



HAL
open science

Analyse comparative des procédures de guidage en danse au collège : rôle des caractéristiques des enseignantes, de la nature des situations et des dispositifs mis en œuvre

Marie-France Fanton-Bayrou

► To cite this version:

Marie-France Fanton-Bayrou. Analyse comparative des procédures de guidage en danse au collège : rôle des caractéristiques des enseignantes, de la nature des situations et des dispositifs mis en œuvre. Education. Université de Bordeaux, 2022. Français. NNT : 2022BORD0190 . tel-03917559

HAL Id: tel-03917559

<https://theses.hal.science/tel-03917559>

Submitted on 2 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS,
POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE (SP2)

SPÉCIALITÉ : SCIENCES ET TECHNIQUES DES ACTIVITÉS PHYSIQUES ET
SPORTIVES

(STAPS)

Par Marie-France, FANTON-BAYROU

**ANALYSE COMPARATIVE DES PROCÉDURES DE
GUIDAGE EN DANSE AU COLLÈGE : ROLE DES
CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTES, DE LA
NATURE DES SITUATIONS ET DES DISPOSITIFS MIS EN
ŒUVRE**

Sous la direction de : Lucile LAFONT, Professeur des Universités Émérite en STAPS

Soutenue le 16 Juin 2022

Membres du jury :

M. ESCALIE, Guillaume	PU Université de Bordeaux	Président
Mme ALTET, Marguerite	PU Émérite Université de Nantes	Rapporteur
M. SAURY, Jacques	PU Université de Nantes	Rapporteur
Mme GAL-PETITFAUX, Nathalie	PU Université Clermont Auvergne	Examineur
Mme PUUSTINEN, Minna	PU INSHEA	Examineur
M. FALCO, Alexandre	DASEN Rectorat de Montpellier	Invité
Mme LAFONT, Lucile	PU Émérite Université de Bordeaux	Directrice

Titre : ANALYSE COMPARATIVE DES PROCÉDURES DE GUIDAGE EN DANSE AU COLLÈGE : ROLE DES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTES, DE LA NATURE DES SITUATIONS ET DES DISPOSITIFS MIS EN ŒUVRE

Résumé : Cette recherche a pour finalité l'analyse des procédures de guidage pour l'enseignement de la danse au collège. Dans le cadre de l'enseignement par compétences, 3 enseignantes de niveaux d'expertise différents, mettent en œuvre des situations complexes (tâches de production-crédation) et ciblées (tâches d'apprentissage de techniques). L'approche par compétence envisage la compétence en termes de mobilisation des ressources dans le but de faire face à une situation complexe (Sco) au sein de laquelle les élèves doivent co-construire les solutions. De façon complémentaire, l'enseignant propose des situations ciblées (Sci).

Notre recherche s'ancre dans les théories socio-cognitive (Bandura, 1986) et socio-constructiviste (Vygotsky, 1934/1985) des relations apprentissage-enseignement, ainsi qu'au sein de l'approche socio culturelle développée par Bruner (1983) qui conceptualise la notion d'interaction de tutelle. L'analyse est centrée dans un premier temps sur l'étude des procédures de guidage utilisées par les enseignantes selon différentes variables : la nature de la situation, leurs différentes compétences et la temporalité de la leçon ou du cycle, dans une perspective comparatiste. Les données recueillies lors de trois cycles d'enseignement, constituent les supports de notre étude. Pour mener ces analyses, des outils spécifiquement dévolus à l'enseignement de la danse ont été utilisés. Le relevé des « unités de sens » se fait selon le déroulé temporel du discours et des informations gestuelles délivrés par l'enseignant. Le guidage étroit se traduit par une communication verbale médiée par des « verbes d'action/instruction » et non verbale caractérisée par les différents types de démonstrations : « silencieuse, partielle et explicitée ». Le guidage ouvert s'exprime en particulier par l'utilisation d'un « discours imagé ou métaphorique ».

Dans un deuxième temps, sont étudiés les moyens et les dispositifs mis en œuvre par une enseignante expérimentée et spécialiste de danse pour prendre en compte les conduites d'apprentissage des élèves, en vue de faciliter l'acquisition des compétences méthodologiques, langagières et motrices dans le cadre de l'évaluation par les pairs (« peer assessment ») pour les situations pré-citées. L'analyse de la mise en œuvre de ce dispositif puis la focalisation sur deux duos d'élèves permet de mesurer les effets des co-évaluations entre pairs sur les conduites des élèves.

En première partie, nos résultats montrent que les enseignantes peuvent alterner un guidage « ouvert » ou « fermé » pour s'adapter aux apprentissages visés par les différentes situations (complexe ou ciblée). En SCO, les deux enseignantes spécialistes présentent et expliquent la tâche répondant par le biais d'un guidage « ouvert ». Ces enseignantes ont recours principalement à un « discours imagé ». Concernant le guidage en Sci, nous notons qu'il est majoritairement « étroit », ramenant la spécificité du guidage à l'objet « technique » d'apprentissage au sein de la situation.

En deuxième partie, l'étude du « discours imagé » de l'enseignante expérimentée et spécialiste en danse montre une utilisation différenciée des différentes figures rhétoriques relevant du « quoi faire » et du « comment faire » selon le temps du cycle. Nous notons que cette enseignante développe les paramètres d'un enseignement contingent au cours des trois leçons observées.

Concernant l'analyse en situation d'évaluation entre pairs, nous constatons une amélioration des prestations pour trois critères observés (« arrêt/erreur/hésitation », « danseur placé de dos », « placement du regard »). Nous pouvons donc noter un effet positif du dispositif de co-observation sur l'évolution des conduites d'apprentissage des élèves.

Mots clés : Procédures de guidage, Danse, Situation complexe, Démonstration-Imitation, Interaction de tutelle, Coopérations

TITLE : COMPARATIVE ANALYSIS OF DANCE GUIDANCE PROCEDURES IN COLLEGE: ROLE OF TEACHERS' CHARACTERISTICS, THE NATURE OF THE SITUATIONS AND THE DEVICES IMPLEMENTED

Abstract : The goal of this research is the analysis of guidance procedures for dance teaching in college. As part of skills-based teaching, 3 teachers with different levels of expertise implement complex (production-creation tasks) and targeted (technical learning tasks) situations. The competency-based approach considers competency in terms of mobilizing resources in order to deal with a complex situation (COS) where students must co-construct solutions. In a complementary way, the teacher proposes targeted situations (TS).

Our research is rooted in socio-cognitive (Bandura, 1986) and socio-constructivist (Vygotsky, 1934/1985) theories of learning-teaching relationships, as well as within the socio-cultural approach developed by Bruner (1983) who conceptualizes the notion of tutoring interaction. The analysis is initially centered on the study of the guidance procedures used by the teachers according to different variables: the nature of the situation, their different skills and the lesson or cycle temporality, in a comparative perspective. The data collected during three units constitute the supports of our study. To carry out these analyses, tools specifically dedicated to dance teaching were used. The statement of the “units of meaning” is done according to the temporal unfolding of the speech and the gestural information communicated by the teacher. Narrow guidance translates into verbal communication mediated by “action/instruction verbs” and non-verbal communication characterized by the different types of demonstrations: “silent, partial and explicit”. Open guidance is expressed in particular by the use of a “pictorial or metaphorical discourse”.

In a second step, the means and devices implemented by an experienced teacher and dance specialist are studied to take into account the learning behavior of the students, in order to facilitate the acquisition of methodological, language and motor skills in the context of peer assessment for the aforementioned situations. The analysis of the implementation of this device then the focus on two pairs of students makes it possible to measure the effects of co-evaluations between peers on the behavior of the students. In the first part, our results show that teachers can alternate “open” or “closed” guidance to adapt to the learning targeted by the different situations (complex or targeted). In COS, the two specialist teachers present and explain the task responding through “open” guidance. These teachers mainly resort to a “figurative discourse”.

Concerning the guidance in TS, we note that it is mostly “narrow”, bringing the specificity of the guidance to the “technical” object of learning within the situation. In the second part, the study of the “imaged speech” of the experienced teacher and dance specialist shows a differentiated use of the different rhetorical figures relating to the “what to do” and the “how to do” according to the time of the cycle. We note that this teacher develops the parameters of contingent teaching during the three lessons observed. Concerning the analysis in a situation of evaluation between peers, we note an improvement of the performances for three observed criteria (“stop/error/hesitation”, “dancer placed from the back”, “gaze position”). We can therefore note a positive effect of the co-observation system on the evolution of students' learning behaviors.

Keywords : Guidance Procedure, Dance, Problem solving, Imitation-Demonstration, Tutoring Imitation, Cooperation.

LACES, EA 7437, Université de Bordeaux

« En effet, l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction ».

Vygotsky, 1934, pp. 272-273

« Si la pédagogie de la danse est une tâche orientée vers l'art (Wigman), elle est tout autant vers le développement des élèves dans leur sensibilité, leur motricité, leur culture artistique, leur citoyenneté. L'acte pédagogique rencontre alors, à travers son épaisseur temporelle, la logique artistique qui invite à la démultiplication des points de vue ».

Brun, 2013, p.122

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma Directrice de Thèse, *Lucile Lafont*. Je la remercie pour sa patience, sa disponibilité et ses judicieux conseils. Un immense merci pour le temps qu'elle a consacré à m'apporter les outils méthodologiques indispensables à la conduite de cette recherche ainsi que pour m'avoir orientée, aidée et conseillée. J'ai éprouvé une très grande satisfaction à travailler avec une personne de si grande qualité. Ses relectures minutieuses et son profond intérêt pour la recherche font d'elle une Directrice de Thèse précieuse.

J'adresse mes sincères remerciements à *Marguerite Altet, Jacques Saury, Guillaume Escalié, Nathalie Gal-Petitfaux* et *Minna Puustinen* pour avoir accepté de faire partie de mon jury.

Je remercie *Marguerite Altet, Jacques Saury, Guillaume Escalié, Jean-Claude Sallaberry* et *Eric Margnes* et les acteurs rencontrés lors de colloques pour les échanges et conseils ayant contribué à faire avancer mon analyse.

Je remercie chaleureusement *Alexandre Falco* pour m'avoir conseillé l'inscription en Master Recherche et orientée vers *Lucile Lafont*.

J'exprime ici ma gratitude aux enseignantes *Pascale Cortes, Christelle Teyton, Frédérique Rouanet* et *Valérie Cazaurang* d'avoir accepté de nous ouvrir les portes de leurs gymnases. Un grand merci aux élèves pour leur coopération et motivation.

Je tiens à remercier vivement les membres de l'équipe Vie Sportive du LACES pour la qualité des échanges au cours des séminaires. Un grand merci à mes collègues de doctorat *Wajdi Matmati* et *Yannick Le Briquer* pour la qualité de nos interactions.

L'enseignement de qualité dispensé par le Master « Acteurs et Stratégies d'Intervention » a également su nourrir mes réflexions et a représenté une profonde satisfaction intellectuelle, merci donc aux enseignants (*Lucile Lafont, Guillaume Escalié, Florence Darnis* et *Daniel Bouthier*).

Je remercie également mes relecteurs : *Anne C., Anne F., Carole, Catherine, Melika, Nicolas, Sophie, Sarra, Stephen, Thaïs* et *Alain Kossoko*.

Une grande reconnaissance à mon mari, *Nicolas*, pour ton soutien sans faille, ton aide, tes relectures et pour nos échanges pendant nos longues heures de conduite. Tu as su m'accompagner dans mon parcours durant toutes ces années avec patience et attention. Ton soutien inconditionnel et tes encouragements m'ont été d'une grande aide.

Je remercie tendrement mes filles, *Éléonore* et *Alyssa*, pour avoir pris soin de moi.

Un très grand merci à mes parents, *François* et *Martine*, ainsi qu'à ma sœur, *Sylvie*, qui ont toujours été auprès de moi et m'ont encouragée à poursuivre dans cette voie : vous êtes mes piliers.

Enfin, je remercie les membres de ma famille (*Nadine, Jean-Luc, Séba, Isa, Carole, Fred, Paulette, Hélène, Constant, François, Babet*), mes amis (*Catherine, Choukri, Sophie, Virginie, Stephen, Marie, Alex, Mano, Nath, Hélène, Caro, Maia, Sarra, Seb, Guillaume, Caro V, Cécile, Hajer ...*) et les collègues du Lycée Pierre Mendès France de Tunis qui m'ont soutenue.

Valorisation des travaux réalisés dans le cadre de la thèse

Communications récentes en Congrès internationaux.

- Publications :

• *Article dans une revue à comité de lecture*

Lafont, L. et **Fanton-Bayrou, M.F.** (accepté) Tutelle et étayage au sein de la classe d'EPS : étudier la contingence des conduites de l'enseignant pour deux situations de nature différente en danse au collège. Les cahiers de CERFEE. Montpellier : Université de Montpellier.

Fanton-Bayrou, M.F. et Lafont, L. (2020). Articulation entre "cognition collective" et « cognition individuelle », l'exemple de l'évaluation entre pairs pour une situation complexe en danse. *Revue de l'année de la recherche en Sciences de l'Éducation*. Paris : L'Harmattan.

Lafont L., Pacher C., Detammaecker, D., Serec, et **Fanton-Bayrou, M.F.** (2020). Enseigner les danses traditionnelles aujourd'hui : entre traditions et innovation. *Recherches en danse, n°9. Danse(s) et Populaire(s)*. Paris : aCD.

Fanton-Bayrou, M.F. (2018). Processus de création et processus institutionnel. *Revue de l'année de la recherche en Sciences de l'Éducation*, pp. 87-94. Paris : L'Harmattan.

• *Chapitres d'ouvrage*

Matmati, W., **Fanton-Bayrou, M.F.** & Lafont, L. (2022). *Approche comparative des procédures de guidage en Danse et en Course d'orientation : complémentarité entre approches socio cognitive et socioculturelle, dynamiques temporelles*. In Champagne-Vergez, M., Schneeberger, P., Bulf, C., Lhoste, Y., Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines et recherches comparatistes en didactique. ARCD.

Escalié, G., Legrain, P., Lafont, L., Matmati, W. & **Fanton-Bayrou, M.F.** (2021) *Vers une lecture socio-culturelle du développement des compétences : l'étayage comme médiateur au sein de situations coopératives de formation, pp.103-117*. In Chalies & Lussiborer, V., Activités et compétences et tensions dans le champ de la formation professionnelle en alternance. Toulouse : Octares.

Lafont, L., Matmati, W. & **Fanton-Bayrou, M.F.** (2019). *Par-delà les méthodes : une approche plurielle des relations enseignement-apprentissage en EPS selon les acquisitions visées, p.69-85*. In Etienne, R., Ragano, S. & Talbot, L. Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ? Paris : L'Harmattan.

- **Communications orales (sans actes dans un congrès international ou national)**

Colloque Transmission des savoirs, Novembre 2021, Marseille.

Fanton-Bayrou, M.F. et Lafont, L. (2021). Transmission des savoirs en danse, itinéraires de recherche.

Colloque ECOTIDI, Novembre 2019, Hammamet

Fanton-Bayrou, M.F., Matmati, W., & Lafont, L. (2019). Adaptation des procédures de guidage selon l'expertise de l'enseignant en situations complexes.

Matmati, W., **Fanton-Bayrou, M.F.** & Lafont, L. (2019). Analyser les manières d'enseigner et les motifs d'agir : le cas des situations complexes en EPS.

Lafont, L., Matmati, W, **Fanton-Bayrou, M.F.** & Martin (Jourdan), L. (2019). Les interactions enseignant-élèves, entre psychologie de l'éducation et analyse des pratiques : le rôle de l'interaction de tutelle en EPS.

Colloque AFIRSE, Juillet 2019, Bordeaux.

Fanton-Bayrou, M.F., Matmati, W. & Lafont, L. (2019). Articulation des concepts de « cognition collective », « cognition individuelle » et « métacognition » dans le cadre d'une situation complexe en danse.

Matmati, W., **Fanton-Bayrou, M.F.** & Lafont, L. (2019). Dynamique interactive en cours d'EPS : analyse des styles d'enseignement et de prise de décisions (enseignant/élèves) au cours d'apprentissages par situations complexes en course d'orientation.

Colloque AREF, Juillet 2019, Bordeaux

Matmati, W., **Fanton-Bayrou, M.F.** & Lafont, L. (2018). L'effet d'une expertise disciplinaire sur le processus enseignement-apprentissage en danse : étude comparative entre deux enseignantes expérimentées en EPS, dont une experte et une novice, du point de vue de la pratique et l'enseignement de la danse.

Colloque le REF, Juillet 2019, Bordeaux.

Escalié, G., Legrain, P., Lafont, L., Matmati, W., **Fanton-Bayrou, M.F.** (2019). Vers une lecture socio-culturelle du développement des compétences : l'étaillage comme médiateur au sein de situations coopératives de formation.

Colloque ARCD, Septembre 2018, Bordeaux.

Lafont, L., **Fanton-Bayrou, M.F.** & Matmati, W. (2018). Démonstrations et tutelle dans différentes situations d'enseignement-apprentissage au collège : complémentarité entre approches socio cognitive et socio culturelle en EPS.

Colloque international de l'AIESEP, Novembre 2017, Gosier, Guadeloupe.

Lafont L. & **Fanton-Bayrou, M.F.** (2017). Demonstrations and tutoring in contemporary dance in secondary school in complex and specific learning situations: taking account of diversity and gender differences.

Pré congrès ARIS, Novembre 2017, Gosier, Guadeloupe.

Lafont, L., Le Briquer, Y., Matmati, W., **Fanton-Bayrou M.F.**, Escalié, G. & Legrain P (2017). D'un groupe d'innovation pédagogique à un programme de recherche : enseigner-apprendre par situations complexes et ciblées au collège.

Colloque « Mêlées Démêlées », Septembre 2017, Toulouse.

Lafont, L., Matmati W. & **Fanton-Bayrou M.F.** (2017). Par-delà les méthodes : une approche plurielle des relations enseignement-apprentissage en EPS selon les acquisitions visées. Symposium 6 (Etienne, R., Ragano, S. et Talbot, L.)

Colloque AFIRSE, Juillet 2017, Bordeaux.

Fanton-Bayrou, M.F. & Lafont L. (2017). Atelier danse : processus de création et processus institutionnel.

Fanton-Bayrou, M.F., Lafont L. & Cortes, P. (2017). Comment réinterroger la pédagogie Freinet en EPS aujourd'hui ?

Lafont, L., Legrain, P., Le Briquer, Y., Matmati, W., **Fanton-Bayrou, M. F.** & Escalié, G. (2017) Coopération et apprentissage coopératif : un modèle pluriel des interactions dans la classe d'EPS.

Colloque ISSEP, Avril 2017, Sousse, Tunisie.

Fanton-Bayrou, M.F. & Lafont L. (2017). La démarche d'enseignement par situations complexes et ciblées en danse : évolution des procédures de guidage au cours de la leçon d'EPS.

Colloque international de l'ARIS, Mai 2016, Hammamet, Tunisie.

Fanton-Bayrou, M.F. & Lafont L. (2016). Enseignement par situations complexes et ciblées en danse : étude comparative des procédures de guidage selon les acquisitions visées.

Table des matières

SOMMAIRE

Introduction générale.....	25
I - Partie Théorique.....	32
CHAPITRE 1. Enseigner par compétences et par situations complexes.....	34
1. La notion de compétence.....	34
<i>1.1 Les origines de la notion de compétence.....</i>	<i>34</i>
<i>1.2 Les compétences dans le milieu éducatif.....</i>	<i>38</i>
<i>1.2.1 Influence des compétences du monde du travail sur le milieu éducatif : de la PPO à l'introduction du terme de compétence (entre détracteurs et défenseurs).....</i>	<i>38</i>
<i>1.2.1.1 De la PPO à l'approche par compétence (APC).....</i>	<i>38</i>
<i>1.2.1.2 L'introduction de la notion de compétence à l'école : une timide amorce.....</i>	<i>41</i>
<i>1.2.2 Définitions de la notion de compétence dans le monde de l'éducation.....</i>	<i>41</i>
<i>1.2.3 La notion de compétence et les enjeux sociétaux.....</i>	<i>44</i>
<i>1.2.4 La compétence liée aux familles de situation.....</i>	<i>46</i>
<i>1.2.5 Compétences : entre savoirs académiques et savoirs techniques.....</i>	<i>47</i>
2. La notion de ressource.....	47
<i>2.1 Définition.....</i>	<i>47</i>
<i>2.2 Vers la compétence par la mobilisation de ressources.....</i>	<i>50</i>
3. Enseigner par compétences.....	51
<i>3.1 La pédagogie de l'intégration.....</i>	<i>51</i>
<i>3.2 Au plan institutionnel.....</i>	<i>54</i>
<i>3.2.1 Le socle de connaissances et de compétences.....</i>	<i>54</i>
<i>3.3 Enseigner par compétences et situations complexes en EPS.....</i>	<i>55</i>
<i>3.3.1 Enseigner par situations complexes.....</i>	<i>59</i>
<i>3.3.2 Enseigner par situations complexes en EPS.....</i>	<i>61</i>
4. Situation problème.....	65
<i>4.1 Définition.....</i>	<i>65</i>
<i>4.2 Situation problème et notion d'obstacle « adapté ».....</i>	<i>67</i>
<i>4.3 Avantages liés à l'utilisation de la situation problème.....</i>	<i>68</i>
<i>4.4 Liens entre situation complexe et situation problème.....</i>	<i>70</i>
<i>4.4.1 Points communs entre situation complexe et situation problème.....</i>	<i>70</i>
<i>4.4.2 Les différences entre SCO et situation problème.....</i>	<i>71</i>
<i>4.5 Situation ciblée : définition.....</i>	<i>72</i>
<i>4.5.1 Le GPRP de l'Académie de Bordeaux : production de SCO et Sci et leur articulation.....</i>	<i>73</i>
CHAPITRE 2. La Danse : entre théorie et pratique.....	75
1. Définitions et concepts en danse.....	75
<i>1.1 Définition.....</i>	<i>75</i>
<i>1.2 La motricité du danseur.....</i>	<i>76</i>
<i>1.3 Les paramètres du mouvement.....</i>	<i>78</i>
<i>1.4 Technique et qualité du mouvement.....</i>	<i>80</i>
<i>1.5 La danse et les différents rôles induits : l'interdépendance des rôles.....</i>	<i>81</i>
<i>1.6 Les tâches en danse : les processus sous-jacents.....</i>	<i>82</i>
<i>1.6.1 L'improvisation.....</i>	<i>83</i>
<i>1.6.2 La composition.....</i>	<i>85</i>
<i>1.6.3 Les procédés de composition.....</i>	<i>87</i>

1.6.3.1 Définition.....	87
1.7 Les notions de création et créativité.....	92
1.7.1 La créativité.....	92
1.7.2 La création.....	93
1.7.3 Créativité et création : vers le processus de création.....	94
1.7.4 L'inducteur.....	94
1.7.4.1 Définition de l'inducteur.....	94
1.7.4.2 Rôle et fonction de l'inducteur.....	94
2. Les enjeux de l'enseignement de la danse en milieu scolaire.....	99
2.1 Les points communs entre la danse et les autres APSA.....	99
2.2 La danse dans les programmes au collège.....	100
2.3 L'enseignement de la danse et ses enjeux éducatifs.....	103
2.4 Les difficultés rencontrées face à l'enseignement de la danse.....	104
2.5 L'évaluation en danse.....	106
2.6 La danse au sein du Parcours d'Éducation Artistique et Culturel (PEAC).....	106
2.6.1 Le PEAC dans les textes officiels.....	106
2.6.2 La mise en œuvre particulière du PEAC dans le cadre de notre étude au collège Les Dagueys à Libourne : les détails de son application.....	107

CHAPITRE 3. Les modèles psychosociaux du développement et des acquisitions, le cas de l'EPS.....111

1. Un cadre théorique issu de la psychologie sociale du développement et des acquisitions : l'approche pluridimensionnelle	111
1.1 Des procédures ancrées dans des approches théoriques complémentaires	112
1.1.1 L'imitation et la démonstration	112
1.1.2 L'Imitation-modélisation interactive (IMI).....	115
1.1.3 L'Interaction de Tutelle.....	117
1.2 La DE, l'IMI et l'IT : une efficacité différentielle ?.....	120
1.3 Coping modèle.....	121
1.4 Adaptation du guidage et dispositif dyadique.....	122
1.5 Synthèse des courants théoriques.....	123
2. Interactions entre élèves.....	125
2.1 Les interactions dyadiques.....	125
2.1.1 Définition.....	125
2.1.2 Application au cas des habiletés motrices.....	126
2.2 Le courant de l'apprentissage coopératif (AC) et le courant de l'apprentissage assisté par les pairs (PAL).....	127
2.2.1 L'apprentissage coopératif (AC) : principes et bénéfices de l'AC.....	127
2.2.2 Conditions d'efficacité de l'AC.....	128
2.2.3 L'AC dans le cadre des habiletés motrices.....	129
2.3 L'apprentissage assisté par les pairs (Peer-assisted learning, PAL).....	131
2.3.1 Définitions et paramètres du PAL.....	131
2.3.2 La mise en œuvre du PAL en milieu scolaire.....	131
2.4 L'évaluation par les pairs : le Peer Assessment.....	132
2.4.1 Définitions.....	132
2.5 Tutorat et tutorat réciproque.....	134
2.5.1 Définitions.....	134
2.5.2 La formation au rôle de tuteur en général et en EPS.....	136

CHAPITRE 4. Procédures de guidage et enseignement de la danse, quelques facteurs de variabilité.....	139
1. Procédures de guidage et d'enseignement : une relation pédagogique d'aide dans le contexte de l'EPS.....	139
1.1 <i>Qu'est-ce-que le guidage.....</i>	139
1.2 <i>Les styles d'enseignement.....</i>	140
1.3 <i>Les différents moyens dont dispose l'enseignant pour présenter les situations ciblées et complexes.....</i>	141
1.3.1 <i>Le guidage verbal.....</i>	142
1.3.2 <i>Le guidage démonstratif.....</i>	143
1.4 <i>Le guidage en danse.....</i>	144
1.4.1 <i>Les gestes démonstratifs en danse.....</i>	145
1.4.2 <i>Les fonctions de la démonstration en danse.....</i>	146
1.4.3 <i>Les différentes formes de langage en danse : les fondements d'un discours imagé.....</i>	146
1.4.3.1 <i>Pourquoi un discours imagé en danse ?.....</i>	146
1.4.3.2 <i>Les figures de style employées.....</i>	147
1.4.3.3 <i>Langage et gestualité.....</i>	148
1.5 <i>Guidage et représentation en APSA.....</i>	149
2. Les facteurs de variabilité des procédures d'enseignement.....	149
2.1 <i>La notion d'expertise de l'enseignant.....</i>	149
2.1.1 <i>Définition de la notion d'expertise : de l'expérience vers l'expertise.....</i>	150
2.1.2 <i>Les indicateurs de l'expertise.....</i>	151
2.1.3 <i>L'expert : des compétences spécifiques.....</i>	153
2.2 <i>Spécialisation dans l'enseignement d'une APSA.....</i>	154
3 Relations entre procédures de guidage et la souplesse de guidage.....	155
3.1 <i>Souplesse du guidage : définition.....</i>	155
3.2 <i>Adaptation du guidage selon différentes conditions.....</i>	155
3.2.1 <i>Adaptation du guidage et expertise de l'enseignant.....</i>	155
3.2.2 <i>Adaptation du guidage et spécialisation de l'enseignant.....</i>	157
3.2.3 <i>Les adaptations de guidage durant les phases de remédiation.....</i>	159
3.2.4 <i>Adaptation du guidage dans le temps de la situation et du cycle.....</i>	159
3.2.5 <i>Adaptation du guidage en fonction de la nature de la tâche et des acquisitions visées.....</i>	160
<u>II- Partie Empirique.....</u>	163
Première Partie Empirique. Analyse et comparaison de l'activité de guidage des trois enseignantes.....	165
CHAPITRE 5 : Introduction des parties empiriques.....	167
1. Considérations méthodologiques communes.....	168
1.1 <i>Les contextes : les types d'environnement et de collège.....</i>	168
1.1.1 <i>Caractéristiques de la population scolaire.....</i>	168
1.2 <i>Participants.....</i>	169
1.2.1 <i>Les enseignantes : caractéristiques de chaque professeur.....</i>	169
1.2.2 <i>L'enseignante n°1 exerçant au collège Les Dagueys à Libourne.....</i>	171
1.2.3 <i>L'enseignante n°2 exerçant au collège Les Dagueys à Libourne.....</i>	171
1.2.4 <i>L'enseignante n°3 exerçant au collège Henri IV à Bergerac.....</i>	171
1.3 <i>Présentation du contexte lié aux enseignantes exerçant au collège Les Dagueys à Libourne (E1 et E2).....</i>	172
1.3.1 <i>Caractéristiques des élèves de la classe de l'E1.....</i>	172

1.3.2	<i>Caractéristiques des élèves de la classe de l'E2</i>	173
1.3.3	<i>Caractéristiques des élèves de la classe de l'E3</i>	173
1.4	Modes de groupement et organisation de travail	173
1.4.1	<i>Organisation concernant la classe de l'E1</i>	174
1.4.2	<i>Organisation concernant la classe de l'E2</i>	174
1.4.3	<i>Organisation concernant la classe de l'E3</i>	174
2.	Cadre d'intervention	174
2.1	Les cycles d'enseignement	174
2.1.1	<i>Cycle d'enseignement au collège Les Dagueys à Libourne conduit par l'E1</i>	175
2.1.2	<i>Cycle d'enseignement mené par l'E2</i>	176
2.1.3	<i>Cycle d'enseignement au collège Henri IV à Bergerac conduit par l'E3</i>	177
2.2	Présentation des deux situations complexes proposées au collège de Bergerac et de Libourne	178
2.2.1	<i>SCO proposée au collège Les Dagueys</i>	178
2.2.2	<i>La SCO proposée au collège Henri IV</i>	179
2.2.3	<i>Synthèse des deux SCO</i>	180
2.3	Présentation de la SCO durant le cycle : quel moment dans le cycle, quelle fréquence, quelle(s) séance(s) ?	182
2.3.1	<i>Présence et contenu de la SCO durant le cycle conduit par l'E1</i>	183
2.3.2	<i>Présence et contenu de la SCO durant le cycle conduit par l'E2</i>	184
2.3.3	<i>Présence et contenu de la SCO durant le cycle conduit par l'E3</i>	184
2.3.4	<i>Synthèse de la présence de la SCO durant les cycles des trois enseignantes</i>	185
2.4	Les situations ciblées	185
2.4.1	<i>Les situations ciblées proposées par les enseignantes n°1 et n°2</i>	185
2.4.2	<i>Les situations ciblées proposées par l'enseignante n°3</i>	186
2.4.3	<i>SCO et Sci</i>	187
3.	Les caractéristiques communes aux enseignantes	188
3.1	Les caractéristiques liées aux trois "terrains" d'investigations (enseignantes et classes)	188
3.2	Les caractéristiques liées aux deux enseignantes Les Dagueys	188
3.3	Les points de divergence	188
4.	Les différents supports d'analyse répartis au sein des différents chapitres	189
4.1	La répartition des analyses des enseignantes	189
4.2	Méthode de recueil de données	190
4.2.1	<i>Méthodologie de captation vidéo</i>	190
	Introduction générale de la Première Partie Empirique	192
1.	Considérations méthodologiques	193
1.1	<i>Méthodologie de transcription et analyse des verbatim</i>	193
1.2	<i>Méthodologie de segmentation et de codage</i>	194
1.3	<i>Présentation de l'instrument d'analyse</i>	194
1.4	<i>Planification des mesures durant le cycle</i>	195
1.4.1	<i>Le découpage temporel des analyses en SCO (T1, T2 et T3)</i>	196
1.4.2	<i>Le découpage temporel des analyses en Sci (T1 et T2)</i>	197
2.	L'analyse des procédures de guidage au cours des cycles d'enseignement des trois enseignantes (Partie 1 empirique)	198
2.1	Objectifs de recherche et hypothèses	198
2.1.1	<i>Objectifs de recherche</i>	198
2.1.2	<i>Hypothèses</i>	199
3.	Présentation des chapitres empiriques de notre première investigation	202

Tableau synthétisant la présentation des résultats et de la discussion.....	203
Chapitre 6. Analyse des procédures de guidage pour les trois enseignantes en SCO.....	205
1. Analyse des fréquences des guidages en SCO pour l'E1.....	205
<i>1.1 Fréquences des guidages en SCO lors de la présentation et l'explicitation des consignes apportées par l'enseignante E1 en T1.....</i>	<i>205</i>
<i>1.2 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E1 en T1.....</i>	<i>207</i>
<i>1.3 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la présentation et explicitation des consignes (avant que les élèves soient en action) apportées par l'enseignante E1 en T2.....</i>	<i>209</i>
<i>1.4 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E1 en T2.....</i>	<i>211</i>
<i>1.5 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E1 en T3.....</i>	<i>212</i>
<i>1.6 Synthèse de l'analyse des modalités d'intervention dans les deux phases (présentation-explication et remédiation) pour l'E1 aux trois temps sélectionnés.....</i>	<i>213</i>
<i>1.6.1 Au temps T1.....</i>	<i>213</i>
<i>1.6.2 Au temps T2.....</i>	<i>214</i>
<i>1.6.3 Au temps T3.....</i>	<i>214</i>
2. Analyse des fréquences des guidages en SCO pour l'E2.....	214
<i>2.1 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la présentation et explicitation des consignes dans le cas de l'enseignante E2 en T1.....</i>	<i>214</i>
<i>2.2 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation dans le cas de l'enseignante E2 en T1.....</i>	<i>216</i>
<i>2.3 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la présentation et explicitation des consignes (avant que les élèves soient en action) apportées par l'enseignante E2 en T2.....</i>	<i>217</i>
<i>2.4 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E2 en T2.....</i>	<i>218</i>
<i>2.5 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E2 en T3.....</i>	<i>219</i>
<i>2.6 Synthèse de l'analyse des modalités d'intervention dans les deux phases (présentation-explication et remédiation) pour l'E1 aux trois temps sélectionnés.....</i>	<i>221</i>
<i>2.6.1 Au temps T1.....</i>	<i>221</i>
<i>2.6.2 Au temps T2.....</i>	<i>221</i>
<i>2.6.3 Au temps T3.....</i>	<i>222</i>
3. Analyse des fréquences des guidages en SCO pour l'E3.....	222
<i>3.1 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'enseignante E3 en T1.....</i>	<i>222</i>
<i>3.2 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E3 en T1.....</i>	<i>224</i>
<i>3.3 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'enseignante E3 en T2.....</i>	<i>225</i>
<i>3.4 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E3 en T2.....</i>	<i>227</i>
<i>3.5 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de présentation et explicitation des consignes apportées par l'enseignante E3 en T3.....</i>	<i>228</i>
<i>3.6 Synthèse de l'analyse des modalités d'intervention dans les deux phases (présentation-explication et remédiation) pour l'E1 aux trois temps sélectionnés.....</i>	<i>229</i>

3.6.1	<i>En T1</i>	230
3.6.2	<i>En T2</i>	230
3.6.3	<i>En T3</i>	230

CHAPITRE 7. Analyse des procédures de guidage pour les trois enseignantes en Sci...232

1.	Analyse des fréquences des guidages en Sci pour l'E1.....	232
1.1	<i>Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'E1 en T1.....</i>	<i>232</i>
1.2	<i>Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E1 en T1.....</i>	<i>234</i>
1.3	<i>Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'enseignante E1 en T2.....</i>	<i>235</i>
1.4	<i>Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E1 en T2.....</i>	<i>237</i>
1.5	<i>Synthèse de l'analyse des modalités d'intervention dans les deux phases (présentation-explication et remédiation) pour l'E1 aux deux temps sélectionnés.....</i>	<i>239</i>
1.5.1	<i>Au temps T1.....</i>	<i>239</i>
1.5.2	<i>Au temps T2.....</i>	<i>239</i>
2.	Analyse des fréquences des guidages en Sci pour l'E2.....	240
2.1	<i>Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'enseignante E2 en T1.....</i>	<i>240</i>
2.2	<i>Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E2 en T1.....</i>	<i>241</i>
2.3	<i>Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'enseignante E2 en T2.....</i>	<i>242</i>
2.4	<i>Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E2 en T2.....</i>	<i>244</i>
2.5	<i>Synthèse de l'analyse des modalités d'intervention dans les deux phases (présentation-explication et remédiation) pour l'E2 aux deux temps sélectionnés.....</i>	<i>245</i>
2.5.1	<i>Au temps T1.....</i>	<i>245</i>
2.5.2	<i>Au temps T2.....</i>	<i>245</i>
3.	Analyse des fréquences des guidages en Sci pour l'E3.....	246
3.1	<i>Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'enseignante E3 en T1.....</i>	<i>246</i>
3.2	<i>Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E3 en T1.....</i>	<i>247</i>
3.3	<i>Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'enseignante E3 en T1.....</i>	<i>248</i>
3.4	<i>Synthèse de l'analyse des modalités d'intervention dans les deux phases (présentation-explication et remédiation) pour l'E3 aux deux temps sélectionnés.....</i>	<i>250</i>
3.4.1	<i>Au temps T1.....</i>	<i>250</i>
3.4.2	<i>Au temps T2.....</i>	<i>250</i>

CHAPITRE 8. Étude comparative des procédures de guidage pour les trois enseignantes en SCO et Sci.....252

1.	Les informations délivrées par les trois enseignantes lors des phases de présentation et d'explication des consignes, de remédiation en SCO au cours de deux temporalités..	252
1.1	<i>Au cours de la présentation et de l'explication des consignes en T1.....</i>	<i>253</i>
1.2	<i>Au cours de la remédiation en T1.....</i>	<i>254</i>

1.3	<i>Au cours de la présentation et de l'explication des consignes en T2</i>	255
1.4	<i>Synthèse</i>	256
2.	<i>Analyse comparative en SCO</i>	257
2.1	<i>Fréquences des guidages obtenues par les trois enseignantes en T1 lors de la phase de présentation/explication des consignes</i>	257
2.2	<i>Le couplage des consignes préférentielles délivrées</i>	258
2.3	<i>Fréquences des guidages obtenues par les trois enseignantes en T1 lors de la phase de remédiation</i>	259
2.4	<i>Le couplage des consignes préférentielles délivrées</i>	261
2.5	<i>Fréquences des guidages obtenues par les trois enseignantes en T2 lors de la phase de présentation/explication des consignes</i>	261
2.6	<i>Le couplage des consignes préférentielles délivrées</i>	263
2.7	<i>Fréquences des guidages obtenues par les trois enseignantes en T2 lors de la phase de remédiation</i>	263
2.8	<i>Le couplage des consignes préférentielles délivrées</i>	265
2.9	<i>Fréquences des guidages obtenues par l'E3 en T3 lors de la phase de présentation et d'explication des consignes</i>	265
2.10	<i>Le couplage des consignes préférentielles délivrées</i>	267
2.11	<i>Fréquences des guidages obtenues par E1 et E2 en T3 lors de la phase de remédiation</i>	267
2.12	<i>Le couplage des consignes préférentielles délivrées</i>	269
2.13	<i>Bilan des scores obtenus pour E1, E2, E3 en T3</i>	273
2.14	<i>Bilan de l'évolution des fréquences des GO, GF et GN lors des deux phases de présentation, d'explication des consignes et de remédiation au cours de la temporalité totale analysée (T1, T2 et T3)</i>	270
2.14.1	<i>Évolution des différentes formes de guidage en SCO</i>	270
3.	<i>Analyse comparative en Sci</i>	271
3.1	<i>Fréquences des guidages obtenues par les trois enseignantes en T1 lors de la phase de présentation et d'explication des consignes</i>	271
3.2	<i>Le couplage des consignes préférentielles délivrées</i>	273
3.3	<i>Fréquences des guidages obtenues par les trois enseignantes en T1 lors de la phase de remédiation</i>	273
3.4	<i>Le couplage des consignes préférentielles délivrées</i>	275
3.5	<i>Fréquences des guidages obtenues par les trois enseignantes en T2 lors de la phase de présentation et d'explication des consignes</i>	275
3.6	<i>Le couplage des consignes préférentielles délivrées</i>	277
3.7	<i>Fréquences des guidages obtenues par E1 et E2 en T2 lors de la phase de remédiation</i>	278
3.8	<i>Le couplage des consignes préférentielles délivrées</i>	279
3.9	<i>Évolution des différentes formes de guidage en Sci</i>	280
3.9.1	<i>Évolution des scores des GO, GE et GN pour les trois enseignantes en T1 et T2 durant la phase de présentation et d'explication des consignes en Sci</i>	280
3.9.2	<i>Évolution des scores des GO, GE et GN pour les trois enseignantes en T1 et T2 durant la phase de remédiation</i>	281
3.10	<i>Évolution des GO, GE et GN pour les trois enseignantes en T1 et T2</i>	282
3.10.1	<i>Comparaison SCO/Sci en T1 durant la présentation et l'explication des consignes</i>	282
3.10.2	<i>Comparaison SCO/Sci en T2 durant la présentation et l'explication des consignes</i>	282
3.10.3	<i>Comparaison SCO/Sci durant la phase de remédiation en T1</i>	282

3.10.4 Comparaison SCO/Sci durant la phase de remédiation en T2	283
4. Discussion.....	283
5. Conclusion.....	285
Deuxième Partie Empirique. Moyens et dispositifs mis en œuvre par une enseignante chevronnée et experte en danse.....	291
Introduction générale de la Deuxième Partie Empirique.....	293
Chapitre 9. Analyse des figures rhétoriques employée par l'enseignante n°1 chevronnée et experte en danse.....	297
1. Étude qualitative du discours de l'enseignante 1.....	297
<i>1.1 Questions de recherche et hypothèses</i>	<i>297</i>
<i>1.2 Hypothèses.....</i>	<i>298</i>
<i>1.3 Présentation de l'outils d'analyse.....</i>	<i>298</i>
<i>1.3.1 La grille de codage d'après Comandé (2013).....</i>	<i>298</i>
<i>1.4 Les extraits d'analyse choisis.....</i>	<i>300</i>
2. Comparaison qualitative.....	300
<i>2.1 Présentation des résultats pour l'E1 en SCO.....</i>	<i>300</i>
<i>2.1.1 Analyse du discours de l'E1 en T1.....</i>	<i>300</i>
<i>2.1.2 Analyse du discours de l'E1 en T2.....</i>	<i>303</i>
<i>2.1.3 Analyse du discours de l'E1 en T3.....</i>	<i>305</i>
3. Discussion.....	309
4. Conclusion.....	311
Chapitre 10. Étude de la contingence de l'enseignement de l'enseignante n°1 chevronnée et experte en danse.....	314
1. Questions de recherche et hypothèses	315
<i>1.1 Questions de recherche.....</i>	<i>315</i>
<i>1.2 Hypothèses.....</i>	<i>316</i>
2. Méthode.....	316
<i>2.1 Description de la méthodologie du codage.....</i>	<i>316</i>
<i>2.2 Présentation des outils d'analyse.....</i>	<i>316</i>
<i>2.2.1 La grille de codage.....</i>	<i>316</i>
<i>2.2.2 Modalités d'analyse de la contingence à partir de l'étude menée par Van de Pol & Elbers (2013).....</i>	<i>318</i>
<i>2.3 Les extraits d'analyse choisis.....</i>	<i>320</i>
3. Résultats en SCO selon les éléments d'un enseignement contingent	320
<i>3.1 Résultats obtenus en T1.....</i>	<i>320</i>
<i>3.2 Résultats obtenus en T2.....</i>	<i>324</i>
<i>3.3 Résultats obtenus en T3.....</i>	<i>328</i>
<i>3.4 Synthèse de l'évolution temporelle de la contingence au cours du cycle.....</i>	<i>332</i>
4. Discussion.....	334
5. Conclusion.....	336
Chapitre 11. Étude de l'effet d'un dispositif d'évaluation par les pairs conçu et mis en œuvre par l'enseignante n°1 chevronnée et experte en danse.....	339
1. Questions de recherche et hypothèses.....	340
<i>1.1 Questions de recherche.....</i>	<i>340</i>
<i>1.2 Hypothèses.....</i>	<i>341</i>
2. Méthode.....	341
<i>2.1 Description de l'outil support du « peer assessment » : « les cartes ».....</i>	<i>341</i>

<i>2.2 Description de la méthodologie</i>	342
<i>2.3 Les extraits d'analyse choisis</i>	343
<i>2.4 Présentation des outils d'analyse</i>	344
<i>2.4.1 La grille de codage concernant la motricité du danseur</i>	344
<i>2.4.2 Le tableau d'analyse des compétences motrices selon les différents évaluateurs, les dynamiques interactives entre pairs</i>	345
3. Résultats	346
<i>3.1 Analyse de la production dansée des deux duos aux deux temps successifs</i>	346
<i>3.2 Analyse des feedback en référence aux évaluations du chercheur</i>	349
<i>3.3 Analyse des feedback et conseils délivrés par la dyade n°2 (observateurs n°1 et 2) pour le duo n°1 (danseurs A et B)</i>	349
<i>3.4 Analyse des écarts et des échanges entre membres de la dyade n°2 et du duo n°1</i>	352
<i>3.5 Analyse des feedback et conseils délivrés par la dyade n°1 (observateur n°3 et 4) pour le duo n°2 (danseurs C et D)</i>	353
<i>3.6 Analyse des écarts et des échanges entre membres de la dyade n°1 et du duo n°2</i>	356
4. Discussion	357
5. Conclusion	360
Conclusion générale	362
Références bibliographiques	371
Liste des tableaux	393
ANNEXES	400
Annexe n°1 : Les scripts des trois enseignantes	400
Annexe n°2 : Exemple de séquençage par unité de sens et codage	420
Annexe n°3 : Grille de codage concernant la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignant (Harbonnier-Topin & Barbier, 2014)	421
Annexe n°4 : Grille de codage concernant l'activité de remédiation de l'enseignant ...423	
Annexe n°5 : Tableaux de choix des supports d'analyse (Première Partie Empirique) .425	
Annexe n°6 : Tableaux de choix des supports d'analyse (Deuxième Partie Empirique, chapitre 10)	430
Annexe n°7 : Tableaux de choix des supports d'analyse (Deuxième partie Empirique, chapitre 11)	433
Annexe n°8 : Instrument d'analyse de la motricité des élèves	434
Annexe n°9 : Codage des données (Deuxième Partie Empirique, chapitre 10)	435
Annexe n°10 : L'outil « les cartes »	474
Annexe n°11 : Extraits des verbatim des duos et dyades (Deuxième Partie Empirique, chapitre 11)	475
Annexe n°12 : Transcription de la leçon n°2 de l'enseignante n°1	479

Introduction générale

« Les conditions différentes d'enseignement stimulent la créativité des enseignants » affirment Chaliès et Bertone (2008). En effet, l'enseignant d'EPS a le souci de concevoir et mettre en œuvre un enseignement qui sollicite au mieux les caractéristiques cognitives, motrices et sociales de ses élèves. Ceci le conduit à prendre en compte, dans ses choix didactiques et pédagogiques, la connaissance qu'il a de ses élèves afin d'optimiser leur développement physique, psychologique et social.

Dans le but de faire progresser ses élèves, l'enseignant d'EPS est toujours à la recherche de moyens, procédures qui pourront permettre de construire un cycle, une leçon, une situation propice à leurs acquisitions. Pour étayer ses recherches, il dispose de multiples ressources : fonds documentaires, revues spécialisées, sites académiques, productions de groupes de recherche, groupes de productions de ressources etc. A ce propos, les interrogations pédagogiques menées par le groupe de production de ressources pédagogiques (GPRP) de l'académie de Bordeaux, visent « le développement professionnel des enseignants du groupe au cours de leurs transactions avec les autres membres de leurs équipes pédagogiques respectives, voire au sein des groupes de production formés à l'échelle de chaque zone d'animation pédagogique (ZAP) » (Le Briquer et Lafont, 2022, p.93). Ce travail collaboratif s'est centré sur la création de situations dans le cadre des programmes et dans le contexte scientifique de l'enseignement par compétences. Ces échanges ont été rendus possible grâce à des rencontres régulières rassemblant des inspecteurs pédagogiques régionaux, chefs d'établissement, enseignants-chercheurs et enseignants d'EPS. L'activité du GPRP s'ancre sur les principes de la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2001) et plus précisément sur le fait de confronter les élèves à la notion de complexité, nécessitant sa résolution grâce aux interactions entre pairs (Le Briquer et Lafont, 2022). S'appuyant sur le concept de « situation complexe », les réflexions du GPRP ont permis de produire des situations types dans différentes APSA afin de donner « un fil directeur » à ceux ou celles qui le souhaiteraient. Si les disciplines académiques se sont appropriées, pour certaines d'entre elles, le concept de situation complexe, elle reste « rarement mise en œuvre en EPS » (Falco & Lafont, 2012).

Nous pouvons entendre par tâche complexe une situation qui demande une combinaison « d'éléments que l'élève connaît, maîtrise, et qu'il a déjà utilisés plusieurs fois, mais de façon séparée, dans un autre ordre ou dans un autre contexte » (Gérard, 2001). En d'autres termes, c'est en recherchant la mise en synergie et l'appropriation par l'élève des composantes des ressources motrices, cognitives et affectives que l'enseignant sera en mesure d'attendre de ce dernier, qu'il devienne un « citoyen cultivé, lucide et autonome, physiquement et socialement éduqué » (Programmes EPS Lycée, Seconde, Avril 2010). Même si la « magie de la tâche » n'existe pas (Delignières, 2004), les situations complexes peuvent être des vecteurs servant à la construction de contenus adaptés et évolutifs durant le cycle.

Comme le fait remarquer Bégaudeau (2006, p.17), « pour apprendre seul, il faut qu'à côté de moi, un autre manifeste sa volonté d'apprendre ». En effet, le besoin d'affiliation et la volonté d'être « entre pairs » constituent des caractéristiques sociales fortes liées à la période de transformation et d'identification adolescente. Pour se développer, l'élève use seul de ce qu'il a appris avec autrui. Le courant du socio-constructivisme de Vygotsky implique que l'acquisition de connaissances passe par l'interaction entre l'individu, la situation d'enseignement et un adulte ou des pairs plus avancés. Selon Vygotsky (1934, p.287), « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui avec l'aide de l'adulte, il sera demain en mesure de le réaliser tout seul ». Notre recherche s'ancre dans les théories socio-cognitive (Bandura, 1986) et socio-constructiviste (Vygotsky, 1934/1985) des relations apprentissage-enseignement, ainsi qu'au sein de l'approche socio culturelle développée par Bruner (1983) qui conceptualise la notion d'interaction de tutelle. Par ailleurs, nous avons emprunté à d'autres cadres théoriques, des références faisant écho et étayant ma recherche.

L'adolescence est une période de construction de la personnalité où le besoin d'affiliation des adolescents est important. Ce désir d'affiliation peut permettre la répétition de la tâche, la recherche approfondie, la pratique continuée et ainsi faciliter le développement des ressources d'élèves différents et l'acquisition de Compétences Générales (grâce aux différents champs d'apprentissage). Michinov (2004) souligne d'ailleurs que les pairs représentent « un véritable laboratoire social » pour l'adolescent. Ce désir « d'être ensemble » est d'ailleurs attesté dans un rapport de la Direction de l'Évaluation de la Performance et de la Prospective (Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au lycée et au collège, 2007) : 31% des élèves indiquent qu'ils recherchent d'abord en E.P.S à satisfaire leur « désir de mieux connaître les autres ».

Ces relations sociales, basées sur le besoin d'affiliation, peuvent donc être des appuis, si nous envisageons le développement des ressources et des compétences dans leur dimension collective. En effet, bien qu'une difficulté majeure de l'enseignement de l'EPS réside dans la grande hétérogénéité du public scolaire (liée aux autres sources de transformations déjà évoquées), nous voyons ici une opportunité de nous appuyer positivement sur ces différences. Un autre levier sur lequel l'enseignant peut s'appuyer est celui des « émotions ». En effet, Coslin (2013) caractérise l'adolescence comme « un bain émotionnel » où les émotions peuvent être un vecteur ou un frein aux apprentissages. En choisissant l'APSA danse comme « terrain d'étude », nous nous appuyerons sur cette base émotionnelle et « sensible ». Pour conforter ce choix, la définition proposée par Bonjour (2001) explicite la spécificité de cette APSA : « la danse pour inscrire corporellement ses propres symboles, pour déplier son imaginaire, ses états, ses émois, ses joies, pour interpréter singulièrement et collectivement, la réalité, imaginaire qui n'est pas exposé sans médias parce qu'il est inscrit dans une chorégraphie (...). La danse pour humaniser la douleur, ses tensions (p. 42) ». Cette citation montre bien que la dimension sensible peut être centrale dans l'enseignement de la danse.

Cependant, cette « dimension sensible », peut dans certains cas inhiber l'investissement dans l'enseignement de la danse. En effet, certains enseignants ont construit « des représentations et des peurs : que l'élève n'adhère pas aux propositions pédagogiques, qu'il ne construise pas de « vrais » savoirs moteurs, que l'enseignant perde sa légitimité par manque d'apports techniques ou parce qu'il entre dans une démarche où sont questionnés les modes de transmission habituels » (Perez-Roux, 2013, p.152). Ce constat est corrélé à l'expertise qu'un enseignant détient ou non dans cette APSA. Comme le font remarquer Piéron, Delfosse, Ledent et Cloes (2000, p.173) : « le point de départ de l'intérêt des enseignants, des pédagogues et des chercheurs pour la définition de l'expertise trouve son origine dans leur préoccupation pour la notion de qualité de l'enseignement. Le concept d'efficacité, considéré comme une recherche de résultats de l'action pédagogique, y est intimement associé ». De cette constatation, il découle une nouvelle préoccupation concernant les possibilités, pour un enseignant en formation ou déjà formé, d'acquérir ou de perfectionner les compétences qui feront de lui un expert. Des caractéristiques personnelles et des compétences acquises jouent un rôle déterminant dans « la voie vers l'expertise et l'excellence » (Piéron, Delfosse, Ledent et Cloes, 2000).

Mes travaux de recherche se trouvent dans la lignée de Le Briquer (2017) ayant pour thème les effets de dispositifs coopératifs, en natation, ainsi que de Matmati (2019) étudiant les conditions des variabilités des procédures d'enseignement au sein de trois APSA (rugby, danse et course d'orientation). Notre étude se centre strictement sur la danse. Après avoir recherché différents outils pour observer des enseignantes proposant un cycle dans cette APSA, j'ai choisi des outils me paraissant pertinents et compatibles avec le cadre théorique de mon travail pour analyser l'enseignement de la danse.

Dans le premier temps de notre étude, les interventions de trois enseignantes, détenant des compétences et des profils différents, seront observées. En effet, leur expertise en enseignement par situation complexe et en danse n'est pas identique. Ainsi, nous examinerons si les procédures de guidage utilisées par l'enseignant sont plus ou moins instructives (au sens de la prescription : de ce qu'il y a à faire et sur la manière de le réaliser). Pour réaliser cette comparaison, nous utiliserons la grille conçue par Harbonnier-Topin (2012 ; 2014) et adaptée à notre contexte d'étude. Le relevé des « unités de sens » se fait selon le déroulé temporel du discours et des informations gestuelles délivrées par l'enseignant. Le guidage étroit se traduit par une communication verbale médiée par des « verbes d'action/instruction » et non verbale caractérisée par les différents types de démonstrations : « silencieuse, partielle et explicitée » (Lafont & Fanton Bayrou, 2017). Les fonctions de la démonstration sont aussi caractérisées (Forest, 2017). Trois facteurs de variabilité interviennent dans cette analyse : la nature de la situation, leurs différentes compétences et la temporalité de la leçon ou du cycle.

De plus, nous nous préoccupons de la dimension temporelle et de l'évolution des guidages ouverts ou étroits au cours de la situation et du cycle. Dans ce sens, Brun (2013, p.109) affirme que « l'activité que déploient conjointement les élèves et les professeurs s'inscrit toujours dans des horizons temporels emboîtés, depuis la situation d'apprentissage jusqu'au cycle, l'année voire le cursus du collège ou du lycée ». Durand (2001) parle « d'épaisseur temporelle » pour désigner la concomitance des préoccupations du professeur se référant à des échéances différentes.

Cette variabilité des pratiques renvoie, notamment, au choix et à l'organisation des modalités didactiques, des stratégies et des méthodes, établis par chaque enseignant (Altet, 1993). En effet, Altet (1993, p.92) renvoie à la notion de style pour caractériser une : « manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire de l'enseignement ».

Dans un deuxième temps, à un niveau d'analyse plus précis, nous approfondirons notre étude concernant l'enseignante expérimentée en enseignement par SCO et spécialiste de danse. Nous appréhenderons son discours et ses actions selon un grain d'analyse plus fin. Nous analyserons les moyens et les dispositifs qu'elle met en œuvre pour prendre en compte les conduites d'apprentissage des élèves, en vue de faciliter l'acquisition des compétences méthodologiques, langagières et motrices dans le cadre de l'évaluation par les pairs (« peer assessment »). L'analyse de la mise en œuvre de ce dispositif, puis la focalisation sur deux duos d'élèves permettra de mesurer les effets des co-évaluations entre pairs sur les conduites des élèves.

Notre travail, malgré un plan de facture classique (partie théorique puis partie empirique), présente une certaine particularité : inscrit prioritairement dans la psychologie sociale du développement et de l'Éducation, il convoque certains dispositifs et modalités d'analyse non pas *a priori* mais à partir de la pratique ordinaire des enseignantes.

La structuration de nos analyses comprend trois grandes parties : **une partie théorique** et **deux parties empiriques** chacune décomposée comme suit.

Quatre chapitres théoriques alimentent notre étude : le **chapitre 1 de la partie théorique** est consacré aux différents domaines dans lesquels s'exerce le terme de compétence. L'exercice des compétences dans le milieu éducatif nous conduit à analyser son cadrage institutionnel ainsi que son application dans le domaine de l'EPS. Le **chapitre 2** traite de la théorie de la danse au travers des différents grands principes qui régissent sa pratique. Les diverses définitions présentées en début de chapitre éclaireront les différentes notions telles que la motricité, la technique, la qualité du mouvement, la présence. Ces dimensions, propres au danseur, ainsi que les procédés de composition relatifs au chorégraphe seront développés. Les particularités de l'enseignement de cette APSA en milieu scolaire sont aussi abordées. Le **chapitre 3** développe les différents courants théoriques de la psychologie du développement et des acquisitions et les procédures de guidage ancrées au sein de ces approches (différentes démonstrations, Interaction de tutelle). Les différents dispositifs et formes d'interaction entre élèves sont ensuite abordés ainsi que les bénéfices que présentent ces dispositifs au sein des acquisitions. Enfin, le **chapitre 4** théorique a pour thème l'activité de l'enseignant se révélant par les manières de guider les élèves. Après avoir précisé les notions de procédures et de style d'enseignement, les facteurs de variabilité des procédures sont envisagés en particulier selon la nature de la tâche proposée aux élèves. Enfin, nous examinerons la notion d'expertise et ses répercussions lors de la conduite de la classe par l'enseignant.

Par la suite, le *chapitre 5* présente une **introduction générale aux parties empiriques** afin de caractériser les enseignantes, leurs classes et leurs cycles qui sont à la base de nos analyses.

La **première partie empirique** débute par une introduction qui expose avec précision l'outil d'analyse servant nos observations pour cette partie. De plus, les questions de recherche et hypothèses sont déclinées.

Puis, cette première partie empirique comporte trois chapitres :

En *chapitre 6*, les résultats concernent, dans ce chapitre, la SCO. Dans un premier temps, seront présentés les résultats durant la phase de présentation et d'explication des consignes puis dans un deuxième temps durant la phase de remédiation, une fois que l'activité des élèves débute. Chacun de ces épisodes concerne successivement les trois enseignantes (E1, E2 et E3). Ces résultats sont déclinés selon trois temps : T1, T2 puis T3 (présentés en Introduction de la Partie Empirique 1).

Lors du *chapitre 7*, nous reprendrons ici les mêmes points abordés en chapitre 6 mais dans le cadre de la Sci.

Concernant le *chapitre 8*, l'analyse comparative des résultats des trois enseignantes en SCO et Sci est menée. La discussion de l'ensemble des résultats (SCO, Sci, Caractéristiques des enseignantes et évolution dans le temps), clôture ce chapitre.

Une introduction spécifique à **la deuxième partie empirique** présente les axes d'étude de cette partie.

Trois chapitres servent cette deuxième partie empirique :

Le *chapitre 9* traite de l'analyse des figures rhétoriques et de leurs fonctions au sein du discours imagé de l'E1 (expérimentée en EPS) selon l'outil construit par Comandé (2013). Cette analyse est conduite pour des extraits choisis au cours de trois leçons différentes.

Lors du *chapitre 10*, nous ancrons notre recherche sur les travaux de Wood, Bruner & Ross, (1976) repris par Van de Pol & Elbers (2013), proposant un cadre d'analyse pour l'intervention de l'enseignant dans ses interactions avec les élèves selon trois critères : la contingence, l'effacement et le transfert de responsabilité. Ce deuxième chapitre aborde l'étude des éléments d'un enseignement contingent résultant de l'adaptation des feedback à la réussite des élèves. Ainsi, selon les erreurs réalisées par les élèves, l'E1 tendra vers un guidage plus ou moins contrôlant en SCO. Cette étude est menée sur trois temps différents du cycle.

Au cours du *Chapitre 11*, le dispositif de co-observation nommé « les cartes » est observé auprès de deux duos de danseurs en Sci. L'objectif est de déceler les effets de cet artefact sur les prestations des élèves. Cet outil a été conçu par l'enseignante : il constitue un moyen de transfert de responsabilité aux élèves.

I –

**PARTIE
THEORIQUE**

Chapitre 1

Enseigner par compétences et par situations complexes

L'objet de ce chapitre est tout d'abord d'examiner les différents domaines dans lesquels s'exerce le terme de compétence. De ces différents contextes naissent des définitions singulières de la notion de compétence. Comme l'affirment plusieurs auteurs dont Ropé (1994), ce terme détient une certaine « opacité sémantique », c'est ce que nous aborderons dans la première partie de ce chapitre.

L'exercice des compétences dans le milieu éducatif nous conduit à analyser son cadrage institutionnel ainsi que son application dans le domaine de l'EPS. Pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences, la pédagogie de l'intégration préconise le vécu de situations dites complexes. Ces situations, en EPS, ont été développées au sein du Groupe de Production de Ressource Pédagogique (GPRP) de l'Académie de Bordeaux dès 2010. Notre travail de Doctorat se situe dans ce contexte.

1. La notion de compétence

1.1 Les origines de la notion de compétence

La notion de compétence est polysémique de par ses origines et les définitions qu'elle revêt dans les différents champs qu'elle traverse.

Le courant de l'approche par compétences (APC) naît dans un contexte économique particulier au sein du monde du travail. Le monde du travail apparaît « en miettes » selon le sociologue Friedmann (1956). En effet, l'Organisation Scientifique du Travail (OST) prônée par Taylor ¹, organisant les tâches à la chaîne induit répétitivité, rythme de réalisation soutenue et segmentation. Les tâches réalisées sont « dissociées » et perdent alors leur signification (Merck

¹ L'organisation scientifique du travail (1912)

& Sutter, 2009), ce qui conduit à un « émiettement du travail ». L'OST permet le développement de grandes unités de production par le contrôle du travail des ouvriers visant la rentabilité. Les Trente Glorieuses engendrent le plein emploi et voient la généralisation de ces principes d'organisation du travail : le modèle économique va subir de profonds changements en levant les barrières apposées par le taylorisme limitant « la compétitivité » (Merck & Sutter, 2009) : le modèle néolibéral est adopté. De nombreuses innovations naissent d'un point de vue technologique notamment. Selon Perrenoud (2011, p.33), « les technologies transforment non seulement la production, mais la conception et la décision ». Dans ce cadre, les compétences collectives se développent (Le Boterf, 2000) ce qui demande la création de nouvelles méthodes et connaissances s'adaptant au contexte évolutif (Perrenoud, 2011). Or, comme l'affirment Samurçay & Pastré (1995, p.55) : « la notion de compétence peut se définir comme le système d'explication de la performance observée, qui décrit l'organisation des connaissances construites dans le travail et pour le travail ». La compétence revêt ici une dimension cognitive qui est aussi qualifiée de « potentiel interne » (Gillet, 1998). S'intéressant aux effets des situations complexes dans le cas de l'apprentissage coopératif en EPS, Le Briquer (2017), souligne la « dimension collective de la compétence » dans le monde du travail (Le Boterf, 2000), rappelant ainsi que l'employé n'est plus isolé et réalise des tâches de façon collective avec une équipe. Par conséquent, « la compétence est à la jonction entre ces deux composantes », cognitive et collective (Le Briquer, 2017, p.25). Le Boterf (2000, p.68) met en relief les deux aspects de la compétence en employant l'image des deux faces d'une médaille : « toute compétence comporte deux dimensions indissociables : individuelle et collective ». En effet, ces deux dimensions interdépendantes fondent le concept de compétence.

Par ailleurs, les années 1960 ont été le théâtre d'évolutions professionnelles profondes (Meirieu & Develay, 1993) : on ne parle plus seulement de « performance » dans le monde du travail. Le terme « d'adaptabilité » apparaît, faisant référence à des postes de travail mutant sans cesse : on ne « réitère pas la même performance » tout au long d'une carrière (Ubaldi, 2006, p.29). Être compétent c'est aussi « être compétitif » (Butlen & Dolz, 2015).

En référence au monde du travail, Leplat (1991, p.45) compare la compétence à un « système de connaissances qui permettra d'engendrer des activités répondant aux exigences des tâches d'une certaine classe. (...) Elles sont finalisées par la mise en œuvre de connaissances en vue de la réalisation d'un but ». Ceci sous-entend que la compétence se construit au regard du contexte, de l'activité visant la réalisation d'un but précis. Leplat (1995), désigne les compétences « incorporées » pour référer aux compétences qui sont difficilement dissociables

du contexte : elles font « corps » avec les actions. La compétence est aussi indescriptible verbalement : l'exemple donné pour illustrer cette compétence est de dire à l'apprenant, « fais comme je fais ». Elle est donc totalement dépendante et imbriquée dans le contexte. De plus, Leplat (1995, p.102) se réfère à Bruner (1970) qui « insiste sur le caractère modulaire de la construction des compétences ». En effet, la compétence naît de l'adaptation à un contexte, elle revêt donc une dimension dynamique. Leplat (1995, p.102) rappelle que les compétences sont apprises : « on ne naît pas compétent mais on le devient ». Ainsi, nous remarquons que Leplat (1995), en assimilant la compétence à un système de connaissances permettant de répondre à une certaine classe de situations, renvoie à une vision globale du concept de compétence (Jonnaert, 2004). A l'instar de Leplat, De Montmollin (1984, p.5) avance une vision des compétences plus spécifique. Par conséquent, elles sont assimilées à des « ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau ». L'auteur caractérise ainsi différemment la compétence en y associant un caractère plus stéréotypé et moins évolutif contrairement à ce qu'avance Leplat. Pastré & Samurçay (2001) synthétisent l'ensemble des définitions en percevant la compétence comme un « rapport de la personne aux situations » (Jonnaert et al., 2004). Cette notion permet une adéquation réfléchie entre les profils des travailleurs, à même de développer « autonomie », « sens de l'initiative » et « responsabilité » dans ce nouveau contexte, et les attentes des entreprises. Ainsi, le concept de compétence s'installe avec l'individualisation du travail (années 80/90) et des performances : c'est au sein de la tension statut/individu que l'on voit apparaître la notion de compétence dans le monde du travail. Elle a pris une importance croissante au sein des entreprises par sa « fréquence » d'utilisation et les « effets » qu'elle a contractée sur les critères d'embauche des salariées (Rey, 2015 ; Bronckart, 2015), si bien que certains auteurs y voient une dérive. C'est le cas de Dugué (1994) qui émet des réserves sur la plus-value de l'utilisation de la compétence. En effet, Bulten & Doltz (2015, p.4) citent Dugué (1994) qui affirme qu'en imposant la compétence « sous prétexte de permettre aux entreprises de s'adapter plus rapidement, tend de plus en plus à détruire les formes de sociabilité qui existaient entre les travailleurs, tout en construisant l'illusion d'un consensus entre des individus différenciés et concurrents ». Cette concurrence qui s'exerce au sein des entreprises est aussi lisible dans le recrutement des employés. Or, le recrutement des employés évolue avec l'introduction de la notion de compétence dans le travail devenant ainsi multimodale. Ainsi, l'accès à l'emploi peut être déterminé par deux voies : tout d'abord par les diplômes obtenus et reconnus par les institutions ce qui équivaut aux qualifications du postulant (Bronckart, 2015). Il s'agit là d'un travail critérié

dépendant d'une grille salariale précise et de négociations collectives. Les compétences s'opposent à ce système puisqu'elles reflètent « des qualités personnelles » et pratiques évolutives selon des conditions de travail changeantes répondant à des « situations inattendues et complexes » (Rey, 2015, p.16). Selon Ropé & Tanguy (1994, in Rey 2015), la notion de qualification serait antinomique à la notion de compétence : cette dernière supplanterait la référence aux qualifications. La compétence se construit dans cette acception selon le vécu professionnel. Boutin (2004, p. 26) exprime, selon cette vision, que les compétences sont à envisager comme « un ensemble relativement stable et structuré de pratiques maîtrisées, de conduites professionnelles et de connaissances que les personnes ont acquises par la formation et l'expérience et qu'elles peuvent actualiser, sans apprentissages nouveaux, dans les conduites professionnelles (...) ». Ceci sous-entend que la compétence intègre les deux pôles : connaissances et expérience. Nous observons ici une rupture² non seulement entre la terminologie en vigueur dans le monde de l'entreprise mais aussi idéologique entre les valeurs différentes véhiculées par ces concepts : il y a un « avant » où dominaient les qualifications et un « après », période durant laquelle les compétences prennent le pas (Bronckart, 2015). Même si l'une ou l'autre domine, elles coexistent et servent conjointement de support de recrutement sur le terrain : cette « bipartition » ne serait alors que théorique. Le monde de l'enseignement est révélateur de cette coexistence puisque les modalités de recrutement réclament diplômes et validation d'expérience pratique.

Nous pouvons voir que la notion de compétence prend des formes variées selon les évolutions contextuelles mais aussi selon les points de vue des différents tenants. Ainsi, de nombreux auteurs (Ropé, (1994) ; Leplat, (1995) ; Merck & Sutter (2009) ; Bronckart, (2015), Rey, (2015)) s'accordent sur le flou véhiculé par la notion de compétence et les différents sens qu'elle détient. Leplat (1995, p.101) affirme que la notion de compétence « reste difficile à cerner ».

Ce terme est polysémique puisque selon Bronckart (2015, p.113) : « il n'existe pas à notre connaissance d'autre exemple de notion à visée savante se caractérisant par une telle hétérogénéité sémique ». Rey (2015, p.15) justifie cette affirmation puisque « lorsqu'un mot a plusieurs sens, c'est qu'il trouve son usage dans plusieurs champs de pratique ». En effet, le

² Cette rupture a lieu en France au milieu des années 1985.

concept de compétence revêt des définitions différenciées selon le domaine d'exercice considéré.

A la suite de Perrenoud (2000), nous pouvons nous demander pourquoi l'école s'est appropriée le terme de compétence ? Ainsi de façon idoine, le monde du travail et de l'éducation ont placé la notion de compétence au cœur de leur mode de fonctionnement : « la gestion des organisations » pour le monde du travail et les « réformes curriculaires » pour le milieu scolaire (Perrenoud, 2011).

1.2 Les compétences dans le milieu éducatif

1.2.1 Influence des compétences du monde du travail sur le milieu éducatif : de la PPO à l'introduction du terme de compétence (entre détracteurs et défenseurs)

Le milieu de l'éducation suit les évolutions du monde du travail. Le monde du travail détient une influence importante dans le monde de l'éducation puisqu'il induit une terminologie empruntée aux programmes scolaires.

1.2.1.1 De la PPO à l'approche par compétence (APC)

La Pédagogie par Objectif (PPO) apparaît par transposition du monde du travail au milieu éducatif. En effet, l'apprentissage est considéré comme une « performance mesurable » (Chauvigné & Coulet, 2010). Comme nous l'avons vu plus haut, l'OST a conduit à « l'émiettement du travail » et par conséquent à la scission des tâches en plusieurs sous-unités. Jonnaert (2004, p.669) affirme que « jusqu'au début de cette dernière décennie, c'est dans cette perspective que les programmes scolaires ont découpé leurs contenus en de multiples micro-objectifs, permettant ainsi à l'école de préparer les élèves à une forme morcelée du travail ». Il s'agit ainsi, selon cet auteur, de « préparer les élèves » à cette forme émiettée du travail dont le modèle est le travail à la chaîne. Le travail est subdivisé en différentes tâches que chacun réalise sans connaître la tâche de l'autre et sans comprendre le sens de l'ensemble des tâches (Jonnaert, 2004).

Dans cette logique, la pédagogie par objectifs répond à ces exigences en proposant un enseignement « séquentiel » (Jonnaert, 2004). La performance à atteindre par l'apprenant est liée aux « comportements observables ». Cette vision se rapproche de celle de Skinner (référence behavioriste) : « l'enseignement programmé » (Chauvigné & Coulet, 2010). Par conséquent, seul le résultat est important : le processus qui conduit au résultat est ignoré (Bronckart, 2015). Ce même auteur (p.115) établit « les liens existants entre le cadre théorique qui sous-tend de fait ces formulations d'objectifs, à savoir le behaviorisme, et plus précisément le behaviorisme dans sa version simplifiée et vulgarisée ».

En réaction à cette conception, la notion de compétence induit non pas un comportement reproductible de l'apprenant mais un comportement adaptable à une situation changeante et évolutive. Selon Jonnaert (2004), dans la mesure où l'APC permet de répondre « plus globalement à des tâches dans des situations complexes », elle est en adéquation avec les mutations sociales. Cette approche s'appuie sur les théories cognitives (traitement de l'information), (Chauvigné & Coulet, 2010). Ces derniers (2010, p.13) affirment également que « l'APC est souvent présentée comme une avancée au regard de la pédagogie par objectifs, de par la rupture qu'elle opère avec l'approche behavioriste, au profit d'une focalisation sur l'utilisation fonctionnelle des acquis de l'apprentissage, dans des situations concrètes où le sujet doit se montrer capable de résoudre des problèmes (Jonnaert, 2002) ». L'APC prend ainsi ses origines dans l'intérêt porté aux processus de l'apprentissage. En effet, cette rupture montre « le passage d'une référence behavioriste à une référence cognitiviste » (Chauvigné & Coulet, 2010, p.4). Ainsi, le constructivisme (courant développé au sein du chapitre n°3) piagétien occupe une place importante dans ce nouveau cadrage théorique (Chauvigné & Coulet, 2010). Les interactions sociales développées par Doise & Mugny (1981) constituent aussi un point d'ancrage important. Jonnaert (2002), sans référence explicite à Vygotski, souligne ici que le socioconstructivisme (courant développé au sein du chapitre n°3) intervient comme cadre théorique de l'APC. De plus, de façon plus large, la refonte des programmes, au sein de certains systèmes éducatifs dans le monde, s'appuie sur les perspectives socioconstructivistes (Jonnaert, 2004). Effectivement, la compétence est construite in situ par l'apprenant. Jonnaert (2002, p.686) affirme qu'une compétence naît « d'une dialectique constructive entre une personne et le contexte dans lequel elle est nécessairement située ». Selon cette approche, le sujet construit lui-même ses connaissances et ce, à partir de son expérience (Jonnaert, 2002). L'enseignant joue un rôle prépondérant dans cette construction dans la mesure où il doit proposer des situations permettant l'accès à cette construction individuelle de connaissances. En effet, Boutin

(2004) souligne l'importance du rôle « facilitateur » de l'enseignant, qui serait amené à inciter les élèves à construire leur propre savoir (dévolution).

L'APC a été diffusée en premier dans le milieu scolaire américain (fin des années 60) pour atteindre l'Europe par la suite. Les pays les plus réactifs à cette introduction ont été le Royaume-Uni, la Suisse et la Belgique. L'influence de ces différents concepts a été directement perceptible dans la formation professionnelle. C'est ainsi que l'APC à l'école s'est développée progressivement en s'installant d'abord dans l'enseignement technique et professionnel, pour être ensuite appliquée dans l'enseignement général. Une approche par compétences appelle ainsi à une reconstruction complète des dispositifs et démarches de formation. L'école a été « touchée par contagion » via la formation des enseignants (Ubaldi, *ibid*). Doltz & Ollagnier (2002, p.8), affirment que depuis les années 1970, l'entité « compétence, touche le monde du travail, de la formation et celui de l'école ».

Romainville (1996) parle à ce propos d'une « irrésistible ascension » des « compétences » dans le milieu de l'éducation. La pensée dominante n'était plus centrée sur les « objectifs », mais bien sur « les compétences » (Boutin, 2004). Une similitude avec l'évolution du concept de compétence dans le domaine du travail apparaît (Ubaldi, 2006). Ce constat a entraîné des débats autour de l'introduction du concept de compétence dans le milieu éducatif. Enfin, le sens donné au terme « compétence » varie selon qu'il est employé par les tenants de telle ou telle « école de pensée ». C'est ainsi que les behavioristes y recourent pour désigner des comportements observables et mesurables qui adviennent à la suite d'un apprentissage donné ; les constructivistes, pour leur part utilisent, le mot « compétence » pour illustrer une construction de capacités qui provient d'une interaction entre individus engagés dans une démarche commune (Boutin, 2004). Pour De Ketele (2009), un cadrage spécifique devrait s'appliquer à la notion de compétence. En effet, il appelle à construire « une théorie des compétences » qui permettrait de clarifier ce cadrage théorique.

Dans le cadre des mutations économiques et sociales caractérisées par « des restructurations des secteurs de production, par un renouvellement fréquent des métiers, par une évolution des formes et de l'organisation du travail », l'individu est amené à « s'adapter, être autonome dans la réalisation des tâches, évoluer dans ses fonctions » (Chauvigné & Coulet, 2010, p.4). Ce cadre évolutif a contribué à l'émergence de la notion de compétence, considérée comme une fonction cognitive évolutive, et un changement de considérations théoriques et pédagogiques au profit du constructivisme et socioconstructivisme. Dans quelle mesure le domaine de l'éducation a-t-il été impacté par ces changements de paradigmes ?

1.2.1.2 L'introduction de la notion de compétence à l'école : une timide amorce

La PPO est restée longtemps « enracinée » dans le milieu éducatif et ce malgré l'apparition du concept de compétence. Ainsi, Bronckart (2015, p.115) cite Chartier & Gagnon « insister sur les relations de parenté et/ou de descendance entre les actuels référentiels de compétences et les taxinomies d'objectifs issues de B.S. Bloom & D.R. Krathwohl (1956) ». La terminologie s'inspire donc de l'univers de la pédagogie par objectifs car, comme l'annonce Jonnaert (2004, p.670), un courant aussi « puissant » que la pédagogie par objectifs « ne peut du jour au lendemain, cesser d'exercer toute influence ». En effet, ceci est à mettre en parallèle avec la finalité de l'école qui est, selon Bronckart, (2015, p.118), « un lieu d'acquisition d'aptitudes et de savoir-faire immédiatement mobilisables en situation de travail ». De plus, Rey (2015, p.23) affirme qu'à l'identique du fonctionnement en entreprise les « référentiels scolaires » décrivent les compétences telles des « performances à accomplir ». Cependant, l'auteur attire l'attention sur le fait que les attributs du terme de « compétence » se métamorphosent dès lors qu'elle est considérée dans le milieu scolaire. La manière dont les élèves réalisent le travail demandé est au centre des regards. Cette lente mutation est aussi perceptible au sein de la rédaction du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n°17 du 23 avril 2015) puisque comme l'analyse Bronckart (2015), les compétences sont scindées en « sous- objectifs » rappelant ainsi un certain morcellement de l'activité des élèves à l'image des directives opérées par le biais de la PPO. Plus précisément, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture identifie les connaissances acquises par les élèves et les compétences développées pendant l'ensemble de la scolarité, visant la transmission d'une culture commune. Ces différentes entités sont organisées en termes de « domaines » et « objectifs ». Le S4C caractérise les compétences reposant sur des connaissances issues des différents domaines d'enseignement.

1.2.2 Définitions de la notion de compétence dans le monde de l'éducation

Aubret, Gilbert & Pigeyre (1993) se réfèrent à Foulquié pour analyser les racines latines du terme compétence. Le mot compétence vient du latin « competens » : « petere » signifiant « aller », associé au préfixe « cum » voulant dire « avec ». L'association de ces deux mots équivaut à « convenir », « être adapté à ». Ces notions et particulièrement celle d'adaptation, constituent un fil rouge des différentes définitions de la notion de compétence. Ainsi, Dugué (in Bulten et Doltz, 2015, p.4) affirme que suite à l'insertion de la notion de compétence dans

le domaine de l'éducation, ce terme peut être assimilé à la définition de Roegiers « la capacité d'adaptation à des situations et des problèmes imprévus, impliquant la mobilisation d'éléments de savoir-faire (voire de savoir-être) propres, et permettant à un individu d'adopter les conduites adéquates et efficaces dans ces situations nouvelles », ces dernières peuvent aussi détenir des points communs (« un air de famille »). La notion de famille de situations est reprise par Gillet (1991, p.69) stipulant que la compétence est équivalente à « un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisé en schémas opératoires permettant à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace » (in Le Briquer, 2017, p.26). Dans ce sens, Tardif (1996, p.31) définit la compétence comme « un système de connaissances, déclaratives (le « quoi ») ainsi que conditionnelles (le « quand » et le « pourquoi ») et procédurales (le comment), organisées en schémas opératoires ». Plus précisément, Tardif (1992) réfère à trois types de connaissances, les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les connaissances déclaratives correspondent au contenu théorique (« savoir que ») alors que les connaissances procédurales concernent la manière à entreprendre pour réussir telle ou telle action (« savoir comment »). La mise en situation de ces deux types de connaissances au regard du contexte s'exprime par les connaissances conditionnelles. George (1988) avance l'idée que les connaissances procédurales correspondent à des stratégies visant l'élaboration de procédures. George (1988, p.104) distingue la façon dont se manifeste ces deux types de connaissances : les connaissances déclaratives « s'actualisent ou s'expriment dans le langage » alors que les connaissances procédurales s'expriment « dans l'activité finalisé ». Selon Anderson (1983) les connaissances déclaratives et procédurales seraient liées l'une à l'autre dans la mesure où les connaissances déclaratives peuvent devenir des connaissances procédurales selon trois étapes : « l'interprétation des connaissances déclaratives » dans le cas de situation problème, l'interprétation laisse une trace en mémoire édictant de nouvelles règles : « la répétition entraîne la transformation de celles-ci en une connaissance procédurale », enfin « l'utilisation avec succès d'une règle de production augmente sa force » (George, 1988, p.117).

Chauvigné & Coulet (2010, p.13) reprenant González & Wagenaar (2007, p. 9) décrivent la compétence comme « une combinaison dynamique des aptitudes cognitives et métacognitives, du savoir et de la compréhension, des aptitudes relationnelles, intellectuelles et pratiques et des valeurs éthiques ». La métacognition fait référence selon Flavell (1976, p.232), à « la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits (...) ou des données pertinentes pour leur apprentissage. La métacognition se rapporte (...) à la régulation de ces

processus ». Par ailleurs, la métacognition ne s'enrichit pas seulement de la connaissance de soi car, comme l'affirme Lafortune (2003), elle consiste aussi à agir et à prendre conscience de sa propre démarche pour s'ouvrir et s'enrichir de celle des autres. Nous notons ici que de nombreuses dimensions de la compétence sont prises en compte et élargies autour de différentes « valeurs » qui tiennent place dans le milieu éducatif.

La notion de « connaissances » détient ici une place centrale car constitutive des compétences. De façon générique, la connaissance est un « produit stocké en mémoire et récupérable sous certaines conditions (sens cognitiviste), tout ce qui est mémorable au cours de l'expérience personnelle (sens bio-logique) » (Lexique pour l'action, 2016). En effet, les compétences sont un « potentiel à pouvoir agir de manière réfléchie (...) sur la base de savoirs » (Roegiers (2016, p.25). Cette notion de « réflexion » se retrouve dans le rôle majeur que les compétences détiennent dans la construction de l'esprit critique afin d'armer les élèves à faire face aux difficultés du monde qui les entoure. Ainsi, Bissonnette et Richard (2001, p.74), insistent bien sur le fait que les compétences constituent : « un savoir-agir résultant d'une compréhension adéquate des savoirs, savoir-faire et savoir-être intégrés et accessibles en mémoire, « mobilisables » de façon efficiente parce qu'ils ont été utilisés régulièrement et avec succès dans une grande variété de contextes et de disciplines et ce autant à l'école que dans la vie quotidienne ». Cette définition appelle à relever les dimensions cognitives d'une part (« compréhension », « accessibles en mémoire ») mais aussi relationnelles lorsqu'il est question des contextes et de la vie quotidienne.

Les termes de connaissance, savoir et compétence sont trois entités différentes mais interdépendantes. Pour construire ses compétences, l'élève a donc besoin de maîtriser un ensemble de connaissances.

Une autre catégorie de compétence qui dépasse les savoirs et savoir-faire : on parle des « compétences de vie courante » ou de « compétences à la vie » qui se nomme les « life skills » (Roegiers, 2017, p.11). Ces compétences sont reliées à différents domaines et reflètent la façon de penser de notre société occidentale : « accès à la citoyenneté, respect de l'environnement, de la santé ». Ainsi, dans les curricula récents, nous retrouvons trois formes de contenu : « les savoirs et savoir-faire, les life skills ainsi que les compétences transversales » (Roegiers, Ibid). Cette déclinaison nous permet de nous interroger sur l'opérationnalisation de ces principes. En effet, si un enseignant favorise les compétences transversales, l'interdisciplinarité sera valorisée alors que si les contenus sont fondés sur les savoirs et savoir-faire, l'organisation retenue sera plutôt disciplinaire (Maradan, 2008). Quel que soit le modèle considéré, les compétences font

référence à ce que « l'élève doit maîtriser » (Roegiers, Ibid). En maîtrisant des compétences, l'élève maîtrise des capacités, attitudes et connaissances qui sont constitutives de la notion de compétence. La définition édictée par le parlement Européen (2006) assimile une compétence à : « une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi ».

Selon Jonnaert, Barrette, Masciotra & Yaya (2006), la compétence en plus d'être l'expression de connaissances, capacité et attitude est fonction d'une personne ou d'un collectif de personnes, de leurs propres connaissances, de leur compréhension de la situation, de ce qu'elles imaginent qu'elles peuvent faire dans cette situation, des ressources dont elles disposent, des contraintes et des obstacles qu'elles rencontrent dans cette situation, de leurs champs d'expériences, etc...

Si les compétences ont émergé dans le milieu de l'éducation en réponse à des mutations économiques et sociales, cette proximité avec le monde économique a parfois été critiquée et a suscité un premier débat.

1.2.3 La notion de compétence et les enjeux sociétaux

L'introduction de la notion de compétence dans le milieu de l'éducation oppose deux points de vue selon Chauvigné & Coulet (2010). D'une part, certains considèrent que le rôle de l'école est ainsi reconnu au sein du développement de l'économie du pays. L'école se place comme « l'héritière » des enjeux économiques et sociaux notamment (Roegiers, 2016). D'autre part certains critiquent la dépendance de l'éducation « aux intérêt économique au détriment d'une formation plus ouverte, critique, humaniste, citoyenne » (Chauvigné & Coulet, p.3). Par ailleurs, l'UNESCO, l'OCDE et plusieurs États prenant part au traité de Bologne s'engagent dans des politiques éducatives utilisant la « diffusion des savoirs » comme vecteur « du développement économique et social (Chauvigné & Coulet, 2010). Une scission apparaît : adhérer à une approche « calquée sur le modèle industriel » ou à une approche répondant au développement de l'être dans toutes ses dimensions. Boutin (2004) affirme qu'il s'agit d'un débat virulent autour « des enjeux de l'insertion de l'APC dans les institutions d'éducation ». Chauvigné & Coulet (2010) synthétisent le débat : ses opposants lisent une dépendance forte de l'éducation aux intérêts économiques alors que ses défenseurs estiment qu'il en découle une évolution des formes pédagogiques. Cette problématique est lisible au sein de la plupart des systèmes éducatifs, dont le système américain (Glatthorn, 1993), qui vise une formation axée

sur « les résultats attendus, mesurables et quantifiables et de l'autre de respecter le rythme d'apprentissage des élèves selon les prescriptions du constructivisme » (Boutin, 2004, p.27-28). Cette affirmation montre bien que le débat n'est pas seulement autour des terminologies mais s'élargit aux cadres théoriques. En effet, Jonnaert et al. (2006) affirment que même si la théorie d'ancrage des compétences est le constructivisme, certains programmes actuels définissent leur objectif en tant qu'« objectifs opérationnels comportementalistes ». Nous associons cela à un « glissement » épistémologique ». Jonnaert (2001) parle de « trompe-l'œil » épistémologique. Les détracteurs de la notion de compétence y ajoutent une « faiblesse théorique » liée à une « posture épistémologique » floue (Jonnaert et al., 2006).

Le débat autour de l'APC draine d'autres problématiques comme celle liée à une transparence des qualifications et la prise en main du parcours de formation personnel d'un côté et la constatation d'un amoindrissement des qualifications avec une dépendance forte du parcours de formation à des fins « utilitaristes » de l'autre. Johsua (2002, p.115) se place du point de vue de l'utilité des compétences dans la mission de l'école puisque cette dernière a pour finalité de préparer les élèves à être, non seulement, efficaces « en situation dans un domaine de pratiques mais aussi de les conduire à innover dans des situations nouvelles ». Cependant, Johsua (2002, p.116) émet des limites quant à la transversalité de ces compétences repérées en situation. L'auteur s'interroge : « Comment des compétences, uniquement repérées en situation, peuvent-elles être « transversales » ? En effet, la difficulté d'accès et de définition rendraient cette notion « confuse » même si elles sont considérées comme une voie vers l'autonomie. Par ailleurs, les compétences constitueraient, comme il est indiqué dans le traité de Lisbonne (2000), une solution face au décrochage scolaire et un moyen d'intégrer l'apprentissage tout au long de la vie. Il peut être aussi ici question d'acquis transférables : l'élève sera amené à réutiliser à bon escient ses connaissances et son savoir-faire au service de l'action. L'élève se retrouvera suffisamment outillé pour « traiter des situations complexes de la vie quotidienne et professionnelle » (Roegiers, 2017). Roegiers (2017, p.9) renforce cette idée en affirmant que l'école doit être capable de « former tous les élèves aux compétences et aux savoirs nécessaires pour penser, agir, travailler ».

Cependant, plusieurs chercheurs se demandent comment il est possible de concilier l'APC fondée sur un principe « d'efficacité » et en même temps qui se veut « respectueuse du rythme de développement de chacun » (Boutin, p.31). Nous pouvons émettre ici une limite, à l'instar de Boutin & Julien (2000) : l'enseignement ne peut pas être « que » des compétences. En effet,

il est possible de « s'égarer » en mettant l'accent exclusivement sur les compétences au détriment du but à atteindre et du processus éducatif à mettre en œuvre.

De plus, les compétences sont à la fois savoirs théoriques et d'action : se centrer uniquement sur le versant des savoirs académiques au détriment des compétences générales émanant d'une famille de situation qui détiennent un caractère plus ou moins transversal relève d'un débat toujours actif. La compétence acquise s'exprime face à des situations détenant des caractéristiques communes avec des situations antérieures (Perrenoud, 2011). Nous allons à présent traiter plus précisément des liens existants entre le concept de compétence et la notion de « famille de situations ».

1.2.4 La compétence liée aux familles de situation

La notion de famille de situations rejoint la capacité à mobiliser des ressources dans des situations proches. En effet, comme l'affirme Perrenoud (2011, p.53) « si la même compétence s'adresse efficacement à des situations différentes, c'est qu'elle ne prend en compte que les paramètres principaux de ces situations ». Ainsi, aborder le thème de compétence sous-entend que l'on s'intéresse non seulement aux ressources que l'élève va devoir mobiliser mais aussi aux situations dans lesquelles il devra mobiliser ses ressources (Falco, 2013). Cette idée est renforcée par la définition de De Ketele (1996) : la compétence est « un ensemble ordonné de capacités qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci ». De même, Perrenoud (1997) intègre la notion de situation puisque la compétence serait « la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations ». Nous décelons ici que des compétences appropriées s'exercent dans des situations particulières, liant fortement compétences et contexte (Jonnaert et al., 2006). En plus de son lien fort avec le contexte, les compétences se manifestent au sein de situations présentant des éléments communs. En effet, « une personne est considérée comme compétente si elle peut mettre en œuvre de façon cohérente un certain nombre de ressources et agir efficacement dans une classe de situation et un contexte donné » (Jonnaert, 2002, Perrenoud, 1997 et Tardif, 2003). Roegiers (2000) va plus loin dans cette définition puisqu'il pointe le terme de « famille » de situations : la compétence « c'est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes ». Ce point de vue est renforcé par Delignières & Garsault (p.55, 1993) qui assimilent la notion de compétence à « un ensemble structuré et cohérent de ressources qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité ». Cette définition nous rapproche de la notion de famille de situations. Par conséquent, des combinaisons de ressources identiques s'exerceraient

sur des situations détenant des caractéristiques identiques ou invariants. Falardeau & Sauvaire (2015, p.73) précisent que « les familles de situation sont constituées autour de leurs similarités thématiques ». Une famille de situation reposerait sur un ensemble de situations présentant des caractéristiques communes. La compétence, intégrant différentes connaissances, permet « à travers une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes mais également leur résolution par une action efficace et adaptée à un moment donné » selon Le Boterf (2000, p.80)³. Ainsi, émergerait la capacité à reconnaître « un air de famille » soit à généraliser. Nous avons vu ici que la notion de compétence se rapproche de celle de « connaissance ». Or, certains auteurs l'associent au concept de « savoir » : deux visions de la notion de compétence s'opposent.

1.2.5 Compétences : entre savoirs académiques et savoirs techniques

Jorro (2015) met en évidence le débat se tenant entre les défenseurs d'une « approche pragmatique » et ceux défendant une « approche académique », d'où une oscillation entre compétences d'un côté et savoirs de l'autre. Or, les connaissances et les savoirs, comme nous l'avons vu, sont des entités à la fois différentes, mais aussi constitutives de la notion de compétence. Selon Chauvigné & Coulet (2010, p.8), une compétence est conçue comme « une forme intégrée de solides connaissances théoriques permettant leur mobilisation pour faire face à des problématiques diverses ». Nous lisons bien ici ce paradoxe entre d'une part « intégrer des savoirs » liés au versant des « savoirs académiques » et d'autre part « être capable de s'adapter à une situation » relevant la mise en pratique des compétences. Chauvigné & Coulet (2010) transfèrent cette problématique qu'ils qualifient de « factice » à la formation des étudiants relevant de savoirs académiques d'un côté des savoir-faire techniques de l'autre. En effet, chacune des deux conceptions concourent à une formation professionnelle complète.

2. La notion de ressource

2.1 Définition

³ Citant le Collège national des généralistes enseignants (CNGE) en 2005

Le terme « ressource » tire ses racines étymologiques du XVI^{ème} siècle du mot « resorse » ; participe présent de « resoudre » signifiant « se rétablir, se relever » (sens du latin « resurgere ») (Le Petit Robert de la langue française, 2020). Pour « se relever », l'individu dispose de « forces psychiques, possibilités d'action » (Le Petit Robert de la langue française, 2020). La notion de « possibilités d'action » recouvre un domaine large. Plus précisément, en EPS, Delignières & Duret (1995), assimilent la notion de ressource à un ensemble « d'outils » dont chaque personne dispose pour répondre « aux exigences des tâches » proposées. Dans sa définition, Famose (1993) précise la nature des « outils » dont dispose chacun en affirmant que les ressources sont les « connaissances, capacités, aptitudes, attitudes, instruments qu'un individu peut mobiliser et utiliser à son profit pour accomplir une tâche ». Récopé (1990) précise les différents types de connaissances constitutifs des ressources : « les connaissances déclaratives et procédurales ». Aux connaissances s'ajoutent les « capacités structurales et fonctionnelles, des aptitudes relatives aux diverses composantes de la conduite, qui constituent le répertoire caractérisant un sujet à un moment de son histoire. Il s'agit donc de classes d'éléments très hétérogènes susceptibles d'interagir pour supporter le système des échanges entre le sujet et son environnement ».

Plusieurs classifications des ressources sont proposées dans la littérature. Globalement on peut différencier les taxonomies qui sont centrées sur les approches biologiques et psychologiques et celles qui intègrent en plus des dimensions plus en relation avec la pédagogie. Dans la première catégorie, Famose (1983) établit la classification suivante : les ressources bio-informationnelles (perception, décision), les ressources bioénergétiques (production d'énergie musculaire), biomécaniques (force, vitesse, souplesse, coordination). Dans la deuxième catégorie, les ajouts sont d'ordre différent selon les auteurs. Ainsi, During (1989) développe et propose les terminologies suivantes : biomécaniques, informationnelles, affectives, énergétiques et sémiotrices. Selon Delignières & Garsault (1998), quatre catégories de ressources peuvent être représentées sous la forme d'un système d'éléments interconnectés et composent la compétence : les habiletés motrices, les habiletés méthodologiques, les connaissances déclaratives et les attitudes ... ». Boulday, Cottinet & Tanguy (2002) étayent cette classification en ajoutant aux ressources cognitives, motrices et affectives les ressources méthodologiques et culturelles. Enfin les programmes (2016-2019) du concours de recrutement externe des personnels enseignants (Ministère de l'Éducation Nationale, BO du 8 juin 2016) affinent ces distinctions en apportant une terminologie différente, définissant les ressources physiologiques, motrices, neuro-informationnelles, psychologiques et psychosociales. Un

nouvel aspect est notamment développé ici en incluant le caractère social des interactions scolaires.

Une autre nuance apparaît dans la distinction des différentes ressources. En effet, Jonnaert et al. (2006), apporte des précisions en distinguant les ressources internes et externes. Les ressources internes font référence à un ensemble coordonné de gestes que l'élève utilise pour réaliser le traitement de la situation. Pour Perrenoud (2018, p.47) les ressources internes sont « enregistrées dans la mémoire y compris « la mémoire du corps » ». L'action ne peut s'effectuer sans ressources externes (Perrenoud, 2018). Les ressources d'origine externe sont quant à elles liées au matériel, ainsi qu'aux aspects spatiaux et temporels de la situation. Les textes officiels corroborent et précisent cette définition puisque la compétence repose sur « la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources : les ressources internes, propres à l'individu, ses connaissances, capacités, habiletés, mais aussi les ressources externes mobilisables dans l'environnement de l'individu (autres personnes, documents, outils informatiques, etc...) » (Socle commun, décret du 31/03/2015).

Le lien entre la notion de ressource et de compétence en éducation est montré par les travaux de Le Boterf (1994) qui, repris par Falardeau & Sauvaire (2015, p.71), définissent la compétence « comme la mobilisation de ressources variées pour résoudre une situation complexe ».

Cet aspect multidimensionnel fait résonnance à l'affirmation de Le Boterf (1994, p.17) pour qui être compétent, « c'est être capable de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux. » La compétence prend appui sur « la mobilisation même » des ressources : la compétence se manifeste au niveau du « savoir mobiliser (Le Boterf, 1994). En effet, les programmes du lycée (BO spécial n°1 du 22 janvier 2019) définissent l'enseignement proposé aux élèves comme leur permettant « de développer et mobiliser des ressources nécessaires à la construction de compétences ». Au sein de ces programmes, cinq catégories de ressources semblent pertinentes à dégager : « les capacités », « les habiletés motrices », « les habiletés méthodologiques », « les connaissances » et « les attitudes ». De plus, Elles entretiennent entre elles des relations d'interdépendance et sont indissociables les unes des autres » (BO spécial n°1 du 22 janvier 2019). Plus précisément, les « capacités » correspondent aux moyens que l'élève possède pour réaliser des actions efficaces et les coordonner afin d'acquérir des techniques motrices. Les « connaissances » constituent un

prisme d'analyse et de compréhension pour l'élève : elles donnent du sens à l'activité de l'élève. Les attitudes sont requises pour s'engager dans les relations sociales de différentes natures (collaboratives, collectives...). Elles ont pour fondement les valeurs morales et civiques : le respect de l'autre et de la règle, la solidarité, l'écoute, l'entraide, l'empathie, la gestion des émotions. Les « attitudes » sont l'un des fondements de la tenue des rôles sociaux.

Penchons-nous à présent sur les relations existant entre compétence et ressources afin de mieux cerner les connexions entre ces deux notions.

2.2 Vers la compétence par la mobilisation de ressources

Le Boterf (2000) aborde la façon dont l'apprenant mobilise ses ressources puisque pour exprimer sa compétence, l'élève combine des ressources internes et externes de façon appropriée. De plus, les ressources sont mobilisées pour réaliser une tâche complexe ou pour résoudre une situation problème (Socle commun, décret du 31/03/2015). Il s'agit de ressources mobilisables dans certaines situations rattachées à un contexte précis. En outre, les contextes dans lesquels les ressources sont mobilisées sont susceptibles d'appartenir à des champs disciplinaires variés. La notion de « ressources environnementales » réfère aux éléments organisationnels (outils, techniques) et aux relations interpersonnelles sollicitées par l'individu (Le Boterf, 2000).

Selon le cadre de la psychologie du travail, la notion de construction de la compétence en situation apparaît. En effet, Wittorski (1998) et Leplat (2000) considèrent que la compétence « se construit dans l'activité », ce qui constitue un « processus ». Le terme de processus peut être employé dans la mesure où la compétence serait la résultante « d'un construit » lors de la mobilisation de ses ressources (Wittorski, 1998 ; Le Boterf, 1997, 2000), de prise d'initiative ou d'innovation (Zarifian, 1999 ; Le Boterf, 2000). Ainsi, la compétence est issue d'un processus de construction, il ne s'agit pas d'un état, Bulea & Bronckart (2005) reprennent Le Boterf (1994) pour affirmer que la compétence résulte de l'action et ne se réduit pas à des éléments comme une connaissance ou un savoir. Nous dépassons ici une vision analytique de la notion de compétence, qui a longtemps perduré, elle était alors définie comme une « somme » de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. (Le Boterf, 2000). Si la compétence correspond à des savoirs, savoir-faire, savoir-être : à quel niveau se situe la compétence ? Correspond-elle à chacun de ces éléments ou à l'ensemble de ces éléments ? Le Boterf (2000) éclaire cet aspect

puisqu'il affirme qu'une compétence ne peut être réduite à « une addition » ou à un « découpage » des ressources. En effet, la notion de compétence reflète, un « pouvoir d'action avec une certaine largeur et une certaine profondeur » (Roegiers, 2017, p. 25). La compétence relève alors d'une « réalité dynamique » dans la mobilisation des ressources (Le Boterf, 1994).

Comme nous l'avons vu ici, la compétence repose sur la mobilisation de ressources internes et externes dans un contexte précis. Chauvigné & Coulet (2010, p.28) précisent que les « ressources propres à l'élève (savoirs et savoir-faire) mais aussi des ressources externes mobilisables dans son environnement » permettent de faire face à une situation. Les auteurs précisent qu'une personne a la possibilité de mobiliser ses ressources de « manière intériorisée » afin de « résoudre une famille de situations-problèmes » (Roegiers & De Ketele, 2001 p.66). Or, la réalisation de « situations concrètes » permet la validation des acquis des élèves qui sont amenés à être certifiés. Ceci constitue un des objectifs de la pédagogie de l'intégration (Le Briquer, 2017).

3. Enseigner par compétences

3.1 La pédagogie de l'intégration

L'approche par compétences que nous avons abordée s'appuie sur la notion « d'objectif terminal d'intégration » (Roegiers, 2006). Développée sous le terme de pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2000), cette approche a vu le jour dans les années 1990, essentiellement dans les écoles primaires puis dans l'enseignement technique et professionnel. Rétrospectivement, cette approche a été opérationnalisée par le BIEF de façon progressive dans plusieurs pays d'Europe et d'Afrique depuis les années 90. Cette dernière a été mise en place afin de palier le « manque d'efficacité des systèmes éducatifs » (Roegiers, 2006, p.3). En effet, cette approche curriculaire qualitative prend en compte les trajectoires d'apprentissage de chaque élève dans le but d'une individualisation et d'une cohérence des acquisitions, en mettant l'accent sur ce que « chaque élève doit maîtriser » à l'issue de l'année scolaire (Roegiers, 2011). La notion d'individualisation est ici primordiale. Basée sur le principe de l'intégration des acquis de l'apprenant, qui amène celui-ci à faire face à des situations complexes, la pédagogie de l'intégration offre des bases concrètes pour aborder de manière simple l'organisation des apprentissages. Afin de prodiguer des bases concrètes et adaptées au niveau de progression de

l'élève, le parcours de formation de l'élève doit être connu des enseignants. Ce parcours est « consigné » via le concept de curriculum référant à l'ensemble des éléments relatifs au parcours de formation de l'élève. Il comprend les composantes des programmes (finalités, contenus...) et donne également des indications sur le profil de sortie de l'élève, sur les modalités pédagogiques ou encore sur les dispositions d'évaluation formative et certificative (Roegiers, 2011). Identifier la trajectoire de chaque élève soit, « ce que doit maîtriser un élève à la fin de l'année scolaire, et à l'issue de la scolarité obligatoire » constitue un des trois objectifs principaux de la pédagogie de l'intégration (Le Briquer, 2017, pp.83-84).

Plus précisément, à l'échelle macroscopique, la notion d'intégration renvoie à l'utilisation, en situation, de plusieurs acquis qu'un élève s'est approprié de manière séparée : une production personnelle, une tâche complexe, un travail de recherche personnel. Intégrer, nécessite de la part de l'élève d'identifier parmi ses acquis lesquels sont à mobiliser pour faire face à une situation précise. Puis, il les combine de manière pertinente et les utilise correctement en situation. Cette combinaison lui permet de mener à bien la tâche demandée (Roegiers, 2011). Chaque combinaison est unique relevant d'une démarche personnalisée : chaque élève intègre à sa façon et personne ne peut se substituer à cette action. Dans le cadre de la réalisation de « situations concrètes », les acquis des élèves sont amenés à être certifiés ce qui correspond au deuxième objectif de la pédagogie de l'intégration (Le Briquer, 2017).

Les notions d'intégration et de complexité évoquent une articulation entre les acquis élémentaires des apprenants que constituent les ressources. En effet, la pédagogie de l'intégration stipule que l'apprentissage repose sur la gestion de la complexité et ce dans interaction avec ses pairs (Roegiers, 2010). Par ailleurs, les notions d'intégration et de ressources sont indissociables et interdépendantes. De plus, les démarches d'intégration permettent de fixer les ressources. La pédagogie de l'intégration s'opérationnalise grâce aux situations d'intégration sollicitant et coordonnant les ressources de nature différente (Roegiers, 2011). Plus précisément, la situation d'intégration renvoie à une situation complexe dans laquelle l'élève est invité à articuler ses acquis, à les mobiliser et à les réinvestir dans un contexte donné. Dans ce cas, l'élève est bien acteur de la situation : l'élève doit être en mesure de retrouver les ressources à mobiliser. Cette situation comporte un niveau d'exigence ajustée au niveau de l'élève et précise les caractéristiques du support sur lequel l'élève va travailler, les conditions de réalisation (avec ou sans moment d'échange avec ses pairs plus ou moins guidé par des artefacts), le type de consigne qui lui sera proposé, la nature du produit à présenter et les critères d'évaluation (Roegiers, 2010). Ces différents paramètres sont utilisés par

l'enseignant afin que ces situations fassent sens pour l'élève. Nous retrouvons ici le troisième objectif de la pédagogie de l'intégration qui est « de conférer du sens aux apprentissages en les situant dans des situations complexes » (Le Briquer, 2017, p.84).

Par conséquent, la pédagogie de l'intégration suggère des démarches de travail particulières qui s'appuient sur différents principes, ainsi elle ne cherche pas à promouvoir une méthode pédagogique de manière exclusive (Roegiers, 2011). En effet, les actions préconisées par la pédagogie de l'intégration sont d'inscrire le travail demandé dans le projet individuel de progression de l'élève, d'encourager l'implication de l'élève via des productions à réaliser dans un but de certification, de proposer aux élèves des situations complexes qui font sens pour eux afin de mobiliser les ressources existantes.

Ces différentes démarches sont valables si l'enseignant cherche à préparer l'élève à pouvoir intégrer ses acquis. Il s'agit d'outiller l'élève pour l'amener à sélectionner une démarche de résolution et à valider une production. L'élève est alors amené à « saisir l'ensemble » c'est à dire comprendre le cheminement qui amène à la solution.

La modélisation ci-dessous synthétise les caractéristiques majeures de la pédagogie de l'intégration.

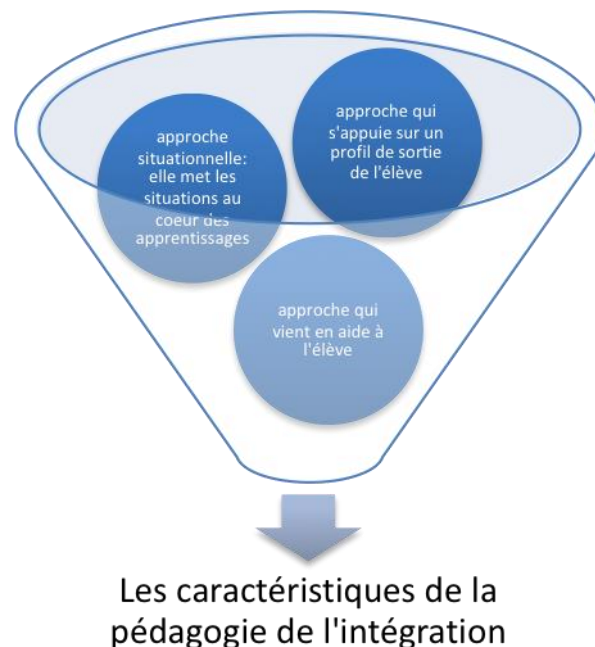


Figure (1) : Les caractéristiques de la pédagogie de l'intégration, schéma inspiré de Roegiers (2011).

Le cœur de cette méthode est d'amener l'élève sur la voie de la réussite en s'appuyant sur ses aspirations. Elle repose sur la mise en place de situations adaptées qui répondent aux besoins des élèves.

Ainsi, la pédagogie de l'intégration est basée sur le principe de l'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière de situations d'intégration et la résolution de tâches complexes. La pédagogie de l'intégration met en avant la situation d'intégration ou situation complexe comme moyen d'intégration des ressources. Évoquons plus précisément les aspects institutionnels qui abordent ce type de situation.

3.2 Au plan institutionnel

3.2.1 Le socle de connaissances et de compétences

Si le concept de compétence apparaît petit à petit dans les textes officiels, une place centrale lui est accordée dans le Socle commun. En effet, la référence à la notion de compétence apparaît dès les programmes collège de 1996 (Arrêté du 18 juin 1996). Au fur et à mesure de l'apparition chronologique des textes officiels, cette notion détient une place de plus en plus prépondérante. Ainsi, le "socle commun de connaissances et de compétences" présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Ainsi, selon les recommandations du Haut Conseil de l'éducation du 23 mars 2006, chaque élève doit détenir un « bagage minimum de connaissances et compétences ». En effet, la loi Fillon (2005) promulgue « la maîtrise de domaines de connaissances et de compétences à un moment précis de leur parcours scolaire » (Jorro, 2015, p.26). Introduit dans la loi en 2005, Le socle commun de connaissances et de compétences rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Une multitude de « repères » sont établis : « capacités », « attitudes », « savoir-faire », « savoir-être ». Jorro (2015) qualifie cette terminologie de « foisonnante », ce qui rend plus difficile la perception de la notion de compétence. Par ailleurs, selon Jorro (2015, p.27), le socle commun a donné « une place non négligeable à l'interdisciplinarité et à la transversalité », la place centrale étant donnée aux compétences.

Un livret personnel de compétences permet de suivre la progression de l'élève. Depuis 2011, la maîtrise du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (D.N.B.). La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet

2013 prévoit une évolution et une redéfinition du socle commun désormais intitulé "socle commun de connaissances, de compétences et de culture" (S4C).

Les programmes de 2015 proposent une différenciation au sein des objectifs selon le niveau scolaire considéré. Le cycle 3 a pour finalité la consolidation des acquis : tous les élèves doivent avoir atteint le niveau de compétence attendue dans au moins une activité physique par champ d'apprentissage. Un champ d'apprentissage regroupe une famille d'expériences motrices qui créent des contextes dans lesquels seront développées les compétences propres à l'EPS. Le cycle 4 a pour finalité l'approfondissement : la validation des compétences visées pendant le cycle dans chacun des champs d'apprentissage contribue à attester la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

À la fin du collège, les compétences développées au fil des ans sont soumises à une validation dans les cinq grands domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, sans compensation d'un domaine par un autre. Le socle commun se décompose en cinq domaines de formation :

- Langages pour penser et communiquer.
- Méthodes et outils pour apprendre.
- Formation de la personne et du citoyen.
- Systèmes naturels et techniques.
- Représentations du monde et l'activité humaine.

Le socle commun, au-delà d'introduire la compétence de façon centrale, implique une réflexion professionnelle nouvelle. En effet, penser en termes de maîtrise de compétence sous-entend un raisonnement ascendant partant d'une action à traduire en compétence puis de la rapprocher du « contenu disciplinaire » (Jorro, 2015).

3.3 Enseigner par compétences et situations complexes en EPS

Au plan institutionnel, et plus particulièrement en EPS, la notion de compétence se décline en 5 compétences générales à travailler pour construire les domaines du socle en EPS, 4 champs d'apprentissage complémentaires pour développer les compétences générales et des compétences méthodologiques et sociales (CMS), « révélant principalement l'appropriation d'outils, de méthodes, de savoir et savoir-être nécessaires aux pratiques et apprentissages dans le respect des règles et des rapports humains » (B.O HS n°6 du 28/08/2008). Cette évolution au fil de ces programmes peut être résumée comme suit.

Programmes collège du 28 août 2008	Programmes collège du 26 novembre 2015
<p align="center">FINALITE</p> <p>L'EPS a pour finalité de former un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué.</p>	<p>L'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble. Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé. Elle assure l'inclusion dans la classe des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap. L'EPS initie au plaisir de la pratique sportive.</p>
<p>TROIS OBJECTIFS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité. - L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale. - L'accès au patrimoine de la culture physique et sportive. 	<p>Compétences générales à travailler pour construire les domaines du socle en EPS.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps. 2- S'approprier par la pratique physique et sportive des méthodes et des outils. 3- Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités. 4- Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière. 5- S'approprier une culture physique sportive et artistique.
<p>QUATRE COMPETENCES PROPRES :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée - Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains. - Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique. - Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif. <p>CMS : En référence au socle commun et compte tenu des caractéristiques et spécificités des collégiens, quatre compétences méthodologiques et sociales sont identifiées :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Agir dans le respect de soi, des autres et de l'environnement par l'appropriation de règles. 2- Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages. 3- Se mettre en projet par l'identification individuelle ou collective des conditions de l'action et de sa réussite ou de son échec. 4- Se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement. 	<p>Quatre champs d'apprentissage complémentaires pour développer les compétences générales :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée. 2- Adapter ses déplacements à des environnements variés. 3- S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique. 4- Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel. <p>Les compétences sont intégrées dans les spécificités de chaque cycle de formation.</p>
<p>Compétences attendues</p> <p>Chaque compétence attendue s'inscrit dans l'une des quatre compétences propres à l'EPS et mobilise plusieurs compétences méthodologiques et sociales. Les compétences attendues représentent un ensemble structuré d'éléments : des connaissances, des capacités et des attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité donné et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre.</p>	<p>Chaque champ d'apprentissage se décline en :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Attendus de fin de cycle 2- Compétences travaillées pendant le cycle. Construire des compétences intégrant différentes dimensions : motrice, méthodologique, sociale. 2- Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élèves//repères de progressivité.

Tableau (1) : Évolution des programmes EPS (2008 à 2015) : synthèse personnelle à partir de Bertrand (2015).

Nous observons une place plus importante attribuée au concept de compétence dans les programmes de 2015 qui déclinent une structuration plus importante entre les différents concepts et des distinctions plus poussées : « compétence attendue », « compétence travaillée », « compétences générales ». En effet, nous notons que le programme du niveau collège 2015 met en avant cinq compétences générales « travaillées en continuité dans les différents cycles » : développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps, s'approprier par la pratique physique et sportive des méthodes et des outils, partager des règles et assumer des rôles et responsabilités, apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière, s'approprier une culture physique sportive et artistique. Dans ces programmes, il est aussi stipulé que « chaque champ d'apprentissage permet aux élèves de construire des compétences intégrant différentes dimensions (motrice, méthodologique, sociale), en s'appuyant sur des APSA diversifiées ».

Concernant à présent les CMS, elles sont davantage mises en relief par leur adaptation aux différents cycles d'enseignement. Par conséquent, concernant la tenue des rôles sociaux une progressivité à plusieurs niveaux est lisible. En effet, en danse par exemple, plus nous avançons dans les niveaux de cycle d'enseignement et plus ils deviennent variés (observateur, analyste-observateur, chorégraphe...) et répondent à des critères de plus en plus précis. Ainsi dans le cadre de l'enseignement de l'EPS, chaque APSA est déclinée selon plusieurs niveaux de « compétence attendue » « articulant et intégrant simultanément les dimensions motrices et méthodologiques » (Escalié, Recoules, Lafont & Chaliès p.163, 2016). Ainsi, quatre niveaux d'acquisition, sous forme d'échelle descriptive (non acquis, en cours d'acquisition, acquis, très bien acquis) permettent de valider la compétence attendue. Le degré d'acquisition de la compétence renvoie à un descriptif du niveau atteint permettant ainsi une connaissance plus fine des acquis. Le tableau ci-dessous reprend de façon synthétique la finalité de l'EPS accompagnée des objectifs spécifiques envisagés pour le cycle 3. Ensuite, s'articulent les cinq domaines du socle et les compétences travaillées en EPS.

Finalités de l'EPS	<p>L'éducation physique et sportive développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Tout au long de la scolarité, l'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble. Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé. Elle assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap. L'éducation physique et sportive initie au plaisir de la pratique sportive.</p>				
Cycle 3 Cycle de consolidation CM1 CM2 6°	<p>Au cours du cycle 3, les élèves mobilisent leurs ressources pour transformer leur motricité dans des contextes diversifiés et plus contraignants. Ils identifient les effets immédiats de leurs actions, en insistant sur la nécessaire médiation du langage oral et écrit. Ils poursuivent leur initiation à des rôles divers (arbitre, observateur...) et comprennent la nécessité de la règle. Grâce à un temps de pratique conséquent, les élèves éprouvent et développent des méthodes de travail propres à la discipline (par l'action, l'imitation, l'observation, la coopération, etc.). La continuité et la consolidation des apprentissages nécessitent une <u>coopération entre les professeurs du premier et du second degré</u>. Dans la continuité du cycle 2, savoir nager reste une priorité.</p> <p>À l'issue du cycle 3, tous les élèves doivent avoir atteint le niveau attendu de compétence dans au moins une activité physique par champ d'apprentissage.</p>				
5 domaines du Socle	1 <i>Des langages pour penser et communiquer</i>	2 <i>Les méthodes et outils pour apprendre</i>	3 <i>La formation de la personne et du citoyen</i>	4 <i>Les systèmes naturels et les systèmes techniques</i>	5 <i>Les représentations du monde et l'activité humaine</i>
5 compétences générales du socle commun	Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps	S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils	Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités	Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière	S'approprier une culture physique et artistique
Compétences travaillées en EPS	<p>Adapter sa motricité</p> <p>Acquérir des techniques pour améliorer l'efficacité</p> <p>Mobiliser différentes ressources pour agir de manière efficiente</p>	<p>Apprendre par l'action, l'observation, l'analyse</p> <p>Répéter pour stabiliser</p> <p>Utiliser des outils numériques</p>	<p>Assumer les rôles sociaux</p> <p>Comprendre, respecter les règles</p> <p>Assurer sa sécurité et celle d'autrui</p> <p>S'engager dans les APSA collectives</p>	<p>Évaluer la quantité et la qualité de son activité physique</p> <p>Connaitre et appliquer les principes d'une bonne hygiène de vie</p> <p>Adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités</p>	<p>Savoir situer des performances à l'échelle de la performance humaine</p> <p>Comprendre et respecter l'environnement des pratiques physiques et sportives</p>

Tableau (2) : Articulation des différents éléments du programme en EPS (rédigé à partir des programmes de 2015).

Les objectifs de l'EPS assignés au cycle 3 (qui est l'objet de notre terrain d'étude), se centrent sur la transformation de la motricité par la mobilisation des ressources. La tenue des rôles sociaux tels que « arbitre » et « observateur » détiennent une place à part entière dans la construction de la règle notamment. De plus, l'acquisition de « méthodes de travail » est médiée par « l'action, l'imitation, l'observation, la coopération » (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015).

Cet aspect multidimensionnel fait résonance à l'affirmation de Le Boterf (1994, p.43) pour qui être compétent, « c'est être capable de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux. » La compétence prend appui sur « la mobilisation même » des ressources : la compétence se manifeste au niveau du « savoir mobiliser » (Le Boterf, 1994). Nous retrouvons ici les points clés relevant des différentes compétences à développer en EPS. Pour atteindre ces objectifs, la construction de situations devra conduire au « développement des dimensions motrices et méthodologiques des compétences attendues » (Escalié et al., *ibid*). Dans ce cadre, la mise en œuvre des SCO trouve un écho particulier en EPS puisqu'elles puisent leur point d'ancrage notamment dans les paramètres moteurs et méthodologiques.

Afin de mettre en œuvre ces programmes, l'enseignement par compétences et plus spécifiquement par situations complexes constitue un outil indéniable puisque cette catégorie de situation, multidimensionnelle, est conditionnée par la mise en jeu des CMS notamment.

3.3.1 Enseigner par situations complexes

Complexe vient du mot latin « complexus », qui signifie « ce qui est tressé ensemble » ou « tissé ensemble ». Morin (2005) compare cette distinction à l'analyse d'une « tapisserie ». En effet, nous pouvons connaître cette tapisserie en étudiant séparément les fils du textile qui la constituent : nous verrons alors des fils de couleurs différentes mais nous perdrons la forme générale de la représentation. Or, la représentation finale de l'œuvre correspond à la complexité : on ne peut pas déduire cette forme finale de l'addition des couleurs des fils qui la composent. La complexité se manifeste dans la relation du « tissé ensemble ». De ce fait, « si vous isolez les éléments, vous obtenez une connaissance des éléments mais vous cessez de connaître leurs

relations » (Morin, 2005, p.27). Cette idée fait écho à l'idée que la situation complexe détient un aspect combinatoire : « une situation est complexe lorsqu'elle combine des éléments que l'élève connaît, maîtrise, et qu'il a déjà utilisés plusieurs fois, mais de façon séparée, dans un autre ordre ou dans un autre contexte. » (Gérard, 2008, p.102). Cette pratique scolaire en situation complexe induirait, selon Perrenoud (2011) une mise en synergie des ressources par l'élève. Ainsi, la situation complexe « accélère la mobilisation de la compétence attendue par la mise en synergie des ressources par les élèves ».

Lors de sa conférence intitulée Socle commun et tâche complexe, Sorbe (2011) décline la situation complexe sous plusieurs aspects : « elle motive en ayant un rapport avec la réalité, en proposant un défi ; elle apprend à gérer des situations concrètes, en mobilisant connaissances, capacités, attitudes pour en développer de nouvelles ; elle stimule les initiatives ; elle donne la possibilité de fournir des aides en fonction des besoins ; elle ne signifie pas « tâche compliquée » ; elle ne s'oppose pas aux automatismes, indispensables « une approche par compétences n'exclut pas de faire des gammes, mais on ne se contente pas de faire des gammes » ; elle est à la portée de l'élève ; l'énoncé pose un problème ou exprime une demande, mais n'induit ni une méthode, ni une solution ; elle place l'élève en situation de résoudre des problèmes ». De plus, selon Barbot & Grasset (2010), une tâche complexe « est une tâche mettant en œuvre une combinaison de plusieurs procédures simples, automatisées, connues. Elle nécessite l'élaboration par l'élève d'une stratégie (et non pas de la stratégie experte attendue) et fait appel à plusieurs ressources ». Selon Roegiers (2011), la notion de « complexe » sous-entend l'articulation entre plusieurs éléments : le niveau de complexité est d'autant plus élevé que le nombre d'éléments est important et que les liens entre eux sont inédits. Un problème complexe demande une certaine « inventivité » pour articuler ces éléments. La situation complexe revient à une articulation de savoirs, savoirs-faire et savoirs-être. Certains les considèrent comme « la source » des apprentissages (situations de recherche, situations didactiques...), d'autres comme un « aboutissement » (situation d'intégration ou cibles) (Roegiers, 2017). De plus, Roegiers (2006, p.5), compare une situation « cible » (ou complexe) à une situation étant « le reflet d'une compétence à installer chez l'élève ». Elle fait référence soit à une situation de « réinvestissement », soit un moment pour mettre en œuvre la compétence. Selon Matmati (2019) en se fondant sur l'analyse des différentes définitions développées par Roegiers dans des publications successives, la situation complexe comporte différents synonymes : situation de réinvestissement, situation cible, situation d'intégration.

Si les exigences de la démarche d'intégration veulent que l'élève sélectionne lui-même la démarche qui le conduira au but, la sélection d'une procédure de résolution est l'étape la plus délicate pour lui, mais aussi celle où l'enseignant peut agir le plus difficilement (Roegiers, 2011) sans réduire la complexité de la tâche. Or, la complexité ne signifie pas difficulté. En effet, selon Roegiers (2006) la complexité réfère à la combinaison du contexte et des savoir-faire. De plus, Roegiers (2011, p.38) affirme qu'une situation complexe s'appuie à la fois sur une « situation-problème *processus*, utilisée pour apprendre à intégrer, et sur une situation-problème *produit*, utilisée comme témoin de ce qui doit être maîtrisé par l'élève ».

3.3.2 Enseigner par situations complexes en EPS

En EPS, d'après Falco & Lafont (2012, p.38), « la situation complexe contraint l'élève à mobiliser simultanément des ressources de domaines différents ». Selon Delignières (2004), l'expression des compétences suppose des situations complexes, multifactorielles et dynamiques. En effet, si l'on fait référence à la notion de « compétences génériques » (Roegiers, 2017) et ses différentes dimensions, « cognitive », « méthodologique » et « socio-affective », il est ici souligné que la situation complexe vise l'atteinte de compétences multidimensionnelles.

Dans l'approche par compétences, la situation d'intégration appelée aussi tâche complexe permet « d'exercer ou d'évaluer la compétence » (Falco et al, 2014). Cette notion de compétence peut se révéler dans une situation complexe c'est-à-dire une situation qui n'est pas décontextualisée et qui sollicite la mobilisation par les élèves de tout un « système de ressources » qui s'imbriquent. La mise en œuvre des situations complexes suppose donc la mise en synergie des dimensions motrices, cognitives, métacognitives et sociales (Falco & Lafont, 2013). La complexité appelle « l'adaptabilité ». En s'opposant au « zapping » permanent d'une tâche à l'autre, elle permet de donner du temps pour que les élèves puissent co-construire des solutions.

Du point de vue de la temporalité des apprentissages, la situation complexe est présentée « de façon périodique aux élèves durant le cycle. En effet, la répétition de la proposition de cette tâche par l'enseignant permet d'atteindre une connaissance plus ancrée des élèves au niveau du fonctionnement de cette situation et de se familiariser avec les outils proposés dans ce cadre. Chaque situation complexe est paramétrée de façon à induire chez les élèves des mises en synergie au plan moteur, social, méthodologique et langagier (p.7) » (Falco, 2013). Pour

répondre à cette exigence, Falco & Lafont (2012) classent les décisions et interventions possibles de l'enseignant selon les paramètres moteur, social, méthodologique et langagier. Premièrement, le paramètre moteur marque toutes les décisions prises par l'enseignant dans la conception de la situation d'apprentissage qui impactent la motricité des élèves. Deuxièmement, le paramètre social renvoie aux stratégies employées par l'enseignant impactant les relations interindividuelles, la cohésion de groupe et les rôles sociaux à assumer. Troisièmement, l'enseignant en mettant en œuvre des démarches de recherche de solutions par l'élève ou le groupe, mais aussi la prise de conscience des moyens à utiliser pour atteindre le but et les sous buts sollicite le paramètre méthodologique. Quatrièmement, les protocoles en lien avec la mobilisation de la langue française, la compréhension des messages et conseils, la prise de parole en groupe, l'observation d'autrui, la formulation de conseils et feedback permettent à l'enseignant de solliciter de différentes manières le paramètre langagier de la situation. Ces quatre versants de la situation complexe agissent en complémentarité afin que l'élève accède au niveau d'exigence requis. C'est dans la multitude des informations à traiter que réside la complexité pour l'élève, mais aussi dans « l'incertitude issue des relations sociales instaurées par l'enseignant ». (Falco, 2013). La complexité de cette situation se dessine dans la « complexité organisée » de ses paramètres ainsi que dans la « variété » des informations à traiter par l'élève qui en découle. Or, pour Ashby (1991), la « complexité organisée » ainsi que la notion de « variété » d'un système, rendent complexe ce dernier.

Selon Falco & Lafont (2012), la situation complexe possède trois spécificités. Tout d'abord, elle ne « s'épuise pas dans l'unité de temps de la séance (p.37) ». En effet, la tâche complexe place les élèves dans une situation de mobilisation permanente de leurs ressources. De plus, elle repose sur des principes pédagogiques simples : permanence (durée dans le temps), ajustement (précision des paramètres, objet d'apprentissage identifié), accessibilité (accès à la pratique de tous les élèves). Enfin, la situation complexe « ne permet pas aux élèves d'échapper au savoir ». De ce fait, l'enseignant ne peut se passer d'une analyse préalable de la compétence pour en dégager les attendus. La situation étant un lieu où se rencontrent les élèves et les attendus de la compétence, elle doit être conçue avec précision et singularité.

De façon plus générale, la situation complexe intègre la situation problème et la dépasse par la reconnaissance de la dimension sociale des relations apprentissage et enseignement et ce à deux niveaux :

- Le rôle de l'enseignant est de guider de façon plus ou moins instructive l'activité de résolution des élèves, on peut parler d'intervention directe (Falco & Lafont, 2012).

- L'enseignant planifie et met en œuvre des formes de groupement et d'interactions sociales d'apprentissage entre pairs au sein de la classe (intervention indirecte) (Falco & Lafont, 2013).

Ainsi, la dimension sociale des apprentissages qui caractérise de façon explicite la SCO est mise en œuvre par les paramètres sociaux et langagiers sur lesquels l'enseignant s'appuie dans sa démarche de conception. En effet, les situations complexes (SCO) renvoient à des situations de recherche de solutions par les élèves. Dans le dispositif conçu au sein GPR de l'académie de Bordeaux, quatre paramètres les définissent (Falco & Lafont, 2012 ; Falco, Darnis, Escalié & Lafont, 2014) : 1) moteur (le but à atteindre) ; 2) méthodologique (comment on fait, quelles stratégies adopter, comment progresser) ; 3) social (les rôles sociaux à assumer par les élèves en relation avec la motricité, par exemple le rôle de chorégraphe en danse ; 4) le paramètre langagier (les élèves co-construisent les solutions au problème grâce à des échanges verbaux et non verbaux). En analysant ces différents paramètres, nous constatons que la SCO, s'ancre dans le courant socio constructiviste. En effet, pour Vygotski, fondateur de l'approche socio-constructiviste, les interactions entre élèves et enseignant/élève médiées par l'aide d'un autrui plus avancé, constituent des moyens privilégiés d'apprentissage.

Tout d'abord, le paramètre social s'exprime par la recherche en dyades ou en groupe restreint. La cohésion, l'écoute, l'entraide et la capacité à assumer des rôles sociaux sont au cœur de l'expression de ce paramètre. Le paramètre langagier se décline par les échanges verbaux entre pairs pour construire ou réguler un projet d'action, donner des feedbacks et enfin conseiller.

Les programmes exhortent les enseignants à confronter les élèves à des situations complexes. En effet, le préambule du socle commun précise :

« Maîtriser le socle commun de connaissances et de compétences, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des situations complexes à l'école puis dans la vie... » (<https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>).

D'après les programmes lycée : « afin d'atteindre les objectifs du programme, l'enseignement de l'EPS, vise la construction, par le lycéen, de compétences qui articulent différentes dimensions : motrices, méthodologiques et sociales. Pour développer ses compétences, l'élève s'engage dans des activités physiques sportives, artistiques diversifiées, organisées en cinq champs d'apprentissage complémentaires (BO spécial n°1 du 22 janvier 2019).

En offrant aux élèves un lieu d'expériences plurielles, l'EPS participe à l'acquisition de la plupart des compétences du socle commun de connaissances et de compétences (SCCC), (Falco & Lafont, 2012).

Ainsi, enseigner par compétences, induit au moins trois transformations chez les élèves. Tout d'abord, confronter les élèves à des situations complexes. En effet, le préambule du socle commun (décret du 11/07/2006) précise : « Maîtriser le socle commun de connaissances et de compétences, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des situations complexes à l'école puis dans sa vie... (p.25) ». Effectivement, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (23 avril 2015) stipule qu'« une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite ». En EPS, la dimension motrice relève d'un savoir-faire s'appuyant sur des ressources physiologiques, motrices et neuro-informationnelles ; la dimension méthodologique et un savoir sur le comment et pourquoi le faire en adéquation avec des ressources neuro-informationnelles et psychologiques. Enfin la dimension sociale est reflétée au travers du savoir-être dépendant des ressources psychosociales. Ainsi, la situation complexe oblige alors l'élève à mobiliser tout un ensemble de ressources en synergie. Il est nécessaire de connaître la nature de l'activité des élèves confrontés à cette situation.

Enfin, la conception d'une situation d'enseignement ouverte et précise, favorise la mobilisation de compétences variées. Les programmes donnent peu d'indications sur la façon de concevoir une situation d'apprentissage ou sur la démarche d'enseignement.

Les problématiques sous-tendues par l'enseignement par compétences sont illustrées par le schéma ci-dessous.

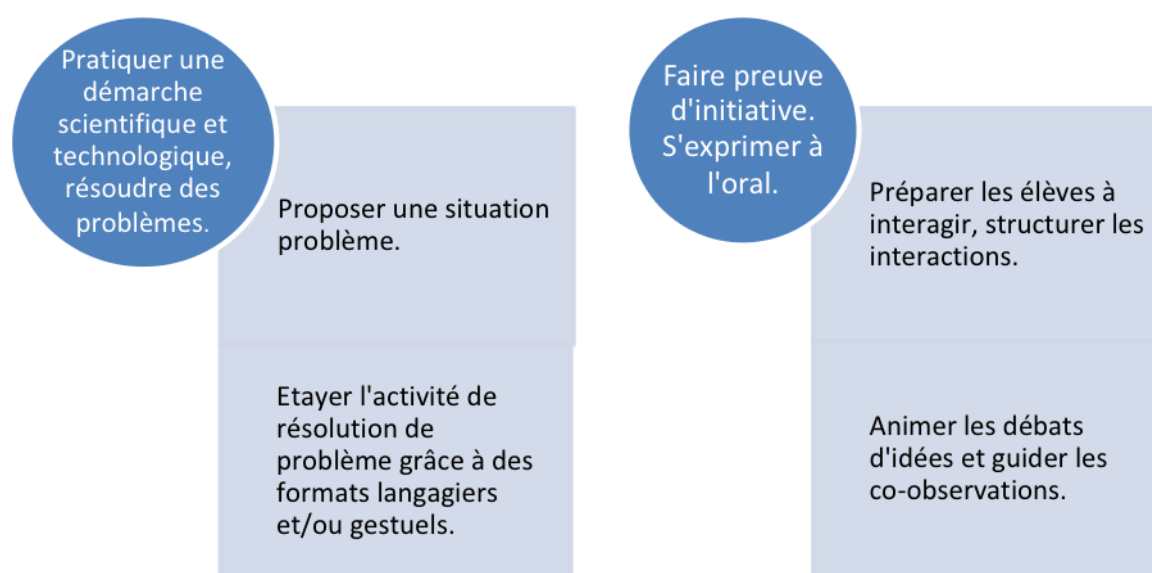


Figure (2) : Les compétences du socle articulées autour des problématiques liées à l'enseignement par compétence. (Synthèse inspirée par Falco & Lafont, 2012)

La modélisation ci-dessus présente les moyens disponibles pour l'enseignant afin d'accéder à une démarche scientifique et maîtriser la pratique de l'oral. L'étayage de l'activité de l'élève par des propositions langagières ou gestuelles et l'organisation des interactions entre élèves sont respectivement les solutions auxquelles l'enseignant peut avoir recours pour viser les compétences du socle.

Nous remarquons ici que la proposition de situation problème aux élèves par l'enseignant est une voie d'accès à la construction de compétences. La situation problème peut être abordée afin de construire une solution ou des alternatives de solution. En effet, la situation problème est aussi le point de départ pour « acquérir de nouveaux savoirs ou savoir-faire au sein du groupe-classe » (Matmati, 2019, p.35). Quelles nuances peut-on alors apporter entre situation complexe et situation problème ? Quelles sont les particularités de la situation problème la rapprochant de la SCO ?

4. Situation problème

4.1 Définition

De Vecchi & Carmona-Magnaldi, (2002) font état de différentes caractéristiques dont dispose la situation-problème. En effet, la situation-problème doit faire sens pour l'élève en proposant un obstacle « défi » pouvant être dépassé grâce à ses capacités actuelles, lui donnant envie de trouver la solution par un questionnement adéquat. Cette réflexion est médiée par des moments de métacognition. La situation-problème permet d'atteindre un savoir, savoir-être en passant par la déconstruction des modèles initiaux inadaptés ou erronés. Astolfi (1993) considère la situation-problème comme une tâche signifiante : elle est ancrée dans la réalité de l'apprenant. La situation-problème est aussi une tâche globale car elle comprend un but qui induit la mise en place de stratégies et de procédures de façon structurée (plusieurs opérations à mettre en place, notion de strate). Ce but à atteindre (différent de l'objectif d'enseignement), donne un sens à la mobilisation et à l'organisation des connaissances : cette situation comporte des contraintes ou des obstacles à surmonter qui exigent une réorganisation des connaissances antérieures et amènent l'élève à trouver d'autres moyens pour atteindre le but et par là l'engage dans un processus d'apprentissage. Pour ce faire, De Ketele (2013, p.61) confère deux

caractéristiques à la situation problème : d'une part, elle détient « un ensemble contextualisé d'informations » qui permettront sa réalisation et d'autre part elle induit « un processus de résolution et un produit face au problème posé par la situation ». Ce processus « rend nécessaire l'adaptation sociocognitive – l'apprentissage autrement dit - et c'est la possibilité de résoudre les problèmes d'une situation inédite (relevant d'une famille déterminée) qui constitue la pierre de touche d'une compétence » (Dumortier, 2006, p.10). Au travers de cette affirmation, Falardeau & Sauvaire (2015) relèvent le caractère « inédit » de la situation problème.

La notion d'obstacle est un point crucial relevé par de nombreux auteurs dont Roegiers (2000). La modélisation ci-dessous décompose la définition de la notion de situation problème en ses deux entités : « situation » d'une part et « problème » d'autre part.

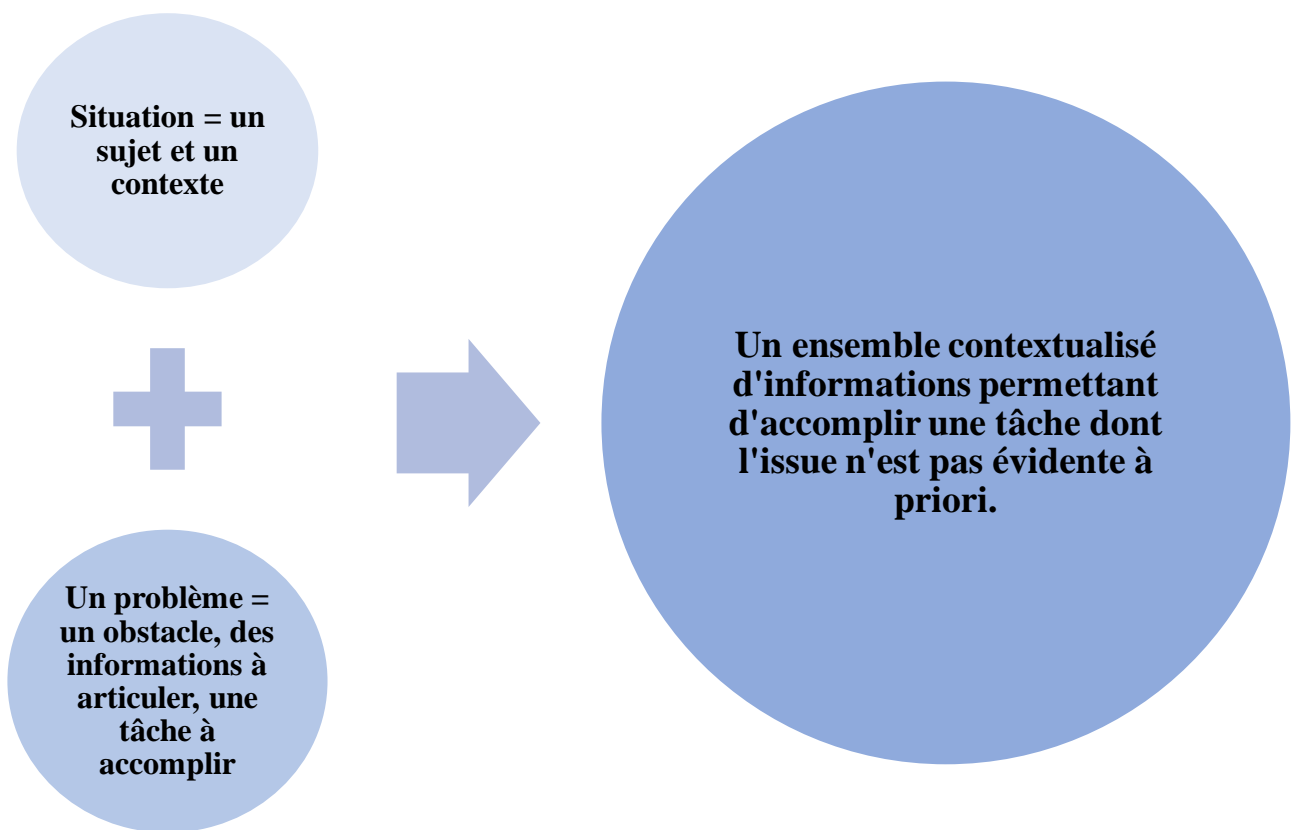


Figure (3) : Articulation des concepts référant à la situation problème (inspirée du texte de Roegiers, 2000).

La combinaison des deux définitions précédentes rappelle que la solution au problème posé se construit dans la phase de recherche de la réponse. Pour ce faire, l'enseignant définit un obstacle à franchir.

4.2 Situation problème et notion d'obstacle « adapté ».

Dans le cadre scolaire, la notion d'obstacle revêt une importance capitale dans l'accès à de nouveaux apprentissages par les élèves. Selon Martinand (1987), c'est à partir des obstacles que les élèves construisent de nouveaux apprentissages. L'obstacle est ainsi lié au processus de résolution : une nouvelle démarche à créer ou une démarche existante à choisir. Pour approfondir ce point, nous pouvons nous référer à D'Hainaut (1983). En effet, pour lui, l'obstacle est effectif si : « la situation n'a pas été rencontrée antérieurement ». De plus, la solution à cette situation comportant un obstacle impliquerait « l'application d'une combinaison non apprise de règles ou de principes appris ou non appris ».

Selon Astolfi (1993), la situation-problème est construite autour du « franchissement d'un obstacle » préalablement identifié. Dans un premier temps, l'élève ne détient pas les clés nécessaires pour résoudre ce type de situation : c'est l'appropriation collective des « instruments intellectuels » qui aidera à la construction de la solution. La notion de résistance est importante puisque son dosage amène l'élève à investir ses connaissances antérieures. La solution ne doit pas être inatteignable. En effet, la notion de « challenge optimal » ou « écart optimal » est ici essentielle afin que l'écart entre le niveau actuel de l'élève et le problème à résoudre soit adapté. Legrand (1985) repris par Delattre (1993, p.13) compare la position de l'enseignant proposant des situations-problème au « pédagogue constructiviste » qui soumet à sa classe des « activités suffisamment riches et problématiques pour que des conflits cognitifs (...) se produisent » ce qui déclenche le surpassement des erreurs. Les représentations entrent en « conflit » conduisant selon Develay (1992) à modifier son « système de représentations » voie de l'apprentissage. Astolfi (1993) compare l'usage « d'objectif-obstacle » à « une stratégie piagétienne de découverte ». Cette stratégie s'articule autour du dépassement d'un obstacle clairement accessible (Delattre, 1993).

Si de façon générale une situation correspond aux relations existantes entre une ou plusieurs personnes et son contexte, dans le cadre scolaire, ceux sont les relations enseignant/élèves dans le cadre des apprentissages qui sont considérées (Roegiers, 2007). Si cette dernière présente un obstacle déterminé dans une suite d'apprentissage, elle devient une situation-problème. Poirier Proulx (1999), définit la notion de problème selon trois aspects : l'existence d'un écart ou d'une

distance entre une situation présente et un but à atteindre. Le problème part donc d'un besoin d'atteindre le but poursuivi. Le deuxième aspect renvoie à l'absence de solutions induisant si nécessaire une réduction de l'écart entre la situation et le but à atteindre ce qui engendre « une démarche cognitive active d'élaboration et vérification d'hypothèses » de la part de l'apprenant. Enfin, il est à noter que la notion de problème détient un caractère subjectif dans la mesure où chaque élève présente des différences interpersonnelles. De plus, chacun est à même d'exercer un traitement personnel du problème suivant ses acquis antérieurs. Cette tâche ne sera ni trop facile, ni trop difficile, afin que ce dernier puisse se surpasser dans le franchissement de l'obstacle déterminé par l'enseignant. Le choix de l'obstacle se fait en parallèle avec l'objectif d'enseignement « repérable et explicite » (Delattre, 1993). Meirieu (1990) évoque la notion de « souplesse » obtenue grâce à un équilibre trouvé entre le « système de contraintes et de ressources qui permettra à l'élève de « repérer progressivement les stratégies efficaces pour lui », en déterminant lui-même « en fonction des résultats atteints » ce dont il a besoin pour continuer d'agir et d'apprendre à la fois, en toute autonomie.

Enfin, une situation-problème est une situation qui présente ce que Dalongeville & Huber (2001) nomment une « déstabilisation constructive ». Non seulement la déstabilisation est constructive, mais elle est également souvent construite dans la mesure où la situation-problème prend place dans une suite planifiée d'apprentissages (Roegiers, 2007). De plus, dans la notion de situation-problème, il y a l'intention de la part de l'enseignant de mettre à profit l'assemblage de la situation en y associant un problème adapté à la progression des élèves dans leurs apprentissages. L'enseignant développe ici une « intention didactique » (Roegiers, 2007). En effet, la relation « situation support — élève » passe par l'enseignant qui active les interactions possibles entre ces deux entités. Il « sélectionne le support, ou le construit choisit le moment et la manière de le présenter à l'élève, en fonction de la suite des apprentissages » (Roegiers, 2007, p.37). Cette sélection tient donc compte du déjà-là chez l'élève mais aussi des objectifs visés dans les apprentissages.

4.3 Avantages liés à l'utilisation de la situation problème

Les avantages liés à son utilisation sont de plusieurs ordres : en plaçant les élèves au cœur des apprentissages, l'enseignant le responsabilise et induit chez lui une attitude active face aux apprentissages. De même, l'engagement cognitif, social et physique des élèves, nécessaire au dépassement de l'obstacle nourrit une implication continuée dans les apprentissages. En effet, une situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié. L'étude s'organise autour d'une situation à caractère

concret, qui permet effectivement à l'élève de formuler des hypothèses sur les possibles moyens à mettre en œuvre pour dépasser l'obstacle. Les élèves perçoivent la situation qui leur est proposée comme une véritable « énigme » à résoudre, dans laquelle ils sont en mesure de s'investir. C'est la condition pour que fonctionne la dévolution : le problème, bien qu'initialement proposé par l'enseignant, revient à la responsabilité de l'élève. Les élèves ne disposent pas, au départ, des moyens de la solution recherchée, en raison de l'existence de l'obstacle qu'il doit franchir pour y parvenir. C'est le besoin de résoudre qui conduit l'élève à élaborer ou à s'approprier collectivement les instruments intellectuels qui seront nécessaires à la construction d'une solution. La situation offrant une résistance suffisante, amènera l'élève à investir ses connaissances antérieures disponibles ainsi que ses représentations de façon à ce qu'elle conduise à leur remise en cause et à l'élaboration de nouvelles idées. Pour autant, la solution ne peut être perçue comme hors d'atteinte pour les élèves : l'activité doit travailler dans une zone proximale, propice au défi intellectuel à relever et à l'intériorisation des règles. Meirieu (1992), affirme que d'une part, le sujet est orienté par la tâche, d'autre part le formateur par l'obstacle. Lorsqu'un sujet effectue une tâche, il se confronte à un obstacle (Meirieu, 1992). Ainsi, le franchissement de l'obstacle doit représenter un palier dans le développement cognitif du sujet. L'obstacle est franchi si les matériaux fournis et les consignes données suscitent l'opération mentale requise. Pour mieux appréhender la définition du terme « obstacle », nous pouvons nous référer à Roegiers (2007, p.33). Cette dénomination serait en lien avec l'essence même de la situation-problème et sa compréhension : « un nouveau contexte, une nouvelle façon de poser un problème, une nouvelle articulation de notions connues ».

Le travail de la situation-problème fonctionne ainsi sur le mode du débat scientifique à l'intérieur de la classe, stimulant des interactions entre pairs. La validation de la solution et/ou sa correction n'est pas apportée de façon externe par l'enseignant, mais résulte du mode de structuration de la situation elle-même. En effet, cette dernière par l'action de l'enseignant « balise » des moments réflexifs individuels ou réflexifs afin de faire résonance avec l'activité personnelle. Roegiers (2007) affirme que l'analyse collective de la démarche de recherche est « l'occasion d'un retour réflexif, à caractère métacognitif ». Ce cheminement aide les élèves « à conscientiser les stratégies qu'ils ont mis en œuvre de façon heuristique, et à les stabiliser en procédures disponibles pour de nouvelles situations-problèmes ».

4.4 Liens entre situation complexe et situation problème

Les liens entre ces deux notions peuvent s'exprimer au travers des points de convergence et de divergence entre elles. Abordons dans un premier temps les similitudes entre ces deux concepts.

4.4.1 Points communs entre situation complexe et situation-problème

Rappelons que la situation problème a pour fonction l'acquisition de nouveaux savoirs ou savoir-faire au sein d'une classe. Comme nous l'avons vu précédemment, De Vecchi & Carmora-Magnaldi (2002) affirment que les différentes dimensions de la notion de problème renvoient à une situation initiale qui impose à l'apprenant de rentrer dans une démarche de recherche de solution. Matmati (2019, p.35) établit des correspondances entre situation-problème et situation complexe « du point de vue de la sollicitation d'une activité intellectuelle, et de la mise en place d'une démarche de recherche de solution chez les élèves ». Ainsi, le lien avec la situation problème est étroit puisque la situation complexe et la situation-problème sont des situations pédagogiques dont l'élève n'a, *a priori*, pas la solution. En effet, Le défi qu'elles présentent réaliste et réalisable est situé à la portée de l'élève. La démarche menant à la solution n'est pas divulguée à l'avance ; la personne élabore une « recherche cognitive active » pour savoir comment procéder. La démarche de recherche est cadrée par des données initiales qui précisent le contexte de la situation et qui sont utiles pour résoudre le problème (Astolfi, 1993). De plus, Matmati (2019) reprenant Roegiers (2011, p.38) affirme qu'une situation cible (dénommée aussi complexe) réfère de concert à « une situation-problème processus, utilisée pour apprendre à intégrer, et d'une situation-problème produit, utilisée comme témoin de ce qui doit être maîtrisé par l'élève ».

Une autre similitude concernant la volonté d'engagement et de combinaison des connaissances que ces deux types de situation engendrent. En effet, Astolfi (1993) considère la situation-problème comme un moyen d'apprentissage favorisant l'engagement des élèves. Trois points la caractérisent : c'est une tâche globale, complexe et signifiante permettant la construction de nouveaux savoirs par la mobilisation de différents types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles). Ces caractéristiques la rapprochent fortement de la tâche complexe.

La modélisation ci-dessous synthétise l'ensemble des similitudes observées entre les deux formes de situation.

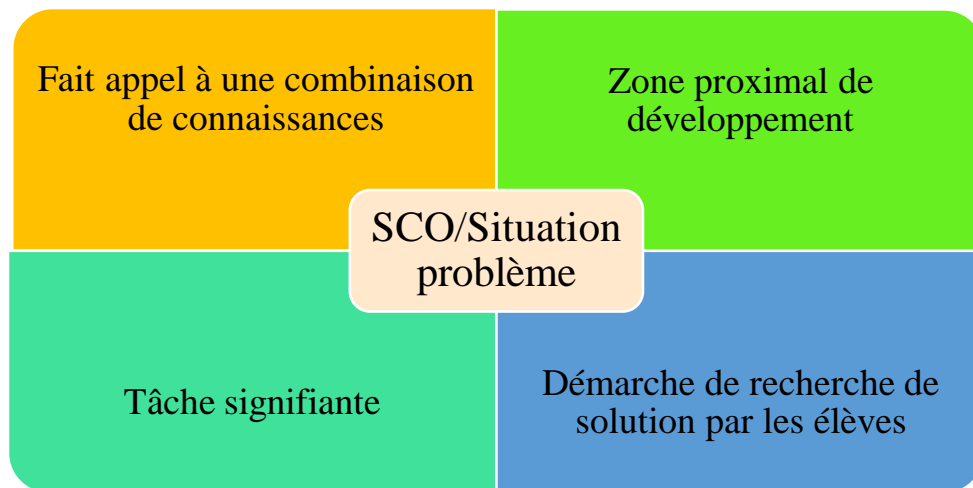


Figure (4) : Points communs situation complexe/situation problème.

Ces différentes similitudes relèvent à la fois de la nature même de la tâche et des processus mis en œuvre pour atteindre le but d'un point de vue de l'enseignant et de l'élève.

Afin de préciser notre comparaison entre SCO et situation-problème, nous allons traiter des divergences entre ces deux formes de situation.

4.4.2 Les différences entre SCO et situation problème

Tout d'abord, la situation complexe se différencie des situations relatives à la mise en place des ressources (situations d'explorations, situations didactiques...), qui elles, ont pour fonction de développer de nouveaux apprentissages de concepts, de savoir-faire (Roegiers, 2011).

Par ailleurs, dans son objectif, la SCO mobilise les ressources plurielles et de différentes natures chez les élèves. Pour Falco, Darnis, Escalié & Lafont (2014, p.45), dans le cas de l'enseignement de l'EPS, « la situation complexe inclut et dépasse la situation problème traditionnelle, notamment grâce aux paramètres sociaux et langagiers qui ne sont pas contingents, mais raisonnés, planifiés. Du point de vue des interactions entre élèves, la situation complexe, sollicite la prise en charge de rôles sociaux enchâssés dans l'activité des élèves en situation motrice (chronométrateur, observateur, coach, chorégraphe... etc.) ». Nous percevons ici la double fonction de la situation complexe qui la différencie de la situation-problème. En effet, les paramètres sociaux et langagiers s'exerçant au travers des rôles sociaux comme le chorégraphe aidant à la construction de la chorégraphie par sa structuration ou le spectateur verbalisant les points forts et les points faibles de la chorégraphie. Des ressources sociales et

langagières sont donc mobilisées de manière explicitée et planifiée en amont des mises en œuvre en SCO. Ainsi, l'objectif de la SP se matérialise par le franchissement d'un obstacle (De Vechhi & Carmona-Mignaldi, 2002) en élaborant des conceptions afin de construire une réponse en utilisant les ressources motrices et cognitives. En revanche, l'objectif de la SCO est de mobiliser un ensemble d'acquisitions pour réussir la situation en mobilisant des ressources motrices, stratégiques mais aussi méthodologiques et langagières (Matmati, 2019). La SCO intègre et dépasse la SP par ses dimensions sociales et langagières explicitées en « paramètres » de la situation (Falco, Darnis, Escalié & Lafont, 2014).

La SCO a donc pour but de mobiliser des ressources plurielles et de différentes natures chez les élèves afin de provoquer des mises en synergie au plan moteur, social, méthodologique et langagier (Falco & Lafont, 2012). Au sein du processus d'enseignement-apprentissage ou lorsque les élèves rencontrent des difficultés lors de la SCO, des situations plus précises peuvent leur être proposées afin de répondre spécifiquement aux problèmes émergents. Ces situations se nomment « situation ciblée ».

4.5 Situation ciblée : définition

La situation ciblée permettrait d'isoler « des problèmes de façon plus précise » (Falco, 2013). Falco & Lafont (2012) précisent ainsi que le but de la situation ciblée est de mobiliser des ressources très précises chez les élèves afin de développer des apprentissages spécifiques. La situation ciblée permet de se focaliser sur un apprentissage technique par exemple, en fonction de l'avancée dans la construction des savoirs et / ou des besoins momentanés des apprenants. Elle serait donc un moyen de personnaliser les demandes et difficultés des élèves. Le problème rencontré est compris par l'élève et l'enseignant lors de la situation complexe et peut être surmonté via des situations ciblées appropriées. L'enseignant peut utiliser un système « d'aller et retours » entre situation complexe et ciblée afin de répondre au mieux à la particularité de chacun (Falco, 2013). De façon générale, le travail des enseignants ne se fait pas de façon exclusive par des situations complexes. En effet, la situation complexe est présentée en alternance avec des situations ciblées. L'alternance et les relations entre les deux types de situation participe de la dynamique des relations apprentissage-enseignement et varie selon la nature des contenus à acquérir.

4.5.1 Le GPRP de l'Académie de Bordeaux : production de SCO et Sci et leur articulation

Une réflexion a été initiée depuis 2011 dans l'Académie de Bordeaux sous l'impulsion de l'inspection pédagogique régionale d'EPS. A cette initiative, un groupe de production de ressources pédagogiques a vu le jour. Au-delà de la proposition de situations complexes, le travail est mené de façon à mettre en œuvre des situations complexes articulées avec des situations plus « ciblées » (Falco, 2013) « autour de problèmes d'apprentissages plus spécifiques » (Escalié et al., 2016). Par ailleurs, les ressources pédagogiques fondées sur des contributions empiriques sont formalisées à partir d'un cadre de conception construit collectivement par les membres du groupe (Falco, Darnis, Escalié & Lafont, 2014) et étayées par des justifications scientifiques dépassant la seule référence à la pédagogie de l'intégration, pour s'intéresser aux stratégies d'intervention de l'enseignant suivant le type de situations mises en place (Escalié, Recoules & Chaliès, 2015).

Au plan de la conception, le GPRP de l'académie de Bordeaux a proposé en Danse Niveau 1 une situation complexe mettant en jeu les différents paramètres langagier, méthodologique, social et moteur.

Notre travail de recherche est à situer en continuité avec cette production de dispositif didactique et pédagogique : il s'agit en effet d'observer et d'analyser l'activité de l'enseignant pendant la leçon et en particulier les procédures d'enseignement et de guidage qu'il déploie en direction des élèves, mais aussi la façon dont il enclenche et régule l'activité collective au sein des groupes d'élèves.

Ainsi, dans notre étude, nous souhaiterions mettre en relief la centration double qui se crée entre activité de l'enseignant et activité de l'élève. En effet, l'activité de l'enseignant sera étudiée sous le prisme des contenus et tâches relatifs à l'APSA danse, mais aussi au regard du travail en groupe, des interactions entre élèves qui en découlent, des compétences et rôles sociaux sous-tendus par ces échanges.

Chapitre 2

La Danse : entre théorie et pratique

Dans le chapitre qui suit, nous abordons la théorie de la danse au travers des différents grands principes qui régissent sa pratique. Les différentes définitions présentées en début de chapitre éclaireront les différentes notions telle la motricité, la technique, la qualité du mouvement, la présence. Ces dimensions, propres au danseur, ainsi que les procédés de composition relatifs au chorégraphe seront développés. Le processus de création débute, chez le chorégraphe, par « une étincelle » se matérialisant par un inducteur. Le danseur improvise, sélectionne et répète la matière afin de la mémoriser. L'enrichissement des mouvements est rendu possible par le jeu effectué par le danseur, sur les paramètres du mouvement.

1. Définitions et concepts en danse

1.1 Définitions

Dans la littérature, les définitions relatives à la danse sont plurielles, elles s'attachent à mettre en relief des aspects différents et complémentaires de cette activité artistique. Nous retiendrons la définition de Serres (2000, p.35) pour qui la danse est « l'expression d'une appropriation poétique du réel, elle utilise l'entre deux formes, trace éphémère inscrite dans l'espace par le corps du ou des danseurs ». La motricité, au service de cette expression, « déploie ses dimensions poétiques et esthétiques dans un cadre de communication » (Bonange, 1969). La finalité du poétique est de « rendre étrange le familier et rechercher le merveilleux dans le quotidien » (Perez & Thomas, 1994, p.52). Cette expression est « soutenue par des musicalités, des pulsations internes ou externes, elle a pour but la communication sensuelle, sensorielle, émotionnelle, narrative ou symbolique » (Perez & Thomas, 1994, p.53). Grâce à ces codes de communication inédits, le corps en mouvement accède à « ses propres symboles, pour déplier son imaginaire, ses états, ses émois, ses joies, pour interpréter singulièrement et collectivement, la réalité imaginaire ». Cette idée de transmettre des émotions fait partie intégrante de l'essence

de cette activité comme le montrent Delga, Flambard, Le Pellec, Noe & Pineau (1990) ; ainsi, la danse permet de « se mouvoir et s'émouvoir pour émouvoir » c'est-à-dire « s'exprimer pour produire une impression chez les autres ». Selon Guisgand (2002) la danse, considérée comme un matériau, se confond avec son interprète puisque « ce dernier en est simultanément le créateur, l'instrument et la forme même ». En effet, la danse étant une « activité de production d'images », ces images « en mouvement » constituent un canal de communication « sensorielle, visuelle et kinesthésique » sensibilisant ainsi le spectateur (Académie de Poitiers). Cette communication repose sur une motricité particulière : la motricité du danseur.

1.2 La motricité du danseur

La motricité du danseur a donné lieu à des études et des positionnements scientifiques issus de plusieurs champs (neurosciences, psychologie cognitive, didactique, psychologie sociale). Elle repose sur plusieurs modes de catégorisations analysés en EPS par Lafont (1994). La première différenciation concerne : les « habiletés motrices ouvertes » et les « habiletés motrices fermées ». En effet, le danseur évolue dans un « milieu stable, constant », dépourvu d'incertitude tout au moins environnementale : il s'agit d'« habiletés motrices fermées » (Poulton, 1957 ; Knapp, 1971) in Lafont, 1994 ; Cadopi, (2005)). Dans le cas des habiletés motrices fermées, le danseur cherche à acquérir « une configuration motrice » se rapprochant le plus possible du modèle envisagé (représentation du mouvement à réaliser ou à reproduire). A l'opposé, les « habiletés motrices ouvertes » sous-entendent une adaptation du danseur à des changements de l'environnement « imprévisible ou difficilement prévisible, sur le plan spatial, temporel ou événementiel » (Cadopi, 2005). Ces « habiletés ouvertes » sont particulièrement sollicitées dans les situations d'improvisation collective. De plus, la principale singularité, en danse contemporaine aujourd'hui, est qu'elle ne possède pas de « code technique » : la liberté dans la création des mouvements est totale. Les situations d'improvisation, présentes en danse, sollicitent « des habiletés ouvertes puisque l'essence même de ces tâches consiste en des ajustements immédiats à l'activité des partenaires » (Lafont & Martin, 2014). Dans cette nature de situation, l'activité du pratiquant relève plus de la perception et de la décision que de l'habitude et de la programmation (Poulton, 1957 ; Knapp, 1971). Cette singularité permet de solliciter les capacités d'adaptation des individus.

Par ailleurs, quelle que soit la nature de la motricité développée, elle repose sur un processus cognitif sous-jacent. En effet, la production de formes ou de mouvements dansés nécessite une représentation de cette forme préalable à l'action elle-même : soit une « référence interne mise

en place à partir d'une référence externe » (Cadopi, 1994, p.41). Cette conception est en accord avec la perspective socio-cognitive de Bandura (1986) développée par Lafont (1994). Elle réfère donc à des modes de guidage (externes) variés (démonstrations, images, consignes...). En ce sens, l'articulation entre processus cognitifs et motricité est fondamentale dans les morphocinèses. L'activité danse renvoie principalement à des formes corporelles précises (Lafont, 1994 ; Cadopi, 1994). En reprenant la distinction proposée par Paillard (1971) et Serre (1984), nous pouvons la décrire comme étant à dominante « morphocinétique » (mouvements formels, dits aussi à but de forme). Cependant, les mouvements dansés sont aussi producteurs de sens pour les spectateurs. Ainsi, Serre (1984) parlera de sémiocinèse (venant du grec « sema » signifiant « signe » et « kinetikos » dont le sens est « relatif au mouvement » in Loquet, 2017). Ces auteurs opposent les topocinèses, « mouvements projetés dans l'espace et recevant leur instruction d'un objectif spatialement repéré qu'il faut atteindre », aux morphocinèses ou mouvements aux modèles internes « qui reçoivent leur instruction d'un modèle interne engendrant des formes motrices aux combinaisons très variées » (Paillard, 1971). Ainsi, les topocinèses (ou téléocinèses) sont des « mouvements projetés dans l'espace et recevant instruction d'un objectif spatialement repéré qu'il faut atteindre » (Paillard, 1971). Lafont (1994) approfondit cette distinction en s'appuyant sur Serre (1984) : la motricité morphocinétique désigne « une motricité dont la finalité réside dans la production de formes appréciées en elles-mêmes et pour elles-mêmes à des fins artistiques (p.139) ». Cette motricité est particulièrement mise en jeu dans les activités telles que la danse (Lafont, 1994). Selon la tâche proposée en danse, Cadopi (2005) fait remarquer que les deux dimensions morphocinétique et topocinétique peuvent cohabiter différemment, par exemple au sein de tâches différentes relevant d'improvisation ou de reproduction de formes ou encore de tâches mixtes.

Merleau-Ponty (1945) in Cadopi (2005, p.29) caractérise le mouvement du danseur : « la forme corporelle devient le but du mouvement, qui dessine dans l'espace une intention gratuite qui se porte sur le corps propre et le constitue en objet (...). Le mouvement est alors habité par une fonction symbolique, une fonction représentative, une puissance de projection [...] ». Ainsi, quand le but et la forme corporelle se confondent, une portée symbolique se détache. Dans ce sens, à la suite de Paillard (1971), Lafont (1994), Cadopi (2005) distinguent la motricité « abstraite » et la motricité « concrète ». La motricité du danseur serait empreinte de ces deux typologies de façon conjointe. En effet, la motricité du danseur est d'une part abstraite puisqu'elle s'appuie sur des « dessins dans l'espace » (Paillard, 1980). En effet, un geste

esquissé, suggéré dans un espace utilisé dans ses différentes dimensions devient abstrait dans sa forme. D'autre part, la motricité concrète renvoie à l'ensemble des techniques utilisées en danse comme les tours, les sauts etc... Ces mêmes techniques peuvent être à leur tour détournées, grâce aux variations sur les paramètres du mouvement notamment.

1.3 Les paramètres du mouvement

Le chorégraphe et le danseur disposent de différents paramètres pour travailler les « formes corporelles », ainsi, Perez-Roux (2013, p. 152) citant Delga et al. (1990) envisage la danse comme « une activité de création et de communication de sens ».

Parmi les pionniers de la danse, Rudolf Laban (1879-1958) a été un acteur majeur dans la formalisation des composantes du mouvement et dans sa modélisation de la démarche d'enseignement. Selon Harbonnier-Topin, Dussault & Ferri (2016, p.2) : « il envisageait la danse comme une activité humaine non spécialisée, accessible à tous (...) Laban s'intéressait peu à l'aspect technique du geste dansé, et recherchait avant tout l'ouverture de ses possibilités qualitatives, expressives et relationnelles. » Dans ce cadre, Laban (1928) publie *Kinetography* décrivant un système de notation pour les mouvements dansés qui prendra le nom de « Labanotation ». Il construit aussi une analyse du mouvement se nommant « Laban Movement Analysis (LMA) ». La notion principale de cette modélisation est « l'effort ». Selon Harbonnier-Topin, Dussault & Ferry (2016, p.2), elle correspond à des « fluctuations dynamiques et toniques du mouvement ». Initialement, les trois termes employés par Laban pour qualifier le mouvement sont : « la force » (remplacée plus tardivement par « le poids », « le flux » et « la forme »).

Harbonnier-Topin et al. (2016) parlent d'un « glissement sémantique » qui s'est opéré, au gré des différentes traductions, vers la définition des paramètres du mouvement comme étant : le temps, l'énergie et l'espace. Le temps fait tout d'abord référence à une structuration métrique basée sur la régularité de la pulsation. Cette structuration peut être interne au danseur (recherche de la musicalité du mouvement) ou externe (perception d'éléments sonores traduits en mouvement). Interne ou externe, le mouvement se base sur la pulsation (battement régulier continu et uniforme), l'accent (il ponctue la phrase corporelle ou musicale, il est lié à un changement soudain d'intensité), la mesure (c'est un regroupement d'un certain nombre de pulsations autour d'un accent principal revenant à intervalle régulier), le rythme (il se structure sur la pulsation, les accents et la mesure : il peut ralentir ou accélérer la pulsation), le tempo (il

correspond à la vitesse de déroulement du rythme, il peut être lent ou rapide). La relation du danseur au temps est dans ce cas rigoureuse (Académie de Dijon, 2005). Nous venons d'aborder une certaine conception de la structuration du temps : la structuration métrique, qui sous-entend une organisation selon différentes notions (accent, rythme...).

Une autre structuration apparaît : la structuration non métrique du temps. Cette dernière induit une relation plus souple et « s'organise autour de durées variables » (Académie de Dijon, 2005). Elle sous-entend des variations de vitesse du mouvement : vite (diminution de la durée du mouvement), lent (augmentation de la durée du mouvement), accéléré (augmentation progressive de la vitesse d'exécution du mouvement), ralenti (diminution progressive de la vitesse d'exécution du mouvement). Le danseur est dans ce cas moins dépendant de la musique, il joue davantage sur les différentes relations possibles avec le temps tel « un dialogue » : la relation est plus fine et variée. »

En ce qui concerne l'espace, nous pouvons en définir plusieurs en danse : l'espace corporel proche (volume occupé par le danseur), l'espace de déplacement. Pour ces deux espaces, Bruneau & Lord (1983) identifient les éléments qui les constituent : les directions, les orientations, les niveaux, les tracés et les dimensions. Enfin, l'espace scénique est chargé de symbolique, structuré, il contribue à l'expression et à la communication de l'idée chorégraphique, il est orienté intentionnellement par rapport au public (côté cour, côté jardin, la face, le lointain).

La dernière notion majeure, l'énergie, caractérise « la fonction vitale » du mouvement ainsi que les « caractères de force » donnés au mouvement (Académie de Dijon, 2005). Cette force du mouvement lui apporte son « humeur » et sa charge affective (Pinok & Matho, 1976) afin de rendre le mouvement « vivant ». Dans ce sens, Tribalat (1996) affirme que l'énergie permet d'éviter la monotonie tout comme l'investissement et l'engagement dans la réalisation des mouvements. Afin de parvenir à cet engagement corporel complet, Perez & Thomas (2000, p.97) considèrent la notion d'énergie comme « l'expérience de différents états de tonicité du corps, des modulations d'intensité, des ruptures ». Ce travail sur la qualité du mouvement s'effectue à partir de concepts développés par le théoricien Laban et ses collaborateurs (1994) : le temps (vitesse de l'énergie libérée : soudain, soutenu, maintenu), le poids (la quantité d'énergie utilisée : fort, faible), l'espace (orientation de la libération de l'énergie dans l'espace : direct, indirect) et le flux. La notion de flux a été développée par Marta Graham au travers du concept de « contract/release » ou la gestion du flux de contraction musculaire. La maîtrise du tonus musculaire permet d'insuffler au geste « sa coloration ». Les chorégraphes Humphrey et

Limon soulignent le rôle de l'énergie dans l'impulsion et notamment dans le rapport au sol, les chutes et les relevés.

Au plan didactique, le travail de l'énergie aide l'élève (tout en le contraignant) à réguler son tonus pour supprimer des tensions musculaires parasites et nuisibles au développement du geste (Perez & Thomas (1994) et ainsi nuancer « la qualité et quantité d'énergie utilisée ». La maîtrise de l'utilisation de l'énergie permet de clarifier les gestes par une « disponibilité corporelle » débouchant sur « des dynamismes variés et contrastés et créant des ruptures » (Académie de Dijon, 2005, p.6) évacuant ainsi des mouvements flous et monotones.

Différents éléments techniques sont présents dans le vocabulaire gestuel du danseur : saut, tour et porter par exemple peuvent être l'objet de nuances via les paramètres du mouvement.

1.4 Technique et qualité du mouvement

Perez & Thomas (2001) définissent la technique comme un chemin conduisant à la construction d'un corps sensible et d'une disponibilité corporelle. L'acquisition d'un vocabulaire technique n'est pas une fin en soi mais il doit permettre un enrichissement de son projet personnel en lien avec un imaginaire. Perez-Roux (2013, p.158) cite Robinson (1981) afin de caractériser la technique comme « une manière de faire une chose habilement, fonctionnellement, efficacement (...) une façon optimale de manipuler les outils et le matériau pour obtenir le meilleur résultat ». Ce travail des techniques sous-entend d'aborder différentes notions qui sont interdépendantes. L'utilisation de la respiration est intimement liée à la régulation du tonus musculaire : elle aide à la gestion du « contract » / « release » dont Graham est la conceptrice. La maîtrise de la respiration et du relâchement permet d'accéder à une amplitude du mouvement. La qualité du mouvement renvoie à différents aspects interdépendants de la motricité du danseur : l'ancrage qui est déterminé par la perception de la gravité du corps ainsi que la maîtrise des appuis au sol (qualité et diversité des appuis) à partir desquels s'élève la verticalité du corps (colonne vertébrale, tête, bassin, genoux, pieds) et se construit le déplacement. Cette relation au sol est un principe fondamental en danse contemporaine puisque selon Louppe (2002) : « la danse contemporaine ne danse pas sur le sol, mais elle danse avec lui. » Le sol est perçu comme un « partenaire » à part entière du danseur. Le sol est un point d'ancrage permettant la réalisation de techniques variées comme les tours, porters, équilibres, sauts... Comme l'affirme Perez-Roux (2013, p.157), la technique est « un moyen pour découvrir un vocabulaire gestuel nouveau (...), il s'agit à terme pour l'enseignant de transmettre

ou faire construire un répertoire gestuel plus diversifié, plus précis, plus nuancé qui permettra à l'élève de soutenir/déployer son projet artistique ». Ce « vocabulaire gestuel nouveau » revêt une importance capitale : il sert la construction d'un propos chorégraphique situé et en cohérence avec les intentions recherchées et transmises par le danseur.

La qualité du mouvement est aussi liée à l'engagement émotionnel pour « oser » être en scène et cela passe par le regard, la posture et les expressions du visage notamment. En effet, pour Perez & Thomas (2000), l'interprétation et la recherche de la qualité du mouvement sont liées. La maîtrise des « modulations toniques », de « la respiration » et de l' « amplitude du geste » concourt pleinement à développer les qualités d'interprétation. Perez-Roux (2013, p.162) se réfère à Humphrey (1998) pour définir l'interprétation : « l'interprétation fait appel à ce que le danseur porte en lui de personnel, d'unique. Ses moyens physiques, techniques seront nourris et développés par un travail appuyé sur une urgence intérieure, une motivation forte ». En effet, pour servir l'expression des émotions, la motricité du danseur repose sur différents principes à développer et adapter, dont la technique. Or, cet aspect de transmission n'a de sens que si elle est dirigée vers une personne identifiée : un spectateur. Delga, Flambard & Le Pellec (1990, p.55) soulignent que le rôle de spectateur détient une particularité en danse : « celle d'être indissociablement liée au problème fondamental de l'activité, car son absence éluderait le rapport « Expression/Impression » ». Le « spectateur » constitue un des trois rôles fondamentaux régissant l'activité : chorégraphe, danseur et spectateur.

1.5 La danse et les différents rôles induits : l'interdépendance des rôles

Brunaux in Brun (2013) affirme que le spectateur détient un rôle primordial puisqu'il influence directement ou indirectement le danseur et le chorégraphe et « oriente les propositions motrices du danseur et les choix du chorégraphe » (Brunaux, 2013, p.88). L'élève-spectateur possède un vécu, « son histoire » qui permet de mobiliser ce statut dès le début de l'apprentissage. Brunaux (2013) avance la pertinence de la notion « d'appréciation » qui permet à chacun de construire son « argumentaire » justifiant ainsi leur jugement de valeur de la chorégraphie observée. Selon Perez-Roux (2013, p.153), « les échanges de points de vue entre spectateurs, les repères sur la production chorégraphique permettent d'apprendre à « lire » les productions de façon sensible ». Selon l'auteur, cette lecture est rendue possible par un lien établi entre trois approches : « impressionniste », « analytique » et « contextualisée ». La première approche est liée à la première rencontre du spectateur avec l'œuvre (les premières émotions déclenchées) ;

la deuxième approche équivaut à la volonté du spectateur de comprendre comment la chorégraphie a été construite ; enfin, la troisième approche situe chaque production dans un « contexte singulier ». Il s'agit bien de participer à « la formation du regard du spectateur » : pour Brun (2013, p.106) ces acquisitions méthodologiques passent par « l'appropriation de repères qui se construisent dans l'interaction » En effet, les phases d'observation sont sources d'échanges entre spectateur, danseur et chorégraphe. Les critères d'évaluation soigneusement sélectionnés par l'enseignante structurent l'analyse du spectateur.

Le chorégraphe, ici créateur de matière est aussi danseur et interprète. Le danseur mobilise, grâce à la technique, un langage mettant en jeu le corps dans toutes ses dimensions émotionnelles, notamment, pour délivrer un message, une intention et un sens qui s'expriment sur scène pour être vu et partagé (Brun, 2013). Le chorégraphe utilise les différents paramètres et procédés, reliant l'intention et les possibilités motrices disponibles afin d'offrir aux spectateurs une proposition « lisible » : assumer le rôle de chorégraphe reviendrait « à apprendre à composer et mettre en scène son projet expressif ». (Delga, Flambard, Le Pellec, Noé & Pineau (1990, p.55)). Il conduit le danseur à construire un ensemble de mouvements destinés à être vus et appréciés par le spectateur. Le danseur serait le lien entre le chorégraphe et le spectateur comme un « trait d'union, interface entre le chorégraphe et le spectateur, le danseur est l'interprète d'une intention chorégraphique qu'il doit donner à voir à un public » (Delga, Flambard, Le Pellec, Noé & Pineau (1990, p.55)). Ces rôles sont d'autant plus liés que le rôle du danseur consiste à « transmettre l'idée chorégraphique en réalisant de façon exacte les formes corporelles et leur combinatoire définies par le chorégraphe », (Delga et al., 1990, p.55).

Le fait que l'élève assume ces différents rôles lui permet de développer des compétences en lien avec différentes notions : « symbolisation, développement d'une motricité expressive, composition, processus de création » (Perez-Roux, 2013). Afin de vivre pleinement ces trois rôles, plusieurs formes de tâches peuvent être présentées aux élèves.

1.6 Les tâches en danse : les processus sous-jacents

La danse contemporaine possède un éventail de tâches qui lui est propre : ces tâches constituent un appui pour aborder cette APSA et l'enseigner en milieu scolaire. Ainsi, en nous référant à la recherche de Arnaud-Bestieu et Amade-Escot (2010), nous pouvons considérer que la danse

contemporaine utilise quatre types de situations : « l'improvisation », « la composition », « la mise en disponibilité » et « le travail des formes ». Ces tâches permettent, à la fois, le développement de possibles moteurs et la qualité d'expression et d'interprétation.

Les formes corporelles initialement créées sont issues d'une phase nommée « improvisation ». Selon Couderc (2009, p. 6), l'improvisation est un « moyen de chercher une matière corporelle, des éléments gestuels (...), des procédés pour composer ». Cette étape est donc primordiale avant le temps de composition.

1.6.1 L'improvisation

Le verbe « improviser » tire ses racines étymologiques de l'italien « improvisare », « improvis », formé à l'aide du préfixe négatif « in », et « proviso » qui signifie prévu. L'improvisation est donc constituée d'actions imprévues découlant d'actions non prévues. Les racines latines nous renseignent un peu plus sur la définition de ce terme : « provisus », de pro, en avant, et « visus », vu, de « videre » signifiant « voir » ce qui montre le caractère d'anticipation et d'adaptation dans un contexte donné. Au XVI^{ème}, le terme « à l'improvis », emprunté à l'italien était utilisé pour signifier quelque chose de « non prévu, non vu à l'avance ». Cet élément de langage renforce l'idée de la spontanéité dans l'élaboration des actions. Nous retrouvons ces points caractérisant l'improvisation dans les définitions spécifiques à la danse. En effet, Cadopi (2005, p.34) définit le verbe improviser : « c'est être et faire, dans l'ici et le maintenant, seul ou à plusieurs, sans rien vouloir ni prévoir à l'avance, mais ce n'est, sans doute, pas faire au hasard ». « L'improvisation » consiste à laisser son corps aller, danser, à explorer sa motricité à partir d'une consigne d'improvisation plus ou moins ouverte. C'est un temps où le corps est sensé se mouvoir via ses sensations et son imaginaire et non suivre la rationalité de la pensée et de la décision. Il s'agit d'un mouvement spontané qui naît de ces recherches (Sorignet, 2008). Cet auteur se réfère à différents états qui sont nécessaires pour agir dans ce contexte : le « laisser aller » ou « trouver un état ». Ces états permettraient alors « d'éprouver la symbiose » entre la représentation du mouvement non créé à réaliser et le mouvement effectivement réalisé. Le danseur est ici mobilisé dans toutes ses dimensions. En effet, cette « mise en jeu » des capacités du danseur est entière : physique, intellectuelle, psychologique (Sorignet, 2008).

La recherche du danseur (ou de l'apprenti danseur) va dépendre du thème (consigne) de départ et des « relances » (Arnaud-Bestieu & Amade-Escot, 2010). « *Un thème donné sert de tremplin*

- ce thème peut être du domaine de la pure motricité ; celui-ci est déjà inépuisable si l'on considère tous les facteurs qui constituent le matériau même du mouvement, et fournit des contraintes naturelles et logiques : dans les domaines de l'espace, du rythme... (p.58) » (Robinson, 1988). Sorignet (2008) aborde aussi cette importance d'une recherche plus ou moins guidée liée à un thème plus ou moins abstrait ce qui sous-entend une capacité à « inventer à partir d'un concept ». En effet, selon Brun (2013, p.118), les supports d'improvisation sont multiples : « un thème général », « une idée », « une émotion », « une sensation », « une relation à l'autre ou à l'objet » (Déprès, 2010). Ces contraintes ont pour objectif que les élèves produisent « une variété de réponses personnelles, face à une même proposition de départ dans la perspective de faire advenir du « non convenu » » (Brun, 2013, p.118-119).

De plus, les enseignants ont à leur disposition une autre forme d'inspiration : les projets. En effet, les projets sont un moyen de bousculer les habitudes, aller où on ne serait peut-être pas allé. Pour créer, plusieurs démarches peuvent être utilisées : un thème précis peut être choisi induisant une gestuelle, les idées viennent alors à priori par évocation du thème (par exemple : le hall de gare) ou a posteriori c'est-à-dire que le thème permet l'émergence de l'idée au fur et à mesure que nous réalisons nos mouvements. Brun (2013, p.119) ajoute dans ce sens que l'improvisation est un « bouillon de culture de gestes qui assument dans l'instant présent, l'univers en germe qu'il contribue à créer ».

Dans le cadre de la danse à l'école, Froissart & Lemonnier (2020, p.79), affirment que « l'imaginaire de l'élève est sollicité dans des phases d'improvisation, au moyen de jeux symboliques, afin qu'il devienne producteur de sa gestualité grâce à l'invention et la pensée divergente ». Les auteurs parlent de « révolution copernicienne dans son époque », car le vocabulaire gestuel n'est pas inculqué de manière transmissive mais peut être « adapté et modifié » selon la volonté des élèves qui lui « donne du sens ». Ainsi, en milieu scolaire, l'improvisation peut s'avérer difficile à mettre en place. En effet, Huesca (1992), affirme qu'il est important de lever les inhibitions de l'élève en le centrant sur une situation d'apprentissage au projet suffisamment large pour ne pas bloquer sa production mais assez structurante pour le mobiliser. Or, la situation complexe, grâce aux différents paramètres qu'elle sollicite (moteur, social, méthodologique et langagier), est un moyen d'éprouver la construction chorégraphique. En effet, la situation complexe en danse a pour finalité la création au moyen de consignes suffisamment ouvertes pour déclencher l'activité de création des élèves. Brun (2013, p.119) caractérise trois finalités pour le professeur concernant le recours à l'improvisation : la mise en « activité motrice » des élèves, la construction d'une « gestuelle personnelle », l'élaboration

des « matériaux » supports de la production finale. Afin de stabiliser les mouvements créés lors de l'étape d'exploration, une phase de structuration permet de construire et mémoriser le propos chorégraphique final afin qu'il soit donné à voir aux spectateurs.

1.6.2 La composition

A l'issue de ces recherches motrices, il est nécessaire de structurer l'improvisation : il s'agit d'entrer dans une démarche de composition. En effet, la « composition » vient généralement après une phase d'improvisation au cours de laquelle le danseur a expérimenté des données intuitives issues d'une pensée divergente. Tribalat (1996) définit la composition comme une structuration interne de l'œuvre dans le temps et dans l'espace. Durant cette étape, l'utilisation de procédés tels que le hasard, la transposition ou le collage par exemple permet d'associer et d'assembler les différents mouvements créés. Par la suite, la technique aide à travailler le mouvement avec plus de lisibilité (trajet, durée, début, intensité). Cette notion prend tout son sens dès lors que des obstacles moteurs sont identifiés. Nous pouvons mettre en parallèle cette étape au "travail des formes", défini par Arnaud-Bestieu & Amade-Escot (2010) comme le travail des éléments techniques (tours, positions...) pour eux-mêmes, pour ensuite les utiliser dans une chorégraphie. Le "travail des formes" permet de posséder un vocabulaire gestuel transférable dans le travail de recherche chorégraphique initié (par exemple : travail des différents niveaux). Ce type de situation correspond à la *Sci* que nous abordons dans cette étude. Par ailleurs, la composition sous-entend une mémorisation des éléments : il s'agit là de donner aux élèves les outils méthodologiques nécessaires pour fixer l'enchaînement des éléments chorégraphiques afin de le présenter à un public. Ainsi, la composition est le temps de la production de "l'œuvre" (Robinson, 1988). Enfin, le cadrage constitue une étape essentielle pour la communication car elle permet de choisir les mouvements constitutifs de la chorégraphie finale et de les agencer.

Pour sa part, Tribalat (1996) évoque trois grands registres pour composer en danse qu'il décline en trois dimensions sur lesquelles les danseurs peuvent s'appuyer. Tout d'abord, la « dimension plastique/formelle » : l'attention est portée sur la circulation des danseurs, des volumes en relation avec la composition en arts plastiques (Kandinsky). La deuxième catégorie, la « dimension symbolique/le voyage » est liée à l'imaginaire. Elle fait référence à des symboles qui guident le projet du danseur. Enfin, la « dimension narrative/comprendre » qui caractérise « un avant » et « un après » que le spectateur va pouvoir deviner lors de la visualisation de la chorégraphie. Il s'agit ici de comprendre une histoire chorégraphique. Il est important de

souligner que ces différentes phases de recherche et de composition seront d'autant mieux accomplies qu'une "mise en disponibilité" (Arnaud-Bestieu & Amade-Escot, 2010) ou « mise en état de danse » sera effective. Brun (2013, p.116) s'appuie sur Forti (2003) qui assimile l'« état de danse » à « un état d'éveil dans lequel « notre organisme est tendu vers l'acte à accomplir ». La mise en état de danse recouvre les temps d'échauffement et d'isolation, ainsi que certaines formes de travail d'occupation de l'espace, ou du travail rythmique pur... (CND, 1999). Cet aspect est primordial afin de « rentrer dans l'activité » dans un état de concentration optimal et ainsi se rendre disponible corporellement. Afin que les élèves puissent atteindre cet état de concentration en toute confiance, il est important selon Brun (2013) de « sanctuariser » l'espace de travail. Ce lieu « dit » « d'accueil » devra être protégé des « regards extérieurs » et des « jugements sur les personnes » afin que chacun puisse évoluer dans un climat serein de sécurité affective.

Du point de vue des tâches proposées aux différentes APSA du champ d'apprentissage 3, au sein des programmes d'EPS, Lafont & Capmartin (2010) ont élaboré une classification dans laquelle deux types de situations se distinguent : « des tâches d'apprentissage-reproduction » (variations en danse, enchaînements dans les activités gymniques) et des « tâches construction-crédation de chorégraphies et/ enchaînements seul ou en groupe » (in Lafont & Martin, 2014). Il s'agit là d'un point commun important visant des objectifs identiques liés à la reproduction et à la création. Ces deux situations aux finalités différentes se complètent donc, l'une et l'autre pouvant être utilisées de façon successive, alternative ou combinée. Dans notre étude la « tâche d'apprentissage-reproduction » se rapproche des situations ciblées en vue de remédier à une difficulté rencontrée dans la « tâche de construction-crédation » (situation complexe) ou afin d'apporter les prérequis nécessaires à la réalisation de la situation complexe.

Les perspectives d'apprentissage sont singulières et plurielles, elles diffèrent selon la nature des situations. Elles peuvent varier sur un continuum allant de la production par la création à l'apprentissage de procédés et techniques destinées à enrichir le répertoire et la qualité du mouvement du danseur. Ces situations sont basées « sur le corps et la sensibilité, sur les valeurs de l'imagination et de la créativité » (Kerlan, 2013, p.19). Froissart & Lemonnier (2006, p.87) affirment que « le défi scolaire fait vivre à l'élève une « véritable expérience esthétique ». En effet, ce vécu permet à la fois de « s'échapper des normes tout en s'en fixant de nouvelles afin de développer un autre mode de communication ». Nombreux sont les auteurs aujourd'hui en pédagogie de la danse qui définissent les moyens de décrire et/ou d'analyser la motricité dansée à partir des différents « paramètres » ou dimensions du mouvement.

A l'instar de Perez-Roux (2013, p.164) (reprenant les travaux de Brun & Perez (2006), nous pouvons assimiler la composition à une « mise en synergie » de plusieurs facteurs dont « l'intention de celui qui produit », « des matériaux issus du temps d'exploration ou d'apprentissage » ainsi que des « procédés de traitement de ces matériaux ». L'assemblage des différentes formes corporelles fait appel à des règles de construction : les procédés de composition.

1.6.3 Les procédés de composition

1.6.3.1 Définition

Les procédés de composition sont des éléments essentiels participant à la construction de la chorégraphie dansée. En effet, ils permettent « de trier, organiser, assembler, structurer, de jouer sur les contrastes et de renforcer l'émotion ou de créer des surprises chez le spectateur » (Sébire, Académie de Paris). Pour clarifier cette définition, nous pouvons comparer la composition en danse et en littérature : les mouvements en danse seraient les mots, le vocabulaire nécessaire à l'écriture en littérature. Les procédés de composition en danse correspondraient aux figures de style (comparaison, métaphore etc...) employés pour construire une composition littéraire tout en produisant des effets sur le lecteur. En danse, suivant les effets recherchés, le chorégraphe, tel un écrivain, sélectionnera le procédé le plus approprié en corrélation avec l'intentionnalité choisie.

Nous définissons dans le tableau ci-dessous les principaux procédés de composition associés aux effets déclenchés par ces mêmes procédés. Ces derniers sont aussi classés par ordre de complexité mis en parallèle avec le niveau de classe privilégié pour leur introduction. Le cycle 3 correspond aux classes de CM1, CM2 et 6^{ème} ; le cycle 4 correspond aux classes de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}. Ce tableau a été construit à partir de réflexions reposant sur la conduite personnelle de stages dans le cadre de la formation continue (2018, 2020). Les définitions se rapportent au document de Médard & Vergne (2012, stage FPC).

Procédés de composition	Description	Quel effet produit ?	Quand l'introduire ?
Unisson	Faire la même chose en même temps	Donner de la force, Insister, Harmonie, Cohésion, Ordre	Cycle 3
Canon	Décalage régulier d'une gestuelle dans le temps	Écho, Résonnance, Ordre, Régularité, Infini, Jusqu'à l'enfermement	
Décalage	Décalage irrégulier ou aléatoire d'une gestuelle dans le temps		
Cascade	Succession d'actions, successions d'entrées. Reprises gestuelles très rapprochées ou s'accélération.	Précipitation, Jeu, Gaieté	
Contraste	Opposition d'extrêmes : haut/bas, lent/rapide, continu/saccadé, avant-scène/fond de scène	Dualité, Opposition, Différence, Mise en valeur, Variété	
Répétition	Répéter un geste ou une phrase (en boucle, à droite, à gauche...), à l'identique ou en variant un des paramètres du mouvement (espace, temps, énergie, relation entre les danseurs)	Accentue le propos, Donne un repère de lecture, Renforcement, Insistance jusqu'au malaise	
Question/réponse	Alternance d'actions entre un danseur et l'autre, entre un groupe et l'autre	Écoute, Communication, Relation, Dialogue, Dispute	
Accumulation ou addition	Rajout d'un élément : ajout successif de mouvements/de danseurs... Ex : geste / geste A+ geste B/geste A + geste B+ geste C/ Geste A+B+C+D. Ex : sur la base d'un unisson, des danseurs viennent rejoindre le groupe pour réaliser la même séquence gestuelle	Annonce, montée en puissance, questionnement, groupe, masse, cohésion, amplification	Cycle 3/4
Contrepoint	Mettre en valeur les danseurs (placement dans l'espace). Ex : un danseur à l'écart du groupe.	Mise en valeur, Exclusion, différence, distinction...	
Lâcher rattraper	Sur la base d'un unisson, un danseur (ou un groupe) quitte le groupe pour faire « autre chose » puis le réintègre en rattrapant les autres là où ils en sont	Changement, regroupement, séparation, régularité, attente	

Leitmotiv	Mouvement (ou séquence gestuelle) qui revient de façon plus ou moins régulière sur la durée de la chorégraphie, pouvant être modifié dans son déroulement spatio-temporel	Mémoire, rappel, ritournelle, obsession, insistance, jusqu'au propos lancinant	Cycle 4
Crescendo/decrecendo	Une séquence gestuelle est réalisée en modifiant progressivement la vitesse d'exécution : crescendo= de +en + vite. Decrescendo : de + en + lentement	Montée en tension, urgence ou au contrainte sérénité	
Augmentation/diminution	Reprendre une gestuelle en amplifiant/diminuant le temps, l'espace ou les deux	Affirmation, amplification, extériorisation, hésitation, réduction, intériorisation, retour sur soi	
Transposition	Réaliser une phrase d'un espace à un autre (sur le sol, dans un escalier, dans un jardin), d'un segment à un autre (conduire avec le genou un mouvement qui était conduit par le coude) , d'une posture à une autre (danser debout/danser couché), d'un énergie à une autre (saccadé/lié)	Nouveau point de vue, questionnement (similitude mais différences)	
Inversion	Renversement de la chronologie gestuelle (phrase reprise à l'envers). Une même séquence est réalisée commençant par la fin et en terminant par le début (en « reverse », comme si on rembobinait sur un magnétoscope)	Retour, regrets, suspension du temps, revenir vers le passé, révéler la face cachée des choses	
Concassage	Mélanger les séquences	Varié pour surprendre	

Tableau (1) : Les procédés de composition et leurs effets et classification des procédés de composition selon leur niveau de difficulté. Les paramètres de composition proposés selon les cycles d'enseignement. Tableau construit selon des réflexions personnelles.

Au sein des différents cycles, nous pourrions affiner notre réflexion en classant les différents procédés selon leur pertinence de proposition pour chaque progression. Au niveau du lycée, une combinaison complexe des différents procédés peut être envisagée.

Afin de préciser davantage la spécificité de chaque procédé de composition, le tableau ci-dessous présente une classification des procédés selon trois catégories. D'une part, ceux liés au mouvement et ceux liés à la combinaison des mouvements. D'autre part, des procédés de composition spécifiques aux relations entre danseurs qui s'ajoutent aux possibles lors de la construction de la chorégraphie. Les procédés de composition concernant les relations entre danseurs sont prioritairement relatifs aux paramètres du temps. Certains procédés peuvent se référer à plusieurs catégories.

Procédés de composition			Modes de composition (développement)
Composition sur le mouvement	Composition sur les mouvements entre eux	Composition sur les relations entre danseurs	
Répétition Inversion Exagération (temps et/ou espace) Transposition Accumulation	Contraste Symétrie Variété	Relation entre les mouvements / temps : Unisson Canon Cascade Contraste Accumulation Lâché-rattrapé Polyphonie Relations d'espace : Groupements : solos, duos, trios... Formations : carré, cercle, ligne, ... Espace : serrés, espacés, centre, fond, droite, gauche Relations manipulatoires : Contacts//Portés	Scénario Question/réponse Couplet/refrain Variation sur un thème Aléatoire

Tableau (2) : Les techniques de composition en relation avec différents paramètres en danse à partir de Perez (2001) Danser en milieu scolaire.

Le chorégraphe peut combiner plusieurs procédés afin d'amplifier leurs effets. Certaines formes de composition sur les relations entre danseurs jouent sur le paramètre du temps comme l'unisson (travail à l'écoute), la cascade et le canon.

Concernant les *relations entre danseurs*, au-delà des procédés énumérés ci-dessus, d'autres types de relation sont à noter : les relations dites « manipulatoires » ou « spatiales ». Les relations manipulatoires comprennent les contacts ainsi que les porters. Par ailleurs, les groupements (solo, duo, trio...), les formations (carré, cercle, ligne...), l'occupation de l'espace (centre, arrière, avant...) font partie des relations spatiales.

Les *modes de composition* structurent le développement de l'histoire chorégraphique. Le scénario est un déroulement linéaire qui peut prendre la forme d'une histoire. Il permet une lecture horizontale et de ce fait est accessible. Le mode « question/réponse » invite à un dialogue entre les danseurs : ce mode enrichit le développement par la stimulation des partenaires par la nécessité de réponses motrices. Le couplet/refrain est un mode de composition reprenant le principe d'une chanson alternant des couplets de mouvements avec des refrains repris à l'identique. La répétition du refrain renforce l'idée développée. La variation sur un thème repose sur la combinaison des modes de composition évoqués ci-dessus. Enfin le mode « aléatoire » s'appuie sur le hasard ou sur la recherche de situations inhabituelles, ce qui débouche sur des combinaisons parfois riches et originales. Par ailleurs, nous pouvons mettre en parallèle ces formes de dialogue avec l'univers sonore. En effet, les rapports à la musique peuvent être envisagés de différentes manières : en écho, en contraste, sur le mode aléatoire, en dialogue.

L'ensemble des paramètres et procédés abordés montre le nombre important de variables qui s'offrent à l'enseignant pour aider l'élève à construire « sa » danse. Un autre processus apparaît primordial dans cette quête. En effet, « Trouver sa danse » constitue une finalité bien plus importante que « d'apprendre sa danse ». Il s'agit bien là de quitter une « danse de surface » pour atteindre une « danse du dedans » (Comandé, 2013). Cette « danse du dedans » émane d'une recherche approfondie individuelle et/ou collective. Cette étape primordiale de recherche renvoie à la notion de « démarche de création ». Intéressons-nous à présent aux processus inhérents à cette démarche.

Par conséquent, plusieurs outils sont disponibles pour structurer le propos chorégraphique : les procédés de composition, les formes d'écriture (ou modes de composition : scénario, couplet refrain, aléatoire), les formes de matériaux (le corps...), le temps (continu, discontinu, accentué, silence, série). De plus, le paramètre de l'espace constitue un lien possible entre les phrases chorégraphiques (occupation de l'espace, déplacement...). Enfin, la recherche de la qualité du mouvement permet d'affiner la tonalité voulue en termes de flux des contractions musculaires

notamment. Ainsi, plus ces différents moyens seront mutualisés plus la démarche de composition sera riche.

Afin de construire son propos chorégraphique, deux phases sont indispensables : improviser et structurer. Afin d'improviser, il est nécessaire de rentrer dans un processus de création que nous allons à présent développer.

1.7 Les notions de création et créativité

La créativité et la création se réfèrent à deux notions distinctes issues d'un processus qui les rend indissociables l'une de l'autre.

1.7.1 La créativité

« La première définition référencée de la créativité » (Puozzo, 2016, p.7) a été formulée par Guilford (psychologue spécialiste de l'intelligence et de la personnalité) comme « la complexité et la capacité à générer des idées nouvelles » (Brown, 2010, p. 14). Pour Guilford (1967), la créativité est sous-tendue par différentes dimensions. Tout d'abord, la fluidité qui représente le plus grand nombre de réponses motrices produites. La flexibilité constitue le plus grand nombre de réponses dans des catégories de nature différente. Enfin, l'originalité fait référence à la rareté de la proposition créée par une personne en comparaison avec une population de référence. La définition de Guilford, bien qu'intéressante et opérationnelle, se centre davantage sur les « réponses » que sur les processus mis en place pour produire ces réponses. Lubart (2010, p.10) (champ de la psychologie différentielle) propose de concevoir la créativité comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste ». Afin de produire une construction nouvelle et originale, Perez & Thomas (1994) affirment qu'il faut développer la créativité pour parvenir à la symbolisation : c'est en prenant appui sur l'imaginaire que le processus de symbolisation va transformer le réel. Selon Tribalat (1996), la créativité amène l'élève à passer de la pensée divergente (produire un grand nombre de réponses) à une pensée convergente, c'est-à-dire orientée vers un produit adapté à un contexte : ici, artistique. Le tableau ci-dessous apporte des précisions concernant ce qui est inhérent au contraste entre « divergent » et « convergent ».

Le divergent	Le convergent
<p>Tend vers la recherche de toutes les solutions possibles</p> <p><i>-Multiplicité des réponses et originalité</i></p> <p>-Fantaisie et imagination</p> <p><i>-Exploration, tâtonnement</i></p>	<p>Tend vers la recherche de la solution</p> <p><i>-Déduction prudente et rigoureuse de la réponse</i></p> <p><i>-Solution banale mais solide</i></p>

Tableau (3) : Explication des notions « le divergent » et « le convergent » (synthèse personnelle à partir de Perez & Thomas, 1994).

La phase d'exploration (le divergent) se traduit en danse par la production de nombreux mouvements explorés dans différentes dimensions de la motricité (espace, temps, énergie, les différents paramètres du mouvement). Après une phase de sélection, un ou plusieurs mouvements sont choisis pour tendre vers la recherche de solutions à la situation demandée afin de converger vers le produit final soit la création. Gal-Petitfaux & Brun (2013, p.172) insistent sur le fait que « la forme et la force » de cette création naissent d'un « aller-retour d'ouverture et de fermeture ». Cette distinction prend un sens particulier lorsqu'il s'agit d'une construction collective comme dans nos recherches empiriques.

1.7.2 La création

Pour Capron, Puozzo (2016, p.8), la création est « le produit de la créativité (...) : une dissertation, un dessin, une composition, une danse etc... ». Cette acception nous intéresse particulièrement puisque dans notre contexte la création peut être un mouvement, une phrase (assemblage de mouvements) ou une chorégraphie (assemblage de plusieurs phrases). Lamour (1986) corrobore cette affirmation puisqu'il considère la création comme la capacité à mener une solution créative jusqu'à son aboutissement. Ceci suppose un travail d'élaboration, de structuration, de synthèse qui nécessite d'épurer, de rejeter, d'affirmer, de préciser pour aboutir à un « langage ». En danse, « ce produit nouveau » émane d'un choix parmi plusieurs réponses

possibles qui doit être identifiable et structuré (détenir un début et une fin : que l'on parle d'un geste, d'une phrase ou d'une chorégraphie). Dans la mesure où la création tend vers une production liée à l'aboutissement de choix multiples, la création met en jeu la pensée convergente. Plusieurs étapes sont nécessaires pour atteindre le produit fini : ces étapes sont constitutives du processus de création

1.7.3 Créativité et création : vers le processus de création

Différentes étapes appartiennent au processus de création. En effet, Perez & Thomas (1994) affirment que la démarche de création est « un cheminement » ayant pour finalité une « production artistique ». En effet, ce cheminement comporte un point de départ identifié : l'inducteur.

Cet aspect, se référant à l'activité de conception d'une variation en danse constitue le point de départ des situations complexes proposées au sein des cycles des enseignantes observées dans nos études empiriques.

1.7.4 L'inducteur

Le démarrage de l'activité créatrice nécessite une « étincelle » qui va enclencher la production d'images mentales, point de départ de la production motrice.

1.7.4.1 Définition de l'inducteur

De façon générale, Perez (2001, p.50), définit l'inducteur comme un « élément qui facilite la mise en route du processus de l'activité créatrice en accélérant la production d'images mentales » : plus qu'un point d'appui, il est un « stimulant » à la création.

Dans le milieu scolaire, pour initier la phase de recherche des élèves, l'enseignante utilise différents types d'inducteurs. Le tableau ci-dessous présente les différentes formes que peut revêtir l'inducteur.

Catégories d'inducteurs	Objets	Théâtraux	Monde sonore : à créer ou qui existe	Documents	Thèmes
Exemples d'inducteurs	Quotidiens : Chapeaux, foulard, parapluie, chaise... Sportifs Rubans, cordes, ballons...	Masques, tissus, rideaux	Voix, musique, rythmes.	Écrits, mots, poèmes, romans, photos, affiches, tableaux	Liés aux émotions : répulsion, jalousie, folie. Liés au monde culturel : le sport, le quotidien. Liés au monde physique : animaux, végétaux.

Tableau (4) : Les différentes catégories d'inducteurs à partir de Perez (2001).

Ces inducteurs peuvent être convoqués différemment suivant les caractéristiques motrices, sociales et cognitives des élèves. En effet, auprès d'élèves du cycle 3 ou 4, le travail avec des objets permet un investissement immédiat levant les barrières émotionnelles. Les écrits, poèmes et tableaux sont à la base d'un travail plus avancé au lycée car ils nécessitent des capacités d'abstraction.

1.7.4.2. Rôle et fonction de l'inducteur.

Les inducteurs constituent le point de départ de la démarche de création : ils varient en fonction des individus (niveau et public concernés, le champ culturel et la réceptivité du groupe) et des contextes (scolaire, atelier chorégraphique, option...). En effet, la nature de l'inducteur revêt des formes plus ou moins concrètes ou abstraites suivant le public considéré. Ainsi, pour « entrer dans la danse » avec des élèves de primaire, l'utilisation de l'objet comme inducteur permet de « dédramatiser » la recherche de mouvements (Fanton-Bayrou, 2018). D'un autre côté, un public plus avancé pourra initier son activité grâce à un poème ou un texte : plus l'inducteur se rapproche des représentations des élèves, plus ces derniers solliciteront leur imaginaire et mieux ils « rentreront dans la danse ». Le plus souvent, l'entrée se fait par une

thématique et par l'action de danser, la trame va se dégager de ce que notre imaginaire voit dans l'improvisation, le projet naît *a posteriori* : il s'agit d'une recherche plastique à partir du mouvement. L'inducteur, déclencheur de l'activité des élèves, revêt différentes fonctions. Le schéma ci-dessous permet de cerner ses fonctions ainsi que les actions qu'il est susceptible de déclencher.

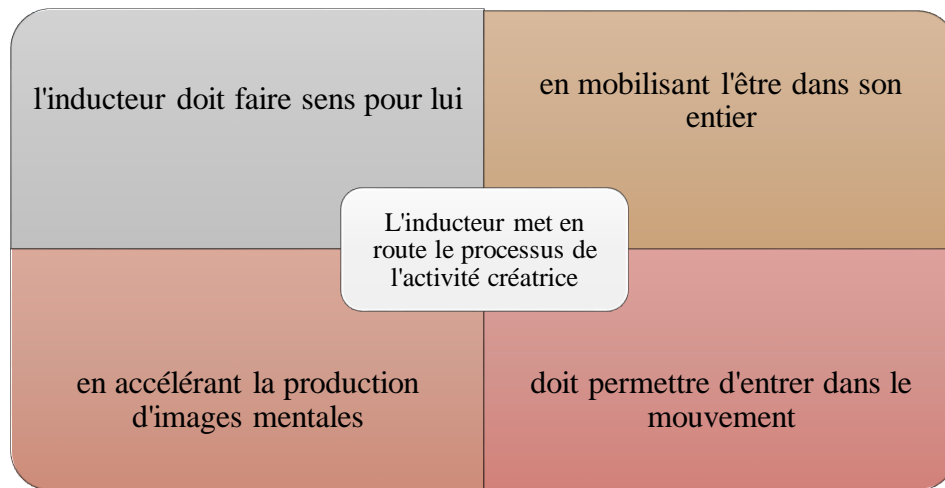


Schéma (1) : Les fonctions de l'inducteur (synthèse personnelle à partir de Perez & Thomas (2001)).

Le déclenchement du processus de création est soumis à différentes conditions. En effet, l'inducteur doit faire sens pour les élèves. Ceci demande de tenir compte de leur âge, de leur niveau de développement pour proposer des thématiques sollicitant leur imaginaire afin de dessiner les formes corporelles seuls, ou en coopération. Cette posture pédagogique mobilise ainsi l'ensemble des dimensions de l'élève (cognitive, motrice, sociale...) tout en le maintenant dans une certaine sécurité affective et émotionnelle. Ce point de départ, qui peut être comme nous l'avons vu plus haut un objet, un tableau, une image, un texte etc..., donne lieu à une première phase exploratoire dite de « foisonnement, de fouillis » (Perez & Thomas, 2001). Auparavant, nous avons abordé cette étape, l'improvisation, il s'agit d'une phase d'exploration. L'étape suivante consiste en une « phase de choix individuels ou collectifs » : il s'agit de la composition. Vivre le processus de création sous-entend donc des transformations à différents niveaux. Afin de justifier et mieux cerner les différentes dimensions, le schéma ci-dessous reprend les étapes de changement en précisant les actions qui se déroulent au niveau cognitif et moteur.

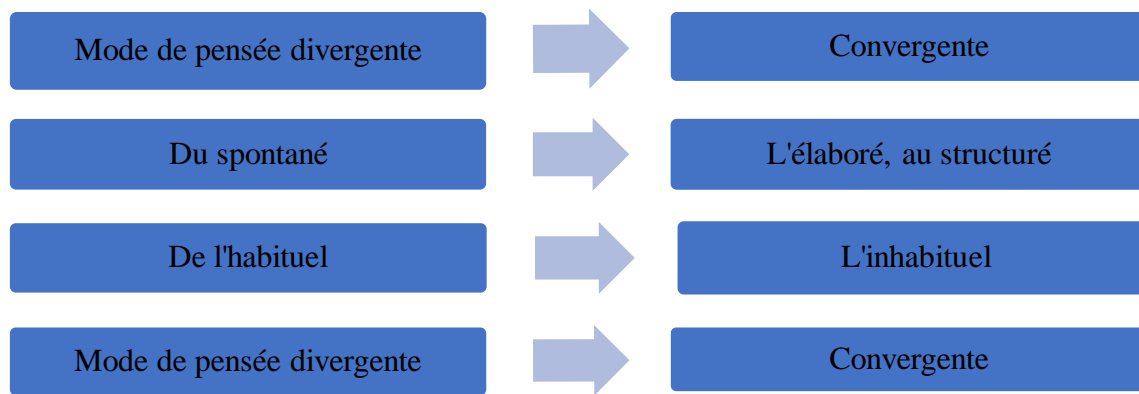


Schéma (2) : Les transformations cognitives et motrices durant le processus de création : synthèse personnelle à partir de Perez & Thomas (2001).

Éprouver le processus de création induit une évolution de la matière produite. Il induit, en effet, le passage d'un état spontané à une structuration des mouvements imaginés. Les réponses motrices proposées tendent à se transformer de l'habituel à l'inhabituel : nous cherchons à aider les élèves à passer d'une gestuelle caractérisée de « quotidienne » à une gestuelle plus originale et moins usuelle. Afin de dépasser ces formes gestuelles quotidiennes, l'enseignant sera amené à structurer l'activité de création des élèves afin qu'ils intègrent un processus de transformation de leur motricité. Plusieurs étapes sont en effet nécessaires pour construire un propos chorégraphique structuré : une étape de recherche qui débouchera sur une phase de structuration afin que le propos puisse être donné à voir aux spectateurs. Décrivons plus précisément ces différentes étapes conduisant à la création d'un produit fini en danse.

Synthèse

Afin de mieux cerner les différentes étapes du processus de création et leur chronologie, nous proposons le schéma suivant.

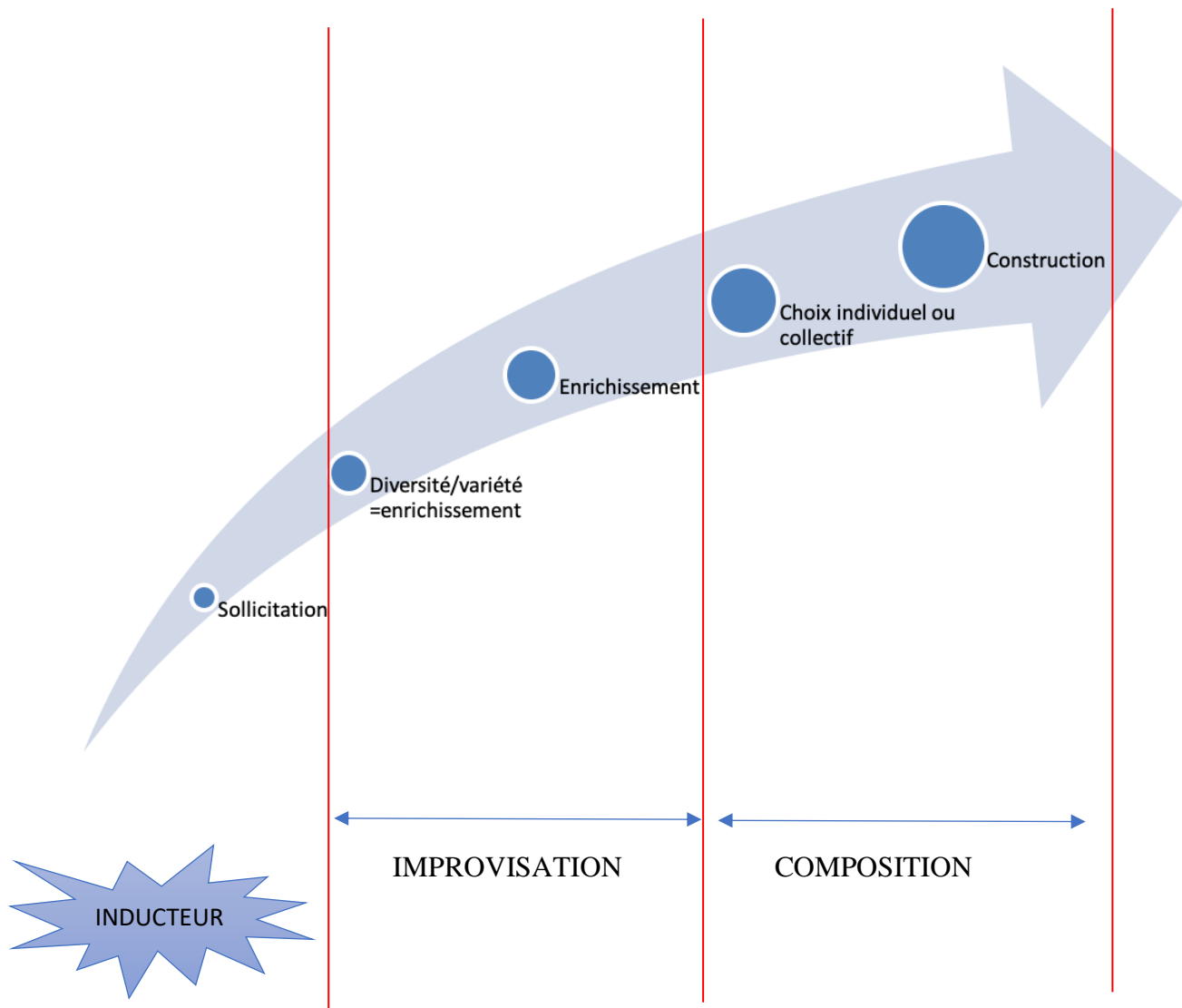


Schéma (3) : les différentes étapes du processus de création, synthèse personnelle à partir de Perez & Thomas (2001, p.49).

Ces différentes phases impliquent de jouer sur des contraintes. En effet, la créativité ne s'exerce que si elle se heurte à des contraintes (Serre, 1976). Ainsi, un cadre doit être clairement défini par l'enseignant en formulant des consignes précises comprenant un point de départ et une finalisation définie. La phase d'improvisation pourra être plus ou moins guidée par l'enseignant suivant le niveau des élèves. Le cadre édicté par l'enseignant repose sur des consignes et des variables permettant d'explorer les thèmes abordés (Perez & Thomas, 2001).

La construction chorégraphique passe par l'utilisation des procédés de composition notamment mais aussi en milieu scolaire par l'acquisition de compétences méthodologiques aidant à la mémorisation de la production finale. La démarche de création renferme donc des étapes de travail très riches et variées permettant ainsi au danseur de développer des dimensions motrices

et méthodologiques notamment. De plus, selon Comandé (2013, p.169) : « la danse recherche le développement de la singularité de l'élève au travers de la démarche de création ». Cette singularité prend ses racines dans l'aspect si particulier que présente la danse en milieu scolaire.

2. Les enjeux de l'enseignement de la danse en milieu scolaire

2.1 Les points communs entre la danse et les autres APSA

La danse et les APSA à visée artistique détiennent plusieurs points communs. La dimension esthétique est recherchée dans les APSA telles que la gymnastique sportive, l'acroport, la danse etc... En effet, l'esthétisme constitue une thématique qui peut être recherchée lors de productions proposées aux spectateurs. L'harmonie, la beauté, la grâce seront autant de facteurs qui pourront être appréciés dans une prestation. (Lafont & Martin, 2014).

La prise de risque est aussi un dénominateur commun à ces pratiques artistiques. En effet, la celle-ci peut être objective (enchaînements de prouesses techniques) ou subjective et ceci d'un double point de vue. En effet, le risque peut être en rapport avec la mise en jeu du corps face au regard des spectateurs ou avec la tâche en relation avec le thème choisi ou imposé. Ces prises de risque concourent à surprendre et émerveiller le spectateur afin de créer un « effet émotionnel » chez ce dernier.

La danse permet un accès singulier au patrimoine culturel de l'EPS. En effet, d'après Delhemmes (2004), la danse par les « expériences multiples et variées qu'elle fait vivre en développant une activité adaptative particulière et spécifique » donne un accès « à des objets de savoirs culturellement significatifs ». Pour Tribalat (2011), la danse contemporaine revêt la possibilité de construire avec autrui un environnement humain dans lequel on se reconnaît, dans un univers particulier qui fait sens pour chacun.

Si toutes les Activités Physiques Artistiques (APA) sollicitent des mouvements à modèle interne, des nuances existent dans la « nature du mouvement », « la dynamique du geste », « le rapport à l'espace, au temps et à l'énergie » (Lafont & Martin, 2014). Un code de pointage répertoriant par niveau de difficulté les éléments gymniques (maintien, acrobatie...) régit les activités gymniques ce qui définit la motricité utilisée (postures, alignement, coordination...) pour ces activités. La danse contemporaine n'a pas de code attaché à sa pratique. Cependant,

selon Gaillard (2004), les productions dansées demandent une « inhibition des habitudes » puisque danser c'est en quelque sorte s'éloigner d'une gestuelle de la vie quotidienne en manipulant les variables espace, temps et énergie. C'est ainsi que la danse contemporaine détient une place originale au sein de nos programmes scolaires puisqu'elle cherche à se « distancier du réel » (Perez, 2005). De plus, l'ensemble des APA véhiculent des habiletés mixtes. Lafont & Martin (2014) proposent plusieurs exemples qui traversent différentes APA du champ : en GR, lors des lancer-rattraper et en gymnastique lors de la saisie d'agrès (tâche de pointage avec respect de forme gestuelle précise). Par ailleurs, si toutes les APSA du champ d'apprentissage n°3 utilisent des mouvements à modèle interne, la nature l'élément moteur et le rapport aux paramètres du mouvement confèrent des nuances à la nature même du geste.

Afin d'approfondir notre recherche, analysons à présent l'enseignement de la danse en milieu scolaire au travers des textes des programmes.

2.2 La danse dans les programmes au collège

Le cadre institutionnel détermine un certain nombre de terminologies. Ainsi, « les connaissances », « capacités » et « attitudes » sont les pendants des « savoirs à faire construire par les élèves (...) dont la mobilisation coordonnée concrétise la notion de compétence (Brun, 2013, p.110). Les compétences attendues en danse, du niveau 1 et 2 des programmes de collège, ici présentées sont issues de l'arrêté du 18 juin 1996.

Considérons à présent la compétence attendue de niveau 1, formulée en ces termes : ***« Composer et présenter une chorégraphie collective structurée en enrichissant des formes corporelles et des gestes simples, en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps et l'énergie. Maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres. Observer avec attention et apprécier avec respect les prestations. »***

Le niveau 2 renvoie à la compétence suivante : ***« Composer et présenter une chorégraphie collective en choisissant des procédés de composition et des formes corporelles variées et originales en relation avec le projet expressif. Apprécier les prestations de façon argumentée à partir de quelques indicateurs simples. »***

En analysant les deux compétences, une similitude se dégage : la finalité de composer une chorégraphie collective. Elle nécessite dans tous les cas une structuration de la construction

chorégraphique avec un début, un développement et une fin. Au niveau 2, cette construction est enrichie par l'utilisation de procédés de composition. La validation du niveau 2 implique des mouvements plus complexes et finalisés par le propos expressif et chorégraphique, au service des émotions à transmettre, se détachant de plus en plus du quotidien. En ce qui concerne le rôle du spectateur, le niveau 2 exige une appréciation justifiée et argumentée de la prestation regardée à partir d'éléments simples de jugement. Par exemple, la précision du mouvement, la clarté de la construction, l'utilisation de l'espace et du monde sonore peuvent constituer des indicateurs notables.

Ainsi, l'application de ces programmes sous-tend une implication de l'élève dans ses dimensions physiques, cognitives, sociales et « sensibles ». La pratique de la danse en milieu scolaire suppose pour l'élève une relation aux autres et une affirmation de sa personnalité dans un monde sensible et poétique (Lamotte, 2009).

Attachons-nous à présent à analyser le regard porté, à la notion de compétence, par les programmes de collège en 2015 issus du BO spécial n°11 du 26/11/2015. Le tableau ci-dessous présente une synthèse des notions clés abordées dans ces textes. La construction de cette synthèse a été élaborée dans le cadre d'une formation professionnelle continue (Tunis, 2018).

	1	2	3	4	5
5 domaines du Socle	<i>Des langages pour penser et communiquer</i>	<i>Les méthodes et outils pour apprendre</i>	<i>La formation de la personne et du citoyen</i>	<i>Les systèmes naturels et les systèmes techniques</i>	<i>Les représentations du monde et l'activité humaine</i>
5 compétences générales du socle commun	Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps	S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils	Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités	Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière	S'approprier une culture physique et artistique
Compétences travaillées en EPS	Adapter sa motricité Acquérir des techniques pour améliorer l'efficacité Mobiliser différentes ressources pour agir de manière efficiente	Apprendre par l'action, l'observation, l'analyse Répéter pour stabiliser Utiliser des outils numériques	Assumer les rôles sociaux Comprendre, respecter les règles Assurer sa sécurité et celle d'autrui S'engager dans les APSA collectives	Évaluer la quantité et la qualité de son activité physique Connaitre et appliquer les principes d'une bonne hygiène de vie Adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités	Savoir situer des performances à l'échelle de la performance humaine Comprendre et respecter l'environnement des pratiques physiques et sportives
4 champs d'apprentissage complémentaires	Attendus de fin de cycle 3	Compétences travaillées pendant le cycle 3		Ex de situations, d'APSA et de ressources	Repères de progressivité
S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique	Réaliser en petits groupes deux séquences : une à visée acrobatique destinée à être jugée, une autre à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir. Savoir filmer une prestation pour la revoir et la faire évoluer. Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres.	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons. - Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion. - S'engager dans des actions artistiques ou acrobatiques destinées à être présentées aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions. - Mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives. 		Danses collectives, activités gymniques, arts du cirque, danse de création.	Les activités artistiques et acrobatiques peuvent être organisées sur chacune des 3 années du cycle, en exploitant les ressources et les manifestations sportives locales.

Tableau (5) : Synthèse des axes développés au sein des programmes de collège (2015).

Du point de vue du GPR de l'académie de Bordeaux, au sein duquel se situent principalement nos terrains d'étude, la conception de l'ESC et la co-construction des situations complexes s'appuient d'abord sur les programmes de 2008 puis sur ceux de 2015.

La définition de la situation complexe prend ses sources dans la finalité de l'EPS. En effet, les compétences travaillées illustrent les objectifs d'apprentissage visés par la SCO de façon générale en danse. Les domaines du socle ainsi que les compétences générales traversent les éléments saillants abordés en SCO.

Le domaine du socle principalement relié à la danse est le Domaine 1 : des langages pour penser et communiquer, la compétence générale en lien est la CG1 : développer sa motricité et apprendre à s'exprimer avec son corps.

Le domaine 5 renvoie aux représentations du monde et à l'activité humaine. La CG5 associée « s'approprier une culture physique sportive et artistique pour construire progressivement un regard lucide sur le monde contemporain » est relative aux connaissances culturelles construites lors de la tenue du rôle de spectateur notamment.

Le champ d'apprentissage n°3 reste identique aux programmes précédents : « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique »

Les attendus de fin de cycle pour le champ d'apprentissage 3 sont les suivants : « Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique : participer activement au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique ». « Apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse ».

Dans les programmes de lycée (BO du ... 2019), la programmation de l'APSA Danse ou Arts du cirque est obligatoire en classe de seconde. Cette nécessité renforce la place et l'importance de l'enseignement de la danse en milieu scolaire. Cette obligation permettrait-elle de palier une faible représentation de la danse dans les programmations actuelles ?

2.3 L'enseignement de la danse et ses enjeux éducatifs

Les enjeux éducatifs de la danse sont multiples. Tout d'abord, développer une « disponibilité motrice » : une perception interne du corps qui passe par un affinement des capacités sensorielles ainsi qu'une mobilisation corporelle dans son ensemble. Guisgand & Tribalat

(2001) parlent de la mobilisation du corps émotionnel par le suivi d'une pratique artistique afin d'assurer une « éducation esthétique » de chacun. Afin d'atteindre ces objectifs, il est nécessaire de développer une gestuelle expressive et de construire une autonomie de travail dans la démarche de création notamment. En effet, pour Froissart & Lemonnier (2020) citant Pujade-Renaud (1976) afin d'explicitier le double objectif éducatif poursuivi lors de l'enseignement de la danse, « la danse dans l'éducation se veut création et recherche. Tel est un des objectifs éducatifs de la danse contemporaine (...) ». Cette finalité de création et de recherche est relayée dans le champ d'apprentissage dans lequel est intégrée la danse : « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ». Ainsi, présenter une prestation artistique implique une phase d'exploration afin de construire une chorégraphie destinée à être appréciée par autrui. Le spectateur endosse le rôle « d'analyste-critique » engendre un « débat esthétique » débouchant sur « un réel échange d'idées » contribuant ainsi à « l'éducation du citoyen » (Guisgand & Tribalat, 2001). Programmée sur l'intégralité du cursus scolaire, et évaluée aux examens par l'intermédiaire de la chorégraphie collective (sauf dans le cadre de l'option facultative danse au cycle terminal du lycée où l'épreuve est un solo), la danse s'adresse à l'élève sur un triple registre : danseur, chorégraphe et spectateur. Le vécu de ces trois rôles propose une formation complète et équilibrée auprès des élèves (Guisgand & Tribalat, 2001). De plus, vivre ces trois rôles permet aux élèves de « prendre conscience des possibilités d'expression » qui les animent mais aussi les possibilités d'expression qui animent les autres lors des phases d'observation notamment.

De façon générale à tous les niveaux d'enseignement, il est attendu que l'élève sache composer, présenter et regarder une œuvre ; qu'il puisse intervenir sur des « états de corps » (mobilisation corporelle et interprétation) et qu'il développe une certaine vision du monde grâce à la symbolisation et à la communication (Lamotte, 2009). Froissart & Lemonnier (2020) rappellent que la compétence à enseigner une démarche artistique est centrée sur le fait que le corps est « le matériau ».

2.4 Les difficultés rencontrées face à l'enseignement de la danse

Froissart & Lemonnier (2020, p.78) affirment que dans l'enseignement de l'EPS, il est important d' « endiguer les résistances à une éducation physique artistique », dépassant la gestuelle performative, pour participer à « la fabrique et au partage du sensible ». (Rancière, 2000). Cependant Comandé (2013, p.170) affirme que « l'uniformisation des élèves, la

planification formelle des apprentissages sont l'objet de forts rejets, d'autant plus accentués que la danse draine en EPS l'image d'une activité où devrait s'imposer l'individualisation des personnes, l'expression de leur singularité ». Cette singularité s'exprime par le fait que chacun construise un « équipement culturel » singulier (Panofsky, 1969) au travers de la pratique de l'APSA danse.

Une enquête établie en 2006 portant sur les classes de la 6^{ème} à la Terminale a mis en évidence que le volume d'enseignement des pratiques physiques artistiques en EPS est faible (Terret, Cogérino & Rogowski, 2006). Cette étude porte sur 2500 enseignants d'EPS, issus de six académies différentes. Elle situe le volume horaire annuel consacré à la danse de 5% en 6^{ème} à 1% en classe de terminale ; de 1% à 2% en lycée professionnel (Terret, Cogérino & Rogowski, 2006.). Comment expliquer ce faible volume ? Une explication peut être trouvée par une formation initiale des enseignants d'EPS en danse trop brève voire inexistante dans certains cursus STAPS (Cogérino, 2015). Ainsi les travaux de Perez-Roux (2009) interrogent les « adhésions » et les « résistances » des enseignants vis-à-vis de la danse et plus généralement la place des APA au sein de la formation initiale des enseignants. Perez-Roux (2013, p.152) détermine cinq catégories d'enseignants :

- « des enseignants en refus » : ils suivent une logique de performance et ne programment pas les APA en le justifiant par une faiblesse dans leur formation.
- des enseignants évinçant la notion de création préférant la « dimension manipulative ou gymnique »

Ces deux premières catégories d'enseignant ne programment pas la danse dans leur enseignement contrairement aux trois catégories suivantes :

- Des enseignants privilégiant les tâches de reproduction gestuelle en danse ayant comme support un monde sonore bien déterminé. Le but étant, pour les élèves, de reproduire ces mouvements, en les agencant, dans une chorégraphie finale.
- Des enseignants n'effectuant pas des remédiations concernant les productions des élèves : ils se projettent davantage sur l'activité de création des élèves.
- Des enseignants centrés sur le vécu artistique des élèves passant par la tenue des trois rôles : danseur, chorégraphe et spectateur.

Les représentations des enseignants ont un rôle déterminant dans cette catégorisation. Certaines craintes apparaissent comme la non maîtrise technique ou le refus des élèves de pratique de l'activité.

Par ailleurs, la grande latitude concernant les contenus précis et les procédures d'enseignement pour ces activités perturbe toujours nombre d'enseignants : d'où une difficulté à mettre en place et guider les situations de recherche (Lemonnier, 2014). Pour contribuer à diffuser les moyens déployés par les enseignantes chevronnées en danse, l'un des buts de cette thèse est l'analyse des procédures verbales et non verbales utilisées lors des guidages en Sci et SCo.

2.5 L'évaluation en danse

L'évaluation est conduite à l'aide de critères décrivant la qualité attendue des productions des élèves. En référence au socle et/ou à une compétence travaillée lors du cycle, l'enseignant détermine des observables ou « éléments signifiants ». La construction d'indicateurs est alors primordiale afin de mettre en relief ce qu'il faut observer pour évaluer le degré de maîtrise. En référence aux programmes de 2015, l'échelle descriptive se compose de quatre degrés d'acquisition :

- Maîtrise insuffisante : ne sait pas mobiliser ses acquis de manière adéquate à la situation.
- Maîtrise fragile : mobilise des acquis mais peu le sont de manière adéquate
- Maîtrise satisfaisante : mobilise de façon appropriée mais avec quelques imperfections
- Très bonne maîtrise : l'élève mobilise de manière adéquate ses acquis et la réalisation de la tâche est excellente voire originale.

Différentes modalités d'évaluation peuvent être proposées par l'enseignant engageant ainsi un degré d'autonomie plus ou moins grand. L'auto-évaluation permet à l'élève de s'évaluer grâce à un cadrage précis de critères. La co-évaluation est une évaluation médiée par les pairs instaurant des confrontations de points de vue argumentés.

2.6 La danse au sein du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC)

2.6.1 Le PEAC dans les textes officiels

Le PEAC est intégré aux projets d'école et d'établissement. Un parcours n'est pas un projet à part entière mais il est ponctué d'étapes de création. La construction de ces projets nécessite un travail inter degrés et interdisciplinaires. Pour l'élève, le PEAC a pour objectif de valoriser,

conserver et transmettre des traces qui peuvent prendre plusieurs formes : photo, écrit, audio, vidéo. Ces traces s'apparentent à une forme de « trésor personnel », il est nécessaire de les conserver numériquement afin qu'elles suivent le parcours de l'élève. La finalité pour l'élève est de « fréquenter » des musées, exposition, spectacle en vue de pratiquer les « arts » pour s'approprier des connaissances.

2.6.2 La mise en œuvre particulière du PEAC dans le cadre de notre étude au collège Les Dagueys à Libourne : les détails de son application

Une classe de 6^{ème} du collège Les Dagueys ainsi qu'un groupe UNSS danse participent à ce parcours : environ 78 élèves sont concernés. Les matières liées à ce projet sont le français, l'anglais et l'EPS (danse). Les domaines considérés sont les arts et la culture. Ce parcours s'intitule « Les arts de la scène » et s'inscrit dans deux axes du projet d'établissement :

- Assurer le parcours de réussite de tous les élèves
- Favoriser la scolarité de chaque élève à besoin particulier

La finalité principale du parcours est d'offrir aux jeunes la possibilité de découvrir toutes les facettes de la création artistique contemporaine en favorisant la rencontre avec les œuvres et les artistes. Il s'agit de provoquer la rencontre et la création artistique à travers différentes œuvres permettant aux élèves d'expérimenter et de développer des pratiques artistiques et culturelles et de s'impliquer dans leur restitution.

Les objectifs liés à ce parcours sont :

- Développer un regard sensible et critique des élèves.
- Former les enseignants à l'analyse du spectacle.
- Favoriser la relation entre les acteurs culturels et les établissements scolaires de proximité
- Faciliter la construction du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève

Afin de vivre ce parcours, plusieurs temps ont été envisagés pour connaître, rencontrer et pratiquer. En effet, lors du temps scolaire, des cours supports sont prévus en français et en anglais. La rencontre se fera lors d'un spectacle de danse pluridisciplinaires (festival d'ici

Danse ! St Germain du Puch, Spectacle **Schizzo** de la Compagnie Mutine. Création d'Elsa Moulineau (mélange danse et animation graphique)).

Une médiation via un module d'initiation à la pratique artistique au choix de l'enseignant est menée à l'occasion d'ateliers de danse traitant de la thématique du spectacle. De plus, des interventions de danseurs et chorégraphes permettent de consolider le vécu dans ces ateliers.

Par ailleurs, la pratique a lieu durant la séquence d'EPS où un temps de restitution est nécessaire afin de garder une trace écrite dans le passeport citoyen pour le suivi du parcours de chaque élève.

Le tableau ci-dessous présente les différentes étapes vécues lors de la construction d'une œuvre dans le cadre du PEAC.

	Une Application en Danse
Inducteur	Met en jeu la créativité de l'élève permet l'émergence de réponses corporelles.
Diversité	Conversion des images en mouvement d'exploration guidée par des consignes pour mobiliser tous les possibles du corps en mouvement. Pôle quantitatif (multiplicité des réponses)
Enrichissement	Réponses enrichies par les variables espace, temps, énergie. Pôle qualitatif (stylisation du mouvement)
Inventaire, choix et combinaison	... de différents matériaux. Cela suppose une phase de négociation avec les autres dans les productions collectives.
Construction	L'élève s'implique, s'engage seul ou avec d'autres dans un projet de communication.
Évaluation	Par observation, confrontation et bilan.

Tableau (6) : Du processus de création à l'évaluation. Synthèse personnelle des principales notions abordées dans ce chapitre à partir de Perez & Thomas (2006).

Ce tableau montre bien les étapes nécessaires à la production d'une chorégraphie et ce jusqu'à l'évaluation qui permettra, grâce au bilan, d'améliorer certains points en jouant sur les variables d'exécution du mouvement ou de construction des phrases chorégraphiques.

Perez & Thomas (1994) soulignent l'importance de l'engagement de la sensibilité de l'enseignant en tant que personne. C'est dans son imaginaire qu'il va puiser pour inventer de nouvelles propositions, pour faciliter la mise en jeu de la créativité de l'élève. Les nouvelles

propositions sont accompagnées d'un guidage adapté de la part de l'enseignant au sein du processus de création. Perez & Thomas (1994) étudient la place de l'enseignant dans le processus de création. Ces auteurs affirment que le rôle déterminant de ce dernier réside dans la création d'un climat de confiance et dans le maintien d'une relation d'empathie et d'écoute avec les élèves. La disponibilité de l'enseignant dans l'attention qu'il portera aux élèves est un levier important pour maintenir un investissement continué. De plus, un équilibre certain est à trouver entre la volonté de sécuriser les élèves et de leur ouvrir davantage le champ des libertés pour accomplir leur tâche afin de les rendre autonomes. Il s'agit de doser sa présence pour stimuler et rassurer les élèves dans leur progression tout en choisissant des moments d'effacement pour que l'élève continue à agir sans lui.

Les formes de travail coopératif choisies par l'enseignant détiennent une grande importance dans la construction des apprentissages. Ces formes de travail s'appuient sur des approches théoriques plurielles que nous allons détailler dans le chapitre suivant.

Chapitre 3

Les modèles psychosociaux du développement et des acquisitions, le cas de l'EPS

Ce chapitre théorique a pour objet la présentation de différents courants théoriques et les procédures ancrées au sein de ces approches. Les différentes formes d'interaction entre élèves sont ensuite abordées ainsi que les bénéfices que présentent ces dispositifs au sein des acquisitions des élèves.

1. Un cadre théorique issu de la psychologie sociale du développement et des acquisitions : l'approche pluridimensionnelle

Les différentes interactions en classe s'inscrivent dans l'approche pluridimensionnelle des acquisitions (Beaudichon, Verba & Winnykamen, 1988). Ainsi, Winnykamen (1990, p.56) affirme que pour les « psychologues, il s'agit pour eux d'un débat théorique. En matière de psychologie des acquisitions, les approches actuelles s'avèrent pluridimensionnelles ». Ainsi, il y aurait plusieurs « manières (...) d'acquérir des savoirs et savoir-faire » (Winnykamen, 1990, p.56).

Par ailleurs, pour Lafont (2014, p.404), l'approche pluridimensionnelle articule les différentes théories en se basant sur différents critères d'interactivité (statut des partenaires, symétrie/dissymétrie entre les partenaires). En effet, Beaudichon, Verba & Winnykamen (1988) mettent en avant la pluralité des processus qui interviennent dans l'acquisition de connaissances. Ainsi, la différenciation des modalités sociales s'opère alors en fonction du contexte, de la nature de la tâche et des interactions. Les travaux de Beaudichon, Verba & Winnykamen (1988) montrent que l'acquisition de connaissances repose sur une mise en synergie de différents mécanismes interactifs. Ainsi, les auteurs affirment que « les processus interactifs » soutenant l'apprentissage sont « pluriels, concourants et non en compétition »

(Lafont, 2014). Même si, initialement, l'approche pluridimensionnelle a pour objet les interactions entre pairs, « les différents modèles sociaux essentiels du développement et des acquisitions transposés au groupe classe incluent aussi les relations et interactions de guidage déployées par l'enseignant » (Lafont, 2014, p.403). Ainsi, la complémentarité des procédures de guidage au sein de la classe s'inscrit dans la continuité de cette approche (Matmati, Fanton-Bayrou & Lafont, 2020). Dans cette optique, l'expression « pluri processus » désigne le versant de l'apprentissage et le terme de « pluri procédures » caractérise le guidage et l'activité de l'enseignant (Lafont, 2014).

Les trois théories, fondant cette approche, réfèrent au modèle piagétien, au socio-constructivisme (Vygotsky, 1934) et à l'apprentissage socio-cognitif (Bandura, 1986) : elles ne sont pas juxtaposées mais liées entre elles autour de la notion de « modalités interactives ».

Développer une telle approche permet d'analyser au sein du groupe classe les procédures qualifiées par Lafont (2014) de directes pour désigner les procédures de guidage s'exerçant directement sur les relations élèves tâches, elles sont dissymétriques. Il s'agit aussi de leur adjoindre les procédures indirectes désignant l'activité de l'enseignant dans la gestion des dispositifs pédagogiques et didactiques d'interactions entre élèves.

Un ensemble de procédures de guidage est ancré au sein de ces perspectives théoriques complémentaires que nous allons à présent développer : il s'agit de la démonstration explicitée (DE), l'imitation modélisation interactive (IMI), l'interaction de tutelle (IT) et les coping modèles, pour le cas des interventions directes. Les dispositifs interactifs paritaires dont le tutorat, l'évaluation par les pairs et l'apprentissage coopératif sont plus ou moins symétriques et font l'objet des interactions indirectes de la part de l'enseignant, ils sont aussi inclus au sein de l'approche pluridimensionnelle.

1.1 Des procédures ancrées dans des approches théoriques complémentaires

1.1.1 L'imitation et la démonstration

Pour Winnykamen (1990), l'imitation (dans son versant d'acquisition) suppose un choix intentionnel de l'observateur de reproduire après observation la relation moyens-but déployée

par le modèle. L'imitation est considérée comme « une activité d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire par le sujet (p.8) » (Winnykamen & Lafont, 1990). Selon ces mêmes auteurs, l'imitation possède non seulement une dimension cognitive, mais aussi sociale. L'imitation remplit une fonction d'acquisition, mais pas seulement : elle recouvre trois domaines dont l'acquisition de compétences langagières, de savoir-faire sociaux et relationnels, de règles de résolution de problème (Winnykamen, 1990). L'imitation peut être analysée selon trois dimensions : au plan temporel, au plan formel et d'un point de vue fonctionnel. Une caractéristique temporelle soulignée par Winnykamen (1990) met en avant les relations temporelles existantes entre le moment où l'acte imitatif est observé et celui où il est reproduit. Ces relations sont lisibles à trois niveaux différents : « immédiat » (action simultanée), « décalé » (intervalle temporel court entre les actions) et « différé » (intervalle temporel long). A ce propos, Winnykamen (1990, p. 10) précise que « la distanciation temporelle entre l'acte observé et l'acte reproduit pose un problème à la fois théorique et pratique », ainsi une « imitation différée serait à considérer comme une construction nouvelle, témoin du niveau actuel de fonctionnement des schèmes ». En ce sens elle situe cette définition en continuité avec celle donnée par Piaget (1932) dans le cadre du développement cognitif de l'enfant. Une imitation qui serait éloignée d'un point de vue temporel de l'action première du modèle serait le reflet des savoirs préalablement construits. Pour Wallon (1942), l'imitation différée est la seule imitation « vraie ». Au plan formel, l'imitation peut être « exacte ». Il y a alors reproduction sans adjonction ou restriction de la production du modèle. Dans le cadre d'une imitation avec expansion, le modèle réalise plus que ce qui a été ou qu'il a montré. A l'inverse, une imitation en réduction, seules certaines informations seront reproduites. Enfin, d'un point de vue fonctionnel, l'imitation assume deux rôles distincts : un rôle de communication et un rôle d'acquisition. Leur importance et leur lien plus ou moins étroits diffèrent suivant le niveau de développement du sujet.

Dans le cadre des neurosciences, l'imitation, est une forme de guidage qui permet à l'apprenant novice de profiter de manière implicite des connaissances de l'expert pour apprendre (Van Gog, Paas, Marcus, Ayres & Sweller, 2009). Pour Winnykamen (1990) et Tomasello (1997), imitation et apprentissage par observation sont synonymes. Winnykamen définit l'activité imitative comme l'utilisation intentionnelle de l'action observée d'autrui en tant que source d'informations en vue d'atteindre son propre but. Cette définition met en exergue le caractère actif de l'acte imitatif, c'est souvent le cas en contexte d'apprentissage-enseignement, où l'objectif majeur est celui de faciliter les acquisitions.

Plaçons-nous désormais, du point de vue du modèle. La démonstration explicitée (DE) consiste pour le modèle à montrer et expliquer « quoi faire et comment faire à l'apprenant » avant qu'il agisse (Matmati, Fanton-Bayrou & Lafont, 2020). Le modèle apporte ici la solution en associant démonstration et consignes verbales décrivant ainsi « la séquence gestuelle à réaliser » (Winnykamen, 1990 ; Lafont, 1994). Cette procédure de guidage s'appuie sur la théorie de l'apprentissage social postulant du rôle primordial de l'observation comme vecteur d'apprentissage. Bandura (1986) relève de ce courant et prône le modèle de l'ASCO : l'apprentissage socio cognitif par observation. Il postule que l'observation d'autrui est un vecteur d'apprentissage et qu'il permet d'acquérir des règles pour créer puis adapter des conduites sans avoir à le faire par essai/erreur. L'ASCO permet « d'acquérir les règles pour générer puis réguler des conduites sans avoir à le faire par essais/erreurs » (Lafont, 2014, p.406). La plupart des travaux sur l'apprentissage par observation d'un modèle s'appuient sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977). Quatre processus sont impliqués dans cette théorie : ils jouent un rôle, soit dans l'acquisition des informations, soit sur la décision d'utiliser ces informations. Tout d'abord, l'observateur doit prêter attention à ce qui est montré et sélectionné, les informations qu'il considère comme utiles et ce, compte tenu de ses connaissances antérieures (les processus attentionnels). Par la suite, pour que les informations soient retenues, il faut qu'elles soient codées en mémoire (codage en mémoire, verbal et imagé) à partir de représentations imagées selon le type de tâche et les propriétés du mouvement (forme et qualité de l'exécution) (Hall, 1980, Housner, 1984). Cette représentation sert à guider le pratiquant pour l'action motrice elle-même : planification, détection et correction des erreurs (traduire les représentations en action). Enfin, il convient de noter le rôle important de variables motivationnelles (directs, vicariants, sentiment d'efficacité personnelle) (Winnykamen, 1990).

La théorie de l'apprentissage social se fonde sur une triangulation comprenant l'individu, ses comportements et l'environnement social. Il s'agit là d'un point d'appui pour des procédures de guidages forts, telle la démonstration ou la démonstration explicitée. En effet, selon Bandura (1986), l'individu apprend à partir de l'observation d'un autrui plus compétent, par imitation. La démonstration revêt différentes formes : elle peut être silencieuse (DS) ou explicitée (DE), c'est à dire être accompagnée d'explications verbales (commentaires, explications), (Lafont, 2014). Grâce à la démonstration, l'individu peut construire des savoirs et savoir-faire. L'expérience d'autrui lui sert de guide et évite une démarche par essais et erreurs, notamment coûteuse en temps. Par ailleurs, dans certaines situations, la démarche d'exploration par essais et erreurs peut mettre en péril la sécurité de l'individu. Dans ce cadre, l'individu peut tirer

bénéfice de l'observation et de l'instruction. Observer la démonstration d'un modèle est alors « un processus actif » et non « passif » (Winnykamen & Lafont, 1990 ; Lafont & Martin, 2014). En effet, l'observation d'un modèle externe sert à la construction d'un modèle interne qui fait fonction de guide pour l'observateur. Or, le processus actif de sélection de l'information et la construction d'un modèle interne différent d'une imprégnation passive comme cela a été affirmé en France dans les années 1980 (Winnykamen, 1990).

De leur côté, Carroll & Bandura (1982) ont opérationnalisé expérimentalement cette perspective socio-cognitive dans le domaine des habiletés motrices. En effet, ces auteurs ont montré qu'une séquence motrice complexe constituée d'habiletés morphocinétiques peut être acquise par l'observation d'un modèle externe par des apprenants adultes. Par ailleurs, au début d'une séquence d'apprentissage, le vecteur essentiel de l'information est bien la démonstration plus que le feedback sur sa propre performance (Carroll & Bandura, 1982). Dans ce contexte de développement des apprentissages socio-cognitifs, Mc Cullagh, Weiss & Ross (1989) ont élaboré « une approche intégratrice de l'ASCO » pour l'apprentissage des habiletés motrices. Lafont (2003, 2014) s'est employée à approfondir ces deux modèles et à saisir leur intérêt dans le cas de l'enseignement scolaire en EPS.

Dans le cas d'acquisition d'habiletés motrices spécifiques relevant d'une motricité morphocinétique, (Serre, 1984), Lafont (1994), Laugier & Cadopi (1996) ont montré l'efficacité de la modélisation et de la DE. Cependant, un pas de plus a été franchi par l'étude de Lafont (2002), menée en danse avec des élèves de collège car elle introduit en EPS, à la suite de Winnykamen (1990) la notion d'imitation modélisation interactive (IMI).

1.1.2 L'Imitation-modélisation interactive (IMI)

Si nous reprenons le cas de la démonstration explicitée, le sujet ayant pour rôle de démontrer « ne modifie pas ses productions en fonction du fait qu'il tient le rôle de modèle (...) ce type de situation ne saurait être considéré comme interactif » (Winnykamen, 1990, p.143). En revanche, l'IMI détient une dimension « interactive » au sein de laquelle les comportements de l'imitant et de l'imité s'influencent réciproquement et évoluent conjointement au cours de l'interaction. L'étude de Lafont (2002) est pour nous d'un intérêt direct car elle opérationnalise les procédures de DE et d'Imitation Modélisation Interactive (IMI) dans des conditions

expérimentales similaires aux éléments essentiels de nos observations (âge des élèves, APSA, contexte). Winnykamen (1990, p.12) a précisé la notion d'imitation dans sa fonction acquisitive et développé le concept d'IMI : elle définit l'imitation comme un « acte par lequel un modèle est reproduit ». L'imitation est un mécanisme de réalisation qui se distingue de la réalisation elle-même. Bruner (1983, cité par Winnykamen, 1990, p.13) assimile « l'acte imitatif » à « une conduite intentionnelle et flexible d'autoguidage par référence à un modèle ». L'IMI ne réfère pas à une activité isolée et indépendante de chacun des sujets mais bien à une activité concomitante. En effet, l'IMI induit une double activité : celle du « sujet modèle » et du « sujet imitant ». Le « sujet modèle » après avoir observé la réalisation du « sujet imitant » modifie sa propre production en enlevant les éléments parasites par exemple (Lafont, 2002). Le « sujet modèle » peut aussi, réguler son intervention en augmentant les contraintes où la complexité de la tâche. Lafont (1998) précise que ces nouvelles informations peuvent être aussi bien rétroactives (évaluation de la prestation précédente) que proactives (informations verbales relatives à la marge de progression). Par conséquent, le concept d'IMI développé par Winnykamen permet une réelle intégration des deux pôles de l'interaction. De plus, la prise en compte des modifications des conduites du modèle en fonction de celles développées par le sujet imitant permet de situer la relation d'imitation-modélisation dans un système qui a une dynamique propre (Winnykamen & Lafont, 1990).

Au-delà des perspectives et besoins individuels, Cicero & Lafont (2007, p.335) soulignent que l'efficacité de la dynamique interactive est dépendante « de l'écart de compétence, selon que le tuteur est débutant ou de niveau moyen ». En effet, l'écart de compétence est un élément primordial de l'IMI puisque comme l'affirme Lafont (2002), l'IMI répond à trois principes majeurs : « une réduction momentanée de l'écart de compétence », « une délivrance de rétroaction » et « une mise en évidence d'éléments déterminants dans la réalisation de la tâche ». En ce qui concerne les éléments saillants de la tâche et la mise à disposition des feedback, le « comment faire » est montré en début de séquence par l'expert puis les consignes sont ajustées aux besoins des apprenants (avant et après l'action de l'élève) en fonction des réponses apportées. Le tuteur adapte alors son intervention en ayant recours à la démonstration (explicitée si besoin) (Cicero & Lafont, 2007). Or, cette adaptation est au cœur du concept de « zone de développement proximal » développé par Vygotski (1934/1985) désignant « la distance entre ce qu'un sujet est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'un adulte ou d'un expert » (Lafont, 2002, p.71). En effet, Vygotski (1934/1985, p.112) affirme que « le trait fondamental de l'enseignement consiste en la formation d'une zone de

développement proximal ». L'enseignement donne donc naissance, réveille et anime chez l'élève toute une série de processus internes de développement qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront la conquête propre de l'élève. La zone proximale de développement correspond bien à ce vers quoi l'enfant tend, grâce à l'aide d'autrui. De plus, Vygotski part du postulat d'une sociabilité précoce de l'enfant. En effet, il affirme que « c'est par l'intermédiaire des autres et de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout, dans le comportement de l'enfant est fondé, enraciné dans le social » (p.107, 1932). Or, l'enfant se développe grâce au langage et aux interactions sociales. Par ailleurs, l'ancrage théorique de Vygotski réside dans le fait que l'apprentissage précède le développement dans une théorie de l'éducation, de la culture et de sa transmission (Rochex, 1997). Nous pouvons mettre en parallèle ce constat avec la théorie de « la double naissance » (Vygotski) décrivant l'émergence de savoirs en premier lieu au niveau interindividuel, puis par intériorisation au niveau intra individuel. L'enfant sollicite ses propres processus cognitifs, en relation avec les autres conduisant ainsi l'imitation à endosser deux fonctions : l'une d'acquisition et l'autre de relation-communication (Winnykamen, 1990), la conception de l'imitation-modélisation s'inscrit dans un modèle interactif (Winnykamen, 1987, 1990), dans la mesure où les modifications des conduites d'un des partenaires de l'interaction entraînent la modification des conduites de l'autre et réciproquement.

1.1.3 L'Interaction de Tutelle

Bruner (1983) considère l'interaction de tutelle (IT) comme une relation d'aide entre l'adulte et l'enfant. Pour cet auteur, le processus de tutelle consiste en différents moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui⁴. En effet, l'IT constitue une relation au cours de laquelle l'adulte définit un problème à résoudre (par exemple des buts à atteindre), laisse l'enfant explorer la situation et prend en charge par la suite les éléments de la tâche qui dépassent ses capacités actuelles de résolution de problème. En effet, comme nous l'avons vu en chapitre 1 théorique, la situation problème est construite autour du « franchissement d'un obstacle » pour lequel l'élève ne détient pas

⁴ Concept développé dans les années soixante dans le cadre des expériences américaines du « Learning through teaching » et repris en France dans les années 1980 (Berzin, 2000).

d'emblée toutes les données pour la résoudre (Astolfi, 1993). Grâce à l'IT, l'appropriation collective des « instruments intellectuels » aidera à la construction de la solution.

D'un point de vue théorique, Bruner (1983), fondateur de la perspective socioculturelle, conceptualise la notion d'interaction de tutelle (IT) et d'échafaudage (*Scaffolding*) réalisant un « pont » entre le constructivisme piagétien et le socioconstructivisme de Vygotski (Lafont, 2014 ; Matmati, Fanton-Bayrou & Lafont, 2020). En ce qui concerne la relation d'aide, Bruner se situe en continuité avec la théorie historico culturelle de Vygotski, dont il offre une voie d'opérationnalisation.

Du point de vue des objectifs de chacun des partenaires, la situation d'IT est partiellement dissymétrique : l'objectif de l'adulte est de faire apprendre, celui de l'élève, d'apprendre. Toutefois, les deux parties possèdent un objectif commun : celui de réduire l'asymétrie initiale des compétences à l'égard de la tâche.

Pour Winnykamen (1990, p.125) l'interaction de tutelle (IT) peut être assimilée à « toute situation interpersonnelle (souvent dyadique) » caractérisée par trois facteurs : une dissymétrie, un enrôlement des pairs et une adéquation entre les objectifs poursuivis par les partenaires de l'interaction. Par ailleurs, Bruner définit le développement de la façon suivante : « le développement cognitif de l'enfant se fait dans des cadres contextuels d'interactions et d'échanges au cours desquels vont s'élaborer les savoir-faire. Les situations de communication constituent un sous-ensemble des situations interactives » (Vallat, 2012, p. 41).

Des travaux récents menés par Van de Pol, Volman & Beishuizen (2010), en continuité avec la perspective de Bruner, ont pour objet de préciser « la réalité de l'échafaudage non pas seulement par le questionnement et la démonstration de la solution mais par une interaction comprenant trois caractéristiques clés » (Matmati, Fanton-Bayrou & Lafont, 2020). La première de ces caractéristiques, la contingence, renvoie aux stratégies d'échafaudage adaptées aux réponses des élèves à un temps donné. Par exemple, l'IMI et l'IT sont des formes d'aide « souples et ajustées » dans le sens où elles s'adaptent aux besoins momentanés des apprenants. L'activité du professeur présente donc dans ces cas un certain degré de contingence. Le deuxième principe, l'effacement progressif de l'enseignant, est sous-tendu par un affaiblissement des informations et des stratégies de guidage. L'enseignant est ici amené à diminuer de façon échelonnée le contrôle selon les difficultés rencontrées par les élèves. Enfin, le transfert de responsabilité de l'enseignant vers les élèves réfère aux rôles que l'enseignant délègue au cours de la conduite des situations d'enseignement. Ces différents points peuvent être reliés au

concept de « dévolution » développé par Brousseau (1998) suivant en cela les travaux d'Astolfi & Peterfalvi (1997). La définition des rôles sociaux par l'enseignant fait partie des façons d'exercer la dévolution. Les rôles sociaux tenus par les élèves sont variés et dépendent de l'activité physique enseignée. Selon Wood, Bruner & Ross (1976), la tutelle comporte six fonctions : l'enrôlement du sujet dans la tâche, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration, la démonstration. Si l'élève est en difficulté ou en échec, le tuteur étaye la recherche de solution en déployant son activité d'encadrement selon ces six fonctions.

Dans le cas particulier de l'acquisition des habiletés motrices, les travaux de Lafont (1998), Lafont & Desages (1999) ainsi que Lafont & Gerville-Réache (2000) montrent la spécificité des fonctions de la tutelle dans le cas des habiletés motrices. Ces auteurs ont en particulier mis en évidence différents feedback (sur le but ou sur les actions à faire ; quoi faire ou comment faire), des consignes pro actives (ce qu'il faut modifier pour réussir) ainsi que différents types de démonstrations : la démonstration partielle, la stylisation (démonstration qui met en évidence l'élément pour réussir ou atteindre le but), la démonstration en écho de ce qu'a fait le novice.

Les enseignantes considérées dans notre étude proposent des SCO à leurs élèves. Leur objectif prioritaire est de soutenir l'activité de recherche des élèves durant la SCO ou situation de création. Durant ce temps de recherche, la relation d'étayage consiste à observer et accompagner l'activité de résolution de problème des élèves sans pour autant leur délivrer la solution. En effet, Roegiers (2006, p.11) affirme que la SCO peut être appréhendée comme correspondant à une situation de recherche ou d'exploration. La SCO peut aussi être considérée comme « l'aboutissement des apprentissages » : elle équivaut alors à une situation problème. Pour être résolue, elle nécessite la combinaison des ressources. Or, par l'interaction de tutelle, l'enseignant apporte son soutien, si besoin. Au sein de cette relation, l'initiative de la recherche de solution par l'élève est préservée, le tuteur guide, si nécessaire, l'activité du novice. « Ni trop présent, ni absent, l'enseignant sait ne pas déposséder les élèves de leur activité de recherche de solutions au regard de leurs ressources du moment ». (Falco, 2013, p.26). Cette affirmation souligne une présence « régulée » de l'enseignant en fonction des réponses apportées par les élèves. Le processus d'étayage ainsi mené par une tierce personne permet à l'élève de progresser dans ses apprentissages (Berzin, 2012). Plus précisément, l'interaction de tutelle comporte un processus d'étayage qui consiste pour le partenaire expert « à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son

domaine de compétence et de les mener à terme ». (Bruner, 1983, p.263). Il s'agit d'un processus local, orienté vers la tâche à réaliser (Vallat, 2012, p. 43).

1.2 La DE, l'IMI et l'IT : une efficacité différentielle ?

A la suite des travaux de Winnykamen (1990), une distinction opérationnelle entre l'IMI et l'interaction de tutelle peut être opérée. Lors de l'IMI, l'expert a l'initiative de la solution au problème alors que pour l'IT le débutant conserve l'initiative de la réponse au problème posé. En effet, lors de la situation de l'IMI, « l'expert démontre la solution » puis régule ses informations en fonction des réponses du novice alors que le concept de tutelle réfère à l'étayage de l'activité du novice que l'expert réalise lors du guidage au sein de « situations de résolution de problème », dans ce dernier cas c'est l'initiative de la solution qui est dévolue au novice (Matmati, Fanton-Bayrou & Lafont, 2020).

Les trois procédures (DE, IMI, IT) utilisent la démonstration, cependant, dans le cas de l'IT c'est une forme stylisée de démonstration dans laquelle le tuteur reprend en stylisant une tentative de résolution du novice (Winnykamen, 1990) et / ou insiste sur un trait décisif de la solution.

Dans la continuité des travaux de Carroll & Bandura (1982), Lafont (1994) a montré l'efficacité de la DE en comparaison à l'aménagement matériel avec consignes verbales en danse. La notion de tutelle a donné lieu à des recherches dans le cas de l'acquisition des habiletés motrices permettant à la fois de valider ce type de guidage et de décliner ses spécificités (Lafont & Desages, 1999). Par ailleurs Vincent-Morin & Lafont (2005) ont investigué les choix des procédures de guidage (DE et IT) pour l'acquisition d'une tâche nouvelle en badminton par des élèves de classes de 6^{ème} en situation quasi expérimentale.

Ces trois procédures sont situées sur un continuum quant à l'initiative de la production de la solution au problème posé, de la plus instructive (DE) à la plus émancipatrice (IT).

Par ailleurs, l'IMI et l'IT sont des formes d'aide « souples et ajustées » dans le sens où elles s'adaptent aux besoins momentanés des apprenants. L'activité du professeur présente donc un certain degré de contingence. Sous le terme plus général de guidage ou « procédures ajustées », on entend des guidages souples qui sont adaptés « qualitativement et quantitativement aux besoins momentanés de l'apprenant (p.29) » (Lafont & Martin, 2014). Il s'agit là de

l'interaction de tutelle, de l'imitation interactive et des coping modèles. Ainsi, Lafont (2002), montre que l'IMI en danse permet d'adapter « la nature des informations délivrées au niveau momentané de réalisation des novices ». Dans le cadre de cette expérimentation, cette condition est plus efficace que la DE qui « consiste à démontrer et commenter les éléments de la tâche à l'identique sans prise en compte de leurs difficultés ou progrès » (p.75). Ainsi, le guidage souple qui englobe l'IMI, présente un intérêt certain lors de nouvelles tâches gymniques notamment (Lafont & Martin, 2014). Dans cette lignée, un modèle qui structure spécifiquement ses interventions verbales et physiques selon ce qu'il « lit » dans l'activité de l'apprenant s'avère particulièrement efficace. L'IMI combinerait alors plusieurs procédures : des démonstrations partielles ou totales, une stylisation de l'habileté avec exagération des points clés, mais il reproduit aussi des erreurs d'un novice pour lui signaler les « caractéristiques déterminantes » de l'habileté (Bruner, 1983).

Par ailleurs, Vincent-Morin & Lafont (2005) montrent dans leur recherche que les élèves ont choisi de façon plus importante des guidages forts plutôt qu'une organisation en autonomie ou l'IT et ce afin d'acquérir un service en tennis de table. Par conséquent, lors d'un apprentissage technique, des élèves débutants de classe de 6^{ème} préfèrent des guidages forts de type démonstration explicitée et explication.

Ces procédures donnent lieu à approfondissement dans le chapitre n°4 de la partie théorique.

1.3 Coping modèle

Selon Lafont (2010), Martin (2011), le coping modèle est une procédure évolutive au même titre que l'interaction de tutelle et l'IMI. Le coping modèle est issu des travaux de Shunk & Hanson en mathématiques ; concernant l'acquisition des habiletés motrices, les recherches ont été menées par Weiss, Mc Cullagh, Smith & Berlant (1998). Selon Martin & Lafont (2014, p.91), « les coping modèles rendent prégnants les états affectifs et psychologiques initialement négatifs et progressivement améliorés, qui accompagnent l'apprentissage d'une tâche nouvelle ». Les auteurs insistent sur le caractère « évolutif » de cette modélisation. Cette modélisation a été développée auprès d'élèves anxieux. Dans ce cadre, les travaux de Martin & Lafont (2014, p.91) montrent que d'autres procédures que la seule démonstration sont mises en place afin de s'adapter aux caractéristiques des élèves : « le coping modèle déploie ainsi des stratégies pour affronter ses appréhensions ; l'observateur assiste à toutes les étapes de

l'amélioration de la performance et des réponses psychologiques du modèle. » Les progrès ainsi engendrés pour l'élève acteur sur ces deux plans auraient un effet positif sur les possibilités d'analyse de l'observateur. Le rôle des coping modèles a été approfondi, en natation par Weiss, McCullagh, Smith & Berlant (1998) et en gymnastique par Martin (2011).

1.4 Adaptation du guidage et dispositif dyadique

La modélisation suivante inspirée de Lafont (2010, p.23) montre l'adaptation du guidage suivant le dispositif dyadique utilisé.

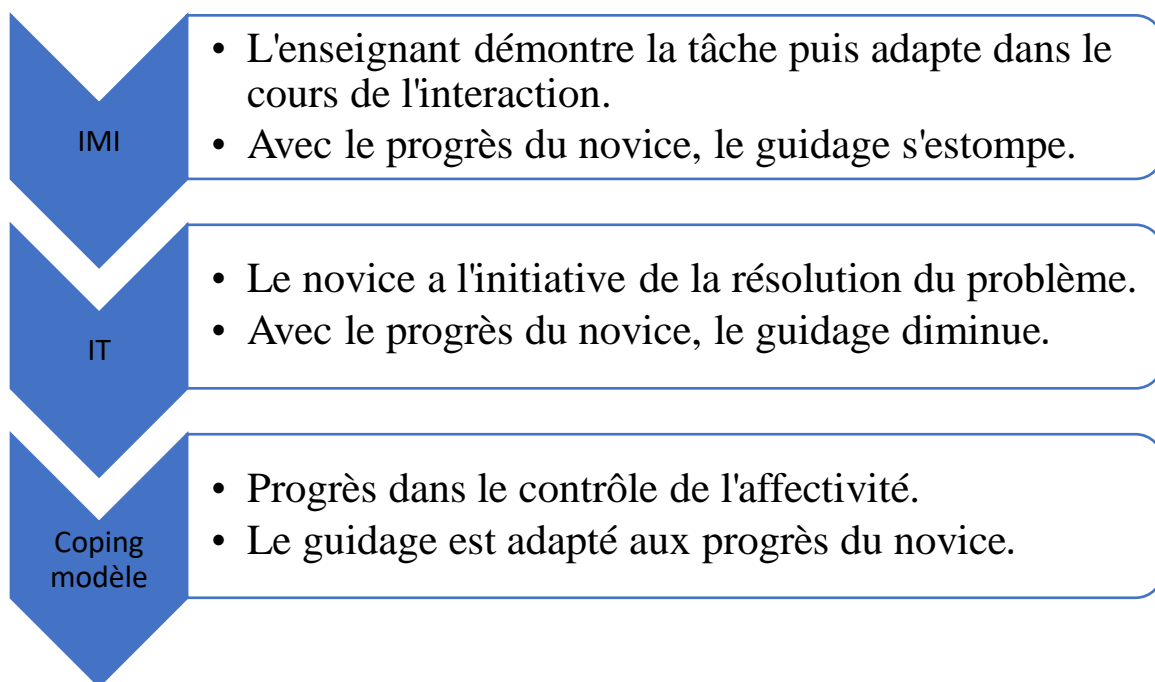


Figure (1) : Dispositif dyadique et adaptation du guidage (inspiré de Lafont, 2010).

Cette modélisation montre que le guidage évolue selon les progrès du novice dans chacune des configurations. De plus, l'enseignant détient un rôle plus ou moins contrôlant selon le dispositif dyadique considéré.

Ces dispositifs sont reliés aux différents courants théoriques. Nous proposons ci-après une synthèse de ces différentes approches.

1.5 Synthèse des courants théoriques

Afin de synthétiser les différents cadres convoqués, la modélisation ci-dessous reprend les points clés de chacune des approches.

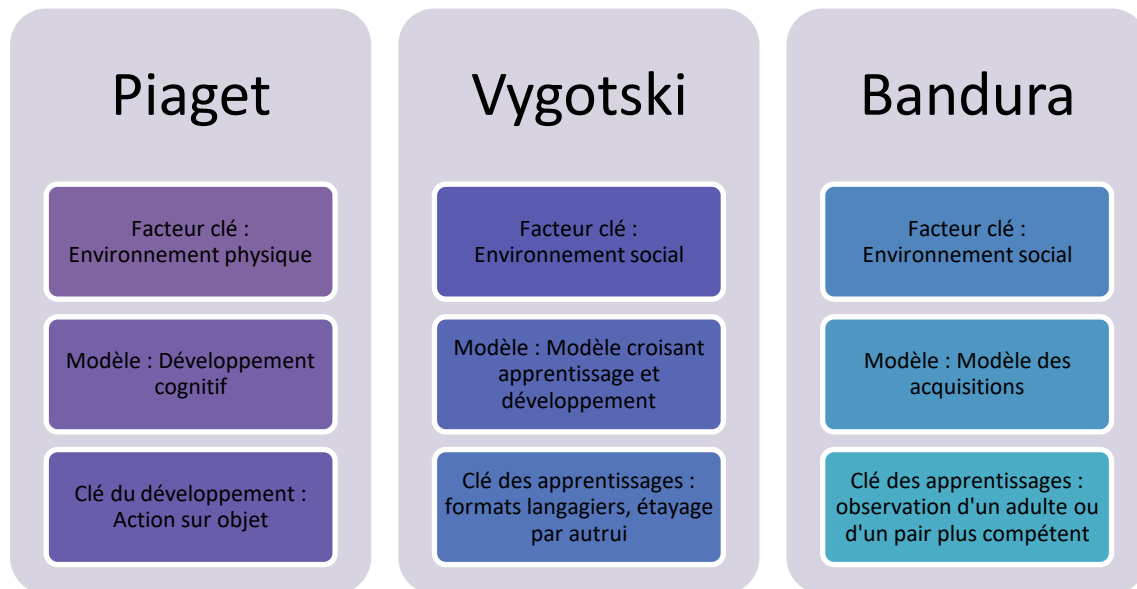


Figure (2) : Synthèse des approches théoriques (inspirée du tableau référencé dans Lafont, 2014, p.104).

Tudge & Winterhoff (1993) ont approfondi dans leurs travaux les différences et les similitudes entre ces trois théories qui relèvent, selon eux, d'une « vision du monde » différente dans le domaine de la psychologie. Malgré cette différence de point de vue, ces trois théories partagent des orientations communes, toutes trois cherchent à comprendre les mécanismes du développement de l'enfant. En effet, un point commun dans la perception de la notion de développement peut être avancé : chaque théoricien considère que les individus jouent un rôle actif dans leur propre développement/apprentissage de l'enfant. Plus précisément, dans la théorie de Vygotsky, les processus de collaboration avec une personne plus compétente serait la manière d'atteindre la meilleure compréhension de la situation. D'un autre point de vue, le constructivisme développé par Piaget, avance que les connaissances sont construites par les apprenants durant l'action au sein d'une situation problème. En effet, selon cette approche, seule l'interaction entre l'individu et son milieu lui permet d'acquérir de nouveaux savoirs. De plus, le processus enseignement/apprentissage résulte du couplage de l'assimilation et de

l'accommodation. En effet, les processus de construction des savoirs sont amenés à être transformés dans un premier temps lors de la confrontation de l'élève face à une nouvelle situation-problème : il intègre les nouvelles données venant du milieu en les reliant au déjà existant (l'assimilation). Dans un deuxième temps, l'accommodation résulte de l'adaptation de l'individu aux nouvelles situations qu'il rencontre ; dans ce cas, un ajustement des façons de penser, faire et agir est opéré. Bourgeois (2018, p.4), caractérisant la vision éducative de Piaget, affirme que « l'apprentissage doit être vu avant tout comme un processus de construction ou mieux encore de transformation de connaissances « déjà-là » en connaissances nouvelles ».

Enfin, un point de convergence lié à l'activité d'imitation de l'enfant peut être relevé, en accord avec Winnykamen (1990). Ainsi, selon Tudge & Winterhoff (1993, p.64, traduction personnelle) : « les enfants n'imitent pas passivement leur modèle mais sont cognitivement actifs dans ce processus. » Cette contradiction dans l'activité d'imitation est explicitée par Winnykamen (1990, p.96) : « l'association souvent faite des termes observation et passivité a de quoi surprendre. Si l'absence d'activité explicite, extérieurement observable, était équivalente à la passivité, il faudrait dénier toute composante d'activité aux actions intériorisées, ce qui relèverait du paradoxe ». L'auteure souligne bien ici la dynamique de cette activité relevant de processus internes actifs.

Des divergences liées aux facteurs de développement apparaissent entre les conceptions de Piaget et de Vygotsky. En effet, Piaget considère que l'enfance est individuelle puis sociale alors que pour Vygotsky, l'enfance est ancrée dans les interactions sociales dès le commencement de la vie (Winnykamen, 1990 ; Tudge & Winterhoff, 1993). La nature sociale et culturelle du développement entraîne une redéfinition des relations entre développement et apprentissage qui passe par l'introduction d'un concept scientifique nouveau : la zone proximale de développement. Pour comprendre le rapport entre développement et possibilité d'apprentissage, Vygotsky propose de distinguer deux niveaux de développement : le niveau de développement présent ou actuel (évalué par ce que l'enfant est capable de faire seul) et le niveau de développement potentiel ou proximal (évalué par ce que l'enfant est capable de faire avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté).

Du point de vue de l'influence sociale, Bandura se rapproche de la vision de Vygotsky puisqu'il avance que les interactions entre pairs sont efficaces dans le cas de l'apprentissage.

2. Interactions entre élèves

Les interactions sociales détiennent un rôle prépondérant au sein des apprentissages en classe. En effet, certains travaux en psychologie sociale (évoqués précédemment dans ce chapitre dont notamment Perret-Clermont, 1979 ; Doise & Mugny, 1981) montrent que la prise en compte d'un pair est primordiale dans l'acquisition de connaissances. Ainsi, les formes de travail collaboratif sont très utilisées en classe. Ces modalités de travail peuvent être vécu au sein d'un groupe restreint, dans le cas de l'apprentissage coopératif, ou de dyades. Au sein de cette forme de groupement, il est possible de distinguer les interactions dites symétriques et dissymétriques. Nous retrouvons, dans ce cadre, les dispositifs de tutorat entre pairs.

2.1 Les interactions dyadiques

2.1.1 Définition

La situation d'interaction en dyade fait référence à deux élèves qui travaillent ou qui résolvent un problème ensemble ils n'ont pas de rôle particulier assigné contrairement à la situation de tutorat de pairs. Cette dyade peut être symétrique ou dissymétrique. Pour Winnykamen, (1990, p.105) « la notion de dyade symétrique réfère à la symétrie des âges, des compétences qui en découlent, des statuts des partenaires, etc...., et aussi des compétences spécifiques à la tâche, au début de l'interaction agencée expérimentalement ». Les échanges entre les élèves ne sont pas planifiés mais évoluent de façon spontanée. Comme l'affirme Winnykamen (1990, p.105), les situations dyadiques symétriques ne le sont pas strictement et connaissent des épisodes de dissymétrie : « Si l'existence de moments de dissymétrie dans la dynamique interactive des dyades symétriques est peu contestable, la proposition corrélatrice est tout aussi vraie, on trouve dans les dyades dissymétriques des moments de symétrie, voire de dissymétrie inversée (Verba et Winnykamen, 1992, p.105) ».

Les travaux de Doise & Mugny (1981, 1997) concernent prioritairement les dyades symétriques. En effet, l'école « néo-piagétienne » représentée par Doise, Mugny & Perret-Clermont s'est fondée sur les travaux de Piaget, tout en les dépassant, pour développer la notion

de « conflit-sociocognitif ». La notion de conflit conserve son importance. En effet, Doise, Mugny & Perret-Clermont (1976, p.1) décrivent le conflit socio-cognitif comme une situation « où la contradiction à la stratégie d'un individu trouve explicitement sa source dans la stratégie d'un autrui ». Winnykamen (1990, p.87), précise que pour qu'un conflit socio-cognitif ait lieu, « le niveau actuel des partenaires face à une notion donnée et la situation créée doivent induire une opposition entre les réponses. (...) Pour que le conflit ainsi provoqué bénéficie aux partenaires, des échanges doivent s'établir pour la recherche d'une solution cognitive commune ». Alors, le conflit trouve sa source dans les interactions sociales permettant ainsi d'élaborer avec autrui et pas seulement d'imiter autrui (Doise et al., 1976). Durant ces moments d'interaction, les élèves peuvent être amenés à confronter leur représentation du problème conduisant ainsi au développement cognitif de l'individu : « tout progrès résultera alors d'une coordination (constructive) de points de vue opposés d'acteurs de mêmes niveaux » (Thèse de Smedslund) (Doise et al., p.2, 1976). Dans ce cadre, le conflit apparaît comme une source incontournable au « développement cognitif » puisqu'il contribue à élaborer une stratégie avec un pair. Par ailleurs, Gilly, Fraisse & Roux (1988, p.23) insistent sur le fait que le problème détient une « dimension sociale », « c'est dans la coordination des points de vue pour parvenir à un accord, c'est-à-dire dans la recherche du dépassement du déséquilibre cognitif inter individuel, que les sujets pourront dépasser leur propre déséquilibre intra individuel ».

Le processus de construction des connaissances est actif et non passif : les connaissances ne sont pas « reçues » de l'environnement. Piaget (1932) parle, en effet, d'une « confrontation » à soi et aux autres. Cette confrontation à l'environnement physique que Piaget développe a donné lieu au concept de « conflit cognitif ». Le « conflit cognitif » est issu de la tension entre les structures cognitives actuelles et les éléments de l'environnement (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 2008). Selon Piaget (1975), les déséquilibres sont vecteurs de progrès afin d'atteindre une « rééquilibration majorante ». Le conflit est donc le moyen d'atteindre « un palier supérieur d'équilibre » (Astolfi et al., 2008).

2.1.2 Application au cas des habiletés motrices

Dans le cas de l'apprentissage entre pairs des habiletés motrices, quelques travaux français ont examiné les effets des interactions dyadiques. D'Arripe-Longueville, Fleurance & Winnykamen (1995), ont démontré que le travail en situations dyadiques symétriques et

dissymétriques provoque des apprentissages moteurs et cognitifs supérieurs à un travail individuel pour l'acquisition d'une acrobatie en Gymnastique, le salto avant. D'autres travaux menés par D'Arripe-Longueville (1998) ont attesté des bénéfices d'interactions sociales paritaires dans le cadre d'apprentissage d'une habileté prioritairement morphocinétique : le virage en brasse. Par ailleurs, ces études démontrent une efficacité plus importante des dyades dissymétriques dans l'apprentissage de ces habiletés, en comparaison à des dyades symétriques. Cette supériorité est davantage visible dans le cadre de dyades faiblement dissymétriques. Par ailleurs, dans le cas d'habiletés stratégiques en Handball, Darnis, Lafont & Menaut (2005) ont montré que le travail en dyade est toujours supérieur au travail réalisé de façon isolée ou sans interactions verbales.

Enfin, l'étude de Darnis & Lafont (2008) a pour objectif de montrer l'influence de la forme de groupement (symétrique versus dissymétrique) sur des performances décisionnelles en Handball. La situation d'apprentissage coopératif choisie consiste en une alternance de montées de balle (deux attaquants contre deux défenseurs) et d'interactions verbales dyadiques. Les auteurs concluent : « la mesure des progrès montre que la forme de groupement influence les progrès dans le sens où la condition dissymétrique est plus favorable aux progrès que la condition symétrique (p.75) ». De plus, ces travaux démontrent que les sujets détenant un faible niveau tirent particulièrement bénéfice de la condition dissymétrique.

2.2 Le courant de l'apprentissage coopératif (AC) et le courant de l'apprentissage assisté par les pairs (PAL)

2.2.1 L'apprentissage coopératif (AC) : principes et bénéfices de l'AC

Le courant de l'apprentissage coopératif est issu des travaux de Deutsch (1949) qui définit la notion « d'interdépendance sociale positive ». L'AC est donc un dispositif de travail en petits groupes d'élèves détenant des buts liés les uns aux autres. L'interdépendance positive suppose que l'atteinte du but par un membre du groupe facilite l'atteinte du but par un autre membre (Deutsch, 1949), cité par Lafont & Winnykamen (1999). Johnson & Johnson (1990) reprennent cette définition et la précisent. Au total, ils définissent les cinq principes organisateurs de

l'apprentissage coopératif, classiquement en usage par les études dans le domaine aujourd'hui. Ainsi l'AC se définit par cinq principes organisateurs : les groupes sont hétérogènes et doivent être en interactions en face à face et en situation d'interdépendance positive ; les étudiants travaillent vers un but commun et chacun doit être engagé en vue d'une réussite collective ; chaque membre a une responsabilité individuelle pour la réussite collective ; essentielle au fonctionnement du groupe ; les étudiants doivent développer des habiletés coopératives facilitant le travail de groupe.

Par ailleurs, Johnson & Johnson (1990) avancent que l'hétérogénéité (mixité, niveau etc...) est primordiale afin d'enrichir les interactions au sein des groupes dont le fonctionnement est amélioré s'il est hétérogène et composé de quatre à six personnes (Johnson, Johnson & Holubec, 1998).

Les bénéfices de l'AC sont divers car cette méthode pédagogique aide au développement de la réflexion, sollicite la pensée critique, améliore les compétences langagières, et enfin crée les conditions d'un apprentissage exploratoire (Johnson & Johnson, 1990). Les bénéfices sont donc perceptibles à différents niveaux : aussi bien dans le climat de la classe qu'au niveau des dimensions cognitives et sociales de la personne. De même, Slavin (1983, cité par Lafont & Winnykamen, 1999) avance l'idée que l'AC est un vecteur de réussite scolaire mais aussi améliore les « relations de groupe » avec des comportements plus positifs vis-à-vis des pairs, l'« estime de soi » et la faculté à coopérer.

2.2.2 Conditions d'efficacité de l'AC

A l'instar de Gillies (2003) nous pouvons nous demander si la préparation à la coopération entraîne des différences dans les interactions au sein des groupes et par là quels effets sont décelables sur les apprentissages des élèves ? Gillies (2003) en continuité avec les travaux précédents de Gillies & Ashman (1996), dans une étude portant sur des enfants qui travaillaient dans des groupes formés (ayant reçu une formation en compétences sociales) et coopératifs non formés, ont constaté que non seulement les enfants des groupes formés étaient plus coopératifs, mais ils avaient aussi une perception très différente de l'ensemble des pairs, en tant que groupe auquel ils pouvaient participer, échanger des idées et prendre des décisions conjointes.

Ainsi l'étude de Gillies (2003) donne un aperçu de cinq études différentes que l'auteur a menées et qui démontrent clairement l'importance de structurer le travail coopératif en petits groupes en classe. Afin de participer à la structuration des groupes, plusieurs prérequis sur la façon de travailler ensemble sont nécessaires (Johnson & Johnson, 1990) : l'interdépendance des tâches qui a été établie dans les groupes afin que chacun contribue au fonctionnement du groupe, la responsabilisation individuelle, les dimensions suivantes sont aussi primordiales : l'écoute active des autres, les remarques constructives médiées par la compréhension du point de vue de chacun, le partage équitable des tâches et des ressources, les encouragements concernant les efforts accomplis. A propos des résultats obtenus par Gillies (2003, p.46, traduction personnelle), l'analyse des échanges langagiers a montré que « enfants des groupes structurés utilisaient des stratégies de langage plus sophistiquées et discutaient de contenu de tâche plus pertinent au fur et à mesure qu'ils partageaient l'information et développaient de nouvelles connaissances ». Ces travaux avancent que ces interactions constructives ont favorisé les apprentissages.

Dans le même sens, Terwel, Gillies, Van Den Ede, & Hoek (2001) ont mené des travaux concernant les effets de l'entraînement des élèves aux compétences de communications incontournables visant les processus de coopération et d'explications durant cette phase. Ces auteurs montrent que les personnes entraînées exercent davantage l'activité de coopération en donnant des explications plus nombreuses. Par ailleurs, selon la nature de la tâche proposée (plutôt fermée ou ouverte), les interactions évoluent. En effet, les tâches ouvertes nécessitant une part d'exploration et de découverte favorisent davantage « le partage des idées et des informations » (Baudrit, 2007, p.67). Nous pouvons ici mettre en parallèle les tâches fermées et les situations ciblées d'une part et les tâches ouvertes et les situations complexes d'autre part.

La problématique des différents modèles et méthodes d'AC se montre selon selon l'interdépendance entre les rôles différents et l'autonomie plus ou moins grande laissée aux élèves dans leurs choix.

2.2.3 L'AC dans le cadre des habiletés motrices

Dans le cas de l'EPS, Lafont & Winnykamen (1999) analysent les caractéristiques essentielles de l'apprentissage coopératif pour différentes APSA, ainsi que les relations complexes entre coopération et compétition dans ce domaine. Elles soulignent en particulier comment

coopération et compétition en EP et Sport peuvent être enchâssées, et analysent les différentes APSA en EPS du point de vue de la coopération et des buts individuels, duels ou collectifs. Par ailleurs, elles déterminent trois niveaux de coopération en s'appuyant sur les travaux de Deutsch (1949) : agir ensemble pour un objectif commun (ex : gain du match), synchroniser des actions dans le but d'atteindre un objectif identique, s'entraider entre membres d'un groupe en vue de coopérer. Ces trois niveaux enchâssés sont présents dans nos investigations empiriques.

En EPS, les bénéfices retirés par l'AC sont importants. L'étude qualitative de Dyson (2001, 2002) met en avant la notion de « petit groupe » en le caractérisant « d'hétérogène » et de « structuré » dans le cas de jeux collectifs, elle montre au travers d'entretiens et de documents de type journal de classe quelques effets bénéfiques du travail en groupe restreint. Étudiant les représentations de l'AC chez les enseignants et les élèves, ces travaux révèlent que les enseignants ont conscience que l'AC aide à la construction des compétences motrices, sociales et méthodologiques liées au fonctionnement du groupe. Dyson (2001) montre, dans ses travaux, que les élèves de 10-12 ans développent des compétences motrices et sociales lors de situations collaboratives en volley-ball et basket-ball. Ainsi, Dyson (2001, p.28) met l'accent sur l'importance de l'usage de l'apprentissage coopératif qui permet aux enseignants de confier des responsabilités aux étudiants afin de les engager dans un apprentissage auto-dirigé : « avec l'AC, l'instructeur n'est plus le seul directeur de l'instruction mais aussi, il est le moyen facilitant l'apprentissage et la découverte des solutions par les élèves » (Traduction personnelle). De plus, en danse, Yoder (1993, cité par Dyson, 2001) affirme que lorsque son enseignement est conçu selon les principes de l'apprentissage coopératif, les étudiants progressent aussi bien d'un point de vue moteur que social.

Dans le cas d'un cycle de Basket-ball, Lafont, Proeres, & Vallet (2007) ont étudié, grâce à une expérimentation, les échanges verbaux (concernant le jeu) entre partenaires de 3 équipes du groupe expérimental (en comparaison avec 3 équipes du groupe contrôle qui ne réalisent pas d'échanges verbaux entre les phases de jeu). L'objectif était ici de préciser les effets des échanges verbaux sur différents paramètres : les relations entre les personnes du groupe, le tir en basketball et le niveau de compétence lors des matches. L'étude des phases de jeu et des échanges langagiers a montré des effets positifs sur le niveau de compétence motrice en attaque et sur l'efficacité en matches. En revanche les relations inter-personnelles ne sont pas significativement modifiées pour l'ensemble des élèves. Seuls, les élèves isolés en début de session tirent bénéfices des interactions verbales entre les phases de jeu.

2.3 L'apprentissage assisté par les pairs (*Peer-assisted learning, PAL*)

2.3.1 Définitions et paramètres du PAL

Le PAL renvoie à des stratégies d'enseignement permettant l'acquisition de connaissances grâce au rôle d'autrui (Topping & Ehly, 1998 ; Ensergueix, 2010). Plusieurs théories ont influencé ce concept dont la perspective « Learning by teaching » reposant sur le principe qu'« enseigner c'est apprendre une seconde fois ». Le volet de « l'explication » constitue le fondement du PAL pointant ainsi l'activité métacognitive des élèves. Ces différents points rapprochent le PAL de l'AC. Ainsi, Ginsburg, Rohrbeck & Fantuzzo (2006, cités par Epinoux, 2014), affirment que le PAL englobe l'AC.

2.3.2 La mise en œuvre du PAL en milieu scolaire

Les travaux recensés par Lafont (2010) dans ce domaine concernent d'une part les répercussions de l'entraide entre pairs sur le plan cognitif et d'autre part les effets sur l'acquisition de compétences liées à chaque discipline par exemple en lecture (Topping & Bryce, 2004). Par ailleurs, selon Ensergueix (2010, p.43), « la mise en œuvre du PAL la plus diffusée à l'École est le tutorat entre pairs ». Dans sa définition stricte, le tutorat entre pairs consiste à regrouper deux élèves de niveau d'habileté différent (dyades dissymétriques) et à assigner explicitement au plus compétent le rôle de tuteur (Winskykamen, 1996). Toutefois, l'exploration récente de la littérature PAL, anglo-saxonne particulièrement, indique qu'à cette forme « fixe » de tutorat entre pairs, certains préfèrent des formes « réciproque » et/ou « en classe entière ».

L'observation des modalités de fonctionnement groupal mises en place par les enseignantes nous montrent le recours à des outils variés quant à l'évaluation entre pairs. L'utilisation d'un outil d'évaluation entre pairs permet aux élèves de se situer sur un niveau de compétence en fonction de la couleur attribuée par les pairs (bleu/vert/jaune/rouge). Dans ce cas, l'élève dépasse son rôle d'observateur pour devenir évaluateur. Cet artefact, nommé « les cartes », se rattache à une procédure d'évaluation par les pairs soit le « Peer Assessment » (Johnson, 2004).

2.4 L'évaluation par les pairs : le Peer Assessment

2.4.1 Définitions

Topping (2009, p.20) définit le Peer Assessment comme « un dispositif pour les apprenants pour considérer et spécifier le niveau, la valeur ou la qualité d'une production ou d'une performance réalisée par des pairs ». Topping (2009) affirme que les feedback, émanant des pairs sont disponibles plus rapidement et en plus grande quantité que s'ils sont formulés par l'enseignant. Les feedback détiennent des effets positifs sur les apprentissages et diminuent les erreurs s'ils sont reçus « attentivement » et « positivement » : ceci participe à l'autorégulation des compétences (Topping, 2009). En effet, cette stratégie permet aux élèves de mieux planifier leurs objectifs en décelant leurs points forts et points faibles.

Winne (1995) étudie les différentes fonctions que peuvent détenir les feedback comme confirmer des informations existantes ou en ajouter de nouvelles, identifier et corriger les erreurs et améliorer les conditions d'application des informations. Ensergueix (2010) reprend Topping & Ehly (1998, p. 8) afin de définir le feedback comme une suggestion émanant des pairs afin « d'évaluer de manière formative et qualitative les productions ou résultats de l'apprentissage d'autrui dans un groupe ».

Les bénéfices du Peer Assessment s'expriment par « l'amélioration dans l'efficacité et la qualité de l'apprentissage. (...) De manière importante, il y a des gains en tant qu'évaluateur ou évalué » (Topping, 2009, p.22). Les travaux concernant l'efficacité du Peer Assessment montrent aussi que ce type de configuration entre pairs permet l'acquisition de nouvelles habiletés. Par ailleurs, comparativement à d'autres procédures de fonctionnement, le Peer Assessment accroît l'efficacité technique ainsi que l'investissement (Ensergueix, 2010) et le sens des responsabilités. De plus les bénéfices sont aussi, selon Topping (2009), d'ordre cognitif et métacognitif (vers une meilleure conscience de soi) et peuvent se développer avant, pendant ou après le temps d'interaction évaluative.

Topping (2003) explicite plusieurs préconisations concernant la mise en œuvre du Peer Assessment par l'enseignant. Tout d'abord, il s'agit de mener un travail collaboratif et de spécifier le contenu à évaluer tout en impliquant les élèves à développer et préciser les critères d'évaluation. De plus, pour des interactions bénéfiques, la constitution des groupes est

importante : il s'agit « d'équilibrer l'association des élèves par niveau d'objectif commun », notamment. S'agissant du fonctionnement du Peer Assessment, une explicitation claire des attitudes de la part de l'évaluateur et de l'évalué est attendue ainsi qu'un support (fiche, tableau ...) rappelant la marche à suivre et des propositions pour aider à l'étayage et trouver des solutions pour résoudre les difficultés. En plus, il est possible de complexifier ou simplifier l'observation selon les difficultés rencontrées par les élèves à relever les indices pertinents lors des observations menées. La circulation de l'enseignant au niveau des groupes ainsi que son activité de supervision, détiennent une importance primordiale : l'enseignant donne régulièrement des feedback et analyse la qualité des feedback donnés par les pairs.

Enfin, Falchikov (2001) avance l'idée que la construction des outils, la formation et le suivi des élèves dans le cadre du Peer Assessment est coûteuse en temps pour l'enseignant mais à long terme permet un gain de temps notable puisque les élèves ainsi formés gagnent en autonomie (Jenkinson, Naughton & Benson, 2013).

Le concept de « pédagogie coopérative » est aussi abordé en tant que « méthode pédagogique cherchant à mettre en cohérence des valeurs, des activités, des pratiques, des outils... envisage l'apprentissage comme un processus dynamique se construisant avec les autres, par les autres, pour les autres et non pas seul contre les autres » (Vincent, 2006, p.3). La pédagogie coopérative aurait pour finalité, entre autres, de développer des compétences méthodologiques. L'analyse des échanges langagiers nous permettra de commenter et qualifier ces interactions afin de repérer des indicateurs de compétences méthodologiques.

Du point de vue du contexte de notre recherche, les différents rôles en danse sont à interroger en regard des processus de coopération et de co évaluation. Le rôle de chorégraphe n'engage pas le même type de coopération que ceux de compositeurs au sein d'un groupe de danseurs (rôles assignés a priori identiques). Cette donnée fait particulièrement écho aux situations rencontrées en danse, notamment lors de la tenue du rôle de spectateur qui doit construire une ligne d'analyse critique et objective de sa propre prestation et de celle de ses pairs. Dans ce cas alors sont convoqués plus particulièrement des processus qui relèvent du Peer Assessment ou « évaluation par les pairs ».

2.5 *Tutorat et tutorat réciproque*

2.5.1 *Définitions*

Ensergueix & Lafont (2009, p.39) définissent le tutorat comme « un regroupement de deux élèves de niveaux de compétences différents dans la tâche (dyade dissymétrique) » au sein duquel, les rôles de tuteurs et tutorés sont attribués par l'enseignant (ou l'expérimentateur). Guichard (2009, p.33), suivant en cela Winnykamen (1990), insiste sur le caractère asymétrique de la relation tuteur/tutoré : « le tutorat repose sur une asymétrie de compétences et une différence de but : le tutoré (ou novice) doit faire tandis que le tuteur doit faire faire ». Ainsi, deux élèves de niveaux différents sont regroupés, le rôle de tuteur est donné au plus compétent (Winnykamen, 1996). La difficulté de la tâche du tuteur est réelle puisqu'il s'agit de coordonner trois composantes : un modèle de performance, des connaissances « de » et « sur » l'apprenant et des connaissances sur la façon d'enseigner : la compétence du tuteur réside dans sa capacité à diagnostiquer et répondre aux besoins du tutoré (Ensergueix & Lafont, 2009). La plus ou moins grande maîtrise des compétences langagières permet de plus ou moins expliciter la manière de réaliser la tâche ou d'explicitier les règles. A ce propos, Berzin (2005) affirme que les compétences langagières jouent un rôle important dans « la conduite de la tutelle ». Par ailleurs, les travaux de Berzin montrent que les enfants en difficulté dans les compétences langagières compensent les difficultés en favorisant les échanges non verbaux avec leurs pairs (on peut rapprocher ici la démonstration en danse). Berzin (2005, p.12) reprend Barnier (2001) et insiste sur le fait que l'activité du tuteur dépasse le seul fait de communiquer autour de la tâche à réaliser mais de « reconstruire sur le plan logico-verbal la logique de résolution de la tâche dans le but de la rendre plus intelligible par le tutoré. » Une telle activité met en jeu des compétences liées à la métacognition (fondée sur le « comment faire »). D'Arripe-Longueville (2000) affirme que les bénéfices retirés par le tuteur en situation d'interaction sont d'ordre intellectuel, social et émotionnel. En effet, Guichard (2009, p.20) rappelle que la part du langage est « prépondérante » dans les situations tutorielles : « comme il ne peut pas effectuer la tâche, le tuteur utilise des ressources diverses du langage pour accompagner l'action de son tutoré ». De plus, l'auteur rappelle les bénéfices du tutorat envers le tuteur. En effet, ce dernier peut accroître ses compétences car il approfondit « ses connaissances de l'objet étudié au cours des échanges réalisés pendant la situation de tutorat » (Guichard, 2009, p.20).

Par ailleurs, Winnykamen (1990) souligne que quatre entités sont à prendre en compte pour qu'il y ait progrès du tuteur : « le niveau préalable du tutoré, celui du tuteur, la différence entre les niveaux des partenaires et les procédures mises en œuvre dans la situation tutorielle ». Berzin (2012) aborde un aspect particulier des procédures en « situation tutorielle » : l'information préalable ou non du rôle de tuteur confié à l'élève. En effet, les rôles de « tuteur » et « tutoré » sont parfois établis à l'avance par l'enseignant. L'auteur constate que lorsque l'élève n'est pas informé en amont du rôle qu'il détient, il « se montre peu soucieux d'entrer en scène, au sens défini par Bruner (1983) dans le cadre de l'étayage » (Berzin, 2012, p.11). En revanche, si le rôle de tuteur détenu par l'élève est connu à l'avance, « la diminution des propos de type constatatif au profit de ceux directifs paraît rendre compte des efforts déployés par celui-ci pour entrer en scène » (Berzin, 2012, p.11). Les propos constatatifs renvoient ici à la présentation d'une situation concrète, comme l'évaluation d'un pair, sans que ce dernier soit impliqué à la différence des propos directifs qui mettent en jeu le partenaire. De plus, le discours du tuteur comporte très peu de questionnement permettant la remise en cause des façons de faire actuelles.

Par ailleurs, Foot & Barron (1990) soulignent qu'afin que les tuteurs puissent intervenir en fonction des difficultés rencontrées par le tutoré, il est nécessaire que la situation proposée soit adaptée.

Le tutorat réciproque entre pairs (Reciprocal Peer Tutoring) est un cas particulier de tutorat. En effet, dans cette condition, les élèves alternent les rôles de « tuteur » et de « tutoré ». Ensergueix & Lafont (2009, p.39) affirment que « dans le cas du tutorat réciproque entre pairs, il s'agit d'attribuer des rôles de tuteurs sans qu'il y ait une expertise supplémentaire pour ces derniers ». Cette forme de tutorat présente l'avantage d'être aisément mise en œuvre au sein de la classe en raison, en particulier, de l'alternance des rôles.

Penchons-nous à présent sur l'intérêt de la formation de l'élève au rôle de tuteur, dans le cas des tâches académiques mais particulièrement en EPS.

2.5.2 *La formation au rôle de tuteur en général et en EPS*

La formation au rôle de tuteur conformément à la méthode utilisée par Lorence & Winnykamen (2001) s'appuie sur « la création d'un contexte communicationnel », il s'agit là d'un point d'ancrage majeur de la formation des tuteurs. Gillies (2004) pour le cas des tâches académiques, explicite les bénéfices tirés d'une formation de l'élève en tant que tuteur grâce à l'amélioration de l'écoute mutuelle par des débats d'idées et des tâches de collaboration. Cette préparation à l'interaction est particulièrement vérifiable en danse puisque sans échanges, les pairs ne pourront pas s'engager dans une voie de création collective.

Par ailleurs, la formation au tutorat en EPS repose sur la difficulté à observer les prestations du fait de la labilité de la motricité, sur la nécessaire interprétation des conduites observées pour dégager les besoins du tutoré et enfin la hiérarchisation des besoins pour intervenir efficacement sur les réponses du tuteur (Lafont, 2003 ; Lafont, Cicero, Martin Vedel & Viala, 2005).

Le tutorat entre élèves s'avère efficace dans le cadre d'acquisition des habiletés motrices cependant, les tuteurs formés disposent d'une meilleure efficacité, c'est le cas, en particulier, dans le cadre des acquisitions en Gymnastique et en danse. Les travaux de Cicero & Lafont (2007, p.344) en gymnastique montrent que la formation du tuteur détient un effet indéniable sur les progrès moteurs. Les auteurs constatent « des progrès immédiats des partenaires » dans le cas où les tuteurs sont préalablement formés. Ce constat s'explique par le fait que les tuteurs « formés » s'intéressent davantage « au travail de leur partenaire » : ils ont pu ainsi maintenir l'attention de leur partenaire par la formulation d'encouragements, ils délivrent des informations tutorielles plus nombreuses et plus diversifiées (dont les feedback) que leurs pairs tuteurs spontanés. Viala & Lafont (2006), ont comparé les acquisitions des débutantes ayant été guidées par des tutrices formées ou non en danse contemporaine. Les tutrices formées ont su mieux appréhender les difficultés rencontrées et proposer des solutions afin de les surmonter (Viala & Lafont, 2006).

Par ailleurs, Rivière & Lafont (2014, p.187) ont étudié l'impact de la formation du tuteur dans le cadre d'acquisition d'habiletés gymniques. Leur recherche montre que « le soutien d'un élève tuteur, formé à ce rôle et choisi grâce au sociogramme initial, participe à la mise en confiance des élèves tutorés. L'analyse de la qualité de l'étayage des tuteurs montre qu'ils se sont investis dans leur rôle pour délivrer un étayage de plus en plus ajusté et complet au cours du cycle ».

En effet, les élèves formés au rôle de tuteur ont la possibilité d'ajuster de façon plus adaptée les remédiations dispensées aux tutorés.

Nous avons ici abordé les différentes façons de travailler en groupes, s'entraider et collaborer. Il s'agit de ressources dont dispose l'enseignant pour aider aux progrès des élèves. Il nous paraît maintenant important de nous centrer sur les façons dont l'enseignant peut guider les élèves au sein de la classe.

Chapitre 4

Procédures de guidage et enseignement de la danse, quelques facteurs de variabilité

Dans ce chapitre, nous aborderons l'activité de l'enseignant se révélant par les manières de guider les élèves. Après avoir précisé les notions de procédures et de style d'enseignement, les différentes façons de guider seront étudiées selon la nature de la tâche proposée aux élèves. Enfin, nous examinerons la notion d'expertise et ses répercussions lors de la conduite de la classe par l'enseignant. Ce chapitre prépare en particulier l'exploration dans les parties empiriques des facteurs de variabilité : les trois enseignantes, détenant un degré d'expertise différent, proposent des tâches de nature différente : les unes à visée d'appropriation technique, d'autres de création. Le facteur temporel est aussi considéré puisque les situations étudiées réfèrent à deux ou trois temps différents au cours du cycle.

1. Procédures de guidage et d'enseignement : une relation pédagogique d'aide dans le contexte de l'EPS

1.1 Qu'est-ce-que le guidage ?

Pour Demaiziere (2004), le guidage correspond à toutes les formes que peut prendre une intervention pédagogique facilitatrice. En EPS, Lafont (1994) définit les procédures de guidage comme l'ensemble des moyens utilisés par l'enseignant pour limiter les erreurs des élèves. Ces interventions concernent tout ce qui permet de baliser la piste et les chemins qu'empruntera l'apprenant en situation d'apprentissage. Il est alors question d'orienter, de signaler, de situer, de délimiter les trajets durant le parcours de l'apprenant. Cette notion de guidage s'appuie notamment sur la théorie socioconstructiviste de Vygotski. De plus, dans le champ des Sciences de l'Éducation, les positions développées par Altet (2003) prônent une approche multidimensionnelle des pratiques pédagogiques et prennent le parti de tenter d'articuler les différentes conceptions actuelles en insistant sur le caractère interactif des pratiques : « c'est dans cette approche des processus que s'inscrivent aujourd'hui les travaux qui visent à décrire

l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage couplés en situation ». (Altet, 2003, p.35). Par ailleurs, pour Geary (2007), le guidage est assimilé à une stratégie d'enseignement adaptée à l'apprentissage des connaissances. Cette adaptation est notamment liée à la nature même des procédures de guidage qu'utilise l'enseignant au cours des situations d'apprentissage. Suivant la nature de la situation proposée, situation de transmission technique ou de recherche, certains travaux ont montré une adaptation des procédures de guidage.

1.2 Les styles d'enseignement

Le mot « style » fait référence à la « part de l'expression qui est laissée à la liberté de chacun » (Le Robert, 2022). C'est aussi, selon cette même source, la « façon de s'exprimer propre à une personne (...), une manière personnelle d'agir, de se comporter, etc... ». Si nous rapportons ces définitions à l'enseignement, nous pouvons penser que le style réfère à une façon propre, à chaque enseignant, de guider les élèves dans leurs apprentissages. De plus, Goldberger (2008, p.9) avance l'idée que « chaque style est unique par les conditions d'apprentissage qu'il engendre ». Dans ce sens, Altet (1993, p.92) met en avant que le style désigne la « manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire de l'enseignement ». La notion de « style d'enseignement » peut être rapprochée du terme « style pédagogique » (Provencher, 1982) ou « approche d'enseignement » (Trigwell & Prosser, 2004). Selon Mosston & Ashworth (2002), l'enseignement dépend d'un processus principal : la prise de décision. Wilen, Ishler, Hutchison & Kindsvatter (2000, p.2) reprenant la revue de littérature de Westerman affirment que "la prise de décision est impliquée dans tous les aspects de la vie professionnelle d'un enseignant" et que "la pensée et la prise de décision d'un enseignant organisent et dirigent le comportement d'un enseignant et forment le contexte à la fois pour l'enseignement et l'apprentissage". Ainsi Mosston & Ashworth (2002) insistent sur le fait que la dialectique enseignement/apprentissage « est le résultat d'une interaction constante entre les décisions prises par l'enseignant et celles prises par les élèves » (in Banville, Richard & Raïche, 2004, p.33). Par conséquent, le style d'enseignement est « la manière personnelle et particulière d'organiser la relation enseignant-enseigné dans une situation d'apprentissage (p.127) » (Altet, 1993) ou encore comme une « stratégie d'enseignement, un ensemble de comportements didactiques coordonnés (ex. : exposé, démonstration, débat...) en vue de faciliter des apprentissages déterminés » (Duda et Riley, 1990).

Par ailleurs, Altet (1993) fait correspondre le style à un outil permettant de distinguer les caractéristiques saillantes d'un enseignant. Selon cette auteure, trois dimensions distinctives constituent un style pédagogique : « personnelle, relationnelle et didactique ». En effet, Matmati (2019, p.58-59) définit la notion de style « comme un moyen de catégorisation (...) pour décrire la pratique pédagogique, ainsi, pour recenser des traits généraux communs à plusieurs enseignants ».

Mosston & Ashworth (2008) dénombrent onze styles d'enseignement allant d'un guidage fort nommé « Enseignement par commandement » (toutes les initiatives sont prises par l'enseignant à un guidage beaucoup plus ouvert laissant une place majeure aux choix et décisions des élèves. Les styles d'enseignement recensés sont les suivants : « Commande », « Pratique », « Réciproque », « Auto-évaluation », « Inclusion », « Découverte guidée », « Découverte convergente », « Découverte divergente », « Programme individuel », « Initiative de l'élève », « Auto-enseignement ». Ainsi tout au long de ce continuum, l'initiative laissée aux élèves est de plus en plus importante et l'activité de l'enseignant est de moins en moins contrôlante. En 1966, Muska Mosston introduit le « Spectrum of Teaching Styles » dans le domaine de l'éducation physique. Selon Banville, Richard & Raïche (2004, p.33), « l'éventail des styles d'enseignement (*Spectrum of Teaching Styles*) de Mosston donne aux chercheurs un cadre de référence permettant l'analyse systématique de l'enseignement et de l'apprentissage dans le domaine de l'éducation physique » qui identifie un cadre unificateur des styles d'enseignement et d'apprentissage. La notion de « Spectrum » (Mosston & Ashworth, 2008, p.5) « délimite les options d'enseignement et d'apprentissage. Il fournit aux enseignants les connaissances fondamentales pour développer un répertoire de comportements professionnels qui englobent tous les objectifs nécessaires pour se connecter et éduquer les étudiants. » Le spectre ainsi défini, déploie un panel de styles d'enseignement utilisable par l'enseignant sans prescription d'un ordre particulier. De plus, le spectre n'identifie pas un style supérieur à un autre (Mosston & Ashworth, 2008).

1.3 Les différents moyens dont dispose l'enseignant pour présenter les situations ciblées et complexes

Le guidage revêt différentes modalités selon les différentes formes d'interventions pédagogiques choisies par l'enseignant. Dans l'enseignement par compétences (EPC) et dans

le cas de l'Enseignement par situations complexes (ESC), Roegiers (2003) prône une conception ouverte de la situation complexe, contraignant les élèves à mettre en synergie les ressources de nature différente pour résoudre les problèmes posés. La situation complexe appelle plusieurs types de solutions, de chemins pour atteindre le but, d'alternatives de réponses. Rappelons que la situation complexe, définie dans l'enseignement de l'EPS, « ne permet pas aux élèves d'échapper au savoir » et « accélère la mobilisation de la compétence attendue par la mise en synergie de ressources par les élèves » (Falco & Lafont, 2012, p.37). Enseigner par compétences c'est « concevoir une situation d'enseignement ouverte et précise favorisant la mobilisation de compétences variées » (Falco & Lafont, 2012, p.36). La situation complexe, relevant d'un enseignement par compétences, permet de mobiliser toutes les dimensions de l'activité de l'élève, dans ses relations avec l'environnement et la tâche, mais aussi avec ses pairs dans le cas de tâches collectives (concevoir une chorégraphie à plusieurs et l'interpréter, par exemple). Les interactions entre élèves confrontés à une situation complexe seraient donc multiples, riches et variées. Comment s'y prend l'enseignant pour présenter ce type de situation ?

1.3.1 Le guidage verbal

Différents moyens peuvent être utilisés pour transmettre à l'élève ce qu'il y a à faire. Parmi ceux-ci, les instructions verbales constituent un moyen de communication dans lequel l'enseignant explique les buts à atteindre pour l'apprenant. Parfois, ses consignes spécifient de manière plus ou moins précise les moyens pour y parvenir, en utilisant par exemple des verbes d'action désignant le « comment faire ». Il peut aussi faire appel à la verbalisation de la tâche par l'élève (auto-consignes) ; dans ce cas, il semble nécessaire que le modèle « active » le canal verbal pour que l'observateur tire bénéfice de sa propre activité de verbalisation (Lafont & Martin, 2014). A l'instar d'Altet (1991), nous pouvons caractériser, grâce à différents facteurs, la communication et les interactions pédagogiques. Tout d'abord, il ne s'agit pas d'une simple « émission de messages mais d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur ». L'enseignement serait un processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales et non verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage (p.144) ». Selon Altet (1994), l'interaction pédagogique serait une situation communicative dans un milieu

social spécifique, la classe, où les partenaires de l'interaction ont des statuts et des rôles différents d'enseignant et d'élèves. Cette position est consonante avec celle de Winnykamen (1990) quant à l'interactivité des procédures de guidage en situation de classe. C'est en ce sens que la notion d'IMI a d'ailleurs été conceptualisée par cette auteure. Ainsi, la classe « suppose des inter actants socialement situés et caractérisés », une situation qui « se déroule dans un contexte social qui imprime sur elle sa marque en lui apportant un ensemble de codes, de normes et de modèles qui à la fois rendent la communication possible et en assurent la régulation (p.125) » (Marc & Picard, 1989).

L'enseignant a aussi la possibilité d'agir sur les variables visant la complexité des situations : la quantité d'information, le nombre de ressources à intégrer, le nombre d'étapes de résolution pour le traitement de la situation complexe, la nature des informations à extraire du support considéré, le nombre de moyens à coordonner (Roegiers, 2011). A la suite de cet éclaircissement, plusieurs questions se posent quant à la planification des apprentissages : dans quel ordre et quels apprentissages sont menés ? Comment anticiper l'évaluation des apprentissages qui auront été menés et réalisés ? Roegiers apporte des éléments de réponse en préconisant la « progressivité dans l'intégration des acquis ». Il énonce trois principes qui pourraient régir l'ordre des ressources développées : les ressources les plus difficiles devraient être abordées en premier, elles seraient reprises autant que nécessaire avant d'atteindre le palier suivant et enfin, il serait nécessaire de « laisser reposer » les ressources avant de les remobiliser. Cette réflexion ouvre un exemple de progression dont peut s'inspirer l'enseignant afin d'utiliser au mieux les situations complexes et leur contenu. La diversité des situations de développement des ressources est liée à la diversité des méthodes pédagogiques : elles sont caractérisées par le degré de guidage de l'enseignant (Roegiers, 2010).

1.3.2 Le guidage démonstratif

Abordons, à présent, les procédures de démonstration. Dans le système adapté de Cheffers, la démonstration appartient à la catégorie d'influence directe : « le Maître fait un exposé, démontre, gesticule, dessine (p.53) ». Selon Lafont (1994, p.53), dans les systèmes organisés autour du professeur, la « dichotomie dépendance/indépendance à l'égard de l'enseignant étant atténuée, les procédures démonstratives sont présentes à des niveaux différents à l'intérieur des fonctions différentes ». Ainsi dans le modèle de Hughes (1969), les modèles et démonstration de procédures relèvent respectivement des fonctions de « contrôle » et de « facilitation ». De Landsheere & Bayer (1969) (cité par Postic (1977)) ont conçu un système au sein duquel les procédures démonstratives sont incluses dans des catégories différentes selon le type

d'informations fournies (fonctions d'imposition, de développement ou bien de concrétisation). Selon Lafont (1994, p.54), l'intérêt de ces derniers systèmes réside dans le fait que « les procédures de démonstration-explicitée peuvent être conçues comme une aide à l'apprentissage et non seulement comme procédant d'un système impositif d'influence directe de l'enseignant ».

Lors de la présentation de la situation complexe, l'enseignant annonce le but de la tâche et les sous-buts, puis installe les élèves en situation de recherche de solutions en groupe ou en dyades pour l'engagement dans la situation complexe (Falco & Lafont, 2012). Au cours de la phase de recherche de solutions, l'enseignant reformule les moyens exprimés par l'élève. Lorsque les élèves rencontrent des difficultés à formuler des nouveaux moyens, l'enseignant étaye leur activité de résolution et se trouve ainsi en situation d'interaction de tutelle (Bruner, 1983). Cette procédure de guidage ajustée aux besoins des novices présente l'avantage de laisser l'initiative de recherche et de résolution à l'élève. Cette dernière se situe entre la recherche de solution en situation autonome et la procédure classique de démonstration-imitation. L'autonomie est recherchée par la mise en place de situation de résolution de problème : les élèves sont en situation de recherche. Nous avons abordé cette notion au sein du chapitre 1 de la partie théorique spécifiant que selon Astolfi (1993), les élèves, placés dans une situation-problème, ne disposent pas, au départ, des moyens de la solution recherchée, en raison de l'existence de l'obstacle qu'ils doivent franchir pour y parvenir : « c'est le besoin de résoudre qui conduit l'élève à élaborer ou à s'approprier collectivement les instruments intellectuels qui seront nécessaires à la construction d'une solution ». Ainsi, De Vecchi (2010) avance l'idée selon laquelle : « l'élément le plus important qui différencie les situations-problèmes des problèmes ouverts, c'est la présence d'une véritable rupture, allant à l'encontre des conceptions initiales, ce qui provoque l'activité de l'apprenant et, par-là, donne du sens à son activité (p.35) ». Or, l'apprentissage par la découverte, lorsqu'il est associé à un minimum d'étayage, s'avère plus efficace (Tricot, 2017).

1.4 Le guidage en danse

De nombreux chercheurs ont analysé les formes de guidage employées en danse dans des contextes différents. Ces recherches constituent des appuis concernant les études empiriques menées à des niveaux différents.

Plusieurs auteurs ont abordé le caractère spécifique du guidage en danse. La différenciation des études peut être faite selon plusieurs critères. Le point de vue des intervenants a été étudié par Cogérino (2015), Commandé (2013), Brun (2013), Harbonnier-Topin (2009), Harbonnier-Topin & Barbier (2014), Lafont (1998), par observation et enquête. Lafont (1994, 2002) Laugier & Cadopi (1996) ont étudié l'efficacité de différents types de démonstrations en danse en situation expérimentale (cf. chapitre 3).

Plusieurs procédures de guidage, verbales et non verbales, appliquées à la danse sont abordées ci-après.

1.4.1 Les gestes démonstratifs en danse

Forest (2017, p.68) définit la démonstration en contexte scolaire de transmission d'habiletés gymniques ou de pratiques de la forme, comme « une interaction ostensive gestuelle. Elle est interactive dans le sens où elle permet de communiquer un message mais également de répondre à un comportement observé chez les élèves. Cette interaction est liée à l'impact souhaité par l'enseignant sur ses élèves ». Comme nous l'avons explicité dans le chapitre précédent, les démonstrations peuvent être accompagnées ou non d'explications. Les démonstrations sont fréquentes en danse, (Cadopi, 1994 ; Lafont, 1994). En situation d'enseignement, l'observation visuelle d'un modèle est, selon les chercheurs qui se rattachent à la théorie de l'ASCO, le premier stade pour l'acquisition des habiletés motrices. Lors de la démonstration, le danseur construit « un modèle interne » (Bandura 1986), une représentation de ce qu'il faut faire à partir des informations qu'il traite et mémorise. Par ailleurs, dans le cadre de l'approche dynamique, selon Newell & Walter (1981), l'observation d'un modèle informe sur le choix des patterns de mouvement à mettre en œuvre pour atteindre un but, mais peu sur l'affinement de la réponse (Lafont, 1994). Dans un autre contexte, l'étude expérimentale de Weiss, Ebbeck & Rose (1992) (in Cadopi, 1994) montre que chez les enfants, le « modèle et la répétition verbale donnent des résultats supérieurs à la répétition seule pour les scores quantitatifs en performance » (p. 253). En ce qui concerne les scores de forme, le recours au modèle et au modèle associé à la répétition donnent des résultats supérieurs à la seule description verbale. De plus Serre (1984), affirme que la démonstration serait appropriée à l'apprentissage de la motricité morphocinétique, alors que l'aménagement matériel du milieu conviendrait davantage aux mouvements topocinétiques (à but spatialement repéré) cette hypothèse a été en partie confirmée par l'expérimentation de Lafont (1994) avec des garçons et des filles âgés de 11-12 ans.

Quelle que soit la forme de la démonstration considérée, elle détient des fonctions variées que nous développons ci-après.

1.4.2 Les fonctions de la démonstration en danse

Dans le contexte des didactiques et de la psychologie de l'éducation actuellement, certaines études portent un regard nouveau sur les formes d'aide déployées par les enseignants. Ainsi en EPS, Forest (2017) étudie les différentes fonctions des démonstrations (dans l'activité gymnastique) en relation avec la nature des gestes démonstratifs et l'évolution de leur fréquence au cours d'un temps long (3 leçons).

Les quatre fonctions didactiques de l'action de l'enseignant en classe sont décrites par Sensevy & Mercier (2007) : définir, dévoluer, réguler et/ou institutionnaliser. Si nous transposons ces fonctions aux gestes démonstratifs, en premier lieu, le terme « définir » renvoie à la description du geste avec un possible approfondissement de certains éléments : en danse, la réalisation lors de la démonstration, le focus peut être placé sur la position des pieds au sol par exemple, en ce sens la définition ou la régulation technique est proche de la notion d'IMI conceptualisée en danse par Lafont (2002). La dévolution consiste à expliciter une partie du mouvement sans divulguer la totalité du processus pour y parvenir. L'exemple serait de montrer la posture d'arrivée au sol sans montrer la façon d'y arriver. Une démonstration permet de réguler l'activité des élèves dans la mesure où elle donne des indications afin de parvenir à la compréhension du geste à modifier. Enfin, institutionnaliser permet de décrire le « geste juste » reconnu pour être la bonne réponse ou le modèle à atteindre, ce serait le modèle de maîtrise (McCullagh & Weiss, 2000).

1.4.3 Les différentes formes de langage en danse : les fondements d'un discours imagé

1.4.3.1 Pourquoi un discours imagé en danse ?

Selon Cadopi (2005, p.34), « pour l'élève, réaliser une action motrice à partir des consignes revient à traduire l'injonction verbale en mouvement ». Or, il n'est pas aisé de trouver la consigne adaptée pour guider au mieux les élèves. Pour Tribalat (1996), les figures de style

employées par l'enseignante sont des moyens uniques qui visent à induire la création des mouvements par les élèves. Hanrahan (1994), cité par Cadopi (2005), développe les moyens permettant l'élaboration adéquate de consignes verbales. Afin de délivrer une consigne imagée adaptée, il est important d'avoir connaissance des parties du corps à mobiliser mais aussi de mettre en valeur dans la consigne ce qui est primordial dans la réalisation du mouvement (vitesse, trajectoire...) et spécifier le tonus musculaire à mobiliser (possibilité de référer à une qualité élastique). L'analyse des images contenues dans les verbatim de nos études nous permettra de spécifier les concepts en danse mis en parallèle avec des images données. De plus, la figure de style employée par l'enseignant renvoie à une image adaptée au niveau de pratique de l'élève ainsi qu'à son âge (Comandé, 2013). Ainsi, face à ces attendus, l'enseignant doit être capable de construire des consignes suffisamment ouvertes afin d'ouvrir le champ des possibles de la création motrice de la part des élèves, en particulier dans le cas des situations complexes de co-construction.

Nous pouvons, à la suite de Comandé (2013), nous demander de quels moyens langagiers dispose l'enseignant pour mobiliser l'élève vers une démarche de création. Quelles figures rhétoriques choisit-il afin de guider les élèves ? Comment ces choix sont-ils opérés selon l'objet d'apprentissage visé par l'enseignant ?

Abordons à présent les figures de style pouvant être utilisées par l'enseignant.

1.4.3.2 Les figures de style employées

Comandé (2013, p.173), définit la rhétorique comme « l'art de bien parler », elle « est cette prélogique intermédiaire entre l'imagination et la raison ». L'abondance du champ lexical permet d'associer une multitude de mots à des objets puis à des images. En plus de leur rôle d'induction, les figures de style utilisées permettent de nuancer les propositions. De plus, les métaphores et comparaisons sont, selon Comandé (2013), les plus utilisées dans le discours de l'enseignant. En croisant l'analyse du discours de l'enseignante spécialiste de danse et experte en situation complexe, avec le tableau des figures de style proposé par cette même auteure, nous cherchons à déceler quels effets de langage sont priorisés par cette enseignante.

De plus, les fonctions du discours rhétorique revêtent un objectif d'exploration du mouvement ou de son embellissement (variation des paramètres du mouvement, partie du corps utilisée,

forme, trajet et trajectoire du mouvement). La chorégraphe Duboc donne pour exemple, lorsqu'elle cherche à faire reproduire une posture, « pousser le haut de votre corps à 2km devant vous » (Cremezi, 1997).

Par ailleurs, concernant la sonorité accompagnant la diction des consignes, quatre sont relevées : injonctive, illustrative, rythmique, diminutive. Ainsi la tonalité de la voix appuierait la forme du mouvement à réaliser. Une accentuation de l'intonation sur certaines syllabes pourrait engendrer un mouvement plus rapide ou plus saccadé par exemple. En effet, Overby (1990, p.24) affirme qu'un des « pouvoirs des images est d'être facilitateur des apprentissages » (traduction personnelle). De plus, selon ce même auteur, le langage imagé est prépondérant quelle que soit la nature de la tâche considérée.

Différentes figures de style sont recensées comme la comparaison et la métaphore qui sont les plus utilisées par les enseignants (Comandé, 2013). La comparaison reprend un comparant et un comparé alors que la métaphore supprime ces deux entités. Les figures de l'ordre sont marquées par des phrases formulées avec des mots dans un ordre différent afin de les mettre en valeur. Les figures de répétitions montrent une insistance sur un terme particulier et un effet à obtenir. Dans le même champ d'objectif, la redondance est le fait d'insister sur une idée dans deux parties d'une phrase par exemple. La métonymie désigne le tout par la partie ou le contenu par le contenant. Dans le même registre, l'hyperbole est une figure de style exprimant l'exagération d'une idée ou d'un point précis du discours. Une autre figure de style, l'interjection, fait référence à un mot exprimant un ordre ou un sentiment par exemple. Enfin, l'onomatopée correspond à un mot dont la signification est liée à sa sonorité. Par l'utilisation de ces diverses figures de style, la façon d'accompagner verbalement les élèves détiendrait une visée artistique attendue par l'enseignant auprès de ses élèves (Comandé, 2013).

1.4.3.3 Langage et gestualité

Dans son étude concernant la mise en état de danse, Benedetti (2018) préconise l'association d'une phase de démonstration par l'enseignant, reproduite de façon synchrone avec les élèves. La démonstration est accompagnée d'une verbalisation médiée par des figures de style (comparaison, métaphore etc..). L'auteur donne pour exemple les cours de danse en langue régionale (Corse) dont les mots de par leur sonorité et les univers convoqués (nature...), « captent l'attention des élèves et ouvrent leurs imaginaires ». Ainsi, la sonorité des mots couplée au langage imagé donne plus de force aux inducteurs convoqués. L'étude de Lafont,

Pacher, Detammaeker, Serec & Fanton-Bayrou (2020) consiste à expliciter, auprès d'acteurs majeurs de danse traditionnelle, les formes de guidage utilisées dans l'enseignement en stages et ateliers. Les différents artistes-intervenants valorisent une relation d'imitation-modélisation interactive (Lafont, 2002) assortie de stylisations verbales et d'onomatopées pour accompagner la motricité des danseurs. Nous voyons bien ici que les sonorités ainsi que les figures de style font partie de la communication en danse pour accompagner les élèves dans leur création. Ces éléments de langage sont déclencheurs « d'image mentale ». Analysons à présent ce processus.

1.5 Guidage et représentation en APSA

Comme dans toutes les APSA, le guidage, représentatif de la performance ou de l'apprentissage, joue un rôle important en danse, (Cadopi, 1994). Rappelons que l'image est partie prenante de l'APSA danse. Une image mentale est le « produit d'une activité psychologique par laquelle un individu évoque les propriétés d'un objet absent (p.22) » (Denis, 1989). Pour Piaget & Inhelder (1966), l'image n'est jamais le reflet exact des propriétés de l'objet et n'a donc pas les mêmes qualités sensibles que lui. Sa nature est aussi motrice dans la mesure où l'activité d'imagerie s'accompagne de reproductions motrices ébauchées. Ces auteurs ont classé les images en deux grandes catégories : les images anticipatrices et les images reproductrices. Les images sont reproductrices quand elles évoquent des objets connus du sujet ; elles sont anticipatrices quand le sujet se représente des événements qu'il n'a pas perçus antérieurement. Les images mentales permettent de « rendre disponibles » certains éléments de réel dans un code donné (Shepard & Cooper, 1982). Cette position est en accord avec l'approche socio cognitive développée par Bandura (1986) et par Carroll & Bandura (1982) dans le cas des habiletés motrices complexes à but de forme.

2. Les facteurs de variabilité des procédures d'enseignement

2.1 La notion d'expertise de l'enseignant

2.1.1 Définition de la notion d'expertise : de l'expérience vers l'expertise

Le mot « expertise » est issu du latin « expertus » signifiant « éprouvé, qui a fait ses preuves » et du participe passé de « experiri » (« faire l'essai de ») dont découlent les mots « expérience », « expérimenter ». Nous notons ici que les notions d'expert et d'expérience sont interdépendantes mais aussi que l'expertise découle d'une recherche parcimonieuse et progressive. Pour Soëtard (1999, p.253), l'expérience est un « continuum du vécu qui intégrerait naturellement les éléments venus de l'extérieur selon un principe d'enrichissement permanent ». Selon Pieron, Delfosse, Ledent & Cloes (2000), il est difficile de distinguer « expertise, expérience et efficacité ». L'expert est « celui qui sait par l'expérience » et celui qui a « fait ses preuves par l'expérience ». L'expérience est une condition nécessaire mais non suffisante de l'expertise (Siedentop & Eldar, 1989).

D'un point de vue des recherches dans le milieu de l'éducation, Lenoir & Tochon (2004, p.11) en reprenant les travaux de Mumbey, Russell & Martin (2001), affirment que « l'enseignant expert détiendrait des caractéristiques spécifiques qui lui seraient exclusives et qui le démarqueraient de l'enseignant débutant ». En cela, les termes d'expert et de novice sont antinomiques. Ainsi, l'expert se différencierait du novice par « des routines » et « des tours de mains » qui induiraient un meilleur guidage (Lenoir & Tochon, 2014). Ainsi, deux conceptions de la notion d'expertise apparaissent (Durand, 1999). Un enseignant expert est un enseignant « **efficace** » d'une part et « **expérimenté** » d'autre part. En effet, Pieron et al. (2000, p.174) avancent que « l'expertise exige à la fois de l'expérience et de l'efficacité ». L'expertise résulte alors d'une double condition. Communément, la notion d'expertise est associée à celle d'efficacité de l'enseignant (Pieron et al., 2000). Cette dernière est liée aux comportements qui favorisent les apprentissages des élèves. A ce titre, De Landsheere (1969, p.100), affirme que « quatre caractéristiques de l'enseignant efficace » sont généralement reconnues : « la capacité à résoudre des problèmes, à s'adapter », « attitude démocratique », « ordre et bonne planification de l'enseignement », « chaleur humaine dans la relation avec les élèves ».

Dans l'enseignement général, une piste utilisée par les chercheurs pour mieux comprendre l'expertise consiste à définir différents stades s'échelonnant du débutant à l'expert. Les premiers travaux utilisant cette démarche ont été entrepris par Berliner (1988). Cet auteur définit cinq stades de développement du débutant à l'expert, en proposant les caractéristiques principales allant du « débutant » à « l'enseignant expert ».

Premièrement, le débutant (étudiant et enseignant de 1^{ère} année) : il fonctionne en utilisant des règles ne tenant pas nécessairement compte du contexte.

Deuxièmement, le débutant avancé (enseignant de 2^{ème} et 3^{ème} années) : il reconnaît des similitudes dans les situations, enregistre en mémoire des épisodes qu'il peut mettre en relation avec son expérience actuelle.

Troisièmement, l'enseignant compétent (3^{ème} ou 4^{ème} année d'enseignement et quelques enseignants plus expérimentés) : il choisit consciemment ce qu'il faut faire et peut isoler les événements clés dans la conduite de sa classe.

Quatrièmement, l'enseignant efficace (à partir de cinq ans de pratique) : il a construit un large éventail d'expériences et de moyens.

En dernier lieu, l'enseignant expert : il possède un sens global de la situation, de sorte qu'il y répond avec fluidité, sans même devoir y penser. Dans l'enseignement des activités physiques et sportives, l'expertise combinerait des éléments semblables à ceux de l'enseignement général et d'autres que l'on peut comparer aux habiletés sportives de type ouvert (Pieron & Carreiro da Costa, 1995).

2.1.2 Les indicateurs de l'expertise

Pieron, Delfosse & Ledent (2000, p.175) analysent les indicateurs de l'expertise dans l'enseignement des APS : « ces indicateurs proviennent de l'observation des comportements et de l'analyse des modes de réflexion et des prises de décisions des enseignants » (Pieron & Carreiro da Costa, 1995). Les critères référencés relèvent de dimensions pédagogiques et méthodologiques de l'activité de l'enseignant comme la « gestion du temps », « la qualité de la présentation des tâches », les régulations réalisées par l'enseignant selon l'activité et la prestation des élèves, les formes de groupement choisies mais aussi le choix des modalités d'activité permettant au plus grand nombre de s'investir. Selon l'étude de Pieron et al. (2000), ces critères correspondent à ceux retenus par la majorité des enseignants pour caractériser l'expertise. Pour Lenoir & Tochon (2004, p.11), l'enseignant expert se différencie du novice par « l'intégration des savoirs à enseigner et ses capacités à adopter une approche de résolution de problèmes pour mieux contrôler sa classe et prendre des décisions éclairées ». En effet, Pieron et al. (2000), rappellent que les experts sont associés à un climat de classe favorable aux apprentissages alors que les novices sont plus attachés à un progrès technique des élèves. Par conséquent, les novices, se rattachant davantage au progrès technique, nous pouvons penser

que les formes de guidage étroit seront davantage mobilisées par ces enseignants. Par ailleurs, la compétence d'un enseignant se révèle dans sa faculté à mobiliser différents styles d'enseignement en fonction du contexte afin de répondre aux besoins des apprenants (Mosston & Ashworth, 2008). Selon Goldberger (2008), un enseignant efficace est capable d'utiliser tous les styles d'enseignement afin d'acquérir la « capacité de mobilité ». Ainsi, l'enseignant se trouve dans la capacité de passer d'un style d'enseignement à un autre afin de s'adapter aux objectifs fluctuants d'apprentissage des apprenants. De plus, Goodyear & Dudley (2015) avancent que les enseignants moins efficaces se focalisent sur les « détails de la classe » comme les consignes régissant l'organisation humaine.

D'un point de vue de la gestion du climat de classe, les enseignants novices ont pour priorité la gestion des problèmes de discipline apparaissant dans la classe alors que les experts mentionnent leur capacité à intervenir en amont de ces situations. Ainsi, Petiot & Visioli (2017) pointent un des dilemmes rencontrés lors de la gestion de la classe : gérer le groupe classe dans son entier ou les individualités qui le composent (Tardif & Lessard, 1999). Vors & Gal-Petitfaux (2011) ont montré que les experts se concentrent davantage sur la gestion du groupe classe dans son entier. L'objectif est de maintenir un équilibre entre ces deux entités (Hastie & Siedentop, 2006). Ainsi, maintenir une activité continuée au sein de la classe permet à l'enseignant de pouvoir déplacer son attention sur un élève en difficulté (Petiot & Visioli, 2007). Les interventions de l'enseignant compétent se font alors de manière plus individualisée selon le progrès des élèves. Ces interventions, pour parvenir à une adéquation entre la gestion de l'individuel et du collectif passent « par des attitudes, des exemples d'imitation, du relationnel, des regards, des partenariats. (Petiot & Visioli, 2007, p.74) ».

Les indicateurs de l'expertise se révèlent non seulement en début et au cours de la leçon mais aussi dans la préparation des séances. En effet, Tochon (2004, p.90), insiste sur la qualité de planification dont font preuve les enseignants experts : la planification est plus précise, mieux structurée, détaillée et souple (Dessus, 1995, p.71). Concernant la gestion du début de séance, Gal-Petitfaux (2015) a observé que les enseignants chevronnés transmettent des connaissances aux élèves dès le début de la séance. Durant la leçon, l'ajustement des variables didactiques constitue un indicateur de l'expertise de l'enseignant (Amade-Escot, 2003). La souplesse caractérise donc la façon de guider de l'enseignant expert. Dans cette lignée, Garmston (1998) cité par Tochon (2004), fait état de différentes caractéristiques de l'enseignant expert. Tout d'abord, ils adaptent avec souplesse les savoirs à acquérir par les élèves. Leur « répertoire de stratégies d'enseignement » est employé en fonction du contexte : des routines relatives à la

gestion de la classe sont décelables. Rapportées à notre étude, les routines peuvent s'exprimer en terme de consignes prioritairement présentes dans le discours de l'enseignant, de couplage de consignes préférentielles et ce, durant les phases distinctes de présentation/explication des consignes et de remédiation. Par ailleurs, le style d'enseignement utilisé est mieux adapté aux caractéristiques des élèves : ils appréhendent de façon adéquate les styles d'apprentissage des élèves.

La construction de ces dimensions de l'expertise se réalise grâce à l'acquisition de savoirs liés à l'expérience quotidienne qui constituent « les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle » (Tardif & Lessard, 1999, p.370). Dans ce cadre, l'enseignant construit des savoirs et savoir-faire au cours des différentes situations d'interaction rencontrées durant son parcours.

2.1.3 L'expert : des compétences spécifiques

Lenoir & Tochon (2004) insistent sur le fait que l'expert, au-delà du savoir, est déterminé par un « savoir-faire » (Blau, 1955). Il manipule des connaissances déclaratives mais surtout procédurales qui lui permettent de déterminer comment réaliser une situation. Comme nous l'avons dit auparavant, des caractéristiques personnelles innées et des compétences acquises jouent un rôle déterminant dans la voie vers l'expertise et l'excellence. Dans ce sens, Pieron et al. (2000) proposent une catégorisation des enseignants relevant de leur degré d'expertise : ceux qui sont toujours en formation, les débutants qui exercent des fonctions temporaires, les enseignants bénéficiant de l'expérience de plusieurs années, les spécialistes d'une discipline sportive donnée.

En effet, un aspect particulier de l'expertise de l'enseignant est celui de « sa compétence de spécialiste d'une discipline particulière » (Pieron & Carreiro Da Costa, 1995), c'est-à-dire d'une spécialité sportive de prédilection et/ou d'une APS particulière (Berliner, 1986 ; Siedentop & Eldar, 1989 ; Januario, 1992). Pieron, Delfosse & Ledent (2000, p.174), constatent que « la pratique en milieu sportif apporte une dimension supplémentaire à l'expertise d'un enseignant des activités physiques et sportives, par la connaissance très spécifique d'une spécialité sportive et par un travail régulier avec des sportifs. ». De leur côté, Ben Jomâa et Terrisse (2011, p.2), avancent que « l'expertise sportive dite aussi corporelle apparaît bien comme cette masse importante de savoirs d'expert, issus de sa pratique corporelle et de sa connaissance de l'APS,

acquis dans divers lieux, forgés par l'expérience dont l'enseignant spécialiste dispose ». Ces savoirs pratiques et disciplinaires sont acquis durant le vécu corporel de l'APSA en tant qu'entraîneur.

Cette remarque prend tout son sens dans notre contexte d'étude puisque deux enseignantes issues de notre étude sont spécialistes de danse et une autre est spécialiste d'athlétisme. Cette variable apporterait une dimension supplémentaire à la notion d'expert en EPS.

2.2 Spécialisation dans l'enseignement d'une APSA

Plusieurs études en Éducation Physique (Amade-Escot, 1997 ; Gal-Petitfaux, 2000 ; Pérez, 1999 ; Soler, 1994) se sont attachées à caractériser l'influence du degré de spécialisation des enseignants dans la discipline sportive considérée sur la structuration des contenus à enseigner. Il ressort que le degré de spécialisation dans la discipline sportive influe sur l'activité de l'enseignant. À titre d'illustration, Adé et al. (1997) ont montré cette influence sur la façon de construire les exercices en rugby. Gal-Petitfaux (2000) a également pointé une relation entre les conceptions de la technique sportive et les modalités d'enseignement de la natation. Ces études, à visée comparative, ont été menées avec des enseignants déjà chevronnés mais ne possédant pas le même vécu dans l'enseignement des disciplines sportives.

En danse, l'utilisation des procédures de guidage varie selon le degré de spécialisation de l'enseignant. Certains enseignants (non spécialistes) pensent que démonstration et créativité s'opposent (Cogérino, 2015). Selon Necker (2010, p.80), les enseignants novices ou peu expérimentés en danse s'attendent à « un échec dans leur enseignement si eux-mêmes ne pratiquent ou n'apprécient pas l'activité ». Ainsi, le terme de démonstration, parfois associé à la seule « mostration » (sans reproduction) fait obstacle à la création pour les moins expérimentés. Enfin, pour les plus expérimentés, la démonstration est reproduction, et donc à l'opposé de la créativité mais elle est indispensable pour asseoir la légitimité de l'enseignant : pour vaincre les hésitations des élèves, les aider à se lancer. De plus, l'enseignant spécialiste, par ses relances et précisions, entretient une adaptation interrelationnelle dynamique des danseurs entre eux et des danseurs avec l'espace qu'ils investissent (Bernard, 2001). Il les amène à donner sens à leurs mouvements par des explicitations verbales et gestuelles de par son vécu.

3. Relations entre les procédures de guidage et la souplesse de guidage

3.1 Souplesse du guidage : définition

La souplesse d'un guidage consiste à modifier le degré de contrôle selon différents paramètres dont les progrès réalisés par les élèves. Lafont (2014, p.417), affirme que nous pouvons différencier « les procédures de guidage fort : démonstration (démonstration explicitée...), à l'autre extrémité d'un continuum les situations problèmes de recherche de solution en autonomie, entre ces deux pôles, on trouvera les procédures de guidage souple et adaptées aux besoins des élèves ». De plus, Altet (1994) soutient l'idée que l'enseignant peut exercer son rôle en cheminant « du dirigeant au guidant », c'est-à-dire avec plus ou moins de souplesse et d'adaptation dans son guidage. Ainsi, nous distinguons un panel de guidage allant d'un guidage directif détenant un fort contrôle à un guidage non directif moins contrôlant. Les travaux de Nie & Lau (2009) montrent que la possibilité de varier les degrés de contrôle du guidage en alternant « un enseignement basé sur un contrôle fort de la classe mais aussi un soutien à l'activité des élèves » constitue un réel bénéfice (Petiot & Visioli (2017, p.66). Mosston & Ashworth (2008) décrivent des styles d'enseignement passant d'une modalité directive nécessitant un contrôle important de l'enseignant à une modalité de résolution de problème dans laquelle les élèves se retrouvent en autonomie complète.

Nous pouvons alors nous demander quelles configurations de guidage sont les plus bénéfiques pour la classe.

3.2 Adaptation du guidage selon différentes conditions

3.2.1 Adaptation du guidage et expertise de l'enseignant

Ashworth (1983) avance l'idée que les enseignants ayant de l'expérience dans la mobilisation des différents guidages adaptent leur style d'enseignement plus fréquemment. De plus, ils favorisent un climat motivationnel dans leur classe. Les objectifs des tâches d'apprentissage sont plus variés, les différents styles d'enseignement également, d'où les prises d'initiatives

d'élèves (Morgan, Sproule & Kingston, 2005). Mosston & Ashworth (2008) affirment qu'une des caractéristiques de l'enseignant efficace est sa capacité à varier son style et ses stratégies.

Selon Altet (1996), l'expérience des différentes contraintes et des situations issues du milieu professionnel est formatrice : elle permet à l'enseignant de développer des habitus l'aidant ainsi à faire face aux imprévus liés au contexte du métier (Tardif, 1993). Dans la modélisation ci-après, nous observons que le développement des savoirs et des compétences de l'enseignant est interdépendant de la construction d'habitus.

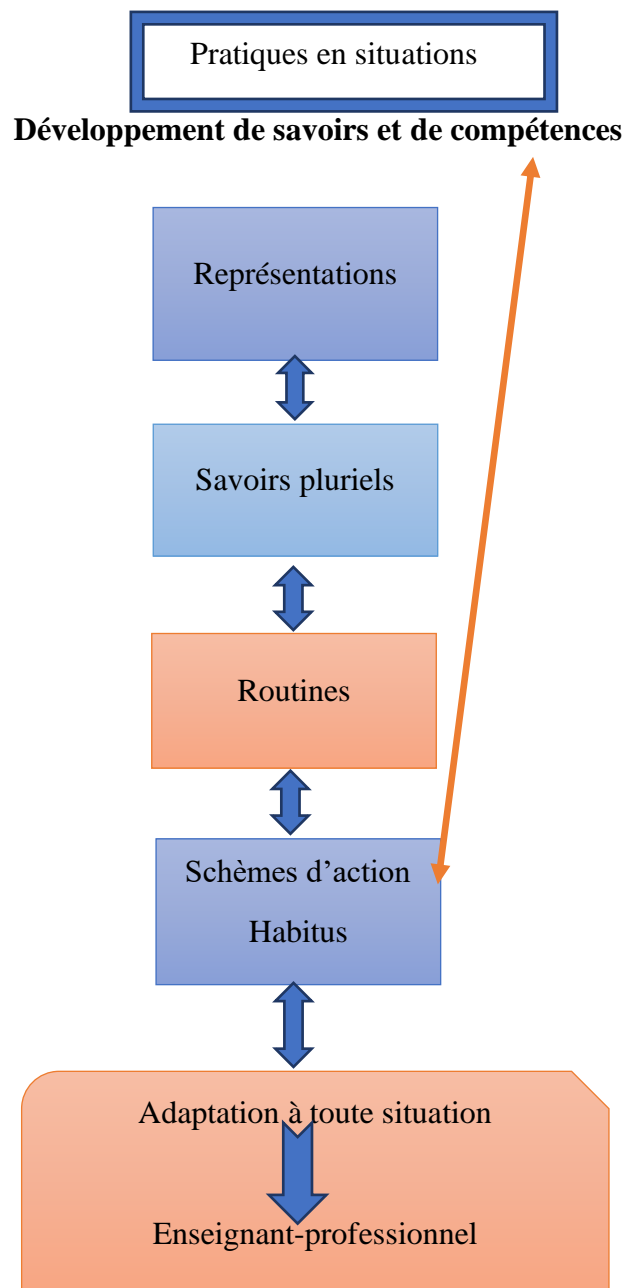


Figure (1) : Des pratiques en situation à l'adaptation de l'enseignant aux situations de classe (inspirée de la modélisation d'Altet, 1996, p.57)

L'acquisition de routines puis d'habitus rend possible l'adaptation de l'enseignant à diverses situations de classe. Ces habitus peuvent s'exprimer en termes de type de consigne préférentiellement manipulé par l'enseignant. Parmi les savoirs faire que l'enseignant peut mobiliser, les travaux de Goodyear & Dudley (2015, p.275) soulignent les principes nécessaires pour développer chez l'apprenant « sa capacité à devenir son propre enseignant ». L'auto-évaluation, l'apprentissage de la collaboration sont quelques-uns de ces principes à développer afin que l'enseignant détienne un rôle facilitateur. En effet, Mosston & Ashworth (2008) constatent que les enseignants ont la plus grande influence sur l'apprentissage des élèves lorsqu'ils expriment un certain retrait dans leur façon de guider les élèves, en créant les conditions d'un accès à l'autonomie, et en présentant un style de guidage non directif. A la suite de ce constat, nous pouvons penser que les enseignants les plus expérimentés sont plus contingents : cette capacité s'exprime par l'attitude d'effacement qu'ils adoptent.

3.2.2 Adaptation du guidage et spécialisation de l'enseignant

Pour Ben Jomaa & Terrisse (2011), la spécialisation joue un rôle important sur les procédures de guidage. En effet, les auteurs montrent que la spécialisation modèle l'enseignant dans sa façon de guider les élèves. Cette étude porte sur les objets de transmission d'un enseignant spécialiste de gymnastique sportive proposant une leçon en gymnastique et en basket-ball. Cet enseignant propose, en basket-ball, « un travail d'apprentissage technique du geste » reposant sur un « déjà-là conceptuel technique » basée sur l'apprentissage d'éléments techniques se détachant de la globalité du jeu et reposant exclusivement sur un style directif (Ben Jomaa & Terrisse, 2011, p.10). L'autre partie de l'étude concerne un enseignant spécialiste de basket-ball conduisant un cycle en basket-ball et en gymnastique. En gymnastique, son cours est marqué par un travail d'ordre global et collectif alors que cette activité relève d'une approche davantage individuelle. Par ailleurs, dans le cas de l'enseignement du basket-ball, les auteurs rapportent « un rapport différent à la contingence, d'adaptation pour l'un, de « fracture » pour l'autre » (Ben Jomaa & Terrisse, 2011, p.20). En effet, l'enseignant spécialiste de basket-ball affirme savoir s'adapter à toute configuration de progrès ou d'échec des élèves alors que

l'enseignant non spécialiste exprime sa crainte vis-à-vis de l'imprévu qu'une situation peut revêtir. Des « profils » de guidage se dégagent donc de ces travaux.

Concernant à présent l'APSA danse et le recours à la démonstration, Cogérino (2005) affirme que les non spécialistes émettent des réticences quant à l'utilisation de la démonstration car elle annihilerait toute « initiative » qui est source de mouvement. Pour ces enseignants, les apports techniques, moteurs ou kinesthésiques de la démonstration passent au second plan. D'autre part, l'image de soi est au centre de leurs préoccupations des enseignants non spécialistes, ce qui les empêche de démontrer la gestuelle à réaliser face au regard d'autrui. D'un point de vue des spécialistes, la démonstration permet de guider pour créer : elle est un point d'appui à la création. De plus, la démonstration est un moyen de palier aux hésitations, d'aider les élèves à se lancer dans la création ou de surmonter les difficultés rencontrées.

La spécialisation de l'enseignant détient un impact sur les procédures de guidage proposées par l'enseignant. A la suite de Touboul, Carnus & Terrisse (2011), nous pouvons nous demander si les effets de la spécialisation et de l'expertise influencent de la même manière les façons d'enseigner. Ces auteurs analysent les pratiques enseignantes en Savate boxe française d'un enseignant expert et non spécialiste de Savate boxe française et d'une enseignante spécialiste de l'activité mais débutante dans le métier d'enseignante. L'enseignante spécialiste de l'activité utilise un guidage fermé basé sur des répétitions de « gammes techniques », le plus souvent démontrées. De plus, cette enseignante donne de nombreuses informations sans donner le temps aux élèves de chercher la solution par eux-mêmes : « la complexité des situations présentées s'accroît du fait que l'enseignante n'accorde pas le temps nécessaire à la dévolution » (Touboul et al., 2011, p.56). L'enseignant expert mais non spécialiste propose un guidage plus ouvert, centré sur la dévolution, et donc plus éloigné de la transmission de techniques. Cet enseignant est davantage contingent puisque les auteurs relèvent sa capacité à adapter ses contenus in situ en fonction des difficultés rencontrées par les élèves. Il n'a pas recours à la démonstration contrairement à l'autre enseignante. De plus, il se différencie de l'enseignante novice en utilisant davantage les dispositifs d'évaluations entre pairs (co-observation, auto-évaluation). Les effets, liés à l'expertise et à la spécialisation de l'enseignant, sur les formes des guidages sont donc différenciés selon chacune des conditions. Ces conclusions prennent d'autant plus de sens dans notre étude que nous analysons les façons d'intervenir de deux enseignantes spécialistes de danse et une non spécialiste. L'expertise en SCO est avérée pour deux enseignantes parmi elles (dont l'enseignante ne disposant pas de vécu en danse).

3.2.3 Les adaptations de guidage durant les phases de remédiation

Selon Dyson, Griffin & Hastie (2004), l'enseignant d'EPS passe d'une posture où il est directif à facilitateur. En tant que facilitateur, il est considéré que l'enseignant aide les élèves à trouver des solutions soit en simplifiant, soit en complexifiant les paramètres de la tâche en fonction de l'avancée des élèves dans la résolution du problème. Ashworth (1983) affirme que les enseignants entraînés à utiliser un large panel de styles d'enseignement formulent des feedback de façon fréquente, génèrent davantage d'interactions individuelles, donnent moins de retours négatifs et circulent davantage parmi les élèves.

Morrison (2014) cité par Goodyear & Dudley (2015, p.275) montre que l'enseignant doit adopter plusieurs types d'attitudes en matière de guidage des élèves : « sage on the stage to the guide on the side » « du sage sur l'estrade au guide à côté de ». Cette expression fait référence au fait que l'enseignant donne des conseils (questions, feedback...) lorsque l'élève rencontre des difficultés ou qu'il en formule directement la demande. Les questions de type ouverte et fermée sont utilisées par l'enseignant pour accompagner les actions de résolution de problème des élèves (Gillies, 2008) mais aussi vérifier la bonne compréhension de la situation vécue (Wibowo, J., Bähr, I., & Groben, B. 2014). Cette catégorisation quant au questionnement est reprise dans la grille de codage d'Harbonnier-Topin & Barbier (2014), filtre de nos analyses.

3.2.4 Adaptation du guidage dans le temps de la situation et du cycle

Ames (1992) suggère que les enseignants varient leur style d'enseignement en fonction du moment de la leçon et des tâches proposées. En effet, nous pouvons penser qu'une situation présentée pour la première fois aux élèves ne nécessitera pas les mêmes formes de consignes que la présentation de cette même situation à un autre moment du cycle. Un style plus directif dans un premier temps pourra s'estomper au cours du temps vers un guidage plus ouvert. Par ailleurs, Morgan, Sproule & Kingston (2005) expliquent que la phase principale de la leçon impliquant la classe entière lors d'un rassemblement doit être conduite de façon étroite. Les auteurs affirment aussi que l'activité choisie possède un impact sur les formes de consignes adoptées. De même, selon le moment de la tâche considéré, l'enseignant n'aura pas recours à la même forme de guidage selon qu'il explique la tâche ou remédie auprès des élèves. En relation avec les caractéristiques de la tutelle, on peut interroger le rôle de la temporalité selon

les critères définis par Wood, Bruner & Ross (1976) et repris par Van de Pol & Elbers (2013), à savoir : l'effacement, la délégation de responsabilité et l'adaptation du guidage dans l'interaction face aux conduites des élèves relevant de la contingence de l'enseignement. La contingence : les stratégies d'étayage sont clairement fonction des réponses des élèves à un moment donné.

Le principe de contingence fonctionne selon deux règles : l'enseignant augmente son activité de contrôle en cas d'échec de l'élève et diminue son contrôle en cas de succès dans la tâche.

D'autres auteurs, en psychologie sociale du développement et de l'Éducation, adoptent le point de vue de Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2009). En particulier à propos de la contingence de l'intervention, c'est-à-dire de l'ajustement aux réponses de l'élève. En effet, en réponse aux erreurs de l'élève les consignes de l'enseignant deviennent de plus en plus explicites et contrôlantes (fermées) pour ensuite s'effacer graduellement au fur et à mesure de la réussite des élèves.

L'adaptation du guidage est aussi lisible selon le type de tâche abordé par l'enseignant.

3.2.5 Adaptation du guidage en fonction de la nature de la tâche et des acquisitions visées

L'approche pluridimensionnelle des acquisitions, nous permet de faire l'hypothèse que l'acquisition des coordinations nouvelles et complexes sera facilitée par des guidages forts (Roegiers, 2011).

Laugier & Cadopi (1996) ont montré l'efficacité de l'apprentissage par observation pour l'acquisition de séquences dansées (rôle complémentaire du caractère concret du mouvement à imiter). Les travaux de Lafont (1994) constituent une réelle innovation puisqu'il y est testé le rôle de la nature des tâches (but de forme, environnemental) sur l'efficacité différentielle des procédures de guidage à savoir l'aménagement du milieu comparé à la démonstration explicitée. En effet, la démonstration explicitée est pertinente pour l'acquisition de coordination motrice complexe de type morphocinétique. Pour enseigner des coordinations complexes et nouvelles, le guidage par démonstration est efficace. Les procédures de guidages forts seront convoquées chaque fois que l'enseignant veut transmettre des techniques sportives ou motrices

précises (Lafont & Bouthier, 2004). L'utilisation de guidages démonstratifs est conditionnelle à la nature des habiletés motrices et des contenus à enseigner.

D'où la pertinence de la démonstration explicitée pour enseigner une variation à reproduire et de l'IMI pour transformer la motricité des élèves dans différents types de tâches en danse.

II –

PARTIE

EMPIRIQUE

PREMIERE PARTIE EMPIRIQUE

Analyse et comparaison de l'activité de guidage des trois enseignantes

Chapitre 5

Introduction des Parties Empiriques

Deux parties empiriques sont présentes au sein de notre recherche. Chacune des parties empiriques comprend trois chapitres comme suit :

● **Partie 1 empirique**

● *Chapitre 1* : Les résultats concernent, dans ce chapitre, la SCO. Dans un premier temps, seront présentés les résultats durant la phase de présentation et d'explication des consignes puis dans un deuxième temps durant la phase de remédiation, une fois que l'activité des élèves débute. Chacun de ces épisodes concerne les trois enseignantes (E1, E2 et E3). Ces résultats sont déclinés selon trois temps : T1, T2 puis T3 (présentés en Introduction de la Partie Empirique 1).

● *Chapitre 2* : Nous reprendrons ici les mêmes points abordés en chapitre 1 mais dans le cadre de la Sci.

● *Chapitre 3* : L'analyse comparative des résultats des trois enseignantes en SCO et Sci est menée. Une discussion des résultats est aussi menée.

● **Partie 2 empirique**

● *Chapitre 1* : Ce premier chapitre traite de l'analyse des figures rhétoriques et de leurs fonctions au sein du discours imagé de l'E1 (expérimentée en EPS) selon l'outil construit par Commandé (2013). Cette analyse est conduite au cours de trois leçons différentes.

● **Chapitre 2** : Ce deuxième chapitre aborde l'étude des éléments d'un enseignement contingent (effacement, transfert de responsabilité, adaptation des remédiations selon la réussite des élèves) pour l'E1 en SCO. Cette étude est menée sur trois temps différents du cycle.

● **Chapitre 3** : Le dispositif de co-observation nommé « les cartes » est observé auprès de deux duos de danseurs en SCO. L'objectif est de déceler les effets de cet artefact sur les prestations des élèves. Quatre critères ont été retenus par l'E1 : « arrêt/erreur/hésitation », « gestes parasites » ; « danseur placé de dos », « placement du regard ».

1. Considérations méthodologiques communes

1.1 Les contextes : les types d'environnement et de collège

1.1.1 Caractéristiques de la population scolaire

- Le collège Les Dagueys

Le collège Les Dagueys, se situant à Libourne, a été inauguré en 2002. Il s'agit d'un collège de banlieue au sein d'un RAR⁵. Le collège compte 33 divisions (8 au niveau 6^{ème}, 8 au niveau 5^{ème}, 8 au niveau 4^{ème}, 9 au niveau 3^{ème}). Les SEGPA⁶ sont présentes à chaque niveau d'enseignement. Une classe ULIS⁷ a aussi été créée dans cet établissement. Les élèves ont la possibilité de s'inscrire à l'AS de l'établissement ainsi qu'à des ateliers liés à la musique et au théâtre. Les équipements sportifs sont constitués d'un gymnase et de terrains multi-activités. Et c'est tout ?

- Le collège Henri IV

Le collège Henri IV est l'un des plus anciens établissements secondaires de Dordogne. Durant l'année scolaire 2014-2015, le collège accueille 19 divisions (5 en 6^{ème}, 4 en 5^{ème}, 5 en 4^{ème} et 5 en 3^{ème}) et une classe ULIS. Le collège est équipé de 26 salles de classes, d'une salle

⁵ Réseau ambition réussite

⁶ Section d'enseignement général et professionnel adapté

⁷ Unités localisées pour l'inclusion scolaire

multimédia et d'une salle informatique. Deux gymnases, un dojo et un plateau d'évolution permettent aux élèves de pratiquer les activités physiques et sportives. Un service de bus est également organisé afin de leur permettre de se rendre à la piscine ou au stade de Picquecailloux. Le CDI, la salle polyvalente, la salle d'étude et le foyer accueillent les élèves lors des heures libres. Ils peuvent participer à des activités sur le temps du midi : danse, chant, UNSS, théâtre, création costumes, atelier linguistique.

1.2 Participants

1.2.1 Les enseignantes : caractéristiques de chaque professeur

Ces enseignantes diffèrent selon plusieurs critères. Nous nous appuyons sur la taxonomie formalisée par Matmati (2019) qui explicite trois qualificatifs pour spécifier le degré d'expérience d'un enseignant : « expérimenté », « chevronné », « expert ». Afin de caractériser chacune des enseignantes selon leur degré d'expertise dans chacun des domaines d'enseignement, nous nous sommes appuyés sur la modélisation de Matmati (2019, p. 80). Les profils d'enseignants renvoient à différents critères : « l'expérience professionnelle (10 ans d'expérience) dans l'enseignement de l'EPS ; l'expérience corporelle dans l'APSA, en tant que pratiquant et/ou entraîneur, et enfin, l'expérience d'enseignement de cette activité (Touboul, 2011) ». Ces deux derniers paramètres désignent l'expertise disciplinaire caractéristique de l'enseignant. La pratique professionnelle seule ne permet pas de développer l'expertise de l'enseignant. En effet, plusieurs éléments concourent à étoffer l'expertise : la formation académique liée à « la connaissance acquise » durant la « formation initiale », la pratique professionnelle que Tochon (1993) nomme la « pratique réflexive » s'apparente aux formations mais aussi aux groupes de recherche disciplinaire. Enfin, la reconnaissance institutionnelle et /ou sociale équivalent à une recommandation institutionnelle (inspecteurs académiques-inspecteurs pédagogiques régionaux par exemple). La taxonomie, présentée ci-dessous, reprend précisément les qualificatifs « expérimenté », « chevronné » et « expert » .

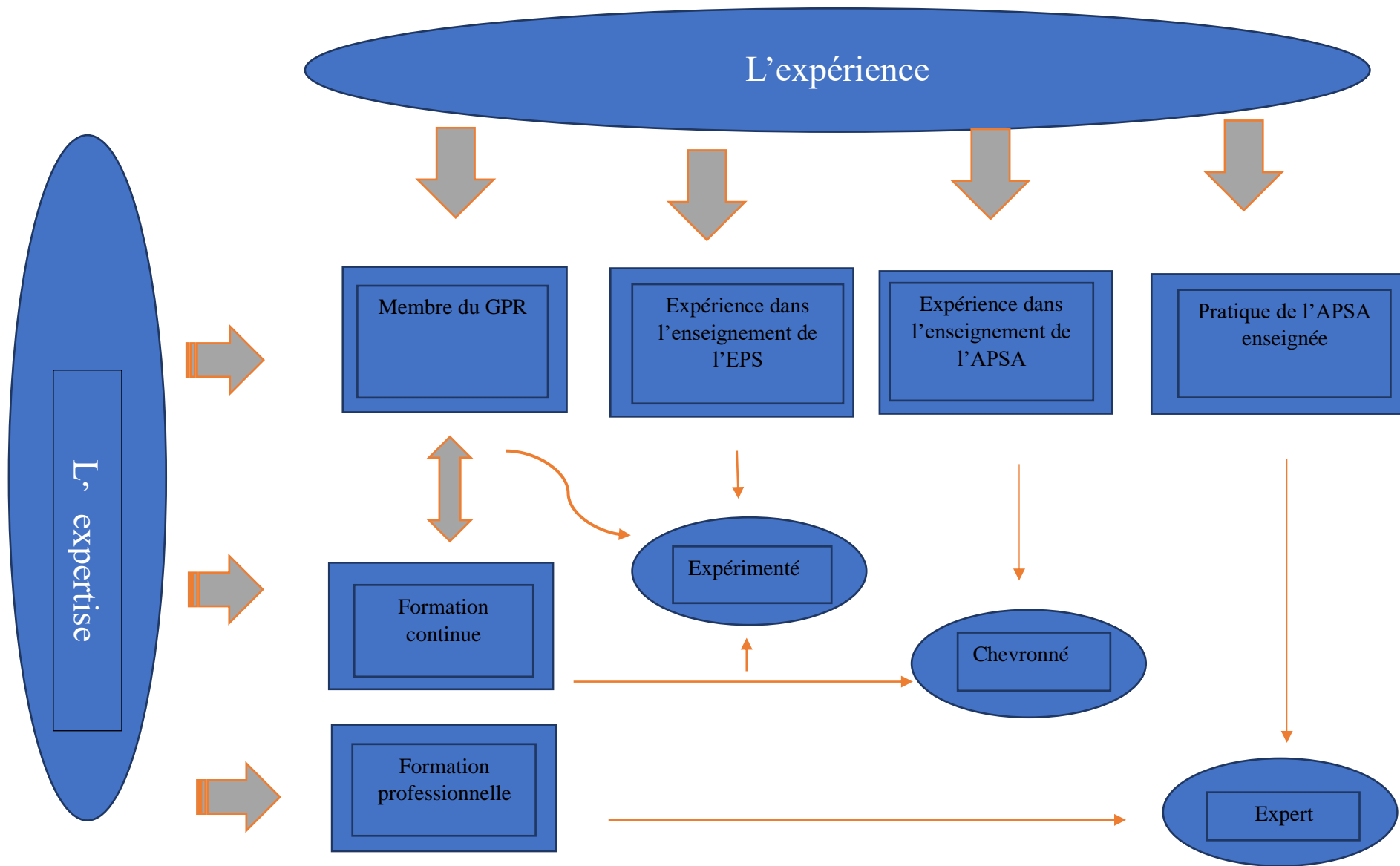


Figure (1) : Taxonomie des profils « enseignants » (Matmati, 2019, p. 81).

1.2.2 L'enseignante n°1 ⁸exerçant au collège Les Dagueys à Libourne

L'enseignante n°1 est experte dans l'enseignement de la danse car non seulement elle détient une expérience dans son enseignement, mais aussi dans sa pratique (24 ans). En effet, elle pratique différents styles de danse dont la danse contemporaine. Elle conduit par ailleurs des formations à destination des professeurs d'EPS en danse. De plus, elle est expérimentée dans l'enseignement par SC (pilote du Groupe de Production Ressource Pédagogique⁹).

1.2.3 L'enseignante n°2 ¹⁰exerçant au collège Les Dagueys à Libourne

L'enseignante n°2 est aussi membre du GPRP (expérimentée dans l'enseignement par SCO) : elle construit des SCO en athlétisme. Elle enseigne depuis 20 ans. Cependant, elle n'est pas experte car elle ne pratique pas spécifiquement la danse et n'a enseigné qu'un seul cycle de cette APSA. L'enseignante n°2 a suivi une formation de deux jours en danse présentée par l'enseignante 1. Elle est spécialiste en athlétisme de par sa pratique à haut niveau (championnats de France).

1.2.4 L'enseignante n°3 ¹¹exerçant au collège Henri IV à Bergerac

L'enseignante n°3 est experte car elle pratique l'APSA danse, support de son enseignement, mais n'est pas expérimentée dans l'enseignement par SC, car elle n'est pas membre du GPRP et n'a pas suivi de formation dans ce domaine. L'E3 détient 20 ans d'expérience dans le corps professoral.

Ci-dessous, une figure récapitulant les différentes caractéristiques des trois enseignantes.

⁸Que nous nommerons E1

⁹GPRP

¹⁰ Que nous nommerons E2

¹¹ Que nous nommerons E3

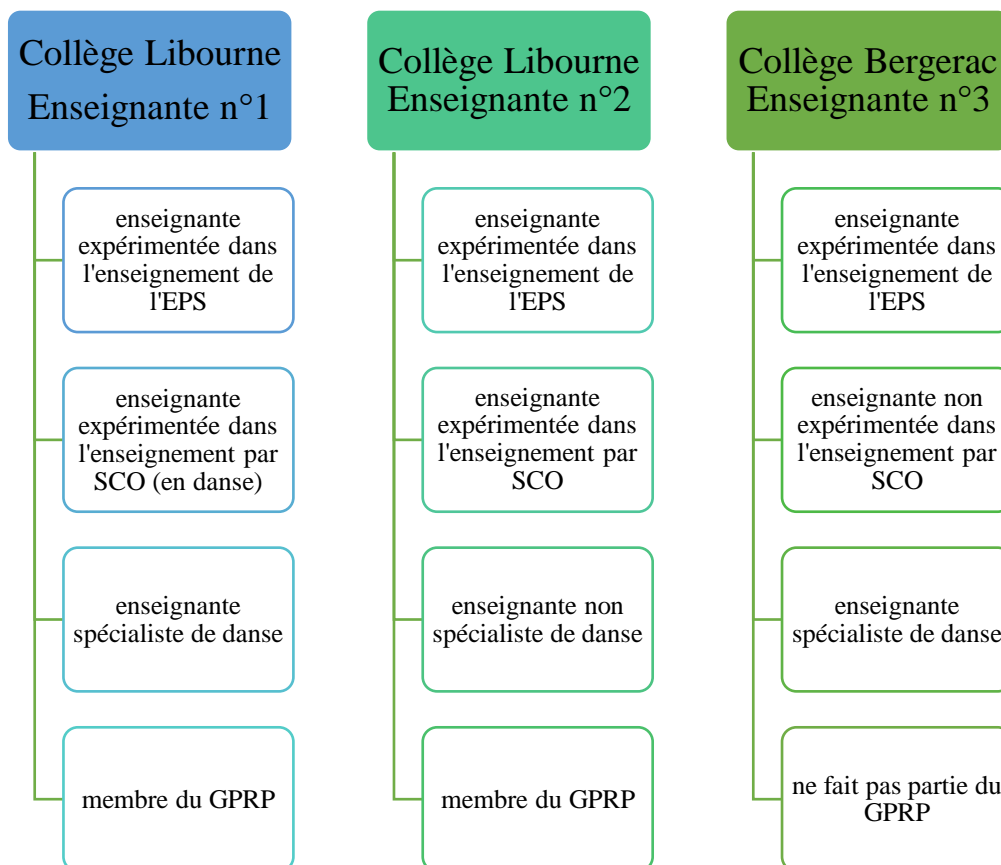


Figure (2) : Caractérisation des trois enseignantes présentes dans notre étude.

Les trois enseignantes ont pour caractéristique commune d'être toutes les trois expérimentées dans l'enseignement de l'EPS. Les enseignantes 1 et 2 sont expérimentées dans l'enseignement par SCO. Les enseignantes 1 et 3 sont spécialistes de danse.

1.3 Présentation du contexte lié aux enseignantes exerçant au collège Les Dagueys à Libourne (E1 et E2)

1.3.1 Caractéristiques des élèves de la classe de l'E1

Il s'agit d'une classe de 6^{ème} accueillant 27 élèves (14 filles, 13 garçons). Cette classe est composée d'élèves à besoins particuliers¹². Ces élèves sont en ULIS ou bien dans l'attente d'intégrer la SEGPA de l'établissement. D'un point de vue de leur vécu dans les APSA, ils sont novices dans l'APSA danse. Les cours se déroulent dans le gymnase du collège.

1.3.2 Caractéristiques des élèves de la classe de l'E2

Il s'agit d'une classe de 6^{ème} comportant 28 élèves dont 14 filles et 14 garçons. Cette classe se caractérise par un bon climat de travail et son niveau est plutôt homogène. La classe de l'enseignante n°1 est beaucoup plus hétérogène et en difficulté que la classe de l'enseignante n°2. Les cours se déroulent dans le gymnase du collège.

1.3.3 Caractéristiques des élèves de la classe de l'E3

L'atelier danse est constitué d'un groupe d'élèves volontaires, il correspond à un format pédagogique plus ouvert. Dans ce sens, Guisguand & Tribalat (2001) caractérisent l'atelier de création comme un outil privilégié de l'enseignement des Activités Physiques Artistiques. Lefèvre (2006) affirme que l'atelier participe à un « bricolage créateur » : il s'agit d'un espace d'exploration des possibles, où la création va de pair avec la découverte de soi.

L'atelier danse regroupe 20 filles issues de différentes classes de 6^{ème}. Il a été conçu dans le but de favoriser la création de chorégraphies et la rencontre avec des artistes de différents univers. Le volume horaire dédié à cette activité est d'une heure par semaine. Les cours se déroulent dans le gymnase du collège Henri IV.

1.4 Modes de groupement et organisation de travail

¹² EBEP

1.4.1 Organisation concernant la classe de l'E1

Les groupes, en Sci, ne sont pas constitués en amont par l'enseignante. Les élèves réalisent la tâche en dyade affinitaire. L'enseignante annonce aux élèves que si les binômes dysfonctionnent (« s'amuse »), elle se laissera la possibilité de les modifier.

Concernant la SCO, l'enseignante construit les groupes comprenant 6 élèves en début de situation. Les groupes sont mixtes.

1.4.2 Organisation concernant la classe de l'E2

L'E2 laisse les élèves libres de constituer leurs groupes en dyade. De même que l'E1, l'E2 affirme qu'elle pourra être amenée à modifier les groupes s'il y avait un problème de fonctionnement (« comme en handball »).

L'enseignante constitue elle-même les groupes in situ (6 élèves par groupe) en SCO. La mixité est présente dans tous les groupes.

1.4.3 Organisation concernant la classe de l'E3

Les groupes ne sont pas constitués à l'avance par l'enseignant et ce, quel que soit le type de situation considérée. Durant toutes les phases d'apprentissage, les groupes n'ont pas été imposés. Le choix dit « affinitaire » permet un travail collectif productif dans lequel des échanges sereins peuvent naître.

2. Cadre d'intervention

2.1 Les cycles d'enseignement

2.1.1 Cycle d'enseignement au collège les Dagueys à Libourne conduit par l'E1

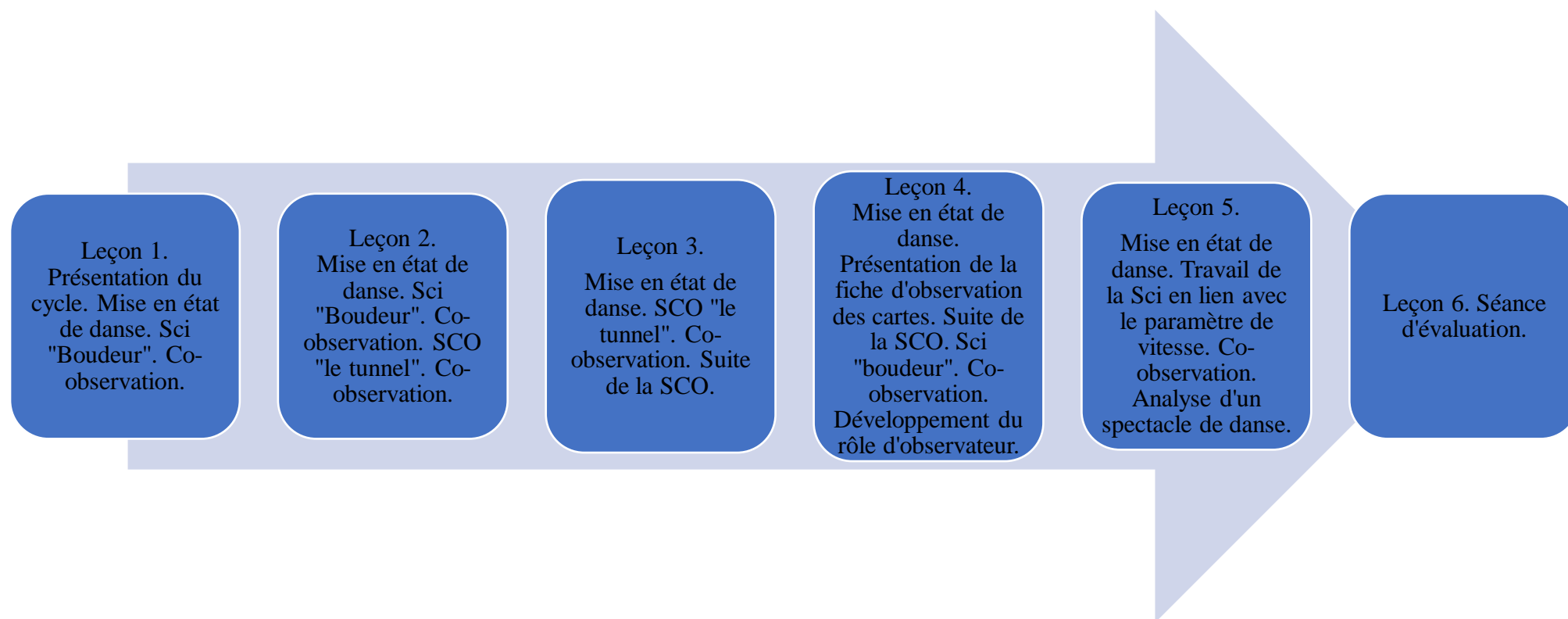


Figure (3) : Résumé du déroulé du cycle pour l'Enseignante 1.

Cette représentation linéaire du cycle de l'E1, nous montre que la Sci est abordée dès la leçon n°1 ainsi que la co-observation. La SCO apparaît pour la première fois en leçon 2. La suite du cycle montre une alternance de la SCO et Sci. En leçon 4, elles sont abordées ensemble. La Sci est

présentée au sein de la co-observation alors que la SCO est traitée dès la leçon n°2, et ce, de façon récurrente dans les autres leçons. La Sci et la SCO sont présentes de façon équivalente dans le cycle, soit durant quatre leçons.

2.1.2 Cycle d'enseignement mené par l'E2

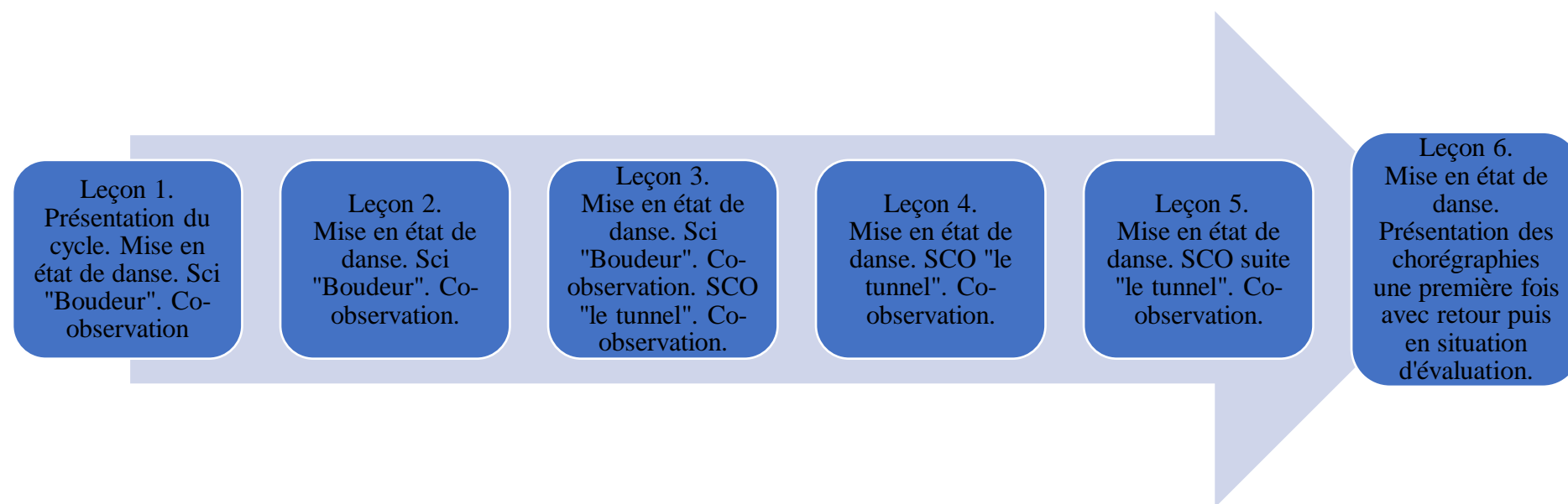


Figure (4) : Résumé du déroulé du cycle pour l'Enseignante 2.

Le cycle de l'enseignante n°2 commence par la présentation de la Sci « boudeur ». La SCO est vécue par les élèves dès la leçon 3 et, par la suite, dans toutes les leçons suivantes. La co-observation est abordée en leçon 2 pour la Sci et durant les leçons suivantes (cinq leçons au total). La Sci est proposée par l'enseignante au sein de trois leçons distinctes.

2.1.3 Cycle d'enseignement au collège Henri IV à Bergerac conduit par l'E3

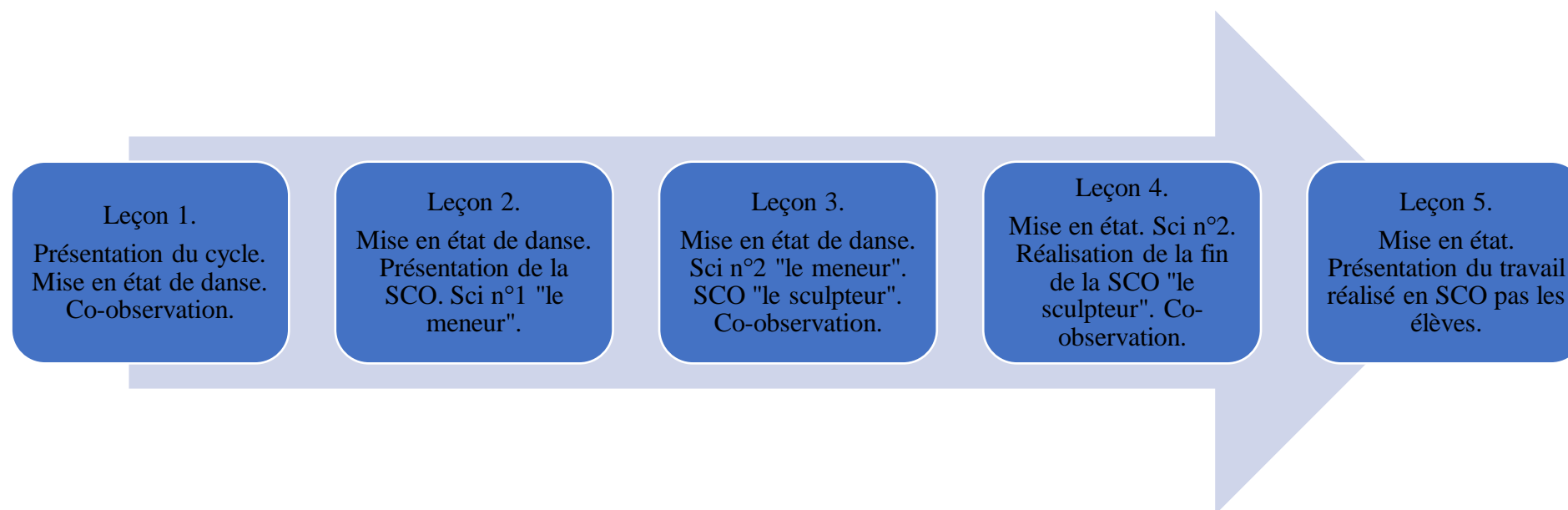


Figure (5) : Résumé du déroulé du cycle pour l'enseignante 3.

La SCO et la Sci sont menées de concert en leçon 2. Puis, les deux Sci et la SCO sont proposées dans les leçons suivantes de façon conjointe. La SCO est présente dans quatre leçons et la Sci au sein de trois leçons. L'enseignante utilise la co-observation durant trois leçons différentes.

2.2 Présentation des deux situations complexes proposées au collège de Bergerac et de Libourne

Il est important de noter que les SCO permettent une alternative de réponse lors de la phase de recherche de la solution par les élèves ; nous expliquerons en quoi, à l'issue de la présentation des SCO proposées par les trois enseignantes.

2.2.1 SCO proposée au collège Les Dagueys

La SCO construite par le GPRP de Bordeaux a pour objectif la création d'une chorégraphie au sein d'un groupe de 6 élèves.

L'enseignante 1 de Libourne a conçu la situation à partir des réunions et décisions collégiales du GPRP et en fonction du cadre générique publié sur le site EPS du rectorat (situations formalisées par Poulteau & Merian, 2014). La situation est définie pour les élèves par les consignes suivantes : « vous traversez un tunnel, il fait noir. Vous ne devez perdre personne et rester toujours en contact. Le départ et l'arrivée du tunnel sont clairement définis. ». Le schéma ci-dessous synthétise les attentes de la SCO proposée par les enseignantes n°1 et n°2.

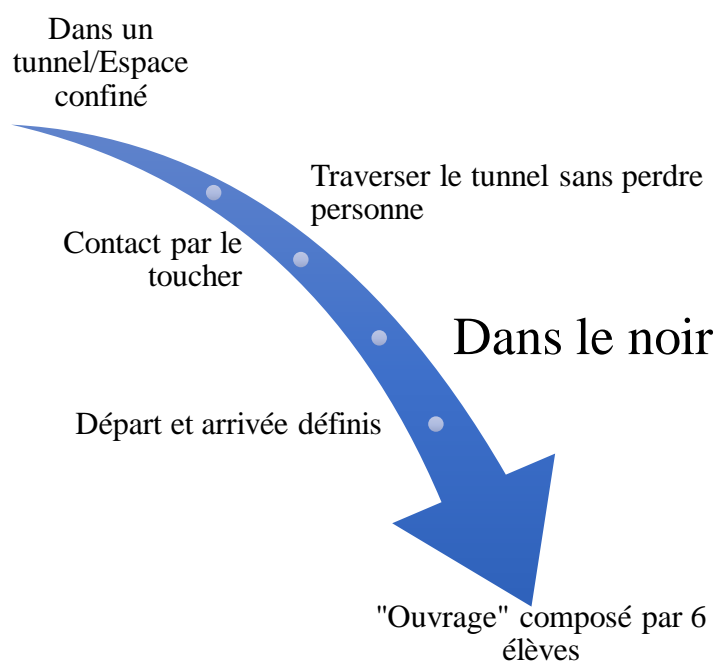


Figure (6) : Les principaux contenus et consignes de la SCO du collège les Dagueys.

2.2.2 La SCO proposée au collège Henri IV

Le dispositif de situations complexe et ciblées de cet établissement est celui qui a été conçu au sein du GPRP du rectorat de Bordeaux par les 2 enseignantes en charge de la conception de l'ESC en danse. Dans l'APSA danse, selon les conceptrices, cette situation s'appuie sur des verbes d'action, de façon à laisser libre cours « aux mouvements » des élèves (Poulteau & Mérian, 2014). Le but de la situation est, en quatuor, de créer un « ouvrage » d'environ 2 minutes s'inscrivant dans un cadre chorégraphique proposé par l'enseignant (modulable, adaptable). Cette construction finale passera par l'élaboration, en duo, de deux phrases dansées à partir du verbe « modeler ou sculpter » (A modèle, B sculpteur et réciproquement). Puis, les élèves collent et mémorisent les deux phrases et par la suite les restituent sans le sculpteur (apprendre la phrase de l'autre). L'étape suivante est l'élaboration, en duo, d'une phrase à partir de trois verbes d'action « piquer », « se balancer », « s'étaler », « se recroqueviller » avec tirage au sort de contraintes d'espace, de temps, et de qualité. Ainsi, pour le verbe n°1, la contrainte est la qualité : soit « dans les plumes », soit « dans les glaçons ». Pour le verbe n°2, la contrainte correspond au temps : « lent ou vite » et enfin pour le verbe n°3 la contrainte se réfère à l'espace : « debout ou au sol ». La tâche suivante consiste à apprendre et mémoriser la ou les phrase(s) de l'autre duo après échanges et régulations. In situ, l'enseignante a, dans un premier temps, abordé la phase de « sculpture » puis, le travail sur les verbes d'action.

En quatuor, et sur la base des matériaux précédents, les consignes suivantes précisaient le travail :

- Organiser le cadrage et la mise en espace de la prestation en respectant les règles chorégraphiques : un début et une fin lisibles, unissons/ polyphonies, différentes orientations et circulations dans l'espace scénique.
- Donner un titre à sa « pièce ». Écrire une ou deux phrases de présentation qui seront lues au public le jour du spectacle.
- Présenter sa pièce en maintenant l'état de danse.
- Observer en utilisant une fiche/spectateur.

Cette dernière phase a été abordée par l'enseignante en fin de cycle.

2.2.3 Synthèse des deux SCO

La synthèse présentée ci-dessous nous permet de mettre en parallèle les deux SCO décrites par les trois enseignantes exerçant dans les deux collèges.

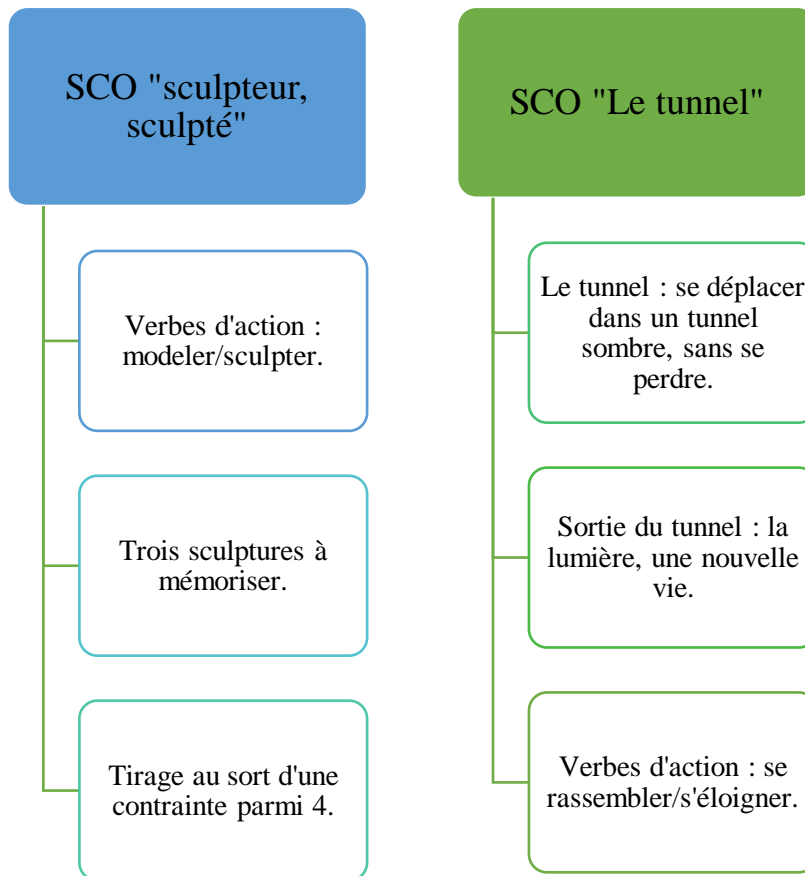


Figure (7) : Déclinaison des deux situations complexes proposées au collège de Bergerac et au collège de Libourne.

Nous remarquons que les alternatives de réponse sont bien présentes dans les deux SCO. En effet, l'évocation des verbes « sculpter, modeler » ou encore l'image du tunnel engendrent des réponses libres et multiples. Cependant, pour les verbes « sculpter, modeler », les réponses possibles paraissent plus ouvertes que celles induites par l'action de « marcher dans un tunnel ». En effet, il est possible de modeler différentes parties du corps, d'où plusieurs alternatives. De

plus, le tirage au sort d'une contrainte ouvre davantage le champ des possibles en termes de réponses motrices.

Pour approfondir l'analyse des SCO dans les différents contextes, il nous paraît important de visualiser la présence des SCO dans chacune des séances, pour chaque enseignant.

2.3 Présentation de la SCO durant le cycle : quel moment dans le cycle, quelle fréquence, quelle(s) séance(s) ?

Il nous paraît important de visualiser la présence des SCO pour chacune des séances et pour chaque enseignante. Les schémas suivants précisent aussi les contenus des SCO proposés pour chaque leçon.

2.3.1 Présence et contenu de la SCO durant le cycle conduit par l'enseignante 1

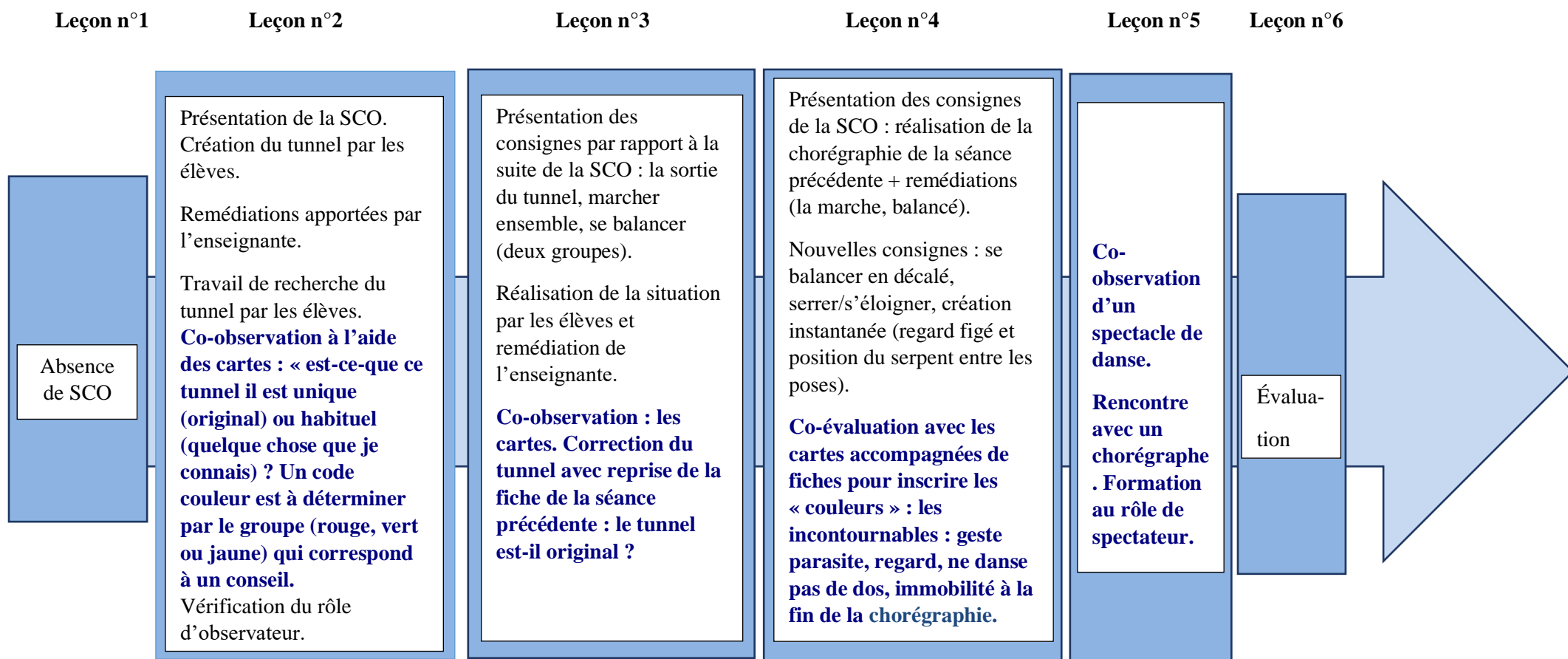


Figure (8) : Contenu de la SCO présentée par l'E1 durant le cycle.

Nous constatons que la situation complexe du tunnel évolue tout au long des séances afin d'enrichir la composition attendue. Les co-observations évoluent vers la co-évaluation avec un outil-support se nommant « les cartes ».

2.3.2 Présence et contenu de la SCO durant le cycle conduit par l'enseignante 2

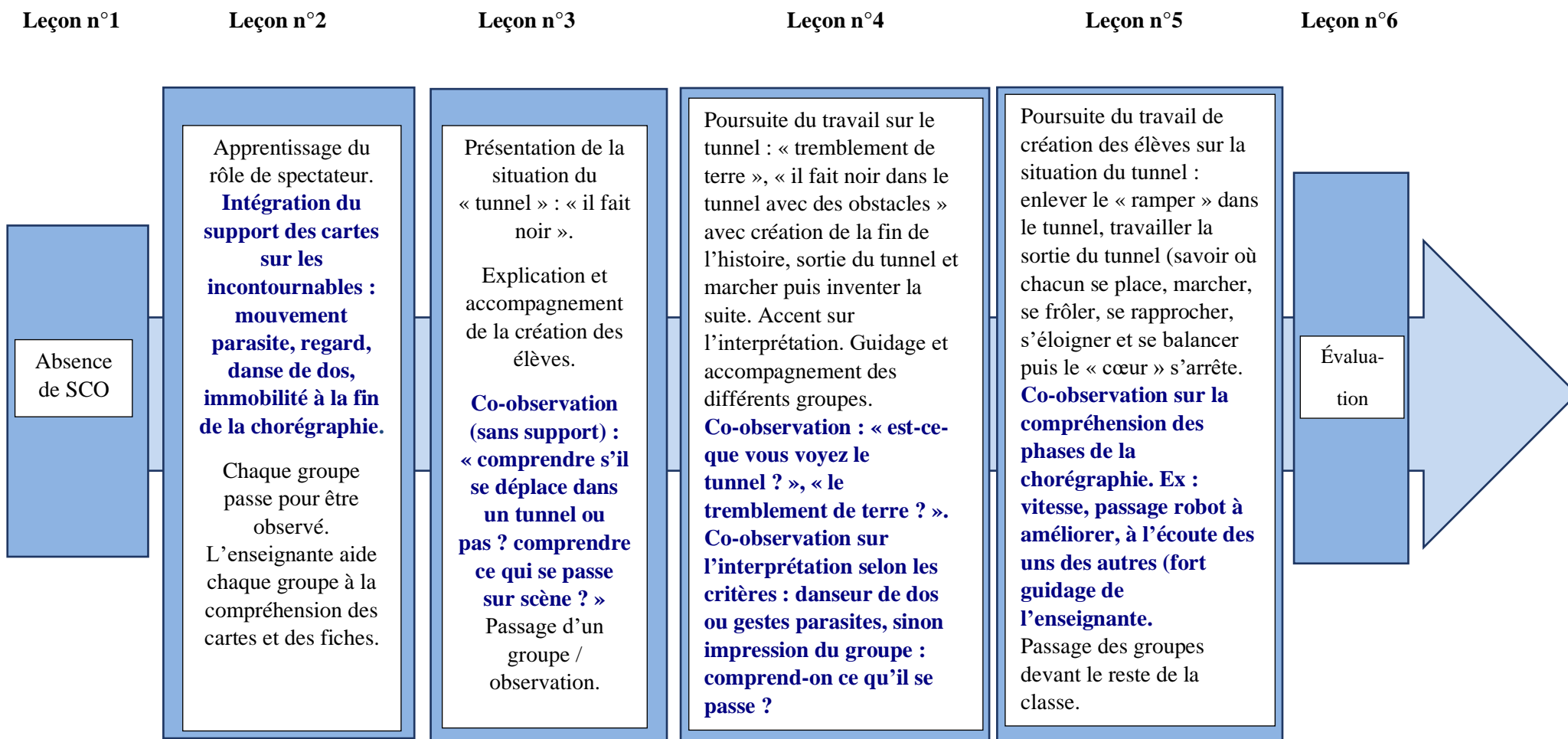


Figure (9) : Contenu de la SCO présentée par l'E2.

Nous remarquons ici que la situation complexe du tunnel est présente, sans évolution immédiate des consignes pendant deux séances entières contrairement au cas de E1. La co-observation est aussi menée mais sans utilisation de support.

2.3.3 Présence et contenu de la SCO durant le cycle conduit par l'E3

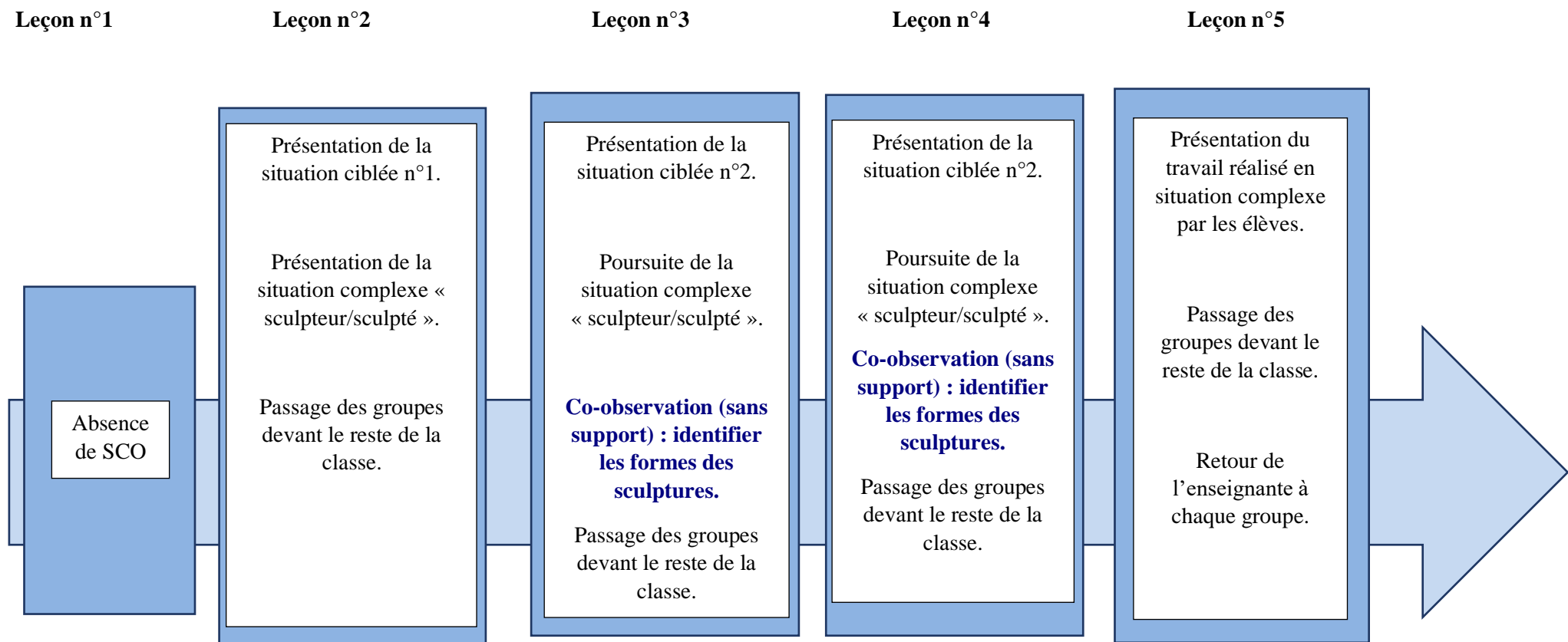


Figure (10) : Contenu de la SCO présentée par l'E3.

En analysant cette description, nous notons que la SCO « sculpteur/sculpté » est abordée durant les leçons 2, 3 et 4. La co-observation est menée en leçon 3 et 4.

2.3.4 Synthèse de la présence de la SCO durant les cycles des trois enseignantes

Voici présenté ci-dessous un tableau synthétisant la présence des SCO au sein des différentes leçons (L).

	E1 (SCO)	E2 (SCO)	E3 (SCO)
Présence de la SCO au cours des leçons	L2, L3, L4	L3, L4, L5	L2, L3, L4
Nombre d'apparitions dans la leçon (Nl)/ dans le cycle (Nc)	3/6	3/6	3/5

Tableau (1) : Présence de la SCO durant les cycles des trois enseignantes.

Abordons à présent les situations complémentaires aux SCO : les situations ciblées (Sci).

2.4 Les situations ciblées

2.4.1 Les situations ciblées proposées par les enseignantes n°1 et n°2

La situation ciblée se nomme « Boudeur ». Les élèves réalisent des actions motrices en lien avec le guidage verbal de l'enseignante. L'enseignante s'adresse aux élèves au moyen de verbes d'action essentiellement (« tourner », « regarder », « marcher »). Tout en induisant des actions, elle raconte une histoire. La situation ciblée est organisée autour d'un travail en duo, au cours de laquelle des verbes d'action vont être annoncés et décrits par l'enseignante. Lors du début de la situation, un élève adopte la posture d'un « boudeur », l'autre non. L'enseignante travaille ici précisément les réponses motrices obtenues pour chaque verbe d'action : les gestes sont

affinés et répétés afin de stabiliser les mouvements qui pourront être intégrés lors de la réalisation de la SCO.

2.4.2 Les situations ciblées proposées par l'enseignante n°3

La situation ciblée se nomme « Le meneur et le mené ». Cette situation vise à préparer l'élève à la situation complexe en travaillant ses capacités de concentration. Les situations ciblées ont été choisies par l'enseignante en fonction des difficultés observées ou anticipées en situation complexe.

Les situations ciblées peuvent faire apparaître un degré variable de complexité. La situation ciblée présentée aux élèves de 6^{ème} a pour objectif et thématique : « être à l'écoute d'un partenaire ». En effet, une des difficultés ressenties par les élèves lors de la situation complexe a été d'être « disponibles » corporellement et réactifs aux exigences de la tâche. Ainsi, le but principal de la situation ciblée est : « d'agir et réagir à des informations tactiles et kinesthésiques ». Le dispositif de la Sci n°1 est le suivant : les élèves sont par 2, un meneur/un mené les yeux fermés, une main posée sur l'épaule de l'autre. Le but pour le meneur est de faire « voyager » avec bienveillance son partenaire dans l'espace, être attentif et prendre en compte ses réactions, crispations ... Pour celui qui est mené, ouvrir ses capteurs sensoriels et réguler son tonus pour répondre aux informations données. La situation peut ensuite être réalisée avec une main déposée (« comme une plume ») sur la main du meneur.

La deuxième situation ciblée (Sci n°2) reprend les consignes de la première en y ajoutant que la personne guidée doit avoir les yeux fermés. Cette consigne ajoute une difficulté à la première situation en ajoutant l'incertitude de la direction pour le mené. La suppression des informations visuelles permet un approfondissement des sensations : proprioception, toucher, équilibration.

Plus généralement, la situation ciblée permet d'isoler « des problèmes de façon plus précise » (Falco, 2013). Elle est un moyen de personnaliser les demandes et difficultés des élèves. Le problème rencontré et compris par l'élève lors de la situation complexe, peut être surmonté via des situations ciblées appropriées. L'intérêt de la personnalisation prend ses racines dans un contexte physique et humain intériorisé par des élèves. Les différentes situations ciblées sont adéquates pour « isoler des problèmes de façon plus précise » (Falco, 2013). D'après Falco, Darnis, Escalié & Lafont (2014), la situation ciblée aurait pour fonction « de développer de nouveaux apprentissages spécifiques » : il s'agit bien là de faire un focus sur une capacité

précise à développer. La différence fondamentale entre situation complexe et situation ciblée résiderait dans la façon de solliciter ses ressources : la situation complexe consiste en une « activité de combinaison de ressources » alors que la situation ciblée est assimilée à une activité de « restitution ou d'application de ressources » (Falco, 2013).

2.4.3 SCO et Sci

L'enseignant peut utiliser un système « d'allers et retours » entre situation complexe et ciblées afin de répondre au mieux à la particularité de chacun (Falco, 2013). De façon générale, le travail des enseignants par des situations complexes ne se fait pas de façon exclusive : la situation complexe est présentée en alternance avec des situations ciblées. La situation ciblée permet de se focaliser sur un apprentissage technique par exemple. Selon les enseignants, utilisateurs des situations complexes, un schéma de planification du travail apparaît (schéma inspiré de Falco, 2013) :

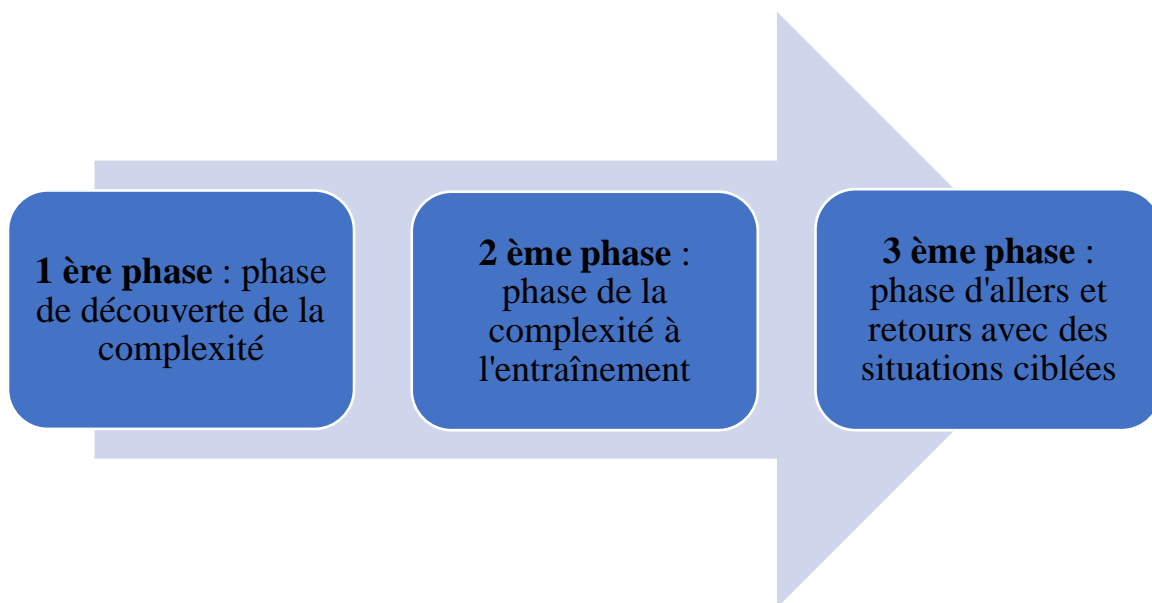


Figure (11) : Déroulement global du cycle.

3. Les caractéristiques communes aux enseignantes

3.1 Les caractéristiques liées aux trois « terrains » d'investigation (enseignantes et classes)

La principale caractéristique commune s'exprime dans le niveau d'enseignement choisi du cycle de danse. En effet, chaque cycle a été prodigué à une classe de 6^{ème}.

Par ailleurs, les trois enseignantes utilisent le monde sonore de la même façon : il s'agit de musiques différentes au cours du cycle. La musique est utilisée uniquement lors du passage des élèves devant des observateurs, marquant ainsi le début et la fin des différentes prestations. Aucun repère de temps n'est construit par rapport à une musique donnée. Il s'agit davantage d'un « fond sonore » aidant à la concentration des élèves.

3.2 Les caractéristiques liées aux deux enseignantes Les Dagueys

Ces deux enseignantes détiennent une connaissance approfondie de l'enseignement par SCO.

La SCO proposée par les deux enseignantes a été élaborée au sein du groupe de production de ressources pédagogiques conduit par l'E1.

3.3 Les points de divergence

La SCO proposée par les enseignantes 1 et 2, a été élaborée au sein du groupe de production de ressources pédagogiques conduit par P. alors que la SCO présentée par l'enseignante n°3 a été construite par Poulteau & Merian, expérimentées dans l'enseignement de l'EPS, spécialistes de danse et membres du GPRP.

4. Les différents supports d'analyse répartis au sein des différents chapitres

4.1 La répartition des analyses des enseignantes

Le schéma ci-dessous présente la répartition des analyses des enseignantes selon les différents chapitres.

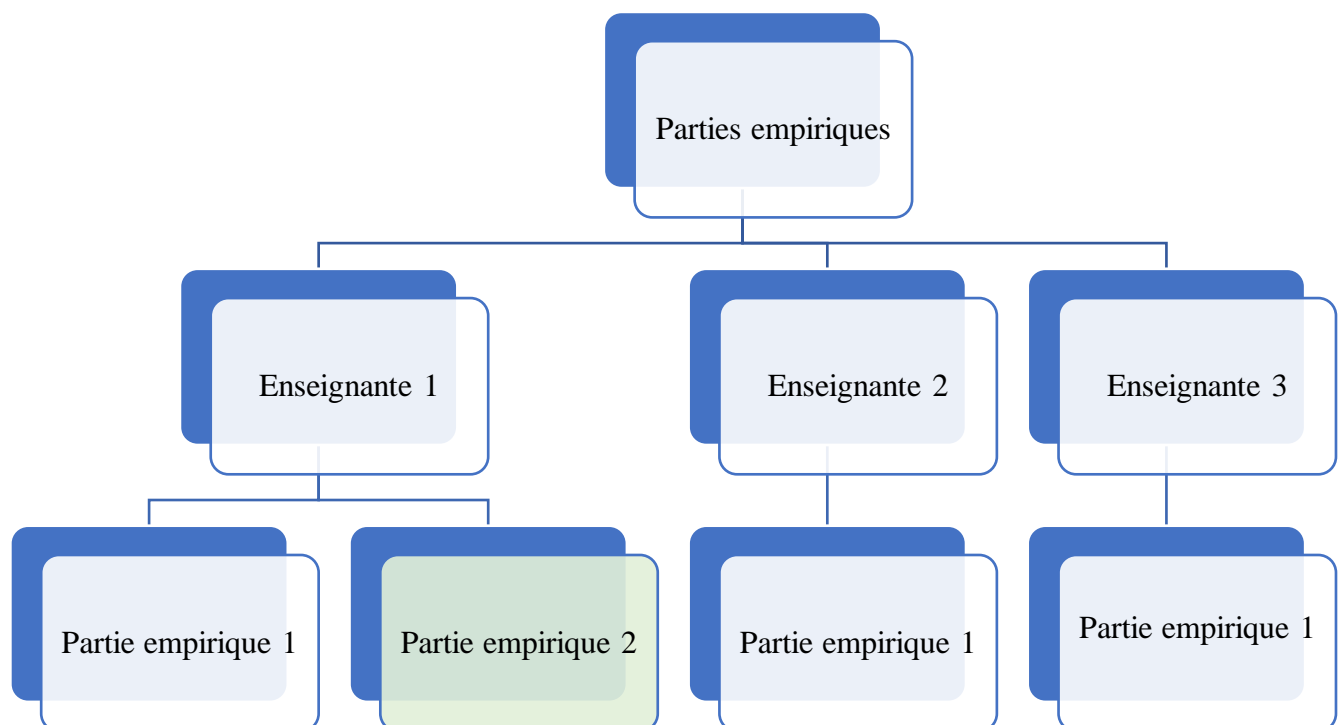


Figure (12) : Répartition des analyses fondées sur les trois enseignantes au sein des parties empiriques.

La partie 1 prend en compte les données recueillies pour les enseignantes 1, 2 et 3 en SCO et Sci. La partie 2 empirique traite des données inhérentes à l'E1 ainsi qu'à son groupe classe.

4.2 Méthode de recueil de données

4.2.1 Méthodologie de captation vidéo

Les enseignantes ont été filmées durant la totalité des leçons de leur cycle respectif. Les interactions entre enseignant et élèves ont été filmées durant la présentation des différentes tâches, ainsi que pendant la réalisation des situations par les élèves. Lors de la présentation de la tâche, la caméra a été placée de profil ou de face à l'enseignante (selon le placement des élèves et l'intensité de la luminosité). Concernant les prises de vue, les plans étaient serrés ou moyens. Lors de la réalisation des tâches par les élèves, la caméra était placée latéralement par rapport au groupe. Dans ce cas, les plans étaient plutôt larges.

Nous allons à présent aborder l'analyse comparative des procédures de guidage utilisées par les trois enseignantes en SCO et Sci. Pour ce faire, nous présenterons une introduction générale à la Première Partie Empirique.

Introduction générale de la Première Partie Empirique

Notre première étude empirique consiste en une analyse des procédures de guidage utilisées par des enseignantes dont les caractéristiques professionnelles diffèrent. Des données recueillies lors de trois cycles d'enseignement, réalisés par les trois enseignantes, constituent les supports de cette étude. L'activité de chacune d'elles a été examinée au sein d'une situation complexe (SCO) (situation de création) et d'une situation ciblée (Sci) (situation d'acquisition de techniques ou de mouvements précis). Cette analyse a été conduite à différents moments.

Les questions de recherche et hypothèses concernent à la fois les caractéristiques des enseignantes, la nature des situations et l'évolution dans le temps des types de guidage.

Dans notre étude, nous nous attachons à analyser les différents types de procédures de guidage catégorisées par Harbonnier-Topin & Barbier (2012 ; 2014), en examinant le caractère ouvert, étroit ou neutre de ces manières de faire. A la suite de cette analyse, nous étudierons les combinaisons préférentielles de consignes utilisées par les enseignantes. En effet, la construction de schèmes d'action est révélatrice de l'expertise (Altet, 1996). Ceci a pour conséquence de dévoiler des routines (Lenoir & Tochon, 2014), des schémas d'intervention, communs ou non, aux trois enseignantes.

Suivant la classification proposée par Matmati (2019), nous pouvons caractériser les trois enseignantes dont nous étudions l'activité comme suit : toutes trois sont expérimentées dans l'enseignement de l'EPS, deux sont spécialistes en danse (E1 et E3), l'une débute dans cette APSA (E2). Ce qui différencie les deux spécialistes en danse, c'est le fait d'être expérimentée (E1) ou non (E3) dans l'enseignement de la SCO (cf taxonomie formalisée par Matmati, 2019). L'expertise fait partie des différentes variables considérées en ce sens où, comme nous l'avons explicité dans le chapitre 5, chaque enseignante présente un degré d'expertise différent au regard de l'enseignement par SCO et de l'enseignement de la danse.

Une autre dimension de la comparaison concerne la nature des tâches (SCO ou Sci) qui diffère par l'objet et la nature des savoirs transmis.

Enfin, le choix de différents moments d'analyse au cours du cycle ou de la situation elle-même, nous permet de convoquer la variable temporelle, cela dans le but de caractériser l'évolution des procédures de guidage au sein de la relation apprentissage-enseignement.

Afin de positionner nos investigations, nous présentons ici succinctement les principaux axes d'étude. Les analyses menées par Matmati (2019) concernent les différentes modalités de guidage et les styles d'enseignement selon le modèle de Mosston & Ashworth (2008). Trois phases d'enseignement en SCO et Sci sont observées : la présentation des consignes, l'exécution des élèves et le bilan. Ces phases sont à mettre en parallèle avec notre cadre d'analyse portant sur la présentation et l'explication des consignes (avant l'action des élèves) et la phase de remédiation (pendant et après l'action des élèves). Les procédures de guidage des enseignantes spécialistes et non spécialistes sont étudiées au cours de la première présentation de la SCO « le tunnel » et la Sci « boudeur ». Ce temps d'analyse équivaut à T1 dans notre étude.

Par ailleurs, nous avons souhaité que nos outils soient spécifiques à la danse par conséquent, les catégories d'Harbonnier-Topin & Barbier (2014) ont été utilisées, compatibles avec les dispositifs et procédures de la Psychologie sociale de l'Éducation dont l'approche pluridimensionnelle des acquisitions.

En résumé, nos outils sont spécifiques à l'APSA danse, notre grain d'analyse est plus précis que celui utilisé par Matmati (2019), notre comparaison porte sur 3 enseignantes et la dimension temporelle tient une place relativement importante dans notre travail, (3 temps d'observation).

1. Considérations méthodologiques

1.1 Méthodologie de transcription et analyse des verbatim

Les données issues de l'enregistrement vidéo ont été retranscrites (*verbatim*) afin d'analyser les contenus des interactions enseignant/élèves ainsi que les façons d'intervenir des enseignantes au cours du cycle en SCO et Sci. Nous avons pu ainsi établir les scripts (cf Annexe n°1) de l'ensemble des cycles servant de base à notre codage.

Dans un deuxième temps, grâce aux données vidéos, nous avons établi un code couleur pour les différentes formes d'intervention non verbales accompagnées d'explication afin de répertorier des types de démonstrations distincts (Démonstration explicitée et démonstration partielle). Concernant le cas de la démonstration silencieuse, nous avons rajouté le sigle DS dans le texte.

1.2 Méthodologie de segmentation et de codage

Les interventions des trois enseignantes retranscrites « *verbatim* » correspondent aux données brutes de notre recherche. Par la suite, nous avons pu opérer une segmentation de ce « *verbatim* ». Cette dernière a été effectuée par unité de sens (US) (Cf exemple de codage en Annexe n°2). Enfin, un codage de « *verbatim* » a été mis en place afin d'observer les formes de guidage de chacune des enseignantes puis de les comparer.

1.3 Présentation de l'instrument d'analyse

Notre observation s'appuie sur la méthodologie issue des recherches d'Harbonnier-Topin & Barbier (2014) qui présentent un cadre d'analyse permettant de mesurer la manière dont l'enseignante guide les élèves. Ainsi les guidages ouverts/fermés sont quantifiés à l'aide d'une grille de codage issue d'une démarche mixte : à la fois inspirée, *a priori*, de la grille construite par Harbonnier-Topin & Barbier (2014), puis *a posteriori*, des données vidéos ; ceci a été permis grâce à un aller-retour entre la grille et les données d'observation. D'autres catégories, ont été induites par la lecture des données vidéo. Cette grille analyse finement l'expression des guidages ouverts, fermés et neutres (termes définis ci-après) par la production de formes verbales et non-verbales de langage.

Parmi les activités du professeur, quatre catégories globales ont été identifiées : « faire quoi faire », « dire quoi faire », « faire comment faire » et « dire comment faire ». Ces activités ont été distinguées en termes de « quoi » et de « comment ». Ainsi, le « faire quoi faire » renvoie à la démonstration des mouvements tels qu'ils doivent être faits « dans le temps et dans l'espace ». Le but est matérialisé par le mouvement montré partiellement ou dans sa totalité (démonstrations partielles ou totales). Plus précisément, le « dire quoi faire » correspond à l'information verbale descriptive donnée sur le but global du mouvement. Cette catégorie

renvoie seulement à des données verbales. Le « faire comment faire » se réfère aux stratégies pédagogiques qui insistent sur la manière de faire le mouvement. Ces apports ont trait, notamment, aux variables du mouvement et à ses caractéristiques. Le « dire comment faire » fait référence à l'information procédurale concernant le geste précis pour atteindre les buts et sous-buts, c'est-à-dire à toutes les formes verbales plus ou moins instructives ou métaphoriques.

Le relevé des « unités de sens » a été fait selon le déroulé temporel du discours (discours imagé ou métaphorique, question ouverte, verbes d'action/instruction...) et des informations gestuelles (démonstration partielle, démonstration complète, démonstration complète explicitée ou non) du professeur (Lafont & Fanton-Bayrou, 2017). Le guidage étroit (GE, de couleur bleue dans la grille) se traduit par une communication verbale médiée par des « verbes d'action/instruction » et non verbale caractérisée par les différents types de démonstrations (silencieuse, partielle et explicitée) intégrant cette forme de guidage. Le guidage ouvert (GO, de couleur rose dans la grille) s'exprime par le recours à « discours imagé ou métaphorique » que l'enseignante utilise comme point de départ de la création. Les questions posées par l'enseignante sont formulées dans ce cadre de façon « ouverte », c'est-à-dire qu'elles préservent une alternative de réponses ; par exemple « se déplacer dans un tunnel ». Le guidage neutre (GN, de couleur verte dans la grille) fait références aux consignes d'ordre méthodologique, d'organisation humaine mais renvoie aussi au ressenti, aux encouragements. La grille de codage concernant la présentation et l'explication des consignes est présentée en annexe n°3. La grille de codage concernant la phase de remédiation est présentée en annexe n°4.

La souplesse du guidage réfère à la façon dont l'enseignante ajuste « la force » de son guidage au cours du temps, en fonction du cheminement des apprentissages. En effet, l'enseignante a la possibilité de « resserrer » son guidage, en utilisant prioritairement des formes de langage verbal de type instruction, associées à une forme de guidage corporel telle que la démonstration explicitée ou silencieuse par exemple. A l'inverse, un discours métaphorique est utilisé pour initier (ou esquisser) un début de réponse chez les élèves. Ainsi, l'enseignante peut alterner un guidage « ouvert » ou « étroit » pour s'adapter aux apprentissages visés par les différentes situations (complexe ou ciblée).

1.4 Planification des mesures durant le cycle

1.4.1 Le découpage temporel des analyses en SCO (T1, T2 et T3)

Voici représenté ci-dessous le choix des extraits en SCO respectivement pour les trois enseignantes au cours de leurs cycles.

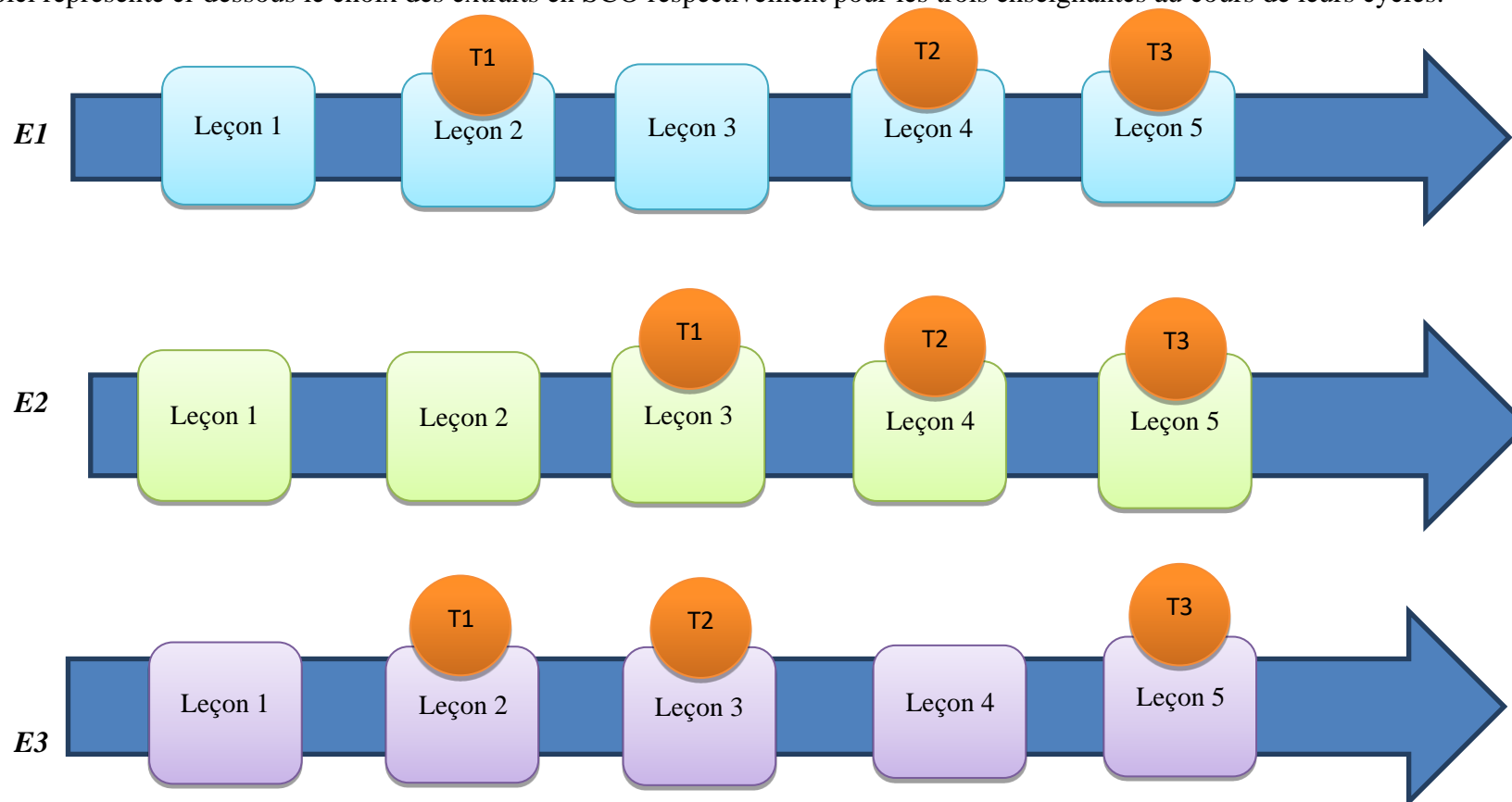


Figure (1) : Modélisation des temps du cycle analysés en SCO pour les trois enseignantes.

Nous relevons que la leçon 1 ne fait pas l'objet des analyses puisqu'aucune des enseignantes n'aborde la SCO en leçon 1. Les SCO concernées par nos analyses se situent en leçons 2, 3, 4 et 5. Pour l'E1 et l'E2, la SCO retenue se nomme « Le Tunnel » ; pour l'E3 il s'agit du « Sculpteur/Sculpté ».

Le T1 correspond à la première fois que chaque enseignante présente la SCO dans leur cycle respectif. Les temps T2 et T3 ont été sélectionnés dans la mesure où la SCO a été développée chronologiquement durant ces deux temps.

1.4.2 Le découpage temporel des analyses en Sci (T1 et T2)

Ici, nous avons représenté le choix des extraits en Sci respectivement pour les trois enseignantes au cours de leurs cycles.

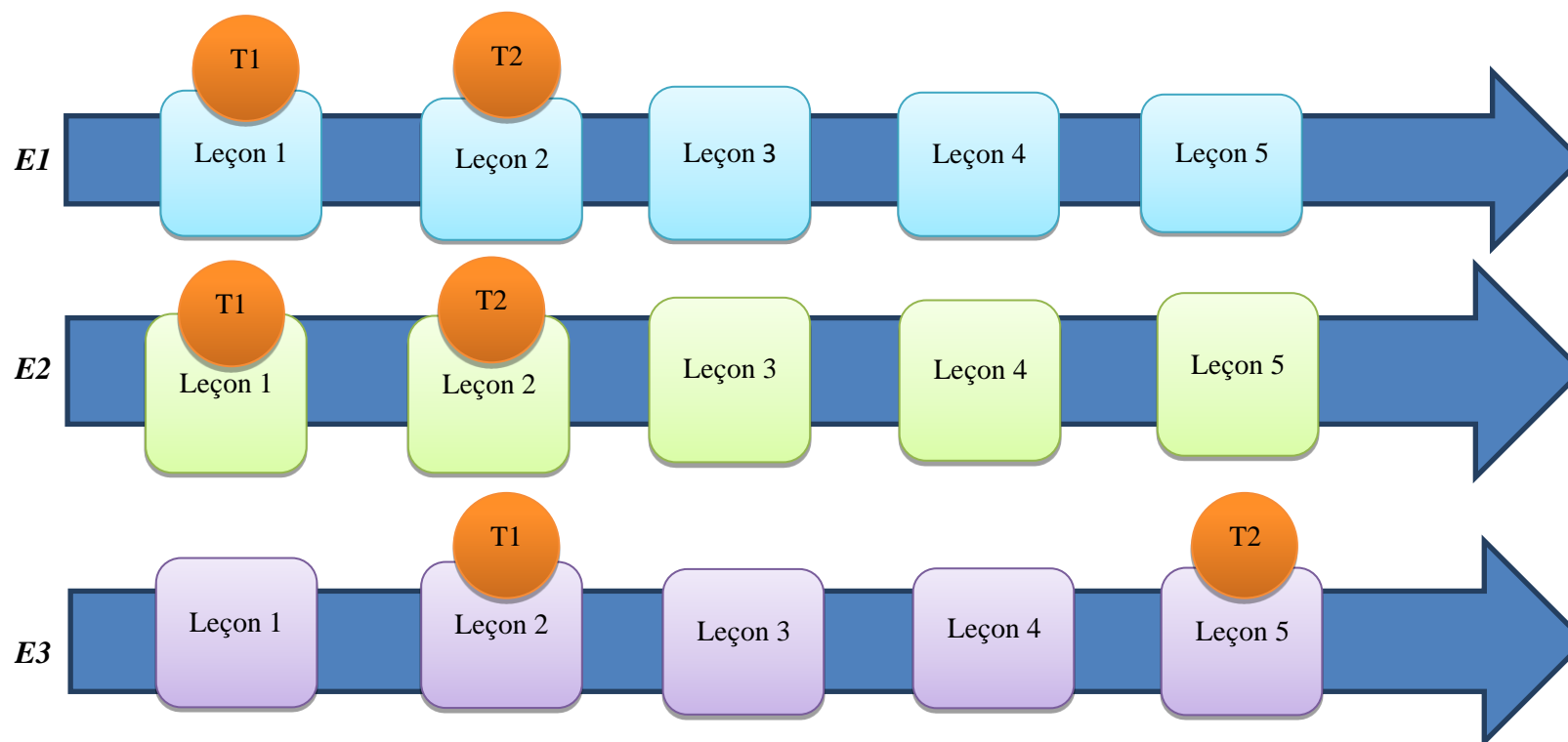


Figure (2) : Modélisation des temps du cycle analysés en Sci pour les trois enseignantes.

Nous avons sélectionné ces extraits en T1 car pour chacune des enseignantes, la Sci « Boudeur » pour E1 et E2, et la Sci « Le guide » pour E3 apparaissent pour la première fois au cours du cycle. Parfois, la phase de remédiation s'insère juste après le temps de présentation et d'explication ou, à d'autres moments, l'enseignante alterne ces deux phases afin de graduer sa progression.

La même Sci a été étudiée uniquement durant T1 et T2 pour les trois enseignantes. Le T2 équivaut à la deuxième fois que l'enseignante aborde cette Sci. L'extrait pour l'E3 se trouve plus éloigné dans le cycle car elle n'a pas proposé le thème de la disponibilité corporelle à nouveau en début de cycle. En revanche, l'E1 et l'E2 décident de renforcer et ainsi fixer les actions motrices liées à l'histoire « Boudeur ». Pour l'E3, la Sci est par conséquent davantage perçue comme une préparation à l'exécution de la SCO (écoute, concentration...). Les Sci n'assument pas les mêmes fonctions dans les des deux contextes d'enseignement.

La phase de remédiation pour l'E3 en T2 n'est pas présente dans notre analyse car l'enseignante ne réalise pas de remédiations en séance n°5 : les élèves réalisent leur prestation, mais l'E3 ne délivre en retour aucune information.

2. L'analyse des procédures de guidage au cours des cycles d'enseignement des trois enseignantes (Première Partie Empirique)

2.1 Objectifs de recherche et hypothèses

2.1.1 Objectifs de recherche

Les questions de recherche et hypothèses sont focalisées sur les caractéristiques des enseignantes, la nature des situations, et la variable temporelle du cycle/situation.

◆ Les guidages des enseignantes observées seront-ils davantage transmissifs en SCO en comparaison avec les Sci ? Ainsi, la transmission des savoirs se fait-elle différemment selon le

type de savoir, objet des apprentissages ? Quelles sont les procédures de guidage prioritairement utilisées selon les caractéristiques des trois enseignantes en danse ?

◆ In situ, l'enseignant a recours à différents moyens pour guider les élèves dans leurs apprentissages. Ainsi, nous pouvons nous demander comment l'expertise de l'enseignante influence-t-elle la façon de guider ? Selon cette variable, à quel type de guidage le professeur va-t-il recourir prioritairement : un guidage « ouvert », « étroit » ou « neutre » ? Plus précisément, l'expertise en EPS, en SCO et en danse agissent-elles sur les formes de consignes délivrées ? De plus, des associations préférentielles de consignes peuvent apparaître dans les façons d'intervenir : quel « couplage » de consignes peut-on observer selon l'expertise de l'enseignante (Lafont, Matmati & Fanton-Bayrou, 2019) ?

◆ Notre investigation a été menée sur plusieurs temps dans la situation (présentation, explication des consignes et remédiation) et durant le cycle (T1, T2 et T3). Par conséquent, observe-t-on une évolution des procédures de guidage au cours du déroulé des situations et du cycle ? La dynamique temporelle des relations apprentissage-enseignement est-elle révélée par une souplesse du guidage ?

◆ La démonstration tient une place importante au sein des activités de production de forme. Comme abordé dans les parties théoriques 3 et 4, la démonstration revêt différentes formes. De plus, elle est utilisée différemment selon la familiarisation ou non de l'enseignante avec l'APSA. La démonstration est-elle davantage utilisée par l'enseignante spécialiste et sous quelle forme ? En transposant les quatre fonctions didactiques de l'action de l'enseignant (définir, dévoluer, réguler et/ou institutionnaliser) aux gestes démonstratifs, nous pouvons nous demander quelle sera la fonction privilégiée par chacune des enseignantes selon leur profil ?

2.1.2 Hypothèses

Nature de la situation : en SCO (situation de création), en Sci (situation de transmission).

◆ Afin de formuler nos hypothèses, nous pouvons nous appuyer sur Brun (2013, p.113) qui affirme que « le professeur doit (...) trouver les moyens de suggérer, d'induire sans imposer, d'aiguiser les sens, d'ouvrir l'imaginaire, d'inviter à l'exploration pour favoriser la pluralité et la singularité des réponses. » Ainsi, nous pouvons nous attendre à ce que les enseignantes utilisent un guidage globalement « ouvert » en SCO. Ce postulat est en accord avec la conception de la SCO définie par Roegiers (2001) ainsi qu'avec les travaux de Lafont (2003), Lafont & Bouthier (2004) qui soutiennent l'idée que les guidages sont dépendants des contenus d'enseignement. A l'inverse, la transmission des savoirs en Sci (acquisition de techniques) appellera des guidages plus étroits (Lafont, 2002 b)

La spécialisation de l'enseignante.

◆ Notre hypothèse prend appui sur les travaux de Matmati (2019) montrant l'effet de la spécialisation sur les procédures de guidage dans l'enseignement par situation complexe. Ainsi, nous pensons que la « coloration » du guidage diffèrera selon la spécialisation des enseignantes durant les phases de présentation et d'explication des consignes ainsi que la phase de remédiation. En effet, une meilleure connaissance de l'activité enseignée entraîne un recours plus important aux formes ouvertes de guidage dans les phases de création chorégraphique, car en adéquation avec la logique de création de l'activité (Touboul et al., 2011).

Par ailleurs, nous suggérons que les trois enseignantes étant expérimentées en EPS, elles détiendront des routines de combinaisons de consignes (Altet, 1996). Cependant, nous émettons l'hypothèse que la spécialisation de l'enseignante induit une utilisation de combinaisons privilégiées.

Enfin, concernant la phase de remédiation, nous pensons que les informations délivrées par l'enseignante experte (E1) seront présentes durant toute la durée de l'activité des élèves car selon Pieron, Delfosse, Ledent & Cloes (2000) un enseignant expert tend prioritairement à maintenir l'activité de tous les élèves ainsi que leur motivation.

Le déroulement temporel et la souplesse du guidage

◆ Altet (1994) soutient l'idée que l'enseignant peut exercer son rôle en cheminant « du dirigeant au guidant », c'est-à-dire avec plus ou moins de souplesse et d'adaptation dans son guidage. Par conséquent, nous émettons l'hypothèse que la souplesse du guidage évolue entre le début et la fin de la situation à un moment donné, mais aussi au cours du cycle. Nous pouvons penser qu'il se resserre davantage en fin de consignes en Sci, alors qu'il aura tendance à s'ouvrir davantage en fin de SCO pour suggérer la création. Ces hypothèses sont dépendantes de l'expertise de l'enseignante en danse et en SCO. Une meilleure connaissance de l'activité impliquera une adaptation plus importante du guidage selon les différents moments du cycle.

Le cas de la démonstration selon la spécialisation pour les deux types de situation.

◆ L'utilisation d'occurrences verbales et non verbales sera répartie différemment selon le degré de spécialisation de l'enseignante. : la spécialiste en danse aura davantage recours à la démonstration partielle, esquissant ainsi le mouvement, tout en laissant aux élèves la construction du geste dans sa forme totale et respectant ainsi la logique de l'activité. Nous formulons cette hypothèse grâce au postulat de Cogérino (2007) affirmant que la spécialisation entraîne une utilisation plus importante de la démonstration lors de la présentation et de l'explication des consignes. C'est le cas dans notre étude en Sci les spécialistes utiliseront davantage la démonstration que les non spécialistes. En SCO, il s'agit de varier les formes de démonstration. En effet, un professeur spécialiste est en mesure d'utiliser une forme de démonstration stylisée ; la démonstration est ici un inducteur propice à la création de mouvements et non un obstacle. La capacité à varier le type de démonstration est liée à son niveau de spécialisation dans l'activité. Nous nous appuyons ici sur les travaux de Kholer (1998) en gymnastique, (cités par Forest, 2017), qui mettent en évidence l'influence de l'expérience des enseignants et des entraîneurs sur leur usage de la démonstration. Finalement, nos hypothèses sont en accord avec les constats de Durand (2002) insistant sur le fait que les enseignants puissent convoquer à la fois des procédures de démonstrations et des situations problèmes. L'expertise en contexte de classe consiste alors à dépasser la dialectique entre un guidage instructif et la découverte autonome ou par co construction de solutions (Lafont, Matmati & Fanton-Bayrou, 2019), pour modifier ses manières de faire selon la situation et selon les besoins identifiés des élèves.

3. Présentation des chapitres empiriques de notre première investigation

◆ Trois chapitres constituent notre Première Partie empirique.

Le chapitre 6 sera consacré à l'étude des procédures de guidage en SCO selon la catégorisation d'Harbonnier-Topin & Barbier (2014) pour les trois enseignantes et ce, durant trois temps différents issus de leur cycle d'enseignement. Le chapitre 7 reprend cette démarche pour la Sci. Enfin, le chapitre 8 s'attachera à comparer les résultats obtenus par les trois enseignantes pour l'ensemble des données analysées (en chapitre 6 et 7), afin de les discuter au regard des données théoriques avancées et des hypothèses formulées.

Tableau synthétisant la présentation des résultats et de la discussion

PREMIERE PARTIE EMPIRIQUE

Chapitre 6 // SCO // Chaque enseignantep.205				
E1	T1 Présentation Ex Remédiation	T2 Présentation Ex Remédiation	T3 Présentation Ex Remédiation	Synthèse
E2	T1 Présentation Ex Remédiation	T2 Présentation Ex Remédiation	T3 Présentation Ex Remédiation	Synthèse
E3	T1 Présentation Ex Remédiation	T2 Présentation Ex Remédiation	T3 Présentation Ex Remédiation	Synthèse
Chapitre 7 // Sci // Chaque enseignante.....p.232				
E1	T1 Présentation Ex Remédiation	T2 Présentation Ex Remédiation	T3 Remédiation	Synthèse
E2	T1 Présentation Ex Remédiation	T2 Présentation Ex Remédiation	T3 Remédiation	Synthèse
E3	T1 Présentation Ex Remédiation	T2 Présentation Ex Remédiation	T3 Présentation Ex	Synthèse
Chapitre 8 Comparaisons E1, E2, E3.....p.252				
Fréquences des informations délivrées par les trois enseignantes lors des phases de présentation et d'explication des consignes, de remédiation en T1 et T2 en SCO				
Les 3	T1 Présentation Ex	T1 remédiation	T2 Présentation Ex	T2 remédiation
	Les 3	Les 3	Les 3	Les 3
Analyse comparative en SCO.....p.257				
Les 3 puis les 2	T1 Présentation Ex Remédiation	T2 Présentation Ex Remédiation	T3 Présentation Ex (E3)	T3 Remédiation (E1 et E2)
Analyse comparative en Sci.....p.271				
Les 3 puis les 2	T1 Présentation Ex	T1 Remédiation	T2 Présentation Ex	T2 Remédiation
	Les 3	Les 3	Les	E1 et E2
Bilan de l'évolution des fréquences des GO, GF et GN lors des deux phases au cours de la temporalité totale analysée (T1, T2 et T3) en SCO.p.270				
Les 3 puis les 2	T1 Présentation Ex Remédiation	T2 Présentation Ex	T2 Remédiation (E1 et E2)	
Bilan de l'évolution des fréquences des GO, GF et GN lors des deux phases au cours de la temporalité totale analysée (T1, T2) en Sci.....p.280				
DISCUSSION.....p.283				
CONCLUSION.....p.289				

CHAPITRE 6

Analyse des procédures de guidage pour les trois enseignantes en SCO

Avant de comparer les modalités d'intervention des trois enseignantes, il nous semble nécessaire d'aborder les manières de faire de chacune. Sur le modèle d'une étude de cas de mise en œuvre, sont examinées pour chacune d'elles les grandes lignes des points d'observation :

- les guidages ouverts fermés et neutres.
- une synthèse finale aux 3 temps souligne les catégories précises utilisées de façon dominante.

Ceci est réalisé aux 3 temps sélectionnés pour les deux phases de mise en œuvre que sont la présentation/ explication puis la remédiation.

La comparaison systématique et approfondie entre les interventions est développée au chapitre

1. Analyse des fréquences des guidages en SCO pour l'E1

1.1 Fréquences des guidages en SCO lors de la présentation et l'explicitation des consignes apportées par l'enseignante E1 en T1

Unités d'action				1	2	3	4	5	6	7	8	Total		
P R E S E N T E R	Dire quoi faire	GO	Discours imagé ou métaphorique	3		2		2	3	1	3	14	18	
			Question ouverte	3				1				4		
		GE	V.action/instruction			2	2		3	4			11	13
			Question fermée	1						1			2	
		Consignes neutres	Ressenti										0	5
			Situation antérieure	1									1	
			Org. humaine			1					2		3	
	Méthodologie		1									1		
	Faire quoi Faire	GE	DP	2		2			1				5	5
			DE										0	
E X P L I Q U E R	Dire comment faire	GO	Discours imagé ou métaphorique		4		2				1	7	9	
			Question ouverte							2		2		
		GE	V.action/instruction		1		2						3	3
			Question fermée										0	
		Consignes neutres	Ressenti										0	4
			Situation antérieure										0	
			Org. humaine		1	1					1		3	
	Méthodologie									1		1		
	Faire comment faire	GE	DS										0	2
			DE										0	
DP					2							2		
Nombre total d'informations délivrées												59		
Fréquence relative totale												45		

Tableau (1) : Fréquence des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante n°1 en SCO durant T1 (Séance n°2).

Nous observons que durant cette première phase, l'enseignante 1 utilise des procédures de guidage davantage « ouvertes » (n = 27) que « fermées » (n = 22) sur l'ensemble des phases de présentation et d'explication des consignes. Les consignes neutres ont une fréquence largement

inférieure (n = 9) aux deux autres modalités de guidage. Les items dotés de la fréquence la plus importante durant ces deux phases sont :

- Le « discours imagé et métaphorique » pour le GO.
- Les « verbes d'action et instruction » pour le GF.
- Les consignes relatives à « l'organisation humaine » pour les consignes neutres.

En analysant plus spécifiquement les phases de présentation et d'explication de la proposition, le GO et le GF atteignent un total d'occurrences quasiment identique (18 pour le GO contre 17 pour le GF) durant la phase de présentation de la proposition. Concernant la phase d'explication de la proposition, l'écart entre le GO (9) et GE (5) est un peu plus important. Les consignes « neutres » détiennent des valeurs quasi équivalentes entre les deux phases : 5 pour la phase de présentation et 4 pour la phase d'explication.

Durant la phase de présentation les consignes données sont plus nombreuses durant la phase de présentation que d'explication.

1.2 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E1 en T1

Unités d'action			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Bilan	Total					
R E A G I R	Accompagner	GE	DS																				0	5	5		
			DE																								0
			DP				1					2							1	1							5
	Évaluer	GO	FB « imagé »	1		1	1	3	1	3	2			5			2		1	2		1		23	43	101	
			FB interrogatif (Q ouverte)	1	3		6	2	1		2	1						1	1		2						20
		GE	FB v.action/instruction			1		1			1	1	3	1	3	2	3	2	8	2	4						32
			FB interrogatif (Q fermée)									3		1	1		1	3	5		1						15
		FB neutres	Encouragement												1	1											2
			Ressenti						1	1																	2
			Org. humaine																								0
			Méthodologie		2								1			1			1		1	1					7
	Nombre total d'informations délivrées																						106				
Fréquence relative totale																						21					

Tableau (2) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante n°1 en SCO durant T1.

Durant la phase de remédiation en T1, nous constatons que l'enseignante 1 démontre partiellement 5 fois. Les feedback contenant un verbe d'action ou d'instruction sont les plus nombreux (n = 32). Les items se rapportant au GE dominant ce temps de remédiation. Les feedback imagés occupent une place secondaire (n = 23) : le GO est moins utilisé par l'enseignante. Enfin, les feedback de type « neutre » représentent 11 occurrences avec une présence plus importante des feedback d'ordre méthodologique.

1.3 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la présentation et explicitation des consignes (avant que les élèves soient en action) apportées par l'enseignante E1 en T2

Unités d'action				1	2	3	4	5	6	7	Total		
P R E S E N T E R	Dire quoi faire	GO	Discours imagé ou métaphorique	6		2	3	3		2	16	18	45
			Question ouverte						2	2			
		GE	V.action/instruction	1			1				2	2	
			Question fermée								0		
		Consignes neutres	Ressenti		1						1	25	
			Situation antérieure								0		
			Org. humaine			4	6	1		4	15		
	Méthodologie		2		1		5		1	9			
	Faire quoi faire	GE	DP								0	0	
			DE								0		
E X P L I Q U E R	Dire comment faire	GO	Discours imagé ou métaphorique					6	4	2	12	15	26
			Question ouverte					1		2	3		
		GE	V.action/instruction								0	1	
			Question fermée					1			1		
		Consignes neutres	Ressenti								0	10	
			Situation antérieure								0		
			Org. humaine						4	2	6		
	Méthodologie						1	1	2	4			
	Faire comment faire	GE	DS								0	0	
			DE								0		
DP										0			
Nombre total d'informations délivrées											71		
Fréquence relative totale											30		

Tableau (3) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignant n°1 en SCO durant T2.

En T2, durant la présentation des consignes, l'enseignante 1 a recours prioritairement à un GN (n = 25). Les consignes de type « organisation humaine » sont les plus nombreuses. Durant la phase d'explication des consignes, le GN s'estompe au profit du GO (15 occurrences). Le discours imagé détient la place la plus importante (n = 12) au sein du GO. Ce guidage détient une place quasiment similaire durant la présentation des consignes (n = 18) avec toujours une prépondérance du discours imagé.

Enfin, le GE est peu présent durant les moments de présentation et d'explication des consignes. En effet, ce guidage représente seulement un total de 2 durant la présentation des consignes et de 1 durant l'explication des consignes. La démonstration n'est pas présente durant ce temps n°2.

Les consignes délivrées durant la phase de présentation sont plus nombreuses que lors de l'explication.

1.4. Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E1 en T2.

Unités d'action			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total					
R E A G I R	Accompagner	GE	DS														0	2	2		
			DE										2							2	
			DP																	0	
	Évaluer	GO	FB « imagé »					1			1	1		7	7	2		19	21	61	
			FB interrogatif (question ouverte)		2																2
		GE	FB contenant un v.action/une instruction	2		4	2	2	4	2	1	1	3	2	4	1			24		24
			FB interrogatif (question fermée)																0		
		FB neutres	Encouragement																0		16
			Ressenti																0		
			Org.humaine						5										5		
	Méthodologie		1	1	4	1				2		1	1					11			
	Nombre total d'informations délivrées																63				
Fréquence relative totale																29					

Tableau (4) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante E1 en SCO durant T2 (Séance n°4).

Durant cette phase, l'E1 délivre principalement des remédiations contenant des verbes d'action/une instruction (n = 24). En deuxième lieu, les feedback référant au GO, avec une prédominance des feedback « imagé » (n = 19), représentent une fréquence de 21. Enfin, les feedback neutre (n = 16) occupent le troisième plan des occurrences verbales : les retours méthodologiques sont dominants (n = 11). Deux démonstrations explicitées sont utilisées lors de cette phase de remédiation.

1.5 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E1 en T3.

Unités d'action		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total		
R E A G I R	Accompagner	GE	DS												0		
			DE													0	
			DP														0
	Évaluer	GO	FB « imagé »	3	1	2		2	3	5		3				19	
			FB interrogatif (question ouverte)														0
		GE	FB contenant un v.action/une instruction	2	1	1	2		5	3	2	1	3				20
			FB interrogatif (question fermée)														0
		FB neutres	Encouragement														0
			Ressenti														0
			Org.humaine						2	1	1						4
	Méthodologie			1		1	1	4	3	1	1					12	
	Nombre total d'informations délivrées															55	
	Fréquence relative totale															29	

Tableau (5) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante E1 en SCO durant T3 (Séance n°5).

Le GE et le GO détiennent la même importance en T3. En effet, les fréquences obtenues respectivement par ces deux formes de guidage : 20 et 19 sont très proches. Les formes d'expression dominantes pour chacun de ces guidages sont les feedback « imagés » et les verbes d'action/instruction. Enfin, le GN apparaît en troisième lieu (n = 16) avec 12 occurrences pour les feedback d'ordre méthodologiques et 4 pour les remédiations liées à l'organisation humaine. Nous constatons ici une stabilité pour l'E1 dans sa façon de conduire les remédiations en SCO.

1.6 Synthèse de l'analyse des modalités d'intervention dans les deux phases (présentation-explication et remédiation) pour l'E1 aux trois temps sélectionnés

L'enseignante E1 utilise globalement plus d'informations pour présenter la situation que pour l'expliquer (Np/ Ne). Elle évalue beaucoup plus qu'elle n'accompagne (Ne/ Na).

Sont présentées ci-après les consignes dominantes qui permettent de faire entrer les élèves en SCO suivant la temporalité considérée.

1.6.1 Au temps T1

Elle privilégie à la fois les GF de type verbes d'action instruction et les consignes métaphoriques tant dans la présentation que l'explication. Elle utilise beaucoup plus le dire que le faire, les démonstrations sont dans ce dernier cas essentiellement partielles de type stylisation.

Pour le cas des remédiations, on relève un nombre très important d'US (n= 18) réparties essentiellement en FB imagés et interrogatifs ouverts, dans la première moitié des US (US 1 à US 8). Par la suite elle privilégie les verbes d'action instruction et les FB interrogatifs fermés.

Les démonstrations sont moins fréquentes (n=5), toujours partielles, les FB neutres sont de l'ordre de la méthodologie (n=7)

1.6.2 Au temps T2

L'E1 privilégie la présentation par rapport à l'explication. Elle se cantonne dans le « dire quoi faire » ne délivrant aucun type de démonstration. Les consignes de type « organisation humaine » apparaissent et sont nombreuses et régulières, les consignes métaphoriques prédominent largement.

Pour le cas des remédiations, on observe la prédominance des FB imagés et des verbes d'action, par ailleurs les FB méthodologiques sont nombreux (11) et sont répartis tout au long de la séquence, quelques FB d'organisation (5) sont délivrés.

1.6.3 Au temps T3

Seule une phase de remédiation est présente. La configuration des informations prédominantes est proche de celle du deuxième temps. Au plan quantitatif les FB méthodologiques sont relativement présents.

Dans ces deux phases de remédiations, la fréquence des démonstrations est excessivement faible (seulement 2 démonstrations explicitées en T2).

2. Analyse des fréquences des guidages en SCO pour l'E2.

2.1 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la présentation et explicitation des consignes dans le cas de l'enseignante E2 en T1

Unités d'action			1	2	3	4	5	6	Total		
P R E S E N T E R	Dire quoi faire	GO	Discours imagé ou métaphorique		2	4	2		2	10	10
			Question ouverte							0	
		GE	V.action/instruction		3	3	1			7	8
			Question fermée		1					1	
	Consignes neutres	Ressenti	1							1	15
		Situation antérieure	2							2	
		Org.humaine	4	4	1				1	10	
		Méthodologie		1					1	2	
	Faire quoi faire	GE	DP							0	0
			DE							0	
E X P L I Q U E R	Dire comment faire	GO	Discours imagé ou métaphorique					5	5	5	
			Question ouverte								0
		GE	V.action/instruction			2		1		3	3
			Question fermée							0	
	Consignes neutres	Ressenti								0	0
		Situation antérieure								0	
		Org.humaine								0	
		Méthodologie								0	
	Faire comment faire	GE	DS		2					2	2
			DE							0	
Nombre total d'informations délivrées									43		
Fréquence relative totale									21		

Tableau (6) : Fréquence des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante n°2 en SCO durant T1 (Séance n°3).

Nous observons durant cette première phase que l'enseignante n° 2 use de procédures de GO (n = 15), GF (n = 13) ou GN (n = 15) de façon presque équivalente sur l'ensemble de l'intervention avant la mise en activité des élèves. Les catégories détenant la fréquence la plus importante durant ces deux phases sont :

- Le « discours imagé et métaphorique » pour le GO.
- Les « verbes d'action et instruction » pour le GF.
- Les consignes relatives à « l'organisation humaine » pour les consignes neutres.

2.2 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation dans le cas de l'enseignante E2 en T1

		Unités d'action						Total				
		1	2	3	4	5	6					
R E A G I R	Accompagner	GE	DS						0	0	0	
			DE						0			
			DP						0			
	Évaluer	GO	FB « imagé »	7	9	9	5	6	2	38	43	61
			FB interrogatif (Q ouverte)			1	3	1		5		
		GE	FB v.action instruction	1				3	1	5	5	
			FB interrogatif (question fermée)							0		
		FB neutres	FB d'encouragement	1			2			3	13	
			FB / ressenti							0		
			FB / org. humaine				2	1	2	5		
	FB / méthodologie		1	1	3				5			
	Nombre total d'informations délivrées								61			
	Fréquence relative totale								8			

Tableau (7) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation pour l'enseignante n°2 en SCO durant T1 (Séance n°3).

L'enseignante 2 n'utilise pas de démonstration durant la phase de remédiation en T1. La fréquence la plus importante est obtenue par la catégorie des « feedback imagé » (n = 38). Le GO est le plus employé (n = 43). Les retours liés à l'organisation humaine et à la méthodologie apparaissent dans un deuxième temps (5 occurrences). Le GN est plus utilisé que le GE qui obtient la plus petite fréquence (n = 5) avec une présence unique de conseils liés à un verbe d'action ou d'instruction.

2.3 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la présentation et explicitation des consignes (avant que les élèves soient en action) apportées par l'enseignante E2 en T2.

Unités d'action			1	2	3	4	5	6	7	8	Total			
P R E S E N T E R	Dire quoi faire	GO	Discours imagé ou métaphorique	3		2		2	3	1	3	14	18	
			Question ouverte	3				1				4		
		GE	V.action/instruction			2	2		3	4			11	13
			Question fermée	1						1			2	
	Consignes neutres	Ressenti										0	5	
		Situation antérieure	1									1		
		Org.humaine			1					2		3		
		Méthodologie	1									1		
	Faire quoi faire	GE	DP	2		2			1			5	5	
			DE											0
E X P L I Q U E R	Dire comment faire	GO	Discours imagé ou métaphorique		4		2			1	7	9		
			Question ouverte							2			2	
		GE	V.action/instruction		1		2						3	3
			Question fermée										0	
		Consignes neutres	Ressenti										0	4
			Situation antérieure										0	
	Org. humaine			1	1					1		3		
	Méthodologie									1		1		
	Faire comment faire	GE	Demande de reformulation										0	2
			DS										0	
DE												0		
					2						2			
Nombre total d'informations délivrées											59			
Fréquence relative totale											42			
											41			
											18			

Tableau (8) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante n°2 en SCO durant T2 (Séance n°4).

Durant les phases de présentation des consignes, les GO et GE ont une place équivalente (n = 18). Concernant les procédures de guidage convoquées, le discours métaphorique est prépondérant pour le GO. Le GF se caractérise par une large utilisation des verbes d'action/instruction. La DP est utilisée 5 fois par l'enseignante 2 en T2. Le GN obtient une fréquence de 5 et reste donc le moins représenté ici. Durant la phase d'explication des consignes, la place la plus importante est détenue par le GO (n = 9), puis par le GE (n = 5) et enfin par le GN (n = 4). Le discours métaphorique reste dominant en GO de même que les verbes d'action en GF. Enfin, le GN est marqué par l'utilisation de consignes relatives à l'organisation humaine. Les consignes données durant la phase de présentation de la situation sont plus nombreuses que lors de celle de l'explication.

2.4 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E2 en T2

Unités d'action				1	2	3	4	5	6	7	8	Total					
R E A G I R	Accompagner	GE	DS										0	1	1		
			DE										0				
			DP						1				1				
	Évaluer	GO	FB « imagé »		6		3	1	4	1	3			18	33	64	
			FB interrogatif (question ouverte)		1		9	2	2		1			15			
		GE	FB v.action/une instruction		2	1	6	2	2	1	3				17		18
			FB interrogatif (question fermée)					1						1			
		FB neutres	Encouragement					1	2		2				5		13
			Ressenti												0		
			Org.humaine	1			1								2		
			Méthodologie	1	1			2				2			6		
	Nombre total d'informations délivrées												65				
	Fréquence relative totale												11				

Tableau (9) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante E2 en SCO durant T2 (Séance n°4).

L'E2 utilise une DP durant cette phase. Le GO constitue le guidage principalement utilisé (n = 33) avec une répartition quasi égale entre les deux catégories de feedback : « imagé » et « interrogatif ». Le GE apparaît ensuite avec une fréquence égale à 18. Ce guidage s'exprime essentiellement par des feedback contenant des verbes d'action. Enfin, les feedback neutres occupent la troisième place (n = 13) au sein des trois types de guidage. Les feedback d'encouragement et méthodologique constituent les catégories les plus employées par l'E2.

2.5 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E2 en T3

		Unités d'action								Total				
		1	2	3	4	5	6	7	8					
R E A G I R	Accompagner	GE	DS								0	3	3	
			DE											0
			DP	2	1									3
	Évaluer	GO	FB « imagé »	2			7	7	1			17	25	75
			FB interrogatif (question ouverte)	5		1	1	1				8		
		GE	FB contenant un v.action/une instruction	5	5	4	1	3	1			19	25	
			FB interrogatif (question fermée)			5		1				6		
		FB neutres	FB d'encouragement	1		1	1					3	25	
			FB / ressenti									0		
			FB / org. humaine			1		2				3		
			FB / méthodologie	4	5	2	3	5				19		
	Nombre total d'informations délivrées										78			
	Fréquence relative totale										19			

Tableau (10) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante E2 en SCO durant T3 (Séance n°5).

Le cumul des démonstrations, feedback contenant un verbe d'action/instruction et feedback interrogatif montre un total de 28 pour le GE qui correspond à la fréquence la plus importante obtenu pour un guidage durant cette phase.

Par la suite, les GO et GN obtiennent un score similaire égal à 25. Les feedback « imagé » et « méthodologiques » détiennent une place prépondérante dans ces deux formes de guidage respectives. Notons aussi la présence de feedback d'encouragement.

2.6 Synthèse de l'analyse des modalités d'intervention dans les deux phases (présentation-explication et remédiation) pour l'E1 aux trois temps sélectionnés

L'enseignante 2 propose davantage d'informations pour présenter la SCO que pour l'expliquer. Les remédiations sont davantage médiées par des occurrences verbales que par des gestes démonstratifs.

Voici présentées ci-après les consignes dominantes qui permettent de faire entrer les élèves en SCO suivant la temporalité considérée.

2.6.1 Au temps T1

Les consignes neutres sont principalement utilisées par l'E2 (n=15) durant la phase de présentation des consignes. Dans cette catégorie, les informations liées à l'organisation humaine sont majoritaires. Durant les phases de présentation et d'explication, les GN et GO, détiennent la même importance. Les consignes métaphoriques sont les plus importantes au sein du GO. Les verbes d'action/instruction représentent les principales formes du GF mais sont minoritaires comparativement aux autres catégories de consignes. Les démonstrations sont peu présentes (n=2). L'E2 utilise seulement la DS durant cette temporalité.

Durant le temps de remédiation, l'E2 réalise prioritairement des feedback imagés. Par la suite, elle remédie via des feedback ayant trait à l'organisation humaine et à la méthodologie. Enfin, le GE s'exprime grâce à des verbes d'action/instruction. Les démonstrations ne sont pas utilisées par l'enseignante durant cette phase.

2.6.2 Au temps T2

Durant le temps de présentation et d'explication des consignes, l'E2 dispense en premier lieu un discours métaphorique et imagé (n=21). Les verbes d'action/instruction sont ensuite utilisés (n=14). Enfin, les consignes d'organisation humaine (n=6) (guidage neutre) sont utilisées par l'enseignante. Deux DP servent à l'explication des consignes.

Durant la phase de remédiation, nous observons que les FB imagés et sous forme de questions ouvertes sont les plus nombreux (n=18 ; n=15). Les verbes d'action et d'instruction représentent la deuxième catégorie de FB délivrée aux élèves. Les remédiations d'ordre méthodologiques (n=7) et d'encouragement (n=6) sont délivrées en troisième lieu par l'enseignante. L'E2 a recours à une seule DP.

2.6.3 Au temps T3

La phase de remédiation est uniquement présente durant cette phase. L'E2 remédie de façon la plus importante auprès des élèves via des feedback imagés. Les deux autres catégories de FB présents dans les remédiations de l'enseignante sont les verbes d'action et les retours méthodologiques (n=19 pour ces deux formes de FB). Les trois formes de guidage (GO, GE et GN) sont utilisées de façon égale par l'enseignante.

3. Analyse des fréquences des guidages en SCO pour l'E3

3.1 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'enseignante E3 en T1.

Unités d'action				1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total		
P R E S E N T E R	Dire quoi faire	GO	Discours imagé ou métaphorique	3				6		4	2		15	18	
			Question ouverte	1						2			3		
		GE	V.action/instruction											0	3
			Question fermée								3			3	
		Consignes neutres	Ressenti		1			1			1			3	10
			Situation antérieure	2	1			2						5	
			Org.humaine	1	1									2	
	Méthodologie												0		
	Faire quoi faire	GE	DP									1		1	1
			DE											0	
E X P L I Q U E R	Dire comment faire	GO	Discours imagé ou métaphorique			3	2					4	9	12	
			Question ouverte				1		1			1	3		
		GE	V.action/instruction			2								2	2
			Question fermée											0	
		Consignes neutres	Ressenti											0	7
			Situation antérieure											0	
			Org.humaine											0	
	Méthodologie				1	2						4	7		
	Faire comment faire	GE	DS											0	0
			DE											0	
Nombre total d'informations délivrées												53			
Fréquence relative totale												26			

Tableau (11) : Fréquence des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante n°3 en SCO durant T1 (Séance n°2).

Durant la temporalité T1, il apparaît que l'enseignante 3 se tourne davantage vers un GO dans les deux moments de présentation (n = 18) et d'explication des consignes (n = 12) alors que les GE ont une fréquence de 4 durant la phase présentation ; et de 2 dans la phase d'explication.

De façon plus précise, les occurrences liées au « discours imagé » (GO) sont les plus présentes qu'il s'agisse de la phase de présentation ou d'explication. Le GE se traduit par une formulation des consignes via des « questions fermées ».

Par ailleurs, les consignes neutres détiennent une place prépondérante et ce particulièrement lors de la présentation des consignes (n = 10). Les types de consignes neutres dominantes réfèrent à celles évoquant « une situation antérieure » lors du moment de présentation. Les consignes « méthodologiques » dominent la phase d'explication.

3.2 Fréquences des formes de GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E3 en T1

Unités d'action				1	2	3	4	5	6	7	8	Total				
R E A G I R	Accompagner	GE	DS									0	3	3		
			DE	1	1										2	
			DP			1									1	
	Évaluer	GO	FB « imagé »			5							5	6	37	
			FB interrogatif (question ouverte)			1							1			
		GE	FB contenant un v.action/une instruction	2	6	4	2							14		18
			FB interrogatif (question fermée)	1		2	1							4		
		FB neutres	FB d'encouragement	1										1		13
			Ressenti	1										1		
			Org.humaine											0		
	Méthodologie		3	3	5								11			
	Nombre total d'informations délivrées												40			
Fréquence relative totale												12				

Tableau (12) : Informations délivrées lors de l'activité de remédiation en SCO, en T1 pour l'E3 (Séance n°2).

L'E3, lors de la phase de remédiation, utilise principalement durant cette phase un GE : elle remédie à l'aide de verbes d'action/instruction (n = 14) couplés à des démonstrations (n = 3). Le GN apparaît en second lieu (n = 13). Au sein de ce dernier, les feedback méthodologiques (n = 11) relatifs au GN (n = 13) sont majoritaires. Enfin, le GO est le moins prépondérant : la fréquence obtenue est égale à 6 avec une prédominance pour les feedback « imagés » (n = 5).

3.3 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'enseignante E3 en T2

Unités d'action				1	2	3	4	5	6	7	8	Total				
P R E S E N T E R	Dire quoi faire	GO	Discours imagé ou métaphorique	2	3		1		5	6	2	19	22	49		
			Question ouverte			3						3				
		GE	V.action/instruction									1	1		1	
			Question fermée										0			
		Consignes neutres	Ressenti												0	26
			Situation antérieure		2										2	
			Org.humaine	4	2				2	1	4				13	
	Méthodologie								7	4			11			
	Faire quoi faire	GE	DP										0		0	
			DC										0			
E X P L I Q U E R	Dire comment faire	GO	Discours imagé ou métaphorique			8		1				9	14	23		
			Question ouverte					5							5	
		GE	V.action/instruction												0	0
			Question fermée												0	
		Consignes neutres	Ressenti												0	7
			Situation antérieure												0	
			Org.humaine			1									1	
	Méthodologie				2		4						6			
	Faire comment faire	GE	DS										0		2	
			DE										0			
DP					2								2			
Nombre total d'informations délivrées												72				
Fréquence relative totale												38				

Tableau (13) : Fréquences des informations délivrées lors de la phase de présentation et d'explication de la tâche par l'enseignante n°3 en SCO durant T2 (Séance n°3).

L'enseignante 3 délivre principalement des consignes méthodologiques et d'organisation humaine durant le moment de présentation des consignes. Le GN domine ainsi cette phase avec un score total de 26. Le GO obtenant une fréquence de 22 durant cette même phase représente un mode important. En revanche, le GE obtient un score quasi nul. Cette tendance, pour le GE,

se confirme durant le temps d'explication des consignes : il est seulement représenté par deux DP. Le GO (n = 14) devient le guidage le plus employé devant le GN (n = 7). Le discours imagé reste le plus présent dans le discours de l'enseignante pour le GO. Concernant le GN, il se caractérise davantage par les consignes méthodologiques. Les consignes apportées sont plus nombreuses durant la phase de présentation de la situation.

3.4 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E3 en T2

Unités d'action				1	2	3	4	5	6	7	8	Total			
R E A G I R	Accompagner	GE	DS									0	0	0	
			DE												0
			DP												0
	Évaluer	GO	FB « imagé »			1			1	2	1	5	10	21	
			FB interrogatif (question ouverte)	1	1			2		1		5			
		GE	FB v.action/instruction	1								1	2		
			FB interrogatif (question fermée)							1		1			
		FB neutres	Encouragement			1	1		2			4	9		
			Ressenti									0			
			Org.humaine									0			
			Méthodologie		1	1	1				2	5			
	Nombre total d'informations délivrées											21			
	Fréquence relative totale											8			

Tableau (14) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante n°3 en SCO durant T2 (Séance n°3).

L'E3 a recours de façon quasi équivalente aux GO (n = 10) et GN (n = 9). Les feedback « imagé » et « interrogatif » sont convoqués de façon égale par l'enseignante. Les remédiations d'ordre méthodologiques et d'encouragement sont principalement utilisées lors du GN. Enfin, le guidage étroit est minime durant cette phase (n = 2).

3.5 Fréquences des GE, GO et GN en SCO lors de la phase de présentation et explication des consignes apportées par l'enseignante E3 en T3

P R E S E N T E R	Unités d'action		1	2	3	4	5	6	7	8	Total		
	Dérroulement du temps												
Dire quoi faire	GO	Discours imagé ou métaphorique			1	1						2	2
		Question ouverte										0	
	GE	V.action/instruction	1	1	2		1					5	5
		Question fermée										0	
	Consignes neutres	Ressenti										0	9
		Situation antérieure										0	
		Org.humaine		1	1	1		1				4	
		Méthodologie		1	2		1	1				5	
	Faire quoi faire	GE	DP									0	0
			DE									0	
Dire comment faire	GO	Discours imagé ou métaphorique	6	1			1	3	1		12	13	
		Question ouverte	1								1		
	GE	V.action/instruction	1	1	1		1		2		6	9	
		Question fermée			1	1			1		3		
	Consignes neutres	Ressenti										0	28
		Situation antérieure				2		2	2	2	8		
		Org.humaine		1		2		2			5		
		Méthodologie		1	1	5	2	2	2	2	15		
	Faire comment faire	GE	DS									0	0
			DE									0	
DP											0		
Nombre total d'informations délivrées											66		
Fréquence relative totale											51		

Tableau (15) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante n°3 en SCO durant T3 (Séance n°3).

Durant les phases de présentation et d'explication des consignes, le GN est dominant. En effet, cette forme de guidage obtient une fréquence de 9 durant la phase de présentation et de 28 durant la phase d'explication. La catégorie des « consignes méthodologiques » détient la place la plus importante. Les consignes « évoquant une situation antérieure » servent durant la phase d'explication des consignes à convoquer les principes abordés tout au long du cycle.

Lors de la phase de présentation des consignes, le GE prend le pas sur le GO alors que durant la phase d'explication des consignes, cette tendance s'inverse. Les verbes d'action/instruction sont principalement utilisés dans la formulation des consignes pour le GE ; le GO sollicite principalement un discours « métaphorique et imagé ».

Les consignes sont plus nombreuses durant la phase d'explication de la situation.

Concernant le temps T3, nous n'avons pas pu choisir la même phase pour chacune des enseignantes car l'organisation de leur séance n'a pas été identique. En effet, l'E1 et l'E2 ont délivré des remédiations en SCO en séance n°5 et ont donné peu de consignes. En revanche, l'E3 a reformulé toutes les consignes liées à la SCO mais n'a pas réalisé, à ce stade, de remédiations verbales ou non verbales lors des répétitions de la chorégraphie en vue de la représentation finale.

3.6 Synthèse de l'analyse des modalités d'intervention dans les deux phases (présentation-explication et remédiation) pour l'E1 aux trois temps sélectionnés

En T1 et T2, l'E3 insiste davantage sur la présentation des consignes alors qu'en T3, le nombre d'informations explicatives est supérieur.

Les démonstrations sont davantage présentes durant la phase de remédiation.

Voici présentées ci-après les consignes dominantes qui permettent de faire entrer les élèves en SCO suivant la temporalité considérée.

3.6.1 En T1

Les consignes se rapportant à un discours imagé sont les plus importantes au cours de la présentation et de l'explication. De façon moins prépondérante, l'E3 délivre des informations méthodologiques et évoquant une situation antérieure (n= 7 ; n= 5). Les consignes en rapport au GE sont quasiment absentes de cette phase. Une seule DP est utilisée. La phase de remédiation fait apparaître trois démonstrations (une DP et deux DE). Les feedback de type verbe d'action instruction sont les plus nombreux (n= 14). L'E3 donne des feedback méthodologiques dans une proportion moins importante (n= 11). Enfin, les remédiations sous la forme d'un discours imagé sont les moins utilisées (n= 5). A contrario, les feedback les plus utilisés sont les verbes d'action/instruction (n=14). Enfin de façon intermédiaire, l'E3 emploie des remédiations d'ordre méthodologique (n=11).

3.6.2 En T2

Durant la phase de présentation et d'explication des consignes, les consignes imagées sont les plus nombreuses (n=28). Les consignes liées à l'organisation humaine (n=14), et à la méthodologie (n=11) sont moins importants. Les consignes fermées ne sont quasiment pas présentes : seule deux DP sont utilisées.

Lors de la phase de remédiation, les feedback imagés et sous forme de question ouverte sont majoritaires. Dans un deuxième temps, les retours réalisés aux élèves sont de nature méthodologique (n=5) et des encouragements (n=4). Aucune démonstration n'est observée durant cette phase. Les feedback fermés sont quasiment absents durant cette temporalité.

3.6.3 En T3

Durant la phase de présentation et d'explication des consignes, les informations méthodologiques sont les plus nombreuses (n=20). L'E3 délivre en deuxième lieu des consignes imagées (n=15). Les consignes traitant de l'organisation humaine sont délivrées de façon moins prépondérante (n=9) que les verbes d'action/instruction (n=11). Aucune démonstration n'est employée durant cette phase.

Suite aux analyses menées en SCO, nous allons aborder dans le chapitre suivant les résultats obtenus en Sci.

Chapitre 7

Analyse des procédures de guidage pour les trois enseignantes en Sci.

Notre support d'analyse est ici la Sci qui a pour l'objet l'apprentissage de principes techniques réinvestissables en SCO : les changements de vitesse, la disponibilité corporelle, la chute au sol, par exemple.

Enfin, concernant la variable temporelle, deux temps ont été retenus (T1 et T2) pour chacune des phases de présentation et d'explication des consignes ainsi que de remédiation. Ces deux temps appartiennent à deux leçons différentes pour les trois enseignantes.

Pour présenter nos résultats, nous avons retenu la même méthodologie que lors du chapitre précédent : les résultats pour les trois enseignantes sont d'abord donnés pour la phase de présentation et d'explication des consignes puis pour la phase de remédiation. Les données recensées sont déclinées en T1 puis en T2.

Voici présentés ci-dessous les différents supports d'analyse. Nous avons opéré ces choix dans la mesure où cette Sci est abordée de manière récurrente lors de différentes leçons. De plus, en terme de durée, les enseignantes accordent une place importante à cette situation car elle est, en partie, structurante, de la SCO.

1. Analyse des fréquences des guidages en Sci pour l'E1

1.1 Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'E1 en T1

Unités d'action				1	2	3	4	5	6	7	Total		
P R E S E N T E R	Dire quoi faire	GO	Discours imagé ou métaphorique	3		4	2		7		16	21	66
			Question ouverte	5							5		
		GE	V. action/instruction	10		9	6		12		37	37	
			Question fermée								0		
		Consignes neutres	Ressenti								0	8	
			Situation antérieure								0		
			Org. humaine	1	1						2		
			Méthodologie		5		1				6		
	Faire quoi faire	GE	DP								0	0	
E X P L I Q U E R	Dire comment faire	GO	Discours imagé ou métaphorique					7		6	13	15	50
			Question ouverte							2	2		
		GE	V. action/instruction		3			4	14	1	22	24	
			Question fermée							2	2		
		Consignes neutres	Ressenti								0	1	
			Situation antérieure							1	1		
			Org. humaine								0		
			Méthodologie								0		
	Faire comment faire	GE	DS								0	10	
			DE			1		2			3		
DP						1		4	2	7			
Nombre total d'informations délivrées											116		
Fréquence relative totale											33		

Tableau (1) : Fréquence des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante E1 en Sci durant T1 (Séance 1).

L'E1 utilise majoritairement des catégories de GE lors de la présentation et de l'explication des consignes. En effet, les verbes d'action (n= 37 lors de la présentation ; n= 22 lors de l'explication) obtiennent la valeur la plus importante dans les deux phases. Cette tendance est

renforcée par la présence de DP (n=7) et de DE (n=3). Ces démonstrations sont utilisées uniquement dans le cadre de l'explication de consignes. Le GO apparaît en second lieu principalement via le discours métaphorique de l'enseignante. De même que le GE, le GO obtient une fréquence plus faible durant l'explication en comparaison avec la phase de présentation des consignes. Enfin, les consignes « neutres » sont les moins représentées dans les deux moments (n=8 durant la présentation, n=1 durant l'explication). Les consignes méthodologiques sont prépondérantes au sein de la catégorie « consignes neutres ». Concernant l'évolution du GN, le constat est le même que pour les autres formes de guidage : sa présence s'amointrit pendant l'explication des consignes.

1.2 Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E1 en T1

Unités d'action			1	2	3	4	5	6	7	8	Total					
R E A G I R	Accompagner	GE	DS									0	4	4		
			DE	2	1										3	
			DP	1											1	
	Évaluer	GO	FB « imagé »	6	27			4					37	37	61	
			FB interrogatif (question ouverte)													0
		GE	FB contenant un V.action/une instruction	1	10	1	4	2						18		19
			FB interrogatif (question fermée)					1						1		
		FB neutres	Encouragement	1		2								3		5
			Ressenti											0		
			Org. humaine											0		
	Méthodologie					2							2			
	Nombre total d'informations délivrées											65				
Fréquence relative totale											20					

Tableau (2) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante E1 en Sci durant T1 (Séance n°1).

L'E1 remédie principalement grâce à des *feedback* « imagés » (n=37). La deuxième source de *feedback* est représentée par ceux contenant « un verbe d'action/une instruction » (n=19). Ces *feedback* référant à un GE sont appuyés par des DE (n=3) et DP (n=1). Enfin, les *feedback* « d'encouragement » (n=3) et « méthodologiques » (n=2) appartenant au domaine du GN apparaissent minoritairement.

1.3 Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'enseignante E1 en T2

Unités d'action				1	2	3	4	5	6	7	8	Total			
P R E S E N T E R	Dire quoi faire	GO	Discours imagé ou métaphorique	4		7	4	1				16	17	49	
			Question ouverte		1							1			
		GE	V. action/instruction	1	1	7	14	3					26		28
			Question fermée					2					2		
		Consignes neutres	Ressenti										0		4
			Situation antérieure										0		
			Org. humaine	2									2		
			Méthodologie	1		1							2		
	Faire quoi faire	GE	DP										0		0
			DE										0		
E X P L I Q U E R	Dire comment faire	GO	Discours imagé ou métaphorique			5	3					8	8	13	
			Question ouverte												0
		GE	V. action/instruction					1					1		1
			Question fermée										0		
		Consignes neutres	Ressenti										0		2
			Situation antérieure										0		
			Org. humaine										0		
			Méthodologie					2					2		
	Faire comment faire	GE	DS										0		2
			DE										0		
DP			1		1							2			
Nombre total d'informations délivrées												62			
Fréquence relative totale												23			

Tableau (3) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante E1 en Sci durant T2 (Séance n°2).

Les principaux guidages utilisés diffèrent entre la phase de présentation et d'explication des consignes. En effet, lors de la présentation des consignes, l'E1 utilise un GE (n=28) reposant essentiellement sur la formulation de « verbes d'action/instruction ». Dans un deuxième temps, le GO (n=17) s'appuie sur un « discours imagé ». Les occurrences liées au GN sont peu

nombreuses lors de cette phase : les consignes d' « organisation humaine » et « méthodologiques » représentent respectivement une fréquence égale à 2. Aucune démonstration n'est observée durant ce temps.

La phase d'explication des consignes voit ces tendances s'inverser et les occurrences des différentes catégories diminuer. L'E1 a recours au GO en premier lieu (n=8) par la formulation d'un discours imagé. Les DP au nombre de deux alimentent le GE accompagné d'un verbe d'action/instruction. Enfin, les consignes par rapport à la méthodologie sont les moins prépondérantes.

1.4 Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E1 en T2

Unités d'action			1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total			
R E A G I R	Accompagner	GE	DS										0	0	0
		DE											0		
		DP											0		
	Évaluer	GO	FB « imagé »	4	2			1	3			1	11	15	79
			FB interrogatif (question ouverte)					1	2	1			4		
		GE	FB contenant un V.action/une instruction	8	6	2		6	4	8	2	3	39	46	
			FB interrogatif (question fermée)					1	1	1		4	7		
		FB neutres	Encouragement				1						1	18	
			Ressenti										1		
			Org. humaine								4		4		
	Méthodologie						1		9	1	1	12			
	Nombre total d'informations délivrées												79		
Fréquence relative totale												19			

Tableau (4) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante E1 en Sci durant T2 (Séance n°2)

Durant cette phase de remédiation, l'E1 interagit avec les élèves sous forme de débat afin d'améliorer les éléments de la motricité du danseur d'une part et d'autre part, de préciser les retours réalisés par les spectateurs. Le GE (n=46) mené par l'E1 est prépondérant. Les feedback contenant un verbe d'action/instruction représentent la plus grande part des occurrences pour le GE (n=39). Les feedback « interrogatifs » obtiennent une fréquence de 7.

En deuxième lieu, le GN détient un total de 18 dont 12 répétitions pour les feedback « méthodologiques ».

Enfin, l'E1 a recours au GO dont le score se rapproche de celui observé, n=15, pour le GN. Le discours « imagé » est le plus représentatif du GO employé par l'E1 au cours de cette phase de remédiation. Par ailleurs, aucune démonstration n'est utilisée.

1.5 Synthèse de l'analyse des modalités d'intervention dans les deux phases (présentation-explication et remédiation) pour l'E1 aux deux temps sélectionnés

L'enseignante E1 utilise globalement plus d'informations pour présenter la situation que pour l'expliquer (Np/ Ne). Elle évalue beaucoup plus qu'elle n'accompagne (Ne/ Na).

Sont présentées ci-après les consignes dominantes qui permettent de faire entrer les élèves en Sci suivant la temporalité considérée.

1.5.1 Au temps T1

Elle privilégie les GF de type verbes d'action instruction tant dans la présentation que l'explication. Les démonstrations sont uniquement utilisées pour expliciter les consignes (DE=3 ; DP=7).

Pour le cas des remédiations, on relève un nombre très important de FB en US 2.

Les FB sont essentiellement imagés. Elle donne très peu les FB neutres et sont de l'ordre de l'encouragement. Les démonstrations sont moins fréquentes (n=4) avec majoritairement des DE.

1.5.2 Au temps T2

L'E1 privilégie la présentation par rapport à l'explication. Elle se positionne quasi exclusivement dans le « dire quoi faire », ne délivrant aucun type de démonstration. Les consignes verbes d'action/instruction prédominent largement (n=28). Le « dire comment faire » fait l'objet de 2 DP. Durant cette phase, 8 consignes métaphoriques sont délivrées, ce qui représente la catégorie la plus importante.

Pour le cas des remédiations, on observe la prédominance des FB contenant un verbe d'action : ils sont répartis tout au long de la séquence, par ailleurs les FB méthodologiques sont nombreux (12) ainsi que les FB imagés (11). Aucune démonstration n'est proposée.

2. Analyse des fréquences des guidages en Sci pour l'E2

2.1 Fréquences des formes des GE, GO et GN en Sci lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'enseignante E2 en T1

Unités d'action				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total			
P R E S E N T E R	Dire quoi faire	GO	Discours imagé ou métaphorique	2		7	1		1		1			12	12		
			Question ouverte													0	
		GE	V. action/instruction			4		4	1	1	1					11	11
			Question fermée													0	
		Consignes neutres	Ressenti													0	15
			Situation antérieure													0	
			Org. humaine	4	1	1	3	1								10	
	Méthodologie		1	3	1										5		
	Faire quoi faire	GE	DP												0	0	
			DE												0		
E X P L I Q U E R	Dire comment faire	GO	Discours imagé ou métaphorique		3			6				2	2	13	14		
			Question ouverte					1						1			
		GE	V. action/instruction					6			2	1	3		23	23	
			Question fermée												0		
		Consignes neutres	Ressenti													0	7
			Situation antérieure				1									1	
			Org. humaine				3									3	
	Méthodologie					3									3		
	Faire comment faire	GE	DS					1				1			2	9	
			DE					2	1		1	1	1		6		
DP												1			1		
Nombre total d'informations délivrées													91				
Fréquence relative totale													12				

Tableau (5) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante E2 en Sci durant T1 (Séance n°1).

Durant le temps de présentation des consignes, le guidage est davantage « neutre » (n=15). Les assertions liées à l'organisation humaine sont prépondérantes. L'E2 a, par la suite, recours au GO (n=12) de façon légèrement plus importante qu'au GE (n=11). Le discours imagé et les verbes d'action/instruction dominent chacun des types de guidage. Cette tendance observée s'inverse lors de la phase d'explication des consignes. En effet, le GE appuyé par les démonstrations (majoritairement explicitées) obtient une fréquence de 32 contre 14 pour le GO et 7 pour le GN. Les consignes utilisées pour illustrer les GN sont variées (organisation humaine, méthodologie).

2.2 Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E2 en T1

Unités d'action			1	2	3	4	5	6	7	8	Total				
R E A G I R	Accompagner	GE	DS									0	0	0	
			DE												0
			DP												0
	Évaluer	GO	FB « imagé »	5	4		6		2				17	20	65
			FB interrogatif (question ouverte)						1	2			3		
		GE	FB d'action/une instruction	3		11	12	4	4	4			38	41	
			FB interrogatif (question fermée)				1	1	1				3		
		FB neutres	Encouragement										0	4	
			Ressenti										0		
			Org. humaine										0		
	FB / méthodologie			1		1		1	1			4			
	Nombre total d'informations délivrées											65			
Fréquence relative totale											13				

Tableau (6) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité remédiation de l'enseignante E2 en Sci durant T2 (Séance n°1).

L'E2 utilise majoritairement des feedback contenant « des verbes d'action/instruction » (n=38). Avec les feedback « interrogatifs », le GE obtient une fréquence de 41. Les démonstrations ne sont pas présentes durant cette phase.

Le GO convoqué en deuxième lieu, s'exprime principalement par des feedback « imagés » (n=17).

Enfin, les remédiations « neutres » sont effectuées uniquement via des feedback « méthodologiques » (n=4) : elles sont peu présentes dans cette séquence.

2.2 Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'enseignante E2 en T2.

Unités d'action				1	2	3	4	5	Total		
P R E S E N T E R	Dire quoi faire	GO	Discours imagé ou métaphorique		2	2	1		5	12	28
			Question ouverte	3	2	1	1		7		
		GE	V. action/instruction	5	4	2		2	13	14	
			Question fermée		1				1		
		Consignes neutres	Ressenti						0	1	
			Situation antérieure						0	1	
			Org. humaine						0		
	Méthodologie				1			1			
	Faire quoi faire	GE	DP						0	0	
			DE						0		
E X P L I Q U E R	Dire comment faire	GO	Discours imagé ou métaphorique	2	1	3	2		8	16	49
			Question ouverte	2	2		4		8		
		GE	V. action/instruction	3	6	6	11		26	26	
			Question fermée						0		
		Consignes neutres	Ressenti						0	3	
			Situation antérieure						0		
			Org. humaine						0		
	Méthodologie					3		3			
	Faire comment faire	GE	DS						0	4	
			DE			1	1		2		
DP			1			1		2			
Nombre total d'informations délivrées										76	
Fréquence relative totale										18	

Tableau (7) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante E2 en Sci durant T2 (Séance n°2).

Durant la phase de présentation des consignes, les deux formes de guidage les plus sollicitées sont le GE (n=14) ainsi que le GO (n=12). Le GE réfère à des verbes d'action/instruction alors que le GO s'appuie sur la formulation de questions ouvertes par l'E2. En effet, durant cette séquence, l'E2 pose des questions ouvertes afin que les élèves se remémorent l'histoire et

l'ordre des actions de la chorégraphie. Les consignes « neutres » apparaissent très peu dans cet extrait (n=1). De plus, aucune démonstration n'est constatée.

L'explication des consignes construite par l'E2 est médiée par deux DE et deux DP. Le GE est prépondérant (n=26) : il repose uniquement des verbes d'action. Le discours métaphorique et les questions ouvertes constituent équitablement le GO (n=8 pour chacun des items). Enfin, les consignes méthodologiques caractérisent uniquement le GN avec la plus petite fréquence des trois guidages : n=3.

2.4 Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E2 en T2.

Unités d'action			1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total				
R E A G I R	Accompagner	GE	DS									0	4	4		
			DE			2				2		4				
			DP									0				
	Évaluer	GO	FB « imagé »		1		1	1	1	6	4	9	23	27	112	
			FB interrogatif (question ouverte)	1	1		2						4			
		GE	FB contenant un v.action/une instruction	1	2	6	8	8	12	15	16	10	78	83		
			FB interrogatif (question fermée)				3		2				5			
		FB neutres	Encouragement		1							1		2		2
			Ressenti											0		
			Org. humaine											0		
	Méthodologie												0			
	Nombre total d'informations délivrées												116			
Fréquence relative totale												24				

Tableau (8) : Fréquences des informations délivrées lors l'activité de remédiation de l'enseignante E2 en Sci durant T2 (Séance n°2).

L'E2 remédie de façon prépondérante grâce à des feedback contenant un « verbe d'action/instruction ». Le GE détient une fréquence de 83. Les quatre démonstrations explicitées employées renforcent le GE

Dans un deuxième temps, le GO est employé (n=27) via des « questions ouvertes » (n=4) et des « feedback imagés » (n=23).

Enfin, les « feedback neutres » sont quasiment absents (n=2).

2.5 Synthèse de l'analyse des modalités d'intervention dans les deux phases (présentation-explication et remédiation) pour l'E2 aux deux temps sélectionnés.

L'enseignante E2 utilise globalement plus d'informations pour expliquer la situation que pour la présenter (Ne/ Np). Elle évalue beaucoup plus qu'elle n'accompagne (Na/ Ne).

2.5.1 Au temps T1

Trois types de consignes sont principalement utilisées par l'E2 durant la phase de présentation : les métaphores (12), les verbes d'action (11), les consignes liées à l'organisation humaine (10). Aucune démonstration n'est utilisée. Durant la phase d'explication, les verbes d'action détiennent la plus grande valeur. Les 9 démonstrations présentes renforcent le GE. Les consignes imagées sont utilisées dans un deuxième temps (n=13).

Durant le temps de remédiation, l'E2 réalise prioritairement des feedback de type instruction (n=38). Par la suite, les feedback neutres sont très peu présents. Les démonstrations ne sont pas utilisées durant cette phase par l'enseignante.

2.5.2 Au temps T2

Durant le temps de présentation des consignes, l'E2 dispense en premier lieu un discours contenant des verbes d'action (n=13). Les questions ouvertes sont ensuite utilisées (n=7). Les démonstrations ne sont pas présentes durant ce temps de présentation. Les verbes d'action (n=26) appuyés de 4 démonstrations sont délivrés prioritairement par l'enseignante. Huit questions ouvertes ainsi que 8 métaphores sont employées dans un deuxième temps par l'enseignante.

Durant la phase de remédiation, nous observons que les FB de type instruction sont les plus nombreux (n=78). Ils sont présents durant toutes les US. Les images représentent la deuxième catégorie de FB délivrée aux élèves. Les remédiations d'ordre méthodologiques (n=7) et

d'encouragement (n=6) sont délivrées en troisième lieu par l'enseignante. Quatre DE accompagnent la réalisation des élèves.

3. Analyse des fréquences des guidages en Sci pour l'E3

3.1 Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'enseignante E3 en T1

Unités d'action				1	2	3	4	5	6	7	Total				
P R E S E N T E R	Dire quoi faire	GO	Discours imagé ou métaphorique								0	0	8		
			Question ouverte											0	
		GE	V. action/instruction	3	2	1								6	6
			Question fermée											0	
		Consignes neutres	Ressenti											0	2
			Situation antérieure											0	
	Org. humaine		1									1			
	Méthodologie		1									1			
	Faire quoi faire	GE	DP									0		0	
			DE									0			
E X P L I Q U E R	Dire comment faire	GO	Discours imagé ou métaphorique	3		2		3	1	3	12	14	47		
			Question ouverte				2							2	
		GE	V. action/instruction	6		3	3	1	1	3				17	21
			Question fermée					2	1	1				4	
		Consignes neutres	Ressenti	1		5		1	1					8	11
			Situation antérieure											0	
	Org. humaine											0			
	Méthodologie				1			1	1			3			
	Faire comment faire	GE	DS									0		1	
			DE			1						1			
DP											0				
Nombre total d'informations délivrées											55				
Fréquence relative totale											22				

Tableau (9) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante E3 en Sci durant T1 (Séance n°2).

Nous constatons que peu d'informations sont délivrées durant la phase de présentation des consignes.

L'E3 utilise prioritairement un GE lors de l'explication des consignes (n=21). Une DE appuie ses explications. Ensuite, le GO apparaît en deuxième temps : la somme des catégories du « discours imagé » ainsi que des « questions ouvertes » est égale à 14. Enfin, les consignes liées au « ressenti » sont les plus employées au sein des consignes « neutres » (n=8 sur un total GN = 11). L'E3 a recours de façon moindre au GN.

3.2 Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la phase de remédiation apportées par l'enseignante E3 en T1

Unités d'action				1	2	3	4	5	6	7	8	Total				
R E A G I R	Accompagner	GE	DS									0	1	1		
			DE												0	
			DP			1									1	
	Évaluer	GO	FB « imagé »	2			1						3	4	40	
			FB interrogatif (question ouverte)					1					1			
		GE	FB action/une instruction	1		3		1	1				6	14		
			FB interrogatif (question fermée)			3		1	4				8			
		FB neutres	FB d'encouragement	1		1		1	7				10	22		
			FB / ressenti	1		2	1	3	1				8			
			FB / org. humaine										0			
			FB / méthodologie		1	1	1		1				4			
		Nombre total d'informations délivrées												41		
		Fréquence relative totale												10		

Tableau (10) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante E3 en Sci durant T1 (Séance n°2).

Le nombre d'informations total délivré par rapport au temps est peu élevé car l'E3 instaure un échange avec les élèves grâce à des questions fermées (n=8) et ouvertes (n=1). Le temps de parole des élèves est donc élevé. Le guidage prépondérant est le GN (n=22) avec un nombre de feedback « d'encouragement » (n=10) et liés au « ressenti » (n=8) élevé. Les remédiations liées à un GE sont réparties équitablement : 6 feedback contenant un verbe d'action/une instruction et 8 feedback interrogatif. Le GE est utilisé dans un deuxième temps par l'E3. Ce dernier est appuyé par une DP. Enfin, le GO est le moins représenté (n=4) : il comprend 3 feedback « imagés » et 1 feedback interrogatif.

3.3 Fréquences des GE, GO et GN en Sci lors de la présentation et explicitation des consignes apportées par l'enseignante E3 en T1

Unités d'action				1	2	3	Total		
P R E S E N T E R	Dire quoi faire	GO	Discours imagé ou métaphorique	1			1	1	
			Question ouverte				0		
		GE	V. action/instruction			1	1	1	
			Question fermée				0		
		Consignes neutres	Ressenti				0	2	
			Situation antérieure	1			1		
			Org. humaine	1			1		
	Méthodologie					0			
	Faire quoi faire	GE	DP	1			1	1	
			DE				0		
E X P L I Q U E R	Dire comment faire	GO	Discours imagé ou métaphorique	3			3	3	
			Question ouverte				0		
		GE	V. action/instruction	7	2	2	11	14	
			Question fermée		1	2	3		
		Consignes neutres	Ressenti	1		2	3	5	
			Situation antérieure				0		
			Org. humaine				0		
	Méthodologie		1	1		2			
	Faire comment faire	GE	DS				0	0	
			DE				0		
			DP				0		
	Nombre d'informations total délivré							27	
	Fréquence relative totale							15	

Tableau (11) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante E3 en Sci lors de T2 (Séance n°5).

Tout d'abord, nous notons que durant la présentation des consignes, peu d'occurrences sont répertoriées : aucun guidage ne se démarque foncièrement. En effet, la fréquence du GE et GO équivaut à 1 ; le GN obtient une fréquence de 2. Une DP est utilisée.

L'E3 guide de façon principalement « étroite » lorsqu'elle explique les consignes (n=14), trois questions fermées sont utilisées dans ce cadre. Le GN (n=5) est moins fort que le GE. Le GN s'appuie ici sur des consignes liées au « ressenti » et à la « méthodologie ». Enfin, le discours « imagé » est mentionné trois fois, ce qui place le GO en troisième position soit le guidage le moins sollicité.

Le nombre d'informations total délivré est faible.

3.4 Synthèse de l'analyse des modalités d'intervention dans les deux phases (présentation-explication et remédiation) pour l'E3 aux deux temps sélectionnés

L'enseignante E3 utilise globalement plus d'informations pour expliquer la situation que pour la présenter (Ne/ Np). Elle évalue beaucoup plus qu'elle n'accompagne (Na/ Ne).

3.4.1 Au temps T1

Lors de la présentation, très peu de consignes sont utilisées par l'E3 : seuls six verbes d'action sont mentionnés. Aucune démonstration n'est observée. Durant la phase d'explication, les consignes de type verbe d'action sont majoritaires (n=17) au sein du GE. Les métaphores sont moins prépondérantes dans le discours de l'enseignante (n=12). Seule une DE est présente (n=1).

Durant le temps de remédiation, l'E3 réalise prioritairement des FB d'encouragement (10). Par la suite, les FB relatifs au ressenti (n=8) et les questions fermées sont utilisées en même proportion par l'E3. L'enseignante n'a quasiment pas recours au GO. La démonstration n'est utilisée qu'une seule fois sous forme de DP durant cette phase.

3.4.2 Au temps T2

Durant le temps de présentation des consignes, peu de consignes sont délivrées (n=5). En revanche, durant le temps d'explication des consignes, l'E3 dispense un discours fondé principalement sur les verbes d'action (n=11). Les verbes d'action/instruction sont ensuite utilisés (n=14). Aucune démonstration ne sert la présentation ou l'explication des consignes.

Le chapitre suivant aborde l'analyse comparative des résultats, pour les trois enseignantes, en SCO et Sci durant les différents temps d'analyse sélectionnés.

Chapitre 8

Étude comparative des procédures de guidage pour les trois enseignantes en SCO et Sci

Dans ce chapitre, nous comparons les résultats obtenus par les trois enseignantes au cours des différents temps décrits dans les chapitres précédents. Ces analyses se déclinent en SCO et Sci durant les phases de présentation et d'explication des consignes ainsi que de remédiation.

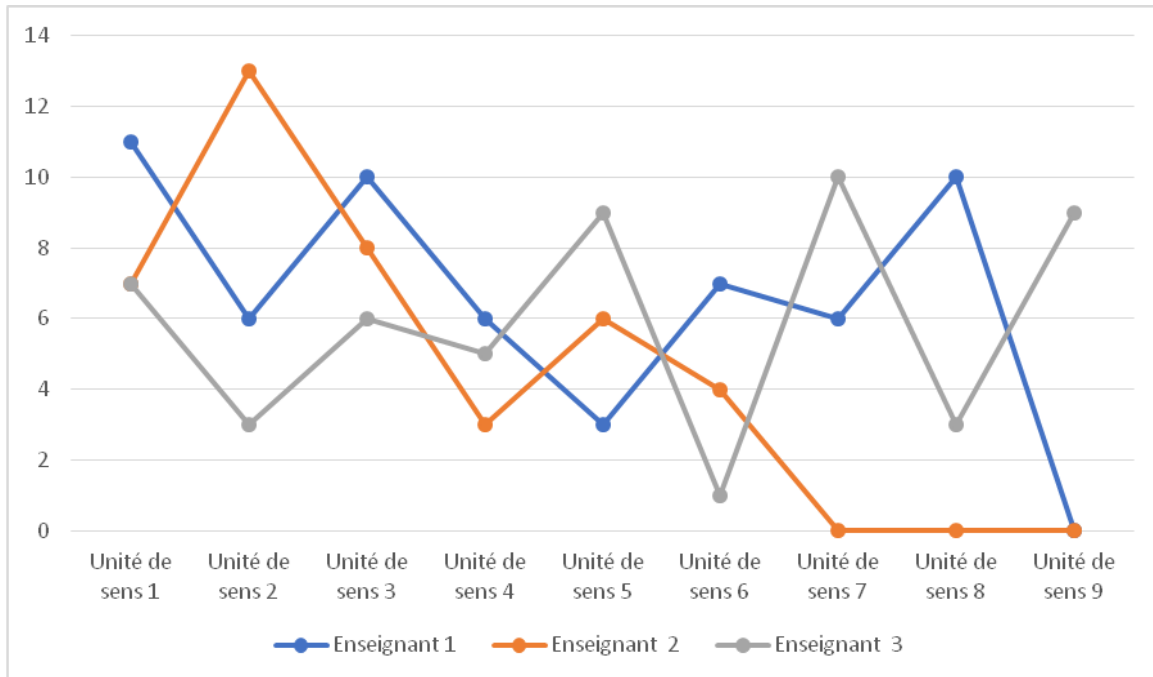
Les critères étudiés suivent une logique allant de l'analyse de l'ensemble des informations délivrées par l'enseignante à une analyse plus fine, vers l'évolution des formes de guidage, puis de certaines catégories de consignes appartenant à chacune des formes de guidage. En effet, plusieurs critères sont ainsi mis en regard : le nombre total d'informations délivrées par les enseignantes ; les pourcentages des différentes formes de guidage au cours des trois temps en SCO évoqués en chapitre 1 puis des deux temps en Sci abordés en chapitre 2, l'évolution des configurations de consignes au cours du temps.

1. Les informations délivrées par les trois enseignantes lors des phases de présentation et d'explication des consignes, de remédiation en SCO au cours de deux temporalités

Les éléments méthodologiques, concernant le séquençage en unité de sens notamment, sont décrits dans l'introduction de la Première Partie Empirique (cf page 192).

Par ailleurs, nous notons que la valeur 0 correspond au silence de l'enseignante qui poursuit ses observations en se déplaçant au sein de la classe.

1.1 Au cours de la présentation et de l'explication des consignes en T1



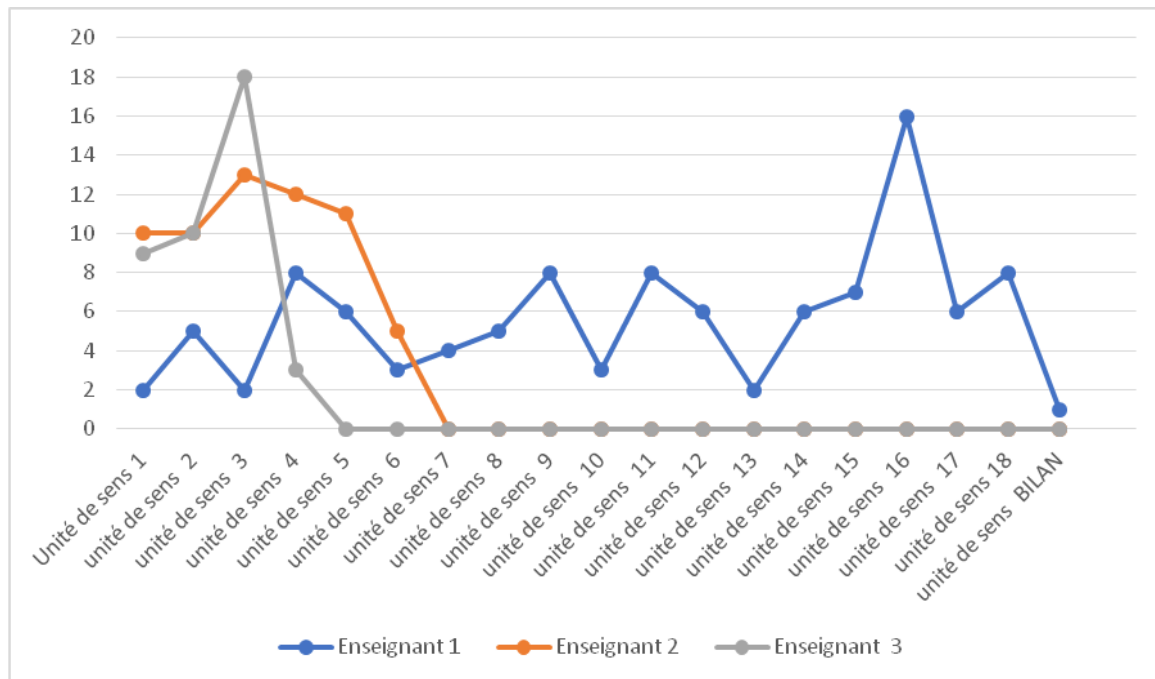
Graphe (1) : Nombre d'informations délivrées lors de la présentation et de l'explication des consignes en T1 en SCO.

Nous remarquons que l'E1 délivre davantage d'informations en début et en fin de situation en comparaison avec les deux autres enseignantes.

Le nombre d'informations données par l'E1 diminue jusqu'à l'US5 puis augmente jusqu'à l'US8. Pour l'E2, les informations décroissent fortement entre US2 et US4.

L'E3 voit son nombre d'informations fluctuer entre chaque US.

1.2 Au cours de la remédiation en T1

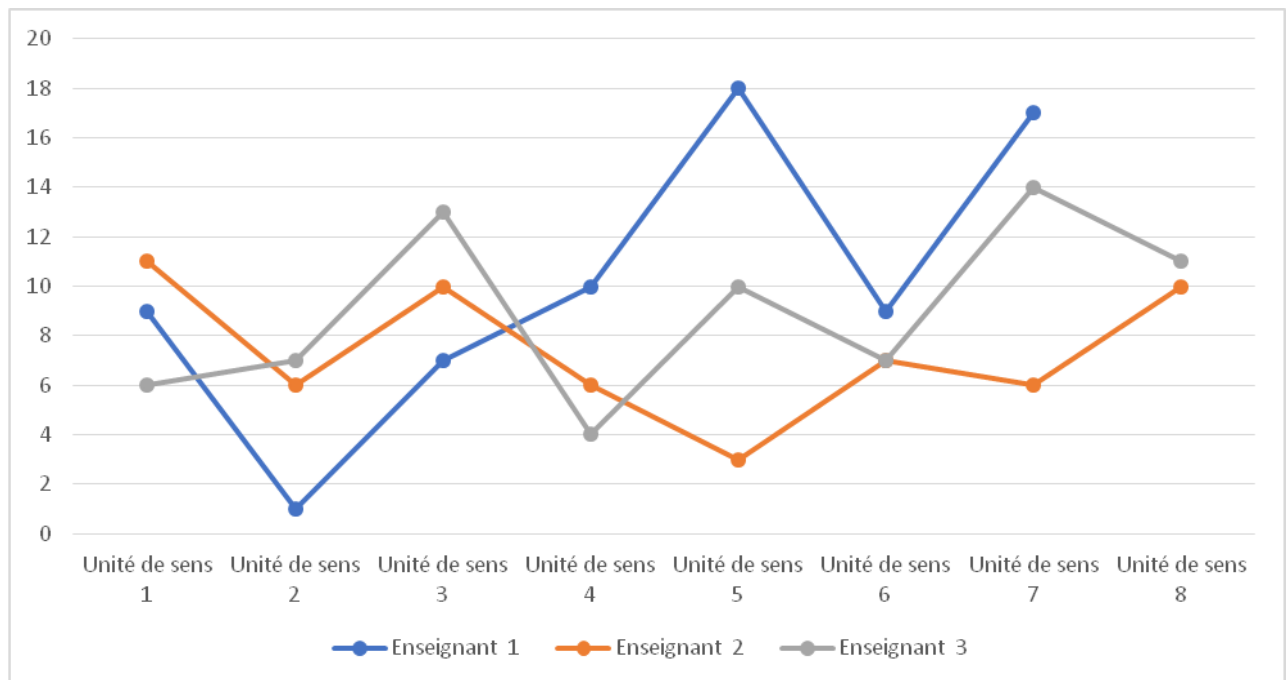


Graphe (2) : Nombre d'informations délivrées lors de la remédiation durant l'extrait 1 en SCO.

L'E1 délivre davantage d'informations et de façon plus continue, elle répartit davantage ses retours au cours du temps. L'E1 favorise l'investissement sur la durée du temps de recherche des élèves.

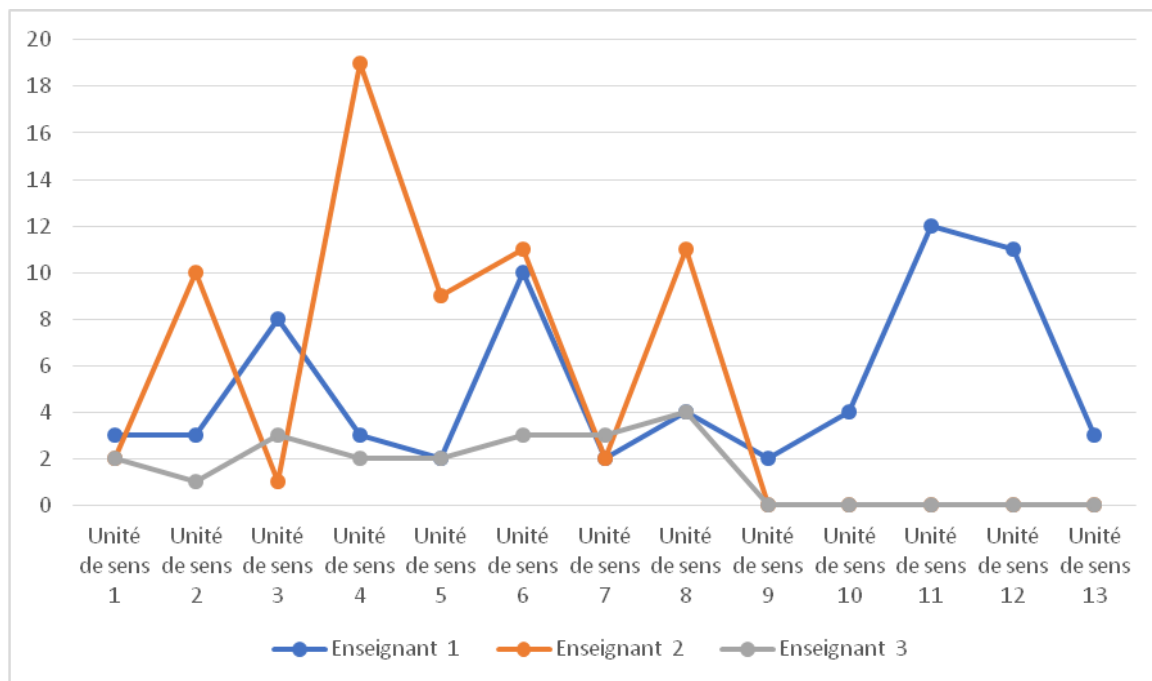
Les remédiations sont plus rapidement apportées par l'E2 et l'E3 et de façon plus importante en début de séquence ceci pour un investissement flash par rapport aux élèves ayant du mal à s'investir dans la situation ou rencontrant des difficultés.

1.3 Au cours de la présentation et de l'explication des consignes en T2



Graphe (3) : Nombre d'informations délivrées lors de la présentation et l'explication des consignes en T2 en SCO.

E1 donne davantage d'informations en fin qu'en début de situation : accentuation des consignes en fin de situation. A partir de US2, les informations augmentent jusqu'à US5. Pour l'E2 et l'E3, chaque US des petites fluctuations sont observées.



Grphe (4) : Nombre d'informations délivrées lors de la remédiation en T2 en SCO.

De même qu'en T1, l'E1 donne des informations de façon plus continuée que les autres enseignantes.

Le constat pour l'E2 est identique que pour le temps 1. L'E3 stabilise le nombre d'informations données au cours des US à une fréquence faible. L'E1 délivre peu d'informations lors des premières US. En revanche le nombre des informations augmente en fin de séquence (à partir d'US9).

1.4 Synthèse

L'E1 délivre davantage d'informations que les autres enseignantes lors de la présentation et l'explication des consignes.

Durant la phase de remédiation, l'E1 donne des informations tout au long des US alors que les deux autres enseignantes apportent leurs retours aux élèves en tout début du temps de recherche des élèves. De façon générale, les profils de l'E2 et l'E3 se rapprochent lors de cette phase.

2. Analyse comparative en SCO

2.1 Fréquences des guidages obtenues par les trois enseignantes en T1 lors de la phase de présentation/explication des consignes

Afin de comparer les scores obtenus par les trois enseignantes en T1, nous proposons le tableau de synthèse ci-dessous.

En T1		E1	E2	E3		E1	E2	E3
Score du GO	Discours imagé ou métaphorique	21	15	24	Score total GO	27	15	30
	Question ouverte	6	0	6				
GO en %						45,76%	34,88%	56,60%
Score du GE	Verbes d'action/instruction	14	10	2	Score total GE	23	13	6
	Question fermée	2	1	3				
	DP	7	0	1				
	DS	0	2	0				
	DE	0	0	0				
GE en %						38,98%	30,23%	11,32%
Score des consignes neutres	Ressenti	0	1	3	Score total des consignes neutres	9	15	17
	Situation antérieure	1	2	5				
	Org. humaine	6	10	2				
	Méthodologie	2	2	7				
Consignes neutres en %						15,25%	34,88%	32,07%
Fréquences relatives						45	21	26
Nombre total d'informations délivrées en x secondes						59 en 130 s	43 en 200 s	53 en 200 s
						45	21	26

Tableau (1) : Synthèse de la comparaison des 3 enseignantes en T1 durant la présentation et l'explication des consignes.

La fréquence relative des informations est la plus élevée pour l'E1. La plus faible fréquence est celle des informations délivrées par l'E2 (21 informations seulement, pour une durée équivalente (100s)).

L'E1 et l'E3 proposent principalement un GO lors de la présentation et de l'explication des consignes. En effet, les pourcentages obtenus sont les plus élevés : 45,76% pour E1, 56,60% pour E3. E2 guide de façon « ouverte » et « neutre » équitablement : le score obtenu pour chacune des conditions est identique (score = 34,88%).

Le guidage le moins représenté pour E1 est le GN alors que pour E2 et E3, il s'agit du GF.

Pour chaque forme de guidage, certaines consignes dominent. Concernant le GO, le discours métaphorique est le plus utilisé par les 3 enseignantes. Le GE est représenté principalement par les verbes d'action/instruction. L'E1 a davantage recours à la démonstration (DP = 7) que les autres enseignantes. Enfin, le GN est différemment réparti pour les trois enseignantes. L'E1 et l'E2 interviennent grâce à des consignes liées à l'organisation humaine alors que l'E3 utilise des consignes méthodologiques en plus grand nombre.

2.2 Le couplage des consignes préférentielles délivrées

Nous avons mis en évidence, pour chaque phase, les couplages de consignes prioritairement utilisés par chacune des enseignantes : il s'agit de déterminer dans les formulations quelles consignes sont présentées conjointement, en association.

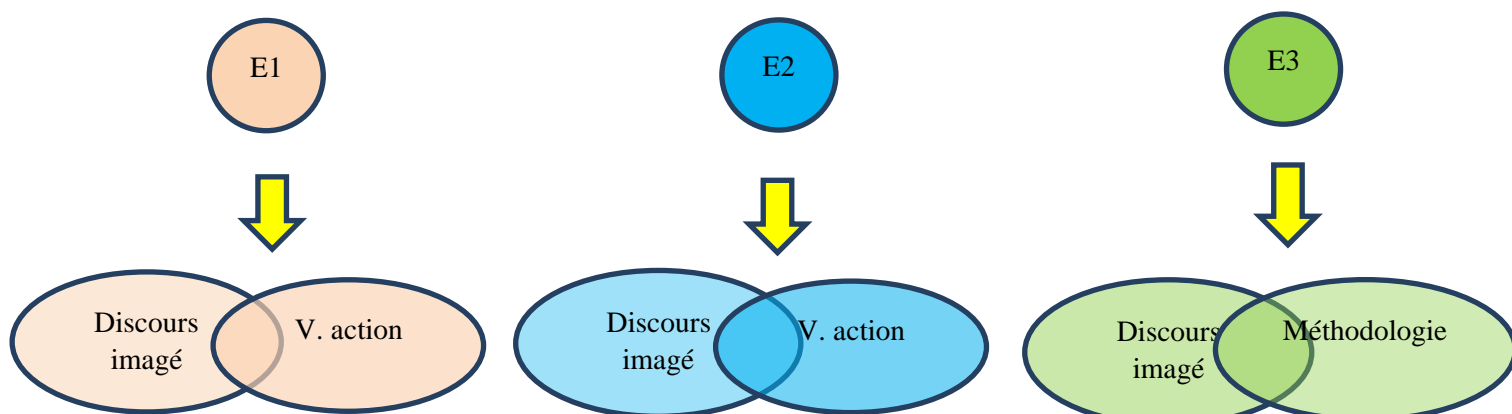


Figure (1) : Couplage des consignes pour chacune des enseignantes durant la phase de présentation et d'explication des consignes en T1.

Nous notons que les trois enseignantes utilisent le discours imagé comme élément de couplage.

L'E1 associe cette catégorie de consigne aux verbes d'action, de même que l'E2 alors que l'E3 la couple avec les consignes relatives à la méthodologie.

E1 et E2 détiennent le même couplage, l'E3 diffère.

2.3 Fréquences des guidages obtenues par les trois enseignantes en T1 lors de la phase de remédiation

Le tableau ci-dessous présente les fréquences obtenues par les trois enseignantes en T1 dans le cadre de l'analyse des consignes verbales et non verbales en phase de remédiation.

En T1		E1	E2	E3		E1	E2	E3
Score du GO	FB « imagé »	23	38	5	Score total GO	43	43	6
	FB interrogatif (question ouverte)	20	5	1				
GO en %						40,56%	70,49%	15%
Score du GE	DS	0	0	0	Score total GE	47	5	20
	DE	0	0	1				
	DP	5	0	1				
	FB contenant un verbe d'action/une instruction	32	5	14				
	FB interrogatif (question fermée)	15	0	4				
GE exprimé en %						44,33%	8,19%	50%
Score des feedback neutres	Encouragement	2	3	1	Score total des consignes neutres	11	13	13
	Ressenti	2	0	1				
	Org.humaine	0	5	0				
	Méthodologie	7	5	11				
Feedback neutres en %						10,37%	21,31%	32,5%
Fréquences relatives						21	8	12
Nombre total d'informations délivrées en x secondes						106 en 498s	61 en 790s	40 en 329s

Tableau (2) : Synthèse de comparaison des 3 enseignantes en T1 durant la remédiation dans le cas de la SCO.

La fréquence relative la plus élevée est obtenue par l'E1. L'enseignante qui guide le moins est l'E2.

Durant cette phase de remédiation en T1, des écarts importants sont observés entre les 3 formes de guidage pour les 3 enseignantes. C'est E2 qui utilise le plus les GO et le moins les GF. Les

pourcentages pour E3 sont à l'inverse. La forme de guidage la plus présente pour l'E1 et l'E3 est la forme « étroite ». Les consignes dominantes se différencient fortement aussi. L'E1 utilise la DP mais surtout des FB avec des verbes d'action. L'E2 se distingue par une fréquence très élevée de FB imagé. L'E3 utilise très peu les GO, elle délivre aussi des consignes méthodologiques (11).

2.4 Le couplage des consignes préférentielles délivrées

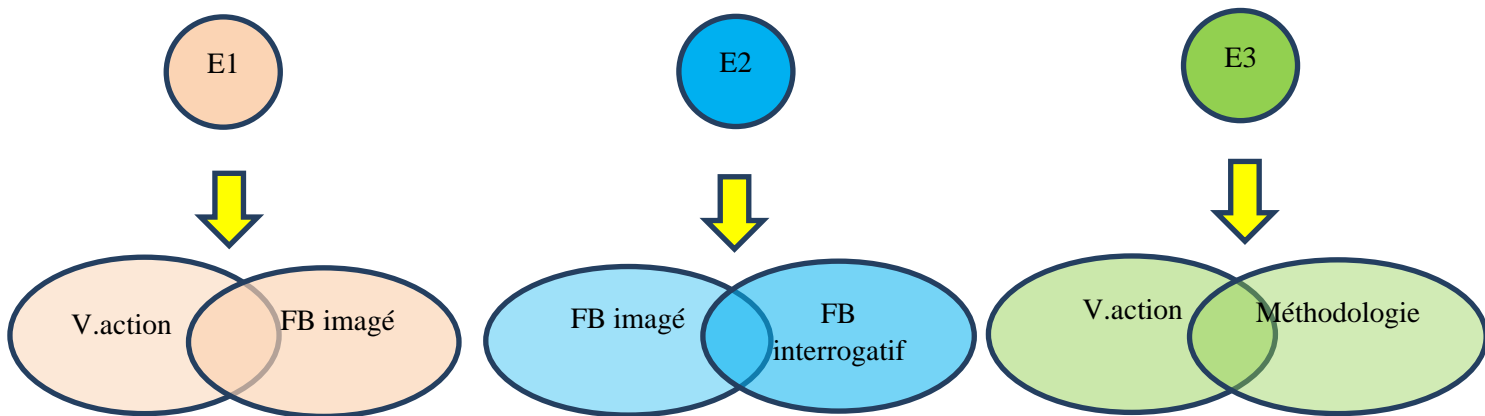


Figure (2) : Couplage des consignes pour chacune des enseignantes durant la phase de remédiation en T1.

Chaque enseignante détient un couplage particulier. L'E1 et l'E2 ont un couplage entre le GE et le GO alors que l'E3 entre le GE et le GN.

2.5 Fréquences des guidages obtenues par les trois enseignantes en T2 lors de la phase de présentation/explication des consignes

Afin de comparer les différents scores obtenus pour les trois enseignantes en T2, nous proposons la synthèse des résultats par la mise en forme du tableau ci-dessous.

En T2		E1	E2	E3		E1	E2	E3
Score du GO	Discours imagé ou métaphorique	28	21	28	Score total GO	33	27	36
	Question ouverte	5	6	8				
<i>GO exprimé en %</i>						46,47%	45,76%	50%
Score du GE	Verbes d'action/instruction	2	14	1	Score total GE	3	21	3
	Question fermée	1	2	0				
	DP	0	7	2				
	DS	0	0	0				
	DE	0	0	0				
<i>GE exprimé en %</i>						4,22 %	35,59%	4,16%
Score des consignes neutres	Ressenti	1	0	0	Score total des consignes neutres	35	9	33
	Situation antérieure	0	1	2				
	Org.humaine	21	6	14				
	Méthodologie	13	2	17				
<i>Consignes neutres exprimé en %</i>						49,29%	15,25%	45,83%
Fréquence relative						30	42	38
Nombre total d'informations délivrées en x secondes						71 en 240s	59 en 140s	72 en 190s

Tableau (3) : Synthèse de la comparaison des 3 enseignantes sur T2 durant la présentation et l'explication des consignes.

L'E2 détient la fréquence relative la plus élevée. L'E1 est l'enseignante qui délivre le moins d'informations en 100s.

Au temps 2, les profils d'intervention de E1 et E3 sont très proches. L'E3 emploie principalement un GO : il s'agit du pourcentage le plus élevé obtenu pour cette catégorie parmi les trois enseignantes (score = 50%). Cette dernière détient aussi le score le plus faible quant au GE (score = 4,16%). De même, l'E1 a recours le moins souvent au GE (score = 4,22%). L'E1 démontre des scores très proches pour la catégorie du GN (score = 49,29%) et celle du GO (score = 46,47%). L'E2 utilise de façon moindre le GN, elle se différencie aussi par une utilisation plus importante du GE (verbe d'action et DP) en comparaison avec E1 et E3.

2.6 Le couplage des consignes préférentielles délivrées

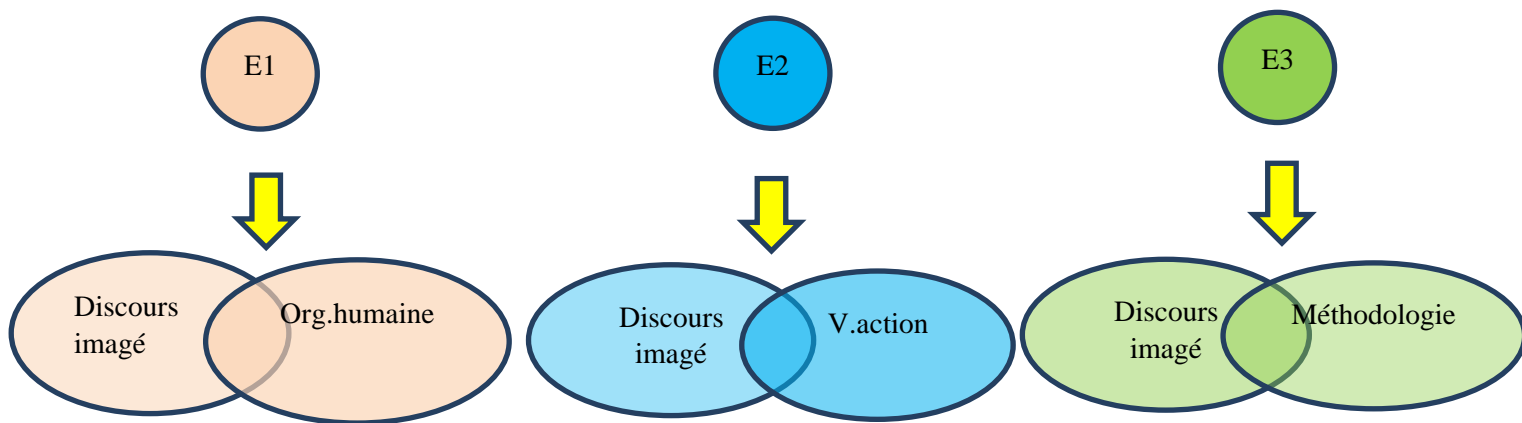


Figure (3) : Couplage des consignes pour chacune des enseignantes durant la phase de présentation et d'explication des consignes en T2.

Le discours imagé est le dénominateur commun entre les trois enseignantes. Puis, chacune a recours à un couplage particulier : pour l'E1 avec des consignes relatives à l'organisation humaine, pour l'E2 avec les verbes d'action, pour l'E3 avec des occurrences méthodologiques.

2.7 Fréquences des guidages obtenues par les trois enseignantes en T2 lors de la phase de remédiation

Le tableau ci-dessous présente les fréquences obtenues par les trois enseignantes en T2 dans le cadre de l'analyse des consignes verbales et non verbales en phase de remédiation.

En T2		E1	E2	E3		E1	E2	E3
Score du GO	FB « imagé »	19	18	5	Score total GO	21	33	10
	FB interrogatif (question ouverte)	2	15	5				
GO exprimé en %						33,33%	50,76%	47,61%
Score du GE	DS	0	0	0	Score total GE	26	19	2
	DE	2	0	0				
	DP	0	1	0				
	FB contenant un verbe d'action/une instruction	24	17	1				
	FB interrogatif (question fermée)	0	1	1				
GE exprimé en %						41,26%	29,23%	9,52%
Score des FB neutres	Encouragement	0	5	4	Score total des consignes neutres	16	13	9
	Ressenti	0	0	0				
	Org.humaine	5	2	0				
	Méthodologie	11	6	5				
FB neutres en %						25,39%	20%	42,85%
Fréquences relatives						29	11	8
Nombre total d'informations délivrées en x secondes						63 en 220s	65 en 630 s	21 en 250s

Tableau (4) : de synthèse comparaison des 3 enseignantes sur T2 durant la phase de remédiation.

L'E3 guide peu : elle délivre trois fois moins d'informations que les deux autres enseignantes. L'E1 et l'E2 donnent le plus grand nombre de consignes en 100s.

L'E3 se différencie dans sa manière d'intervenir car elle guide peu de façon étroite mais majoritairement de façon ouverte et neutre. L'E1 remédie principalement de manière étroite alors que l'E2 propose un guidage ouvert fondé sur des feedback imagés. Les retours de

l'E1 reposent sur des verbes d'action. Les feedback imagés, interrogatifs et méthodologiques constituent de façon équilibrée le discours de l'E3.

2.8 Le couplage des consignes préférentielles délivrées

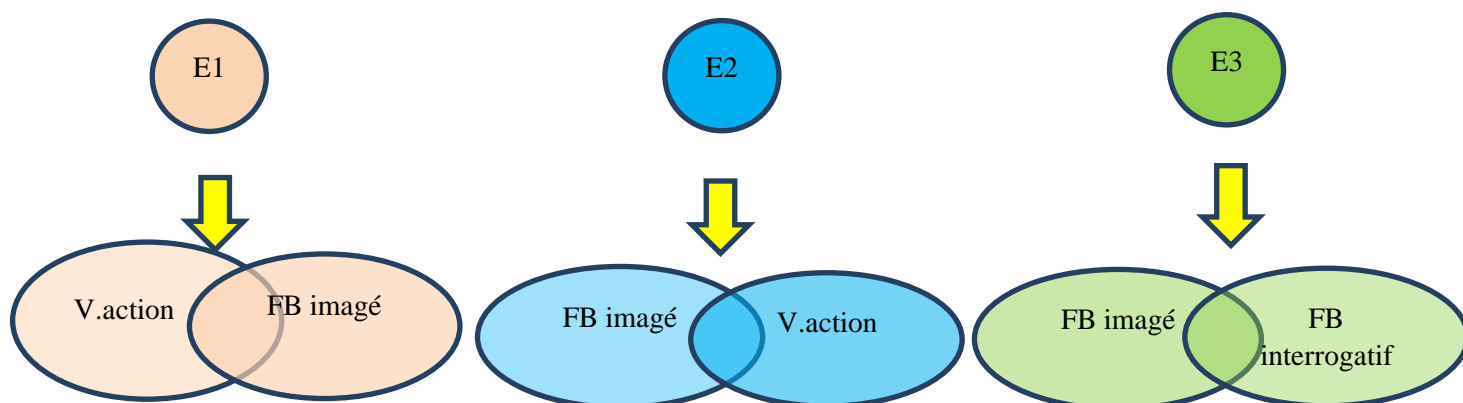


Figure (4) : Couplage des consignes pour chacune des enseignantes durant la phase de remédiation en T2.

Nous notons que les trois enseignantes utilisent feedback imagé comme élément de couplage.

L'E1 et l'E2 possèdent le même profil de couplage. Toutes trois associent des consignes issues du GO à des occurrences relatives au GE.

2.9 Fréquences des guidages obtenues par l'E3 en T3 lors de la phase de présentation et d'explication des consignes

Le tableau ci-dessous présente les fréquences obtenues par l'E3 en T3 dans le cadre de l'analyse des consignes verbales et non verbales en phase de présentation/explication des consignes.

En T3		E3		E3
Score du GO	Discours imagé ou métaphorique	14	Score total GO	15
	Question ouverte	1		
<i>GO exprimé en %</i>				22,72%
Score du GE	Verbes d'action/instruction	11	Score total GE	14
	Question fermée	3		
	DP	0		
	DS	0		
	DE	0		
<i>GE exprimé en %</i>				21,21%
Score des consignes neutres	Ressenti	0	Score total des consignes neutres	37
	Situation antérieure	8		
	Org.humaine	9		
	Méthodologie	20		
<i>Consignes neutres exprimé en %</i>				56,06%
Fréquence relative				51
Nombre total d'informations délivrées en x secondes				66 en 130s

Tableau (5) : Tableau de synthèse pour l'E3 en T3 durant la phase de présentation et d'explication des consignes.

Le GN constitue la principale source de guidage utilisée par E3 avec un pourcentage de 56,06. L'E3 a recours de façon équivalente à un GO (score = 22,72%) et un GE (score = 21,21%).

Les trois catégories les plus représentées sont les consignes « méthodologiques », « d'organisation humaine » et « évoquant une situation antérieure ».

2.10 Le couplage des consignes préférentielles délivrées

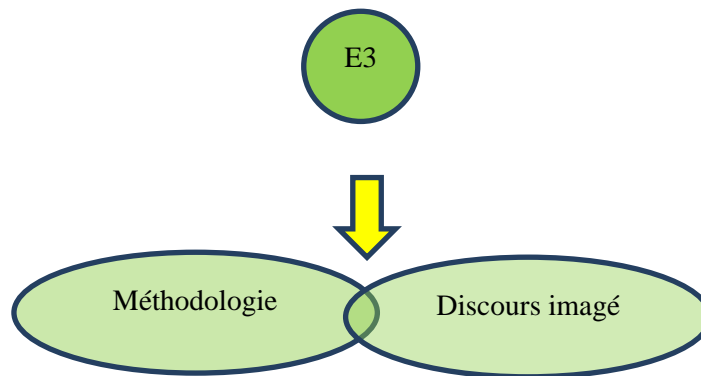


Figure (5) : Couplage des consignes pour l'E3 durant la phase de présentation et d'explication des consignes en T3.

Cette enseignante associe des catégories de consignes du GN et du GO.

2.11 Fréquences des guidages obtenues par E1 et E2 en T3 lors de la phase de remédiation

Le tableau ci-dessous présente les fréquences obtenues par E1 et E2 en T3 dans le cadre de l'analyse des consignes verbales et non verbales en phase de remédiation.

En T3		E1	E2		E1	E2
Score du GO	FB « imagé »	19	17	Score total GO	19	25
	FB interrogatif (question ouverte)	0	8			
<i>GO exprimé en %</i>					34,54%	32,05%
Score du GE	DS	0	0	Score total GE	20	28
	DE	0	0			
	DP	0	3			
	FB contenant un verbe d'action/une instruction	20	19			
	FB interrogatif (question fermée)	0	6			
<i>GE exprimé en %</i>					36,36%	35,89%
Score des feedback neutres	FB d'encouragement	0	3	Score total des consignes neutres	16	25
	FB / ressenti	0	0			
	FB / organisation humaine	4	3			
	FB / méthodologie	12	19			
<i>FB neutres exprimé en %</i>					29,09%	32,05%
<i>Fréquence relative</i>					29	19
Nombre total d'informations délivrées en x secondes					55 en 190s	78 en 410s

Tableau (6) : Tableau de synthèse pour l'E1 et l'E2 en T3 durant la phase remédiation.

La fréquence relative obtenue par l'E1 est la plus élevée.

Pour l'E1 et l'E2, les profils de remédiation sont globalement similaires. En effet, nous notons que les pourcentages sont homogènes, se situant entre les valeurs de 29,09 % et 36,36%, quand

on examine les proportions entre les différents guidages. Nous constatons une convergence importante entre les profils d'intervention des deux enseignantes lors de cette troisième phase. En effet, les deux enseignantes utilisent principalement des feedback sous forme de verbes d'action et imagés.

2.12 Le couplage des consignes préférentielles délivrées

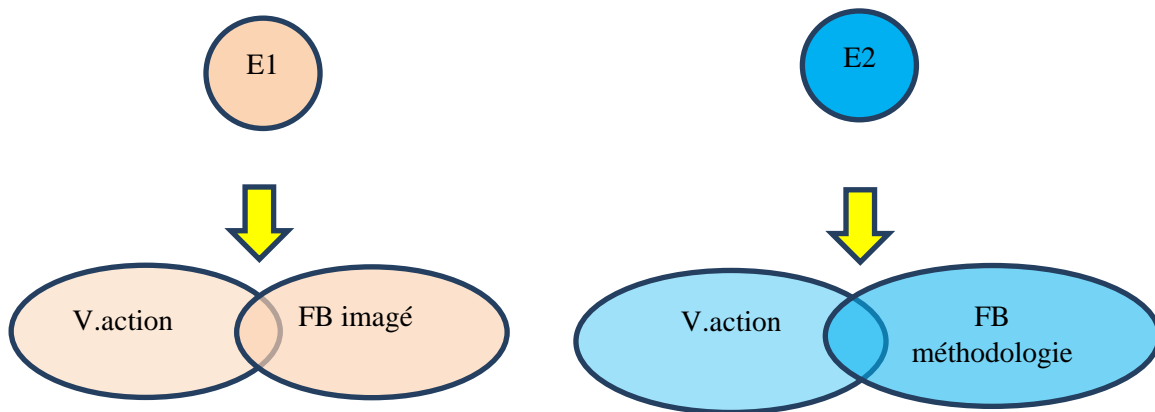


Figure (6) : Couplage des consignes pour les enseignantes E1 et E2 durant la phase de remédiation consignes en T3.

Nous notons que les deux enseignantes utilisent les verbes d'action comme élément de couplage.

Chacune associe une catégorie de GE : les verbes d'action. L'E1 le couple avec une forme de GO alors que l'E2 avec une forme de GN.

2.13 Bilan des scores obtenus pour E1, E2, E3 en T3

Concernant le temps T3, la phase de présentation et d'explication des consignes est uniquement présente dans le cas de l'E3. La phase de remédiation n'a pu être observée que pour les enseignantes E1 et E2. En comparant les scores des trois enseignantes, nous constatons que les GO et les GE possèdent la même importance pour chacune des trois enseignantes. Le GN est prioritaire pour l'E3 alors qu'il est secondaire pour l'E1 et l'E2.

2.14 Bilan de l'évolution des fréquences des GO, GF et GN lors des deux phases de présentation, d'explication des consignes et de remédiation au cours de la temporalité totale analysée (T1, T2 et T3)

2.14.1 Évolution des différentes formes de guidage en SCO

Afin de structurer notre présentation des résultats, nous commencerons par commenter les valeurs remarquables pour chaque forme de guidage, avant de nous intéresser aux écarts les plus importants concernant l'évolution d'un guidage en particulier, enfin nous rechercherons si un guidage est davantage marqué pour une enseignante sur les différents temps d'analyse.

Nous présentons ci-dessous l'évolution des pourcentages de chacune des formes de guidage au cours des temporalités décrites plus haut : T1, T2 et T3. Ce tableau illustre les scores obtenus pour la phase de présentation et d'explication des consignes pour chacune des enseignantes (E1, E2 et E3).

Forme de guidage									
	GO			GE			GN		
	E1	E2	E3	E1	E2	E3	E1	E2	E3
T1	45,76%	34,88%	56,60%	38,98%	30,23%	11,32%	15,25%	34,88%	32,07%
T2	46,47%	45,76%	50%	4,22%	35,59%	4,16%	49,29%	15,25%	45,83%
T3	X	X	22,72%	X	X	21,21%	X	X	56,06%

Tableau (7) : Évolution des GO, GE et GN pour les trois enseignantes au cours des temporalités T1, T2 et T3 durant la phase de présentation et d'explication des consignes en SCO.

L'évolution des différents scores des GO, GE et GN présentée ci-après ont été relevés durant deux phases pour E1 et E2 ; pour trois phases pour E3.

Le score le plus élevé en GO (T1) est relevé chez l'E3. L'E1 détient le score le plus important pour le GN en T2. Enfin, les scores les plus faibles en GE sont obtenus par l'E1 et l'E3 (T2).

Les deux plus grandes évolutions se lisent pour l'E1 en GE (forte diminution entre T1 et T2) et en GN (forte augmentation entre T1 et T2).

Il est important de noter que les trois enseignantes utilisent davantage le GO que le GE.

Forme de guidage									
	GO			GE			GN		
	E1	E2	E3	E1	E2	E3	E1	E2	E3
T1	40,56%	70,49%	15%	44,33%	8,19%	50%	10,37%	21,31%	32,5%
T2	33,33%	50,76%	47,61%	41,26%	29,23%	9,52%	25,39%	20%	42,85%
T3	34,54%	32,05%	X	36,36%	35,89%	X	29,09%	32,85%	X

Tableau (8) : Évolution des GO, GE et GN pour les trois enseignantes au cours des temporalités T1, T2 et T3 durant la phase de remédiation en SCO.

Le score le plus important, toute catégorie confondue, est obtenu par E2 en GO (T1). L'E2 (T1) et l'E3 (T2) détiennent les scores les plus faibles en GE. La valeur la plus petite en GN est observée pour l'E1 en T1.

L'évolution la plus marquée est lisible auprès de l'E3 en GE : le GE diminue fortement entre T1 et T2, à l'inverse le GO croît entre T1 et T2 pour cette enseignante.

Le GE est stable entre T1, T2 et T3 pour l'E1 : il s'agit du guidage prépondérant pour cette enseignante. L'E2 remédie davantage de façon ouverte et l'E3 de façon neutre.

3. Analyse comparative en Sci

3.1 Fréquences des guidages obtenues par les trois enseignantes en T1 lors de la phase de présentation et d'explication des consignes

Le tableau ci-dessous présente les fréquences obtenues par les trois enseignantes en T1 dans le cadre de l'analyse des consignes verbales et non verbales en phase de présentation/explication des consignes.

En T1		E1	E2	E3		E1	E2	E3
Score du GO	Discours imagé ou métaphorique	29	25	12	Score total GO	36	26	14
	Question ouverte	7	1	2				
<i>GO exprimé en %</i>						31,03%	28,57%	25,45%
Score du GE	Verbes action/instruction	59	34	23	Score total GE	71	43	28
	Question fermée	2	0	4				
	DP	7	1	1				
	DS	0	2	0				
	DE	3	6	0				
<i>GE exprimé en %</i>						61,20%	47,25%	62,22%
Score des consignes neutres	Ressenti	0	0	8	Score total des consignes neutres	9	22	13
	Situation antérieure	1	1	0				
	Org.humaine	2	13	1				
	Méthodologie	6	8	4				
<i>Consignes neutres exprimé en %</i>						7,75%	24,17%	23,63%
Fréquence relative en 100s						33	12	22
Nombre total en x secondes						116 en 345s	91 en 710s	55 en 240s

Tableau (9) : Synthèse de comparaison des 3 enseignantes en T1 durant la présentation et l'explication des consignes.

Concernant la fréquence relative : l'E2 délivre une fréquence d'informations moins importante (n=12) que l'E1 et l'E3. En revanche, l'E1 donne le plus grand nombre d'informations (n=33).

Durant cette séquence, E1 possède le pourcentage le plus élevé en GO. Concernant le GE, les scores les plus élevés sont obtenus par E3 et en deuxième lieu par E1.

En revanche, E1 est l'enseignante qui a le moins recours au GN alors que E2 et E3 formulent des consignes neutres en même proportion. Les trois enseignantes utilisent le plus de consignes sous forme de verbes d'action. L'E1 et E2 démontrent davantage que E3.

3.2 Le couplage des consignes préférentielles délivrées

Nous avons mis en évidence, pour chaque phase, les couplages de consignes prioritairement utilisés par chacune des enseignantes : il s'agit de déterminer dans les formulations quelles consignes sont présentées conjointement, en association.

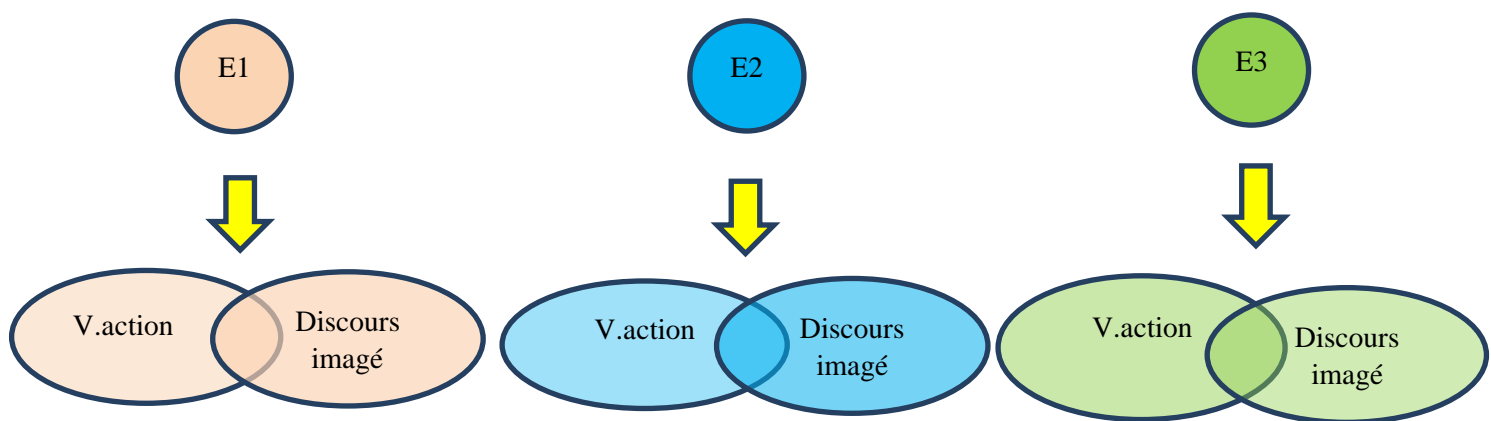


Figure (7) : Couplage des consignes pour chacune des enseignantes durant la phase de présentation et d'explication des consignes en T1.

Nous notons que les trois enseignantes utilisent la même association de consignes en combinant les mêmes catégories de consignes issues du GE et GO.

3.3 Fréquences des guidages obtenues par les trois enseignantes en T1 lors de la phase de remédiation

Afin de comparer les évolutions des différents scores en T1 pour la phase de remédiation, nous proposons la synthèse des résultats par la mise en forme du tableau ci-dessous.

En T1		E1	E2	E3		E1	E2	E3
Score du GO	FB « imagé »	37	17	3	Score total GO	37	20	4
	FB interrogatif (question ouverte)	0	3	1				
GO exprimé en %						56,92%	30,76%	9,75%
Score du GE	DS	0	0	0	Score total GE	23	41	15
	DE	3	0	0				
	DP	1	0	1				
	FB contenant un verbe d'action/une instruction	18	38	6				
	FB interrogatif (question fermée)	1	3	8				
GE exprimé en %						35,38%	63,07%	36,58%
Score des feedback neutres	Encouragement	3	0	10	Score total des consignes neutres	5	4	22
	Ressenti	0	0	8				
	Org.humaine	0	0	0				
	Méthodologie	2	4	4				
Feedback neutres exprimé en %						7,69%	6,15%	53,65%
Fréquence relative totale en 100s						20	13	10
Nombre total d'informations délivrées en x secondes						65 en 326s	65 en 495s	41 en 402s

Tableau (10) : Tableau de synthèse de comparaison des 3 enseignantes en T1 durant la phase de remédiation.

Considérant les fréquences relatives, l'E1 divulgue le plus grand nombre d'informations sur 100s (n=20) alors que E3 obtient la fréquence la plus faible (n=10).

Chacune des enseignantes détient le pourcentage le plus élevé dans une forme de guidage différente : E1 pour le GO (n=56,92%), E2 pour le GE (n=63,07%) et E3 pour le GN (n=53,65%).

Les scores les plus faibles sont décelés dans la même catégorie de guidage pour E1 (n=7,69%) et E2 (n=6,15%) : le GN. Le score le plus faible pour E3 est observé en GO (n=9,75%).

L'E3 utilise majoritairement plusieurs catégories de feedback liées au ressenti, sous forme d'encouragement et de verbes d'action mais aussi interrogatifs et imagés. L'E2 formule principalement des remédiations de type verbes d'action instruction. Les retours réalisés par l'E1 aux élèves sont imagés pour la plupart.

3.4 Le couplage des consignes préférentielles délivrées

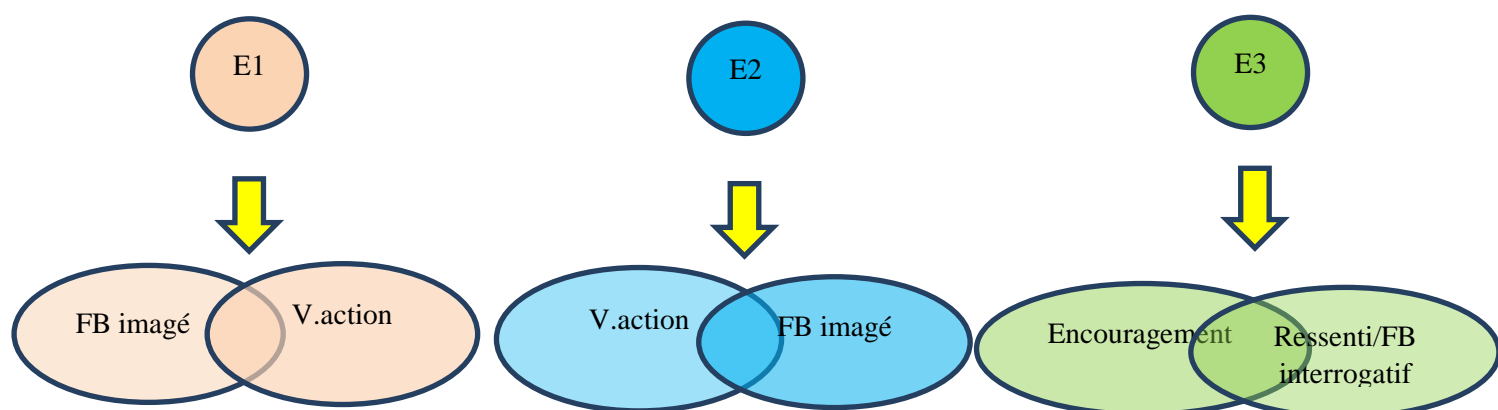


Figure (8) : Couplage des consignes pour chacune des enseignantes durant la phase de remédiation en T1.

Nous notons que les enseignantes E1 et E2 détiennent le même profil de couplage (GO et GE).

Les trois enseignantes associent un élément du GE. Seule l'E3 associe une forme du GE avec une forme de GN.

3.5 Fréquences des guidages obtenues par les trois enseignantes en T2 lors de la phase de présentation et d'explication des consignes

Afin de comparer les évolutions des différents scores acquis pour les trois enseignantes en T2 nous proposons la synthèse des résultats par la mise en forme du tableau ci-dessous.

En T2		E1	E2	E3		E1	E2	E3
Score du GO	Discours imagé ou métaphorique	24	13	4	Score total GO	25	28	4
	Question ouverte	1	15	0				
<i>GO en %</i>						40,32%	36,84%	14,81%
Score GE	Verbes action/instruction	27	39	12	Score total GE	31	44	16
	Question fermée	2	1	3				
	DP	2	2	1				
	DS	0	0	0				
	DE	0	2	0				
<i>GE exprimé en %</i>						50%	57,89%	59,25%
Score des consignes neutres	Ressenti	0	0	3	Score total des consignes neutres	6	4	7
	Situation antérieure	0	0	1				
	Org.humaine	2	0	1				
	Méthodologie	4	4	2				
<i>Consignes neutres en %</i>						9,67%	5,26%	25,92%
Fréquence relative totale sur 100s						23	18	15
Nombre d'informations délivrées en x secondes						62 en 270s.	76 en 420s.	27 en 180s.

Tableau (11) : Tableau de synthèse de comparaison des 3 enseignantes en T2 durant la présentation et l'explication des consignes.

Les fréquences relatives sont de 23, 18 et 15 respectivement pour E1, E2 et E3. Ces valeurs sont proches pour les trois enseignantes.

Les trois enseignantes guident de façon majoritairement étroite (n=59,25% pour E3, n=57,89% pour E2, n=50% pour E1). Le guidage neutre est faiblement utilisé par l'E1 (n=9,67%) et par l'E2 (n=5,26%). Pour l'E3, le GN se trouve en deuxième position des guidages employés. Pour l'E1 et l'E2, le guidage intermédiaire correspond au GO alors que pour l'E3, il détient la place la moins importante (n=14,81%). Nous constatons donc que l'E1 et l'E2 guident de façon similaire durant cette phase. Ainsi, l'E3 se différencie de par les formes prioritaires de guidage qu'elle utilise.

Les trois enseignantes délivrent principalement des consignes de type verbe d'action/instruction. L'E1 complète ses consignes par un discours imagé alors que l'E2 l'enrichit conjointement avec un discours imagé et des questions ouvertes.

3.6 Le couplage des consignes préférentielles délivrées

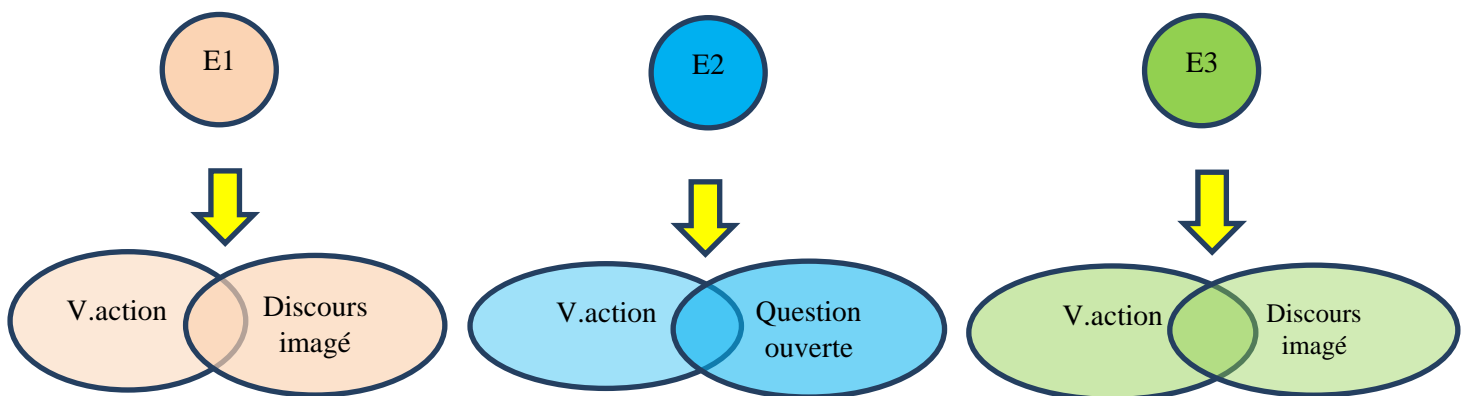


Figure (9) : Couplage des consignes pour chacune des enseignantes durant la phase de présentation et d'explication des consignes en T2.

L'E1 et l'E3 détiennent les mêmes couplages de consignes. Pour l'E2, seule la deuxième catégorie de GO diffère : les questions ouvertes.

3.7 Fréquences des guidages obtenues par E1 et E2 en T2 lors de la phase de remédiation

Afin de comparer les évolutions des différents scores obtenus pour les enseignantes E1 et E2 en T2, nous proposons la synthèse des résultats par la mise en forme du tableau ci-dessous.

En T2		E1	E2		E1	E2
Score du GO	FB « imagé »	11	23	Score total GO	15	27
	FB interrogatif (question ouverte)	4	4			
<i>GO exprimé en %</i>					18,98%	23,27%
Score du GE	DS	0	0	Score total GE	46	87
	DE	0	4			
	DP	0	0			
	FB contenant un verbe d'action/une instruction	39	78			
	FB interrogatif (question fermée)	7	5			
<i>GE exprimé en %</i>					58,22%	75%
Score des feedback neutres	FB d'encouragement	1	2	Score total des consignes neutres	18	2
	FB / ressenti	1	0			
	FB / org.humaine	4	0			
	FB / méthodologie	12	0			
<i>Feedback neutres exprimé en %</i>					22,78%	1,72%
Fréquence relative totale sur 100s					19	24
Nombre total d'informations délivrées en x secondes					79 en 420s	116 en 470s

Tableau (12) : Tableau de synthèse de comparaison des deux enseignantes E1 et E2 en T2 durant la remédiation.

Les fréquences relatives sont de 19 pour E1 et de 24 pour E2.

E1 et E2 utilisent en premier lieu des formes de GE (respectivement : n=58,22% et n=75%). L'E1 a recours de façon minoritaire au GO par le biais de remédiations imagées. En revanche, cette dernière réalise davantage de retours méthodologiques et traitant de l'organisation humaine auprès des élèves. Enfin, le GO correspond à une forme intermédiaire de remédiations pour E2 (n=23,27%) : les feedback imagés sont majoritairement utilisés. Pour ces deux enseignantes, les feedback contenant un verbe d'action/instruction sont les plus élevés. Les feedback « neutres » sont très peu utilisés par l'E2 (n=1,72%).

3.8 Le couplage des consignes préférentielles délivrées

Nous avons ici mis en évidence les couplages de consignes prioritairement utilisés par chacune des deux enseignantes (E1 et E2) : il s'agit de déterminer quelles consignes sont formulées conjointement, en association.

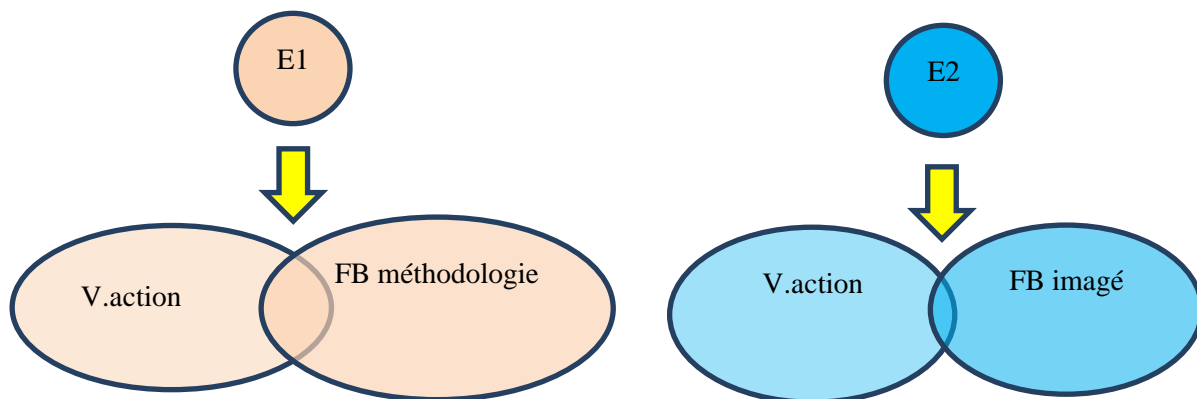


Figure (10) : Couplage des consignes pour chacune des deux enseignantes (E1 et E2) durant la phase de remédiation en T2.

Nous notons que les deux enseignantes utilisent les verbes d'action comme élément de couplage.

L'E1 associe un élément de GE avec une catégorie de GN alors que l'E2 couple GE et GO.

3.9 Évolution des différentes formes de guidage en Sci

3.9.1 Évolution des scores des GO, GE et GN pour les trois enseignantes en T1 et T2 durant la phase de présentation et d'explication des consignes en Sci

Nous présentons ci-dessous l'évolution des pourcentages de chacune des formes de guidage au cours des temporalités décrites plus haut : T1 et T2. Ce tableau illustre les scores obtenus pour la phase de présentation et d'explication des consignes pour chacune des enseignantes (E1, E2 et E3).

	Forme de guidage								
	GO			GE			GN		
	E1	E2	E3	E1	E2	E3	E1	E2	E3
T1	31,03%	28,57%	25,45%	61,20%	47,25%	62,22%	7,75%	24,17%	23,63%
T2	40,32%	36,84%	14,81%	50%	57,89%	59,25%	9,67%	5,26%	25,92%

Tableau (13) : Évolution des GO, GE et GN pour les trois enseignantes au cours des temporalités T1 et T2 durant la phase de présentation et d'explication des consignes en Sci.

Concernant le GE, l'E1 et l'E3 détiennent les scores les plus élevés en T1 (respectivement 61.20 % et 62.22%). D'un point de vue du GN, l'E1 en emploie le moins en T1.

Pour les enseignantes expérimentées en enseignement par SCO, le GO augmente entre T1 et T2 alors que pour l'E3 l'inverse est observé. L'évolution la plus marquée est constatée auprès de l'E2 en GN : les scores diminuent fortement.

Pour l'E3, le GE est stable et prépondérant.

Pour les trois enseignantes, le GE est le guidage le plus employé.

3.9.2 Évolution des scores des GO, GE et GN pour les trois enseignantes en T1 et T2 durant la phase de remédiation

Nous présentons ci-dessous l'évolution des pourcentages de chacune des formes de guidage au cours des temporalités décrites plus haut : T1 et T2. Ce tableau illustre les scores acquis pour la phase de remédiation pour chacune des enseignantes (E1, E2 et E3).

	Forme de guidage								
	GO			GE			GN		
	E1	E2	E3	E1	E2	E3	E1	E2	E3
T1	56,92%	30,76%	9,75%	35,38%	63,07%	36,58%	7,69%	6,15%	53,65%
T2	18,98%	23,27%	X	58,22%	75%	X	22,78%	1,72%	X

Tableau (14) : Évolution des GO, GE et GN pour les trois enseignantes au cours des temporalités T1 et T2 durant la phase de remédiation en Sci.

En T1, l'E1 a recours principalement à des formes de GO comparativement aux deux autres enseignantes.

Le guidage de l'E2 se caractérise par des formes de remédiation principalement fermées et en hausse entre T1 et T2 (GE= 63.07% en T1 ; GE=75% en T2). L'E3 détient un GO très peu marqué en T1, en revanche le GN est le plus important des trois enseignantes. L'E2 utilise le moins de remédiations neutres parmi les trois enseignantes en T1 et T2.

La plus forte évolution est observée en GO pour l'E1 : les valeurs augmentent entre T1 et T2.

Ainsi, l'E1 et l'E2 guident de façon fermée alors que l'E3 intervient de façon neutre.

3.10 Évolution des GO, GE et GN pour les trois enseignantes en T1 et T2

3.10.1 Comparaison SCO//Sci en T1 durant la présentation et l'explication des consignes

Nous observons que pour les trois enseignantes le GO détient la place la plus importante en SCO alors que le GE est prépondérant en Sci.

C'est l'enseignante E2 qui contraste le moins les types de guidages entre SCO et Sci. Par ailleurs, c'est l'E1 qui a la plus forte fréquence relative dans les deux situations et c'est elle qui utilise simultanément les guidages contrastés (GO et GE) aux dépens des guidages « neutres ».

3.10.2 Comparaison SCO//Sci en T2 durant la présentation et l'explication des consignes

Concernant la supériorité de certaines formes de guidage sur les autres : le constat est identique qu'en T1 pour les trois enseignantes. C'est à nouveau l'E2 qui se rapproche le plus dans la façon de guider entre la SCO et la Sci.

3.10.3 Comparaison SCO//Sci durant la phase de remédiation en T1

L'E2 et l'E3 disposent de formes de GO en nombre supérieur lors de la remédiation en SCO alors que l'E1 a recours à davantage de formes de GO en Sci.

A l'inverse d'E2 en Sci, l'E1 et l'E3 font état de valeurs plus faibles pour les GE que celles observées en SCO. Enfin, concernant les formes de GN, elles sont supérieures en SCO pour l'E1 et l'E2. En revanche, l'E3 propose un GN plus fort en Sci lors de la phase de remédiation. Ceci peut s'expliquer par le fait que la tâche proposée en Sci sollicite le « sensible » et ainsi le ressenti de l'élève ayant dans un premier temps les yeux ouverts puis fermés. Cette privation de sens induit, pour l'enseignant, un questionnement durant l'activité de l'élève concernant ce qu'il a éprouvé au cours de l'action afin de le rassurer et le mettre en confiance.

Enfin, c'est l'E1 qui contraste le moins dans le guidage entre SCO et Sci.

3.10.4 Comparaison SCO/Sci durant la phase de remédiation en T2

Les trois enseignantes détiennent un GO et un GN plus important en SCO qu'en Sci. Le GE est plus important en Sci pour les trois enseignantes.

A nouveau, l'E1 module le moins son guidage en la SCO et la Sci.

Après avoir procédé à la présentation de l'ensemble des résultats pour les trois enseignantes en SCO et Sci durant les différentes phases et à des temps différents du cycle d'enseignement, nous allons discuter ces résultats au regard des hypothèses formulées durant l'introduction de la partie 1 empirique.

4. Discussion

Les constats concernant les guidages diffèrent selon la nature de la tâche. En effet, durant la phase de présentation et d'explication des consignes en SCO, les trois enseignantes guident majoritairement de façon ouverte (GO > GE). En effet, les trois enseignantes ont recours principalement à un « discours imagé » en SCO. Ce résultat est en accord avec les considérations de Gal-Petitfaux et Brun (2013, p.170), « partir d'une représentation imagée semble alors une stratégie pédagogique efficace pour construire/transformer le mouvement dansé et générer un univers moteur singulier ». Dans ce sens, les figures rhétoriques permettent d'obtenir des effets particuliers. Les consignes métaphoriques s'apparentent, selon Faure (2000) à une façon de guider originale complétant « efficacement » les indications sur les mouvements à réaliser.

En Sci, le guidage principalement utilisé par les trois enseignantes est le GE. Ces résultats corroborent les propos de Lafont et Bouthier (2004) insistant sur l'importance de la spécificité du guidage de type démonstration-imitation et des verbes d'action pour la transmission de « techniques ». Ce constat va aussi dans le sens des observations de Matmati (2019) affirmant que le degré de guidage employé par les enseignantes en Sci est « relativement fort ».

Ainsi, notre hypothèse se confirme puisque les trois enseignantes utilisent une forme de guidage différenciée selon la nature de la tâche. Leur façon d'intervenir en SCO peut être interprétée comme de la réticence didactique (Locquet, 2007) correspondant au fait ne pas transmettre directement les réponses aux élèves afin de leur permettre de construire par eux-mêmes, pas à pas leur propre gestualité. Ce constat est aussi en accord avec la conception de la SCO selon Roegiers (2003) prônant la construction des solutions par les apprenants en mettant en synergie des ressources de nature différente.

Nous notons qu'en phase de remédiation et en SCO, l'E1 et l'E3 guident de façon étroite alors que l'E2 réalise des feedback davantage ouverts. L'enseignante non spécialiste propose donc une forme de guidage différente que les autres enseignantes en proposant principalement des feedback imagés.

En Sci, aucune grande tendance ne s'installe dans les formes de guidage utilisées : nous constatons une alternance. Ainsi, face à une situation technique, chacune des enseignantes alterne le dosage de chacun des guidages. Nous pouvons considérer qu'une complémentarité apparaît. Ces propos sont corroborés par Morrison (2014) qui affirme « sage on the stage to the guide on the side » : les enseignantes proposent ainsi aux élèves des guidages complémentaires permettant d'atteindre un « équilibre » (Metzler, 2011) entre « directif » et « souple ».

Pour éclairer les résultats dans la phase de remédiation, nous pouvons nous appuyer sur l'analyse de leur fréquence. En effet, l'enseignante experte en danse et expérimentée en SCO se démarque des deux autres enseignantes en diffusant ses remarques de façon continuée durant l'activité des élèves (cf. graphiques 2 et 4) alors que les deux autres enseignantes (E2 et E3) transmettent de façon plus importante leurs remarques sur un temps moins long et ce en tout début d'activité des élèves. Ce constat se rapproche des travaux de Pieron, Delfosse, Ledent et Cloes (2000) stipulant que les experts favorisent l'activité de tous les élèves pour créer un climat favorable à l'apprentissage. L'enseignant intervient ainsi de façon ciblée quant aux difficultés rencontrées par les élèves. Ceci est corroboré par les travaux de Kholer et Nachon (2002) qui affirment que les enseignants expérimentés cherchent une adaptation motrice rapide de la part des élèves alors que les autres visent davantage une démarche exploratrice.

Par conséquent, au regard de ces différentes réflexions, nous pouvons affirmer que la variable de l'expertise, influence la façon de guider de l'enseignant particulièrement lors de la phase de remédiation.

Dans ce cadre, Ria, Saury, Sève et Durand (2001, p.15) affirment que « les enseignants débutants ou chevronnés vivent des dilemmes (selon une définition plus classique) mettant en jeu une alternative pédagogique à laquelle ils ne peuvent pas échapper : deux préoccupations ne peuvent se concrétiser simultanément car elles sont antinomiques, c'est-à-dire exclusives l'une de l'autre ». Ces auteurs donnent pour exemple le fait de divulguer la réponse aux élèves ou de les laisser explorer les possibles. Dans un souci d'économie de temps, l'enseignant peut donner immédiatement la solution motrice. En revanche, s'il souhaite que les élèves explorent les solutions possibles par eux-mêmes, cela peut engendrer une frustration, dans le vécu par les élèves des situations qui seraient écourtées par manque de temps. Dans notre cas, ce dilemme revient à montrer le mouvement immédiatement à l'élève ou à le laisser chercher. Ainsi, au-delà de la variable de l'expertise, le profil de la classe, les difficultés non prévues rencontrées par les élèves face à la tâche, les contraintes temporelles sont autant de facteurs influençant les feedbacks délivrés par les enseignants.

Afin d'affiner nos propos, nous pouvons à présent analyser les combinaisons de consignes préférentielles proposées par les trois enseignantes.

Concernant les couplages de consignes durant le cycle, en phase de présentation des consignes, nous observons qu'en SCO, l'E2 et l'E3 possèdent des couplages similaires entre T1 et T2 (discours imagé/verbes d'action pour E2 ; discours imagé/méthodologie pour E3). Pour l'E1 le discours imagé est le dénominateur commun du couplage entre T1 et T2. Durant la phase de remédiation, seule l'E1 propose un couplage de consignes identique entre T1, T2 et T3.

En Sci, l'E1 et l'E3 présentent les mêmes associations de catégories de consignes entre T1 et T2 et ce lors de la phase de présentation des consignes. Durant la phase de remédiation, nous remarquons que seule l'E2 utilise un couplage de même nature entre T1 et T2. De plus, chacun des couplages préférentiels proposés par les enseignantes est composé de deux consignes issues de formes de guidages différents. Nous pouvons donc affirmer que les trois enseignantes développent des routines de guidage équilibrées (entre deux formes de guidage GO/GE/GN). Nous corroborons ainsi les propos d'Altet (1996) pour qui l'acquisition de routines puis d'habitus rend possible l'adaptation de l'enseignant à diverses situations de classe et ouvre ainsi la voie du développement de l'expertise professionnelle. Rappelons que ces trois enseignantes ont plus de 15 ans d'expérience et sont donc chevronnées. Cette expérience se révèle au travers des couplages de consignes qui se stabilisent durant le temps du cycle conduit en danse.

Approfondissons à présent notre discussion au regard du déroulé temporel et de la souplesse du guidage.

Durant la phase de présentation et d'explication des consignes en SCO nous notons, qu'au cours du cycle, les tendances d'évolution des guidages sont variées pour chaque enseignante (cf tableau n°7).

Ce constat est également valable pour la phase de remédiation. En effet, durant cette phase, le GO s'intensifie pour E3 alors qu'il baisse pour E1 et E2. Le GE décroît pour l'E1 et l'E3 alors qu'il augmente pour l'E2. Une constante apparaît pour le GN pour les trois enseignantes : sa valeur croît au cours du cycle. Nous pouvons préciser cette remarque en analysant les formes de consignes neutres augmentant au cours du temps : les consignes méthodologiques détiennent une place plus importante au cours du temps. Ceci peut s'expliquer par la dimension méthodologique que requiert la SCO. Par exemple, l'E3 apporte des feedback d'encouragement et méthodologiques en T2 qui étaient peu présents en T1. Ces modifications répondent à une volonté de maintenir la motivation des élèves ainsi que leur organisation dans la construction et la mémorisation de leur chorégraphie. Par conséquent, lors de la phase de remédiation en SCO, des changements de forme de guidage sont observés au cours du cycle. Ces évolutions répondent à des réponses d'élèves aux profils variés (CLISS pour E1, 6^{ème} bi langue pour E2, atelier artistique pour E3). En effet, une adaptation des guidages est lisible au cours du cycle. Nous pouvons supposer que ces modifications sont opérées selon les difficultés rencontrées par les élèves.

En Sci, le même constat est opéré au cours du cycle : les évolutions sont variables lors de la phase de présentation et d'explication des consignes (cf tableau n°13) et de remédiation (cf tableau n°14). (Nous ne pouvons pas caractériser cette évolution pour l'E3 en phase de remédiation car un seul temps d'analyse est présent). L'E1 et l'E2 expriment des remédiations plus étroites. Un contrôle plus important dans le cadre d'une tâche de reproduction de geste répondrait à une volonté d'accompagner davantage les élèves par des feedback contenant des verbes d'action/instruction et renseignant directement sur l'action à accomplir. Une différenciation observée dans le degré d'adaptation des procédures de guidage est corroborée par les travaux de Bouthier (1988) Lafont (1994), en situation expérimentale, qui ont montré une efficacité différentielle des procédures de guidage (démonstration / aménagement du milieu/ modèles de décisions tactiques) pour des habiletés motrices de nature différente.

Ainsi, si nous considérons le type de tâche, nous ne pouvons pas dégager d'invariant en termes d'ouverture ou de fermeture du guidage. Nous ne pouvons donc pas valider notre hypothèse d'ouverture du guidage, selon l'expertise de l'enseignant, tout au long de la SCO ou de resserrement en Sci. Nous pensons que d'autres facteurs influencent le guidage de ces enseignantes expérimentées comme l'adaptation au temps restant dans le cycle dépendant de l'ensemble des objectifs à atteindre au cours du cycle. Ainsi nous rejoignons Altet (1994) qui soutient l'idée que l'enseignant peut exercer son rôle en cheminant « du dirigeant au guidant », c'est-à-dire avec plus ou moins de souplesse et d'adaptation dans son guidage. Nous constatons donc une fluctuation des formes de guidage au cours du temps de la situation et du cycle : une dynamique d'évolution variée est donc lisible. Ce constat s'oppose à un caractère linéaire du guidage, sur le modèle d'un effacement progressif des consignes « instructives » ou étroites.

Au sein des activités morphocinétiques, la démonstration détient une place particulière. Revenant à notre questionnement sur les types et les fonctions des démonstrations selon l'expertise des enseignantes, plusieurs réflexions peuvent être menées.

Tout d'abord, l'enseignante non spécialiste ne démontre pas en SCO durant les phases de présentation et de remédiation en T1. En revanche, les enseignantes spécialistes utilisent la démonstration prioritairement de façon partielle puis explicitée (E3). Ainsi, à l'instar des travaux de Kholer (1998) ; Kholer et Nachon (2002), nous remarquons que l'expérience de l'enseignante influence l'usage de la démonstration. En effet, Forest (2017), conclut que les enseignants expérimentés ont recours à des DP afin de divulguer des informations sur les gestes posturaux, alors que les autres réalisent des esquisses de mouvement. Les novices auront tendance à laisser chercher des solutions alors que les expérimentés vont cibler les actions à modifier et chercher à ce que les élèves construisent un modèle interne. Par ailleurs, pour Terrisse et Ben Jomaa (2011), la spécialisation joue un rôle important sur les procédures de guidage. En effet, les auteurs montrent que la spécialisation modèle l'enseignant dans sa façon de guider les élèves. Les enseignantes ayant un vécu dans la pratique de la danse contemporaine sont sensibles à la logique de l'activité valorisant la création par une exploration des réponses motrices possibles. La DP s'insère bien dans cette logique puisqu'elle esquisse une réponse sans divulguer le geste dans sa globalité.

En poursuivant notre analyse de la démonstration en T2 et T3, nous remarquons que l'enseignante non spécialiste mais experte dans l'enseignement par SCO, n'utilise jamais de DE mais uniquement des DP. La non utilisation de la DE pourrait être interprétée dans le cadre des considérations de Cogérino (2015) qui avance qu'en démontrant, l'enseignant non

spécialiste met en danger son image. Par ailleurs, le recours à la DP laisse ainsi davantage suggérer aux élèves la solution motrice et les étapes de réalisation pour y parvenir. En effet, Kholer et Nachon (2002) affirment que les expérimentées cherchent une adaptation motrice rapide des élèves. Cette démarche s'oppose aux novices qui visent une démarche exclusivement exploratoire. Or, la démonstration et l'imitation-modélisation interactive sont efficaces dans le cas d'apprentissages techniques, en particulier selon Lafont (2002a) sur la mémorisation « d'une phrase dansée ». Ainsi, comme l'avance Forest (2017), la démonstration n'est pas seulement utile pour améliorer l'apprentissage dans ses dimensions motrices. En effet, les fonctions de la démonstration montrent qu'au-delà de « définir » et « réguler », la démonstration permet de « dévoluer » et « institutionnaliser ». Si nous nous interrogeons sur la fonction de la démonstration inhérente à chaque enseignante en SCO, nous constatons que l'enseignante spécialiste de danse et experte en SCO a recours à la démonstration selon ses fonctions de « définition » et de « dévolution ». L'E3 emploie la démonstration principalement dans son acception « définir ». L'E2 n'emploie jamais la démonstration pour réguler les réponses des élèves, en revanche certaines DP utilisées définissent la consigne en SCO. Ainsi, chaque enseignante attribue à la démonstration des fonctions prioritaires différentes.

En Sci, les résultats obtenus diffèrent. L'E3 démontre très peu alors que l'E1 et l'E2 ont davantage recours à la démonstration. L'E3 ne démontre jamais de façon explicitée en Sci. Les gestes démonstratifs sont plus utilisés par l'E1 et l'E2 durant la phase de présentation et d'explication des consignes. Les DP sont majoritairement proposées par l'E1 alors que l'E2 use de démonstrations explicitées : ces résultats s'opposent à ceux constatés en SCO. Nous pouvons penser que la nature différente de la tâche influence ce changement de guidage pour les enseignantes. Nous pouvons ici mettre en avant que ces deux enseignantes, expertes dans l'enseignement par SCO ont recours à des formes de guidage nuancées en fonction du type de situation. Nous pouvons nous appuyer sur Van Gog, Paas, Marcus, Ayres, & Sweller, (2009), qui affirment que l'apprentissage par observation est beaucoup plus efficace et efficient. En effet, d'après ces auteurs, un grand nombre de recherches empiriques ont confirmé que l'apprentissage à partir de modèles "experts" est très efficace pour acquérir à la fois des compétences motrices et cognitives. Cette modalité d'apprentissage serait plus efficace pour les apprenants novices que l'apprentissage par résolution de problème. Cependant, une limite apparaît : l'efficacité de l'apprentissage à partir d'exemples est fonction de l'expertise de l'apprenant : une fois qu'un apprenant sait réaliser une tâche, les exemples ne contribuent plus à l'apprentissage, et peuvent même le gêner.

5. Conclusion

L'adaptation des procédures de guidage se différencie selon l'expertise/la spécialisation de l'enseignant et le contexte de la tâche. L'utilisation de guidages démonstratifs est dépendant des contenus à enseigner et des effets recherchés voire des conditions de pratique liées à la tâche (Lafont, 2014). Dans le cadre de la formation des enseignants, un axe de réflexion important serait d'« amener l'enseignant à prendre conscience de son style dominant dans toutes ses dimensions, pour l'aider à développer sa variabilité didactique afin qu'il s'adapte aux situations changeantes et diversifiées qu'il rencontre » (Altet, 1993, p.100). La spécialisation de l'enseignant « colore » de façon différente la manière de guider les élèves par une priorisation des consignes différenciée, des combinaisons privilégiées de consignes et une forme de guidage allant vers plus ou moins d'ouverture. Il existe des similitudes importantes entre ces trois enseignantes expérimentées dont la pérennisation de leur couplage au cours du cycle.

DEUXIÈME PARTIE EMPIRIQUE

**Moyens et dispositifs mis en œuvre par
une enseignante chevronnée et experte
en danse**

Introduction générale de la

Deuxième Partie Empirique

Suite à la comparaison des interventions des trois enseignantes, la deuxième partie empirique de notre recherche est exclusivement focalisée sur les actions de l'enseignante chevronnée spécialiste de danse et pilote d'un groupe local du GPRP.

Cette deuxième partie empirique est composée de trois chapitres. Les analyses de ces derniers portent uniquement sur les données issues du cycle d'enseignement du professeur spécialiste de danse et expérimenté en SCO (E1 de la partie empirique n°1). En effet, après la conduite des analyses comparées, nous avons souhaité centrer la deuxième partie sur l'étude des manières de faire de cette enseignante compte tenu de ses compétences avérées dans les deux registres centraux de notre thèse, dans le but aussi d'enrichir la « base de données du GPRP ». Cette enseignante est pilote d'un groupe de production de ressources sur une Zone d'Animation Pédagogique (ZAP). Elle est aussi une personne ressource pour l'enseignement de la danse dans son établissement et dans son secteur. La classe, support de notre recherche, est très hétérogène puisqu'elle compte 27 élèves dont certains sont des EBEP.

Le premier chapitre traite des figures rhétoriques exprimées par l'E1 en SCO au cours de trois leçons différentes. Notre objectif est ici l'analyse fine du discours de l'E1 selon le cadre de Comandé (2013) répertoriant les différentes figures de style employées afin de savoir quels effets de langage sont utilisés prioritairement par l'enseignante pour induire la création de mouvements. Ce choix est à mettre en relation avec l'importance de ces figures révélées dans le chapitre 6 de la première partie empirique, ainsi que le rôle accordé au discours imagé dans la stimulation de l'activité créatrice des élèves et leur imaginaire (Brun et Gal Petit-Faux, 2013).

Suite au constat de la variabilité des manières de faire des enseignantes (Lafont, Matmati & Fanton-Bayrou, 2019) et à l'étude systématique des changements des guidages en Sci et SCO dans le temps (cf Chapitre 3 de la Partie Empirique 1), il paraissait important de créer une dynamique dans l'étude des interactions de guidage. Ainsi, le choix a été fait de se focaliser sur la dialectique guider/ faire découvrir, inhérente aux situations problèmes (Winnykamen, 1996 ; Lafont, 2014) et aux situations complexes dans notre cadre pédagogique de l'ESC (cf Chapitre

1 de la partie théorique). Ce choix nous permettait aussi de travailler au plus près des conduites interactives : l'activité de l'enseignante est alors analysée en regard des conduites d'apprentissage des élèves. Le deuxième chapitre est donc dévolu à l'analyse de l'interaction de tutelle (Bruner, 1983) déployée par l'enseignante. Van de Pol, Volman & Beishuizen, (2009) ont proposé un modèle d'analyse qui différencie le but de l'étayage et les moyens utilisés par le tuteur en reprenant les fonctions de la tutelle (Wood, Bruner & Ross, 1976). Les auteurs analysent l'intervention de l'enseignant dans ses interactions avec les élèves selon trois critères dont la contingence. La contingence définit la façon dont l'enseignant modifie ses consignes et les caractéristiques de la tâche en fonction de la réussite ou des difficultés momentanées d'un élève, d'un groupe ou de la classe entière. Afin de réaliser l'analyse de la contingence, nous nous sommes appuyés sur un instrument permettant de décrire les actions de l'enseignante associées à celles des élèves. Ainsi, les réponses des élèves et la nature des réactions de l'enseignante sont décrites conjointement.

Le troisième chapitre se place encore plus nettement du côté des élèves grâce à un dispositif de « peer assesement » médié par un artefact. Cet artefact nommé « les cartes » a été inventé et développé par l'E1. Il consiste en une analyse critériée des prestations des élèves par leurs pairs via des cartes répertoriant les indicateurs à observer. Quatre niveaux de réalisation sont distingués selon la validation ou non des critères attendus. Par ailleurs, de façon conjointe, des conseils sont explicités au dos des cartes en vue d'encadrer l'activité de tutelle des élèves à l'égard de leurs pairs. En ayant recours à cet outil de co évaluation, l'enseignante délègue aux élèves la responsabilité de réaliser entre eux les feedback concernant leur prestation dansée. Ce dispositif est présenté de façon récurrente à différents moments du cycle, tout d'abord en situation ciblée puis en situation complexe dans le but de familiariser les élèves avec cet outil en situation dyadique. Pour cette raison, le choix a été fait dans notre investigation d'analyser les façons qu'ont les élèves de prendre possession de cet outil au début du cycle, en leçon 2. En effet, il s'agit de la première confrontation des élèves au dispositif de co-évaluation. Nous analyserons aussi les bénéfices tirés par les élèves au plan de la motricité suite à leur activité d'observateur-évaluateur et grâce aux feedback reçus.

Finalement cette investigation, focalisée sur une enseignante, présente l'intérêt selon nous d'approfondir pour l'enseignement de la danse au collège, la façon qu'a cette enseignante experte en ESC et spécialiste de danse, de se saisir des différents paramètres de la situation complexe (Falco, Darnis, Escalié et Lafont, 2014). Tout d'abord, le paramètre moteur se lit au travers de l'activité des élèves déclenchée par les consignes et ajustée selon les feedback de

l'enseignante en fonction de la réussite des élèves. Ces remédiations peuvent aussi être transmises par les pairs eux-mêmes lors du vécu du dispositif de « peer assessment ». Les arguments formulés par les élèves lors de ce dispositif, permettent d'accéder aux moyens mis en œuvre pour convaincre l'autre, la dynamique interactive caractérise le paramètre langagier des échanges paritaires à propos de la tâche. Le paramètre méthodologique est accessible grâce au discours de l'enseignante contenant des informations sur le « comment faire » et grâce à la façon dont les élèves se saisissent de l'artefact « les cartes ».

L'enseignante destine ses contenus relatifs au « quoi faire » et au « comment faire » aux élèves dans leurs rôles de danseur, chorégraphe et spectateur. Les rôles sociaux sont manipulés dans le cadre de la création chorégraphique du Tunnel ainsi que dans les phases de « peer assessment ».

Cette partie détient un intérêt dans la formation des enseignants car elle traite des façons d'intervenir de l'enseignant et de son adaptation selon les progrès des élèves. De plus, de par les thématiques abordées, ces analyses participent au développement de la réflexivité collective sur l'enseignement de la danse par situation complexe.

Pour chaque chapitre, une méthodologie différente a été employée. La construction de l'outil en chapitre 9 repose sur les réflexions de Comandé (2013). En chapitre 10, l'instrument d'analyse a été construit à partir de deux modèles : Lafont & Fanton-Bayrou (2017) ainsi que Van de Pol & Elbers (2013). Enfin, la méthodologie d'analyse en chapitre 11 repose sur la grille d'observation motrice conçue par l'E1 croisée avec la caractérisation des échanges langagiers selon Darnis et Lafont (2008) d'après Gilly (1989).

Chapitre 9

Analyse des figures rhétoriques employées par l'enseignante n°1 chevronnée et experte en danse

Cette investigation s'appuie sur les modalités d'analyse du discours en danse utilisé par Comandé (2013) présenté plus bas. Il retrace les différentes figures rhétoriques utilisées lors de la communication verbale. Cette étude est menée à trois moments distincts lors de trois leçons différentes. Cette analyse nous paraît pertinente dans la mesure où, selon Gal-Petitfaux & Brun (2013, p.170) : « les seules situations pédagogiques ne nous semblent pas suffire pour guider les élèves (...). Les consignes verbales, qui indiquent le but et les conditions des tâches assignées, prennent ici toute leur importance. Sachant qu'elles sont soumises à l'interprétation de chacun, il convient de les concevoir claires et adaptées aux objectifs poursuivis ». En effet, la clarté d'un discours peut se révéler dans les images données par l'enseignant : il s'agit d'inducteurs forts, point de départ de la création du mouvement. Dans ce chapitre, le grain d'analyse plus fin du discours imagé (présent dans notre partie empirique 1), nous permet ici de percevoir plus finement quelles sont les figures rhétoriques employées et quelles fonctions elles détiennent.

1. Étude qualitative du discours de l'enseignante 1

1.1 Questions de recherche et hypothèses

L'étude du langage de l'enseignante experte au cours de trois temps distincts nous renvoie à plusieurs questions.

◆ Quels choix rhétoriques opère-t-elle dans la verbalisation de ses consignes ? Quelles figures rhétoriques sont principalement utilisées par l'enseignante spécialiste de danse en SCO en T1, T2 et T3 ? Observe-t-on une évolution de ces consignes entre les trois leçons observées ?

Par ailleurs, selon Gal-Petitfaux & Brun (2013, p.170) : « si la symbolisation est au centre du discours de l'enseignant et du cheminement artistique de l'élève, nous pouvons nous interroger

sur le rapport contenu/contenant du message délivré pour conduire les élèves dans une démarche de création ».

◆ Quelles fonctions détiennent les figures de style ? Sont-elles uniquement source de construction de mouvements ou bien servent-elles aussi à décrire l'objectif de la leçon ? Tout au long du cycle conduit par l'E1, le discours imagé s'adresse-t-il prioritairement à l'élève-danseur, chorégraphe et/ou spectateur ?

1.2 Hypothèses

◆ A l'instar de Gal-Petitfaux & Brun (2013, p.171), nous pouvons formuler l'hypothèse que les comparaisons et les métaphores seront les figures rhétoriques principalement utilisées par l'enseignante car « elles relèvent de l'analogie » et détiennent « une fonction poétique » : l'enseignante privilégierait « l'usage de ce modèle stylistique qui crée des ressemblances vraisemblables ».

◆ Ces figures stylistiques détiennent des fonctions différentes selon le temps du cycle considéré. En effet, elles peuvent avoir trait au « quoi faire » ou au « comment faire » et ce en direction de l'élève chorégraphe, spectateur et/ou danseur. Les figures de style employées serviraient donc aussi bien la compréhension de l'objectif de la situation que l'acquisition de connaissances procédurales. Elles relèvent donc de fonctions plus larges que celle d'inducteur ou déclencheur de mouvements.

1.3 Présentation de l'outil d'analyse

1.3.1 La grille de codage d'après Comandé (2013)

Afin d'étudier plus précisément les contenus des consignes données par l'enseignante, nous nous appuyons sur la grille proposée par Comandé (2013) adaptée à notre situation empirique. Ce support d'étude propose une caractérisation du langage selon les figures de style employées (métaphore, comparaison etc...).

Figures rhétoriques								
Compara- raison	Méta- phore	Métonymie « les yeux du dos »	Figure de l'ordre Changem ent ordre des mots	Prolepse (place des mots avant l'argument)	Figure de répétition/ Redondance	Interjection	Onomatopée	Hyperbole (tu as deux tonnes sur les bras)

Tableau (1) : Catégorisation des figures rhétoriques (issue de Comandé, 2013).

Neuf catégories de figures rhétoriques sont ici représentées (développées dans la partie théorique, chapitre 4). Chacune représente une forme de langage utilisée particulièrement lors de la présentation et de l'explication des consignes par les enseignants en danse. Cette classification est définie ci-après (*Encyclopædia Universalis, 2021*) :

- La comparaison : « deux substantifs (le terme comparé et le terme comparant) mis en relation par un attribut représentant leur qualité commune » (Exemple : « ton mouvement est rapide comme l'éclair »).
- La métaphore : « figure qui consiste à modifier le sens à un mot en lui attribuant une signification par comparaison sous-entendue ». La métaphore est ainsi plus subtile que la comparaison car elle n'utilise pas de mot-outil de comparaison. (Exemple : « Vous marchez dans un tunnel »).
- La métonymie : « en rhétorique, figure par laquelle un concept est désigné par le nom d'un autre concept qui lui est relié par une relation nécessaire » (Exemple : « Tu n'as pas les yeux »).
- Figures de l'ordre : « Elles sont marquées par des phrases formulées avec des mots dans un ordre différent afin de les mettre en valeur ».
- La prolepse : « fait de placer un mot dans la proposition précédant celle où il devrait se trouver ».
- La redondance : « action de dire la même chose sous différentes formes ».
- L'interjection : « mot invariable qui exprime l'attitude du sujet parlant, un ordre, une émotion ».
- L'onomatopée : « en linguistique, mot dont le son évoque la chose qu'il désigne ("tic-tac") ».
- L'hyperbole : « procédé rhétorique consistant à exagérer pour mieux frapper l'esprit ».

Notre analyse porte uniquement sur la phase de présentation et d'explication des consignes. Nous avons réalisé ce choix afin de nous focaliser sur les figures rhétoriques utilisées lors de cette phase durant la leçon d'EPS, en SCO uniquement.

1.4 Les extraits d'analyse choisis

Les extraits d'analyse sont issus de trois leçons différentes, uniquement en SCO.

Type de situation	Numéro de leçon	Temps
SCO	2	T1
SCO	3	T2
SCO	4	T3

Tableau (2) : Répartition des leçons analysées au cours du cycle pour l'E1.

2. Comparaison qualitative

2.1 Présentation des résultats pour l'E1 en SCO

2.1.1 Analyse du discours de l'E1 en T1

L'analyse ci-dessous correspond aux figures rhétoriques utilisées par l'enseignante 1 lors de la leçon n°2

		Figures rhétoriques			
		Métaphore	Métonymie	Figure de répétition/ Redondance	Hyperbole
Déroulé de la situation		On arrive dans ce tunnel. Il fait noir. Je ne peux pas m'aider des yeux. Vous êtes arrivés dans un tunnel.		On arrive dans ce tunnel. Il fait noir. Je ne peux pas m'aider des yeux. Vous êtes arrivés dans un tunnel.	
		L'objectif numéro un : il va falloir que vous le réalisiez, c'est-à-dire vous montrez ce qu'il y a dedans.			
		Vous arrivez dans ce tunnel. Il fait noir. Donc, je ne peux pas m'aider des yeux.			
		Donc ce tunnel, il est grand.			
		On doit arriver au bout dans le noir et on doit ne perdre personne en route.			
		Contact c'est : je donne une partie de mon corps, elle me donne une partie de son corps.			
		Je ne peux pas m'aider des yeux puisque nous sommes dans le noir.			
		Et maintenant la taille du tunnel c'est à vous de la déterminer.			
		Par contre, moi, quand je vais vous regarder, je dois savoir que c'est un tunnel.			
		Le tunnel ne part pas dans tous les sens, il est droit.			
		Donc vous devez utiliser suffisamment de distance pour que ça soit visible.			
					Bien évidemment, ne me traversez pas tout le gymnase.
			Tu n'as pas les yeux.		
		Vous avez exactement 10 minutes pour que ce tunnel prenne vie.			

Tableau (3) : Analyse des figures rhétoriques utilisées par E1 en L2 en SCO.

Cette analyse ne fait pas apparaître de comparaison, prolepse (place des mots avant l'argument), interjection et onomatopée et de figures de l'ordre. Les figures rhétoriques les plus représentées sont les métaphores. Enfin, une métonymie, une répétition et une hyperbole apparaissent dans le discours de l'enseignante. Quatre catégories de figures de styles sont représentées durant cette phase.

Les figures de styles issues de cet extrait d'analyse portent essentiellement sur le but à réaliser. En effet, la métaphore suivante : « *on arrive dans ce tunnel. Il fait noir. Je ne peux pas m'aider des yeux* », indique le but de la situation en précisant le « quoi réaliser ». Les élèves, ici en leur rôle de chorégraphe, doivent construire un déplacement en s'imaginant cheminer dans un tunnel rectiligne : « *le tunnel ne part pas dans tous les sens, il est droit* ». Enfin, l'enseignante termine sa présentation par la métaphore : « *Vous avez exactement 10 minutes pour que ce tunnel prenne vie* ». La finalité de l'enseignante est ici bien précisée.


Les métaphores employées sont aussi présentes pour donner plus de lisibilité aux spectateurs : « *L'objectif numéro un : il va falloir que vous le réalisiez, c'est-à-dire vous montrez ce qu'il y a dedans* ». L'enseignante insiste sur la clarté du geste à construire mais aussi sur les trajets que les élèves doivent construire dans le tunnel (« *donc vous devez utiliser suffisamment de distance pour que ça soit visible* »). L'occupation dans l'espace est spécifiée par la métaphore : « *Le tunnel ne part pas dans tous les sens, il est droit* ». L'enseignante donne des indications sur le placement de chacun dans l'espace afin que ce choix puisse être bien appréhendé par le spectateur : « *Donc vous devez utiliser suffisamment de distance pour que ça soit visible* ».

La métonymie « *tu n'as pas les yeux* » indique que les conditions de réalisation du mouvement ont pour objectif de montrer aux spectateurs un déplacement dans un espace cloisonné et obscur.

Durant cet extrait, l'enseignante met en avant le « quoi faire » en valorisant les rôles de chorégraphe et spectateur.

2.1.2 Analyse du discours de l'E1 en T2

L'analyse ci-dessous correspond aux figures rhétoriques utilisées par l'enseignante 1 lors d'un extrait de la leçon n°3.

		Figures rhétoriques			
		Comparaison	Métaphore	Figure de l'ordre	Figure de répétition/ Redondance
Déroulé de la situation 	C'est comme un shoot en basket ça s'apprend.				
		Vous prenez une serpillière, voyez une serpillière bien à plat et je suis le plus à plat possible.			
				Quand c'est très lent, c'est très lent.	
		On est sorti de son tunnel, maintenant on est super content. Allez, on est sorti de son tunnel.			
		Allez, on est sorti de son tunnel. On a eu peur, on est arrivé. On est en contact avec tout le monde. On est en contact avec tout le monde.		On est en contact avec tout le monde. On est en contact avec tout le monde.	
		Comme il y a eu un tremblement de terre on est sorti du tunnel, il y a de la lumière.			
				Tu dois être en même temps dans le noir. En place, dans le noir. On est sorti. On doit partir en même temps. On marche en même temps. On marque un arrêt en même temps que le groupe. On	

				va s'arrêter en même temps que son groupe.
				Point de départ. Attention. Attention. Fin du tunnel. Fin du tunnel.
				On ouvre les yeux. Cherche la lumière, cherche, cherche, cherche, trouve.
				À l'écoute. À l'écoute. On marche ensemble.
				Quand on pose le pied, cela doit être en même temps. On part ensemble et on s'arrête ensemble. En même temps. On s'arrête ensemble
			Cherche, cherche la lumière, trouve. Lâche contact	On recommence. On est sorti du tunnel, cherche, cherche la lumière, trouve. Lâche contact. On part ensemble sans se faire attendre. On pose les pieds en même temps.

Tableau (4) : Analyse des figures rhétoriques utilisées par E1 en L3 en SCO.

Nous n'observons pas de métonymie, prolepse, interjection, onomatopée et hyperbole. Quatre catégories de figures rhétoriques sont présentes.

Les figures de répétition/redondance apparaissent majoritairement dans l'intervention de l'enseignante. Dans un deuxième temps, le discours de l'enseignante repose sur les métaphores et en dernier lieu sur la comparaison et la figure de l'ordre.


Ce deuxième temps d'analyse révèle que l'enseignante exprime davantage de consignes concernant la réalisation du mouvement en lui-même. Lorsque l'E1 dit : « *Vous prenez une serpillière, voyez une serpillière bien à plat et je suis le plus à plat possible* », elle renvoie à des indications relatives au « comment faire » expliquées par une métaphore.

La notion de positionnement dans l'espace est aussi suggérée afin que l'élève puisse prendre conscience du placement du corps et de son alignement. De plus, des critères de réalisation sont donnés, via des figures de répétition, afin que le danseur puisse améliorer la qualité de son mouvement : « *quand c'est très lent, c'est très lent* ». L'enseignante met en avant le paramètre de temps du mouvement. Concernant le travail sur le paramètre du temps, il est formulé par l'enseignante exclusivement grâce à des figures de répétition comme : « *À l'écoute. À l'écoute. On marche ensemble.* » L'unisson est suggéré par la majorité des figures de répétition employées.

L'enseignante s'adresse aux élèves principalement dans leur rôle de danseur. Le contenu des consignes est ici rattaché au « comment faire » et aux connaissances procédurales à mettre en œuvre.

2.1.3 Analyse du discours de l'E1 en T3

L'analyse ci-dessous correspond aux figures rhétoriques utilisées par l'enseignante 1 lors d'un extrait de la leçon n°4.

		Figures rhétoriques					
		Métaphore	Figure de l'ordre	Prolepse (place des mots avant l'argument)	Figure de répétition/ Redondance	Interjection	Onomatopée
Déroulé de la situation 				Attention, utilisez la mémoire, mémoire, mémoire.			
					Allez, enchaînez. Allez, à l'écoute. Allez, faites la même chose que l'on vient de faire dans la marche.		
				Quand c'est très lent, c'est très lent.			
				Cherche, cherche, cherche.			
				Les garçons on y va direct. Toc, toc, toc. Vous n'avez pas besoin de moi. Vous n'avez pas besoin de moi. C'est à l'écoute.		Toc, toc, toc.	
		On se serre. Serrez-vous, serrez-vous, serrez-vous.		On se serre. Serrez-vous, serrez-vous, serrez-vous.			

		Partez loin, loin, loin. En courant, en courant, en courant.		Partez loin, loin, loin. En courant, en courant, en courant.		
				Au point de départ. Point de départ. Revenez au point de départ sans glisser. Au point de départ, on était serré.		
				On part loin loin loin loin loin loin loin.		
				Point de départ. Vous revenez au point de départ. Sans glisser et sans se faire glisser.		
				On part, loin, loin, loin, loin, point de départ, puis, loin, loin, loin.		
	Je vais les voir avec la tête qui sort loin.					
		Alors vous le mettez en tête, et vous l'enregistrez. Les numéros 2 : le premier c'est votre corps, le deuxième c'est la hauteur, le troisième c'est le				

			spectateur. Corps, hauteur, spectateur.			
				Gros. Un gros rond. Un gros rond, un gros rond.		
	Et vous figez le regard.					

Tableau (5) : Analyse des figures rhétoriques utilisées par E1 en L4 (T3) en SCO.

Nous n'observons pas de comparaison, de métonymie et d'hyperbole. La figure rhétorique la plus utilisée par l'enseignante est la figure de répétition. La figure de l'ordre intervient dans un deuxième temps dans le discours de l'enseignante. Enfin, la métaphore, l'onomatopée, la prolepse et l'interjection sont utilisées en dernier lieu. Nous remarquons que six catégories de figures rhétoriques sont présentes dans cet extrait.

Les propos de l'enseignante ont ici trait au « comment faire » comme en T2. Par exemple, « *point de départ. Vous revenez, au point de départ. Sans glisser et sans se faire glisser* » : ici l'enseignante renseigne les élèves sur la façon dont ils ne doivent pas se déplacer pour revenir à leur point de départ en utilisant une figure de l'ordre. Les figures de répétition explicitent aussi les moyens de réaliser les déplacements en précisant que la vitesse du mouvement doit être modifiée : « *partez loin, loin, loin. En courant, en courant, en courant* ».

Les consignes de l'enseignante s'adressent davantage au danseur -interprète puisque certaines figures de styles visent à l'amélioration de l'interprétation des danseurs. La métaphore « *et vous figez le regard* » aborde un des déterminants incontournables de l'interprétation. La position fixe et dirigée du regard donne ainsi plus de poids à l'intention des mouvements. La figure de répétition « *Attention, utilisez la mémoire, mémoire, mémoire* », fait référence à la faculté de mémorisation aidée par la répétition des mouvements menant à leur fixation. Cette fixation aide aussi à l'interprétation puisqu'elle évite tout geste parasite lié à des hésitations ou des oublis. La mémorisation de la phrase chorégraphique, voie de la maîtrise de l'enchaînement gestuel, laisse davantage de place au contrôle du regard et des autres expressions du visage.

Durant cet extrait, nous notons donc que les figures rhétoriques utilisées servent le « comment faire » à l'attention du danseur-interprète.

3. Discussion

Des différences dans l'utilisation des figures rhétoriques sont décelables dans les trois temps de comparaison : T1, T2, T3.

En T1, les métaphores dominent. En T2 et en T3 les figures de répétition/redondance occupent la plus grande partie du discours. Les figures de l'ordre ne sont pas présentes en T2. Le nombre de catégories de figures rhétoriques utilisées est le plus important en T3. Nous notons ici l'utilisation d'une pluralité des catégories des figures rhétoriques dans le discours de

l'enseignante au cours des trois temps. Nous ne validons donc pas notre hypothèse affirmant que les comparaisons et métaphores domineraient totalement le discours. A l'instar de Brun (2013, p.113), nous pouvons affirmer que nous assistons à « une mise en scène du savoir » de par l'utilisation « des éléments fondamentaux des arts du spectacle vivant : rythme gestuel et verbal, silences, accents, redondances, tonalités de voix, souffle, interactions, déplacements, regards, faisant résolument des explications collectives un moment de transmission de corps à corps. » En effet, le recours à l'onomatopée concourt à donner un rythme verbal et à moduler le son de la voix grâce à la sonorité que ces figures produisent car selon sa définition, le mot prononcé évoque par le son qu'il émet la chose qu'il désigne (*Encyclopædia Universalis, 2021*).

En T1, l'objet de transmission concerne le « quoi faire » en direction du chorégraphe et du spectateur. En effet, les différentes figures de style « plantent le décor » de la situation en précisant l'objectif de la situation et les impressions que les mouvements doivent dégager envers le spectateur de par leur clarté et précision attendues dans leur réalisation. Cette fonction de création d'un univers spécifique et situé visant l'atteinte de l'objectif de la situation est possible car « dans notre dictionnaire mental, nous avons à disposition des milliers de mots auxquelles nous connectons des objets, objet auquel nous associons des images. Le temps, le contexte et l'évolution de chacun nourrissent encore ses connexions. » (Gal-Petitfaux & Brun (2013, p.173). Par conséquent, les images données par l'enseignante et développées dans l'imaginaire des élèves, permettent d'induire la création de mouvements connectés au champ lexical du tunnel (« noir », « étroit », « prendre vie » ...) visant la finalité de la situation. Le chorégraphe, après la phase d'improvisation, sélectionnera les réponses motrices susceptibles de répondre à la demande initiale. Les figures rhétoriques peuvent donc revêtir la fonction du « quoi faire » à destination du chorégraphe et du spectateur.

En T2, les figures de style traitent principalement du « comment faire » et ce à l'attention de l'élève-danseur. Les figures de répétition, notamment, induisent la modification des paramètres du mouvement tels le temps et l'espace (la vitesse). L'amélioration du paramètre de l'espace (position du corps, alignement) est proposée par l'enseignante via une métaphore. Dans ce sens, pour Gal-Petitfaux & Brun (2013, p.173) : « Partir d'une représentation imagée semble alors une stratégie pédagogique efficace pour construire/transformer le mouvement dansé et générer un univers moteur singulier. Dans ce cadre, l'usage des procédés rhétoriques permet d'obtenir des effets particuliers, difficilement obtenus par d'autres moyens ». En effet, les exemples de figures de style évoqués induisent, par les images déployées, le travail de la qualité du mouvement, de sa précision et ce en abordant le « comment faire ».

En T3, l'E1 formule des figures de style aidant à la réalisation du mouvement souhaité. Plus précisément, les figures de l'ordre et de répétition sont utilisées pour expliciter les façons de se déplacer. Durant cet extrait, l'enseignante cherche à améliorer les qualités du danseur en tant qu'interprète. En effet, la métaphore employée par l'enseignante a pour but d'améliorer la présence, par le regard, fixe et placé. Ainsi, plus d'impact est donné à l'intentionnalité dans la réalisation des mouvements par les élèves. Du point de vue de Gal-Petitfaux & Brun (2013, p.173) : « L'acte de création fait fonctionner une perméabilité maîtrisée entre les états d'esprit et les états de corps. Il s'agit, pour les élèves, de donner à voir le propos à travers soi : l'imaginaire contenu dans le verbe peut amener le corps à une autre qualité de présence. » Par conséquent, les figures de style touchent aussi l'amélioration des paramètres liés à l'interprétation. Enfin, l'enseignante, par une figure de répétition, pointe le rôle important de la mémorisation. La répétition des phrases chorégraphiques, par leur fixation, permet d'éliminer les gestes parasites et ainsi d'améliorer l'interprétation par une plus grande clarté du propos adressé au public. Dans ce sens, les auteurs Pavlik & Nordin-Bates, (2016, p.57) affirment que « pour les praticiens, l'imagerie est souvent utilisée pour façonner le mouvement. De même, les danseurs déclarent utiliser systématiquement l'imagerie dans le but précis d'améliorer leur mouvement. En classe, (...) les enseignants utilisent des images pour clarifier le mouvement ou exprimer des pensées et des sentiments qui devraient accompagner le mouvement. (Traduction personnelle) ». Les auteurs soulignent ici l'utilité de la répétition, de la mémorisation et des images vis-à-vis de l'accroissement de la qualité du mouvement. Le discours imagé constitue aussi un point d'ancrage dans l'expression des émotions recherchées par le danseur-interprète.

Nous vérifions notre hypothèse affirmant que les figures de style peuvent servir le « quoi faire » et le « comment faire » à destination de l'élève danseur, chorégraphe et spectateur.

4. Conclusion

Les figures de style revêtent donc deux fonctions principales relatives au « quoi faire » et au « comment faire ». L'utilisation de ces différentes catégories de figures rhétoriques sont destinées à améliorer la qualité du mouvement du danseur-interprète mais aussi la lisibilité du geste à destination du spectateur. Le chorégraphe est aussi concerné dans la mesure où

l'imaginaire induit par le discours imagé vise l'atteinte de l'objectif de la situation. Ainsi, les images ne sont pas uniquement des inducteurs.

Selon Gal-Petitfaux & Brun (2013, p.170), une difficulté apparaît dans le recours à un discours imagé puisque « pour l'élève, réaliser une action motrice à partir de consignes revient à traduire l'injonction verbale en mouvement. Or, le sens des mots ne se conçoit pas comme une entité prédéfinie car le langage ne peut représenter parfaitement la réalité qu'il décrit. » Cet écart entre le perçu et le réel constitue une limite dans l'utilisation des formes rhétoriques.

Par ailleurs, les études de Pavlik & Nordin-Bates, (2016, p.59) relatent que « Heiland et ses collaborateurs ont utilisé trois moyens pour transmettre les images dans leur étude : visuel (images), tactile (toucher) et auditif (mots) ; les trois modes ont produit des résultats significativement améliorés dans les essais de mouvement. Cependant, Golomer et ses collègues ont constaté que la moitié des danseurs participant à leur étude avaient une capacité d'imagerie kinesthésique plus élevée tandis que l'autre moitié avait une capacité mixte (visuelle et kinesthésique). ». Une image est pertinente dans la mesure où elle diversifie les canaux de transmission en répondant ainsi aux profils d'apprentissage préférentiels selon les caractéristiques de chacun. Ces différentes façons de divulguer les images constituent une voie d'adaptation de l'enseignant vis-à-vis des besoins des élèves.

Afin de compléter l'analyse du guidage de l'E1, nous pouvons nous demander comment cette enseignante met en jeu la richesse des figures de style employés en danse, sa maîtrise des paramètres du mouvement au service de la démonstration afin de proposer des remédiations adaptées aux difficultés rencontrées par les élèves.

Ainsi, dans le chapitre 2, nous allons aborder la façon dont l'E1 adapte son enseignement selon le progrès des élèves.

Chapitre 10

Étude de la contingence de l'enseignement de l'enseignante n°1 chevronnée et experte en danse

Après l'analyse du discours imagé de l'enseignante expérimentée en SCO et spécialiste de danse, nous souhaitons à présent nous centrer sur la façon dont cette enseignante met en jeu la richesse des consignes dont les figures de style ainsi que sa capacité à utiliser différents types de démonstrations au service des paramètres et de la qualité du mouvement. La finalité est de proposer des remédiations adaptées aux difficultés rencontrées par les élèves.

Il s'agit dans ce chapitre de décrire et d'analyser comment une enseignante expérimentée et spécialiste de danse s'y prend pour soutenir (scaffold) l'activité de création d'une chorégraphie collective par les élèves, sans leur transmettre directement et démontrer totalement la solution au problème. Les observations conduites en situation de classe entière se focalisent sur la contingence de l'enseignement (teaching contingency) (Wood, Wood & Middleton, 1978), c'est à dire la façon dont l'enseignante adapte ses procédures aux réponses et besoins des élèves au cours du déroulement des interactions d'apprentissage. Récemment, Van de Pol, Volman & Beishuizen, (2009) ont proposé un modèle d'analyse qui différencie le but de l'étayage et les moyens utilisés par le tuteur en reprenant les fonctions de la tutelle (Wood, Bruner & Ross, 1976). Les auteurs analysent l'intervention de l'enseignant dans ses interactions avec les élèves selon trois critères. En effet, en relation avec les caractéristiques de la tutelle, on peut interroger le rôle de la temporalité selon les critères définis par Wood et al. (1976) et repris par Van de Pol & Elbers (2013) à savoir : l'effacement, la délégation de responsabilité et l'adaptation du guidage dans l'interaction face aux conduites des élèves relevant de la contingence de l'enseignement (Van de Pol & Elbers, 2013). La contingence définit la façon dont l'enseignant modifie ses consignes et les caractéristiques de la tâche en fonction de la réussite ou des difficultés momentanées d'un élève, d'un groupe ou de la classe entière : les stratégies d'étayage sont clairement fonction des réponses des élèves à un moment donné. En effet, selon Van de Pol & Elbers (2013, p.2, traduction personnelle), « la contingence représente la nature

adaptative du support de l'étayage ». Le principe de contingence inscrit l'aide de l'enseignant dans la ZPD des apprenants. L'effacement signifie le retrait progressif du soutien à mesure que les élèves deviennent de plus en plus compétents. En s'estompant, l'enseignant transfère aux élèves la responsabilité (troisième critère) du processus d'apprentissage. Nous étudierons ce dernier critère, lors du chapitre 11, dans le cadre d'un dispositif d'évaluation par les pairs que cette enseignante met en place.

Par ailleurs, lorsqu'un enseignant étaye l'activité de l'élève dans le contexte de la classe, le soutien devrait s'estomper et la responsabilité de la tâche devrait être transférée aux élèves au cours du temps. Par conséquent, la contingence est considérée comme une condition préalable (Van de Pol et al., 2009) aux deux autres dimensions.

Une adaptation des remédiations de l'enseignante caractérise donc le caractère contingent de son enseignement. La dynamique temporelle de la relation guidage/ autonomie au cours des trois leçons analysées est aussi étudiée.

1. Questions de recherche et hypothèses

1.1 Questions de recherche

Manière de guider selon l'adresse.

◆ Est-ce que les procédures de guidage changent selon leur adresse ? De quelle nature sont ces changements ?

Adaptation des remédiations apportées à l'enseignante.

◆ Comment l'enseignante répond-elle aux erreurs ou difficultés des élèves : de quelle manière l'enseignante adapte ses feedback aux besoins d'apprentissage des élèves ?

Les feedback deviennent-ils plus contrôlants si les erreurs réalisées persistent ?

1.2 Hypothèses

Nous faisons l'hypothèse que la nature des remédiations se modifie selon que l'enseignante s'adresse à la classe, au groupe ou à l'individu.

De plus, selon la « compréhension » ou réussite faible ou forte de l'élève, l'enseignante aura recours à des procédures de guidage adaptées. Brun (2013, p.124) nomme cette diversité de formes d'intervention « des arts de faire in situ » : l'auteur précise que « ces habiletés professionnelles, ces détours, accompagnent les élèves et la classe dans leur cheminement d'apprentissage. En danse, la vigilance sensorielle, l'empathie, la disponibilité et les capacités d'interprétation et de reformulation des conduites des élèves par le professeur constituent des clés pour trouver le mot, le geste, le regard juste dans le décours de la leçon ».

Par ailleurs, nous pensons que le guidage sera plus contrôlant (démonstration, figures de l'ordre, interjections...) après la réalisation de réponses motrices erronées ou après les échecs des élèves. Ce contrôle se maintiendra si les problèmes rencontrés par les élèves persistent.

2. Méthode

2.1 Description de la méthodologie du codage

Le codage s'est réalisé en deux temps. Dans un premier temps, nous avons codé les données vidéos grâce au tableau présenté en dans la partie 1.2.1. Dans un deuxième temps, après observation de ces premiers résultats, nous avons utilisé ces données brutes (Annexe n°9) et les avons classées au sein du tableau présenté en 1.2.2, qui nous a servi de base pour présenter nos résultats.

2.2 Présentation des outils d'analyse

2.2.1 La grille de codage

La conception de l'outil d'analyse s'est déroulée en deux temps. D'abord, le premier instrument, présenté ci-après, est issu de nos travaux (Lafont & Fanton-Bayrou, 2017). Le

but de ces recherches était de considérer les formes de démonstrations et de tutelle employées par une enseignante dans le contexte particulier d'un cycle de danse en vue d'observer l'effacement progressif de l'enseignante dans ses procédures de guidage au cours du temps et de comparer sa posture selon le type de situation. Dans ce cadre, les observations et analyses ont été réalisées grâce à l'instrument ci-dessous.

Guidage verbal/ Contenus	Guidage verbal/ Méthode	Différenciation	Réponse élève	Démonstrations, tutelle

Tableau (1) : Codage des données vidéos selon cinq catégories.

Cinq catégories d'action sont présentes :

- Le guidage verbal relatif aux contenus : cette catégorie renvoie au « quoi faire », par exemple : « *A partir de là 1^{er} objectif, on est arrivé dans un tunnel* ».
- Le guidage verbal relatif aux moyens ou actions pour atteindre le but : cet item renvoie aux moyens à mettre en œuvre pour réaliser une consigne (« comment faire ») : « *Donc vous devez utiliser suffisamment de distance pour que ça soit visible. Bien évidemment, ne me traversez pas tout le gymnase* ».
- La différenciation opérée par l'enseignante concerne les remarques individualisées qu'elle formule en direction d'un élève en particulier : « *T'es sûr que tu étais à côté de Mathis ? Tu peux pas être le même numéro. C'est pas ton numéro le 2 par hasard* » ?
- La réponse de l'élève : il s'agit de la réponse verbale ou motrice que l'élève, du groupe ou de la classe réalise suite aux consignes données ou questions posées par l'enseignante : « *Comme ça* ». *L'élève réalise un ondulé de bras suivi d'un déplacement.*
- Les formes de démonstration et de tutelle : cette catégorie renvoie aux différents types de démonstration (démonstration explicitée, partielle, silencieuse, imitation modélisation interactive) ainsi qu'aux situations d'interaction de tutelle : « *Déjà, vous, comment vous êtes arrivés dans cette position-là ? Ben, si vous êtes arrivés en zigzag, montrez-nous comment vous êtes arrivés dans cette position-là, et vous allez voir qu'il*

y a des choses qu'il y a qui ne collent pas. Vous arrivez comme ça dans le noir ? Partez de ce point-là ».

Dans le paragraphe suivant, le tableau d'analyse de la contingence de l'enseignant a été construit en continuité avec l'étude de Lafont & Fanton-Bayrou (2017) et de Van de Pol & Elbers (2013).

2.2.2 Modalités d'analyse de la contingence à partir de l'étude menée par Van de Pol & Elbers (2013)

L'outil ci-dessous correspond à l'évolution de notre premier tableau en considérant les apports des travaux de Van de Pol & Elbers (2013, p .4-5). En effet, afin d'étudier la contingence, ces auteurs utilisent un outil d'analyse convenant strictement aux disciplines académiques, nous avons décliné ces modalités d'analyse pour notre étude. Elle comprend plusieurs critères dont : « le tour de parole », « la séquence temporelle », « la stratégie d'intervention », « le degré de contrôle » (augmente, se stabilise, diminue) en fonction du « degré de compréhension » (total, partiel, pauvre). Cette catégorisation, adaptée à notre étude et au contexte de l'EPS, nous a conduits à construire la grille suivante :

	Pattern n°1	Pattern n°2	Pattern n°3		Pattern interactif n°4	Pattern interactif n°5
Minutage						
Consignes verbales sur les contenus				élèves Fin de présentation Début activité des		
Gestualité d'accompagnement						
Formes de guidage gestuels et / ou verbaux DEM//IMI//IT						
Méthodologie pour l'action						
Adresses des consignes						
A l'individu						
Par groupe						
A la classe						
Conduites des élèves						

Tableau (2) : Instrument d'analyse de la contingence.

La notion de « pattern » temporel permet d'observer l'évolution de la contingence au cours du déroulé temporel de la situation. Le pattern renseigne aussi sur la structuration temporelle de la situation. La « stratégie d'intervention » renvoie, dans notre instrument, aux « formes de guidage » utilisées par l'enseignante (démonstration = DEM, Imitation Modélisation Interactive = IMI, Interaction de Tutelle = IT) et ce au regard des « conduites des élèves » (motrices ou verbales). « L'adresse des consignes » correspond à la direction des échanges verbaux ou non verbaux (à l'individu, au groupe ou à la classe). Enfin, la catégorie « Méthode » fait référence aux thématiques de remédiations choisies par l'enseignante avec en vue de produire l'action, avec lorsque cela est possible, la détermination de la nature des consignes employées.

2.3 Les extraits d'analyse choisis

Les extraits d'analyse présentés ci-dessous sont issus de trois leçons différentes, uniquement en SCO.

Type de situation	Numéro de leçon	Temps
SCO	2	T1
SCO	3	T2
SCO	4	T3

Tableau (3) : Extraits d'analyse sélectionnés.

Les SCO choisies sont présentées au cours des leçons 2, 3 et 4. Ce choix est identique à celui du chapitre 1, concernant la présentation de la SCO au moment du cycle, cependant les extraits choisis ici sont plus longs (cf extraits détaillés en Annexe n°6) car ils englobent l'activité des élèves après que l'enseignante a donné ses consignes.

Cette sélection suit la progression des exigences développées par l'enseignante au cours du cycle afin de cerner au mieux les progrès des élèves de façon plus précise au cours de trois leçons qui se suivent.

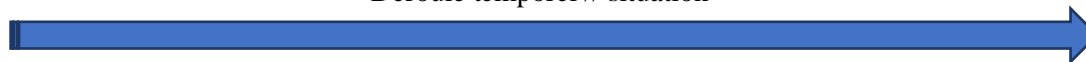
3. Résultats

Les tableaux de résultats suivants sont décrits et analysés au cours des trois temps définis ci – dessus. Les patterns sont commentés au regard des différents indicateurs nous permettant de spécifier le caractère contingent de l'enseignement de l'E1. L'adresse des feedback, les formes des remédiations en fonction des réponses des élèves sont autant d'indicateurs montrant comment l'enseignante adapte son guidage aux difficultés rencontrées par les élèves. Les résultats sont présentés au regard des verbatim.

3.1 Résultats obtenus en T1

L2 / SCO / E1

Déroulé temporel // situation



	Pattern n°1 Description globale de la tâche	Pattern n°2 Introduction de contraintes	Pattern n°3 Résumé de la tâche apport de précisions puis début		Pattern interactif n°4 Remédiations concernant la construction des déplacements : « cheminer dans le noir ».	Pattern interactif n°5 Remédiations/ Enchaînement logique des déplacements
Repères temporels	52'50 à 53'20	53'20 à 54'20	54'20 à 54'54		54'54 à 57'30	57'30 à 57'58
Consignes verbales sur les contenus	/image du tunnel/objet de création	Contraintes/conditions de réalisation des mouvements.		Fin de présentation Début activité des élèves		
Gestualité d'accompagnement	« Mains vers les yeux »	« Mains vers les yeux »			IT : mime le geste reproduit par l'élève afin qu'il prenne conscience de son erreur.	
Forme de guidage DEM//IMI//IT ED//ID//TI	Deux DEM partielles esquissées	DEM partielle / forme du tunnel et sur le contact			IT : questions ouvertes liées au déplacement, placement et trajet. Feedback individuel rattaché au thème : « se mouvoir dans le noir ». Reprise des feedback individuels reformulés pour la classe. CTG	IT : question ouverte au groupe / enchaînement des déplacements
Méthodologie pour l'action	Façon de procéder pour réaliser le tunnel	Explication des déterminants de la gestuelle	Questions ouvertes / placement, déplacement et trajectoire		Questions ouvertes pour corriger et élargies à toute la classe sur la thématique de prise de conscience de la manière d'évoluer dans le noir.	

Adresses des consignes A l'individu Par groupe A la classe			Classe répartie en groupes.		Aller-retour : élève //groupe//classe	
					X	
					X	X
	X	X	X		X	
Conduites des élèves					Réaction à la remarque générale = le groupe s'organise. Réalisation de tâtonnements dans le noir : comment élever les bras dans le noir ; Regard : réalisation à nouveau du déplacement.	

Tableau (4) : Évolution des paramètres de la contingence selon le déroulé de la SCO en T1.

Tout d'abord, nous remarquons que les formes de guidage vont progressivement de la démonstration (pattern n°1 et n°2) à l'IT (pattern interactif n°4 et 5) : elles deviennent donc de moins en moins contrôlantes.

Durant le pattern n°4, le caractère contingent de l'enseignement s'exprime de plusieurs manières. Dans un premier temps, l'enseignante qui a décelé une erreur dans le geste d'un élève, le reprend en le mimant et exagérant le point de la trajectoire où l'erreur se situe. Durant cette phase, elle accentue l'amplitude et ralentit le geste. Cette action a pour conséquence une prise de conscience de l'élève qui acquiesce et reproduit le geste en respectant la forme réalisée par l'enseignante. Le geste correctement réalisé est stabilisé lors de plusieurs répétitions par l'élève.

Dans un deuxième temps, l'enseignante observe des erreurs lors de la réalisation de la consigne « *se déplacer dans le noir* » et se focalise sur un même groupe d'élèves au fur et à mesure de ses interventions. En effet, les élèves se déplacent sans suivre cette consigne et les contraintes gestuelles qu'elle sous-tend. L'enseignante intervient alors par des questions ouvertes adressées à un groupe désigné : « *comment élever les bras dans le noir, considérant la peur du noir ?* ». Suite à cette intervention de l'enseignante, le groupe reprend ses essais de déplacement à l'intérieur du tunnel. L'enseignante poursuit l'observation de ce groupe. Les danseurs du groupe réalisent des mouvements de très petite amplitude. Ces gestes restent contrôlés totalement par leur regard. Ils sont très proches les uns des autres pour accomplir leurs mouvements. Considérant que les mouvements produits n'étaient pas en adéquation avec la contrainte formulée, l'enseignante les relance à nouveau : « *il y a des choses que je peux pas faire dans le noir* ». Cette affirmation conduit à la réaction suivante de la part des élèves : sous la direction de deux élèves leaders du groupe observé, ils se placent un par un, espacés à différents endroits, afin d'éviter le contact et de construire des repères pour leur déplacement dans le noir. A ce moment, l'enseignante corrige à nouveau le groupe : « *dans un tunnel, tu peux pas placer les gens* ». Les leaders du groupe utilisent alors le verbe « tâtonner » pour caractériser leurs nouveaux mouvements : paumes des mains parallèles au tunnel imaginé, ils réalisent des flexions des coudes de bas en haut, à intervalles réguliers, pour imaginer évoluer « à tâtons » dans le noir et ainsi exprimer la façon hésitante de se déplacer.

Dans un troisième temps, l'enseignante reprend l'ensemble de la classe en disant : « *dans le noir, il y a des choses que je peux pas faire* ». Cette occurrence est formulée sans arrêt total de l'activité des élèves.

Ainsi, trois adresses se succèdent selon trois directions différentes : à l'individu, au groupe, à la classe. Le caractère contingent de son enseignement s'exprime par des adresses différenciées en fonction des réponses des élèves. De plus, nous remarquons que lorsque l'enseignante réalise une remédiation individualisée utilise la démonstration afin répondre à une difficulté particulière rencontrée par un élève. Concernant l'adresse au groupe, il s'agit de formes de consignes, type questionnement ouvert, faisant émerger l'obstacle. Si la solution n'est pas trouvée, l'enseignante resserre davantage son contrôle en utilisant des

formes impératives. En direction de la classe, l'enseignante réitère un feedback donné à un groupe afin de généraliser cette remédiation qu'elle juge nécessaire pour tous.

3.2 Résultats obtenus en T2

L3 / SCO / E1

Déroulé temporel // situation



	Pattern n°1 Rappel des principes techniques vus précédemment	Pattern n°2 Résumé des thèmes de travail	Pattern n°3 Consignes globales concernant les contenus.	Fin de présentation Début activité des élèves	Pattern interactif n°4 Première réalisation de la tâche par les groupes en décalé	Pattern interactif n°5 Deuxième réalisation de la tâche par les groupes en décalé	Pattern interactif n°6 Troisième réalisation de la tâche par les groupes en décalé
Repères temporels	00'00 à 1'37	1'37 à 2'00	2'00 à 3'22		3'22 à 4'45	4'45 à 5'30	5'30 à la fin
Consignes verbales sur les contenus	Avancée de la mise en mouvement du tunnel + sur les principes techniques (dimension du mouvement, vitesse).	C'est la fin du tunnel : demande de réalisation motrice à partir de la sortie du tunnel	Sur les principes d'alignement, marche et sécurité		Inducteurs donnés à partir de verbes d'action / unisson. Répétition des termes.	Impératif, ordre « garde contact, à l'écoute, à l'écoute. On marche ensemble. »	
Gestualité d'accompagnement							
Forme de guidage DEM//IMI//IT	Esquisse gestuelle de l'image de « la serpillère ».	DEM partielle et deux temps d'IMI concernant l'orientation du regard	DEM explicitée conjointement avec un élève		IT : consignes verbales et désignation de l'élève qui s'est trompé. A la suite, toute la classe recommence deux fois.	IT : DP stylisée « Tu t'es arrêté mais tu ne t'es pas occupé des voisins. Je m'arrête. Contrôle de	

						pied : le dernier doit s'arrêter en même temps ».	
Méthodologie pour l'action	Accompagnement progressif des corrections à l'aide de figures rhétoriques.	Façon de placer son regard.	Explicitation de la marche à suivre pour marcher à l'unisson.		Consignes/contact visuel	Consignes liées à la vitesse et la lenteur notamment	La pose du pied doit s'effectuer en même temps
Adresses des consignes					Intervient de façon éloignée alternativement envers la classe // un élève à distance	Intervient de façon éloignée alternativement envers la classe // un élève à distance	Intervient de façon éloignée alternativement envers la classe // un élève à distance
					X	X	X
	A l'individu						
	Par groupe	X	X	X	X	X	X
A la classe							
Conduite des élèves	En attente.	En attente.	En attente avec essai de réalisation des élèves.		Réalisation conjointe de la situation avec les consignes de l'enseignant en alternant les vitesses.	Réalisation de plus en plus lente des mouvements avec la décomposition de la pose du pied.	Réalisation de plus en plus lente des mouvements avec la décomposition de la pose du pied.

Tableau (5) : Évolution des paramètres de la contingence selon le déroulé de la SCO en T2.

En premier lieu, nous constatons que les formes de guidage évoluent de la démonstration, avec des temps d'IMI (pattern n°1, 2 et 3) vers l'IT (pattern interactif n°4, 5 et 6).

Les patterns n°1, 2 et 3 concernent des remédiations exclusivement à destination de la classe alternativement avec un seul élève : les élèves sont debout et écoutent les consignes. Durant ces trois patterns, les formes de guidage sont de plus en plus contrôlantes au fur et à mesure du déroulé temporel. L'enseignante utilise dans le pattern n°1 une « esquisse gestuelle » représentant l'image de la serpillère : elle exprime la position « à plat » que représente la serpillère une fois posée au sol. Elle croise les bras face à elle, trois fois de suite, en ralentissant et amplifiant le geste au fur et à mesure des répétitions (stylisation). L'enseignante « esquisse » ainsi la réponse et laisse l'initiative aux élèves de créer leurs mouvements « à plat » et « ralenti ».

Dans le pattern n°2, l'enseignante par le biais d'une démonstration partielle, spécifie la direction du regard : elle incline et/ou tourne la tête lentement de façon à mettre en concordance le mouvement de la tête et le placement du regard.

Au cours du pattern n°3, le principe du « marcher ensemble », à l'unisson est démontré et commenté par l'enseignante (DEM explicitée). Afin d'appuyer son propos, elle désigne un élève qui réalise conjointement la démonstration à ses côtés. La vitesse de la gestuelle utilisée lors de la démonstration explicitée est lente : elle répète deux fois l'ensemble de la démonstration en demandant à l'élève de se déplacer lors de la démonstration afin de ne pas reproduire des erreurs éventuelles (être trop rapproché ou pas suffisamment décalé).

Durant les patterns 4, 5 et 6, l'enseignante formule ses consignes sous forme de verbes d'action. Les élèves réalisent la chorégraphie au fur et à mesure que l'enseignante décline les verbes d'action.

Durant le pattern 4, l'enseignante constate une erreur dans la réalisation de l'unisson, elle met en avant le fait que les danseurs sont trop rapprochés et se gênent pour réaliser leur enchaînement chorégraphique. L'enseignante conseille : « *Je suis à droite ou à gauche, à partir du moment où l'on marche, je ne suis plus alignée. C'est plus possible : il faut pas être aligné. Là, on peut pas. Est-ce que quelqu'un peut venir là ? Oui, car il y a beaucoup de distance.* » Une fois cette remédiation apportée, l'enseignante fait répéter deux fois la situation à la classe. Durant ce feedback, l'enseignante commence par expliciter les problèmes rencontrés liés au positionnement dans l'espace en utilisant une forme de discours directif terminant par une question fermée : l'enseignante accroît ainsi le contrôle pour que les élèves changent rapidement de placement.

Par la suite durant le pattern n°5, l'enseignante intervient plus spécifiquement sur la pose du pied lors de la phase de marche « au ralenti ». Elle demande alors au groupe classe de décomposer la marche en scindant

cette action en plusieurs phases : « *je pose d'abord le talon, on marche ensemble, la pose du pied doit se faire en même temps* ». (Le style de la verbalisation utilisée par l'enseignante relève de la forme impérative). Pour rappeler la nécessaire synchronisation durant la marche, l'enseignante a recours à une démonstration partielle stylisée reprenant la première phase de la pose du talon afin de mieux contrôler la vitesse de ce geste. Nous remarquons donc ici une augmentation du contrôle avec l'utilisation de la démonstration pour appuyer la description des étapes du mouvement à réaliser.

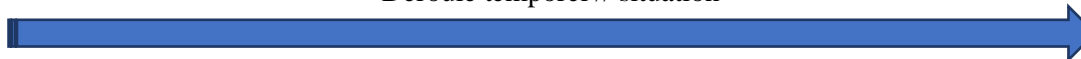
Lors de cette décomposition dans le pattern n°5, elle insiste sur la vitesse de réalisation du mouvement et plus précisément sur la lenteur alors que pendant le pattern n°6, l'enseignante insiste sur la progressivité de la pose des appuis : « *La pose des pieds c'est important, et on s'arrête en même temps, je pose les pieds en même temps et on va s'arrêter ensemble. Pas mal* ».

Les erreurs assez nombreuses des élèves entraînent une adaptation des remédiations de l'enseignante : elle donne fréquemment des retours à l'ensemble de la classe via des démonstrations explicitées, partielles et des figures de l'ordre. Certaines DP sont aussi à destination d'élèves en particulier afin qu'ils corrigent certains mouvements selon les paramètres de temps (vitesse) et l'espace (placement d'une partie du corps). Le caractère contingent de l'enseignement est marqué par l'utilisation de formes différenciées de remédiations à destination de la classe ou de l'élève suivant la proportion d'élèves réalisant les erreurs ou la persistance de ces dernières. Devant un nombre d'erreurs important, la force du guidage employée par l'E1 augmente. Pour ce faire, elle a recours à des consignes plus contrôlantes telles les interjections (« *Allez, on est sorti de son tunnel. On a eu peur, on est arrivé. On est en contact avec tout le monde. On est en contact avec tout le monde. Comme on est sorti, il y a eu un tremblement de terre on est sorti du tunnel, il y a de la lumière* ») et les gestes démonstratifs explicités. L'effacement ne peut donc avoir lieu si les erreurs produites par les élèves sont répétées et ne se résolvent pas. Devant l'erreur produite par un élève, l'enseignante cible ses remédiations en utilisant une démonstration stylisée induisant les corrections qui doivent être apportées. Sur un point d'apprentissage plus délicat, telle la marche au ralenti, l'enseignante utilise une démonstration explicitée, répétée et ralentie au cours des répétitions. Ainsi, nous remarquons que l'enseignante adapte son guidage dans l'interaction en utilisant des modalités et paramètres différents.

3.3 Résultats obtenus en T3

L4 / SCO / E1

Déroulé temporel // situation



	Pattern interactif n°1 Réalisation simultanée avec les élèves.	Pattern interactif n°2 Complexification des consignes.	Pattern interactif n°3 Nouvelle tâche : la création instantanée. Organisation humaine. Consignes liées aux contenus.	Pattern interactif n°4 La création instantanée. Rappel des consignes/organisation humaine.	Pattern interactif n°5 Réalisation de la tâche par les élèves.
Repères temporels	00'00 à 1'24	1'24 à 1'52	3'02 à 5'14	5'14 à 6'02	6'12 à la fin
Consignes verbales sur les contenus.	Sortie du tunnel/regard.	Alterner des positions différentes dans l'espace et comptage des temps pour accentuer les moments de regroupement.	<ul style="list-style-type: none"> - Consignes concernant l'organisation humaine et spatiale des groupes - Les trois niveaux de direction du regard 	Répétition pour affirmer la compréhension du placement sous la forme de l'ordre.	Le principe du regard « fixe » est abordé sous la forme de l'ordre.
Gestualité d'accompagnement					
Forme de guidage DEM//IMI//IT	IT : de moins en moins de verbalisation caractérisée par l'utilisation d'onomatopées → laisser l'initiative aux élèves du moment où déclencher la première action.	IT : arrêt de la tâche sous forme impérative. DEM partielle : « se serrer »	3 DEM partielles concernant le placement du regard.	IT : Puis indicateurs donnés sous forme d'ordre.	IT : questions ouvertes /regard ; avec un guidage vocal simultané des consignes sous forme de figures de l'ordre.
	Descriptions des façons et moyens aidant à	Demande réalisée par l'enseignante sous	Réalisation de la tâche selon la modalité d'improvisation.	Questions ouvertes concernant la façon de se	

Méthodologie pour l'action	placer le regard. Répétition des formulations.	forme d'ordre et à plusieurs reprises/ regroupement dans l'espace. Décomposition des phases du regard.	Des repères pour placer le corps et le regard sont donnés.	regrouper par numéro ainsi que le placement des élèves dans l'espace, la direction du regard.	
Adresses des consignes	Majoritairement à la classe répartie en groupes. Et à un élève.	Prioritairement à la classe puis à un élève.		Groupe et à des élèves individuellement.	Groupe et à des élèves individuellement.
A l'individu	X	X		X	X
Par groupe				X	X
A la classe	X	X	X		
Conduite des élèves	Les groupes travaillent à l'unisson avec des erreurs qui sont corrigées grâce aux images données pour une meilleure synchronisation.	La vitesse de réalisation des déplacements est fortement dépendante du regroupement spatial évolutif.		Des erreurs (ordre spatial du placement du regard, erreur de direction du regard) sont notées dans les regroupements.	

Tableau (6) : Évolution des paramètres de la contingence selon le déroulé de la SCO en T3.

Durant ce premier pattern, l'enseignante réalise des feedback, en direction de la classe, en utilisant principalement des onomatopées répétées : « *Toc, toc, toc. Vous n'avez pas besoin de moi. Vous n'avez pas besoin de moi. C'est à l'écoute* ». Ces sons « imagés » laissent ainsi l'initiative des réponses aux élèves. Plus précisément, elle laisse le moment du départ de la chorégraphie au libre choix des élèves. Ces onomatopées sont utilisées conjointement avec une expression issue du vocabulaire de l'activité danse « à l'écoute ».

Les réponses erronées des élèves concernent la mauvaise synchronisation de leurs actions. Les feedback délivrés, sous forme imagée, donnent des indicateurs sur les moyens d'améliorer la synchronisation entre les danseurs : « *Allez enchaîner. Allez à l'écoute. Allez la même chose que l'on vient de faire dans la marche. Cherche, cherche, cherche* ». L'enseignante fait référence à la notion de « chercher » par le regard les autres membres du groupe afin d'obtenir des informations visuelles sur la réalisation motrice de ses partenaires. Ainsi, les feedback imagés concernent le placement du regard aidant la prise d'information sur les partenaires afin de déceler le moment où leurs actions débutent.

Par la suite, durant le pattern n°2, l'enseignante formule des remédiations majoritairement à la classe entière et de façon sporadique à un seul élève. Ces remédiations concernant la façon dont les élèves se regroupent dans l'espace et réalisent l'action « se serrer ». Les remarques concernant l'arrêt de la tâche suite aux erreurs de regroupement des élèves se font sous forme « impérative » soit de figure de l'ordre : « *Serrez-vous. Attention j'ai dit en bloc, j'ai pas dit une ligne. Un gros bloc : je dois voir tout le monde* ». Les élèves n'étant pas rassemblés en petits groupes distincts, l'enseignante leur explique par une démonstration partielle la meilleure façon de « se serrer » pour obtenir des groupes distincts dans l'espace scénique. La vitesse de réalisation des déplacements pour rejoindre telle ou telle forme de regroupement est dépendante de la disposition spatiale des groupes (éloignée ou rapprochée).

Une rupture dans les consignes de la tâche proposée est lisible dans le pattern n°3. La « création instantanée » suppose une réalisation des mouvements des danseurs conjointement avec l'énoncé des consignes de l'enseignante sous la modalité de l'improvisation. Cette dernière réalise trois démonstrations partielles sur les trois niveaux de positionnement du regard « *Ils sont où les spectateurs ? Là. Donc, je vais les voir avec la tête qui sort loin. La deuxième fois je regarde partout mon corps. Je regarde une partie de mon corps. Mes cheveux... La troisième fois je regarde un endroit mais qui est vers le haut. Là, là, là. D'accord ? Spectateurs, mon corps, vers le haut. C'est bon* » ?

Lors du pattern suivant (n°4), l'enseignante précise l'organisation humaine nécessaire à la réalisation de la tâche. L'enseignante reprend les élèves sous forme de figures de l'ordre et pose des questions ouvertes afin qu'ils puissent améliorer la façon de se regrouper en respectant leur numéro attribué (1, 2 ou 3). Les élèves réalisent deux types d'erreurs. Tout d'abord, certains se trompent dans l'ordre de placement du regard qui lui a été attribué. En deuxième lieu, les élèves ne placent pas leur regard de façon correct et se trompent de direction.

Enfin, durant le pattern n°5, compte tenu des erreurs produites par les élèves sur le fait de ne pas regarder dans la bonne direction, l'enseignante formule des questions ouvertes concernant le placement du regard : « Dans quelle direction devez-vous placer la tête ? Utilisez la bonne direction ». Ce guidage est aussi constitué de formes impératives.

Nous observons l'effacement de l'enseignante en début de séquence par le fait qu'elle laisse la responsabilité aux élèves de débiter la situation au moment opportun. Par ailleurs, nous notons que l'enseignante module ses formes de guidage selon les difficultés rencontrées par les élèves. En effet, les figures de l'ordre laissent place à une démonstration partielle stylisée pour les erreurs de placement dans l'espace. Concernant les erreurs de placement du regard, l'enseignante formule des questions ouvertes afin que les élèves prennent conscience de l'origine de leur erreur : ceci peut être considéré comme une action d'effacement. En effet, l'enseignante formule ce type de question : « *Ils sont où les spectateurs ? Dans quelle direction dois-tu regarder ? Réfléchis* ».

Enfin, nous notons que les moments d'IT sont nombreux.

3.4 Synthèse de l'évolution temporelle de la contingence au cours du cycle

L2/L3/L4

Déroulé temporel au cours du cycle



	L2	L3	L4
Consignes verbales sur les contenus	Image esquissée du Tunnel. Contraintes de réalisation de la tâche balisées.	Principes généraux pour évoluer dans le tunnel.	Sortie du tunnel. Formation spatiale des groupes. Placement du regard selon trois directions.
Gestualité d'accompagnement	Mime du geste par l'enseignante comme prise de conscience de l'erreur gestuelle.		
Forme de guidage DEM//IMI//IT	DEM partielle privilégiée. IT : questions ouvertes principalement pour interroger l'élève sur les corrections à opérer en laissant libre réponse.	Formes de guidages de plus en plus contrôlantes : de la DEM partielle à la DEM explicitée en utilisant la forme impérative du langage.	DEM partielles. IT : onomatopées et images pour déléguer le départ de la chorégraphie aux élèves, figures de l'ordre pour corriger les formations spatiales, questions ouvertes pour prendre conscience du positionnement du regard.
Méthodologie pour l'action	Questions ouvertes pour ouvrir les possibles d'une réponse motrice non imposée.	Thèmes abordés : vitesse du mouvement, amplitude, technique de la pose du pied, contact visuel.	Thèmes abordés : le positionnement des élèves dans l'espace, les formations, l'écoute, la direction du regard, la mémorisation de l'ordre du placement du regard.
Adresses des consignes	Principalement à la classe.	Alternativement classe/élève à distance. Reprise des remarques individuelles vers le collectif.	Majoritairement à l'individu et à la classe, en alternance.
Conduite des élèves	Prise en compte du placement du regard dans les déplacements et de la contrainte de se trouver dans le noir.	Exécution du mouvement de façon de plus en plus lente (vitesse et pose du pied) afin de mieux maîtriser ce mouvement.	Les erreurs concernent différents champs : la synchronisation, ordre de placement du regard, direction du regard.

Tableau (7) : Bilan de l'évolution temporelle des paramètres de la contingence sur les trois temps.

Ce tableau présente la synthèse des différentes catégories en T1, T2 et T3. Il s'agit de reprendre les points les plus importants afin de mieux appréhender les similitudes et les différences entre les trois leçons.

4. Discussion

Adaptation du guidage selon l'adresse.

En T1, nous remarquons que l'E1 utilise des remédiations de nature différente selon le type de destinataire. En effet, en T1, l'exagération de la trajectoire du geste, soulignant la source de l'erreur chez l'élève, est réalisée par l'enseignante afin que ce dernier prenne conscience de la forme du geste à modifier. Cette remédiation présente donc un caractère spécifique et adapté à la difficulté rencontrée. A la suite de cette remarque individuelle, l'enseignante formule des questions ouvertes pour apporter des corrections sur la manière d'évoluer dans le noir à un groupe qui ne tient pas compte de cette consigne. Enfin, l'enseignante observant l'ensemble de la classe formule une consigne sous forme impérative. Ainsi, trois formes de guidages différents se succèdent en fonction du type d'adresse : la démonstration à destination d'un élève, des questions ouvertes à l'attention d'un groupe et enfin des formulations impératives dirigées vers la classe. Ces indicateurs montrent le caractère contingent de son enseignement.

L'enseignante alterne donc différentes postures, ce résultat est en accord avec les considérations de Brun, selon qui, « l'enseignant sort de sa position d'observateur à la périphérie des groupes pour intervenir auprès de l'un d'eux en particulier. (Brun, 2013, p.122) ».

Nous validons donc notre première hypothèse selon laquelle la nature des remédiations se modifie selon que l'enseignante s'adresse à la classe, au groupe ou à l'individu.

Adaptation du guidage selon les difficultés rencontrées par les élèves.

Le caractère contingent de l'enseignement est marqué par l'utilisation de formes différenciées de remédiations à destination de la classe ou de l'élève suivant la proportion d'élèves réalisant les erreurs ou la persistance de celles-ci (en T2). En effet, devant un nombre important d'erreurs, la force du guidage employée par l'E1 augmente. Dans ce sens, elle a recours à des consignes plus contrôlantes telles les figures de l'ordre et les gestes démonstratifs. Ces informations relèvent d'un guidage « étroit » comme défini dans le chapitre 5. L'effacement ne peut donc

avoir lieu si les erreurs produites par les élèves sont répétées et ne se résolvent pas. Ainsi, nous constatons dans la lignée de Wood et al. (1978) que le principe de contingence s'exprime au travers de deux principes : augmenter le contrôle quand les élèves échouent et affaiblir le contrôle quand les élèves réussissent. Cette variation de contrôle s'exprime aussi lors de l'évolution des formes de guidage, en L2 et L3, allant de la démonstration à l'IT. De plus, si nous mettons en regard ces constats avec les résultats obtenus en Chapitre 8 (Première Partie Empirique), nous renforçons cette conclusion puisque les fréquences du GO, GE et GN évoluent au cours des deux temps du cycle.

Devant l'erreur produite par un élève, l'enseignante cible ses remédiations en utilisant une démonstration stylisée induisant les corrections qui doivent être apportées. Sur un thème d'apprentissage posant problème aux élèves, telle la marche au ralenti, l'enseignante utilise une démonstration explicitée, répétée puis ralentie au cours des répétitions. L'enseignante adapte les informations par stylisation en utilisant la variable de vitesse du mouvement. Nous constatons que les remédiations de l'enseignant compétent se font alors de manière plus individualisée selon le progrès des élèves. A l'instar de Van de Pol, Volman & Beishuizen (2009), nous retrouvons ici la nature adaptative de l'étayage définissant la contingence. En effet, les interventions de l'enseignante, pour parvenir à une adéquation entre la gestion de l'individuel et du collectif, passent « par des attitudes, des exemples d'imitation, du relationnel, des regards, des partenariats (Petiot & Visioli, 2007, p.74) ».

Ce même constat peut être réalisé en T3. En effet, les formes impératives laissent place à une démonstration partielle stylisée traitant des erreurs de placement dans l'espace. Concernant les erreurs de placement du regard, l'enseignante formule des questions ouvertes afin que les élèves prennent conscience de l'origine de leurs erreurs et puissent ainsi y remédier plus facilement. Nous remarquons, ici, que selon le type d'erreur décelé, la nature du feedback diffère. Ainsi, l'enseignante use de différentes modalités de guidage selon le degré et la nature de la difficulté rencontrée par les élèves. Cette capacité à reformuler de différentes façons les conduites des élèves, notamment, aide à mener un enseignement contingent. En effet, au cours de la phase de recherche de solutions, l'enseignant reformule les moyens exprimés par l'élève. Lorsque les élèves rencontrent des difficultés à verbaliser des nouveaux moyens, l'enseignant étaye leur activité de résolution et se trouve ainsi en situation d'interaction de tutelle (Bruner, 1983). Cette procédure de guidage ajustée aux besoins des novices présente l'avantage de laisser l'initiative de recherche et de résolution à l'élève. A l'instar de Brun (2013), nous pouvons parler « d'arts de faire in situ » quant à l'adaptation des formes de guidage aux progrès des élèves.

Enfin, nous observons des moments d'effacement que nous pourrions caractériser de « ponctuels » dans notre corpus. Grâce à un transfert de responsabilité en T3, l'enseignante laisse les élèves débiter la situation au moment opportun et ce de façon autonome. Pour cela, elle formule des images combinées à des onomatopées. A l'instar de Van de Pol et al., (2009), nous constatons que lorsqu'un enseignant étaye l'activité de l'élève dans le contexte de la classe, le soutien s'estompe vers l'effacement. Par la suite, un transfert de la responsabilité de la tâche est transféré aux élèves au cours du temps, ici au dernier temps de nos observations (L4). Nous analyserons au cours du chapitre suivant un dispositif d'évaluation par les pairs mis en place par cette enseignante.

Mosston & Ashworth (2008) constatent que les enseignants ont la plus grande influence sur l'apprentissage des élèves lorsqu'ils expriment un certain retrait dans leur façon de guider les élèves, en créant les conditions d'un accès à l'autonomie, et en présentant un style de guidage non directif.

A la suite de ce constat, nous pouvons penser que les enseignants les plus expérimentés sont plus contingents : cette capacité s'exprime par l'attitude d'effacement qu'ils adoptent. Dans ce sens, Ben Jomaa & Terrisse (2011, p.21) rapportent la faculté pour un enseignant expert « à s'adapter à toute configuration de progrès ou d'échec des élèves » ces considérations sont aussi en lien avec les compétences d'un tuteur formé à laisser de l'initiative aux tutorés (Winskykamen, 1996 ; Lafont & Ensergueix, 2009).

Par conséquent, notre deuxième hypothèse se confirme, « une compréhension » ou réussite faible de la part de l'élève engendre un recours à des procédures plus contrôlantes : ces procédures s'intensifient si les erreurs persistent. Nous pensons que, dans ce cas, le guidage sera plus étroit (démonstration, formes impératives...). A l'inverse, une forme ouverte de guidage est employée si l'erreur est minime et s'estompe.

5. Conclusion

Le caractère contingent de l'enseignement est montré par deux facteurs : l'adaptation des formes de guidage selon l'adresse et selon le niveau de réussite des élèves.

En d'autres termes, l'étayage est adapté ou subordonné à la réussite des élèves. Au cours du cycle mené par cette enseignante, l'accompagnement n'est pas assuré de manière permanente

mais il s'estompe avec le temps, grâce à la mise en place, notamment, de dispositifs d'évaluation par les pairs (« peer assessment »). Dans ce cadre, l'enseignant procède alors à un transfert de responsabilité.

Chapitre 11

Étude de l'effet d'un dispositif d'évaluation par les pairs conçu et mis en œuvre par l'enseignante n°1 chevronnée et experte en danse

Ce chapitre a pour but d'illustrer, comment une enseignante chevronnée spécialiste de danse, peut mettre en œuvre, avec des élèves d'une classe de 6^{ème} mixte et très hétérogène, un travail de coopération et de co évaluation pour construire une chorégraphie collective par groupe de 6 élèves. Les effets de ce dispositif de co évaluation par les pairs sur les transformations de la motricité dansée sont évalués. Le dispositif analysé se situe au sein d'un cycle de danse dans le cadre d'un Enseignement par Situation Complexe (ESC). Les éléments exposés sont particulièrement centrés sur les relations entre les domaines méthodologiques, moteurs, sociaux et langagiers pilotés en amont et pendant la séance par une enseignante expérimentée (membre du Groupe de productions de Ressources pédagogiques (GPRP) de l'académie de Bordeaux) et spécialiste danse. Les quatre domaines sus cités correspondent aux paramètres de la SCO définis collectivement au plan général puis déclinés dans les différentes APSA du programme par les membres du GPRP à partir du cadre défini par Falco & Lafont (2012).

L'analyse croisée des données vidéos et des observations nous permettra de discuter de l'évolution des échanges langagiers ainsi que de leur impact sur la motricité des élèves entre les deux moments de production. Afin d'approfondir cet axe, nous nous proposons d'analyser les échanges langagiers durant la phase d'interaction entre les élèves ainsi que leurs incidences sur la motricité des élèves, et ce, en interrogeant la dynamique des changements de points de vue éventuellement opérés. Or, un changement de point de vue implique une remise en cause des représentations initiales. En effet, Sallaberry avance que cognition individuelle et cognition collective doivent être pensées comme articulées. La complémentarité entre l'individuel et le collectif mise à jour de façon pluridisciplinaire, nous amène à tenter de repérer l'articulation entre cognition individuelle et collective dans l'historicité des apprentissages en classe, grâce au rôle médiateur de l'enseignant (Fanton-Bayrou, Lafont & Matmati, 2020). « Pensées ensemble », elles permettraient un cheminement vers un apprentissage co-construit et

durable, vers une auto régulation progressive. Ainsi, les activités menées avec la tutelle de l'adulte ou d'un pair permettent « la mise en relation des actions et de leurs résultats, des significations langagières et des effets qu'elles permettent d'obtenir » (Houdé & Winnykamen 1992, p. 92).

Topping (2009, p.20) définit le Peer Assessment comme « un dispositif pour les apprenants pour considérer et spécifier le niveau, la valeur ou la qualité d'une production ou d'une performance réalisée par des pairs ». Topping (2009) affirme que les feedback, émanant des pairs sont disponibles plus rapidement et en plus grande quantité que s'ils sont formulés par l'enseignant. Lors de la situation de co évaluation proposée par l'enseignante, les élèves sont regroupés par quatre (deux duos de danseurs). Chaque binôme est tour à tour observateur et danseur. L'outil, support de l'évaluation par les pairs, se nomme « les cartes ». Ces cartes ont été conçues par l'enseignante de la classe, ainsi, elles constituent un « outil de réflexivité » que l'enseignante propose à ses élèves pour leur permettre d'observer et d'évaluer leurs pairs puis de déployer des échanges verbaux sur des points précis de leur prestation dansée. Cet artefact répond bien aux préconisations formulées par Topping (2003) : il s'agit de mener un travail collaboratif et de spécifier le contenu à évaluer tout en impliquant les élèves à développer et préciser les critères d'évaluation. De plus, s'agissant du fonctionnement du Peer Assessment, une explicitation claire des attitudes de la part de l'évaluateur et de l'évalué est attendue ainsi qu'un support (ici fiche d'observation et « cartes ») rappelant la marche à suivre et des propositions pour aider à l'étayage et trouver des solutions pour résoudre les difficultés (des conseils sont divulgués au dos des cartes).

Cette situation fait appel aux processus métacognitifs : la connaissance à propos de ses propres stratégies et fonctionnements cognitifs (Lafortune et al. 2003). Elle sollicite aussi la capacité à percevoir et catégoriser les réponses des pairs en référence à des critères. Il s'agit enfin de communiquer les conseils pertinents.

1. Questions de recherche et hypothèses

1.1. Questions de recherche

Plusieurs questions se posent :

◆ Comment les élèves se saisissent des cartes du dispositif dans leur rôle d'évaluateur ?

- ◆ Observe-t-on des progrès moteurs suite aux retours réalisés par les pairs ?
- ◆ Est-ce-que les qualités du danseur ont évolué conjointement avec celles de l'observateur ?
- ◆ La deuxième évaluation a-t-elle progressé en lucidité par rapport à la première ?
- ◆ A titre exploratoire, nous nous interrogeons sur les dynamiques interactives engagées au cours des interactions.

1.2 Hypothèses

- ◆ Les hypothèses qui se dégagent sont les suivantes. Nous nous attendons à une évolution des réponses motrices observées au sein des binômes après l'usage des cartes (observation-évaluation conseil).
- ◆ Les échanges langagiers permettront une réalisation de la chorégraphie, post analyse, améliorée de par la prise en compte par le danseur des feedback des pairs.

Par ailleurs, les interactions dyadiques permettront aussi des progrès dans le rôle tenu par l'observateur grâce aux confrontations de points de vue argumentés.

2. Méthode

2.1 Description de l'outil support du « peer assessment » : « les cartes »

- L'outil

L'outil de co-évaluation en danse a été conçu par l'Enseignante pour être utilisé pour ce cycle il est médié par un artefact : « les cartes ». Quatre critères d'analyse apparaissent : « arrêt/erreur/hésitation », « placement du regard », « gestes parasites » et « danseur placé de dos aux spectateurs ». Quatre couleurs représentent le niveau de réussite des élèves : rouge (1 critère sur 4), jaune (2 critères sur 4), vert (3 critères sur 4) et bleu (4 critères sur 4).

Ces critères définis correspondent aux comportements à observer lors de la prestation des élèves afin que chacun puisse sélectionner les informations les plus pertinentes à communiquer à leurs

pairs danseurs sous forme de feedback. Au dos des cartes, des conseils ciblés permettent un réajustement de la prestation suivante.

- *La tâche*

La tâche vécue par les élèves est une situation ciblée se nommant « Boudeur ».

Afin que les élèves construisent leur chorégraphie à deux, l'enseignante a conçu *a priori* un déroulé narratif basé sur une succession de verbes d'action : « *je m'arrête, je fonce. Regard placé, chute. Bloquer les pieds puis chute au ralenti...* » mais elle sollicite aussi l'expression d'émotions (exemple : « boudeur ! ») par les élèves. La chorégraphie est construite par des duos d'élèves.

- *Procédure*

A la suite de cette création, les élèves sont regroupés par 4 (deux duos) et analysent, à l'aide de l'artefact constitué par des cartes (cf Annexe n°10), la prestation de chacun des duos, une fois que la chorégraphie est stabilisée et répétée. Nous nommons « dyade » le binôme observateur. Les élèves délivrent des informations en retour à leurs pairs à partir des critères donnés par l'enseignante et, également, à l'aide de l'artefact. Deux binômes sont rassemblés par l'enseignante et remplissent les rôles de danseurs puis d'évaluateurs-conseillers. A la suite de ces retours, les élèves réalisent à nouveau leur chorégraphie, régulée à partir des remarques de leurs pairs.

2.2 Description de la méthodologie d'analyse

- *Choix des deux duos objets de l'analyse*

Les duos choisis pour nos observations sont deux duos constitués de quatre filles, dont une est EBEP. Du point de vue de l'APSA danse

- *Codage*

Le recueil des données a été réalisé dans un collège au sein de la classe de l'E1 (classe de sixième comportant 27 élèves âgés entre 11-12 ans ; (cf description en Introduction générale des parties empiriques, p.167).

Afin d'analyser nos résultats, nous avons retranscrit *verbatim* les échanges langagiers (cf Annexe n°11) : deux duos sont observés lors de deux temps d'échanges différents. Choix des duos

Notre étude des échanges langagiers s'appuie sur la méthode d'analyse conversationnelle de Bernicot & Trognon (2002), déjà utilisée en EPS (Darnis & Lafont, 2008 ; Escalié, Legrain & Lafont). Une analyse qualitative des tours de parole a été menée afin d'extraire différents paramètres des énoncés : leur longueur, leur contenu (de quoi parlent-ils) ainsi que leur structuration afin de tenter de repérer les verbalisations des danseurs et leurs répercussions sur leur motricité individuelle. Les dynamiques interactives sont catégorisées à partir des travaux de Gilly (1989) qui décrit quatre types d'échanges verbaux dans des situations problèmes, l'effet du seul mécanisme de conflit socio cognitif est nuancé. Ces travaux, repris par Darnis & Lafont (2008, 2014) pour la résolution d'un problème stratégique en sport collectif ont permis de repérer six modalités interactives différentes (Lafont, 2012) :

- a) les conduites de non co élaboration
- b) l'acquiescement (solution proposée par l'un des deux membres et acceptée par l'autre);
- c) la co construction lorsque les partenaires apportent des parties de solution conjointement;
- d) confrontation contradictoire avec opposition d'arguments
- e) confrontation non argumentée
- f) tutelle lorsqu'un partenaire aide l'autre.

De plus, l'analyse des échanges gestuels entre pairs a été réalisée (démonstrations, indications spatiales etc...).

2.3 Les extraits d'analyse choisis

Notre étude porte sur la deuxième leçon du cycle. La situation analysée est une Sci nommée « boudeur ». Cette situation est la première au cours de laquelle l'E1 utilise l'outil « les cartes ». Il nous paraît intéressant d'analyser ce premier temps de mise en place de la co-observation au cours du cycle pour caractériser la façon dont les élèves se saisissent des cartes pour la première fois.

Le duo n°1 est composé des danseurs A et B, le duo n°2 est composé des danseurs C et D. Le premier passage pour le duo n°1 correspond à T1, le deuxième passage à T3. Le premier passage pour le duo n°2 équivaut à T2, le deuxième passage à T4. Le danseur A participe à l'UNSS danse, les autres danseurs sont débutants.

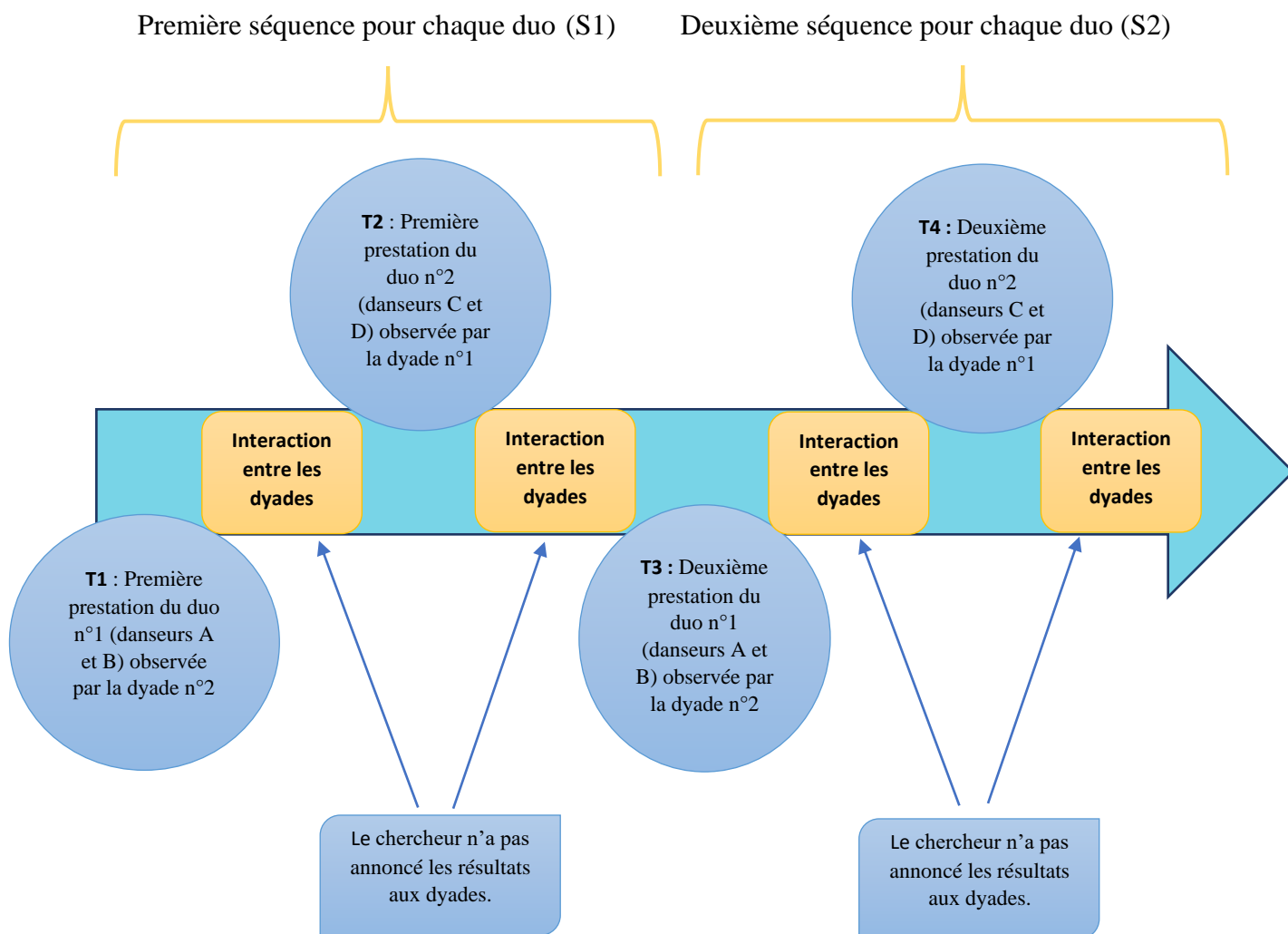


Figure (1) : Frise représentant le déroulé des séquences des phases de prestations et d'observations entre pairs.

Les données d'évaluation faite par le chercheur ne sont pas divulguées aux élèves, elles sont réalisées *a posteriori* à partir de l'enregistrement videoscopé. Nous remarquons que le duo n°1 commence par sa prestation dansée alors que le duo n°2 commence par la phase d'observation.

2.4 Présentation des outils d'analyse

2.4.1 La grille de codage concernant la motricité du danseur

Les critères d'évaluation conçus par l'enseignante de la classe (cf Annexe n°8), sert au chercheur mais constitue aussi un support aux observations des élèves afin de répertorier les erreurs réalisées par les danseurs et la qualité des évaluations entre élèves en termes d'écart à celle du chercheur. Cette grille nous permet d'obtenir des données quantitatives.

L'enseignante a préalablement explicité les différents critères à la classe. Le « danseur placé de dos » ne permettrait pas que les spectateurs apprécient sa gestuelle, le « placement du regard » ne doit pas être « *par terre* » ou vers « *son partenaire* » mais doit être dirigé vers les spectateurs. Les « arrêts, erreurs et hésitations » concernent le déroulé de l'histoire apprise en amont, enfin les « gestes parasites » font référence aux actions de « se recoiffer » ou ajuster sa tenue pendant la réalisation de la chorégraphie.

2.4.2 Le tableau d'analyse des compétences motrices selon les différents évaluateurs, les dynamiques interactives entre pairs

	Observateur n°X (danseur X) observe le danseur X				Hors critères
	Crit1 Danseur placé de dos	Crit2 Placement du regard	Crit3 Arrêt/ Erreur/ Hésitation	Crit 4 Mouvement parasite	
Séquence n°					
Performance évaluée par chercheur P1					
Couleur attribuée par le chercheur					
Performance évaluée par pair					
Couleur attribuée par le pair					
Écarts					
Type de Dynamique interactive					
Caractéristiques des énoncés de l'observateur	Longueur : Emboitement :				
Informations gestuelles (noter les différences entre les façons de faire)					
Accord du danseur* ou non**					

Tableau (1) : L'évaluation par les pairs croisée avec l'évaluation du chercheur et analyse de la dynamique interactive.

Ce tableau croise des données qualitatives et quantitatives.

La première partie du tableau répertorie les résultats de l'observation des élèves et du chercheur. La ligne écart fait état de la similitude ou différence constatée entre les deux résultats. Les échanges langagiers sont étudiés en référence aux travaux de Darnis & Lafont, (2008),

Ensergueix (2010), Escalié, Legrain & Lafont (2021) à partir de la classification de Gilly (1989) :

- Le type de dynamique interactive
- Les caractéristiques des énoncés : leur longueur et emboîtement

Déclinés au sein de notre étude, les échanges entre pairs peuvent renvoyer à l'accord ou non du danseur avec l'avis de l'observateur et l'argumentation qu'il met en œuvre ; aux informations gestuelles données par chacun des observateurs.

3. Résultats

Les résultats sont présentés en deux étapes.

En premier lieu, nous aborderons les résultats obtenus par le chercheur quant aux prestations motrices successives des deux duos. Dans un deuxième temps, l'analyse de la dynamique interactive des échanges (feedback et conseils délivrés par les élèves à leurs pairs), est effectuée.

3.1 Analyse de la production dansée des deux duos aux deux temps successifs

Le but est de comparer la première prestation, avant l'observation médiée par les cartes, et la seconde prestation après le retour des pairs. L'évaluation est réalisée par le chercheur à partir de l'enregistrement vidéoscopé des prestations dansées en utilisant les quatre critères qui figurent sur la grille d'observation. Au sein des deux duos, nous analysons la motricité de chacun des danseurs avant et après la phase de feedback. Les valeurs recensées ci-dessous représentent les erreurs observées chez les élèves.

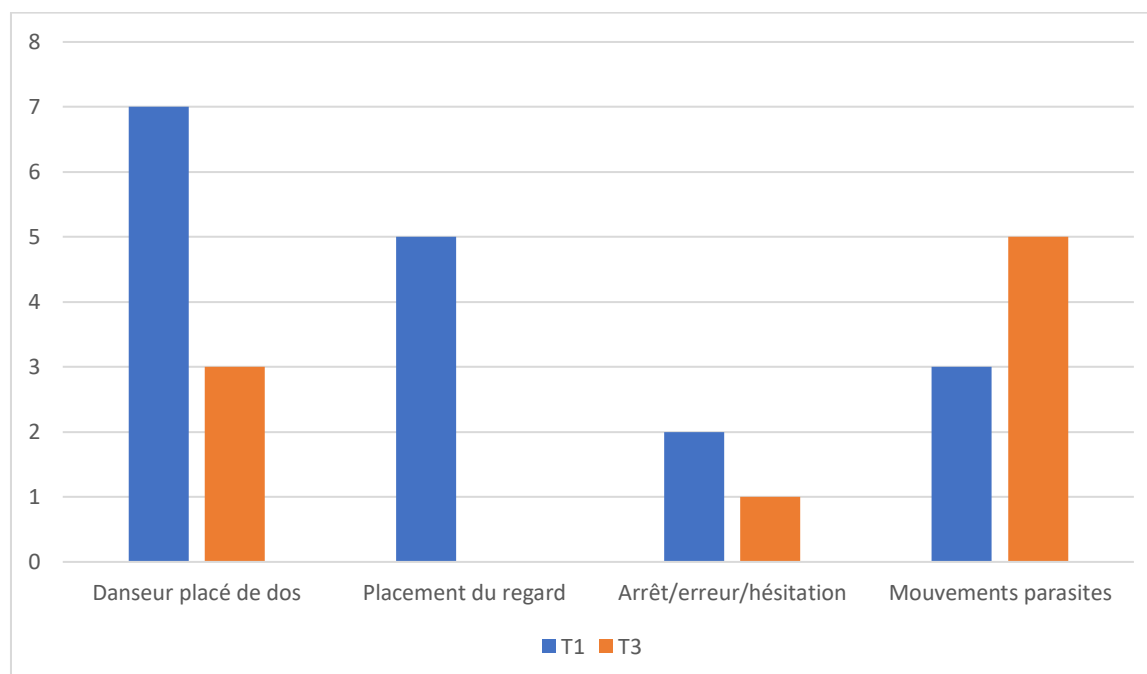
			Critères observés//les cartes				
Duo	Danseur	Temporalité	Danseur placé de dos au spectateur	Placement du regard	Arrêt/erreur/hésitation	Mouvements parasites	TOTAL
1	DanseurA	T1	4	2	0	0	6
1	DanseurB	T1	3	3	2	3	11
1	DanseurA	T3	1	0	0	0	1
1	DanseurB	T3	2	0	1	5	8

Tableau (2) : Score obtenu par chaque danseur du duo n°1 (A et B) selon les critères des cartes en T1 et T3 (grille élaborée par le chercheur).

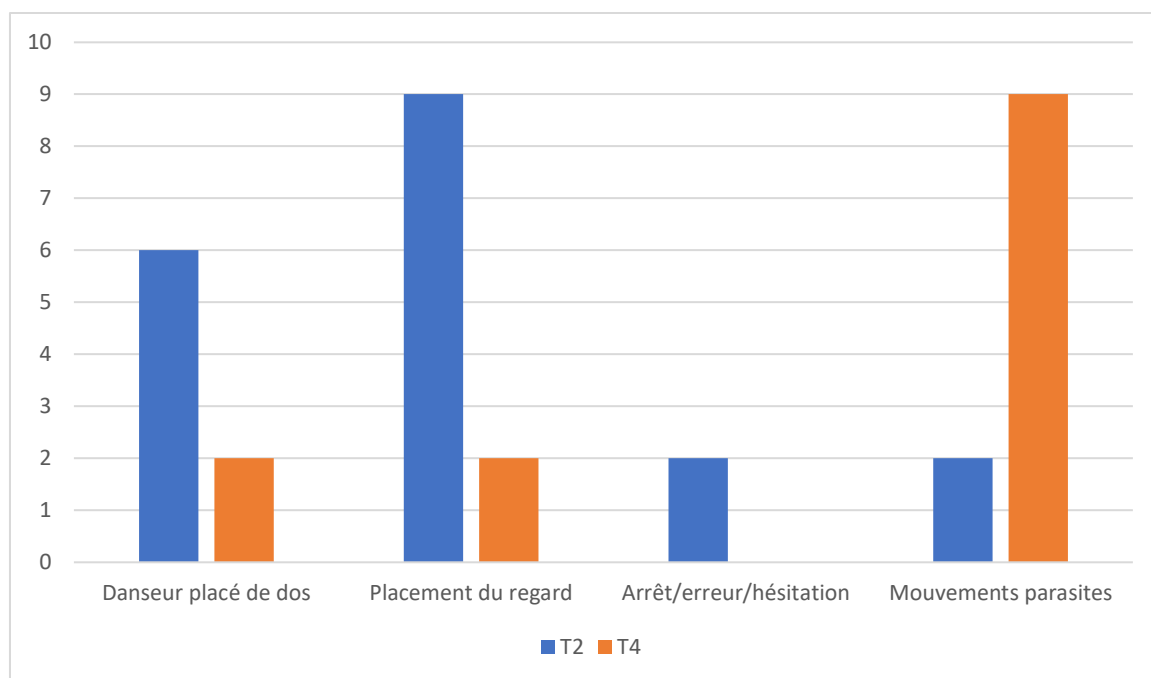
			Critères observés//les cartes				
Duo	Danseur	Temporalité	Danseur placé de dos au spectateur	Placement du regard	Arrêt/erreur/hésitation	Mouvements parasites	TOTAL
2	DanseurC	T2	3	5	0	1	9
2	DanseurD	T2	3	4	2	1	10
2	DanseurC	T4	1	1	0	4	6
2	DanseurD	T4	1	1	0	5	7

Tableau (3) : Score obtenu par chaque danseur du duo n°2 (C et D) selon les critères des cartes en T3 et T4 (grille élaborée par le chercheur).

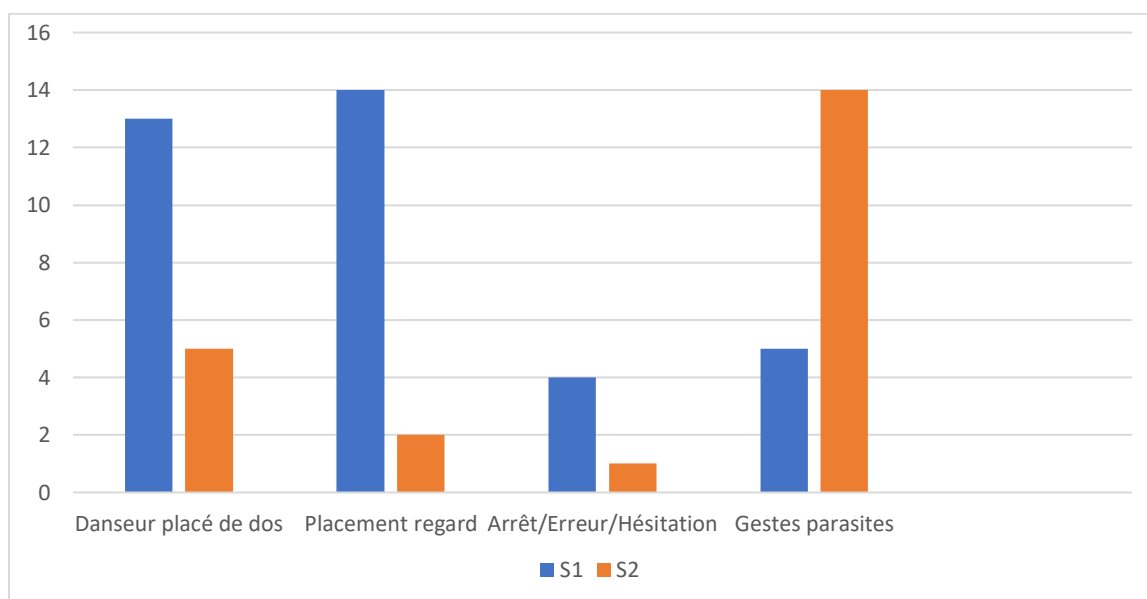
Les graphiques suivants mettent en relief certains résultats obtenus.



Graphe (1) : Évolution du score des indicateurs observables pour le duo n°1 entre T1 et T3.



Graphe (2) : Évolution du score des indicateurs observables pour le duo n°2 entre T2 et T4.



Graphe (3) : Évolution de chaque indicateur observable pour les deux duos (somme des scores des deux duos) entre S1 et S2.

Nous constatons une diminution du score total de trois critères observés entre S1 et S2 pour les deux duos : « danseur placé de dos », « placement du regard » et « arrêt/erreur/hésitation » (cf figure 1 et 2). La diminution la plus significative revient au critère « placement du regard » pour les deux duos (cf figure n°3).

En revanche, le score du critère « mouvement parasite » augmente entre S1 et S2 pour les deux duos (cf figure n°4).

3.2 Analyse des feedback en référence aux évaluations du chercheur

La première partie du tableau recense les performances obtenues, pour chacun des critères, par le chercheur puis par les pairs. L'objectif est ici de comparer la conformité des évaluations avec celles du chercheur et ainsi d'appréhender la lucidité des évaluations menées par les élèves. Ce recensement est d'ordre quantitatif.

La deuxième partie du tableau renvoie à une analyse qualitative des échanges langagiers. L'objectif est de qualifier la modalité interactive (Lafont, 2012) en spécifiant s'il y a désaccord ou non entre l'observateur et le danseur avec ou sans argumentation. Les caractéristiques des énoncés sont ensuite caractérisées selon les critères d'emboîtement et de longueur. Les façons de faire des observateurs pour transmettre leurs remédiations sont décrites. Enfin, l'accord ou le désaccord entre le danseur et l'observateur est précisé.

3.3 Analyse des feedback et conseils délivrés par la dyade n°2 (observateurs n°1 et 2 pour le duo n°1 (danseurs A et B))

	Observateur n°1(danseur D) observe le danseur A						Observateur n°2 (danseur C) observe le danseur B				
	Crit1 Danseur placé de dos	Crit2 Placement du regard	Crit3 Arrêt/ Erreur/ Hésitation	Crit 4 Mouvement parasite	Hors critères		Crit1 Danseur placé de dos	Crit2 Placement du regard	Crit3 Arrêt/ Erreur/ Hésitation	Crit 4 Mouvement parasite	Hors critères
T1											
Performance évaluée par chercheur P1	4	2	0	0			3	3	2	3	
Couleur attribuée par le chercheur	Jaune						Rouge				
Performance évaluée par pair	4	0	0	0			3	0	0	4	
Couleur attribuée par le pair	Vert						Jaune				
Écart	0	-2	0	0			0	-3	-2	+1	
Dynamique interactive	Acquiescement						Confrontation contradictoire avec opposition d'arguments				
Caractéristiques des énoncés de l'observateur	<p>Longueur : Les énoncés sont plus longs durant la première moitié des échanges. Puis, ils deviennent plus courts</p> <p>Emboitement : pas de mise en relation entre deux éléments</p>						<p>Longueur : Les énoncés sont plus longs durant la première moitié des échanges. Puis, ils deviennent plus courts</p> <p>Emboitement : mise en relation entre deux éléments de type constat/déduction : témoignage d'un raisonnement logique</p>				
Informations gestuelles (noter les différences entre les façons de faire)	Démonstration du placement à adopter par le danseur.						Démonstration pour imiter le geste parasite du danseur				
Accord du danseur* ou non**	*						**/critère 1 : le danseur remarque qu'il était placé de dos				

T3										
Performance évaluée chercheur P2	1	0	0	0			2	0	1	5
Couleur attribuée par le chercheur	Vert						Rouge			
Performance évaluée par pair	2	0	0	0			2	0	0	3
Couleur attribuée par le pair	Vert						Jaune			
Écarts	+1	0	0	0			0	0	-1	-2
Dynamique interactive	Confrontation non argumentée					Confrontation contradictoire avec opposition d'arguments				
Caractéristiques des énoncés de l'observateur	Longueur : Les énoncés sont courts tout au long de la séquence Emboîtement : pas de mise en relation entre deux éléments					Longueur : Les énoncés sont longs tout au long de la séquence Emboîtement : mise en relation entre deux éléments par justification : témoignage d'un raisonnement logique				
Informations gestuelles (noter les différences entre les façons de faire)										
Accord du danseur* ou non**	**/critère 1					**/critère 1 : démonstration de la gestuelle employée lors de son passage				

Tableau (4) : L'évaluation par les pairs croisée avec l'évaluation du chercheur et analyse de la dynamique interactive (duo n°1).

3.4 Analyse des écarts et des échanges entre membres de la dyade n°2 (observateurs n°1 et 2) et du duo n°1 (danseurs A et B)

Des différences sont relevées entre l'évaluation du chercheur et celle des pairs, notamment dans la perception des progrès par l'observateur. Le chercheur décèle une amélioration concernant le critère « placement de dos » (séquence 3) alors que l'observateur ne la perçoit pas. Ainsi, nous constatons que certains critères ne sont pas perçus par les élèves : les feedback donnés ne documentent pas toutes les erreurs du danseur. Nous remarquons une plus grande concordance des évaluations du chercheur et des observateurs en séquence 3, suite à l'entraînement à ce rôle en séquence 1.

Des oppositions apparaissent entre observateur et danseur dans les deux séquences, révélant que la perception de l'observateur n'est pas identique à celle du danseur (placement de dos). La première remarque de l'observateur (T1) montre une logique de déduction : « *quand vous étiez comme ça, tu étais devant, et on ne te voyait plus (observatrice n°2)* », associée à une démonstration afin de rendre plus clairs ses propos. Le danseur B hésite sur son placement : « *lorsque je tournais autour d'elle est-ce que je l'ai vraiment fait de dos ?* ». L'observateur n°2 réaffirme : « *oui, tu étais de dos* », sans argumenter davantage. Le danseur B conclut, appuyé par une démonstration du placement : « *oui je crois que l'on faisait comme ça : en passant là sur le côté* ». Le danseur B ne change donc pas de point de vue et tente de convaincre l'observateur de modifier sa position en démontrant son placement initial. Concernant les gestes parasites observés, l'observateur n°2 interpelle le danseur B : « *Tu t'es remis plusieurs fois le T-shirt : comme ça* ». Elle mime les gestes parasites réalisés par le danseur. Ce dernier ne revient pas sur ces propos et acquiesce par un hochement de tête.

Dans la séquence d'échanges suivante (T3), la différence de perception du placement de dos est également présente et concerne, cette fois-ci, les deux observateurs et danseurs. En effet, l'observateur n°1 remarque : « (...) *et en plus tu t'es tourné et tu nous as tourné le dos* ». Le danseur A interroge : « *vous êtes sûre ?* ». Le danseur défend son point de vue en affirmant que son placement de dos est pleinement intégré dans sa chorégraphie : « *on a tourné, c'est normal* ». L'observateur n°1 reste sur ses positions, sans justification avancée : « *oui, quand tu as tourné, tu étais de dos* ». L'observateur n°2 fait le même constat pour le danseur B : « *Tu t'es retrouvée de dos* ». La danseuse B tente, à son tour, de convaincre son observateur en utilisant la démonstration : « *ben c'est normal, après je suis partie sur le côté. J'ai fait comme ça, j'étais comme ça* (elle mime ses gestes avec les mains). *Je suis de dos et je pars par là. Je me déplace vers l'arrière.* ». L'observateur reste sur ses positions sans argumenter : « *oui,*

quand tu as tourné, tu étais de dos. ». Les constats ne changent pas : durant la chorégraphie, le danseur s'est retrouvé de dos aux spectateurs. Nous notons que le point de vue de l'observateur n'évolue pas et ce malgré les progrès constatés dans ce domaine par le chercheur.

3.5 Analyse des feedback et conseils délivrés par la dyade n°1 (observateur n°3 et 4) pour le duo n°2 (danseurs C et D)

	Observateur n°3 (danseur A) observe le danseur D						Observateur n°4 (Danseur B) observe le danseur C				
	Crit1 Danseur placé de dos	Crit2 Placement du regard	Crit3 Arrêt/ Erreur/ Hésitation	Crit4 Mouvement parasite	Hors critères		Crit1 Danseur placé de dos	Crit2 Placement du regard	Crit3 Arrêt/ Erreur/ Hésitation	Crit 4 Mouvement parasite	Hors critères
T2											
Performance évaluée par chercheur P1	3	4	2	1			3	5	0	1	
Couleur attribuée par le chercheur	Rouge						Rouge				
Performance évaluée par pair	3	4	1	0	Remarque/ vitesse d'exécution		3	5	2	0	Formulation sous forme de conseil/directive
Couleur attribuée par le pair	Jaune						Jaune				
Écarts	0	0	-1	-1			0	0	+2	-1	
Dynamique interactive	Acquiescement						Acquiescement				
Caractéristiques des énoncés de l'observateur	Longueur : Le dernier énoncé est plus long que les autres Emboîtement : mise en relation entre deux éléments par justification : témoignage d'un raisonnement logique						Longueur : Le dernier énoncé est plus long que les autres Emboîtement : mise en relation entre deux éléments par justification : témoignage d'un raisonnement logique				
Informations gestuelles (noter les différences entre les façons de faire)	Démonstration de la position à adopter pour ne pas se retrouver de dos						Démonstration de la position à adopter pour ne pas se retrouver de dos				
Accord du danseur* ou non**	Pas de réponse du danseur						Pas de réponse du danseur				

T4										
Perf évaluée chercheur P2	1	1	0	5		1	1	0	4	
Couleur attribuée par le chercheur	Rouge					Rouge				
Performance évaluée par pair	1	1	0	4		1	1	0	0	
Couleur attribuée par le pair	Rouge					Jaune				
Écarts	0	0	0	-1		0	0	0	-4	
Dynamique interactive	Confrontation contradictoire avec opposition d'arguments					Confrontation contradictoire avec opposition d'arguments, évoluant vers un accord				
Caractéristiques des énoncés de l'observateur	Longueur : Les énoncés deviennent progressivement plus courts durant la séquence Emboitement : mise en relation entre deux éléments par justification : témoignage d'un raisonnement logique					Longueur : Les énoncés deviennent progressivement plus courts durant la séquence Emboitement : mise en relation entre deux éléments par justification : témoignage d'un raisonnement logique				
Informations gestuelles (noter les différences entre les façons de faire)	Démonstration de la réponse motrice à réaliser					Démonstration de l'erreur de placement réalisé par le danseur Démonstration de la solution à réaliser Démonstration en réponse à une question posée par le danseur.				
Accord du danseur* ou non**	** désaccord justifié par la démonstration					*Accord.				

Tableau (5) : L'évaluation par les pairs croisée avec l'évaluation du chercheur et analyse de la dynamique interactive (duo n°2).

3.6 Analyse des écarts et des échanges entre membres de la dyade n°2 (observateurs n°3 et 4) et du duo n°1 (danseurs A et B).

Concernant la comparaison entre les évaluations du chercheur et des élèves durant la séquence n°2, nous notons un écart (n=2) entre l'observateur n°4 et le chercheur pour le critère « arrêt/erreur/hésitation » et un écart de (n=1) pour le critère « mouvements parasites ». Au cours de la séquence n°4, un seul critère présente un écart avec le chercheur : il s'agit du critère « mouvements parasites ». L'analyse de la dynamique du discours a montré l'opposition de point de vue sur la thématique « arrêt/erreur/hésitation », ce qui peut expliquer la difficulté d'apprécier justement ce critère dans la prestation des danseurs. L'observateur n°3 montre aussi une amélioration dans sa concordance d'analyse avec le chercheur. Des différences plus importantes d'écart entre le chercheur et l'observateur n°4 sont constatées, comparativement avec l'observateur n°3. En revanche, les justifications avancées montrent une analyse plus fine des critères, en T4 pour les deux observateurs, afin de les mettre en débat.

Durant la première séquence d'échange (T2), aucun désaccord n'apparaît dans la mesure où les danseurs ne répondent pas mais acquiescent d'un signe de la tête. En effet, l'observateur n°3 affirme au danseur : « *juste un moment, quand tu t'es relevée, tu étais de dos* ». Elle signale donc au danseur à quel moment de la chorégraphie son placement de dos a été remarqué. Puis, afin d'aller plus loin dans sa remarque, elle explique au danseur, par une démonstration explicitée, comment elle doit se placer pour arriver face au public : « *tu marches dans la rue, tu arrives précipitamment vers elle. Et en fait, tu te dis que tu te mets comme ça. Et du coup tu arrives dans le bon sens.* (Elle démontre tout en expliquant) ». L'observatrice n°4 donne connaissance de l'erreur au danseur en affirmant : « *Il faudra que tu sois de face* ». De par cette affirmation, elle ne laisse pas de possibilité de réponse au danseur. L'observatrice n°4 utilise la même procédure que l'observateur n°3 pour expliquer son erreur : « (elle se lève pour montrer le geste) *il fallait se mettre comme ça, regarde, quand tu es comme ça, puis comme ça. Tu mets ta main là et voilà* ». Dans ce cas, il s'agit d'une imposition de réponse de type directif (acquiescement). Les deux observateurs ont donc recours à la même explication pour montrer comment les danseurs peuvent éviter ce mauvais placement.

Durant la deuxième séquence d'échange, l'analyse du critère « placement du regard » par les pairs, permet d'observer l'opposition des deux points de vue. En effet, l'observatrice n°3 explique directement au danseur à quel moment le regard n'était pas placé : « *Quand tu as glissé, tu as fait comme ça. Et tu as mis les mains derrière le dos* ». L'observatrice n°4 réalise une remarque dans le même sens au danseur qu'il observe : « *oui toi aussi tu as tourné et tu*

t'es retrouvé de dos. Et du coup on a perdu le regard. » Les deux danseurs réagissent immédiatement à ces remarques en décrivant l'action qu'ils ont, selon eux réellement utilisés : « *oui mais j'ai juste baissé les yeux. Et quand je tourne je suis obligée* ». Ici, le danseur D revient sur la relation entre le tour qu'il a réalisé et la nécessité de baisser les yeux pendant sa réalisation. Le danseur C répond à son observateur : « *oui, moi aussi, j'ai placé la tête comme cela* (elle démontre). » De la même manière mais en ajoutant la démonstration du mouvement effectué. Ce non accord débouche sur une nouvelle explication, médiée par une démonstration, de l'observateur du danseur C : « *oui tu as fait comme ça, puis comme ça* (elle démontre). *Et quand tu remontes tu n'as pas bien placé ta tête et ton regard.* » Après cette explication, le danseur C accepte l'avis de son observateur. L'observateur du danseur D démontre comment réaliser correctement ce passage. Cependant, le danseur reste sur sa position : « *Oui, mais on a le droit de faire comme cela* ». Le désaccord persiste au sein de cette dyade.

4. Discussion

- L'appropriation de l'outil « les cartes »

Concernant l'appropriation de l'outil « les cartes », l'analyse des images et des échanges entre les dyades nous donnent des indications. En effet, les comportements observés montrent une appropriation rapide de cet artefact, et ce, dès la première séquence d'échanges. Les dyades font des allers-retours réguliers entre les cartes et les remarques développées auprès des pairs : elles leur apportent un appui quant à la bonne maîtrise des critères, de leur description et du conseil afin d'améliorer le ou les critères défaillants. Le format facilite l'échange des cartes afin que danseurs et observateurs puissent, tour à tour, se référer aux indications données et ainsi aider à l'attribution de la couleur finale d'évaluation.

- Les progrès moteurs

L'amélioration du critère « placement de dos » et « arrêt/erreur/hésitation » influence la motricité des élèves entre les deux moments de production la rendant plus visible par le spectateur (chorégraphie réalisée face au public) et plus claire au niveau des trajets moteurs (pas d'hésitation). Les élèves ont ainsi accès à des éléments de référence, des stratégies et des procédures grâce à la réflexion construite au travers des critères précis visant à modifier leur motricité et celle de leurs partenaires d'apprentissage. Au regard des échanges langagiers

retranscrits, les élèves insistent sur trois critères : être de dos, erreur, regard. Les deux duos progressent davantage dans le « placement du regard ». Ceci peut s'expliquer par l'importance des échanges langagiers ayant relatifs à ce critère et les explications claires concernant le bon positionnement de la tête (médiée par une démonstration et une métaphore « *les yeux se baladaient* »).

Cependant, nous constatons une augmentation des gestes parasites. Or, ce critère apparaît peu dans les échanges langagiers entre observateurs. En effet, les mouvements parasites ont aussi trait à des émotions non maîtrisées et une certaine gêne ressentie par les élèves qui prennent conscience de l'observation « armée » dont ils font l'objet. Par ailleurs, ces gestes, comme des réflexes, sont « ancrés » dans la motricité des élèves. L'augmentation des gestes parasites peut s'apparenter à un indice d'une restructuration des réponses face aux feedback. Certains «habitus moteurs» s'avèrent difficiles à gommer car ils sont liés à une mobilisation des ressources émotionnelles. De plus, concernant la possibilité de progression des élèves, il peut être difficile de progresser dans tous les domaines. Enfin, la maîtrise du tonus musculaire, qui insuffle au geste « sa coloration », est un paramètre difficile à appréhender. Or, le travail de l'énergie aide l'élève à réguler son tonus musculaire pour supprimer les tensions musculaires parasites et nuisibles au développement du geste (Perez & Thomas, 1994) et ainsi nuancer « la qualité et quantité d'énergie utilisée ». Ce registre est difficilement accessible par des élèves de cette classe d'âge (11-12 ans).

Malgré ce dernier constat, nous validons donc notre première hypothèse relative à l'effet positif de l'évaluation par les pairs sur la motricité des élèves.

- *Progrès des observateurs*

L'analyse croisée des données vidéos et des observations nous permet de discuter de l'évolution des échanges langagiers entre chaque séquence pour les deux duos.

Cette démarche conduit l'élève à une connaissance de lui-même lui permettant de réguler sa prestation en intériorisant certaines exigences de la motricité dansée. Au fur et à mesure de l'avancée de la leçon, il dispose de l'évaluation de l'autre et il est muni de pistes d'actions concrètes de régulation. Il détient par exemple des explications verbales mais aussi gestuelles de l'observateur. Or, pour Brown & Campione (1995) l'apprentissage coopératif favorise « l'acquisition de connaissances déclaratives, ainsi que le développement de stratégies de compréhension (...) et de stratégies de raisonnement ». L'étude des informations en retour de chacun des danseurs, associée à l'observation de l'évolution personnelle de leur motricité,

montre que, à l'instar des travaux de Paris & Winograd (1990), les élèves prennent conscience des contraintes de réalisation d'une prestation dansée et sont partiellement en mesure de réguler leur prestation suite à un feedback. Nous observons les bénéfices du Peer Assessment s'exprimant, comme l'affirme Topping (2009, p.22) par « l'amélioration dans l'efficacité et la qualité de l'apprentissage. (...) De manière importante, il y a des gains en tant qu'évaluateur ou évalué ».

Cependant, l'évolution très faible des échanges langagiers peut être un indicateur de la construction en devenir de la prise de conscience. Dans cette construction progressive et sociale de la prise de conscience, les processus métacognitifs et les échanges avec autrui sont essentiels. Ainsi, selon Doly (1997, p.7), il faut « savoir comment on fait pour savoir et comment l'on sait pour faire ». En effet, les bénéfices du Peer-Assessment sont, d'ordre cognitif et métacognitif (vers une meilleure conscience de soi) et peuvent se développer avant, pendant ou après le temps d'interaction évaluative (Topping, 2009).

- *Comparaison des évaluations des pairs et du chercheur*

Nous notons une amélioration de la plupart des observateurs dans leur faculté à mieux analyser les prestations de leurs pairs au cours des séquences. En effet, trois observateurs progressent, et un obtient le même nombre d'items en désaccord avec le chercheur entre les deux séquences. Nous pouvons ici vérifier notre hypothèse validant la progression des observateurs dans leur capacité à réaliser leurs remédiations.

- *Les dynamiques interactives*

L'analyse des échanges langagiers des deux dyades, parallèlement à leur motricité, nous permet de commenter et qualifier ces interactions.

Les dynamiques interactives engagées au cours des interactions analysées sont de nature différente. L'acquiescement est principalement observé lors de la première séquence de chacune des dyades. D'autre part, la confrontation contradictoire avec opposition d'arguments est davantage visible au cours de la deuxième séquence. En effet, nous pouvons penser que suite à la première phase d'échanges, les membres des dyades ayant vécu chacun des deux rôles, détiennent une expérience et un recul plus importants leur permettant de construire leurs échanges. Dans ce cas, ils vivent une confrontation entre des points de vue différents indicatrice d'un potentiel conflit socio cognitif (Doise & Mugny, 1981) lui-même porteur de progrès dans l'interaction sociale. Enfin, la co-construction n'est pas présente ; les dyades utilisant pour la

première fois cet outil peuvent manquer de repères favorisant la construction commune de la solution.

5. Conclusion

Notre étude avait ici pour objet d'analyser successivement, la prestation dansée de deux duos dans la situation « boudeur », les échanges de deux dyades, une fois leur chorégraphie réalisée, puis de comparer les prestations après réinvestissement des différentes remarques selon des critères décrits précédemment.

Les enseignants disposent de connaissances sur les stratégies pour sélectionner, inférer, et aider à mémoriser : Lafortune et al. (2003) questionnent les procédures à suivre pour mener à terme une tâche. Or, l'analyse de la structuration des échanges langagiers, au cours de ce chapitre, nous amène à conclure à une plus grande lucidité dans les analyses menées par les pairs. Ces analyses sont enrichies par des démonstrations et des argumentations notamment. Sans verbalisation, les enseignants n'accèdent pas aux processus mentaux de leurs élèves, « et ne peuvent aider à améliorer leurs démarches par des suggestions adaptées à la gestion personnelle de leur activité mentale » (Lafortune et al., 2003, p.1). L'enseignant détient un rôle de médiateur dans la construction de cette verbalisation entre élèves, dans le cas de notre étude l'artefact des « cartes » soutient la co-évaluation et les échanges. La co-évaluation revient à s'exprimer explicitement sur la prestation d'autrui face à la tâche.

Concernant les perspectives de ce travail, nous avons effectué cette analyse au cours d'une seule leçon en début de cycle. Nous pensons qu'il serait intéressant de la dupliquer au cours d'une autre leçon en fin de cycle et d'examiner également la façon dont les échanges se déploient autour de l'artefact au sein de la SCO.

Conclusion générale

La première partie de notre étude a été consacrée à l'analyse comparative des procédures de guidage auprès de trois enseignantes. Cette comparaison a été menée selon trois variables : la nature de la tâche, le degré d'expertise et la temporalité.

La deuxième partie de notre investigation s'est attachée à l'observation des moyens et dispositifs utilisés par l'enseignante expérimentée en SCO et spécialiste de danse pour faire progresser les élèves et leur permettre de danser.

Synthèse des résultats

Nous allons à présent synthétiser l'ensemble des résultats obtenus dans chacune des parties empiriques.

- Première Partie Empirique

Chapitres 6, 7 et 8

Les résultats ci-après reprennent ceux obtenus en SCO et Sci, lors des phases de présentation/explication des consignes et de remédiation, pour les trois enseignantes.

Du point de vue de la nature de la tâche, les résultats de la première partie empirique ont montré que les trois enseignantes ont recours à un guidage plutôt ouvert en SCO et plutôt étroit en Sci lors de la présentation et de l'explication des consignes. En effet, les trois enseignantes ont recours principalement à un « discours imagé » en SCO.

Lors de la phase de remédiation et en SCO, l'E1 et l'E3 guident de façon étroite alors que l'E2 réalise des feedback davantage ouverts. En Sci, aucune grande tendance ne s'installe dans les formes de guidage utilisées.

Concernant les couplages de consignes durant le cycle, en phase de présentation des consignes, nous constatons qu'en SCO, l'E2 et l'E3 détiennent des couplages identiques entre T1 et T2.

Pour l'E1 le « discours imagé » est un invariant du couplage entre T1 et T2. Durant la phase de remédiation, seule l'E1 propose un couplage de consignes similaires aux trois temps.

En Sci, lors de la phase de présentation des consignes l'E1 et l'E3 ont recours aux mêmes combinaisons de catégories de consignes en T1 comme en T2. Durant la phase de remédiation, seule l'E2 utilise un couplage de même nature entre T1 et T2. De plus, chacun des couplages préférentiels formulés par les enseignantes est composé de deux consignes issues de formes de guidages différents (parmi : GO/GE/GN).

Du point de vue du déroulé temporel et de la souplesse du guidage, durant la phase de présentation et d'explication des consignes en SCO, nous remarquons, qu'au cours du cycle, les tendances d'évolution des guidages sont variées pour chaque enseignante. Le même constat est réalisé en phase de remédiation. Une constante apparaît pour le GN pour les trois enseignantes : sa valeur augmente au cours du cycle. En effet, les consignes méthodologiques détiennent une place prépondérante au cours du temps.

En Sci, la même conclusion est réalisée au cours des cycles des enseignantes : les évolutions fluctuent lors de la phase de présentation et d'explication des consignes et de remédiation.

Par conséquent, nous soulignons un changement des formes de guidage au cours du temps de la situation et du cycle : une dynamique d'évolution variée apparaît. Ce constat s'oppose partiellement à un caractère linéaire du guidage, sur le modèle d'un effacement progressif des consignes étroites. Le jeu de la dialectique guider/ laisser découvrir est beaucoup plus complexe, y compris quand on définit deux types de situations de nature différente.

Du point de vue des types et des fonctions de la démonstration, nous établissons le constat que l'enseignante non spécialiste ne démontre pas en SCO durant les phases de présentation et de remédiation en T1. En revanche, les enseignantes spécialistes ont recours à la démonstration prioritairement de façon partielle puis explicitée (E3).

Aux deux autres temps du cycle (T2 et T3), l'enseignante non spécialiste mais experte dans l'enseignement par SCO, utilise uniquement des DP, mais jamais de DE.

Si nous nous interrogeons sur la fonction de la démonstration inhérente à chaque enseignante en SCO, nous constatons que l'enseignante spécialiste de danse et experte en SCO a recours à la démonstration selon ses fonctions de « définition » et de « régulation ». L'E3 emploie la démonstration principalement dans son acception « définir ». L'E2 ne démontre jamais pour réguler les réponses des élèves, en revanche certaines DP définissent la consigne en SCO. Par

conséquent, chaque enseignante attribue à la démonstration des fonctions prioritaires différentes.

En Sci, les résultats obtenus ne sont pas semblables. L'E3 démontre très peu et jamais de façon explicitée alors que l'E1 et l'E2 ont davantage recours à la démonstration. Les DP sont majoritairement proposées par l'E1 alors que l'E2 démontre de façon explicitée. Pour approfondir ces résultats il serait nécessaire de se focaliser sur les conditions d'utilisation des types de démonstrations en relation avec les contenus et les conduites d'apprentissage des élèves en travaillant au plus près du couplage entre les consignes verbales (paramètres et qualité du mouvement) et les démonstrations partielles. Étudier la contingence des guidages en 2^o partie empirique (Chapitre 10), constitue une première tentative d'investigation de cette question.

- *Deuxième Partie Empirique*

Cette Deuxième Partie Empirique a pour objet d'étude l'enseignante expérimentée en SCO et spécialiste de danse (E1).

Chapitre 9

L'analyse des figures rhétoriques de l'E1 a été effectuée sur trois temps du cycle. Nous reprenons les deux grandes catégories de résultats obtenus.

Concernant les catégories de figures de style utilisées, des différences dans l'utilisation des figures rhétoriques sont identifiables dans les trois temps de comparaison (T1, T2, T3).

En T1, les métaphores dominent. En T2 et en T3 les figures de répétition/redondance occupent la plus grande partie du discours. Les figures de l'ordre ne sont pas présentes en T2. Le nombre de catégories de figures rhétoriques utilisées est le plus important en T3.

Du point de vue des fonctions des figures rhétoriques, nous passons de l'objet de transmission centré sur le « quoi faire » en T1, au « comment faire » en T2. Si les figures rhétoriques sont dirigées principalement à l'attention du chorégraphe et du spectateur en T1, en T2 l'élève-danseur est la cible du discours imagé. En T3, l'E1 cherche à améliorer les qualités du danseur en tant qu'interprète. Les figures rhétoriques employées sont aussi un point d'ancrage dans l'expression des émotions recherchées par le danseur-interprète.

Chapitre 10

En T1, nous observons une adaptation du guidage selon l'adresse. L'E1 utilise un geste stylisé à destination d'un élève, des questions ouvertes dirigées vers un groupe d'élèves et enfin des consignes de forme impérative à l'attention de la classe.

Ainsi, la nature des remédiations se modifie selon que l'enseignante s'adresse à la classe, au groupe ou à l'individu.

Le caractère contingent de l'enseignement est marqué, en T2, par l'utilisation de formes différenciées de remédiations à destination de la classe ou de l'élève suivant la proportion d'élèves réalisant les erreurs ou la persistance de ces dernières (en T2).

En effet, devant un nombre important d'erreurs, l'E1 a recours à des consignes plus contrôlantes telles les figures de l'ordre et les gestes démonstratifs. Cette variation de contrôle s'exprime aussi lors de l'évolution des formes de guidage, en L2 et L3, allant de la démonstration à l'IT. Cette conclusion peut être aussi effectuée en T3.

Chapitre 11

Concernant l'appropriation de l'outil « les cartes », les comportements observés montrent une appropriation rapide de cet artefact et ce dès les premières interactions. Les dyades font des allers-retours réguliers entre les cartes et les remarques développées auprès des pairs : elles leur apportent un appui quant à la bonne maîtrise des critères, de leur description et du conseil afin d'améliorer le ou les critères défaillants. Du point de vue des progrès moteurs et de l'observateur, grâce aux cartes, les duos ont amélioré 3 critères sur 4. Les dyades fournissent des explications verbales et gestuelles afin que les duos améliorent leur prestation sur les points faisant défaut. Cependant, l'évolution très faible des échanges langagiers peut être un indicateur de la construction en devenir de la prise de conscience.

Par ailleurs, l'analyse des dynamiques interactives montre que l'acquiescement est principalement observé lors de la première séquence de chacune des dyades. D'autre part, la confrontation contradictoire avec opposition d'arguments est davantage visible au cours de la deuxième séquence.

Nous pouvons aller plus loin dans cette analyse en nous appuyant sur Lafont et Martin (2012) qui affirment : « des guidages sont souples s'ils sont adaptés quantitativement et

qualitativement aux besoins momentanés de l'apprenant ». Par conséquent, nous pouvons penser que le nombre important de remédiations sous forme de démonstrations (en particulier partielles et interactives), questions fermées et verbes d'action constituent une forme d'adaptation à l'activité des élèves, à leurs besoins d'apprentissage (anticipés ou observés par l'enseignante). Ainsi ce mode de guidage détient, par son utilisation adaptée, une forme de souplesse. Les feedback d'encouragement et méthodologiques sont prioritairement utilisés par l'enseignante. Attachant une grande importance à la motivation continuée (Famose, 2001) et à l'investissement des élèves, elle aide au fonctionnement des élèves durant la tâche en apportant des feedback d'encouragement nombreux et répétés, ce constat est relié aussi au profil très particulier des élèves de cette classe.

En ce qui concerne les situations ciblées, les procédures pédagogiques utilisées sont principalement des questions fermées, des démonstrations et des verbes d'action. Ces items s'apparentent à des réponses plus guidées et matérialisées pour les élèves. Ainsi, selon nos hypothèses, la nature de la tâche induirait un guidage approprié et régulé en fonction des attentes et du but qui en découlent. En effet, « les styles d'enseignement très différents (...) parlent en faveur d'une grande souplesse et adaptabilité d'un mode pédagogique à différentes situations. Sans en ignorer ses limites, chaque mode pédagogique contient un réel potentiel de créativité pédagogique qui reste encore à explorer (Harbonnier-Topin & Barbier, 2014, p.67) ». Une interdépendance entre type de tâche et style de guidage existerait.

Limites de nos travaux

Une première limite que nous pouvons apposer à notre travail est que, pour des raisons matérielles, l'observation de l'E3 n'a pu se faire que pendant 5 séances. L'étude aurait été plus complète si l'observation avait pu s'étendre sur un cycle complet.

Par ailleurs, concernant les rapports garçons / filles et les profils de chaque classe, la comparaison a ses limites. Ainsi, Trotin & Cogerino (2009) affirment que certaines variables seraient susceptibles de moduler la nature des interactions entre enseignant et élèves, la proportion d'élèves (classe à dominante féminine ou masculine) serait à prendre en compte : « les études contrastant les contextes (mixtes ou unisexes) font apparaître des interventions très différentes des enseignants en fonction de celui-ci (p.57) » (Derry & Phillips, 2004).

De plus, du point de vue de l'étude du dispositif d'évaluation par les pairs, notre travail a uniquement porté sur deux duos : l'échantillon est donc restreint. Nous aurions pu élargir notre investigation à une partie plus importante de la classe.

Enfin, nous aurions pu comparer l'efficacité de E1 et E2 lors de la Deuxième Partie Empirique. Or, nous avons considéré que les profils des classes diffèrent de façon importante.

Intérêts épistémiques

Enfin, en nous référant à Winnykamen & Lafont (1990), nous pouvons considérer que la relation éducative, quelles que soient les procédures sur lesquelles elle prend appui, nécessite que nous la considérions dans sa complexité. Une approche « pluridimensionnelle » des processus d'acquisition implique une prise en considération du système complexe constitué des relations entre l'élève, l'enseignant et la situation. Cette démarche, déclinée en EPS doit tenir compte des particularités de cette discipline au plan et du rôle central du corps et de la motricité, mais aussi des techniques à transmettre selon la logique des différentes APSA (Vigarello et Vives 1986 ; Lafont, 2002).

A un niveau plus précis, chaque procédure de guidage détient une utilité certaine qui varie en fonction de la nature de la tâche. La SCO s'insérant dans un environnement conçu comme un système par l'enseignant, ce dernier organise le système pour induire un niveau d'activité intégrative chez l'élève (choix et dosage des paramètres de la situation) (Falco et al., 2014). Il n'y a pas de prédominance d'un paramètre de la tâche sur l'autre, mais plutôt « des dominantes transitoires selon les caractéristiques des élèves et le moment du cycle (p.45) ». Ce constat renvoie à la dialectique développée par Lafont (2014) : faut-il démontrer la solution aux élèves ou les laisser chercher, question récurrente en didactique de l'EPS ?

Issues de perspectives théoriques différentes, plusieurs travaux ont alimenté ce constat d'apparente « inconsistance » de pratiques (Durand, 2002).

Dans ce sens, Ria et al. (2001) avancent que les enseignants débutants ou chevronnés vivent des dilemmes mettant en jeu une « alternative pédagogique ». En effet, deux préoccupations peuvent s'opposer : donner la solution aux élèves ou les laisser découvrir la solution par eux-mêmes.

Ben Jomaa & Terrisse (2011, p.3) renvoient quant à eux à l'impact du vécu corporel de l'activité qui « l'oriente à la fois dans la conception de l'APSA qu'il enseigne, mais aussi dans le

traitement qu'il envisage d'effectuer pour ses élèves ». Finalement, une utilisation combinée de procédures de guidage et des paramètres de la tâche semble « favoriser non seulement un apprentissage constructif, mais aussi une pratique autonome (p.67) » (Harbonnier-Topin & Barbier, 2014).

Notre contribution, particulièrement en deuxième partie empirique, montre comment l'enseignante chevronnée s'arrange avec le dilemme guidage / autonomie en convoquant des procédures de guidage contingentes en accord avec l'approche socio culturelle et un dispositif de « peer assessment ».

Intérêt de nos recherches pour la formation des enseignants

Tout d'abord, les enseignantes utilisent différents guidages suivant que nous considérons la nature de la tâche, l'expertise ou la temporalité. L'objectif primordial qui prévaut est de favoriser les apprentissages des élèves. Ainsi, quand le contrôle doit être renforcé, en cas de persistance de l'erreur, l'enseignant a alors recours à des GE. Des formes de guidage moins contrôlantes (GO) sont envisagées si les élèves réussissent la tâche demandée. Nos recherches permettent de préciser les catégories des consignes renvoyant à ces guidages employés en particulier en Danse.

L'intérêt de l'étude de la contingence réside dans la caractérisation des guidages verbaux et gestuels utilisés selon les difficultés rencontrées par un élève, un groupe ou la classe. Ainsi, engager les élèves dans différentes tâches sous-entend « laisser advenir une multiplicité de réponses, trouver les moyens d'accompagner chacun dans sa recherche, donner du vocabulaire ou des consignes en fonction des besoins repérés dans l'observation du travail des élèves (Perez-Roux, 2013, p.164) ».

Afin de pallier les réticences liées à l'enseignement de la danse, nous pouvons évoquer la complémentarité des SCO et Sci comme une approche systémique des contenus en danse. En effet, ce cadre fournit une structure opérationnelle visant l'enseignement de la danse répondant à aux dimensions créatives et techniques de cette APSA.

Enfin, le dispositif d'évaluation par les pairs grâce à l'outil « les cartes » constitue une façon de faire « inspirante » pouvant être déclinée selon d'autres critères dans la même APSA mais aussi transféré à d'autres APSA.

Perspectives de nos recherches.

Nous pourrions envisager de transposer l'étude de la contingence dans l'enseignement d'une autre APSA à production de forme comme l'acrosport et émergente dans le domaine de l'EPS, comme le Yoga, par exemple. La même logique pourrait être envisagée concernant l'outil « les cartes ».

Par ailleurs, si les recherches présentées dans cette thèse ont analysé in situ l'activité des enseignantes et des élèves, aucune donnée à la première personne n'a été utilisée. Une nouvelle investigation centrée sur la conduite d'un enseignement coopératif, pourrait être enrichie par des entretiens d'auto confrontation aux côtés de l'observation de l'utilisation de la démonstration, par des enseignants étant spécialistes ou non de certaines APSA et de l'apprentissage en groupe.

Ainsi, les études centrées sur les pratiques enseignantes nous paraissent primordiales afin d'enrichir la formation des enseignants, car c'est bien « le développement des recherches fondées sur l'observation dans les classes qui permet de construire des outils d'analyse des pratiques et situations pédagogiques utilisables en formation professionnelle d'enseignants » (Altet, 1994, p.137). Par conséquent, analyser finement les interactions enseignants-élèves est important dans le but d'appréhender « la façon dont s'y prend l'enseignant (...) pour « maximiser le temps actif d'apprentissage », « proposer aux élèves des activités adaptées ». Ce sont bien les processus qu'il faut mieux connaître » (Altet, 2003, p.40). A l'instar de Bruner (1983, p.12), « nous devrions donc étudier avec la plus grande prudence l'ensemble des techniques permettant de préparer avec certitude des adultes compétents dans une société qui repose sur le système éducatif »

Références bibliographiques

Altet, M. (1991). *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : recherche sur les interactions pédagogiques, modes d'ajustement et décisions interactives des enseignants en classe*. Caen : CERSE.

Altet, M. (1993). *Styles d'enseignement, styles pédagogiques*. Dans la pédagogie : une Encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF éditeur.

Altet, M. (1993). *Styles d'enseignement, styles pédagogiques*. In J. Houssaye (Ed), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (p. 89 - 102). Paris : ESF

Altet, M. (1994). Note de synthèse : Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107(1), 123-139.

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies*, 27-40.

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10(1), 31-43.

Amade-Escot, C. (1997). Les contenus de l'éducation physique, contribution de deux programmes de recherche : Pedagogical Content Knowledge et Didactique de l'éducation physique. *Science et motricité (Paris)*, (32-33), 16-26.

Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. *Didactique de l'éducation physique : État des recherches*, 255-278.

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student perceptions in the classroom*, 1, 327-348.

Anciaux, F., Alin, C., Leher, M., & Mondor, R. (2002). L'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement. *Staps*, (2), 81-94.

Arnaud-Bestieu, A., & Amade-Escot, C. (2010). La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*. URL : <http://tfe.revues.org/1244>.

Ashby, W. R. (1991). Requisite variety and its implications for the control of complex systems. In *Facets of systems science* (pp. 405-417). Springer, Boston, MA.

Ashworth, F. H. (1983). *Teaching primary children to direct their own learning* (Doctoral dissertation, Theses (Faculty of Education/Simon Fraser University)).

Astolfi, J.P. (1993). Placer les élèves en « situation-problème ». *Probio revue*, 16(4).

Astolfi, J. P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). Chapitre 3. Conflit cognitif, conflit socio-cognitif. *Pratiques pédagogiques*, 2, 35-48.

Astolfi, J-P., & Develay, M. (2002). La Didactique des Sciences (6è ed.). Paris : Presses Universitaires de France : « Que sais-je ? ».

Astolfi, J. P., & Peterfalvi, B. (1997). Stratégies de travail des obstacles : dispositifs et ressorts. *Aster*.

Aubret, J., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir : les compétences en question*. FeniXX.

Bähr, I., & Wibowo, J. (2012). Teacher action in the Cooperative Learning model in the physical education classroom. In B. Dyson & A. Casey (Hrsg.), *Cooperative Learning in Physical Education: a research-based approach* (S. 27-41). London: Routledge.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

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

Banville, D., Richard, J. F., & Raïche, G. (2004). Utilisation des 11 styles d'enseignement de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada. *Avante*, 10, 32-44.

Barbot, A., & Grasset, L. (2010). *Le choix d'un seul objet d'enseignement par APSA pour l'EPS, de la 6ème à la Terminale : utopie ou "pas en avant" nécessaire. Que proposer à l'étude des élèves en EPS ?* Collection Les cahiers du CEDRE/CEDREPS, vol. 9.

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Beaudichon, J., Verba, M., & Winnykamen, F. (1988). Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant : une approche pluridimensionnelle. *Revue internationale de psychologie sociale*, 1, 129-141.

Ben Jomâa, H., & Terrisse, A. (2011). De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. *Éducation et didactique*, (5-3), 61-80.

Benedetti, D. (2018), Les gestes dans l'apprentissage en danse contemporaine, entre mise en mots et mise en corps, *Mov Sport Sci/Sci Mot*, 99 (2018) 3-8, Published online : 18 May 2018 DOI : 10.1051/sm/2018005.

Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational researcher*, 15(7), 5-13.

- Bernard, M. (2001). *De la création chorégraphique*. Paris : Centre national de la Danse.
- Bernicot, J., & Trognon, A. (2002). Aspects pragmatiques du langage, de la communication et de la cognition : état des recherches et perspectives. In J., Bernicot, A., Trognon, M., Guidetti & M., Musiol (Eds.), *Pragmatique et psychologie*, (pp. 13-32). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Berzin, C. (2000). Interactions de tutelle comme mode d'apprentissage à l'école ? *Psychologie française*, n°3, tome 45, 201-207.
- Berzin, C. (2005). Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêt et limites. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 36 (1), 7-15.
- Berzin, C. (2012). Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (179), 73-82.
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Montréal : Chenelière/Mac Graw-Hill.
- Bloom, B. S., & Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals: handbook I: cognitive domain*. New York : D. Mckay.
- Bonange, J.B. (1969). Renouveau pédagogique et expression corporelle. *Les cahiers du GREC*, 1, 5-6.
- Boulday, C., Cottinet, C., & Tanguy P., (2002). Des indicateurs comportementaux aux ressources sollicitées, trois illustrations, *Cahiers d'EPS de l'Académie de Nantes*, CRDP Pays de la Loire, 27.
- Bourgeois, E. (2018). Le développement de l'enfant : la contribution de Piaget au champ de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (79), 99-108.
- Bouthier, D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives*. Thèse de doctorat en Psychologie, non publiée. Université Paris V - Ecole Pratique des Hautes Etudes, Paris.
- Bouthier, D., & Durey, A. (1994). *Technologie des APS*. Paris : INRP.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, (1), 25-41.
- Boutin, G., & Julien, L., 2000. *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet M., & Leconte-Lambert C., (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire, *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110.

- Bronckart, J. P. (2015). Mais qu'est-ce donc qui advient... ou qui nous revient, au travers de la logique des compétences ? *Le français aujourd'hui*, (4), 113-126.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations Didactiques*. Paris : La pensée sauvage.
- Brun, M. (2013). *Inventer la leçon de danse : Regards croisés sur la transmission en milieux éducatifs*. CNDP-CRDP. Académie de Clermont-Ferrand : Repères pour agir, disciplines et compétences.
- Brun, M., & Perez T. (2006). « La notion de projet artistique au cœur des APA », *Revue EPS* n° 317
- Brunaux, H. (2015), « Les paradoxes de la médiation en danse contemporaine : un exemple sur le réseau de "la danse à l'école" ». In C. Camart, F. Mairesse, C. Prévost-Thomas et P. Vessely (dir.), *Les mondes de la médiation culturelle*, volume 2, l'Harmattan, coll. *Cahiers de la médiation culturelle*, p. 193-206.
- Bruneau, M., & Lord, M. (1983). *La parole est à la danse*. Québec : Éditions La liberté.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. S., & Mackworth, N. H (1970). How adults and children search and recognize pictures. *Human development*, 13(3), 149-177.
- Bulea Bronckart, E., & Bronckart, J. P. (2005). Pour une re-définition de la compétence comme processus dynamique. *Linguistique saussurienne et paradigme thermodynamique*, 187-232.
- Cadopi, M. (1994). Sportif et danseur : représentations pour l'action chez de jeunes pratiquants. *Enfance*, 47(2), 247-263.
- Cadopi, M. (2005). La motricité du danseur : approche cognitive. *Bulletin de psychologie*, (1), 29-37.
- Caltot, O., Carpentier, C., & Kogut, P. (2013). Les compétences attendues en EPS. Quels enjeux ? Quel enseignement ? Quels apprentissages ? Académie de Rouen, 2-16. Retrieved from https://eps.ac-rouen.fr/...EPS/2014_08_25_Enseigner_L'EPS_ROUEN.
- Campione, J. C., Shapiro, A. M., & Brown, A. L. (1995). Forms of transfer in a community of learners: Flexible learning and understanding. In A. McKeough, J. Lupart, & A. Marini (Eds.), *Teaching for transfer: Fostering generalization in learning* (pp. 35–68). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Carroll, W. R., & Bandura A. (1982). The role of visual monitoring in observational learning of action pattern : Making the unobservable observable, *Journal of Motor Behavior*, 14, 153-16.
- Chauvigné, C., & Coulet, J. C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 15-28.
- Cheffers, J. (1977). Observing teaching systematically. *Quest*, 28(1), 17-28.

Cicero, C., & Lafont, L. (2007). Interaction de tutelle et imitation modélisation interactive entre élèves : l'effet de la formation d'élèves-tuteurs en gymnastique sportive. *Bulletin de psychologie*, (4), 335-348.

Cogérino, G. (2015). Danse en EPS : les dilemmes du guidage vers la création. *Spirale-Revue de recherches en Éducation*, (56), 81-95.

[Couderc, S.](#) (2009). Portrait de l'artiste en interprète. [Nouvelle revue d'esthétique](#), (3), 9-10.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 97-110.

Crance, M. C., Trohel, J., & Saury, J. (2014). Construction d'une œuvre chorégraphique en collège et émergence d'une « compagnie de danse scolaire ». *Staps*, (1), 69-85.

Cremezi, S. (1997). *La signature de la danse contemporaine*. Paris : Chiron.

D'Arripe-Longueville, F., Fleurance, P., & Winnykamen, F. (1995). Effects of the degree of competence symmetry-assymetry in the acquisition of a motor skill in a dyad. *Journal of Human Movement Studies*. 28, 255-273.

D'Arripe-Longueville, F. D. (1998). *Contribution à l'identification de processus cognitifs et de mécanismes interactifs impliqués lors de l'acquisition en dyade d'une habileté motrice complexe* (Doctoral dissertation, Paris 10).

D'Arripe-Longueville, F. (2000). Relation d'aide et acquisition des habiletés motrices. *Congrès international de la Société française de psychologie du sport*, Paris, France (p.78-79).

D'hainaut, L. (1983). *Des Fins aux Objectifs : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles : Editions Labor.

Dalongeville, A., & Huber, M. (2001) *(Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Lyon : Chronique Sociale.

Darnis, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2005). Interactions dyadiques et niveau opératoire pour la construction de stratégies en handball chez des participants de 11–12 ans. *European review of applied psychology*, 55(4), 255-265.

Darnis, F., & Lafont, L. (2008). Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Education Physique et Sportive. *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 79(3), 69-83. DOI 10.3917/cips.079.0069.

De Ketele, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ? *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-36.

De Ketele, J. M. (2009). L'évaluation de l'école par les standards internationaux. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (52), 69-76.

De Ketele, J. M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, (1), 59-74.

De Landsheere, G. & Bayer, E. (1969). *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation et de la Culture.

- De Montmollin, M., & Leplat, J. (1984). Les cadres travaillent-ils ? A propos d'un ouvrage de Luc Boltanski. *Le travail humain*, 47(1), 89-93.
- De Vecchi, G. (2010). *Aider l'élève à apprendre. Profession enseignant*. Paris : Hachette Éducation.
- De Vecchi, G. (2007). *Enseigner par situations-problèmes. Guide de poche de l'enseignant*. Paris : Delagrave.
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette Livre.
- Delattre, J. (1993). Situation-problème, faisons le point. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 10(1), 7-20.
- Delignières, D. (2004). L'acquisition des coordinations complexes : l'approche dynamique. In La Rue, J. & Ripoll, H. (Eds), *Manuel de Psychologie du Sport, tome 1* (pp. 395-407). Paris: Éditions Revue EPS.
- Delignières, D., & Duret, P. (1995). *Lexique thématique en sciences et techniques des activités physiques et sportives*. Paris : Vigot.
- Delignières, D., & Garsault, C. (2004). Libres propos sur l'Éducation Physique. *Paris : Editions Revue EPS*. 224, 31-40.
- Delignières, D., & Garsault, C. (1998). Apprentissage, culture et utilité sociale : la question du plaisir en EPS. *Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécessité*, 177-180.
- Delignières, D., & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus en EPS. 242, 9-13. *Paris : Editions Revue EPS*.
- Delga, M., Flambard, M. P., Le Pellec, A., Noe, N., & Pineau, P. (1990). Enseigner la danse. *Éducation Physique et Sport*, 226, 54-58.
- Demaizière, F. (2004). Ressources et guidage : définition d'une co-construction. *Notions en question*, (8), 81-103.
- Denis, M. (1989). Approches cognitives de l'image mentale. *Intellectica*, 8(2), 85-107.
- Dessus, P. (1995). La planification de séquences d'enseignement, du novice à l'expert. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, (4), 7-23.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human relations*, 2(2), 129-152.
- Dhellemmes, R. (2004). Des situations de "Ré(v)férence" aux formes de pratique scolaire. IA IPR EPS, Académie d'Aix-Marseille, [CEDRE/CEDREPS](#). *Collection "Les cahiers du CEDRE/CEDREPS" : EPS et pratiques sociales des APSA : révérence ou référence ?*, (4), 67-78.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Diérendonck, C, Loarer, E., & Rey, B. (2014) *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A. N. (1976). Social interaction and cognitive development: Further evidence. *European Journal of Social Psychology*, 5(3), 367-383.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter éditions.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Doly, A.-M., 1997, Métacognition et médiation à l'école, in *La métacognition, une aide au travail des élèves*, s/d Mangeat, M. & Meirieu, P., Paris : ESF, p. 17-61.
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Duda, R., & Riley, P. (1990). *Learning Styles : Proceeding of the first European Seminar*. Nancy : Presse Universitaire.
- Dugué, E. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du travail*, 273-292.
- Dumortier, J.-L. (2006). À propos des tâches-problèmes de communication. *Le Langage et l'Homme : Revue de didactique du français*, 41 (1), 9-22.
- Durand, M. (2000), L'enseignement en milieu scolaire. Robert Laffont. Revue EPS.
- Durand, M. (1999). Efficacité, expertise et expérience en enseignement : réflexion méthodologique et théorique. *Recherches en EPS : bilan et perspectives*, 93-103.
- During, B. (1989). Ressources et conduites motrices. *Énergie et conduites motrices, INSEP, Paris*.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Ensergueix, P. (2010). La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes (Doctoral dissertation). Université de Bordeaux, Bordeaux.
- Ensergueix, P., & Lafont, L. (2009). La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices. *Paris : Carrefours de l'éducation*. 27(1), 37-52.
- Ensergueix, P., & Lafont, L. (2011). Impact of trained versus spontaneous Reciprocal Peer Tutoring on adolescent students. *Journal of Applied Sport Psychology*. 23, 381-397.

Ensergueix, P., & Lafont, L. (2011). Tutorat réciproque entre pairs : formation d'élèves-tuteurs et conséquences cognitives et motrices en tennis de table. Paris : AFRAPS.

Epinoux, N. (2014). *Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège : enjeux et perspectives. Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences Physiques* (Doctoral dissertation, Université de Bordeaux).

Escalié, G., Legrain, P., & Lafont, L. (2018). L'apprentissage coopératif en « groupe d'experts » et la professionnalisation des futurs enseignants : un exemple en éducation physique et sportive. *Carrefours de l'éducation*, (2), 161-176.

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. In *Colloque Condition (s) enseignante (s), conditions pour enseigner : enjeux et réalités*.

Escalié, G., Recoules, N., Lafont, L., & 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. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (37).

Fabbri, V. (2006). Langage, sens et contact dans l'improvisation dansée. In Boissière, A. & Kintzler, C. (Eds.). *Approche philosophique du geste dansé. De l'improvisation à la performance*. 83-101. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Falardeau, É., & Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, (4), 71-84.

Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. London : Routledge Falmer.

Falco, A. (2013). Situations complexes en EPS : la nécessité d'accompagner la conception et les mises en oeuvre d'un enseignement par compétences. *Revue Enseigner l'EPS*, 261, 20-28.

Falco, A. & Lafont, L. (2012). Situations complexes en EPS.. Paris : *Éditions Revue EPS*, (353), 36-39.

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 Comparatistes en Didactique, Marseille, 9-12 janvier 2013.

Falco, A., Darnis-Paraboschi, F., Escalié, G., & Lafont, L. (2014). Socle commun et EPS. Situation complexe en EPS, éléments d'une démarche d'enseignement questionnée. *EPS: Revue éducation physique et sport*, (362), 42-45.

Famose, J. P. (1983). Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information. *Dossiers EPS*, 1, 9-21.

Famose, J. P. (1993). *Cognition et performance*. Paris : INSEP-Editions.

- Fanton-Bayrou, M.F et Lafont, L. (2020). Articulation entre “cognition collective“ et « cognition individuelle », l'exemple de l'évaluation entre pairs pour une situation complexe en danse. *Revue de l'année de la recherche en Sciences de l'Éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Fanton-Bayrou, M.F. (2019). Processus de création et processus institutionnel. *Revue de l'année de recherche en Sciences de l'Éducation*, (87-94). Paris : L'Harmattan.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie historique du champ chorégraphique*. Paris : La Dispute.
- Félix, J.J. (2011), *Enseigner l'art de la danse ? Pédagogies en développement*. Paris : De Boeck.
- Foot, H., & Barron, A. M. (1990). Friendship and task management in children's peer tutoring. *Educational Studies*, 16(3), 237-250.
- Forest, E. (2017). *Interroger les "manières d'enseigner" l'éducation physique en France à la lumière d'une comparaison France-Suède : les usages didactiques de la démonstration dans les activités de production de formes*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée, Université de Toulouse.
- Friedmann, W. (1956). Some Impacts of Social Organization on International Law. *American Journal of International Law*, 50(3), 475-513.
- Froissart, T., & Lemonnier, J. M. (2020). Une révolution artistique manquée en éducation physique scolaire ? De l'expression corporelle aux activités physiques artistiques (1967 à nos jours). *Sciences sociales et sport*, (1), 75-100.
- Gaillard, J. (2004). L'improvisation dansée : risquer le vide. Pour une approche psycho-phénoménologique, De l'improvisation à la performance, 71-80.
- Gal-Petitfaux, N. (2000). *Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'éducation physique et sportive en situation d'enseignement de la natation : le cas des situations de nage » en file indienne"* (Doctoral dissertation, Montpellier 1).
- Gal-Petitfaux, N. (2015). L'activité de l'enseignant d'Éducation physique chevronné en début de leçon : interactions et engagement intentionnel. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (34).
- Garcia, M-C., Cogérino, G., & Fouilhoux, B. (2014). « À propos d'Artistique.... ». *Staps* 1(103), 17-22. Paris : AFRAPS.
- Garmston, R. J. (1998). The Persuasive Art of Presenting: Becoming Expert Teachers: Part One. *Journal of Staff Development*, (19), 60-62.
- Geary, D. C. (2007b). Educating the evolved mind: Reflections and refinements. In J. S. Carlson & J. R. Levin (Eds.), *Educating the evolved mind : Conceptual foundations for an evolutionary educational psychology* (pp. 177-203). Greenwich, CT : Information Age.
- George, C. (1988), « Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales ». In : P. Perruchet (Ed.) : *Les automatismes cognitifs* (pp. 103-137). Liège-Bruxelles : Mardaga.

Gérard, F. M. (2008), *La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain*, in Ettayebi, M., Operti, R., & Jonnaert, P. (Éd.). *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris : L'Harmattan, pp. 167-183.

Gillet, P. (1991). *Construire la formation*. Paris: ESF.

Gillet, J. C. (1998). *Animation et animateurs. Le sens de l'action*. Technologie de l'action sociale. Paris : L'Harmattan.

Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 35-49.

Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and instruction*, 6(3), 187-200.

Gillies, R.M. (2004b). The effects of communication training on teachers' and students' verbal behaviours during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 257-279.

Gillies, R. M. (2008). The effects of cooperative learning on junior high school students' behaviours, discourse and learning during a science-based learning activity. *School Psychology International*, 29(3), 328-347.

Gilly, M., Fraise J., Roux J.P. (1988) Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. In A.N. Perret- Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp.73-92). Fribourg, Del Val.

Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A., & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of educational psychology*, 98(4), 732.

Glatthorn, A. A. (1993). Outcome-Based Education: Reform and the Curriculum Process. *Journal of Curriculum and supervision*, 8(4), 354-64.

Gonzalez, J., & Wagenaar R. (2007). *Contribution des universités au processus de Bologne. Une introduction*. Bilbao : Tuning Project.

Goodyear, V., & Dudley, D. (2015). "I'm facilitator of learning!" Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. *Quest*, 67(3), 274-289.

Guichard, D. (2009). Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, (1), 19-35.

Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.

Guisgand, P., & Tribalat, T. (2001). *Danser au lycée*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Guisgand, P. (2002). À propos d'interprétation en danse. *Revue DEMéter*, (2), 16.

- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. *Centre for Contemporary Cultural Studies (ed.) Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies*, 79, 128-38.
- Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée : regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine* (Doctoral dissertation, Conservatoire national des arts et métiers-CNAM).
- Harbonnier-Topin, N., & Barbier J.-M. (2012). How setting helps doing, and doing allows to see more. The process of imitation in the dance class. *Research in Dance education*. 12. DOI : 10.1080/14647893.2012.677423.
- Harbonnier-Topin, N., & Barbier J.-M. (2014). L'apprentissage par imitation en danse : une « résonance » constructive ? *STAPS*. 103, 53-58.
- Harbonnier-Topin, N., Dussault, G., & Ferri, C. (2016). Regards croisés sur deux pratiques d'analyse du mouvement. L'analyse du mouvement selon Laban (LMA) et l'analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (AFCMD). *Recherches en danse*, (5).
- Hastie, P. A., & Siedentop, D. (2006). 3.2 The classroom ecology paradigm. *Handbook of physical education*, 214.
- Houdé, O., & Winnykammen, F. (1992). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 98(1), 83-103.
- Housner, L. D. (1984). The role of visual imagery in recall of modeled motoric stimuli. *Journal of Sport Psychology*, 6 (2).
- Huesca, R. (1993). Peut-on appréhender les activités physiques artistiques ? *Revue EPS*, (244), 49-51.
- Jenkinson K. A., Naughton G., & Benson A. C. (2013). Peer-assisted learning in school physical education, sport and physical activity programmes : a systematic review. *Phys. Educ. Sport Pedagogy* 19, 253–277 doi : 10.1080/17408989. 2012.754004.
- Johsua, S. (2002). La popularité pédagogique de la notion de " compétence" peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure. *L'énigme de la compétence en éducation*, 115-128.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement.
- Johnson, D.W., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN : Intercation Book Company.
- Johnson, R. (2004). Peer assessments in physical education. *Journal of physical education, Recreation & Dance*, 75(8), 33-40.
- Jonnaert, P. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique ?. *Canadian journal of science, mathematics and technology Education*, 1(2), 223-230.
- Jonnaert, P. (2002). Une notion tenace. *Cahiers pédagogiques*, 408(6).

- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de "l'agir compétent"*. Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- Jorro, A. (2015). Savoirs et compétences : Valse-hésitation ou nouvelle alliance ?. *Le français aujourd'hui*, (4), 25-34.
- Kerlan, A. (2013). À la source éducative de l'art. *Staps*, (4), 17-30.
- Kohler, M. (1998). La démonstration partielle des enseignants d'EPS en gymnastique sportive : une technique corporelle pour une meilleure représentation du geste. *Dossier EPS n° 39*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Kohler, M. & Nachon, M. (2002) Rôle et place de la démonstration partielle dans l'enseignement de la gymnastique sportive chez deux populations d'enseignants. *e.JRIEPS*, 1, 36-48. <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal1/kohler1.pdf>.
- Knapp, B. (1971). *Sport et motricité*. Paris : Edition Vigot 1971.
- Lafont, L. (1994). Modalités sociales d'acquisition d'habiletés motrices complexes (Doctoral dissertation). Université de Paris V : Orsay.
- Lafont, L. (1998). Interactions sociales dissymétriques et acquisition des habiletés motrices. Actes des journées d'études de la SFPS, Poitiers, 19-20 mars 1998.
- Lafont, L. (2002). Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescentes de 12 à 15ans. *STAPS*. 58(2), 69-79.
- Lafont, L. (2002)b, Technique et didactique de l'EPS, *Staps*, (59), 57-70.
- 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 Durand, M., & Saury, J. (dir). *Interaction et Apprentissage*, coordonné par Darnis, F, collection « Pour l'action », éd. EPS.
- Lafont, L. (2012). Cooperative learning and tutoring in sports and physical activities. *Cooperative learning in physical education: A research based approach*, 136-149. London: routledge.
- Lafont, L. (2014) Approche pluridimensionnelle des acquisitions : le cas des habiletés motrices et de l'intervention en EPS in Quidu, M. (2014). *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS*. Les sciences du sport en mouvement. (p.403-423).
- Lafont, L., & Bouthier, D. (2004). « *Plaisir d'enseigner, désir d'apprendre : techniques corporelles et techniques d'intervention, enjeux et usages en didactique de l'EPS* ». In Carlier, G., (dir). *Enseigner l'EPS ou si on parlait du plaisir d'enseigner*. AFRAPS, 2004, p. 85-98.

- Lafont, L., & Chaze-Capmartin, S. (2010, June). La cooperación entre iguales y la adquisición de habilidades motrices en la dimensión artística : complementariedad entre aproximaciones cuantitativa y cualitativa, el ejemplo del acrosport. In *Actas del VII congreso internacional de actividades físicas cooperativas, Valladolid* (Vol. 30).
- Lafont, L., Cicero, C., Martin, L., Vedel, A., & Viala, M. (2005). Apports de la psychologie sociale à l'intervention en EPS : rôle des interactions tutorielles et des " coping " modèles. *Communication orale présentée lors de la biennale de l'ARIS. Louvain-La-Neuve*, 20-22.
- Lafont, L., & Desages, H. (1999). Les interactions de tutelle en EPS : influence de la nature de la tâche motrice in Actes du 8 Congrès International de l'Association des chercheurs en Activités Physiques et Sportives. *Macolin Suisse*, 396-397.
- Lafont, L. & Fanton-Bayrou, M.F. (2017). Demonstrations and tutoring in contemporary dance in secondary school in complex and specific learning situations: taking account of diversity and gender differences.
- Lafont, L., & Gerville-Réache, L. (2000). Analyse des interactions tuteur–novice pour l'acquisition des habiletés motrices : Le modèle de Markov. In *Congrès International de la société française de psychologie du sport* (pp. 250-251).
- Lafont, L., & Martin, L. (2014). Apprentissage et enseignement dans les activités physiques à dimension artistique : considérations théoriques et résultats de recherches. *STAPS*. 103(1), 39-52.
- Lafont, L., Pacher, C., Detammaeker, D., Serec, S., & Fanton-Bayrou, M. F. (2020). Enseigner les danses traditionnelles aujourd'hui : entre traditions et innovation. *Recherches en danse*, (9).
- Lafont, L., Proeres, M., & Vallet, C. (2007) Cooperative group learning in a team game: Role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education*, 10(1): 93-113.
- Lafont, L., & Winnykamen, F. (1999). Co-operation and competition in children and adolescents. *Psychology for physical educators*, 379-404.
- Lafortune, L., Jacob, S. & Hébert, D., 2003, *Pour guider la métacognition*. Collection Éducation Intervention, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lamotte, V. (2009). *Guide de lecture des textes officiels de l'EPS. Programme 2009-2010*, Joinville-le-Pont : Actio.
- Lamour, H. (1986). *Traité thématique de pédagogie de l'EPS*. Paris : Vigot.
- Laugier, C., & Cadopi, M. (1996). Representational guidance of dance performance in adult novices: Effect of concrete vs abstract movement. *International journal of sport psychology*. 27(1), 91–108
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1997). De la compétence à la navigation professionnelle, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1997. *Formation Emploi*, 65(1), 124-124.

Le Boterf, G. (2000). Construire les compétences individuelles et collectives, Paris, Éditions d'Organisation, 2000. *Formation Emploi*, 88(1), 75-75.

Le Briquer, Y. (2017). *L'apprentissage par situation complexe en EPS au collège, rôles de la coopération et de la compétition en natation de vitesse chez des élèves de 5ème* (Doctoral dissertation, Bordeaux).

Le Briquer, Y., Lafont, L. (2022). « Co-construction et diffusion des savoirs issus d'expérimentations et d'observations en classe : l'exemple du GPR de l'académie de Bordeaux, eJRIEPS [En ligne], Hors-série N°5 | 2022, mis en ligne le 01 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/8105> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.8105>.

Lemonnier, J.-M. (2014). « L'indétermination de la danse à l'école : l'offre socioculturelle face aux enjeux éducatifs » – in : M. Attali et J. SaintMartin (éds.) *A l'école du sport : épistémologie du XIXe siècle à nos jours (137-167)*. Louvain la Neuve : De Boeck.

Lenoir, Y., & Tochon, F. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche & formation*, 47(1), 9-23.

Lenzen, B. (2015), La verbalisation dans les tâches motrices. Dans quelles conditions et pour quelles finalités ? *Formation et pratique d'enseignement en question*, n°9, p.77-85.

Leplat, J. , Schmidt, K., Rasmussen, J., Brehmer, B. (1991). Cooperative work: A conceptual framework. *Distributed decision making: Cognitive models for cooperative work*, 75-110.

Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, (123), pp-101.

Loquet, M. (2007). Les techniques didactiques du professeur. In Amade-Escot, C. (dir.), *Le didactique* (p. 49-62). Paris : Éditions Revue EP.S.

Loquet, M. (2017). La notion de parenté épistémique : une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège. *Recherches en éducation*, (29). URL : <http://journals.openedition.org/ree/2923> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2923>.

Lorence, B. (2002). Le tutorat entre enfants. *Association des enseignants et chercheurs en Sciences de l'Éducation*. <http://aecse2001.univ-lille.fr/cdrom/Coms/Lorence.htm>.

Louppe, L. (2002). Poétique de la danse contemporaine (2e édition). [Contredanse La Pensee Du Mouvement](#) 25 Avril 2002. [Arts et spectacles](#).

Lubart, T. (2010). Cross-cultural perspectives on creativity. *The Cambridge handbook of creativity*, 265-278.

Malcou, G., & Trehet, B. (2007). Revue Contact EPS. Académie Orléans-Tours. http://eps.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/ipr/dossier_revue_contact/contact2007.

Maradan, O. (2008). L'espace curriculaire entre horizon et plancher. *Compétences et contenus: les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck, 65-84.

- Marc, E., & Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Martin, L. (2011). Efficacité comparée des différents « modèles ajustés » pour l'acquisition de tâches gymniques : rôle des « coping modèles » et de l'Imitation Modélisation Interactive (Doctoral dissertation). Université de Bordeaux 2 : Bordeaux.
- Martinand, J.-L. (1987). Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°1/2, 23-30.
- Matmati, W. (2019). *Procédures de guidage pour l'enseignement par situation complexe: rôle des caractéristiques des enseignants et de la nature des habiletés à acquérir* (Doctoral dissertation, Bordeaux).
- Matmati, W., Fanton-Bayrou, M.F., & Lafont, L. (2020). *Approche comparative des procédures de guidage en Danse et en Course d'orientation : complémentarité entre approches socio cognitive et socioculturelle, dynamiques temporelles*. ARCD.
- McCullagh, P., & Weiss, M. R.(2000-2001). Modeling: Considerations for motor skill performance and psychological responses. In R.N, Singer, H.A, Hausenbaus et C.MJanelle (Eds). *Handbook of sport psychology* (2nd ed, pp. 205-238). New York: Wiley.
- McCullagh, P., Weiss, M. R., & Ross, D. (1989). Modeling considerations in motor skill acquisition and performance: An integrated approach. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 17(1), 475-513.
- Meirieu, P. (1990). La pédagogie différenciée est-elle dépassée ? *Cahiers pédagogiques (Cannes)*, (286), 48-52.
- Meirieu, P. (1992). L'inavouable et/est l'essentiel. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, (27), 7-41.
- Meirieu, P., & Develay, M. (1993). *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous* (2^{ème} éd.). Paris, ESF (1^{re} éd. 1992).
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morgan, K., Sproule, J., & Kingston, K. (2005). Teaching styles, motivational climate and pupils' cognitive and affective responses in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 1-27.
- Morrison, C. D. (2014). From 'sage on the stage' to 'guide on the side': A good start. *International Journal for the scholarship of teaching and learning*, 8(1).
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education: From command to discovery*. MacMillan : Publishing Company.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education (5th ed.)*. Boston: Benjamin Cummings.

- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education (1st online ed.). Retrieved January 3, 2009, from <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook>.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. *Handbook of research on teaching*, 4, 877-904.
- Necker, S. (2010). Faut-il danser pour faire danser à l'école ? Le corps de l'enseignant à l'épreuve de la transmission. *Staps*, (3), 75-84.
- Newell, K. M., & Walter, C. B. (1981). Kinematic and kinetic parameters as information feedback in motor skill acquisition. *Journal of human movement studies*, 7(4), 235-254.
- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185-194.
- Overby, L. Y. (1990). The use of imagery by dance teachers—development and implementation of two research instruments. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(2), 24-27.
- Paillard, J. (1971). Les déterminants moteurs de l'organisation de l'espace. *Cahiers de psychologie*, 14(4), 261-316.
- Paillard, J. (1980). Le corps situé et le corps identifié. *Rev. Méd. Suisse Romande*, 100(2), 129-141.
- Panofsky, E. (1969). *L'œuvre d'art et ses significations. Essais sur les « arts visuels »*. Paris : Gallimard.
- Paris, S. & Winograd, P., 1990, How metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. In *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale : Beau Fly Jones, p.15-51.
- Pastré, P., & Samurçay, R. (2001). Travail et compétence : un point de vue de didactiens. Activité de travail et dynamique des compétences, in Je Leplat et M. de Montmollin, (dir.), Les compétences en ergonomie, (p. 147-160). Toulouse : Octares.
- Pavlik, K., & Nordin-Bates, S. (2016). Imagery in dance : A literature review. *Journal of Dance Medicine & Science*, 20(2), 51-63.
- Perez, T., (2001) « Danser les Arts », Nantes, Centre Régional de Documentation Pédagogique des Pays de Loire.
- Perez, T. (2005). Danser en milieu scolaire. Document pédagogique CUFOCEP. [http://www.cufocep.be/Documents_pedagogiques/Expression/Danser-en-milieu-scolaire Perez 2005](http://www.cufocep.be/Documents_pedagogiques/Expression/Danser-en-milieu-scolaire_Perez_2005).
- Perez, T., & Thomas, A. (1994). *Danse EPS : Danser en milieu scolaire*. CRDP des Pays de la Loire.
- Perez, T., & Thomas, A. (2001). *Danser les arts*. Paris : CNDP.

- Perez-Roux, T. (2009). Évolution des textes, interprétations des enseignants et rapport à la discipline : le cas de l'EPS. *Spirale-Revue de Recherches en Éducation*, 43, 201-213.
- Perez-Roux, T. (2014) « Enseignement de la danse et rapport(s) au corps : quels enjeux identitaires ? », premier symposium franco-brésilien : Corps, Education et Culture du Mouvement, Montpellier 1-3 octobre 2014.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2000). L'école saisie par les compétences. *Quel avenir pour les compétences*, 21-41.
- Perrenoud, P. (2011). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*. Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2018). *Quand l'école prétend préparer à la vie... développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF Sciences Humaines.
- Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet M. (Eds), (1988). *Interagir et Connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset (Fribourg): DelVal.
- Petiot, O., & Visioli, J. (2017). Le dilemme entre la gestion collective et la gestion individuelle de la classe par un enseignant d'EPS expert exerçant en milieu difficile: une étude exploratoire. *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*, (95), 65-79.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris : P.U.F.
- Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement. Paris : PUF.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *L'image mentale chez l'enfant*. [The mental image in the child]. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piéron, M., & Carreiro Da Costa, F. (1995). L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives. *Revue de l'Education Physique*, vol.35, 4, pp.161-162.
- Piéron, M., Delfosse, C., Ledent, M., & Cloes, M. (2000). Les caractéristiques de l'enseignant expert. *Revue de l'Education physique*, 40(4), 173-180.
- Pinok, (Bertrand, M.) & Matho (Dumont, M.). (1976). *Dynamique de la création : Le mot et l'expression corporelle*. Paris : Vrin.
- Poirier-Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes : une stratégie de pensée. La résolution de problèmes en enseignement. Perspectives en Éducation*. Bruxelles : DeBoeck.
- Postic, M., & Mialaret, G. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Poulton, E. C. (1957). On prediction in skilled movements. *Psychological bulletin*, 54(6), 467.
- Poussin, B., Dénervaud, H., & Lenzen, B. (2013). La contribution de l'Education Physique au développement de la démarche réflexive des élèves : quelles techniques didactiques mises en œuvre par les enseignants lors d'un cycle de volleyball ? *eJIRIEPS*, (30), 53-69.

- Puozzo, I. C. (2016). *La créativité en éducation et formation : Perspectives théoriques et pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Rancière, J. (2000). Du partage du sensible et des rapports qu'il établit entre politique et esthétique. *Hors collection*, 12-25.
- Récopé, M. (1990). La question de la gestion des ressources : positionnement théorique in APS, efficacité motrice et développement de la personne. *Clermont-Ferrand, AFRAPS*.
- Rey, B. (2015). *Le rapport aux savoirs au cœur de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique. *Science & motricité : Revue scientifique de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, (42), 47-58.
- Rivière, C., & Lafont, L. (2014). Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS. *Carrefours de l'éducation*, (1), 175-190.
- Robinson, J. (1988). *L'enfant et la danse*. Paris : Chiron.
- Rochex, J.Y. (1997). L'œuvre de Vygotsky : fondements pour une psychologie historico-culturelle. PP 105-147. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 105-147.
- 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 scolaires. *Pédagogie en développement*.
- Roegiers, X., & De Ketele, J. M. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2006). La pédagogie de l'intégration en bref. *Rabat, mars*. <http://htarraz.free.fr/college/prof/pedagogieROGIERES>.
- Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Pédagogie en mouvement. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : des situations complexes pour évaluer les élèves*. De Boeck : Paris.
- Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2011). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2016). *Un cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences. Réflexion en cours n°4 sur Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage*, (4). School Education Gateway.
- Roegiers, X. (2017). De la connaissance à la compétence. Évaluer le potentiel d'action par un QCM « Recherche fondamentale inédite ». [Peter Lang AG](#).

- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme "compétences" en éducation. *Enjeux*, (37), 132-142.
- Sallaberry, J.C., 2009, L'apport du concept de représentation dans les questions de l'identité et de l'appartenance, in *Management et Cognition — Pilotage des organisations : questions de représentations*, s/d Claverie B., Sallaberry J.C. & Trinquecoste J.F., Paris : L'Harmattan (Cognition et Formation), p.23-47.
- Sallaberry, J. C. (2020). Cognition individuelle et cognition collective. *Ingénierie cognitive*, (4), 1-16.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences. *Éducation permanente*, 123(2), 13-31.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (dirs.) (2007) *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR.
- Serre, J.C. (1984). La danse parmi les autres formes de motricité. *La recherche en danse*, 3, 135-156.
- Serre, J. C., & Enseps, E. D. (1976). Danse et créativité. *Revue EPS*, (142), 38-40.
- Siedentop, D., & Eldar, E. (1989). Expertise, experience, and effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(3), 254-260.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement ? *Psychological bulletin*, 94(3), 429.
- Shepard, R. N., & Cooper, L. A. (1982). *Mental images and their transformations*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Soëtard, M. (1999). Expérience. *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, 248-257.
- Sorignet, P. E. (2008). Qu'est-ce que créer ?. *Regards sociologiques*, (35), 37-53.
- Sutter, M. (2009). Individual behavior and group membership: Comment. *American Economic Review*, 99(5), 47-57.
- Tanguy, L., & Ropé, F. (1994). Savoirs et compétences. *De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : Éditions L'harmattan.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*, 27-56.
- Tardif, J. (1996). Une condition incontournable aux promesses des NTIC en apprentissage : une pédagogie rigoureuse. In *Trabajo presentado en el 14e. Colloque de l'AQUOPS, Québec*.
- Tardif, J. (2015). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie collégiale*. 16 (3), 36-44.

- Tardif, J., Désilets, M., Paradis, F., & Lachiver, G. (2015). Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 6 (2), 14-19.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses Université Laval.
- Terret, T., Cogérino, G., & Rigowski, I. (2006). Pratiques et représentations de la mixité en EPS. *Revue EP&S. Collection : Recherche et formation*.
- Terwel, J., Gillies, R. M., Van den Eeden, P., & Hoek, D. (2001). Co-operative learning processes of students: A longitudinal multilevel perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 71(4), 619-645.
- Tochon, F. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche & formation*, 47(1), 89-103.
- Tomasello, M., & Call, J. (1997). Primate Cognition. 24(3), 351-361. New-York : Oxford University Press.
- Topping, K. J., & Bryce, A. (2004). Cross-age peer tutoring of reading and thinking: Influence on thinking skills. *Educational Psychology*, 24(5), 595-621.
- Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Routledge.
- Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 55-87). Springer, Dordrecht.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20-27.
- Touboul, A., Carnus, M. F., & Terrisse, A. (2011). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive : analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française. *Recherches en didactiques*, (2), 47-63.
- Tribalat, T. (1996). Danse et éducation physique, *Hyper*, (191).
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Tudge, J. R., & Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human development*, 36(2), 61-81.
- Ubaldi, J. L. (2006). *L'EPS dans les classes difficiles : Entre fils rouges et lignes jaunes*. Ed. Revue EPS.
- Van de Pol, J., & Elbers, E. (2013). Scaffolding student learning: A micro-analysis of teacher–student interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(1), 32-41.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2009). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22(3), 271-296.

- Van Gog, T., Paas, F., Marcus, N., Ayres, P., & Sweller, J. (2009). The mirror neuron system and observational learning: Implications for the effectiveness of dynamic visualizations. *Educational Psychology Review*, 21(1), 21-30.
- Vallat, C. (2012). *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois* (Doctoral dissertation, Toulouse 2).
- Verba, M., & Winnykamen, F. (1992). Expert-novice interactions: Influence of partner status. *European journal of psychology of education*, 7(1), 61-71.
- Viala, M., & Lafont, L. (2006). Tutorat entre enfants et apprentissages moteurs, formation tutorielle : la différence entre des tuteurs non formés et des tuteurs formés. In Carlier, G., Bouthier, D. & Bui-Xuan, G. (Eds.). *Intervenir dans les activités physiques, sportives et artistiques*. Louvain-La-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, p. 311-315.
- Vincent-Morin, M., & Lafont, L. (2005). Learning-method choices and personal characteristics in solving a physical education problem. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(3), 226-242.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2011). Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe « Réseau Ambition Réussite ». *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (22).
- Vygotsky, L. (1997), *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sciales.
- Weiss, M. R., Ebbeck, V., & Rose, D. J. (1992). "Show and tell" in the gymnasium revisited: Developmental differences in modeling and verbal rehearsal effects on motor skill learning and performance. *Research quarterly for exercise and sport*, 63(3), 292-301.
- Weiss, M. R., McCullagh, P., Smith, A. L., & Berlant, A. R. (1998). Observational learning and the fearful child: Influence of peer models on swimming skill performance and psychological responses. *Research quarterly for exercise and sport*, 69(4), 380-394.
- Weiss, M., McCullagh, P., Smith, A., & Berlant, A. (1998). Influence of peer models on children's performance, self-confidence and fear of swimming. *Observational Learning and the Fearful Child*, 51(6), 1-4.
- Wibowo, J., Bähr, I., & Groben, B. (2014). Scaffolding as an instructional model for the cooperative learning model in physical education. *Australian Council for Health, Physical Education, and Recreation Magazine*, 21(2-3), 15-18.
- Wilén, W., Ishler, M., Hutchison, J., & Kindsvatter, R. (2000). *Dynamics of effective teaching*. Addison Wesley Longman, Inc., Allyn & Bacon, Order Processing Department, PO Box 10695, Des Moines, IA 10695.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational psychologist*, 30(4), 173-187.
- Winnykamen, F. (1987). *Imitation-modélisation : modalités sociales des acquisitions* (Doctoral dissertation, Paris 5).
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant*. Paris : PUF.

- Winnykamen, F. (1996). Expert et/ou tuteur : les comparaisons entre dyades adulte/enfant et enfant/enfant peuvent-elles éclairer les processus de guidage. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, (2), 13-35.
- Winnykamen, F. (1998). Approche psychologique de la tutelle. *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, 29-58.
- Winnykamen, F., & Lafont, L. (1990). Place de l'imitation-modélisation parmi les modalités relationnelles d'acquisition : le cas des habiletés motrices. *Revue Française de Pédagogie*. 92 (1), 23-30.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Arcueil : Éducation permanente*, 135, 57-69.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17 (2), 89-100.
- Wood, D., Wood, H., & Middleton, D. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International journal of behavioral development*, 1(2), 131-147.
- Yoder, L.J. (1993) Cooperative learning and dance education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 64 (5): 47-51.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris : Éditions Liaisons.

LISTE DES TABLEAUX

Chapitre 1

Figure (1) : Les caractéristiques de la pédagogie de l'intégration, schéma inspiré de Roegiers (2011).....	53
Tableau (1) : Évolution des programmes EPS (2008 à 2015) : synthèse personnelle à partir de Bertrand (2015).....	56
Tableau (2) : Articulation des différents éléments du programme en EPS (rédigé à partir des programmes de 2015).....	58
Figure (2) : Les compétences du socle articulées autour des problématiques liées à l'enseignement par compétence. (Synthèse inspirée par Falco & Lafont, 2012).....	64
Figure (3) : Articulation des concepts référant à la situation problème (inspirée du texte de Roegiers, 2000).....	66
Figure (5) : Points communs situation complexe/situation problème.....	71

Chapitre 2

Tableau (1) : Les procédés de composition et leurs effets et classification des procédés de composition selon leur niveau de difficulté. Les paramètres de composition proposés selon les cycles d'enseignement. Tableau construit selon des réflexions personnelles.....	88-89
Tableau (2) : Les techniques de composition en relation avec différents paramètres en danse à partir de Perez (2001) Danser en milieu scolaire.....	90
Tableau (3) : Explication des notions « le divergent » et « le convergent » (synthèse personnelle à partir de Perez & Thomas, 1994).....	93
Tableau (4) : Les différentes catégories d'inducteurs à partir de Perez (2001).....	95
Schéma (1) : Les fonctions de l'inducteur (synthèse personnelle à partir de Perez & Thomas (2001).....	96
Schéma (2) : Les transformations cognitives et motrices durant le processus de création : synthèse personnelle à partir de Perez & Thomas (2001).....	96
Schéma (3) : les différentes étapes du processus de création, synthèse personnelle à partir de Perez & Thomas (2001, p.49).....	98
Tableau (5) : Synthèse des axes développés au sein des programmes de collège (2015).....	102
Tableau (6) : Du processus de création à l'évaluation. Synthèse personnelle des principales notions abordées dans ce chapitre à partir de Perez & Thomas (2006).....	108

Chapitre 3

Figure (1) : Dispositif dyadique et adaptation du guidage (inspiré de Lafont, 2010).....122

Figure (2) : Synthèse des approches théoriques (inspirée du tableau référencé dans Lafont, 2014)123

Chapitre 4

Figure (1) : Des pratiques en situation à l'adaptation de l'enseignant aux situations de classe (inspirée de la modélisation d'Altet, 1996, p.57).....156

Première Partie Empirique

Chapitre 5. Introduction des parties empiriques

Figure (1) : Taxonomie des profils « enseignants » (Matmati, 2019, p. 81).....170

Figure (2) : Caractérisation des trois enseignantes présentes dans notre étude.....172

Figure (3) : Résumé du déroulé du cycle pour l'Enseignante 1.....175

Figure (4) : Résumé du déroulé du cycle pour l'Enseignante 2.....176

Figure (5) : Résumé du déroulé du cycle pour l'enseignante 3.....177

Figure (6) : Les principaux contenus et consignes de la SCO du collège les Dagueys.....178

Figure (7) : Déclinaison des deux situations complexes proposées au collège de Bergerac et au collège de Libourne.....180

Figure (8) : Contenu de la SCO présentée par l'E1 durant le cycle.....182

Figure (9) : Contenu de la SCO présentée par l'E2.....183

Figure (10) : Contenu de la SCO présentée par l'E3.....184

Tableau (1) : Présence de la SCO durant les cycles des trois enseignantes.....185

Figure (11) : Déroulement global du cycle.....187

Figure (12) : Répartition des analyses fondées sur les trois enseignantes au sein des parties empiriques.....189

Introduction de la Première Partie Empirique

Figure (1) : Modélisation des temps du cycle analysés en SCO pour les trois enseignantes..196

Figure (2) : Modélisation des temps du cycle analysés en Sci pour les trois enseignantes....197

Chapitre 6

Tableau (1) : Fréquence des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante n°1 en SCO durant T1 (Séance n°2).....	206
Tableau (2) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante n°1 en SCO durant T1.....	208
Tableau (3) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignant n°1 en SCO durant T2.....	210
Tableau (4) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante E1 en SCO durant T2 (Séance n°4).....	211
Tableau (5) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante E1 en SCO durant T3 (Séance n°5).....	212
Tableau (6) : Fréquence des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante n°2 en SCO durant T1 (Séance n°3).....	215
Tableau (7) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation pour l'enseignante n°2 en SCO durant T1 (Séance n°3).....	216
Tableau (8) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante n°2 en SCO durant T2 (Séance n°4).....	217
Tableau (9) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante E2 en SCO durant T2 (Séance n°4).....	219
Tableau (10) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante E2 en SCO durant T3 (Séance n°5).....	220
Tableau (11) : Fréquence des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante n°3 en SCO durant T1 (Séance n°2).....	223
Tableau (12) : Informations délivrées lors de l'activité de remédiation en SCO, en T1 pour l'E3 (Séance n°2).....	224
Tableau (13) : Fréquences des informations délivrées lors de la phase de présentation et d'explication de la tâche par l'enseignante n°3 en SCO durant T2 (Séance n°3).....	226
Tableau (14) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante n°3 en SCO durant T2 (Séance n°3).....	227
Tableau (12) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante n°3 en SCO durant T3 (Séance n°3).....	228

Chapitre 7

Tableau (1) : Fréquence des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante E1 en Sci durant T1 (Séance 1).....	233
Tableau (2) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante E1 en Sci durant T1 (Séance n°1).....	234
Tableau (3) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante E1 en Sci durant T2 (Séance n°2).....	236
Tableau (4) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante E1 en Sci durant T2 (Séance n°2).....	238
Tableau (5) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante E2 en Sci durant T1 (Séance n°1).....	240
Tableau (6) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité remédiation de l'enseignante E2 en Sci durant T2 (Séance n°1).....	241
Tableau (7) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante E2 en Sci durant T2 (Séance n°2).....	243
Tableau (8) : Fréquences des informations délivrées lors l'activité de remédiation de l'enseignante E2 en Sci durant T2 (Séance n°2).....	244
Tableau (9) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante E3 en Sci durant T1 (Séance n°2).....	246
Tableau (10) : Fréquences des informations délivrées lors de l'activité de remédiation de l'enseignante E3 en Sci durant T1 (Séance n°2).....	247
Tableau (11) : Fréquences des informations délivrées lors de la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignante E3 en Sci lors de T2 (Séance n°5).....	249

Chapitre 8

Graphe (1) : Nombre d'informations délivrées lors de la présentation et de l'explication des consignes en T1 en SCO.....	253
Graphe (2) : Nombre d'informations délivrées lors de la remédiation durant l'extrait 1 en SCO.....	254
Graphe (3) : Nombre d'informations délivrées lors de la présentation et l'explication des consignes en T2 en SCO.....	255
Graphe (4) : Nombre d'informations délivrées lors de la remédiation en T2 en SCO.....	256
Tableau (1) : Synthèse de la comparaison des 3 enseignantes en T1 durant la présentation et l'explication des consignes.....	257

Figure (1) : Couplage des consignes pour chacune des enseignantes durant la phase de présentation et d'explication des consignes en T1.....	258
Tableau (2) : Synthèse de comparaison des 3 enseignantes en T1 durant la remédiation dans le cas de la SCO.....	260
Figure (2) : Couplage des consignes pour chacune des enseignantes durant la phase de remédiation en T1.....	261
Tableau (3) : Synthèse de la comparaison des 3 enseignantes sur T2 durant la présentation et l'explication des consignes.....	262
Figure (3) : Couplage des consignes pour chacune des enseignantes durant la phase de présentation et d'explication des consignes en T2.....	263
Tableau (4) : de synthèse comparaison des 3 enseignantes sur T2 durant la phase de remédiation.....	264
Figure (4) : Couplage des consignes pour chacune des enseignantes durant la phase de remédiation en T2.....	265
Tableau (5) : Tableau de synthèse pour l'E3 en T3 durant la phase de présentation et d'explication des consignes.....	266
Figure (5) : Couplage des consignes pour l'E3 durant la phase de présentation et d'explication des consignes en T3.....	267
Tableau (6) : Tableau de synthèse pour l'E1 et l'E2 en T3 durant la phase remédiation.....	268
Figure (6) : Couplage des consignes pour les enseignantes E1 et E2 durant la phase de remédiation consignes en T3.....	269
Tableau (7) : Évolution des GO, GE et GN pour les trois enseignantes au cours des temporalités T1, T2 et T3 durant la phase de présentation et d'explication des consignes en SCO.....	270
Tableau (8) : Évolution des GO, GE et GN pour les trois enseignantes au cours des temporalités T1, T2 et T3 durant la phase de remédiation en SCO.....	271
Tableau (9) : Synthèse de comparaison des 3 enseignantes en T1 durant la présentation et l'explication des consignes.....	272
Figure (7) : Couplage des consignes pour chacune des enseignantes durant la phase de présentation et d'explication des consignes en T1.....	273
Tableau (10) : Tableau de synthèse de comparaison des 3 enseignantes en T1 durant la phase de remédiation.....	274
Figure (8) : Couplage des consignes pour chacune des enseignantes durant la phase de remédiation en T1.....	275
Tableau (11) : Tableau de synthèse de comparaison des 3 enseignantes en T2 durant la présentation et l'explication des consignes.....	276

Figure (9) : Couplage des consignes pour chacune des enseignantes durant la phase de présentation et d'explication des consignes en T2.....	277
Tableau (12) : Tableau de synthèse de comparaison des deux enseignantes E1 et E2 en T2 durant la remédiation.....	278
Figure (10) : Couplage des consignes pour chacune des deux enseignantes (E1 et E2) durant la phase de remédiation en T2.....	279
Tableau (13) : Évolution des GO, GE et GN pour les trois enseignantes au cours des temporalités T1 et T2 durant la phase de présentation et d'explication des consignes en Sci.....	280
Tableau (14) : Évolution des GO, GE et GN pour les trois enseignantes au cours des temporalités T1 et T2 durant la phase de remédiation en Sci.....	281

Deuxième partie empirique. Chapitre 9

Tableau (1) : Catégorisation des figures rhétoriques (issue de Comandé, 2013).....	299
Tableau (2) : Répartition des leçons analysées au cours du cycle pour l'E1.....	300
Tableau (3) : Analyse des figures rhétoriques utilisées par E1 en L2 en SCO.....	301
Tableau (4) : Analyse des figures rhétoriques utilisées par E1 en L3 en SCO.....	303-304
Tableau (5) : Analyse des figures rhétoriques utilisées par E1 en L4 (T3) en SCO.....	306-307-308

Chapitre 10

Tableau (1) : Codage des données vidéos selon cinq catégories.....	317
Tableau (2) : Instrument d'analyse de la contingence.....	319
Tableau (3) : Extraits d'analyse sélectionnés.....	320
Tableau (4) : Évolution des paramètres de la contingence selon le déroulé de la SCO en T1.....	321-322
Tableau (5) : Évolution des paramètres de la contingence selon le déroulé de la SCO en T2.....	325-326
Tableau (6) : Évolution des paramètres de la contingence selon le déroulé de la SCO en T3.....	329-330
Tableau (7) : Bilan de l'évolution temporelle des paramètres de la contingence sur les trois temps.....	333

Chapitre 11

Figure (1) : Frise représentant le déroulé des séquences des phases de prestations et d'observations entre pairs.....	344
Tableau (1) : L'évaluation par les pairs croisée avec l'évaluation du chercheur et analyse de la dynamique interactive.....	345
Tableau (2) : Score obtenu par chaque danseur (A et B) selon les critères des cartes en T1 et T3 (grille élaborée par le chercheur).....	346
Tableau (3) : Score obtenu par chaque danseur (C et D) selon les critères des cartes en T3 et T4 (grille élaborée par le chercheur).....	347
Graphe (1) : Évolution du score des indicateurs observables pour le duo n°1 entre T1 et T3.....	347
Graphe (2) : Évolution du score des indicateurs observables pour le duo n°2 entre T2 et T4.....	348
Graphe (3) : Évolution de chaque indicateur observable pour les deux duos (somme des scores des deux duos) entre S1 et S2.....	348
Tableau (4) : L'évaluation par les pairs croisée avec l'évaluation du chercheur et analyse de la dynamique interactive (duo n°1).....	350-351
Tableau (5) : L'évaluation par les pairs croisée avec l'évaluation du chercheur et analyse de la dynamique interactive (duo n°2).....	354-355

ANNEXES

ANNEXE N°1

Les scripts des trois enseignantes

Leçon 1

<u>N°</u>	<u>Vidéos</u>	<u>Durée</u>	<u>Nature de la tâche</u>	<u>Description</u>
<u>01</u>	SDV 0215			Présentation du cycle de danse. Qu'est-ce-que la danse ?
<u>02</u>	SDV 0216			Présentation du cycle de danse.
<u>03</u>	SDV 0217			Présentation du cycle de danse.
<u>04</u>	SDV 0218	<u>5 min</u>	<u>Mise en état</u>	0 → 5 min : Présentation de cycle <u>Mise en état de danse et chute</u>
<u>05</u>	SDV 0219	<u>10'34 min</u>	<u>SCi</u>	0 → 1'10 Travail de la « marche » 1'10 → 10'34 Carré magique + travail sur le paramètre de la vitesse
<u>06</u>	<u>SDV</u> <u>0220</u>	<u>5'47 min</u>	<u>SCi</u>	« Boudeur »
<u>07</u>	<u>SDV</u> <u>0221</u>	<u>2'03 min</u>	<u>SCi</u>	« Boudeur »
<u>08</u>	<u>SDV</u> <u>0222</u>	<u>3'23 min</u>	<u>SCi</u>	Travail sur « boudeur » avec la musique
<u>09</u>	<u>SDV</u> <u>0223</u>	<u>2'09 min</u>	<u>SCi</u>	Travail sur le thème du porter

<u>10</u>	<u>SDV</u> <u>0224</u>	<u>1'11 min</u>	<u>SCi</u>	Suite de l'histoire : « je me ballade ».
<u>11</u>	<u>SDV</u> <u>0225</u>	<u>1'44 min</u>	<u>SCi</u>	Explications sur la marche.
<u>12</u>	<u>SDV</u> <u>0226</u>	<u>0'38 min</u>		Remarque
<u>13</u>	<u>SDV</u> <u>0227</u>	<u>3'23 min</u>	<u>SCi</u>	Remarques de l'enseignante / contact
<u>14</u>	<u>SDV</u> <u>0228</u>	<u>01'43 min</u>	<u>SCi</u>	Suite de l'histoire
<u>15</u>	<u>SDV</u> <u>0229</u>	<u>01'18 min</u>	<u>SCi</u>	Suite de l'histoire
<u>16</u>	<u>SDV</u> <u>0230</u>	<u>02'25 min</u>	<u>SCi</u>	/ gestes parasites // mémorisation de l'enchaînement
<u>17</u>	<u>SDV</u> <u>0231</u>	<u>01'14 min</u>		Réalisation de la situation en groupe // observation
<u>18</u>	<u>SDV</u> <u>0232</u>	<u>01'25 min</u>		Retour / prestations
<u>19</u>	<u>SDV</u> <u>0233</u>	<u>00'46</u>		Retour général de l'enseignante
<u>20</u>	<u>SDV</u> <u>0234</u>	<u>00'15</u>		Retour général de l'enseignante

Leçon 2

<u>N°</u>	<u>Vidéos</u>	<u>Durée</u>	<u>Nature de la tâche</u>	<u>Description</u>
<u>01</u>	<u>SDV</u> <u>0254</u>	<u>02'55</u> <u>min</u>		Travail sur les compétences et particulièrement sur le rôle du spectateur.
<u>02</u>	<u>SDV</u> <u>0255</u>	<u>57'58</u> <u>min</u>	<u>SCi</u> <u>SCO</u>	0→14min34 : boudeur 14min34→ 23min23 : travail sur les cartes 23min23→41min12 : prestation des élèves + remédiations de l'enseignante sur la prestation des élèves 41'12→52'50 : travail sur le « carré magique » 52min50→fin : situation complexe le tunnel
<u>03</u>	<u>SDV</u> <u>0256</u>	<u>3min50</u>	<u>SCO</u>	Retour sur les situations précédentes auprès des élèves/ présentation de l'attente de l'enseignante pour la production avec musique/ interaction (E/é) sur quelques éléments de perfectionnement.
<u>04</u>	<u>SVD</u> <u>0257</u>	<u>12min53</u>	<u>SCO</u>	Réalisation du tunnel par les élèves. 7min17 : regroupement des élèves
<u>05</u>	<u>SVD</u> <u>0258</u>	<u>2min03</u>	<u>SCO</u>	Retour sur la prestation du 1 ^{er} groupe (interaction é/é guidée par l'enseignant. Passage 2 ^{ème} groupe, retour des observateurs.
<u>06</u>	<u>SVD</u> <u>00259</u>	<u>1min01</u>	<u>SCO</u>	Vérification du rôle d'observateur et d'évaluateur.
<u>07</u>	<u>SDV</u> <u>0260</u>	<u>1min53</u>	<u>SCO</u>	Retour sur le rôle d'observateur. Fin de la séance.

Leçon 3

<u>N°</u>	<u>Vidéos</u>	<u>Durée</u>	<u>Nature de la tâche</u>	<u>Description</u>
<u>01</u>	<u>Partie 1</u> <u>Vidéo</u> <u>121229</u>	<u>8min47</u>		0→ 4 min : Explication du thème du contact. Redéfinition de l'ordre des situations abordé. 4min→ fin : Travail sur la marche
<u>02</u>	<u>Vidéo</u> <u>122722</u>	<u>0 min 19</u>		Remarque/marche
<u>03</u>	<u>Partie 2</u> <u>Vidéo</u> <u>122135</u>	<u>00 min</u> <u>47</u>	<u>SCO</u>	Consignes/organisation
<u>04</u>	<u>Vidéo</u> <u>124540</u>		<u>Données</u> <u>Elèves</u>	
<u>05</u>	<u>Vidéo</u> <u>125606</u>		<u>Données</u> <u>Elèves</u>	
<u>06</u>	<u>Vidéo</u> <u>125653</u>	<u>1min18</u>	<u>Données</u> <u>élèves</u> <u>SCO</u>	Consignes
<u>07</u>	<u>Vidéo</u> <u>125832</u>	<u>0min55</u>	<u>Données</u> <u>élèves</u> <u>SCO</u>	Consignes
<u>08</u>	<u>Vidéo</u> <u>125931</u>	<u>0min27</u>		Consignes enseignante. Observation d'un groupe puis l'autre
<u>09</u>	<u>Vidéo</u> <u>130113</u>	<u>0min37</u>	<u>Données</u> <u>élèves</u>	Restitution élèves

<u>10</u>	<u>Vidéo</u> <u>130257</u>	<u>0min48</u>	<u>Données</u> <u>élèves</u>	Echanges entre les élèves
<u>11</u>	<u>Vidéo</u> <u>130407</u>	<u>1min01</u>	<u>Données</u> <u>élèves</u>	Echanges élèves
<u>12</u>	<u>Vidéo</u> <u>130515</u>	<u>1min24</u>	<u>Données</u> <u>élèves</u>	Echanges entre élèves
<u>13</u>	<u>Vidéo</u> <u>130659</u>	<u>0min20</u>		Données enseignant. Remédiation de l'enseignante
<u>14</u>	<u>Vidéo</u> <u>130811</u>	<u>2min56</u>	<u>Données</u> <u>élèves</u>	Travail de construction de la chorégraphie par les élèves
<u>15</u>	<u>Vidéo</u> <u>131156</u>	<u>2min33</u>	<u>Données</u> <u>élèves</u>	Restitution des élèves
<u>16</u>	<u>Partie 3</u> <u>Vidéo</u> <u>112135</u>	<u>0min47</u>		Travail sur les cartes/compétences.
<u>17</u>	<u>112242</u>	<u>0min35</u>		Remédiations de l'enseignante.
<u>18</u>	<u>112550</u>	<u>0min32</u>		Remédiations de l'enseignante.
<u>19</u>	<u>112714</u>	<u>0min24</u>		Remédiations de l'enseignante.
<u>20</u>	<u>112809</u>	<u>0min03</u>		Remédiations de l'enseignante.
<u>21</u>	<u>112927</u>	<u>0min41</u>		Remédiations de l'enseignante.
<u>22</u>	<u>113121</u>	<u>0min21</u>		Remédiations de l'enseignante.
<u>23</u>	<u>113151</u>	<u>1min21</u>		Remédiations de l'enseignante.
<u>24</u>	<u>121252</u>	<u>1min57</u>	<u>Données</u> <u>élèves</u> <u>SCO</u>	Prestation des élèves.
<u>25</u>	<u>Partie 4</u> <u>131441</u>	<u>13min18</u>	<u>SCO</u>	Consignes données par l'enseignante. Les élèves réalisent la situation. L'enseignante apporte des corrections.

<u>25</u>	<u>132805</u>	<u>3min42</u>	<u>SCO</u>	Consignes données par l'enseignante.
<u>26</u>	<u>133256</u>	<u>1min11</u>	<u>Données élèves</u>	Production élèves.
<u>27</u>	<u>133604</u>	<u>0min15</u>	<u>Données élèves</u>	Production élèves.
<u>28</u>	<u>133632</u>	<u>5min42</u>		Remarques de l'enseignante par rapport à l'organisation des élèves.

Leçon 4

<u>N°</u>	<u>Vidéos</u>	<u>Durée</u>	<u>Nature de la tâche</u>	<u>Description</u>
<u>01</u>	10 59 17	<u>00 min15</u>		Retour sur le code couleur utilisé + résultat des élèves.
<u>02</u>	<u>110352</u>	<u>1 min40</u>	<u>Sci</u>	Travail d'écoute
<u>03</u>	<u>110536</u>	<u>00min59</u>	<u>Sci</u>	Poursuite de la situation.
<u>04</u>	<u>110640</u>	<u>7min05</u>	<u>SCO</u>	Consignes et remédiations
<u>05</u>	<u>112215</u>	<u>2min42</u>		Prestation élèves.
<u>06</u>	<u>112638</u>	<u>3min06</u>		Prestation élèves.
<u>07</u>	<u>Partie 2</u> <u>112215</u>	<u>2min42</u>		Prestation des élèves.
<u>08</u>	<u>113342</u>	<u>00min10</u>		Présentation de la fiche d'observation.
<u>09</u>	<u>113654</u>	<u>01min00</u>		Explication du principe des cartes.
<u>10</u>	<u>114225</u>	<u>04min00</u>		Enseignante observe les élèves lors de la restitution pendant l'observation via les cartes.

<u>11</u>	<u>114652</u>	<u>04min06</u>		Prestations élèves.
<u>12</u>	<u>Partie 4</u> <u>HDV</u> <u>1690</u>	<u>21min19</u>	<u>SCO</u>	0→5min46 : Début de la leçon (présentation). 5min46→fin : SCO Expliciter cette partie dans le déroulé
<u>13</u>	<u>Partie 5</u> <u>HDV</u> <u>1691</u>	<u>21min19</u>	<u>Sci</u>	0→8min30 : Sci « boudeur ». 8min30→11min25 : prestation élèves et retours enseignante. 11min25→fin : explication des fiches//aspects méthodologiques
<u>14</u>	<u>Partie 6</u> <u>HDV-</u> <u>1692</u>	<u>21min19</u>		0min→2min36 : poursuite de l'explication/utilisation des fiches. 2min36 : prestation élèves 8min22 : prestation élèves (nouveaux groupes) 18min37 : prestation élèves (nouveaux groupes) La prestation des élèves est suivie par les retours de l'enseignante (/tutorat, paramètres du mouvement etc...).
<u>15</u>	<u>HDV</u> <u>1693</u>	<u>00min44</u>		Remarque/interprétation
<u>16</u>	<u>Partie 7</u> <u>HDV</u> <u>1694</u>	<u>20min07</u>		0→3min10 : développement du rôle du tutorat 3min10 : prestation des élèves puis retour sur les couleurs choisies par les élèves/fiche

				8min47 : prestation des élèves + choix des couleurs pour l'interprétation 15min02→17min56 : prestation des élèves 17min56→fin : bilan/incontournables
<u>17</u>	<u>122131</u>	<u>2min23</u>		Retour sur les cartes//fin de la leçon
<u>Leçon 5</u>				
<u>N°</u>	<u>Vidéos</u>	<u>Durée</u>	<u>Nature de la tâche</u>	<u>Description</u>
<u>01</u>	<u>Partie 1</u> <u>VID</u> <u>122319</u>	<u>8min09</u>	<u>Sci</u> <u>Sci</u>	0→ 4 min29 : Travail sur le paramètre de la vitesse. (arrêts/lente/vite) 4min29→ 8min09 : Poursuite du travail avec accentuation des contrastes de vitesse
<u>02</u>	<u>VID</u> <u>123143</u>	<u>0min53</u>	<u>Sci</u>	Poursuite du travail précédent.
<u>03</u>	<u>VID</u> <u>123345</u>	<u>0min32</u>	<u>Sci</u>	Poursuite du travail précédent.
<u>04</u>	<u>VID</u> <u>123736</u>	<u>0min42</u>		Prestation élèves.
<u>05</u>	<u>VID</u> <u>123906</u>	<u>0min34</u>		Prestation élèves.
<u>06</u>	<u>VID</u> <u>123943</u>	<u>1min12</u>		Recherche des élèves.

<u>07</u>	<u>VID</u> <u>124241</u>	<u>0min14</u>		Recherche élèves.
<u>08</u>	<u>VID</u> <u>124338</u>	<u>0min33</u>		Recherche élèves.
<u>09</u>	<u>VID</u> <u>124517</u>	<u>0min30</u>		Recherche élèves.
<u>10</u>	<u>VID</u> <u>124855</u>	<u>1min41</u>		Prestation élèves//consignes/musique.
<u>11</u>	<u>VID</u> <u>123135</u>	<u>0min6</u>		
<u>12</u>	<u>125144</u>	<u>0min40</u>		Consigne/préparation prestation élèves.
<u>13</u>	<u>VID</u> <u>125626</u>	<u>1min29</u>		Retour/gestes parasites
<u>14</u>	<u>Partie 2</u> <u>VID</u> <u>125759</u>	<u>0min47</u>		Echanges entre élèves.
<u>15</u>	<u>VID</u> <u>125849</u>	<u>1min33</u>		Image de la corde que l'on tire.
<u>16</u>	<u>VID</u> <u>130036</u>	<u>0min14</u>		Les élèves se lèvent et se préparent à répéter.
<u>17</u>	<u>VID</u> <u>130052</u>	<u>0min09</u>		L'enseignante : « allez on y va. On y va. Deuxième passage. »
<u>18</u>	<u>VID</u> <u>130615</u>	<u>0min15</u>		L'enseignante : « vous allez faire. Et ensuite on fera les retours. »
<u>19</u>	<u>VID</u> <u>130926</u>	<u>0min09</u>		L'enseignante : « dans 10 minutes c'est au point. »
<u>20</u>	<u>VID</u> <u>131211</u>	<u>0min02</u>		
<u>21</u>	<u>VID</u> <u>131228</u>	<u>2min46</u>		Retour/prestations : qu'est-ce-que je retiens d'un spectacle de danse ?

<u>22</u>	<u>VID</u> <u>131959</u>	<u>0min37</u>		Encouragements de la part de l'enseignante.
<u>23</u>	<u>VID</u> <u>132039</u>	<u>0min07</u>		Retour par rapport à la gestion de l'erreur de l'élève.
<u>24</u>	<u>VID</u> <u>132315</u>	<u>0min05</u>		Mise en place des élèves.
<u>25</u>	<u>132415</u>	<u>0min15</u>		Installation des élèves.
<u>26</u>	<u>132523</u>	<u>0min07</u>		Temps avant la prestation.
<u>27</u>	<u>132612</u>	<u>1min42</u>		Retour de l'enseignante aux élèves par rapport à l'analyse d'un spectacle.
<u>28</u>	<u>132809</u>	<u>1min24</u>		Organisation du passage des groupes.

Script cycle danse (E2)

<u>Séance N1</u>			
<u>N°</u>	<u>Vidéos</u>	<u>Durée</u>	
<u>01</u>	<u>VD 0296</u>	<u>39 min</u>	0→ 5 min : Présentation de cycle 5→ 14min 30 : Exercice d'échauffement (marcher, se déplacer dans différentes directions) 17→ 28min : début de l'histoire 28→ 35 min : réciter l'histoire/ partager la classe en 2 groupes (danseur/ Observateur) 35→ 39min : avancer dans l'histoire (la bagarre)
<u>02</u>	<u>VD 0297</u>	<u>1,34 min</u>	Répétition par les élèves (sans musique)
<u>03</u>	<u>VD 0298</u>	<u>3,50 min</u>	Retour sur les situations précédentes auprès des élèves/ présentation de l'attente de l'enseignante pour la production avec musique/ interaction (E/é) sur quelques éléments de perfectionnement.
<u>04</u>	<u>VD 0299</u>		0→ 5min 30 : Répétition (avec musique) Présentation et explication des incontournables en danse. 6min → 19 min : Applications (avancer dans l'histoire) + retour et régulation de chaque situation / application. 19 → 22 min : partager la classe en 2 groupes / rappel des incontournables/ travail d'observation sur les incontournables.

			(passage 1 ^{er} groupe)
<u>05</u>	<u>VD 0300</u>		Retour sur la prestation du 1 ^{er} groupe (interaction é/é guidée par l'enseignant. Passage 2 ^{ème} groupe, retour des observateurs

Séance N2

<u>N°</u>	<u>Vidéos</u>	<u>Durée</u>	
<u>01</u>	<u>IMAG</u> <u>0005</u>	<u>17min</u> <u>52</u>	<p>0→ 5 min : Retour sur la séance N1 et Présentation de l'objectif de la séance N2</p> <p>5→ 10min 30 : Exercice d'échauffement (Etre danseur : travail sur les déplacements, l'espace, le temps, les chutes.</p> <p>11 → 12min : Sci1 (la bagarre)</p> <p>13 → : 17, 52 min : (le carré magique)</p>
<u>02</u>	<u>IMAG</u> <u>0006</u>	<u>3,13</u> <u>min</u>	Travail déplacement : application sit :(bagarre+ carré magique.
<u>03</u>	<u>IMAG</u> <u>0007</u>	<u>25,50</u> <u>min</u>	Reprendre l'histoire dès le début : application / régulation de l'enseignante (avec et sans musique).
<u>04</u>	<u>IMAG</u> <u>0008</u>	<u>6 min</u>	Présentation de quelques éléments sur la suite de l'histoire/ reprise de la dernière partie de (juste après la portée)
<u>05</u>	<u>IMAG</u> <u>0009</u>	<u>5min 30</u>	Application (avec music) + Retour sur la prestation des élèves (interaction E/é).
<u>06</u>	<u>IMAG</u> <u>0010</u>	<u>7 min32</u>	ETRE SPECTATEUR : (travail en 2 groupes (danseur/ spectateur) cartes sur les incontournables et l'interprétation (é/é) 1 ^{er} groupe

<u>07</u>	<u>IMAG 0011</u>	<u>1min 03</u>	Interaction enseignant/ élève (spectateur)
<u>08</u>	<u>IMAG012</u>	<u>4min 24</u>	Etre SPECTATEUR : 2 ème groupe
<u>09</u>	<u>IMAG013</u>		Retour sur le premier passage du groupe 1
<u>10</u>	<u>IMAG014</u>		2ème passage groupe 1
<u>11</u>	<u>IMAG015</u>		Retour spectateur (pour le G1)
<u>12</u>	<u>IMAG016</u>		I E/é (s)
<u>13</u>	<u>154956</u>		Retour sur la situation : rappel de règlement.

Séance N3

<u>N°</u>	<u>Vidéos</u>	<u>Durée</u>	
<u>01</u>	<u>IMAG</u> <u>0005</u>	<u>9min 30</u>	Retour sur La séance N2, rappel des règles et des incontournables
<u>02</u>	<u>IMAG</u> <u>0006</u>	<u>8 min</u> <u>40</u>	Échauffement : sit 1 : récit de l'histoire travail à 2
<u>03</u>	<u>IMAG</u> <u>0007</u>	<u>12min</u> <u>03</u>	Situation 2 : Etre spectateur
<u>04</u>	<u>IMAG</u> <u>0008</u>	<u>14 min</u> <u>11</u>	Etre spectateur : 2 éme groupe
<u>05</u>	<u>IMAG</u> <u>0009</u>	<u>21min</u> <u>50</u>	Organisation et présentation de La suite de la chorégraphie : le tunnel Production (explication et accompagnement de la création des élèves).
<u>06</u>	<u>IMAG</u> <u>0010</u>	<u>5min47</u>	SIT 2 : ETRE SPECTATEUR : (travail en 4 groupes, 2 danseurs/2 spectateurs) Groupe 1.
<u>07</u>	<u>121822</u>	<u>6min34</u>	Même SIT 2 : Groupe 2

Séance N4

<u>Séance N4</u>			
<u>N°</u>	<u>Vidéos</u>	<u>Durée</u>	<u>Contenus</u>
<u>01</u>	<u>IMAG0001</u>	<u>33min</u> <u>32</u>	Présentation de la séance, retour sur le tunnel, échauffement : travailler les différentes parties de la chorégraphie. Présentation de la SCO
<u>02</u>	<u>IMAG</u> <u>0002</u>	<u>27 min</u>	Situation complexe : création tunnel / guidage et accompagnement
<u>03</u>	<u>IMAG</u> <u>0003</u>	<u>6,46 min</u>	Suite Situation complexe (Création)
<u>04</u>	<u>IMAG0004</u>	<u>2min 57</u>	
<u>05</u>	<u>HDV1756</u>	<u>11min31</u>	
<u>06</u>	<u>HDV1757</u>	<u>1min 5</u>	
<u>07</u>	<u>154052</u>	<u>1minj 35</u>	
<u>08</u>	<u>154320</u>	<u>2min 05</u>	I E/é (demander aux élèves de présenter leurs créations)
<u>09</u>	<u>154643</u>		vide
<u>10</u>	<u>154717</u>	<u>3min 18</u>	Passage Groupe 1
<u>11</u>	<u>155047</u>		Retour Groupe 1
<u>12</u>	<u>155252</u>	<u>3min 4</u>	Passage Groupe 2
<u>13</u>	<u>155711</u>	<u>3min10</u>	Retour Groupe 2 + Bilan de la séance

Séance N5

<u>Séance N5</u>			
<u>N°</u>	<u>Vidéos</u>	<u>Durée</u>	<u>Contenus</u>
<u>01</u>	<u>HDV1760</u>	<u>6min 32</u>	Présentation de la séance, retour sur la séance précédente (le tunnel).
<u>02</u>	<u>HDV 1761</u>	<u>3 min49</u>	Échauffement : reprendre l’histoire, rappel des incontournables
<u>03</u>	<u>HDV 1762</u>	<u>21min19</u>	Situation complexe (Création, retravailler le tunnel)
<u>04</u>	<u>HDV 1763</u>	<u>21min19</u>	
<u>05</u>	<u>HDV 1764</u>	<u>9min10</u>	
<u>06</u>	<u>HDV 1765</u>	<u>1min 5</u>	
<u>07</u>	<u>11</u>	<u>3min 03</u>	Passage Groupe 1
<u>09</u>	<u>13</u>	<u>3min 58</u>	Retour Groupe 1
<u>10</u>	<u>12</u>	<u>3min 08</u>	Passage Groupe 2

Séance N6 : séance d'évaluation

<u>Séance N6 : séance d'évaluation</u>			
<u>N°</u>	<u>Vidéos</u>	<u>Durée</u>	<u>Contenus</u>
<u>01</u>	<u>HDV1767</u>	<u>6min 24</u>	Présentation de la séance (évaluation), retour sur la séance précédente.
<u>02</u>	<u>HDV 1768</u>	<u>15min46</u>	Echauffement : reprendre l'histoire, régulation
<u>03</u>	<u>HDV 1769</u>	<u>5min58</u>	Travail sur le temps de la chorégraphie
<u>04</u>	<u>HDV 1770</u>	<u>2min14</u>	Présentation chorégraphie classe entière
<u>05</u>	<u>HDV 1771</u>	<u>3min17</u>	Retour sur la présentation
<u>06</u>	<u>HDV 1772</u>	<u>43 sec</u>	Interaction avec un groupe
<u>07</u>	<u>HDV 1773</u>	<u>6min 19</u>	Passage Groupe 1+ retour enseignante et spectateurs
<u>09</u>	<u>HDV 1774</u>	<u>6min 10</u>	Passage Groupe 2 +retour enseignante et spectateurs
<u>10</u>	<u>HDV 1775</u>	<u>10 sec</u>	Interaction E/é
<u>11</u>	<u>HDV 1776</u>	<u>9min 27</u>	Guidage des groupes
<u>12</u>	<u>HDV 1777</u>	<u>5min 40</u>	Présentation de la classe+ retour

Le script des leçons de l'enseignante n°3.

N° LECON	DATE	OBSERVATION DU MODE DE PRESENTATION DES TACHES PAR L'ENSEIGNANT / INTERACTION ENSEIGNANT-ELEVE
N°1	02/04/2014	Suivi de toutes les productions de tous les groupes en situation complexe.
N°2	09/04/2014	Présentation par l'enseignant de la situation ciblée n°1 et de la situation complexe. Réponses et productions finales des élèves.
N°3	16/04/2014	Présentation par l'enseignant de la situation ciblée n°2 et de la situation complexe. Réponses et productions finales des élèves.
N°4	07/05/2014	Présentation par l'enseignant de la situation ciblée n°2 et de la situation complexe. Réponses et productions finales des élèves.
N°5	21/05/2014	Présentation du travail réalisé en situation complexe par les élèves.

Annexe n°2

Exemple de séquençage par unité de sens et codage

E1, Leçon n°2, SCO

52'50 SCO

/Mon objectif : on est arrivé dans un tunnel /: vous savez la forme que ça a un tunnel ? /Ca a quelle forme /: une forme arrondie c'est ça/. DP

On est arrivé dans un tunnel/. Je vous donne plusieurs consignes/: objectif numéro 1 : le réaliser/, c'est-à-dire vous montrez ce qu'il y a dedans/ et après on ira corriger ce qu'il y a dedans/. On arrive dans ce tunnel./ Il fait noir./ Je ne peux pas m'aider des yeux./ On y arrive à 6/ Donc, ce tunnel, il est grand / mais on doit y arriver à 6 dans le noir/ et on doit ne perdre personne./ On doit savoir où sont les 6. /Dans le noir, je ne peux pas marcher pas comme ça./ (DP) Et avancer en sachant où ils sont./

Première indication : interdiction d'agripper. / Les contacts sont par le toucher. / Personne n'attrape./ J'interdis d'attraper./ Contact c'est : tu donnes une partie de mon corps, /je donne une partie de mon corps./ Pas d'accrocher, /je ne tire pas, /ce n'est pas agressif./ Accrocher : ce n'est pas un contact. /C'est pas agressif. / Je ne peux pas m'aider des yeux puisque nous sommes dans le noir./ Maintenant la taille du tunnel c'est à vous de la déterminer./

Par contre quand moi je vais regarder, je dois savoir que c'est un tunnel./ DP

Je dois savoir que vous avancez, / le tunnel ne va pas dans tous les sens, /il est droit./ Si vous faites que ça, est ce que je vais le voir ?/ Non. /Donc vous devez utiliser suffisamment de distance pour que ça soit visible. / Bien évidemment, ne me traversez pas tout le gymnase. /

Vous êtes dans le tunnel. /Vous êtes arrivés dans n'importe quelle position. /Vous avez 10 minutes pour que ce tunnel prenne vie. /Vous travaillez en groupe. /Je dois voir d'où ils sont partis. / De là, alors ils arrivent là-bas /et tous vous êtes en contact car ils ne doivent pas se perdre dans le noir. / À vous de vous débrouiller avec cette consigne-là. / Allez au travail./ »

Fin des consignes. (Les élèves commencent leur recherche).

GO

GE

GN

Annexe n°3

Grille de codage concernant la présentation et l'explication de la tâche par l'enseignant (Harbonnier-Topin & Barbier, 2014)

Séance n°												
Type de situation												
Unités d'action						1	2	3	4	5	6	
Déroulement du temps												
Activité enseignant = présentation de la situation	P R O P O S I T I O N D' A C	Présenter la proposition : dire quoi faire	Guidage ouvert	Discours imagé ou métaphorique								
				Question ouverte								
			Guidage étroit	Verbes d'action/instruction								
				Question fermée								
			Consignes neutres	Consignes / ressenti								
				Consignes évoquant une situation antérieure								
				Organisation humaine								
				Consignes / méthodologie								
		Présenter la proposition : faire quoi faire	Guidage étroit	Démonstration partielle								
				Démonstration complète								
		Expliquer la proposition : dire comment faire	Guidage ouvert	Discours imagé ou métaphorique								
				Question ouverte								
			Guidage étroit	Verbes d'action/instruction								
				Question fermée								
Consignes / ressenti												

	T I O N		Consignes neutres	Consignes évoquant une situation antérieure							
				Organisation humaine							
				Consignes / méthodologie							
				Demande de reformulation par un élève							
		Expliquer la proposition : faire comment faire	Guidage étroit	Démonstration silencieuse							
				Démonstration explicitée							

Annexe n°4

Grille de codage concernant l'activité de remédiation de l'enseignant

Séance n°												
Type de situation												
Unités d'action							1	2	3	4	5	6
Déroulement du temps												
Activité enseignant = remédiation pendant l'activité des élèves	E N R E A C T I O N	Réagir à l'interrogation ou la prestation des élèves : accompagner le faire par le dire	Guidage étroit	Démonstration silencieuse								
				Démonstration explicitée								
				Démonstration partielle								
				Démonstration complète								
		Réagir à l'interrogation ou la prestation des élèves : évaluer le faire	Guidage ouvert	Feed-back « imagé »								
				Feedback interrogatif (question ouverte)								
			Guidage étroit	Feedback contenant un verbe d'action/une instruction								
				Feedback interrogatif (question fermée)								
	Feedback neutres		Feedback d'encouragement									
			Feedback / ressenti									
			Feedback / organisation humaine									
			Feedback / méthodologie									

Annexe n°5

Tableaux de choix des supports d'analyse (Première Partie Empirique)

Tableau de choix des supports d'analyse pour la SCO au cours du cycle (T1)

Le découpage temporel des analyses en SCO (T1 et T2, T3)

Les supports d'analyse en T1

	E1	E2	E3
Leçon n°	2	3	2
Phase de présentation/explication des consignes			
Durée	2min10 = 130s	3min20 = 200s	3min20 = 200s
Phase de remédiation			
Durée	8 min18 = 498s	13 min10 = 790s	5min29 = 329s
Type de situation	SCO le tunnel	SCO le tunnel	SCO sculpteur/sculpté

Les supports d'analyse en T2

Tableau de choix des supports d'analyse pour la SCO au cours cycle (T2)

	E1	E2	E3
Leçon n°	4	4	3
Phase de présentation/explication des consignes			
Durée	4 min 00 = 240s	2min20 = 140s	3min24 = 190s
Phase de remédiation			
Minutage et durée	3min40 = 220s	10min30 = 630s	4min10 = 250s
Type de situation	SCO « création instantanée »	SCO le tunnel	SCO sculpteur/sculpté

Les supports d'analyse en T3

Tableau de choix des supports d'analyse pour la SCO au cours cycle (T3)

	E1	E2	E3
Leçon n°	5	5	5
Phase de présentation/explication des consignes			
Durée	Absent	Absent	2min10=130s
Phase de remédiation			
Durée	3min10=190s	6min50=410s	Absent
Type de situation	SCO « création instantanée »	SCO « le cœur qui bat »	SCO sculpteur/sculpté

	Pascale	Christelle	Bergerac
Leçon n°	2	3	2
Phase de présentation/explication des consignes			
Vidéo n°	SDV 0255	IMAG009	VID3335 (3 échanges Sci et cons SC)
Minutage et durée	52'50 => 55'00 2min10 = 130s	3'57=>7'17 3min20 = 200s	6'05 => 9'25 3min20 =200s
Phase de remédiation			
Vidéo	SDV 0255 SDV 0256 SDV 0257	IMAG 009	VID 3335
Minutage et durée.	56'10 à 57'58 1min48 = 108s 0' à 30s 0' à 6'00	7'50 => 21'00 13 min10 = 790s	1'07 +3'36+0'46 5min29 = 329s
Type de situation	SCO le tunnel	SCO le tunnel	SCO verbes d'action

Les supports d'analyse en T2

Tableau de choix des supports d'analyse pour la SCO au cours cycle (T2)

	Pascale	Christelle	Bergerac
Leçon n°	4	4	3
Phase de présentation/explication des consignes			
Vidéo n°	VID 1690	IMAG001	
Minutage	12'40 à 16'40	29'20 à 31'40	
Durée	4'00	2'20	
Phase de remédiation			
Vidéo n°	VID 1690	IMAG001 ; IMAG002	
Minutage et durée	16'40 à 21'20 3'40	31'40 à 33'30 ; 0 à 8'40 1'50+8'40	
Type de situation	SCO « création instantanée »	SCO le tunnel	SCO verbes d'action

Le découpage temporel des analyses en Sci (T1 et T2)

Extraits choisis en T1

Le tableau suivant répertorie les extraits choisis en T1.

	E1	E2	E3
Leçon n°	1	1	2
Phase de présentation/explication des consignes			
Durée	345s	710s	240s
Phase de remédiation			
Durée	326s	495s	402s
Type de situation	Sci « Boudeur »	Sci « Boudeur »	Sci « Le guide »

Tableau : Extraits choisis en T1 pour les phases de présentation et d'explication des consignes / remédiation.

Extraits choisis en T2

Le tableau suivant répertorie les extraits choisis en T2.

	E1	E2	E3
Leçon n°	2	2	5
Phase de présentation/explication des consignes			
Durée	270s	420s	180s
Phase de remédiation			
Minutage et durée	420s	470s	X
Type de situation	Sci « Boudeur »	Sci « Boudeur »	Sci « Le guide »

Tableau () : Détails des extraits choisis en T2 pour les phases de présentation et d'explication des consignes / remédiation.

Annexe n°6

Tableaux de choix des supports d'analyse (Deuxième Partie Empirique, chapitre 10)

1^{er} support (début cycle) = T1

	E1		Durée totale
Leçon n°	2	2	12'25
Vidéo n°	SDV 0255	SDV 0257	
Minutage	52'50 => 57'58	0' à 7'17	
Durée de la séquence analysée	5'08	7'17	
Type de situation	SCO le tunnel : les consignes	SCO remédiations	

2^{ème} support = T2

E1	
Leçon n°	3
Vidéo n°	Partie 3 VID 131441
Minutage	0' => 8'30
Durée de la séquence analysée	8'30
Type de situation	SCO le tunnel

3^{ème} support = T3

E1	
Leçon n°	4
Vidéo n°	Partie 1 VID 110640
Minutage	0'=>7'05
Durée de la séquence analysée	7'05
Type de situation	SCO le tunnel

Annexe 7

Tableau de choix des supports d'analyse Deuxième Partie Empirique, chapitre 11

Tableau de choix des supports d'analyse pour la Sci

	E1
Leçon n°	2
Vidéo n°	Vidéo élèves HDV 1688
Minutage	13'28 à 15'28 : consignes de l'enseignante 15'28 à 21'19 : recherche par groupe
Durée	
Type de situation	Sci

Annexe n°8

Instrument d'analyse de la motricité des élèves

			Critères observés//les cartes				
D u o n o	Danseur	Tempo ralité	Danseur placé de dos au spectateur	Placement du regard	Arrêt/erreur /hésitation	Mouvement parasites	TOTAL
	Danseur						
	Danseur						
	Danseur						
	Danseur						

Tableau (1) : Instrument d'analyse.

Annexe n°9

Codage des données

Deuxième Partie Empirique, chapitre 10

Analyse leçon 2 // SCO

Leçon 2

SDV 0255

Situation complexe. Le tunnel.

Sco	Guidage V contenus	Guidage verbal Méthode	Différenciation	Réponse élève	Démonstrations, tutelle
LE TUNNEL buts et sous- buts donnés verbalement					Démonstration Partielle (stylisation)

Répartition des 52'50	A partir de là 1° objectif, on est arrivé dans un tunnel				avec les 2 bras et le haut du corps)
53'	Vous êtes arrivés dans un tunnel.	vous savez la forme que ça a un tunnel ? Ça a quelle forme ? une forme arrondie ? Effectivement ? Effectivement c'est arrondi.			Dem partielle haut du corps
	Vous arrivez dans ce tunnel. Il fait noir. Donc, je ne peux pas m'aider des yeux. On arrive à 6.	MOI, je vous donne plusieurs consignes : L'objectif numéro un : il va falloir que vous le réalisiez, c'est-à-dire vous montrez ce qu'il y a dedans, après on va corriger avec d'autres groupes. (méthodo)			

53'20 fin T1					<i>Gestualité d'accompagnement (mains vers les yeux)</i>
	T2 Donc ce tunnel, il est grand,				<i>Re dem partielle de la forme du tunnel</i>
	mais on doit arriver au bout dans le noir et on doit ne perdre personne en route. C'est pas, euh, dans le noir, je ne peux pas marcher comme ça et on est 6.				<i>Mime le contact avec les autres : mains qui tâtonnent</i>
	Donc, on doit savoir où sont les 6 et on doit avancer en sachant où ils sont.				

	Première indication : interdiction d'agripper. Les contacts se font par le toucher.				<i>Mime le toucher</i>
53'40	Personne n'attrape. J'interdis l'« attraper ».				<i>Mime l'attraper</i>
53'50 fin T2					
T3		Contact c'est : je donne une partie de mon corps, elle me donne une partie de son corps.			<i>Dem partielle contact avec une élève</i>
	mais pas d'accrocher, je tire pas. C'est pas agressif.				<i>Mime l'accrocher</i>
53'56	Je ne peux pas m'aider des yeux puisque nous sommes dans le noir.				<i>Gestualité d'accompagnement mains vers les yeux</i>

	Et maintenant la taille du tunnel c'est à vous de la déterminer.				
	Par contre, moi, quand je vais vous regarder, je dois savoir que c'est un tunnel				<i>Dém partielle du tunnel les 2 bras vont vers l'avant</i>
	je dois voir que vous avancez				
	le tunnel ne part pas dans tous les sens, il est droit.				<i>Mime un dép dans tous les sens</i>

	Vous devez montrer que vous avancez, donc si vous faites, que ça...est-ce-que je vais le voir ? Non.				<i>Mime immobilité et neutralité de la posture</i>
54' 15		Donc vous devez utiliser suffisamment de distance pour que ça soit visible. Bien évidemment, ne me traversez pas tout le gymnase.			<i>Gestualité d'accompagnement</i>
54'20 fin de T3					
<i>Démarrage d'une nouvelle séquence de travail des élèves</i>					
	Donc, vous êtes dans le tunnel. Vous êtes arrivés dans n'importe quelle position.				Résumé de la situation.

54'30	<p data-bbox="407 197 777 300">Vous avez exactement 10 minutes pour que ce tunnel prenne vie.</p> <p data-bbox="407 499 777 568">Dans votre groupe, vous travaillez ensemble.</p> <p data-bbox="407 592 777 770">Je dois voir d'où ils sont partis ? De là ? Ils arrivent là-bas et tous vous êtes en contact car ils ne doivent pas se perdre dans le noir.</p> <p data-bbox="407 799 777 901">Allez, à vous de vous débrouiller avec cette consigne-là.</p> <p data-bbox="407 1046 777 1115">Allez au travail les uns avec les autres.</p>				
54'43					

					<i>Se déplace de groupe en groupe et supervise le travail</i>
54'54				Tu n'as pas les yeux. Donc si tu dis à droite ? » (à un élève)	Se déplace vers l'expérimentateur : « Je vais éviter d'intervenir, j'ai tendance à vouloir, donc je parasite pas ». Observe les élèves, commente à voix basse aux expérimentateurs.
		56'			
		Alors, quand on a trouvé une idée on se met au point de départ et on recommence.			

56'15		<p>On trouve son point de départ et son point d'arrivée au moins.</p> <p>Alors, on est arrivé comment ? Dans quel sens on était ? Comment on était après le déséquilibre ?</p>		<p><i>Les élèves sont en file indienne.</i></p> <p><i>Les élèves commencent à réaliser une cascade en se</i></p>	<p>Mets-toi comme tu es arrivé, je dois voir où il démarre ton tunnel et où il finit. (A un élève garçon).</p>
-------	--	--	--	--	--

				<i>déplaçant d'un pas de chaque côté.</i>	
56'30				<p><i>« Comme ça ». L'élève réalise un ondulé de bras suivi d'un déplacement.</i></p>	<p>Alors, déjà tu es arrivé dans ta chorégraphie comment ?</p> <p>Comme ça ?</p> <p>Après le troisième déséquilibre tu arrivais comment ? Tu arrives après le tremblement de terre, tu t'es mis comme ça : comme si tu étais tranquille ?</p>

					<p>(l'enseignante mime le geste)</p> <p>Comment es-tu arrivé ? Tu arrives d'où toi ?</p> <p>Au groupe de cet élève Alors mettez-vous en position d'arrivée. À partir de là, le tunnel il est là. vous êtes dans le tunnel : tu fais comment ?</p> <p>Euh, comment tu sais qui est devant toi puisque tu es dans le noir ? Je te pose la question. Ben, si tu sais pas, moi non plus, pose-toi la question.</p>
57'					<p>A un élève</p> <p>Tu arrives dans le noir.</p> <p>Non tu... ?</p>

					Se déplace de G en G
					<p>A toute la classe</p> <p>Je suis arrivé dans le tunnel, il fait noir donc il y a des choses que je ne peux pas faire.</p>
57'10				<p><i>Les élèves se placent dans la position attendue.</i></p>	<p>Je ne peux pas dire à ton camarade je te vois, je me mets là-bas.</p> <p>FBV indiv</p> <p>A un autre groupe gestualité d'accompagnement</p> <p>Déjà, vous, comment vous êtes arrivés dans cette position là ? Ben.</p>

					<p>si vous êtes arrivés en zigzag.</p> <p>montrez-nous comment vous êtes arrivés dans cette position là et vous allez voir qu'il y a des choses qu'il y a qui ne collent pas. Vous arrivez comme ça dans le noir ? Partez de ce point là ».</p>
57'36					<p>L'enseignante se déplace vers un autre groupe :</p> <p>Elle observe un groupe et supervise toute la classe.</p>
57'58		Là tu peux couper			

Verbal

Différentes démonstrations

Dém explicitée / imit simultanée (1)

Dém partielle / imit simultanée (2)

Tutelle :

L'enseignante réalise les remédiations individuelles et de groupe à distance.

Voir critères temporels avec tableau Harbonnier-Topin

Dem qui ? l'enseignante ; quoi ? Parties d'habileté ; comment ? vitesse normale ou lente, stylisation avec ou sans verbalisation simultanée ; avant ou pendant l'exécution le + souvent

Analyses leçons 3 SCO

Leçon 3

Partie 3.

Vidéo numéro 13 14 41.

Durée totale de la situation complexe : de 0 min jusqu'à 8min 30

Situation complexe. Le tunnel.

Sco	Guidage V contenus	Guidage verbal Méthode	Différenciation	Réponse élève	Démonstrations, tutelle
Présentation des - requis		Répartition des élèves.			
	Le tunnel n'est pas terminé.				

		Le tunnel, vous avez une première correction vous en aurez une autre puis une autre et une autre.			
	Donc on a fait un projet pour lequel je vous impose des choses techniques.				
		Donc les déséquilibres ça s'apprend.			
		C'est comme un shoot en basket ça s'apprend.			

		Quand on n'y arrive pas on essaye de comprendre pourquoi on n'y arrive pas.			
		Quand je suis au sol c'est une utilisation d'un maximum de surface. Un bras levé, non. Vous prenez une serpillière, voyez une serpillière bien à plat et je suis le plus à plat possible. Quand c'est très lent c'est très lent. Ça s'apprend aussi. C'est pour ça que je veux vous faire enlever les chaussures.			Esquisse gestuelle de l'image de la serpillière.
	Maintenant on va apprendre la suite : c'est le carré imposé. Les filles d'un côté, garçons de l'autre puisque nous avons eu des soucis, la semaine dernière, vous vous souvenez.				
	Donc on repart sur une partie commune, puis on repartira sur une partie créée.				
	Là on est sur le tunnel qui va évoluer au retour des vacances : vous aurez un danseur professionnel qui vient ce n'est pas un danseur classique. C'est Benjamin.				

	<p>Il va vous faire un travail sur l'écoute et la course ça va aller très vite. Il faudra mettre des chaussures pour pas se percuter. Il reviendra dans notre cours. Les parties avec Benjamin ceux seront des parties que vous créerez.</p>				
	<p>Là on est tous sorti du tunnel il y a eu un super tremblement de terre, on a eu peur. On est sorti de son tunnel, maintenant on est super content. Allez, on est sorti de son tunnel. On a eu peur, on est arrivé. On est en contact avec tout le monde. On est en contact avec tout le monde. Comme on est sorti, il y a eu un tremblement de terre on est sorti du tunnel, il y a de la lumière.</p>				
		<p>La première chose à faire c'est de regarder le ciel pour chercher la lumière. Si je regarde là, je ne la vois pas, je la vois là-bas la lumière. Je vois la lumière. À partir du moment où je vois la lumière, on va tous partir en marchant à l'écoute, c'est-à-dire on voit la lumière, on lâche le</p>			<p>DEM partielle et imitation simultanée.</p> <p>Indique par un geste où se trouve la lumière</p>

		contact, on marche en regardant la lumière et on va essayer de démarrer à l'écoute pour aller marcher ensemble.			DEM partielle et imitation simultanée
			À partir du moment où on marche je veux l'alignement.		DEM explicitée conjointement avec élève
		Je m'explique. Elle marche je suis derrière mais je suis alignée.			
			Si elle fait un geste elle me tape. Je reste à sa droite ou à sa		

			gauche avant et quand on marche je reste alignée.		
	Mais à partir du moment où je marche, je ne suis plus alignée : ce n'est pas possible. Il ne faut pas être aligné. Donc là faut pas.				
			Est-ce que quelqu'un peut venir là, là ? Oui, parce qu'il y a beaucoup de distance.		
	Quand on est juste derrière on n'est pas aligné. Sinon, on va se prendre un coup. Oui ?				Fin DEM explicitée.
	Et ensuite on part pour marcher à l'écoute.				
DEBUT ACTIVITE DES ELEVES (03'30)					

	<p>Attention. Contact. On est sorti du tunnel. Contact. On ouvre les yeux. Cherche, cherche, cherche, lumière. Et là on a des contacts. Et ça part à l'écoute.</p>			<p>4 groupes réalisent les consignes.</p> <p>Chaque groupe part en décalé à l'annonce de la consigne de l'enseignante.</p> <p>Les élèves du groupe ne partent pas en même temps que les autres élèves du groupe et ne marchent pas en même temps que le reste du groupe.</p>	
	<p>Ça part en même temps.</p>				
					<p>Montre du doigt la personne qui doit corriger son mouvement. Le constat</p>

					<p>de l'erreur entraîne le recommencement de la tâche pour tous les groupes.</p> <p>Non, tu es parti sans écouter ton groupe Baptiste. Tu devais partir en même temps. On marche en même temps que son groupe donc pas ça, c'est pas bien, on recommence.</p> <p>Tu dois être en même temps, quand il pose le pied, tu poses le pied.</p>
--	--	--	--	--	--

				<p>Chaque groupe repart à sa place de départ.</p>	
	<p>On doit partir en même temps. On marche en même temps. On marque</p>			<p>Montre du doigt la personne qui doit corriger son mouvement. Le constat de l'erreur entraîne le recommencement de la tâche pour tous les groupes.</p> <p>Tu dois être en même temps dans le noir. En place, dans le noir. On est sorti. Cherche lumière trouve. Lâche contact. Et là à l'écoute.</p>	

	<p>un arrêt en même temps que le groupe. On va s'arrêter en même temps que son groupe. On essaie de trouver l'autre. On recommence.</p>			<p>Chaque groupe repart à sa place de départ.</p>	
	<p>Point de départ. Attention. Attention. Fin du tunnel. Fin du tunnel.</p>			<p>Les élèves partent et marchent à l'unisson.</p>	

	<p>Lâche contact. À l'écoute. À l'écoute. On marche ensemble.</p>	<p>On ouvre les yeux. Cherche la lumière, cherche, cherche, cherche, trouve.</p>		<p>Pose du pied identique et en même temps. Décomposition du mouvement.</p>	<p>Ces deux groupes c'est bon. Celui-là ça ne va pas.</p> <p>Tu t'es arrêté mais tu t'es pas occupé du voisin. On recommence.</p> <p>Quand on pose le pied, cela doit être en même temps.</p>
--	---	--	--	---	---

					On part ensemble et on s'arrête ensemble. En même temps. On s'arrête ensemble.
	On recommence. On est sorti du tunnel, cherche, cherche la lumière, trouve. Lâche contact. On part ensemble sans se faire attendre. On pose les pieds en même temps.			Les élèves partent et marchent à l'unisson.	
				Pas mal.	

Verbal

Différentes démonstrations

Dém explicitée / imit simultanée (1)

Dém partielle / imit simultanée (2)

Tutelle :

L'enseignante réalise les remédiations individuelles et de groupe à distance.

Voir critères temporels avec tableau Harbonnier-Topin

Dem qui ? l'enseignante ; quoi ? Parties d'habileté ; comment ? vitesse normale ou lente, stylisation avec ou sans verbalisation simultanée ; avant ou pendant l'exécution le + souvent

Leçon 4

Partie 1

Vidéo numéro 11/06/40

Durée totale : 07' 05

Sco	Guidage V contenus	Guidage verbal Méthode	Différenciation	Réponse élève	Démonstrations, tutelle
	Vous êtes à la sortie de votre tunnel. Ah ah ah. Vous êtes à la sortie du tunnel. Allez ça commence. Sortie du tunnel.	Attention mémoire. Mémoire. Mémoire.		Les élèves se mettent en place par groupe et commencent l'activité.	

	<p>On est sorti du tunnel.</p> <p>Les garçons on y va direct. Toc, toc, toc. Vous n'avez pas besoin de moi. Vous n'avez pas besoin de moi. C'est à l'écoute.</p>	<p>Regarde lumière.</p> <p>Allez enchaîner. Allez à l'écoute. Allez la même chose que l'on vient de faire dans la marche. Cherche, cherche, cherche.</p>		<p>Le groupe marche à l'unisson.</p>	<p>Enlève les mains.</p>
--	--	--	--	--------------------------------------	--------------------------

			L'enseignante en aparté : « tu vois, il vient de me faire mentir. Il y arrive du premier coup après l'échauffement. »		
	OK. Stop. Une fois ensemble tout le monde. Deux fois celle du milieu. Décale. Trois fois toujours décalées. Une fois tout le monde ensemble. Deux fois ça décale. Trois fois c'est toujours décalé. Oui ? On se serre. Serrez-vous, serrez-vous, serrez-vous.				
		Partez loin, loin, loin. En courant, en courant, en courant.		Les élèves partent en courant dans tout l'espace.	

	Au point de départ. Point de départ. Revenez au point de départ sans glisser. Point de départ, on était serré.			Les élèves se rassemblent au point de départ.	
		On part loin loin loin loin loin loin loin.			
	Point de départ. Revenez, point de départ. Sans glisser. Sans se faire glisser.				
			Elle ne sait pas où il y a son point de départ.		« Point de départ, on était serré. » Elle balaye son doigt en restant éloignée de l'élève qui est l'objet du FB.

					Démonstration partielle. L'enseignante démontre le geste de « se serrer ».
	On part, loin, loin, loin, loin, point de départ, loin, loin, loin. On revient. Sans glisser. Ligne. Ligne. Là on doit être attentif. Et c'est parti : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8. On décale : 1,2, 3,4, 5,6, 7,8. On serre.				
				Les élèves se balancent puis se serrent.	« Sans se toucher ».
	On va loin. On revient. On regarde. Sans se faire chuter.			Les élèves s'éloignent, se rapprochent.	
	OK. Petite création instantanée. Regardez-moi. Je vais vous donner des numéros. (en regardant les garçons) 1,2, 3,1, 2,31, 2,3, 1,2,3, 1,3,1, 3 (en regardant les filles) 1,2, 3,1, 2,31, 2,3, 1,2,3, 1,3.			Les élèves sont face à l'enseignante, à l'écoute.	

	« Les numéros un : levez la main.			
		Création instantanée. On a juste besoin d'écouter et d'appliquer. On n'a pas besoin de s'entraîner.		
	La première fois, je vais vous demander de regarder les spectateurs.			
		Ils sont où les spectateurs ? Là. Donc, je vais les voir avec la tête qui sort loin.		Démonstration partielle (je sors la tête).
		La deuxième fois je regarde partout mon corps. Je regarde une partie de mon corps. Mes cheveux...		Démonstration partielle (je regarde mon corps).

		<p>La troisième fois je regarde un endroit mais qui est vers le haut. Là, là, là. D'accord ? Spectateurs, mon corps, vers le haut. C'est bon ?</p> <p>Alors, vous le mettez en tête et vous l'enregistrez. Les premiers : numéro 1 c'est le spectateur. En numéro 2 c'est le corps, le numéro trois en hauteur.</p>			<p>Démonstration partielle (la tête vers le haut, regard plafond).</p>
		<p>Alors vous le mettez en tête, et vous l'enregistrez.</p> <p>Les numéros 2 : le premier c'est votre corps, le deuxième c'est la hauteur, le troisième c'est le</p>			

		spectateur. Corps, hauteur, spectateur. Oui ?			
	<p>Et pour les 3, C'est hauteur, spectateur, corps. Hauteur, spectateur, corps. Oui ?</p> <p>Les numéros 1 se regroupent, les 2 se regroupent, les trois se regroupent.</p> <p>Attention, séparez-vous les uns les autres. Un groupe de 1. Un groupe de 2. Un groupe de 3. Le groupe des 1 garçon, ils sont là. Le groupe des 2 garçon et fille, ils sont là.</p>		Non, eh, vous êtes là-bas. Et toi tu sors où ?		

	<p>C'est les 2 ? Les 3 séparez-vous là-bas.</p>		<p>T'es sûr que tu étais à côté de Mathis ? Tu peux pas être le même numéro. C'est pas ton numéro le 2 par hasard ? Nélia : 2. Alors déjà. Il y en a qui ne savent pas là. C'est absurde, je vous donne les numéros et vous ne vous en souvenez pas ?</p>		
	<p>Allez. On fait ça en instantanée. Numéro 1,2,3. J'ai un bloc 1, bloc 2, un bloc 3.</p>				

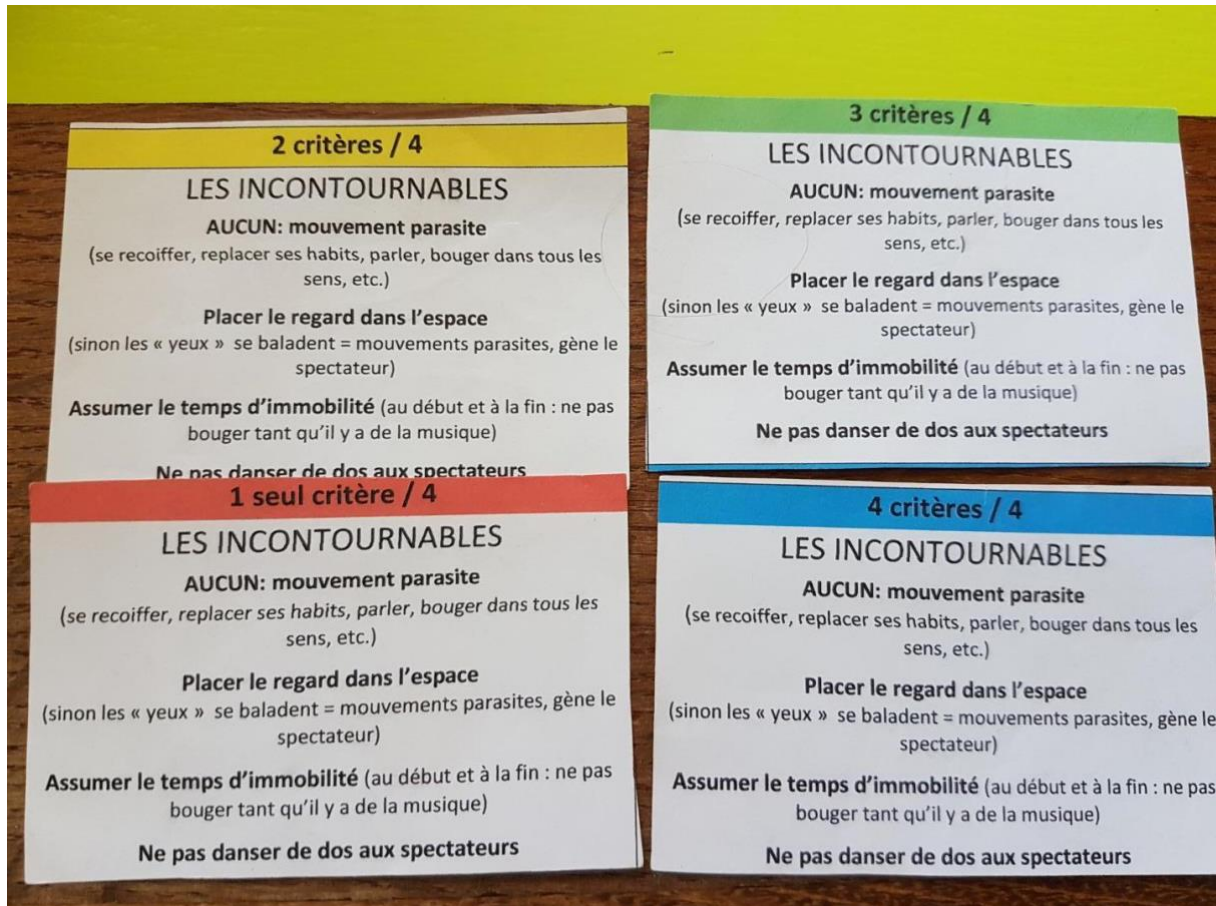
	Alors. Au signal, vous faites la première chose que vous avez à faire.	Serrez-vous. Attention j'ai dit en bloc, j'ai pas dit une ligne. Un gros bloc : je dois voir tout le monde. Gros. Un gros rond. Un gros rond, un gros rond.			
6'15 : Début de l'activité des élèves pour la situation « création instantanée ».					
	Attention top. Et vous figez le regard.			Les élèves répartis en 3 groupes figent leur regard.	

					<p>L'enseignante reste éloignée des élèves et réalisent ses feedbacks.</p> <p>Donc vous les premiers c'est quoi ? tu regardes quoi ?</p>
					<p>Tu regardes quoi ? Tu regardes ton corps : centre ton regard sur le corps</p>
		<p>Attention le deuxième. Si vous regardez les spectateurs c'est loin, vous ne bougez pas.</p>			
					<p>Matisse, tu regardes quoi ?</p> <p>C'est quoi le deuxième Mathilde ? C'est une partie de ton corps Mathilde.</p>
	<p>Vous ne bougez pas. Troisième. On recommence. Attention.</p>				

	Premier, deuxième, troisième. Premier, deuxième, troisième. Premier, deuxième, troisième. ».				
--	--	--	--	--	--

Annexe n°10

L'outil « les cartes »



Annexe n°11

Extraits des verbatim des duos et dyades

Partie Empirique 2, chapitre 11

05'21 : Première prestation du premier duo (danseurs A (ensemble gris/short noir) et B (ensemble noir/rose)) des élèves observés par leurs binômes (duo n°2)

07'10 : fin de prestation des élèves

L'enseignante : « vous allez vous mettre devant l'élève qui vous observe. Vous lui sortez la carte de la bonne couleur et vous lui expliquez pourquoi ».

Le groupe d'élèves observateur :

Premier élève observateur (n°2) du binôme (ensemble bleu/noir) au danseur B : « quand vous étiez comme ça, tu étais devant, et on ne voyait plus (déduction/constat). »

La deuxième élève observatrice (n°1) (ensemble gris/noir) au danseur A : « Tu t'es remis plusieurs fois le T-shirt : comme ça. »

La danseuse A à la danseuse B : « toi tu sais, quand je t'ai soulevé et // après que je devais te suivre, tu as fait comme ça. »

Observatrice n° 2 : « bon ben voilà ».

La danseuse A : « du coup ça nous fait quatre couleurs // ? Est-ce que je peux vérifier en regardant les cartes il te plaît ? // Si on a appliqué tous les critères. »

La danseuse B : « lorsque je tournais autour d'elle est-ce que je ne l'ai pas fait de dos ? »

La danseuse A : « oui il me semble qu'on était de dos. »

L'observatrice n°1 : « oui vous étiez de dos »

La danseuse A : « si je crois que j'étais comme ça // J'avancerais et je me décalais comme ça » (Elle montre la position)

La danseuse B : « oui je crois que l'on faisait comme ça : en passant là sur le côté ».

Retour de l'enseignante.

L'enseignante : « qui a eu du bleu, du vert, du jaune, du rouge ? »

08'54 : prestations des autres binômes : échange des rôles.

Première prestation du second duo (danseurs C (ensemble bleu/noir) et D (ensemble gris/noir)) observé par le duo n°1

09'44 : début de la prestation avec musique.

11'21 : fin de prestation.

L'enseignante : « rassemblez-vous avec vos binômes ».

Observatrice n°3 (= danseuse A) à la danseuse D (= observatrice n°1) : « en fait c'est bien, je te mets du bleu. »

Observatrice n°4 (= danseuse B) à la danseuse D : « juste au moment du glissé tu étais un peu de dos. »

Observatrice n°3 à la danseuse D : « juste un moment, quand tu t'es relevée, tu étais de dos. »

Observatrice n°4 à la danseuse D puis au duo : « Il faudrait que tu sois, enfin que vous soyez de face. »

Observatrice n°3 à la danseuse C : « tu marches dans la rue, tu arrives précipitamment vers elle. Et en fait, tu te dis que tu te mets comme ça. (Elle démontre le geste). Et du coup tu arrives dans le bon sens. »

Observatrice n°4 à la danseuse C : « (elle se lève pour montrer le geste) il fallait se mettre comme ça, regarde, quand tu es comme ça, puis comme ça. // Tu mets ta main là et voilà. »

Elle regarde les cartes.

Observatrice n°4 : « les yeux ne se baladaient pas ».

13'29 : fin du temps d'observation et d'échange.

L'enseignante intervient : « venez écouter les consignes ».

16'18 : deuxième prestation dansée du duo n°1 de danseurs.

18'14 : fin de la deuxième prestation dansée du duo n°1 de danseurs, observation par le duo n°2

L'enseignante : « on va voir son camarade. Le retour c'est uniquement sur les vitesses et les émotions. »

18'27 : retour des observateurs sur la deuxième prestation du duo de danseurs

L'observatrice n°2 : « vous c'est jaune : toi tu étais en haut, au milieu et en bas. // Et en plus tu t'es tourné et tu nous as tourné le dos. »

La danseuse A : « Vous êtes sûre ? // On a tourné, c'est normal. »

La danseuse B : « Mais si, j'ai tourné, mais c'est normal ! »

L'observatrice n°1 : « Oui, quand tu as tourné, tu étais de dos. »

La danseuse B : « ben c'est normal, après je suis partie sur le côté. J'ai fait comme ça, j'étais comme ça (elle mime ses gestes avec les mains). Je suis de dos et je pars par là. Je me déplace vers l'arrière. // Mais, ce n'est pas un critère ? »

L'observatrice n°1 : « C'est 1, 2, euh.... ».

La danseuse A : « Ça, c'est 1,2,3,4, dans l'ordre ».

L'observatrice n°2 : « Mais si, tu as fait ça. // De toute façon ça a été mélangé au niveau des critères. »

HDV 1688

00'00 : deuxième prestation du duo n°2 de danseurs

01'56 : retour du duo n°1 sur la prestation de danseurs

L'observatrice n°3 (danseuse A) à la danseuse D : « Alors, il y avait deux critères : vitesse et émotion. // Je propose la couleur verte. // Quand tu as glissé, tu as fait comme ça. // Et tu as mis les mains derrière le dos. »

L'observatrice n°4 (danseuse B) à la danseuse C : « oui toi aussi tu as tourné et tu t'es retrouvé de dos. // Et du coup on a perdu le regard. »

La danseuse C : « oui mais j'ai juste baissé les yeux + retour/soi. Et quand je tourne je suis obligée (justification ??). »

La danseuse D : « oui, moi aussi (retour/soi), j'ai placé la tête comme cela (elle démontre). »

L'observatrice n°4 à la danseuse C : « oui tu as fait comme ça, puis comme ça (elle démontre). // Et quand tu remontes tu n'as pas bien placé ta tête et ton regard. »

L'observatrice n°3 : « oui en fait il faut faire comme ça (elle démontre) ». »

L'observatrice n°4 : « oui, il faut faire comme cela (elle s'allonge pour démontrer). »

La danseuse D : « Oui, on a le droit de faire comme cela. »

L'observatrice n°3 : « Bon, j'ai pas compris là. (retour / soi)»

L'observatrice 4 : « C'est comme ça : tac puis tac (elle démontre). »

04'18 : fin de la séquence

Annexe n°12

Transcription de la leçon n°2 de l'enseignante n°1

SDV 02 54

Durée totale :02'55

L'enseignante : « Il y en a toujours un qui fait un croche patte donc tout ce qui était marche on enlève. On va partir aujourd'hui sur tout ce qui est spectateur. On va inverser du coup la chorégraphie va changer donc vous aller passer sur autre chose. Aujourd'hui c'est pas grave. On va travailler avec les compétences. On se remet en tête les couleurs : quel est le niveau le plus fort ? »

Une élève : « bleu ».

L'enseignante : « le niveau en dessous ».

Une élève : « vert ».

L'enseignante : « en dessous ».

Une élève : « jaune ».

L'enseignante : « tout en bas » ?

Une élève : « rouge ».

L'enseignante : « rouge. Le plus bas c'est rouge. Quand c'est rouge, c'est qu'on est en grande difficulté. Jaune, vert et on doit tous arriver au bleu. Vous allez voir aujourd'hui des outils pour ces couleurs-là. Évidemment des fois vous n'avez pas du bleu. Pourquoi vous n'avez pas du bleu ? Parce que ça veut dire que vous seriez déjà à la fin du cycle. Vous allez avoir du rouge du vert et du jaune. Le bleu c'est le maximum : c'est tendre vers. On va travailler sur le retour spectateur par rapport au bleu : les incontournables : ne pas se recoiffer etc. On n'en reparlera. Aujourd'hui vous allez utiliser des petites cartes. On va les sortir au fur et à mesure, quand on en aura besoin. Elles ont des couleurs : rouge, vert et du jaune. La première chose qu'on aura affaire : c'est de lire, c'est de lire. Il y a rien de nouveau, c'est que je vous ai dit la semaine dernière, mais il faut le dire. Il ne faut pas dire Madame je n'ai pas compris. Sinon c'est la prof qui explique et je n'ai pas à le lire. Quand je lis je comprends. Surtout que j'ai utilisé les mêmes mots que la semaine dernière. Sur ces cartes-là. Là, ceux sont des choses que nous avons vu la semaine dernière. Aujourd'hui, on va commencer comme d'habitude chef d'orchestre. Donc on ne parle pas. Je suis au milieu et on ne parle pas. Rien qu'avec les yeux. Après je rajoute des mots. Je ne vous dirige qu'avec des mots. D'accord. Et après on finit par les intentions. Comme la semaine dernière. Pareil. Léo, on observe. On observe bien. Si je tombe à droite elle est où

droite. Si je mets le pied droit devant : il est où ? Si je chute sur le côté c'est sur le côté. Et je dis ça par rapport à la chute : la chute on se protège. Ce n'est pas une chute, vous vous déposez au sol. On se dépose au sol on le fait en toute sécurité. Et toi tu te jettes. C'est amusant. Mais l'objectif ce n'est pas de se faire mal. Y'a-t-il des questions ? Il y a qui sont absents. Donc les groupes vont changer. Pas grave : on s'adapte. Pas de questions ? Alors on est parti.

SDV 02 55

Durée totale : 57' 58

L'enseignante démontre : « c'est parti. En boule, en boule complète et je vais enfileur un pantalon. Pshuk, pshuk. Boule. Un talent. Boule. Pantalon. Chute. Pshuk. Sur le dos. Le plus de surface possible au sol. (01'59). En boule. Pantalon. Boule. Pantalon. Boule. Pantalon les pieds relève-toi. Passe dessous pousse et marche, marche, marche, marche, marche. Tourne En angle droit. Plus vite Donovan. Je vais là où il n'y a personne. Plus vite. Stop. Marche arrière. D'accord ? Un grand rond sans percuter. Stop. J'ai mon oreille droite qui matière émet déséquilibre. Tac. J'ai mon ventre qui tire, déséquilibre et je pars. J'ai ma fesse gauche et je pars. J'ai mon genou droit qui tire et je vais partir et tomber si je vais jusqu'au. Jusqu'au bout si je vais au sol. J'ai un fils qui matière. Genou poitrine. En boule. Pantalon. En boule. Pantalon. (Enseignante montre un élève le chemin du mouvement en le manipulant 03'55). En boule. Pantalon. En boule. Pantalon. On se lève. Course, course. Sans toucher personne. Sans toucher personne. Déséquilibre tête. Déséquilibre par le coude. Déséquilibre ventre. Déséquilibre tête. Déséquilibre par le coude. Déséquilibre oreille. Déséquilibre menton.-Boule. Pantalon. Chtac ; Chtac. Alors le pantalon, je l'enfile rapidement. Je mets un pied puis l'autre pied. C'est un pied l'autre pied. Boule. Pantalon. Chtac ; Chtac. Et attention, on enfile le pantalon et on passe sur les genoux, puis on va faire une jolie banane. Piiiouuuu. Sur le dos. Tapez des deux pieds. Et demain. Montez les fesses. Tombe : boum. Relève-toi comme tu peux et repars course. Course. Course. Tu t'arrêtes. On repart en arrière sans toucher personne. Sans toucher personne attention. Stop. Déséquilibre ventre. Si vous êtes au sol continuer au sol. Déséquilibre épaule. Déséquilibre arrière de la tête. Déséquilibre front. Déséquilibre un coude celui que vous voulez. Tirez, tirez : vous attendez, il vous tire et vous partez avec lui quand vous ne pouvez plus. Dépose au sol chute. Boule. Pantalon. Sur le dos. **Pfffffou**. Tape les pieds en colère. Tape des mains en colère. Monte le bassin. Redescend complètement pouffe. Relève-toi comme tu veux et course. Allez. Arrêt. Marche en arrière. Arrêt. Chute. Déséquilibre donc il y a quelque chose qui va me tirer au niveau du coude. J'ai tiré au niveau du au sol. Allez ça m'attire, ça m'attire. Doigt, doigt, il me tire, il ne tient et quand je peux plus j'arrête. Front et quand je peux plus je lâche. De nouveau, front, quand je peux plus, je lâche. Les pieds en colère. Boum. Relâche. Je me relève comme je veux. Course. Stop. Marche au ralenti comme dans les dessins animés, le plus lentement possible. Le plus doucement possible. Le plus lentement possible comme dans les dessins animés. Regarde mon ralenti par rapport à toi. Très, très, doucement. Et on part sur du saccadé. Mouvement arrêt mouvement arrêt mouvement arrêt. Si c'est trop difficile mouvement rebond mouvement rebond. Chute. Pantalon. Boule. Talent. Sur le dos. Colère

pieds. Mains. Bassin. Relâche. Retourner et se relever. Arrêt. Marche arrière. Boule. Pantalon. Colère. Colère mains. Bassin. Pantalon. Boule. Se relever. Déséquilibre ventre. Déséquilibre front. Déséquilibre arrière de la tête. Déséquilibre coude. Si je suis au sol je reste au sol. Déséquilibre coude encore. Et oui. OK. Venez là. Vous approchez. Brian. Tu feras ça plus tard dans l'année. Alors. On va reprendre histoire. Vous allez pour faire l'histoire, enlevez chaussettes car les vite on va les faire très vite. Et avec les chaussettes, on glisse. Les arrêts doivent être nets. On recommence, rien qu'avec la voix. Et ensuite, on passe aux cartes et au reste. On se met par deux : il y a des groupes qui ne changent pas et d'autres qui vont changer. J'ai mon boudeur quelque pars. Allez mon boudeur en place. (10'31). Attention, on se met par deux. Qui est seul ? Alors tu vas intégrer un groupe.

11'35

L'enseignante dit : « boudeur. Il est vraiment boudeur. Je me balade dans la rue. Je m'arrête. Je vois. Je fonce. Mains sur l'épaule. Il me regarde. Il ne m'aime pas. Il me pousse. Chute. Allez c'est parti je cours très vite. Vite. Je bloque les pieds, déséquilibre, c'est trop tard chute. Au ralenti. Au ralenti. Ralenti. Colère boum. Colère. Enchaîner. Carré magique. On se regarde pendant le carré magique. Enchaîner. On ne bouge pas elle vient dans mon dos. Plaçons les pieds au signal, on soulève. Au signal on soulève. Elle court, elle part. Je suis. Elle s'arrête. On se regarde y a pas le taureau, position de combat, AK. On fonce. Vite, vite, vite. On s'arrête marche. Les pieds bougent plus. Comme les roseaux avec du vent dans tous les sens on n'accroche pas les doigts. Pousser, pousser. On ne fait que pousser. Lâche tête. Boum. Tourne vite, vite, vivivite. Enchaîne. Tremblement de terre. Poum. Par terre. Et j'y vais. Tranquillement en laissant le plus de surface au sol. Ne lève pas ta tête Matisse. J'y vais en rampant pour voir si tout va bien. Dos contre dos. On se place bien, les fesses et le dos l'un contre l'autre. En étant bien droit sans se décoller. Oui ? Avec la musique ? ».

L'élève dit : « j'ai mal aux pieds ».

L'enseignante : « oh, c'est grave on va devoir couper le pied ».

14'34

L'enseignante met la musique et se déplace pour apporter des remédiations auprès des élèves pendant leur réalisation :

« Il est prêt mon boudeur ? On va mettre une musique qui bouge au départ, car là ils ne sont pas assez échauffés. Vous démarrez quand vous voulez. Je ne parle pas. Allez, on se regarde. Carré magique. Dans son dos. Là on se place correctement, bien collés. Allez pour. Combat. AK. Combat. Reste. Allez, reste. Les mains. Pousse, pousse. Lâche boum. Et j'y vais tout doucement. Rester collé le dos surtout rester collé sinon on ne remonte pas comme il faut. Dans le cas de la musique on ne bouge pas, on ne peut pas bouger. Très bien, venez là. Alors on va refaire le retour spectateur comme la semaine dernière. Vous allez utiliser d'abord écart sur quelque chose connaissez. On n'a pas l'habitude d'utiliser des cartes donc on va quelque chose qu'on a vu la semaine dernière. La semaine dernière je vous ai parlé de ne pas se recoiffer, ne pas parler, ne pas faire des gestes qui ne sont pas prévus dans la chorégraphie et je vais rajouter un élément ne rien faire de dos au spectateur. Dans de dos ça existe mais c'est très difficile. Là on voit sur le visage une expression mais de dos on ne voit rien. De dos on ne voit pas d'expression. Ça existe, mais c'est du haut niveau. Les incontournables : aucun mouvement parasite peux-tu m'expliquer ce que ça veut dire ? »

Un élève : « Euh. On ne fait pas mal. »

L'enseignante : « Antoine ? »

Antoine : « se recoiffer » ?

L'enseignante : « fait c'est un mouvement parasite ».

Une élève : « le sable sous les pieds ».

L'enseignante : « oui, le sable sous les pieds c'est un mouvement parasite. Qu'est-ce que c'est un parasite ? Tu ne sais pas ? Alors, en rouge, huit sortez le rouge il y a quatre critères. Ça veut dire que si vous lui sortez rouge, vous lui dites rouge, ça veut dire que normalement il ne faut faire aucun de ces critères : pas de gestes parasitent. Ne pas être de dos, il ne faut pas qu'on parle... Ca veut dire qu'il n'en fait qu'un seul de très bien sur les quatre. Quand c'est jaune il en fait 2. Quand c'est vert trois et quand c'est bleu il en fait quatre très bien. Quatre critères il y a quatre couleurs : si les quatre critères sont très bien, c'est bleu, c'est pas compliqué quand on observe. Non, c'est pas compliqué qui a dit oui ? Non personne tout le monde a bien compris alors Alexandre qu'est-ce qu'il faut faire ? »

Alexandre : « quand on a un critère faut on sort le bleu » ?

Enseignante : « non ».

Alexandre. « Orange ? »

Enseignante : « non, c'est le vert. Ça veut dire que sur les quatre il y en a un ce que tu n'as pas réussi à faire. Donc c'est vert. Ça veut dire que chaque observateur va avoir une carte de chaque couleur. Il va regarder la chorégraphie de son camarade. Son camarade va venir se placer devant. Il va lui placer bleu, vert etc. on lui dit dans une phrase en français. C'est pas bla-bla-bla. Tu n'as pas réussi ce critère-là : tu étais placé de dos. Je fais une phrase en français et avec sujet verbe complément. Ce n'est pas et le truc là. Là c'est pas possible. On lui donne le plus d'indications possibles. C'est simplement à voix regarder et prie les indications oui ? Alors n'en fait ses de Monsieur et ces deux demoiselles tu es là tu observes la prend une carte de chaque couleur les messieurs vous allaient danser. Tous les deux dansaient. Tu vas. Vous allez danser. Les deux vous allaient observer. Brian vient. Tous les deux, prenez une carte de chaque couleur. Toi tu observes Donovan. Une carte de chaque couleur. La première fois tous les deux passé tous les deux vous observaient et ensuite vous changeaient toi tu observes, toi tu observes. Tu prends les cartes. Alors on a ses cartes ? On les lit. Et on sort la bonne couleur. Mais pour sortir la bonne couleur, il faut sortir la bonne carte. Et il faut avoir vu les cartes. C'est la même chose écarte, il n'y a que la couleur qui change. Vous savez lequel vous avait observé ? Tu as un élève as observé pas les deux. C'est bon pour tout le monde ? Regarde il n'y a que la couleur qui change. C'est les mêmes cartes c'est sur ? Pas question ? Classe les cartes de la meilleure à la moins bonne et maintenant tu regardes. On ne regarde plus ses fiches. On ne regarde que lui reviendra sur les fiches après. Chacun raconte son histoire. Vous démarrez quand vous voulez. » (23'23)

La musique démarre. L'enseignante observe les chorégraphies. Elle tient les cartes dans ses mains.

Enseignante : « Ne bouge pas tant il y a la musique. Les autres n'ont pas fini. Ne bougent pas même les yeux. Regarde la fin des autres. Bouges plus Donovan. Regarde un point sur le sol. Bouge pas ta tête. OK vous pouvez bouger, vous allez vous mettre devant. Sortez la carte de la bonne couleur. Vous lui expliquez pourquoi. Il y en a qui on rien fait. Moi j'en ai vu. Ils regardaient à droite à gauche et regarde ce qu'il y a marqué placer son regard son regard il était

vers son camarade oui regarder ailleurs souvent. Souvent vers le sol suit la nappe. Il se remettait son short donc mouvement parasite. Est-ce qu'il s'est arrêté à la fin est-ce qu'il a lancé des spectateur ? Non donc il y a deux critères l'associa cartes jeunes il a eu raison. Très bon retour mais il faut le dire. Allez, on inverse les rôles. On échange. Je lui donne les cartes. Qui a eu du bleu ? Qui a eu du vert ? Jaune ? Rouge ? Personne, personne n'est en rouge. On continue. »

28'14 enseignante regarde les chorégraphies.

Elle remédie : « le deuxième c'est pas mal ».

Enseignante : « allez voir vos camarades. Alors pourquoi cette couleur ? »

Élève : « Au début tu n'as pas regardé. »

Enseignante : « On ne fait un retour que sur ce qu'il y a sur la carte. Tu lui sors celle-là donc elle a fait tout bien elle ne s'est trompée nulle part ? Alors qu'elle retour tu lui as fait ? Tu lui as sorti la carte verte. Quel critère ne va pas ? Pourquoi ? »

Élève : « C'est pas dans les critères ».

Enseignante : « Il faut rester dans les critères. C'est trop difficile on s'en tient aux critères de la fiche. C'est décevant Antoine. Tu dois lire avant. Tu n'as pas lu ? Très bien maintenant on laisse les cartes au sol posé on vient la on écoute la consigne et on va repartir c'était pas prévu mais c'est moi qui l'échange vous n'avez pas les bonnes cartes je vais changer la je vais vous donner quelques-uns de questions et on va refaire le même exercice les premiers vont à nouveau observé la première chose je veux que les vite soit très vite l'élan soit très lent les arrêts soit très marqué je veux voir toutes les différences ça n'est pas on est toujours à la même vitesse. Dès lents, des vites, et des arrêts. Et des gestes très grands quand je suis en colère on fait les gestes dans tous les sens, on pousse dans tous les sens on est dans du combat. Le contact, on a dit on n'accroche pas, d'accord, donc je veux voir plus de nuances, des arrêts, tout à fond. C'est la première chose. La deuxième : si je suis en colère je ne regarde pas ses pieds. Ça veut dire que le regard vous allez y penser maintenant. Pensez à placer votre regard je sais que c'est votre copain, votre copine ça vous fait bizarre. Tu l'aimes bien ton copain. Au moment où vous êtes en colère vous êtes en colère. Mais après c'est quand même ta copine. Deux choses à penser : les émotions c'est à voir et après c'est à fond au maximum de la lenteur au maximum de la vitesse, les arrêts. Tout est marqué. Du coup vous n'avez pas les cartes là avec les deux critères, mais vous ajoutez ces deux critères fait les deux c'est le point c'est jaune. Il n'en fait aucun c'est rouge. Bleu ces deux critères là sont OK. Un sur les deux c'est jaune. Et rouge pour aucun des deux. Un groupe regarde un groupe va s'asseoir. Vous sortez les verts voilà. »

Élève : « laissez critères là ? »

Enseignante : « C'est uniquement ce que j'ai dit on regarde uniquement ce que j'ai dit. Boudeur. Alors là ils boude vraiment. Allez, pousse. Grand, grand. N'attends pas les autres. »

35'20 : enseignante remédie : « allez, pousse le pouce le. Lâche. **Boum**. Vite, vite, vite. Brian il est perdu là. Très bien. On va voir son camarade le retour c'est uniquement sur les vitesses et les émotions. On fait des retours que sur ce que l'on a dit. La mémoire elle est là c'est pas l'essentiel. On inverse quand le retour est fait, on se met en position pour danser. Vous êtes là ? Ça marche pas mal les cartes. Matisse il faut y aller à fond là tu n'oses pas. On inverse. Allez c'est parti. On n'y va. On inverse les rôles. On ne parle pas d'autre chose que le critère que nous avons annoncé. La mémoire n'est pas un critère. La mémoire on ne l'a pas là : les critères

c'est pas autre chose, c'est bon pour vous les critères cette fois-ci c'est quoi ? Dis-moi les critères que tu viens de faire. Non là c'est le résultat. Tu as l'observé sur quoi ? Sur les vitesses et le deuxième critère c'est quoi ? Premier critère c'est des vitesses et le deuxième ? Les émotions. La colère etc. Allez c'est parti on y va en place. »

41'12 fin des chorégraphies

L'Enseignante dit : « c'est bien. On va passer au tunnel. C'est le danseur qui rappelle les critères à l'observateur. Alors venez là. Dis-moi ».

Élève : « j'ai fait la choré et après Antoine m'a dit que j'ai fait des gestes parasite. »

Enseignante : « Antoine tu t'es trompé. Elle a raison. Pourtant je t'avais expliqué. »

Antoine : « mais je n'ai pas compris. »

Enseignante : « Antoine ça fait deux fois que tu te trompes tu n'écoutes pas ce que je dis. Quand on n'a pas compris tu fais quoi ? On demande. Et je suis là pour ça. Si tu ne demandes rien je pars du principe que tu as compris. L'objectif tu passes quelque chose tu sais ce qu'il y a à faire. Ta responsabilité c'est ça si je noterai se piquer 10 fois c'est mon travail. Mais si tu me demandes pas, tu ne vas pas savoir. Ça fait deux fois, tu es un peu trop confiant. Tu penses que tu vas rattraper. Mais tu ne vas pas te tromper une troisième fois. Surtout que tu n'as pas de problème de compréhension toi. On va reprendre où on en était. Si je veux chuter, et que je bloque les pieds. Je lutte. Et si je fais un tremblement de terre. C'est pas juste le haut c'est pas un roseau. C'est tous qui saute. Tout le corps. On était par terre. On a renté faire son camarade. On s'est levée dos à dos. Et on reprend là, la suite de l'histoire. Allez, on y va. Dos à dos. Alors on est dos à dos. On est remonté. On sait qu'il est là. Sauf que comme il y a un tremblement de terre. Il y a eu des oreilles bouchées. Donc on ne sait plus trop où on en est. Il va avoir un déséquilibre. Chaque élève va choisir trois déséquilibres. Ça peut être : tête, ventre, on les a faits l'échauffement. Vous en faites trois mais, mais, au troisième déséquilibre coude vais rejoindre un autre groupe. Donc déjà on est de on sait qu'on va arriver à. D'accord. Non ça ne marche pas 1,2,3. 1,2,3. 1,2. Vous allez rejoindre. Arrangez-vous avec eux pour savoir les aller aller. 1, 2. 1, 2 et 3. Vous allez arriver au déséquilibre ici vous êtes ensemble. Un de et trois vous devait arriver et les deux derniers groupes vous arrivaient là-bas devant. Au troisième déséquilibre j'arrive de la un déséquilibre de déséquilibre et je rejoins les autres là. Au troisième déséquilibre : 1,2 et 3. On est dos à dos partout. Ou est-ce que tu dois aller les lames ? La. Et dernier c'est. Levez-la. Quatrième groupe : 1,2 et il y a les filles avec. Vous devez arriver là, attention premier déséquilibre. Tout le monde par attention premier déséquilibre. Deuxième déséquilibre. Troisième déséquilibre on est arrivé à sa place avec les autres. Tout le monde. Oui c'est bon ? On fait la Corée depuis le départ allait c'est parti puis obliger parce que tu vas travailler sur le tunnel et on est obligé boudeur n'importe où dans la salle. L'habitude démarrait où ? Les filles vous démarraient ? Place habituelle. Les garçons ? À votre place habituelle. Ne pouvait pas être de taux spectateur un Morgan on ne doit pas être de dos au spectateur c'est tout. C'est le seul critère. On ne peut pas être de dos au spectateur. Le seul critère c'est qu'on ne peut pas être le dos au spectateur. Les spectateurs c'est l'État qui le. On ne peut pas être de dos au spectateur bien. Boudeur. C'est parti. Mathilde ne te recoiffe plus c'est fini aller dans son histoire. On enchaîne avec les grandes vitesses comme toute à l'heure s'est très vite lancé très lent je bloque les pieds elle lutte elle lutte boum elle lutte boum, très très lent très très lent c'est du très très très lent, c'est du très très très lent. Et quand je suis en colère c'est plus fort que ça Donovan et voilà d'un coup sec boum. Cela. Carré magique sans se quitter des yeux. En colère en colère je vais vite dans son dos. Allez boude. Je me place doucement on colle bien les

corps pour ne pas se faire mal et on n'y va. Et là, elle part en courant. Je la suis. On s'arrête. On se regarde on reste. Combat. Taureaux. On prend le temps on laisse le temps on se pousse on se pousse. Les pieds ne bougent pas. On lâche les mains et on tourne on tourne, on tourne, tremblement, tremblement, tremblement tombe et là j'y vais en rampant tout doucement et on prendra le temps de coller bien tout le dos et de placer ses mains au sol se relever on se relèvera en contact dos à dos dos contre dos complet on attend que tous les niçois pour enclencher les déséquilibres. On se place pour monter. Allez ramper aller rampe tu peux aller plus vite là. Raphaël n'avance pas. Allez avance attention les groupes placés. Premier déséquilibre. Un vrai déséquilibre deuxième troisième il est arrivé dans son sinon on ne rajoute notre alors le déséquilibre ça donne la direction : je la monte, je la montre, je la monte je la montre et je vais avancer pour y aller à partir de la direction.

52'50 **SCO**

Mon objectif : on est arrivé dans un **tunnel** : vous savez la forme que ça a un tunnel ? Ca a quelle forme : une forme arrondie c'est ça. **démonstration**

On est arrivé dans un tunnel. Je vous donne plusieurs consignes : objectif numéro 1 : le réaliser, c'est-à-dire vous montrer ce qu'il y a dedans et après on ira corriger ce qu'il y a dedans. On arrive dans ce tunnel. Il fait noir. Je ne peux pas m'aider les yeux. On y arrive à 6. Donc, ce tunnel, il est grand mais on doit y arriver à 6 dans le noir et on doit ne perdre personne. On doit savoir où sont les 6. Dans le noir, je ne peux pas marcher pas comme ça. (**démonstration**) Et avancer en sachant où ils sont.

Première indication : Interdiction d'agripper. Les contacts sont par le toucher. Personne n'attrape. J'interdis d'attraper. Contact c'est : tu donnes une partie de mon corps, je donne une partie de mon corps. Pas d'accrocher, je ne tire pas, ce n'est pas agressif. Accrocher : ce n'est pas un contact. C'est pas agressif. Je ne peux pas m'aider des yeux puisque nous sommes dans le noir. Maintenant la taille du tunnel c'est à vous de la déterminer.

Par contre quand moi je vais regarder, je dois savoir que c'est un tunnel, **démonstration**

Je dois savoir que vous avancez, le tunnel ne va pas dans tous les sens, il est droit. Si vous faites que ça, est ce que je vais le voir ? Non. Donc vous devez utiliser suffisamment de distance pour que ça soit visible. Bien évidemment, ne me traverser pas tout le gymnase. Vous devez me montrer que vous êtes dans le tunnel : vous devez utiliser suffisamment distances cela soit visible. Bien évidemment, ne me traversez pas tout le gymnase. Vous êtes dans le tunnel. Vous êtes arrivé dans n'importe quelle position. Vous avez 10 minutes pour que ce tunnel prenne vie. Vous travaillez en groupe. Je dois voir d'où ils sont partis de là, ils arrivent là-bas et tous vous êtes en contact car ils ne doivent pas se perdre dans le noir. À vous de vous débrouiller avec cette consigne-là. Allez au travail. »

Fin des consignes. (les élèves commencent leur travail)

56'16

Enseignante (s'adresse à un élève dans un groupe particulier) : « Tu n'as pas les yeux. Donc si tu dis à droite ? »

Quand on a trouvé une idée on se met au point de départ et on recommence. On trouve son point de départ et son point d'arrivée moins. Dans quel sens on est arrivé après le déséquilibre ? Mais toi comme tu es arrivé, je dois voir où il démarre ou il finit ton tunnel. Déjà tu arrivais comment dans la chorégraphie. Après le troisième déséquilibre tu arrivais comment ? Tu arrives après le tremblement de terre, tu t'es mis comme ça, comment tu arrivais ? Alors mettez-vous en position d'arrivée. À partir de là, vous êtes dans le tunnel : tu fais comment ? Comment tu sais qui est devant toi puisque toi tu es dans le noir ? Je te pose la question : je te mets dans le noir.

(l'enseignante s'adresse à toute la classe) Non, je suis arrivée dans le tunnel, il fait noir donc il y a des choses que je ne peux pas voir.

(à un autre groupe) Tu ne peux pas dire à ton camarade je te vois, je me mets là-bas. Vous êtes arrivés en zigzag mettez-vous comme vous êtes arrivés : il y a quelque chose qui ne colle pas. Partez de ce point-là. Déjà, mettez-vous comme vous êtes arrivés, partez de ce point-là. ».

