
L'activité de l'enseignant dans la mise en œuvre d'un enseignement par situations complexes en EPS : une étude de cas des interventions dans deux APSA différentes

Teacher's activity in the implementation of teaching by complex situations in physical education and sports: a case study in two different physical and artistic activities

Wajdi Matmati et Lucile Lafont

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5101>

DOI : [10.4000/ejrieps.5101](https://doi.org/10.4000/ejrieps.5101)

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Wajdi Matmati et Lucile Lafont, « L'activité de l'enseignant dans la mise en œuvre d'un enseignement par situations complexes en EPS : une étude de cas des interventions dans deux APSA différentes », *eJRIEPS* [En ligne], 46 | 2020, mis en ligne le 01 avril 2020, consulté le 21 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5101> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5101>



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

L'activité de l'enseignant dans la mise en œuvre d'un enseignement par situations complexes en EPS : une étude de cas des interventions dans deux APSA différentes

Matmati Wajdi & Lucile Lafont

Laboratoire LACES (EA 7437), UFSTAPS Université de Bordeaux, France

Résumé

Cet article est une contribution à l'identification des procédures de guidage mises en œuvre dans l'enseignement par situation complexe (SC) en éducation physique et sportive (EPS). Il s'appuie sur un cadre scientifique pluriel, dont la logique originale vise à développer et étayer des pratiques pédagogiques grâce à l'éclairage des sciences de l'intervention et de la psychologie sociale appliquée à l'enseignement de l'EPS. Elaborée en relation avec le contexte plus large d'un groupe de production de ressources (GPR), l'étude met en place une analyse compréhensive et comparative des guidages effectifs à partir d'une étude de cas dans des situations d'apprentissage variées (ciblées et complexes) et pour deux APSA différentes (danse, rugby). Notre démarche empirique s'appuie sur des observations directes en classe et un entretien semi directif auprès d'une enseignante chevronnée. Cette étude montre que les procédures de guidage changent selon la nature de l'APSA. Par ailleurs, malgré les différences relevées (modes de guidage) dans les deux APSA traitées, d'une façon ou d'une autre, l'enseignante observée préserve l'autonomie des élèves dans leur activité de recherche de solution en SC. En revanche, le guidage directif, centré sur l'aspect technique, caractérise le comportement de l'enseignante lors des situations ciblées (situations didactiques).

Mots clés : situation complexe, procédures de guidage, habiletés motrices, EPS.

Teacher's activity in the implementation of teaching by complex situations in physical education and sports: a case study in two different physical and artistic activities

Summary

This article aims to identify guidance procedures implemented in teaching by complex situation in physical education and sports. Our work is situated into a mixed scientific

framework, which original construction logic aims to develop and support teaching practices through the help of science of education and social psychology applied to education. Developed in relation to the broader context of a group of secondary school teachers and researchers at the rectorate of Bordeaux, the study provides a comprehensive and comparative analysis of effective guidance from a case study in varied learning situations (didactic and complex) and for two different activities (dance, rugby). Our empirical approach is based on direct observation in class and a semi-directive interview with an experienced teacher. This study shows that guidance procedures vary according to the nature of the physical activity. Moreover, despite the differences noted (guidance modes) in the two activities, in one way or another, the teacher observed preserves the autonomy of the students in their research for solution in complex situation.

Key words: complex situation, guidance procedures, movement skills, physical education.

Introduction

L'étude de cas présentée dans cet article est issue d'une recherche comparative plus large, elle fait partie d'un projet développé par des membres d'une équipe STAPS issue d'un laboratoire de Sciences de l'Education, au sein duquel les processus enseignement-apprentissage sont questionnés dans la mise en œuvre des SC. Notre travail vise à analyser et consolider l'activité d'un Groupe de Production de Ressources (GPR), piloté par l'inspection pédagogique régionale en EPS. Ce groupe pluri catégoriel associe des enseignants du 2nd degré et des enseignants-chercheurs de la faculté des STAPS. L'essentiel de notre démarche consiste à interroger l'action de l'enseignant lors du guidage de l'activité des élèves. Notre investigation est conduite auprès d'une enseignante expérimentée dans l'enseignement de l'EPS.

Cette recherche a une double finalité : comprendre l'activité de l'enseignant lors du guidage des apprentissages mais aussi la transformer en consolidant le GPR par des savoirs issus de la recherche. L'objet de cette étude vise à clarifier la façon dont une enseignante chevronnée (du point de vue de l'enseignement par SC, membre du GPR) met en œuvre et accompagne l'activité des élèves. Par ailleurs, il s'agit d'étudier certains facteurs de variabilité des pratiques : la nature de l'habileté motrice sollicitée dans l'activité physique, sportive et artistique (APSA) et la nature de la situation pédagogique, en continuité avec les assertions de Lafont et Bouthier (2004), Lafont, Matmati et Fanton-Bayrou (2019), Matmati (2019). Selon Lafont et Bouthier (2004), une réflexion sur l'efficacité différentielle des

procédures d'intervention en EPS doit actuellement s'organiser autour de trois axes : (a) la flexibilité des modes d'intervention pédagogique au regard de la nature des tâches et habiletés, (b) la nature des objectifs et des effets recherchés (acquisitions techniques/développement de stratégies exploratoire), enfin (c) les variables liées au sujet apprenant.

1. Intérêt de la recherche

Les récentes orientations institutionnelles incitent les enseignants d'EPS à rechercher des modalités variées de sollicitation de ressources des élèves afin de favoriser leurs apprentissages. Ainsi, la palette de conception des situations d'apprentissage est redéfinie et diversifiée. Cet élargissement des possibles au plan de l'intervention permet plutôt de solliciter chez les élèves la mobilisation de ressources ponctuelles ou au contraire d'articuler des ressources conjointes (Falco, Darnis, Escalié & Lafont, 2014). Au sein de ces orientations, les situations complexes (SC) sont pensées en vue de favoriser la mise en synergie par les élèves de ressources de différentes natures (motrices, méthodologiques, sociales, langagières) afin d'acquérir les compétences visées par les programmes.

1.1. Intérêt local : le point de vue du GPR

La mise en place d'une démarche d'enseignement par situations complexes au sein de cette académie a été initiée en 2011, en s'appuyant sur les travaux développés au sein de la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2003, 2010), et sur les exigences programmatiques de la discipline. Le choix du GPR est de solliciter grâce à des situations qualifiées de complexes (SC), des ressources de natures différentes, en s'appuyant sur quatre leviers : les paramètres moteurs, méthodologiques, sociaux et langagiers. Ce choix permet de dépasser les dichotomies discutées par Gottsmann (2019), entre une dimension cognitive et technique de la compétence, et une dimension plus sociale, affective et motivationnelle. En relation avec la SC, ce groupe utilise des situations ciblées (Sci) situations plus instructives, ciblant un problème précis (acquisitions techniques par exemple). Ce sont des situations d'instruction en relation directe avec les situations complexes. Elles permettent, grâce à une articulation fine avec les SC d'aider les élèves à une meilleure mobilisation des ressources. Ainsi, au sein de l'enseignement par compétences l'élève mobilise des ressources très précises dans une situation restreinte, il s'exerce avec des objectifs d'apprentissages clairement définis (Falco et al. 2014).

Les travaux sur l'usage des situations complexes en EPS sont assez peu nombreux, pourtant leur utilité semble reconnue par la communauté (programmes, sites académiques,

formateurs, enseignants) et perçue comme indispensable pour développer et valider les compétences chez les élèves (Roegiers, 2011). Le choix du GPR est de décliner chacun des paramètres de la SC en fonction des savoirs « disciplinaires » présents dans les APSA enseignées (ici danse et rugby). Selon Escalié, Recoules, Lafont et Chaliès (2016), « ce type de démarche favorise la construction chez les élèves des dimensions à la fois motrices et méthodologiques de la compétence attendue » (p. 4).

En matière de mise en œuvre, les sites académiques fournissent des modèles permettant d'identifier des propriétés d'invariance de la structure de la SC et ils aident les enseignants à les construire. Or, bien qu'ils soient opérationnels pour aider à la conception des situations, ils n'expliquent pas comment faire pour mettre en œuvre ces situations lors de l'activité réelle en situation de classe. Les enseignants sont souvent démunis pour mettre en œuvre ce type de démarche. Ces constats justifient notre choix d'étudier les manières de faire de l'enseignant (procédures de guidage) au cours des interactions en classe. D'après Falco et Lafont (2012), les situations complexes restent « rarement mises en œuvre en EPS ». Cette étude s'organise autour d'un projet précis. Il s'agit d'interroger les conditions de variabilité des pratiques pédagogiques dans un enseignement par situations complexes (ESC) (Lafont, Matmati & Fanton-Bayrou, 2019). Ainsi, l'influence de la nature des habiletés motrices sollicitées par les APSA sur les procédures de guidage utilisées est observée en situation de classe. Ces analyses sont conduites dans une perspective comparative en relation avec les résultats de Bouthier (1988) en rugby, de Lafont (1994) pour la danse et la synthèse de Lafont et Bouthier (2004).

La pédagogie par situations complexes est aujourd'hui en voie de diffusion auprès des enseignants de l'Education Nationale (Escalié, Recoules, Lafont & Chaliès, 2016), d'autant plus que cette démarche est prônée comme étant particulièrement adaptée à l'enseignement par compétences. Le terme « situation complexe » est souvent utilisé à mauvais escient et regroupe plusieurs définitions. Certaines confusions sont dues à des malentendus, mais aussi à un manque de références aux sources originelles du concept (Roegiers, 2011).

1.2. Des clarifications pour dépasser la confusion

L'expression « situation complexe » regroupe plusieurs synonymes (situation cible, situation de réinvestissement, situation d'intégration...etc.). Elle est à distinguer des situations relatives à la mise en place des ressources (situations d'exploration, 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 SC mobilise les ressources plurielles et de différentes natures chez les élèves. Pour Falco et al. (2014), dans le cas de l'enseignement de l'EPS, « la situation complexe inclut et dépasse la situation problème, 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, ...) » (p. 45). En ce sens, on retrouve des similitudes entre les situations-problème et les situations complexes du point de vue de la sollicitation d'une activité cognitive et métacognitive. Par ailleurs, ces deux types de situation demandent une démarche de recherche de solution chez les élèves. La complexité en SC vient de la nécessité d'articuler deux ou plusieurs savoir-faire connus. Notre étude présente aussi un intérêt plus générique qui réside dans l'observation de l'activité du professeur dans une situation qui consiste à laisser progressivement de l'initiative aux élèves.

2. Analyser la pratique enseignante dans l'ESC : un cadre théorique au service de la compréhension des pratiques existantes

La spécificité de l'enseignement de l'EPS et les environnements dans lesquels se déroule l'activité (ex : gymnase, terrain, plein air, ...) se prêtent difficilement à l'utilisation de certains modèles d'analyse de la pratique enseignante, notamment, du point de vue de la motricité qui est souvent absente ou mineure dans nombre de disciplines académiques. Par ailleurs, du point de vue de la nature des habiletés motrices sollicitées dans les APSA, certains auteurs ont développé des controverses qui influencent notre propre questionnement de recherche. Ainsi, Marsenach (1987) signale la domination des formes gestuelles (démonstration) dans l'enseignement de la gymnastique. Selon elle, cette domination relève d'une tradition sportive techniciste. A cet égard, c'est la spécificité contextuelle (APSA) qui justifie les choix méthodologiques quant aux différentes catégories d'analyse de la conduite enseignante observée.

Pour cette recherche, on s'intéresse particulièrement aux interactions (enseignant /élève). Cette étude s'inscrit donc d'une part, dans une perspective socio-constructiviste au sein de la psychologie sociale du développement et des acquisitions. Ainsi, si Weil-Barais et Dumas-Carré (1998) ont souligné le caractère récent de l'étude des interactions sociales dans leur contribution au développement des connaissances (cité par Cicero & Lafont, 2007), leur rôle n'est plus à interroger aujourd'hui. D'autre part, notre recherche est à situer

en relation avec les sciences de l'intervention et l'analyse des pratiques afin de clarifier les moyens utilisés par les enseignants dans l'accompagnement des élèves au cours de leurs apprentissages.

2.1. Le guidage de point de vue de la psychologie sociale

Selon la perspective développée par Vygotski (1934/1985), dans laquelle l'importance des interactions sociales et de la relation d'aide est majeure, c'est au sein d'interactions sociales dissymétriques que l'enfant intériorise les instruments de la culture, grâce à l'aide d'un adulte ou d'un pair de niveau plus avancé. Selon Lafont (2003, 2010) ce courant réfère à la transmission de savoirs et savoir-faire que le sujet s'approprie dans des situations sociales fortement dissymétriques. Bandura (1986), quant à lui, valorise l'observation d'un modèle expert, il s'inscrit dans une perspective socio cognitive, en développant une théorie d'apprentissage socio-cognitif par observation. Selon cette perspective, « l'observation d'un modèle externe sert à la construction d'un modèle interne qui fait fonction de guide pour l'observateur lors de ses tentatives ultérieures de résolution de problème » (Lafont, 2002a, p. 70). Il s'agit ici, de sélectionner les informations, de les mémoriser et de les reproduire, c'est-à-dire de transformer ses représentations en action. Cette notion d'observation d'un modèle (modelage) développée par Bandura, correspond à un guidage pour l'action du sujet à partir de l'observation d'un modèle externe. Notons que le modèle de Bandura a été expérimentalement mis à l'épreuve et validé pour les habiletés motrices, particulièrement par Caroll et Bandura (1982). Dans le domaine particulier de l'intervention en EPS, les analyses des modalités de guidage se sont centrées sur les interactions maître-élève(s) dans l'apprentissage des habiletés motrices, référant aux travaux de Lafont (2003, 2010). Les courants théoriques essentiels des modalités de guidage dans le cas des apprentissages moteurs sont synthétisés par l'auteur. Ainsi, le rôle de la démonstration explicitée (démonstration totale de l'habileté accompagnée d'informations verbales) a été mis en lumière. De plus sur le registre des informations verbales, les consignes (informations proactives données avant l'action) et les feedback (informations rétroactives données après l'action) ont été définis (Lafont, 2003, 2014).

2.2. Guidage et contextes d'apprentissage

2.2.1. Guidages et nature des APSA

Pour différencier ce qu'il y a à apprendre en EPS, il est classique d'envisager deux niveaux hiérarchisés de classifications : selon les APSA et selon le « grain » plus fin de l'habileté

motrice entendue comme un pattern de mouvements orienté par un but. Les deux APSA choisies dans notre étude sont massivement enseignées en collèges et lycées. Pour analyser ces APSA, on peut retenir deux distinctions qui semblent heuristiques quant à la nature des habiletés motrices sollicitées, explicitées par Lafont (1994). On distingue habiletés ouvertes et habiletés fermées en référence au caractère prédictible ou non prédictible de l'environnement dans lequel agit le pratiquant (Poulton, 1957). La seconde distinction est attachée à la différence quant au but des habiletés. Selon Paillard (1974), les habiletés topo-cinétiques concernent « l'espace des lieux », les activités à « modèle interne » réfèrent par contre à « l'espace des formes ». Cette distinction initiale a été reprise et développée par Serre (1984) qui dénomme « morpho-cinèses » les mouvements à modèle interne par opposition aux topo-cinèses (ou téléo-cinèses), mouvements spatialement orientés et finalisés (Paillard, 1974). Il existe aussi des activités où les deux dimensions topo-cinétique et morpho-cinétique sont simultanément impliquées : lorsqu'il faut réaliser une action corporelle tout en manipulant un engin : rattraper ou porter en danse, patinage, etc. Suivant les deux critères successivement explicités, la danse sollicite prioritairement des habiletés fermées (l'environnement du sujet est stable, prédictible, sauf dans les activités de danse contact et d'improvisation collective mais ce n'est pas le cas ici) et des mouvements morpho-cinétiques (formes corporelles destinées à être vues et à créer une émotion chez le spectateur). Le rugby sollicite des habiletés ouvertes (l'incertitude provient de l'environnement humain), prioritairement topo-cinétiques à l'intérieur d'un cadre réglementaire partagé.

Les travaux qui analysent les effets de la nature des APSA ou encore des habiletés motrices sur le guidage de l'enseignant en EPS sont peu nombreux (Lafont & Bouthier, 2004). Cependant, quelques études expérimentales ont montré l'efficacité différentielle des procédures de guidage selon les tâches et la nature de l'habileté motrice (Lafont, 1994). Ainsi, par exemple, à la suite des travaux de Carroll et Bandura (1982), l'efficacité de la démonstration explicitée dans le cas d'habiletés complexes, sérielles et morpho-cinétiques a été démontrée. En continuité avec les considérations de Serre (1984), la démonstration serait appropriée à l'apprentissage d'habiletés sollicitant prioritairement de la motricité morpho-cinétique, alors que l'aménagement matériel du milieu conviendrait mieux aux mouvements topo-cinétiques. Les procédures de démonstration-imitation (Winnykamen, 1990) ont été aussi validées pour l'enseignement d'une séquence dansée (Lafont, 2002 b). En revanche, ce type de guidage est moins pertinent quand il s'agit de faire acquérir des habiletés tactiques, c'est le cas de la contre-attaque en rugby (Bouthier, 1988). Ainsi,

l'hypothèse d'une efficacité différentielle des procédures de guidage selon la nature des habiletés à enseigner et des problèmes à résoudre vérifiée expérimentalement (Lafont, 1994), a été explicitée par Lafont et Bouthier (2004).

2.2.2. Guidages et nature des situations

Altet (1994) souligne l'importance de la situation pédagogique au sein du processus enseignement-apprentissage. Dans cette optique, elle synthétise les différents travaux qui analysent la contrainte de la situation pédagogique et son effet sur le processus enseignement-apprentissage dans le but de comprendre comment interagissent les enseignants et les élèves en classe. Pour Amade-Escot et Venturini (2009), « action et situation se déterminent réciproquement, la situation contribue à produire l'action, l'action contribue simultanément à la redéfinition de la situation » (p. 31). Dans ce sens, les auteurs mettent l'accent sur l'action conjointe enseignant/élève(s) qui contribue à produire et à redéfinir le milieu. Quant à Lafont et Bouthier (2004), ils insistent sur l'efficacité différentielle des méthodes d'enseignement selon les tâches. Pour ces derniers, les procédures de guidage fort (démonstration explicitée) seront convoquées chaque fois que l'enseignant veut transmettre des techniques sportives ou motrices précises. Par ailleurs, dans les APSA pour lesquelles la pratique en sécurité est un préalable à l'engagement du sujet dans la tâche, Lafont (2014) prône l'usage de guidages instructifs. La nature de la situation pédagogique nous semble importante à discuter, et constitue un point crucial dans notre contexte de recherche comparative.

Il nous a paru intéressant, de centrer cette étude dans un contexte comparatiste d'activités (enseignement-apprentissage) contrastées selon la nature des habiletés motrices prioritairement sollicitées et selon les savoirs spécifiques visés par chaque APSA. Par ailleurs, il s'agit d'examiner l'impact de la nature de la situation pédagogique, composante du milieu didactique (Amade-Escot & Venturini, 2009). Nous rejoignons les propos d'Amade-Escot (2007), en pensant que « c'est dans le travail solidaire des dimensions génériques et spécifiques que l'on peut construire l'intelligibilité des processus didactiques » (p. 31).

2.2.3. Le cas de la situation complexe

L'examen des travaux développés dans le courant théorique de la pédagogie de l'intégration (De Ketele & Gérard, 2005 ; Roegiers, 2003, 2011) a permis l'identification des spécificités et des objectifs des situations complexes présentés par ces derniers, dans le but d'intégrer

et/ou évaluer les acquis des élèves. Selon Roegiers (2011), dans une situation complexe (SC), l'enjeu est « d'amener chaque élève à être acteur à part entière de la situation » (p. 47). Dans notre contexte d'étude, la SC est considérée comme « une situation mobilisatrice de ressources » dans le sens développé par Roegiers (2011), elle (SC) demande à l'élève de construire ou co-construire une solution parmi plusieurs possibles. Ces objectifs nous amènent à nous questionner sur la modalité de guidage durant la conduite de la SC. Roegiers (2011) définit celui-ci dans ce type de situation comme un guidage faible, en mentionnant que la recherche d'autonomie en SC n'empêche pas l'enseignant d'intervenir auprès des élèves qui n'arrivent pas à résoudre la situation. Bien au contraire, c'est son rôle d'amener les élèves à s'arrêter et à réfléchir à la démarche ou aux procédures de résolution qu'ils ont choisies. Par contre, pour lui, « cantonner les élèves dans une démarche unique et stéréotypée contribue à leur enlever une ressource précieuse dans la résolution de la situation qu'est leur autonomie face à cette situation » (p. 56). Dans cette optique, Lafont (2014) observe les différents moyens utilisés par l'enseignant pour orienter et guider l'activité des élèves en SC en course de vitesse relais. Les résultats de cette étude montrent « l'émergence d'une alternance pas toujours régulière ni cyclique : entre recherche autonome, guidage direct et aide aux interactions entre élèves ou soutien pour la permanence des rôles sociaux » (Lafont, 2014, p. 418).

2.2.4. Le cas des situations ciblées

Les Sci visent à apporter d'abord certains savoirs et savoir-faire de type technique, réglementaire, stratégique ...etc, spécifiques à l'enseignement de l'APSA (Falco & al. 2014), en parallèle ou avant que les élèves ne s'engagent dans une situation complexe (SC). Ces situations (Sci) peuvent être qualifiées de situations « didactiques » dans le modèle d'enseignement-apprentissage présenté par Roegiers (2011). Selon ce dernier, ces situations ne s'opposent pas aux situations complexes (SC), mais « elles leur sont complémentaires » (p. 74) par les apprentissages ponctuels qu'elles suscitent. Dans son objectif, la Sci vise à « favoriser de nouveaux apprentissages (notions, procédures), en vue d'une meilleure appropriation de ceux-ci par les élèves » (Roegiers, 2011). Elles sont souvent construites en fonction « des savoirs et savoir-faire que l'on veut installer chez les élèves » (p. 46). Roegiers qualifie le degré de guidage dans ce type de situations comme relativement fort.

2.3. Une approche plurielle pour analyser les pratiques

La recherche sur les pratiques enseignantes s'interroge sur la façon dont les maîtres enseignent, et tente de dégager l'effet de l'enseignement sur les apprentissages des élèves. Dans cette perspective, les chercheurs ont mis au point des instruments pour expliquer et décrire la pratique enseignante. Notamment, les travaux d'Altet (2002) ainsi que ceux de Durand (1996) synthétisent les cadres des recherches centrées sur l'analyse des pratiques enseignantes (comportementaliste, cognitiviste et celle de l'approche située). Dans cette optique, Altet (2002) présente une démarche d'analyse plurielle, afin de mieux définir la pratique enseignante caractérisée par la multi dimensionnalité du fonctionnement en situation de classe et du sens dans sa complexité. Pour ce faire, elle propose de croiser les différentes approches disciplinaires (les didactiques disciplinaires, la pédagogie, les travaux psychologiques et sociologiques centrés sur les acteurs et leurs stratégies en classe) qui apparaissent selon elle comme complémentaires, afin de rendre compte de la complexité de la pratique enseignante. Pour elle, ce type d'analyse « porte sur les pratiques effectives des acteurs observées en situation » (p. 87). De plus, des entretiens avec les enseignants sur leur pratique pour « en saisir le sens » avant et après l'action observée, permettent d'enrichir ce cadre d'analyse en ajoutant les significations données par l'enseignant à ses actions.

D'autres recherches spécifiques à l'EPS proposent également une vision complexe de la pratique en classe. Elles se sont intéressées aux liens entre l'environnement d'apprentissage mis en place par l'enseignant, ses comportements observables (son style) et ses objectifs d'enseignement. Ainsi, Marsenach (1987) identifie l'action de l'enseignant d'EPS selon sa forme, son objectif et le moment pendant lequel elle a été réalisée. Selon elle, le moment où l'enseignant donne le plus de consignes (avant, pendant ou après l'activité des élèves) est révélateur du type d'intervention. D'autres recherches (Mosston & Ashworth, 2002) identifient la conduite de l'enseignant (style) selon : qui fait ? (enseignant/élève(s)), comment ? (formes d'intervention) et quand ? (à quel moment). Ces catégories (forme et moment d'intervention) sont classiquement utilisées afin d'analyser et/ou décrire la conduite enseignante, c'est le cas en particulier des travaux développés en didactique de l'EPS (Amade-Escot, 2003 ; Boudard & Robin, 2012). Selon ces derniers, la régulation didactique est définie comme « les communications verbales et les gestes de l'enseignant à caractère didactique (formes de guidage dans notre étude), adressés à un ou des élèves engagé(s) dans une tâche donnée, faisant suite à une phase d'observation

(moment de l'intervention) » (Boudard & Robin, 2012, p. 25).

Pour conclure, l'action enseignante peut être orientée et analysée selon différentes dimensions telles que les formes, les contenus et les moments de guidage (Marsenach, 1987). Par ailleurs, elle est dépendante de différentes variables telles que : la nature des habiletés motrices (Lafont 1994 ; Lafont & Bouthier, 2004), la nature de la situation d'apprentissage (Roegiers, 2011). Nous rendrons compte de ces liens potentiels lorsque nous développerons dans la partie empirique la grille d'analyse des procédures de guidage, inspirée de différents travaux cités auparavant.

L'hypothèse majeure de cette étude concerne l'effet principal de la nature des habiletés motrices sollicitées par les APSA sur les procédures de guidage dans l'enseignement par SC. Par ailleurs, une hypothèse secondaire est envisagée, et s'intéresse à l'effet du type de situation pédagogique (complexe et ciblée) sur les interventions de l'enseignant. Nous formulerons l'hypothèse selon laquelle les procédures de guidages changent selon la nature des habiletés motrices à enseigner (Lafont & Bouthier, 2004). Ainsi, on s'attend à observer des informations de guidage démonstratives plus centrées sur le « faire comment faire » (Harbonnier-Topin & Barbier, 2014) en danse et des consignes verbales centrées sur les stratégies en rugby, en référence à la pédagogie des modèles de décision tactiques (PMDT) (Bouthier, 1988 ; Lafont, 1994 ; Lafont & Bouthier, 2004).

Pour tester l'hypothèse majeure, nous avons conduit une comparaison des procédures de guidage dans le cas de deux cycles d'APSA (danse et rugby) en condition d'enseignement ordinaire avec le même enseignant, la même classe, la même durée des séances selon les recommandations de Banville et al. (2004).

3. Méthode

3.1. Participant et modélisation de la recherche

La démarche méthodologique retenue pour cette étude a fait l'objet de plusieurs communications (Matmati & Lafont, 2015 ; Matmati & Lafont, 2016). Notre observation porte sur une enseignante chevronnée dans l'enseignement par SC en EPS (Matmati, 2019). Membre du GPR, elle possède une expérience professionnelle de 24 ans d'enseignement de l'EPS, elle est expérimentée sans être spécialiste (pratique personnelle) dans les deux APSA traitées. Ce critère a été relevé comme décisif dans l'analyse des pratiques enseignantes (Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Lestel, 2008 ; Touboul, 2011). Les élèves sont

issus d'une classe de 6^{ème} et novices dans les deux APSA. Il a donc été déterminé pour cette étude que l'observation porterait sur des séances d'enseignement de plus de 40 minutes en gardant la même classe dans les deux APSA.

3.2. Tâches et dispositifs d'apprentissage

Ces deux cycles se sont déroulés sur 8 séances construites dans l'objectif de préparer les élèves à aborder un apprentissage par SC. L'intégration de cette dernière (SC) est planifiée pour la séance N°4 pour chaque cycle. Notre observation porte sur cette séance et spécifiquement sur la mise en œuvre des deux situations d'apprentissage (ciblée/ complexe).

Nous présentons ici, les situations d'apprentissage retenues pour cette étude.

Tableau I : Caractéristiques des situations (Sci/ SC) observées en danse et en rugby.

Situations APSA	<i>Situation ciblée</i>	<i>Situation complexe</i>
Rugby	Perfectionner le travail de défense : les élèves sont organisés par 2 (face à face) sur la largeur du terrain (un qui pousse / l'autre résiste). Suivant les différents signaux donnés par l'enseignante les rôles sont alternés. Pour gagner le défi, il faut pousser son partenaire jusqu'à la ligne de départ	Une équipe de 5 joueurs en attaque défie une autre équipe placée en défense (6 joueurs) durant 7 minutes. L'équipe attaquante choisit le type de défense à laquelle elle sera confrontée à chaque passage. L'équipe s'organise pour remplir la fiche de score lors de chaque passage ; Avant d'entamer un nouveau passage, l'équipe attaquante précise le type de défense (une ligne 6/0, deux lignes 3/3).
Danse	Individuellement, les élèves devraient reproduire les différentes formes gestuelles (majuscule, neutre, descendre au sol..) démontrées par l'enseignante, suivant les différents temps (2T, 4T, 8T).	En petit groupe (4-5), les élèves devraient créer une chorégraphie : choisir et construire leur chorégraphie à partir des différents éléments travaillés dans les séances précédentes en Sci.

eJRIEPS 46 avril 2020

Savoirs visés en rugby :

Dans le cas de la situation complexe, pour les attaquants il s'agissait d'imposer un type de défense (par exemple : une défense à une ligne constituée de 6 élèves ou une défense à 2 lignes 3+3) et de battre les défenseurs.

Pour la situation ciblée, il s'agissait d'assurer le rôle (défenseur et/ou attaquant) désigné par l'enseignante. Les élèves devaient entrer en contact avec leurs adversaires et les pousser jusqu'à une ligne matérialisée pour gagner le défi.

Savoirs visés en Danse :

En SC, les élèves devaient choisir et construire une chorégraphie, la mettre en ordre, donner les rôles (pour chaque membre du groupe) et trouver les liaisons entre les différents éléments choisis.

En Sci, il s'agissait de reproduire avec précision plusieurs formes gestuelles présentées par l'enseignante. Les élèves devaient adapter leurs gestualités selon le temps d'exécution annoncé par l'enseignante (en deux temps, quatre temps et huit temps).

3.3. Procédure de collecte des données

Le recueil des données a été organisé en deux temps respectifs. Dans la première étape, l'enregistrement d'un entretien semi-directif préalable aux séances observées a été effectué afin d'accéder aux caractéristiques de l'enseignante et à ses conceptions pédagogiques eu égard à l'enseignement par situations complexes. Ont été posées des questions relatives à l'expérience d'enseignement et plus spécifiquement à l'ESC, son attitude à l'égard de cette pédagogie et son niveau de connaissances à propos des procédures de guidage dans la mise en œuvre des situations complexes suivant en cela les recommandations d'Altet (2017).

Au cours de la 2^e étape, un enregistrement vidéo des séances a été réalisé. Afin de décrire et comparer les différents modes de guidage utilisés, nous avons recueilli l'ensemble des interventions lors des situations d'apprentissages (ciblée et/ou complexe) dans les APSA supports.

3.4. Transcription et analyse des verbatim

Les séances observées (données filmées) ont été retranscrites (*verbatim*), afin d'analyser le déroulement temporel des formes et des contenus des interventions (en Sci et SC). Les données filmées et les données issues des entretiens sont indissociables et « permettent

d'appréhender une entité dynamique significative des manières d'enseigner » (Forest, 2017).

3.4.1. Méthodologie de segmentation et de codage

Au cours d'un deuxième temps, une segmentation des *verbatim* a été mise en place. La segmentation a été effectuée par unité syntaxique : phrases, morceaux de phrases en relation avec les actions verbales et gestuelles effectuées par l'enseignante, selon les catégories définies (voir partie suivante). Enfin, un codage des données a été effectué selon les recommandations de Postic (1981). Le taux d'accord inter-juges et le coefficient de stabilité ont été calculés, respectivement (91, 66% ; 99%).

3.4.2. Outils et catégories d'analyse

Une grille (G1) à double entrée a été élaborée, indiquant les formes d'intervention pédagogique effectuées par l'enseignant, en rapport avec les contenus des interventions. Les différentes catégories définies dans les deux tableaux (formes de guidage : Figure 1/ contenus du guidage : Figure 2) ont été inspirées des différents travaux spécifiques à l'analyse de l'acte pédagogique (Lafont, 1994 ; Marsenach & Mérand, 1987 ; Mosston & Ashworth, 2002 ; Postic, 1981). Chaque intervention de l'enseignant (par exemple : donner une consigne) a été enregistrée selon sa forme, son contenu, et le moment pendant lequel elle a été effectuée.

La grille d'observation (G1) comporte trois axes : la forme des interactions enseignant/élève(s) (Marsenach, 1987), recouvre les types des interventions de l'enseignant, soit verbale (IV) soit gestuelle (IG). La codification des interventions est définie à l'aide de 3 composantes verbales (consigne, question et feedback) et une gestuelle (démonstration). Le contenu des interventions est subdivisé en six catégories : les interventions portant sur (1) le but, (2) les encouragements, (3) l'organisation, (4) les rôles sociaux, (5) le règlement, et (6) la technique. Enfin, la dimension « moments », classiquement utilisée (Marsenach & Mérand, 1987 ; Mosston & Ashworth, 2002), caractérise trois moments (avant, pendant, après les réalisations des élèves, Marsenach, 1987) : (1) la présentation et l'explicitation de la situation (2) le déroulement de la situation et la remédiation « pendant l'exécution des élèves » (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 1996) et (3) le retour sur la situation auprès des élèves ou bilan de la situation (tableau II).

3.5. Analyses des données

À travers l'étude des deux séances observées, nous avons mené l'analyse selon les 3 dimensions développées plus haut. L'analyse porte sur les moments des interventions, afin de comprendre la conduite de l'enseignant dans le processus enseignement-apprentissage. Le deuxième critère identifie les modalités d'interventions (verbale/gestuelle) dans chaque situation d'apprentissage. Cela nous a permis de préciser, en termes d'activité, ce qui constitue le mode de guidage préférentiel de l'enseignante. La troisième dimension, consiste à analyser les contenus des interventions de l'enseignante dans les deux séances. Ces analyses ont été réalisées à partir des pourcentages de fréquences de comportements verbaux et non verbaux (segmentation du corpus). Les tests de Khi deux (χ^2) ont été calculés pour mettre en évidence les différences significatives. Au terme de cette étude quantitative, des analyses factorielles de correspondances multiples (AFCM) ont permis de mettre en relation les différentes variables sélectionnées pour définir des patrons de comportements caractéristiques de l'activité de l'enseignante.

Les analyses qualitatives issues de l'entretien semi-directif (effectué avec l'enseignante avant les deux cycles) et les *verbatim* des séances d'enseignement ont été associés aux trois parties d'analyses. L'objectif ici, est de mettre en évidence, les modalités de guidage et les raisons évoquées par l'enseignante dans le but de mieux saisir le rôle du type de situation et celui de la nature de l'APSA. Pour mieux comprendre la généricité et la spécificité de la pratique enseignante dans cette étude, nous avons adopté pour les différentes analyses présentées une méthodologie d'analyse mixte (Creswell et al. 2007).

4. Résultats

4.1. Procédures du guidage

On présente dans cette partie les résultats en matière de moments, de formes et de contenus des interventions dans le but de décrire et analyser le guidage de l'enseignante dans les deux APSA et selon les différentes situations (Sci/SC), les fréquences et les pourcentages ont été calculés à partir du mode de codage exposé plus haut.

4.1.1. Les moments des interventions

Tableau II : Fréquences et pourcentages des interventions de l'enseignant en situation (ciblée/complexe) en (danse /rugby) selon les moments de la leçon.

	Danse				Rugby			
	Sci		SC		Sci		SC	
	NB	%	NB	%	NB	%	NB	%
Présentation	14	14,10%	40	72,40%	07	11,11%	37	30,57%
Exécution	74	74,70%	14	24,10%	35	88,88%	56	46,28%
Bilan	10	11,10%	02	3,40%	00	0,00%	28	23,14%
Total	98	100%	56	100%	42	100%	121	100%

Nous observons des différences importantes au niveau des fréquences des interventions. L'enseignante fournit plus d'informations en Sci qu'en SC en danse (98/56) et inversement en rugby plus d'informations sont données en SC en comparaison avec la Sci (121/ 42). Dans le cas de la danse, l'analyse statistique montre une différence significative entre les deux situations ($\chi^2 = 54,12$; $P < .0001$). En SC, l'enseignante intervient majoritairement (72,40%) au moment de la présentation et l'explication c'est-à-dire avant la mise en action des élèves, alors qu'en Sci (74,70 %) des interactions ont été effectuées au moment de l'activité des élèves. Le temps de bilan représente un faible pourcentage dans les 2 cas (Sci : 11,10% ; SC : 3,40%). Concernant le cas du rugby, l'analyse statistique met en évidence une différence significative entre les 2 situations ($\chi^2 = 89,09$; $P < .0001$). En situation complexe, les informations de guidage prédominent au moment de l'exécution des élèves (46,28%). En Sci, l'enseignante intervient majoritairement au moment de l'exécution (88,88 %), cependant dans ce cas on relève une absence totale d'interventions au moment du bilan.

Concernant la comparaison entre les 2 APSA, les analyses statistiques montrent une différence très significative sur l'ensemble des moments de guidage ($\chi^2 = 45,58$; $P \leq .0001$).

4.1.2. Analyse des moments de l'intervention selon les APSA et les situations

Les résultats (Tableau II) montrent que l'enseignante n'intervient pas de la même façon selon la nature des habiletés motrices sollicitées par les 2 APSA.

En danse et en Sci, on observe qu'un grand nombre des interventions a été effectué par l'enseignante au moment de l'activité des élèves (exécution). Par contre, elle intervient majoritairement au moment de la présentation en SC. Il est notable aussi d'observer qu'en SC, l'enseignante intervient très peu pendant l'engagement moteur des élèves dans la situation, ce qui est justifié dans l'entretien « *je deviens un enseignant ressource (en SC) mais les élèves se construisent tous seuls, ils viennent vers l'enseignant s'ils ont besoin de choses pour pouvoir faire leur travail* ». Donc on peut conclure que l'enseignante laisse davantage d'initiatives aux élèves en SC en danse. En situation complexe : « *j'explique la situation aux élèves mais après je les laisse fonctionner tous seuls je me retire un peu du groupe je suis professeur ressource à ce moment-là, je ne suis plus le professeur "guide" on peut dire j'ai plus la même posture je suis moins directive je dévolue davantage les apprentissages et les responsabilités* » (entretien). L'enseignante différencie ses modalités de guidage, on voit clairement que ce guidage est différencié selon la nature de la situation proposée : « *D'abord il faut enseigner des pré requis (en situation ciblée) parce que on ne rentre pas comme ça en situation complexe donc il faut s'assurer que par exemple si on prend le rôle de spectateur on ne peut pas se permettre de dire aux élèves de regarder (le dire quoi faire) sans leur dire ce qu'il faut regarder (le dire comment faire) parce qu'ils ne sont pas capables dans une production où il y a plein des choses de sélectionner les informations donc il faut les guider là aussi* » (entretien).

En rugby en SC, l'enseignante intervient aux trois moments. C'est au moment de l'exécution des élèves que la fréquence est la plus importante. L'enseignante commente la prestation de chaque équipe et, pour chaque passage, elle donne des consignes rétroactives sur l'action en interrogeant les élèves sur leurs stratégies et leur efficacité face au type de défense choisie. Ce constat remet en question sa démarche pédagogique déclarée au début de l'entretien « *dans une situation complexe je dévolue les apprentissages je les laisse travailler tous seuls* » (c'est le cas en danse). Mais c'est bien la réaction des élèves dans la situation qui asservit ou modifie sa posture quant aux guidages, elle le justifie plus tard : « *si à un moment donné je vois que ça ne fonctionne pas je me donne le droit de réagir et donc peut être de reprendre une posture plus directive* » (le cas en rugby). En Sci, on observe (comme pour la danse d'ailleurs) une forte prédominance des interventions au moment de l'accompagnement des élèves lors de l'exécution. Ce guidage est préparatoire

à l'engagement en SC « *on ne rentre pas comme ça en situation complexe donc il faut s'assurer* ».

4.1.3. Les formes de guidage

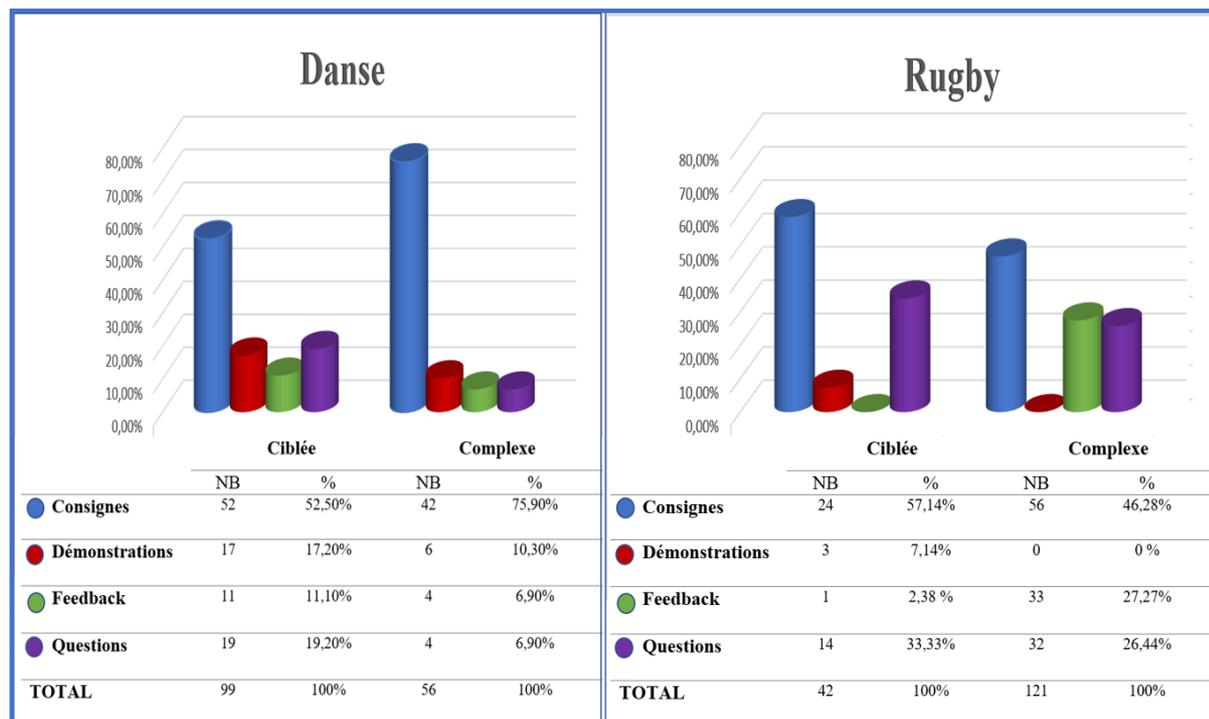


Figure 1 : les formes des interventions de l'enseignant en situations (ciblée/complexe) en danse et rugby.

En danse, les analyses statistiques des formes d'intervention montrent une différence significative entre les situations (complexe et ciblée) ($Kh^2= 8,88$; $P < .03$). Plusieurs formes d'intervention sont simultanément mobilisées, les informations rétroactives (feed-back) (« *là vous êtes collés essayez d'utiliser l'espace* ») et proactives (ce qu'il faut faire pour progresser : information donnée avant l'action), les questions de remédiation (« *est-ce que vous pensez que vous occupez l'espace de façon optimale là ?* »), les consignes verbales (« *neutre ça ne veut pas dire les bras croisés* »), l'enseignant explicite verbalement et stylise gestuellement ses consignes (démonstration, « *on revient vite neutre, ça bouge plus* »). Entre la Sci et la SC, on constate tout d'abord des différences au niveau des pourcentages des fréquences d'utilisation des moyens d'intervention. Ainsi, alors que la démonstration (Dém.), le feedback (Fb.) et les questions (Qu.) prédominent en Sci par rapport à la SC

[respectivement, Dém. : (17,20% / 10,3%), FB. : (11,10% / 6,90%), Qu. : (19,20% / 6,9%)], l'effet inverse est observé pour les consignes (52,50% / 75,90%).

Pour le rugby, les tris croisés montrent une différence très significative entre les deux situations ($Khi^2 = 21,68$; $P \leq .0001$). En situation complexe, on observe une absence totale de démonstration (0%), les consignes verbales sont majoritaires (46,28%) et délivrées surtout au moment de l'exécution de la situation (voir Tableau II, ci-dessus), avec une fréquence d'utilisation quasi similaire (± 1 intervention) des feedback (27,27%) et des questions (26,44%). A l'inverse de la SC, en Sci, la démonstration apparaît (7,14%), mais les questions (33,33%) et les consignes (57,14%) sont les 2 catégories les plus utilisées. Enfin on note l'absence de feedback en Sci.

4.1.4. Analyse des formes des interventions selon les APSA et les situations

En danse en SC, l'enseignante mobilise majoritairement des formes de guidage verbal. Ce guidage est fourni en majorité au moment de l'explication (72,40%) (cf. tableau II). Cependant, la professeure devient un enseignant ressource au moment de l'exécution des élèves, où elle intervient pour privilégier l'un des paramètres visés pour l'apprentissage : « *Je les guide quand je veux peut-être privilégier un paramètre particulier c'est-à-dire si un moment donné je rencontre une difficulté technique* » (entretien). L'enseignante laisse une large place à la mobilisation des acquis par les élèves pendant les phases d'exécution de la SC. L'utilisation des questions, des feedback et de la démonstration est plus faible qu'en Sci. En revanche, l'utilisation des consignes est la forme privilégiée par l'enseignante.

Quant à la SC en rugby, nous observons un engagement important du professeur dans l'accompagnement verbal de l'action des élèves par l'usage de consignes (« *réfléchissez entre vous à ce qu'il faut faire parce que là ça ne marche pas* ») afin de mobiliser le paramètre langagier et le travail de groupe pour améliorer leur recherche. Les feedback (« *c'est mort, Vous avez perdu le ballon ! Donc ça fait deux passages toujours zéro point* ») et les questions (« *les jaunes pourquoi vous avez marquez 0 point ?* ») sont utilisés afin de les faire réfléchir à leurs choix et les engager dans une recherche autonome de solution. Un usage moins important des consignes, des questions et de la démonstration est constaté en SC en comparaison avec la Sci. Nous rappelons que l'enseignante fournit un guidage considérable au moment de l'exécution des élèves en rugby (cf. tableau I).

Dans cette situation de recherche collective de solution (SC) en rugby, nous observons un accompagnement plus important en comparaison avec la danse, où l'enseignante privilégie

la dévolution des apprentissages et laisse les élèves travailler tous seuls. Ainsi, nous constatons que les formes de guidage diffèrent selon la nature de l'APSA ; on observe un usage conséquent de la démonstration en danse en comparaison avec le rugby. Enfin, deux formes (consignes et questions) semblent majoritaires dans le guidage de l'enseignante en Sci dans les deux APSA.

4.1.5. Les contenus des interventions

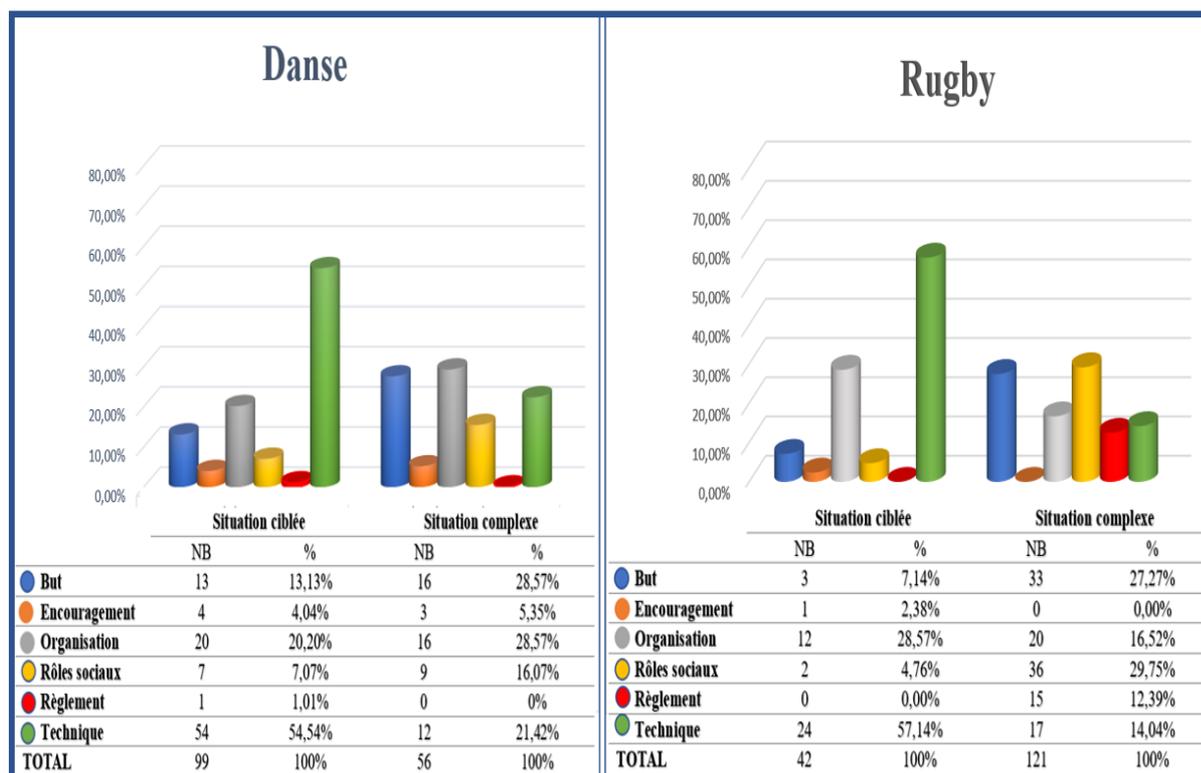


Figure 2 : Les contenus des interventions de l'enseignante en situations (ciblée/complexe) en danse et en rugby.

Les différences entre les contenus des interventions sont statistiquement très significatives dans les deux activités ($\chi^2 = 17,52$; $p < .0036\%$).

En danse, les pourcentages des contenus des interventions diffèrent selon les deux situations. En situation ciblée, c'est l'aspect technique (54,54%) qui est majoritaire. Par ailleurs, l'usage de consignes sur l'organisation (20,20%) et sur le but de la situation (13,13%) est relativement conséquent. En SC, la proportion d'informations sur les techniques est moins importante (21,42%) en comparaison avec la Sci, alors que les interventions sur les rôles sociaux (16,07%), l'aspect organisationnel (28,57%), ainsi que sur le but (28,57%) sont relativement fréquentes.

En rugby, les résultats permettent de mettre en évidence une façon typique d'intervenir en situation ciblée. Ainsi, en Sci, les interventions réservées à l'aspect technique représentent 57,14% du total avec une absence d'interventions sur le règlement (0%). On remarque aussi une présence considérable de l'aspect organisationnel (28,57%). Pour la SC Rugby (comme la danse d'ailleurs), nous remarquons que les pourcentages de fréquences d'interventions sur les techniques (14,04%) sont moins conséquents en comparaison avec la Sci (57,14%). Un guidage varié portant sur différents aspects (but : 27,27% ; organisation : 16,52% ; rôle sociaux : 29,75%) est aussi observé. Ainsi, on constate une présence de l'aspect réglementaire (12,39%) qui est en rapport avec la nature et la logique interne de l'activité. Enfin, une quasi-absence (Sci : 2,38% ; SC : 0%) des interventions d'encouragements a été observée dans les deux situations.

4.1.6. Analyse des contenus des interventions selon les APSA et les situations

Les comparaisons des contenus d'intervention (danse et rugby) en SC montrent des similitudes et des différences entre les deux APSA (cf. figure 2). D'une part, les analyses des contenus en SC (danse et rugby) mettent en évidence une orientation vers la mobilisation des différentes ressources chez les élèves, et les différents paramètres visés dans l'ESC, « *je les guide quand je veux peut-être privilégier un paramètre particulier* » (entretien). Les rôles sociaux donnés par l'enseignante aux élèves (coach, observateur, chorégraphe...), les paramètres langagiers et stratégiques sont mobilisés dans la recherche collective de la construction ou la régulation en SC : « *je prends l'exemple de la danse c'est-à-dire qu'ils sont mobilisés dans le rôle de danseur, de chorégraphe et du spectateur* » (entretien). Le guidage observé dans les deux APSA montre des similitudes dans les contenus des interventions en SC (danse et rugby). D'une part, nous constatons une centration importante sur le but de la situation en comparaison avec la Sci, et d'autre part, une utilisation moins fréquente de l'aspect technique en SC, ceci dans les deux APSA (cf. figure 2). Enfin, un usage des interventions portant sur les rôles sociaux mobilisés en SC (exemple : rôle de danseur et observateur en danse ; coach et arbitre en rugby) a été observé (cf. figure 2). Nous pensons que cet effet est en lien direct avec la nature de la situation et les différents rôles mobilisés au cours de la construction des élèves. Les résultats montrent aussi certaines différences entre les deux APSA. Ces différences semblent avoir un lien avec la nature de l'activité (exemple : l'aspect réglementaire) d'une part et l'objectif de la situation (exemple : l'aspect organisationnel).

4.2. Posture de l'enseignant selon le type de situation dans les deux APSA

Nous présentons ici, une analyse factorielle des correspondances multiples (AFCM) de toutes les interventions effectuées par l'enseignante en danse et en rugby. L'objectif de cette partie est d'analyser l'activité de l'enseignant et d'identifier ses modalités d'intervention (moments, formes et contenus de guidage). Ce type d'analyse montre la disposition spatiale de différentes variables selon l'APSA et la situation d'apprentissage. La carte ainsi construite a été réalisée à partir des contributions relatives des différents éléments aux 2 premiers axes de l'AFCM. Elle permet de résumer l'ensemble des données, de comparer et de situer les variables de nature différente les unes par rapport aux autres sur chacun des axes.

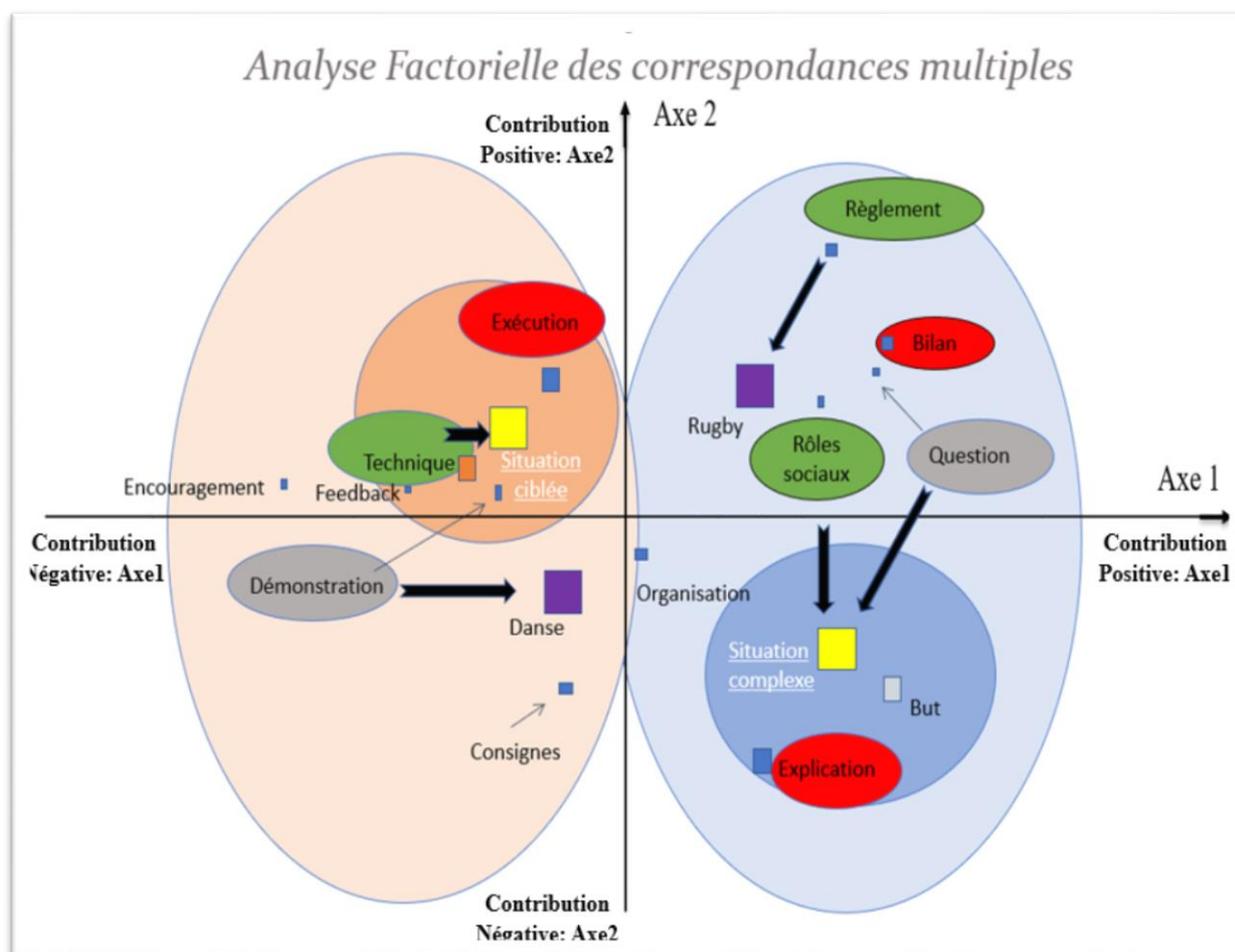


Figure 3 : Carte des différentes variables pour les deux APSA (danse/ rugby) relativement aux deux premiers axes de l'AFCM.

L'analyse des contributions relatives aux 2 axes dans les deux APSA support fait apparaître des oppositions selon les trois catégories étudiées (moments, formes et contenus de guidage) : l'axe 1 est principalement défini par l'opposition entre l'APSA rugby et l'utilisation

des questions comme forme de guidage (Contributions positives) d'une part et d'autre part l'APSA danse et l'usage de la démonstration (Contributions négatives). L'axe 2 oppose la démonstration aux consignes et à l'APSA rugby. Dans les deux cas (Axe 1 et Axe 2), la constance réside dans l'opposition des procédures démonstratives (démonstration) à l'APSA rugby.

Si l'on s'intéresse à la comparaison entre situations, l'axe 1 semble opposer les interventions qui portent sur les techniques mobilisées en situation ciblée avec les interventions portant principalement sur le but en situation complexe. L'axe 2 oppose l'aspect réglementaire à la Danse. Si l'on compare la valeur absolue des contributions selon les 2 facteurs de variabilité, à savoir la nature de l'APSA et du type de situation, on se rend compte que c'est le premier facteur APSA qui différencie le plus les réponses entre elles. La carte représentative des formes et contenus déployés par l'enseignante (cf. figure 3) nous permet de dégager des profils d'intervention en Sci et en SC et ainsi de distinguer les différentes procédures de guidage utilisées majoritairement dans chacune des APSA.

On peut constater qu'en Sci l'enseignante accompagne l'activité des élèves au moment de l'exécution. Elle utilise un guidage fort, en démontrant ce qu'ils doivent faire et en donnant des feedback pour réguler leurs activités. Ce guidage porte principalement sur des éléments techniques en Sci (cf. figure 2 et 3). Par contre, en SC, l'enseignante intervient principalement au moment de l'explication, ses interventions portent sur le but de la situation (les informations nécessaires afin d'assurer le déroulement : objectifs...) « *le but de jeu après les 5 passages c'est d'avoir comptabilisé plus de points que les autres équipes* » (extrait de la leçon). On peut constater aussi l'usage des procédures spécifiques à la nature des APSA. Les AFCM montrent le faible usage des procédures démonstratives en rugby, en revanche, ce type de procédures (démonstration) apparait comme une composante fixe constituant le guidage de l'enseignante en danse (en Sci et en SC). Enfin, on remarque que les rôles sociaux sont mobilisés en SC plus souvent en rugby qu'en danse.

5. Discussion

Nous constatons que les résultats de cette étude sont conformes aux résultats des travaux antérieurs (Lafont & Bouthier, 2004). Ces derniers ont mis en évidence l'usage d'un guidage démonstratif dans le cas d'habiletés complexes, sérielles et morpho-cinétiques, c'est le cas des mouvements dansés (Lafont, 1994). Par contre, ce type de guidage est moins pertinent quand il s'agit de faire acquérir des habiletés tactiques, c'est le cas de la contre-attaque en rugby (Bouthier, 1988). Ce dernier démontre expérimentalement qu'une pédagogie des

modèles de décisions tactiques (PMDT) est plus efficace qu'une pédagogie des modèles d'exécution PME (démonstration) pour le développement d'une contre-attaque en rugby (Bouthier, 1988). Nos résultats rejoignent donc les résultats de Lafont (1994) et les propos de Lafont et Bouthier (2004), du point de vue de la nature des habiletés motrices sollicitées dans les APSA en relation avec l'utilisation de formes de guidage spécifiques par une enseignante chevronnée dans l'enseignement de l'EPS (voir AFCM).

Par ailleurs, un effet de la nature de la situation pédagogique a été observé dans cette étude. Les résultats observés en Sci, concordent avec les propos de Roegiers (2011). Dans les deux APSA observées, nous relevons un guidage (relativement fort) centré sur les techniques en Sci, fourni en majorité au moment de l'exécution des élèves. Cependant, en SC l'enseignante oriente son guidage sur le but de la situation, en intervenant majoritairement ; 1- au moment de la présentation en danse, en laissant plus d'initiative aux élèves pendant l'activité de co-construction, et 2- au moment de l'exécution en rugby, en mobilisant les paramètres stratégiques et organisationnels des groupes. Dans les deux cas (danse et rugby), en SC l'enseignante préserve l'autonomie des élèves dans la recherche de solutions en faisant usage des catégories consignes et questions afin d'alimenter leur réflexivité (auto-régulation) et accompagner leur activité de recherche de solution.

La première hypothèse de cette étude tentait de vérifier l'influence des habiletés motrices sollicitées dans l'APSA sur les procédures de guidage mises en œuvre par une enseignante chevronnée. Les résultats concernant cette hypothèse, permettent d'établir un lien significatif entre ces deux variables. L'examen des données révèle que cette enseignante chevronnée fait usage de formes de guidage spécifiques à la nature de l'APSA. Ainsi, sont observées la présence de guidages par démonstrations en danse et celle d'interventions sur l'aspect réglementaire en rugby. Ces éléments sont à envisager dans le cadre de la logique interne de la pratique des APSA et en relation avec la nature des habiletés prioritairement sollicitées dans ces activités (but de forme en danse/but spatialement repéré et réglementation du jeu pour le rugby).

Selon la deuxième hypothèse, il était prédit que les procédures de guidage changent selon les objectifs de la situation (Sci ou en SC). Les résultats de l'étude confirment cette hypothèse. Ainsi, on remarque une variation des formes de guidage, des moments d'usage, et des contenus des interventions employés par l'enseignante selon les objectifs des deux situations : acquisition de savoirs faire précis ou bien co-construction de solutions motrices.

Conclusion

L'analyse qualitative des résultats met en évidence la spécificité de l'attitude pédagogique de l'enseignant. De manière intentionnelle, il dévolue davantage les apprentissages aux élèves en SC et ainsi leur laisse plus d'autonomie. Dans l'étude présentée ici, l'analyse porte sur les mises en œuvre d'un enseignement par SC par une enseignante chevronnée membre du GPR. Outre les éléments qui viennent d'être discutés, cette étude apporte des connaissances sur l'activité de l'enseignant dans l'accompagnement des élèves au cours d'une démarche d'enseignement par situations complexes. Plus précisément, elle permet de comprendre l'activité de guidage telle qu'elle est réellement mise en œuvre dans les contextes particuliers de deux APSA contrastées : la danse et le rugby et en fonction de deux situations pédagogiques différentes (Sci et SC). Pour prolonger ce travail, une perspective intéressante serait de repérer plus finement les transformations de l'activité enseignante (évolution du guidage) au cours d'un cycle d'enseignement d'une durée plus importante. Ainsi, une réflexion sur la dynamique interactive enseignant/ élève(s) au cours de l'activité de co-construction (Matmati, Fanton-Bayrou & Lafont, accepté) semble pouvoir apporter une plus-value dans la compréhension d'une démarche d'enseignement par situations complexes.

Bibliographie

- Altet, M. (1994). *La Formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation. *Cadernos de Pesquisa*, 166, 1196-1223.
- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball: Agencement des milieux et régulations du professeur. In C. Amade-Escot, (Ed.), *Didactique de l'éducation physique: Etat des recherches*, (pp. 255-278). Paris: Editions Revue EPS.
- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Amade-Escot, C., & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education et Didactique*, 3 (1), 7-43.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Banville, D., Richard, J.F., & Raïche, G. (2004). Utilisation des 11 styles de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada. *Avante*, 10 (2), 32-44.
- Boudard, J-M., & Robin, J-F. (2012). Pratiques de régulation didactique en Éducation Physique et Sportive et place des savoirs techniques : illustration à travers une étude de cas, *Staps*, 95, 23-41.
- 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.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastés en didactique clinique. *Éducation et didactique*, 3 (2), 77-96.
- Carroll, W.R., & Bandura, A. (1982). The role of visual monitoring in Observational Learning of Action Patterns: making the unobservable Observable. *Journal of Motor Behavior*, 14(2), 153-167.
- 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, 490, 335-348.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- De Ketele, J.-M., & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette Éducation.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Escalié, G., Recoule, 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*, 37, 4-29.
- Falco, A., Darnis, F., Escalié, G., & Lafont, L. (2014). Situations complexes en EPS, éléments d'une démarche d'enseignement questionnée. *Revue EP.S*, 362, 42-45.
- Falco, A., & Lafont L. (2012). Situations complexes en EPS. *Revue EP.S- Le Magazine*, 353, 36-39.

- 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.
- Gottsmann, L. (2019). *La construction d'un agir compétent en Education Physique. Analyse de l'expérience des élèves et du processus de typification des connaissances*. Thèse de doctorat en STAPS, non publiée, Université Clermont Auvergne.
- Harbonnier-Topin, N., & Barbier, J. M. (2014). L'apprentissage par imitation en danse : une « Résonance » constructive ? *Staps*, 1, 103, 53 -68.
- Lafont, L. (1994). *Modalités sociales d'acquisition d'habiletés motrices complexes : rôles de la démonstration explicitée et d'autres procédures de guidage*. Thèse de doctorat de psychologie, non publiée. Université Paris V.
- Lafont, L. (2002a). 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 15 ans, *STAPS*, 58, 69-79.
- Lafont, L. (2002b). Technique, modèle et didactique de l'éducation physique et sportive. *STAPS*, 59 (3), 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 F. Darnis (coord.), *Interaction et apprentissage*, (pp. 11-27). Paris : Revue EPS.
- Lafont, L. (2014). Approche pluridimensionnelle des acquisitions : le cas des habiletés motrices et de l'intervention en EPS. In M. Quidu (Eds), *Les Sciences du sport en mouvement*, (pp. 403-423). Paris : L'Harmattan.
- 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 G. Carlier (Eds), *Enseigner l'EPS ou si on parlait du plaisir d'enseigner*, (pp. 85-98). Montpellier : AFRAPS.
- 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. In R. Etienne., S. Ragano, & L. Talbot (Eds), *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ?* (pp. 69 -86). Paris : L'Harmattan.

- Marsenach, J. (1987). *L'évaluation formative en Éducation Physique et Sportive dans les collèges*. Paris : INRP.
- Marsenach, J., & Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative dans les collèges*. Paris : INRP.
- 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*. Thèse de doctorat en STAPS, non publiée. Université de Bordeaux, France.
- 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. In Morin, D & Francomme, O. *Éducation, Cognition, Coopération*. l'Harmattan, collection "Cognition et Formation"(à paraître).
- Matmati, W., & Lafont, L. (2015). Procédures de guidages dans l'enseignement par situation complexe dans deux APSA contrastées (en collège en France). *Intervention au 16ème congrès international de l'ACAPS*. Nantes, 26 - 28 octobre.
- Matmati, W., & Lafont, L. (2016). Inclusion des paramètres sociaux et langagiers dans l'enseignement par situation complexe : effet de la nature de l'APSA (Danse / rugby) et de la situation pédagogique. *Intervention au 9ème biennale de l'ARIS*, Hammamet (Tunisie), 18 - 20 mai 2016.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education*. San Francisco: Benjamin Cummings.
- Paillard, J. (1974). Le traitement des informations spatiales, In: Symposium de l'APSLF, (Bruxelles), "*De l'espace corporel à l'espace écologique*". Presses Universitaires de France, Paris, 7-54.
- Postic, M. (1981). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Poulton, E. C. (1957). On prediction in skilled movements. *Psychological bulletin*, 54(6), 467-478.
- Roegiers, X. (2003, 3e éd. 2011). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration: Des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Serre, J. C. (1984). La danse parmi les autres formes de motricité. *La recherche en danse*, 3, 135-156.

eJRIEPS 46 avril 2020

- Touboul, A. (2011). *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS : étude didactique clinique en Savate Boxe Française*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Toulouse le Mirail -Toulouse II.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weil-Barais, A., & Dumas-Carre, A. (1998). Les interactions didactiques : tutelle et/ou médiation. In A., Dumas Carré et A., Weil-Barais (Eds), *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique* (pp. 1-15). Berne : Peter Lang.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.