“ Les bénéfices des interactions entre élèves dans les groupes d’apprentissage en EPS ”: étude de cas en collège, avec une classe de 4ème

Aloïs Charrier, Erwan Leroux

▶ **To cite this version:**

Aloïs Charrier, Erwan Leroux. “ Les bénéfices des interactions entre élèves dans les groupes d’apprentissage en EPS ”: étude de cas en collège, avec une classe de 4ème. Education. 2022. dumas-04050112

HAL Id: dumas-04050112

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04050112

Submitted on 29 Mar 2023

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

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

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

Nantes Université

« Les bénéfices des interactions entre élèves dans les groupes d'apprentissage en EPS »

Étude de cas en collège, avec une classe de 4ème

Mémoire de recherche

Master 2 - Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

- spécialité EPS -

Présenté par :

Charrier Aloïs

Leroux Erwan

Sous la direction de :

M. Huet Benoît

Membres de la commission :

M. Huet Benoît

M. Gadé Jean

Année universitaire 2022-2023

Remerciements…

À **M. Benoît HUET**, directeur de notre mémoire, pour son accompagnement et ses conseils tout au long de notre mémoire, et pour sa disponibilité et sa réactivité lorsque nous le sollicitions.

À **Mme Sophie Aoustin**, notre tutrice établissement sur l'année 2021-2022, pour nous avoir permis de réaliser notre étude au sein de ses cours, et pour son engagement et son aide durant cette année.

Aux **quatre élèves, Gabin, Mustafa, Émilie et Adèle**, pour avoir volontairement accepté de participer à notre étude.

Aux **parents d'élèves,** pour avoir accepté que nous menions cette étude auprès de leurs enfants.

À **la direction du collège Paul Gauguin**, à Cordemais, pour nous avoir accueilli.

Sommaire :

1. Introduction **4**

2. Revue de littérature **6**

2.1. Les interactions d'apprentissage 6

2.1.1. Les interactions au sein des groupes de travail 8

2.1.2. Dyade symétrique / dissymétrique 10

2.1.3. Groupe coopératif 12

2.2. Les leviers pour le développement des interactions d'apprentissage 13

3. Cadre théorique et objet d'étude **15**

4. Méthode **16**

4.1. Participants et dispositif mis en place pour notre étude 16

4.2. Recueil de données 18

4.3. Analyse des données 19

5. Résultats **21**

5.1. Les bénéfices scolaires 22

5.1.1. Partage de connaissances afin de répondre aux attentes de l'enseignant 22

5.1.2. Partage et co-construction de connaissances dans la situation 24

5.1.3. Autonomie dans les apprentissages 27

5.2. Les bénéfices sociaux 28

5.2.1. Effets des interactions de groupe sur l'estime de soi des élèves 29

5.2.2. Développement des compétences pro-sociales au service du fonctionnement du groupe 31

6. Discussion **34**

6.1. Les bénéfices scolaires issus des interactions au sein des groupes d'apprentissage 34

6.2. Les bénéfices sociaux issus des interactions au sein des groupes d'apprentissage 38

6.3. Les limites 41

7. Conclusion et perspectives **41**

8. Bibliographie **43**

9. Annexes **47**

1. Introduction

Sur le plan institutionnel, ce n'est qu'à partir des années 2000 que le développement des compétences sociales devient une préoccupation sur la scène éducative européenne. En effet, ce n'est qu'à la révision du « Cadre européen des compétences clé » en 2018, que les compétences sociales et personnelles apparaissent, au côté des compétences langagières, numériques ou encore citoyennes. Selon le Parlement européen (2006) « la compétence sociale renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles, ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif. ». Desbiens, Royer, Bertrand et Fortin (2000) ajoutent que les compétences sociales sont une variable de poids dans l'intégration scolaire et sociale de chaque individu, de chaque citoyen. En effet, les compétences sociales développées par un individu lui permettent d'interagir avec ses pairs et avec son environnement, et par ce biais facilitent son intégration sociale et son épanouissement personnel et professionnel.

Les programmes de l'Éducation Nationale de 2002, se situant dans la continuité de la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989, mettent l'accent sur la construction sociale des connaissances, et donc sur l'importance des interactions dans les apprentissages. En effet, à partir de cette période, la notion d'interaction est évoquée comme finalité « savoir interagir » mais également comme moyen permettant la construction de compétences ou de savoirs : « interagir pour construire un savoir » (Cuisinier et al, 2007). De plus, les interactions participent à la maîtrise du langage et de la langue française, dimension clé des programmes.

Epinoux et Lafont (2014), en s'appuyant sur les travaux de Caldarella et Merell (1997), répartissent les compétences sociales scolaires en quatre catégories, : « établir de bonnes relations avec autrui pour… » (politesse, respect, communication) ; « avoir un comportement responsable » (respect des règles, avoir un comportement favorable à la santé et à la sécurité, mesurer les conséquences de ses actes et de ses paroles) ; « s'affirmer et s'ouvrir à la différence » (comprendre l'importance du respect mutuel, chercher à résoudre le conflit, prendre la parole pour exprimer son avis dans ou devant un groupe) ; et enfin « collaborer, travailler en équipe » (s'organiser pour réaliser une tâche, se dépasser pour le groupe, s'entraider, s'écouter).

Cette volonté de développer les compétences sociales dans le cadre scolaire s'observe également dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013) , selon lequel chaque enseignant doit être capable d'« organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Ainsi la dimension collective des apprentissages est ici mise en évidence.

Cependant, bien que les compétences sociales aient été décrétées comme faisant partie des compétences clé à enseigner dans le cadre scolaire, les programmes d'Éducation Physique et Sportive (EPS) du ministère de l'Éducation Nationale de 2008 et 2010, sont les premiers à y faire référence de façon explicite. De plus, si l'EPS est la discipline d'enseignement dans laquelle le développement des compétences sociales des élèves est le plus favorisé, ce n'est pas uniquement dû à ses programmes, mais également au fait qu'elle incarne un support privilégié pour le développement de ces compétences. En effet, les cours d'EPS sont composés de situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves sont régulièrement amenés à s'exprimer et à interagir avec leurs camarades, mais aussi à apprendre avec et à l'aide de ces derniers. C'est pourquoi tout enseignant d'EPS se doit de mettre en place des situations d'apprentissage favorisant les interactions entre élèves, leur permettant ainsi de développer des compétences disciplinaires et transversales, telles que les compétences sociales.

Enfin, si les interactions dans le cadre scolaire apportent des bénéfices sociaux, comme expliqué précédemment, elles contribuent également à favoriser les apprentissages scolaires comme l'affirment Cuisinier et al. (2002) : "les interactions constituent, selon les enseignants interrogés, des contextes favorables aux apprentissages scolaires. » (p. 61). En effet, si les programmes récents insistent sur l'importance des interactions dans les processus d'apprentissage des élèves, ce n'est pas uniquement afin de développer les compétences sociales, mais aussi car ces dernières peuvent être un moyen de faciliter les apprentissages scolaires.

2. Revue de littérature

2.1. Les interactions d'apprentissage

Étymologiquement, le terme « interaction » est issu du rapprochement entre deux mots « inter » et « action ». Cela sous-entend l'idée d'une action mutuelle, réciproque, de deux personnes ou de deux phénomènes, et suppose qu'une relation est établie entre eux.

Dans le domaine de la psychologie, une interaction est définie par *Le grand dictionnaire de la psychologie* (2002) comme "l'ensemble des influences réciproques résultant de l'activité ou de la simple coexistence des divers membres d'un groupe social ou non". Jacques Cosnier, cité par Olry-Louis et Chabrol (2012) ajoute que « l'interaction, ce sont d'abord les processus d'influence mutuelle qu'exercent les uns sur les autres les participants à l'échange », et qu'elles représentent également « le lieu où s'exerce ce jeu d'action et de réaction […] c'est-à-dire l'ensemble des événements qui composent un échange ». Ainsi, les interactions se caractérisent comme une suite d'actions, qui sont interdépendantes, et qui s'influencent mutuellement entre elles (Baker, 2010).

Nous distinguerons les interactions communicatives et les interactions sociales, sur lesquelles nous nous sommes centrés dans notre mémoire. Tout d'abord, les interactions communicatives se distinguent des interactions uniquement verbales, au sens où elles se déclinent aussi sur des versants non spécifiquement langagiers puisqu'elles impliquent des manifestations corporelles ou artefactuelles. Chabrol et Olry-Louis (2007, p.7) nous disent que l'interaction communicative est « multimodale, englobant le niveau discursif, proprement langagier, et le niveau communicationnel de l'échange, qui a trait à l'ensemble des moyens mis en oeuvre pour affecter le processus de communication ».

Ensuite, la notion d'interaction sociale est définie par *Le grand dictionnaire de la psychologie* (2002) comme étant une « relation interpersonnelle entre deux individus au moins pour laquelle les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre ». Cette notion renvoie à la notion d'influence sociale, elle aussi définie par *Le grand dictionnaire de la psychologie (2002)* comme l' « ensemble des phénomènes qui concernent les processus par lesquels les individus et les groupes façonnent, maintiennent, diffusent et modifient leurs modes de pensée et d'action lors d'interactions sociales. ». Cependant, Marc et Picard (2002)

précisent que « si l'on peut parler d'influence entre deux sujets quand les comportements, les cognitions ou les affects de l'un sont modifiés du fait de la présence ou de l'action de l'autre, elle n'implique pas la « réciprocité » ; or, ce n'est que lorsque l'influence est « réciproque » qu'on se trouve dans une situation d'interaction ». Par conséquent, l'interaction sociale revient à une situation d'influence dans laquelle il y a une réciprocité entre les deux acteurs.

Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale du 14 février 2002 nous dit que « L'élève doit apprendre à s'appuyer sur des échanges pour structurer une connaissance incertaine, sortir d'une incompréhension, prendre conscience d'une erreur et la corriger. L'élargissement de l'échange à quelques élèves peut-être profitable, à condition toutefois de ne jamais perdre de vue que l'essentiel est de permettre à chaque élève de structurer ses représentations et de rectifier les manières de formuler. ». Pour cela, il est nécessaire de développer chez les élèves les compétences sociales caractérisées par Épinoux et Lafont (2014, p. 38) comme des « outils contemporains de réussite personnelle et professionnelle ». La notion de compétence sociale, arrivée dans les programmes de l'Éducation Nationale en 2002, est définie par Cloutier (1996) et Scheier et al. (2000), cité dans Gendron et al. (2005, p. 222), comme un ensemble d'habiletés que les adolescents possèdent à différents niveaux : l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la cognition sociale et la résolution de problèmes interpersonnels. Cette notion comprend également d'autres compétences qui s'apprennent comme le respect, l'écoute, l'entraide, ou encore l'autonomie collective. Ces compétences, peu prises en compte dans les programmes de l'Éducation nationale de par leurs composants quelque peu abstraits aux côtés des savoirs « cartésiens », sont cependant liées à d'autres compétences dites « scolaires » nécessaires à la mise en place de l'apprentissage coopératif.

Enfin, nous arrivons au cœur de notre sujet, c'est-à-dire le rôle des interactions sociales dans le cadre de l'apprentissage coopératif. Afin de définir ces concepts, nous nous appuierons sur l'ouvrage de Reverdy (2016) dans lequel elle cite Olry-Louis, Slavin, ou encore Connac. Tout d'abord, selon Olry-Louis (p. 1) l'apprentissage coopératif correspond à « la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confronté à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins ». Slavin (p. 2) ajoute que « l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe ». Ce type d'apprentissage est mis en place via une pédagogie coopérative définie par Connac (p. 2) comme « une forme

d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes. Elle favorise les interrelations entre les enfants et les interactions avec leur milieu ». Ainsi, l'apprentissage coopératif est défini comme un type d'apprentissage réalisé en petit groupe, basé sur la réciprocité des interactions entre les différents acteurs qui doivent unir leurs savoirs et leurs savoir-faire, afin d'atteindre leur objectif commun. En d'autres termes, la mise en place de situations d'apprentissage coopératif implique de développer les habiletés coopératives des élèves, en orientant leurs interactions sociales via des régulations précisant les rôles de chacun, et mettant l'accent sur la métacognition. Pour la mise en place de ce type d'apprentissage collectif, Dyson et Casey (2012) posent quatre critères essentiels à respecter : un but commun ; une interdépendance des actions ; des interactions en face-à-face ; des membres du groupe incités à s'entraider et à s'encourager. Différentes études comme celle de Lafont, Proeres et Vallet (2007) en basketball montrent les effets positifs de ce type d'apprentissage sur les performances scolaires, mais également sur le développement de compétences sociales.

Enfin, Jourand (2016) a mis en évidence trois formes typiques d'interaction entre les élèves : la co-construction, la confrontation et la délégation. La co-construction se caractérise par une forme d'activité au cours de laquelle les unités élémentaires du cours d'action des élèves convergent, c'est-à-dire une forme d'activité où les élèves s'accordent sur les modalités à mettre en œuvre pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. La confrontation caractérise elle une forme d'activité au cours de laquelle les élèves ne s'accordent pas sur les modalités à suivre pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Dans ce cas, les unités élémentaires du cours d'action des élèves sont divergentes. Pour finir, les interactions de délégation caractérisent une forme d'activité dans laquelle les engagements des élèves sont convergents, mais pas les unités élémentaires des cours d'action, c'est-à-dire que l'un des acteurs est relativement passif et n'aide pas à l'atteinte de l'objectif commun.

2.1.1. Les interactions au sein des groupes de travail

Les interactions incarnent des moyens privilégiés d'apprentissage dans le cadre des groupes de travail. C'est le pédagogue et psychologue Vygotski, en développant une conception socioconstructiviste des apprentissages suite à ses travaux (1934/1985), qui est le premier à souligner l'importance des interactions et de la relation d'aide dans les apprentissages. C'est

d'ailleurs en s'appuyant sur ces travaux que Buchs, Lehraus et Butera (2006) affirment que « les échanges d'informations et de ressources favorisent l'apprentissage. Se préparer à transmettre des informations et à les enseigner est un moyen efficace d'organiser, d'élaborer les informations et de les retenir ». En d'autres termes, afin de transmettre certaines informations dans le cadre de travaux entre pairs, les élèves sont amenés à effectuer une réorganisation cognitive, ce qui facilite l'intégration personnelle de ces mêmes informations. Ainsi dans ce cas, les explications ont autant, si ce n'est davantage, d'influence pour celui qui les donne que pour celui qui les reçoit.

Doise et Mugny dans leurs différents travaux (1981 et 1997) ont montré l'importance du conflit socio-cognitif (CSC) dans la construction d'habiletés cognitives, à l'intérieur de dyades symétriques et dissymétriques. Le concept de CSC est défini par Doise et Mugny comme « la confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l'interaction sociale » (1997, citée par Lafont, 2010, p. 16), mettant en évidence l'influence positive des interactions sociales sur l'apprentissage.

Selon Berzin et Coll (2010, p. 33), le CSC peut être considéré comme une « spirale ascendante » intriquant les interactions et le développement cognitif de l'individu, « Les interactions permettent d'accéder à un niveau de développement supérieur, lequel permet à son tour d'accéder à un niveau d'interactions plus élaboré, et ainsi de suite. » (Berzin et Coll, 2010, p. 33).

Lors d'une situation d'apprentissage en groupe, les élèves sont amenés à interagir entre eux. Dans leurs travaux, Huet et Saury (2001) distinguent, chez les élèves, cinq types de préoccupations orientées vers l'activité des autres. : a) Interactions d'offres et de demandes d'aide non suivies des effets attendus, b) Interactions visant un partage d'interprétations et/ou la co-élaboration de solutions, c) Interactions de tutelle spontanée, d) Interactions de confrontation contradictoire d'expériences et e) Interactions de délégation. Ces interactions peuvent être de natures différentes, elles peuvent être structurées par la demande de l'enseignant dans la tâche ou bien spontanées sans prescriptions préalables de l'enseignant. Dans le cas des interactions spontanées, des formes typiques se créent entre les élèves, tels que la tutelle dans laquelle un élève se place comme expert et aide un élève novice, la co-élaboration, dans laquelle les élèves s'accordent sur les modalités à mettre en oeuvre pour résoudre le problème posé, ou encore l'émergence d'un Conflit Socio Cognitif (CSC) comme énoncé plus haut.

L'étude menée par Huet et Saury (2011) a permis de mettre en évidence le rôle des interactions : a) Les apprentissages réalisés par les individus étaient souvent facilités par leurs interactions avec autrui. b) Les significations construites au cours de ces apprentissages étaient le résultat de processus collectifs. c) Des outils intervenaient comme médiateurs de l'apprentissage et d) les systèmes sociaux en tant qu'entités organiques pouvaient faciliter l'engagement des individus dans l'apprentissage. L'étude de Cuisinier et al (2007) a également permis d'affirmer que la grande majorité des enseignants interviewés durant cette étude associent les interactions aux bénéfices métacognitifs et métacommunicationnels. Enfin, d'autres études comme celle de Schachar et Fischer (2004) et Rojas-Drummond et Coll (1998) ont chacune prouvée l'impact positif des interactions entre pairs sur la motivation des élèves initialement peu ou moyennement motivés, et que dans 60% des cas, les enfants placés en contexte de tutorat ont estimé avoir appris l'un de l'autre.

2.1.2. Dyade symétrique / dissymétrique

Les travaux de Vygotski sur le modèle de la transmission sociale (1934/1985) ont permis de rendre compte de l'impact positif que peut avoir le travail entre pairs. En effet, dans ses travaux, Vygotski émet l'idée qu'une situation d'apprentissage tuteur-novice, dans lequel la transmission de savoirs est assurée par le tuteur, c'est-à-dire un adulte ou un élève désigné comme plus compétent, peut permettre au novice d'accéder à de nouvelles connaissances et progressivement à son autonomie. À la condition que ces nouvelles connaissances soient accessibles au novice, c'est-à-dire située dans sa zone proximale de développement (ZPD). Nous définirons ce concept de zone proximale de développement comme la différence entre ce que l'enfant en apprentissage peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un enfant plus avancé. En d'autres termes, la ZPD correspond à la zone se situant entre la zone d'autonomie et la zone de rupture de l'élève novice.

Le dispositif de travail en dyade ou tutorat « apparaît aujourd'hui au centre des divers dispositifs développés dans le cadre de la lutte contre les inégalités de réussite scolaire » (Bensalah et Berzin, 2009, p.1). En effet, cette forme de groupement permet, en plus de réunir et de faire travailler conjointement des sujets de niveaux scolaires différents, « d'instaurer des habitudes d'activités autonomes dans différents domaines » ou encore de « créer un esprit de classe favorable à la construction de la citoyenneté » (Instructions officielles, 2002).

Nous distinguerons ici deux types d'apprentissage dyadique. Sous forme de dyade symétrique, c'est-à-dire réunissant deux individus de même âge, niveau scolaire, ou niveau de compétences dans une situation donnée, ou alors sous forme de dyade dissymétrique, regroupant deux individus dont le niveau peut varier d'un à plusieurs aspects. De nombreuses études comme celle menée par Darnis et Lafont (2008), s'intéressant aux effets de la dissymétrie des compétences sur les apprentissages en EPS, ont permis de démontrer la supériorité d'un travail en dyades légèrement dissymétriques par rapport à un travail en dyade symétrique pour une tâche motrice collective. De plus, ces travaux ont montré qu'une interaction verbale, même de courte durée, est favorable au progrès du sujet le plus faible en interaction avec un partenaire plus compétent que lui. De plus, les dyades symétriques sont moins porteuses de progrès du fait que la symétrie des compétences entraîne davantage d'interactions conflictuelles.

Dans le cadre d'un travail en dyade, trois mécanismes d'acquisition de connaissances peuvent émerger en fonction des caractéristiques des membres qui la composent. La co-construction imposant une « symétrie des compétences et des relations, ainsi qu'un but partagé » (Bensalah et Berzin, 2009, p.2). L'imitation se caractérisant par « l'usage intentionnel de l'action d'autrui comme point de départ et/ou comme guide de l'activité orientée vers un but » (Bensalah et Berzin, 2009, p.2). Et enfin la tutelle, dans laquelle « le modèle est conscient de son rôle et peut présenter des variations importantes dans ses conduites adressées au novice » (Bensalah et Berzin, 2009, p.2). C'est ce dernier dispositif qui est considéré comme le mécanisme d'apprentissage le plus efficace chez l'enfant, en comparaison à une situation de co-opération ou de travail avec un modèle de compétences similaires. Enfin, des travaux portant sur ce type de dispositif comme ceux de Bensalah et Berzin (2009) ont permis de souligner les nombreux bénéfices scolaires et sociaux que ce type de groupement permet, autant pour le tutoré que pour le tuteur. Tout d'abord, pour le tutoré, le fait de travailler entre pairs entraîne davantage de renforcements positifs (questionnement, aide à faire découvrir l'erreur) que de renforcement négatif (correction). Ensuite, « la proximité cognitive entre tuteur et tutoré est susceptible d'améliorer la qualité de l'aide et du soutien apportés par les tuteurs », et ainsi « l'aide des tuteurs apporterait donc réflexion, information, auto-évaluation, et dédramatisation de l'erreur » (Bensalah et Berzin, 2009). Du point de vue du tuteur, le dispositif tutoriel permettrait d'accroître la maturité de ce dernier, ainsi que son autonomie, son sens des responsa-

bilités, son empathie, mais également de développer ses habiletés sociales (Foot et al, 1990). Cohen et al (1982) émettent aussi une possible augmentation de l'estime de soi et une compréhension plus approfondie de la tâche. Pour conclure, le travail dyadique sous forme de tutorat peut être bénéfique aussi bien sur le plan de la maîtrise cognitive du savoir et du savoir-faire, que sur le plan de l'intégration scolaire.

2.1.3. Groupe coopératif

Les groupes coopératifs correspondent à des groupes de travail regroupant trois à cinq individus qui, faisant face à une tâche commune, partagent leurs richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives (Connac, 2009), en vue de répondre à un problème qui leur est posé. Toutefois, dans le cadre scolaire, les élèves ne sont pas maîtres de leur appartenance à un groupe et subissent les choix opérés par l'enseignant. Ils se retrouvent donc avec des élèves avec qui ils entretiennent une relation amicale ou non. Lors d'une situation d'apprentissage, les élèves sont amenés à échanger des connaissances sous la forme de coopération pour le bon fonctionnement du groupe. Nous retrouvons trois formes typiques d'articulation de ces connaissances selon l'étude de De Keukelaere et al (2008) portant sur le travail d'un groupe d'élèves lors d'une séance de volley-ball en EPS" : a) L'évolution d'un non partage à un partage partiel de connaissances entre les élèves ; b) La tutelle spontanée d'un élève par un autre élève, lorsqu'un élève expert prend le rôle de tuteur afin de transmettre des connaissances à un élève novice ; c) La construction collective de connaissance issue d'expériences interactionnelles au sein d'un groupe de travail, ou avec l'enseignant. Dans un groupe, chaque élève observe et construit un jugement sur les compétences de ses partenaires, afin de se situer et d'identifier les bons référents. Ce « modèle des partenaires » (Saury et Huet, 2011) permet aux élèves de s'appuyer sur les élèves jugés « référents » comme des ressources potentielles pour répondre à leurs préoccupations d'apprentissage. En effet, comme le montre l'étude de Saury et Huet (2011, p. 104), lorsque les élèves sont placés en groupe coopératif, ils, par l'observation et l'attribution de rôles sociaux, sont amenés à reconnaître et à identifier explicitement les élèves "compétents". Cette reconnaissance permet à chaque élève d'observer l'élève jugé compétent, en vue de s'en inspirer et de progresser dans la tâche.

Cette façon d'apprendre doit être prise en compte par les enseignants d'EPS pour concevoir des situations d'apprentissage incitant les élèves à interagir de manière spontanée et à bénéficier des ressources que l'activité collective commune fait émerger. Ainsi, l'enseignant ne doit pas se contenter de prescrire des rôles sociaux, mais doit adopter une démarche non-prescriptive en laissant une autonomie aux élèves, ces situations doivent permettre de créer des espaces d'actions encouragées (Durand, 2008) permettant de développer des formes subtiles d'activités coopératives dans le cadre d'apprentissage collectifs et donc de développer des interactions spontanées (Huet et Saury, 2011).

2.2. Les leviers pour le développement des interactions d'apprentissage

La coopération entre les élèves à l'intérieur des situations d'apprentissage en EPS dépend du matériel et des conditions spatio-temporelles. Les interventions de l'enseignant constituent également un facteur participant au développement de la coopération entre élèves. En effet, l'enseignant joue un rôle direct auprès des élèves dans leur intention de coopération. "Ses propres interventions sont susceptibles d'influencer directement la coopération entre les élèves et les jugements de confiance mutuelle qu'ils construisent" (Saury et al, 2013, p. 132). Cette partie abordera les conditions, l'organisation et les choix d'intervention qu'un enseignant doit opérer et mettre en place pour permettre le développement des interactions coopératives entre élèves.

Pour favoriser les interactions coopératives, l'enseignant doit proposer des dispositifs d'apprentissage favorisant les échanges entre les élèves. De nombreux enseignants utilisent les rôles sociaux (coachs, observateurs…) pour inciter les élèves à interagir entre eux. En vue de favoriser les interactions coopératives, l'enseignant doit s'appuyer sur plusieurs conditions (Huet et Saury, 2011) : l'organisation spatiale des ateliers, la nature des « problèmes d'apprentissage » posés, la stabilité des groupes tout au long du cycle, l'hétérogénéité des membres du groupe, la définition d'un objectif d'équipe et l'interdépendance des élèves pour l'atteindre. De nombreuses études ont montré que la présence d'amitié ou de relation saine au sein d'un groupe favorise l'émergence d'interactions coopératives. (Bensalah et Berzin, 2009). La recension d'études réalisée par Saury, J., Huet, B., Rossard, C., & Sève, C. (2010) en escalade, a montré qu'un élève dans le rôle de grimpeur s'engageait plus facilement dans l'activité et montrait davantage de signes d'interactions coopératives, lorsqu'il avait confiance en son par-

tenaire et que celui-ci montrait des compétences fiables pour assurer. À l'inverse, cet élève n'était pas favorable à une coopération avec un pair lorsqu'il remarquait que l'élève n'était pas compétent pour l'assurer. Enfin, pour favoriser l'émergence d'interactions entre les élèves, l'enseignant doit prescrire dans son dispositif des temps de retours et débats amenant les élèves occupant les rôles d'observateurs ou de coach, à verbaliser ce qu'ils ont observé auprès de leurs partenaires.

Pour développer les interactions coopératives dans un dispositif d'apprentissage, l'utilisation du matériel peut également être vue comme une ressource. En effet, le matériel peut être utilisé par les élèves comme une ressource permettant de développer une coopération entre ces derniers. Les enseignants utilisent souvent des fiches d'observation pour permettre aux élèves d'interagir entre eux et pour orienter ces échanges vers les apprentissages. La recension d'études réalisée dans l'ouvrage de Saury et al (2013), a montré que l'utilisation d'une fiche d'observation permet aux élèves de s'engager de manière stable sur toute la durée de leur activité, du fait que cette fiche est vue par les élèves comme une attente de l'enseignant, sur laquelle il s'appuiera pour les évaluer. Ainsi, les élèves interagissent de manière coopérative sous différentes formes : des interactions visant à établir ou à maintenir des significations communes concernant l'activité collective ; des interactions concernant la mise en œuvre d'une entraide visant à favoriser les performances des autres élèves du groupe. Et enfin, des interactions concernant la surveillance de l'activité des observateurs par les joueurs.

Pour rendre le travail de groupe efficace et pour développer les interactions coopératives entre les élèves en EPS, l'enseignant doit faire des choix vis-à-vis de l'utilisation de l'espace, et cela, en s'adaptant à l'activité physique sportive et artistique (APSA) pratiquée. De plus, la constitution des groupes est un paramètre important à prendre en compte. De nombreuses études ont montré que la constitution de groupes hétérogènes était favorable à la coopération, et que l'écart de compétence constituait un catalyseur d'interactions. Cependant, il ne suffit pas de placer les élèves en groupes pour qu'ils coopèrent, les interventions de l'enseignant constituent un facteur permanent qui impacte la qualité des interactions coopératives entre les élèves. Ces interventions doivent notamment permettre d'aiguiller les réflexions coopératives des élèves, en orientant leur activité, sans prendre trop de place dans le fonctionnement du groupe. « Mes interventions dans les groupes, guidées par le souci de recentrer le travail, de rappeler les consignes avaient eu pour effet au contraire de retarder les élèves, d'in-

terrompre une réflexion. » (Cauterman, 1997, p. 68). Ainsi l'enseignant doit, par ses interventions, favoriser l'émergence des interactions coopératives, et ainsi faciliter l'activité individuelle et / ou collective des élèves.

3. Cadre théorique et objet d'étude

Notre étude a été menée dans le cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006 ; Saury et al, 2013) afin d'analyser et de comprendre l'activité des élèves dans une situation d'apprentissage en EPS. Ce cadre théorique du cours d'action suit une approche dite « holistique », « située » et « incarnée » de l'activité humaine (paradigme de l'enaction, Varela, 1989) et se fonde sur trois présupposés de l'activité humaine. Premièrement, l'activité humaine est « cognitive », elle mobilise des « savoirs » et des connaissances issues de l'expérience passée. Cela s'illustre dans notre étude par le biais des interactions entre les élèves, par lesquelles ils sont amenés à échanger des conseils et savoirs ou à mobiliser des souvenirs tirés d'expériences antérieures. Deuxièmement, l'activité humaine est « individuelle-sociale », c'est-à-dire en « relation constitutive avec autrui » et indissociable des interactions. Dans notre étude, cela prend aussi forme au sein des interactions entre élèves favorisées par l'interdépendance positive entre eux. En effet, la mise en place de club, entraînant l'interdépendance de deux équipes, constituées de deux élèves chacune, incite fortement les élèves à s'engager dans des relations d'entraide. Enfin troisièmement, l'activité humaine est « vécue », autrement dit toute action donne une expérience pour l'élève. Cette expérience renvoie à la notion de conscience pré-réflexive (Theureau, 2006) exprimant la capacité d'un acteur à décrire ce qu'il vit dans la situation. Ce présupposé a lui aussi été observé lors des entretiens d'auto-confrontation durant lesquels les élèves ont été amenés à verbaliser sur leurs intentions et actions durant les situations d'apprentissage.

Notre étude vise, dans un premier temps, à mieux comprendre les raisons qui incitent les élèves à interagir, et dans un deuxième temps, à souligner les bénéfices et avantages que les élèves peuvent tirer de ces interactions entre pairs.

Durant notre étude, l'analyse des cours d'action des élèves d'une classe de 4ème, durant une séquence de volley-ball, a permis de mieux comprendre les dessous des relations et interactions d'un groupe de 4 élèves, engagés dans une situation d'interdépendance. Afin de réaliser cette analyse, nous nous sommes appuyés sur les différentes composantes du signe

hexadique. Ces catégories nous ont permis d'orienter notre questionnement durant les entretiens d'auto-confrontation.

Notre analyse s'appuie sur deux objets théoriques du cadre du programme de recherche du cours d'action : (a) le « cours d'action », et (b) « l'articulation collective des cours d'action » (Theureau, 2004, 2006). L'objet théorique du « cours d'action » permet de reconstruire l'expérience vécue par l'élève, en prenant compte des contraintes et effets extrinsèques comme l'environnement et les interactions avec ses pairs. Il correspond à la partie de l'activité qui est « montrable, racontable et commentable » pour un acteur (Theureau, 2006, p. 46). Quant à l'objet théorique de « l'articulation collective des cours d'action », il permet d'analyser la construction de l'activité collective. En effet, en analysant les « cours d'action » de chaque élève, sur un même moment, cet objet théorique permet de réunir les « cours d'action » de ces derniers, et de produire une analyse prenant en compte l'articulation collective des cours d'action. Dans notre étude, le recours à ces deux objets théoriques avait pour objectif d'analyser les différentes formes typiques d'interactions spontanées qui se développent entre les élèves et d'observer les bénéfices qui en découlent, en termes d'apprentissages tant scolaires que sociaux.

4. Méthode

4.1. Participants et dispositif mis en place pour notre étude

Notre étude a été menée en collaboration avec une classe de 4ème (élèves âgés de treize à quatorze ans) dans l'APSA volley-ball. Après avoir expliqué notre étude à l'ensemble des élèves de la classe, nous avons retenu quatre élèves parmi ceux qui souhaitaient y participer. Après leur avoir donné les formulaires de demande d'autorisation parentale et les demandes de consentement éclairé, nous les avons donc intégrés dans le même "club", comprenant deux équipes. Les prénoms de tous les élèves ont été remplacés pour préserver leur anonymat : Martin et Gildas (dyade 1), et Aïcha et Élia (dyade 2).

Le recueil des données s'est déroulé sur trois leçons (leçons cinq, six et sept de la séquence), précédées d'une leçon (leçon 4) durant laquelle nous avons préalablement engagé les élèves dans le dispositif d'apprentissage que nous avions créé, afin que ces derniers comprennent son fonctionnement et se familiarisent avec ce dispositif.

Le dispositif mis en place fonctionnait sous forme de coopération intragroupe et de compétition intergroupe. Pour cela, nous avons formé des clubs entraînant l'interdépendance de deux équipes, de niveau homogène en leur sein et hétérogènes entre elles, durant les leçons cinq et sept, et de niveau hétérogène en leur sein et homogène entre elles durant la leçon six.

Chaque leçon comportait deux temps d'apprentissage. Le premier temps (1) portait sur l'apprentissage d'habiletés techniques, ayant été abordées durant les leçons 1, 2 et 3. Durant ce temps, les élèves s'exerçaient sur ses habiletés motrices, via des niveaux de difficulté croissante, prenant ainsi en compte l'hétérogénéité des élèves. Pendant cette situation, les élèves travaillaient en dyade avec leur partenaire d'équipe, et se voyaient donc proposer trois niveaux, chaque niveau rapportant un nombre de points différents (Niveau 1 = 5 points, niveau 2 = 10 points, niveau 3 = 15 points et niveau 4 = 20 points). Cette situation d'apprentissage était partagée en deux temps : un premier temps de 15 minutes durant lequel les élèves devaient s'entraîner et choisir le niveau le plus adapté à leurs ressources et capacités, et un deuxième temps de 15 minutes durant lequel les élèves se regroupaient avec une autre dyade, et s'évaluaient chacun leur tour sur le niveau sélectionné. Durant le premier temps, les équipes du même club étaient invitées à se positionner côte à côte afin de favoriser les interactions d'entraide. À l'issue de cette première situation d'apprentissage, chaque élève rapportait un certain nombre de points à son équipe, total de point qui était commun à tout le club, incitant ainsi les élèves à s'entraider.

Le second temps (2) comprenait des situations d'opposition ou matchs. Durant ce temps, chaque club était amené à affronter un autre club, avec le fonctionnement suivant : les équipes B de chaque club s'affrontaient durant un match de deux fois trois minutes, avec une mi-temps de 1 minute 30. Pendant ce temps, les équipes A de chaque club avaient pour mission d'arbitrer le match en cours et de coacher l'équipe de leur club, notamment durant la mi-temps. À l'issue de ce premier match, les rôles s'inversaient et les équipes A de chaque club s'affrontaient dans un match reprenant les mêmes modalités que le premier. Le gain du match par un des clubs était déterminé suite à l'addition des résultats des deux matchs. Enfin, chaque équipe remportait un certain nombre de points en fonction de l'issue du match (victoire = 40 points, défaite = 20 points).

L'ensemble des points gagnés par chaque club lors des situations d'apprentissages 1 et 2 durant les trois leçons (5, 6 et 7) étaient comptabilisés, et étaient pris en compte lors de l'évaluation.

4.2. Recueil de données

Notre recueil de données a été réalisé en deux temps : des données d'enregistrement audiovisuel ont été enregistrées durant les différentes situations d'apprentissages lors des leçons 5, 6 et 7 ; et des données de verbalisation collectées lors des entretiens d'auto-confrontation avec les élèves post-leçons.

Les données d'enregistrement audio-visuelles collectées durant les leçons, et portants sur l'activité des élèves lors des situations d'apprentissages (1) et (2), ont été recueillies grâce à une caméra fixe, et une GoPro, reliées à des micros H-F portés par un élève de chaque dyade. La caméra fixe a été positionnée de façon à obtenir une prise de vue large, et ainsi observer l'activité de l'ensemble des élèves du club simultanément. La GoPro elle, a été utilisée comme caméra mobile afin d'observer certaines dimensions plus précises de l'activité des élèves, notamment les temps de mi-temps. Les enregistrements des micros, représentant une durée totale de trois cents minutes, ont permis d'enregistrer les différentes interactions entre les élèves.

Les données de verbalisation ont été recueillies au cours des entretiens de dyade post-leçons, s'inspirant de la méthodologie de l'auto-confrontation (Theureau, 2004, 2006). Ces entretiens ont été réalisés le même jour que la leçon, afin de recueillir le plus précisément possible les intentions et réflexions des élèves durant les séquences filmées. En vue de confronter les élèves aux moments les plus significatifs pour nous, nous avons pré-visionné les données d'enregistrement avant les entretiens, et effectué des montages vidéos afin de ressortir uniquement les actions et interactions que nous trouvions pertinentes, et de réduire le temps des entretiens se déroulant sur la pause du midi des élèves. Ainsi, les entretiens visaient à placer chaque élève devant les séquences d'enregistrement de son activité, et à les questionner sur ce qu'ils avaient vécu, fait, ressenti durant ses actions et interactions, et les inciter à verbaliser sur les raisons de leur activité. L'objectif de ces entretiens était de documenter les traces d'expériences d'élèves par une remise en situation dans leur activité via les données

d’enregistrement. Ces entretiens, d’une durée moyenne de vingt-cinq minutes, ont représenté au total cent dix minutes d’enregistrement.

4.3. Analyse des données

Notre analyse des données comprend quatre étapes. Premièrement, nous avons procédé à une retranscription verbatim de toutes les données audio et visuelles ainsi que celles issues des données d’entretiens d’auto-confrontation. Deuxièmement, nous avons organisé les données dans des tableaux à deux colonnes, avec une colonne décrivant les données des enregistrements vidéo, et une deuxième colonne comportant la retranscription des données de verbalisation issues des entretiens d’auto-confrontation (voir tableau 1). Troisièmement, une analyse en référence aux composantes de l'expérience décrites selon le modèle de signe hexadique (Theureau, 2006) a été menée. Enfin, quatrièmement, nous avons structuré les résultats en nous appuyant sur les questions posées en lien avec notre sujet d’étude.

Tableau 1 : Exemple d'un tableau à deux volets
(contexte et interaction / retranscription de l'entretien)

Timing	Contexte / interaction	Entretien
4'15	A : « Allez, on se concentre ! Émilie recule un peu du filet sinon tu te le prends à chaque fois.» H : « Ouais recule un peu du filet Émilie »	C2 : Pourquoi est-ce que vous lui dites ça ? Enfin, qu'est-ce qui vous fait penser ça ? A : Parce que à chaque fois quand elle a la balle, bah elle l'envoie en fait sur le filet parce que… H : Elle est trop pret. A : Elle est à ca du filet, donc forcément elle l'envoie sur le filet, du coup on lui a juste dis de s'écarter. H : Et puis bah, on lui avait dit aussi de refaire.. Gabin lui fait la passe, Émilie lui refait la passe à Gabin, et Gabin la renvoie, comme ça, ça évite qu'elle touche le filet. Et ça a mieux marcher. C2 : Ouais ça a mieux marcher après ? H : Ouais C2 : Du coup qu'est-ce que t'as ressentis quand du coup vous lui avez dis ça, et que ça a bien fonctionner après ? H : Je me suis dis « ça y est, enfin » C2 : Ouais… Ok.
4'25	E : « Je peux pas faire les passes, elles sont trop basses » A : « Bah tu dis à Gabin de les faire plus hautes » H : « Ouais Gabin fait les un peu plus haute » C : « Sinon Émilie au lieu de la renvoyer directement, renvoie là à Gabin, comme ca Gabin il pourra la renvoyer parce qu'il est de face »	C2 : La pareil, qu'est-ce qui vous fait dire ça ? A : Bah elle a dit qu'elle était trop basse, comme moi j'ai fais.. H : Et puis plus on la met plus haut, plus Émilie elle avait plus le temps de se concentrer sur la balle, de se préparer. C2 : Et ou est-ce que t'as appris ça ? Qu'elle avait plus de temps pour se préparer si elle est.. H : Bah parce que quand.. Gabin mettait la balle un peu trop en bas, Émilie elle avait pas le temps de la remettre en l'air, alors que si il l'a met en l'air, elle a le temps de voir a peu près ou la balle va arriver et de se positionner. Alors que quand c'était en bas, pas vraiment… C2 : Ok, Très bien.

Tableau 2 : Exemple d'un tableau de documentation sur l'activité de Gabin
selon le modèle hexadique

			AVANT			PENDANT	APRÈS	
Timing	**Contexte / interaction**	**Entretien**	**(E) Engagement** Préoccupation significatives, intentions	**(A) Attentes** Attentes de l'élève dans la situation	**(S) Référentiel** Éléments de connaissances mobilisés par l'acteur au cours de son activité Connaissance que l'élève peut mobiliser dans la SA	**(U) Unité élémentaire du cours d'expérience** Action, communication, focalisation, interprétation, sentiment	**(R) Représentamen** Éléments perceptif significatif pour l'acteur dans la situation (ce qu'il remarque, ou ce qui « fait signe » pour lui)	**(I) Interprétant** Validation, invalidation et/ou construction de nouvelles connaissances dans le cours de l'activité
Convention / Formulation			**Verbe à l'infinitif**	**Fait, situation**	**Règle ou action, situation type**	**Verbe d'action conjugué à la 3ème personne**	**Jugement perceptif ou proprioceptif**	**Règles, ou action, situation type**
Exemple			*Répondre à la demande de l'enseignant*	*La fin de l'échauffement*	*Je ne suis pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*	*Ralentit sa marche et s'encourage pour continuer*	*Sensation de fatigue, retard sur les autres élèves*	*Validation : pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*
43"	*Émilie lance la balle à Gabin pour qu'il réalise le niveau 3* G : Ouais nan j'ai raté lui E : Nan c'est moi, j'ai pas assez bien lancé.	C1 : La tu ressens quoi Gabin quand la passe d'Émilie elle arrive là? Tu te dis quoi ? G : Mince j'ai raté.. C1 : Et tu penses que c'est que toi qui a raté ? G : NON… (2 secondes de pause) Ouais si.. si je pense que y'a que moi qui a raté. Enfin c'est.. la passe pour Mustafa que j'ai raté.	Réaliser le niveau 3	Valider le plus haut niveau possible	Les critères de réalisation de la passe haute	Rate sa passe et l'annonce à haute voix.	Sentiment de ne pas avoir réaliser une vrai passe à 10 doigts (porte le ballon)	Validation : critère de réalisation de la passe à 10 doigts

5. Résultats

Les résultats qui ont émergé, suite à l'étude des interactions entre les élèves du groupe, peuvent se catégoriser en 2 parties : les bénéfices scolaires et les bénéfices sociaux. Sur le plan scolaire, les interactions ont permis aux élèves de développer des compétences communicationnelles, c'est-à-dire de développer leur capacité à s'exprimer efficacement dans une langue. Ces compétences communicationnelles s'illustrent principalement via le partage et la co-construction de connaissances. De plus, toujours sur le plan scolaire, nous avons pu remarquer une responsabilisation et une prise d'autonomie des élèves vis-à-vis de leurs apprentissages. Ensuite, sur le plan social, les interactions entre élèves ont permis de développer des compétences pro-sociales chez les élèves, c'est-à-dire la capacité à établir des relations harmonieuses et pacifiques entre eux. Cela s'illustre notamment par le développement de l'empathie ou encore de la compréhension d'autrui. Enfin, toujours sur le plan social, les interactions ont amené les élèves à accepter plus facilement l'aide de pairs, et ont permis d'augmenter leur estime de soi. En d'autres termes, la récurrence des interactions a permis de fluidifier les échanges entre les élèves, notamment en réduisant la pression sociale s'associant au fait de "ne pas savoir" ou "ne pas savoir faire", ce qui a conséquemment permis aux élèves de prendre confiance en eux, que ce soit pour donner des conseils, ou encore pour demander de l'aide.

Dans les situations d'apprentissage que nous avons proposées, les interactions entre les élèves étaient principalement spontanées, c'est-à-dire qu'elles émergeaient directement des élèves, sans guidage de l'enseignant. Interactions que nous avons notamment pu observer durant le temps de travail technique, ou encore durant les temps de jeu des matchs. Nous avons également pu observer des interactions dirigées, c'est-à-dire impulsées et guidées par l'enseignant. Interactions observables principalement durant les mi-temps des matchs qui constituaient des espaces d'actions et d'interactions encouragées.

Tous les élèves du groupe se sont pleinement investis dans ce dispositif coopératif, notamment via l'interdépendance positive qui liait les deux équipes du club. En effet, nous pouvons remarquer un certain équilibre dans la répartition des interactions, ce qui nous permet d'établir des résultats communs à l'ensemble des élèves du groupe.

5.1. Les bénéfices scolaires

Dans cette section, nous présenterons les différents bénéfices scolaires, résultants des interactions entre les élèves durant notre dispositif d'apprentissage. Par bénéfices scolaires, nous entendons le partage de connaissance permettant de répondre aux attentes de l'enseignant, le partage et la co-construction de connaissance permettant aux élèves de progresser dans leurs apprentissages, et enfin la prise d'autonomie et la responsabilisation dans les apprentissages.

5.1.1. Partage de connaissances afin de répondre aux attentes de l'enseignant

Les résultats ont montré que durant le dispositif, les élèves étaient amenés à partager des connaissances vis-à-vis des attentes de l'enseignant. C'est-à-dire à reformuler les consignes, ou encore à clarifier les attendus auprès de leurs pairs. Ainsi, ce type d'interaction a favorisé la compréhension des consignes par les quatre élèves du groupe, et a permis d'orienter l'activité des élèves vers les contenus d'apprentissages ciblés par l'enseignant, en réduisant les détournements de tâche volontaires ou involontaires. Lors de la première leçon de notre étude (5ème leçon de la séquence), nous avons pu observer que Martin, Gildas et Elia ont bénéficié d'un apport de connaissances d'Aïcha, visant à clarifier les attendus de la situation. En effet, nous pouvons voir dans l'extrait suivant que Gildas et Aïcha étaient en désaccord sur les critères de réussite pour valider un niveau.

Gildas : *"Le [niveau] 3 c'est euh... en gros y'a Aïcha, Martin prend pas le cerceau, enlève le ballon (réalise une démonstration) et ça faut réussir 5 fois je crois."*

Aïcha : *"Nan 6 fois !"*

Gildas : *"6 fois ?"*

Aïcha : *"Oui ! le prof l'a dit toute à l'heure pour valider le niveau 3, il faut réussir au moins 6 fois."*

Dans cet extrait, nous pouvons constater qu'au niveau du référentiel (S) Gildas n'avait pas la connaissance des bons critères de réussite, et ses interactions avec Aïcha lui ont donc permis d'orienter, ou de ré-orienter, son activité vers ce qui était attendu. Lors de l'entretien d'auto-confrontation, Gildas a d'ailleurs reconnu ne pas avoir très bien écouté les consignes.

De plus, il a souligné l'importance de l'intervention d'Aïcha « *mais heureusement qu'Aïcha nous a dit sinon on aurait eu faux ».*

Ainsi, la reformulation des consignes, voire l'apport de connaissance, par un élève du groupe peut permettre à l'ensemble du groupe de comprendre et / ou de clarifier les attentes de l'enseignant. En effet, cet apport de connaissances a permis aux élèves d'assimiler les critères de réussite de la tâche proposée, et ainsi de s'investir dans une activité au plus proche des attentes de l'enseignant. Les interactions entre élèves, ici interactions de reformulation, sont bénéfiques au groupe puisqu'elles ont permis aux élèves de rectifier leur activité sans avoir nécessairement recours à l'intervention de l'enseignant. En effet, nous avons pu constater que lors des interactions de reformulation ou d'explicitation de consignes, la proximité cognitive entre les élèves peut favoriser la compréhension de ces dernières, de par l'emploi d'un vocabulaire plus accessible, ou encore la proximité des schémas de pensée.

Durant les matchs, une fiche d'observation était mise en place, cette dernière permettait de tenir les scores, et comprenait une case « coaching » dans lequel les élèves « coachs » devaient noter au minimum un conseil à donner à l'équipe qu'ils observaient. Cette case avait pour objectif de rendre compte de l'investissement des élèves « coach » et de les amener à réfléchir sur les axes de progression de l'équipe qu'ils observaient. L'enseignant avait prévenu que le rôle de coach serait évalué à partir de cette fiche. Un exemple d'interaction autour de ces fiches "coaching" prend place lors de la leçon 6 de notre étude. Martin, Aïcha et Élia ont précisé à Gildas ce qu'il devait faire en tant que coach :

Élia : *"Gildas faut que tu notes des conseils."*
Martin : *"Faut que t'écrives des conseils si tu veux avoir des bonnes notes."*
Aïcha : *"Oui, si tu veux pas avoir 0, faut mettre un conseil !"*
Gildas : *"Là je mets-là ?"*
Élia : *"Oui."*

Dans cette situation, une première explication serait que l'engagement (E) de Gildas n'était pas de répondre à la demande de l'enseignant, mais uniquement de gagner le match en cours, ce qui aurait pu l'amener à ne pas être noté sur le rôle de coach puisqu'il conseillait son équipe, mais ne prenait pas le temps de remplir la partie « coaching » de la fiche d'observa-

tion. Une seconde explication serait qu'au niveau du référentiel (S), Gildas n'avait pas la connaissance des obligations du rôle de coach, c'est pourquoi ses coéquipiers lui rappellent ce qu'il doit faire, et plus particulièrement quelle partie de la fiche il doit remplir. Ces interactions ont donc amené Gildas à modifier son action en passant de conseil uniquement oral, à l'écriture de ces derniers. Ce partage de connaissance, ou rappel des consignes, a donc été bénéfique pour Gildas puisque sans ce dernier, il n'aurait pas rempli son rôle d'observateur ce qui aurait impacté négativement sa note. Ainsi, dans ce cas, les interactions d'entraide et de reformulation entre les élèves ont permis à Gildas de se remémorer les consignes et attentes de l'enseignant, mais également d'assumer au mieux son rôle de coach.

En résumé, les interactions de partage de connaissances relatives aux attentes de l'enseignant, via la reformulation, l'explicitation ou le rappel de consigne, ont favorisé l'engagement rapidement de tous les élèves dans la tâche d'apprentissage, ou la réorientation de l'activité d'un élève en direction des attentes de l'enseignant.

5.1.2. Partage et co-construction de connaissances dans la situation

Les résultats ont montré que les élèves partageaient et co-construisaient des connaissances issues de leurs expériences personnelles ou de l'observation de leurs camarades. Ce type d'interaction s'est avéré bénéfique puisqu'il leur a permis d'acquérir des connaissances issues de l'expérience de leurs pairs, favorisant ainsi un partage davantage horizontal de connaissances, que lors des interactions avec l'enseignant. Nous avons pu observer au cours de la leçon 5 un partage de connaissances de la part de Gildas provenant de son Référentiel (S) vers Aïcha et Élia :

> "*Les filles, les filles… Aïcha. Mets-toi ici pour faire une passe à Élia". (Nous lui avons demandé lors de l'entretien d'auto-confrontation de commenter ce moment.)*
>
> C1 : "*Là t'as quoi dans la tête quand tu lui dis ça Gildas ?"*
>
> Gildas : "*Moi, dans la tête, j'avais que.. que Aïcha elle mette le ballon haut, pour que après Élia, vu qu'elle est plus euh.. grande et que peut-être elle a plus de force. Bah qu'elle puisse renvoyer plus loin."*
>
> C1 : "*Et cette idée tu la tiens d'où ? D'où ça te vient ?"*

Gildas : "*Bah on faisait ça avec Martin."*

C2 : "*Quand ça ?"*

Martin : *"Pendant les matchs, la semaine dernière."*

C2 : "*Et vous avez vu que ça marchait bien du coup tu voulais le redire aux filles ?"*

Gildas : "*Ouais*."

Nous pouvons observer dans l'Engagement (E) de Gildas qu'il est préoccupé par le gain du match. Il a partagé son Référentiel (S) pour aider Aïcha et Élia à marquer des points durant le match. Gildas tirait cette connaissance tactique de son propre Référentiel (S), puisqu'ils l'avaient testée et validée avec Martin la semaine précédente. Cette connaissance tactique a par la suite été validée par l'ensemble du groupe comme nous pouvons le voir dans l'Interprétant (I) d'Aïcha et Elia lors de leur entretien d'auto-confrontation.

Elia : *"Mais la meilleure technique c'est quand je me mettais à l'arrière"*

Aïcha : *"Oui on a trouvé à la fin la bonne technique. Mais à la fin, quand il y avait plus de temps."*

C2 : *"Qu'est ce qui vous a.. enfin comment est-ce que vous déduisez ça ?"*

Elia : *"Gildas"*

Aïcha : *"Gildas qui nous a dit comment se mettre et à la fin ça a marché et si au tout début, vous m'aviez…euh.. je sais plus qui m'avait dit de me mettre devant et Élia derrière pour faire des doubles passes. Mais du coup à la fin ça a marché quand je me suis baissée, du coup je l'ai récupéré comme ça on a pu faire une double passe.. bon ça n'a pas marché puisqu'ils ont gagné.. fin on a pas gagné de points ça enchaîné le match mais on a réussi entre parenthèses à faire deux passes."*

Ce partage de connaissances a donc permis à Aïcha et Élia de construire des connaissances tactiques sur le placement, leur permettant ainsi de rentrer davantage dans une logique

de construction des échanges. De plus, ce partage de connaissance montre l'intérêt que les élèves ont les uns pour les autres, Gildas a décidé de partager une connaissance qu'il possédait dans le but de faire progresser le groupe.

Ces interactions au sein du groupe peuvent également porter sur des aspects plus techniques. En effet, lorsque les élèves rencontraient une difficulté, ils réalisaient une démonstration du problème qu'ils rencontraient, et cherchaient collectivement une solution. Nous avons observé cela lors de la séance 7 lorsque Élia dit "*Gildas, regarde ce que ça ferait* (puis réalise une démonstration où la balle tombe entre elle et Aïcha). *Ça ferait ça en fait, moi je peux pas avancer et elle reculer, du coup on pourrait pas*" et Gildas lui répond *"Bah tu fais une manchette".* Nous sommes également revenus sur cet échange lors de l'entretien d'auto-confrontation.

C1 : "*Là qu'est-ce que tu te dis là Gildas ? Quand Élia elle te dit ça ?*

Gildas : *"Euh.. elle m'a dit quoi ?"*

C1 : "*Elle t'a dit euh.. que en gros la balle elle arrive entre les deux, et que du coup elle arrive pas à réceptionner la balle. Et toi tu réponds « bah tu fais une manchette »"*

Gildas : "*Ouais*."

C1 : *« Qu'est-ce que tu te dis quand Élia elle t'a dit ça ?"*

Gildas : "*Bah que moi ça me parait évident de faire une manchette quand la balle arrive en bas, c'est ce qu'on a appris pendant la leçon d'avant* "

Cet échange, issu de l'entretien d'auto-confrontation, montre que Gildas dispose dans son Référentiel (S) de la connaissance suivante : il faut réaliser une manchette lorsque le ballon se trouve en dessous de la ligne des épaules. Nous pouvons voir que cette connaissance va être partagée par Gildas afin de placer Élia et Aïcha en réussite lorsque le ballon arrive entre elles en zone basse. . Nous pouvons voir dans l'interprétant (I) d'Élia durant l'entretien d'auto-confrontation que cette connaissance technique a été comprise.

C1 : *« Là qu'est-ce que tu comprends quand il t'a dit « fais une manchette » Élia ? »*

Élia : *« Bah je comprends que ça pouvait m'aider à récupérer le ballon et à le lancer plus haut pour que Aïcha puisse le réceptionner après. »*

Pour conclure, les interactions de partage et de co-construction de connaissances ont entraîné des bénéfices scolaires pour les élèves, puisqu'elles leur ont permis de construire des connaissances en dehors des interactions avec l'enseignant. De plus, elles ont permis aux élèves de clarifier des connaissances vues préalablement, ou encore d'avoir des retours en direct sur leur activité de la part de pairs.

5.1.3. Autonomie dans les apprentissages

Dans un dernier temps, nous verrons en quoi l'interdépendance positive, et les interactions qu'elle suscite, ont entraîné une responsabilisation des élèves vis-à-vis de leurs apprentissages. Cette responsabilisation est notamment observable lorsque Gildas demande aux filles, lors de la leçon 5, où elles en sont rendues par rapport à ce qui était demandé.

C1 : "*Là, tu t'assures de quoi Gildas ?"*

Gildas : "*Je m'assure qu'elles ont terminé, pour pas qu'elles oublient de tout faire, et pour qu'on puisse faire tous ensemble le niveau 3. Pour qu'on gagne un maximum de points.*"

Au niveau de l'engagement (E), Gildas montre un intérêt envers l'activité des filles, puisqu'il cherche à savoir où elles en sont rendues pour qu'ils avancent tous ensemble, et qu'ils rapportent un maximum de points à leur équipe. Ainsi, via les interactions, Gildas et Martin se sont assuré que les filles étaient dans les temps, et également qu'elles avaient le temps de faire tout ce qui était demandé par l'enseignant. Dans ce cas, les interactions ont donc permis aux élèves d'être collectivement autonomes dans leurs apprentissages, puisque les élèves d'un même groupe s'intéressent à l'avancée des uns et des autres, afin de s'assurer qu'ils sont dans les temps pour atteindre les objectifs fixés par l'enseignant.

Enfin, lors des mi-temps, les interactions entre les élèves leur permettaient d'échanger sur ce qui ne fonctionnait pas, et donc de modifier leurs stratégies en autonomie, sans que l'enseignant n'intervienne.

Élia : "*Mais on n'arrive jamais à faire des passes pour marquer 10 points… "*

Martin : "*Moi je pense que si Aïcha elle reste devant, et Élia tu restes derrière vous pouvez y arriver. Comme ça Aïcha elle peut renvoyer la balle en hauteur et Élia elle peut la retaper. "*

Aïcha : "*Oui mais mais quand je fais une passe à Élia, elle n'arrive pas à la renvoyer."*

Gildas : "*Oui mais faut que tu fasses des passes très hautes, pour qu'elle ait le temps de se mettre en dessous"*

Dans cet extrait, nous pouvons remarquer qu'au niveau du référentiel (S) d'Aicha, elle n'avait pas forcément connaissance de la nécessité de donner de la hauteur à ses passes, afin de donner plus de temps à sa partenaire pour se placer sous le ballon, et réaliser à son tour une passe. Ainsi, la difficulté rencontrée par Aïcha fait signe pour Gildas (S), dont la préoccupation à cet instant était d'aider et de conseiller ses camarades (E), en s'appuyant sur ce qu'il observait durant le match (U). Via les interactions, les élèves ont donc pu résoudre en autonomie les difficultés qu'ils rencontraient durant les situations de match, et ainsi accroître leurs chances de gagner le match.

Pour conclure, les interactions entre élèves ont favorisé la prise d'autonomie et la responsabilisation dans les apprentissages, permettant ainsi aux élèves d'avancer et de progresser ensemble, en utilisant le groupe comme ressource plutôt que l'enseignant.

5.2. Les bénéfices sociaux

Dans cette section, nous présenterons les différents bénéfices sociaux, résultant des interactions entre les élèves durant notre dispositif d'apprentissage. Par bénéfices sociaux, nous entendons les bénéfices individuels issus de la participation des élèves au groupe (sentiments de satisfaction personnelle, de reconnaissance, d'attachement au groupe), et le développement chez eux de compétences prosociales facilitant le travail collectif.

5.2.1. Effets des interactions de groupe sur l'estime de soi des élèves

Les résultats ont montré que les interactions entre élèves favorisent le développement de l'estime de soi. C'est-à-dire que les élèves prennent confiance vis-à-vis de leur activité, mais également vis-à-vis de leur rôle et de leur importance dans le groupe. Ce type de bénéfice a été révélé en entretien d'auto-confrontation lorsqu'Aïcha a commenté le fait que ses partenaires avaient écouté ses conseils lorsqu'elle était coach :

C2 : *« Qu'est-ce que tu remarques à ce moment-là ? »*

Aïcha : *« Bah qu'ils ont appliqué mes conseils, et c'est cool parce que en plus ça les a aidés. »*

C2 : *« Qu'est-ce qui te fait dire ça ? »*

Aïcha : *« Bah parce qu' après Gildas il a crié « Élia » avant sa passe, et du coup Élia elle a réussi sa passe. Bon ils ont pas forcément gagner de point, mais ils ont mieux réussi leurs passes, et ils se sont pas foncés dedans »*

C2 : *« Et qu'est-ce que tu ressens du coup à ce moment-là ? »*

Aïcha : *« Bah je suis fière, un peu… parce qu' ils sont plus forts que moi mais grâce à mon conseil ils ont réussi à faire des passes ».*

Ainsi, Aïcha par l'observation de l'activité de ses camarades a pu conseiller ses camarades durant leur activité (U). Cela a été bénéfique à deux niveaux, le premier étant qu'Aïcha a réussi à analyser l'activité de ses camarades pour les conseiller, et le deuxième étant qu'elle a pris confiance en ses connaissances, et en sa place et son utilité au sein du club. Cela est observable dans ses propos de l'entretien puisque son interprétant (I) montre qu'elle a le sentiment d'avoir été écouté, et donc d'avoir été utile puisque ses conseils ont porté leurs fruits.

Les résultats ont également montré que les interactions, notamment d'entraide, permettaient aux élèves en action de prendre confiance en eux lorsqu'ils appliquaient les conseils, et que ces derniers les faisaient progresser. Cet élément est observable dans l'entretien d'auto-confrontation lorsque les filles ont commenté les conseils apportés par Gildas lors de la leçon 5 :

C1 : *« Là vous en pensez quoi de ce qu'il vous dit Gildas ? »*

Élia : *« Bah c'était la meilleure technique. »*

C2 : *« Et qu'est-ce que vous ressentez quand il vous donne des conseils ? »*

Aïcha : *« Bah c'est bien, et on l'écoute pour qu'on joue mieux et pour qu'on gagne le match. »*

Élia : *« Oui, et les conseils ont marché en plus. Parce que pendant le dernier match on a gagné plus de points que pendant le premier. »*

C2 : *« Et qu'est-ce que ça vous fait d'avoir marqué plus de points ? »*

Aïcha : *« Bah.. on se sent moins nulles, et on a l'impression d'aider plus les garçons à gagner le match. »*

Cela s'illustre avec l'interprétant (I) d'Aïcha qui montre un sentiment significatif de réussite et de progression. En effet, suite à l'écoute et à l'application des conseils de leur camarade, Élia et Aïcha ont l'impression d'avoir progressé et de participer davantage aux victoires de leur équipe. Ces sentiments vont amener les filles à s'investir davantage dans leur club puisqu'elles se sentent compétentes et utiles à la victoire, sur et en dehors du terrain.

Pour conclure, les interactions entre les élèves sont bénéfiques, dans les situations observées, au niveau de l'estime de soi des élèves sur deux facettes : le rôle de coach et le rôle de joueur. Dans le premier rôle, le fait de donner des conseils, et de voir leur influence directe sur le jeu, a permis aux élèves non seulement de prendre confiance dans leur connaissance du volley-ball, mais également dans leur capacité à donner des conseils tirés de l'observation de leurs camarades en action. Dans le second rôle, le fait d'appliquer les conseils donnés par un camarade et d'observer leur progrès suite à l'application de ces derniers, a permis aux élèves-joueurs concernés de prendre confiance en leur capacité, à participer à la victoire de leur équipe. Dans ces deux cas, le sentiment d'utilité au sein de l'équipe semble accroître l'estime de soi des élèves, d'un point de vue moteur, mais également d'un point de vue social.

Cette confiance, développée dans ces deux rôles, peut avoir un impact non-négligeable dans l'activité des élèves puisqu'ils vont se sentir pleinement acteur de la réussite de leur club, et vont donc s'investir davantage dans les différents rôles mis en place par l'enseignant, puisqu'ils auront des preuves, issues d'expérience vécues, de leur importance au sein du club.

5.2.2. Développement des compétences pro-sociales au service du fonctionnement du groupe

Les résultats ont montré que les élèves développent des compétences pro-sociales au service du fonctionnement du groupe. Dans un premier temps, les compétences pro-sociales développées étaient liées au fonctionnement sous forme de club, au sein duquel les élèves communiquaient afin de réaliser les différents niveaux proposés, et ainsi garantir le plus de points possibles au club. Par exemple, dans la leçon 5, l'engagement (E) de Gildas après avoir réalisé le niveau 2 était de passer au prochain niveau. Cependant, il est d'abord allé voir Aïcha et Elia pour savoir où elles en étaient rendues dans les niveaux à réaliser (U) car selon son référentiel (S), Gildas savait qu'il fallait être trois pour réaliser le niveau 3. Nous sommes revenus sur ce moment lors d'un entretien d'auto-confrontation avec Gildas.

C1 : *« Là, tu t'assures de quoi la Gildas ? »*

Gildas : *"Je m'assure qu'elles ont terminé, pour pas qu'elles oublient de tout faire, et pour qu'on puisse faire tous ensemble le niveau 3. "*

Après avoir communiqué avec les filles, le groupe s'est engagé sur la réalisation du niveau 3. Nous avons pu voir que l'engagement (E) de Gildas était de réussir le niveau 3. Après plusieurs essais, le groupe n'était pas parvenu à réaliser le niveau 3, il a donc décidé de mixer les équipes et de constituer deux binômes : Gildas avec Aïcha et Martin avec Elia. Nous sommes donc revenus sur ce moment au cours de l'entretien d'auto-confrontation.

C2 : *« Là pourquoi est-ce que vous changez d'équipe les garçons ? Pourquoi est-ce que vous mélangez les équipes ? »*

Gildas : *« Bah là c'est le niveau 3 et on voulait tous tester les placements différents. Et puis on n'arrivait pas trop quand il y avait Martin et moi du même côté et les filles de l'autre côté »*

Ainsi, les élèves ont mobilisé des compétences pro-sociales en communiquant afin d'améliorer le fonctionnement du groupe. Dans cet exemple, nous avons pu voir que, par le dispositif, les élèves du groupe sont amenés à communiquer pour connaître l'avancée de chacun, et ensuite réaliser ensemble le prochain niveau. De plus, après avoir été confrontés au problème du niveau 3, les élèves n'ont pas hésité à interagir pour modifier les placements de chaque joueur et passer à des équipes mixtes pour réussir le niveau 3. Cette mobilisation des compétences pro-sociales, au service du fonctionnement du club, a permis aux élèves d'être en réussite après avoir testé différents placements sur le terrain.

Dans un deuxième temps, les résultats nous ont montrés que les élèves mobilisent des compétences pro-sociales d'écoute lors des moments de débats. En effet, lors des mi-temps de chaque match, les élèves se rassemblaient au sein de leur groupe pour discuter et résoudre les problèmes qu'ils rencontraient. Ce temps de débat concernait tout autant les joueurs que le coach et l'arbitre, étant donné l'interdépendance entre tous les membres du club. Durant une mi-temps, l'enseignante est intervenue au sein du groupe pour vérifier son bon fonctionnement, et a enclenché une phase de débat en son sein comme nous pouvons le voir dans l'extrait ci-dessous :

C3 : *« Gildas t'aurait un conseil à leur donner aussi ou pas ? »*

Gildas : *« Bah en gros, moi je pense que Aïcha elle serait devant, et Élia derrière, comme ça Aïcha elle peut la renvoyer en hauteur, et Élia elle peut retaper. »*

C3 : *« Et donc finalement c'est quelle situation ça ? Quand elles sont placées comme ça ? »*

Gildas : *« C'est euh… »*

C3 : *« Vous l'avez pas vu juste avant ça ? »*

Aïcha : *« Bah si, sauf qu'on était tellement pas organisé… »*

Elia : *« Sauf que en fait, Gildas le problème c'est que si moi je me mets derrière, et elle devant, quand la balle va passer entre nous deux, et bah moi je vais vouloir avancer mais elle elle va vouloir reculer… »*

Etant coach, l'engagement (E) de Gildas était de donner des conseils aux filles pour les aider dans leur match. Nous pouvons voir que son conseil, après réflexion avec l'enseignant, s'appuie sur le placement vu dans la situation précédente, connaissance que nous avons également identifiée dans le référentiel (S) d'Aïcha. Ce débat au sein du groupe initié par l'intervention de l'enseignant a permis au groupe de comprendre ensemble comment résoudre le problème de placement d'Aïcha et d'Elia.

Les résultats ont également montré que l'utilisation du rôle de coach permettait d'enclencher une communication au sein du groupe lors de la mi-temps au service de son bon fonctionnement. Lors d'une mi-temps (leçon 6), Aïcha, engagée en tant que coach, conseille Gildas et Élia (E). Nous avons donc demandé à Aïcha lors d'un entretien d'auto-confrontation de nous décrire les conseils qu'elle leur donnait *"Bah j'étais en train de leur dire de plus s'organiser."* Il nous a semblé intéressant de comprendre l'intérêt pour Aïcha de donner ce conseil à ses camarades à cet instant (U). Aïcha nous expliqua *"Parce que bah.. ils se parlaient pas. Au deuxième match, on voit.. enfin j'ai dit à Gildas de prévenir Élia quand ils font des passes. Et ils préviennent un peu plus, et ça marche mieux. »*. Ce conseil d'Aïcha s'appuie sur des connaissances issues de son référentiel (S), construites par observation au cours des matchs précédents. Nous sommes donc revenus sur ces conseils au cours d'un entretien d'auto-confrontation avec Elia :

C2 : *« Là Aïcha elle donnait quoi comme conseils ? »*

Elia : *« De faire plus de passes je crois et d'être plus stratégique. »*

C2 : *« Tu trouvais que c'était de bons conseils ? »*

Elia : *« Oui parce que à un moment donné, je sais pas si vous l'avez coupé, on a reçu la balle j'ai voulu reculer et Gildas m'a foncé dedans car il pensait que j'allais pas réussir à l'attraper alors que après bah je savais quand il fallait que je la prenne. »*

Ainsi, les mi-temps constituaient un espace dans lequel les élèves étaient amenés à se rassembler, afin d'échanger et de s'écouter vis-à-vis des problèmes qu'ils rencontraient. Lors de ce temps, chaque élève, de par son rôle : joueurs, coach ou arbitre, avait un point de vue différent sur le match en cours, ce qui enrichissait les interactions. Comme nous avons pu le voir dans cet exemple, suite à la mi-temps, Elia et Gildas ont appliqué le conseil d'Aïcha et l'ont validé. Le groupe a donc mobilisé des compétences pro-sociales d'écoute au service du fonctionnement du groupe dans le but de gagner des matchs.

6. Discussion

Cette discussion s'organise en deux sections, à l'image de nos résultats. La première porte sur les bénéfices scolaires que peuvent engendrer les interactions entre pairs, plus précisément, nous discuterons des effets du partage et de la co-construction de connaissance, et de la prise d'autonomie dans les apprentissages. La deuxième porte sur les bénéfices sociaux que peuvent engendrer ces interactions entre pairs, et plus particulièrement sur les effets des interactions sur l'estime de soi et sur le développement de compétences pro-sociales.

6.1. Les bénéfices scolaires issus des interactions au sein des groupes d'apprentissage

L'activité des élèves au sein d'un groupe de travail entraîne généralement l'émergence de nombreuses interactions entre eux, cependant, il est du ressort de l'enseignant de façonner la situation d'apprentissage en respectant certaines conditions, de sorte à ce que ces interactions soient orientées vers les apprentissages. Un premier bénéfice scolaire issu des interactions, que nous avons pu constater dans notre étude, est le partage de connaissance en vue de répondre aux attentes de l'enseignant. Ce type d'interaction, à travers la reformulation, l'explicitation, ou le rappel de consignes par un pair, permet aux élèves d'orienter ou de réorienter leur activité en direction des apprentissages ciblés par l'enseignant.

Pour ce premier point, nos résultats convergent avec les travaux de Buchs, Lehraus et Butera (2006) ainsi qu'avec les travaux de Bensalah et Berzin (2009). Dans leurs travaux,

Buchs et al nous disent que les échanges d'informations et de ressources entre élèves favorisent l'apprentissage. En effet, lorsque les élèves se préparent à transmettre des informations, ils sont amenés à réorganiser leurs connaissances, ce qui favorise leur compréhension et leur mémorisation. Ainsi, la reformulation et l'explicitation de consignes entre pairs peut être bénéfique, non seulement pour l'élève tutoré qui va pouvoir mieux comprendre la tâche demandée, mais également pour l'élève tuteur qui va devoir réorganiser et clarifier ses connaissances afin de les rendre accessibles à son camarade. De plus, comme le disent Bensalah et Berzin (2009) dans leurs travaux, « la proximité cognitive entre tuteur et tutoré est susceptible de favoriser la qualité de l'aide et du soutien apportés par les tuteurs » (p. 11). En effet, la reformulation ou l'explicitation de consignes entre pairs peut être facilitée par la proximité cognitive tuteur/tutoré, ce qui appuie l'intérêt de favoriser l'émergence d'interactions entre les élèves durant les situations d'apprentissage, afin de faciliter la compréhension de tous, mais également de réduire la dépendance à l'enseignant vis-à-vis de la transmission de connaissance.

Dans notre étude, ce fait a été observé lorsque Élia et Martin avaient insisté pour que Gildas note un conseil sur la fiche « coaching ». En effet, Gildas n'avait pas bien compris ce qui était attendu sur la fiche coaching, alors ses camarades ont rappelé et reformulé les consignes, pour que ce dernier effectue ce qui était demandé par l'enseignant. Ces interactions ont été bénéfiques pour les deux parties, puisqu'elles ont permis à Gildas de savoir ce qu'il devait faire, et à Élia et Martin de réorganiser leurs connaissances afin de donner des exemples de conseils pertinents à Gildas.

Enfin, d'un point de vue pratique, les résultats de cette étude montrent l'intérêt pour les enseignants de favoriser les travaux en groupe lors des situations d'apprentissage. En effet, le fait de placer les élèves en groupe de travail permet de s'assurer que chaque élève s'investit dans une activité au plus proche des attentes de l'enseignant, puisqu'il pourra compter sur ses pairs pour réorienter son activité via la reformulation de consigne, si ce dernier s'éloigne des objectifs d'apprentissage. De plus, la mise en place d'interdépendance positive incite les élèves du groupe à s'assurer que chacun réalise les tâches prescrites. Une nuance à ce résultat serait que ces interactions positives ont principalement émergé dans les groupes montrant une bonne ambiance de travail, ainsi l'enseignant doit porter une attention particulière à la compatibilité des élèves lors de la constitution des groupes. En effet, Mascret (2009) va dans ce sens

en affirmant que l'enseignant doit veiller à la constituer des groupes d'élèves fonctionnant bien ensemble, ainsi qu'à maintenir les équipes stables durant l'ensemble de la séquence.

Un second bénéfice scolaire de ces interactions est le partage et la co-construction de connaissance dans la situation. Pour ce second point, nos résultats convergent avec ceux de l'étude de Dyson et Casey (2012). En effet, le fait de définir un but commun, de mettre en place une interdépendance des actions, des interactions en face-à-face, et enfin d'inciter les membres du groupe à s'entraider et à s'encourager, a fortement incité les élèves à partager et à co-construire des connaissances durant les situations d'apprentissage. Cependant, en plus de s'assurer de l'application de ces différentes conditions, l'enseignant doit superviser l'activité des élèves afin de s'assurer que tous participent à l'acquisition des connaissances visées, et qu'aucun élève ne soit exclu, ou s'auto-exclu comme observé par De Keukelaere (2008) dans le cas d'un groupe de collégiens travaillant en volley-ball. En effet, c'est notamment l'interdépendance des résultats et les rôles de coach qui ont favorisé l'émergence d'interactions d'entraide, et le partage de connaissance visant à résoudre des problèmes rencontrés durant les phases de jeu.

De plus, nos résultats entrent également en cohérence avec les travaux de Lafont, Proeres et Vallet (2007) montrant les effets positifs de l'apprentissage coopératif sur les performances scolaires et sur le développement des compétences sociales. En effet, lors de notre étude, nous avons pu constater que le fonctionnement sous forme de groupe coopératif a permis aux élèves de partager et d'acquérir des connaissances en dehors des interactions avec l'enseignant, ou encore de clarifier des connaissances vues préalablement. Cela a pu être observé lorsque Gildas explique à Élia qu'elle doit réaliser une manchette lorsque la balle arrive en dessous des épaules, comme vu dans une situation d'apprentissage précédente.

Enfin, d'un point de vue pratique, les résultats de cette étude montre encore une fois l'intérêt pour les enseignants de privilégier les travaux sous forme de groupe coopératif. En effet, le fonctionnement en groupe, ainsi que l'interdépendance positive, invitent les élèves à apprendre ensemble, en partageant et en co-construisant des connaissances. L'enseignant peut alors se placer comme une personne-ressource, et ne pas forcément être le seul détenteur et diffuseur du savoir, puisque les élèves s'entraident et partagent des connaissances tirées d'expériences antérieures.

Un troisième, et dernier, bénéfice scolaire tiré de notre étude est l'autonomie des élèves dans les apprentissages. Par autonomie, nous entendons prise d'autonomie et responsabilisation des élèves par rapport à leurs apprentissages.

Pour ce troisième point, nos résultats convergent avec les travaux de Huet et Saury (2011) qui ont mis en évidence que les systèmes sociaux pouvaient faciliter l'engagement des individus dans l'apprentissage. Ces résultats convergent également avec l'étude de Schachar et Fischer (2004) prouvant l'impact positif des interactions entre pairs sur la motivation des élèves initialement peu ou moyennement motivés. En effet, nous avons pu constater dans notre étude que les élèves cherchaient à se motiver collectivement et à avancer ensemble dans les différentes situations d'apprentissage. Et bien que le fonctionnement sous forme de groupe pouvait entraîner certains débordements, le fonctionnement sous forme d'interdépendance positive et la compréhension du système de notation amènent les élèves à s'engager dans l'activité malgré la motivation initialement basse de certains. De plus, ce fonctionnement sous forme de club incite les élèves à fonctionner en système clos, en cherchant à résoudre les problèmes rencontrés par eux-même, en autonomie, et donc sans venir chercher l'enseignant à la moindre difficulté rencontrée. Ce point est observable dans notre étude lorsque Martin et Gildas analysent les problèmes que rencontrent Aïcha et Élia pour réaliser des passes en match, et cherchent à trouver des solutions par eux-mêmes, en expérimentant durant les situations de matchs.

Enfin, d'un point de vue pratique, ces résultats peuvent être utiles pour tout enseignant qui cherche à favoriser l'autonomie au sein de ses leçons, afin d'impliquer et de motiver davantage les élèves. En effet, comme nous l'affirme Mascret (2009), le fonctionnement sous forme de groupe coopératif, faisant intervenir l'interdépendance positive et attribuant des rôles sociaux, incitent les élèves à se responsabiliser vis-à-vis de la réussite de leur groupe, et ainsi à s'investir pleinement dans leurs rôles et dans le club.

6.2. Les bénéfices sociaux issus des interactions au sein des groupes d'apprentissage

Les résultats ont montré que les élèves travaillant dans un groupe coopératif bénéficient d'une estime de soi positive, notamment lorsqu'ils participent à la réussite de ce dernier. En effet, les élèves, de par les rôles qu'ils occupent, sont amenés à aider leurs camarades, ce

qui améliore directement leur sentiment de compétence. Lorsqu'un élève se trouvait en difficulté dans la tâche et que ses camarades l'encourageaient et lui donnaient des conseils pour réussir, ce dernier ressentait une vive satisfaction personnelle lorsqu'il accomplissait la tâche. Ce fonctionnement favorisait ainsi la prise de plaisir, et l'engagement durable des élèves dans la tâche dans un premier temps, mais également le sentiment de légitimité lors des temps d'échange intra-groupe. Nous avons pu le voir dans l'exemple avec Aïcha et Elia, dans lequel ces dernières ont appliqué un conseil donné par Gildas, les amenant à marquer des points. Cette mise en réussite leur a permis de se sentir plus compétentes et fières de contribuer positivement à la victoire de leur club.

Les résultats montrent aussi qu'un élève montre une meilleure estime de lui-même lorsqu'il se sent écouté par ses camarades, comme nous avons pu l'observé avec Aïcha qui a exprimé de la fierté lorsque ses camarades ont écouté, appliqué puis validé son conseil. Cette fierté a permis à l'élève de se sentir plus compétente, de prendre confiance en elle, et de maintenir son engagement dans le club de par les rôles sociaux. Dans cet exemple, les camarades d'Aïcha était à son écoute du fait qu'elle occupait le rôle de coach, ainsi les mise en place de rôles sociaux favorise les échanges et l'écoute en accordant du crédit à l'élève qui occupe ce rôle.

Pour l'enseignant, il est intéressant de favoriser la construction d'une estime de soi positive chez ses élèves pour les motiver et les engager dans la pratique via le sentiment de compétence. Pour cela, le travail en groupe coopératif, via des groupes stables, permet aux élèves de s'habituer à travailler avec les mêmes élèves et ainsi faciliter la prise de parole par la construction progressive d'une confiance réciproque (Gréhaigne, 1997). De plus, l'enseignant en attribuant des responsabilités au sein du club, via le rôle de coach ou d'arbitre, permet d'augmenter l'estime de soi, car les élèves vont avoir des responsabilités, et ainsi contribuer à la réussite de leur club. Enfin, l'enseignant doit s'assurer que ses élèves soient en réussite, car si un élève est régulièrement placer en échec, il peut se résigner, (Martin-Krumm et Sarrazin, 2004, p.11) ce qui détériorerait son estime personnelle. Il parait donc impératif pour l'enseignant de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif favorisant la réussite de tous.

Les résultats de notre étude sont en convergence avec les conditions exposées par Huet et Saury (2011). En effet, la stabilité des groupes lors de cette séquence est primordiale,

elle permet aux élèves d'apprendre à se connaître, à interagir ensemble et de construire une relation de confiance entre eux. La structure familière des situations d'apprentissage lors des leçons, permet aux groupes de créer des automatismes, et favorise le travail collectif via la bonne compréhension du dispositif par tous.

De plus, les résultats convergent avec l'étude de Jourand, (2016), dans la mesure où l'utilisation de rôles sociaux au sein d'un groupe peut permettre aux élèves d'interagir de plusieurs façons. Il est montré que la mise en place des rôles de coach et d'arbitre a permis aux élèves de s'engager au sein de leur groupe à travers diverses interactions sociales : encouragement, régulation, reformulation… L'utilisation de ces rôles sociaux a également permis aux élèves de s'engager dans leur rôle et dans leur groupe par le biais d'une fiche d'observation (Saury et al, 2013) figurant comme un catalyseur d'interactions. En effet, cette fiche, créée par l'enseignant, permet d'orienter l'activité des élèves sans intervention de l'enseignant, mais aussi de rendre compte de leur activité après la leçon. Enfin, le caractère évaluable de cette fiche favorise l'engagement les élèves dans leurs rôles sur toute la durée de l'évaluation, c'est-à-dire sur les quatres dernières leçons.

Les résultats ont également montré que l'agencement temporel mis en place par l'enseignant a pu favoriser le développement de ces interactions entre les élèves notamment via les mi-temps durant les matchs, durant lesquelles les groupes devaient se regrouper pour faire un bilan de la première partie du match, et pour résoudre les éventuels problèmes rencontrés. Durant ce temps, le rôle du coach avait pour but d'enclencher la discussion de groupe en ciblant un axe prioritaire de progression, ce qui pouvait entraîner l'émergence d'un court conflit socio-cognitif (CSC) (Berzin et Coll, 2010, p. 33) vis-à-vis de la stratégie à mettre en place. La présence d'un CSC permet à chaque élève de découvrir les avis de ses pairs et de les confronter au sien, en vue renforcer son opinion, ou de se remettre en question en construisant une nouvelle opinion.

Dans le cas d'un élève n'ayant pas d'avis à exprimer, la confrontation régulière, via le CSC, avec les avis de ses camarades est favorable à la construction personnelle de connaissances, et donc d'un avis à long terme. En effet, Berzin et Coll caractérise le CSC comme une « spirale ascendante » intriquant les interactions et le développement cognitif de l'individu. En d'autres termes, les CSC sont favorables au développement cognitif de tous els individus qui y prennent part.

De plus, si le groupe rencontre des difficultés à engager des temps de débats, l'intervention de l'enseignant peut être un moyen pour lancer des pistes de questionnement ou de débat. Plus précisément, nous avons pu le voir, lorsque l'enseignant est intervenu lors d'une mi-temps, il a demandé si le conseil donné par Gildas ne leur rappelait pas une situation vue précédemment. Cette intervention a permis au groupe de donner du sens à ce qu'ils venaient d'apprendre, et ainsi à chercher des liens entre les situations décontextualisées et les situations de référence. Cependant, l'enseignant doit veiller à garder une certaine distance et à laisser les élèves chercher par eux-mêmes, leurs interventions ne servant qu'à aiguiller l'activité des élèves. Enfin, les élèves ont bénéficié du fonctionnement sous forme de groupe pour développer des compétences pro-sociales notamment l'écoute, l'argumentation lors des temps de débats, mais aussi l'entraide, le guidage et la solidarité lors des temps de matchs, en tant que joueur, coach ou arbitre.

Il est donc intéressant pour l'enseignant de mettre en place ces conditions pour développer chez les élèves des compétences pro-sociales, mais également pour amener les élèves à s'engager dans une autonomie collective favorable aux apprentissages.

En effet, les élèves vont se réguler entre eux, et coopérer grâce à l'interdépendance mise en place par le dispositif. De plus, le dispositif va permettre de motiver tous les élèves en prenant en compte les différents buts d'accomplissement (Nicholls, 1989). Les buts de maîtrise, dans la première situation d'apprentissage (1) où chaque élève va essayer de valider le niveau le plus complexe possible et de progresser pour les prochaines leçons, et les buts de performance, dans la deuxième situation d'apprentissage (2), où le club va chercher à remporter un match en affrontant un autre club. L'interdépendance positive est la clé pour l'enseignant, cette dernière va être le levier pour permettre aux élèves d'apprendre collectivement, et de développer des compétences pro-sociales.

6.3. Les limites

Dans cette dernière partie, nous allons aborder les différentes limites que nous avons pu observer dans notre étude.

Une première limite serait que notre étude a pris place sur seulement trois leçons, ainsi, nous ne pouvons pas savoir si les résultats encourageants, observés suite à cette période, auraient perduré dans le temps.

Une seconde limite serait que nous avons utilisé la méthodologie du cours d'action et des entretiens d'auto-confrontation pour la première fois. Ce manque d'expérience ne nous a pas permis une exploration suffisamment fine de l'expérience des élèves. Cependant, malgré ce manque de maîtrise de la technique d'entretien, nous avons tout de même accédé à des dimensions de l'expérience des élèves que nous ne soupçonnions pas, et qui nous ont ainsi permis d'approfondir notre réflexion.

Une troisième limite serait que les participants que nous avons choisis montraient des relations apaisées, cela a donc probablement facilité les interactions au sein du groupe de travail. Par ailleurs, les élèves participant à l'étude ne rencontraient pas de grandes difficultés dans les apprentissages, et étaient issus, dans l'ensemble, de catégories socio-professionnelles favorisées. Il serait intéressant de confirmer ces résultats en prenant des élèves d'un contexte différent pour analyser leurs expériences, et ainsi analyser les similitudes et les différences entre les résultats.

7. Conclusion et perspectives

Pour conclure, notre étude, menée dans le cadre théorique et méthodologique du « Cours d'action » (Theureau, 2006), avait comme objectif d'identifier les différents bénéfices que pouvaient tirer les élèves d'un dispositif d'apprentissage coopératif en EPS.

Les résultats de notre étude ont montré que différents bénéfices émergent du travail en groupe coopératif, et notamment des interactions en son sein. Des bénéfices scolaires, comme le partage de connaissance en vue de répondre aux attentes de l'enseignant, le partage et la co-construction de connaissance dans la situation et enfin l'autonomie des élèves dans les apprentissages. Et des bénéfices sociaux, comme la présence d'une estime de soi favorable chez les élèves et le développement de compétences pro-sociales (ci-joint, figure 1). Afin de favoriser l'émergence de ces bénéfices, nous avons observé que l'enseignant doit respecter certaines conditions en vue de promouvoir les interactions. Parmi toutes les conditions suggérées dans les articles, ouvrages, revues et études que nous avons lu, nous en avons retenu cinq : la constitution de groupes hétérogènes et leur stabilité durant toute la séquence, un dispositif d'apprentissage familier et sécurisant, la mise en place de rôles sociaux donnant des responsabilités aux élèves vis-à-vis de la réussite du groupe, et enfin une interdépendance positive entre tous les membres.

Pour prolonger notre réflexion, nous aurions aimé continuer notre étude avec ce même groupe d'élèves, dans de nouvelles APSA, afin de vérifier si les bénéfices observés allaient perdurer, où si aux contraires, les élèves n'allaient pas réinvestir les apprentissages développés lors de cette séquence.

De plus, il serait intéressant de mener cette même étude dans un autre contexte, notamment avec des élèves moins scolaires, afin d'avoir des sources de comparaison avec nos résultats actuels.

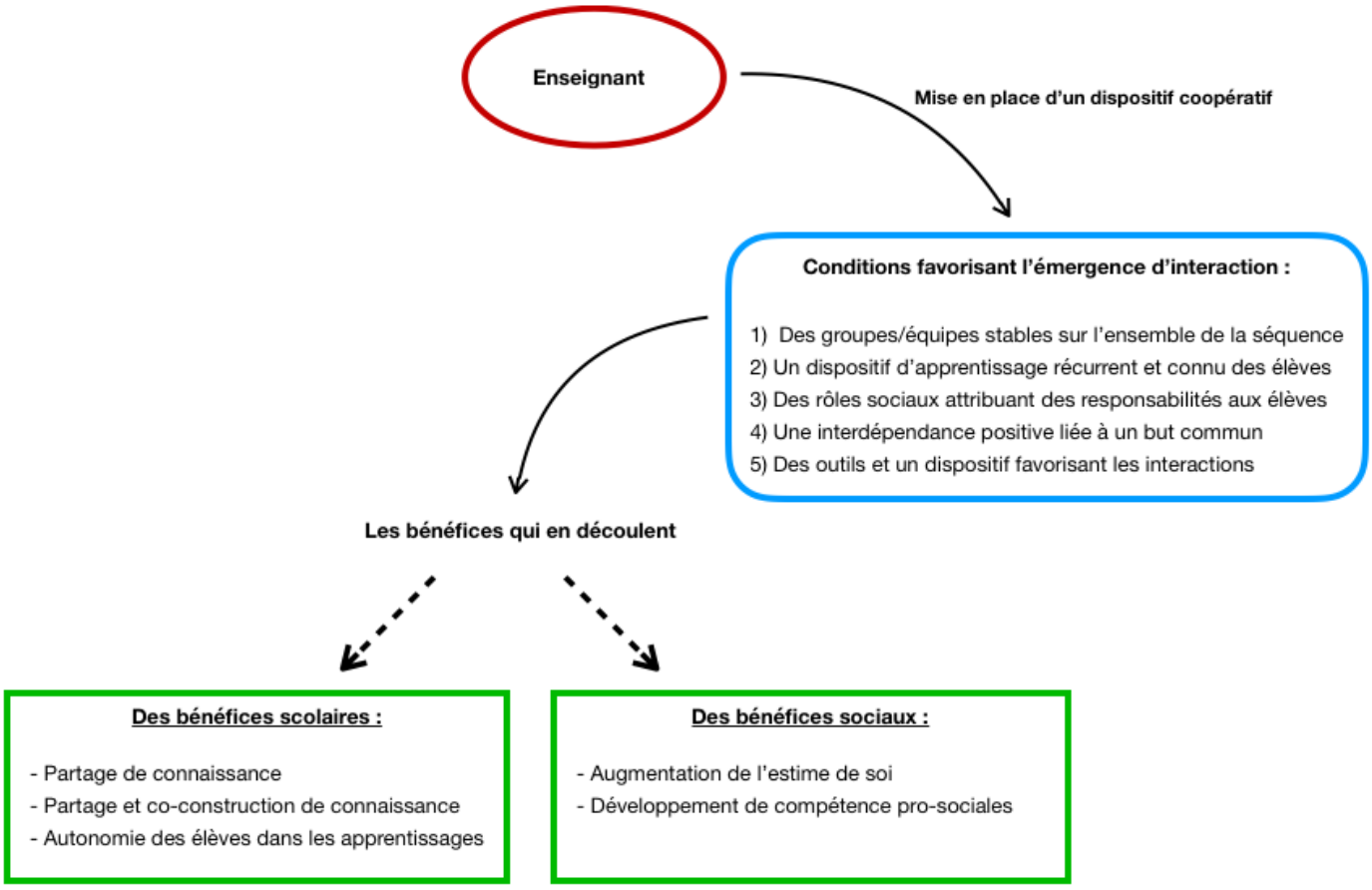

Figure 1 : Schéma récapitulatif des bénéfices issus des interactions au sein des groupes de travail en EPS.

8. Bibliographie

Bensalah. L et Berzin. C (2009). Les bénéfices du tutorat entre enfants. *L'orientation scolaire et professionnelle. 38/3.* (p. 1-17)

Berzin, C., Lafont, L. et Darnis, F. (2010). Apprendre à deux entre pairs. In F. Darnis (Ed.), *Interaction et apprentissage* (p. 31-48). Paris : Revue EP&S

Bloch H., Chemama R., Dépret E. et al. (1999). Le grand dictionnaire de la psychologie. Collection les grands dictionnaires culturels Larousse.

Buchs, C., Lehraus, K. & Butera, F. (2006). Interactions en petits groupes et apprentissage. In E. Gentaz & Ph. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages,* Tome 2. Sciences cognitives et éducation (pp. 183-199). Paris: Dunod

Bulletin officiel de l'Éducation Nationale hors série n°1 du 14 février 2002.

Caldarella, P. et Merell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *American Psychologist, 26(2),* 264-278. Repéré à http://www.nasponline.org/publications/spr/abstract.aspx?ID=1375

Cauterman, M-M. (1997). Travail de groupe, interactions, apprentissages. *Revue Recherches, 27.* 68-80

Connac Sylvain (2013). Coopérer ? Quel bazar ! *Les cahiers pédagogiques*, n° 505, p. 12-13.

Cuisiner, F., Gauducheau, N., Clavel, C., Costet, J-P. et Pelloux, P. (2007). Psychologie des interactions socio cognitives et apprentissages scolaires : regards croisés de pédagogues et de chercheurs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *vol. 40, n° 4,* 47- 79

D'Arripe-Longueville, F., Gernigon, C., Huet, M. L., Winnykamen, F., & Cadopi, M. (2002). Peer-assisted learning in the physical activity domain: dyad type and gender differences. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 24*, 219-238.

Darnis, F., Lafont, L. et Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *STAPS, 73*, 25-38

Darnis, F. (2010). Interactions entre élèves et didactique des sports collectifs. In F. Darnis (Ed.), *Interaction et apprentissage* (pp. 83-99). Paris : Revue EP&S

Desbiens, N., Royer, E., Bertrand, R. et Fortin, L. (2000). La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement : Effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire. *Revue québécoise de psychologie, 30(3*), 57-79.

De Keukelaere, C., Guérin, J., & Saury, J. (2008). Co-construction de connaissances chez les élèves en EPS au cours d'une situation d'apprentissage en volley-ball. *STAPS, 79(1)*, 23-38.

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions

Doise, W., & Mugny, G. (1997). Psychologie sociale et développement cognitif. Paris: Armand Colin.

Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using Cooperative learning structures to achieve quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 72*, 28- 31.

Dyson, B. et Casey, A. (dir.). (2012). *Cooperative learning in physical education : a research-based approach*. Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.

Epinoux, N. et Lafont, L. (2014). Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif au collège : apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif en EPS et en sciences physiques. *Formation et profession, 22(3),* 37-47.

Extrait de la décision n° 1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil, du 15 novembre 2006, établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie - Stratégie de Lisbonne 2006

Gendron, M., Royer, E., Bertrand, R. et Potvin, P. (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activité physique chez les adolescents. *Revue des sciences de l 'éducation*, *31(1)*, 211-233. http://dx.doi.org/10.7202/012365ar

Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J. P. (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et socio-cognitives. In A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 73-92). Fribourg : Delval.

Gréhaigne, J-F. (1997). Formes de groupements en sports collectifs des aspects contradictoires. Paris : Revue EP&S, n°265 71-73.

Huet, B. et Saury, J. (2010). Les interactions spontanées entre élèves en EPS. In F. Darnis (Ed.), *Interaction et apprentissage* (pp. 101-117). Paris : Revue EP&S

Huet, B. et Saury, J. (2011), Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive, *eJRIEPS, 24, 5-25.*

Jourand, C., Adé, D., Sève, C., et Thouvarecq, R. (2016). Matérialité et formes d'interaction entre élèves : une étude empirique lors de leçons d'EPS en course d'orientation, *eJ-RIEPS, 37*. 1-10.

Lafont, L., Proeres, M. et Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education, 10(1)*, 93-113. http://dx.doi.org/10.1007/s11218-006-9006-7

Lafont, L. (2010). Interactions sociales et habiletés motrices. In F. Darnis (Ed.), *Interaction et apprentissage* (pp. 11-30). Paris : Revue EP&S

Marc E. et Picard D. (1990). *L'interaction sociale*. Collection le Psychologue, Presses universitaires de France, Vol 1

Martin-Krumm, C. et Sarrazin, P. (2004). Théorie des styles explicatifs et performance sportive : fondements théoriques, données empiriques et perspectives. *Movement & Sport Sciences* n° 52, p. 9-43

Ministère de l'Éducation nationale. (2008). Programmes de collège. Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008.
Repéré à http://www.education.gouv.f r/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html

Ministère de l'Éducation nationale. (2010). Programmes d'EPS de lycée. Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010.
Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid23972/special-n-4-du-29-avril-2010.html

Olry-Louis Isabelle (2003). Coopérer et apprendre par le dialogue : enjeux et perspectives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *vol. 32, n° 3*, p. 343-358.

Olry-Louis, I. Chabrol, C. (2007) Interactions communicatives et psychologie : approches actuelles. Introduction. In I. Olry-Louis et C. Chabrol (Eds.). Interactions communicatives et psychologie : approches actuelles, *Presses de la Sorbonne nouvelle, 265,* 6-18

Olry-Louis Isabelle (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In Marie-Anne Hugon & Catherine Le Cunff (Eds.), *Interactions dans le groupe et apprentissages.* Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest, p. 31-41.

Parlement européen. (2006). Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013). Compétences communes à tous les professeurs, praticiens experts des apprentissages.

Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, n°114, décembre. Lyon : ENS de Lyon

Rojas-Drummond, S., Hernández G. & Vélez, M. (1998). Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school children. *Learning and Instruction, Vol.8, n° 1,* 37-61.

Saury, D. Adé, N. Gal-Petitfaux, B. Huet, C. Sève et J. Trohel (Eds. 2013), *Actions, significations et apprentissages en EPS,* Paris : Revue EP&S

Schachar, H. & Fischer, S. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of students in 11th grade chemistry classes. *Learning and Instruction, Vol.14, n° 1,* 69-87.

Slavin, R. (2010). L'apprentissage coopératif. In *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique.* Paris : OCDE, 171-189.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Paris : Octarès.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

9. Annexes

1) Annexe 1 : Fiches d'observation remplies par les élèves
2) Annexe 2 : Fiche score comptabilisant les points de chaque club
3) Annexe 3 : Retranscription entretien
4) Annexe 4 : Tableau d'analyse signes hexadiques
5) Annexe 5 : Fiche d'autorisation parentale et de consentement éclairé
6) Annexes complémentaires :
    a) Autorisations parentales
    b) Consentements éclairés
    c) Tableaux à 2 volets (contexte et interaction / retranscription de l'entretien)
    d) Tableaux de documentation sur l'activité des élèves selon le modèle hexadique

https://uncloud.univ-nantes.fr/index.php/apps/files/?dir=/Annexes%20Mémoire&fileid=990623809

FICHE OBSERVATION / COACHING

Numéro du club : 5 **Prénoms des joueurs :** **Équipe A :** Randy / Swann **Équipe B :** Yanis / Lena				
Match 1 : (équipe B)	2 passes avant renvoi (4 pts) :	1 passe avant renvoi (2 pts) :	Renvoie direct ou faute adversaire (1 pt)	**Score :** 2 ~~7~~ 2
	III		IIIIIIIIIII	
	Coaching mi-temps : Soyez plus condonné.			
Match 2 : (équipe A)	2 passes avant renvoi (4 pts)	1 passe avant renvoi (2 pts)	Renvoie direct ou faute adversaire (1 pt)	**Score :** 16
	II		IIIIIIII	
	Coaching mi-temps : continuez comme ça, il faut jouer collectif.			
Score final : (match 1 + match 2)	Mon équipe : 38		L'équipe adverse : 22	

FICHE OBSERVATION / COACHING

Numéro du club : 5 **Prénoms des joueurs :** **Équipe ~~A~~ B :** Lena / Yanis **Équipe ~~B~~ A :** Swann / Randy				
Match 1 : (équipe B)	2 passes avant renvoi (4 pts) :	1 passe avant renvoi (2 pts) :	Renvoie direct ou faute adversaire (1 pt)	**Score :** ~~[illegible]~~ 22
	II	I	IIIIIIIIIII	
	Coaching mi-temps : plus de passes			
Match 2 : (équipe A)	2 passes avant renvoi (4 pts)	1 passe avant renvoi (2 pts)	Renvoie direct ou faute adversaire (1 pt)	**Score :** 24
	III	II	IIIIIIII	
	Coaching mi-temps : Essayer de taper la balle plus haute			
Score final : (match 1 + match 2)	Mon équipe : 46		L'équipe adverse : 37	

FICHE OBSERVATION / COACHING

Numéro du club : ..4...		**Équipe adverse :**		
Prénoms des joueurs : Équipe A : ...Emilie... / ..Lucas.....		Équipe B : ..Moustafa/...Adèle....		
MATCH 1	Prénom coach : ...Emilie.....		Prénom arbitre : .....Lucas.....	
POINTS	2 passes avant renvoi (3 pts) :	1 passe avant renvoi (2 pts) :	Renvoie direct ou faute adversaire (1 pt)	**Score :** 11
			IIIIIIIIII	
Coaching mi-temps :	Faire des passes/Se mettre en diagonale			
MATCH 2	Prénom coach : ...Adèle.....		Prénom arbitre : ...Moustafa.....	
POINTS	2 passes avant renvoi (3 pts) :	1 passe avant renvoi (2 pts) :	Renvoie direct ou faute adversaire (1 pt)	**Score :** 7
		1	IIII	
Coaching mi-temps	faire des passe			
Score final : (match 1 + match 2)	Mon équipe : ....18.....		L'équipe adverse : .....22....	

FICHE OBSERVATION / COACHING

Numéro du club : ..4.....		**Équipe adverse :** ...Club 6.....		
Prénoms des joueurs : Équipe A : ..Emilie / Gabin...		Équipe B : Wandy / Adèle..		
MATCH 1	Prénom coach : .....Handy.....		Prénom arbitre : Adèle.....	
POINTS	2 passes avant renvoi (10 pts) :	1 passe avant renvoi (5 pts) :	Renvoi direct (1 pt)	Faute adverse (1 point)
			1	IIIIIIIIIIE
Coaching mi-temps :	Faire plus de passe hautes			
MATCH 2	Prénom coach : GABIN.....		Prénom arbitre : ..Emilie.....	
POINTS	2 passes avant renvoi (10 pts) :	1 passe avant renvoi (5 pts) :	Renvoie direct (1 pt)	Faute adverse (1 point)
	11			IIIIIIIIIIIIIII
Coaching mi-temps	être plus organisé pour les passes			
Score (match 1 + match 2)	**Mon équipe**		**L'équipe adverse**	
	Match 1 = 11	Match 2 = 31	Match 1 = 13	Match 2 = 11
	Score final = 42		Score final = 24 5	

FICHE SCORE

	Points individuel *Niveau 1 : 5 points* *Niveau 2 : 10 points* *Niveau 3 : 15 points* *Niveau 4 : 20 points*	**Total points individuels**	**Points collectifs** *Victoire = 40 points* *Défaite = 15 points*	**Total des points :**
CLUB 1	Mandy 3 (15) Tiago : 2 (10) Léoni : 3 (15) Lucas 4 (20) Lily : 3 (15)	85	Match 1 : 55 (15) Match 2 : 35 (15)	30
CLUB 2	Raphael : 4 (20) Nilan : 4 Nyla : 2 (10) Lee-wann : 2 (10)	62	Match 1 : 62 (40) Match 2 : 57 (15)	55
CLUB 3	Dorian 3 (15) Lucas M : 3 (15) Alban : 3 (15) Candice : 2 (10) Louane : 2 (10)	65	Match 1 : 41 (15) Match 2 : 38 (15)	55
CLUB 4	Mandy Gabin : 1 (5) Handy 3 (15) Adèle : 3 (15) Émilie : 1 (5)	40	Match 1 : 42 (40) Match 2 : 63 (40	80
CLUB 5	Swann : 2 (10) Isaac : 2 (10) Kayana 3 (15) Yanis : 3 (15)	50	Match 1 : 62 (40) Match 2 : 38 (40)	80
CLUB 6	Maxime : 4 (20) Hugo : 3 (15) Lucas BH : 4 (20) Enzo : 3 (15)	70	Match 1 : 25 (15) Match 2 : 28 (15)	30

RETRANSCRIPTION SUPPORT ENTRETIEN MUSTAPHA / GABIN

C ➔ Enseignant-chercheur (C1 ➔ Erwan / C2 ➔ Aloïs)
G ➔ Gabin / M ➔ Mustafa / E ➔ Émilie / A ➔ Adèle

Question 1 :

Timing	Contexte / interaction	Entretien
2''	*SA1 entrainement :* G : Ok, maintenant on remet le cerceau. Vous avez terminer ou pas ? *Puis va voir les filles (adèle et émilie)*	C1 : Là tu t'assures de quoi la Gabin ? G : Je m'assure qu'elles ont terminés, pour qu'on fasse le trois euhhh… tous ensemble.
8''	E : C'est quoi le 3 ? G : Le 3 c'est euh… en gros y'a Adèle, Mus prend pas le cerceau, enlève le ballon (réalise une démonstration) et ça faut réussir 5 fois je crois. M : Nan 6 fois. G : 6 ??	C1 : T'es sur ou pas là? Qu'est-ce que tu ressens là? À quoi tu penses la Gabin quand elle te dit ca ? G : Je croyais que en fait c'était 6 euhhh 5 tout… tout jusqu'au niveau 4. C2 : Du coup qu'est-ce que tu te dis quand elles te disent que c'est 6 fois ? G : Bahhh juste un de plus, ça fait rien. C1 : Et toi Mustafa quand t'entend les deux avis tu te dis quoi ? M : Bah je me dis rien… C1 : T'es pas sur ? M : Euhhh je sais pas là… (timide)
43''	*Émilie lance la balle à Gabin pour qu'il réalise le niveau 3* G : Ouais nan j'ai raté lui E : Nan c'est moi, j'ai pas assez bien lancé.	C1 : La tu ressens quoi Gabin quand la passe d'Émilie elle arrive là? Tu te dis quoi ? G : Mince j'ai raté.. C1 : Et tu penses que c'est que toi qui a raté ? G : NON… (2 secondes de pause) Ouais si.. si je pense que y'a que moi qui a raté. Enfin c'est.. la passe pour Mustafa que j'ai raté.

Timing	Contexte / interaction	Entretien
50’’	A : La faut aller dire à Mandy notre niveau M : Nan, c’est pas maintenant. A : Si. M : Nan c’est après, genre si t’as réussi le niveau 4, tu lui dis que t’as réussi le niveau 4. A : Mais faut aller dire à Mandy notre niveau M : Bah je sais pas moi G : Moi j’ai rien compris, j’ai rien compris à ce qu’il a dit le monsieur. *A et E vont voir l’enseignant pour avoir plus d’informations.*	C1 : Là qu’est-ce que tu te dis Mustafa quand tu dis ca ? M : Je sais pas moi.. Je me dis qu’elle a faux et… qu’elle a pas raison… C1 : Et comment tu sais que tu as bon et qu’elle a faux ? M : Parce que j’ai regardé et j’ai bien écouté. C2 : T’es sur d’avoir raison à ce moment là ? M : Oui C2 : Et du coup tu ressens quoi qu’elle te contredise ? M : Euh.. Je sais pas moi…
1’12	A : Gabin tu commences G : Mustafa… faut faire quoi (en s’adressant aux filles) ? E : Bah tu fais ce que tu veux A : Ton niveau A : Ah bah c’est Mustafa qui commence ? G : Mus commence (ils échangent de place) A : Tu fais quel niveau ? G : 4.	C1 : Mustafa là, tu te dis quoi là ? M : Bah là je comprend plus rien, et.. Gabin il me dit « commences commences » donc j’ai pas vraiment compris qu’est-ce qu’il voulait dire. Parce que c’était à lui de commencer du coup on s’est trompé… C1 : D’accord.

Timing	Contexte / interaction	Entretien
1’35	M : 40 plus 15.. G : Nan elle a pas fait le niveau 4 Adèle M : Je sais, 20 et 20, si tu arrives le niveau 4 t’as 20 points. G : Ah bon, 20, 20 et du coup c’est 15 le niveau 3. (va voir le tableau) Ouais c’est ça, niveau 4 c’est 20, 3 c’est 15, 2 c’est 10 et 1 c’est 5?	C1 : La vous êtes tous les deux d’accord sur ça ? M : Oui.. G : Non. C1 : Vous êtes pas d’accord ? G : Bah moi en fait, je croyais que tous les niveaux 4 valait 20 points. Mais sauf que non, ça fait 5, 10, 15 et 20. C1 : Ok. Et toi Mustafa t’étais sur la ? Tu penses quoi de ce que tu dis là ? M : Bah j’étais sur que le niveau 4 c’était 20 points. Et le niveau 3 c’était 15.
2’05	*Adèle loupe sa passe* M : 0 sur 1.	C1 : Ok. Là les gars vous vous dites quoi quand Adèle elle échoue sa.. sa passe ? Vous ressentez quoi ? G : Bah moi je.. je pense c’est moi qui a pas réussi ma passe. C2 : T’étais concentré sur quoi là, à ce moment là ? G : Bah sur ma passe.. et.. bah voilà C1 : Et du coup vous ressentez quoi sur le fait que Adèle a échoué un essai et du coup va peut être rapporté moins de points ? G : Bah c’est pas grave. C1 : Ouais. Et toi Mustafa? M : Bah moi aussi pas grave, parce que on est pas tous bons…
2’12	*Adèle loupe sa deuxième passe* G : Rapproche toi peut être.	C1 : La pourquoi tu lui dis ça Gabin ? G : Parce que elle était un peu trop loin, et du coup elle a beaucoup de force. Du coup elle fait.. des fautes.

Timing	Contexte / interaction	Entretien
2’21	G : Je sais pas ce qu’il faut faire après, on continue un peu. M : On s’entraine. *Ils essaient tous ensemble le niveau 4.* G : Attend moi je vais là, je vais essayer *(en allant sur le même terrain que Adèle ➔ équipes mixtes)*	C2 : Là pourquoi est-ce que vous changez d’équipe les garçons ? Pourquoi est-ce que vous mélangez les équipes ? G : Bah là c’est le niveau 3 et on voulait tous testé les placements différents. C2 : Ok.
2’56	E : Manque une passe M : Mais non mais…	C2 : Qu’est-ce que tu te dis là Mustafa ? Pourquoi tu lui dis ça ? M : J’ai dis quoi ? C1 : T’as dis « mais non, mais non ». Pourquoi tu dis « mais non » ? M : Parce que, j’ai cru que.. vu qu’elle a pas la balle j’ai cru qu’elle l’avait mais.. non en fait. C’est pour ça j’avais dis non. C2 : et du coup tu ressens quoi quand elle se trompe là ? Quand elle fait la faute ? M : Bah.. que j’avais pas raison. C2 : Ok.

Timing	Contexte / interaction	Entretien
3'05	G : Les filles, les filles… Adèle. Met toi à côté d'Émilie au pire. *Les filles font une passe.* G : Voilà !	C1 : Là t'as quoi dans la tête quand tu lui dis ça Gabin ? G : Moi, dans la tête, j'avais que.. que Adèle elle mette le ballon haut, pour que après Émilie, vu qu'elle est plus euh.. grande et que peut être elle a plus de force. Bah qu'elle puisse renvoyer plus loin. C1 : Et cette idée tu la tiens d'où ? D'une expérience antérieure ? D'où ca te vient ? G : Bah on faisait ça avec Mustafa. C2 : Quand ça ? M : Pendant la montante-descendante. **C2 : Et vous avez vu que ça marchait bien du coup tu voulais le redire aux filles ?** G : Ouais. C1 : Et du coup c'est quelque chose que vous avez travailler dans les leçons précédentes ? G : Oui. C1 : D'accord.

Timing	Contexte / interaction	Entretien
3’16	*Mi-temps.* C3 (Sophie) : Gabin t’aurais un conseil à leur donner aussi ou pas ? G : Bah en gros, moi je pense que Adèle elle serait devant, et Émilie derrière, comme ça Adèle elle peut la renvoyer en hauteur, et Émilie elle peut retaper. C3 : Et donc finalement c’est quelle situation ça? Quand elles sont placés comme ça ? G : c’est euh… C3 : Vous l’avez pas vu juste avant ça ? A : Bah si, sauf qu’on était tellement pas organiser… E : Sauf que en fait, Gabin le problème c’est que si moi je me met derrière, et elle devant, quand la balle enne va passer entre nous deux, et bah moi je vais vouloir avancer mais elle elle va vouloir reculer…	C2 : Qu’est-ce que vous avez compris à ce moment là de ce qu’elles vous expliquent les filles ? G : Bah que euh.. en gros.. vu que Émilie et Adèle elles sont pas sures de.. enfin je pense qu’elles ont un peu peur de la balle. Et du coup, Émilie va vouloir aller devant pour pousser la balle, sauf que Adèle bah va reculer pour prendre la balle aussi. Et du coup ça va faire un.. C2 : Mais tu penses quand même que ton conseil il était bien ? G : Bah non. C2 : Non ? Tu penses qu’elles ont raison à ce moment là ? G : Ouais. C1 : Et toi Mustafa dans cet échange, tu comprends quoi ? M : Bah elles pouvaient bien se parler. Genre si Émilie voulait prendre la balle, elle pouvait dire « j’ai » pour que Adèle laisse la balle. C2 : Tu te dis qu’elles pourraient communiquer davantage du coup pour s’organiser? M : Oui. C1 : Et du coup en tant que coach, c’est quoi vos préoccupations ? Pour donner des conseils à Émilie pour qu’elles réussissent ? … C1 : Vos préoccupations c’est qu’elles marquent des points, c’est… … C2 : Vous pensez plus au fait que elles, elles gagnent leur match, ou alors que vous vous gagniez votre match de club ? G : Peu importe. Moi je m’en fiche de gagner les matchs ou pas. Ce qui m’importe c’est de participer. C2 : Ok.

Timing	Contexte / interaction	Entretien
3’55	E : Gabin regarde ce que ça ferait (puis réalisent une démonstration où la balle tombe entre elles). Ca ferait ca en fait, moi je peux pas avancer et elle reculer, du coup on pourrait pas. G : Bah tu fais une manchette. E : Mais tu crois je sais faire une manchette.	C1 : Là qu’est-ce que tu te dis là Gabin ? Quand Émilie elle te dit ça ? G : Euh.. elle m’a dit quoi ? C1 : Elle t’as dit euh.. que en gros la balle elle arrive entre les deux, et que du coup elle arrive pas à réceptionner la balle. Et toi tu réponds « pas une manchette » G : Ouais. C1 : bah qu’est-ce que tu te dis quand Émilie elle t’a dit ça ? G : Qu’elle arrivait pas les manchettes ? C1 : Ouais, où que elle savait pas qu’il faillait faire une manchette. Par exemple toi tu dis qu’il faut faire une manchette, mais réaliser une manchette c’est quelque chose que tu savais… car t’avais déjà travailler ça dans les leçons précédentes, ou t’as découvert ca ? G : Oui j’ai découvert ca.
4’14	M : Met toi là Émilie, et Adèle vers là. (en les plaçant sur le terrain) G : Oui voilà, Émilie toi un peu derrière là, et Adèle là. Et là comme ça, Adèle, si la balle.. A : Mustafa lance là nous. G : Lance sur Adèle. M : Ouais Adèle elle fait la passe à Émilie et… G : Voilà, Adèle elle fait la passe à Émilie, toi tu recules, et Paf. Elles réalisent un essai en faisant 2 passes. G : Voilà, c’était bien ça.	C1 : Là qu’est-ce que tu ressens Gabin ? Tu te sens écouté ou pas ? G : Comment ? C1 : Qu’est-ce que tu ressens là ? Quand tu parles. G : Bah.. Rien de spécial. C2 : Qu’est-ce qui vous amène à donner ces conseils là Gabin et Mustafa ? M : Pour avoir plus de points et parce que.. comme ça ils s’améliorent. G : Comme ca elles améliorent.. comment on dit déjà.. leurs niveaux ! C2 : Ok.

Timing	Contexte / interaction	Entretien
4'35	*Deuxième essai loupé.* G : Dommage. Adèle recule un peu, voilà là. Émilie met toi à la ligne bleu, ou à la ligne noire. E : Sauf que si elle va là, Adèle elle aura pas le temps de courir hein.	C2 : Qu'est-ce qui vous amène à dire ça ? C'est ce que vous avez observer pendant tous le match ou juste là, à l'instant ? G : À dire le placement ? C2 : Ouais. G : Euh.. Bah en fait avec Mustafa on a remarqué qu'elles se plaçaient mal. Et du coup elles savaient pas quoi faire, parce que.. bah c'est comme quand j'ai dis à Adèle d'aller devant et Émilie derrière. Et euh du coup elles se rentraient dedans. C2 : Vous étiez surtout concentré sur ça du coup pendant le match du coup ? G : Ouais, et sur leurs positions pour qu'elles marquent plus de point aussi. C2 : Ok.
4'58	*Adèle essai de renvoyer la balle à une main, mais elle n'y arrive pas.* M : Mais nan pas… essaie avec les deux mains. A : Oui mais je croyais que c'était elle, du coup… M : Sinon parlez vous.	C1 : Là pourquoi Mustafa t'as encore dit « mais non » ? M : Mais parce que elle a.. elle a utilisé juste une seule main, et je voulais qu'elle utilise les deux mains parce que sinon elle va pas réussir. C1 : Pourquoi ? M : Mais parce que ça pourrait être très dur. C1 : Et selon toi, qu'est-ce qu'il faut faire ? M : Bah une passe à 10 doigts, ou une manchette.. C1 : Qui se caractérise comment ? M : Bah, en triangle et.. C1 : Et ca te vient de quoi ce triangle Mustafa ? M : Bah c'est tout ce qu'on a étudié C1 : Dans les leçons précédentes ? M : Oui. C2 : Ok.

Timing	Contexte / interaction	Entretien
5’12	G : Émilie échange avec Adèle.	C2 : Pourquoi est-ce que tu lui dis ça Gabin ? G : Bah pour qu’elle marquent plus de point. Et.. attend j’ai dis quoi « Émilie échange avec Adèle » Bah oui, pour que elles fassent des passes, et que ca marque plus de points. C2 : Ah oui, c’était dans le sens échanger le ballon, et pas échanger de place. G : Oui. C2 : Ok.
5’16	G : Tu les mets à ras du filet. M : Ouais voilà. A : Vous vous pouvez faire des passes, parce que vous êtes fort. G : 2 passes c’est 3 points. A : Essayer au moins une passe d’abord. M : On fait 2 passes genre… G : Ils la renvoient, tu la fais ça (en miment de l’envoyer vers le haut) et paf. A : Mais faites comme nous, un devant et un derrière. G : Ouais bah c’est ce qu’on fait. M : Mais tu vois notre technique, toi tu lances en haut et moi je frappe. A : Mais essayer peut être une passe avant, et après faites les deux.	C1 : Qu’est-ce que vous ressentez quand Adèle elle vous donne des conseils là ? G : Bah en fait, on l’a pas écouté. C1 : Pourquoi ? M : Parce qu’on était concentré. C1 : Vous étiez focalisé sur votre jeu . G : Voilà. C2 : Vous vous donniez des conseils à vous tout seul ? G : Ouais.

Timing	Contexte / interaction	Entretien
5'46	*Mi temps.* M : On fait 3 points ? G : Ouais. A : Parce que si vous y arrivez pas, une passe c'est déjà bien, ça vous fait 2 points. G : Une passe genre c'est je te la passe et toi tu tires. A : En gros Gabin toi tu récupères la balle, tu l'envoies à Mustafa et toi tu la tire. Et faut que ça arrive sur le sol et ça fait 2 points. G : On fait ça ? M : Ouais. G : Allez go.	C1 : Là vous en pensez quoi là? M : Bah qu'elle a raison. C1 : Et du coup ça vous amène à faire quoi ? M : À marquer des points. C1 : Et à vous placer comment sur le terrain ? G : Bah Mustafa un peu plus derrière, parce qu'il a plus de force que moi. Et moi, devant, et euh.. bah voila. Un à gauche, un peu plus derrière, c'est Mustafa, et moi un peu plus devant, euh à droite. C1 : Et ça vous rappelle une situation particulière vue aujourd'hui ou pas ? G : Euh… Bah oui, les passes. Enfin ce qu'on a fait avec les niveaux en tout début de cours. C2 : Ok. Et ça, vous vous le redites entre vous après, ou à partir du moment où Adèle les vous propose ca, du coup sans même vous le dire, vous vous dites qu'il faut faire ça ? G : Euh.. on se dit qu'il faut faire ça. C1 : Ouais vous êtes d'accord ? G : Ouais.
6'08	A : Tu peux te mettre à la bleu et toi à la noire. G : À elle madame la coach ? A : Avance toi, parce que sinon après ca fait hors jeu.	C2 : Là pareil, qu'est-ce que tu te dis quand elle te donne des conseils là Gabin ? G : Bah en fait je voulais rire et du coup.. je l'écoutais pas.

Timing	Contexte / interaction	Entretien
6'40	G : Juste, toi genre, faut que tu sois plus euh, genre à côté d'Adèle? Parce que si elle loupe des balles, et bah toi tu peux les récupérer. E : Mais c'est hyper dur de faire comme ça. G : Adèle t'es forte en manchette, fais plein de manchette. E : Mais elle arrive pas. M: Et quand la passe est haute, essayer de faire le contrôle d'abord.	C1 : Qu'est-ce qui t'amène à dire ça Gabin ? G : Parce que en fait c'est toujours Adèle qui renvoyait la balle, alors que si elle faisait des passes ça pouvait marquer plus de point, et comme ça Émilie elle jouait aussi. C2 : Et t'es d'accord avec ça Mustafa ? M : Oui . C2 : t'avais rien à ajouté ? M : Non. Parce qu'il a déjà dit tout ce qu'il faut. C1 : Et qu'est-ce que tu perçois justement quand il y a tous ces conseils qui sont donnés. Est-ce que toi dans ton expérience quand tu joues, tu penses à ça ? M : Un petit peu mais pas trop.
7'07	G : Vous êtes mal placés. Émilie, t'es mal placé, faut que t'ailles… va un peu plus à l'arrière, voilà. Ou sinon échanger.	C2 : Qu'est-ce que tu cherches à faire en leur disant ça ? G : Là, échanger de place là cette fois ci. Parce que, en fait, ils donnait toujours du coté d'Adèle et euhhh… bah voilà.
7'16	*Mi temps* E : Il y a rien à dire, ils sont… C1 : Il y a rien à dire ? G : Si, les passes. C1 : Combien de points marquer avec des passes ? G : Il faut faire plus de passe. A : 1 passe, 2 points. C1 : Et avec 2 passes ? A : Ils en ont pas fait, enfin ça a pas gagné en fait.	C1 : Là qu'est-ce que vous avez ressentis, quand les filles elles vous ont dit que vous faisiez pas assez de passe. Que vous aviez pas marquer assez en point en faisant des passes. G : Bah… que c'est vrai. On a pas marqué assez de point en faisant des passes. C1 : Et du coup vous vous êtes dis quoi ? G/ M : Bah il faut faire des passes, plus de passe. C1 : Du coup on peut dire que vous avez pris en compte ce conseil ? G : Ouais.

Timing	Contexte / interaction	Entretien
7’45	A : Les gars, faites des passes, ça gagne beaucoup de point.	C2 : Là qu’est-ce que vous pensez quand elle vous répète encore une fois qu’il faut faire des passes ? G : Bah que c’était mieux pour marquer plus de point. C1 : Et vous l’avez appliquer ? G : Je pense pas non. Non on l’a pas appliqué. Enfin, on a essayé, de faire une passe à 3 points, mais elle est pas passé.
	C1 : Bon bah merci beaucoup les gars. G : Derien.	

Tableau 1

			AVANT			PENDANT	APRÈS	
Timing	**Contexte / interaction**	**Entretien**	**(E) Engagement** Préoccupation significatives, intentions	**(A) Attentes** Attentes de l'élève dans la situation	**(S) Référentiel** Éléments de connaissances mobilisés par l'acteur au cours de son activité Connaissance que l'élève peut mobiliser dans la SA	**(U) Unité élémentaire du cours d'expérience** Action, communication, focalisation, interprétation, sentiment	**(R) Représentamen** Éléments perceptif significatif pour l'acteur dans la situation (ce qu'il remarque, ou ce qui « fait signe » pour lui)	**(I) Interprétant** Validation, invalidation et/ou construction de nouvelles connaissances dans le cours de l'activité
Convention / Formulation			**Verbe à l'infinitif**	**Fait, situation**	**Règle ou action, situation type**	**Verbe d'action conjugué à la 3ème personne**	**Jugement perceptif ou proprioceptif**	**Règles, ou action, situation type**
Exemple			*Répondre à la demande de l'enseignant*	*La fin de l'échauffement*	*Je ne suis pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*	*Ralentit sa marche et s'encourage pour continuer*	*Sensation de fatigue, retard sur les autres élèves*	*Validation : pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*
2"	*SA1 entrainement :* G : Ok, maintenant on remet le cerceau. Vous avez terminer ou pas ? *Puis va voir les filles (adèle et émilie)*	C1 : Là tu t'assures de quoi la Gabin ? G : Je m'assure qu'elles ont terminés, pour qu'on fasse le trois euhhh… tous ensemble.	Savoir où en sont rendues les filles			G : S'approche des filles pour savoir ou elles en sont rendues		
8"	E : C'est quoi le 3 ? G : Le 3 c'est euh… en gros y'a Adèle, Mus prend pas le cerceau, enlève le ballon (réalise une démonstration) et ça faut réussir 5 fois je crois. A : Nan 6 fois. G : 6 ??	C1 : T'es sur ou pas là? Qu'est-ce que tu ressens là? À quoi tu penses la Gabin quand elle te dit ca ? G : Je croyais que en fait c'était 6 euhhh 5 tout… tout jusqu'au niveau 4. C2 : Du coup qu'est-ce que tu te dis quand elles te disent que c'est 6 fois ? G : Bahhh juste un de plus, ça fait rien. C1 : Et toi Mustafa quand t'entend les deux avis tu te dis quoi ? M : Bah je me dis rien… C1 : T'es pas sur ? M : Euhhh je sais pas là… (timide)	Expliquer le niveau aux filles	Que les filles comprennent le niveau à réaliser	*Les consignes données par l'enseignant*	G : Réalise(nt) une démonstration pour expliquer le niveau aux filles	L'incompréhension des filles par rapport à la situation	Validation des consignes pour réaliser l'exercice + Construction de nouvelles connaissances = critères de réussite 6/10
43"	*Émilie lance la balle à Gabin pour qu'il réalise le niveau 3* G : Ouais nan j'ai raté lui E : Nan c'est moi, j'ai pas assez bien lancé.	C1 : La tu ressens quoi Gabin quand la passe d'Émilie elle arrive là? Tu te dis quoi ? G : Mince j'ai raté.. C1 : Et tu penses que c'est que toi qui a raté ? G : NON… (2 secondes de pause) Ouais si.. si je pense que y'a que moi qui a raté. Enfin c'est.. la passe pour Mustafa que j'ai raté.	Réaliser le niveau 3	Valider le plus haut niveau possible	Les critères de réalisation de la passe haute	Rate sa passe et l'annonce à haute voix.	Sentiment de ne pas avoir réaliser une vrai passe à 10 doigts (porte le ballon)	Validation : critère de réalisation de la passe à 10 doigts

			AVANT			PENDANT	APRÈS	
Timing	**Contexte / interaction**	**Entretien**	**(E) Engagement** Préoccupation significatives, intentions	**(A) Attentes** Attentes de l'élève dans la situation	**(S) Référentiel** Éléments de connaissances mobilisés par l'acteur au cours de son activité Connaissance que l'élève peut mobiliser dans la SA	**(U) Unité élémentaire du cours d'expérience** Action, communication, focalisation, interprétation, sentiment	**(R) Représentamen** Éléments perceptif significatif pour l'acteur dans la situation (ce qu'il remarque, ou ce qui « fait signe » pour lui)	**(I) Interprétant** Validation, invalidation et/ou construction de nouvelles connaissances dans le cours de l'activité
Convention / Formulation			**Verbe à l'infinitif**	**Fait, situation**	**Règle ou action, situation type**	**Verbe d'action conjugué à la 3ème personne**	**Jugement perceptif ou proprioceptif**	**Règles, ou action, situation type**
Exemple			*Répondre à la demande de l'enseignant*	*La fin de l'échauffement*	*Je ne suis pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*	*Ralentit sa marche et s'encourage pour continuer*	*Sensation de fatigue, retard sur les autres élèves*	*Validation : pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*
50"	A : La faut aller dire à Mandy notre niveau M : Nan, c'est pas maintenant. A : Si. M : Nan c'est après, genre si t'as réussi le niveau 4, tu lui dis que t'as réussi le niveau 4. A : Mais faut aller dire à Mandy notre niveau M : Bah je sais pas moi G : Moi j'ai rien compris, j'ai rien compris à ce qu'il a dit le monsieur. *A et E vont voir l'enseignant pour avoir plus d'informations.*	C1 : Là qu'est-ce que tu te dis Mustafa quand tu dis ca ? M : Je sais pas moi.. Je me dis qu'elle a faux et… qu'elle a pas raison… C1 : Et comment tu sais que tu as bon et qu'elle a faux ? M : Parce que j'ai regardé et j'ai bien écouté. C2 : T'es sur d'avoir raison à ce moment là ? M : Oui C2 : Et du coup tu ressens quoi qu'elle te contredise ? M : Euh.. Je sais pas moi…						
			Faire le niveau 4		Les consignes données par l'enseignant	Contredit ses camarades en répétant les consignes		Validation : les consignes de l'enseignant
1'12	A : Gabin tu commences G : Mustafa… faut faire quoi (en s'adressant aux filles) ? E : Bah tu fais ce que tu veux A : Ton niveau A : Ah bah c'est Mustafa qui commence ? G : Mus commence (ils échangent de place) A : Tu fais quel niveau ? G : 4.	C1 : Mustafa là, tu te dis quoi là ? M : Bah là je comprend plus rien, et.. Gabin il me dit « commences commences » donc j'ai pas vraiment compris qu'est-ce qu'il voulait dire. Parce que c'était à lui de commencer du coup on s'est trompé… C1 : D'accord.	Réaliser le niveau / aider Gabin à réaliser le niveau			Écoute les consignes de Gabin et s'adapte	Sentiment d'être perdu	
1'35	M : 40 plus 15.. G : Nan elle a pas fait le niveau 4 Adèle M : Je sais, 20 et 20, si tu arrives le niveau 4 t'as 20 points. G : Ah bon, 20, 20 et du coup c'est 15 le niveau 3. (va voir le tableau) Ouais c'est ça, niveau 4 c'est 20, 3 c'est 15, 2 c'est 10 et 1 c'est 5?	C1 : La vous êtes tous les deux d'accord sur ça ? M : Oui.. G : Non. C1 : Vous êtes pas d'accord ? G : Bah moi en fait, je croyais que tous les niveaux 4 valait 20 points. Mais sauf que non, ça fait 5, 10, 15 et 20. C1 : Ok. Et toi Mustafa t'étais sur la ? Tu penses quoi de ce que tu dis là ? M : Bah j'étais sur que le niveau 4 c'était 20 points. Et le niveau 3 c'était 15.	Comprendre le système de point		Consignes diffusées par l'enseignant + consignes au tableau	Échange pour comprendre le système de point		Validation : le système de point
			Comprendre le système de point		Consignes diffusées par l'enseignant	Échange pour comprendre le système de point		Validation : le système de point
2'05	*Adèle loupe sa passe* M : 0 sur 1.	C1 : Ok. Là les gars vous vous dites quoi quand Adèle elle échoue sa.. sa passe ? Vous ressentez quoi ? G : Bah moi je.. je pense c'est moi qui a pas réussi ma passe. C2 : T'étais concentré sur quoi là, à ce moment là ? G : Bah sur ma passe.. et.. bah voilà C1 : Et du coup vous ressentez quoi sur le fait que Adèle a échoué un essai et du coup va peut être rapporté moins de points ? G : Bah c'est pas grave. C1 : Ouais. Et toi Mustafa? M : Bah moi aussi pas grave, parce que on est pas tous bons…	Réaliser le niveau			Réalise le niveau tous ensemble	Sentiment de ne pas avoir réussi sa passe	Validation : acceptation des erreurs des autres
2'12	*Adèle loupe sa deuxième passe* G : Rapproche toi peut être.	C1 : La pourquoi tu lui dis ça Gabin ? G : Parce que elle était un peu trop loin, et du coup elle a beaucoup de force. Du coup elle fait.. des fautes.	Conseiller Adèle pour qu'elle s'améliore		Connaissance issues de son expériences dans l'APSA	Conseille Adèle sur son placement	Le placement d'Adèle	Validation : placement pour réaliser une bonne passe

			AVANT			PENDANT	APRÈS	
Timing	**Contexte / interaction**	**Entretien**	**(E) Engagement** Préoccupation significatives, intentions	**(A) Attentes** Attentes de l'élève dans la situation	**(S) Référentiel** Éléments de connaissances mobilisés par l'acteur au cours de son activité Connaissance que l'élève peut mobiliser dans la SA	**(U) Unité élémentaire du cours d'expérience** Action, communication, focalisation, interprétation, sentiment	**(R) Représentamen** Éléments perceptif significatif pour l'acteur dans la situation (ce qu'il remarque, ou ce qui « fait signe » pour lui)	**(I) Interprétant** Validation, invalidation et/ou construction de nouvelles connaissances dans le cours de l'activité
Convention / Formulation			**Verbe à l'infinitif**	**Fait, situation**	**Règle ou action, situation type**	**Verbe d'action conjugué à la 3ème personne**	**Jugement perceptif ou proprioceptif**	**Règles, ou action, situation type**
Exemple			*Répondre à la demande de l'enseignant*	*La fin de l'échauffement*	*Je ne suis pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*	*Ralentit sa marche et s'encourage pour continuer*	*Sensation de fatigue, retard sur les autres élèves*	*Validation : pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*
2'21	G : Je sais pas ce qu'il faut faire après, on continue un peu. M : On s'entraine. *Ils essaient tous ensemble le niveau 4.* G : Attend moi je vais là, je vais essayer *(en allant sur le même terrain que Adèle → équipes mixtes)*	C2 : Là pourquoi est-ce que vous changez d'équipe les garçons ? Pourquoi est-ce que vous mélangez les équipes ? G : Bah là c'est le niveau 3 et on voulait tous testé les placements différents. C2 : Ok.	Réaliser le niveau 3			Change d'équipe pour essayer un nouveau placement		
2'56	E : Manque une passe M : Mais non mais…	C2 : Qu'est-ce que tu te dis là Mustafa ? Pourquoi tu lui dis ça ? M : J'ai dis quoi ? C1 : T'as dis « mais non, mais non ». Pourquoi tu dis « mais non » ? M : Parce que, j'ai cru que.. vu qu'elle a pas la balle j'ai cru qu'elle l'avait mais.. non en fait. C'est pour ça j'avais dis non. C2 : et du coup tu ressens quoi quand elle se trompe là ? Quand elle fait la faute ? M : Bah.. que j'avais pas raison. C2 : Ok.	La réussite d'Emilie			Se remet en question		
3'05	G : Les filles, les filles… Adèle. Met toi à côté d'Émilie au pire. *Les filles font une passe.* G : Voilà !	C1 : Là t'as quoi dans la tête quand tu lui dis ça Gabin ? G : Moi, dans la tête, j'avais que.. que Adèle elle mette le ballon haut, pour que après Émilie, vu qu'elle est plus euh.. grande et que peut être elle a plus de force. Bah qu'elle puisse renvoyer plus loin. C1 : Et cette idée tu la tiens d'où ? D'une expérience antérieure ? D'où ca te vient ? G : Bah on faisait ça avec Mustafa. C2 : Quand ça ? M : Pendant la montante-descendante. **C2 : Et vous avez vu que ça marchait bien du coup tu voulais le redire aux filles ?** G : Ouais. C1 : Et du coup c'est quelque chose que vous avez travailler dans les leçons précédentes ? G : Oui. C1 : D'accord.	Conseiller les filles pour qu'elles arrivent à faire une passe		Connaissances acquises via son expérience personnelle	Conseille les filles sur leur placement pour qu'elles arrivent à faire des passes. + partage son expérience		Validation des connaissances de placement en volley
3'16	*Mi-temps.* C3 (Sophie) : Gabin t'aurais un conseil à leur donner aussi ou pas ?	C2 : Qu'est-ce que vous avez compris à ce moment là de ce qu'elles vous expliquent les filles ? G : Bah que euh.. en gros.. vu que Émilie et Adèle elles sont pas sures	Conseiller les filles		Connaissances issues de l'observation du match / analyse de leur jeu	Cherche à conseiller les filles en écoutant leur ressentis.		

			AVANT			PENDANT	APRÈS	
Timing	**Contexte / interaction**	**Entretien**	**(E) Engagement** Préoccupation significatives, intentions	**(A) Attentes** Attentes de l'élève dans la situation	**(S) Référentiel** Éléments de connaissances mobilisés par l'acteur au cours de son activité Connaissance que l'élève peut mobiliser dans la SA	**(U) Unité élémentaire du cours d'expérience** Action, communication, focalisation, interprétation, sentiment	**(R) Représentamen** Éléments perceptif significatif pour l'acteur dans la situation (ce qu'il remarque, ou ce qui « fait signe » pour lui)	**(I) Interprétant** Validation, invalidation et/ou construction de nouvelles connaissances dans le cours de l'activité
Convention / Formulation			**Verbe à l'infinitif**	**Fait, situation**	**Règle ou action, situation type**	**Verbe d'action conjugué à la 3ème personne**	**Jugement perceptif ou proprioceptif**	**Règles, ou action, situation type**
Exemple			*Répondre à la demande de l'enseignant*	*La fin de l'échauffement*	*Je ne suis pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*	*Ralentit sa marche et s'encourage pour continuer*	*Sensation de fatigue, retard sur les autres élèves*	*Validation : pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*
	G : Bah en gros, moi je pense que Adèle elle serait devant, et Émilie derrière, comme ça Adèle elle peut la renvoyer en hauteur, et Émilie elle peut retaper. C3 : Et donc finalement c'est quelle situation ça? Quand elles sont placés comme ça ? G : c'est euh… C3 : Vous l'avez pas vu juste avant ça ? A : Bah si, sauf qu'on était tellement pas organiser… E : Sauf que en fait, Gabin le problème c'est que si moi je me met derrière, et elle devant, quand la balle enne va passer entre nous deux, et bah moi je vais vouloir avancer mais elle elle va vouloir reculer…	Émilie et Adèle elles sont pas sûres de.. enfin je pense qu'elles ont un peu peur de la balle. Et du coup, Émilie va vouloir aller devant pour pousser la balle, sauf que Adèle bah va reculer pour prendre la balle aussi. Et du coup ça va faire un.. C2 : Mais tu penses quand même que ton conseil il était bien ? G : Bah non. C2 : Non ? Tu penses qu'elles ont raison à ce moment là ? G : Ouais. C1 : Et toi Mustafa dans cet échange, tu comprends quoi ? M : Bah elles pouvaient bien se parler. Genre si Émilie voulait prendre la balle, elle pouvait dire « j'ai » pour que Adèle laisse la balle. C2 : Tu te dis qu'elles pourraient communiquer davantage du coup pour s'organiser? M : Oui. C1 : Et du coup en tant que coach, c'est quoi vos préoccupations ? Pour donner des conseils à Émilie pour qu'elles réussissent ? … C1 : Vos préoccupations c'est qu'elles marquent des points, c'est… … C2 : Vous pensez plus au fait que elles, elles gagnent leur match, ou alors que vous vous gagniez votre match de club ? G : Peu importe. Moi je m'en fiche de gagner les matchs ou pas. Ce qui m'importe c'est de participer. C2 : Ok.			Connaissances issues de son expérience	Cherche à comprend ce qui ne va pas dans le jeu des filles		
3'55	E : Gabin regarde ce que ça ferait (puis réalisent une démonstration où la balle tombe entre elles). Ca ferait ca en fait, moi je peux pas avancer et elle reculer, du coup on pourrait pas. G : Bah tu fais une manchette. E : Mais tu crois je sais faire une manchette.	C1 : Là qu'est-ce que tu te dis là Gabin ? Quand Émilie elle te dit ça ? G : Euh.. elle m'a dit quoi ? C1 : Elle t'as dit euh.. que en gros la balle elle arrive entre les deux, et que du coup elle arrive pas à réceptionner la balle. Et toi tu réponds « pas une manchette » G : Ouais. C1 : bah qu'est-ce que tu te dis quand Émilie elle t'a dit ça ? G : Qu'elle arrivait pas les manchettes ? C1 : Ouais, où que elle savait pas qu'il faillait faire une manchette. Par exemple toi tu dis qu'il faut faire une manchette, mais réaliser une manchette c'est quelque chose que tu savais… car t'avais déjà travailler ça dans les leçons précédentes, ou t'as découvert ca ? G : Oui j'ai découvert ca.	Conseiller Émilie		Connaissances construire durant les premières leçons	Conseille Émilie sur le geste technique à réaliser en fonction de la situation		Validation : quand réaliser quel geste technique.
4'14	M : Met toi là Émilie, et Adèle vers là. (en les plaçant sur le terrain) G : Oui voilà, Émilie toi un peu derrière là, et Adèle là. Et là	C1 : Là qu'est-ce que tu ressens Gabin ? Tu te sens écouté ou pas ? G : Comment ? C1 : Qu'est-ce que tu ressens là ?	Aider Adèle et Émilie à faire des passes		Connaissances sur le placement et la construction d'attaque	Conseille Adèle et Émilie sur leurs placements pour qu'elles puissent faire de passe		Validation : connaissance sur placement et construction d'attaque

			AVANT			PENDANT	APRÈS	
Timing	**Contexte / interaction**	**Entretien**	**(E) Engagement** Préoccupation significatives, intentions	**(A) Attentes** Attentes de l'élève dans la situation	**(S) Référentiel** Éléments de connaissances mobilisés par l'acteur au cours de son activité Connaissance que l'élève peut mobiliser dans la SA	**(U) Unité élémentaire du cours d'expérience** Action, communication, focalisation, interprétation, sentiment	**(R) Représentamen** Éléments perceptif significatif pour l'acteur dans la situation (ce qu'il remarque, ou ce qui « fait signe » pour lui)	**(I) Interprétant** Validation, invalidation et/ou construction de nouvelles connaissances dans le cours de l'activité
Convention / Formulation			**Verbe à l'infinitif**	**Fait, situation**	**Règle ou action, situation type**	**Verbe d'action conjugué à la 3ème personne**	**Jugement perceptif ou proprioceptif**	**Règles, ou action, situation type**
Exemple			*Répondre à la demande de l'enseignant*	*La fin de l'échauffement*	*Je ne suis pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*	*Ralentit sa marche et s'encourage pour continuer*	*Sensation de fatigue, retard sur les autres élèves*	*Validation : pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*
	derrière là, et Adèle là. Et là comme ça, Adèle, si la balle.. A : Mustafa lance là nous. G : Lance sur Adèle. M : Ouais Adèle elle fait la passe à Émilie et… G : Voilà, Adèle elle fait la passe à Émilie, toi tu recules, et Paf. Elles réalisent un essai en faisant 2 passes. G : Voilà, c'était bien ça.	C1 : Qu'est-ce que tu ressens là ? Quand tu parles. G : Bah.. Rien de spécial. C2 : Qu'est-ce qui vous amène à donner ces conseils là Gabin et Mustafa ? M : Pour avoir plus de points et parce que.. comme ça ils s'améliorent. G : Comme ca elles améliorent.. comment on dit déjà.. leurs niveaux ! C2 : Ok.	Remporter plus de points			Conseille les filles pour qu'elles fassent plus de passes		Validation : connaissance sur placement
4'35	*Deuxième essai loupé.* G : Dommage. Adèle recule un peu, voilà là. Émilie met toi à la ligne bleu, ou à la ligne noire. E : Sauf que si elle va là, Adèle elle aura pas le temps de courir hein.	C2 : Qu'est-ce qui vous amène à dire ça ? C'est ce que vous avez observer pendant tous le match ou juste là, à l'instant ? G : À dire le placement ? C2 : Ouais. G : Euh.. Bah en fait avec Mustafa on a remarqué qu'elles se plaçaient mal. Et du coup elles savaient pas quoi faire, parce que.. bah c'est comme quand j'ai dis à Adèle d'aller devant et Émilie derrière. Et euh du coup elles se rentraient dedans. C2 : Vous étiez surtout concentré sur ça du coup pendant le match du coup ? G : Ouais, et sur leurs positions pour qu'elles marquent plus de point aussi. C2 : Ok.	Conseiller les filles sur leurs placements		Connaissances issues de l'observation du match et de sa pratique	Conseille les filles sur leur placement pour qu'elles réalisent plus de passe		Validation : connaissance sur le placement
4'58	*Adèle essai de renvoyer la balle à une main, mais elle n'y arrive pas.* M : Mais nan pas… essaie avec les deux mains. A : Oui mais je croyais que c'était elle, du coup… M : Sinon parlez vous.	C1 : Là pourquoi Mustafa t'as encore dit « mais non » ? M : Mais parce que elle a.. elle a utilisé juste une seule main, et je voulais qu'elle utilise les deux mains parce que sinon elle va pas réussir. C1 : Pourquoi ? M : Mais parce que ça pourrait être très dur. C1 : Et selon toi, qu'est-ce qu'il faut faire ? M : Bah une passe à 10 doigts, ou une manchette.. C1 : Qui se caractérise comment ? M : Bah, en triangle et.. C1 : Et ca te vient de quoi ce triangle Mustafa ? M : Bah c'est tout ce qu'on a étudié C1 : Dans les leçons précédentes ? M : Oui. C2 : Ok.	Remporter le match		Connaissances issues des leçons précédentes et de sa propre expérience	Conseiller les filles sur comment réaliser une passe haute + sur la communication		Validation : connaissances acquises dans les leçons précédentes
5'12	G : Émilie échange avec Adèle.	C2 : Pourquoi est-ce que tu lui dis ça Gabin ? G : Bah pour qu'elle marquent plus de point. Et.. attend j'ai dis quoi « Émilie échange avec Adèle » Bah oui, pour que elles fassent des passes, et que ca marque plus de points. C2 : Ah oui, c'était dans le sens échanger le ballon, et pas échanger de place. G : Oui. C2 : Ok.	Marquer plus de points		Connaissance issues des consignes et de sa pratique	Donne un conseil aux filles pour qu'elles marquent plus de points via passes		Validation : consignes de l'enseignant

			AVANT			PENDANT	APRÈS	
Timing	**Contexte / interaction**	**Entretien**	**(E) Engagement** Préoccupation significatives, intentions	**(A) Attentes** Attentes de l'élève dans la situation	**(S) Référentiel** Éléments de connaissances mobilisés par l'acteur au cours de son activité Connaissance que l'élève peut mobiliser dans la SA	**(U) Unité élémentaire du cours d'expérience** Action, communication, focalisation, interprétation, sentiment	**(R) Représentamen** Éléments perceptif significatif pour l'acteur dans la situation (ce qu'il remarque, ou ce qui « fait signe » pour lui)	**(I) Interprétant** Validation, invalidation et/ou construction de nouvelles connaissances dans le cours de l'activité
Convention / Formulation			**Verbe à l'infinitif**	**Fait, situation**	**Règle ou action, situation type**	**Verbe d'action conjugué à la 3ème personne**	**Jugement perceptif ou proprioceptif**	**Règles, ou action, situation type**
Exemple			*Répondre à la demande de l'enseignant*	*La fin de l'échauffement*	*Je ne suis pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*	*Ralentit sa marche et s'encourage pour continuer*	*Sensation de fatigue, retard sur les autres élèves*	*Validation : pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*
5'16	G : Tu les mets à ras du filet. M : Ouais voilà. A : Vous vous pouvez faire des passes, parce que vous êtes fort. G : 2 passes c'est 3 points. A : Essayer au moins une passe d'abord. M : On fait 2 passes genre… G : Ils la renvoient, tu la fais ça (en miment de l'envoyer vers le haut) et paf. A : Mais faites comme nous, un devant et un derrière. G : Ouais bah c'est ce qu'on fait. M : Mais tu vois notre technique, toi tu lances en haut et moi je frappe. A : Mais essayer peut être une passe avant, et après faites les deux.	C1 : Qu'est-ce que vous ressentez quand Adèle elle vous donne des conseils là ? G : Bah en fait, on l'a pas écouté. C1 : Pourquoi ? M : Parce qu'on était concentré. C1 : Vous étiez focalisé sur votre jeu . G : Voilà. C2 : Vous vous donniez des conseils à vous tout seul ? G : Ouais.	Jouer le match			Parle du match qui va suivre et prépare des stratégies		
5'46	*Mi temps.* M : On fait 3 points ? G : Ouais. A : Parce que si vous y arrivez pas, une passe c'est déjà bien, ça vous fait 2 points. G : Une passe genre c'est je te la passe et toi tu tires. A : En gros Gabin toi tu récupères la balle, tu l'envoies à Mustafa et toi tu la tire. Et faut que ça arrive sur le sol et ça fait 2 points. G : On fait ça ? M : Ouais. G : Allez go.	C1 : Là vous en pensez quoi là? M : Bah qu'elle a raison. C1 : Et du coup ça vous amène à faire quoi ? M : À marquer des points. C1 : Et à vous placer comment sur le terrain ? G : Bah Mustafa un peu plus derrière, parce qu'il a plus de force que moi. Et moi, devant, et euh.. bah voila. Un à gauche, un peu plus derrière, c'est Mustafa, et moi un peu plus devant, euh à droite. C1 : Et ça vous rappelle une situation particulière vue aujourd'hui ou pas ? G : Euh… Bah oui, les passes. Enfin ce qu'on a fait avec les niveaux en tout début de cours. C2 : Ok. Et ça, vous vous le redites entre vous après, ou à partir du moment où Adèle les vous propose ca, du coup sans même vous le dire, vous vous dites qu'il faut faire ça ? G : Euh.. on se dit qu'il faut faire ça. C1 : Ouais vous êtes d'accord ? G : Ouais.	Écouter Adèle		Connaissances construire lors de la situation précédente	Écouter les conseils d'Adèle sur le placement		Validation : connaissances sur le placement
6'08	A : Tu peux te mettre à la bleu et toi à la noire. G : À elle madame la coach ? A : Avance toi, parce que sinon après ca fait hors jeu.	C2 : Là pareil, qu'est-ce que tu te dis quand elle te donne des conseils là Gabin ? G : Bah en fait je voulais rire et du coup.. je l'écoutais pas.	Rire			N'écoute pas les conseils d'Adèle		
6'40	G : Juste, toi genre, faut que tu sois plus euh, genre à côté d'Adèle? Parce que si elle loupe des balles, et bah toi tu peux les récupérer	C1 : Qu'est-ce qui t'amène à dire ça Gabin ? G : Parce que en fait c'est toujours Adèle qui renvoyait la balle, alors	Conseiller les filles		Connaissances issues de l'observation du match	Conseille les filles pour qu'elles fassent davantage de passe		Validation : connaissance sur l'observation et sur le placement

			AVANT			PENDANT	APRÈS	
Timing	**Contexte / interaction**	**Entretien**	**(E) Engagement** Préoccupation significatives, intentions	**(A) Attentes** Attentes de l'élève dans la situation	**(S) Référentiel** Éléments de connaissances mobilisés par l'acteur au cours de son activité Connaissance que l'élève peut mobiliser dans la SA	**(U) Unité élémentaire du cours d'expérience** Action, communication, focalisation, interprétation, sentiment	**(R) Représentamen** Éléments perceptif significatif pour l'acteur dans la situation (ce qu'il remarque, ou ce qui « fait signe » pour lui)	**(I) Interprétant** Validation, invalidation et/ou construction de nouvelles connaissances dans le cours de l'activité
Convention / Formulation			**Verbe à l'infinitif**	**Fait, situation**	**Règle ou action, situation type**	**Verbe d'action conjugué à la 3ème personne**	**Jugement perceptif ou proprioceptif**	**Règles, ou action, situation type**
Exemple			*Répondre à la demande de l'enseignant*	*La fin de l'échauffement*	*Je ne suis pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*	*Ralentit sa marche et s'encourage pour continuer*	*Sensation de fatigue, retard sur les autres élèves*	*Validation : pas capable de faire plus de 2 tours en marchant vite*
	peux les récupérer. E : Mais c'est hyper dur de faire comme ça. G : Adèle t'es forte en manchette, fais plein de manchette. E : Mais elle arrive pas. M: Et quand la passe est haute, essayer de faire le contrôle d'abord.	Adèle qui renvoyait la balle, alors que si elle faisait des passes ça pouvait marquer plus de point, et comme ça Émilie elle jouait aussi. C2 : Et t'es d'accord avec ça Mustafa ? M : Oui . C2 : t'avais rien à ajouté ? M : Non. Parce qu'il a déjà dit tout ce qu'il faut. C1 : Et qu'est-ce que tu perçois justement quand il y a tous ces conseils qui sont donnés. Est-ce que toi dans ton expérience quand tu joues, tu penses à ça ? M : Un petit peu mais pas trop.	Conseiller les filles		Connaissances issues de l'observation du match	Conseille les filles pour qu'elles fassent davantage de passe		Validation : connaissance sur l'observation et sur le placement
7'07	G : Vous êtes mal placés. Émilie, t'es mal placé, faut que t'ailles… va un peu plus à l'arrière, voilà. Ou sinon échanger.	C2 : Qu'est-ce que tu cherches à faire en leur disant ça ? G : Là, échanger de place là cette fois ci. Parce que, en fait, ils donnait toujours du coté d'Adèle et euhhh… bah voilà.	Conseiller les filles		Connaissances sur le placement	Conseille les filles sur leur placement		Validation des connaissances sur le placement
7'16	*Mi temps* E : Il y a rien à dire, ils sont… C1 : Il y a rien à dire ? G : Si, les passes. C1 : Combien de points marquer avec des passes ? G : Il faut faire plus de passe. A : 1 passe, 2 points. C1 : Et avec 2 passes ? A : Ils en ont pas fait, enfin ça a pas gagné en fait.	C1 : Là qu'est-ce que vous avez ressentis, quand les filles elles vous ont dit que vous faisiez pas assez de passe. Que vous aviez pas marquer assez en point en faisant des passes. G : Bah… que c'est vrai. On a pas marqué assez de point en faisant des passes. C1 : Et du coup vous vous êtes dis quoi ? G/ M : Bah il faut faire des passes, plus de passe. C1 : Du coup on peut dire que vous avez pris en compte ce conseil ? G : Ouais.	Écouter le conseil des filles			Écoute les conseils des filles pour les appliqués ensuite	La pertinence du conseil des filles	
7'45	A : Les gars, faites des passes, ça gagne beaucoup de point.	C2 : Là qu'est-ce que vous pensez quand elle vous répète encore une fois qu'il faut faire des passes ? G : Bah que c'était mieux pour marquer plus de point. C1 : Et vous l'avez appliquer ? G : Je pense pas non. Non on l'a pas appliqué. Enfin, on a essayé, de faire une passe à 3 points, mais elle est pas passé.	Écouter le conseil d'Adèle			Écouter le conseil d'Adèle		
	C1 : Bon bah merci beaucoup les gars. G : Derien.							

L’enjeu de ce mémoire de recherche était d’identifier les différents bénéfices qui découlent de l’émergence d’interactions au sein des groupes d’apprentissage en Éducation Physique et Sportive. Cette étude s'est appuyé sur le cadre théorique et méthodologique du Cours d’action (Theureau, 2004).

L'étude a été réalisée en s'appuyant sur des entretiens d’auto-confrontation visant à accéder au “monde propre” des élèves, à la compréhension de leurs préoccupations, attentes, actions, focalisations et interprétations.

Les principaux résultats ont permis d'identifier des bénéfices scolaires et sociaux des contextes d'interaction auxquels ont été confrontés les élèves. Les bénéfices scolaires comprenaient le partage de connaissances afin de répondre aux attentes de l’enseignant, le partage et la co-construction de connaissances en cours d'apprentissage, et le développement de l’autonomie vis-à-vis des apprentissages. Les bénéfices sociaux étaient relatifs à l’estime de soi et au développement des compétences prosociales.

Au terme de cette étude, il paraît pertinent pour les enseignants d’EPS de mettre en place des dispositifs d’apprentissage coopératifs favorisant l’émergence d’interactions entre les élèves. Cinq conditions impactant positivement les interactions entre pairs ont été identifiées : des groupes stables et hétérogènes en leur sein, des dispositifs d’apprentissage récurrents et connus des élèves, l’attribution de rôle sociaux donnant des responsabilités aux élèves, une interdépendance positives liée à un but commun, des outils favorisant les interactions.

Mots clés : Interactions, coopération, bénéfices scolaires, bénéfices sociaux

The purpose of this thesis was to identify the different benefits that result from the emergence of interactions within learning groups in Physical Education and Sport. This study was based on the theoretical and methodological framework of the "Cours d'action (Theureau, 2004).

The study was carried out using self-confrontation interviews aimed at accessing the students' "own world", understanding their concerns, expectations, actions, focus and interpretations.

The main results identified academic and social benefits of the interactional contexts that the students faced. Academic benefits included sharing knowledge to meet teacher expectations, sharing and co-constructing knowledge during learning, and developing autonomy in learning. The social benefits were related to self-esteem and the development of prosocial skills.

At the end of this study, it seems relevant for PE teachers to set up cooperative learning systems that encourage the emergence of interactions between students. Five conditions positively impacting interactions between students were identified: stable and heterogeneous groups, recurrent learning devices known by the students, the attribution of social roles giving responsibilities to the students, a positive interdependence linked to a common goal, and tools favouring interactions.

Key words: Interaction, cooperation, academic benefits, social benefits