

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

Guillaume Escalié^{*}, Nicolas Recoules^{**}, Lucile Lafont^{***} et Sébastien Chaliès^{****}

^{*} Université de Bordeaux, LACES (EA 4140), Equipe Vie Sportive, France

^{**} Université de Toulouse II, UMR EFTS, France

^{***} Université de Bordeaux, LACES (EA 4140), Equipe Vie Sportive, France

^{****} Université de Toulouse II (ESPÉ de Midi-Pyrénées), UMR EFTS, France

Résumé

L'approche pédagogique par les compétences influence largement les derniers programmes d'éducation physique et sportive. Pour accompagner cette évolution institutionnelle, des réflexions pédagogiques sont actuellement menées pour concevoir des démarches d'enseignement articulant des situations dites « complexes » et des situations plus « ciblées » (Falco & al., 2014). Cette étude de cas longitudinale vise à analyser la dynamique de l'activité d'un enseignant d'éducation physique et sportive et d'élèves impliqués dans ce type de démarche. D'un point de vue théorique, elle s'appuie sur une conceptualisation de l'enseignement établie à partir d'un programme de recherche en « anthropologie culturaliste » inspiré de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). A partir de données d'enregistrement de leçons et d'autoconfrontations de l'enseignant et d'un élève, les résultats permettent de montrer que ce type de démarche (i) favorise la construction chez les élèves des dimensions à la fois motrices et méthodologiques de la compétence attendue (ii) génère de la complexité dans l'activité menée aussi bien par les élèves que par l'enseignant.

Mots-clés : enseignement, situations complexes, compétences, apprentissage, règles, interactions

1. Introduction

Depuis l'instauration du socle commun de connaissances et de compétences (2006), la formation des élèves au sein du système éducatif français est organisée, à l'instar des évolutions éducatives européennes, par une logique curriculaire structurée en différentes

étapes. Ce parcours de formation consiste en effet à définir des « paliers » de compétences que les élèves doivent valider pour passer à l'étape suivante de leur scolarité. Une compétence est définie de façon relativement consensuelle comme la « *capacité d'un individu à mobiliser de manière intégrée des ressources pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui* » (Beckers, 2002, p. 57). Ainsi, pour faciliter la construction de ces compétences, les enseignants sont de plus en plus incités à mettre en place des tâches ou des situations dites « complexes ». Par exemple, il est indiqué dans le décret du 11 juillet 2006 institutionnalisant le socle commun de connaissances et de compétences que « *maîtriser le socle c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans la vie* » (p.3). Originellement associées au courant de la pédagogie intégrative ou pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2000 ; 2003), ces situations sont pensées comme des environnements d'apprentissage favorisant la combinaison par les élèves de plusieurs types de ressources : des ressources « internes » (relevant par exemple de connaissances académiques ou du vécu expérientiel des élèves) et des ressources « externes » (relevant par exemple d'aides méthodologiques ou de ressources documentaires).

Le plébiscite de ce type de situations témoigne de l'objectif institutionnel de lutter contre la fragmentation des connaissances (Beckers, 2002) et traduit le passage d'une approche de type analytique à une approche de type contextualisé (Crahay, 2006). Ce modèle s'inscrit en rupture avec les modèles cumulatifs qui renvoient à une compilation d'acquisitions juxtaposées plus ou moins décontextualisées. Au contraire, il vise à favoriser la confrontation de l'apprenant à une « situation-problème » aussi appelée « situation complexe » dans le sens où l'apprenant est engagé à mettre en synergie des ressources de natures différentes dans un champ disciplinaire particulier (Roegiers, 2000). Ces situations apparaissent également comme un outil motivationnel pour des élèves confrontés à des situations nouvelles et pragmatiques mais aussi comme une solution facilitant la différenciation pédagogique, ces tâches permettant aux élèves d'utiliser les ressources et les démarches qu'ils souhaitent pour répondre au problème posé.

La mise en œuvre des situations complexes fait actuellement l'objet de nombreuses expérimentations pédagogiques à tous les étages de la scolarité et dans des disciplines variées. Ce type de démarche d'enseignement trouve une résonance singulière dans le cadre de l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) au second degré compte tenu des évolutions institutionnelles récentes des programmes nationaux de cette

discipline. En effet, ces derniers sont aujourd'hui organisés autour de compétences de deux ordres : des compétences propres, disciplinaires (par exemple « *se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains* » ou « *réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique* ») et des compétences méthodologiques et sociales (par exemple « *savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement : observer, identifier, analyser, apprécier les effets de l'activité, évaluer la réussite et l'échec, concevoir des projets* »). Chaque activité physique sportive et artistique (APSA) programmée dans le cadre de l'enseignement de l'EPS est déclinée en plusieurs niveaux de compétence attendue. Une compétence attendue « *articule et intègre simultanément les dimensions motrices et méthodologiques et entretient une relation prioritaire avec l'une des cinq compétences propres à l'EPS* » (Bulletin Officiel spécial n°4 du 29 avril 2010). Les orientations institutionnelles disciplinaires invitent donc les enseignants d'EPS à s'interroger sur la conception et la mise en œuvre de situations permettant le développement des dimensions motrices, méthodologiques et sociales des compétences attendues (tout en participant à l'acquisition des compétences constitutives du socle commun en ce qui concerne le collège).

Forte de ces évolutions, une réflexion a été initiée depuis 2011 dans l'académie de Bordeaux sur les situations complexes. Sous l'impulsion de l'Inspection Pédagogique Régionale d'EPS, un groupe de production de ressources pédagogiques pluri-catégoriel (inspecteurs, enseignants du 2nd degré, formateurs de la faculté des STAPS et enseignants-chercheurs) a été créé. Ce groupe définit les situations « complexes » comme des environnements favorisant la confrontation des élèves « *à l'exigence de l'intégration de ressources internes et externes en vue d'apporter une réponse cohérente et transitoire* » à un problème (Falco, 2013). Au carrefour de trois types de compétences, les compétences disciplinaires portées par les compétences attendues des programmes, les compétences méthodologiques et sociales et les compétences nationales du socle commun, la situation complexe peut être présentée de façon périodique durant un cycle d'enseignement et est structurée autour de quatre paramètres : moteur, social, méthodologique et langagier (verbal et non verbal). Outre la réponse aux exigences programmatiques de la discipline, la complexité pour l'élève relève du croisement des types d'informations à traiter, de leur quantité et de l'évolution des interactions en situation. Par ailleurs, la mise en œuvre de situations complexes est pensée en articulation avec des situations plus « ciblées » (Falco, 2013) autour de problèmes d'apprentissages plus spécifiques. C'est dans l'articulation entre ces deux types de

situations qu'une démarche d'enseignement par situations complexes trouve pleinement son sens (Falco, Darnis, Escalié & Lafont, 2014). Au-delà de la proposition de situations complexes par APSA et par niveau d'acquisition, le travail mené dans le cadre de ce groupe permet une mise à l'épreuve professionnelle, institutionnelle mais aussi scientifique de ces situations complexes. Ce travail dépasse donc la seule production de ressources pour tenter de formaliser une démarche d'enseignement à la fois innovante pédagogiquement et étayée scientifiquement. Par ailleurs, les contributions empiriques en termes de production de ressources pédagogiques sont formalisées à partir d'un cadre de conception construit collectivement par les membres du groupe (Falco *et al.*, 2014) et étayées par des justifications scientifiques dépassant la seule référence à la pédagogie de l'intégration pour s'intéresser par exemple aux stratégies d'intervention de l'enseignant suivant le type de situations mises en place et le type d'apprentissage visé (Escalié, Recoules & Chaliès, 2015). Ainsi, les choix opérés au sein du groupe de production de ressources pédagogiques en EPS, en mettant en exergue les interactions sociales et les échanges langagiers (paramètres sociaux et langagiers de la situation complexe) ont conduit à étayer la conception des situations grâce au cadre théorique des interactions entre pairs (tutorielles ou coopératives) (Falco *et al.*, 2014). Par ailleurs, l'observation d'un cycle d'enseignement en vitesse relais a permis d'analyser l'activité de guidage de l'enseignant à partir des fonctions de la tutelle (Bruner, 1983 ; Falco & Lafont, 2013).

Malgré la profusion des innovations pédagogiques rendant compte d'une tentative de mise en œuvre de ce type de démarche d'enseignement, peu d'études analysent précisément « ce qui se joue » dans ces situations en termes d'activité des acteurs (enseignant et élèves) qui y sont engagés et de développement des compétences. L'objet de cet article se situe à ce niveau : analyser, à travers un cadre théorique original, l'activité des acteurs engagés dans des situations dites « ciblées » et « complexes » de manière à éclairer, les dynamiques interactives en jeu et *in fine* le processus de développement des compétences chez les élèves.

2. Cadre théorique

Cet article prend appui prioritairement sur une conceptualisation de l'enseignement établie à partir de postulats empruntés à un programme de recherche dont les soubassements épistémologiques sont issus d'une anthropologie culturaliste (Chaliès, Amathieu & Bertone, 2013) principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). Compte tenu de l'objet de cette étude, cette conceptualisation nous semble

heuristique dans la mesure où les trois principaux postulats qui l'ordonnent permettent de qualifier la nature des diverses activités menées par l'enseignant et/ou les élèves dans la dynamique de leurs interactions en classe lors de la mise en œuvre de situations ciblées et complexes.

Il est à noter que cette conceptualisation présente un intérêt tout particulier compte tenu de l'objet de l'étude car elle s'ancre, à l'instar du programme de recherche du cours d'action, dans une épistémologie de l'expérience et non de la connaissance (Winch, 1990). Les soubassements épistémologiques et théoriques inhérents aux situations complexes étant de nature (socio)-constructivistes, la conceptualisation dans laquelle cette étude de cas s'inscrit permet de confronter les résultats présentés ici à une analyse socio-constructiviste de ce qui se joue dans la mise en œuvre d'une démarche articulant situations ciblées et situations complexes. Aussi, si l'analyse est prioritairement conduite ici en référence aux postulats d'une anthropologie culturaliste, la perspective de Bruner permet de discuter les données recueillies en termes de « formats langagiers » encadrant le travail des élèves en situations complexes et ciblées.

2. 1. Enseigner des règles aux élèves pour leur permettre de signifier et d'agir autrement

La première activité constitutive de la dynamique interactive en classe découle du postulat théorique selon lequel toute réalisation d'actions nouvelles par les élèves suppose un apprentissage préalable de « règles » (Wittgenstein, 2004). Dans la conception adoptée, il s'agit d'un apprentissage d'expériences holistiques ou multi-modales (Dewey cité par Bourgeois, 2013), tout à la fois motrices, perceptives, émotives et cognitives et conatives. En tant qu'« expériences étalons » (Williams, 2002), ces règles permettent ensuite aux élèves dans de nouvelles situations de déployer de nouvelles capacités à signifier autrement ce qu'ils vivent, à agir autrement, voire à réfléchir après coup différemment à ce qu'ils ont pu réaliser.

A ce niveau, il paraît important de souligner que dans le cadre de cette perspective théorique, les compétences ne sont pas pensées en termes d'isolats distincts et de natures différentes (disciplinaires d'un côté, méthodologiques et sociales de l'autre) mais en termes d'expériences globales. Autrement dit, une même compétence présenterait des dimensions disciplinaires mais aussi méthodologiques, sociales ou encore langagières. C'est en ce sens que nous comprenons la définition des compétences comme l'intégration de ressources différentes pour faire face efficacement à un ensemble de situations.

Pour engager l'apprentissage de ces expériences par les élèves, l'enseignant mène un « *enseignement ostensif* » (Wittgenstein, 2004). Pour ce faire, il dresse pour chaque règle un « *lien de signification* » (Wittgenstein, 2004) entre différentes expériences plus ou moins achevées : (i) une première expérience langagière visant à la nommer, appelée « étiquette » de la règle, (ii) une deuxième expérience visant à l'exemplariser, appelée « élément(s) d'étayage » ; ce peut être là une expérience langagière mais aussi visuelle (par exemple lors d'une démonstration) ou plus perceptive (par exemple lors d'une manipulation) et (iii) une troisième expérience, usuellement langagière, visant à situer les résultats attendus suite à l'exploitation de l'expérience considérée. Si l'ostensivité réfère à une posture d'enseignement de règles, un enseignement est qualifié d'ostensible lorsque l'enseignant n'explique pas les raisons de ses actions et génère en ce sens des apprentissages plus « incidents ».

Une fois enseignée, la règle considérée peut alors théoriquement être suivie par les élèves pour s'essayer à réaliser ce qui est attendu d'eux ou juger en tant qu'observateur par exemple de la conformité de la réalisation d'un autre élève. Précisons que cette conceptualisation n'est en rien déterministe dans le sens où l'expression de la règle n'est pas prescriptive mais « *est subordonnée à un contexte* » (Cometti, 2004, p.87), c'est-à-dire qu'elle s'actualise en fonction d'un « arrière-plan » anthropologique et expérientiel (Sarrazy, 2007).

A ce niveau, il est à noter que des études menées en psychologie sociale des acquisitions mettent en avant des postulats et des résultats qui corroborent cette conceptualisation. Ainsi, selon les perspectives socio cognitives, on enseigne des « *relations moyens-but efficaces* » (Winnykamen, 1990). Par exemple, des travaux conduits dans le domaine des habiletés motrices sur le modèle de l'apprentissage socio-cognitif par observation (Bandura, 1986) montrent tout l'intérêt d'un enseignement normatif de type démonstration ou démonstration explicitée, en particulier pour la construction de coordinations complexes de nature morphocinétique (Lafont, 2003). Par ailleurs, ce premier postulat pointe toute l'importance de l'exemplarité des exemples sur lesquels l'enseignant fonde la règle enseignée (Escalié & Chaliès, 2013). Le caractère exemplaire de chaque exemple tient au fait qu'il autorise ou non les élèves à s'engager dans l'action par des premiers suivis de la règle enseignée au préalable conformes aux attentes de l'enseignant. La sélection par l'enseignant d'expériences exemplaires données à entendre, à voir et/ou à ressentir aux élèves ou encore de « *caractéristiques déterminantes* » (Bruner, 1983) de l'action pour l'atteinte du but apparaît donc fondamentale. Cette idée renvoie aux résultats d'autres

travaux menés dans une perspective de psychologie sociale des acquisitions sur les interactions de guidage dissymétriques adulte-enfant (pour plus de détails, voir Lafont in Darnis, 2010, chapitre 1). Parmi les différentes modalités de guidage des apprentissages, on retrouve notamment des procédures ajustées aux caractéristiques de l'apprenant. Par exemple, dans le cadre de l'imitation-modélisation interactive, le modèle, en situation de tuteur, adapte sa performance (par exemple une démonstration) selon les caractéristiques du sujet imitant, tel que son niveau d'habileté « momentanée » dans la situation considérée (Winnykamen, 1990 ; Lafont & Martin, 2014). Dans ce cas particulier de tutelle, la sélection des éléments constitutifs de l'enseignement délivré par le modèle est donc également considérée comme déterminante.

2. 2. Accompagner les élèves aux premiers suivis de la règle enseignée

La deuxième activité constitutive de la dynamique interactive en classe découle du postulat théorique selon lequel l'apprentissage par les élèves de la règle préalablement enseignée s'effectue au cours de leurs premiers suivis en situation. L'apprentissage peut être en effet théoriquement considéré comme finalisé lorsque, suivant la règle qui leur a été préalablement enseignée, les élèves parviennent finalement à constater les résultats attendus et associent alors consubstantiellement une intention aux actions réalisées (Ogien, 2007).

Il est important de souligner que l'accompagnement à ces premiers suivis de la règle enseignée peut être réalisé par l'enseignant mais aussi par un élève qui endosse à cette occasion un rôle de tuteur. Dans le cadre de cet accompagnement, l'activité de l'enseignant et/ou du tuteur est double. Elle consiste, d'une part, à aménager les situations afin de faciliter le constat par les apprenants des résultats attendus. D'autre part, elle consiste à s'engager dans une activité de « contrôle » (Nelson, 2009) de la conformité des premiers suivis par ceux-ci de la règle préalablement enseignée. Si ces premiers suivis n'aboutissent pas à la réussite et donc à la finalisation de l'apprentissage en cours, l'enseignant ou le tuteur doivent alors mener une activité d'« *explication ostensive* » (Wittgenstein, 2004) afin d'aider les apprenants à s'engager dans des premiers suivis de la règle adéquats. L'enseignant/tuteur cherche alors à lever les incompréhensions ou les malentendus qui auraient pu se produire lors de l'enseignement de la règle. Pour ce faire, il s'engage dans une activité de mise en conformité de leur suivi en renouvelant les liens de signification initialement dressés. Il réitère l'enseignement des éléments d'étayage constitutifs de la règle considérée en jouant notamment sur leur nature (langagières, visuelles, proprioceptives...).

A ce niveau, il semble intéressant de souligner que la conceptualisation théorique adoptée ici peut faire écho aux travaux de Bruner en psychologie culturelle, autour de la notion d'interaction de tutelle (Bruner 1966 ; 1983). Bruner (1983) définit, au sein de l'interaction de tutelle, l'activité du tuteur comme un étayage, un « *encadrement* » de la résolution de problème grâce à des « *formats* » langagiers. Par ailleurs parmi les fonctions de la tutelle de l'adulte en direction de l'enfant, il détermine des dimensions langagières (signaler les caractéristiques déterminantes à la réalisation de la tâche), mais aussi des démonstrations, de type « *stylisation* », ou déformation fonctionnelle de solutions pour mettre en exergue certains éléments de solution du problème. Dans le cas des habiletés motrices, en situation dyadique (adulte-tuteur/ élève-tutoré), Lafont (2003) a transposé ces fonctions et en a démontré la pertinence pour l'acquisition du rouler rétroactif au cerceau. Les fonctions de la tutelle ont aussi été le point d'appui d'une étude récente dans le but de caractériser la posture de l'enseignant d'EPS pour enseigner en situation complexe (Falco & Lafont, 2013).

2. 3. Aider les élèves à interpréter les règles apprises pour leur permettre de se développer

La troisième activité constitutive de la dynamique interactive en classe découle du postulat théorique selon lequel le suivi par les élèves des règles préalablement apprises dans de nouvelles situations renvoie à leur « *usage extensif* » (Chaliès & Bertone, 2008) et engage leur activité d'« *interprétation* » (Laugier, 2010). Autrement dit, une fois que les règles ont été apprises par les élèves, les enseignants s'engagent dans une activité visant à les aider à « *substituer une expression de la règle à une autre* » (Wittgenstein, 2004, §201). Concrètement, cette substitution d'un suivi appris de la règle par un autre suivi quelque peu différent compte tenu des circonstances situationnelles est rendue possible par une extension du lien de signification appris, c'est-à-dire par son développement en termes d'éléments d'étayage. Pour parvenir à cet enrichissement des suivis possibles des règles apprises par les élèves, les enseignants mènent une activité singulière d'aide à leur interprétation. Cette activité consiste essentiellement à aménager des situations singulières, non plus d'apprentissage mais de développement, afin que les élèves puissent « voir comme », « sentir comme » et/ou « agir comme » (Pastorini, 2010) ils ont pu le faire lors des situations support à leur apprentissage des règles considérées. Les liens de signification préalablement appris jouent alors tels des « *mètres étalons* » (Williams, 2002) à partir desquels les élèves ordonnent un réseau de ressemblances pour interpréter la nouvelle situation et *in fine* s'y adapter progressivement. Dans une

épistémologie différente, la construction de règles d'action par l'élève en situation problème présente des caractéristiques de flexibilité et d'adaptabilité au contexte. Autrement dit, la règle permet « *d'engendrer des actions en fonction des valeurs prises par certaines variables de la situation* » (Vergnaud, Halbwachs & Rouchier, 1978).

L'interprétation des événements de la classe sur la base d'une activité dite réflexive ne précède donc pas l'apprentissage de règles mais lui succède lors de son développement. Ce postulat d'un développement d'instruments psychiques chez le sujet, conséquent à l'apprentissage de concepts nouveaux, n'est pas spécifique à cette approche et se retrouve aussi dans les recherches sur l'activité humaine en psychologie historico-culturelle lorsque Vygotsky (1978) formalise la « théorie de la double naissance » de l'interpsychique (l'aide d'autrui) vers l'intrapsychique (développement individuel par intériorisation).

Au final, à travers le corpus présenté dans cette étude, il s'agit de réinterroger les interactions enseignant-élèves et/ou élève-élève au regard d'une conceptualisation théorique de l'enseignement s'inscrivant dans une épistémologie expérientielle en vue de confronter les données recueillies dans le cadre de cette étude aux travaux menés en psychologie sociale et historico-culturelle sur les stratégies d'intervention en EPS.

3. Méthode

Afin d'illustrer les postulats théoriques développés en amont, nous nous appuyons sur les résultats d'une étude de cas longitudinale présentée ci-après dans ses grandes lignes. Cette dernière a été menée dans le cadre d'un programme de recherche dont l'ancrage épistémologique est « compréhensif » et non « explicatif » (Ogien, 2007). Du point de vue de la méthode de recueil et de traitement des données, une démarche compréhensive par les raisons, c'est-à-dire par les règles suivies par les élèves mais aussi par l'enseignant pour rendre compte *a posteriori* de leurs activités, a donc été préférée à une démarche explicative de type causale (Winch, 1990).

3. 1. Recueil des données

Notre étude a été menée auprès d'un enseignant agrégé d'EPS membre du groupe académique de production de ressources de l'Académie de Bordeaux présenté précédemment et exerçant dans un lycée de la banlieue de Bordeaux.

Au cours, de cette étude, deux catégories de données ont été recueillies. Les premières ont été des données d'observation des leçons. Plus précisément, nous avons enregistré en audio-vidéo trois leçons de tennis de table successives menées par l'enseignant

considéré avec des élèves d'une classe de Terminale. Les trois leçons enregistrées étaient respectivement les leçons n°6, 7 et 8 d'un cycle d'enseignement comportant au total 9 séances. Au total, six heures d'enregistrement de leçon ont été réalisés. Pour cela, ont été utilisées deux micros HF (un positionné sur l'enseignant et l'autre sur un « élève-cible ») ainsi que deux caméras vidéo (une en plan large sur le groupe classe et l'autre en plan resserré sur l'élève-cible). Cet élève avait été choisi a priori par l'enseignant compte tenu de l'intérêt qu'il manifeste pour la discipline EPS.

Des données dites d'autoconfrontation ont ensuite été recueillies au cours d'enregistrements audio-vidéo. Après chaque leçon, l'enseignant et l'élève-cible ont réalisé chacun un entretien d'autoconfrontation (EAC) sur certaines séquences de la leçon considérée. Au total, six EAC d'une durée d'une heure ont été réalisés. Lors de ces entretiens, l'objectif du chercheur était d'accéder aux "critères d'intelligibilité des actions" de l'acteur (Ogien, 2007) en l'invitant à verbaliser les règles suivies. Les EAC visaient donc à reconstituer *a posteriori* les règles suivies et/ou apprises par les acteurs durant les séquences de leçons considérées. Par un questionnement semi-structuré, l'acteur était donc invité à procéder à une sorte « d'étayage à l'envers » (Ogien, 2007) permettant au chercheur d'apprendre à signifier comme lui les actions observées. Pour cela, le chercheur incitait plus précisément l'acteur interviewé à l'instruire sur la signification à attribuer aux actions observées et aux jugements pouvant y être associés (« *Qu'est-ce que te propose l'enseignant à ce moment là ?* »). En lui demandant des précisions ou jouant sur la controverse en plaçant l'acteur interviewé face à des contradictions apparentes, le chercheur invitait ensuite l'acteur à étayer les jugements préalablement portés sur les actions signifiées (« *Je ne comprends pas pourquoi tu le questionnes, peux-tu m'en donner les raisons ?* »). Enfin, il invitait l'acteur à préciser les résultats attendus quant aux actions observées (« *Qu'est-ce que tu cherches lorsque tu lui poses cette question ?* »). Durant ces entretiens, le chercheur et l'acteur interviewé étaient chacun en possession d'une télécommande leur permettant de s'arrêter et de revenir en arrière en fonction du caractère significatif des événements visionnés.

3. 2. Traitement des données

Le traitement a été réalisé afin d'identifier les règles apprises et/ou suivies par l'enseignant et les élèves en classe. Pour ce faire, les données recueillies ont été traitées en six étapes successives (Chaliès *et al.*, 2008) :

(i) Compte tenu de la multiplicité des données enregistrées, une sélection des données d'observation a été faite par les chercheurs sur la base de trois critères avant de

s'engager dans les EAC. Tout d'abord, nous avons cherché à identifier des séquences de leçons suffisamment longues (entre 10 et 12 minutes). Par ailleurs, les séquences retenues étaient celles au cours desquelles l'enseignant interagissait avec les élèves ou celles au cours desquelles l'élève-cible interagissait avec ses camarades. Enfin, les séquences sélectionnées portaient sur des moments de leçon au cours desquels l'enseignant et les élèves étaient engagés dans des situations caractérisées par l'enseignant dans sa préparation comme ciblée ou complexes.

(ii) La retranscription *verbatim* des enregistrements des leçons et des EAC a été réalisée. Nous avons ainsi progressivement élaboré un protocole à deux volets (Chaliès *et al.* 2008) avec d'un côté les données extrinsèques issues des leçons, et de l'autre les données intrinsèques issues des EAC réalisées par l'enseignant et l'élève-cible (Tableau 1 en annexe).

(iii) Après la retranscription *verbatim* de l'ensemble des données recueillies, le corpus a été découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par les acteurs à leurs actions ou aux actions d'autrui visionnées (Tableau 1).

(iv) Pour chaque unité d'interaction, l'étayage de la signification attribuée par les acteurs a été identifié. L'étayage a été associé à l'ensemble des circonstances évoquées par les acteurs pour expliquer au chercheur la façon de s'y prendre pour signifier les événements visionnés (Tableau 1).

(v) Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur (enseignant ou élève) a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir (a) de l'objet de la signification attribuée par l'acteur, (b) de l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour étayer cette signification et (c) des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa forme, chaque règle a été formalisée ainsi: [« *Objet de la signification* » vaut pour « *ensemble des circonstances évoquées pour étayer la signification* » ce qui obtient comme résultat « *ensemble des résultats constatés et/ou attendus* »] (Tableau 1).

(vi) La validité des résultats obtenus a enfin été testée. Les résultats obtenus par chacun des chercheurs ont été comparés et discutés jusqu'à l'obtention d'un accord. Sur l'ensemble du corpus analysé, moins de 5% des éléments identifiés ont finalement été source de désaccord et rejetés.

4. Résultats

Les résultats présentés ci-dessous sous forme de vignettes illustratives s'attachent à qualifier théoriquement l'activité des acteurs engagés dans deux dynamiques interactives différentes : la première implique deux élèves dans le cadre d'une situation ciblée ; la seconde implique un enseignant et des élèves dans le cadre d'une situation complexe. Le premier résultat montre plus particulièrement que des situations ciblées peuvent être le lieu d'un développement de compétences dans leurs dimensions motrices mais aussi méthodologiques. Le second résultat montre que pour étayer l'activité des élèves engagés dans une situation complexe, l'enseignant peut s'engager dans une double-activité de formation source de développement potentiel pour les élèves.

4. 1. Les premiers suivis comme temps d'apprentissage moteur et de développement de compétences méthodologiques de coaching

Au cours de la deuxième leçon enregistrée, l'enseignant met en place une situation « ciblée » sur les services avec effets : les services dits « bombe » et les services avec effets latéraux. D'un point de vue didactique, le choix de l'enseignant de cibler sur ce type de contenus se justifie par le fait qu'un des indicateurs permettant de valider la compétence attendue de niveau 4 exigible au baccalauréat est relatif à la production par les élèves de frappes variées et « *présentant un début de rotation* » (Bulletin Officiel spécial n°4 du 29 avril 2010). Pour cela, les élèves sont organisés par table en binôme ; ils assurent pendant deux minutes soit le rôle de joueur, soit celui de coach pour travailler selon leur choix sur un type de service (« bombe » ou avec effets latéraux). Sur une des tables, S. répète des services « bombe » pendant que H., l'élève-cible, la coache. L'extrait suivant rend compte de l'interaction entre les deux élèves à l'occasion de tentatives successives de la part de S. (Extrait 1).

Extrait 1 (Leçon 2) :

S. lance la balle puis la récupère dans sa main avant de la frapper.

H : Peut-être que tu te lances la balle trop sur le côté... Tu fais comme ça (H. montre à S. la position qu'elle adopte lorsqu'elle lance la balle). Lance-toi la balle droite devant toi et pas sur le côté.

S. effectue deux nouveaux essais de service « bombe ».

H : Et aussi essaie d'orienter ta raquette plus vers le bas, comme ça (H. montre à S. la façon dont elle doit orienter sa raquette puis effectue un service « bombe »).

S. effectue un nouvel essai de service « bombe ».

H : Voilà, c'est déjà mieux là.

Lorsqu'il est autoconfronté sur cet extrait, H. précise qu'il cherche à « *donner des conseils sur ce qu'il observe* » à S. de façon à « *améliorer son service* » en faisant en sorte qu'il soit « *plus rapide et plus rasant* » pour que ses futurs adversaires ne puissent plus « *l'attaquer facilement* » (Extrait 2).

Extrait 2 (EAC élève-cible – Leçon 2)

CH : Qu'est-ce que tu fais là ?

H : Comme la semaine dernière, on essaie de travailler le service « bombe » de S. On s'est concentré sur ce genre de service parce qu'on était conscient tous les deux que lorsqu'elle effectuait ce genre de service, c'était assez facile d'attaquer, ça permettait à son adversaire de l'attaquer facilement. Donc on essayait d'améliorer son service pour qu'il soit un peu plus rasant et plus rapide.

CH : D'accord. Et donc tu fais quoi là pour qu'elle progresse sur ce service ?

H : Là, j'essaie de lui donner des conseils sur ce que j'observe et qui peut peut-être l'aider.

CH : Et tu te bases sur quoi pour donner ces conseils ?

H : Sur mon expérience du service « bombe », sur ma façon de faire ce service, et sur ce que nous a dit précédemment le professeur pour servir.

Dans cet extrait, H. suit la règle [*« Conseiller S. sur son service « bombe » »*] vaut pour *« se baser sur ce qu'il observe pendant la situation, sur sa propre expérience du service et sur ce qu'a dit l'enseignant »* ce qui obtient comme résultats d'*« améliorer son service « bombe » pour qu'il soit plus rasant et plus rapide »*]. Le suivi de cette règle permet de qualifier théoriquement l'activité de l'élève à ce moment de la leçon comme relevant d'un accompagnement aux premiers suivis de sa camarade. Pour mener cet accompagnement, H. indique qu'il fait notamment usage de son *« expérience du service « bombe » »* mais aussi de *« ce que (leur) a dit précédemment le professeur pour servir »*. En d'autres termes, cette activité consiste notamment pour H. à suivre une règle enseignée au préalable par l'enseignant afin de (i) juger de la (non)-conformité de l'action réalisée par sa camarade et (ii) s'engager le cas échéant dans une activité d'explication ostensive en réitérant certains éléments d'étayage constitutifs de la règle considérée. C'est par exemple le cas lorsque H. conseille à S. d'*« orienter sa raquette plus vers le bas »*. A ce niveau, il est intéressant de préciser que nous pouvons effectivement retrouver la trace d'une activité d'enseignement ostensif menée par l'enseignant au sujet du service « bombe » préalablement à la mise en situation des élèves en binôme. L'extrait suivant, issu du verbatim de la deuxième leçon enregistrée, documente cette activité (Extrait 3).

Extrait 3 (Leçon 2)

E : Pour effectuer un service bombe, je vais chercher à frapper la balle derrière, le plus à l'équateur pour avoir un transfert direct vers l'avant (*l'enseignant effectue le mouvement dans le vide*). Je ne frappe pas du haut vers le bas sinon la balle va monter (*l'enseignant mime une trajectoire de balle du bas vers le haut*). Pas non plus du bas vers le haut sinon la balle n'aura pas assez de force (*l'enseignant effectue un service en frappant la balle du bas vers le haut*).

Cet extrait permet bien d'attester que pour mener son activité d'accompagnement, H. mobilise certains éléments d'étayage (notamment en lien avec l'orientation de la raquette par rapport à la balle) constitutifs du lien de signification initialement dressé par l'enseignant. Un peu plus loin dans l'EAC relatif à cette leçon, H. confirme au chercheur que l'enseignement initial réalisé par l'enseignant ne lui a pas permis seulement

d'apprendre à faire mais qu'il est aussi capable de « *retransmettre* (des choses) » à son camarade pour l'« *aider* » (Extrait 4).

Extrait 4 (EAC élève-cible – Leçon)

CH : Donc ce que vous a dit le professeur au début de la séance, ça vous a quand même servi. Tu as appris des choses et ces choses, tu n'as pas appris seulement à le faire.

H : Non, je peux les retransmettre à S. pour l'aider. Mais bon, je ne pense pas avoir les compétences pour régler tous ses problèmes au service.

CH : Donc parfois tu donnes des consignes et parfois tu n'en donnes pas parce que tu ne te sens pas assez compétent, c'est ça ?

H : En fait, je sais réaliser un service mais le fait que S. ait du mal à y arriver, ça peut dépendre de son geste, de son positionnement, ça peut dépendre de tellement de trucs que parfois je n'ai pas envie de lui dire des bêtises. Enfin, je ne pense pas être assez compétent sur tous les aspects pour lui permettre de régler ses problèmes.

Dans cet extrait, H. suit la règle [« *Aider S.* » vaut pour « *retransmettre à S. ce que leur a dit le prof.* », « *ne pas avoir envie de lui dire des bêtises* » et « *ne pas être compétent sur tous les aspects pour lui permettre de régler ses problèmes.* » ce qui obtient comme résultat « *ne pas tout le temps lui donner de consignes* »]. Par ce suivi, H. rend effectivement compte du fait que l'enseignement ostensif initialement mené par l'enseignant lui a permis de suivre la règle relative au service « bombe » pour développer des ressources aussi bien de type motrices (en tant que joueur) que méthodologiques (en tant que coach). H. fait toutefois état des difficultés qu'il rencontre à mener dans certaines circonstances cette activité d'accompagnement. En effet, il ne se juge pas « *assez compétent sur tous les aspects* » pour s'engager dans une explication ostensive permettant systématiquement à son camarade de suivre de façon conforme la règle considérée.

Au cours des tentatives de service « bombe » suivantes réalisées par S., H. poursuit son activité d'accompagnement pour aider sa camarade à réaliser un suivi conforme de la règle préalablement enseignée. L'extrait suivant documente l'interaction entre les deux élèves à l'occasion de nouvelles tentatives successives (Extrait 5).

Extrait 5 (Leçon 2)

S : Le truc, c'est que ces services, je n'arrive pas à les faire rapides.

H : Oui mais ce n'est pas grave ça. Moi, je n'arrive pas bien à les renvoyer quand il y a beaucoup d'effets. Donc si tu arrives à mettre beaucoup d'effets, moi si je te renvoie la balle, après toi, tu peux attaquer

S. effectue un nouvel essai de service latéral que H. lui renvoie sur son coup droit. S. enchaîne avec une attaque de coup droit croisée que H. ne parvient pas à relancer.

H : Tu vois là ! C'est bien ça. J'ai renvoyé sur ton coup droit et du coup, tu as pu attaquer dans le coin là.

S. effectue un nouvel essai de service latéral que H. renvoie à nouveau hors de la table.

H : Tu vois, là j'ai voulu remettre la balle là (*H. pointe du doigt le milieu de la table*) et avec l'effet elle est partie à côté.

A ce moment précis de la situation, H. mène une activité singulière pouvant être qualifiée d'aide au constat des résultats attendus par S. En pointant à plusieurs reprises la correspondance entre les résultats obtenus et les résultats attendus de son action (« *c'est bien ça* »), H. facilite la construction chez S. d'un lien [action-intention] (« *tu as pu attaquer dans le coin là* »). Lorsqu'il est autoconfronté sur cet extrait, H. confirme au chercheur qu'il juge que S. a effectivement « *progressé* » (Extrait 6).

Extrait 6 (EAC élève-cible – Leçon 2)

CH : Là, sur la balle que tu lui renvoies, tu es en difficulté ?

H : Oui, oui. Là, pour le coup, j'ai remarqué l'effet parce que je voulais vraiment renvoyer la balle autour de la ligne blanche du milieu sur la table. En mettant juste ma raquette à plat, je voulais réaliser juste..., enfin neutre quoi. Et avec l'effet, elle est partie sur le côté et du coup, ça a fait une faute directe.

CH : D'accord. Donc elle a quand même progressé.

H : Oui là, elle a quand même progressé.

Dans cet extrait, H. suit la règle [*« Remarquer l'effet du service de S. »* vaut pour « *avoir la volonté de renvoyer la balle* », « *tenir sa raquette en position neutre* » et « *constater que la balle part sur le côté* » ce qui obtient comme résultat « *constater les progrès de S.* »]. Au final, ce résultat montre que l'accompagnement aux premiers suivis ici mené dans le cadre d'une situation ciblée peut constituer un temps permettant aux élèves de développer des ressources de nature différentes suivant leur rôle. Dans le cas présent, d'une part S. finit par développer des ressources motrices, finalisant son apprentissage du service « *bombe* » en constatant les résultats attendus. D'autre part, malgré les difficultés rencontrées, H. développe des ressources plus méthodologiques consistant à juger et signifier une activité observée sur la base d'expériences-étalons, dont certaines résultent d'une activité d'enseignement ostensif menée au préalable par l'enseignant. Les ressources motrices et méthodologiques développées semblent dans ce cas bien enchevêtrées.

4. 2. Une activité de l'enseignant en situation complexe mêlant simultanément accompagnement au développement moteur et enseignement ostensible du rôle de coach

Lors de la troisième leçon enregistrée, les élèves sont engagés dans une situation « *complexe* » telle qu'elle a été définie en amont. Lors de cette situation, les élèves sont organisés par binôme. Chaque binôme d'élèves affronte un autre binôme présentant un niveau de jeu similaire. Chaque élève affronte successivement les deux joueurs du binôme adverse dans des matchs en 11 points. Pendant qu'un élève joue, il est demandé à l'autre élève du binôme de jouer le rôle de coach à l'aide d'une fiche de travail renseignant l'issue et la nature de chaque point. L'extrait suivant rend compte de

eJRIEPS 37 janvier 2016

l'interaction entre l'enseignant circulant entre les tables et H., coachant sa partenaire (noté J.) évoluant à ce moment de la leçon contre C. (Extrait 7).

Extrait 7 (Leçon 3)

J. *marque un point sur un service « bombe ».*

E : Bien joué S. ! Tu as vu, la balle revient bien à droite !

H : Il y a combien au score ?

J : Là, il y a 4-3 pour lui.

C. *marque un point sur une frappe de type coup droit.*

E (s'adressant à H.) : Il est bon sur quoi lui ?

H. : Lui ? Il est bon sur quoi ? Sur tout !

E : Et essentiellement ?

H : Sur le coup droit.

Dans cet extrait, l'enseignant interagit avec H. en position de coach en le questionnant sur les points forts de l'adversaire de son binôme (« *Il est bon sur quoi lui* » ?), alors que H. se contente à ce moment là d'encourager sa partenaire en difficulté. Lorsqu'il est autoconfronté sur cet extrait, l'enseignant indique que H. ne donne pas « *trop d'informations* » à sa partenaire, et ce alors même que selon lui, « *cela vient de faire plusieurs fois que J. perd exactement le point de la même façon* » et qu'il n'y a pas de « *modification de son comportement* ». C'est l'absence de retour de la part de H. qui amène l'enseignant à lui « *poser une question* » pour le relancer dans son rôle de coach (Extrait 8).

Extrait 8 (EAC enseignant – Leçon 3)

E : Donc là en fait je vois H. qui lève la tête et qui me regarde. Comme si c'était le moment ...

CH : Oui, oui, oui. Donc c'est pour ça que tu lui poses la question ?

E : Non là à ce moment là parce que lui il m'interpelle !

CH : Ah oui d'accord.

E : Enfin m'interpelle, lève les yeux vers moi et donc j'en profite pour lui poser une question.

CH : D'accord, parce que là théoriquement, dans la consigne H. il doit coacher ?

E : Dans la consigne H. doit coacher, évidemment.

CH : D'accord.

(...)

E : Et ce n'est pas forcément beaucoup le cas ! Non, il n'y a pas trop d'information. Alors c'est pour ça que là moi je saute sur l'occasion parce que cela vient de faire plusieurs fois que J. perd exactement le point de la même façon et à mon sens, il n'y a pas de modification de son comportement. L'information devrait venir de son camarade observateur.

Dans cet extrait, l'enseignant, jusqu'alors dans une posture d'observateur, indique qu'il profite à la fois d'un échange visuel avec H. (« *je vois H. qui lève la tête et qui me regarde* ») et de l'apparition d'une situation problématique redondante pour le guider dans son activité de coach qu'il juge insatisfaisante. Quelques instants plus tard dans la leçon, l'interaction entre l'enseignant et H. se poursuit. L'enseignant interpelle ce dernier sur la qualité des « *services* » effectués par S. (Extrait 9).

Extrait 9 (Leçon 3)

Le jeu se poursuit et J. perd le point.

eJRIEPS 37 janvier 2016

E (s'adressant à H.) : Regarde les services qu'elle fait !

H : Je le lui ai dit. Ils (*les services*) sont trop hauts et sur son coup droit.

J : Oui mais je n'y arrive pas !

J. *perd le point une nouvelle fois sur une frappe en coup droit de C. sur un retour de service.*

E (s'adressant à H.) : T'as vu ça !

H : Je le lui ai dit avant le match.

L'enseignant continue ici à interagir avec l'élève-coach en cherchant à focaliser son attention sur le service de son binôme qui ne gêne absolument pas son adversaire, voire le met en position favorable pour gagner le point. Au final, H. fait état du constat du problème rencontré par J. (« *Ils [les services] sont trop hauts et sur son coup droit* ») en précisant qu'il « *le lui a dit avant le match* ». C'est ce dont rend compte l'enseignant lorsqu'il est autoconfronté sur cet extrait (Extrait 10).

Extrait 10 (EAC enseignant – Leçon 3)

E : Donc là, dans notre échange avec H., avec le coach là, on met en évidence quelque chose qui revient de façon systématique et qui met en difficulté sa partenaire. Et il (H.) me confirme que malgré ce qu'elle est en train de faire, il lui a donné des consignes à ce sujet là.

CH : En amont du match. Enfin juste avant.

E : Oui, il lui a déjà, il lui a déjà fait part de sa difficulté rencontrée et qu'il lui a vraisemblablement proposé des solutions qu'elle ne met pas en œuvre.

A travers les deux derniers extraits d'EAC (extraits 8 et 10), l'enseignant signifie son activité en suivant la règle [*« Questionner H. »* vaut pour *« se faire interpeller par H. »*, *« observer une redondance de situations de perte de points pour J. »* et *« constater que H. n'intervient pas auprès de sa camarade pour la coacher »* ce qui obtient comme résultat *« guider l'observation de H. pour lui permettre de conseiller sa partenaire »*]. A travers cette règle, il rend compte de son activité d'accompagnement au développement de l'élève inscrit dans le rôle de coach. Cette dernière consiste à questionner le coach de façon à l'aider à interpréter les événements observés. En facilitant la verbalisation par H. du problème récurrent chez sa partenaire (« *Là, on met en évidence quelque chose qui revient de façon systématique et qui met en difficulté J.* », à savoir qu'elle sert systématiquement sur le point fort (le coup droit) de son adversaire), l'enseignant aménage en quelque sorte la situation de coaching pour aider H. à faire un usage extensif de liens de significations dressés antérieurement. Cette activité d'accompagnement au développement du coach contribue (i) à développer les compétences méthodologiques et sociales de H. et (ii) à aider J., sur la base d'un potentiel conseil verbalisé par H., à se développer d'un point de vue moteur en construisant des intentions tactiques dès le service, ce qui participe *in fine* à la construction de la compétence attendue des programmes : *« pour gagner le match, faire des choix tactiques ; construire le point en*

eJRIEPS 37 janvier 2016

adaptant particulièrement son déplacement afin de produire des frappes variées (balles placées, accélérées et présentant un début de rotation) ».

Malgré la verbalisation de consignes par l'élève-coach à son binôme avant le match, les difficultés de la joueuse au service persistent comme en témoigne l'extrait de leçon suivant (Extrait 11).

Extrait 11 (Leçon 3) :

Le match se poursuit et J. perd une nouvelle fois le point sur une frappe en coup droit de C. sur retour de service.

E : Ah J. !

J. : C'est trop dur contre lui !

E : Mais oui mais regarde, il n'arrête pas d'attaquer en coup-droit. Qu'est-ce qu'on peut faire pour éviter de se faire attaquer en coup-droit ?

J. : Jouer sur son revers.

Face à la persistance des difficultés de la joueuse, l'enseignant change alors de stratégie et interpelle directement cette dernière en la questionnant sur la situation afin de lui permettre de répondre efficacement aux problèmes que lui pose son adversaire. Dans l'extrait d'autoconfrontation qui suit, l'enseignant confirme « *intervenir auprès de la joueuse* » en se substituant à l'élève censé remplir le rôle de coach (Extrait 12).

Extrait 12 (EAC enseignant – Leçon 3)

E : Donc là je rebondis sur ce que H. ne lui a pas dit. Donc j'essaie de faire émerger chez elle une réponse efficiente.

CH : D'accord. Par contre, tu ne dis pas à H. : « H., coache quoi ! Fais ton boulot »!

E : Non là je fais son travail à sa place. J'essaie de lui suggérer en amont mais comme ça ne vient pas, j'interviens auprès d'elle pour que cesse cette difficulté là.

CH : D'accord.

Dans cet extrait, l'enseignant suit la règle [*« Intervenir auprès de la joueuse »* vaut pour *« rebondir sur ce que H. (le coach) ne lui dit pas »* et *« essayer de faire émerger chez elle une réponse efficiente »* ce qui obtient comme résultat *« faire le travail à la place du coach »*]. Par le suivi de cette règle, l'enseignant témoigne de son engagement dans une activité d'accompagnement au développement de la joueuse inscrite dans une situation de match problématique. En menant cette activité d'accompagnement, il cherche à lui permettre d'interpréter la situation dans laquelle elle est engagée, en usant une nouvelle fois d'un questionnement orienté. Par ailleurs, le suivi de cette règle témoigne de l'engagement de l'enseignant de façon simultanée dans une autre activité pouvant être qualifiée d'enseignement non pas ostensif mais ostensible du rôle de coach à l'adresse de H. En effet, l'enseignant dit prendre en compte le fait que H. ne s'engage pas dans une activité de coaching pour accompagner cette dernière au développement, ce qui l'amène à *« faire le travail à la place du coach »*. Jugeant l'activité de coaching de H. insatisfaisante (*« ça ne vient pas »*) malgré ses interventions précédentes, il se substitue

eJRIEPS 37 janvier 2016

donc à ce dernier vis-à-vis de J., sans pour autant signifier de façon explicite à H. ce qu'il cherche à faire. L'enseignant est donc engagé ici dans une double activité visant à la fois à accompagner au développement la joueuse en l'aidant à interpréter une situation problématique tout en enseignant ostensiblement au coach ce qui est attendu dans ce rôle. Cette double intention de l'enseignant est confirmée dans l'extrait d'EAC suivant (Extrait 13).

Extrait 13 (EAC enseignant – Leçon 3)

CH : Donc au final tu fais quoi ?

E : Là je la coache.

CH : Tu coaches.

E : Je la coache voilà.

CH : Mais c'est confidentiel par contre. Tu te rapproches et...

E : Voilà.

CH : Puis H...

E : Oui, oui, je ne m'adresse pas directement à lui. Je pourrais effectivement sans arrêt parler à haute voix pour que tout le monde entende mais...

CH : Mais ton rôle toi dans ces matchs là ... Tu le conçois comment ? Tu me dis : « Oui, je suis là, j'observe. » Comment tu t'y prends ?

E : Je suis dans... Donc je guide les élèves et j'essaie de les faire réfléchir sur ce qu'ils sont en train de vivre, sur ce qu'ils sont en train de faire. Et donc j'essaie de rebondir sur tout ce que je vois en essayant d'analyser le point, le point qui vient de se faire.

CH : En cherchant à intervenir sur qui ? Sur les joueurs, sur... ?

E : Non. Tantôt sur les joueurs, tantôt sur le tuteur. Voilà.

CH : D'accord.

E : Et vraisemblablement ici, tantôt de façon plus personnelle et tantôt de façon collective. Là je m'adresse personnellement à la joueuse, tout à l'heure c'était personnellement au joueur et en amont quand j'ai parlé à haute voix c'était pour que tout le monde entende.

L'enseignant suit ici la règle [« *Guider les élèves* » vaut pour « *rebondir sur des observations faites dans la leçon* » et « *essayer de les faire réfléchir sur ce qu'ils sont en train de vivre* » ce qui obtient comme résultat d'« *intervenir tantôt sur le joueur, tantôt sur le tuteur ; tantôt de façon plus personnelle, tantôt de façon collective* »]. En suivant cette règle, il rend compte de sa double activité, à la fois d'accompagnement au développement de la joueuse (« là, je coache J. ») et d'enseignement ostensible du rôle de coach (« *Oui, oui, je ne m'adresse pas directement à lui* »). En effet, il observe les élèves en situation et intervient pour les guider en les questionnant sur ce qu'ils vivent. Il est une aide à l'interprétation des situations en permettant un usage extensif de règles précédemment apprises. Mais, il est aussi en charge de l'enseignement implicite du rôle de coach et donne à voir de manière ostensible la règle pouvant être étiquetée [« *Coacher* »].

Au final, cette vignette met en avant la double-activité dans laquelle est engagé l'enseignant dans cette situation en tentant simultanément de permettre à une élève de réduire son écart avec la compétence attendue et de construire des compétences d'ordre méthodologiques et sociales avec son partenaire, lui enseignant ostensiblement le rôle de

coach. Du point de vue du cadre de l'interaction de tutelle, l'enseignant dans cet extrait encadre doublement l'activité de la dyade tuteur-tutoré. Intervenant directement sur la joueuse il soutient son activité de résolution de problème en se substituant au tuteur, mais aussi il guide l'activité du tuteur en lui « montrant » ostensiblement comment assumer son rôle.

5. Discussion

La discussion, organisée en deux parties, vise à rendre compte de la contribution de cette étude quant à la compréhension des dynamiques interactives enseignant-élève et élève-élève dans la mise en œuvre de situations ciblées et complexes.

Du point de vue de la dynamique interactive enseignant-élève, les résultats de cette étude « orientée activité » (Jourand, Ade & Sève, 2011) pointe que la complexité de l'activité réellement déployée par l'enseignant et les élèves en classe est irréductible à la formalisation de situations définies à priori comme « ciblées » ou « complexes ». Le premier résultat est à ce titre significatif. Il illustre comment un élève-tuteur fait usage d'éléments enseignés ostensiblement en amont par l'enseignant pour guider sa camarade en situation ciblée. Or, pour permettre aux élèves de s'engager dans des premiers suivis de type moteurs mais aussi de type méthodologiques tels que l'observation et le guidage, l'enseignant doit lors de son enseignement mener une double activité. La première consiste à sélectionner les éléments d'étayage donnés à voir et/ou à vivre aux élèves dans l'enseignement du lien de signification initial. La seconde consiste davantage à penser l'aménagement des conditions de cet enseignement (choix du partenaire pour la démonstration, modalité de démonstration, etc.) pour rendre cet enseignement exemplaire et faciliter des premiers suivis conformes chez les élèves. Le deuxième résultat renforce cette idée de complexité de l'activité de l'enseignant, ici engagé simultanément dans un accompagnement au développement d'une élève sur le pôle moteur en tennis de table tout en enseignant ostensiblement à son partenaire le rôle du coach. A ce sujet, il est à noter que ces résultats sont en accord avec les observations d'interventions directes et indirectes (en direction des relations élèves-tâche et en direction de la gestion des rôles d'observateurs) réalisées en situation complexe de relais vitesse (Falco & Lafont, 2013). Par ailleurs, en signifiant son insatisfaction à l'égard de l'élève coach et en se substituant à l'activité de tutelle de ce dernier, il influe sur la dynamique coopérative élève-élève en risquant de la freiner voire de l'interrompre. Ce processus d'influence nommé dans certains travaux « *processus d'invalidation* » correspond à une interprétation de l'activité

de l'enseignant par les élèves comme une évaluation négative de leurs actions (Evin, Sève & Saury, 2014). Les élèves peuvent en effet interpréter ces interventions comme des invalidations de leurs propres actions, qui diminuent la fiabilité qu'ils accordent à leur propre activité ou à celle de leur partenaire, et s'en remettre *in fine* aux solutions proposées par l'enseignant (Evin, Sève & Saury, 2014). En outre, cette situation renvoie à une dialectique professionnelle constitutive de l'activité enseignante entre d'un côté la responsabilité des apprentissages et de l'autre, l'obligation d'agir de façon éthique auprès des élèves (Recoules & Chaliès, 2011). A ce titre, il pourrait être intéressant de poursuivre l'étude des modalités d'interventions de l'enseignant amené à exercer une « *tutelle de la coopération de la dyade* », et non seulement un guidage de l'activité individuelle des élèves (Evin, Sève & Saury, 2013). S'intéresser finement à la manière dont les interventions de l'enseignant influent sur les formes de coopération entre élèves peut constituer une aide pour la formation des enseignants et une ressource pour la mise en œuvre éclairée de situations dites « complexes ».

Du point de vue de la dynamique interactive élève-élève, ces résultats mettent en avant l'idée que la coopération entre pairs, notamment en situations complexes, ne va pas de soi. Une des conditions centrales réside dans la nécessité pour l'enseignant de penser la formation des élèves eux-mêmes au rôle de tuteur. Les difficultés exprimées ici par H. à tutorer sa camarade font écho à de précédents travaux portant sur la préparation au rôle de tuteur et plus particulièrement sur les bénéfices en termes d'apprentissages moteurs chez leurs camarades tutorés (Lafont & Ensergueix, 2009). Dans le domaine des habiletés motrices, les travaux développés par Lafont *et al.* (2005) et Ensergueix et Lafont (2011) en tennis de table ont démontré l'importance particulière de la préparation des élèves au rôle de tuteur, leur permettant ainsi d'ajuster plus précisément leur activité de guidage aux besoins momentanés de leur partenaire tutoré. Du point de vue de la lecture théorique adoptée dans cette étude, il s'agirait donc d'outiller les élèves de façon à leur déléguer une partie de l'activité d'accompagnement aux premiers suivis de leurs camarades. Une proposition pédagogique pourrait consister à constituer des dyades dissymétriques (Darnis & Lafont, 2008) composées d'une part d'un élève dont les premiers usages de la règle considérée seraient conformes et d'autre part d'un élève pour lequel l'observation de ces derniers ferait apparaître un ou plusieurs malentendus. Par ailleurs, dans le but d'optimiser la relation tuteur-tutoré, la perspective ontogénétique de Wood, Wood, Ainsworth & O'Malley (1995) référant aux « théories de l'esprit » en matière d'instruction, comme la perspective de Winnykamen (1996) apportent également certaines réponses

quant à l'efficacité de l'activité tutorielle assumée par des enfants. Selon ces travaux, la tâche du tuteur consiste à coordonner trois composantes : un modèle de la performance à réaliser (son « déficit » ici contraint l'enseignant à se substituer au tuteur), des connaissances de et sur l'apprenant et des connaissances sur la façon d'enseigner.

Conclusion

La contribution de cette étude à la compréhension de ce qui se joue dans la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement par situations complexes est double. D'un point de vue empirique, les résultats montrent que l'implication des élèves dans ce type de démarche alimente le développement conjoint de compétences programmatiques en EPS (motrices, méthodologiques et sociales) à travers l'enseignement d'expériences holistiques. A ce niveau, un des résultats majeurs de cette étude consiste à montrer que la complexité de l'activité des acteurs impliqués dans des situations complexes caractérise autant l'expérience vécue par les élèves que celle vécue par l'enseignant. Un tel résultat nous amène à discuter la notion de compétence telle que les programmes actuels de l'éducation physique et sportive l'envisage, à savoir à travers un découpage formel entre d'un côté des compétences de nature motrice, les compétences dites « propres » à la discipline, et de l'autre des compétences « méthodologiques et sociales ». En ce sens, cette étude nous invite à penser davantage une compétence en termes d'intégration de ressources de natures différentes.

D'un point de vue théorique, l'inscription de cette étude dans un programme de recherche original relevant d'une épistémologie compréhensive permet d'apporter une lecture de la dynamique interactive élèves-élèves et enseignant-élèves complémentaire de la lecture des interactions sociales développée dans des approches plus socio-constructivistes. Compte tenu du caractère complémentaire de ces deux perspectives, il pourrait être intéressant de poursuivre le travail engagé en développant des méthodologies de recherche dites « mixtes », c'est-à-dire permettant de recueillir des données à la fois qualitatives et quantitatives, pour viser une compréhension plus globale de ce qui se joue dans la dynamique interactive des acteurs impliqués dans des situations complexes.

Bibliographie

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In L. Albarello, J.M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Eds), *Expérience, Activité, Apprentissage* (pp. 13-35). Paris : Presses Universitaires de France, 13-35.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA : Belkapp Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, 76, 309-334.
- Chaliès S., & Bertone S. (2008). *L'enseignement*. Paris : Revue EP.S.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24, 550-563.
- Cometti, J.P. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie*. Paris: PUF.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.
- Darnis, F., & Lafont, L. (2008). Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Éducation Physique et Sportive. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 79, 69-83.
- Ensergueix, P., & Lafont, L. (2011). Impact of trained versus spontaneous Reciprocal Peer Tutoring on adolescent students. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 381-397.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2013). Que peut-on entendre par la négociation de significations en cours de formation professionnelle ? Propositions théoriques et illustrations. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 35, 371-390.
- Escalié, G., Recoules, N., & Chaliès, S. (2015). Analyse de l'activité des enseignants et des élèves au sein de situations d'apprentissage complexes et de ses effets sur le développement des compétences. *Colloque Condition(s) enseignante(s), conditions pour enseigner : enjeux et réalités*, Lyon, 8-10 Janvier 2015.
- Evin A., Sève C., & Saury, J. (2013). Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en Education Physique. *Revue Recherches en Education*, 15, 109-119.

eJRIEPS 37 janvier 2016

- Evin A., Sève C., & Saury J. (2014). Construction of trust judgments about one's partner and cooperation in student dyads. A case study in climbing tasks. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19, 221-238.
- Falco A. (2013). Situations complexes en EPS : la nécessité d'accompagner la conception et les mises en œuvre d'un enseignement par compétences. *Revue Enseigner l'EPS*, 261, 20-28.
- Falco, A., & Lafont, L. (2013). Les situations complexes en EPS : des compétences des programmes au socle commun. *Colloque International de l'Association pour des Recherches Compartistes en Didactique*, Marseille, 9-12 janvier 2013.
- Falco A., Darnis F., Escalié G., & Lafont L. (2014). Situations complexes en EPS, éléments d'une démarche d'enseignement questionnée. *Revue EP.S*, 362, 42-45.
- Jourand, C., Adé, D., & Sève, C. (2011). L'activité collective en classe : une étude du caractère dynamique et contextuel des interactions entre élèves. *Colloque international « Le travail enseignant au XXIème siècle »*, Institut Français de l'Éducation, 16-18 mars 2011.
- Lafont, L. (2003). *Interactions sociales et acquisition d'habiletés motrices*. Note de synthèse non publiée en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Bordeaux 2.
- Lafont, L. (2010). Interactions sociales et habiletés motrices. In F. Darnis (coord.), *Interaction et apprentissage* (pp. 11-27). Paris : Revue EP.S.
- Lafont, L., & Ensergueix, P. (2009). La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices. *Carrefours de l'Éducation*, 27, 37-52.
- Lafont, L., & Martin, L. (2014). Apprentissage et enseignement dans les activités physiques à dimension artistique : considérations théoriques et résultats de recherches. *STAPS*, 103, 39-52.
- Laugier, S. (2010). *Wittgenstein : le mythe de l'inexpressivité*. Paris : Vrin.
- MEN (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences* [en ligne], paru au BO hors-série n°29, du 20 juillet. Page consultée le 15 janvier 2015 de <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>
- MEN (2010). *Programme d'enseignement d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique* [en ligne], paru au BO hors-série n°4, du 29 avril. Page consultée le 15 janvier 2015 de <http://www.education.gouv.fr/cid51336/mene1007245a.html>

- Nelson, K. (2009). Wittgenstein and contemporary theories of word learning. *New Ideas in Psychology*, 4, 1-13.
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris : Armand Colin.
- Pastorini, C. (2010). « Le sens de la perception chez Wittgenstein ». *Dogma*, 2010 (En ligne – <http://www.dogma.lu/pdf/CPWittgensteinPerception.pdf>).
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Recoules, N., & Chaliès, S. (2011). Apprendre à faire apprendre. *Revue EP.S*, 349, 40-43.
- Recoules, N., Escalié, G., & Chaliès, S. (2013). Et si on apprenait à enseigner l'EPS autrement. *Revue Enseigner l'EPS*, 261.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Sarrazy, B. (2007). Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques. Anthropologie wittgensteinienne et théorie des situations didactiques. *Education et Didactique*, 1, 31-46.
- Vergnaud, G., Halbwachs, F., & Rouchier, A. (1978). Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'enfant. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 7-18.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? In C. Chauviré & A. Ogien (Eds), *La régularité* (pp. 207-233). Paris : EHESS.
- Winch P. (1990). *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy*. Londres : Routledge.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant*. Paris : PUF.
- Winnykamen, F. (1996). Expert et/ou tuteur : les comparaisons des dyades adulte/enfant et enfant/enfant peuvent-elles éclairer le processus de guidage ? *Revue de Psychologie de l'Education*, 2, 13-35.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches Philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Wood, D., Wood, H., Ainsworth, S., & O'Malley, C. (1995). On becoming a tutor: Toward an ontogenetic model. *Cognition and Instruction*, 13, 565-581.

Annexes

Tableau I. Illustration du traitement de données.

Extrait de l'interaction entre l'enseignant (E) et les élèves lors de la leçon	
<p>S. et M. effectuent plusieurs points successifs. L'enseignant observe. C (à la fin d'un point gagné par S., s'adressant à M.) : Pense au bloc pour défendre. E (s'adressant à S.) : C'est bien l'enchaînement là, bon enchaînement. C (s'adressant à M.) : Allez M., il faut que tu sois plus agressive.</p> <p>S. et M. poursuivent leur match. Elles effectuent plusieurs points successifs. E (s'adressant à S. suite à deux points successifs perdus) : Là, tu enchaînes des frappes tout le temps. E (s'adressant à H.) : H., là ta camarade, elle ne fait que frapper et elle vient de perdre deux points à la suite. H : Il faut que je la coache ? E : Oui, ça serait bien. Qu'est-ce qu'on peut lui dire ? Elle ne bouge pas là, elle ne fait que frapper.</p>	
EAC entre l'enseignant (E) et le chercheur (CH)	Analyse
<p>CH : Là, qu'est-ce que tu fais ? Explique-moi. E : Là, je me rends compte que le coach de S. (H.) est un petit peu..., ne fait pas le travail que je lui demande, enfin que j'attends. Donc je l'interpelle et j'essaie de le questionner pour lui dire : « attends, il faut que tu t'y mettes là ». J'essaie de lui montrer une évidence : c'est que la joueuse qu'il doit coacher (S.) vient de perdre deux points d'affilé. Et lui n'intervient pas donc... Là en fait, j'ai l'impression qu'il y a un creux où en fait H. n'est plus dans la tâche, ou alors il est concentré sur autre chose.</p> <p>CH : Sur quoi est-il concentré ? E : Sur les images, il est en train de remplir sa fiche d'observation. Donc je lui dis que sa camarade a une difficulté et qu'il doit l'aider pour essayer de la surmonter. CH : Donc au final, est-ce qu'il répond à ce que tu lui demandes ? E : En partie. Alors... En fait, je pense que c'est un écueil de cette situation. C'est-à-dire que je me suis rendu compte que le fait de remplir la fiche, il faut le faire plusieurs fois pour que ça devienne plus rapide et qu'ils (les élèves) intègrent ce fonctionnement. Là, je vois que H. a besoin de temps pour réfléchir à ce qu'il vient de se passer et à ce qu'il va noter. Il y a une inertie de l'utilisation de cette fiche. Donc effectivement, c'est peut-être ce qui explique qu'il ne remplit pas sa tâche de coach auprès de S.</p>	<p>Unité d'interaction 1 : <u>Demande de signification de la part de CH</u></p> <p><u>Jugement de la part de E :</u> H. ne fait pas le travail qui lui est demandé. <u>Objet de la signification :</u> E. interpelle H. et le questionne. <u>Étayage de la signification :</u> H. n'est plus dans sa tâche de coach ou est concentré sur autre chose. <u>Éléments de résultats attendus :</u> Montrer une évidence à H., à savoir qu'il doit coacher S.</p> <p>Formalisation de la règle : [« Interpeller H. et le questionner » vaut pour « se rendre compte que l'élève coach ne fait pas le travail qui lui est demandé » et « avoir l'impression que le coach n'est plus dans la tâche, qu'il est concentré sur autre chose » ce qui obtient comme résultats de « montrer à H. la nécessité d'intervenir auprès de S. »]</p> <p>Unité d'interaction 2 : <u>Demande d'étayage de la part de CH du jugement porté par E. sur l'activité de H.</u></p> <p><u>Objet de la signification :</u> H. remplit la fiche d'observation. <u>Demande de jugement de la part de CH</u></p> <p><u>Jugement de E :</u> H. répond en partie au travail demandé. <u>Étayage de la signification :</u> H. réfléchit à ce qui vient de se passer et à ce qu'il va noter sur la fiche. <u>Éléments de résultats :</u> H. ne remplit pas sa tâche de coach auprès de S.</p> <p>Formalisation de la règle [« Remplir la fiche d'observation » vaut pour « réfléchir à ce qui vient de se passer pendant le point et à ce qu'il va noter sur la fiche » ce qui obtient comme résultats de « demander du temps » et « ne pas être disponible pour remplir son rôle de coach »]</p>