

Dynamique temporelle des stratégies d'intervention de l'enseignant d'EPS au cours d'un cycle face à différents groupes de niveau

Laure Hallais, Olivier Vors*, François Potdevin*

*URePSSS-EA4488, Équipe Responsabilité et Stratégie des Acteurs du Sport et de l'Éducation, Université de Lille, France.

Résumé

L'étude porte sur l'évolution des différentes stratégies d'intervention de l'enseignant d'EPS au cours d'un cycle et en fonction des niveaux des élèves. En effet, il nous est apparu intéressant de nous centrer sur les effets du temps et du niveau des élèves pour étudier les stratégies d'intervention de l'enseignant. À partir du cadre théorique de l'anthropologie cognitive située (Saury et al, 2013), nous nous sommes attachés à comparer in situ l'activité d'un même enseignant d'EPS sur plusieurs séances tout au long d'un cycle avec un groupe « fort » et un groupe « faible ». Ce cadre théorique et méthodologique permet justement de saisir la dynamique de l'activité par l'objet théorique du cours d'action (Theureau, 2006). À partir de l'analyse d'enregistrement audio-visuel de deux cycles et d'entretiens d'auto-confrontation de l'enseignant, nous avons pu identifier l'évolution temporelle des stratégies d'intervention typiques de l'enseignant propres aux formes de groupement. Si la stratégie très interventionniste de début de cycle tend à diminuer au fur et à mesure de l'évolution temporelle dans les deux groupes, on peut néanmoins noter des différences significatives entre les deux groupes sur l'évolution au cours du temps des stratégies gestuelles et démonstratives.

Mots clés : formes de groupement, dynamique de cycle, activité typique, stratégie d'intervention.

1. Introduction

Cette étude porte sur la dynamique des stratégies d'intervention de l'enseignant d'EPS au cours d'un cycle face à différents groupes de niveau. À l'heure où la réforme sur l'éducation et les réflexions sur les méthodes d'enseignement sont au cœur des débats politiques (Réformons l'école de la république, 2012 ; Van Zanten, 2013), il nous est apparu intéressant de nous centrer sur les effets des groupes de niveaux sur les stratégies d'intervention de l'enseignant.

Les questions d'adaptation de l'enseignant face à la diversité des élèves demeurent un problème relativement récent à l'échelle de l'histoire de l'école. Depuis la massification du système scolaire due à l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans (Réforme Berthoin, 1959) et à la mise en place du collège unique (Loi Haby, 1975), l'hétérogénéité du niveau des élèves dans les classes est devenue une problématique incontournable pour les enseignants. L'organisation et la vie de la classe face à ce public hétérogène renvoient à l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir

dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage (Doyle, 1986). Cette dimension semble être primordiale pour ceux qui en étudient l'efficacité. En effet, dans une méta-analyse des facteurs influençant l'apprentissage en contexte scolaire, Wang et al. (1993) soulignent que la gestion de l'hétérogénéité est une des variables qui influencent le plus la réussite scolaire.

Parmi ces variables, la question des stratégies en termes de gestion de classe a fait l'objet de plusieurs recherches concernant l'effet de regroupements homogènes vs hétérogènes sur l'efficacité des apprentissages. L'analyse de la littérature montre des résultats contradictoires ne permettant pas de promouvoir l'une ou l'autre des formes de groupement. Les résultats de Allal et al. (1979) sont en faveur de regroupements homogènes en termes de niveau de performances scolaires afin optimiser les apprentissages. Selon cette auteure, lorsque le niveau de classe serait trop hétérogène, les élèves progresseraient de manière inégale à cause d'un traitement pédagogique souvent uniforme de la part de l'enseignant sans prise en compte des capacités individuelles. Ainsi, l'accentuation des inégalités scolaires aurait une corrélation forte avec la persistance généralisée d'une forme de groupement trop hétérogène. Aussi Allal et al. (1979) défendent l'idée qu'un enseignement face à un groupe homogène faciliterait la mise en place d'un décalage optimal entre la difficulté de la tâche et le niveau initial. Au contraire, d'autres études favorisent les groupes hétérogènes (Darnis-Paraboschi et al, 2006) en montrant un bénéfice plus important des interactions dissymétriques qui optimiseraient les apprentissages. Sensevy et al. (2002), par l'analyse des interventions des enseignants, confirment cette tendance en montrant que les groupements hétérogènes généreraient une organisation solidaire du travail collectif sans nuire à la qualité des savoirs construits. L'hétérogénéité des niveaux au sein de la classe serait alors bénéfique pour les apprentissages de tous les élèves, tant sur le plan de la socialisation que sur celui de l'acquisition de savoirs disciplinaires. Enfin, d'autres études apportent des résultats plus nuancés. Duru-Bellat et Mingat (1997) montrent que la présence d'élèves de niveaux différents dans un même cours n'entraînerait pas d'effet positif ou négatif sur les acquisitions. Selon Hauw (2000), chaque type de groupement (par niveau, besoin, affinitaire, homogène ou hétérogène) présenterait des avantages et des inconvénients en fonction des objectifs visés par l'enseignant. Selon Grisay (1990) les groupes homogènes seraient favorables aux élèves dont le niveau initial est bon alors que les élèves moyens ou faibles tireraient davantage bénéfice de groupements hétérogènes. Bordes (2005) met en avant que les apprentissages en groupe de niveau supérieur ne

seraient pas plus rapides que ceux des groupes plus faibles. Il va plus loin en affirmant qu'au sein de ces mêmes groupes une bonne cohésion sociale n'aurait pas d'effet sur les apprentissages. Seule une très mauvaise cohésion dans un groupe hétérogène pourrait en inhiber certains. Au final, les études ne permettent pas d'envisager une stratégie de gestion de classe plus efficace qu'une autre afin d'améliorer les apprentissages. Il en ressort néanmoins que les groupements hétérogènes génèrent davantage d'interactions sans pour autant qu'ils soient corrélés à de meilleurs résultats.

Malgré un nombre important de recherches sur l'analyse des stratégies d'enseignement en fonction des formes de groupement, peu d'études ont analysé les stratégies de l'enseignant au sein de ces groupes et leurs dynamiques temporelles tout au long d'un cycle. Néanmoins, Gal-Petitfaux (2011) met en avant qu'au fil des leçons, l'enseignant introduit régulièrement de nouveaux éléments tout en en répétant certains autres. La temporalité de la mise en place de ces éléments est certainement influencée par le niveau de chaque élève mais aussi par la nature du groupe (homogène, hétérogène, niveau inférieur, supérieur). Gal-Petitfaux et Saury (2003) ont aussi montré que les interventions de l'enseignant s'inscrivent dans des unités temporelles plus ou moins larges par rapport aux événements passés, présents ou futurs. Les études qui croisent les deux thématiques des formes de groupement et de la temporalité sont encore plus rares. Les formes de groupement ont un effet sur les apprentissages mais que celui-ci se distribue de façon contrastée en fonction du niveau initial des élèves (Draelants & Dupriez, 2004). Les meilleurs étudiants bénéficieraient de l'homogénéisation des groupements au détriment des plus faibles. Les effets des groupes homogènes sur les acquisitions des élèves semblent s'expliquer par le fait qu'ils amènent les enseignants à moduler la quantité, le rythme ou encore la qualité des actes d'instruction tout au long du cycle sans tenir compte des élèves les plus faibles.

L'objectif de cette étude est d'analyser si la composition du groupe classe (fort vs faible) génère un effet sur l'évolution temporelle des stratégies déployées par l'enseignant.

2. Comment analyser les interventions de l'enseignant ?

2.1 Cadre théorique

Le cadre théorique utilisé est celui de l'action située (Durand, 2001; Saury et al., 2013) car il permet d'étudier les stratégies d'intervention implicites de l'enseignant dans le contexte de la classe. Ce cadre théorique se base sur deux postulats principaux permettant une analyse originale des stratégies d'intervention de l'enseignant.

D'une part, toute action est considérée comme située dans un contexte social, spatial, temporel et culturel. Autrement dit, l'action est couplée avec la situation dans laquelle elle se déploie (Varela, 1989). Cela implique qu'il est nécessaire d'analyser l'action en relation avec le contexte de la classe pour comprendre les stratégies d'intervention mise en œuvre par l'enseignant.

D'autre part, toute action est porteuse de signification. Celle que l'acteur attribue à ses actes se construit dans l'action (Theureau, 2006). Cette signification émerge de la situation et l'acteur n'en a qu'une conscience diffuse. Le chercheur peut accéder à une partie de ces significations appartenant à la conscience pré-réflexive de l'acteur et ainsi de comprendre ce qui le pousse à agir. Ainsi, l'analyse de l'activité par ce cadre théorique permet d'accéder à la signification que l'enseignant attribue à ses interventions face aux différentes formes de regroupement.

Les stratégies d'intervention correspondent donc selon cet ancrage théorique à des activités typiques implicites émergentes des interactions de l'enseignant avec son environnement matériel et humain.

2.2 Méthodologie

À partir du cadre théorique de l'anthropologie cognitive située (Gal-Petitfaux & Saury, 2002), nous nous sommes attachés à comparer in situ l'activité d'un même enseignant d'EPS sur plusieurs séances tout au long d'un cycle avec un groupe « fort » et un groupe « faible ». Ce cadre théorique et méthodologique permet justement de saisir la dynamique de l'activité par l'objet théorique du cours d'action (Theureau, 2006). L'enseignante d'EPS partenaire de l'étude a 10 ans d'ancienneté et exerce au collège Verlaine de Béthune (62). Le recueil de données s'est fait à partir d'études de cas en EPS, avec des élèves de 5ème en athlétisme dans deux formes de groupements différents : un groupe de niveau supérieur issu des 5ème 3, 5ème 4 et 5ème SEGPA que l'équipe d'EPS a considéré comme ayant « un bon niveau en EPS » et un groupe de niveau inférieur, issu des classes de 5ème 2, 5ème 6 et 5ème ULIS caractérisé comme ayant un « niveau plutôt faible en EPS ».

Dans chaque forme de groupement, trois leçons ont été filmées, la première, la troisième et la sixième d'un cycle de sept leçons. Cependant, étant donné que les conditions de recherche pour la leçon 6 n'ont pas été satisfaisantes pour obtenir des matériaux valides l'étude se centrera seulement sur les leçons 1 et 3. Le recueil de données s'est déroulé en deux temps. Dans un premier temps, il a été réalisé sur la base d'enregistrements audio-

visuels d'un cycle complet d'EPS. La prise de vue a été centrée sur l'enseignant à partir d'un plan large afin d'enregistrer le cours temporel de toutes ses interactions avec les élèves. L'enseignant portait un micro collier afin d'enregistrer toutes ses communications verbales au fur et à mesure du cycle. Dans un second temps, pour chaque séance, des entretiens d'auto-confrontation de l'enseignant ont été réalisées à partir du cadre méthodologique de Theureau (2006). Durant ces entretiens, il s'agit de confronter l'enseignant à son image vidéo et de lui poser des questions ouvertes, strictement en référence avec ce qui a été dit et fait, pour faire émerger la signification qu'il attribue à ses actes. Ces entretiens sont directifs, ils questionnent l'acteur sur « le comment » pour identifier ses motifs d'agir in situ. Des entretiens ont été réalisés à la fois à partir des enregistrements audio-visuels du groupe homogène et du groupe hétérogène. Le questionnement directif du chercheur a permis d'accéder à la signification que l'acteur attribuait à ses actes au cours du temps, i.e. à ce qui fonde in situ la dynamique de ses interventions. Toute généralisation et toute explication ont été proscrites afin d'éviter les effets structurants du langage.

Les deux analyses, quantitatives et qualitatives ont été croisées afin d'identifier la dynamique des stratégies d'intervention de l'enseignant dans les deux formes de groupement.

2.2.1 Analyse quantitative des interventions en classe

Quantitativement, suite à l'analyse vidéo, les modes d'intervention de l'enseignant ont été codés et répertoriés pour chaque séance du cycle selon leur fréquence d'apparition, puis comparés entre les deux groupes (consignes, remédiations, remarques affectives, rappel des règles, démonstrations, manipulations, communications gestuelles...) à partir des cadres proposés par Sarthou (2003). Ces données sont appelées données externes.

Tableau 1 : Typologies des types d'intervention selon Sarthou (2003)

Typologie d'intervention	Exemples
1. Psychomotrices directes :	Remédiations en termes de critère de réalisation ou de nouvelle situation.
2. Psychomotrices indirectes	Intervention sur le matériel dans le but de provoquer le conflit socio cognitif
3. Affectives positives	Encouragements
4. Affectives négatives	Remontrances
5. Sociales	Rappel des règles de vie de fonctionnement, d'organisation, de sécurité
6. Médicales	<i>non utilisées dans cette étude</i>
7. Psychosociales	<i>non utilisées dans cette étude</i>

Ce cadre a été enrichi par celui de Piéron et al. (1997) en prenant en compte les interventions non verbales de l'enseignant en fonction du niveau perçu des élèves, du contenu de ces interventions et de leurs formes. Le tableau II présente la classification retenue pour cette étude en différenciant les interventions (verbales) des communications (silence et activité corporelle signifiante de l'enseignant). Suivant ce principe la catégorie 4 a été scindée en deux afin de différencier les interventions de l'enseignant s'adressant à un ou plusieurs élèves. Cela est apparu pertinent afin de repérer si l'enseignant s'adresse plutôt individuellement ou collectivement à ses élèves en fonction de leur niveau. En effet selon Sarthou (2003) la nature individuelle ou collective des interventions pourrait être révélatrice d'intentions différentes chez l'enseignant. De plus, nous n'avons pas pris en compte les catégories interventions médicales et psychosociales qui ne sont pas apparues dans les enregistrements et paraissent peu pertinentes pour notre étude. Au final, la classification retenue pour cette étude regroupe 11 types d'interventions (verbales) et 6 types de communication (non verbales et gestuelles).

Tableau 2 : Typologie d'interventions et de communications associée à des extraits enregistrés.

Catégories	Sens
Interventions	
1 Consignes d'explication du fond	L'enseignant explique la tâche : « <i>on fait 5 bonds en les comptant et en essayant de vraiment rebondir</i> »
2 Consignes d'explication de la forme	L'enseignant organise la tâche : « <i>Le groupe 1 d'abord, le groupe 2 ensuite</i> »
3 Question d'explication	Questions qui permettent à l'enseignant de s'assurer que la tâche demandée est bien comprise : « <i>Qui me rappelle comment on fait un triple saut ?</i> »
4 Psychomotrices directes individuelles	Remédiations individuelles : « <i>Valérien, je veux que tu changes de pied</i> »
4 bis Psychomotrices directes collectives	Remédiations s'adressant à un groupe d'élèves : « <i>Il faut que vous comptiez à voix haute le nombre de bond</i> »
5 Psychomotrices indirectes	Ce sont les adaptations matérielles (exemple : modification de la zone de prise d'élan) pour favoriser les apprentissages
6 Affectives positives	Toutes les remarques positives de l'enseignant faites aux élèves pour les encourager : « <i>Eh oui, c'est bien ça, ça commence à venir</i> »
7 Affectives mitigées et relances	Ces interventions sont des remarques plus neutres qui montrent aux élèves qu'ils doivent persévérer : « <i>Domage Julie !</i> »
7 bis Motivation	Interventions qui ont pour but de relancer ou de maintenir l'activité des élèves : « <i>OUI Valérien, CONTINUE !</i> »
8 Affectives négatives	Interventions qui ont pour but de faire comprendre à l'élève ce qu'il ne faut pas faire : « <i>Vous ne réfléchissez absolument pas !</i> »
9 Rappel règles de la tâche	Ce sont tous les rappels, les répétitions de consignes : « <i>Je vous rappelle que c'est gauche, gauche, droite deux pieds</i> »

10 Sociales

Il s'agit du rappel des règles d'organisation, de sécurité :
« Tu vas ranger les plots s'il te plaît »

Communications

1 Communication non verbale	Silences, inflexion de voix, gestes, posture, mimiques. « <i>L'enseignant croise les bras en attendant le silence</i> »
2 Communication gestuelle	Ce sont tous les gestes associés à l'action et aux consignes verbales : « <i>L'enseignant accompagne son explication sur les bonds d'un geste qui montre le nombre d'appui</i> »
3 Manipulation	Aide ou parade faite par l'enseignant ou un élève : « <i>L'enseignant prend un élève par le bras pour le placer au bon endroit</i> »
4 Démonstration	Exemple réalisé par un élève ou par l'enseignant : « <i>L'enseignant montre comment enchaîner les bonds avec les bonds appuis</i> »
4 bis Démonstration ratée	Il s'agit de toutes les imitations de l'enseignant, des mauvais gestes des élèves : « <i>L'enseignant imite un élève qui fait tous les bonds avec le même pied.</i> »
5 Communication sonores	Coups de sifflets, cris, aides sonores : « <i>L'enseignant frappe dans ses mains pour donner le rythme des appuis</i> »

2.2.2 Analyse qualitative des stratégies d'interventions

Les interventions et communications de l'enseignante repérées comme différentes entre le groupe « faible » et le groupe « fort » ont été analysées de manière qualitative afin d'identifier les significations que l'enseignante attribue à ses actes in situ. A l'inverse des précédentes, ces données seront considérées comme des données internes. L'analyse s'est effectuée en trois étapes. Dans un premier temps, nous avons reconstitué un protocole à deux volets (Tableau III) permettant de mettre en correspondance temporelle les données du contexte issues des enregistrements audiovisuels (action et communication de l'enseignante) et la signification que l'enseignante y attribue issue des verbatim d'entretien d'auto-confrontation.

Tableau 3 : Extraits du protocole à deux volets de l'enseignante

Temps	Actions et communications	Verbatim d'auto-confrontation
46'20"	L'enseignante qui à l'issue d'un exercice demande à deux filles (qui ont bien réalisé l'exercice) de démontrer. L'une des deux rate la démonstration et l'enseignante refait la démonstration en exagérant l'écrasement des bonds	<p><u>Chercheur</u> : « Quel est ton but à travers ces deux démonstrations? »</p> <p><u>Enseignante</u> : « Je suis sur la qualité des bonds. Je veux que les autres voient un bond qui rebondit ! »</p> <p>».</p> <p><u>C</u> : « C'est pour quoi ces démonstration ratées? Que cherches-tu »</p> <p><u>E</u> : « C'est pour lui montrer ce qu'elle fait et qu'elle s'applique pour bien le refaire. Je pense qu'en exagérant les défauts ça permet de mieux comprendre ce qu'il ne faut pas faire »</p>

Puis, nous avons identifié différentes composantes de la signification que l'acteur attribuait à ses actes, selon le cadre de Theureau (2006), en nous focalisant sur ses préoccupations et perceptions révélatrices des stratégies utilisées. Enfin, nous avons identifié par récurrence les stratégies typiques de l'enseignante dans les deux formes de groupement tout-au-long du cycle afin de les comparer selon la dynamique temporelle du cycle.

2.2.3 Croisement des données quantitatives et qualitatives

Les analyses quantitatives et qualitatives ont été croisées en respectant la temporalité du cycle afin d'analyser si ces dernières confirment les premières.

3. Résultats

Les principaux résultats montrent que derrière une grande diversité d'actions de l'enseignant, cinq régularités caractéristiques apparaissent : trois sur le plan des interventions verbales et deux sur le plan des communications. Des stratégies d'intervention apparaissent comme typiques au début du cycle puis évoluent par la suite de façon identique ou différente suivant les groupes. Les entretiens d'auto-confrontation permettent d'explicitier et de mieux comprendre ces stratégies.

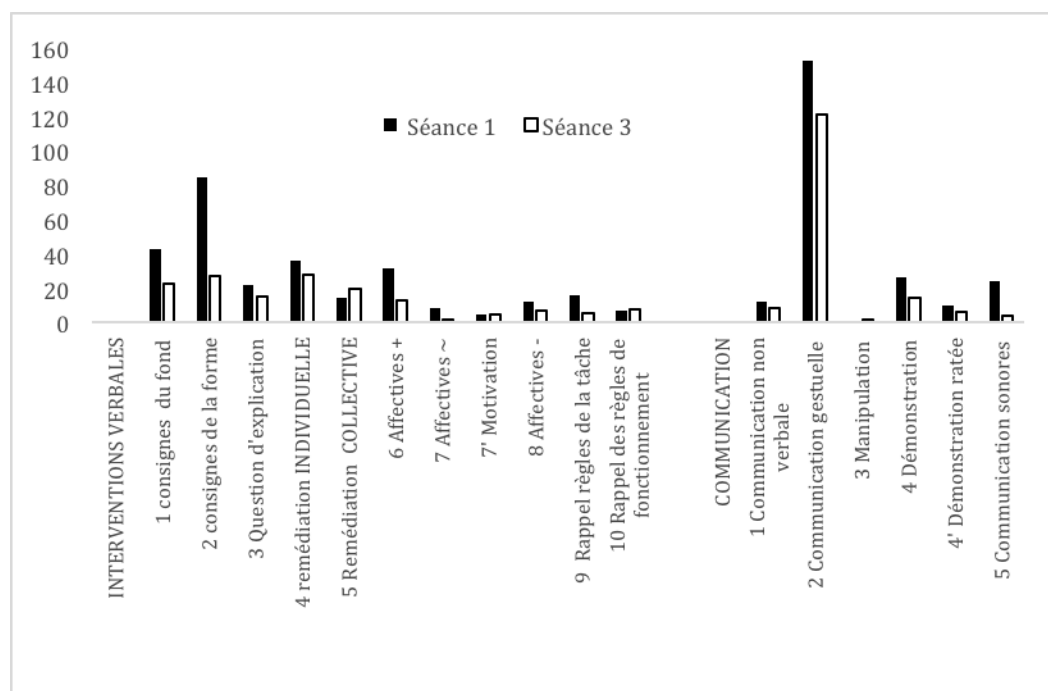


Figure 1 : Nombre d'interventions verbales et de communications pour le niveau faible.

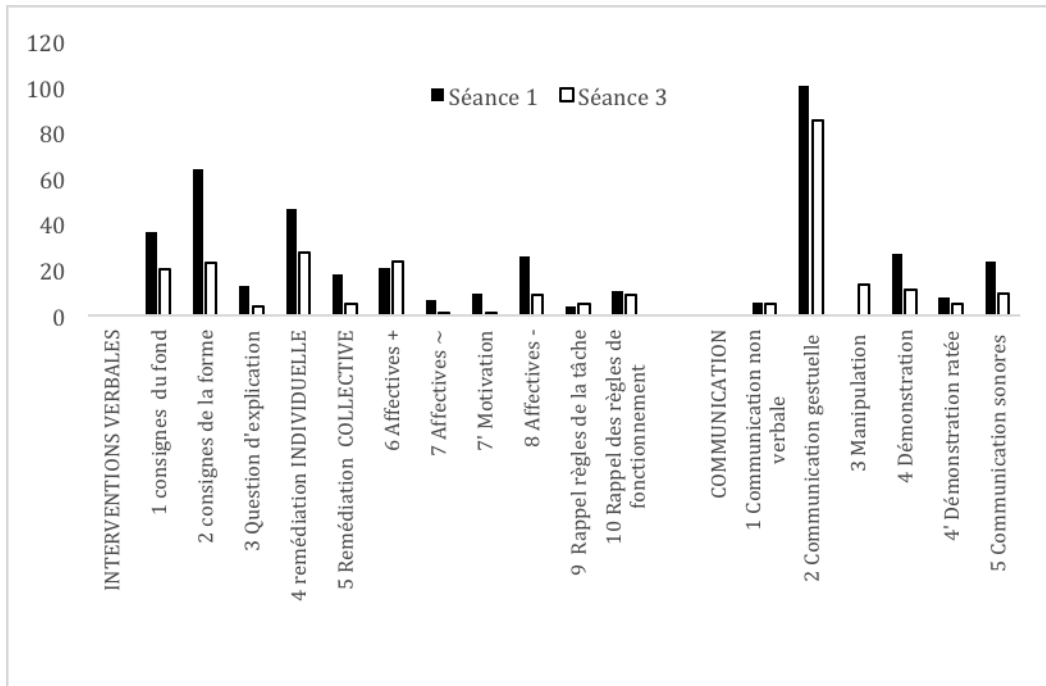


Figure 2 : Nombre d'interventions verbales et de communications pour le niveau fort.

3.1 Interventions verbales

Tout-au-long du cycle, le nombre d'interventions diminue dans les deux groupes. L'enseignant utilise une stratégie très interventionniste en début de cycle pour laisser plus d'autonomie aux élèves au fur et à mesure du cycle. En effet, si dans le groupe « faible » le nombre d'interventions est environ 20% supérieur à celui du groupe « fort » l'évolution temporelle des deux groupes est la même. Il diminue quasiment de moitié entre la leçon 1 et la leçon 3 passant de 507 à 307 interventions par heure en groupe « faible » et de 415 à 256 interventions par heure en groupe « fort ». La signification que l'enseignante accorde à ses actes confirme les données externes. En effet, ses préoccupations montrent une volonté de s'assurer de la compréhension des situations en début de cycle que ce soit dans l'un ou l'autre des groupes : « Là, j'interviens beaucoup (...) c'est important qu'ils comprennent en début de cycle... » (Autoconfrontation1 Ligne 17) alors qu'ensuite en milieu cycle cette préoccupation s'estompe : « Je regarde, j'observe et je les laisse faire. Oui je pense que je ne ferai pas ça au début du cycle. J'interviens beaucoup au début du cycle pour que sur le fin du cycle, ça roule » Auto-confrontation 3 Ligne 17.

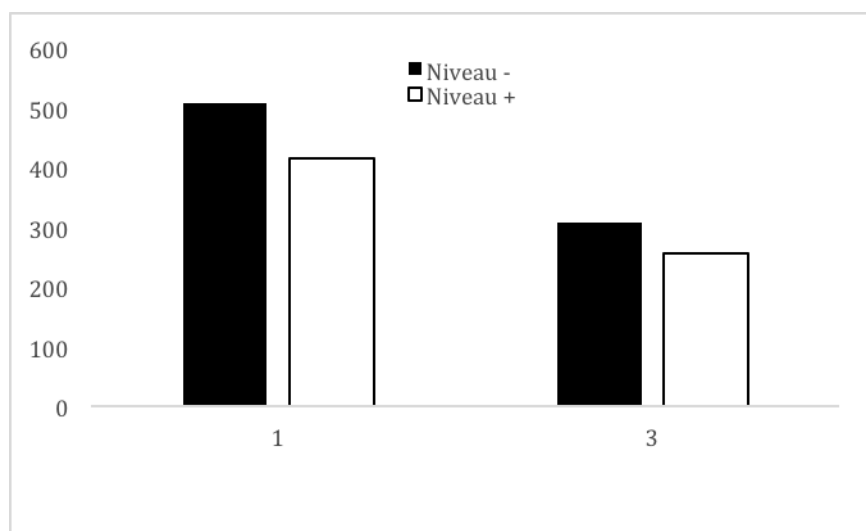


Figure 3 : Nombre total d'interventions selon les niveaux de groupement et les séances.

Ensuite, la seconde régularité met en avant un nombre de consignes (fond et forme), supérieur en groupe « faible », 127 par heure, qu'en groupe « fort », 100 par heure, mais avec la même évolution temporelle. Ainsi, à la troisième séance le nombre de consigne est divisé par deux dans les deux groupes chutant à 49 dans le premier groupe et à 42 dans le second groupe. Là encore, les préoccupations de l'enseignante corroborent les données externes. Avec le groupe « faible » elle affirme « Là si je leur dis: échauffez vous c'est parti, y'en a la moitié qui font rien. J'ai besoin de détailler les consignes". Auto-confrontation 3 Ligne 6. A contrario, avec le groupe « fort » elle indique : « Ici, je suis moins sur l'organisationnel. Les élèves se mettent en activité seuls » Auto-confrontation 4 Ligne 12.

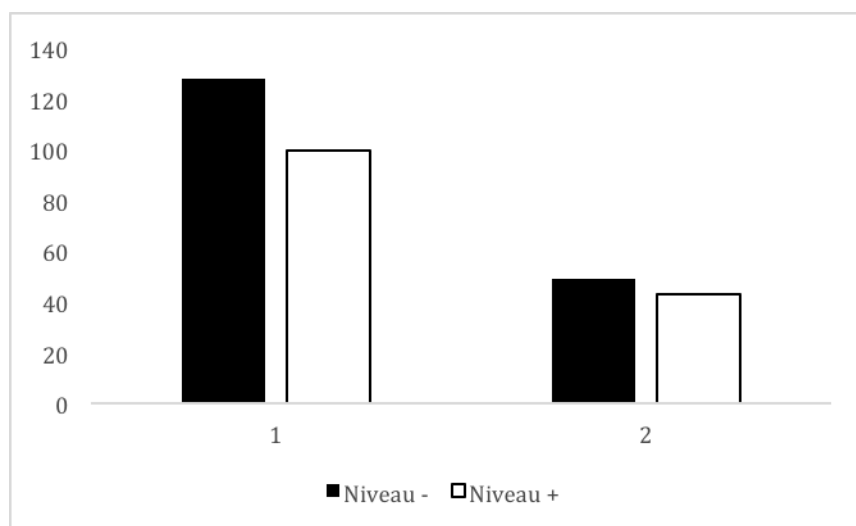


Figure 4 : Nombre de consignes selon les groupes et les séances.

La troisième stratégie qui ressort de cette étude concerne les questions d'explication qui apparaissent avec une fréquence importante dans les deux groupes lors de la première leçon. L'enseignante en pose 22 par heure avec le groupe « faible » contre 15 avec le groupe « fort ». Néanmoins l'évolution temporelle qui s'opère entre la première et la troisième leçon est légèrement différente des deux résultats précédents. En effet, on observe une diminution dans les deux groupes mais beaucoup plus importante dans le groupe « fort » (diminution de 60%) par rapport au groupe « faible » (diminution de 30%). L'enseignante s'exprime sur ce sujet en entretien d'auto-confrontation : « *(En leçon 1), Je pose la question car je veux voir s'il sont capables d'observer et d'auto évaluer.* » Auto-confrontation 1 Ligne 12 alors qu'elle réagit différemment à la fin du cycle : « *Ça tourne, c'est la fin du cycle. Ils ont déjà intégré, c'est juste un rappel. Je n'ai pas besoin de leur redemander* » Auto-confrontation 6 Ligne 15. Néanmoins, elle ne semble pas avoir conscience de cette différence de diminution car cet aspect ne fait pas sens pour elle dans l'action. Elle ne se rend pas forcément compte qu'elle pose beaucoup moins de questions en leçon 3 avec le groupe « fort » (4 par heure) qu'avec le groupe « faible » (15 par heure).

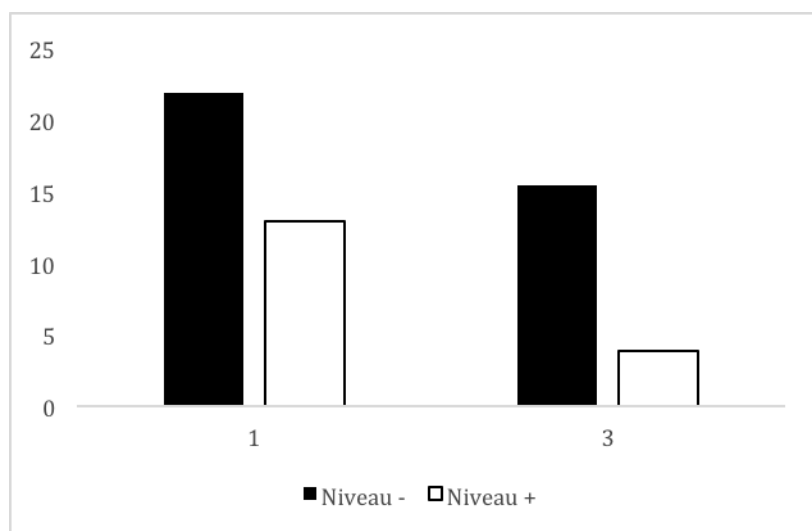


Figure 5 : Nombre de questions d'explication selon le niveau et les séances

3.2 Communications

La première stratégie qui apparaît sur le plan des communications concerne la gestuelle de l'enseignant. Il utilise en effet beaucoup plus la communication gestuelle avec le niveau « faible » qu'avec le niveau « fort » puisque l'on constate qu'il accompagne son intervention avec 152 gestes par heure dans le premier groupe contre seulement 101 dans le second. L'évolution entre les deux leçons est la même pour les deux groupes avec une diminution de 15% environ. Là encore les perceptions de l'enseignante viennent confirmer ces résultats. Parlant du groupe fort elle explique : « Avec eux je n'ai pas besoin de faire autant de gestes, parce qu'ils le font tout de suite » alors qu' « Avec les élèves du groupe moins fort, je trouve que mimer ce qu'il faut faire les aide » Auto-confrontation 5 Ligne 13.

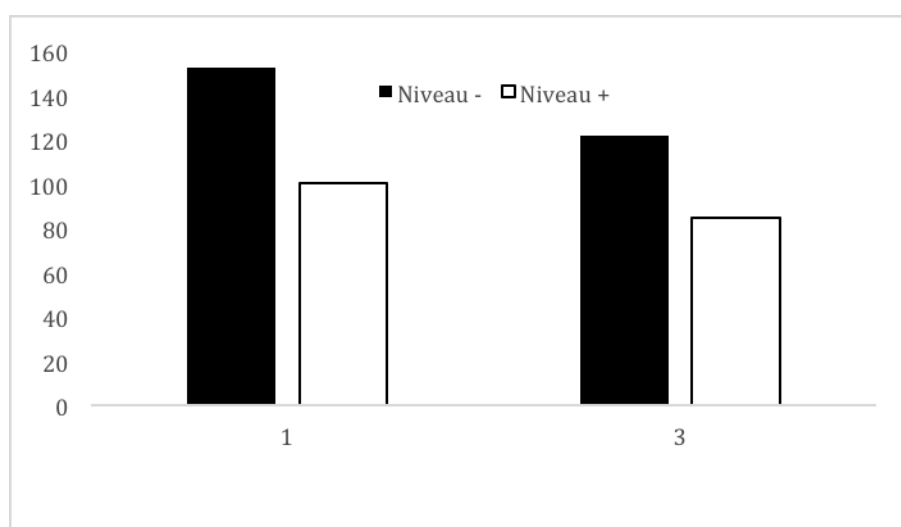


Figure 6 : Nombre de communications gestuelles selon les groupes et les séances

Enfin, la dernière stratégie mise en évidence concerne les démonstrations. L'enseignant utilise de la même manière les « démonstrations exemples » (27 par heure en début de cycle). « Si je fais que expliquer, si je ne montre pas ils ne comprennent pas. » Auto-confrontation 1 Ligne 6. Par contre, l'évolution temporelle va vers une diminution qui apparaît plus importante pour le groupe « fort » que pour le « faible ». L'enseignante explique alors que sa préoccupation est la compréhension : « Je ne fais pas de démonstration (en leçon 3) parce que je ne veux pas perdre de temps, La démonstration me semble importante quand les élèves ne comprennent pas » Auto-confrontation 4 Ligne 6.

À l'inverse les « démonstrations contre exemple » sont plus utilisées dans le groupe « faible » que dans le groupe « fort » et l'évolution temporelle est quasi identique pour les deux groupes. Elles diminuent de 30% pour les deux groupes passant de 10 à 6 par heure dans le premier groupe et de 7 à 5 par heure dans le second. L'enseignante explique cette différence par un problème de compréhension dans le groupe « faible » : « Je leur montre ce que je ne veux pas. Si je ne fais qu'expliquer ils ne comprennent pas. Les mots ne suffisent pas » Auto-confrontation 5 Ligne 4. La représentation visuelle permettrait à ces élèves de progresser plus rapidement.

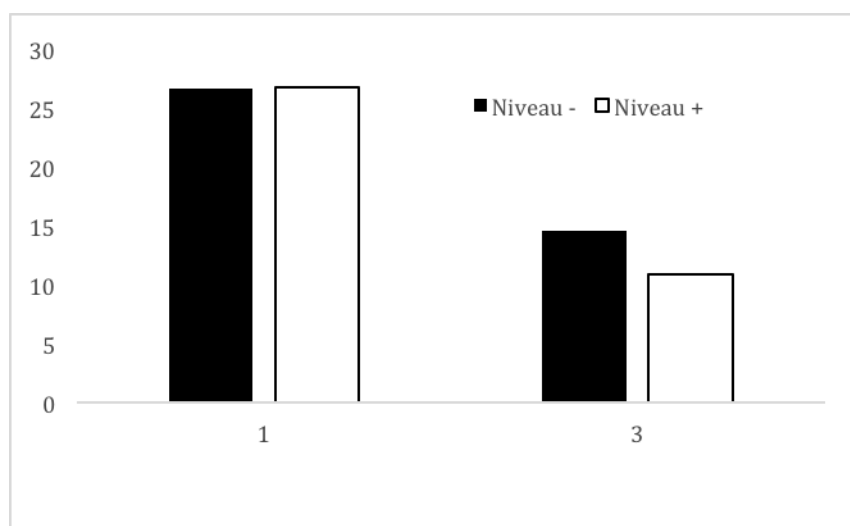


Figure 7 : Nombre de démonstrations exemples selon les groupes et les séances

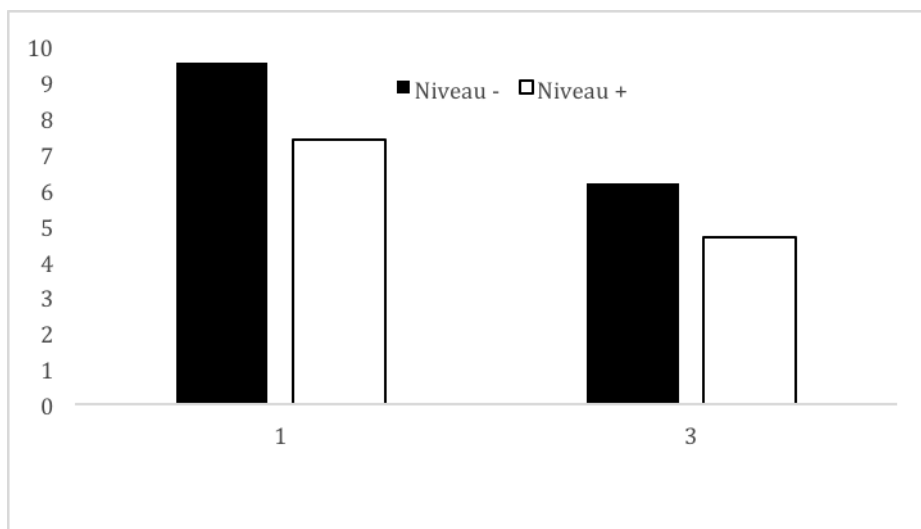


Figure 8 : Nombre de démonstrations exemples selon les groupes et les séances

4. Discussion

L'objet de cette étude était de mesurer l'évolution des différentes stratégies d'intervention d'un même enseignant au cours d'un cycle en fonction du type de groupement auquel il fait face pédagogiquement. Les résultats ont mis en avant une évolution temporelle au cours du cycle quel que soit le groupe d'élèves. Néanmoins, on peut relever des nuances et des évolutions non linéaires entre le groupe « fort » et le groupe « faible ».

Plusieurs éléments d'explication peuvent être avancés afin de comprendre l'évolution au cours du cycle des différentes stratégies adoptées par l'enseignante. La stratégie interventionniste de début de cycle peut s'expliquer au regard des travaux de Gal-Petitfaux et Saury (2002) qui montrent que les interventions de l'enseignant et de l'entraîneur s'inscrivent dans des unités temporelles plus ou moins larges à savoir les événements passés, le présent et le futur. Cela pourrait expliquer le fait qu'au fur et à mesure les consignes données lors des premières séances sont considérées comme acquises et nécessitent une moindre intervention au milieu du cycle. L'enseignante participant à cette étude a explicité clairement cette intention et va plus loin en différenciant le besoin entre les différents groupes. Il semblerait que le groupe fort assimile plus vite les consignes et en ait moins besoin pour la suite du cycle.

L'étude des travaux de Gal-Petitfaux (2011) peut permettre de comprendre l'évolution des stratégies au cours du cycle notamment sur le plan des démonstrations. En effet, cette auteure explique que la forme des interventions de l'enseignant (verbales et gestuelles) contienne à la fois de la répétition et du changement. Dans notre étude, le nombre de

démonstrations est équivalent pour les deux groupes en début de cycle afin de renforcer la compréhension des consignes dans les deux groupes. Par contre, au cours du cycle, il diminue de façon beaucoup plus importante pour le groupe « fort » que pour le groupe « faible ». Cette évolution met en avant une stratégie de répétition pour le groupe « faible » qui permettrait de renforcer les apprentissages. Au contraire, pour les élèves « forts » cette stratégie n'est plus nécessaire parce qu'« une explication simple suffit à la compréhension et aux apprentissages ».

L'évolution significativement différente de certaines composantes de l'intervention de l'enseignante (questions d'explication et nombre de consignes) pourrait s'expliquer au regard des travaux de Draelants et Dupriez (2004) qui mettent en avant que les groupes de niveaux amènent les enseignants à moduler la quantité et surtout le rythme des actes d'instruction au cours du cycle. Néanmoins, cela ne semble pas forcément toujours au détriment des élèves les plus faibles. En effet, dans notre étude le nombre total de consignes suit sensiblement la même évolution dans les deux groupes et ne semblerait ainsi pas pénaliser les élèves les plus faibles. L'enseignante confirme cette tendance en entretien en affirmant que la stratégie très interventionniste en début de cycle permet de s'assurer la compréhension de tous les élèves qu'ils soient dans le groupe « fort » ou « faible » et n'interféreraient pas avec les apprentissages des plus faibles.

5. Conclusion

Les stratégies d'intervention apparaissent comme un des leviers fondamentaux de création et de maintien d'un climat favorable à l'apprentissage (Wang et al., 1990). La méthodologie utilisée a permis de distinguer des stratégies d'intervention significativement différentes au cours du cycle mais aussi en fonction du groupe auquel l'enseignant s'adresse. Ces résultats nous amènent donc à discuter de l'intérêt pour les enseignants de privilégier certaines stratégies d'interventions plutôt que d'autres en fonction des groupes d'élèves et selon la temporalité du cycle afin d'optimiser la compréhension, le temps de travail et de favoriser les apprentissages.

Ainsi, il apparaît que donner un grand nombre de consignes pourrait aider les élèves de niveau inférieur surtout en début de cycle, ce besoin diminuant en cours de cycle. Cependant, il ne s'agit pas de noyer les élèves avec une quantité importante de consignes. Poser des questions aux élèves en début de cycle permettrait de s'assurer de

leur compréhension et pourrait favoriser la pérennité des apprentissages, notamment avec les élèves les plus faibles.

La stratégie d'intervention verbale ne semble pas être la seule pour favoriser les apprentissages. En effet, d'autres médias comme les gestes et les démonstrations apparaissent comme efficaces auprès des élèves. Ainsi, les démonstrations semblent avoir une grande importance au début du cycle tant avec les élèves « forts » que « faibles ». La représentation visuelle de ce qu'il faut faire et ne pas faire, semble dans les deux groupes, accélérer la compréhension de la tâche par les élèves. Ce besoin diminue au cours du cycle surtout avec les meilleurs élèves. Peut-être que l'utilisation de la vidéo comme outil pour aider les élèves à analyser leurs erreurs pourrait accélérer les apprentissages en début de cycle.

À l'heure où la qualité de la formation des enseignants est au cœur des réflexions, ce type de recherche peut permettre d'enrichir les contenus de formation envers les jeunes enseignants qui auront vraisemblablement à s'adapter à différentes formes de groupements d'élèves et à des hétérogénéités importantes. La sensibilisation de ces futurs enseignants aux différentes stratégies pédagogiques possibles et à leur évolution temporelle au cours d'un cycle d'enseignement pourra leur permettre de faire évoluer leurs interventions au service des apprentissages et de la réussite des élèves.

Bibliographie

- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : P. Lang.
- Bordes, P. (2005). Influence des modalités de regroupement des élèves sur leurs progrès moteurs. *Carrefours de l'éducation*, 20, 3-11.
- Darnis-Paraboschi, F., Lafont L., & Menaut A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *STAPS*, 73, 25-38.
- Draelants, H., & Dupriez, V. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de pédagogie*, 148, 145-165.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris : Éditions Revue EPS.

- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution des classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de sociologie*, 38, 759-789.
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'Éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive* (HDR non publiée). Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Gal-Petitfaux, N., Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue Française de pédagogie*, 138, 51-61.
- Grisay, A. (1990). Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires : étude d'un groupe contrasté de collèges "performants" et "peu performants". *Éducation et Formation*, 22, 31-46.
- Hauw, D. (2000). Les groupes en EPS. In : J.-P. Rey (éd) *Le groupe* (89-104). Paris : Edition revue EPS.
- Mahut, B., & Gréhaigne, J.F. (2000). *Gestuelle communicative dans l'intervention en EPS*. Communication affichée au Colloque International de Didactique des Disciplines de l'IUFM d'Aix Marseille.
- Piéron, M., Ledent, M., Pirottin, V., Luts, K., Delfosse, C., & Cloes, M. (1997). Les comportements des enseignants dans la perspective d'un traitement différencié des élèves. *Revue de l'éducation physique*, 37, 169-179.
- Sarthou, J.J. (2003). *Enseigner l'EPS, de la réflexion didactique à l'action pédagogique en milieu scolaire*. Paris : Actio.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS: une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris: Éditions EP&S.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Sensevy, G., Turco, G., Stallaerts, M., & Le Tiec, M. (2002). *Prise en compte de l'hétérogénéité*. Paris: INRP
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le Vivant*. Paris: Seuil.

Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 1, 30-43.