



HAL
open science

La démonstration de l'enseignant et des élèves : quelle complémentarité pour favoriser les apprentissages ? Croisement d'expériences d'enseignants et d'élèves

Vianney Brethomé, Léo Jolly

► To cite this version:

Vianney Brethomé, Léo Jolly. La démonstration de l'enseignant et des élèves : quelle complémentarité pour favoriser les apprentissages ? Croisement d'expériences d'enseignants et d'élèves. Education. 2021. dumas-03261313

HAL Id: dumas-03261313

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03261313>

Submitted on 15 Jun 2021

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

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



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

La démonstration de l'enseignant et des élèves : quelle complémentarité pour favoriser les apprentissages ? Croisement d'expériences d'enseignants et d'élèves

Présenté en vue de l'obtention du grade de Master

Soutenu par : Brethome Vianney & Jolly Léo

Remis le : 01/06/2021

En présence de la commission de soutenance composée de :

Jacques Saury, Directeur de mémoire

Benoît Huet, Membre de la commission

Année universitaire 2020-2021

Résumé :

Dans le but de déterminer l'impact des démonstrations de l'enseignant ou des élèves sur l'expérience de ces derniers au cours de leur activité d'apprentissage, cette étude questionne conjointement (a) ce que recherchent des enseignants lorsqu'ils réalisent eux-mêmes des démonstrations ou lorsqu'ils les font réaliser par des élèves, et (b) ce que vivent les élèves lorsque ces démonstrations leurs sont proposées comme ressources pour apprendre. Cette étude, conduite dans le cadre théorique du cours d'action et en référence à l'objet théorique du cours d'expérience, prend à la fois en compte le point de vue des enseignants, et celui des élèves, pour tenter de mieux comprendre les différentes attentes de chacun lors des démonstrations, et les apports qu'elles engendrent.

Mots clés : Démonstration, apprentissage par observation, cours d'expérience, points de vue de l'enseignant / des élèves, EPS

Summary :

In order to determine the impact of teacher or student demonstrations on the students' experience during their learning activity. This study jointly questions what a teacher looks for when they carry out demonstrations themselves or when they have them carried out by students, and what students experience when these demonstrations are proposed to them as learning resources. This study, conducted within the theoretical framework of the course of action and with reference to the theoretical object of the course of experience, takes into account both the teachers and the students point of view, in an attempt to better understand the different expectations of each during the demonstrations, and the contributions that they generate.

Engagement de non plagiat

Nous soussignons, Brethome Vianney et Jolly Léo assurons avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes (approuvée par le Conseil d'Administration de l'Université de Nantes en date du 21 octobre 2011¹) et déclare être pleinement conscients que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée passibles de sanctions disciplinaires voire de poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon (article 5 de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes). En conséquence, nous nous engageons à citer toutes les sources que nous avons utilisées pour écrire ce mémoire.

Fait le : 31/05/2021, à Nantes

Signature: Jolly Léo / Vianney Brethomé

¹ Téléchargeable à l'adresse URL : http://www.univ-nantes.fr/69054405/0/fiche__pagelibre/

Remerciements :

Nous tenions à remercier toutes les personnes (enseignants et élèves) qui ont accepté de participer à cette étude et qui nous ont accordé leur temps.

Nous remercions également le Directeur M.Pierre de l'établissement Collège Pierre Garcie-Ferrande pour nous avoir autorisés à effectuer nos recherches.

Enfin, merci à notre Directeur de mémoire, M. Jacques Saury pour nous avoir soutenus dans ce travail grâce à ses conseils, son expérience et sa disponibilité.

Table des matières

1.	Introduction.....	1
1.1	Question de départ et motifs	1
1.2	Enjeux professionnels	2
1.3	Question de recherche.....	3
2.	Revue de littérature	3
2.1	L'apprentissage social et l'observation	3
2.2	Rôle des démonstrations dans l'apprentissage.....	6
3.	Le cadre théorique du cours d'action.....	7
4.	Méthode	9
4.1	Contexte.....	9
4.2	Autorisation préalable.....	9
4.3	Participants.....	10
4.4	Enregistrement des comportements et des communications en situation.....	11
4.5	Les entretiens d'auto-confrontation avec les enseignants.....	11
4.6	« Les focus groups ». Débats entre élèves	13
4.7	Procédure de l'analyse des données	14
5.	Résultats.....	15
5.1	Démonstration de l'enseignante : sa perception et celle des élèves de 5e.....	15
5.1.1	Point de vue de l'enseignante sur sa démonstration	15
5.1.2	Point de vue des élèves de 5 ^e sur la démonstration de l'enseignante	18
5.2	Démonstration de l'élève : perception de l'enseignante et perception des élèves de 5 ^e	21
5.2.1	Point de vue de l'enseignante sur la démonstration de l'élève.....	21
5.2.2	Point de vue des élèves de 5 ^e sur la démonstration d'un camarade.....	25
5.3	Démonstration de l'enseignant : sa perception et celle des élèves	28
5.3.1	Point de vue de l'enseignant sur sa démonstration.....	28
5.3.2	Point de vue des élèves de 6 ^e sur la démonstration de l'enseignant	30

5.4 Démonstration de l'élève : perception de l'enseignant et perception des élèves de 6 ^e ..	33
5.4.1 Point de vue de l'enseignant sur la démonstration de l'élève.....	33
5.4.2 Point de vue des élèves de 6 ^e sur la démonstration d'un camarade.....	35
6. Discussion.....	39
6.1 La démonstration : impact sur l'expérience de l'élève en formation selon les démonstrations et leurs enseignants.....	39
6.1.1 Les enseignants : Des points de vue similaires, malgré quelques différences.....	39
6.1.2 Les élèves : la vision réelle de ces démonstrations et l'impact sur leurs expériences.....	42
6.1.3 Les démonstrations des enseignants et des élèves : complémentarité au service des apprentissages	45
6.2 Perspectives et limites de la démonstration	46
6.2.1 Perspectives de formation	46
6.2.2 Limites de cette étude	47
7. Conclusion	47
8. Bibliographie.....	49
9. Annexes.....	51
9.1 Annexe 1	51
9.2 Annexe 2	52
9.3 Annexe 3	53
9.4 Annexe 4	54
9.5 Annexe 5	58
9.6 Annexe 6	61
9.7 Annexe 7	66

1. Introduction

1.1 Question de départ et motifs

Le questionnement professionnel à l'initiative de notre démarche porte sur l'importance de l'observation d'un modèle gestuel sur l'expérience des élèves en EPS. Plus précisément, l'intérêt que l'enseignant va avoir de mettre en jeu son corps ou celui d'un de ses élèves dans une démarche de démonstration commentée afin de transmettre une image mentale de l'action motrice ou du principe moteur attendu. Il est donc nécessaire pour nous de se poser les questions suivantes : Quelle est l'utilité d'une visualisation de l'action motrice à réaliser ? Laquelle des deux démonstrations, celle de l'enseignant ou celle d'un élève, faut-il privilégier ? Ces deux démonstrations ont-elles des effets différents sur l'expérience des élèves ? Notre questionnement nous amène finalement à nous demander s'il existe des perceptions éventuellement différentes des élèves si la démonstration est réalisée par l'enseignant ou par leur camarade. S'agit-il de privilégier une mise en scène de l'enseignant par la démonstration d'une action qui n'est pas un modèle à reproduire à l'identique mais une présentation des principes efficaces et valables pour tous ? Ou bien celle d'un camarade permettant de s'identifier plus facilement à quelqu'un de son âge, de son niveau et donc impacter davantage sa propre expérience ?

Ces questions nous intéressent particulièrement en tant que jeunes enseignants. En effet, il est très important pour nous de réussir à mobiliser les élèves, donner un sens à leur pratique afin de faciliter leurs apprentissages en leur permettant de vivre des événements marquants pour eux. Pour nous l'observation est un moyen privilégié pour enrichir l'expérience scolaire de l'élève. C'est un point d'appui pour améliorer nos interventions, et permettre aux élèves d'apprendre mieux, et plus vite. Comme le dit Blandin (2002) en s'appuyant sur les travaux de Newell (1991) « *L'observation permet de réduire le nombre d'essais de pratique physique nécessaire à l'atteinte d'une performance donnée* » (p.524). Les recherches menées sur l'observation (Bandura, 1976) montrent donc bien que celle-ci permet à l'élève de visualiser l'action motrice qu'il doit réaliser et lui permet de réussir celle-ci plus rapidement que s'il n'observait pas. Cependant, il existe différentes observations. L'élève peut observer l'enseignant, mais également son camarade. Cette observation peut être guidée par des critères précis, des analyseurs donnés, ou elle peut être laissée libre pour que les élèves trouvent eux-mêmes ce qu'il est pertinent d'observer dans cette situation. Il s'agit alors de trouver le point

d'appui le plus signifiant pour les élèves, susceptible d'impacter son activité d'apprentissage. Ainsi, il convient de se demander quels sont les éléments qui permettent à l'élève de visualiser au mieux ce qui est attendu de lui. Comme par exemple, une consigne, un geste, une action, une exagération, une réalisation en situation, une répétition de l'action, une observation de ses pairs. De ce fait, un questionnement émerge sur l'impact que ces différents éléments peuvent avoir sur l'élève. Les élèves trouvent-ils plus de sens à se voir démontrer une consigne et un exercice par un pair que par un enseignant ? Ces démonstrations permettent-elles de répondre à des problèmes que l'élève rencontre qu'elles soient faites par l'enseignant ou un élève ? Ou alors ces démonstrations génèrent-elles une démotivation de l'élève s'il perçoit un niveau de difficulté trop important ?

Nous aimerions donc scientifiquement, mieux connaître les réactions des élèves face à la mise en jeu du corps de l'enseignant, ou de leurs camarades. Est-ce plus facile de se représenter l'action quand elle est réalisée par l'enseignant, bien qu'ayant un niveau de pratique plus développé que celui des élèves ? Ou bien les élèves perçoivent-ils mieux ce qu'ils ont à réaliser lorsque ce sont leurs camarades qui se mettent en jeu, face aux problèmes donnés ? Le fait de voir l'enseignant s'engager et réaliser l'action, peut-il être source de motivation, permettant aux élèves de s'engager de façon plus importante que s'il se trouvait en dehors de la situation ? Quels impacts ont réellement ces démonstrations ? Sont-ils toujours voulus et positifs ?

1.2 Enjeux professionnels

Il y a donc ici, un enjeu pour nous de développer nos connaissances sur les attentes et perceptions des enseignants lors des temps de démonstration, ainsi que les attentes et perceptions de la démonstration pour les élèves. Il est essentiel de se demander ce que les enseignants attendent d'une démonstration, pourquoi ils en font ou non, et ce qu'ils font, écoutent et regardent pendant ce temps de démonstration. Mais aussi ce que les élèves perçoivent réellement de cette mise en jeu du corps de l'enseignant ou d'un élève lors d'une démonstration. Une réalisation de l'action parfaite à atteindre ? Une attitude à adopter pour répondre à une situation ? Une critique de la personne ? Un exemple de solution motrice ? Que retiennent les élèves de ces démonstrations et où se placent-elles dans leurs expériences ? Les démonstrations impactent-elles réellement l'expérience de l'élève comme un fait « marquant » et signifiant pour eux, dans leur histoire propre ? Ou sont-elles simplement vécues comme une routine dénuée de sens et d'intérêt ?

La démonstration est donc pour nous un moyen de faire apprendre. Cependant, elle n'est pas une obligation. Il existe divers moyens de faire apprendre les élèves. Pour certains enseignants, la démonstration est rarement, voire jamais utilisée. Les enseignants préférant laisser les élèves découvrir, essayer, tenter par eux-mêmes, sans avoir de modèle auquel se référer. Cette distinction se trouve donc au sein de notre recherche. En effet, il va être intéressant et important pour nous de sonder des enseignants ayant des points de vue différents sur ce sujet. Nous aimerions analyser les réponses d'enseignants utilisant des manières bien différentes pour faire apprendre leurs élèves afin de comparer leur point de vue sur une démonstration avec ce que perçoivent et ressentent les élèves lors de ces différentes démonstrations. Ainsi, nos travaux vont chercher à démontrer en quoi la démonstration est utile et/ou préférable. Nous mettrons cela en lien avec les réactions de leurs élèves.

1.3 Question de recherche

A partir de notre réflexion sur le cadre théorique de l'apprentissage par observation, et l'expérience des élèves, nous avons formulé la question de recherche suivante : dans quelle mesure et comment l'apprentissage par observation planifiée par l'enseignant, issue de démonstration de celui-ci ou des élèves, peut-il impacter l'expérience de l'élève en EPS ? Comment, sur la base de son vécu et de ses connaissances, l'élève se saisit-il des occasions d'observation lors de démonstrations afin de donner du sens à son activité et donc entrer dans les apprentissages ? Que ressentent les élèves lors des situations d'observation, et que retiennent-ils, pouvant enrichir leurs expériences ? Nous visions alors à interroger ce que l'élève percevait pendant cette phase de démonstration mais également les intentions que l'enseignant avait quant à l'impact de la démonstration sur l'expérience de l'élève.

2. Revue de littérature

2.1 L'apprentissage social et l'observation

L'observation est un point clé de notre problématique, c'est sur elle que repose l'évaluation des problèmes de nos élèves avant de pouvoir réguler. Comme nous le dit De Ketele (1980), « *L'observation est un acte incluant l'attention volontaire et l'intelligence dirigée sur l'objet pour en recueillir systématiquement des informations* » (p.27) Ce sont ces dernières qui

permettent à l'enseignant ou aux élèves de réguler leur activité pour apprendre. A partir des informations recueillies par la phase d'observation, l'enseignant et les élèves peuvent adapter leurs pratiques. Les enseignants peuvent adapter leurs consignes et leurs démonstrations pour résoudre les problèmes observés, et les élèves peuvent quant à eux modifier leurs comportements et leurs activités. L'autre terme important dans l'observation renvoie à cette idée de « direction ». En effet, pour apprendre ou faire apprendre à partir d'une démonstration, l'enseignant ou l'élève observateur, va fixer son attention sur un objet précis. Plus ce qui est observé est précis, plus les apprentissages le sont aussi. C'est pourquoi il est important de toujours diriger l'attention des élèves sur des points précis de l'action pour que les informations sélectionnées soient les plus adaptées possibles aux visées de transformation de l'activité. De plus, l'enseignant a la possibilité de guider l'observation de l'élève afin de faciliter cette sélection et ainsi, limiter les observations périphériques que les élèves pourraient avoir car elles ne sont pas toujours utiles à leurs apprentissages. Ce guidage peut s'effectuer par des moyens simples afin de mettre en valeur un élément précis de la démonstration, il peut par exemple, prendre la forme d'un ralenti ou d'une augmentation volontaire de l'amplitude d'un mouvement. Ainsi, il peut alors appliquer ce guidage lors de ses propres démonstrations mais il peut également demander à un élève qui réalise une démonstration d'effectuer une de ces actions.

Lors d'une situation d'apprentissage dans une APSA, si la pratique de l'élève est indispensable, elle n'est pas le seul moyen d'apprendre. Un élève peut aussi apprendre en observant. C'est même ce qui se passe le plus souvent affirme Bandura (1971). C'est l'apprentissage social, ou vicariant. Ce dernier a élaboré la théorie de l'Apprentissage Socio Cognitif par Observation (ASCO) présentée par Lafont (2010). Selon cet auteur, l'observation d'autrui est une source primordiale d'apprentissage, économique pour l'individu, permettant même la survie de l'espèce. Alors l'élève qui observe l'action motrice d'un de ses camarades ainsi que l'observation de sa propre action permet les apprentissages. Bandura (1971) propose un modèle dans lequel l'apprentissage à partir de l'observation permet d'acquérir des règles pour générer puis réguler des conduites sans avoir à le faire seulement selon une procédure d'essais-erreurs. L'observation n'est donc pas un processus passif, mais au contraire, l'élève peut être actif en observant. Nous cherchons donc ici à comprendre le type d'observation qui est le plus utile pour l'élève, celui de l'enseignant ou celui d'un camarade. De plus, nous cherchons également à savoir comment cette observation influence les apprentissages des élèves, par apprentissage social, du point de vue de leurs expériences d'élèves. Ainsi, il convient pour nous

de décrire les préoccupations des élèves lorsqu'ils sont placés dans une situation d'observateur d'une démonstration ou d'une action afin de pouvoir extraire ce qui fait sens et ce qui semble marquant pour eux. Mais l'observation dépend de plusieurs points. En effet, suivant différents facteurs, les démonstrations n'ont pas la même efficacité, en fonction « *du niveau d'expertise du modèle, du statut du modèle, de l'observation d'actions réussies ou non, l'observation de soi ou d'autrui* » (Gallin-Martel, Hars et Calmels, 2007). Tous ces facteurs influencent les processus attentionnels et ont alors des conséquences sur les comportements moteurs. Cependant, la démonstration ne se résume pas uniquement à l'ASCO de Bandura (1971). En effet, comme nous le dit Lafont (2010), l'élève se trouve en situation d'observation au sein de plusieurs groupements, ou situations. Par exemple, d'après les travaux de Winnykamen (1990), Bruner (1960) ou encore Fantuzzo (1989), un élève placé dans une situation de tutorat peut profiter de cette observation pour effectuer un ASCO. Un tutorat fixe ou réciproque par exemple est source de démonstration et d'apprentissage par les élèves. Mais cette démonstration peut être de plusieurs sortes. Il peut s'agir d'une démonstration « brute » par l'enseignant ou un élève qui effectuent les gestes sans rien dire, et qui se limite à l'observation du modèle. Il peut aussi s'agir d'une « démonstration explicitée », au cours de laquelle en plus des gestes, le démonstrateur utilise également la parole pour décrire et expliquer ses actions.

Le temps de l'observation est très important pour les élèves car en découlent plusieurs points importants de la compréhension de la démonstration proposée. En effet, chaque élève a sa propre observation de l'action. Suivant son expérience, sa façon de voir les choses, son attention, son implication, l'élève observe une démonstration d'une façon différente de celle de son camarade. Il est important de retenir cela pour bien comprendre que tous les élèves ne retiennent pas les mêmes informations. Ils retiennent des informations de natures différentes, certaines plus sécuritaires, d'autres plus techniques, ou encore tactiques. Il faut comprendre pourquoi telles ou telles informations sont choisies par les élèves et pas d'autres. Pourquoi dans cette configuration de démonstration de l'enseignant ou d'un pair, l'élève va retenir une information et pas une autre. Et enfin le traitement de cette information. Car après l'avoir reçue, l'élève va décider de la traiter pour en faire usage ou non. D'après Eric Gallin-Martel, Magaly Hars, Claire Calmels (2007), l'apprentissage par observation se découpe en deux temps : une première phase d'acquisition du comportement observé, qui prend en compte l'attention et la rétention du comportement que l'élève voit, qu'il vienne de l'enseignant ou d'un pair. Puis une seconde phase de reproduction du comportement observé, comprenant cette fois ci, une

reproduction du comportement avec les capacités que l'élève possède, et la motivation dont celui-ci peut faire preuve pour reproduire le comportement. Cela donnant lieu à une certaine expérience. Ainsi, l'apprentissage par observation n'est pas le résultat d'une simple observation d'une démonstration, et d'une reproduction motrice. L'élève s'approprie le comportement observé dans un codage qui lui est propre, et de par sa motivation et ses capacités motrices disponibles, réalise une performance motrice.

2.2 Rôle des démonstrations dans l'apprentissage

Bien que les enseignants d'EPS transmettent la majorité de leurs feedbacks sous une forme verbale, de 70 à 95% (Carlier, Renard et Swalus, 1991), les régulations ainsi que les consignes peuvent donc aussi prendre des formes non verbales. Par exemple, la démonstration gestuelle qui nous importe ici. D'après les études de Kammoun & Amase-Escot (2007), la gestualité est l'ensemble des comportements non verbaux qui accompagnent les interactions dans la classe et qui participent au processus d'enseignement-apprentissage. L'importance de la démonstration par les gestes se confirme notamment par Vigarello & Vivès (1989), qui soulignent que la transmission verbale rencontre des difficultés dans le fait de tout dire. Alors s'appuyer sur une démonstration gestuelle est utile, grâce à sa fonction visuelle. La gestuelle de l'enseignant a été catégorisée par Kammoun & Amade-Escot (2007), en cinq grandes catégories : D'abord les gestes « spatio-indiciels », puis les « gestes illustratifs pour démontrer ou reproduire un mouvement », les « gestes représentationnels », les « gestes de manipulation », et les « gestes symboliques servant de codes conventionnels ». La démonstration de l'enseignant ou de l'élève peut donc s'appuyer sur ces différentes catégories. Mais celle qui va nous intéresser particulièrement est celle des « gestes illustratifs pour démontrer ou reproduire un mouvement ». Ces derniers sont très fortement utilisés par l'enseignant pour guider ou corriger l'élève en train d'apprendre.

En effet, ces démonstrations vont servir aux observateurs afin de construire un modèle interne qui va pouvoir les guider lors de leurs futures tentatives. L'observation d'un modèle externe, accompagné d'explications verbales (démonstration explicitée ou imitation-modélisation interactive) ou sans explication (imitation-modélisation « simple »), serait particulièrement efficace au début de l'apprentissage pour l'acquisition d'une coordination motrice nouvelle. La démonstration explicitée et la modélisation sollicitent quatre processus particuliers favorisant l'apprentissage :

- Des processus attentionnels (sélectionner les indices pertinents, représentation mentale grâce à l'imagerie visuelle)
- Des processus mnésiques (mémoriser les comportements observés)
- Des processus de reproduction motrice (traduire les représentations en action)
- Des processus de motivation (enthousiasme et sentiment de d'efficacité personnelle)

Nous pouvons donc voir que la démonstration peut être un véritable appui dans l'apprentissage des élèves. Sous condition de bien l'utiliser, la démonstration peut être un véritable coup de pouce pour les élèves. Cependant des interrogations se posent et nous amènent à nous questionner sur les intentions des enseignants et sur les perceptions des élèves. Sont-elles compatibles ? Les élèves attendent-ils quelque chose de particulier d'une démonstration de l'enseignant ou d'un autre élève ? Les élèves gardent ils finalement des traces de ces démonstrations ? Et quelles sont les attentes des enseignants lors de celles-ci ?

3. Le cadre théorique du cours d'action

Nous avons choisi d'inscrire notre recherche dans le cadre du programme de recherche appelé « cours d'action » (Theureau, 2006). Ce dernier, développé depuis plus de vingt ans sous l'impulsion de Theureau, vise à analyser l'activité des enseignants et des élèves en EPS, dans le but de concevoir des dispositifs d'aide à l'apprentissage. Il articule des connaissances scientifiques avec des situations pratiques. Il se centre donc sur « *l'analyse de l'activité humaine au niveau ou celle-ci est « significative pour l'acteur »*, c'est à dire « montrable, racontable ou commentable » *a posteriori* » (Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux, 2006). De ce fait, ce qui nous intéresse pour notre recherche, dans le cadre du cours d'action, ce sont toutes les actions, communications, focalisations, interprétations et sentiments significatifs pour l'acteur : l'élève ou l'enseignant. Il a été nécessaire d'analyser toutes ces données, en utilisant une méthode d'analyse de l'activité in situ, dans les situations d'enseignements en EPS. Ces analyses se sont donc basées sur des dispositifs d'observation, à l'aide notamment de l'outil vidéo, et des méthodes « d'auto-confrontation » pour les enseignants et de « focus groups » pour les élèves afin de replonger l'élève dans l'action (la démonstration), afin qu'il puisse retranscrire au mieux ce qu'il a vécu, vu, compris et ressenti grâce à l'enregistrement audio-visuel de son activité.

A travers ces entretiens d'auto-confrontation nous avons cherché à questionner l'enseignant sur ses préoccupations, sur ses intentions, sur ses émotions et ressentis lorsque

celui-ci fait une démonstration, et lorsqu'il fait démontrer par un élève de la classe. Mais nous nous sommes également intéressés aux élèves et sur la même base de questionnement, pouvoir ressortir leurs préoccupations, intentions, et sentiments lorsque qu'ils observent une démonstration de leur enseignant ou d'un pair.

Ce qui est intéressant pour nous, était de comprendre comment l'élève utilise ses temps d'observation et de démonstration. Quel sens l'élève donnait-il à ces temps, à quoi lui ont-ils servi ? Avaient-ils le même sens et la même utilité pour tous ? Il est important de comprendre comment l'élève vit ces situations, comment il ressent les choses. Ainsi, pour essayer de comprendre cette « expérience de l'élève », nous nous sommes appuyés sur le cadre du « signe hexadique » de Theureau (2015)

En effet, ce dernier met en place une analyse du cours d'expérience de l'acteur selon 6 composantes :

- E : L'engagement de l'acteur, ses préoccupations, ses intentions lors de cette situation.
- A : L'actualité potentielle de l'acteur. A quoi s'attend-il lorsqu'il réalise cette tâche. L'acteur anticipe ce qui peut se passer dans la situation
- S : Le référentiel de l'acteur. Les connaissances que celui-ci possède déjà et qu'il va pouvoir mettre en œuvre pour répondre du mieux possible à la tâche demandée.
- R : Representamen, de l'acteur qui peuvent être de trois sortes : perceptif (ce que l'élève perçoit à ce moment-là), mnémonique (ce dont ils se souvient d'une situation passée semblable), ou proprioceptif (ce que l'élève ressent à ce moment-là).
- U : Unité élémentaire du cours d'expérience, ce sont les actions, les sentiments, les communications que va avoir l'acteur dans la situation
- I : Interprétant c'est-à-dire, le résultat validé va amener la construction de nouvelles connaissances.

Cette notion est présentée par Terré, Sève et Saury (2016) « *Dans chaque signe hexadique, l'engagement de l'acteur (Engagement E) ouvre un champ de possibles en termes de préoccupations et d'intérêts pratiques, qui délimitent (par pensée analogique) des anticipations susceptibles de se réaliser dans la situation présente (Actualité potentielle A) du fait de l'actualisation de certaines connaissances (Référentiel S). Sur le fond de cette structure d'anticipation s'actualisent des actions, communications, focalisations, sentiments ou interprétations (Unités d'expérience U), compte tenu de ce qui est jugé significatif par l'acteur et qui « fait choc » pour lui dans la situation (Representamen R), et pouvant donner lieu à une interprétation (ou pensée dialogique) et, donc, à la construction ou la transformation de*

connaissances (Interprétant I) ». Par conséquent, afin de mieux comprendre et analyser l'expérience vécue par les élèves lors de l'observation d'un partenaire ou de l'enseignant, nous avons exploité les six composantes du signe hexadique afin de guider et d'étayer les questionnements posés aux élèves pour qu'ils puissent exprimer dans le détail ce qu'ils avaient vécu et perçu lors de démonstrations.

Cette idée de « signe hexadique », et donc de l'expérience de l'acteur rejoint en tout point l'idée que nous soulevions plus tôt que les élèves ne sélectionnent ni ne « captent » pas les mêmes informations, et ne les traitent pas de la même manière suivant leur « structure d'anticipation, c'est-à-dire, leurs préoccupations, leurs attentes et leurs connaissances « déjà-là ». Ainsi dans notre recherche, il était important de questionner les élèves afin de savoir ce qu'ils retiennent des démonstrations, quelles informations ils avaient sélectionné, et de mieux comprendre pourquoi celles-ci.

4. Méthode

4.1 Contexte

Cette recherche a été réalisée dans un collège de plus de 940 élèves. Bien que majoritairement composé d'élèves issus de catégories socio-professionnelles défavorisées, les élèves de ce collège sont à l'écoute et ne ressentent pas d'animosité envers l'école et l'apprentissage. Le collège est situé sur le littoral Vendéen, et possède de nombreuses infrastructures et lieux de pratiques permettant une grande diversité de choix d'APSA. Notre recherche a été menée en collaboration avec deux enseignants d'EPS issus de l'établissement en question, ainsi que des élèves scolarisées dans cet établissement, ayant cours d'EPS avec les enseignants participant à l'étude.

4.2 Autorisation préalable

Préalablement aux recueils des informations et aux tournages des vidéos, nous sommes allés voir le principal du collège. Cet entretien avait comme objectif d'obtenir son autorisation afin de filmer les élèves et d'effectuer des entretiens avec eux. Nous avons abordé le sens et le but de nos recherches, ainsi que ce que nous aimerions faire. Nous avons donc obtenu son

autorisation.

Par la suite, nous avons observé des leçons dans des APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques) dans lesquelles, les démonstrations pouvaient constituer une plus-value pour les élèves. Nous avons distribué aux élèves un document de droit à l'image dans le but d'obtenir l'autorisation de les filmer pour un usage uniquement scolaire et d'étude, sans diffusion des images. Lors de cette distribution, nous avons essayé de faire passer le but de notre recherche, sans pour autant les influencer dans le but d'avoir des comportements les plus naturels possibles lors de nos vidéos.

4.3 Participants

Pour cette étude, nous avons mis à contribution deux enseignants qui ont accepté de participer à nos recherches. Nous avons choisi des enseignants ayant a priori des pratiques pédagogiques différentes. La première enseignante, Mme T, participant à l'étude est une femme de 45ans, avec 20 années d'expérience, 2 ans de Titulaire de Zone de Remplacement (TZR) en région parisienne, 4 ans TZR en Sarthe, 14 ans en Vendée et depuis cette année dans le collège participant. Elle est titulaire du CAPEPS mais aussi de l'agrégation en EPS. Il s'agit d'une spécialiste des activités de pleine nature comme course d'orientation, run and bike, des activités qu'elle mène d'ailleurs au sein de l'Association sportive de l'établissement. Le second enseignant participant à notre étude, M. Z, est lui un homme de 39 ans avec 15 années d'expériences. C'était un enseignant TZR, également titulaire du CAPEPS, il était présent dans l'établissement depuis 3 ans à plein temps. Il était de son côté spécialiste de sports collectifs. C'était un enseignant d'EPS adepte des démonstrations et d'une participation active de ses élèves et de lui-même lors de ses cours. Il avait pour habitude d'utiliser des moyens de communication très visuels telles que les démonstrations pour appuyer ses explications et favoriser l'apprentissage de ses élèves. Les deux enseignants ont des points de vue différents sur la démonstration qui pour l'une est très peu utilisée, et pas habituelle du tout, et pour l'autre est ancrée dans son action d'enseignement. La première enseignante a participé à notre étude avec une classe de 5e de 10h40 à 12h30. Et le second, a participé avec une classe de 6e de 8h30 à 10h15.

Pour ce qui concerne les classes étudiées, la première était une classe de 6e, dans une APSA golf, plutôt calme avec de bons élèves. Cependant, certains élèves avaient des attitudes dérangeantes dans la classe, mais aussi au sein du collège. La seconde classe était la classe de

5e dans l'APSA golf également. Cette classe était plutôt dynamique mais très hétérogène d'un point de vue moteur. De plus, elle avait tendance à dévier sur des bavardages, rendant parfois la passation de consignes compliquée. Elle était également composée de deux élèves avec des problèmes d'attention et de comportement. La particularité de cette classe de 5e lors de son enseignement de golf est qu'ils avaient deux enseignants qui assuraient de façon alternative (une semaine sur deux) leurs cours de golf.

4.4 Enregistrement des comportements et des communications en situation

Les comportements et les interactions ont été enregistrés en situation durant une leçon de 1h45 de temps de pratique. Les démonstrations ont été filmées avec deux portables pouvant donc avoir deux angles de vues différents. Cela dans le but de pouvoir filmer en même temps l'élève, ou l'enseignant qui démontre, et le groupe d'élèves qui observe les démonstrations.

Pour l'enseignante, les observations, et les démonstrations ont été effectuées en début de séquence, puisqu'il s'agissait de la seconde leçon. Pour l'enseignant, l'APSA golf a également servi de support aux démonstrations que nous avons filmées. Il s'agissait de la troisième leçon pour des élèves peu expérimentés dans l'APSA.

Les APSA ont été choisies notamment dans le cadre de la pratique en extérieur, suite aux interdictions gouvernementales de pratiquer l'EPS en intérieur. Ainsi, nous avons ciblé l'activité golf avec nos deux classes car elle peut être un support rendant la démonstration pertinente et permet la captation de films pour notre étude.

Ces enregistrements que nous avons effectués en situation de classe nous ont par la suite été utiles, pour effectuer, d'un côté des entretiens d'auto-confrontation avec les enseignants, et d'un autre côté, des « focus groups » avec les élèves. Cela dans le but de faire apparaître les différentes expériences des participants à notre étude.

4.5 Les entretiens d'auto-confrontation avec les enseignants

Pour cette recherche, deux entretiens d'auto-confrontation avec les enseignants ont été réalisés, un avec chaque enseignant ayant participé à notre étude. Cet entretien consistait donc à confronter nos enseignants aux enregistrements vidéo et audio de ces temps de démonstrations. On s'intéressait donc, en accord avec la méthodologie d'étude du cours d'action, au vécu de l'enseignant en situation de démonstration. Il s'agissait pour notre étude

de placer l'enseignant face à ses agissements, réactions, paroles, lors de cette situation.

Les entretiens avec les enseignants se sont déroulés dans la salle des professeurs pendant une heure de cours. Seul un des chercheurs était présent. Ils ont été réalisés un mois après les leçons observées, faute de temps, et de disponibilité de la salle des professeurs.

Le déroulement de l'entretien s'est fait en deux temps. Lors du premier temps nous nous sommes concentrés sur le film de la démonstration des enseignants dans l'activité golf. Nous avons revu ensemble les images et écouté ce qu'il se disait sur les vidéos. Nous avons ensuite rappelé le contexte de cette situation de démonstration, menant à nos recherches et à l'objet de celles-ci. Nous avons donc par la suite questionné les enseignants sur la vidéo avec des catégories de questions (cf. Annexe ?) bien précises :

- Action et communications observables : « Que dites-vous ? Que faites-vous ? »
- Les intentions, préoccupations de l'acteur ? Que cherchez-vous ? Quelles sont vos préoccupations ?
- Les focalisation, attentes et éléments perçus comme significatifs : A quoi prêtez-vous attention ? A quoi vous attendiez-vous ? Surpris ? Mettre en évidence ce qui fait « signe », ce qui est pertinent pour lui.
- Interprétations et connaissances : Que dites-vous ? Dans quel but ? Et vos conduites ? Dans quel but vous vous conduisiez ainsi ?
- Émotions et sentiments : Que ressentez-vous ? Comment vous vous sentiez ?
- Questionnez-vous les élèves ? Est-ce-que vous vous attendiez à une reformulation ? Un approfondissement ? Quels étaient les moyens de réussir selon vous ?

Le but de ces questionnements était d'interroger les enseignants sur leurs communications, intentions, attentes, et émotions. Ainsi nous cherchions à connaître leur vécu dans la situation. De plus nous invitons les enseignants à expliciter ce qui se passait pour eux lors de la confrontation aux vidéos de nos situations. Nous ne voulions pas guider les enseignants ou les influencer sur ce qu'ils devaient dire, alors nous nous sommes servis de notre questionnement surtout pour relancer les discussions. Pour ce faire, nous avons utilisé des questions ouvertes afin de permettre à l'enseignant d'argumenter sa réponse, sans pour autant orienter celle-ci en proposant une formulation neutre.

Le second temps de l'entretien se déroulait exactement de la même façon, mais cette fois-ci après visionnage du temps où les enseignants faisaient démontrer par des élèves. Le questionnement était le même. Ce temps-là était plus simple pour les enseignants car ils connaissaient le questionnement. Ainsi, il était plus facile pour eux de parler, décrire, expliciter

sur ce qu'ils avaient fait faire aux élèves, plutôt que sur une démonstration qu'eux avaient faite.

4.6 « Les focus groups » : débats entre élèves

Deux « focus groups » ont été réalisés avec deux groupes mixtes de 5 élèves. Pour chaque classe, nous avons pris 5 élèves volontaires, en essayant de respecter une parité. Ensuite nous nous sommes appuyés sur les études autour des groupes de discussions, dans le but de pouvoir faire parler tous nos élèves dans un temps assez court à cause des emplois du temps. Nous avons décidé de réaliser des « focus groups », en adoptant cependant un questionnement inspiré par celui des entretiens d'auto-confrontation, tels que ceux réalisés avec les deux enseignants. En effet, les débats se déroulaient sur fond de questionnement de notre part sur un mode proche de celui des entretiens d'auto-confrontation.

Les « focus groups » ont donc été organisés afin de connaître le plus grand nombre de point de vue d'élèves volontaires sur la question des démonstrations. Ces entretiens ont été enregistrés avec un portable grâce à la fonction d'enregistrement vocal. L'intérêt de cette méthode est de faire émerger chez les élèves des expériences différentes sur un même sujet, pouvant amener un débat pour expliquer pourquoi les élèves agissent de telle ou telle façon. Sans pour autant devoir démontrer que sa vision est la meilleure, le débat est plutôt là pour pousser les élèves à aller plus loin dans l'explicitation de leurs expériences respectives. Il est plus difficile de faire parler des élèves que des enseignants, donc nous avons décidé en tant que chercheur de mener les débats avec des questionnements prévus à l'avance. Ces questions ont été construites dans la même logique que celles posées aux enseignants, c'est-à-dire ouverte et sans orientation particulière de notre part. Nous avons essayé de les guider et de les mener vers leurs pensées sur différentes catégories de questionnement :

- Actions et communications observables : Que faites-vous et que dites-vous pendant que votre enseignant démontre ?
- Les intentions : pourquoi faites-vous ça ? Intéressé ou non ? Qu'est-ce qui vous préoccupe ?
- Sens et intérêts : Comprenez-vous ? Vous projetez-vous ? Est-ce trop dur ?
- Émotions : Ça vous fait quoi de voir votre enseignant faire ?

Le questionnement dans le cas de la démonstration d'un camarade le suivant :

- Actions et communications observables : Que faites-vous et que dites-vous pendant que

vos camarades démontrent ?

- Intentions : pourquoi faites-vous ça ? Pourquoi ce comportement ?
- Selon vous, cela vous semble utile ?
- Sens et intérêts : Comment vous voyez la démonstration ? Utile ? Modèle ?
- Émotions : comment vous voyez vos camarades ? Que ressentez-vous ?

Avec ce questionnaire, notre but était de comprendre les préoccupations, les attentes, les émotions ressenties par les élèves quand ils sont confrontés à une démonstration de leurs enseignants, et quand ils sont confrontés à une démonstration d'un de leur camarade. Et cela dans le but de les comparer avec les réponses obtenues lors des entretiens d'auto-confrontation avec les enseignants.

4.7 Procédure de l'analyse des données

Pour les enseignants, pour analyser nos résultats, nous avons tout d'abord repris à l'écrit lors de l'entretien d'auto-confrontation, les réponses que les enseignants pouvaient donner en fonction de nos questions. Chaque réponse devait donc appartenir à une catégorie. Pour les « focus groups » avec les élèves, nous avons enregistré les débats avec un téléphone. Ensuite, dans les deux cas la méthode a été la même. Nous avons essayé de retranscrire le plus de données intéressantes possibles dans un tableau répondant aux catégories qui pouvait nous intéresser (cf. Annexe 9.4 à 9.7). Ces tableaux allaient par la suite guider la construction d'idées répondant à l'expérience de l'enseignant et de l'élève. Sur une feuille nous avons donc par la suite croisé les idées des enseignants entre eux pour voir les points communs et les différences, de même pour les élèves. Puis, nous avons comparé les réponses des élèves et des enseignants dans le but d'y apercevoir une certaine compatibilité, ou des différences de traitement entre eux.

Les résultats ont été traités de façon un peu différente entre les élèves et les enseignants. Pour les enseignants tout d'abord, nous avons catégorisé leurs réponses par rapport au questionnaire d'un entretien d'auto-confrontation, dans le but de laisser percevoir leurs intentions, leurs attentes, leurs interprétations et les émotions que les démonstrations engendrent en eux.

Pour les élèves, le traitement est plus complexe car il répondait aux différentes catégories

du signe hexadique. Nous avons essayé de retranscrire le plus de données possibles pour catégoriser les réponses des élèves dans chacune des six catégories du signe hexadique quand cela était possible.

5. Résultats

Ici, nous avons procédé de la même façon pour retranscrire les résultats de nos deux enseignants et des focus groups.

Un premier temps dans lequel l'enseignant revient sur son point de vue concernant sa démonstration. Un second temps où les élèves donnent leurs points de vue concernant la démonstration de l'enseignant au travers les focus group. Suite à cela, nous reprenons le point de vue de l'enseignant sur la démonstration d'un élève avant de retranscrire les résultats du focus group au sujet de cette même démonstration de l'élève.

Ainsi, nos résultats sont divisés en quatre temps basés sur la démonstration de l'enseignante puis sur celle des élèves, analysée à la fois par l'enseignante elle-même et ses élèves constituant les points 5.1 et 5.2. Suite à cela, nos résultats portent sur la démonstration de l'enseignant et de ses élèves avant d'être également analysées par l'enseignant lui-même et le focus group de ses élèves que nous avons interrogé. Ce sont les points 5.3 et 5.4.

5.1 Démonstration de l'enseignante : sa perception et celle des élèves de 5e

5.1.1 Point de vue de l'enseignante sur sa démonstration

5.1.1.1 Un engagement particulier de l'enseignante dans la démonstration : la sécurité avant la technique

La première catégorisation qui nous intéressait venant de l'enseignante était ses intentions et préoccupations lorsqu'elle faisait une démonstration. Ce qui est marquant dans les actions de l'enseignante, et lors de l'entretien, c'est que l'enseignante voulait insister sur la sécurité : « *Je rappelle les consignes de sécurité, c'est surtout ça l'objectif de cette démonstration* ». Bien plus que l'aspect technique de l'activité golf, il s'agissait de sa première

préoccupation. Afin de mieux comprendre cela, il était important de replacer le contexte. L'enseignante nous rappelait que c'était les premières fois qu'elle voyait cette classe dans cette activité puisqu'il s'agissait de la seconde leçon et que c'était une classe partagée avec un autre professeur. De plus, nous étions avec une classe de 6e, ainsi pour l'enseignante, il fallait s'adapter à sa classe : « *Classe de 6e, donc un peu de temps pris au début pour les signes de sécurité* ». Alors elle nous a dit, et cela se voyait dans sa démonstration, qu'elle voulait insister sur la sécurité dans l'activité, et pas forcément trop de technique. Si les élèves étaient en 3e, elle nous confiait qu'elle aurait passé plus de temps à s'intéresser à la technique pure dans l'activité. L'enseignante s'adressait à tous les élèves, mais connaissait les comportements de chacun, elle savait qu'elle devait en rappeler à l'ordre certains plus que d'autres, pour qui il fallait faire très attention au niveau sécuritaire.

Le but de cette démonstration en golf pour cette enseignante était de rassurer un maximum les élèves d'un point de vue sécuritaire. C'est le message qu'elle voulait faire passer, une fois qu'on était en sécurité on pouvait s'attaquer à la technicité de l'activité. C'est pourquoi elle nous expliquait dans cette démonstration que la sécurité était sa préoccupation prioritaire, et ensuite un geste global de golf, sans trop pousser dans les intentions techniques.

5.1.1.2 Favoriser une visualisation globale du geste pour une acquisition personnelle

Comme évoquées auparavant, les focalisations et attentes de l'enseignante étaient de faire pratiquer les élèves en toute sécurité. Une fois cela passé, l'enseignante rentrait dans la technique de l'activité. Ses focalisations n'étaient pas sur une maîtrise technique parfaite de son geste. Son but n'était pas de copier le geste professionnel et s'éloigner de l'EPS. Elle ne se sentait pas spécialiste de l'activité, et se jugeait donc incapable de réaliser un « geste parfait ». C'est pourquoi dans son esprit, l'enseignante se focalisait sur une visualisation globale du geste en golf : « *Je ne me focalise pas forcément sur le geste parfait. Plutôt sur la prise correcte, la sécurité, le geste globale, mais on n'est pas sur un geste technique précis* ». Elle donnait à ses élèves plutôt une performance « palier », une prise correcte et un geste global. Pour elle, dans cette démonstration l'essentiel était les « grands principes » de l'activité, soit comment on tenait son club, comme on s'alignait et se positionnait par rapport à la balle et à la cible.

De plus l'enseignante ne s'attendait pas à ce que les élèves exécutaient exactement comme elle le geste. Son but était de donner une image visuelle de ce qu'est le geste en golf, et que chaque élève s'appropriait à sa façon le geste, pour pouvoir créer sa propre technique, et

non pas le geste parfait recopié sur un monde plutôt sportif. De son point de vue, une démonstration de la part de l'enseignant apportait forcément quelque chose aux élèves, mais plutôt au niveau de la compréhension globale du geste, et non pas une gestuelle parfaite.

Cependant, quelque chose était paradoxal dans le comportement de cette enseignante. En effet, si la technique en elle-même n'était pas ce qui lui importait le plus, l'enseignante restait pourtant très concentrée sur son geste : « *J'étais plutôt concentrée sur mon geste. Je regarde quand même s'ils sont attentifs, mais je suis concentrée sur ce que je fais. Je n'ai pas fait attention à comment ils réagissaient* ». Au moment de réaliser son « putt », elle ne pensait même plus à la réaction des élèves à son geste, elle pensait juste à réaliser son action et à le faire plutôt proprement. Donc, nous pouvons voir ici qu'il existait un certain paradoxe entre, d'une part, les focalisations de départ de l'enseignante qui se situaient sur un versant sécuritaire et d'autre part, une image visuelle d'un geste global, et ses focalisations lorsqu'elle réalisait l'action. Elle voulait tout de même réaliser un geste qui soit le plus propre techniquement possible.

5.1.1.3 Une mise à l'épreuve problématique de ses habiletés et de son expertise

Cette enseignante n'était pas coutumière de la démonstration, et privilégiait le fait de faire démontrer par les élèves, ce qui était plus simple pour elle, et d'après elle cela était peut-être plus « parlant » pour eux. Cependant pour notre étude, elle s'est pliée à la démonstration. De son point de vue « *les élèves sont très sensibles au fait de voir l'enseignante pratiquer* ». Elle s'était elle-même rendu compte lors de la démonstration et en revoyant les images, que les élèves aimaient que l'enseignante se mette en jeu et joue avec eux. Elle trouve intéressant d'un point de vue de la relation pédagogique de pouvoir se rapprocher de ses élèves et de pouvoir se placer sur une même marche qu'eux. L'enseignante se mettait en jeu et donc cassait un peu cette barrière qui peut exister dans une situation où d'ordinaire c'est l'enseignante qui « juge » les prestations des élèves. Finalement, selon l'enseignante, le fait de démontrer peut permettre de donner plus de confiance à ses élèves. En effet, elle ne réussit pas toujours, et c'est le cas lors de cette démonstration. Ainsi, l'enseignante se dit qu'elle peut donner confiance aux élèves car elle ne réussit pas alors que c'est elle-même l'enseignante et qu'elle aurait tendance à être vue comme une experte.

Et c'est aussi là que se trouvait la réserve de cette enseignante pour démontrer. Démontrer c'est aussi prendre un risque de s'exposer et de perdre en crédibilité face aux élèves

si l'échec était trop redondant. D'après elle, il était nécessaire de connaître ses élèves et de savoir s'ils avaient la maturité pour accepter de voir leur enseignant échouer lors de la démonstration. Donc, de ne pas voir une démonstration parfaite de la part de l'enseignant. C'est pour cela que cette enseignante ne démontrait pas beaucoup et donc choisissait les classes, les élèves avec qui elle se sentait assez en confiance pour pouvoir se mettre en jeu

5.1.1.4 Les émotions engendrées par une situation inhabituelle pour l'enseignante

Pour finir, nous nous sommes intéressés aux émotions que l'enseignante pouvait ressentir lorsque celle-ci démontre.

Ce qui émerge c'est que l'enseignante n'était pas très stressée. Elle nous a confié ne pas être très à l'aise, mais elle n'était pas non plus tétanisée par le fait de se mettre en jeu : « *Pas un grand stress non plus, tu te dis qu'il ne faut pas que tu fasses un raté complètement. Je ne suis pas hyper stressée mais pas hyper à l'aise* ».

Lors de l'entretien, l'enseignante a souligné que du fait d'être vue par les élèves et filmée pour l'étude, elle n'était pas très à l'aise dans cette situation, elle se disait qu'il ne fallait pas qu'elle rate sa démonstration. Toujours dans l'idée de bien paraître devant les élèves. Donc, elle était un peu stressée. On peut donc voir ici que bien que l'enseignante soit très expérimentée, le fait de se mettre en jeu devant les élèves n'était jamais chose facile surtout s'il s'agissait de quelque chose d'inhabituel.

5.1.2 Point de vue des élèves de 5^e sur la démonstration de l'enseignante

5.1.2.1 Le geste avant le résultat

Lorsqu'ils ont observé les démonstrations de l'enseignante, les élèves se préoccupaient d'abord des « règles de sécurité » qui venaient d'être énoncées : « *être en arrière de l'enseignante qui frappe* » et « *environ à 2 distances de club d'elle* ». Leurs préoccupations étaient alors centrées sur le respect de ses règles et savoir si l'ensemble de la classe les respectaient. Par la suite, les élèves se préoccupaient du geste que réalisait l'enseignante. Cette préoccupation était guidée par les explications verbales de l'enseignante. En effet, les élèves se centrent d'abord sur « *ce qu'elle fait avec ses mains* ». Suite à cela, la préoccupation passait sur

le placement des pieds et « *l'orientation des épaules vers la cible* ». Suite à cette centration sur les consignes de l'enseignante, les préoccupations des élèves basculaient rapidement sur l'application de toutes les consignes données pour savoir « *comment frapper dans la balle* ». Cette finalité du mouvement les intéressait tout particulièrement car leur préoccupation était d'avoir des consignes pour « *savoir jouer au golf* ». Par conséquent, pour eux savoir jouer au golf, c'était avant tout réussir à frapper dans la balle. Il se préoccupaient alors particulièrement de la conséquence des consignes données sur le résultat de l'action qui était pour eux de frapper dans la balle. Ici, l'atteinte de la zone cible n'était pas vraiment perçue comme le résultat de l'action car il n'était pas évoqué contrairement au fait de frapper la balle qui constituait une préoccupation particulière des élèves.

5.1.2.2 Une démonstration complète du mouvement pour une réussite assurée

Les élèves s'attendaient à différentes choses lorsque l'enseignante présente une démonstration.

La première chose à laquelle les élèves s'attendaient : c'était une description des différents points nécessaires pour réussir « *qu'elle démontre toutes les étapes qu'il faut faire* ». En plus de cela, les élèves s'attendaient également à quelque chose de nouveau lors de cette démonstration. En effet, ils ont précisé lors de nos « focus groups » qu'à chaque cours, « *il y a quelque chose d'autre* » dans le contexte de la démonstration devant la classe.

Suite à cela, la seconde attente des élèves portait sur le résultat de l'action. En effet, comme celui-ci découlait directement des explications qui venaient d'être données, et que ces explications permettaient selon eux de « *savoir jouer au golf* », alors ils s'attendent à voir l'enseignante réussir son action. Comme nous l'ont présenté les élèves du « focus group » « *je m'attendais qu'elle y arrive* ».

De plus, lorsque l'enseignante réalisait le geste, les élèves se concentraient sur celui-ci pour voir s'il avait été réussi. Suite à cela, ils se concentraient vite sur le résultat de l'action (où est rendue la balle) pour en tirer les conclusions. Dans le cas de cette démonstration, la balle était partie directement dans le trou et concrétisait parfaitement les différentes attitudes et comportements à réaliser pour réussir à frapper la balle vers la cible. Les élèves ne semblaient pas surpris et s'attendaient même à cette réussite, ce qui indiquait que pour eux, si on appliquait ce qui a été indiqué, le résultat sera celui escompté.

5.1.2.3 Comparaison des habiletés des enseignants

Dans cette catégorisation du representamen, pouvait être d'ordre perceptif, mnémonique et proprioceptif, nous nous attacherons particulièrement à l'aspect mnémonique de celui-ci. En effet, l'aspect mnémonique fait référence aux situations passées semblables que l'élève a vécues et dont il se souvient. Il est particulièrement présent dans notre « focus group » puisque les élèves ayant cours une semaine sur deux avec un enseignant différent se souvenaient de la démonstration de l'autre enseignant la semaine passée. « *On rigolait car elle a mieux réussi que M. V, ça veut dire qu'elle joue mieux au golf que M. V* ». Ici, nous voyons alors que l'aspect mnémonique était très présent car l'élève associait le résultat de l'action qu'il venait de voir (la réussite de la frappe) à la performance de l'enseignant de la semaine d'avant. Par conséquent, nous pouvons voir que les préoccupations et attentes des élèves, basées essentiellement sur la réalisation du geste et les différents moyens pour les réaliser, n'étaient pas les éléments que les élèves transféraient de manière privilégiée d'une situation à l'autre. En effet, les élèves qui n'avaient jusqu'à présent porté aucun intérêt au résultat de l'action (mettre la balle dans la cible) mais plutôt comment frapper la balle, y accordaient de l'importance en discutant de cela entre eux.

5.1.2.4 La démonstration rassure les élèves en donnant à voir une performance accessible

L'ensemble des élèves étaient à l'écoute et attentifs aux différentes consignes ou gestes que pouvait faire l'enseignante. Leur attention était vraiment portée sur les conseils que l'enseignant pouvait donner pour « *savoir jouer au golf* » et atteindre l'objectif qui était de réussir à frapper la balle vers la cible. Par la suite, la démonstration et les explications qui y étaient associées semblaient faire émerger un sentiment commun à l'ensemble du « focus group ». En effet, les élèves se sont entendus sur le fait que cette démonstration leur permettait d'être « *rassurés* ». Ce sentiment collectif semblait se jouer autour du fait que tous les élèves se sentaient capables de réaliser la démonstration. Le niveau présenté semblait à la portée de tous et permettait alors facilement aux élèves de se projeter à la place du joueur et d'envisager leur réussite. Les élèves ont assuré que « *ça me rassure car je pense être capable de faire ça* ».

5.1.2.5 Saisir une image visuelle « validée » pour construire sa propre technique

Du point de vue de la construction de connaissances (I) lorsque l'on a demandé aux élèves ce que les démonstrations leur permettaient, ils nous ont dit généralement tous que ça « leur permet de mieux réussir ». D'autres revenaient plus sur un aspect de concentration et de sécurité en précisant que ça permettait « d'éviter de faire n'importe quoi ». Les élèves retenaient donc les grands principes de sécurité, comme la zone de tir, la zone d'observation ou encore la zone de sécurité derrière le tireur.

Par la suite, les élèves ont également eu le sentiment de pouvoir mieux réussir grâce à cette démonstration. En effet, selon eux, s'ils suivaient « les points précis » que l'enseignante avait donnés, cela permettait de réussir (selon ses explications et selon sa démonstration qui a bien fonctionné) car « faire comme elle, c'est mieux pour nous ». Après avoir fait le constat que la mise en application des critères précis que l'enseignante a présentés, puis appliqués lors de son mouvement fonctionnait, les élèves en déduisaient que c'était un bon moyen pour réussir. Par conséquent, ils vont essayer lors de leurs futures tentatives, d'appliquer les critères d'orientation, de placement des mains ou des pieds pour mieux frapper dans la balle et réussir à atteindre la cible.

5.2 Démonstration de l'élève : perception de l'enseignante et perception des élèves de 5^e

5.2.1 Point de vue de l'enseignante sur la démonstration de l'élève

5.2.1.1 Un engagement particulier de l'enseignante dans la démonstration : la mise en avant de la sécurité et dédramatisation de l'échec

La sécurité restait le fil rouge de cette démonstration. Là encore quand il s'agissait des élèves qui démontraient, elle gardait comme préoccupation première la sécurité : « Je veux qu'ils comprennent la sécurité et justement pas qu'ils aient l'idée d'un geste parfait ». L'idée était dans cette démonstration pour l'enseignante de positionner les élèves face aux problèmes afin de réviser les grands principes sécuritaires mis en place lors de la première leçon. C'est

une immersion pour l'élève qui démontrait, qui allait devoir mettre en œuvre ce qui a déjà été vu sur ce point, à l'aide de ses connaissances et de ses camarades.

Mais elle ne s'arrêtait pas là dans ses intentions. En effet, si la sécurité dans l'activité gardait une place prépondérante dans cette démonstration, une autre sécurité rentrait en jeu. Il s'agissait de la sécurité affective des élèves. L'enseignante à travers une démonstration effectuée par un élève voulait dédramatiser l'échec : « *Il faut dédramatiser l'échec, mettre en avant que rater ce n'est pas grave* ». L'intention ici était de se focaliser sur les points sécuritaires et les consignes pour réussir un « putt ». Ce n'était pas de rentrer le « putt ». Et cela corroborait avec ce que l'enseignante disait lorsqu'elle même démontrait. L'enseignante pouvait rater, les élèves aussi. La dédramatisation de cet échec pour se concentrer sur le processus d'apprentissage, donc la réalisation de l'action, plutôt que la finalisation était un point important pour l'enseignante lors d'une démonstration des élèves. C'était aussi un moyen de les mettre en confiance.

On peut se poser une question ici : l'enseignante voulait mettre en confiance tous les élèves du groupe en montrant par ses régulations et consignes que même si le « putt » n'est pas rentrée, ce que l'élève fait, en respectant les consignes de sécurité et les consignes globale du geste, est bien. Cependant, que penser de la confiance de l'élève démonstrateur à ce moment-là ? En effet, elle était mise devant ses camarades avec la possibilité d'échouer. Sa confiance pouvait diminuer, même si l'enseignante lors de l'entretien et sur la vidéo insistait bien sur les consignes et le processus, pour que l'élève comprenne que ce qu'il fait est bien malgré l'échec. Ici, résidait toute la difficulté de dédramatiser l'échec : faire échouer les élèves.

5.2.1.2 Favoriser une démonstration d'équipe, un questionnement pour un élève acteur qui prend confiance

Le grand point qui ressortait de cette démonstration était que l'élève qui était choisi pour démontrer n'était pas seul, il s'agissait vraiment d'une démonstration participative : « *Je m'adresse à tout le monde, observateurs comme démonstrateur. Je ne prends pas à partie uniquement la personne qui démontre, je veux prendre en compte tous les élèves* ». On remarque bien ici avec l'appui de la vidéo et lors de l'entretien, que l'enseignante voulait faire participer tous les élèves à cette démonstration. Elle les questionnait, les interrogeait, leur demandait les consignes, les critères. Il fallait que cela vienne d'eux et non de l'enseignante qui réaliserait alors une démonstration descendante en disant à l'élève qui démontrait quoi faire. D'après ce

qu'elle nous disait, cette capacité à faire participer les élèves à une démonstration était une chose qui venait avec l'expérience. Au début de sa carrière, l'enseignante aurait eu tendance à donner les consignes et les critères et regarder faire l'élève démonstrateur. Mais maintenant ce n'est plus le cas, elle s'attendait vraiment à ce que les consignes, critères et régulation viennent des élèves eux-mêmes.

L'enseignante se focalisait donc sur les différents critères de sécurité et les grands principes du geste. Il fallait donc que l'élève démonstrateur et les observateurs réussissent à évoquer les différents critères déjà abordés, comme la zone de sécurité, la zone de tir, se positionner parallèle à la balle et au trou, ou positionner les mains. Là encore la sécurité prend une grande place, et la technique ne rentre en jeu que pour un fonctionnement global du geste. L'idée est de faire participer les élèves à la démonstration en se focalisant sur des questions de sécurité sans aborder une technique très précise, de donner confiance en l'élève qui est acteur de la situation et de ses apprentissages. Il faut montrer à l'élève qu'il sait faire, et qu'il fait donner les critères, qu'il sait comment cela fonctionne. Leur montrer que l'action est accessible pour tous, que ce soit filles ou garçons, sportif ou non sportif. L'intérêt de l'enseignante sur la démonstration de l'élève, qui se transforme finalement en démonstration des élèves, est de rendre l'élève acteur du cours, et donc de ses apprentissages.

5.2.1.3 Un niveau moins expert pour une démonstration plus parlante

D'après l'enseignante et comme nous pouvons le retrouver dans une littérature sur la question, la démonstration à partir d'un élève sera peut-être plus parlante pour les élèves, que de voir l'enseignante démontrer : « C'est pour ça que j'aime bien la démonstration à partir d'autres élèves, c'est peut-être plus parlant pour eux, tout le monde y arrive ils se disent que c'est à leur porter ». La question de l'expertise est ici mise en avant. L'enseignante imagine que c'est plus simple pour les élèves de se projeter dans l'action s'ils voient leurs camarades, qui ont un niveau à priori égale au leurs plutôt que de voir l'enseignante qui est vue comme une experte de la pratique.

Cependant, l'enseignante rappelle elle que l'activité golf est une nouveauté pour elle. Elle arrive dans le collège de cette année, et il s'agit de son premier cycle golf. Donc elle ne se considère pas comme une experte, c'est aussi pour cela qu'avec des 6e, l'enseignante se permet de garder un niveau technique sur le geste global et non pas très précis. Mais les élèves eux ne sont pas au courant de cette non expertise, et s'imagine du fait du statut d'enseignante d'EPS,

qu'elle a un niveau expert. Ainsi dans leur esprit, il serait plus difficile de se voir réussir ce que réussis l'enseignante, plutôt que de se voir réussir ce que réussis une camarade. Alors toujours dans cette idée de donner de confiance, de rassurer les élèves, et finalement de les faire apprendre, l'enseignante émet son avis que la démonstration des élèves sera plus parlante et donc plus efficace qu'une démonstration enseignante. Ce qui justifie qu'elle ne pratique pas souvent elle-même la démonstration.

5.2.1.4 Préserver l'élève des mauvaises intentions

Pour finir nous nous intéressons au point noir de ces démonstrations des élèves pour notre enseignante, les émotions ressenties. En effet, elle nous fait part de sa seule inquiétude sur les démonstrations des élèves : « *Je me dis que j'espère qu'on ne va pas se moquer d'elle* ». Il est important pour l'enseignante de préserver l'intégrité mentale, affective des élèves. Il est de son devoir de préserver l'élève démonstrateur des mauvaises intentions éventuelles des élèves observateurs. Ainsi, nous pouvons donc voir que même si ce n'est pas elle qui se met en jeu, l'enseignante a tout de même un stress, une pression sur le comportement des élèves observateurs. En effet, il ne faudrait pas que la démonstration ait un effet néfaste sur la confiance de l'élève démonstrateur à cause de moquerie ou de jugements des autres élèves.

C'est dans cet optique que notre enseignante privilégie des élèves qui ont envie de démontrer. Soit des élèves qui sont très en confiance dans le groupe classe, soit des élèves qui pensent pouvoir réussir l'action, ou bien des élèves plus discrets, mais qui veulent avoir cette régulation et s'investir dans le cours. L'enseignante ne prendra *pas* « *quelqu'un qui n'a pas envie* » pour une démonstration. Ce serait la mettre en difficulté et ce n'est pas le but recherché. Ainsi, l'enseignante essaye de changer le plus possible de démonstrateur. Afin d'essayer de faire passer tous les élèves dans ce rôle afin de leur faire comprendre ce que ça fait, ce qui pourrait annihiler les comportements déviants des observateurs. Il ne faut pas prendre les meilleurs à chaque fois, ce qui renforcerait leurs statuts dans la classe, et il ne faut pas exposer les plus fragiles aux moqueries des autres. On voit bien ici que le choix de l'élève démonstrateur n'est pas anodin dans l'ambition de donner confiance à tous, et de faire progresser les élèves dans leurs apprentissages.

5.2.2 Point de vue des élèves de 5^e sur la démonstration d'un camarade.

5.2.2.1 *La sécurité et le regard du geste dans son ensemble.*

Durant cette démonstration d'une de leur camarade en golf, les élèves nous précisent qu'ils se préoccupent des conseils que donne l'enseignante à leur camarade. Par la suite, ils précisent également au sein du « focus group » que leurs préoccupations sont centrées sur le placement et le respect des règles de sécurité par cette élève : « *Comment se placer par rapport à la sécurité* ». Que s'il y a un problème avec les camarades qui sont à observer celui qui frappe, « *il fallait le dire avant de jouer* » pour éviter de blesser quelqu'un.

Dans un second temps, après s'être assuré que l'élève qui démontrait respectait bien les consignes de sécurité que l'enseignante avait donné, les élèves se préoccupent de la réalisation du geste par leur camarade : « *comment elle fait Olivia* ». Cependant, pour certains élèves de notre focus group, « *comment fait Emma* », cela correspond au moment où elle remet le tapis pour qu'il soit bien plat au moment de la frappe « *il faut que ce soit lisse sur le tapis* ». Ils ont porté leur attention sur « *ses pieds pour qu'elle remette le tapis* ». Pour d'autres, leur attention se porte plus sur la réalisation du geste pour frapper dans la balle « *regarde son geste* » et sur le résultat de l'action « *la direction de la balle* ». Ce regard extérieur est alors plus précisément sur la relation entre la réalisation du mouvement et le résultat de celui-ci : la direction de la balle après la frappe. Nous pouvons alors constater que les élèves ne se centrent pas forcément sur le résultat de l'action (l'atteinte de la cible) mais plus sur le geste pour frapper et les attitudes préalables à la frappe (tapis plat, sécurité ...)

5.2.2.2 *En attentes de correction pour éviter les erreurs*

Pour nos élèves, deux attentes majeures émergent de notre « focus group ». La première est une attente concernant l'élève qui est choisi pour démontrer. Il est attendu que cet élève soit à « *l'écoute des consignes de l'enseignant* » et qu'il les « *applique* » pour pouvoir réussir. En parallèle, les élèves ont également des attentes envers l'enseignante. En effet, « *je m'attends que le professeur donne des conseils à l'élève qui démontre. Si elle laisse faire ce serait n'importe quoi* ». Ici, les élèves de notre « focus group » attendent un guidage de l'enseignant pour aider l'élève qui démontre à réussir et éviter des déviations de sa part. De plus, selon les

élèves de notre « focus group », ils estiment que lorsqu'ils font une démonstration « *tout n'est pas juste dans ce que l'on fait* ».

Nous pouvons alors constater que les élèves attendent une intervention de l'enseignante lors de la démonstration d'un ou une de leurs camarades pour corriger ce qui n'est pas « *juste* ». De plus, nous pouvons également observer que les élèves attendent une application particulière de leurs camarades « *je trouvais qu'elle s'était appliquée et que là c'était plutôt bien* ». Ces deux attentes distinctes s'effectuent dans le but d'observer une démonstration qui leur permet de réussir en leur donnant un modèle à suivre et des erreurs à éviter grâce à la correction de l'enseignante. Néanmoins, les attentes ne sont pas les mêmes en fonction du camarade qui est choisis. En effet, selon notre « focus group », « *il y en a qui arrivent mieux ou moins bien s'ils sont fort ou pas* ». De fait, les attentes d'attention et d'application des consignes de l'enseignant sont valables pour tous les élèves mais la réussite dépend aussi selon eux du niveau qu'ils donnent à leurs camarades.

5.2.2.3 Concentration de l'élève et rappel des prestations précédentes

Par la suite, nous allons nous intéresser au representamen de l'élève. Celui-ci peut prendre trois formes distinctes : perceptif, mnémonique et proprioceptif. Nous développerons les deux premières formes car ce sont celles qui sont les plus révélatrices des données que l'on a pu recueillir.

Tout d'abord, l'aspect perceptif est bien présent chez nos élèves de 5^e car les élèves de notre « focus group » ont tous les cinq perçu la même chose concernant la concentration de l'élève qui démontrait. Les élèves ont constaté lors de cette démonstration « *qu'elle s'était appliquée et que là c'était plutôt bien* ». Nous pouvons alors constater que l'état d'attention et de concentration de la personne qui démontre est important car c'est un point auxquels les élèves portent attention.

Par la suite, l'aspect mnémonique du representamen est également ressorti lors de la présentation des vidéos à notre « focus group ». En effet, un des élèves de notre groupe se rappelait d'une situation passée similaire où il avait pu observer Emma frapper dans la balle en direction d'un trou. Il nous dit « *je l'avais déjà vu jouer avant et ce n'était pas très bien* ». Il avait alors une image d'une situation passée qui lui revenait. De plus, il précise que cette image n'était « *pas très bien* » car selon lui elle ne plaçait pas bien ses jambes et c'est pour cela qu'il

focalisait également son attention sur la manière dont elle plaçait ses jambes pour frapper.

5.2.2.4 La démonstration de leur camarade donne confiance aux élèves

Tout d'abord, nous pouvons souligner que les élèves se sentaient rassurés et ressentaient un sentiment de confiance au cours de cette démonstration. En effet, nous pouvons illustrer cette idée par la place qui est accordée à l'erreur. Celle-ci n'est pas dramatique puisque l'enseignante s'attache plus à la manière de faire de l'élève qu'au résultat de son action. De plus, comme nous le précisent les élèves « *ça ne me dérange pas qu'elle a tiré à côté, ce n'est pas grave, elle a plusieurs chances pour réussir* », les tentatives pour réussir sont nombreuses. Dans ce sens, les élèves de notre « focus group » se sont parlés lorsque l'élève a effectué sa démonstration. Elles ont dit « *elle est comme nous elle n'y arrive pas* » en faisant allusion à sa première tentative. De fait, nous pouvons imaginer que pour ces élèves, voir leur camarade réussir sur les tentatives suivantes est source de motivation et leur redonne confiance dans leurs chances de réussite.

De plus, le choix de l'élève semble avoir également son importance car selon nos élèves, l'enseignante choisie la personne qui démontre au hasard. Ainsi, ils nous font comprendre qu'ils ont le sentiment « *qu'elle fait confiance à tout le monde et c'est bien* ». Ici, nous pouvons constater que le choix de la personne qui démontre est un élément important car elle reflète la confiance que l'enseignant a de ses élèves. Selon eux, le choix du hasard les place tous sur un pied d'égalité et leur donne tous leurs chances pour réussir.

5.2.2.5 Un gain de confiance certain car tout le monde peut y arriver

Du point de vue de la construction des connaissances, commençons par évoquer ce que les élèves nous disent lorsqu'on leur demande quel apport peut avoir une démonstration de l'élève, en d'autres termes, ce qu'ils attendent et retiennent de cette démonstration.

Tout d'abord, les élèves retenaient les grands principes de sécurité, comme la zone de tir, la zone d'observation, la communication entre le tireur et les observateurs. De plus, ils retiennent également que les principes donnés par l'enseignante à l'élève lui ont permis de frapper la balle dans la bonne direction. Même si l'atteinte de la cible n'était pas au rendez-vous du premier coup, l'application des conseils a permis au final d'obtenir le résultat escompté. Cet échec permet aux élèves de renforcer leur sentiment de confiance en favorisant un rapport

à l'échec sans grande conséquence. En effet, les élèves ont assimilé qu'ils avaient plusieurs tentatives pour réussir donc s'ils n'atteignent pas leur objectif à cette tentative, ils y arriveront à la suivante.

De plus, ils attendent de la personne qui démontre qu'il ou elle ait bien compris ce que demande l'enseignante pour qu'il fasse une bonne démonstration. Car selon eux, « *si la personne ne montre pas bien, ça ne nous aide pas toujours à réussir* ». Ainsi, selon eux, en assistant à une démonstration qui est « *bien faite* » c'est-à-dire qui reprend les critères que l'enseignante a donné et en étant appliqués, ils apprendront mieux que si la personne fait comme elle aurait envie. Ils estiment que la reproduction des consignes ou du geste guidé par l'enseignant leur permettra individuellement de mieux réussir à frapper dans la balle pour atteindre la cible.

Ainsi, nous pouvons constater que la construction de nouvelles connaissances amenées par l'enseignante lors des consignes transmises à l'élève qui démontre, permet à cet élève de réussir devant les autres et ainsi permettre à tous de modifier leurs comportements en vue d'améliorer leur frappe.

5.3 Démonstration de l'enseignant : sa perception et celle des élèves

5.3.1 Point de vue de l'enseignant sur sa démonstration.

5.3.1.1 L'engagement de l'enseignant dans la démonstration : la sécurité incontournable et une image symbolique.

En préambule, l'enseignant tient à préciser que sa démonstration est constamment issue des comportements observés des élèves. Elle s'adapte aux besoins et niveaux de chacun et elle est directement issue du comportement des élèves qu'il a pu observer au préalable.

Tout d'abord, son intention est d'engager les élèves dans une dynamique positive d'apprentissage. Selon lui, la démonstration est un moyen privilégié pour y arriver. De plus, c'est également un moyen de garder le contrôle de sa classe. Il veille alors à placer ses élèves proches de lui et dans son champ de vision afin d'éviter des déviations potentielles. Dans un second temps, l'enseignant précise qu'il est essentiel de « *réduire au maximum les risques d'accidents* », de fait il accorde obligatoirement un point de vigilance concernant la sécurité avant ou pendant le déroulement de sa démonstration. Pour finir, il réalise le geste en question

en l'accompagnant d'une description générale. Cette démonstration explicitée permet selon lui de donner une visibilité sur ce qui est attendu des élèves et ainsi réduire l'anxiété de certains, pour qui les moyens de réussir l'action sont abstraits. La structure de ses démonstrations est souvent la même. L'enseignant commence par réaliser une démonstration en l'accompagnant d'une description de l'action à réaliser. Cette description d'un point de vue général fait office de geste de référence. Il est issu des connaissances et compétences de l'enseignant mais aussi des observations préalables du comportement des élèves, ce qui lui permet d'orienter ses descriptions verbales sur des axes plus ciblés du geste à réaliser. Le but de cette démonstration en golf pour notre enseignant est de rappeler les points de sécurité essentiels à respecter pour pratiquer sans risques d'accidents. Parallèlement, l'enseignant a également pour intention de donner aux élèves une « *image symbolique de l'action* » et d'amorcer un temps d'échange et de débats permettant aux élèves de rentrer dans un processus d'apprentissage (cognitif).

5.3.1.2 Permettre une visualisation globale du geste pour une acquisition personnelle

Tout d'abord, l'enseignant se focalise sur une démonstration en classe entière pour cibler un geste global et donner les points sécuritaires essentiels à respecter. Suite à ce temps en classe entière, l'enseignant précise qu'il a pour coutume de se focaliser sur un petit groupe d'élèves ou un élève en particulier « *qui n'aurait pas été attentif à la démonstration ou aux informations verbales* ». De plus, il a également pour habitude de venir au près d'élèves qui « *présentent des difficultés à réaliser correctement la tâche* ». Nous pouvons alors en déduire que les préoccupations de l'enseignant sont doubles. La première consiste à concerner tous les élèves en les réunissant pour une démonstration devant l'ensemble de la classe afin de donner des bases communes à tous les élèves et de s'assurer un engagement collectif dans les apprentissages. La seconde a pour objectif de se focaliser sur les élèves en difficulté (de compréhension ou d'attention), se traduisant par un manque d'écoute ou des échecs réguliers sur un geste réalisé et démontré.

Par la suite, il attend de ses démonstrations, qu'elles permettent de « *maintenir un contrôle de la classe* » en guidant concrètement les élèves dans la tâche qu'ils ont à réaliser et un mode d'organisation favorisant le contrôle du groupe classe. De plus, l'enseignant attend que ses élèves perçoivent sa démonstration comme une illustration de ce qui est recherché. Il attend alors que ses élèves « *s'intéressent, exécutent, imitent et progressent* ». Il n'attend pas une copie conforme de ce qu'il présente aux élèves mais plutôt que les élèves s'inspirent de ce

qu'il vient de démontrer.

Pour finir, l'enseignant attend que sa démonstration soit source de motivation pour les élèves. En effet, il a le sentiment qu'un engagement de l'enseignant dans une démonstration, reprenant la tâche à laquelle l'élève est confronté permet de motiver l'élève à s'engager d'avantage et de lui donner envie de progresser.

5.3.1.3 *Un acteur satisfait de permettre le progrès de ses élèves*

Lorsque l'enseignant se prête à une démonstration, ce qui est une pratique courante pour cet enseignant, il y a un engagement affectif important a deux moments différents. Le premier intervient lors de la démonstration devant la classe ou un groupe de travail. En effet, même si l'erreur est permise et autorisée lors d'une démonstration sensée être une « *illustration du geste à réaliser* », une bonne démonstration (sans erreur) facilitera la compréhension et la clarté du discours qui illustre le geste.

Par la suite, l'enseignant éprouve également un engagement affectif fort lorsque son ou ses élèves parviennent à progresser et à réaliser la tâche demandée suite à la démonstration. De fait, l'observation de progrès, d'intérêt particulier des élèves et un engagement prononcé des élèves pendant et suite à cette démonstration est pour notre enseignant source de « *grande satisfaction* ».

5.3.2 Point de vue des élèves de 6^e sur la démonstration de l'enseignant

5.3.2.1 *Détermination des erreurs à ne pas faire*

Ce qui ressort de l'engagement de l'élève, c'est qu'il ne s'attendaient pas à voir ce qu'il devaient faire, mais plutôt les erreurs à ne pas faire. En effet, les élèves se placent donc plutôt dans l'activité face aux erreurs à éviter : « *Je regarde ce qui est fait de bien ou pas bien pour ne pas refaire les erreurs* ». Nous pourrions nous dire que les élèves s'attendent à voir une action bien réalisée, afin de savoir exactement ce qu'ils doivent faire, mais dans ce cas exact, les élèves prennent le contre-pied et s'attendent à ce que l'enseignant leur donnent les erreurs à éviter. Il s'agit ici d'un comportement qui peut nous paraître étonnant, surtout dans une classe de 6e. Les élèves ne s'attendant pas finalement à avoir toutes les informations, tous les critères pour leur permettre de réussir, mais ils raisonnent déjà en se disant que l'enseignant leur permet

de ne pas faire d'erreurs grossières, mais que c'est à eux, à partir de ça, de déterminer comment ils doivent effectuer l'action.

Ce qu'il ressort également c'est que pour ce groupe-là, la réussite de la démonstration de l'enseignant importe peu, ce qui les intéresse c'est ici le processus. Ces paroles proviennent d'une élève qui nous dit également qu'elle aime le sport, donc ce qui l'intéresse c'est le golf, la façon de jouer. On peut donc se demander si le fait de privilégier le processus à la réussite de la démonstration, ne provient pas d'une expérience sportive personnelle de l'élève. Et qu'il s'agit là déjà d'une certaine intelligence sportive de l'élève provenant du monde sportif.

5.3.2.2 L'enseignant comme modèle, une image de l'action à réaliser

Les élèves lors d'une démonstration, s'imaginent déjà ce qui va pouvoir se passer, ce qu'ils attendent de la démonstration de l'enseignant. Et dans ce cas-là, les attentes des élèves se situent surtout sur le modèle que va constituer l'enseignant dans l'activité. Cette image qui va être perçue par les élèves, doit leur permettre de progresser, de savoir ce qu'ils ont à faire. Mais les élèves rajoutent également la voix à l'image : « *L'enseignant doit bien expliquer pour refaire la même chose* ». C'est-à-dire que si une image de l'action est attendue et nécessaire pour les élèves, ils ne s'attendent pas à une démonstration seule, mais bien une démonstration commentée. Et pour associer cela avec ce que nous avons vu auparavant, les élèves s'attendent donc à une démonstration commentée, afin d'éviter les erreurs.

De plus, les élèves évoquent également la réussite de la démonstration de l'enseignant. En effet, l'élève voit l'enseignant comme un expert étant donné qu'il s'agit d'un professeur d'EPS, alors il se dit que « *l'enseignant va forcément la mettre* ». La réussite ne fait même pas de doute pour les élèves. Ils s'attendent à ce que l'enseignant réussisse ce qu'il va démontrer. Cependant, les élèves rajoutent que s'ils s'attendent à la réussite, ce n'est pas grave que l'enseignant ne mette pas la balle dans le trou. Ce qui compte pour les élèves c'est ce que l'enseignant fait pour tirer, « *des fois ça rentre, des fois ça ne rentre pas* ».

5.3.2.3 Appuis sur très peu de connaissances dans une nouvelle activité, originale comme le golf.

Rappelons que nous sommes avec une classe de 6e, dans la deuxième leçon de golf. Les élèves arrivent, pour la grande majorité d'entre eux, avec aucune connaissance sur l'activité

golf. Les écoles primaires ne proposant pas cette activité, mais également car il s'agit d'une activité, peu développée, et peu médiatisée, rendant sa connaissance et sa compréhension plus complexe. Alors les élèves ont un peu l'impression de ne rien avoir comme connaissance. Ils peuvent néanmoins s'appuyer sur la première leçon qu'ils ont eue sur cette activité pour connaître les règles de sécurité, pour connaître le déroulement global d'une partie de golf, mais aussi comment se tenir au moment du tir. Cependant, les élèves n'ont pas encore l'impression de connaître la technique du golf, de savoir comment faire. Les élèves nous disent : « *ça nous donne une image de ce qui est attendu, sinon on nous donne le club, la balle, on ne sait pas trop comment faire, donc là on nous montre* ». On comprend bien ici, que l'activité golf, peut-être plus complexe que d'autres, ne permet pas l'improvisation des élèves. Ils considèrent avoir besoin de démonstration, de consignes, pour savoir quoi faire avec une balle et un club de golf. Ainsi, le référentiel de l'élève est très faible et ne repose que sur la première leçon que les élèves ont déjà eu avec l'enseignant

5.3.2.4 Les élèves écoutent et portent attention aux consignes pour se rassurer.

Ce qui ressort de la vidéo, ainsi que du « focus groups », c'est l'attention et l'écoute portée aux consignes. Les élèves étaient très attentifs à ce que peut dire l'enseignant et qui peut les faire progresser. Ils veulent écouter les conseils, et surtout ce qui les intéresse, « *comment faire pour tirer dans la balle* ». Alors les élèves sont attentifs à ce qu'il fait et écoutent ce qu'il dit. Les conseils, et consignes données par l'enseignant vont avoir pour utilité de rassurer les élèves, car cela paraît plutôt facile quand l'enseignant démontre et explique bien. Donc, les élèves prennent confiance en voyant que l'action demandée n'est pas infaisable.

Mais, ils existent aussi des bavardages, les enseignants en sont conscients, et les élèves l'assument. Bien qu'ils soient attentifs, ils ne cachent pas le fait que par moment ils bavardent sur ce qu'est en train de faire l'enseignant. Ils peuvent parfois juger l'enseignant, se dire qu'ils ne comprennent pas toujours ce qu'essaye de démontrer l'enseignant, ou qu'il a raté sa démonstration, sans pour autant que ce soit très important pour eux comme vu auparavant. Il s'agit-il là de déviances très minimes, les élèves restent tout de même attentifs et à l'écoute du moindre conseil.

5.3.2.5 Une image visuelle « validée » pour construire sa propre technique

Les élèves sont tous d'accord pour nous dire que la démonstration de l'enseignant est utile car « *donne les grands principes du mouvement et une image de ce qui est attendu* ». Les élèves retiennent donc les grands principes de sécurité, comme la zone de tir, la zone d'observation, ou encore les grands principes du mouvement comme le placement par rapport à la balle et au trou, le placement des mains sur le club. Les élèves ont pu être témoins, malgré la balle qui n'est pas allée directement dans le trou, que les principes mis en place par l'enseignant sont efficaces, notamment sur la direction du tir, et sur la mise en sécurité de chacun des observateurs. Alors les élèves vont donc pouvoir valider ces informations, ces critères de réalisation, et se construire un référentiel plus important. Ainsi, les élèves vont pouvoir s'approprier les techniques observées pendant la démonstration, et vont donc pouvoir construire leur propre technique, qui sera efficace par rapport à leurs capacités.

De plus, bien que les critères soient efficaces, les élèves ont aussi pu voir que l'enseignant n'avait pas réussi à mettre directement dans le trou, soit que l'échec était normal. Ils vont donc pouvoir interpréter cela, en prenant confiance, en se disant que ne pas réussir du premier coup est normal, que l'échec permet d'avancer. Cela est possible également par les consignes et régulation de l'enseignant qui dédramatise l'échec, le sien ou celui des élèves.

5.4 Démonstration de l'élève : perception de l'enseignant et perception des élèves de 6^e

5.4.1 Point de vue de l'enseignant sur la démonstration de l'élève.

5.4.1.1 Un engagement de l'enseignant sur la mise en avant de la sécurité et des interactions (aide à l'apprentissage)

Tout d'abord, comme lors de sa propre démonstration, un rappel et un respect des règles de sécurité pour une pratique sans danger était nécessaire pour avoir d'autres intentions ou préoccupations. Après s'être assuré du respect de ces règles, l'enseignant pouvait orienter ses préoccupations sur la construction d'interactions entre les élèves et l'enseignant.

Cette seconde préoccupation consistait à interroger la classe sur la démonstration réalisée par l'élève en question afin de déduire les comportements et gestes « *les plus adaptés* » à la tâche et aux problèmes rencontrés. Dans ce sens, les interactions entre les élèves et l'enseignant permettaient « *d'impliquer les élèves dans le cours* » et ainsi favoriser leurs motivations selon lui. De plus, l'enseignant veillait à établir un climat « *propice à la*

progression ». En effet, en s'assurant que les critiques et remarques qui pourraient être faites sur un geste ou une action d'un élève, constituaient une critique permettant de rentrer dans l'activité d'apprentissage, l'enseignant mettait en place un climat de bienveillance et s'assurait que les critiques ne sont pas dégradantes pour les élèves. Ainsi, comme nous le précisait l'enseignant, il s'agissait de « *placer l'élève en situation de réussite* ». Cette préoccupation contribuait également au climat de classe propice à la progression en incitant les élèves à vouloir « *reproduire* » cette réussite

5.4.1.2 *Les interactions pour favoriser la motivation et les apprentissages*

Selon lui, la mise en place d'interactions entre l'élève qui démontrait, les élèves qui observaient et l'enseignant autour de la recherche des comportements les plus adaptés pour réussir engageait les élèves dans une activité d'apprentissage. En effet, la construction des solutions communes les « *plus adaptées* » que les élèves allaient chercher à reproduire contribuera à une meilleure réussite. Cette réussite « *motrice* » à une tâche en particulier n'était pas le seul enjeu d'apprentissage poursuivi par la démonstration. Selon lui, d'autres enjeux étaient essentiels afin de faire réussir et progresser les élèves.

Tout d'abord, les « *attitudes d'écoute* » constituaient un élément essentiel à construire avec les élèves pour favoriser un climat de classe propice aux apprentissages et rendre les interactions autour des démonstrations constructifs pour tous. Par la suite, il était essentiel selon lui de permettre aux élèves de focaliser leur attention sur « *différents comportements observables* ». Ce ciblage de l'attention des observateurs sur « *l'élève qui démontre* » mais aussi sur des points précis de son mouvement permettait de construire des apprentissages liés au rôle d'observateur capable de centrer son attention. Pour finir les élèves allaient « *développer des compétences sociales* » en justifiant les commentaires qu'ils pourront réaliser autour des démonstrations.

5.4.1.3 *L'importance de faire réussir et mettre en confiance*

Les émotions poursuivies et présentes lors de la démonstration d'un élève étaient souvent liées pour notre enseignant au plaisir de réussir. En effet, il précisait que lors de notre démonstration en golf, « *on place l'élève en situation de réussite* ». Cette mise en réussite avait

pour but de motiver les élèves observateurs de cette démonstration à mobiliser les éléments pointés du doigts par le groupe classe et l'enseignant comme le « *bon geste* » à effectuer. Cela avait pour conséquence de « *motiver* » les élèves à mobiliser ce bon geste dans leurs pratiques et ainsi espérer mieux réussir. Cette poursuite de la réussite au travers la reproduction du geste ou une partie du geste présenté et décrit lors de la démonstration était source de motivation et d'engagement pour ses élèves. Néanmoins, il a également précisé qu'il était essentiel de mettre en place une dynamique positive d'apprentissage. Cette dynamique passe selon lui par un « *intérêt* » des élèves pour les démonstrations de ses camarades ou de l'enseignant mais aussi d'un « *engagement* » et d'une « *motivation* » de sa part. De fait, ce cercle vertueux construit autour de la poursuite de la réussite individuelle, ne pouvait être effectif que si les interactions mises en place autour de l'élève qui démontraient sont bienveillantes, dans une logique d'apprentissage et pas de concurrence et de jugement.

5.4.2 Point de vue des élèves de 6^e sur la démonstration d'un camarade

5.4.2.1 *L'importance de la réussite.*

Lorsque les élèves observaient leur camarade démontrer, ce qui ressortait de leur discours allait à l'opposer de ce qui les préoccupait lors de la démonstration de l'enseignant. En effet, si pour l'enseignant, ce que regardait les élèves était le processus, les critères, la façon de faire et les consignes, lorsque ce sont leurs camarades qui démontraient, les élèves se préoccupaient surtout du résultat. En effet, les élèves nous ont livré que : « *ce qui préoccupe c'est s'ils réussissent ou pas car ça donne une indication sur la pertinence, l'utilité des consignes* ». La réussite ou l'échec de la démonstration par leur camarade était tout de suite visible par les élèves. Et les élèves ont associé cette réussite aux consignes et remédiations qui ont pu être effectuées par l'enseignant lors de sa démonstration à lui, et sur les différents temps de régulation. Finalement, sur la démonstration de l'élève, on peut voir que les élèves jugent de la pertinence des consignes de l'enseignant. C'est à ce moment-là qu'ils vont être amenés à se dire, si la démonstration de mon camarade est réussie, c'est grâce à tout ce que l'enseignant a pu apporter comme consignes ou remédiations. Nous pouvons donc voir ici que le temps de démonstration du camarade était un temps où les élèves jugeaient de la fiabilité des remédiations et consignes apportées par leur enseignant lors de démonstrations antérieures ou de temps de régulations. De plus, nous pouvons aussi voir lors du temps des « *focus groups* », que

certaines élèves nous ont fait part d'une préoccupation un peu plus personnelle. Les copains ou copines proches de l'élève qui passait en démonstrateur s'intéressaient également à la réussite de la démonstration, mais cette fois-ci dans le but uniquement de voir si « *la copine a réussi* » ce qui lui était demandé.

5.4.2.2 Les élèves en attentes de correction pour éviter les erreurs

Dans cette situation, les élèves observateurs allaient s'attendre avant la démonstration, à ce que l'enseignant régule ce qu'il voyait, et apporte des consignes, des corrections à la démonstration de l'élève, dans le but de faire éviter les mêmes erreurs aux observateurs et à l'élève démonstrateur lors de leurs prochains passages. Ainsi, comme énoncé plus haut, les élèves allaient encore une fois se baser non pas sur la réussite et ce qui était bien effectué par leur camarade, mais bien sur ses erreurs. Le point de vue des élèves était donc le même que lorsqu'ils observaient un enseignant, ils voulaient retenir les erreurs qui sont faites et dites, dans le but de pouvoir les éviter plus tard. Les élèves s'attendaient donc à ce que l'enseignant participe activement à la démonstration de l'élève. Ils attendaient qu'il donne encore une fois les consignes, les critères, qu'il rappelle ce qui était vraiment attendu par rapport aux erreurs effectuées par leur camarade.

Mais également, encore une fois, pour un petit groupe d'élèves proche de l'élève démonstrateur, ils s'attendaient également aux comportements de leurs copains ou copines. Ils allaient prêter de l'attention à ce que le démonstrateur faisait, mais par pour apprendre, encore une fois, d'un point de vue uniquement social, pour s'intéresser à ce que la copine faisait pendant la démonstration et également ce qui était dit d'elle par les autres observateurs. Donc, nous pouvons voir que les élèves portaient beaucoup d'attention aux corrections que l'enseignant effectuait, mais également un point de leur attention était tourné vers la copine, comment elle jouait et ce qu'on en disait.

5.4.2.3 Une démonstration dite participative

Lors de la démonstration de leur camarade, nous avons expliqué plus tôt, que l'enseignant attendait beaucoup des élèves, que la démonstration devait être participative. Alors les observateurs étaient tous concernés, le référentiel était donc beaucoup plus important car

tous les élèves sont mis à contribution ici, et non pas seulement un élève démonstrateur qui devait se débrouiller seul. Donc, lors de cette démonstration, les élèves allaient pouvoir utiliser les consignes précédentes données par l'enseignant, les critères de sécurité et technique déjà vus.

Ainsi, nous pouvons voir que l'enseignant interrogeait énormément les élèves. Mais dans ses questions, il orientait la réflexion des élèves dans le but de mobiliser ce qu'ils avaient déjà, c'est-à-dire, que même si le référentiel des élèves est faible pour le moment dans l'activité, l'enseignant va orienter les questions de telle sorte que les élèves pouvaient y répondre avec ce qu'ils avaient, mais que cela venait d'eux quand même et non pas de l'enseignant directement. Les élèves allaient donc devoir puiser dans leurs connaissances sécuritaires et techniques afin de participer activement à la démonstration de leurs camarades. Tous les élèves étaient donc acteurs et devaient puiser dans leur référentiel, afin de créer un référentiel de groupe

5.4.2.4 La démonstration de l'élève comme indice de la compétence enseignante, un rappel de l'image visuelle et une comparaison sociale

Le représentamen des élèves était ici de trois sortes :

D'un point de vue perceptif, l'élève observateur percevait surtout cette démonstration de l'élève comme un indice de la compétence de l'enseignant. Comme dit auparavant, l'élève jugeait de la fiabilité des consignes et de l'enseignant. Il percevait ici la réussite ou l'échec de son camarade, et ce qu'il pouvait en retenir.

D'un point de vue mnémotique, les élèves qui avaient encore beaucoup de choses à apprendre dans l'activité comme ils nous l'ont rappelé, essayaient de se rappeler des actions qu'ils ont effectuées lors de la première séance. Il s'agit là de leur référentiel, la première séance. Ils allaient donc se souvenir de comment ils étaient organisés autour du tireur, ou comment ils s'organisaient en tant que tireur, pour participer à cette démonstration.

D'un point de vue proprioceptif, les observateurs ressentaient à ce moment-là un sentiment de comparaison entre soi et le démonstrateur. L'idée va être de mettre en relation, les compétences de l'observateur et la réussite de l'action, avec ses compétences personnelles afin de deviner si on va être capable de réaliser l'action plus tard grâce à ce que l'on voyait et entendait. Le fait de voir son camarade réaliser l'action allait donc servir d'échelle pour voir si le niveau était atteignable ou pas par tous les élèves.

5.4.2.5 Une focalisation sur le versant social dans les communications entre élèves

Ce qui était frappant et ce qui émergeaient de toutes les discussions, c'est que lorsqu'un camarade était mis en jeu pour une démonstration, les élèves allaient bien sûr observer sa réussite, comment il faisait, mais ils allaient aussi et surtout, pour ce « focus group », s'intéresser à leur copine. Les actions étaient tournées autour de la copine, on regardait ce qu'elle faisait, comment elle se comportait, puis il existait des discussions entre les observateurs, non plus du tout ciblées sur l'activité, mais cette fois-ci beaucoup plus orientées par leur camarade qui réalise l'action. Une élève nous dit : « *On parle entre copine, on rigole, on se pose des questions, des fois on parle du prof, de notre copine* ». Ainsi on pouvait voir que lorsqu'il s'agissait d'un camarade, et en lien avec ce qui avait été dit plus haut, le processus n'intéressait pas forcément les observateurs. Ces derniers regardaient surtout la réussite, ainsi ils se sentaient plus libre de discuter, de commenter, de rigoler et de juger leur camarade que quand il s'agissait d'une démonstration de l'enseignant. On pouvait donc voir que les actions et communications tournaient autour de leur copine.

Il en était de même pour les sentiments et émotions. Deux sentiments existaient. Un premier était de la joie pour les élèves, car on voyait que le copain ou la copine ici, participait, faisait la démonstration et en plus pouvait le faire bien. Donc, cela apportait de la joie aux élèves observateurs. De plus, en lien avec ce dernier point, les observateurs connaissant l'élève démonstrateur se permettaient de se dire que si cette élève y était arrivée, grâce aux consignes, et aux régulations de l'enseignant, bien que d'habitude cette élève « *n'est pas toujours attentive* », alors tout le monde pouvait y arriver, et un sentiment de confiance encore une fois était présent pour les élèves.

5.4.2.6 Un gain de confiance car tout le monde peut y arriver.

Si lors de la démonstration de l'enseignant, les interprétants, donc les nouvelles connaissances étaient surtout techniques, bien que très globales, lorsqu'il s'agissait de la démonstration d'un pair, ce qui ressortait du « focus group », c'était que les apprentissages acquis étaient surtout de l'ordre de la confiance en soi. Les élèves s'appuyaient énormément sur le niveau de la personne qui démontrait. Quand il s'agissait de l'enseignant, on prenait tout ce qui était technique pour pouvoir éviter les erreurs, et lorsqu'il s'agissait de la camarade, les

élèves voyaient surtout l'aspect confiance que cela engendrait quand on voyait son camarade réussir. Les élèves se disaient que si « *la copine a réussi, on peut tous réussir* ». Alors ce qu'on peut retenir de ce « focus group », c'est que les élèves trouvaient donc que la démonstration de l'enseignant était efficace car donne les consignes et permettait d'éviter les erreurs, mais que la démonstration de l'élève était peut-être plus efficace car, le démonstrateur ne possédait pas les mêmes capacités que l'enseignant, il n'avait pas le même niveau de compétence, mais il réussissait grâce aux consignes, donc tout le monde pouvait y arriver. Pour ce « focus group », les nouvelles connaissances se situaient donc plus sur un versant personnel de confiance en soi, plutôt que sur une acquisition de nouvelles compétences et connaissances techniques.

6. Discussion

6.1 La démonstration : impact sur l'expérience de l'élève en formation selon les démonstrations et leurs enseignants

6.1.1 Les enseignants : Des points de vue similaires, malgré quelques différences

Après avoir observé et analysé les résultats du côté des enseignants, sur ce qu'ils pensent de ces démonstrations et sur ce qu'ils en attendent, nous pouvons analyser les données suivant différents regards.

Tout d'abord, nous pouvons dire que les enseignants n'ont pas les mêmes expériences avec les démonstrations, l'un d'eux a pour habitude de les utiliser et l'autre n'en fait jamais, mais ils en ont pourtant les mêmes idées. Nous nous attendions peut-être à une différence de traitement entre les enseignants suivant leurs habitudes. Cependant, nous pouvons voir que ce qui émerge des différentes données, mettent plutôt nos enseignants en accord entre eux. Ce qui est le plus important pour eux lors de leur démonstration, ou lors de la démonstration des élèves, est la sécurité. Il en va du bon déroulement de la leçon et du cycle, de toujours mettre les élèves en sécurité. Ainsi, la démonstration est un moment privilégié pour les enseignants, pour garder le contrôle de leur classe, et insister sur les consignes sécuritaires.

De plus, en ce qui concerne maintenant la réalisation du geste technique, là encore, les enseignants ont la même vision. Comme nous pouvions nous y attendre, les enseignants ne

veulent pas se positionner en expert et en seul détenteur de la technique parfaite, mais bien comme une image pour une visualisation globale du geste, dans le but de faire acquérir une technique personnelle aux élèves. Lorsque les enseignants vont démontrer, ils vont donc insister sur des critères de réalisation globale, et non pas très spécifique à l'activité. Le but n'est pas pour eux de faire des élèves des professionnels en golf, mais bien de leur donner la possibilité de jouer, et de progresser, en se faisant leurs propres techniques. Les enseignants sont donc en accord avec les deux phases de l'apprentissage par observation existant dans la littérature. Les élèves vont dans un premier temps observer, écouter les démonstrations pour intégrer les critères donnés, pour ensuite dans un second temps s'approprier ces critères pour se faire leurs propres techniques en fonction de leurs capacités.

De plus, nous pouvons également ajouter que les objectifs poursuivis par les enseignants lors de leurs démonstrations sont les mêmes malgré que l'atteinte de cet objectif se fait légèrement différemment. En effet, si un des enseignants cible précisément le contenu qu'il souhaite transmettre et guide précisément l'action réalisée dans le sens de ce qu'il souhaite transmettre, l'autre part de ce qu'il a pu observer chez les élèves pour leur permettre de se positionner en ayant un regard critique sur l'action d'un ou une de leurs camarades. Ainsi, nous pouvons imaginer que les conceptions communes des enseignants concernant l'intérêt et la mise en œuvre des démonstrations pourrait se traduire par des attentes identiques pour leurs élèves. La seule différence entre nos enseignants lorsqu'ils démontrent, c'est que celui qui a l'habitude, va se sentir satisfait de sa démonstration, et des progrès que celle-ci peut engendrer et n'éprouver aucun stress ou aucun mal être. Tandis que l'enseignante qui elle n'a pas l'habitude, va se sentir stressée et observée, se mettant de la pression pour ne pas rater sa démonstration. Cette différence peut s'expliquer par une pratique régulière des démonstrations et pour l'autre par une pratique occasionnelle voir exceptionnelle. Nous pouvons nous attendre à ce genre de comportements, car plus les enseignants font des démonstrations, plus ils vont se sentir à l'aise devant le regard des élèves.

En ce qui concerne maintenant la démonstration de l'élève. Les enseignants là encore sont totalement en accord et font émerger comme principe prioritaire, une démonstration participative. Ce ne sont pas les enseignants qui vont mener seuls la démonstration de l'élève, mais bien tout le groupe classe, à travers des débats pour l'un et des questionnements pour l'autre. Ici tout est bon pour impliquer le plus possible les élèves. C'est ce qui va d'après les enseignants donner du sens à l'activité donc favoriser les apprentissages. Ils se rejoignent en se positionnant ici comme un guide pour donner des repères aux élèves, et faire émerger les

réponses attendues. Ce qui reprend l'idée de Bandura (1971) au travers du fait que même en tant qu'observateur des démonstrations, il y a plein de choses à apprendre. L'apprentissage se fait dans l'action mais aussi par l'observation.

De plus, les enseignants vont également se trouver en accord dans l'idée de créer un climat de classe propice aux démonstrations des élèves. Le but est de dédramatiser l'échec, faire accepter celui-ci aux élèves. Tout le monde a le droit de se tromper. Ainsi, il est important pour eux de rassurer les élèves, en leur montrant que tout le monde est capable de réussir, lorsqu'on prête attention aux consignes, et que les critiques apportées lors des débats ou questions, sont constructives, et ne sont pas des jugements sur la personne.

Il existe cependant des différences de vision entre les deux enseignants. L'enseignante va insister sur le fait qu'une démonstration d'un élève va certainement être selon elle plus parlante pour ses camarades qu'une démonstration de l'enseignant. En effet, voir évoluer un niveau plus proche du notre, donc ici un élève devant d'autre élève pourrait être plus parlant, et donc plus propices aux apprentissages pour les élèves. Nous pouvons alors imaginer que les enseignants estiment que les élèves s'identifient plus facilement à un de leurs camarades. Ainsi, si un élève réussit la démonstration grâce aux conseils donnés par l'enseignant, son camarade qui observe se verra sans doute plus facilement réussir que si l'enseignant effectue seul une démonstration. Cela place l'enseignante en accord avec les différentes lectures que nous avons pu faire sur les observations et la démonstration. L'idée étant que plus le niveau du démonstrateur est élevé, moins il sera parlant pour les élèves.

De plus, pour sa propre démonstration, l'enseignante rajoute une notion d'inversement des rôles. Elle nous dit que se mettre devant le regard des autres même si nous sommes les enseignants n'est pas facile. Il s'agit de se repositionner dans une certaine situation où les élèves vont être en position de jugement par rapport à ce que nous faisons. L'impression qui en ressort c'est que finalement les rôles sont échangés lorsque l'enseignante démontre. Elle garde tout de même son statut qui fait que hiérarchiquement elle est au-dessus des élèves. Mais on peut se demander si l'espace d'un instant le rapport de force n'est pas modifié.

Ce qui émerge donc de nos résultats et qui constitue un apport dans notre recherche se joue sur trois points :

Un premier point moteur, les enseignants ne sont pas des experts et ne veulent pas donner une seule technique à imiter et à intégrer. Ils se positionnent en tant que modèle, et donnent les grands principes du mouvement pour que les élèves se forment une propre

technique dans le but de progresser. Cet aspect moteur s'inscrit en continuité avec les théories de l'apprentissage cognitiviste. En effet, dans la mesure où la démonstration permet d'intervenir sur l'imagerie mentale que l'élève peut se faire de l'action et impacter le programme moteur généralisé, cette démonstration est au service de la progression et de l'apprentissage des élèves.

Un second point méthodologique, les démonstrations des enseignants et des élèves, reposent ici pour tous les deux sur une forte participation des élèves. Ils ne veulent pas donner les réponses aux élèves, mais s'appuyer sur leur référentiel et connaissances pour faire avancer la démonstration, à leur rythme, et donc s'appuyer sur ce que les élèves savent ou ne savent pas faire.

Un dernier point, celui social, car pour nos enseignants, il est important de donner confiance aux élèves et de dédramatiser l'échec, pour construire un climat de classe propice aux apprentissages. Que chacun se respecte et puissent apporter une critique constructive à un camarade, et non pas se moquer de lui en fonction de sa réussite.

6.1.2 Les élèves : la vision réelle de ces démonstrations et l'impact sur leurs expériences.

En ce qui concerne maintenant ce que nous pouvons faire émerger de nos résultats pour les élèves et leurs expériences. Nous pourrions énumérer et discuter sur de nombreux points, mais nous allons nous concentrer sur ce qui possède un intérêt dans notre étude. Plus précisément ce qui concerne le signe hexadique, soit l'expérience des élèves.

Tout d'abord, lors de la démonstration des enseignants. Les élèves sont d'accord pour dire qu'il s'agit d'une image visuelle pour construire sa propre technique. Ils sont donc bien conscients lors des démonstrations, que l'enseignant ne possède pas la vérité absolue, mais qu'il donne des principes pour pouvoir réussir son action. Dans cette idée, les élèves s'attendent donc à voir l'enseignant, mais aussi et surtout à l'entendre. Ils veulent une démonstration commentée, qui pour eux donne plus de sens à l'action et leur permet de mieux assimiler et comprendre ce que fait l'enseignant pour s'en inspirer. Les élèves recherchent ici à être rassurés sur leur possibilité de réussite. Donc, plus l'enseignant leur donnera des consignes leur permettant de réussir, plus ils seront en confiance, et auront tendance à croire en leurs chances de réussite. Néanmoins, il est important malgré tout de garder leurs attentions et de limiter les contenus et

conseils à l'objet d'apprentissage ciblé spécifiquement pour cette démonstration. D'autres part, nous avons pu souligner que pour certains élèves, l'utilisation de la démonstration par l'enseignant permettait d'introduire quelque chose de nouveau afin de leur permettre de mieux réussir. Nous renforçons alors cette idée que l'élève attend de l'enseignant des contenus lui permettant de mieux réussir lors de sa pratique personnelle et pas simplement une démonstration de la réussite.

Ce qui ressort également des démonstrations des enseignants pour les élèves, c'est que ces derniers ne s'intéressent pas forcément à la réussite de l'action c'est-à-dire si l'enseignant met la balle dans le trou. En effet, ils s'intéressent plutôt au processus c'est-à-dire comment l'enseignant fait pour taper dans la balle. L'enseignant même s'il est perçu comme expert donc comme une personne pour qui la démonstration ne pose pas de problème, il n'est pas soumis à une pression de la réussite car les élèves ne regardent que très peu le résultat. Les élèves sont bien conscients que des fois ça ne rentre pas, même si tout est mis en place. Cependant, à un certain moment et dans un contexte bien spécifique d'une classe partagée entre deux enseignants, les élèves avouent regarder la réussite dans le but d'effectuer une comparaison entre les deux enseignants pour savoir qui joue le mieux au golf. Mais il s'agit bien ici d'un cas spécifique où les élèves ont deux enseignants. Sinon globalement les élèves ne s'intéressent que très peu à la réussite de l'enseignant. Les élèves veulent savoir jouer, et donc veulent les grands principes du jeu, comment tenir un club, comment se positionner.

Ainsi, nous pouvons constater qu'il est essentiel pour les enseignants d'accompagner leurs démonstrations de contenus verbaux ciblés sur l'objet d'enseignement. Cette démonstration doit être décomposée et permettre aux élèves de se représenter les grands principes leur permettant d'adapter leurs propres techniques afin de réussir. De fait, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il serait pertinent pour l'enseignant d'effectuer leurs démonstrations complètes à l'issue de l'explication des grands principes pour réussir. En effet, cela permettrait d'éviter de perdre l'attention des élèves qui se centreraient quelques instants sur le résultat en le comparant à celui d'un autre enseignant ou à celui d'un autre élève au lieu de savoir comment à son tour il va pouvoir réussir. Car ici, ce qui importe ce n'est pas le résultat mais si l'application des principes énoncés permet de réussir.

En ce qui concerne maintenant la démonstration de leurs camarades. Les élèves adoptent un point de vue qui nous paraît au premier regard plutôt étonnant et auquel on ne s'attendait pas forcément. Les élèves ici vont regarder la réussite et non plus le processus. Ce qui va les intéresser, c'est si leur copain ou copine réussit, car ce sera pour eux un indice très

fort, sur la pertinence des consignes données, et donc sur la capacité de l'enseignant à faire apprendre. De plus, les élèves connaissent leurs camarades, et donc savent à quoi s'attendre de certains ou certaines. Ainsi, certains élèves vont donc juger l'enseignant sur sa capacité à faire réussir un élève un peu plus en difficulté. Ici, prendre un élève en difficulté générale lors d'une démonstration et le faire réussir devant les autres pourrait être un moment marquant pour les élèves. Tout d'abord, pour l'élève qui démontre puisqu'il se sentirait valorisé mais également pour les autres élèves qui l'estimaient peu compétent. En effet, les critères donnés pourraient être particulièrement significatifs dans la mesure où un élève en difficulté pourrait alors réussir la tâche.

En ce qui concerne les consignes attendues, et les régulations, les élèves sont encore une fois d'accord, et sont en attentes de guidage, de corrections, pour ne pas répéter les mêmes erreurs que leur camarade. Ils ne veulent pas que l'enseignant dise quoi faire, mais bien qu'il s'adapte à ce que fait l'élève, pour dire ce qu'il ne faut pas faire. C'est encore ici un comportement auquel on ne s'attendait pas forcément. Quand un élève démontre, les élèves ne veulent pas savoir comment réussir, ils l'ont déjà eu avec l'enseignant, mais bien, comment ne pas reproduire les mêmes erreurs. Les élèves n'ont donc pas les mêmes attentes suivant le niveau du démonstrateur. Pour finir, les élèves s'accordent à dire que la démonstration d'un autre élève peut surtout leur donner plus confiance en eux, en voyant un camarade, avec plus ou moins d'aptitudes, réussir ce qui lui est demandé grâce aux consignes de l'enseignant.

Par la suite, nous pouvons également souligner que le choix de l'élève qui démontre ou plus précisément la manière de choisir l'élève qui démontre par l'enseignant (aléatoire, le plus fort) n'est pas anodin pour les élèves. En effet, selon certains élèves de notre étude, un choix aléatoire de l'enseignant concernant l'élève qui effectuera la démonstration devant la classe sera interprété comme un signe de confiance. Selon eux, cette façon de choisir signifierait que l'enseignant a confiance en la réussite de chacun d'entre eux. Nous pouvons alors affirmer que le choix de l'élève qui démontre impacte de représentamen de l'élève dans la mesure où ce choix impacte ce que l'élève perçoit à ce moment précis. De plus, l'aspect mnémorique de ce représentamen semble aussi impacté dans la mesure où l'élève pourra se rappeler que l'enseignant fait confiance à tous les élèves pour qu'ils réussissent et pourra sans doute le motiver de nouveau afin de surpasser un échec et tenter de réussir à nouveau.

Ainsi, nous pouvons donc retenir pour notre étude différents points importants concernant l'expérience des élèves, et leurs apprentissages, en fonction des démonstrations :

La démonstration de l'enseignant va avoir plus d'incidence sur les apprentissages

moteurs. En effet, elle leur permet d'avoir une image visuelle d'un geste en golf, pour pouvoir ensuite se construire sa propre technique. Ainsi, ils sont très attentifs à ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent car ils sont dans l'attente d'une démonstration commentée. Ils se concentrent plus sur le geste, donc le processus, que sur le résultat de l'action car il s'agit de l'enseignant qui démontre, donc un expert d'après eux.

La démonstration de l'élève elle va avoir une incidence plus importante sur les apprentissages méthodologiques et sociaux. En effet, voir un élève démontrer, donc une personne avec un niveau moins élevé que l'enseignant, proche de celui de la majorité des élèves, va avoir pour conséquences de donner confiance aux élèves. De plus, cette démonstration permet d'accorder le droit à l'erreur, pour construire un climat de classe propice aux apprentissages. Ce qui est également à retenir de la démonstration de l'élève, c'est que pour eux, il s'agit d'un indice sur la compétence de l'enseignant à les faire progresser.

6.1.3 Les démonstrations des enseignants et des élèves : complémentarité au service des apprentissages

Pour finir, il est important pour nous de créer un parallèle entre ce que veulent les enseignants et ce que vivent les élèves dans les démonstrations. Nous avons pu voir auparavant que les démonstrations, si elles sont issues de l'enseignant ou des élèves n'ont pas la même utilité ou signification pour les élèves dans leurs expériences et apprentissages. Une va plutôt leur être utile d'un point de vue moteur, quand l'autre sera plus utile pour eux d'un point de vue méthodologique ou social. Ce qui est plutôt en accord avec ce que peuvent attendre les enseignants. En effet, nous pouvons voir que les enseignants et les élèves sont en accord sur plusieurs points. Nous pouvons alors imaginer que les attentes des enseignants et des attentes des élèves sont en adéquation dans la mesure où la construction des attentes des élèves se font à partir de ce que leurs transmet leurs enseignants. En d'autres termes, si les élèves ont des attentes particulières aujourd'hui c'est parce que les enseignants leur ont permis de se construire ce type d'attentes. En ce sens, les enseignants semblent avoir une même vision générale des démonstrations ce qui inciterait les élèves à attendre toujours la même chose des démonstrations proposées.

En outre, la démonstration est une image de l'action à réaliser. Elle donne les grands principes de l'action, les grands critères de réalisation. Ensuite, les enseignants veulent donner confiance aux élèves, permettre l'erreur, ce qui est plutôt compris par ces derniers. Les élèves

vont se servir des consignes de l'enseignant pour modifier leurs pratiques, mais aussi pour observer la réussite de leurs camarades qui est un indice de la compétence de l'enseignant, ce qui va, en cas d'observation de la réussite, donner confiance aux élèves. Enfin, pour la sécurité, si importante aux yeux des enseignants, nous pouvons voir qu'elle est assimilée par les élèves, et qu'elle reste importante pour eux aussi, pour pouvoir jouer au golf sans trop de risque.

6.2 Perspectives et limites

6.2.1 Perspectives de formation

En tant que jeunes enseignants, donner du sens, intéresser les élèves tout en les faisant apprendre pour qu'ils s'investissent est une problématique majeure de notre activité. Cette étude, nous permet de recueillir les avis des enseignants et des élèves sur une activité qui nous intéressait beaucoup car selon nous, la démonstration a un fort potentiel d'apprentissage.

Il nous semble intéressant ici de recueillir l'avis d'enseignants forts de leurs expériences diverses et multiples dans le but de comprendre comment ils se comportent lors d'une démonstration. S'intéresser à ce qu'ils mettent en place, savoir sur quoi ils s'appuient, toujours en gardant à l'idée le besoin de donner du sens aux élèves et de les faire apprendre. Comment doit-on ou peut-on choisir les élèves qui font les démonstrations, s'il est intéressant d'imposer ou non un élève ou de varier les profils des intervenants.

Ensuite, les points de vue des élèves peuvent en effet également nous servir de points d'appuis dans le but de construire des démonstrations futures. Les élèves ont des préférences, des fonctionnements différents, mais restent des élèves avec leurs sensibilités et leurs besoins d'apprendre. Ainsi, ils ont des besoins, et réclament que l'on s'intéresse à ce qui est le plus parlant pour eux. Les résultats de cette étude nous permettent donc de savoir ce qui est le plus parlant pour eux et ce qui sera le plus utile dans leurs apprentissages. Quelles démonstrations privilégier suivant les apprentissages et les conséquences que nous voulons faire intervenir chez nos élèves. Il sera intéressant de créer des routines avec eux lors des démonstrations, s'appuyer sur une participation des élèves, des débats, des questionnements, dans le but de les intégrer dans le processus d'apprentissage, et de donner du sens à leurs actions. De plus, nous avons également pu nous intéresser à la complémentarité des démonstrations de l'enseignant et de l'élève sur l'expérience propre des élèves et sur les interprétations qu'ils peuvent en faire.

6.2.2 Limites de cette étude

La première limite de notre étude se situe sur la méthode d'acquisition des données. Nous avons effectué des « focus groups », plutôt que des entretiens d'auto-confrontation avec les élèves, contrairement à ce que nous voulions au départ. Les « focus groups » sont intéressants car nous permettent de recueillir plusieurs points de vue en même temps, et les débats sont souvent plus riches car ils sont plusieurs à discuter, à se relancer, ainsi les élèves se livrent peut-être un peu plus. Cependant, les « focus groups » ne permettent pas de recueillir en profondeur les avis de tous les élèves. Étant donné que les élèves sont en groupe, certains prennent plus la parole que d'autres, certains sont un peu en retrait. De plus, avec les « focus groups », les questions restent le plus souvent en surface, nous ne pouvons pas toujours creuser les réponses, les avis des élèves. Mais par manque de temps avec les élèves, nous avons été contraints de réaliser des « focus groups » et non pas des entretiens d'auto-confrontation.

La deuxième limite que nous pouvons évoquer pour notre étude est en rapport avec les élèves qui ont participé. En effet, déjà dans un premier temps, il s'agit de deux classes d'âge rapprochés, des 6e et des 5e. Cela impacte certainement les résultats car avec l'âge, les attentes ne sont pas les mêmes, les perceptions non plus. De plus, cela aurait peut-être joué également sur les enseignants et leurs préoccupations par exemple. Nous pouvons également parler du profil des élèves intervenants. Il s'agit des élèves identifier plutôt comme scolaires, comme « bons élèves » par leurs enseignants. Les résultats auraient pu être tout autre avec des élèves aux comportements plus déviant lors des démonstrations, avec différentes préoccupations, différentes attentes. En effet, la classe d'âge étudiée (12 et 13ans) serait particulièrement impactée par un double codage (verbal et visuel), tandis que les 8 ans par exemple sont simplement impactés par le codage visuel, selon les travaux de Winnykamen & McColgan (1986, cités par Lafont, 1994). Ainsi, nous pouvons aller dans le sens de cette étude en disant que ce double codage est bien présent pour nos élèves. Cependant, nos résultats se cantonnent exclusivement pour ces élèves de cette classe d'âge et serait sans doute bien différents pour des élèves plus âgés ou plus jeunes.

7. Conclusion

Pour conclure, nous pouvons donc dire que cette étude nous permet de dégager certaines connaissances concernant les apports des différentes démonstrations pour l'expérience des

élèves. D'après ce que nous avons observé, une démonstration d'un enseignant leur sera plus utile d'un point de vue moteur, tandis que la démonstration des élèves sera elle plus efficace pour les apprentissages méthodologiques et sociaux, et sera un indice de la compétence de leurs enseignants. Nous pouvons également voir que les enseignants, malgré des habitudes et expériences différentes, possèdent un point de vue similaire entre eux en ce qui concerne la démonstration. Point de vue qui est apparemment compris par les élèves, qui font émerger les mêmes grands principes d'une démonstration, que leurs enseignants. Néanmoins, les données recueillies, les résultats qui en découlent ainsi que les analyses sont à relativiser dans la mesure où le nombre de participants reste faible.

De plus, notre étude est à mettre aussi en parallèle avec le contexte plutôt favorable de notre collège, avec des élèves qui ont participé à l'étude qui sont volontaires et donc qui ne comporte pas toujours des profils déviants, qui auraient pu apporter un point de vue totalement différent que celui des élèves participants.

Il serait maintenant intéressant de réaliser nos recherches également avec des élèves plus âgés, donc des élèves de fin de collège ou des élèves de lycées. Dans le but de comprendre si leurs attentes sont différentes car leurs expériences plus nombreuses. Mais également, dans le but de percevoir si les enseignants s'adaptent bien à leur public pour créer et mettre en œuvre les démonstrations.

8. Bibliographie

- Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12-29. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>
- Blandin, Y. (2002). L'apprentissage par observation d'habiletés motrices : un processus d'apprentissage spécifique ? *L'année psychologique*, 102(3), 523-554. <https://doi.org/10.3406/psy.2002.29605>
- Amade-Escot, C., M.Kammoun, M. (2007). Fonctionnalités didactiques de la gestualité de l'enseignant. *EPS N°327*, 327, 67-69.
- DeKetele, J.M (1980). *Observer pour éduquer*. Berne : Peter Lang.
- De Ketele, J. M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Giroud, P., & Debû, B. (2004). Efficacité de la démonstration explicitée ou silencieuse pour l'apprentissage de la course de haies chez l'enfant de 7 à 10 ans. *Science & Motricité*, 51, 29-48. <https://doi.org/10.3917/sm.051.0029>
- Gallin-Martel, E. Hars, M. Calmels C (2007). L'apprentissage par observation : Etudes des activités mises en oeuvre. *GYM'Technic*, 60, 2-13.
- Kytle, J., & Bandura, A. (1978). Social Learning Theory. *Contemporary Sociology*, 7(1), 84. <https://doi.org/10.2307/2065952>

- Newell, K. M. (1991). Motor Skill Acquisition. *Annual Review of Psychology*, 42(1), 213-237.
<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.42.020191.001241>
- Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EP.S.*, 321, 5-11.
- Terré, N., Sève, C., & Saury, J. (2016). La construction et le devenir des connaissances chez les élèves en éducation physique : une étude de cas réalisée au cours d'une séquence d'escalade. *Staps*, 113(3), 89. <https://doi.org/10.3917/sta.113.0089>
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action. L'enaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès.
- Vigarello, G. Vivès, J. (1989). Gestualité de l'entraîneur et technique corporelle. *Revue EP&S* 216. 12-18
- Winskykammen, F., & Lafont, L. (1990). Place de l'imitation-modélisation parmi les modalités relationnelles d'acquisition [Le cas des habiletés motrices]. *Revue française de pédagogie*, 92(1), 23-30. <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1378>

9. Annexes

9.1 Annexe 1

Questionnement entretien d'auto-confrontation avec les enseignants
--

Démonstration enseignants :

- Les actions pratiques et communications
 - Vous faites quoi ?
 - Vous dites quoi ?
 - A qui vous vous adressez ?
- Les intentions, préoccupation de l'acteur
 - Que cherchez-vous à faire quoi ?
 - Qu'est-ce qui vous préoccupe ?
- Les focalisation attentes et éléments perçus comme significatifs
 - A quoi prêtez-vous attention ?
 - A quoi vous vous attendez ?
 - Vous vous attendiez à ce qui s'est passé ?
- Les interprétations et les connaissances mobilisées
 - Qu'est-ce qui se passe pour vous à ce moment ?
 - Qu'est-ce qui vous conduit à agir comme ça ?
 - Qu'est-ce qui vous fait dire ce que vous avez dit ?
- Les émotions et sentiments
 - Qu'est-ce que vous ressentez ?
 - Comment vous sentez-vous ?
 - Comment vous vivez la situation ?
- Méthode et relation pédagogique
 - Qu'est-ce que vous attendez de vos élèves concrètement quand vous faites cette démonstration ?
 - Est-ce pour vous un moyen de réussir pour eux

Questionnement entretien d'auto-confrontation avec les enseignants
--

Démonstration Élève :

- Les action pratiques et communications
 - Vous faites quoi ?
 - Vous dites quoi ?
 - A qui vous vous adressez ?
- Les intentions, préoccupation de l'acteur
 - Vous cherchez à faire quoi ?
 - Qu'est-ce qui vous préoccupe ?
- Les focalisation attentes et éléments perçus comme significatifs
 - A quoi prêtez-vous attention ?
 - A quoi vous vous attendez ?
 - Vous vous attendiez à ce qui s'est passé ?
 - Vous prenez quoi en compte dans la situation ? A quoi vous vous intéressez ?
- Les interprétations et les connaissances mobilisées
 - Vous vous dites quoi ? Comment vous voyez la situation ?
 - Qu'est-ce qui se passe pour vous à ce moment ?
 - Qu'est-ce qui vous conduis à agir comme ça ?
 - Qu'est-ce qui vous fait dire ce que vous avez dit ?
- Méthode et relation pédagogique
 - Qu'est-ce que vous attendez de vos élèves concrètement quand vous faites cette démonstration ?
 - Est-ce pour vous un moyen de réussir pour eux ?

9.3 Annexe 3

Questionnement focus groups élèves

Questionnement focus groups :

- Explication aux élèves de ce qui allait se passer (aucune notation, aucun jugement ...) que j'allais leur présenter les démonstrations auxquelles ils avaient assisté et que nous avons filmé. Suite à cela, je leur poserais des questions en lien avec ce qu'ils allaient voir. L'ensemble sera enregistré pour faciliter le recueil des données.
- Présentation de la vidéo numéro 1 qui regroupait les deux démonstrations de l'enseignant (es)
- Questionnement sur la démonstration de l'enseignante. (Voir annexe 1)
- Présentation de la vidéo d'une élève qui réalise une démonstration
- Questionnement sur la démonstration réalisée par l'élève. (Voir annexe 2)

Les temps de questionnements ont été réalisés une fois que la vidéo a été présentée entièrement. Je suis revenu sur des points de la vidéo pendant le questionnement si les élèves avaient des difficultés à se rappeler ce qu'il avait ressenti, dit ou vu à un certain moment de la vidéo afin qu'il puisse étayer ses réponses.

9.4 Annexe 4

Traitement des données :

Synthèse entretien Enseignante avec classe de 5e :

	Démonstration enseignante	Démonstration élève
Actions	<p>L'objectif de la situation étant la sécurité dans l'activité de Golf, elle rappelle les consignes de sécurité, les distances, le placement etc..</p> <p>Plus vu que c'est la première fois qu'elle les voit, juste les première bases technique, la pris en main du club</p>	<p>Pas beaucoup de parole ni d'indication au début. On laisse l'élève se débrouiller un peu</p> <p>Puis questionnement des élèves, ont tous, que ce soit démonstrateur ou observateur; On les interroge</p> <p>L'enseignante ne prend pas à partie uniquement l'élève qui démontre, il faut que les autres élèves aident, c'est un travail de groupe, même si une seule personne démontre</p>
Intentions / Préoccupations	<p>L'enseignante s'adresse à tous, mais vu qu'elle connaît les comportements des élèves, elle en rappelle certains à l'ordre car elle sait que la sécurité va en concerner certains plus que d'autres</p> <p>Intention numéro 1 est la sécurité en 2 c'est la technique, pas très poussée, on est sur le principe globale du golf</p> <p>L'enseignante veut leur donner plus confiance aussi. Finalement comment les élèves voient cette démonstration n'intéresse pas l'enseignante, elle recherche surtout qu'ils aient une idée globale de l'APSA. Ça montre qu'une non spécialiste peut le faire aussi</p>	<p>L'enseignante veut que la sécurité soit bien comprise et non pas qu'il ai une vision d'un geste parfait. Il faut dédramatiser l'échec, mettre en avant que rater ce n'est pas grave</p>

<p>Focalisations / Attentes</p>	<p>Pas de focalisation sur le geste parfait, on est plutôt ici sûr de la performance pallier, une prise correcte, un geste global. Pas de geste technique précis car par spécialiste de l'APSA</p> <p>L'essentiel c'est les grands principes</p> <p>Paradoxalement l'enseignante est plutôt concentrée sur son geste, pas sur leur réaction à son geste</p> <p>Malgré ça, technique pure ne l'intéresse pas. On n'est pas sur reproduction du geste qui l'intéresse, ce n'est pas un moyen d'imiter le haut niveau</p> <p>Elle ne s'attend pas à ce que les élèves répètent exactement ce qu'elle fait</p>	<p>Prête attention aux consignes pour réussir : orientation des appuis, pose des mains. Les conditions pour réussir, les grands principes ou grands critères</p> <p>Et insistance sur la sécurité toujours</p> <p>L'enseignante s'attend à ce que ça vienne d'eux, donc elle les interroge toujours, ce n'est pas elle qui donne</p> <p>On adapte ses démonstrations aux élèves, on ne donne pas toutes les informations, il faut que ça vienne d'eux, et c'est avec l'expérience qu'on comprend cela</p>
<p>Interprétations</p>	<p>Ils sont très sensibles au fait de voir le prof pratiquer. Jouer avec eux ils sont très sensibles à ça. Tu prends un peu un risque à t'exposer, mais ça dépend de la relation que tu as avec tes élèves. Donc finalement, je ne démontre pas souvent, mais c'est vrai que c'est aussi intéressant d'un point de vue de la relation pédagogique avec les élèves</p> <p>Ne démontre pas énormément car trouve que ce n'est pas toujours utile en EPS, on veut reproduire le geste parfait lors d'une démonstration, donc</p>	<p>Démonstration à partir d'élève c'est peut-être plus parlant peut eux, pour voir que tout le monde peut y arriver. On ne veut pas le geste de haut niveau, ils sont tous capables de faire quelque chose de bien</p>

	pas d'intérêt pour elle	
Émotions	<p>Pas un grand stress non plus, l'enseignante se dit qu'il ne faut pas qu'elle se rate, mais tout le monde peut rater donc pas très stressée, mais pas très à l'aise non plus car pas quelque chose qu'elle a l'habitude de faire</p>	<p>On espère que l'élève qui démontre ne va pas se faire moquer si elle échoue. C'est pour ça que des fois on choisit son modèle. On ne prend pas quelqu'un qui n'a pas envie, on ne force pas</p>
Apport de la démonstration	<p>Soi la démonstration est bien faite ça leur apport forcément quelque chose Mais plutôt dans la compréhension globale que dans la gestuelle parfaite</p> <p>Pour la sécurité, les images sont importantes donc démonstration c'est bien</p> <p>Ça dépend aussi des niveaux de classe, peut être que pour des 3e, il faut être plus précis techniquement, mais là pour une classe de 5e, elle veut vraiment donner une idée, pas qu'ils aient la technique parfaite</p>	<p>Montre que c'est accessible pour tous. On peut prendre fille et garçon, pour leur montrer que tous sont capables. Pas forcément quelqu'un de très bon en EPS d'ailleurs sur cette démonstration. Ça peut renforcer la confiance de l'élève qui démontre et en même temps celle des autres.</p>

En conclusion :

- Peu habituée à démontrer, préfère faire démontrer
- Préoccupations principales est la sécurité, la technique vient après, et on est surtout sur un apprentissage global du geste et non pas une reproduction du geste parfait. On ne veut pas le geste parfait et la reproduction, mais surtout une appropriation du geste
- L'enseignant s'adresse à tous, mais connaît les profils de ses élèves donc sait avec quels élèves il faut plus insister que d'autres

- L'enseignante veut donner de la confiance à ses élèves, leur montrer que c'est possible, que ce soit elle qui le fasse ou bien un de leur camarades, on voit que tous peuvent le faire → dédramatiser l'échec. Même elle peut échouer
- L'enseignante se considère non spécialiste donc que si elle y arrive tout le monde peut y arriver
- Beaucoup de questionnement à l'élève : on est sur une démonstration très participative
- Démonstration à partir d'élèves est plus parlant car pas considéré comme expert
- Démontrer ne provoque pas un grand stress, mais pas à l'aise non plus, car elle se met « à nue » devant les élèves, considère qu'il faut avoir confiance en ses élèves. Si elle veut démontrer elle doit savoir si ses élèves vont être compréhensif ou pas
- Démonstration prof apporte forcément quelque chose sur la compréhension globale de l'action. Le niveau technique lui dépend surtout du niveau des élèves en face.
- Démonstration élève montre que c'est accessible pour tous, peut renforcer la confiance de tous les élèves

9.5 Annexe 5

Synthèse entretien enseignant avec classe de 6^e :

	Démonstration enseignant	Démonstration élève
Actions	<p>J'interpelle les élèves, attire leur attention et les invite à « s'asseoir, écouter, observer ».</p> <p>Réalisation globale du geste accompagné d'une description générale afin de donner une vision d'ensemble sur ce qui est attendu.</p> <p>Veille à rappeler les points de sécurités essentiels afin d'éviter le moindre accident. Il recherche également à donner une « image symbolique de l'action ».</p>	<p>Rappel des règles de sécurité afin d'éviter le danger dans la pratique.</p> <p>J'interroge la classe afin d'impliquer les élèves dans le cours.</p> <p>Je les questionne. J'organise les questions des élèves pour leurs permettre réfléchir sur les gestes « les plus adaptés » pour répondre au problème auxquels ils sont confrontés.</p>
Intentions / Préoccupations	<p>Permet de garder le contrôle de la classe, garder les élèves à vue et placer les élèves face à moi et proche de moi.</p> <p>Créer un temps de débat ou de discussion autour de la démonstration qui est basée sur les comportements observés chez les élèves au préalable.</p>	<p>Je cherche à développer des interactions avec les élèves.</p> <p>Je cherche à mettre en place un climat propice à la progression.</p> <p>Cherche à faire réussir l'élève afin de permettre aux autres de pouvoir reproduire les conduites les gestes adaptés.</p>
Focalisations / Attentes	<p>Se focalise sur les comportements des élèves en amont de la démonstration afin de s'attarder et orienter ses commentaires qui accompagnent sa démonstration.</p> <p>Se focalise sur la classe entière pour donner un geste global et les aspects sécuritaires incontournables.</p>	<p>Je me focalise sur l'engagement des élèves dans l'activité d'apprentissage.</p> <p>Dans les attitudes d'écoute, d'un point de vue moteur et attirer leurs attentions sur différents comportements observables quand ils sont placés en tant que</p>

	<p>Puis sur un petit groupe qui n'aurait pas été attentif à la démonstration ou aux informations verbales.</p> <p>Accorde une attention et une démonstration à un petit groupe qui présente des difficultés à réaliser correctement la tâche.</p>	<p>observateurs. Les élèves vont aussi pouvoir développer un rôle social en essayant de justifier des comportements adaptés.</p>
Interprétations	<p>La première démonstration en groupe classe a pour objectif de concerner tous les élèves et de les engager dans l'activité d'apprentissage.</p> <p>Une seconde pour des élèves plus e difficultés.</p> <p>Je n'attends pas que les élèves reproduisent ma démonstration mais qu'ils s'en inspirent pour réussir.</p>	<p>Développer un intérêt des élèves lors de la démonstration d'un camarade. Qu'il y trouve un intérêt et recherche par la suite à s'engager dans sa pratique afin de réussir à son tour.</p>
Émotions	<p>Volonté de bien faire afin de « donner une illustration du geste à réaliser »</p> <p>Grande satisfaction de voir les élèves réussir et essayer après la démonstration.</p>	<p>Je cherche le plaisir de la réussite. Permettre aux élèves de prendre du plaisir en golf.</p> <p>J'essaye également de développer une motivation chez les élèves en donnant des éléments pour qu'ils puissent mieux réussir.</p>
Apport de la démonstration	<p>Démonstration soit une source de motivation. Surtout si l'enseignant s'engage dans la même tâche que l'élève. Cela le concerne directement.</p>	<p>Permettre aux élèves de développer leur plaisir de réussir en leur donnant des moyens de réussir et en faisant réussir un de leurs camarades.</p>

Idées dans la conclusion :

- Partagés entre l'idée de faire notre étude en approfondissant pleinement la relation et les sentiments éprouvés pour peu d'élèves et avoir un nombre de données significatifs pour rendre l'étude signifiante ... Donc, « focus group ».
- Les démonstrations posent la question des limites de la créativité (recherché dans le CA3) avec une reproduction de ce que l'enseignant propose comme moyen de la réussite. Fermerait les yeux, la créativité et l'imagination de certains en donnant une forme de solution qu'ils pourraient interpréter comme unique chemin.
- La prestation motrice dépendra de la capacité de l'élève à reproduire le comportement observé et explicité mais aussi de sa motivation. (Motivé par le choix que l'enseignant fait de l'élève). Appuyés sur les travaux de (Ferrari,1996 ; Gould et Roberts, 1982 ; McCullagh, Weiss et Ross, 1989 ; McCullagh,1994, pour des revues sur la question).
- Les élèves sont en attente des facteurs déterminantes de la performance en parallèle de la démonstration pour avoir les moyens de réussir en appliquant ces facteurs à leurs propres pratiques. Cela donne une motivation interne en plus de la motivation externe induite par l'enseignant en faisant confiance a tous les élèves dans les capacités qu'ils ont a réussir.
- Permet une sélection par l'enseignant des informations pertinentes permettant de réussir.
- En fonction de l'âge, les perception / attentes et éléments marquants et significatifs lors de la démonstration ne seront sans doute pas les mêmes. Démontré par les travaux de Cadopi, Châtillon et Baldy (1995) sur une population entre 8 et 11 ans avec une population adulte pour l'acquisition d'une séquence dansée.

9.6 Annexe 6

Synthèse entretien élève groupe 1 Classe de 5^e :

	Démonstration enseignante	Démonstration élève
Actions	<p>« Elle explique bien car elle démontre toutes les étapes qu'il faut faire »</p> <p>« Explique un point précis et chaque cours quelque chose d'autre »</p> <p>« Démontre le geste les épaules vers la cible. »</p> <p>→ écoute ce que l'enseignant demande à ce cours (nouveau contenu)</p> <p>→ porte attention à toutes les étapes de réalisation du geste pour pouvoir comprendre comment réussir</p>	<p>« Suivre ses conseils pour réussir la démonstration »</p> <p>→ Écouter et appliquer ce que demande l'enseignant pour pouvoir réussir</p>
Intentions / Préoccupations	<p>« Les gestes qu'elle fait ».</p> <p>« Avec ses mains »</p> <p>« Comment s'orienter vers la cible »</p> <p>« comment elle va frapper dans la balle »</p> <p>« Comment faire pour savoir jouer au golf »</p> <p>→ Se préoccupe des différents points précis que demande l'enseignant (placement des mains, orientation vers la cible)</p> <p>→ Regarde si elle réussit son geste quand elle frappe dans la balle</p>	<p>« Comment elle fait Emma »</p> <p>comment se placer par rapport à la sécurité »</p> <p>« Fallait le dire avant de jouer »</p> <p>« Son geste quand elle frappait dans la balle »</p> <p>→ Se préoccupe de l'aspect générale de l'action avec un aspect sécuritaire avant de pouvoir jouer.</p> <p>→ Regarde le geste dans son ensemble pour pouvoir frapper dans la balle.</p>
Focalisations /	« Je m'attendais qu'elle y arrive »	« Il faut que ce soit lisse sur le

<p>Attentes</p>	<p>« on rigolait par ce qu'elle réussit mieux que M.V ça veut dire qu'elle joue mieux au golf que M.V ».</p> <p>→ Se centre sur la réussite de l'enseignante et compare avec la démonstration réalisée par l'autre enseignant.</p> <p>→ Généralise cette démonstration à un niveau global de performance de l'enseignante dans cette activité.</p>	<p>tapis »</p> <p>« J'ai regardé avec ses pieds pour qu'elle remettre le tapis »</p> <p>« Son geste et la direction de la balle »</p> <p>« Elle nous fait confiance quand elle nous choisit »</p> <p>« Elle a bien fait le geste donc elle a bien réussi »</p> <p>« Si elle n'y arrive pas c'est bien aussi car on ne fait pas mieux que elle »</p> <p>→ Se focalise sur la surface de frappe (tapis plat, avec ses pieds)</p> <p>→ Se focalise sur le geste dans son ensemble (sans forcément regarder les points sur lesquels l'enseignant a insisté et si c'est réussi ou non)</p>
<p>Interprétations</p>	<p>« Si elle réussit bien il faut faire comme elle »</p> <p>« Que tout le monde écoute et regarde pour réussir à jouer au golf »</p> <p>→ Se focalise sur la réussite de l'enseignante pour pouvoir faire comme elle.</p> <p>→ Que tout le monde écoute et regarde ce qu'elle demande pour réussir à jouer au golf.</p>	<p>« Je regardais comment elle plaçait ses jambes car je l'avais déjà vu jouer avant et ce n'était pas très bien »</p> <p>« Je trouvais qu'elle s'était appliquée et que là c'était plutôt bien »</p> <p>« Je m'attends à ce que le professeur donne des conseils à l'élève »</p> <p>« Si elle laisse faire ce serait n'importe quoi »</p> <p>« Tout n'est pas juste dans ce que l'on fait »</p>

		<p>→ Regarde si elle fait toujours les mêmes erreurs avec ses jambes.</p> <p>→ Attendent des conseils de la part des enseignants pour que ce ne soit pas n'importe quoi.</p>
Émotions	<p>« Ça me rassure car je pense être capable de faire ça »</p> <p>→ Rassure l'élève en lui présentant une performance ou action qui lui semble accessible</p>	<p>« Ça ne me dérange pas qu'elle a tiré à côté »</p> <p>« Ce n'est pas grave »</p> <p>« Elle a plusieurs chances pour réussir »</p> <p>« Elle fait confiance à tout le monde »</p> <p>« C'est bien »</p> <p>« On a rigolé, elle est comme nous elle n'y arrive pas »</p> <p>→ ressent de l'importance car l'enseignante fait confiance à tout le monde en choisissant au hasard</p> <p>→ Indifférence face à l'échec de sa camarade car elle aura plusieurs tentatives pour réussir.</p>
Apport de la démonstration	<p>« Permettre de mieux réussir »</p> <p>« faire comme elle et c'est mieux pour nous »</p> <p>« Un point précis » « un nouveau à chaque fois »</p> <p>« Ne pas faire n'importe quoi »</p> <p>« Nous permettre de mieux réussir »</p>	<p>Que celui qui démontre ai compris ce que l'enseignante demande</p> <p>Qu'elle fasse pareil</p> <p>Il y en a qui arrivent mieux et moins</p> <p>« bien s'ils sont fort ou pas »</p> <p>« Si la personne ne montre pas bien ça ne nous aide pas toujours à réussir »</p>

	<p>→ Démontrer pour eux permet de mieux réussir en reproduisant ce qui a été demandé (gestes précis)</p> <p>→ Doit servir à donner un moyen pour réussir précis. Puis un autre puis un autre a chaque nouvelle démonstration.</p>	<p>→ Reproduire ce que viens de faire l'enseignante ou appliquer ce qui est demandé</p> <p>→ si la réussite n'est pas présente lors de la démonstration, alors elle ne permet pas de réussir.</p> <p>→ La réussite dépend du niveau de chacun (élèves considérés comme plus ou moins fort)</p>
--	---	--

Pistes de réflexions à explorer :

- Forme de tolérance par rapport à l'erreur commise lors de la démonstration d'un de ses partenaires. Cette erreur peut être liée à la comparaison que l'élève fait avec un de ses pairs en se projetant à sa place, en se laissant plusieurs chances pour réussir et en tolérant de pouvoir échouer. Il y a malgré tout une attente de réussite plus ou moins importante selon le niveau que l'élève attribue à son camarade qui démontre. En d'autres termes, s'il estime que quelqu'un est fort, il aura plus de chances que réussir qu'une personne qu'il estime moins forte.
- Concernant l'enseignant, l'élève attend que la démonstration soit réussie. Néanmoins, si elle ne réussit pas, c'est moins bien mais ce n'est pas grave non plus. Si le geste est bien fait mais que le résultat de l'action n'est pas celui escompté, alors la démonstration permet moins bien de réussir selon l'élève.
- Les élèves se placent parfois comme des témoins de la réussite ou non des élèves choisis pour démontrer. Les éléments évoqués par l'enseignants sont destinés à la personne qui démontre (plus qu'à toute la classe), à l'inverse de la démonstration de l'enseignant qui précise des points sur lesquels il faut se centrer pour réussir destinés à tous les élèves.
- La démonstration réalisée est un moyen de renforcer la confiance que les élèves ont

dans leurs chances de réussite. En effet, si la démonstration demandée et réalisée par l'enseignante semble à la portée des élèves qui observent, alors c'est un moins de les rassurer. Dans ce sens, le choix d'une personne de la classe de manière aléatoire montre que l'enseignant considère l'ensemble des élèves capables de réussir, ce qui renforce à nouveau le sentiment de confiance. De plus, ce type de choix permet également aux élèves de se rendre compte que l'enseignant estime tout le monde capable de réussir la démonstration qui lui est confiée.

- Néanmoins, nous pourrions envisager le scénario inverse ou la démonstration semblerait trop éloignée des représentations que l'élève se fait de ses propres capacités. De fait, cela impacterait négativement la confiance qu'il pourrait avoir dans ses possibilités de réussir et par conséquent, devenir une forme d'anxiété, pouvant constituer un frein à sa réussite. Dans ce sens, nous pourrions imaginer que le choix systématique d'une personne que les élèves estiment "forte" dans cette activité, pourrait être synonyme de difficulté concernant l'atteinte de tous à ce qui est demandé. Les élèves pourraient se représenter l'action demandée comme ne pouvant être atteinte que par les personnes en réussite ou à l'aise dans l'activité. Ce serait alors une nouvelle source d'anxiété, réduisant alors les possibilités de réussites pour tous les élèves.

9.7 Annexe 7

Synthèse entretien élève Groupe 2 Classe de 6e :

	Démonstration enseignant	Démonstration élève
Actions	<p>Écoute comment faire pour tirer dans la balle</p> <p>Écoute des conseils pour pouvoir faire mieux après</p> <p>Comment se positionner, comment tirer pour mettre dans le trou</p> <p>Parle entre copines aussi</p>	<p>Regarde comment l'action est faite</p> <p>Et écoute les corrections pour pouvoir savoir quoi et comment faire pour pas faire les mêmes erreurs</p> <p>On parle entre copines, on rigole, on se pose des questions, des fois on parle du prof, de notre copine</p>
Intentions / Préoccupations	<p>Regarde pour voir ce qui est fait de bien ou pas bien pour ne pas refaire les mêmes erreurs</p> <p>La réussite ou non importe peu finalement, c'est la façon de faire</p> <p>J'aime le sport donc ce qui m'intéresse c'est ce qu'il fait niveau golf</p>	<p>Regarde si la copine réussie</p> <p>Généralement l'enseignant n'oblige personne, elle propose, donc ça veut dire que la personne qui y va elle sait déjà plutôt bien faire</p> <p>Ce qui préoccupe c'est s'ils réussissent ou pas car ça donne une indication sur la pertinence, l'utilité des consignes de l'enseignant</p>
Focalisations / Attentes	<p>L'enseignant doit faire des exercices pour faire progresser, et bien expliquer pour refaire la même chose</p> <p>Quand on le reproduit on doit faire la même chose normalement.</p>	<p>Attentes des corrections pour permettre de réussir l'action après</p> <p>On veut des corrections pour éviter les mêmes erreurs</p> <p>Regard plus sur sa copine et comment elle joue. On prête de l'attention à son camarade</p>

	<p>L'élève se dit comme c'est un prof de sport il va forcément la mettre, mais ce n'est pas grave qu'il ne le mette pas</p> <p>Ce qui compte c'est ce qu'il fait pour tirer. « Des fois ça rentre des fois ça rentre pas »</p>	
Interprétations	Bien se placer par rapport à la balle, parallèle au trou	Ça donne de la confiance si la copine a réussi, on peut tous réussir
Emotions	<p>De l'écoute, de l'attention</p> <p>Surtout on écoute ce qu'il dit</p> <p>Rassuré car ça à l'air plutôt facile quand l'enseignant le fait</p>	<p>Joie car sa copine peut le faire même si elle n'est pas toujours très attentive habituellement, si elle écoute les consignes ça peut le faire</p>
Apport de la démonstration	<p>C'est un modèle la démonstration de l'enseignant, une image</p> <p>Ça donne une image de ce qui est attendu, sinon on nous donne le club la balle, on ne sait pas trop comment faire alors là on nous montre</p>	<p>Moyen de mieux réussir car les élèves n'ont pas le même niveau, ils y arrivent plus ou moins mais l'enseignant par ses consignes leur permet de réussir</p> <p>On ne fera pas les mêmes erreurs</p> <p>Ça aide plus car le prof elle sait faire donc pas forcément d'intérêt. Alors que là le prof corrige donc on voit les choses à ne pas faire</p> <p>Les deux ça aide car on regarde le prof faire et on reproduit ce qu'elle fait</p>

En conclusion :

- L'enseignant est ici vu comme un modèle de l'action à réaliser. Considéré comme

expert, il apporte la solution, et le mouvement à réaliser (ATTENTES)

- Cependant réussite de l'enseignant importe peu, il s'agit surtout de la façon de faire qui est vue comme importante. (ATTENTES)
- L'enseignant est vu comme un expert qui doit permettre aux élèves de progresser car il sait comment ça marche. Si on écoute l'enseignant et qu'on reproduit ce qu'il fait ça doit fonctionner, sinon c'est que les consignes du prof ne sont pas bonnes. (ENGAGEMENT)
- Les élèves font preuve d'écoute et d'attention envers l'enseignant même s'il existe toujours des commentaires et bavardages entre amis afin de commenter ce que fait l'enseignant (UNITE ELEMENTAIRE)
- L'enseignant rassure car ça paraît facile quand il le fait (UNITE ELEMENTAIRE)
- Quand c'est un élève qui le fait, on regarde comment il fait et on écoute ce que dit l'enseignant pour ne pas reproduire les mêmes erreurs. C'est à dire que là les élèves ne veulent pas reproduire ce qui est bien fait, mais dans leur esprit la démonstration de l'élève permet de voir les erreurs à ne pas faire. (ENGAGEMENT)
- Quand un élève fait on regarde quand même s'il réussit ou pas, car pour les élèves la réussite dépend de la pertinence des conseils et régulation de l'enseignant, si c'est pas réussi, on se dit que les conseils ne sont pas bons (REPRESENTAMEN)
- On s'attend vraiment à ce que l'enseignant corrige lors de la démonstration de l'élève. On attend beaucoup de lui pour pouvoir progresser (ENGAGEMENT/ATTENTES)
- Si le camarade réussit ça donne de la confiance car on connaît son camarade et son comportement, on se dit que si lui, qui n'est pas toujours attentif aux consignes réussies, je peux moi aussi réussir (REFERENTIEL/UNITE ELEMENTAIRE)
- La démonstration de l'élève est un moyen de réussir car les élèves n'ont pas le même

niveau et si il réussit ça donne beaucoup de confiance, alors que l'enseignant lui on s'attend à ce qu'il réussisse (INTERPRETANT)

4e de couverture

5 Mots clés : Démonstration / Apprentissage par observation / Expériences de l'élève / Signe hexadique / EPS

Résumé :

Dans le but de déterminer l'impact des démonstrations de l'enseignant ou des élèves sur l'expérience de ces derniers, cette étude questionne ce que recherche un enseignant lors des démonstrations, et que vivent les élèves, et les apports sur leurs expériences d'élève au regard du signe hexadique du cours d'action. Cette recherche prend à la fois en compte le point de vue des enseignants, et celui des élèves, pour tenter de mieux comprendre les différentes attentes de chacun lors des démonstrations, et les apports qu'elles engendrent.

Summary:

In order to determine the impact of teacher or student demonstrations on the students' experience, this study questions what a teacher looks for in demonstrations, and what students experience, and the contributions to their experiences as students in relation to the hexadic sign of the course of action. This research takes into account both the teachers' and the students' point of view, in order to try to better understand the different expectations of each during the demonstrations, and the contributions that they generate.