



MASTER STAPS

UFR STAPS NANTES

Spécialité : « Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation : Education Physique et Sportive »

Analyse des interactions entre un élève « expert » et un élève « débutant »

Au cours d'une tâche coopérative en badminton



BLANCHARD Élie

Année universitaire 2013 – 2014

SOMMAIRE

1. Introduction	1
1.1 Question de départ et motifs	1
1.1.1 Questionnements et problèmes professionnels mobilisés	1
1.1.2 Présentation de la question de recherche	1
1.2 Appuis sur la littérature existante	1
1.3 Objet d'analyse dans le cadre théorique du « cours d'action »	2
2. Méthode	3
2.1 Participants	3
2.2 Dispositif de recueil des données	3
2.2.1 Contrat établi avec les participants	3
2.2.2 Matériel utilisé	3
2.2.3 Procédure	4
2.3 Traitement des données	5
3. Pistes de résultats attendus	5
3.1 Présentation synthétique des principaux thèmes émergeant de l'analyse	5
3.2 Présentation détaillée des données	5
4. Discussion et perspectives	6
4.1 Discussion	6
4.2 Perspectives	6
5. Références	6
6. Annexes	7
6.1 Fiche explicative distribuée aux élèves	7
6.2 Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation de l'élève expert (protocole à deux volets)	7
6.3 Catégories de préoccupations typiques de l'élève « expert »	7
6.4 Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation de l'élève « novice » (protocole à deux volets)	7
6.5 Catégories de préoccupations typiques de l'élève « novice »	7

1 . Introduction

1.1 Question de départ et motifs

1.1.1 Questionnements et problèmes professionnels mobilisés

« *Il ne faut pas traiter également les élèves différents, c'est renforcer les inégalités* » (Roy, 2008). Ainsi, cette très grande hétérogénéité entre élèves constitue une caractéristique fondamentale et un problème historique de l'EPS.

En effet, plusieurs questions professionnelles découlent de ce constat. La présence des élèves experts dans le cours peut être perçue comme une ressource mais aussi une contrainte. Comment l'enseignant peut-il gérer ces différences de niveaux dans les situations d'apprentissage ? Par quels moyens peut-il capter l'intérêt de tous les élèves, favoriser l'investissement de tous, concevoir des situations adaptées et évolutives, pour que débutants et experts travaillent ensemble ? Enfin est-il vraiment possible de concevoir des situations communes d'apprentissage pour les élèves débutants et pour les élèves experts et correspondant aux attentes de chacun ? L'enseignant est amené à se demander si les préoccupations des élèves sont partagées. Dans le cas contraire comment va-t-il pouvoir stimuler leur intérêt pour une tâche ?

1.1.2 Présentation de la question de recherche

Notre travail aborde donc la problématique de l'hétérogénéité à partir de *l'étude des modalités et du contenu des interactions entre un élève expert de l'APSA et un élève débutant au cours d'une tâche coopérative en badminton*. Nous considérons comme « expert » un individu dont les compétences motrices est largement supérieur à ses camarades et aux exigences scolaires, témoignant d'une certaine spécialisation issue d'une pratique extra-scolaire.

1.2 Appuis sur la littérature existante

La formule d'Allen (1986) suggère que l'activité des élèves en classe serait guidée par deux tendances : « éviter l'ennui » et « éviter les ennuis ». Ainsi, depuis quelques années certaines études se sont penchées sur cette thématique. Bruner (1983) définit le tutorat comme une situation dans laquelle l'un des membres « connaît la réponse » et l'autre « ne la connaît pas ». Par exemple D'Arripe- Longueville, Huet, Guernigon (2000), dans une expérience d'apprentissage du virage en brasse, mettent en évidence que le contexte interactif au sein des dyades engendre le développement de conduites sociales différenciées. Les conduites de

tutelle ont été exclusivement identifiées dans les dyades dissymétriques. Ils ont alors mis en avant un phénomène de tutelle spontanée pouvant apparaître au sein des interactions entre des élèves de niveaux différents. L'élève « expert » s'engage dans une relation de tutelle avec le souci partagé de faire progresser le novice ou bien l'élève reste passif et ne se soucie pas de faire profiter son partenaire de son expertise. Donc si des situations de tutelle semblent pouvoir émerger spontanément au sein d'un cours d'EPS, elles ne sont pas systématiquement adoptées par l'élève « expert ». À ce sujet, Crance (2006), a montré qu'un élève expert peut adopter un rôle de « leader » facilité par son statut d' « expert » qui permet notamment à cet élève de trouver un intérêt dans la séance et aussi un rôle de « tuteur » témoignant de son intégration et de son adaptation au sein d'une communauté de pratique « scolaire ». Il apparaît donc que l'activité des élèves peut se coordonner de façon relativement autonome conférant à un contexte de forte hétérogénéité une dimension plutôt positive et mieux vécue.

Appréhender l'activité de cet individu expert et de l'individu débutant dans leur rapport à la communauté de pratique tel qu'une dyade dissymétrique, à leur « engagement mutuel » dans la tâche, va nous permettre de mener une analyse qui se réfère à des normes qu'ils vont construire ensemble dans la tâche comportant un enjeu de score commun.

1.3 Objet d'analyse dans le cadre théorique du « cours d'action »

Le cadre théorique de référence sur lequel nous nous appuyons est celui du « cours d'action » (Saury et al., 2013 ; Theureau, 2006). Il offre une piste intéressante pour rendre compte des interactions entre un acteur et son environnement. Ce cadre nous permet de décrire « *l'activité d'un (ou plusieurs) acteur(s) engagé(s) dans une situation, qui est significative pour ce (ou ces) dernier(s), c'est à dire montrable, racontable et commentable par lui (ou eux) à tout instant, moyennant des conditions favorables* » (Theureau, 2004). À l'intérieur de ce cadre, la théorie sémiologique du cours d'expérience s'inspire de l'hypothèse de « l'activité signe » (Theureau, 1992, 2000, 2004) selon lesquels l'homme pense et agit par signes : « *Toute action, toute pensée, est un signe dans un cours de signes* » (Theureau, 2004, p52). Chacun de ces signes émerge de l'interaction de l'acteur avec le contexte au sein duquel il évolue. L'analyse de l'activité procède finalement de l'analyse de la succession de ces unités de signification pour l'acteur.

Ainsi, l'objet d'analyse spécifique de notre recherche, conçu en référence aux notions et concepts du cadre théorique du cours d'action, est défini selon la formulation suivante :

étude des modalités et du contenu des interactions entre un élève expert de l'APSA et un élève débutant au cours d'une tâche coopérative en badminton du point de vue des cours d'expérience de chacun. L'application de cet objet théorique nous permet d'accéder à la signification personnelle que l'élève engage dans la situation de badminton à laquelle nous nous intéressons.

2. Méthode

2.1 Participants

Notre démarche s'est déroulée au sein du Lycée Albert Camus à Nantes. Les participants à notre travail sont 4 élèves de Terminale. Nous avons recherché 2 élèves possédant une réelle expertise dans l'activité badminton, c'est à dire sachant alterner ses frappes, amortir, smasher, variant ses déplacements (Léo et Adrien) dans cette classe de terminale et 2 autres élèves débutants dans l'APSA (Akim et Antoine), c'est à dire se déplaçant peu sur le terrain et jouant souvent au centre. Les 2 élèves dits « experts » sont donc 2 garçons. Les 2 élèves « débutants » sont également 2 garçons, habitués à recevoir des conseils et motivés pour progresser. Les dyades novice/expert ont été affinitaires. Léo est âgé de 16 ans et les 3 autres élèves sont âgés de 17 ans. Ils sont issus d'un milieu plutôt favorisé et n'ont pas de difficultés scolaires majeures. Ces élèves ont été sollicités et ont accepté volontairement de participer à l'étude. Nous avons choisi de porter notre analyse seulement sur l'activité de Léo et d'Antoine.

2.2 Dispositif de recueil des données

2.2.1 Contrat établi avec les participants

Tout d'abord, nous n'avons pas eu de démarche supplémentaire à faire pour obtenir une autorisation de prise de vue puisque l'on s'est assurés auprès du chef d'établissement que ces élèves avaient présentés une autorisation parentale signée en début d'année. Ensuite, afin de recueillir des données authentiques nous avons établi un climat de confiance avec les élèves en leur transmettant une brève explication écrite (Annexe 1) pour leur indiquer brièvement la procédure en prenant soin de ne pas leur indiquer l'objet réel de la recherche. Nous leur avons également spécifié que les images ne seraient pas diffusées et que l'anonymat est garanti.

2.2.2 Matériel utilisé

Tous nos enregistrements se sont déroulés pendant la même séance qui durait 2H00 le mardi 25/03/14 de 8H à 10H. Au début de celle-ci et après rappel de la procédure en plus des fiches que l'on leur avait transmis, nous avons installé notre matériel. Toute la tâche a été

filmée avec une caméra HD montée sur trépied, en plan large pendant la situation avec un zoom lors de la concertation avec l'élève expert. Les 2 entretiens d'auto-confrontation ont également été filmés en zoom afin de visualiser dans le même temps : la vidéo de la tâche diffusée sur un ordinateur puis l'entretien entre le questionneur et le questionné au sujet de cette vidéo. Chaque entretien a également été enregistré à l'aide d'un dictaphone.

2.2.3 Procédure

Le recueil de données a été effectué sur la deuxième séance du cycle après observation des niveaux des élèves en première séance. La situation est composée de 2 matchs : 24 points à se partager par match, celui qui en a le plus gagne. Nous nous trouvons donc avec 2 équipes composées d'un élève expert et d'un élève novice. Pendant 12 points le match commence en 1 contre 1, novice contre novice (Léo contre Adrien) puis expert contre expert (Akim contre Antoine) pendant les 12 autres points. À la fin du match les 2 équipes possèdent un temps de concertation pendant 4 min. Enfin on recommence le même match que le match 1. Durant la situation, il ne leur a pas été précisé qu'ils étaient l'élève expert ou novice de la dyade. Il ne leur a pas non plus été défini de rôles de tuteur ou de tuteuré.

Tableau 1 : La procédure de recueil des données

Temps 1 10-15 min	Match 1 en 24 points partagés. (12 points expert contre expert / 12 points novices contre novices)
Temps 2 4 min	Temps de concertation pendant 4 minutes sans avoir défini des rôles de tuteurs
Temps 3 10-15 min	Match 2 en 24 points partagés. (12 points expert contre expert / 12 points novices contre novices)
Temps 4 50 min	Entretien d'auto-confrontation avec l'élève expert (Léo)
Temps 5 35 min	Entretien d'auto-confrontation avec l'élève novice de la même équipe (Antoine)

Pour le temps 4 et 5, les entretiens ont été réalisés à une table dans les vestiaires du gymnase quelques minutes après la fin de la tâche. Lors des entretiens d'auto-confrontation les participants avaient possibilité d'arrêter la vidéo ou de revenir en arrière s'ils souhaitaient. Le questionnement qui suivait le déroulement chronologique de l'enregistrement visait l'explicitation des actions et communications des participants. Nous cherchions à avoir accès à ce qu'il faisait, pensait, prenait en compte pour « agir », percevait, ressentait. Nos relances portaient essentiellement sur la description des actions et des événements vécus en évitant les demandes d'interprétations et les généralités (Theureau, 1992 ; Vermersch, 1994).

2.3 Traitement des données

Analyser les contenus des interactions puis y inférer les connaissances mobilisées/construites ont été un premier pas vers une étude des transformations sur leur pratique. Les données recueillies sont donc 1 vidéo de la tâche (les 2 matchs et temps de concertation), 1 vidéo de chaque entretien d'auto-confrontation et enregistrements verbaux. Ces auto-confrontations ont été retranscrits puis analysés afin d'y repérer les préoccupations et les significations des 2 élèves, pour pouvoir ensuite les comparer, ainsi que les modalités et les contenus de leurs interactions.

3. Pistes de résultats attendus

3.1 Présentation synthétique des principaux thèmes émergents de l'analyse

Les modalités d'interaction reposent essentiellement sur des prises de paroles de l'expert et des démonstrations de gestes pour conseiller son partenaire puis des demandes d'aide de la part du novice. Les contenus identifiés lors de leurs interactions peuvent être classés en sous parties de la façon suivante : « compréhension du jeu », « connaissance du règlement », « vocabulaire technique employé », « connaissance technico-tactique », « émotions ».

3.2 Présentation détaillée des données

Après avoir catégoriser les préoccupations de chacun, il apparaît qu'une tutelle spontanée se met en place de la part de l'expert qui s'identifie tel quel alors qu'aucuns rôles n'ont été pré-définis. Ce tutorat est très peu réciproque, le novice avoue se servir de l'expert comme une aide et reconnaît une certaine importance aux conseils donnés par l'élève expert, mais en retour ne se sent pas en mesure de l'aider. L'expert nous fait part d'une attente de régulation de la part de l'élève novice quand il joue afin de s'améliorer. Leur préoccupations s'articulent très peu entre elles, par exemple, sur le plan moteur, l'élève expert est préoccupé par gagner son match alors que l'élève novice « survivre ». Les différentes catégorisations de préoccupations sont ; chez l'élève novice : « s'investir sur le plan moteur » ; « Acquérir les règles de l'activité » ; « Adopter un comportement de joueur plus faible que les autres » ; « se servir du partenaire comme une aide » ; « comprendre les principes d'efficacité » ; « prendre en compte les attentes du partenaires » et « identifier le niveau de l'adversaire ». Pour l'élève expert : « s'investir sur le plan moteur », « trouver un intérêt dans la situation », « se divertir », « adopter les comportements reconnus comme légitime par la classe », « entretenir son image d'expert au sein de l'équipe », « faire progresser son camarade ». (Annexes 6.3;6.4)

4. Discussion et perspectives

4.1 Discussion

Il est intéressant de relever que les contenus identifiés quand ces élèves de dyades dissymétriques interagissent sont essentiellement portés sur des contenus spécifiques à l'APSA présentes dans les programmes plutôt que sur des contenus extérieur au cours d'EPS et que leurs préoccupations s'articulent énormément sur le fait de s'entraider lorsque la tâche le nécessite. Il serait donc possible de se servir de cette hétérogénéité pour que chacun apprenne en concevant des tâches communes.

4.2 Perspectives

Dans la continuité de ce travail, il peut être possible de mener une analyse plus conséquente sur les interactions coopératives entre des élèves « experts » de l'APSA puis « novices », en EPS, articulé par exemple à des questions professionnelles du type :

- Comment attribuer aux élèves spécialistes des APSA des rôles sociaux leur permettant d'être pleinement partie prenante des dispositifs d'apprentissage en EPS ?
- Comment l'enseignant peut-il s'appuyer sur ces élèves « ressources » ?
- Quel impact sur l'apprentissage et l'activité future de chacun ?

5. Références

- Bruner, JS. (1983). Introduction in M.Deleau *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- Crance, M.-C. (2006). *Analyse de l'activité d'un élève « expert » en cours d'EPS. Nature et dynamique de ses préoccupations en classe*. Mémoire pour l'obtention du Master 1 Recherche "Anthropologie des pratiques corporelles et apprentissages moteurs". Université de Rennes 2.
- D'Arripe-Longueville, F., Huet, M.L. et Gernigon, C. (2000). *Peer relationships and motor skill acquisition : effects of skill level and gender on interactive dynamics and achievement*. Journal of Sport and Exercise Psychology, 22, S33.
- Endress, P. (2006). *Activité collective coach/joueur et co-construction de connaissances dans une tâche de tutelle réciproque entre pairs en badminton : le « catch à quatre »*. Mémoire pour l'obtention du Master 1 Recherche "Anthropologie des pratiques corporelles et apprentissages moteurs". Université de Rennes 2.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. *Actions, significations et apprentissages. Une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Revue EPS
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octares.

6. Annexes

6.1 Fiche explicative distribuée aux élèves

6.2 Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation de l'élève expert (protocole à deux volets)

6.2.1 Match 1

6.2.2 Temps de concertation

6.3.3 Match 2

6.3 Catégories de préoccupations typiques de l'élève « expert »

6.4 Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation de l'élève « novice » (protocole à deux volets)

6.4.1 Match 1

6.4.2 Temps de concertation

6.4.3 Match 2

6.5 Catégories de préoccupations typiques de l'élève « novice »