

Comment mettre en scène le rôle de juge dans les séances d'éducation physique et sportive ?

How to stage the role of judge in physical and sports education sessions?

¿Cómo escenificar el papel de juez en las sesiones de educación física y deportiva?

David Bezeau et Mathilde Musard

Volume 25, numéro 2, 2023

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1108191ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1108191ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bezeau, D. & Musard, M. (2023). Comment mettre en scène le rôle de juge dans les séances d'éducation physique et sportive ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 174–194. <https://doi.org/10.7202/1108191ar>

Résumé de l'article

En France, l'éducation physique et sportive (EPS) contribue à des enjeux éducatifs communs aux disciplines. Les élèves doivent notamment apprendre à exercer différents rôles sociaux. Cette recherche s'intéresse au rôle de juge à l'aide d'une approche curriculaire et documente la façon dont les enseignantes intègrent ce rôle dans leurs séquences et leurs situations d'apprentissage. La méthodologie repose sur l'observation de deux séquences d'escalade et d'acrosport mises en relation avec des entretiens *ante-* et *post-* séquence et leçon. Les résultats montrent que les enseignantes visent l'apprentissage du rôle de juge dans leurs séquences. Cependant, au long du déroulement des situations, elles privilégient le rôle de pratiquant et délaissent progressivement le rôle de juge. De futures études pourraient s'intéresser au rôle de juge en EPS, mais avec un focus orienté sur les élèves.

Comment mettre en scène le rôle de juge dans les séances d'éducation physique et sportive?

David Bezeau

Université de Sherbrooke

Mathilde Musard

Université de Franche-Comté

Résumé

En France, l'éducation physique et sportive (EPS) contribue à des enjeux éducatifs communs aux disciplines. Les élèves doivent notamment apprendre à exercer différents rôles sociaux. Cette recherche s'intéresse au rôle de juge à l'aide d'une approche curriculaire et documente la façon dont les enseignantes intègrent ce rôle dans leurs séquences et leurs situations d'apprentissage. La méthodologie repose sur l'observation de deux séquences d'escalade et d'acrosport mises en relation avec des entretiens *ante-* et *post-* séquence et leçon. Les résultats montrent que les enseignantes visent l'apprentissage du rôle de juge dans leurs séquences. Cependant, au long du déroulement des situations, elles privilégient le rôle de pratiquant et délaissent progressivement le rôle de juge. De futures études pourraient s'intéresser au rôle de juge en EPS, mais avec un focus orienté sur les élèves.

Mots-clés

curriculum officiel, curriculum en actes, éducation physique et sportive, rôle de juge, action conjointe en didactique

How to stage the role of judge in physical and sports education sessions?

Abstract

In France, physical and sports education ("EPS") partakes in the educational challenges shared by all disciplines. In particular, students must learn to play different social roles. This study adopts a curricular approach to examine the role of judge, documenting how teachers incorporate this role into their sequences and learning situations. The methodology is based on observation of two climbing and acrobatic gymnastic sequences, combined with ante- and post-sequence and lesson interviews. The results show that the teachers aim to teach the role of judge in their sequences. However, as the situations played out, they prioritized the role of practitioner and gradually abandoned the role of judge. Future studies may investigate the role of judge in EPS, but with a focus on the students.

Keywords

official curriculum, curriculum in acts, physical and sports education, role of judge, joint action in didactics

¿Cómo escenificar el papel de juez en las sesiones de educación física y deportiva?

Resumen

En Francia, la educación física y deportiva (EPS) contribuye a los desafíos educativos que son comunes a todas las disciplinas. Los alumnos deben aprender a desempeñar diversos roles sociales. Este estudio se enfoca en el papel de juez utilizando un enfoque curricular y documenta cómo los docentes integran este rol en sus secuencias de enseñanza y situaciones de aprendizaje. La metodología se basa en la observación de dos secuencias de escalada y acrogimnasia en conjunción con entrevistas realizadas antes y después de las secuencias y lecciones. Los resultados muestran que los docentes tienen como objetivo enseñar el papel de juez en sus secuencias. Sin embargo, a lo largo del desarrollo de las actividades, tienden a priorizar el rol de los alumnos como practicantes y dejan de lado progresivamente el papel de juez. Futuros estudios podrían explorar el papel del juez en la EPS, pero con un enfoque más centrado en los alumnos.

Palabras claves

currículo oficial, currículo aplicado, educación física y deportiva, rol de juez, enfoque conjunto en didáctica

1. Introduction

L'approche curriculaire, issue de la tradition anglo-saxonne (Jonnaert, 2011) s'impose dans la plupart des systèmes éducatifs (Hasni, 2015; Bezeau et al., 2021). Elle se caractérise par la recherche de cohérence entre les composantes de l'enseignement (finalités éducatives, contenus disciplinaires, démarches pédagogiques et évaluation), la place accordée à la mission d'éducation, au-delà de la mission d'instruction et la nécessité d'adapter les enseignements en fonction des contextes locaux (Lombardi, 2019). En France, l'approche curriculaire s'impose avec la réforme du collège en 2015, qui bouleverse en profondeur le système éducatif (Lebeaume, 2018). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture est désormais considéré comme le «programme des programmes». Si les études sur le socle commun pointent les enjeux et les perspectives autour de cette école de demain (Bouysse et Claus, 2018), peu d'entre elles tentent de décrire et de comprendre comment ces enjeux éducatifs du socle commun sont réellement transposés dans les enseignements disciplinaires en classe. Les recherches sur les curriculums sont en effet encore majoritairement centrées sur les curriculums officiels ou les curriculums interprétés par les enseignants en dehors de la classe (Jonnaert, 2011), mais peu explorent le curriculum en actes, «en train de se faire» dans la classe (Amade-Escot et Brière-Guenoun, 2014). Nous nous intéressons plus particulièrement à la manière dont les enseignants et enseignantes d'EPS mettent en œuvre les rôles sociaux afin de construire la compétence «partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités», en lien avec le domaine de «la formation de la personne et du citoyen» du socle commun.

Des recherches se sont intéressées aux rôles sociaux endossés par les élèves en EPS (Ensergueix et Lafont, 2010; Lafont et al., 2016; Mascret, 2009; Mascret et Rey, 2011). Cette entrée par les rôles sociaux semble prometteuse pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les rôles sociaux représentent une composante des pratiques sociales de référence (Martinand, 1989) et permettent aux élèves de découvrir en EPS différentes facettes de la culture des pratiques physiques, sportives et artistiques (PPSA) (Bouthier, 2008;

Éloi et Uhlich, 2014) en tant que joueur, coach, arbitre, juge, spectateur, etc, en lien avec différents registres de technicité (Martinand, 1994). Jusqu'à présent, les recherches sur les rôles sociaux dans le contexte de l'EPS se sont focalisées davantage sur le rôle de coach (Ensergueix et Lafont, 2010; Escalié et al., 2016; Lafont et al., 2016; Mascret, 2009; Matmati et Lafont, 2020). Elles mettent en évidence les bénéfices des rôles sociaux pour des apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux, tout en s'attachant à élucider les conditions favorables à ces apprentissages (p. ex.: la formation des élèves coachs, l'interdépendance entre les élèves, les procédures de guidage de l'enseignant). De plus, les rôles sociaux permettent aux personnes enseignantes de mieux gérer l'hétérogénéité des élèves, en développant des compétences motrices, méthodologies et sociales chez les élèves (Buyck et al., 2020), à condition qu'elles fassent preuve d'ingéniosité pour mettre en scène les rôles sociaux et favoriser l'interdépendance entre ces derniers. Cependant, certains rôles sociaux comme le rôle d'arbitre (Ganière et al., 2020), de spectateur (Buyck et al., 2022) ou de juge sont plus rarement étudiés. Dans cette recherche, nous nous sommes centrés, après avoir étudié les projets de séquence et en concertation avec les enseignantes d'EPS, sur le rôle de juge en escalade et en acrosport.

Juger, c'est porter une appréciation, évaluer la valeur de quelqu'un ou de quelque chose selon certains critères. Dans le domaine du sport, les juges jouent un rôle crucial en observant attentivement les personnes participantes (Jones et al., 2018) et agissent comme des agents qui appliquent les règles, normes et critères établis par les fédérations sportives, tout en interagissant avec les participants et en attribuant un sens à leurs actions (Bruunsgaard, 2016). Ainsi, les règlements permettent d'assurer l'équité, la sécurité et l'intégrité de la pratique sportive. Ces règles et critères se spécifient selon les différentes pratiques sportives (Dosseville et Garnarczyk, 2007). Par exemple, dans la pratique de l'escalade en bloc¹, le juge vérifie le respect des règles (prise de début pour la pose des mains et des pieds et prise de top pour les mains) et valide les voies réussies. Dans la pratique de la gymnastique acrobatique², les juges veillent au respect du règlement (durée de l'enchaînement, pas de sorties de praticable) et évaluent les difficultés réalisées, la qualité de l'exécution et la dimension artistique à partir du code de pointage.

En EPS, ce rôle consiste pour les élèves à prendre des décisions objectives et impartiales rapidement et sans se laisser influencer, ce qui

1 Type d'escalade qui se pratique sur des parois de faible hauteur sans équipement particulier, le bloc étant un ensemble de prises d'une même couleur qui constitue l'itinéraire à réaliser.

2 Terme utilisé dans la pratique fédérale alors que l'ancienne terminologie acrosport» perdure dans le contexte scolaire.

nécessite que ceux-ci connaissent les règles, les critères d'évaluation propres à chaque PPSA, mais aussi qu'ils les comprennent, leur donnent du sens et les appliquent, en maîtrisant un vocabulaire spécifique. Luguetti et al. (2017) mentionnent qu'assumer le rôle de juge nécessite également le développement de compétences sociales et émotionnelles chez les élèves. Ce rôle les aide notamment à comprendre l'importance du respect des règles et à renforcer leur compréhension de la pratique et de son déroulement en compétition. Tout comme pour le rôle de coach, le travail associé au rôle de juge peut aider les pratiquants et pratiquantes à développer leur propre motricité en respectant les règles et en s'appropriant les critères de réussite et de réalisation d'un geste technique ou d'une prestation gymnique. Farias et al. (2019) mentionnent que les enseignants jouent un rôle clé dans le développement de l'autonomie des élèves en créant des situations d'apprentissage qui intègre les rôles sociaux.

Afin de documenter la manière dont les personnes enseignantes interagissent avec les élèves pour leur faire apprendre le rôle de juge, nous nous appuyons sur le cadre de l'action conjointe en didactique (ACD) (Amade-Escot, 2007; Collectif didactique pour enseigner, 2019; Sensevy et Mercier, 2007). Ce cadre postule que les processus d'enseignement et d'apprentissage sont interdépendants et résultent d'une co-activité entre l'enseignant et les élèves en fonction d'enjeux de savoir. Ce «jeu didactique» est défini comme un système mettant en relation un certain milieu sous un certain contrat (Collectif didactique pour enseigner, 2019). Le contrat didactique renvoie au système d'attentes essentiellement implicite de l'enseignant vers ses élèves, et celles des élèves vers l'enseignant à propos des savoirs (Amade-Escot et Venturini, 2009). En effet, il y a dans la classe un ensemble d'habitudes, de manières de fonctionner et de normes attendues qui ne sont pas nécessairement explicitées et partagées par l'enseignant et les élèves. Brousseau (1998) définit le milieu didactique comme tout ce qui peut agir sur l'élève et ce sur quoi l'élève peut agir. Il s'agit d'un ensemble de conditions matérielles, cognitives, symboliques et sociales structurant les situations et qui sont génératrices de ressources et de contraintes. Le milieu nécessaire à l'étude des savoirs n'est pas figé, mais il évolue au fil de la situation d'apprentissage en fonction des réponses des élèves. Le gain au jeu didactique doit signifier pour l'enseignant ou l'enseignante que l'élève a appris quelque chose de son propre mouvement. Ce jeu conjoint avec les élèves est caractérisé en fonction de différentes actions de l'enseignant: 1) définir (poser les objets enjeux de l'apprentissage et le cadre de la situation dans laquelle ils sont envisagés), 2) dévoluer (amener les élèves à endosser la responsabilité de leur apprentissage, comme assumer le rôle de juge par exemple), 3) réguler (guider et faire évoluer les rapports des élèves avec la situation) et 4) institutionnaliser (asseoir la légitimité d'un comportement,

assertion ou connaissance dans l'institution). Les trois principaux concepts de l'ACD mobilisés afin de répondre aux questions de la présente recherche sont ceux de «milieu didactique», de «définition» et de «régulation».

Cette étude tente de répondre à deux questions de recherche, à savoir comment les enseignants d'EPS 1) mettent-ils en scène le rôle de juge à l'échelle des séquences³ d'apprentissage? et 2) définissent-ils et régulent-ils l'apprentissage du rôle de juge à l'échelle des situations d'apprentissage?

2. Méthodologie

Deux enseignantes d'EPS d'un collège d'un réseau d'éducation prioritaire⁴ (REP) ont participé à cette étude. Elles avaient respectivement 10 (Carine⁵) et 18 (Livia) ans d'expérience en enseignement en EPS au moment de la collecte des données. Leur participation au projet était libre et éclairée. Elles ont signé un formulaire de consentement qui décrivait précisément en quoi consistait leur implication dans le projet.

2.1 Collecte des données

Nous nous focalisons sur des segments de curriculum en actes, soit deux séquences d'EPS de huit séances qui ont été enregistrées: Livia intervenait sur une séquence d'acroport avec une classe de 6^e (élèves de 11-12 ans) et Carine sur une séquence d'escalade avec des élèves de 5^e (élèves de 12-13 ans). Carine est spécialiste de la PPSA enseignée (escalade), ce qui n'est pas le cas pour Livia. La figure 1 permet d'illustrer le déroulement de la collecte des données effectuée auprès de chacune des participantes en fonction des trois étapes proposées par Amade-Escot (2014), soit: 1) les entretiens *ante-*; 2) les films des séances et 3) les entretiens *post-*.

Comme le montre la figure 1, le protocole combine des données d'observation et des données d'entretien semi-directif afin de mieux décrire et comprendre l'ACD de la personne enseignante, en lien avec le point de vue de l'acteur (Amade-Escot, 2014). En effet, d'une part, l'observation ne suffit pas pour accéder à la compréhension de l'ACD de l'enseignant et des élèves et d'autre part, celui-ci n'est pas toujours en mesure d'explicitier

3 Ensemble cohérent et structuré de plusieurs séances portant sur la même PPSA afin d'atteindre les objectifs visés.

4 Un réseau d'éducation prioritaire (REP) vise à renforcer l'action pédagogique afin de permettre aux élèves provenant de territoires où les difficultés sociales et économiques sont plus importantes d'acquérir les savoirs fondamentaux.

5 Les prénoms sont fictifs afin de conserver l'anonymat des personnes impliquées.

leurs choix lors des entretiens. Un entretien *ante-* individuel semi-directif d'environ 30 minutes a d'abord été mené au début de l'étude afin de mieux connaître: 1) les participantes (expérience, spécialités, conceptions de l'EPS); 2) les caractéristiques de leur collègue et des classes et 3) leur projet de séquence en EPS. Après avoir recueilli les projets de séquence élaborés par l'équipe pédagogique en escalade et en acrosport, un entretien *ante-séquence* individuel semi-directif d'environ 15 minutes était effectué avant le début de la séquence d'apprentissage afin de connaître: 1) les intentions didactiques des participantes dans la PPSA enseignée; 2) les savoirs visés dans la séquence d'enseignement et d'apprentissage, en lien avec les compétences générales des textes officiels et 3) la progression envisagée dans la séquence. Enfin, avant le début de chaque séance, un entretien *ante-séance* individuel directif d'environ cinq minutes était réalisé afin de connaître: 1) la planification de la séance au regard des objectifs visés et des contenus enseignés et/ou évalués et 2) les moments centrés plus spécifiquement sur le rôle de juge.

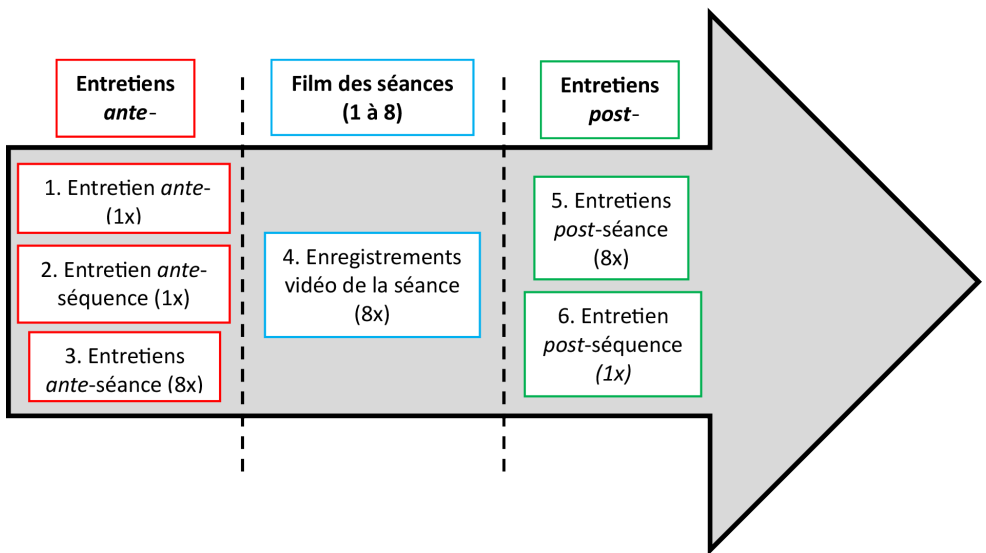


Figure 1 – Déroulement de la collecte des données

Afin de documenter le curriculum en actes, toutes les séances ont été enregistrées par le chercheur principal avec une caméra sur trépied installée dans un coin du gymnase (plan large) et un micro-cravate pour l'enseignante. Pour les séances d'escalade, le groupe était divisé en deux puisqu'il y avait deux personnes enseignantes (choix de l'équipe EPS pour assurer une meilleure supervision des élèves). La caméra permettait d'observer les situations proposées par Carine avec un plan large.

Les entretiens *post-* visaient à revenir sur certains éléments de la séquence ou des séances avec les participantes afin de susciter leur réflexion. Après chaque séance, un entretien individuel semi-directif d'environ dix minutes était effectué pour connaître: 1) le bilan que faisait la participante de sa séance au regard des objectifs visés, en particulier sur le rôle de juge; 2) les hypothèses émises pour expliquer ce bilan et 3) ce qu'elle projetait pour la prochaine séance. À la fin des séquences d'apprentissage, un entretien *post-séquence* semi-directif d'environ 30 minutes a été réalisé avec chacune des participantes. Cet entretien a permis à chacune des participantes de réaliser un bilan de la séquence enseignée au regard des contenus visés. Nous accédions ainsi à la représentation qu'elles se faisaient de l'efficacité des contenus proposés.

2.2 Analyses des données

L'analyse des données collectées s'est faite en deux temps. D'abord, une analyse a été effectuée à partir des données provenant des enregistrements des séances. Par la suite, une deuxième analyse a été effectuée avec les données provenant des différents types d'entretiens et des documents analysés (Amade-Escot, 2014).

L'analyse des enregistrements vidéo s'est opérationnalisée en deux étapes. La première étape visait à réduire chacune des séances à l'aide d'un synopsis (Schneuwly et al., 2006) composé de cinq éléments, à savoir: 1) les repères temporels; 2) les formes sociales de travail; 3) les contenus en jeu visés; 4) la description des actions de l'enseignante et des élèves et 5) les commentaires du chercheurs (Schneuwly et al., 2006). Dans la deuxième étape, les séquences présentes dans le synopsis ont été analysées, incluant les discours des enseignantes, à partir de descripteurs de l'ACD (milieu didactique, définir, réguler) à l'échelle des séquences et des situations d'apprentissage (Amade-Escot, 2014) avec une focale sur les contenus censés contribuer au rôle de juge. Quatre situations centrées sur l'apprentissage du rôle de juge, deux dans chaque PPSA, ont été ciblées dans le présent article car elles étaient significatives et permettaient de décrire et de comprendre comment la personne enseignante définit les situations d'apprentissage, en particulier le milieu didactique au regard du rôle de juge, puis comment elle régule les situations.

La triangulation des sources a permis de mettre en relation les données provenant des entretiens avec les données provenant des enregistrements vidéo afin de mieux comprendre l'action didactique des enseignantes au regard de la définition et de la régulation du rôle de juge (question de recherche n° 2). D'abord, nous avons réalisé une analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2012) afin de réduire de façon inductive le discours

des enseignantes). Par exemple, pour l'entretien post-séquence de Carine, 47 thèmes ont été déterminés, dont 12 étaient liés au rôle de juge et appuyés par des énoncés (p. ex.: définition du travail de juge; éléments plus difficiles à juger; utilisation de fiches pour les juges; utilisation des tablettes; influence de l'expertise des enseignantes). Une fois cette réduction effectuée, les énoncés retenus étaient mis en relation avec les données provenant de l'analyse des enregistrements vidéo. Cette mise en commun des deux types de données a permis de mieux comprendre les quatre moments significatifs ciblés dans le présent article.

3. Résultats

Le premier niveau des résultats montre, à l'échelle des séquences d'apprentissage, à quels moments les enseignantes mettent-elles en scène le rôle de juge (question de recherche n° 1) et la deuxième section se focalise sur la manière dont le rôle de juge est défini et régulé à l'échelle des situations d'apprentissage (question de recherche n° 2).

3.1 Le rôle de juge à l'échelle des séquences d'enseignement et d'apprentissage

La figure 2 illustre les moments où le rôle de juge est en jeu dans les séquences d'apprentissage. L'enseignante peut avoir pour intention didactique (savoirs visés) l'apprentissage du rôle de juge (entrevue *ante-séance* et définition lors des consignes initiales données aux élèves) sans donner de régulations en ce sens (couleur jaune dans la figure). Elle peut aussi réguler cet apprentissage du rôle de juge (couleur verte). L'absence de couleur pour une situation signifie que le rôle de juge ne constituait pas une intention didactique chez les enseignantes. Les cellules des séances 1 et 2 sont en noir puisqu'elles n'ont pas été enregistrées. Lors de l'entretien *ante-séquence*, les deux enseignantes ont en effet mentionné qu'elles ne travaillaient pas le rôle de juge lors de ces séances. Le chiffre dans la cellule précise la durée de la situation en minutes afin de voir l'importance accordée au rôle de juge dans la séquence. Le chiffre indiqué est arrondi à la minute près. Chaque ligne correspond à un échauffement (E) ou à une situation d'apprentissage (S).

Séances		1	2	3	4	5	6	7	8
APSA									
Acrosport (Livia)	E			28	32	14	14	9	15
	S1			10	20	37	35	19	15
	S2			16	15	11	16	32	38
	S3			25	8	19	12	34	
	S4			13	8				
Escalade (Carine)	E			38	32	29	17	11	9
	S1			10	35	18	25	14	46
	S2			32	38	20	18	36	
	S3			11		17	24	23	
	S4			25		20	12		

Figure 2: Le rôle de juge dans les séquences d'apprentissage en acrosport et en escalade⁶

Dans les six séances d'acrosport enregistrées, les contenus relatifs au rôle de juge sont en jeu dans 8 des 25 situations effectuées avec les élèves, soit environ un tiers des situations d'apprentissage. Dans six de ces huit situations, le rôle de juge est régulé par Livia. Plus précisément, sur un temps d'engagement cognitif et moteur de 495 minutes au cours de ces six séances d'acrosport, le rôle de juge a été défini comme intention didactique dans des situations totalisant 168 minutes. De ces 168 minutes, 147 sont associées à des situations dans lesquelles le rôle de juge était l'intention didactique et faisait en plus l'objet de régulations auprès des élèves.

En escalade, un tiers des situations (8 situations sur un total de 24) ciblait l'apprentissage du rôle de juge. Carine régule le rôle de juge dans deux de ces huit situations. Sur un temps d'engagement cognitif et moteur de 560 minutes au cours de ces six séances d'escalade, le rôle de juge a été défini comme intention didactique dans des situations d'apprentissage totalisant 209 minutes. De ces 209 minutes, 63 sont associées à des situations d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles le rôle de juge faisait l'objet de régulations auprès des élèves.

Ces résultats montrent que l'intention didactique associée au rôle de juge est prise en considération par Carine et Livia dans la planification des deux séquences. En effet, plusieurs situations visent l'apprentissage du rôle de juge. On se rend toutefois compte que dans le cas de Carine, le travail de

6 La durée totale des séances peut varier puisque tous les moments de transition n'ont pas été considérés (p. ex.: début de période, entre les tâches, à la fin du cours).

juge devient plutôt un vœu pieux à partir de la cinquième séance. L'intention didactique associée au rôle de juge est mentionnée par l'enseignante dans ses consignes, mais une fois les élèves en action, aucune régulation n'est effectuée sur ce contenu.

3.2 Le rôle de juge à l'échelle des situations d'apprentissage

Pour chaque PPSA, nous avons ciblé: 1) une situation où l'apprentissage du rôle de juge a été régulé (en vert dans la figure 2) et 2) une situation où le rôle de juge a été défini, mais non régulé (en jaune dans la figure 2). Les quatre situations d'apprentissage ciblées (encadrées en rouge dans la figure 2) sont analysées dans cette sous-section afin d'explicitier les conditions qui favorisent ou qui nuisent à la définition/régulation du rôle de juge à l'échelle des situations d'apprentissage (question de recherche n° 2).

3.2.1 Le rôle de juge en acrosport

En acrosport, les élèves juges sont invités à évaluer les gymnastes. Dans les deux situations de la séance 4 (S2 et S4), le gymnase est divisé en trois espaces, avec pour chacun une équipe de gymnastes et une équipe de juges (quatre élèves par équipe). Les gymnastes doivent exécuter leur enchaînement de quatre pyramides en respectant les éléments évaluatifs de l'enseignante (voir les quatre critères d'évaluation ci-dessous). Les juges doivent filmer leur prestation à l'aide d'un iPad et donner des rétroactions aux gymnastes en utilisant des cartes de jugement à trois niveaux (d'un à trois points). Au regard de la pratique de référence de la gymnastique acrobatique dans laquelle les juges notent la difficulté, l'exécution et la dimension artistique, les juges se centrent lors de cette séance sur l'exécution des pyramides à partir de quatre critères d'évaluation établis par la professeure (sécurité, montage des pyramides, maintien des pyramides et démontage), puis ils donnent les cartes correspondant à leur jugement et expliquent leurs choix aux gymnastes.

La situation 2 dure 15 minutes dans la séance 4 (en vert, voir figure 2). Durant cette situation, Livia circule entre les trois équipes de juges et leur demande de discuter leurs choix de cartes entre eux avant d'échanger avec les gymnastes. Elle fait de même après la rotation des équipes lorsque les gymnastes deviennent juges et vice-versa. Lors de cette situation, cinq équipes sur six ont jugé leurs pairs en utilisant les cartes. D'abord, Livia prend le temps de définir la tâche, mais surtout le rôle des juges dans celle-ci:

Les juges, vous regardez la prestation des copains, vous la filmez, et dès qu'ils ont fini vous leur donnez la tablette. Pendant que les gymnastes regardent leur prestation, vous les juges vous discutez entre vous et après vous présentez vos notes avec les cartes et la tablette est posée.

Ses régulations sont axées sur le rôle de juge. Elle circule d'ailleurs entre les trois équipes de juges et offre des régulations aux juges exclusivement: les régulations données aux gymnastes proviennent uniquement des juges. Dans l'exemple suivant, elle s'assoit avec une équipe de trois juges et discute avec eux de leurs choix de cartes, notamment au regard du montage des pyramides:

Livia: Bon alors, faites voir ce que vous mettez.

Élève 1: On n'a pas fini encore.

Livia [pointant une carte]: Là je suis d'accord avec vous, Maïa se déplace et ça ne sert à rien. Par contre, au niveau de l'orientation, ça m'intéresse la note que vous allez mettre.

Élève 2: Moi je mettrais un.

Élève 1: Oui on avait un!

Livia: Ouais, on est d'accord [pouce en l'air].

Elle prend le temps de s'asseoir ainsi avec quatre équipes et revient avec eux sur leurs choix. Elle instaure donc une certaine proximité avec les équipes de juges qui sont alors plus impliqués dans leur rôle. Plusieurs éléments du milieu didactique favorisent la prise en charge du rôle de juge par les élèves au regard des quatre éléments à observer sur les cartes de jugement. Ce support matériel guide les juges à travers différents critères d'évaluation et niveaux de réussite. Ainsi, dans cette illustration, l'enseignante questionne les élèves sur le critère de l'orientation des gymnastes, demande aux élèves de juger et s'assure de la validité du jugement en manifestant son accord avec les juges. De plus, elle se préoccupe de l'organisation spatiale des équipes de juge dans le gymnase, matérialisée par des cônes. Ainsi, les juges sont regroupés, ce qui favorise les échanges autour des cartes. Dans cette situation, l'enseignante définit et aménage un milieu didactique potentiellement favorable aux apprentissages du rôle de juge (ressources matérielles telles que les cartes pour faciliter le jugement, regroupement avec les élèves pour favoriser les échanges, régulations centrées sur le rôle de juge, entre autres).

La situation 4 dure 8 minutes dans la séance 4 (en jaune, voir figure 2). Lors de cette situation, l'organisation est la même que lors de la situation 2, mais les équipes doivent maintenant intégrer à leur enchaînement les deux nouvelles figures réalisées dans la situation 3. Deux équipes sur six assument

leur rôle de juge. La principale condition expliquant cette différence avec la situation précédente concerne les régulations de l'enseignante. Au cours de cette situation, Livia ne circule plus dans les équipes de juges. Elle régule le rôle de gymnaste et les contenus moteurs relatifs aux pyramides. Dans l'extrait suivant, elle regarde la prestation d'une équipe de gymnastes sur l'iPad avec eux pendant que l'équipe de juges s'amuse avec les cartes au lieu de discuter d'une note:

Livia: Alors les gars, ça vous va ce que vous voyez?

Élève 1: Non.

Livia: Oulala, ça ne va pas. Alors là il y a chute.

Élève 2: Attends, c'est la première [figure].

Livia: Oui, mais il y a chute, donc ça ne me va pas. Yanick, il faudra que tu me fasses quelque chose quand tu ne fais rien comme ça.

Élève 3: Oui, mais j'étais en train de le faire, mais ils ont raté!

Livia: Ha, d'accord. Pardon. Alors cette figure est super difficile, tu as essayé de monter ou tu restes à genoux?

Élève 2: Il reste à genoux.

Livia: Tu restais à genoux, OK. Alors là pour moi la figure elle n'est pas maintenue, donc elle ne comptera pas le jour de l'évaluation. Le démontage vous perdez des points au niveau de la sécurité.

Élève 2: Avant cette fois on l'avait trop bien fait!

Livia: Ouais, bien là c'est parce que vous étiez en train de rire!

Une seule intervention est dirigée vers les juges lors de cette situation et consiste à rappeler aux élèves qu'ils doivent noter leurs camarades: «n'oubliez-pas de donner votre note». L'enseignante s'assure toutefois que les gymnastes sont ouverts aux commentaires reçus par les juges. L'évolution des régulations de l'enseignante du rôle de juge vers le rôle de gymnaste conduit les élèves à délaissé le rôle de juge. Ce changement dans les régulations didactiques s'est réalisé à l'insu de Livia, comme elle le mentionne lors de l'entretien *post-séance*: «C'est plus naturel... J'ai dû me dire que les juges, comme ça ne fonctionnait pas trop mal, qu'ils n'avaient pas forcément besoin de moi. Du coup, je suis plus allée voir les gymnastes [...] mais ce n'était pas conscient.» Cet extrait montre que Livia fait évoluer le milieu didactique en passant de régulations destinées aux élèves juges à des régulations destinées aux élèves gymnastes. L'alternance de ses régulations vers les élèves juges et gymnastes s'explique par sa préoccupation de faire progresser les élèves dans les différents rôles sociaux.

3.2.2 Le rôle de juge en escalade

En escalade, dans les deux situations retenues, les élèves sont en équipes de trois ou quatre et doivent escalader un bloc en respectant les principes d'équilibrage. Lorsqu'un des membres de l'équipe escalade, tous les autres jugent si le grimpeur respecte bien les prises de début et de fin et redescend le bloc sans sauter (désescalade). L'un des juges est responsable de filmer l'ascension de son camarade à l'aide d'un iPad.

La situation 1 de la séance 4 dure 38 minutes (en vert, voir figure 2) et concerne la moitié du groupe, les autres élèves étant plutôt au mur d'escalade. Carine circule entre les trois sous-groupes d'élèves et régule autant les techniques des grimpeurs que le rôle de juge: «les juges, vous devez être attentifs à ce qu'il fait». Lors de cette situation, elle s'assure que les élèves s'engagent dans le rôle de juge et accompagne certains élèves à l'aide des iPad en les questionnant sur le respect des deux critères permettant d'affirmer que le bloc est réussi ou non (prise de fin à deux mains et désescalade en sécurité). Dans l'exemple suivant, Carine guide pas à pas les deux juges en expliquant ce que ceux-ci doivent dire («bloc validé») et en reprenant chacun des deux critères d'évaluation («C'était quoi le deuxième critère?»):

Carine: Allez Thomas, les deux mains doivent toucher la prise de fin. Un... deux... Les juges vous dites «bloc validé» et là on peut désescalader, d'accord?

[L'élève saute à mi-chemin du bloc au lieu de désescalader.]

Carine: Oh! Est-ce qu'on valide le bloc les juges?

Élève 1: Non.

Carine: C'était quoi le deuxième critère?

Élève 2: Il a sauté, il a sauté!

Carine: Les critères c'est deux secondes sur la prise de fin et on désescalade jusqu'en bas. Thomas tu as sauté!

Ce sont les régulations de l'enseignante qui permettent d'impliquer les élèves dans le rôle de juge, alors que d'autres élèves ne profitant pas de ces régulations ne jouent pas ce rôle. Cependant, dans l'exemple ci-dessus, si les deux critères d'évaluation font l'objet d'échanges, on note que c'est l'enseignante qui s'adresse au grimpeur (Thomas) et prend la responsabilité du rôle de juge, en exprimant son jugement; les élèves n'assument donc que partiellement leur rôle de juge.

La situation 2 de la séance 6 en escalade dure 18 minutes (en jaune, voir figure 2) et concerne l'autre moitié du groupe. L'organisation est la même

que lors de la première situation, mais cette fois-ci, aucun élève n'assume le rôle de juge.

Carine adresse une grande partie de ses régulations aux élèves grimpeurs. Précisant que sa spécialité en escalade l'amenait peut-être à se concentrer davantage sur les contenus disciplinaires moteurs, elle explique être particulièrement attachée à développer la motricité des élèves: «C'est quand même quelque chose qui me plaisait et on voyait qu'ils (les élèves) progressaient» (entretien *post-séquence*).

Une seule régulation est destinée à un élève juge et montre que l'enseignante et les élèves ne partagent pas les mêmes attentes dans cette situation:

Carine: Hey, fais comme il faut ton rôle de juge!

Élève: Je ne suis pas juge...

Carine: Tout le monde est juge!

La réponse de l'élève témoigne du malentendu entre enseignante et élèves à propos de ce qu'il y a à faire dans la situation. Cette difficulté à dévoluer l'apprentissage du rôle de juge revient dans d'autres situations de la séquence d'apprentissage en escalade. Si Carine mentionne le rôle de juge comme intention didactique, plusieurs questions se posent quant à la définition du rôle de juge dans cette situation: quels élèves jouent le rôle de juge? Chaque élève doit-il juger à partir des deux critères donnés? À quoi sert la tablette? Comment se placer pour juger?

Lors de l'entretien *post-séquence*, elle considère qu'elle n'a pas su comment amener l'apprentissage du rôle de juge, étant préoccupée par la gestion de la sécurité. Elle suggère alors d'utiliser des fiches d'observation, qui permettraient aux juges d'orienter leur regard sur d'autres contenus relatifs à la sécurité et à la motricité sur le bloc:

Par rapport au travail de juge, c'est vrai que par rapport à ça, je pense que je l'ai mal amené... enfin... Je n'ai pas assez insisté sur mes critères de juges. Je les ai laissés un peu... Je devais tellement me concentrer sur la sécurité que du coup j'ai délaissé le rôle de juge. Donc ça c'est quelque chose qu'il faudrait que je modifie la prochaine fois. [...] Mais du coup, avoir des fiches pour le travail de juge, ça pourrait me permettre de faire des rétroactions plus ciblées, soit le juge a mal effectué son travail et ce n'est pas bien rempli, soit le grimpeur n'arrive pas à aller au top et pourquoi. [...] Ça me permettrait donc de cibler un peu plus mes rétroactions sur le rôle de juge.

Cette dernière proposition de l'enseignante montre que celle-ci cherche à faire des liens entre le rôle de juge, qui fait respecter le règlement et assure la sécurité, et le grimpeur, qui construit des techniques de grimpe en respectant le règlement. Elle ajoute qu'elle pourrait adresser ses régulations aux élèves juges et aux élèves grimpeurs, au regard des difficultés que ceux-ci rencontrent.

Par ailleurs, comme Livia en acrosport, au fur et à mesure que la séance avance dans le temps, Carine oriente davantage ses régulations vers des contenus techniques relatifs au rôle de grimpeur et délaisse le rôle de juge. Cette évolution s'observe également à l'échelle de la séquence d'apprentissage en escalade alors qu'à partir de la cinquième séance les régulations sont principalement orientées vers les grimpeurs et non vers les juges. Ses interventions envers les juges sont plutôt des rappels visant à redéfinir la tâche lorsque certains élèves ne s'impliquent pas dans le rôle de juge: «Hé, faites comme il faut votre rôle de juge.» De façon générale, très peu d'élèves jouent le rôle de juge en escalade

4. Discussion

La discussion qui suit interprète de façon conjointe les résultats précédents au regard de la littérature scientifique afin de faire ressortir les principaux éléments de réflexion, à savoir: 1) la définition et la régulation du rôle de juge (question de recherche n° 2) et 2) les différences dans la mise en scène du rôle de juge en acrosport et en escalade (question de recherche n° 1).

4.1 La définition et la régulation du rôle de juge

L'analyse des deux séquences d'escalade et d'acrosport met en évidence que plusieurs paramètres sont à définir dans le milieu didactique initial afin que le rôle de juge soit dévolu aux élèves. Comment introduire le rôle de juge au regard des pratiques de référence? Faut-il expliciter les critères d'évaluation ou bien les faire construire par les élèves? Comment les formuler et s'assurer qu'ils soient compréhensibles par les élèves? Comment responsabiliser les élèves par rapport aux critères d'évaluation (Ganière et al., 2020)? Quelles ressources matérielles offrir aux élèves pour les guider dans le rôle de juge? Comment aménager l'espace et favoriser les interactions entre les élèves et la personne enseignante pour s'accorder sur ce qu'il y a à faire pour être un bon juge? Autant de questions qui mettent en évidence toute l'ingéniosité des enseignants pour concevoir un milieu didactique potentiellement favorable à la construction du rôle de juge. La

définition de la situation d'apprentissage est donc une action fondamentale de l'enseignant pour favoriser l'acquisition des contenus (Amade-Escot, 2007; Sensevy et Mercier, 2007). Selon Marrot et Poggi (2018), la situation doit être bien définie si l'enseignant souhaite partager des responsabilités avec les élèves.

Par ailleurs, l'analyse des interactions didactiques révèle que les enseignantes parviennent à engager certains élèves dans le rôle de juge, lorsque leurs régulations s'adressent directement aux juges, en reprenant un par un les différents critères d'évaluation. Quand les enseignantes passent de régulations orientées vers les juges à des régulations orientées vers les gymnastes ou les grimpeurs, les élèves ont tendance à abandonner le rôle de juge. Cette évolution du milieu didactique ne permet pas de maintenir la relation des élèves avec les contenus (Amade-Escot, 2007). Ces résultats pointent les difficultés que rencontrent les enseignantes pour dévoluer le rôle de juge et font émerger un questionnement sur la didactisation du rôle de juge. À quoi sert le rôle de juge en escalade et en acrosport, au regard des pratiques sociales de référence? Quels sens enseignant et élèves attribuent-ils à ce rôle? Comment l'enseignant peut-il travailler et articuler les différents rôles sociaux au sein d'une même situation d'apprentissage (Buyck et al., 2020)?

4.2 Des mises en scène du rôle de juge différentes en acrosport et en escalade

Au cours des séquences, nous avons mis en évidence que le rôle de juge était davantage défini et régulé en acrosport qu'en escalade. Pendant les situations, les élèves avaient notamment à leur disposition des cartes en acrosport afin de les guider dans les différents critères d'évaluation, tandis qu'en escalade les consignes orales précisaient quelques critères, sans indiquer spécifiquement aux élèves quoi juger et comment juger. Nous pouvons nous demander s'il n'était pas plus facilitant pour Livia de mettre en scène le rôle du juge en acrosport au regard des pratiques de référence. En effet, les élèves donnent peut-être davantage de sens au rôle de juge en acrosport, qui note les gymnastes en fonction de critères prédéfinis. Ce n'est pas le cas du juge en escalade de bloc qui fait respecter le règlement, assure la sécurité et valide les voies réalisées. En gymnastique, le rôle du juge est d'évaluer et de noter une performance, ce que Livia a permis aux élèves de faire avec les cartes de pointage. En escalade, on utilise plutôt un système de classement basé sur la vitesse (escalade de vitesse) ou sur l'atteinte du sommet/bloc (escalade de difficulté ou de bloc). Le rôle social pouvant être réinvesti en EPS est davantage celui d'un arbitre qui

doit s'assurer du respect des règles de la pratique et de la sécurité des grimpeurs, ce qui correspond à ce qui a été proposé par Carine à ses élèves.

Concernant les régulations didactiques, nous avons constaté que Carine régula davantage le rôle de juge dans les situations d'apprentissage en acrosport. Les résultats issus de la littérature scientifique suggèrent que, tout comme ce fût le cas pour Carine et Livia, les régulations des enseignants et enseignantes d'EPS peuvent être davantage orientées vers des contenus moteurs (Amade-Escot et Venturini, 2009; Boudard et Musard, 2017; Brière-Guenoun, 2015) ou des contenus plus transversaux (Devos-Prieur et Amans-Passaga, 2014; Ouitre et Lebouvier, 2018). Cette différence peut s'expliquer par l'épistémologie pratique des enseignants. Cette théorie personnelle des enseignants, produite en grande partie par la pratique, agit sur le fonctionnement du système didactique de la classe. En EPS, Amade-Escot (2014) ajoute que le degré d'expertise d'un enseignant influence son épistémologie pratique et sa régulation des contenus. Dans notre étude, Carine mentionne justement le fait qu'être une experte en escalade l'a amenée à réguler davantage les contenus techniques. Au-delà de l'expérience, les gestes professionnels des personnes enseignantes peuvent être influencés par leurs valeurs, leur parcours de formation professionnel et les contraintes scolaires (Brière-Guenoun, 2015).

5. Conclusion

Cette recherche s'est centrée sur le rôle de juge à travers deux séquences d'apprentissage en escalade et en acrosport, mises en œuvre par deux enseignantes dans le même établissement. Les résultats montrent que les enseignantes mettent en scène le rôle de juge dans leurs séquences, en relation avec le domaine 3 du socle commun. En fonction du paramétrage des éléments du milieu didactique (consignes relatives aux critères d'évaluation, ressources matérielles offertes aux élèves pour guider le jugement, gestion de l'espace pour favoriser les interactions entre élèves et enseignants), les enseignantes réussissent à certains moments à dévoluer le rôle de juge aux élèves. À d'autres moments, ce processus est plus délicat, en particulier lorsque les enseignantes passent de régulations adressées aux élèves juges à des régulations adressées aux élèves gymnastes ou grimpeurs. Les élèves ont alors tendance à abandonner le rôle de juge. Ces résultats mettent en évidence toute la complexité de l'action didactique de l'enseignant ou l'enseignante pour favoriser les apprentissages des élèves dans les différents rôles sociaux inhérents aux pratiques sociales de référence (Martinand, 1989), en particulier pour dévoluer le rôle de juge.

Les recherches futures sur cet objet d'étude pourrait s'intéresser au rôle de juge en EPS, mais avec un focus orienté sur les élèves: quelles différences selon les positions scolaires des élèves? Que leur permet ce rôle de juge? Quels apprentissages font-ils réellement? Quel sens donnent-ils à ce rôle? Perçoivent-ils les apprentissages potentiels liés au rôle de juge?

Références

- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Revue E.P.S.
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19, 18-29.
- Amade-Escot, C. et Brière-Guenoun, F. (2014). Questionner le curriculum en éducation physique et sportive: Quelle dynamique en contexte? Quelle autonomie? *Questions vives*, 22, 1-8.
- Amade-Escot, C. et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique: d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3(1), 7-43.
- Bezeau, D., Musard, M. et Deriaz, D. (2021). Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec. *eJRIEPS*, 49, 2-34.
- Boudard, J.-M. et Musard, M. (2017). Les régulations didactiques à caractère technique en EPS: difficultés et dilemmes rencontrés par les enseignants. *Recherches en didactiques*, 2(24), 9-23.
- Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA: évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS. *eJRIEPS*, 15, 44-59.
- Bouysse, V. et Claus, P. (2018). Introduction. *Administration & éducation*, 2(2), 7-8.
- Brière-Guenoun, F. (2015). De l'analyse des interactions didactiques aux gestes professionnels d'un enseignant d'éducation physique et sportive. *Recherches en didactiques*, 1(19), 85-107.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Brunnsgaard, C. (2016). The sociology of judging in physical education and sport. Dans P. Potrac, W. Gilbert et J. Denison (dir.), *The Routledge Handbook of Sports Coaching* (p. 372-384). Routledge.
- Buyck, Y., Lenzen, B. et Voisard, N. (2020). L'entrée par les rôles sociaux. Une piste intéressante pour gérer l'hétérogénéité des élèves en éducation physique? *L'éducation physique en mouvement*, 3, 16-18.
- Collectif didactique pour enseigner. (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses universitaires de Rennes.
- Devos-Prieur, O. et Amans-Passaga, C. (2014). Le curriculum d'EPS en actes à l'école primaire: quels savoirs enseignés? *Questions vives*, 22, 1-22.

- Dosseville, F. et Garnarczyk, C. (2007). L'arbitrage des pratiques sportives: jugement et décision. *Bulletin de psychologie*, 489, 225-237.
- Éloi, S. et Uhlich, G. (2014). Utilisation d'artefacts dans le domaine des pratiques physiques, sportives et artistiques (PPSA). *TransFormations. Recherches en éducation et formation des adultes*, 12, 117-137.
- Ensergueix, P. et Lafont, L. (2010). Reciprocal peer tutoring in a physical education setting: Influence of peer-tutor training and gender on motor performance and self-efficacy outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 222-242.
- Escalié, G., Recoules, N., Lafont, L. et Chaliès, S. (2016). Contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste à l'analyse des dynamiques interactives élèves-élèves et enseignant-élèves dans un enseignement par situations complexes en EPS. *eJRIEPS*, 37, 4-29.
- Farias, C., Mesquita, I., Hastie, P. A. et Sampaio, J. (2019). Teaching games for understanding and tactical complexity in youth sport. *Quest*, 71(4), 431-449.
- Ganière, C., Adé, D. et Louvet, B. (2020). Arbitrer en EPS: une expérience de responsabilisation. *eJRIEPS*, 3, 163-192.
- Hasni, A. (2015). La réforme par compétences et la discipline «science et technologie» au Québec. Analyse des programmes, de pratiques d'enseignement et de manuels scolaires. Dans F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances?* (p. 89-101). De Boeck Supérieur.
- Jones, A., James, D. et Mellalieu, S. (2018). *Judging performance in sport. Challenges and opportunities*. Routledge.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle, rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de sèvres*, 56, 135-155.
- Lafont, L., Rivière, C., Darnis, F. et Legrain, P. (2016). How to structure group work? Conditions of efficacy and methodological considerations in physical education. *European Physical Education Review*, 13, 1-12.
- Lebeaume, J. (2018). Étendre et croiser les identités professionnelles: contribution de la formation initiale. *Administration & éducation*, 158(2), 53-58.
- Lombardi, L. (2019). *Réflexion à partir d'une comparaison des curricula européen* [communication]. Actes de la journée d'étude Le curriculum en France, quelles actualités? Quelles perspectives? Paris, France.
- Luguetti, C., Go, T. T., Oliver, K. L., Kirk, D. et Dantas, L. (2017). *Learning and teaching in youth sport. A critical sociocultural perspective*. Routledge.
- Marlot, C. et Chabanne, J. C. (2016). Didactique(s): quel dialogue au sein des sciences de l'homme et de la société? Une introduction. *Éducation & didactique*, 10(3), 9-19.

- Marrot, G. et Poggi, M.-P. (2018). Dynamique communicationnelle conjointe, position des acteurs et apprentissages en éducation physique et sportive. Dans F. Brière-Guenoun, S. Couchot-Schiex, M.-P. Poggi et I. Verscheure (dir.), *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS... Analyses didactiques et sociologiques* (p. 47-61). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Le sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 1(2), 23-35.
- Martinand, J.-L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, 19, 61-75.
- Mascret, N. (2009). Les interactions joueur – coach en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficiles. *eJRIEPS*, 16, 55-72.
- Mascret, N. et Rey, O. (2011). Culture sportive et rôles sociaux. Dans M. Travert et N. Mascret (dir.), *La culture sportive* (p. 81-98). Éditions EP&S.
- Matmati, W. et Lafont, L. (2020). L'activité de l'enseignant dans la mise en œuvre d'un enseignement par situations complexes en EPS: une étude de cas des interventions dans deux APSA différentes. *eJRIEPS*, 46, 79-107.
- Ouitre, F. et Lebouvier, B. (2018). Guidage différentiel et problématisation dans la formation à la recherche des étudiants en master MEEF parcours EPS. Dans F. Brière-Guenoun, S. Couchot-Schiex, M.-P. Poggi et I. Verscheure (dir.), *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS... Analyses didactiques et sociologiques* (p. 171-186). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Armand Colin.
- Schneuwly, B., Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-189). Presses universitaires du Septentrion.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.