Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en Education Physique

*Teacher's activity and cooperative dynamic in students' dyads. A case study in
climbing tasks in physical education*

Agathe Evin, Carole Sève et Jacques Saury

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7358>

DOI : 10.4000/ree.7358

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Agathe Evin, Carole Sève et Jacques Saury, « Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en Education Physique », *Recherches en éducation* [En ligne], 15 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 07 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7358> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7358>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en Education Physique

Agathe Evin, Carole Sève & Jacques Saury¹

Résumé

Cette étude vise à analyser la façon dont les interventions de l'enseignant sont susceptibles d'influencer la coopération entre les élèves au sein de dyades au cours d'un cycle d'escalade. Il s'agit plus précisément d'identifier et de caractériser les formes d'activité de l'enseignant qui sont significatives pour l'un et/ou l'autre des deux élèves de la dyade, et les effets de l'activité de l'enseignant sur l'activité coopérative des élèves de la dyade. L'étude a été conduite en référence au cadre théorique et méthodologique du « cours d'action » (Theureau, 2006). Les résultats mettent en évidence cinq formes d'activité de l'enseignant significatives pour les élèves et deux sortes d'effets de l'activité de l'enseignant sur la coopération : des effets « positifs », de facilitation de la coopération entre les élèves grâce au développement de la confiance qu'ils ont dans les compétences et la fiabilité de l'activité de leur partenaire, et des effets « négatifs », nuisibles à la coopération. Ces effets sont interprétés en relation avec deux processus d'influence qualifiés respectivement de « processus de validation » et de « processus d'invalidation » des actions des élèves par l'enseignant.

L'objectif de la présente étude est d'analyser la façon dont les interventions de l'enseignant sont susceptibles d'influencer la coopération entre les élèves au sein de dyades ou de groupes de travail. Nous avons envisagé la coopération entre les élèves dans une perspective inspirée de l'ergonomie cognitive et de la psychologie du travail, selon la « définition minimale » proposée par Saury (2012). Celle-ci repose sur trois caractéristiques principales, étroitement liées :

- l'interdépendance des activités individuelles (les acteurs qui coopèrent agissent d'une façon mutuellement dépendante) ;
- le partage – au moins potentiel – d'une situation de travail (ils poursuivent un « but commun », ou s'inscrivent, ne serait-ce que provisoirement, dans une communauté d'intérêts) ;
- la préoccupation relative à la coordination avec leur partenaire (coopérer suppose que les acteurs fassent « plus » que s'adapter à l'activité de leur partenaire, mais cherchent à agencer ou articuler favorablement leurs activités pour atteindre leur « but commun »).

S'appuyant sur cette définition nous envisageons la dynamique coopérative comme la manière dont les élèves interagissent et se coordonnent pour atteindre le but de la tâche fixé par l'enseignant, ou pour parvenir à la réalisation d'un objectif commun.

Dans une étude précédente (Evin, Sève & Saury, 2011), nous avons caractérisé l'activité coopérative de deux élèves engagés dans un travail en dyade dans des tâches d'escalade en Education Physique. Cette étude a montré que les élèves n'interagissent pas selon les mêmes modalités en fonction du degré de nouveauté pour eux des tâches prescrites par l'enseignant, et de leur rôle spécifique dans la tâche collective (par exemple, rôle de grimpeur et d'assureur). La présente étude vise à compléter ces résultats en identifiant les situations dans lesquelles l'activité de l'enseignant est significative pour les élèves et influence leurs modalités d'interactions, et en caractérisant les effets de l'activité de l'enseignant sur la dynamique de la coopération entre les élèves. Elle a été menée en référence au cadre théorique et

¹ Agathe Evin, doctorante contractuelle - Carole Sève, professeure des universités - Jacques Saury, professeur des universités, Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance », Université de Nantes.

méthodologique du « cours d'action » (Theureau, 2006). Ce cadre théorique postule le caractère indissociablement individuel et collectif de toute activité humaine, et offre des ressources permettant son analyse empirique dans le cadre de situations naturelles de classe. Il permet de reconstruire les significations accompagnant l'activité des élèves au cours de ces situations. Ces significations sont conçues comme émergeant du couplage dynamique entre l'élève et son environnement physique, matériel et social au sein de la classe.

L'activité des élèves a été étudiée en référence à l'objet théorique du « cours d'expérience », qui correspond à la part de cette activité qui est significative pour l'acteur, c'est-à-dire, qui donne lieu à une expérience « montrable, racontable, commentable par lui à tout instant » (Theureau, 2006). Celle-ci peut être décrite par l'acteur en termes d'actions, de sentiments, d'interprétations, de communications et de focalisations, dont l'organisation dynamique constitue le « cours d'expérience » (Theureau, 2006). La reconstruction des cours d'expérience des élèves visait, d'une part, à documenter les situations dans lesquelles l'activité de l'enseignant était significative pour eux, et d'autre part, à caractériser les effets de l'activité de l'enseignant sur la dynamique de coopération entre élèves.

1. Méthode

■ *Participants et situations d'étude*

L'étude a été conduite en collaboration avec un enseignant d'EPS chevronné et sa classe de Troisième (14-15 ans), durant un cycle d'escalade de sept séances. Deux collégiens, nommés Nicolas et Raphaël dans cet article, ont accepté de participer à des entretiens lors de cette étude. L'activité de ces deux élèves a été étudiée à un grain fin lors de cinq séances d'une durée de deux heures. Les élèves travaillaient en dyades affinitaires stables durant toute la durée du cycle. Dans chaque tâche, ils assumaient alternativement les rôles de grimpeur et d'assureur.

■ *Recueil de données*

Les comportements et communications des élèves et de l'enseignant ont été intégralement enregistrés durant les cinq séances grâce à deux caméras numériques. Leurs verbalisations rétrospectives ont été recueillies lors d'entretiens d'autoconfrontation. Lors de ces entretiens, chaque élève était confronté à l'enregistrement vidéo de ses comportements. Il lui était demandé de « se remettre dans la situation » et de décrire précisément ses actions, communications, préoccupations, focalisations, interprétations et sentiments, au fur et à mesure du déroulement de la bande vidéo. Ces entretiens ont eux-mêmes été intégralement filmés.

■ *Étapes d'analyse*

Les données ont été analysées en quatre étapes.

- *Confection des protocoles à deux volets*

Les enregistrements des comportements et communications en situation des élèves et de l'enseignant, et des verbalisations des élèves en autoconfrontation, ont intégralement été transcrits. Les transcriptions ont ensuite été ordonnées dans un protocole à deux volets, permettant de synchroniser les données d'enregistrements et les verbalisations en autoconfrontation de chaque élève (Tableau 1).

Tableau 1 - Extrait d'un protocole à deux volets

Volet 1	Volet 2	
Actions et communications des élèves en situation	Autoconfrontation de Nicolas	Autoconfrontation de Raphaël
Raphaël arrive en haut de la voie et annonce « arrivée Nicolas ! ». Ce dernier lui répond « bloqué ! » et Raphaël commence à descendre la voie en tenant les prises bien que Nicolas lui répète de lâcher toutes les prises.	« Je disais à Raphaël de lâcher les prises et qu'il pouvait avoir confiance parce que je le tenais, mais il continuait à descendre avec les prises. Après l'enseignant va le voir et il vient pour lui dire de tout lâcher. Au début il ne voulait pas, parce qu'il a pas trop confiance, pas seulement avec moi, avec tout le monde. Et après l'enseignant va prendre la corde d'assurance avec moi et lui dit encore de tout lâcher et c'est ce qu'il fait ».	« [...] à ce moment là j'arrive en haut de la voie et je commence à descendre en prenant toutes les prises parce que j'étais pas trop rassuré avec Nicolas, il est un peu blagueur des fois. Et après l'enseignant arrive et me dit de tout lâcher, au début je ne voulais pas et après j'ai vu qu'il a pris la corde d'assurance avec Nicolas donc j'ai tout lâché »

• *Construction et synchronisation des cours d'expérience des deux élèves*

Pour chaque leçon, le flux de l'activité des deux élèves a été découpé en unités de cours d'expérience, sur la base de l'analyse des protocoles à deux volets. Par hypothèse, ces unités sont constituées de six composantes rendant compte des phénomènes suivants :

- les préoccupations de l'acteur à l'instant t nommées, par convention dans le cadre d'analyse du cours d'action, l'engagement dans la situation (noté E) ;
- les attentes de l'acteur dans la situation à l'instant t : l'actualité potentielle (notée A) ;
- les connaissances mobilisées par l'acteur compte tenu de son engagement et de ses attentes à l'instant t : le référentiel (noté S) ;
- les jugements perceptifs ou proprioceptifs de l'acteur à l'instant t (c'est-à-dire les éléments de la situation qui « font signe » pour lui dans la situation) : le représentamen (noté R) ;
- la fraction de son activité significative pour l'acteur à l'instant t (action, communication, focalisation, interprétation ou sentiment) : l'unité de cours d'expérience (notée U) ;
- et le processus de validation ou d'invalidation de connaissances antérieures, ou de construction de nouvelles connaissances à l'instant t : l'interprétant (noté I) (Tableau 2).

Tableau 2 - Extrait de la synchronisation des cours d'expérience des deux élèves

Cours d'expérience de Nicolas (Ni)		Cours d'expérience de Raphaël (Ra)	
Signe 14		Signe 14	
U	Dit à Ra « lâche tes mains Raphaël ! »	U	Continue de descendre la voie en restant accroché aux prises
E	Montrer à Ra qu'il peut avoir confiance	E	Descendre sans tomber
A	Ra descend en rappel	A	Ni peut faire une blague et lâcher la corde
S	Ra a peur de descendre / Ra a peur quand je l'assure	S	N'a pas confiance en Ni / Ni est un peu blagueur
R	L'enseignant dit « Ni t'a dit descente »	Ni dit « ne t'inquiète pas je t'assure » / L'enseignant dit "Ni t'a dit descente »	
I	Validation de la connaissance « mon assurance est correct, Ra peut avoir confiance »	I	Non identifié
		Signe 15	
		U	Entend et voit l'enseignant prendre la corde d'assurance de Ni

E	Descendre sans tomber
A	Ni peut faire une blague et lâcher la corde
S	N'a pas confiance en Ni / Ni est un peu blagueur L'enseignant prend la corde d'assurage et dit « tu peux tout lâcher je tiens la corde »
R	Construction de la connaissance « je peux avoir confiance en la fiabilité de l'assurage de Ni »
I	

Note : Les signes présentés correspondent aux données présentées dans le Tableau 1

- *Caractérisation des formes d'activité de l'enseignant significatives pour l'un et/ou pour l'autre des deux élèves de la dyade*

Cette étape s'est déroulée en trois temps. Dans un premier temps nous avons, sur la base de l'analyse du contenu des composantes du cours d'expérience des élèves, identifié tous les moments des cours d'expérience dans lesquels l'activité de l'enseignant était significative pour l'un et/ou les deux élèves. Ils correspondaient à des moments lors desquels les élèves se référaient aux comportements ou communications de l'enseignant pour agir. Dans un deuxième temps nous avons comparé ces moments. Cette comparaison a mis en évidence que ces moments se différenciaient selon quatre éléments : a) sollicitation préalable ou non de l'enseignant par les élèves, b) adressage des actions de l'enseignant (vers les élèves de la dyade ou vers d'autres élèves), c) types d'interventions de l'enseignant (interventions verbales ou non verbales, ou comportements de supervision à distance) et d) moment de l'intervention (interventions présentes ou passées). Dans un troisième temps, nous nous sommes référés à ces éléments pour caractériser et catégoriser les formes d'activité de l'enseignant significatives pour les élèves. Par exemple, concernant l'extrait présenté dans le tableau 2, Nicolas prend en compte l'activité de l'enseignant. L'activité de l'enseignant est caractérisée par les éléments suivants : pas de sollicitation préalable des élèves, l'enseignant s'adresse aux élèves de la dyade, l'enseignant intervient verbalement. Ce moment a été classé dans une catégorie nommée « Interventions de l'enseignant sans sollicitation des élèves ».

- *Caractérisation des effets de l'activité de l'enseignant sur l'activité coopérative des élèves de la dyade.*

Cette étape a consisté à caractériser les effets de l'activité de l'enseignant sur la dynamique de coopération entre élèves, sur la base d'une analyse compréhensive de l'articulation des cours d'expérience des élèves. L'analyse s'est essentiellement attachée à identifier la manière dont l'activité de l'enseignant modifiait les modalités d'interaction entre les élèves, et ce faisant, la dynamique coopérative de leur activité.

2. Résultats

Les résultats sont présentés en deux parties. La première décrit les formes d'activité de l'enseignant significatives pour l'un et/ou l'autre des élèves, et l'évolution du nombre d'occurrences de ces formes d'activité au cours du cycle. La deuxième décrit les effets de l'activité de l'enseignant sur la dynamique coopérative entre élèves.

■ *Formes d'activité de l'enseignant significatives pour l'un et/ou l'autre des élèves de la dyade et évolution au cours du cycle*

L'analyse des cours d'expérience des deux élèves a permis d'identifier cinq formes d'activité de l'enseignant significatives pour les élèves respectivement nommées « Sollicitation d'un élève

vers l'enseignant », « Interventions de l'enseignant sans sollicitation des élèves », « Interventions de l'enseignant adressées à un autre groupe », « Observations de l'enseignant à distance des élèves » et « Référence des actions passées de l'enseignant faite par un élève ». La première forme d'activité correspondait à des situations dans lesquelles les élèves prenaient en compte des interventions de l'enseignant auprès d'un et/ou des deux élèves de la dyade suite à une sollicitation de leur part. La deuxième correspondait à des situations dans lesquelles les élèves prenaient en compte les interventions que l'enseignant leur adressait, pour les conseiller, réaliser une démonstration, etc., sans qu'ils aient sollicité cette intervention. La troisième correspondait à des situations où les élèves prenaient en compte des interventions que l'enseignant adressait aux élèves d'un autre groupe de la classe. La quatrième correspondait à des situations dans lesquelles les élèves prenaient en compte la possibilité pour l'enseignant de les observer à distance, bien que ce dernier ne manifeste aucune intervention particulière. La cinquième correspondait à des situations où les élèves faisaient référence à des interventions passées de l'enseignant.

Le nombre d'occurrences des formes d'activité au cours des cinq séances (tableau 3) pointe la particularité de la séance 6. Cette séance qui est une leçon d'évaluation, est celle dans laquelle le nombre d'occurrences de prises en compte de l'activité de l'enseignant par les élèves a été le plus important (le nombre d'occurrences a doublé en comparaison avec les séances précédentes) et dans laquelle les occurrences relatives aux formes « Sollicitations de l'enseignant », « Observations à distance » et « Référence des actions passées » ont été les plus nombreuses.

Tableau 3 - Nombre d'occurrences relatives aux cinq formes d'activité de l'enseignant lors des cinq séances

<i>Formes typiques</i>	<i>Séance 2</i>	<i>Séance 3</i>	<i>Séance 4</i>	<i>Séance 5</i>	<i>Séance 6</i>	<i>Total</i>
1. Sollicitation d'un élève vers l'enseignant	9	8	6	5	12	40
2. Interventions de l'enseignant sans sollicitation des élèves	2	4	0	4	5	15
3. Interventions de l'enseignant adressées à un autre groupe	1	1	2	3	1	8
4. Observations de l'enseignant à distance des élèves				1	2	3
5. Référence des actions passées de l'enseignant faite par un élève			2	1	5	8
Total des occurrences	12	13	10	14	25	74

■ **Les effets de l'activité de l'enseignant sur la coopération entre les élèves**

L'analyse a mis en évidence deux sortes d'effets de l'activité de l'enseignant sur la dynamique de coopération entre élèves : des « effets positifs » et des « effets négatifs ». Les effets de l'activité de l'enseignant étaient jugés positifs au regard de la dynamique de coopération lorsque l'activité de l'enseignant favorisait le développement d'interactions entre les élèves qui facilitaient leur activité individuelle et/ou collective. Ils étaient jugés négatifs lorsque l'activité de l'enseignant engendrait des interactions non-coopératives entre les élèves (oppositions, perturbations mutuelles) ou qu'elle provoquait l'interruption de ces interactions.

- Les « effets positifs » de l'activité de l'enseignant sur la coopération entre élèves

Les interventions de l'enseignant favorisaient le développement d'interactions entre les élèves qui facilitaient leur coopération lorsqu'elles contribuaient à l'augmentation de la confiance que chaque élève avait dans les compétences et la fiabilité de l'activité de son partenaire. Cette confiance concernait les compétences à donner des conseils fiables et pertinents à son partenaire, les compétences à assurer efficacement sa sécurité, et à utiliser correctement les équipements de sécurité. Nous illustrons chacun de ces cas à l'aide d'un exemple.

Augmentation de la confiance dans les conseils de son partenaire

Lors de la deuxième ascension de Nicolas (séance 3), celui-ci grimpait la voie de couleur verte tandis que Raphaël était assureur. Percevant que Nicolas avait des difficultés pour passer le dévers, Raphaël a guidé et conseillé son partenaire dans le choix des prises, mettant en jeu une « tutelle spontanée ». Au moment où Nicolas s'est trouvé bloqué dans le dévers, l'enseignant est intervenu afin d'aider Nicolas (Enseignant : « *Nicolas ne reste pas bloqué dans le dévers tu vas te fatiguer, prends le gros bloc au dessus de toi !* »). Bien que l'enseignant guidait Nicolas, Raphaël a continué de donner des conseils à son partenaire, ce qu'il a commenté dans les termes suivants en autoconfrontation : « *[...] il avait du mal et je lui ai dit de prendre cette prise là. Et le prof il va venir et lui dit de prendre le gros bloc au dessus mais il n'avait pas compris. Le prof lui redit, moi aussi je lui dis mais il ne comprend pas* ».

A ce moment les conseils de l'enseignant et ceux de Raphaël ont été significatifs pour Nicolas qui a cherché à suivre leurs conseils. « *[...] je n'arrivais pas à passer le dévers, et Raphaël me dit de prendre la prise verte sur ma gauche, mais je n'y arrivais pas et après l'enseignant va venir et me dit de ne pas rester bloqué dans le dévers. Il me dit de prendre le gros bloc au dessus de moi, mais je ne voyais pas lequel, et Raphaël me répétait aussi de prendre ce bloc, et après j'ai tout lâché* » (extrait d'autoconfrontation).

Tout se passait comme si Raphaël et l'enseignant étaient engagés à ce moment dans une « tutelle parallèle » de Nicolas. L'enseignant en soutenant l'activité de tutelle initiée par l'élève assureur et en validant les conseils qu'il apportait à son partenaire, a favorisé une augmentation de la confiance de Nicolas dans les conseils de Raphaël.

Augmentation de la confiance dans la compétence de son partenaire à l'assurer efficacement

Lors de la première ascension de Raphaël (séance 3), Raphaël était grimpeur et Nicolas assureur. S'appuyant sur des connaissances préalablement construites, Raphaël accordait peu de confiance à l'assurance de son partenaire et à ses conseils au moment de descendre la voie, comme il l'a précisé en autoconfrontation : « *[...] et là je commence à descendre et Nicolas me dit de tout lâcher, mais moi je n'ose pas car je sais qu'il aime bien faire des blagues* ». Aussi il n'osait pas « se laisser descendre » passivement (suspendu à la corde) par Nicolas, et tentait de « désescalader » la voie en s'aidant des prises. L'enseignant, qui avait entendu Nicolas, s'est rapproché de ce dernier et tout en tenant la corde d'assurance, a indiqué à Raphaël qu'il pouvait lâcher les prises et se laisser descendre (« *Raphaël ! Nicolas t'a dit "descente" donc tu lâches tout maintenant tu n'as pas le choix sinon il ne peut pas te faire descendre* »). A ce même moment l'enseignant guidait Nicolas dans son rôle d'assureur en lui disant « *c'est bon Nicolas, tu peux le faire descendre* ». Lorsque l'enseignant a demandé à Nicolas de faire descendre son partenaire, ce dernier a jugé qu'il était suffisamment compétent dans son rôle d'assureur et que Raphaël pouvait avoir confiance en la fiabilité de son assurance, comme il l'a exprimé en autoconfrontation : « *[...] l'enseignant a pris la corde avec moi pour montrer à Raphaël qu'il pouvait avoir confiance et après il me dit "vas y tu peux le faire descendre", donc je me suis dit que Raphaël n'avait pas à avoir peur* ». Raphaël a alors lâché les prises et a commencé à se laisser descendre par Nicolas. La proximité de l'enseignant et le fait qu'il valide l'assurance de Nicolas a augmenté chez Raphaël sa confiance en la fiabilité de l'assurance de son partenaire, comme il l'a exprimé en autoconfrontation : « *[...] et après j'ai entendu l'enseignant qui a dit à Nicolas qu'il pouvait me faire descendre donc je me suis dit que je pouvais avoir confiance [...]* ». Par la validation de l'assurance de Nicolas, l'enseignant a conjointement renforcé la confiance de

Nicolas dans son propre assurance et la confiance de Raphaël dans les compétences d'assureur de Nicolas.

Augmentation de la confiance dans son partenaire à utiliser correctement les équipements de sécurité

Lors de la séance 4, l'enseignant a indiqué à Astrid, une élève de la classe qui pratiquait l'escalade à l'Association Sportive du collège, qu'elle utiliserait un « frein » (équipement spécifique de sécurité servant à bloquer la corde d'assurance) différent de ceux utilisés habituellement. Raphaël, qui avait déjà utilisé ces nouveaux freins, a été sensible à l'échange entre l'enseignant et Astrid. Il a demandé à l'enseignant s'il pouvait prendre un frein de ce type et l'enseignant a accepté. Raphaël a alors pris un nouveau frein et a demandé conseil à Astrid sur son utilisation car il la jugeait compétente pour l'aider. « [...] *je propose à l'enseignant de prendre les nouveaux freins parce que je l'avais déjà utilisé à l'association sportive, et je m'en rappelais qu'ils étaient bien. Et là je vais voir Astrid car je me rappelais plus trop de leur utilisation, et comme le prof il venait de lui dire d'en prendre un je me doutais qu'elle savait les utiliser. Et puis je savais qu'elle faisait de l'escalade à l'AS* » (extrait d'autoconfrontation).

De son côté, Nicolas, qui doutait de la facilité d'utilisation de ces nouveaux freins, a perçu que Raphaël n'était lui-même pas sûr de savoir les utiliser. Cependant, du fait que l'enseignant ait accepté que Raphaël prenne ce frein, il a pensé qu'il le jugeait capable de les utiliser. « [...] *moi je ne savais pas utiliser ces freins, mais Raphaël il voulait absolument en prendre un, il me disait qu'ils étaient mieux. Mais il ne se souvenait plus comment les utiliser, alors il va demander à Astrid parce qu'elle est forte Astrid en escalade et d'ailleurs l'enseignant il lui a dit d'en prendre de ces freins là [...]. Bon je me dis que si l'enseignant a laissé faire Raphaël c'est qu'il était capable* » (extrait d'autoconfrontation). Le fait que l'enseignant permette aux élèves de prendre telle ou telle sorte de matériel, constituait donc, pour les élèves, une validation et une reconnaissance implicites de leur compétence à l'utiliser.

• Les « effets négatifs » de l'activité de l'enseignant sur la coopération entre élèves

L'activité de l'enseignant nuisait au développement d'interactions coopératives entre les élèves dans deux cas caractéristiques : lorsque l'enseignant proposait des solutions invalidant ou se substituant à l'activité des élèves, et lorsque les propos de l'enseignant étaient utilisés comme « argument d'autorité » par l'un ou l'autre des élèves lors d'une confrontation contradictoire de points de vue entre eux. Nous illustrons ces deux cas à l'aide d'un exemple.

L'invalidation de solutions antérieures et la proposition de nouvelles solutions

Lors de la séance 5, Raphaël et Nicolas avaient décidé de tenter d'atteindre le premier point d'assurance de la voie « violette ». Raphaël a commencé à grimper et a déterminé, avec l'aide de son partenaire, un itinéraire pour atteindre le premier point d'assurance. Alors que Raphaël descendait de la voie, l'enseignant s'est approché d'eux, et a effectué une démonstration d'ascension sur un autre itinéraire pour atteindre le premier point d'assurance (Enseignant : « *Tu vois Raphaël tu as réussi à grimper mais tu as compliqué les choses, tu pouvais choisir cette prise là, op tu attrapes celle-ci et voilà !* »). Suite à la démonstration, Nicolas a reproduit à l'identique l'itinéraire de l'enseignant, délaissant celui qui avait été élaboré avec son partenaire. « *Avec Raphaël on avait réussi à trouver des bonnes prises pour atteindre le premier point d'assurance, mais l'enseignant quand il est venu, nous a montré un autre chemin plus direct, donc je me disais que j'allais l'essayer et c'est ce que j'ai fait et l'enseignant va me dire que c'est bien* » (extrait d'autoconfrontation).

A la suite de cette démonstration, Raphaël n'a plus cherché à conseiller son partenaire. En invalidant le choix d'itinéraire qu'ils venaient de tester, l'enseignant a rompu la dynamique de coopération initiée entre les élèves.

Les propos de l'enseignant comme « argument d'autorité »

Ce cas renvoie à des moments dans lesquels, alors que les élèves de la dyade étaient en désaccord et s'engageaient dans une confrontation contradictoire de points de vue, l'un des élèves utilisait des interventions précédentes de l'enseignant comme un argument d'autorité destiné à convaincre son partenaire. Par exemple lors de la séance 3, Raphaël et Nicolas étaient

en désaccord sur la mise en place correcte du baudrier de Nicolas. Ce dernier a demandé à Raphaël de le vérifier car il estimait qu'il était insuffisamment serré :

Nicolas : *tire un peu sur mon baudrier Raphaël, je sens qu'il n'est pas assez serré*

Raphaël : *hop voilà...*

Nicolas : *non mais plus fort Raphaël !*

Raphaël : *non mais il est bien mis ton baudrier là !*

Nicolas : *mais non regarde je peux passer ma main et le prof il a dit qu'on ne devait pas passer plus d'une main*

Raphaël : *mais je te dis qu'il est bien mis !*

Nicolas : *ok, si tu le dis...*

Cet argument (« *le prof il a dit qu'on ne devait pas passer plus d'une main* »), utilisé par Nicolas comme moyen de renforcer son point de vue face à celui de Raphaël, a rompu la discussion entre les deux élèves. Il n'a pas convaincu Raphaël mais il a également empêché une controverse argumentée entre les élèves. Nicolas a écourté la conversation sans demander davantage d'explications à son partenaire.

3. Discussion

Les résultats de cette étude sont discutés dans deux sections, portant sur la perception par les élèves de l'activité de l'enseignant, et l'influence de cette activité sur la dynamique de coopération entre élèves.

■ La perception des élèves de l'activité de l'enseignant

De nombreuses études conduites dans le programme du cours d'action sur les situations d'enseignement d'EPS ont privilégié une analyse de l'expérience des enseignants (par exemple, Adé, Sève & Ria, 2006 ; Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux & Saury, 2002). Notre étude, en privilégiant le regard des élèves, offre un autre point de vue sur ces situations. Elle montre que les interventions de l'enseignant ne font pas toujours signe pour les élèves, et que le fait que celles-ci soient significatives ou non dans l'activité des élèves dépend de différents éléments. Les situations où l'activité de l'enseignant est significative pour les élèves concernent le plus souvent des situations dans lesquelles les élèves sollicitent un conseil ou une aide de la part de l'enseignant préalablement à son intervention (40 situations sur un total de 74). Les interventions de l'enseignant adressées à d'autres dyades peuvent aussi constituer des ressources pour les élèves, lorsqu'elles répondent à leurs préoccupations et attentes du moment. A ce titre, ces résultats convergent avec l'idée selon laquelle les élèves exploitent activement des « ressources distribuées » au sein de la classe, que celles-ci leur soient destinées ou non (Huet & Saury, 2011). Dans le cadre de cette étude, la prise en compte de l'activité de l'enseignant résulte d'une attention plus ou moins focalisée sur ses interventions et comportements dans la classe, même lorsque ceux-ci ne leur sont pas adressés.

Un autre résultat marquant de notre étude est la spécificité de la séance 6 par rapport aux autres séances. Lors de cette séance les élèves ont pris en compte beaucoup plus souvent l'activité de l'enseignant que lors des autres séances. Cette spécificité peut être interprétée en relation avec les enjeux évaluatifs qui pesaient sur l'activité des élèves au cours de cette séance. Cette influence des enjeux évaluatifs sur l'activité des élèves a été pointée en EPS par Saury et Rossard (2009). Ceux-ci ont montré que lors de situations qui présentaient pour les élèves des enjeux évaluatifs significatifs, ceux-ci s'engageaient dans les tâches et dans les interactions avec leurs pairs de façon différente que dans les situations présentant à leurs yeux de faibles enjeux évaluatifs. De façon convergente, nos résultats montrent que lors des séances d'évaluation les élèves sont également plus sensibles à l'activité de l'enseignant, et notamment à sa supervision potentielle de l'activité des élèves. Ces résultats rejoignent plus généralement ceux des études plus anciennes conduites dans la perspective de l'écologie de la classe, qui avaient présenté la

transaction « des performances contre des notes » comme structurant fondamentalement les interactions enseignants-élèves dans les situations scolaires (Doyle, 1986). Ils nous invitent à réinterroger la place de l'évaluation dans les cycles d'enseignement d'EPS, et renforcent de ce point de vue la pertinence de certaines propositions (Ubaldi, 2006) visant à « banaliser » l'évaluation en la distribuant tout au long des séances.

■ ***Des effets différenciés de l'activité de l'enseignant sur la dynamique de coopération entre élèves***

Du point de vue des effets de l'activité de l'enseignant sur la dynamique de coopération, nos résultats permettent de nuancer et de discuter quelques-unes des « conséquences pédagogiques » tirées des résultats d'études antérieures conduites dans les thématiques de l'« apprentissage entre pairs » et de « l'apprentissage coopératif ». En effet pour certains auteurs, une coopération efficace entre pairs dans les situations dyadiques nécessite une structuration précise des dyades par l'enseignant, et une formation des élèves au tutorat pour favoriser un guidage « ajusté » (Lafont & Ensergueix, 2009 ; Ensergueix & Lafont, 2009). Cette idée découle de résultats obtenus dans des conditions quasi expérimentales, dans lesquelles les dyades d'élèves travaillent isolément les unes des autres, et en dehors du guidage d'un enseignant. Notre étude, conduite dans les conditions « naturelles » des situations de classe montre, d'une part, que confrontés à des tâches collectives présentant de réels défis et créant une situation de forte interdépendance, les élèves développent spontanément différentes modalités d'interactions coopératives, d'entraide mutuelle et de tutelle, et d'autre part, que les dyades ne peuvent être considérées comme des isolats dont la dynamique coopérative pourrait être appréhendée indépendamment des interventions de l'enseignant. L'activité de l'enseignant engendre des effets positifs ou négatifs sur la dynamique de coopération entre élèves, que nous interprétons en relation avec deux processus d'influence sur cette dynamique : un « processus de validation » des actions des élèves, facilitant la dynamique coopérative et un « processus d'invalidation » des actions des élèves, freinant ou interrompant la dynamique coopérative.

Le « processus de validation » est lié à une interprétation par les élèves de l'activité de l'enseignant comme une approbation de leurs actions. Cette validation peut être effectuée du point de vue de l'élève qui réalise les actions. Dans ce cas elle s'accompagne d'une augmentation de la confiance dans ses propres compétences. Cette validation peut également être effectuée du point de vue de l'élève vers lequel sont dirigées ces actions. Dans ce cas elle s'accompagne d'une augmentation de la confiance que l'élève accorde à la fiabilité de l'activité de son partenaire, et facilite ainsi la coopération entre les élèves. Plusieurs études ont pointé l'interdépendance entre la confiance et la coopération dans des situations de compétition sportive de haut niveau (par exemple, Saury, 2008) et en Education Physique (Evin, Sève & Saury, 2011) : la construction de jugements de confiance à l'égard de son partenaire apparaît comme une condition d'une réelle coopération. Les élèves interprètent l'activité de l'enseignant comme validant trois aspects de leur activité : leurs compétences à donner des conseils, leurs compétences à assurer, et à utiliser les équipements de sécurité. Ces aspects sont significatifs pour les élèves au regard de leurs préoccupations du moment : dans notre étude elles sont fortement liées aux caractéristiques des tâches d'escalade, car la pratique de l'escalade s'accompagne d'un engagement émotionnel important et suppose une confiance mutuelle suffisante entre les élèves. Ces préoccupations seraient probablement différentes dans d'autres tâches sportives. La confiance accordée à la fiabilité de son partenaire est relative à des tâches spécifiques. Aussi l'interprétation de l'activité de l'enseignant comme une « validation » des actions des élèves influence la dynamique coopérative lorsqu'elle concerne des aspects jugés essentiels par leur partenaire pour assumer le rôle dans lequel ils sont engagés. Dans notre étude, c'est lorsque l'enseignant assistait un élève dans sa tutelle spontanée (en « doublant » et « supportant » ses actions), que ce processus de validation a été le plus marqué.

Le « processus d'invalidation » correspond à une interprétation de l'activité de l'enseignant par les élèves comme une évaluation négative de leurs actions. Ce processus peut se manifester lorsque l'enseignant propose de nouveaux choix d'actions ou se substitue à la tutelle d'un élève. Les élèves peuvent interpréter ces interventions comme des invalidations de leurs propres

actions, qui diminuent la fiabilité qu'ils accordent à leur propre activité ou à celle de leur partenaire. Ceci peut freiner, voire interrompre, la dynamique coopérative entre les élèves, ceux-ci s'en remettant aux solutions proposées par l'enseignant. Un autre cas de processus d'invalidation peut se manifester lorsqu'un élève s'appuie sur des propos antérieurs de l'enseignant comme argument d'autorité pour contester la pertinence des actions de son partenaire. Invalider les actions de son partenaire en recourant à ce qu'a dit l'enseignant peut nuire aux controverses qui s'établissent spontanément entre les élèves.

L'alternance de ces deux processus témoigne du fait que les situations d'apprentissage – exigeant en l'occurrence dans le cas présent une coopération entre les élèves – sont co-construites dans la dynamique des interactions enseignants-élèves. La manière dont est perçue et interprétée l'activité de l'enseignant favorise ou nuit à la dynamique coopérative entre les élèves. Si les études sur « l'apprentissage coopératif » insistent sur l'importance des conditions sociales et matérielles à prescrire dans la conception des tâches pour susciter une coopération entre les élèves, nos résultats soulignent l'importance des significations que les élèves attribuent à l'activité de l'enseignant, en relation avec leurs préoccupations et attentes relatives à la fiabilité ou aux compétences de leur partenaire. Ce phénomène est sans doute particulièrement marqué dans des tâches où l'activité du partenaire est associée à un risque subjectif important pour les élèves, comme c'est le cas en escalade. Par ailleurs, les interventions de l'enseignant adressées aux élèves des autres groupes de la classe, ont été fréquemment significatives pour les élèves de la dyade étudiée. Ces interventions fournissaient à ces derniers des opportunités pour évaluer la fiabilité et les compétences de leur partenaire ou celles des autres élèves de la classe. Plus généralement on peut avancer l'hypothèse que l'activité de l'enseignant constitue une ressource exploitée par les élèves pour juger et évaluer la fiabilité des autres ressources potentielles présentes dans la classe (dont font partie les autres élèves).

Conclusion

Les résultats de cette étude ont mis en évidence des effets « positifs » et des effets « négatifs » des interventions de l'enseignant sur la dynamique de coopération entre les élèves. Cependant, la valence de ces interventions a été appréhendée en relation avec la facilitation ou non des interactions coopératives entre les élèves à court terme. Or ces interventions pourraient engendrer des effets « différés » sur la coopération, perceptibles à plus long terme, ou sur l'efficacité des habiletés motrices individuelles des élèves. Appréhender et préciser ces effets constitue une perspective de prolongement à cette étude afin d'aider l'enseignant à mieux comprendre les impacts de ses interventions, sur les apprentissages moteurs et sur les comportements pro-sociaux des élèves.

Ce questionnement nous amènerait à envisager une analyse, non plus à partir du seul point de vue des élèves mais conjointement à partir de l'expérience de l'enseignant, prenant en compte les choix pédagogiques mis en œuvre dans sa pratique. Ceux-ci peuvent être prioritairement centrés sur le développement par les élèves d'habiletés motrices et de compétences sportives ou artistiques. Ils peuvent aussi être centrés sur le développement par les élèves de compétences dites « méthodologiques » et « sociales ». On peut s'interroger sur les conditions à mettre en œuvre pour que ces deux orientations soient conciliables. En effet, des interventions pertinentes de l'enseignant du point de vue du développement d'habiletés et de compétences individuelles, pourraient amener les élèves (en dyades ou en petits groupes) à négliger l'aide et les conseils de leurs partenaires, nuisant ainsi au développement des compétences sociales et à la dynamique coopérative. Il pourrait être intéressant à ce titre d'explorer le potentiel de modes d'intervention visant, pour l'enseignant, à exercer une « tutelle de la coopération de la dyade », et non seulement un guidage ou une tutelle de l'activité individuelle des élèves.

Aussi cette étude, en s'intéressant à la compréhension des formes de coopération entre des élèves engagés dans des situations d'apprentissage en dyade et à la manière dont les interventions influent sur ces formes de coopération, peut constituer une aide pour la formation

des enseignants. L'ensemble de ces résultats, au-delà des enjeux théoriques et scientifiques, ouvre vers la conception de contenus de formation pour les enseignants prenant en compte l'expérience vécue par les élèves.

Bibliographie

ADE D., SEVE C. & RIA L. (2006), « Le rôle des objets dans le développement professionnel des enseignants stagiaires d'Education Physique », *Savoirs*, n°10, p.77-91.

DOYLE W. (1986), « Classroom organization and management », *Handbook of research on teaching*, n°3, p.392-431.

DURAND M. (2001), *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*, Paris, Éditions Revue EPS.

ENSERGUEIX P. & LAFONT L. (2009), « Tutorat réciproque entre pairs : formation d'élèves-tuteurs et conséquences cognitives et motrices en tennis de table », *STAPS*, n°86(4), p.7-21.

EVIN A., SEVE C. & SAURY J. (soumis), « Construction of trust judgments about one's partner and cooperation in student dyads. A case study in climbing tasks », *Physical Education and Sport Pedagogy*.

EVIN A., SEVE C. & SAURY J. (2011), « Formes de coopération et interactions entre élèves au sein de dyades dans des tâches d'escalade en Education Physique », Communication présentée au congrès de l'ACAPS, Rennes, Université Rennes 2.

GAL-PETITFAUX N. & SAURY J. (2002), « Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive », *Revue française de pédagogie*, n°138(1), p.51-61.

HUET B. & SAURY J. (2011), « Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive », *eJRIEPS*, n°24, p.4-28.

LAFONT L. & ENSERGUEIX P. (2009), « La question de la formation d'élèves tuteurs: considérations générales, application au cas des habiletés motrices », *Carrefours de l'éducation*, n°1, p.37-52.

SAURY J. (2008), « Transitions entre formes coopératives et concurrentielles de l'activité collective dans la prise de décision tactique au sein d'équipages experts en voile », *Proceeding of the Congress 2007 of the French Society of Psychology*, J.M. Hoc & Y. Corson (éd.), p.177-185. [<http://www.sfpsy.org/IMG/pdf/actes-SFP2007.pdf>]

SAURY J. (2012), « Une "définition minimale" des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques », F. Yvon & M. Durand (éd.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*, Bruxelles, De Boeck.

SAURY J. & ROSSARD C. (2009), « Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas », *Revue des sciences de l'éducation*, n°35(3), p.195-216.

THEUREAU J. (2006), *Le cours d'action : méthode développée*, Octarès.

UBALDI J.-L. (2006), « L'EPS dans les classes difficiles. Entre fils rouges et lignes jaunes », *Dossier EP.S.*, n°64, Paris, Editions Revue EPS.