l-ecole-et-du-college.html>. Consulté le : 20/09/2014.

Ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche – bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 – socle commun de connaissances de compétences et de culture – disponible sur Eduscol : <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-de-l-ecole-et-du-college.html>. Consulté le : 20/09/2015.

Ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche – bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 – socle commun de connaissances de compétences et de culture – disponible sur Eduscol : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400. Consulté le : 27/02/2016.

Les B.O. m'ont permis de savoir avec exactitude les attentes des programmes pour l'EPS et le langage oral.

Pajean, M. (2000). *Traces écrites et apprentissages*. En ligne sur : http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/traces_ecrites_apprentissages/. Consulté le 20/10/2015.

Utile pour la partie sur l'institutionnalisation.

Philippot, Niclot. (2011). Analyser le travail des professeurs de collège à partir des « traces écrites » réalisées en classe. *Inrp*. Consulté le 20/09/2015.

Cet article présente des notions importantes sur l'institutionnalisation.

Priole, M. (2013). *Place et rôle des traces écrites en résolutions de problèmes numériques à l'école élémentaire : quelles méthodologies de recherche?*. En ligne sur : <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/3373-place-et-r%C3%B4le-des-traces-%C3%A9crites-en-r%C3%A9solution-de-probl%C3%A8mes-num%C3%A9riques-%C3%A0-1%E2%80%99%C3%A9cole-%C3%A91%C3%A9men>. Consulté le 15/10/2015.

Utile pour la partie sur l'institutionnalisation.

Promonet, A. (2013). *La trace écrite du travail de la classe, entre genre textuel et genre professionnel*. En ligne sur : <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/3371-la-trace-%C3%A9crite-du-travail-de-la-classe-entre-genre-textuel-et-genre-professionnel>. Consulté le 25/10/2015.

Utile pour la partie sur l'institutionnalisation.

Sibois, J-M. (2007). *Jouer pour apprendre en EPS le rôle de la trace*. En ligne sur : http://www.aubagne.ien.13.ac-aix-marseille.fr/aubagne/EspEns/docs/Ressources_EPS/animJMS/Le_role_de_la_trace_dans_apprentissage_en_EPS.pdf. Consulté le 10/10/15

Utile pour la partie sur l'institutionnalisation.

SNUIPP. (2011). *La séquence d'apprentissage : la trace écrite lors de la phase de structuration*. En ligne sur : <http://neo.snuipp.fr/la-sequence-d-apprentissage-la,102>. Consulté le 20/10/2015.

Utile pour la partie de l'institutionnalisation.

Trottin, Benoîte. (2009/1). Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves. *Staps*. N°83. En ligne sur : <http://www.cairn.info/revue-staps-2009-1-page-69.htm>. Consulté le 6/12/2014.

Cet article de cette revue met en avant le langage qui est produit lors de la séance d'EPS.

Vinel, Michèle. Taburet Michel. (2008). *EPS et maîtrise de la langue*. En ligne sur : <http://ww2.ac-poitiers.fr/eps/spip.php?article147>. Consulte le 30/10/2014.

Les auteurs de cet article indiquent que le travail sur la maîtrise de la langue par les élèves est indispensable et doit être présent dans toutes les disciplines. Ils précisent que les réponses des élèves ne doivent pas se limiter à oui ou non, que le travail de reformulation est très important, que l'oral permet de résoudre des problèmes rencontrés lors des séances d'EPS comme par exemple des difficultés de démarquage, et que les interactions enseignant-élève et entre pairs sont importantes. Lors de cette dernière interaction, ils indiquent que c'est l'occasion de demander aux élèves de mettre en place des stratégies collectives, de se mettre d'accord sur un itinéraire.

4. Ouvrages

Bacot, L. Bourse, L. Demolina, D. Leger, C. Lorius, V. Muyard, B. Rhety, C. (2000). *Démarches innovantes EPS en primaire apprentissage transversaux et pédagogie des intentions*. Dijon : CRDP Dijon. 76 pages.

Ce livre présente des activités (jonglerie, course d'orientation, saut en longueur) qui permettent à l'élève de verbaliser les gestes de l'action.

Boisseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée Sauvage.

Cette référence m'a été utile pour la partie sur l'institutionnalisation.

Brunet, Ferras, Théry. (1992). *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*. Montpellier-Paris : Reclus – La documentation Française.

Utile pour la partie de l'institutionnalisation.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : E.S.F

Utile pour la partie de l'institutionnalisation.

Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. Dans Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L., (dir.) *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck, pp 43-58.

Utile pour la partie de l'institutionnalisation.

Pottier, J-M ; (2005). *Seules les traces font rêver*. Scérén, CRDP Champagne-Atdenne, p8

Utile pour la partie de l'institutionnalisation.

Tarr, L. Devaux, M. (2010). *Les aventures de Pensatou et Têtlanlère : Les nuits blanches de Pacha*. Paris : Éditions ep&s.

Tarr, L. Devaux, M. (2010). *Livret d'accompagnement Les nuits blanches de Pacha*. Paris : Édition ep&s.

Tarr, L. Devaux, M. (2010). *Les aventures de Pensatou et Têtlanlère : Le château de Radégou*. Paris: Éditions revus EP.S.

Tarr, L. Devaux, M. (2010). *Livret d'accompagnement Le château de Ragégou*. Paris : Éditions revusEP.S .

Tarr, L. Devaux, M. (2013). *Les aventures de Pensatou et Têtlanlère : Sur les traces de Têtlanlère*. Paris : Éditions ep&s.

Tarr, L. Devaux, M. (2013). *Livret d'accompagnement Sur les traces de Têtanlère*. Paris : Éditions ep&s.

Ces trois livres permettent de développer le langage chez les élèves à partir de situations sportives. Le premier livre permet de travailler à l'oral les verbes d'action, les prépositions. Le deuxième permet de travailler à l'oral les situations de jeux collectifs. Et enfin le troisième livre permet de travailler à l'oral la course d'orientation, les parcours de motricité et les activités athlétiques.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.

Utile pour la partie de l'institutionnalisation.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Utile pour la partie de l'institutionnalisation.

Sommaire des annexes

1. Annexe de l'année de Master 1 MEEF PE

Annexe I : Fiche de préparation de la séance de danse pour les moyennes et grandes sections

Annexe II : Transcription d'élèves de GS pour établir la chronologie des personnages imités durant la séance de danse

Annexe III : Transcription d'élèves de GS correspondant au moment de retour au calme

Annexe IV : Transcription d'élèves de GS correspondant à des extraits de la séance de langage d'évocation faisant suite à celle de natation

Annexe V : Fiche de préparation de la séance de badminton de CM2

Annexe VI : Transcription d'élèves de CM2 racontant leur séance de badminton et expliquant leurs opinions

2. Annexe de l'année de Master 2 MEEF PE

Annexe VII : Réemploi de la séance 1 de rugby

Annexe VIII : Début de la deuxième séance de rugby avec l'intervenant

Annexe IX : Réemploi de la séance 2 de rugby

Annexe X : Réemploi des séances 3 et 4 de rugby

Annexe XI : Institutionnalisation de la séquence de rugby : trace écrite : Cahier EPS

Annexe XII : Exemple d'un cahier d'EPS d'un élève de CE2 Réemploi de la séance 1 de rugby

Annexe XIII : Phase de réactivation dans une séance d'EPS concernant le cirque

Annexe II : Transcription d'élèves de GS pour établir la chronologie des personnages imités durant la séance de danse.

M=enseignante

Le premier échange entre l'enseignante qui est notée M et une élève qui est notée E :

1 M : Qu'est-ce que tu viens de faire? *<Pas de réponse de la part de l'élève>*. Sur les tapis, dans le gymnase, tu viens de faire quoi?

2 E : Des statues.

3 M : Tu viens de faire des statues. Et tu les as faites à quel moment les statues?

4 E : En premier.

5 M : Oui, et tu les faisais tout le temps ou lorsque la musique s'arrêtait?

6 E : Tout l'temps.

7 M : Tu les faisais tout le temps les statues?

8 E : Non.

9 M : Ah non ! Tu les faisais quand alors?

10 E : Quand la musique elle s'arrêtait.

11 M : C'est bien, c'est lorsque la musique s'arrêtait que tu faisais la statue. C'était bien? Est-ce que tu as aimé faire les statues?

12 E : Oui.

13 M : Pourquoi tu as aimé faire les statues?

14 E : Pasque on pouvait faire les statues qu'on voulait.

15 M : Parce que l'on pouvait faire les statues de son choix. Et après les statues, tu as entendu quelle musique?

16 E : Je m'en souviens plus.

17 M : Vous l'avez vu hier avec la maîtresse.

18 E : Pierre et les trois ptits.

19 M : C'est presque ça, c'est Pierre et le loup. Et qu'est-ce que tu as fait sur la musique de Pierre et le loup?

20 E : Le canard.

21 M : Le canard, mais au tout début de la musique, c'est le canard que tu as fait? *< Pas de réponse.>* Avant le canard, tu as fait quel animal? *<Pas de réponse>*. L'OI- ...

22 E : -SEAU.

23 M : L'oiseau, et il était comment l'oiseau?

24 E : En volant.

25 M : Il volait. Il était joyeux ou il était triste?

26 E : Il était joyeux.

27 M : Il était joyeux. Et après l'oiseau, qu'est-ce que tu as fait?

28 E : Le canard.

29 M : Le canard. Et le canard qu'est-ce qu'il faisait lui?

30 E : Il z'dandinait.

31 M : Il se dandinait. Il marchait vite ou il marchait lentement?

32 E : Lentement.

33 M : Il marchait lentement. Après le canard, c'était quel animal que tu as fait? <Pas de réponse>. Il a quatre pattes.

34 E : Le chat.

35 M : Le chat. Et en dernier c'est quel personnage que tu as fait? <Pas de réponse>. En dernier, c'était qui? Il a une canne.

36 E : Le papy.

37 M : C'était le papy. Et le papy il était content ou pas content?

38 E : Pas content. MRRRR (imitation du papy pas content en faisant la statue).

39 M : Très bien. Tu as aimé faire les personnages sur la musique de Pierre et le loup?

40 E : Oui.

41 M : Et pourquoi cela t'as plu de faire ça?

42 E : Pasque c'était trop rigolo.

Le deuxième échange entre l'enseignante qui est notée M et une élève qui est notée E :

43 M : Raconte moi ce que tu viens de faire sur les tapis?

44 E : De faire le canard dans ++ dans Pierre et le loup.

45 M : Oui c'est bien. Si l'on reprend au tout début de l'activité, qu'est-ce que tu as fait sur les tapis?

46 E : D'enlever ses chaussures.

47 M : Tu as enlevé tes chaussures et après tu as fait quoi?

48 E : Les statues quand y'avait plus quand on entendait plus la musique.

49 M : C'est très bien. Est-ce que tu as aimé faire les statues?

50 E : Oui.

51 M : Pourquoi tu as aimé les faire?

52 E : Passe-que, passe-que c'était bien.

53 M : Parce que c'était bien.. C'est tout?

54 E : Oui.

55 M : D'accord. Après les statues qu'est-ce que tu as entendu comme musique?

56 E : Bah ++ bah ++ bah la musique de + de de l'oiseau.

57 M : La musique de l'oiseau et tu te souviens comment elle s'appelait?

58 E : Oui.

59 M : Elle s'appelait comment?

60 E : Je sais plus.

61 M : C'est la musique de Pierre et le loup.

62 E : Oui.

63 M : Qu'est-ce que tu as fait sur la musique de Pierre et le loup?

64 E : Je n'sais plus.

65 M : En premier, tu as fait l'oiseau. Après tu as fait quel animal?

66 E : Le canard.

67 M : C'est bien. Et après le canard, tu as fait quoi?

68 E : Je n'sais plus.

69 M : C'était le +++ le chat que tu as fait après le canard. On va répéter tu as fait l'oiseau après?

70 E : Le canard.

71 M : Et après?

72 E : Le chat.

73 M : Très bien. Et en dernier c'était? <Pas de réponse>. Il n'était pas content, il avait une canne.

74 E : Le grand-père.

75 M : Très bien. Tu as aimé faire les personnages sur la musique de Pierre et le loup?

76 E : Oui, c'était bien, c'est rigolo.

Le troisième échange entre l'enseignante qui est notée M et un élève qui est noté E :

77 M : Est-ce que tu peux me raconter ce que tu viens de faire?

78 E : J'ai ++ nous avons fait l'oiseau.

79 M : Tu as fait l'oiseau. Au tout début de l'activité tu te souviens ce que tu as fait sur la musique? <Pas de réponse>. Quand la musique elle s'arrêtait qu'est ce qu'il fallait faire?

80 E : Faire les statues.

81 M : Tu as fait les statues. Quand on a fini le travail sur les statues qu'est-ce que tu as entendu comme musique?

82 E : L'oiseau.

83 M : Tu te souviens comment elle s'appelait cette musique?

84 E : Non.

85 M : C'était la musique de Pierre et le loup. Qu'est-ce que tu as fait sur cette musique? *Pas de réponse.* Au début tu as commencé part faire l'oiseau. Après l'oiseau tu te souviens ce que tu as fait comme animal?

86 E : Canard.

87 M : Le canard. Et après le canard?

88 E : Le chat.

89 M : Bien, c'était le chat. Et après c'était qui? +++ Il a une canne. +++ Tu te souviens pas?

90 E : Non.

91 M : C'était le grand-père. Il était comment le grand père? +++ Il était content ou pas content?

92 E : Content.

93 M : Il était content?

94 E : Non, pas content.

95 M : Qu'est-ce que tu as aimé faire?

96 E : L'oiseau.

97 M : Et pourquoi t'as préféré faire l'oiseau?

98 E : Passe-que.

99 M : Parce que quoi?

100 E : Passe-que +++ on +++ on met les bras en ++ en ++ au +++ à gauche et à droite.

101 M : Et qu'est ce qu'ils font tes bras?

102 E : Y +++ y +++ y.

103 M : Ils font les mouvements des ailes de l'oiseau pour que l'oiseau s'envole?

104 E : Oui.

Annexe III : Transcription d'élèves de GS correspondent au moment de retour au calme

M=enseignante

1 M : Vous pouvez me dire ce que vous avez fait aujourd'hui? Qu'est-ce que vous avez préféré?

2 E1 : Les pâtes à modeler.

3 M : On n'a pas fait les pâtes à modeler cette semaine.

4 E1 : De faire les animaux dans Pierre et le loup.

5 E : Oui.

6 E2 : C'était trop bien.

7 E3 : C'était bien.

8 E4 : On n'a pas fait le loup.

9 M : Oui, on n'a pas fait le loup aujourd'hui.

10 E4 : Pourquoi. Parce que moi J'ADORAIS le loup. J'adore le loup.

11 E5 : Bah, moi j'rêve des cauchemars du loup.

12 M : Vous avez vu, sur différentes musiques, on peut faire différentes émotions. On a été content, on a été pressé, on a été en colère. On a imité beaucoup d'animaux sur la musique de Pierre et le loup. Quel est l'animal que vous avez préféré faire?

13 E6 : Pierre et le loup.

14 E7 : Moi, j'ai préféré l'oiseau.

15 M : Pourquoi tu as préféré l'oiseau?

16 E7 : Parce qu'il vole.

17 E8 : Moi j'ai préféré le chat.

18 M : Alors pourquoi le chat? Chut ! Écoutez votre camarade.

19 E8 : Parce que on a couru comme un chat.

20 E9 : Parce que on a marché comme un chat.

21 M : Chut! On a couru comme un chat, on a marché comme un chat. Chut! Parlez chacun votre tour.

22 E10 : J'adore le poussin.

23 M : Pourquoi tu adores le poussin?

24 E10 : Parce qu'il fait piou, piou, piou.

25 M : D'accord. Mais ce n'était pas un poussin. C'était quoi?

26 E10 : Canard.

27 E11 : Piou, piou, piou.

28 M : Et toi tu as préféré quoi?

29 E12 : Tout.

30 E13 : Moi, j'ai préféré tout la planète.

31 M : Ne raconte pas n'importe quoi.

Annexe IV : Transcription d'élèves de GS correspondant à des extraits de la séance de langage d'évocation faisant suite à celle de natation

Concernant les compétences propres à la natation, les entrées dans l'eau, les immersions, les déplacements, les pertes d'appuis plantaires ont été travaillés durant la première séance. Suite à cela, pendant la séance de langage d'évocation les élèves disent :

1 E : La première fois qu'on avait été à Nautilus, j'avais eu peur d'aller dans +++ d'aller dans l'eau parce que aussi quand on avait été il faisait froid.

2 E : Aussi y'avait une sculpture et fallait passer dans et après fallait aller de l'autre côté et +++ et +++ et après on recommence.

Pendant la deuxième séance, les appuis instables, les entrées dans l'eau, les déplacements et les immersions ont été travaillés. Suite à cette séance, les élèves ont raconté ce qu'ils ont fait :

3 E : En fait on n'était sur les tapis fallait marcher.

4 E : Oui fallait marcher tssus pour courir et plonger.

5 E : Ouais, après si on peur ou pas peur ++ bah y saute ou ce qui on peur bah y saute pas y's tiennent au tapis.

6 E : Déjà ++ déjà moi quand j'passe la tête sous l'eau et qu'j'ouvre les yeux et béh après chui obligé de m'les frotter, ça pique les yeux.

7 E : Booh +++ au premier début +++ début ++ au début ++ béh que j'allais ++ et beh ++ j'ai un peu peur parce que l'eau +++ elle peut ++ passe-que je croyais que +++ que j'allais couler.

La troisième séance c'est déroulée en grande profondeur, l'immersion, les déplacements autonomes ont été travaillés. Les élèves ont découvert qu'ils flottaient tout seul. Suite à cette séance, les élèves ont raconté ce qu'ils ont fait:

8 E : Avec l'échelle aussi on on allait dessus dessous ++ on faisait ça + on commençait par dessous + moi j'ai commencé par + dessus après j'ai fait dessous ++ j'en ai fait quatre après.

9 E : Le seul moment où ch'flotte c'est quand j'vais chercher les choses au fond d'eau ++ comme + l' + l'eau + elle nous porte alors euh + alors euh + faut forcément s'a s'agripper à la perche pour descendre.

10 E : On a fait un autre exercice aussi on devait s'laisser couler sur l'eau et ça remonte tout seul.

11 E : L'eau après ça remonte tout seul + moi j'remonte tout seul sur + sur la surface de l'eau.

Lors de la quatrième séance, les élèves ont travaillé sur les entrées dans l'eau, l'immersion et le déplacement. Suite à cette séance, les élèves racontent :

12 E : C'est pas trop agréable passe-que dès fois euh + ça fait un peu peur quand on va sous l'eau + mais pas trop ++ et dès fois + euh + quand on a peur d'aller sous l'eau + dès fois + on n'y va pas alors + euh + passe-que des fois des fois des fois quand ça rentre dans les yeux après + mmm + après ça fait mal aux yeux dès fois.

13 E : On fait du togoban + on saute dans l'eau ++ après on va sur le tapis on saute voilà.

14 E : Y'a + en fait c'est qui y'avait des monsieurs dames qui v'naient + pour + venir nous aider + moi j'avais un p'tit peu peur + la première fois la prochaine quand ch'suis allé dans.

15 E : On glisse la tête en bas et les pieds en haut + on glisse + après quand on tombe bah dès fois ++ on peut + on va sous l'eau.

Pendant la cinquième séance, les élèves ont travaillé les déplacements et les immersions ainsi que l'allongement. Suite à cette séance, les élèves racontent :

16 E : J'me rends compte que l'corps flotte quand + quand dès fois j'fais une p'tite traversée.

Durant la sixième séance, les élèves ont travaillé les déplacements et l'allongement. Suite à cette séance, les élèves ont raconté ce qu'ils ont fait :

17 E : En fait il faut que je passe dessous et que je remonte + prends ma respiration je plonge dans l'eau et après que j'ai plongé je bouge avec mes pieds mais dans l'eau je me re-soulève.

18 E : Moi je respire dans l'eau comme ça + quand je suis en haut après je respire tranquillement.

Lors de la septième séance les élèves ont travaillé les déplacements, les entrées dans l'eau, les déplacements autonomes et les immersions. Suite à cette séance, les élèves ont raconté ce qu'ils ont fait :

19 E : Y'a des cerceaux et pi nous on passe dans les cerceaux et après bein on on y faut monter sur les tapis et puis ressauter remonter.

20 E : Ch'traverse le pont de singe la tête sous l'eau ensuite on passe des frites et hop j' je retombe de l'autre côté pour faire la même chose et c'est nos jambes qui nous font avancer.

21 E : Je me bouche le nez et je me bouche la bouche et après je vais sous l'eau et je nage.

22 E : C'est facile passe-que pff on a qu'a glisser et monter, marcher euh des trucks comme ça.

Suite à la dernière séance, les élèves ont raconté ce qu'ils ont fait :

23 E : Je regarde sous l'eau et je vois des p'tits des p'tits jouets et pi je je devais les attraper et puis après euh je ++ je les ramènes au bord.

24 E : C'était celui qui en ramenait le plus qui avait gagné l'équipe.

25 E : Tout léger c'est comme un dauphin je m'allongeais.

26 E : D'abord j'prends une grande respiration ensuite de l'air s'échappe un peu de de mon nez comme ça ça remonte à la surface ça fait des bulles.

Annexe V : Fiche de préparation de la MAT de cycle 3 pour une séance de badminton de CM2

<u>Domaine d'activité :</u> Éducation physique et sportive			
<u>Titre de la séance :</u> Le badminton			
<u>Durée :</u> 1H	<u>Organisation de la classe :</u> en classe entière – par groupe		
<u>Objectifs :</u> - Savoir utiliser une raquette pour envoyer, renvoyer un volant - Se placer par rapport à l'engin envoyé pour pouvoir le renvoyer à son tour.			
<u>Matériel :</u> Raquettes de badminton, volants, chronomètre			
<u>Phases</u>	<u>Activité de l'enseignant - consignes-</u>	<u>Activité de l'élève</u>	<u>Organisation de travail</u>
Échauffement 10min	L'enseignante demande aux élèves : « Vous courez et quand je tape dans les mains vous faites une flexion et une extension. »; « Vous courez et quand je tape dans les mains vous faites deux pas chassés. »; « Vous courez et quand je tape dans les mains vous sautez »	- Les élèves suivent les consignes de l'enseignante.	Travail en classe entière
Activité 25 min * 2	L'enseignante dit aux élèves : « On fait deux groupes, le premier groupe va sur la scène et vous lisez un livre. Le deuxième groupe vous vous mettez par deux et vous vous entraînez à faire des échanges. Le but c'est que le volant tombe par terre le moins de fois possible ». Au bout de 25 min on échange les groupes.	- Les élèves font deux groupes. Le premier groupe lit un livre. Le deuxième groupe s'entraîne à faire des échanges	Travail en groupe classe. Raquettes et volants de badminton.
Mise au calme 10min	L'enseignante demande aux élèves de ranger le matériel dans le calme.	- Les élèves rangent le matériel.	Travail collectif

Annexe VI : Transcription d'élèves de CM2 racontant leur séance de badminton et expliquant leurs opinions

M=enseignante

Élève n°1 :

1 M : Est-ce que tu peux me raconter ce que tu viens de faire?

2 E : Bah je viens de faire du badminton.

3 M : Oui. Et qu'est-ce que tu as fait pendant la séance de badminton?

4 E : Bah en fait on se lance un volet et faut que l'autre nous la relance et le but du jeu faut marquer des points.

5 M : Oui. Mais on dit un volet?

6 E : Oui.

7 M : Non, on dit un volant. Est-ce que tu aimes bien faire du badminton?

8 E : Oui.

9 M : Et pourquoi?

10 E : Euh parce que c'est assez marrant, euh, on + on + dés fois quand on se lance la balle bah + bah on la rattrape pas donc on rigole dés fois, dés fois on glisse donc c'est marrant.

Élève n°2 :

11 M : Est-ce que tu peux me raconter ce que tu viens de faire?

12 E : J viens de faire du badminton.

13 M : Oui, et tu as fait quoi pendant la séance?

14 E : Bah on a lancé le volant à + avec celui qu'on jouait.

15 M : Oui.

16 E : Et euh + il fallait le rattraper quand il nous le lançait.

17 M : Et est-ce que tu as aimé faire du badminton?

18 E : Oui.

19 M : Pourquoi?

20 E : Parce que c'est sportif et puis bah j'aime bien faire du sport ++ et c'est facile.

21 M : C'est facile. Pourquoi c'est facile?

22 E : Il y a juste à lancer, + juste à apprendre comment lancer et un peu à rattraper.

23 M : Et toi tu y arrives à lancer?

24 E : Oui.

25 M : Et à faire les services tu y arrives?

26 E : Oui.

Élève n°3 :

27 M : Est-ce que tu peux me raconter ce que tu viens de faire?

28 E : Bah du badminton.

29 M : Et qu'est-ce que tu as fait pendant la séance?
30 E : Bah on a fait + on s'est entraînés en fait.
31 M : Vous vous êtes entraînés. Et vous avez fait quoi comme entraînement?
32 E : Bah on a + on a fait des passes.
33 M : Des passes. Est-ce que c'était facile?
34 E : Ça va.
35 M : Ça va. Et est-ce que tu aimes bien faire du badminton?
36 E : Oui.
37 M : Pourquoi?
38 E : Mmm parce que c'est marrant on rigole bien.
39 M : Vous rigolez bien?
40 E : Oui.

Élève n°4 :

41 M : Qu'est-ce que tu viens de faire pendant cette séance?
42 E : Du badminton.
43 M : Et tu as fait quoi pendant la séance de badminton?
44 E : Euh, +++ j'ai joué au badminton.
45 M : Vous faisiez quoi comme jeux?
46 E : Des matchs.
47 M : Des matchs. Comment fais tu pour lancer le volant ? ++ Vous vous lanciez le volant?
48 E : Oui.
49 M : Et est-ce que tu aimes bien faire des séances de badminton à l'école?
50 E : Oui.
51 M : Pourquoi?
52 E : + Parce que ça m'a plu.
53 M : Parce que ça t'as plu. C'est tout?
54 E : Oui.
55 M : Qu'est-ce qui te plaît? <Pas de réponse>. Qu'est-ce-que tu aimes faire?
56 E : Je sais pas trop.
57 M : Tu sais pas trop.
58 E : Non.
59 M : Il n'y a pas quelque chose que tu préfères faire?
60 E : Rigoler avec les copains.

Élève n°5 :

61 M : Qu'est-ce que tu viens de faire pendant cette séance?
62 E : Ben + on joue euh + Y'a deux groupes on joue au badminton et euh après la maîtresse tape des mains et dit que ceux qui ont joué vont dans un rang et ceux qui n'ont pas joué vont dans un autre. Et ceux qui sont dans le rang de ceux qui ont pas joué demandent une petite raquette ou une grande raquette. Et ceux qui ont joué vont sur la scène et lit.
63 M : D'accord c'est très bien. Et quand vous jouez vous faites quoi?

- 64 E :** Bah on essaye de rattraper euh ++ la balle.
- 65 M :** Ça s'appelle une balle au badminton?
- 66 E :** Non c'est euh +++
- 67 M :** Un
- 68 E :** Un volet.
- 69 M :** Non un volant.
- 70 E :** Un volant.
- 71 M :** Et vous faites quoi avec se volant?
- 72 E :** Euh on fait des passes.
- 73 M :** Et est-ce que vous comptez le nombre de passe que vous faites?
- 74 E :** Dès fois oui mais pas souvent.
- 75 M :** D'accord. Et est-ce que tu aimes faire du badminton?
- 76 E :** Oui.
- 77 M :** Pourquoi?
- 78 E :** Parce que c'est amusant.
- 79 M :** C'est amusant. Quoi d'autre?
- 80 E :** Que + on + on travaille nos muscles.
- 81 M :** Vous travaillez vos muscles. Et est ce qu'il y a autre chose que tu aimes bien pendant les séances de badminton?
- 82 E :** Bah ++ en courant on glisse des fois + c'est rigolo + mais euh y faut essayer de pas tomber.

Élève n°6 :

- 83 M :** Est-ce que tu peux me raconter ce que tu viens de faire pendant la séance de badminton?
- 84 E :** Bah + j'ai + bah on a fait du badminton.
- 85 M :** Oui et vous avez fait quoi?
- 86 E :** En fait il faut lancer une + une sorte de balle et pi y faut la rattraper.
- 87 M :** Et cette sorte de balle elle s'appelle comment?
- 88 E :** Euh un volet ch'crois.
- 89 M :** Non c'est un volant.
- 90 E :** Un volant.
- 91 M :** Est-ce que tu aimes bien faire du badminton?
- 92 E :** Oui.
- 93 M :** Pourquoi?
- 94 E :** Parce que ++ j'aime bien + des + j'aime bien les sports avec des raquettes.

Élève n°7 :

- 95 M :** Est-ce que tu peux me raconter ce que tu viens de faire pendant la séance de badminton?
- 96 E :** Bah du badminton.
- 97 M :** Et qu'est-ce que tu as fait lorsque tu as joué au badminton?
- 98 E :** Euh + euh du badminton.
- 99 M :** Raconte-moi comment tu as fait pour jouer au badminton.
- 100 E :** Euh + j'ai pris le volant j'l'ai balancé en l'air.

101 M : Tu l'as comment? Est-ce que l'on dit balancer?
102 E : Non je l'ai jeté en l'air. Et j'ai tiré avec la raquette.
103 M : D'accord. Et le copain en face de toi qu'est ce qu'il devait faire?
104 E : Y devait la rattraper avec sa raquette. Et me la renvoyer.
105 M : Tu sais comment ça s'appelle ce que tu viens de me décrire?
106 E : Non.
107 M : Ça s'appelle faire des échanges.
108 M : Est-ce que tu aimes bien faire du badminton?
109 E : Oui.
110 M : Pourquoi?
111 E : Bah passe-que c'est amusant.
112 M : Quoi d'autre?
113 E : Mmmm parce que c'est sportif.

Élève n°8 :

114 M : Est-ce que tu peux me raconter ce que tu viens de faire pendant la séance de badminton?
115 E : Bah avec mes copains on a joué on a fait on a joué au badminton et on a fait des matchs.
116 M : Vous avez fait des matchs. Qui a gagné?
117 E : C'est mon copain et après c'est moi.
118 M : Très bien. Raconte-moi comment ça se passe un match.
119 E : Euh ++ on fait un engagement on le lance à l'autre lui le relance et si ça tombe par terre il a un point.
120 M : D'accord très bien. Et est-ce que tu aimes jouer au badminton?
121 E : Oui.
122 M : Oui pourquoi?
123 E : Passe-que on s'amuse + euh ++ on s'amuse et on rigole bien c'est sympa avec les copains.

Élève n°9 :

124 M : Qu'est-ce que tu viens de faire pendant la séance de badminton, raconte moi?
125 E : Euh du badminton.
126 M : Et qu'est-ce que tu as fait pendant la séance de badminton?
127 E : J'ai fait un match.
128 M : Comment ça se passe un match?
129 E : Bah + c'est deux équipes qui jouent et + et + lui qui gagne bah il a gagné.
130 M : Vous étiez des équipes lorsque vous jouiez aujourd'hui?
131 E : Non la on jouait du un conte un.
132 M : Très bien. Est-ce que tu aimes jouer au badminton?
133 E : Oui.
134 M : Pourquoi?
135 E : Bah c'est amusant.
136 M : Pourquoi c'est amusant?
137 E : Bah en même temps on rigole des fois et pi on est avec nos copains.

Élève n°10 :

138 M : Est-ce que tu peux me raconter ce que tu viens de faire?

139 E : Euh du badminton.

140 M : Et qu'est-ce que tu as fait quand tu jouais au badminton?

141 E : On avait un volet et avec les raquettes on devait le lancer à notre camarade.

142 M : D'accord. Mais tu es sur que ça s'appelle un volet?

143 E : +++ Oui.

144 M : Non ça s'appelle un volant.

145 E : Oui

146 M : Est-ce que vous comptez le nombre de points quand vous vous échangez le volant?

147 E : Non.

148 M : Et est-ce que tu aimes bien faire du badminton?

149 E : Un peu.

150 M : Pourquoi un peu?

151 E : Parce que j'aime pas le sport.

152 M : Tu n'aimes pas ce sport?

153 E : Non.

154 M : Et est-ce qu'il y a un autre sport que tu aimes?

155 E : Non.

156 M : Tu fais du sport en dehors de l'école.

157 E : Non.

Élève n°11 :

158 M : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu viens de faire pendant la séance de badminton?

159 E : J'ai fait du badminton.

160 M : Raconte-moi comment tu as fait pour jouer au badminton.

161 E : J'ai pris un volant et je l'ai lancé à mes camarades.

162 M : A tes camarades ou à une camarade?

163 E : A une camarade.

164 M : Et ta camarade qu'est ce qu'elle devait faire après que tu lui as lancé le volant?

165 E : La renvoyer.

166 M : Et après toi tu faisais quoi?

167 E : Des fois elle tombait par terre mais des fois je la relançais des fois.

168 M : D'accord. Est-ce que tu aimes bien faire du badminton?

169 E : Pas trop.

170 M : Pourquoi tu n'aimes pas trop faire du badminton?

171 E : Parce que c'est difficile.

172 M : Qu'est-ce qui est difficile?

173 E : Bah de renvoyer la balle avant j'y arrivais maintenant j'y arrive plus.

174 M : Tu y arriveras mieux la prochaine fois.

175 E : Oui

Élève n°12 :

176 M : Est-ce que tu peux me raconter ce que tu viens de faire pendant la séance de badminton?

177 E : Euh bah j'ai lancé le volet à XXX mais elle arrivait pas bien à le rattraper pi j'arrêtais pas de rigoler autrement j'y arrivais bien.

178 M : D'accord. Par contre au badminton ce qu'on lance ça s'appelle comment?

179 E : Un volet.

180 M : Non c'est un volant.

181 E : D'accord.

182 M : Est-ce que tu aimes bien faire du badminton?

183 E : Un peu.

184 M : Pourquoi tu aimes un peu?

185 E : Parce que je trouve quand même que c'est assez dur.

186 M : Qu'est ce qui est dur?

187 E : Bah de la relancer + à la personne à qui on doit le relancer parce que soit on vise à coter ou soit on n'arrive pas à rattraper le volant.

Élève n°13 :

188 M : Est-ce que tu peux me raconter ce que tu viens de faire pendant la séance de badminton?

189 E : Euh j'ai essayé de rattraper la balle + des fois euh mm j'arrivais pas mais + mais au bout d'un moment fallait que + euh + je lançais la balle et j'ai + je frappais parce que sinon si je la lançais et que je la frappais en l'aire j'y arrivais pas.

190 M : D'accord. Et après la personne qui était avec toi qu'est ce qu'elle devait faire?

191 E : Euh + euh je devais lui donner des indications soit pour qu'elle la rattrape soit qu'elle la lance et que je la rattrape.

192 M : D'accord. Mais au badminton on appelle ça une balle?

193 E : Non.

194 M : Ça s'appelle comment alors?

195 E : Un volant.

196 M : Très bien. Est-ce que tu aimes bien jouer au badminton toi?

197 E : Oui.

198 M : Pourquoi?

199 E : Euh + parce que c'est un jeu d'équipe.

200 M : Là vous jouez en équipe?

201 E : Non mais on a un coéquipier.

202 M : C'est un adversaire avec qui tu jouais pas un coéquipier parce que vous n'étiez pas dans la même équipe.

203 E : Ah oui c'est vrai.

Élève n°14 :

204 M : Est-ce que tu peux me raconter ce que tu viens de faire?

205 E : J'ai pas fait parce que j'étais puni.

206 M : D'accord. Et les autres fois quand tu jouais au badminton, tu aimais bien ça?

207 E : Oui j'adore.

208 M : Pourquoi tu adores?

209 E : Parce que c'est rigolo.

210 M : Pourquoi c'est rigolo?

211 E : Bah c'est rigolo quand on perd + c'est bien parce que on bouge + j'aime bien quand on court et quand on saute.

212 M : D'accord. Est-ce que ça te dérange de perdre?

213 E : Non, c'est rigolo.

214 M : Et quand tu gagnes tu es content?

215 E : Oui mais le principale c'est de jouer pas de gagner ou perdre c'est comme les jeux de société le principale c'est de participer. C'est pas grave si je gagne ou si je perds.

Élève n°15 :

216 M : Est-ce que tu peux me raconter ce que tu viens de faire pendant la séance de badminton?

217 E : Euh j'ai joué au badminton euh après euh des fois euh j'envoyais le + le + le volant euh euh à XXX et puis euh ça euh ça des fois ça partait de l'autre côté + euh ça partait pas forcément vers lui.

218 M : D'accord.

219 E : J'ai envoyé plusieurs fois + plusieurs fois sur lui + au moins 5 fois.

220 M : C'est bien. Et toi est-ce que tu aimes bien jouer au badminton?

221 E : Oui j'aime bien parce qu'il y a quelque temps j'ai fait du tennis avec un club et pi c'est à peu près comme le badminton donc j'aime bien.

222 M : D'accord tu aimes bien les jeux avec les raquettes.

223 E : Oui.

Élève n°16 :

224 M : Est-ce que tu peux me raconter ce que tu viens de faire pendant la séance de badminton?

225 E : Bah euh bah euh on a enfin on a pris une raquette on a lancé le volant à l'autre personne avec qui on jouait.

226 M : Oui. Et l'autre personne qu'est ce qu'elle devait faire?

227 E : Bah elle devait nous la rendre enfin nous la lancer.

228 M : Oui. Tu sais comment ça s'appelle ça, quand on se lance chacun son tour le volant?

229 E : Euh non je sais plus.

230 M : Ça s'appelle faire des échanges.

231 E : Ah oui.

232 M : Est-ce que tu aimes bien faire du badminton?

233 E : Oui j'adore.

234 M : Pourquoi tu adores?

235 E : Parce que c'est bien + on partage un moment avec les copains et les copines donc j'aime bien.

236 M : D'accord c'est bien.

Annexe VII : Réemploi de la séance 1 de rugby

M=enseignante

1 M : La semaine dernière nous avons fait une séance de rugby. Est-ce que vous pouvez me dire ce que vous avez appris? Lucas.

2 Lu : Qu'il ne fallait pas plaquer.

3 M : Oui, il ne fallait pas plaquer. Pourquoi il ne fallait pas plaquer?

4 Lu : Parce qu'on n'a pas appris.

5 M : Oui, c'est exact. Maxence.

6 Ma: Qu'il ne fallait pas ++ qu'il ne fallait pas garder la balle contre soi. Il ne fallait pas la mettre assez loin mais vers lui et marcher. Il fallait la tenir à deux mains.

7 M : Oui il fallait la tenir à deux mains. Mais comment on devait tenir le ballon, on devait le tenir en position couchée?

8 Ma : Il fallait la tenir comme ça. (Il fait des gestes)

9 M : Comment comme ça?

10 Ma : euh euh prendre bien, debout.

11 M : Oui Lucas, redis le bien fort!

12 Lu: Le ballon de rugby il devait être debout.

13 Ma : Oui parce qu'il y avait la tête et les jambes.

14 M : Oui c'est très bien. Lina qu'est-ce que tu veux dire? Chut ! C'est Lina qui a la parole, on l'écoute!

15 Li : Euh + bah quand on avait le ballon, + il fallait courir avec le ballon, euh + euh sauter avec le ballon et après le donner à son copain.

16 M : Oui il fallait donner le ballon au camarade de son équipe qui attendait derrière la ligne de départ. C'était un relais. Oui Enzo.

17 En: On a aussi fait un match. On a aussi appris que quand on a un ou les deux genoux par terre on doit lâcher le ballon. Et il faut que quelqu'un arrive à le reprendre.

18 El : On doit toujours tenir bien le ballon avec les mains.

19 Ma : Faut pas qu'il dise tout lui il connaît le rugby lui.

20 M: Oui Lenny.

21 Le : On a fait des pas-chassés + on a couru on a sauté + on a fait des pirouettes dans l'herbe.

22 M : Oui c'est exact. C'est quelle étape lorsque vous avez couru, sauté et fait des pas-chassés et des pirouettes dans une séance de rugby? Oui Léa.

23 Lé : C'est l'échauffement.

24 M : C'est ça. Qui veut prendre la parole pour me raconter ce qu'il a appris, ce qu'il a retenu de la séance de rugby?

25 En : Qu'il fallait ++ qu'il fallait

26 Lé : Qu'il ne fallait pas avoir peur de se salir. C'est pas grave si on se salit.

27 M : Oui c'est vrai.

28 Mat : C'est un sport collectif.

29 Er : Il faut jouer avec tout le monde, les filles et les garçons, les grands et les petits. Au rugby on a besoin de tout le monde.

30 M : Vous vous souvenez le mot qu'il a employé?

- 31 En** : C'est pas parce que les filles sont nulles qu'elles n'ont pas le droit d'avoir le ballon.
- 32 M** : Enzo il ne faut pas dire ça, elles sont toutes aussi douées que toi au rugby. Greg vous l'a déjà dit. Chut, on ne s'entend plus. On respecte la personne qui parle. Oui Léa.
- 33 Lé** : C'est pas parce qu'il y a des gens plus petits que nous que l'on ne doit pas leur faire la passe.
- 34 Sa** : Qu'il faut passer aux filles.
- 35 M** : Oui. Vous ne vous souvenez pas du mot qu'il a employé Greg? La TO....La tolérance.
- 36 Ma** : C'est un sport de combat.
- 37 En** : Il a dit aussi qu'il faut s'enlever de la tête que l'on donne des coups de pied et des coups de poing.
- 38 M** : Il a dit qu'on a le droit de donner des coups de poing et des coups de pied ?
- 39 En** : Non il a dit que l'on n'a pas le droit. C'est un sport de combat mais sans coup de poing et coup de pied.
- 40 M** : Oui très bien. Juline.
- 41 Ju** : Quand on va vers le but on doit poser à terre le ballon pour marquer un but.
- 42 M** : En rugby on ne dit pas un but mais un essai. Quelles sont les conditions pour marquer un point ?
- 43 El** : Le ballon doit toucher le sol et la main du joueur en même temps.
- 44 M** : Oui c'est exact. Anélie.
- 45 An** : On a pas le droit de plaquer on doit faire des ptits câlins.
- 46 En** : Oui on doit faire des câlins.
- 47 M** : Enzo tu n'as pas la parole pour t'exprimer tu attends ton tour. Maxence.
- 48 Ma** : Quand on doit faire le câlin on met les bras en dessous du nombril, pas au-dessus.
- 49 M** : Oui. Chut il y a trop de bruit. Juline. On écoute Juline c'est elle qui a la parole.
- 50 Ju** : Faut encercler la personne et lever les bras pour récupérer le ballon.
- 51 M** : Oui c'est très bien. Vous avez retenu plein de choses c'est très bien.

Annexe VIII : Début de la deuxième séance de rugby avec l'intervenant

Intervenant : Pouvez-vous me dire ce que vous avez retenu de la semaine dernière ? Oui

Ma : On doit faire jouer tout le monde aussi bien les grands que les petits c'est la tolérance.

Intervenant : Oui. (Fait voir avec le doigt un élève pour l'interroger).

Er : On doit tenir le ballon en position debout car il a des jambes et des bras. On ne doit pas le mettre trop près et trop loin de son corps.

Intervenant : Très bien. (Fait voir avec le doigt un élève pour l'interroger).

An : On doit faire des petits câlins pour récupérer le ballon.

Intervenant : Oui pour le moment on a appris comme ça. (Fait voir avec le doigt un élève pour l'interroger).

En : C'est un sport de combat mais on n'a pas le droit de donner des coups de poing et des coups de pied.

Intervenant : Oui c'est très important ce que tu viens de dire. (Fait voir avec le doigt un élève pour l'interroger).

El : On n'a pas le droit de plaquer comme on n'est pas au club.

Intervenant : Oui tu auras le droit de plaquer au match de samedi. (Fait voir avec le doigt un élève pour l'interroger).

Lo : Pour marquer un essai le ballon doit toucher le sol et la main du joueur.

Intervenant : Je vois que vous avez très bien retenu ce que nous avons fait par rapport aux autres groupes.

Annexe IX : Réemploi de la séance 2 de rugby

M=enseignante

1 M : Est-ce que vous pouvez me dire ce que vous avez appris pendant la deuxième séance du rugby? Anélie

2 An : Hmm+++

3 M : Qu'est-ce que tu as appris? +++ Qu'est-ce que tu as fait pendant la séance de rugby?

4 An : J'ai compris qu'il faut faire vite pour donner le ballon.

5 M : Pourquoi il faut faire vite pour donner le ballon?

6 An : Parce que sinon on se le fait prendre.

7 M : On se fait prendre la ballon?

8 An : Non.

9 M : C'est quoi alors?

10 An : Je ne sais pas comment ça s'appelle.

11 M : C'est le flag. La ceinture avec les deux bandes qui se détachent. Vous avez entendu les autres ça s'appelle un flag. Elias.

12 El : Aussi on a appris qu'il fallait éviter pour se faire prendre le ballon. Il faut être rapide pour garder le ballon.

13 M : Oui mais tu peux préciser il faut éviter quoi?

14 El : Des personnes pour éviter de tacler.

15 M : On a le droit de tacler?

16 El : Ah non

17 M : Maxence

18 Ma : Aussi + aussi y a on n'a pas le droit de + de + de garder le truc contre soi

19 M : C'est quoi le truc?

20 Ma : Le ballon. On doit pas le garder contre soi quand on court.

21 M : Oui c'est bien tu as retenu ce que nous avons dit la dernière fois. Lucas.

22 Lu : Aussi pour prendre les flags il fallait pas + on devait pas + par exemple si je lance le ballon à quelqu'un et qu'on me prend le flag on peut pas parce que faut avoir le ballon dans nos mains pour nous prendre le flag.

23 M : Très bien, on peut enlever le flag que lorsqu'un joueur a le ballon dans les mains. Enzo.

24 En : Bah aussi on a appris la semaine dernière que quand en fait + quand tu as le ballon ou que quelqu'un vient sur toi même si tu te fais prendre il faut lancer le ballon à quelqu'un + par exemple je fais la passe à Louis comme ça ils viennent tous sur moi et Louis y peut foncer après et passer à d'autres gens et après comme ça on peut marquer.

25 M : Oui mais il faut l'envoyer à n'importe qui?

26 En : Non

27 M : Il faut l'envoyer à qui?

28 En : A son coéquipier et on n'a aussi + on n'a pas le droit de faire des passes en avant.

29 M : Oui. Juline

30 Ju : Hmm +++ je sais plus.

31 M : Marylou

32 Mar : Il ne faut pas toucher les flags en courant.

33 En : On n'a pas le droit de les garder.

34 M : Tu as la parole?

35 En : Non

36 M : Non donc tu ne coupes pas la parole à Marilou. Vas-y reprends Marilou.

37 Ma : Quand on courait on ne devait pas les toucher.

38 M : Oui. Lina

39 Li : On avait fait une sorte d'épervier avec les flags.

40 M : Oui très bien. Axel.

41 Ax : Il ne fallait pas enlever + enlever les flags quand on n'avait pas le ballon dans les mains.

42 M : D'accord, ça revient à ce que Lucas nous a dit.

Annexe X : Réemploi des séances 3 et 4 de rugby

M=enseignante

1 M : Qu'est-ce que vous avez appris ou retenu des deux dernières séances?

2 Er: On a appris à plaquer.

3 M : Oui très bien, on a appris à plaquer. Comment on fait pour plaquer?

4 Er: On doit entourer la personne avec les bras mais sous + sous le le nombril.

5 M : Oui c'est ça. Par conte on doit l'entourer au niveau des jambes ou des hanches?

6 El : Aux genoux.

7 M : Est-ce que tu as la parole?

8 El : Non.

9 M : Donc tu la demandes avant de parler. Erin

10 Er : C'est aux jambes.

11 M : Oui. Antonin.

12 An : Quand on plaque on doit pas faire tomber l'adversaire.

13 M : Ah bon. Qu'est-ce que l'on doit faire alors?

14 An : Euh++ Euh il faut juste entourer les jambes et après ils nous donnent le ballon.

15 M : Tu es sûr que l'on n'a pas le droit de faire tomber l'adversaire qui a la ballon? Les autres vous en pensez quoi?

Lenny

16 Le : Bah on a le droit de la faire tomber.

17 M : Oui on a le droit de faire tomber l'adversaire que lorsqu'il a le ballon. Tu as entendu Antonin?

18 An : Oui.

19 M : Oui Lilian.

20 Li : On a appris a faire des passes en arrière.

21 M : Oui c'est vrai. Mais on fait des passes en arrière n'importe comment ou il y a une règle à respecter?

22 Li : Non on doit pas les faire comme ça?

23 M : C'est comment comme ça?

24 Li : Bah au dessus de la tête. Greg il a dit on doit faire les passes en arrière mais sur le côté pour voir à qui on l'envoie et faire une passe à un coéquipier.

25 M : Oui c'est exact on ne doit pas faire les passes en arrière par dessus la tête mais des passes en arrière sur le côté pour voir à qui on va l'envoyer. On peut dire aussi faire des passes vers son camp.

26 Ya : Il faut regarder derrière si il y a oquérier.

27 M : Un quoi?

28 Ya: Un ++ noquérier

29 Ma : Non un coéquipier.

30 M : Oui maxence. Yael on dit un coéquipier répète le.

31 Ya : Un coéquipier. Oui donc il faut regarder en arrière pour faire des passes à un coéquipier qui se trouve derrière nous. On n'a pas le droit de faire des passes à un coéquipier qui se trouve devant nous.

32 M : Oui c'est très bien. Vas-y Lucas.

33 Lu : Si par exemple on n'a pas le ballon les autres ils n'ont pas le droit de me plaquer.

34 M : Oui il faut plaquer uniquement le joueur qui tient le ballon.

35 Lu : Oui.

36 M : Oui Juline.

37 Ju : Bah quand on a le ballon dans les mains et qu'il y a quelqu'un qui nous plaque bah on doit lâcher le ballon.

38 M : Oui. Tu sais pourquoi il faut lâcher le ballon dans cette situation?

39 Ju : Non

40 M : Les autres vous savez?

41 Ax : C'est pour que les autres aillent marquer?

42 M : Non c'est pas ça. Enzo

43 En : C'est pour que les autres puissent aussi jouer.

44 M : Non c'est pas pour cela. C'est qu'il y a une règle en rugby qui dit que le ballon doit être toujours vivant.

Nom :

Prénom :



Cahier d'EPS :

Rugby



Année scolaire : 2015-2016

Le matériel en rugby

















Pour bien jouer en attaque









Pour bien jouer en défense





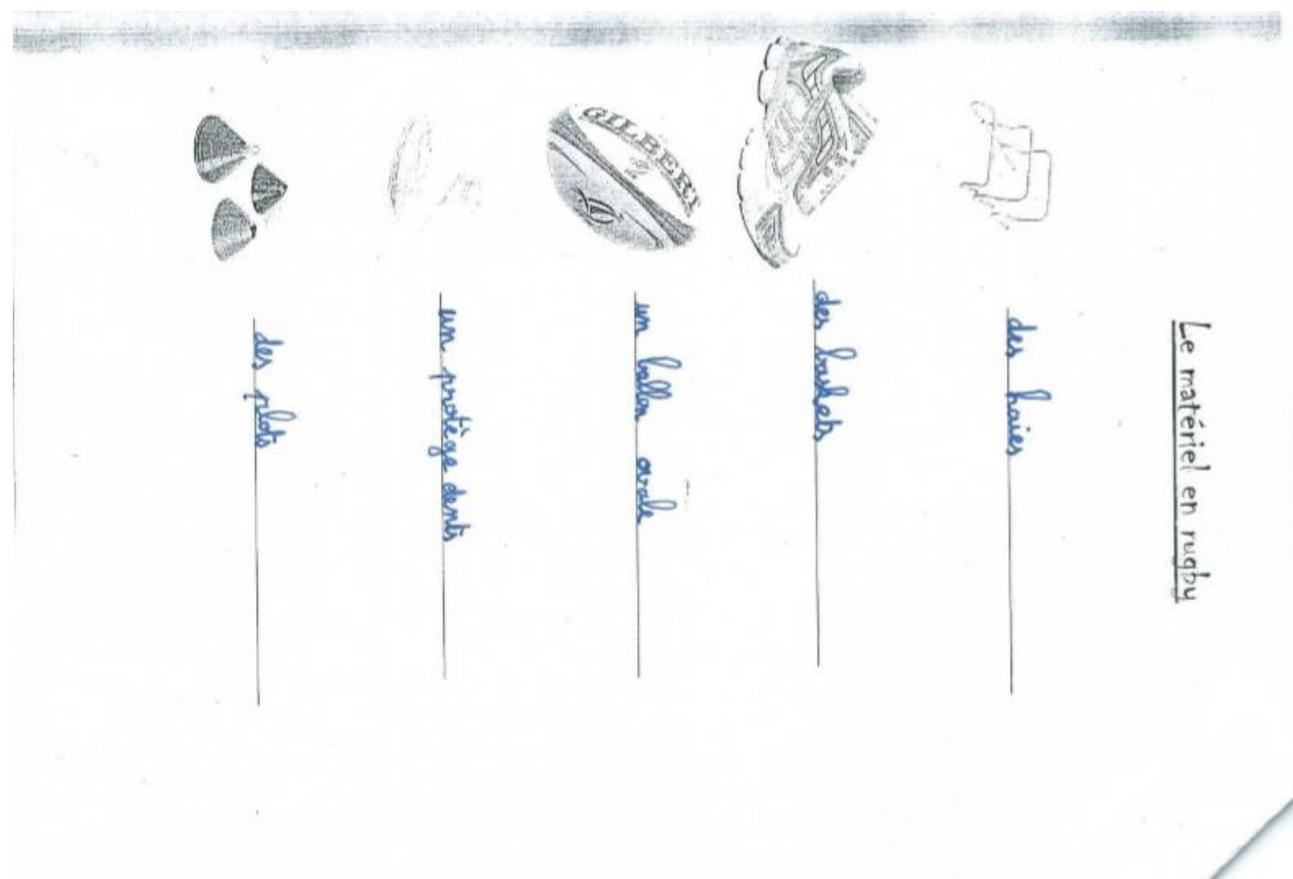
Cette année nous avons fait du rugby

J'ai appris :

Le moment que j'ai préféré pendant le cycle de rugby :

J'ai aimé :



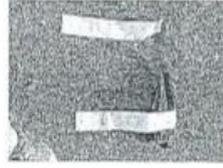




une tenue de sport



des épaules



des jambes

Les règles en rugby

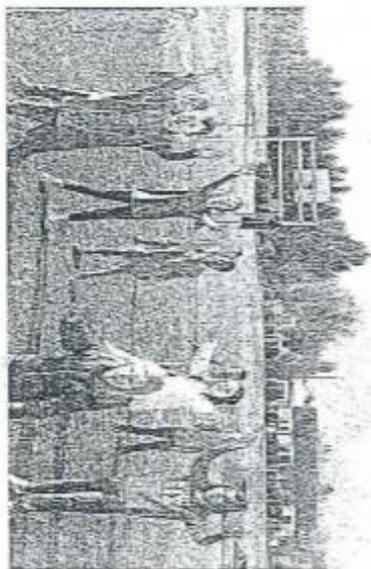
Les interdits

- Interdit de faire les passes en avant.
- On n'a pas le droit de faire des fautes.
- On n'a pas le droit de plaquer au dessus de la ceinture.
- On n'a pas le droit de donner des coups.
- On n'a pas le droit de garder la balle au sol.
- On n'a pas le droit de plaquer un camarade qui n'a pas la balle.

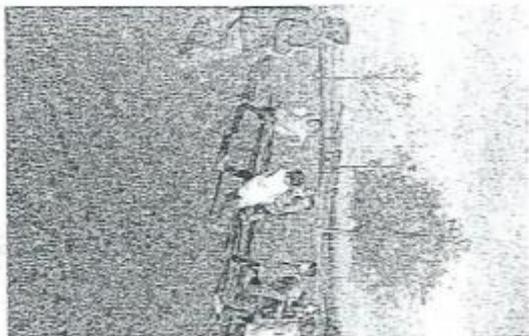
Les obligations

- Il faut marquer un essai, le ballon doit toucher le sol et la main du joueur.
- Il faut de contact donc on doit rester en contact.
- On doit faire des passes.
- On doit faire des passes en arrière avec joueurs de son équipe.
- Tous les joueurs de l'équipe doivent être derrière la porteur de la balle.

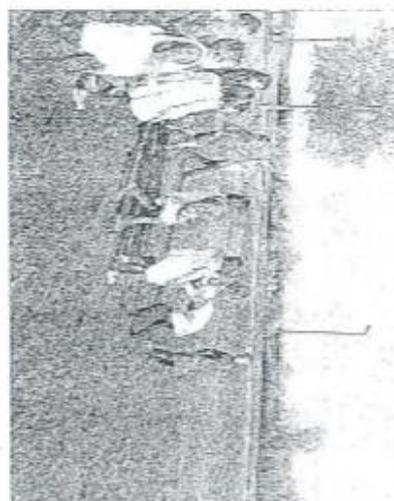
Pour bien jouer en attaque



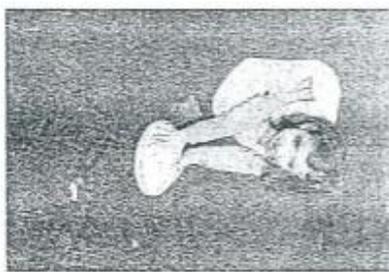
placement des
deux équipes avant
la mise en jeu.



Il évite l'équipe
adversaire.



Il ne doit pas
être en avance,
la ligne de
son jeu;
ligne imaginaire
qui traverse la
ballon

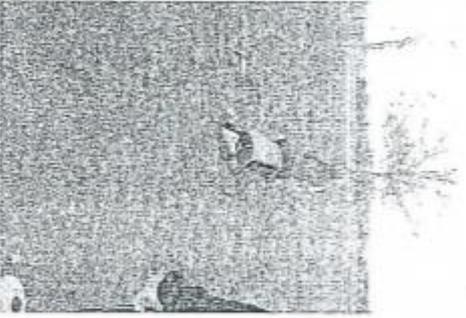
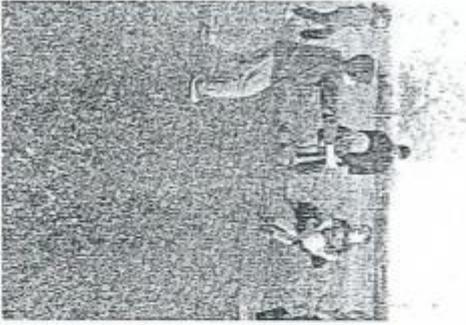


Il ne croise pas
le ballon doit
toucher le pied
et la main
du joueur

Pour bien jouer en défense



Éviter en
dessous du
nombrel.



Des passages,

A series of horizontal lines for writing, consisting of 12 lines.



Une mêlée.

Annexe XIII : Phase de réactivation dans une séance d'EPS concernant le cirque.

M=enseignante

1 M : Est-ce que vous pouvez me dire ce que nous avons fait et appris la dernière fois lorsque nous avons fait cirque ?

Juline

2 Ju : Ya des anneaux bah ya +++

3 M : Qu'est ce que tu as fait avec les anneaux ?

4 Ju : Euh bah ++ je jongle un peu.

5 M : Tu jongles d'accord. Yael

6 Ya : Bah ya un diabolo et des baguettes et bah un truc qui est comme ça <fait des gestes> ++ je sais plus comment ça s'appelle.

7 M : Je ne vois pas de quoi tu parles.

8 Le : C'est les bâtons du diable peut être que tu parles.

9 Ya : Oui c'est ça. Il y a des balles aussi.

10 M : Tu es sûr que cela s'appelle des balles ?

11 Ya : Euh++ peut être des des baballes.

12 En : Non des beubeulles.

13 M : Oui c'est ça. Qu'est ce que tu fais avec les beubeulles ?

14 Ya : Je jongle.

15 M : Oui. Erin

16 Er : Il y a des assiettes aussi.

17 M : Oui. Qu'est ce que tu fais avec les assiettes ?

18 Er : Il y a un bâton et tu dois la faire tourner dessus.

19 En : Et il faut mettre le bout de bois au milieu de l'assiette et en fait après j'ai vu elle tourne toute seule. Et aussi on peut tourner autour d'un truc et mettre nos mains par terre.

20 Lé : Mais non ça c'est la gym. Il y a les massues aussi.

21 M : Et qu'est ce que tu fais avec les massues ?

22 Lé : Bah on joue + mais c'est un peu dur.

23 El : Tu fais tourner comme ça < fait des gestes> et tu rattrapes.

24 Lu : Ya aussi la boule

25 Ju : Mais non on l'a pas appris cette année.

26 M : Oui c'est une autre école qui l'a. Oui Mathis.

27 Ma : Aussi on a ++ on a + un tabouret + un espèce de tabouret + mais un plus gros ++ et bah on doit + on doit essayer de + de se mettre dessus + et de passer par-dessus + avec ses mains.

28 Ju : Mais non ça c'est la gym.

29 M : Oui c'est exact Juline. Vous confondez gym et cirque.

30 Lo : Il y a aussi les foulards où on jongle avec.

31 Sa : Il y a les quilles aussi.

32 El : Non c'est des massues.

33 M : Ce sont des quilles ou des massues alors ?

34 Sa : C'est des massues.

Notice Descriptive du mémoire

Titre : L'institutionnalisation en EPS

Auteur : Marion Croisé

Mots-clefs :

Institutionnalisation individuelle / collective, EPS, cahier d'EPS, vocabulaire spécifique, séance d'expression orale, réemploi et réactivation, conduite discursive « raconter » et « argumenter », compétences langagières

Résumé :

Comment l'institutionnalisation en EPS peut-elle permettre aux élèves de mieux s'approprier les comportements attendus dans ce domaine disciplinaire et ainsi mieux maîtriser les compétences inscrites dans les programmes ? Comment assurer le réinvestissement d'une séance d'EPS?

Ensuite que faut-il mettre en place pour l'acquisition d'un vocabulaire spécifique? Et comment faire percevoir aux élèves au-delà de la pratique elle-même, les savoirs en jeu (d'un point de vue langagier (vocabulaire spécifique) mais aussi comportemental) ?

A travers les expérimentations que j'ai menées en classe, j'ai tenté de trouver une méthode d'institutionnalisation en EPS qui soit bénéfique pour la construction des savoirs des élèves.