

CHEVALIER G.

NACHON M.

MAHUT N.

GREHAIGNE J.-F.

31 chemin de l'építaphe 25000 Besançon

guillaumechevalierfr@yahoo.fr

LaSeIDI (EA 2281), GRIAPS, Université de Franche-Comté, Besançon, France.

CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES ET INTERACTIONS VERBALES : LE DEBAT D'IDEES EN BADMINTON AU COLLEGE

MOTS CLES : sémiocconstructivisme, débat d'idées, interactions langagières, règles d'action, Badminton.

Dans la recherche sur l'intervention en Education Physique et Sportive (EPS) l'approche sémiocconstructiviste des apprentissages moteurs postule que c'est dans la résolution d'un problème que l'élève élabore ses stratégies et construit du sens à propos de la pratique. L'élève « interprète » (Eco, 1992) les déterminants signifiants de la situation (Masselot, 2000), et définit l'espace du problème qui s'offre à lui (Schön, 1990). Cette activité sémiotique peut être appréhendée au travers de l'étude de la verbalisation de l'action au cours d'interlocutions discursives des élèves telles qu'elles sont définies par Bronckart (1996) en tant qu'« interlocutions socio-discursives ». En effet, celles-ci sont représentatives d'un niveau de connaissance de la pratique qui permet à l'élève de se placer dans un contexte de construction et/ou de questionnement du sens de cette pratique. C'est alors dans cette optique épistémologique de questionnement du sens de la pratique de l'élève par l'élève que le sémiocconstructivisme trouve ses fondements. Nous nous intéressons ainsi plus particulièrement dans ce cadre à une situation singulière de verbalisation de la pratique : « le débat d'idées ». Comme nous avons pu le préciser dans nos travaux passés, la notion de « débat d'idées » n'est pas nouvelle et ne se trouve pas être le propre de la discipline EPS. Nous nous devons donc ici d'en situer les origines dans cette discipline, et plus précisément au sein même de la recherche sur l'intervention en EPS. Gréhaigne et Godbout introduisent le « débat d'idées » dans le cadre de leurs recherches en sports collectifs dès 1995 (Quest, p.499-503)¹. Cette notion prend alors toute sa valeur en tant que pratique à visé réflexive à propos de l'action avec l'introduction de concepts tels que « les

¹ Gréhaigne, JF & Godbout, P. *Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective*. Quest, 1995, 47,490-505.

règles d'action » et « les principes d'action » que nous définirons plus avant dans cette réflexion. Le débat d'idées apparaît ainsi comme une situation de verbalisation à propos de l'action destinée à faire prendre conscience de la tâche à réaliser et des consignes qui la caractérisent. Il correspond de plus, dans le cas de l'étude de Poussin, Deriaz & Gréhaigne en 1998 (revue EPS n°273), à la définition empirique d'une pratique pédagogique ou professionnelle (Pastré, 2001), consistant à faire intervenir, dans une situation particulière (la leçon d'EPS), un groupe restreint de sujets apprenants (les élèves) ayant une attitude réflexive, et pour objet leur action et les décisions correspondantes. Leurs résultats tendaient alors à mettre en avant des propositions de « processus didactique pour l'enseignement des sports collectifs »². Leur travail fait donc partie des prémisses de la recherche concernant le « débat d'idées » en EPS. La notion semble ainsi venir selon l'article n°273 paru dans la revue EPS de 1998 d'une volonté de mettre en place une « situation débat »³ émanant notamment de l'évolution de la modélisation des apprentissages moteurs selon les modèles écologique (stades successifs) et cognitiviste (modèle en spirale). Le « débat d'idées » apparaît alors comme une situation de verbalisation à propos de l'action destinée à faire prendre conscience de la tâche à réaliser et des consignes qui la caractérisent. Des études plus récentes se sont penchées sur la notion déjà jugée comme « une pièce importante du dispositif enseignement/apprentissage »⁴ par Deriaz & al., pour lui donner une toute autre valeur et affirmer sa place au sein de ce dispositif. C'est ainsi que la notion est replacée dans ce système en lui donnant, non plus seulement une valeur de verbalisation de l'action, mais aussi d'observation et de prise de recul par rapport à celle-ci. La notion se présente alors en tant que confrontation inter-individuelle de représentations et de stratégies dans un espace d'attribution de sens, et donne la possibilité aux élèves de mettre à l'épreuve leurs savoirs à propos de l'action. Le « débat d'idées » s'est alors placé dans une perspective prescriptive, régulatrice vis à vis de l'action ; donnant à l'élève la possibilité d'agir sur cette dernière ne serait-ce que dans la prise de conscience et éventuellement la modification des représentations la concernant. Il relève donc d'opposition de points de vue dans le but de construire de nouvelles idées, représentations, argumentées, négociées et explorées, à propos d'un objet commun. Ceci concerne donc les études de Nachon (2000)⁵ et Chevalier (2001)⁶ à propos de l'analyse de situations de verbalisation DE et A PROPOS DE l'action qui permettent de mieux comprendre les modes de construction de connaissances sur l'action par la verbalisation. Il y a dans ces travaux des redéfinitions de la notion du fait de son

² Deriaz & al., 1998, revue EPS n°273, p.81.

³ Op. cit., p.80.

⁴ Op. cit., p.80.

⁵ Nachon, M., 2000. Le débat d'idées chez les élèves de SEGPA : de l'observation à l'action en natation sportive. Mémoire de Maîtrise STAPS Education et Motricité.

⁶ Chevalier, G., 2001. Approche sémiotique du débat d'idées en EPS : construction par les élèves des savoirs dans l'action en autoscopie. Natation et Badminton. Mémoire de Maîtrise STAPS Education et Motricité.

extension au sujet propre des deux auteurs. Nous reprendrons ici cette définition afin de clarifier notre approche dans une démarche épistémologique et empirique.

Ainsi, au sein de la recherche sur l'intervention cette étude traite de la logique de l'élève. Nous construisons alors notre démarche en quatre étapes. Une prise en compte de l'intentionnalité de l'action et un questionnement du sens de l'action pour le sujet apprenant. Cela dans le cadre de l'analyse des productions motrices – du Débat d'idées. Des Interactions discursives et des Interlocutions ainsi que de la Vidéoscopie. Cela nous permet alors de questionner l'éventualité d'un mode de construction des interactions langagières par les élèves en situation d'analyse de l'action ; et la création de profils langagiers de verbalisation à propos de l'action en vidéoscopie suivant le niveau de pratique des élèves ; pour enfin, terminer avec une tentative de modélisation de la construction des savoirs en interaction à propos de l'action. Nous nous proposons donc ici essentiellement de définir les fondements de notre notion-clés puis de présenter l'étude qui découle de l'analyse de cette notion tant sur le plan de quelques résultats que sur la discussion qu'il en découle.

Débat d'Idées et verbalisation de l'action :

Cette partie de notre réflexion a tout d'abord pour objectif de définir la notion de « débat d'idées ». Il nous semble ici important d'aborder cette définition de la façon la plus méthodique possible. Chaque terme sera alors questionné de façon générale puis spécifique, afin d'aboutir à une définition que nous ferons évoluer par la suite en termes plus spécifiques prenant mieux en compte les exigences épistémologiques de l'étude, que nous exposerons. Il faut ainsi débiter par l'analyse de ce qu'il a été convenu d'appeler un « débat ». La définition de l'encyclopédie Larousse est la suivante : le débat est un « *échange de vues pendant lequel les adversaires défendent avec animation des intérêts opposés : soulever, ranimer un débat.* ». Quant au petit Robert il dit dans un premier temps du « débat » que c'est « *l'action de débattre une question, de la discuter* » ; puis le définit en tant que « *discussion organisée et dirigée* ». Nous voyons donc bien ici que le débat est destiné à faire émerger d'un échange organisé et dirigé des points de vues argumentés et différents pour les confronter. De façon plus spécifique, et pour ramener cette définition à notre axe de recherche et à la discipline qui le contient, le débat peut alors être défini au sein du processus enseignement/apprentissage comme une phase de verbalisation à propos d'un objet commun, pour lequel chacun des participants du débat (actants) se voit la possibilité d'émettre des points de vue argumentés afin de les confronter. La situation de débat est alors un moment privilégié de réflexion en groupe à propos d'un objet commun.

Le second point de la notion qu'il nous faut ensuite aborder est la notion d'« idée ». De façon générale le petit Robert pour définir le terme passe dans un premier temps par sa racine étymologique. Ainsi le mot « idée » a pour racine grecque *idea* signifiant « *forme visible* », « *forme distinctive* ». Nous voyons ensuite que la définition prend un sens philosophique, et l'idée devient alors une « *représentation intellectuelle, distinguée des phénomènes qui concerne l'affectivité ou l'action* » ; ou encore un sens psychologique et référé à la logique où ici l'idée apparaît comme la « *représentation abstraite et générale d'un être, d'une manière d'être, ou d'un rapport, qui est formée par l'entendement* ». L'idée se présente donc clairement comme un phénomène qui se voit et non se ressent, un phénomène qui représente les choses. La notion de représentation fait ici son entrée et permet de donner toute sa dimension à la définition de l'idée dans le cadre de notre réflexion. Nous ne nous étendrons que très brièvement sur cette notion car cette article ne nous permet pas d'en faire une analyse fine du fait de l'orientation que nous avons voulu lui donner. Ainsi les représentations s'il nous faut dès lors les définir apparaissent selon nous dans une triptyque liée au champ même des apprentissage dans lequel nous nous situons. Ces représentations qui sont en fait les représentations des élèves en situation de verbalisation de l'action sont ainsi intimement liées à la notion d'interaction (notamment d'interactions discursives), mais aussi à une notion très forte pour nous : l'interprétation. Les représentations interviennent en effet au sein de ce processus en tant que connaissances antérieurement acquises par les interactants. Les représentations se placent ici au sein des apprentissages comme ayant des enjeux du point de vue de la compréhension mais aussi et surtout de la réflexion et du passage à la verbalisation à propos de l'action. Elles se traduisent alors sous la forme des points de vues qui sont débattus durant la situation de débat d'idées. Elles prennent alors la forme des règles de l'action efficace qui permettent entre autres choses de proposer des solutions aux problèmes émergeant dans l'analyse.

Si nous essayons de replacer la définition de l'idée que nous avons donnée précédemment dans le cadre du processus enseignement/apprentissage comme nous l'avons fait pour le débat ; nous pouvons alors dire qu'une des manifestations de l'idée est pour l'élève la notion de règle d'action qui peut être définie comme étant la représentation verbalisée d'une solution à un problème posé dans l'action. Gréhaigne & Godbout (1995, p.495-496) définissent les règles d'action comme étant essentielles aux connaissances tactiques à propos du jeu, et comme apportant une réponse aux problèmes posés. Elles se trouvent alors intimement liées aux principes d'action qui sont également introduits et définis par les auteurs sus-cités comme étant une référence tant pour l'enseignant que pour l'élève qui est mis en pratique par le biais des règles d'action. Les principes d'action sont alors des principes génériques et macroscopiques constituant un répertoire opératoire dans le

processus de prise de décision avec les règles d'organisation du jeu et les capacités motrices.

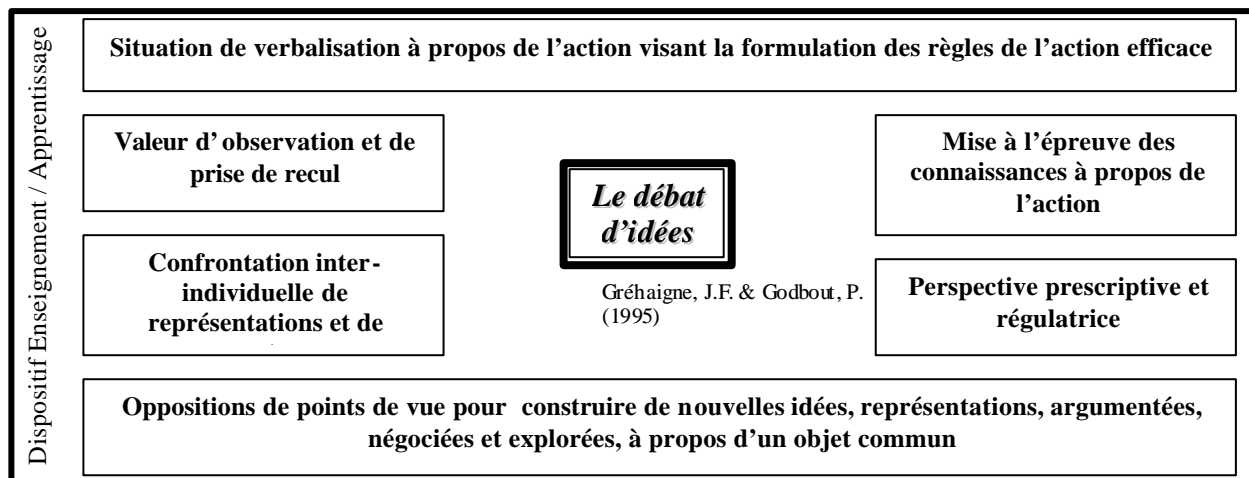
Pour en venir à ce qui était l'objectif premier de cette réflexion, il nous faut désormais définir ce que l'on entend par « débat d'idées ». En reprenant la définition que nous avons donnée du débat nous pouvons dire de façon générale que le « débat d'idées » relève d'opposition de points de vue dans le but de construire de nouvelles idées, représentations, argumentées, négociées et explorées, à propos d'un objet commun. Ainsi, en EPS, les connaissances propres à chaque élève permettent de contribuer dans le débat d'idées à l'élaboration collective, grâce à la confrontation des points de vue et à l'émergence d'une stratégie de résolution du problème, à la constitution d'un socle commun de représentations. Dans ce cadre-ci nous repartons de la définition de Deriaz & al. qui affirment que : « *il [le débat d'idées] consiste après une séquence jouée, avec le retour d'information chiffrée, en une discussion destinée à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe en revenant sur la stratégie prévue et en analysant la tactique appliquée.* »⁷. Gréhaigne & Godbout (1998, pp. 112-113), en accord avec Mc Bride (1991)⁸, viennent appuyer cette définition et permettent de la compléter en la précisant par sa signification dans le système enseignement/apprentissage. Ils affirment ainsi que le débat d'idées est une situation ... « *in which students express themselves (overt verbalization) and exchange facts and ideas, based on observation or on personal activity experienced. The debate may concern the results obtained during the action setting, the process involved, and so on.* »⁹. Cela vient donc confirmer ce que nous disions à propos de la question des échanges de point de vue mais le caractère nouveau de cette définition est qu'elle fait intervenir dans le débat d'idées les questions de l'observation, de l'expérience personnelle et de leurs effets sur l'action. Comme nous l'avons précisé dans notre précédent travail sur la question du débat d'idées : « *le sujet à propos duquel les élèves vont devoir débattre est l'action collective. Le caractère évolutif ou non des conséquences du débat, et la volonté d'analyse et de comparaison entre ce qui est prévu et ce qui est effectivement réalisé, génèrent une dynamique de construction des nouveaux projets d'action* ». Le débat d'idées se présente alors en tant que situation de confrontation inter-individuelle de représentations et de stratégies dans un espace d'attribution de sens (cf. figure n°1), et donne la possibilité aux élèves de mettre à l'épreuve leurs savoirs sur l'action. Il se veut ainsi à la croisée des données relatives à l'exploration et à la compréhension du discours verbal, et des données traitant de l'émergence des règles de l'action efficace au sein du processus enseignement/apprentissage.

⁷ Deriaz & al., 1998, revue EPS n°273, p.81.

⁸ McBride, R. E. (1991). Critical thinking. An overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 112-125.

⁹ Gréhaigne, J.F. & Godbout, P. (1998). Observation, critical thinking and transformation : three key elements for a constructivist perspective of the learning process in team sport. In *Proceedings of AIESEP World Congress 1998 "Education for life"*: Adelphi (US)., pp. 112-113.

Figure n°1 : schématisation de la définition du débat d'idées en EPS.



La notion ayant désormais été abordée du point de vue de son essence et de sa genèse dans notre système réflexif sur la pratique ; il est dès lors nécessaire d'en aborder les caractéristiques fondamentales.

Les enjeux et la démarche de l'analyse du débat d'idées tels que nous venons de les définir se situent dans la juste lignée des théories cognitivistes et sémio-constructivistes relatives à l'analyse du langage et notamment du discours à propos de l'action. Nous voyons alors se profiler quatre types de caractéristiques émanant de cette réflexion sur le « débat d'idées ». La première se définit en tant que - **critère de conscientisation** - un critère basé sur la localisation au sein du débat d'idées d'une prise de conscience de la pratique par la verbalisation. Ce critère met en exergue que le « débat d'idées » constitue pour les élèves un lieu de verbalisation. Verbalisation qui prend forme autour d'un objet commun qui se trouve être l'action en EPS comme nous l'avons déjà précisé. Elle permet ainsi aux élèves de prendre conscience, de faire état, des règles de l'action efficace par leur unique identification. Elle permet ainsi au chercheur d'accéder à certaines représentations des "actants" à propos de l'action, de les identifier dans le discours, et éventuellement de saisir le cheminement de leur évolution dans l'action.

La seconde caractéristique - **critère de déconstruction** - imputable au « débat d'idées » prend part dans le processus enseignement/apprentissage d'acquisition de savoirs à propos de l'action. Ce critère prend place dans le système verbale de mise en commun des connaissances de chacun des interactants. Le « débat d'idées » permet alors de mettre en place, dans un système d'interactions, une dynamique de "construction / déconstruction / reconstruction" des représentations de et par l'élève. Cette dynamique s'inscrit alors dans le cadre d'une démarche cognitive constructiviste d'apprentissage. Le processus de

« déconstruction/reconstruction à un niveau supérieur des savoirs »¹⁰ défini par Giordan (1999, p.13) dans son « modèle allostérique » stipule en effet que si l'élève n'apprend pas en accumulant des connaissances, mais en confrontant ses systèmes de représentation au contexte, et en les réaménageant, la dynamique d'apprentissage s'opère au prix d'une modification constante des représentations existantes. Le « débat d'idées » se place donc en tant qu'objet de construction, en tant que support de cette construction par l'intermédiaire de la confrontation des points de vue qui engendre une « déconstruction ».

Le troisième point - **critère de reconstruction** - caractérisant le « débat d'idées » concerne plus particulièrement la question de la « reconstruction » des savoirs ou des représentations à l'issue de la réflexion engagée au sein du débat. Il s'attache ainsi plus particulièrement à chacun des interactants qui met en jeu ce critère au sein du « débat d'idées » pour resituer ces propres connaissances au vu de la pratique verbalisée. Cette « reconstruction » n'est alors possible que sur les bases d'une confrontation de points de vue prévalant en tant que résultats de l'action avec les productions motrices définies. De ce fait, la recherche active de solutions dans le cadre de cette situation interactionnelle à propos de l'action permettrait aux élèves de transformer leurs représentations, et pourquoi pas leurs savoirs sur l'action. Le « débat d'idées » serait alors un lieu de verbalisation à propos de l'action où les solutions proposées par rapport aux problèmes de la tâche apparaîtraient comme un moteur de « reconstruction » de savoirs. Ceci à condition que les solutions proposées répondent à un critère de réfutabilité tout en représentant pour chacun des "actants" du débat une solution valide même si contraire à leurs représentations.

La quatrième et dernière caractéristique du « débat d'idées » - **critère d'objection** - concerne la possibilité que donne cette situation à l'élève de développer son sens critique, réflexif et constructif à propos de l'action pour l'élève verbalisant en interaction avec d'autres. Si les trois premières caractéristiques du débat d'idées incitent l'élève à avoir sur ses productions un jugement ; la dernière attire à la régulation des déterminants de l'action que ce débat engendre. Au terme d'une intense activité comparative, d'observation et d'interprétation de la situation, le questionnement et l'émergence de nouvelles règles d'action permettent d'effectuer un retour sur l'action. C'est ce retour qui apparaît au sein du débat, et suite à ce que nous avons développé précédemment, comme une prise de position critique à propos de l'action.

C'est ici avec ce quatrième et dernier critère permettant de caractériser le « débat d'idées » que nous venons clore cette première partie de notre réflexion dans notre démarche de compréhension des processus de construction de connaissances des élèves à travers les pratiques de verbalisation de la pratique. Il resterait encore bien des points à développer

¹⁰ Giordan, A. (1998). Apprendre ! .Paris : Editions Belin.

pour rendre plus complète le cadre de la construction de notre propre démarche, mais il est seulement ici question de venir éclairer notre point de vue sur ces processus d'apprentissage au travers de notre propre expérience conceptuelle, et plus particulièrement en faisant état de façon très précise de la notion qui dirige notre pensée. Les aspects qu'il resterait cependant à dégager font état dans un premier temps des rapports entre cette situation particulière de verbalisation de la pratique qu'est le « débat d'idées » au sein du système enseignement/apprentissage. Le cadre se fixe alors autour des savoirs scolaires institutionnels en EPS ; à propos des rapports entre le langage et les apprentissages moteurs, et enfin sur le rôle de la prise de conscience dans le système de construction de savoirs en EPS. Dans un second temps, il serait question de mettre en avant de façon claire une problématique se rapportant aux interactions verbales. Le questionnement se ferait alors autour de trois grands axes : tout d'abord une description des pratiques interlocutives analysée du point de vue des interactions langagières en EPS et du rapport entre le traitement de l'action et les productions langagières ; ensuite, une description du rôle des interactions dans la construction de savoirs, en prenant en compte les liens entre les apprentissages et les interactions, et le rôle de la reformulation dans le discours ; et enfin, la prise en compte du fonctionnement social du développement des connaissances des élèves à travers les problématiques liées au langage ayant trait à la situation permettant aux élèves d'interagir à propos de l'action. Ceci mettant en jeu le processus dynamique de formalisation de l'action par la verbalisation, et enfin les oppositions et contradictions permettant de mettre en place le système de déconstruction / reconstruction de connaissances. Pour terminer sur ce que nous pourrions nommer comme étant les perspectives conceptuelles de cette réflexion, il serait alors intéressant de venir traiter la question de la vidéoscopie, et du sens de l'image et de l'observation dans le système enseignement/apprentissage en EPS. Les questions relatives à ces domaines de compréhension de la pratique sont ainsi selon nous fondamentales dans notre cadre d'analyse de cette pratique en EPS. Nous avons ainsi pris la décision de ne pas faire intervenir ce cadre conceptuel relatif aux interactions et au questionnement de la vidéoscopie et de l'observation pour accorder plus de place à la notion de « débat d'idées » qui est au centre même de notre réflexion.

Il nous est désormais indispensable de venir exposer quels sont les objectifs de notre travail et de fournir les hypothèses qui les régissent.

L'objet de l'étude consiste ainsi à identifier l'activité interprétative de l'élève à propos de l'action et s'appuie sur la notion de « débat d'idées » proposée par Deriaz, Poussin &

Gréhaigne (1998)¹¹ et Gréhaigne, Godbout & Bouthier (1999)¹². L'activité sportive Badminton est propice à cette lecture interprétative du jeu de l'adversaire, et à la construction et co-construction de stratégies en fonction du rapport de force dans l'échange. Il s'agit alors de montrer que l'activité de lecture du jeu de l'élève se manifeste par l'apparition de divers types de règles d'action énoncées par celui-ci au cours d'une analyse verbalisée de l'action en vidéoscopie. Mais aussi que ces règles d'action se diversifient en fonction du niveau d'habileté des élèves dans l'activité analysée. Quelles sont alors les modalités de production langagière de l'élève en situation de match ? Existe-t-il des registres interprétatifs qui permettent de modéliser les étapes et les niveaux de verbalisation de l'élève ? Quelles relations peut-on établir entre verbalisation et action ?

Nous sommes ainsi partis d'un travail passé qui consistait à montrer quels étaient les effets du débat d'idées sur l'action pour venir questionner plus particulièrement les règles d'action qui émergent au sein de cette situation de verbalisation à propos de l'action. Il est alors apparu que ces règles d'action pouvaient avoir des formes différentes suivant des paramètres que nous exposerons par la suite. Nous nous intéresserons donc ici plus précisément à la façon dont les élèves verbalisent leur action, et au sens que celle-ci prend par rapport à l'action.

En ce qui concerne l'hypothèse que nous émettons vis à vis de l'objectif que nous venons de mentionner, il nous est apparu important de l'exposer de façon à ce qu'elle réponde le plus clairement possible aux critères de scientificité qui régissent ce genre de travaux. Ainsi la construction de cette hypothèse part de l'idée que des élèves soumis à une situation d'analyse de l'action au sein d'un système discursif interactionnel à propos de cette action mettent en place un discours spécifique dépendant de critères liés à leur connaissance de l'activité, à leur niveau de pratique, mais aussi à leur "niveau discursif"¹³. Ce discours se manifeste alors dans notre contexte d'analyse par l'apparition dans son contenu d'unités de sens caractéristiques de la qualification de l'action : les règles de l'action efficaces que nous avons définies précédemment. Nous nous sommes alors demandés si les règles d'action ainsi énoncées par les élèves en situation d'analyse de l'action produite ne pouvaient pas être de plus en plus nombreuses, de plus en plus finement détaillées du point de vue de leurs catégories constitutives en fonction du niveau des élèves, et enfin hiérarchisées par types de règles d'action énoncées en fonction du niveau de pratique. Cette hypothèse a alors pour enjeu de montrer que le niveau de connaissance de la pratique d'un élève influe sur la qualité de la verbalisation qu'il peut produire lors d'une analyse interactionniste à propos de l'action filmée.

¹¹ Deriaz, Poussin & Gréhaigne. (1998)

¹² Gréhaigne, Godbout & Bouthier. (1999)

¹³ Si nous pouvons ainsi appeler le niveau que les élèves ont acquis dans la maîtrise de leur langue maternelle et notamment dans l'exposé oral de leur propre pensée.

Méthodologie :

La méthode employée consiste pendant un cycle d'EPS (10 X 1h) à placer l'élève en situation de débat d'idées. Il s'agit de confronter grâce à l'évocation différée les différentes interprétations possibles à propos de l'action efficace (3 niveaux de classes, n = 67 élèves). Celle-ci

est ensuite validée ou invalidée par un retour à l'action. Les données verbales sont recueillies sous forme audio et vidéo. Leur traitement s'appuie sur une grille d'analyse langagière faisant apparaître le niveau interprétatif des élèves et leur capacité à lire un comportement moteur et à en débattre. Du corpus verbal produit sont extraites les règles d'action : elles sont ensuite mises en relation avec l'action observable consécutive et avec les niveaux de pratique physique dans le jeu. Une modélisation des registres interprétatifs est ainsi élaborée.

Cette étude porte ainsi sur les trois niveaux institutionnels d'étude en EPS en collèges d'enseignement général, cycles pédagogiques définis dans le décret n°96.465 du 29 mai 1996, RLR 520-3 – BO n°25 du 20 juin 1996 : la sixième (cycle d'adaptation), la cinquième et la quatrième (cycle central), et la troisième (cycle d'orientation). Ces trois niveaux du collège correspondent à quatre niveaux de compétence et de connaissance de l'activité (ici badminton). Le choix de ces classes nous permet de modéliser nos résultats suivant les variables suivantes : le niveau de pratique de l'APS support, le type d'interaction et de productions verbales à propos de l'action, et les règles d'action énoncées lors de l'interaction interprétative. Nous estimons que ces trois variables sont les seules que nous devons retenir car elles représentent les points que nous voulons mettre en évidence concernant le cadre de cette étude. C'est pourquoi nous ne tiendrons pas compte du fait que les classes proviennent de lycées différents ; ou encore que les enseignements aient été délivrés par des enseignants d'EPS différents, donc de compétences différentes, malgré l'importance que cela peut avoir dans le niveau de verbalisation des élèves. Il apparaît donc que cette population représente un groupe homogène (de 67 sujets) - allant de la sixième à la troisième - dans notre cadre d'analyse des interactions verbales d'élèves en situation d'analyse de productions motrices. Ce groupe constitue alors un corpus composé de trois niveaux de compétence dans l'activité Badminton. Nous débuterons par la présentation des caractéristiques des divers groupes de classes pris en compte pour cette étude.

▪ **Classe de sixième :**

C'est une classe dont le nombre d'élèves présents en E.P.S. est de vingt élèves. Elle ne comporte pas d'élèves ayant pris du retard dans le cursus scolaire. Ces élèves présentent un niveau d'attention pendant les cours assez variable, mais suffisant pour permettre une assez bonne progression. Ce sont des élèves issus de milieu assez

hétérogènes, ce qui n'affecte pas la cohésion et l'entente du groupe (mises à part quelques rares altercations).

Ces élèves suivent un cycle d'A.P.S. durant lequel ils sont confrontés à une situation d'analyse de productions motrices en interaction. Ce cycle de badminton se compose de 8 fois deux heures effectives. Ces élèves n'ont pas d'antécédents dans la pratique du badminton qui représente ainsi une première expérience pour la grande majorité. Ils sont également familiarisés avec les démarches d'analyse de la pratique, et de réflexion dans l'action et à propos de l'action. Ils ont l'habitude de la confrontation aux situations d'apprentissages problématiques dans lesquelles ils doivent construire des stratégies d'action efficaces, et l'observation mutuelle est couramment exploitée. Ce sont des élèves d'une autonomie relative, mais disciplinés et appliqués dans leurs apprentissages.

- **Classe de cinquième :**

Nous n'avons pas traité ce niveau dans le cadre de cette étude pour deux raisons : la première est indépendante de notre volonté puisque nous avons prévu de mettre une classe en situation, puis il nous a été refusé de filmer les élèves dans l'enceinte du lycée. La seconde raison nous est apparue sincèrement après que ce contre-temps vienne troubler le déroulement de notre protocole. Mais en y réfléchissant bien il nous paraît plus juste de ne prendre qu'une classe pour ce que nous avons dit être le cycle centrale du collège. Il ne paraît pas alors indispensable de faire appel aux deux classes qui composent ce cycle pour parvenir à une représentation du niveau que cela représente dans l'activité. Il s'agit en effet pour nous surtout d'avoir dans ce protocole les trois niveaux institutionnels du collège représentés afin que cela soit significatif en terme de connaissances verbalisées dans notre situation d'étude.

- **Classe de quatrième :**

Cette classe a un nombre d'élèves présents à chaque séance de vingt quatre élèves. Les élèves n'ont pas de retard dans leur cursus scolaire bien que certains se trouvent en difficulté. Il s'agit d'une classe très hétérogène tant sur le plan des niveaux scolaires que sur le plan du vécu personnel des élèves. La classe se divise en trois parties : une partie constituée des élèves intégrés complètement au système scolaire et jouant parfaitement leur rôle d'élève dans le groupe ; une partie plus médiane qui se compose d'élèves moyens et qui dans l'ensemble ne se font pas remarquer ; et une dernière partie plus minoritaire d'élèves en difficulté sur le plan scolaire soit de façon ponctuelle, soit de façon croissante depuis le début de cette année.

Les élèves de cette classe suivent ainsi un cycle de huit séances de badminton de 1h30, durant lequel nous sommes intervenus ponctuellement afin de les mettre en situation d'analyse de leur productions motrices. Ils ont pour la plupart une petite expérience de l'activité dans le cadre scolaire puisque chacun d'entre eux a pu être confronté à l'activité en

sixième. En comparant ces élèves aux élèves de sixièmes, nous avons ici des élèves qui sont moins accoutumés aux démarches réflexives dans et par l'action. Néanmoins, la pratique de l'observation mutuelle est utilisée de façon évaluative ce qui a pu construire chez certains une autonomie par rapport à la pratique enseignante.

▪ **Classe de troisième :**

Le nombre d'élèves présents à chaque séance est de vingt trois élèves. Le groupe est assez hétérogène du point de vue du parcours scolaire puisqu' aucun d'entre eux n'a de retard. Cependant, il présente de fortes divergences au niveau du vécu dans la pratique. Cela va des élèves ayant une simple expérience scolaire plus ou moins récente, et ayant laissé plus ou moins de trace au niveau des connaissances propres à l'activité ; à des élèves ayant une pratique personnelle de l'activité badminton ou tennis en dehors de la pratique scolaire soit dans le cadre fédérale, soit dans le cadre de l'AS, ou encore à l'UNSS. Cela nous met donc face à un groupe d'une grande hétérogénéité face à la capacité de chacun de verbaliser à propos de l'action.

Les élèves suivent un cycle complet de badminton. Au regard des élèves des autres niveaux, ceux-ci ne sont pas accoutumés aux démarches réflexives à propos de l'action. Cependant, ils développent une pratique de l'observation lors des phases d'évaluation formatives, ou sommatives. Chacun d'entre eux est donc capable de discriminer ce qui paraît être bien de ce qui paraît ne pas aller.

A l'issue de cette présentation, le protocole peut dès lors être décrit en quatre étapes qui se constituent en objectifs d'analyse : la première traite des productions motrices des élèves en situation d'apprentissage ; la seconde représente les interactions langagières en vidéoscopie et l'analyse collective de l'action produite ; la troisième est une étape d'analyse des données verbales et motrices ; et la dernière une étape de modélisation du mode de construction des interactions verbales par ces élèves.

Notre démarche d'analyse des données alors recueillies lors de ce protocole se déroule ensuite selon six paliers de décryptage. Tout d'abord, une évaluation motrice des élèves à partir d'une grille de niveaux d'habileté de l'APS pratiquée et observée. Ensuite une phase d'identification des règles d'action énoncées dans le corpus brut. Suivent alors une phase d'extraction et de transcription des règles d'action ; puis une phase d'élaboration de catégories de règles d'action énoncées qui sont au nombre de huit : avec des règles d'action *argumentatives*, de *reformulation*, *descriptives*, *gestualisées*, *d'erreurs* (pour la pratique), *personnelles*, de *contradiction*, et enfin des règles d'action *non-référés aux fondamentaux de la pratique*. L'avant dernière phase d'analyse des données concerne la quantification des règles d'action au sein de chacune des catégories énoncées ci-dessus. Et enfin la dernière phase est une phase d'interprétation des résultats obtenus.

**Résultats, Interprétations
et Discussion des
résultats :**

La verbalisation de la pratique confronte donc les élèves à des modes de connaissance qu'ils mettent en commun dans l'interaction verbale et en jeu : elle leur permet d'accéder à des niveaux supérieurs par le fait d'une « déconstruction/reconstruction » de leurs Connaissances

et de leurs savoirs (Giordan, 1998). Il est désormais nécessaire de venir questionner les divers résultats qui ont été recueillis lors de cette étude et qui permettront de répondre aux questions qui ont été posées au début de ce travail. Nous prenons dès lors le parti de vous présenter ces résultats sous deux angles : tout d'abord en les présentant à travers une interprétation en fonction des niveaux de pratique des élèves dans l'activité support ; et ensuite, l'interprétation que nous en avons fait en fonction des catégories de règles d'action que nous avons élaborées et que nous vous avons présentées.

En ce qui concerne tout d'abord les résultats de la classe de sixième il nous faut dès lors préciser que ces élèves ont eu une très grande production de règles d'action durant ces huit situations. Cela correspond ainsi à un total de 180 RA_(e). Cette proportion représente le plus fort taux d'énonciation de règles d'action de l'étude. En ce qui concerne à présent les types de RA_(e) durant toutes ces situations, nous remarquons que les plus représentées sont les règles d'action de type descriptives et d'argumentation avec des pourcentages respectifs de 56.1% et 41.7%. Les autres types de règles d'action représentés sont les personnelles (13.9%), les gestualisées (13.3%) et les contradictions (5.5%) ; ainsi que les erreurs (1.7%).

NIVEAU RA _(e)	SIXIEME							
	Nombre de RA _(e) par séance	28	18	20	13	31	34	19
Argumentatives	5	9	11	5	10	20	9	6
%(Arg)	17	50	55	38	32	58	47	35
Reformulation	0	0	0	0	0	0	0	0
%(Réf)	0	0	0	0	0	0	0	0
Descriptives	21	7	8	8	16	18	10	13
%(Desc)	75	39	40	61	52	53	53	76
Gestualisées	1	2	3	2	6	6	0	4
%(Gest)	4	11	15	15	19	18	0	23
Erreurs	2	0	1	0	0	0	0	0
%(Err)	7	0	5	0	0	0	0	0
Personnelles	7	3	3	2	6	3	0	1
%(Pers)	25	17	15	15	19	9	0	6
Contradiction	0	3	0	0	3	3	1	0
%(Contr)	0	17	0	0	10	9	5	0
Non-référées à la pratique	0	0	0	0	0	0	0	0
%(NR)	0	0	0	0	0	0	0	0

D'un point de vue général si nous nous intéressons maintenant à ce qui est dit à propos de l'action par les élèves de sixième en fonction de notre grille de niveaux d'habiletés de référence ; nous remarquons que ces élèves sont majoritairement centrés sur des points relatifs aux stratégies de jeu et aux placements et déplacements sur le terrain. Les deux autres points de référence ne sont abordés que de façon ponctuelle par les élèves surtout pour ce qui est des questions relatives aux services.

Il apparaît alors que même pour ce niveau de pratique élémentaire (puisque la quasi totalité des élèves n'ont jamais pratiqué le Badminton) la diversité des règles d'action énoncées est assez grande ; la différence ne peut alors se faire que dans les proportions respectives de chacun des types de règles d'action dans le discours. Il apparaît donc que les sixièmes énoncent beaucoup de règles d'action au cours de ces situations de verbalisation ; qu'il y a au cours de cette situation description et correction des productions motrices visualisées ; que les principales références dans leur discours portent sur le placement, déplacement et remplacement, et sur les décisions et choix de stratégies ; et enfin que l'analyse de l'action se fait sans frein généré par des problèmes liés à l'image de soi.

Comme nous venons de le faire pour le premier niveau de pratique, il nous faut dès lors exposer les résultats des groupes du cycle central. Les élèves de ce niveau de pratique ont ainsi énoncés sensiblement moins de règles d'action pendant les situations d'interaction verbale que les élèves du cycle inférieur. Ce corpus là comprend donc cent soixante quatre règles d'action énoncées. Pour ce qui est maintenant des résultats généraux concernant les types de règles d'action énoncées durant ces situations, en référence au tableau situé en annexe ; nous remarquons que le discours de ces élèves reste très diversifié du point de vue des règles d'action employées avec même l'arrivée d'un nouveau type de règle d'action pour ce niveau de pratique (les reformulations avec 12.8%). Du point de vue de la représentativité de ces types au sein du discours des élèves nous remarquons qu'il y a une diminution pour la plus grande part de ces divers types (sauf pour les personnelles qui passent de 13.9% à 23.2%) ; nous voyons cependant que la constante reste la même du côté des règles d'action les plus utilisées avec 44.5% pour les descriptives, et 41.5% pour les argumentatives. Il semble alors se dessiner une tendance à utiliser plus de types de règles d'action dans l'interaction verbale à propos de l'action, mais aussi de façon plus équilibrée dans le discours. Si nous nous attachons désormais à regarder de façon plus globale à quoi correspondent ces règles d'action en fonction de notre grille de niveau d'habileté de référence ; il apparaît que les élèves de ce cycle font référence essentiellement à trois des quatre critères que contient notre grille. Nous voyons ainsi émerger dans leur discours de façon récurrente des questions relatives aux décisions et choix de stratégies de jeu ; aux placements, déplacements et remplacements ; et enfin, aux trajectoires de volants. Il apparaît

RA _(e)																																																																																																																																																																																			
Nombre de RA _(e) par séance		19	17	25	24	11	13	34	21																																																																																																																																																																										
Argumentatives		6	5	15	12	3	7	14	6																																																																																																																																																																										
%(Arg)		31	29	60	50	27	53	41	28																																																																																																																																																																										
Reformulation		0	0	3	4	1	0	9	4																																																																																																																																																																										
%(Réf)		0	0	12	16	9	0	26	19																																																																																																																																																																										
Descriptives		12	8	5	9	5	6	15	13																																																																																																																																																																										
%(Desc)		63	47	20	37	45	46	44	62																																																																																																																																																																										
Gestualisées		0	1	2	0	1	0	0	4																																																																																																																																																																										
%(Gest)		0	6	8	0	9	0	0	19																																																																																																																																																																										
Erreurs		0	1	1	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																										
%(Err)		0	6	4	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																										
<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">NIVEAU RA_(e)</th> <th colspan="8">TROISIEMES</th> </tr> <tr> <th>29</th><th>19</th><th>7</th><th>26</th><th>27</th><th>14</th><th>27</th><th>21</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nombre de RA_(e) par séance</td> <td>29</td><td>19</td><td>7</td><td>26</td><td>27</td><td>14</td><td>27</td><td>21</td> </tr> <tr> <td>Argumentatives</td> <td>10</td><td>8</td><td>3</td><td>7</td><td>16</td><td>7</td><td>6</td><td>9</td> </tr> <tr> <td>%(Arg)</td> <td>34</td><td>42</td><td>42</td><td>26</td><td>59</td><td>50</td><td>22</td><td>42</td> </tr> <tr> <td>Reformulation</td> <td>4</td><td>0</td><td>0</td><td>5</td><td>1</td><td>1</td><td>2</td><td>1</td> </tr> <tr> <td>%(Réf)</td> <td>14</td><td>0</td><td>0</td><td>19</td><td>3</td><td>7</td><td>7</td><td>5</td> </tr> <tr> <td>Descriptives</td> <td>16</td><td>9</td><td>3</td><td>11</td><td>9</td><td>7</td><td>14</td><td>8</td> </tr> <tr> <td>%(Desc)</td> <td>55</td><td>47</td><td>43</td><td>42</td><td>33</td><td>50</td><td>52</td><td>38</td> </tr> <tr> <td>Gestualisées</td> <td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>0</td><td>0</td><td>2</td> </tr> <tr> <td>%(Gest)</td> <td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>4</td><td>7</td><td>0</td><td>0</td><td>9</td> </tr> <tr> <td>Erreurs</td> <td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>1</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>3</td> </tr> <tr> <td>%(Err)</td> <td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>4</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>14</td> </tr> <tr> <td>Personnelles</td> <td>3</td><td>7</td><td>2</td><td>6</td><td>2</td><td>5</td><td>3</td><td>8</td> </tr> <tr> <td>%(Pers)</td> <td>10</td><td>37</td><td>29</td><td>23</td><td>7</td><td>36</td><td>11</td><td>38</td> </tr> <tr> <td>Contradiction</td> <td>4</td><td>0</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>0</td><td>3</td><td>1</td> </tr> <tr> <td>%(Contr)</td> <td>14</td><td>0</td><td>14</td><td>4</td><td>4</td><td>0</td><td>11</td><td>5</td> </tr> <tr> <td>Non-référées à la pratique</td> <td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>2</td><td>0</td> </tr> <tr> <td>%(NR)</td> <td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>7</td><td>0</td> </tr> </tbody> </table>		NIVEAU RA _(e)	TROISIEMES								29	19	7	26	27	14	27	21	Nombre de RA _(e) par séance	29	19	7	26	27	14	27	21	Argumentatives	10	8	3	7	16	7	6	9	%(Arg)	34	42	42	26	59	50	22	42	Reformulation	4	0	0	5	1	1	2	1	%(Réf)	14	0	0	19	3	7	7	5	Descriptives	16	9	3	11	9	7	14	8	%(Desc)	55	47	43	42	33	50	52	38	Gestualisées	0	0	0	1	2	0	0	2	%(Gest)	0	0	0	4	7	0	0	9	Erreurs	0	0	0	1	0	0	0	3	%(Err)	0	0	0	4	0	0	0	14	Personnelles	3	7	2	6	2	5	3	8	%(Pers)	10	37	29	23	7	36	11	38	Contradiction	4	0	1	1	1	0	3	1	%(Contr)	14	0	14	4	4	0	11	5	Non-référées à la pratique	0	0	0	0	0	0	2	0	%(NR)	0	0	0	0	0	0	7	0	3	12	0	3	5	7	8	0
NIVEAU RA _(e)	TROISIEMES																																																																																																																																																																																		
	29	19	7	26	27	14	27	21																																																																																																																																																																											
Nombre de RA _(e) par séance	29	19	7	26	27	14	27	21																																																																																																																																																																											
Argumentatives	10	8	3	7	16	7	6	9																																																																																																																																																																											
%(Arg)	34	42	42	26	59	50	22	42																																																																																																																																																																											
Reformulation	4	0	0	5	1	1	2	1																																																																																																																																																																											
%(Réf)	14	0	0	19	3	7	7	5																																																																																																																																																																											
Descriptives	16	9	3	11	9	7	14	8																																																																																																																																																																											
%(Desc)	55	47	43	42	33	50	52	38																																																																																																																																																																											
Gestualisées	0	0	0	1	2	0	0	2																																																																																																																																																																											
%(Gest)	0	0	0	4	7	0	0	9																																																																																																																																																																											
Erreurs	0	0	0	1	0	0	0	3																																																																																																																																																																											
%(Err)	0	0	0	4	0	0	0	14																																																																																																																																																																											
Personnelles	3	7	2	6	2	5	3	8																																																																																																																																																																											
%(Pers)	10	37	29	23	7	36	11	38																																																																																																																																																																											
Contradiction	4	0	1	1	1	0	3	1																																																																																																																																																																											
%(Contr)	14	0	14	4	4	0	11	5																																																																																																																																																																											
Non-référées à la pratique	0	0	0	0	0	0	2	0																																																																																																																																																																											
%(NR)	0	0	0	0	0	0	7	0																																																																																																																																																																											
Personnelles		16	71	0	12	45	53	23	0																																																																																																																																																																										
%(Pers)		16	71	0	12	45	53	23	0																																																																																																																																																																										
Contradiction		3	1	2	0	0	0	2	0																																																																																																																																																																										
%(Contr)		16	6	8	0	0	0	6	0																																																																																																																																																																										
Non-référées à la pratique		0	0	0	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																										
%(NR)		0	0	0	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																										

donc là une évolution dans le discours des élèves à propos de l'action puisque celui-ci se diversifie avec un niveau de pratique plus élevé.

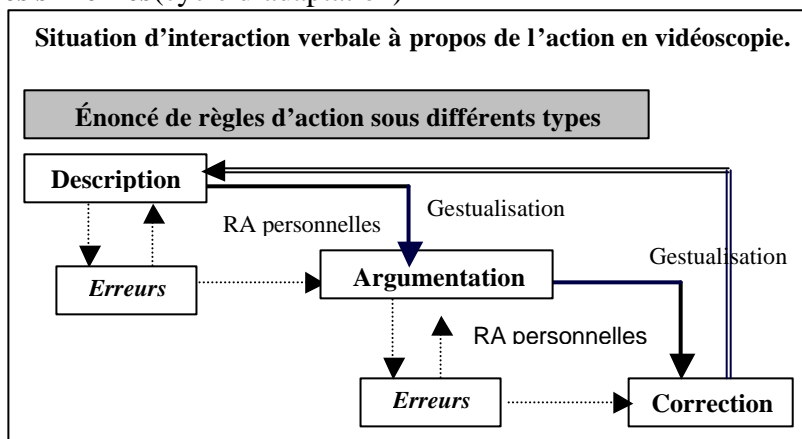
En conclusion, ces élèves ont une production globale de règles d'action quasi identique au cycle précédent ; l'énoncé des règles d'action est plus diversifié ; la reformulation apparaît dans leur discours et l'utilisation du non-verbal diminue de façon significative ; en cela, ces deux types apparaissent comme des marqueurs d'un niveau de connaissance de l'activité. Les élèves font également référence de façon récurrente à trois des habiletés motrices de la grille de référence de l'activité (d/p/r, s, t) ; et enfin, il y a un recours systématique à des points en voie de stabilisation du point de vue de la motricité, ou qui leur posent problème.

En ce qui concerne enfin les élèves du dernier de niveau de pratique que nous avons pris en compte dans cette étude, le nombre total de règles d'action énoncées par ces élèves de troisième est de cent soixante dix sur les huit séances que nous avons suivies avec eux. Ce nombre total de règles d'action énoncées est élevé et constitue également un niveau équivalent de verbalisation à ceux des élèves de sixième et de quatrième. Si nous nous orientons maintenant du côté des types de règles d'action, nous constatons que les types les plus représentés restent les descriptifs (45.3%), et les argumentatifs (38.8%). Nous remarquons également que les autres types tendent à se stabiliser voire à augmenter. Toutes ces remarques vont alors dans le sens de l'hypothèse que nous avons émise au sujet de l'évolution de ces types de règles d'action dans le discours des élèves, à savoir qu'il y a une tendance forte à la diversification des règles d'action en fonction du niveau de pratique. En observant alors ces résultats du point de vue de leur contenu, le discours des élèves de ce cycle en fonction de notre grille de niveau d'habileté de référence de l'activité semble mettre en évidence que ces élèves font appel (pour analyser l'action) à trois des critères développés dans cette grille. Il font ainsi majoritairement référence à des questions de placement / déplacement / remplacement ; à des questions de décision et de choix de stratégies de jeu ; et à des questions de trajectoires de volant. Cela vient encore appuyer notre hypothèse de diversification du discours dans la mesure où la différence par rapport au cycle précédent se situe dans la proportion de référenciation à ces critères. Nous remarquons ainsi que les élèves utilisent nettement plus fréquemment ces trois critères en même temps dans leur discours (dans une même séance). Pour conclure, nous remarquons donc que ces élèves énoncent un nombre de règles d'action en quantité équivalente aux groupes précédents ; en revanche, ils ont un taux de règles d'action non-verbales très faible et en chute par rapport aux deux groupes précédents ; et enfin, on remarque une augmentation de la reformulation dans leur discours. Nous avons également pu remarquer qu'il y a ensuite une plus grande diversification des règles d'action énoncées, mais aussi une

utilisation encore plus fréquente de règles d'action liées au placement, déplacement, et remplacement, ainsi qu'aux décisions et choix de stratégies, et aux trajectoires de volants.

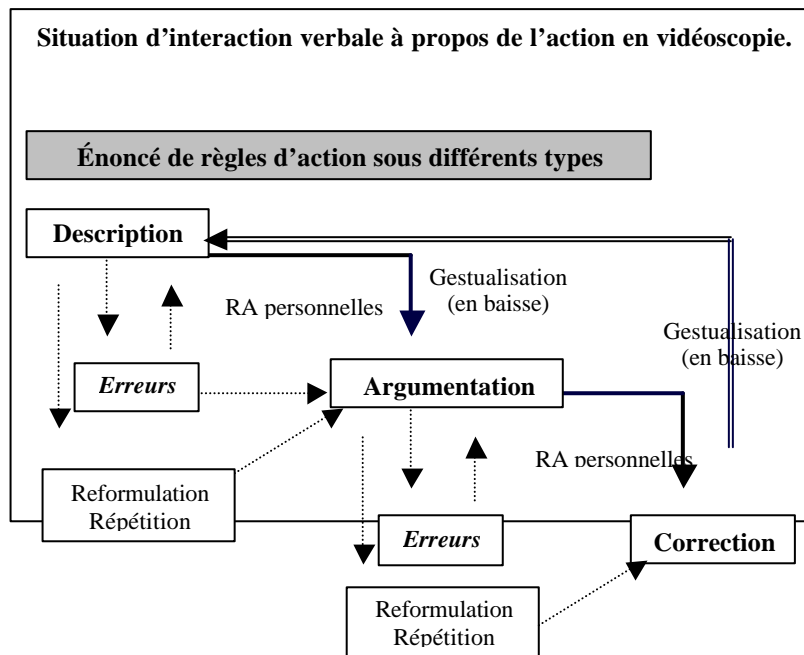
Pour conclure sur cette partie l'analyse des résultats nous conduit à observer qu'il n'y a aucun rapport direct entre le niveau de pratique des élèves et le nombre de règles d'action qui sont énoncées lors de l'analyse de productions motrices. Néanmoins plus le niveau de pratique est élevé, plus les élèves se placent à un niveau de verbalisation diversifié en terme de règles d'action énoncées; et enfin plus ils font appel à des règles d'action de reformulation, et plus le non-verbal disparaît de leur discours. Il a ensuite été remarqué que la réflexion se centre autour d'habiletés à acquérir ou en cours de stabilisation. Les 6èmes sont ainsi sur un mode de verbalisation basé sur la description/argumentation/correction avec un recours à l'essai/erreur et au non-verbal.

Les sixièmes(cycle d'adaptation)



Alors que les 4èmes et les 3èmes passent par un modèle permettant la construction de nouvelles connaissances avec des phases de reformulation additionnées au modèle initial.

Les quatrièmes (cycle central) et Les troisièmes (cycle d'orientation)



Et enfin cette interprétation des résultats par niveau de pratique dans l'activité Badminton fait apparaître trois points conduisant aux conclusions intermédiaires de l'étude :

- Le premier point se rapporte à l'impression initiale que nous pouvions avoir concernant la connivence qui aurait pu exister entre le nombre de règles d'action énoncées et le niveau des élèves correspondant à ce discours à propos de l'action. Nous avons donc établi d'après ces résultats qu'il n'y avait aucun rapport direct permettant d'affirmer que plus les élèves ont un niveau de pratique élevé, plus leur discours comporte de règles de l'action efficace.
- Le second point attire alors non au nombre de règles d'action verbalisées, mais à la façon dont les différents types de règles d'action référencés sont utilisés par les élèves en fonction de leur niveau de pratique. Il apparaît donc clairement que plus le niveau de pratique est élevé, plus les élèves se placent dans un discours à propos de l'action diversifié du point de vue des règles d'action employées.
- Le dernier point fait donc état des recoupements que nous avons effectués entre les résultats des évaluations motrices et le contenu des verbatims. Il se dégage alors une cohérence entre le niveau de pratique des élèves et la catégorie de règles d'action qu'ils emploient (vis à vis de notre grille de niveau d'habileté de référence). Les élèves argumentent ainsi leur réflexion autour d'habiletés qu'ils doivent perfectionner pour acquérir un niveau supérieur à celui du reste du groupe (acquisition de connaissances), ou pour se raccrocher au niveau du reste du groupe (entérinement de connaissances).

Après l'exposé des résultats et interprétations en fonction du niveau de pratique des élèves, la seconde partie traite de l'analyse par catégories de règles d'action énoncées. Dans cette partie nous prendrons successivement des regroupements de catégories, regroupements que nous avons choisis en fonction de leurs degrés d'utilisation dans le discours des élèves.

Tout d'abord, pour ce qui concerne les catégories de règles d'action *Argumentatives* et *Descriptives*, nous avons décidé de les traiter ensemble car il nous est apparu aux vues des résultats qu'elles se trouvent être très proches dans l'activité discursive des élèves. Ainsi comme nous l'avons fait remarquer ce sont ces deux types de règles d'action qui sont les plus utilisées par les élèves quel que soit leur niveau de pratique. Cela renvoie donc à un mode de fonctionnement particulier d'analyse de l'action pour ce type de situation. Nous pouvons alors en déduire que les élèves placés dans des situations d'interaction verbale à propos de l'action et en vidéoscopie se trouvent sur un mode hypothético-déductif d'analyse. Ce mode se traduit alors par une description, une argumentation (proposition de solutions, mise à l'épreuve des connaissances), et une correction aux vues du problème posé. Nous pouvons encore apparenter cette organisation à un mode d'apprentissage parfaitement constructiviste tel que peut le décrire Giordan avec son modèle allostérique. Ce mode de fonctionnement verbal de construction de savoir n'est alors pas à envisager de façon linéaire puisque nous voyons se développer à sa périphérie d'autres types de règles d'action qui viennent agrémenter et enrichir cette construction en fonction cette fois ci du niveau de pratique des élèves.

Pour ce qui est maintenant des règles d'action de *Contradiction*, ce type de règles d'action énoncées par les élèves revêt un caractère important selon nous puisque le fait que nous les retrouvions de façon constante dans leur discours se veut être une preuve du jeu dialogique entre les divers interactants dans la situation de verbalisation à propos de l'action. Le fait même que ces règles d'action apparaissent dans le discours sont la preuve de l'interaction qui se joue dans la situation. Les élèves sont donc bien dans un cadre de construction en interaction mis en jeu par des contradictions d'opinions et de points de vue par rapport à l'activité analysée. Elles se placent donc tout d'abord en tant que preuve du jeu dialogique entre les interactants, et constituent ensuite la base de la construction de connaissances nouvelles par la mise en évidence des différences d'opinion et de point de vue.

Comme nous l'avons fait remarquer la construction du discours à propos de l'action dans le cadre d'une analyse en interaction s'organise autour d'un axe central constitué par la description / l'argumentation / la correction. Nous voyons alors se développer autour de cet axe deux composantes significatives du niveau de pratique des élèves : la reformulation et l'emploi de RA gestualisées. Ces deux composantes se placent ainsi en tant que marqueurs dans le discours des élèves de leur propre niveau puisqu'elles évoluent elles-mêmes en

fonction de ce niveau et que ce sont les seules. Ces deux composantes s'organisent alors au sein de notre axe dynamique précédemment développé pour les premières règles d'action en tant qu'objet de régulation du processus de construction de savoirs sur l'action ; et pour les secondes en tant que simple "jauge" permettant de définir le niveau de connaissance des élèves. Le troisième type de RA ainsi spécifié met en avant que les règles d'action de *Reformulation* et du *Non-verbal* sont des marqueurs du niveau des élèves et s'organisent en tant qu'objet de régulation du processus de construction de savoirs.

Et enfin, le quatrième point concerne les règles d'action *Personnelles* et *Non-référées* à l'activité. Ces deux types de règles d'action sont ici traités ensemble car ils représentent selon nous les catégories les moins impliquées dans le rapport que nous tentons de faire apparaître entre un niveau de pratique et la construction d'un discours sur cette pratique par son analyse en vidéoscopie. Les règles d'action personnelles ne sont en effet dans ce discours qu'une représentation de ce qui peut être défini selon nous comme un moyen de prendre du recul par rapport à l'action analysée en vidéoscopie. Si cela n'était pas le cas nous aurions alors dans le discours un taux de règles d'action non-référentiel au support nettement plus élevé qui représenterait de façon directe le rapport à l'image de soi et qui prendrait plus distinctement le dessus avec un rapport plus centré sur l'affectif.

En conclusion, ces résultats font apparaître que les interactions verbales à propos de l'action se construisent de façon différente en fonction du niveau de pratique; et que les types de règles d'action énoncées permettent de définir un mode de construction de ces interactions.

Conclusions, Limites et Perspectives :

Pour clore cette réflexion, il me faut dans un premier temps aborder les limites et perspectives de cette étude. Je vois alors se profiler deux types de limites concernant des points essentiellement méthodologiques. Le premier point concerne la question de la prise en compte des différences individuelles de chaque enseignant. Ainsi tout enseignant est porteur d'un discours spécifique qui lui est propre, et qui par conséquent peut avoir une influence sur la verbalisation des élèves à propos de l'action. Cette variable n'intervient pas au sein de l'étude car elle représente en elle-même une étude sur les différences entre le discours énoncé par l'enseignant et celui énoncé et retranscrit par l'élève. Le second et dernier point que nous voulons ici faire apparaître en tant que limite concerne l'élaboration des catégories de règles d'action. Ces catégories sont en effet contestables dans la mesure où elles ne sont tout d'abord applicables qu'au strict cadre de cette étude. Mais il est également vrai qu'elles ne représentent pas du point de vue des notions mises en jeu les divers règles d'action énoncées dans le discours des élèves. En cela il a été remarqué que certaines catégories se recoupent et ne permettent pas de figurer la pensée des élèves. Ce cadre est actuellement en refonte pour arriver à une utilisation de notions plus précises par rapport au discours énoncé et retranscrit des élèves.

Pour revenir sur les objectifs de notre réflexion, nous pouvons préciser à nouveau que ce travail consistait à montrer qu'il existe différents types de règles d'action énoncées par les élèves au cours d'une analyse verbalisée de l'action en vidéoscopie. Mais aussi que ces règles d'action se diversifient en fonction du niveau d'habileté des élèves dans l'activité analysée. Nous nous sommes intéressés plus précisément à la façon dont les élèves verbalisent leur action, et au sens que cette verbalisation prend par rapport à l'action. Pour ce qui est de l'hypothèse, ainsi que nous l'avons énoncée, elle faisait état que des élèves soumis à une situation d'analyse de l'action au sein d'un système discursif interactionnel à propos de cette action mettent en place un discours spécifique. Ce discours se manifestant alors par l'apparition dans son contenu d'unités de sens caractéristiques de la qualification de l'action : les règles de l'action efficaces. A propos de cette hypothèse, les résultats obtenus font alors apparaître que nous ne nous situons pas dans un mode de construction hiérarchisé en fonction du niveau de pratique et de catégories de règles d'action plus utilisées à un niveau qu'à un autre. Il y a bien une différence de verbalisation de l'action en fonction du niveau de pratique, mais elle ne dépend en effet pas seulement du niveau de pratique des élèves mais aussi de leur niveau de verbalisation à propos de l'action. Cette étude permet alors de mettre en évidence quatre types de conclusions. Premièrement que la quantité de règles d'action énoncées ne dépend pas du niveau de pratique des élèves dans l'activité analysée. Ensuite que plus le niveau de pratique est élevé, plus le discours des

élèves est diversifié du point de vue des règles d'action employées, et plus ils font appel à des capacités de reformulation, et diminuent l'emploi du non-verbal. Mais aussi que les élèves construisent leur analyse autour d'habiletés à perfectionner pour acquérir un niveau supérieur (acquisition de connaissances), ou pour entériner des connaissances. Et enfin que les interactions verbales à propos de l'action font appel à une démarche de construction de savoirs basée sur un modèle hypothético-déductif.

Les limites dont je viens de faire état, ainsi que les conclusions qui ont pu être tirées de cette réflexion font alors émerger un nouveau questionnement qui ouvre des perspectives nouvelles de recherche. La première d'entre elle permettrait d'étendre les conclusions de l'étude, d'une part en poursuivant le thème ici traité des situations d'interaction verbales à propos de l'action. D'autre part en étendant le protocole à des classes plus diverses. Le deuxième type de protocole envisageable serait destiné à faire intervenir les compétences des enseignants et le contenu de leur discours sur la pratique afin de montrer une éventuelle corrélation entre ce que les élèves disent et ce que l'enseignant dit DE et SUR la pratique. Mais la problématique qui nous apparaît aujourd'hui la plus proche de notre réflexion semble être celle que nous constituerons autour des questions de "lecture" de jeu au sens sémiotique du terme, à savoir d'interprétation et d'analyse des signes permettant de comprendre et de construire du sens à partir de l'analyse de l'action en interaction.

Bibliographie :

- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : les éditions Didier.
- Bardin, L. (1975). *L'analyse de contenu*. Paris : P.U.F.
- Bourron, Y, Chaduc, J.P. & Chauvin M. (1998). *L'image de soi par la vidéo*. Paris : collection DCM, Tot Editions.
- Bronckart ; J-P. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique*. Liège : Mardaga.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activités langagières, textes et discours pour un interactionisme socio-discursif*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J-P. (1985). *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ?* Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Editions du seuil.
- Dasse B. (1986). *Etude sur la capacité d'élèves à mesurer les habiletés motrices de leurs pairs et influence sur l'apprentissage*. Mémoire de maîtrise. Université Laval : Québec.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deriaz, D., Poussin, B., & Gréhaigne, J.F. (1998). Le débat d'idées. Education physique et sport. *Revue EPS* 273, 80-82.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter éditions.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Editions Grasset & Frasquelle.
- Eco, U. (2001). *Sémiotique et philosophie du langage*. Paris: PUF, Quadrige.
- Ekegren, G. (1983). *Verbal reports about strategies in probabilistic inference learning tasks*. UPPSALA Universitet.
- Faulkner, G. & Finlay, S.-J. (2002, n°54, p. 49-66). It's not what you say, it's the way you say it ! Conversation analysis : a discursive methodology for sport, exercise, and physical education. *QUEST*. National association for physical education in higher education.
- Fontanille, J. (1987). *Le savoir partagé*. Paris - Amsterdam : Editions Hadès-Benjamins.
- Fontanille, J. (1989). *Les espaces subjectifs. Introduction à la sémiotique de l'observateur*. Paris : Hachette.
- Gilly, M., Roux, J.-P. & Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction*. Presses Universitaires de Nancy.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Editions Belin.
- Gréhaigne, J.F. & Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47, 490-505.

- Gréhaigne, J.F. & Godbout, P. (1998). Observation, critical thinking and transformation : three key elements for a constructivist perspective of the learning process in team sport. In *Proceedings of AIESEP World Congress 1998 "Education for life"*: Adelphi (US).
- Gréhaigne, J.F., Godbout, P. & Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sports. *Quest*, 18, 159-174.
- Gréhaigne, J.F., Godbout, P. & Bouthier, D. (1998). The teaching and Learning of decision Making in team Sports. *Quest*, 53, 59-76.
- Grize, in Houdé, O. (1994). *Pensée logico-mathématique*. Paris : PUF.
- Grunig, B.N. & Grunig, R. (1985). *La fuite du sens: la construction du sens dans l'interlocution*. Paris : Hatier.
- Jacques, F. (1985). *L'espace logique de l'interlocution*. Paris : PUF.
- Martinez, Cl.(1997). *Mettre en mots sa pratique sportive*. In Vermersch, P. (Ed.). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : collection pédagogie. p.45-68.

- McBride, R. E. (1991). Critical thinking. An overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 112-125.
- McPherson, S. (1993). Knowledge representation and decision making in sport. In Starkes, L. & Allard, F. (Eds.). *Cognitive issues in motor expertise*. Elsevier Science Publishers.
- Moeschler, J. & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Edition du seuil.
- Pastré. (2001). Analyse des simulations de travail pour le développement des compétences: vers une didactique professionnelle. In *Actes du Colloque GEDIAPS-INRP*. 22-23 mars.
- Piaget, J. (1974). La prise de conscience ; In Vermersch, P. (Ed.). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : collection pédagogie.
- Piaget, J. (1976). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piattelli-Palmarini. M. (1979). *Théories du langage théories de l'apprentissage*. Paris : Seuil.
- Postic, M. & De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- Schön, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Québec : Dialogiques.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions logiques.
- Vion, R. & Véronique, D. (1995). *Modèles de l'interaction verbale*. Publications de

l'Université de provence.

- Vygotski. L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : Editions La Dispute.

Annexes

NIVEAUX

NOMBRE

Tableau récapitulatif des règles d'action énoncées par niveau et par types pour chaque séance d'analyse en interaction.

RA _(e)																						PAR ITEM			
Nombre de RA _(e) par séance	28	18	20	13	31	34	19	17	19	17	25	24	11	13	34	21	29	19	7	26	27	14	27	21	514
Argumentations	5	9	11	5	10	20	9	6	6	5	15	12	3	7	14	6	10	8	3	7	16	7	6	9	209
%(Arg)	17	50	55	38	32	58	47	35	31	29	60	50	27	53	41	28	34	42	42	26	59	50	22	42	40.7
Reformulation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	1	0	9	4	4	0	0	5	1	1	2	1	35
%(Réf)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	16	9	0	26	19	14	0	0	19	3	7	7	5	6.8
Descriptions	21	7	8	8	16	18	10	13	12	8	5	9	5	6	15	13	16	9	3	11	9	7	14	8	251
%(Desc)	75	39	40	61	52	53	53	76	63	47	20	37	45	46	44	62	55	47	43	42	33	50	52	38	48.8
Gestualisées	1	2	3	2	6	6	0	4	0	1	2	0	1	0	0	4	0	0	0	1	2	0	0	2	37
%(Gest)	4	11	15	15	19	18	0	23	0	6	8	0	9	0	0	19	0	0	0	4	7	0	0	9	7.2
Erreurs	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	9
%(Err)	7	0	5	0	0	0	0	0	0	6	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	14	1.7
Personnelles	7	3	3	2	6	3	0	1	3	12	0	3	5	7	8	0	3	7	2	6	2	5	3	8	99
%(Pers)	25	17	15	15	19	9	0	6	16	71	0	12	45	53	23	0	10	37	29	23	7	36	11	38	19.3
Contradictions	0	3	0	0	3	3	1	0	3	1	2	0	0	0	2	0	4	0	1	1	1	0	3	1	29
%(Contr)	0	17	0	0	10	9	5	0	16	6	8	0	0	0	6	0	14	0	14	4	4	0	11	5	5.6
Non-référés à l'activité	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
%(NR)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0.4
NOMBRE TOTAL DE RA_(e) PAR NIVEAU	180							164							170										
MOYENNES DES RA_(e) PAR NIVEAU	22.5							20.5							21.25										

Grille de niveaux d'habileté de référence pour l'analyse par vidéoscopie et l'évaluation des productions motrices des élèves en Badminton.
(Leveau Cl., <http://francebadminton.online.fr/eps/eps199810-n22.php3>)

<p>Niveaux d'habileté</p> <p>Fondamentaux</p>	NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3	NIVEAU 4	NIVEAU 5
SERVIR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lancer derrière le filet. ▪ Pas de souci de direction ni de trajectoire. ▪ L'adversaire n'est pas pris en compte. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Service toujours identique. ▪ Peu ou pas de problème posé à l'adversaire. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Services long et courts irrégulièrement réussis. ▪ Début de rupture de l'équilibre de l'adversaire. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elargissement de l'éventail des services. ▪ Choix parfois inadaptés à l'adversaire, pour le mettre en difficulté. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Services masqués, variés, utilisés à bon escient = prise d'initiative. ▪ L'adversaire est en déséquilibre lorsqu'il frappe.
SE DEPLACER PLACER REPLACER	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Attitude plus ou moins statique. ▪ Aucun déplacement ni remplacement. ▪ Le joueur est spectateur de son volant. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajustement sur déplacements proches. ▪ Déplacements inadaptés sur des trajectoires lointaines. ▪ Motricité explosive. ▪ Frappe en course. ▪ Absence de remplacement. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déplacements proches équilibrés. ▪ Frappe à l'arrêt ou en posture stable. ▪ Remplacement à partir de la réponse de l'adversaire, d'où des retards. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déplacement ajusté aux trajectoires. ▪ Remplacement à partir de la frappe. ▪ Remplacement peu adapté au système d'attaque ou de réponse choisi. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déplacement efficace permettant un équilibre dans toutes les postures de renvoi. ▪ Remplacements avec une capacité d'anticipation. ▪ Gestion du pôle bioénergétique.

<p>DECIDER CHOISIR DES STRATEGIES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déplacement involontaire de l'adversaire. ▪ Pas de choix tactiques. ▪ Seul le renvoi du volant organise le joueur. ▪ Pas de duel. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Attitude défensive, initiative à l'adversaire. ▪ Duel=renvoyer le volant une fois de plus que l'adversaire. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recherche de déplacements intentionnels de l'adversaire. ▪ Jeux où l'adversaire n'est pas. ▪ Duel envisagé comme un jeu de cibles à atteindre. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recherche de déséquilibre de l'adversaire avec des coups jouant sur la vitesse du volant. ▪ Le duel consiste à mettre en difficulté l'adversaire. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prise en compte de l'adversaire à travers ses points forts et ses points faibles. ▪ Système / tactique de jeu : 4 coins, attaque à outrance, défense à outrance, feintes, points faibles. ▪ Possibilité de changement de système à tout moment.
<p>PRODUIRE DES TRAJECTOIRES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aucun contrôle des trajectoires. ▪ La coïncidence raquette-volant organise le joueur. ▪ Volant poussé en main haute ou frappé par dessous. ▪ Frappe à l'amble ou de face. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trajectoires uniformes. ▪ Registre limité au coup droit. ▪ Revers inefficace. ▪ Beaucoup de fautes directes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Début de trajectoires jouant sur les paramètres de longueurs, hauteurs et direction. ▪ Précision et régularité incertaines. ▪ La vitesse n'est pas maîtrisée. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elargissement de l'éventail des coups jouant sur tous les paramètres. ▪ La vitesse prédomine à ce niveau de jeu. ▪ Diminution de cet éventail à mesure que le joueur s'éloigne du centre du terrain. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacité de masquer ses coups. ▪ Le joueur peut produire plusieurs frappes à partir d'une même posture de renvoi. ▪ L'éventail des coups reste opérationnel quel que soit le placement sur le terrain.

