



HAL
open science

Etude de l'activité de l'élève en éducation physique et sportive, une analyse sémio-logique : le cas des matchs en badminton

Julien Guillou

► **To cite this version:**

Julien Guillou. Etude de l'activité de l'élève en éducation physique et sportive, une analyse sémio-logique : le cas des matchs en badminton. domain_other. Université Rennes 2, 2006. Français. NNT : . tel-00268413

HAL Id: tel-00268413

<https://theses.hal.science/tel-00268413>

Submitted on 1 Apr 2008

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

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

UNIVERSITE DE RENNES 2

UFR STAPS

THESE

Pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université de Rennes 2

SPECIALITE : SCIENCES ET TECHNIQUES DES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES

(74^{EME} SECTION)

ETUDE DE L'ACTIVITE DE L'ELEVE EN EDUCATION PHYSIQUE ET
SPORTIVE, UNE ANALYSE SEMIO-LOGIQUE : LE CAS DES MATCHS EN
BADMINTON

Présentée et soutenue publiquement par

Julien GUILLOU

Le 6 décembre 2006

Devant le jury composé de :

Daniel BOUTHIER, Professeur, IUFM d'Aquitaine

Annick DURNY, Maître de conférence, Université de Rennes 2, Co-directeur de thèse

Lucile LAFONT, Professeur, Université de Bordeaux 2

Yvon LEZIART, Professeur, Université de Rennes 2, Directeur de thèse

Carole SEVE, Professeur, Université de Nantes

Remerciements

Je voudrais associer à cette thèse plusieurs personnes qui ont contribué à la rendre possible. Je souhaite les remercier sincèrement dans ces quelques lignes :

- Annick Durny, qui encadre mon travail de recherche sur l'activité de l'élève en EPS depuis le mémoire de maîtrise. A l'image des matchs que les élèves attendent dans chaque leçon d'un cycle de badminton, nos réunions fréquentes ont été des temps essentiels qui ont rythmé l'ensemble de ma recherche. Je tiens à la remercier pour la rigueur et la minutie dont elle a fait preuve dans ses retours tout au long de ma rédaction.

- Yvon Léziart, pour avoir accepté de diriger cette thèse. Ses critiques et ses réflexions ont considérablement contribué à améliorer la qualité de ce manuscrit.

- Jacques Theureau, pour avoir fréquemment réagi à mes sollicitations. En plus de la stimulation qu'ont généré ses écrits, il a répondu à mes questions parfois naïves et a contribué à éclairer des moments clés dans la construction de mes données sur l'activité de l'élève en EPS.

- Marc Durand, Luc Ria, Jacques Saury, et Carole Sève, qui m'ont apporté une aide ponctuelle mais toujours précieuse. Je remercie particulièrement Jacques Saury pour les conseils qu'il m'a apportés fréquemment tout au long de la thèse.

- Sue McPherson et David Kirk, qui m'ont permis de mieux percevoir les frontières entre leurs études respectives et ma recherche.

- Jean Trohel, qui a effectué une lecture critique de l'ensemble du manuscrit. Ses remarques ont beaucoup apporté à la finalisation de cette dissertation, et notamment à la partie de conception d'aides pour l'intervention des enseignants d'EPS dans la discussion générale.

Remerciements

- les deux enseignants d'EPS, Patrick et Bertrand, qui ont été intéressés par ma recherche et ont bien voulu me permettre d'entrer dans leur classe et dans leur quotidien.

- les six élèves de Première volontaires dans cette recherche, qui ont été nommés Christelle, Franck, Gilles, JP, Marc et Yannick. Sans eux, cette recherche n'aurait pas été possible. Je les remercie d'avoir accepté de partager avec moi leurs leçons d'EPS.

- le groupe des « zinzins junior » - Jean-Noël Blocher, Francis Desigaux, Camille De Keukelaere, Germain Poizat, Fabrice Roublot, Cécile Rossard, Marie-Estelle Rouve et Guillaume Serres - qui s'est réuni à deux reprises en 2005 et 2006. Ce groupe, composé de Doctorants en STAPS travaillant sur le programme de recherche du cours d'action, était encadré par plusieurs « zinzins » : David Adé, Annick Durny, Benoît Huet, Serge Leblanc, Jacques Saury, Carole Sève et Luc Ria. Par le haut-niveau des discussions et les critiques sans concessions (parfois dures à entendre...), ces deux séminaires se sont avérés essentiels en tous points pour ma recherche.

- les personnes qui ont participé à la lecture et à la correction du manuscrit : Armelle, mes parents et Pierre.

- Armelle, pour m'avoir soutenu et encouragé, et pour m'avoir fréquemment permis, par ses questions pertinentes, de préciser des points qui m'apparaissaient évidents.

- mes parents et mes grands-parents, qui m'ont soutenu depuis le début.

Sommaire

SOMMAIRE	6
INTRODUCTION	13
PARTIE 1 : ORIENTATIONS THEORIQUES ET QUESTIONS DE RECHERCHE POUR L'ETUDE DE L'ACTIVITE DE L'ELEVE EN MATCH DE BADMINTON.....	20
1. LES COMPORTEMENTS ATTENDUS DE L'ELEVE	23
1.1. Le cadre institutionnel.....	23
1.2. Les publications professionnelles.....	27
1.2.1. Les objectifs assignés à l'enseignement du badminton.....	28
1.2.2. La construction et l'agencement des tâches et l'importance accordée au match	30
1.2.3. La prise en compte de l'élève.....	33
1.3. Conclusions.....	35
2. L'ACTIVITE EFFECTIVE DE L'ELEVE	38
2.1. Les recherches comportementalistes et cognitivistes	38
2.1.1. L'étude de l'efficacité de l'enseignement des jeux	39
2.1.2. L'étude du temps d'apprentissage de l'élève en EP.....	51
2.1.3. Conclusions	53
2.2. Les recherches interactionnistes.....	56
2.2.1. Le courant de l'écologie de la classe	57
2.2.2. Le courant de l'action/cognition située	62
2.2.3. Conclusions	69
3. UNE RECHERCHE SUR L'ACTIVITE DE L'ELEVE AU COURS D'UN MATCH DE BADMINTON	71

3.1.	Présupposés épistémologiques de la recherche.....	71
3.2.	Questions de recherche	74
PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE ET OBSERVATOIRE DE L'ACTIVITE DE L'ELEVE.....		79
1.	LE COURS D'ACTION ET LE COURS D'EXPERIENCE COMME OBJETS THEORIQUES POUR ETUDIER L'ACTIVITE DE L'ELEVE	81
1.1.	Le cours d'action.....	82
1.1.1.	Une analyse de l'activité préréflexive en situation	83
1.1.2.	Une articulation description intrinsèque/description extrinsèque du cours d'action	85
1.2.	Le cours d'expérience local.....	88
1.2.1.	Engagement dans la situation	89
1.2.2.	Actualité potentielle	90
1.2.3.	Référentiel.....	90
1.2.4.	Représentamen	92
1.2.5.	Unité élémentaire.....	93
1.2.6.	Interprétant	93
1.3.	La transformation du cours d'expérience global à l'instant t.....	94
2.	LES RECHERCHES EMPIRIQUES SUR L'ACTIVITE DE L'ELEVE DANS LA CLASSE	98
2.1.	Les recherches sur l'activité de l'enseignant.....	99
2.2.	Les recherches sur l'articulation de l'activité de l'enseignant et de l'élève	101
2.3.	Les recherches sur l'activité de l'élève en EPS	105
3.	OBSERVATOIRE DU COURS D'ACTION DE L'ELEVE.....	110
3.1.	Elèves participants à l'étude.....	111
3.1.1.	Présentation.....	111
3.1.2.	Les conditions contractuelles.....	111
3.1.3.	L'observatoire et les participants.....	112
3.1.4.	La rencontre avec les enseignants volontaires	113
3.1.5.	La rencontre avec les élèves et le choix des volontaires	114

3.1.6. Les contraintes temporelles pour les entretiens avec les élèves.....	117
3.2. Recueil des matériaux	118
3.2.1. Les matériaux d'observation.....	119
3.2.2. Les matériaux d'entretien d'autoconfrontation.....	121
3.2.3. Les matériaux issus des notes manuscrites du chercheur.....	126
3.2.4. Synthèse et remarques sur les évolutions apportées au recueil des matériaux entre les deux phases de recueil.....	127
4. PRINCIPES DE CONSTRUCTION ET D'ANALYSE DES DONNEES.....	129
4.1. Les protocoles à deux volets.....	130
4.1.1. Description des situations d'opposition.....	130
4.1.2. Transcription des entretiens	133
4.1.3. Exemple de construction d'un protocole à deux volets	134
4.2. Les récits réduits.....	134
4.3. Le cours d'expérience local.....	136
4.4. La transformation du cours d'expérience global à l'instant t.....	139
4.4.1. Identification de l'évolution des ouverts o_i , des attentes a_i et des savoirs pratiques s_i	140
4.4.2. Identification et nomination des ouverts o_i , des attentes a_i et des savoirs pratiques s_i typiques.....	142
4.5. Les contraintes extrinsèques	143
4.6. Validité des données	143
PARTIE 3 : RESULTATS	146
1. ANALYSE DU COURS D'ACTION DE L'ELEVE EN MATCH : DES CONTRAINTES EXTRINSEQUES.....	149
1.1. Activité de l'élève et perception du caractère plaisant/déplaisant de la situation de match.....	150
1.1.1. Caractère plaisant de la situation de match.....	151
1.1.2. Caractère déplaisant de la situation de match	160
1.1.3. Fluctuation du caractère plaisant/déplaisant de la situation de match....	166
1.1.4. Discussion	173
1.2. Activité de l'élève et prise en compte de la variété des contraintes relatives à la tâche de match.....	177

1.2.1. Prise en compte des modalités de gain du match.....	177
1.2.2. Prise en compte des consignes des « matchs à thème ».....	183
1.2.3. Prise en compte de fiches d'observation ou d'évaluation à l'issue du match 193	
1.2.4. Discussion	200
2. ANALYSE DU COURS D'EXPERIENCE DE L'ELEVE EN MATCH : DES EPISODES TYPIQUES DE MATCH.....	208
2.1. Modalités pour la présentation des épisodes typiques de match 209	
2.1.1. Modalités de présentation relatives à la présentation de chaque épisode typique de match.....	210
2.1.2. Modalités de présentation relatives aux transformations du cours d'expérience global à l'instant t.....	211
2.2. « Je vais en rater combien aujourd'hui ! ».....	212
2.3. « J'ai trop de chance aujourd'hui ! »	227
2.4. « Aujourd'hui, je peux rien faire contre lui... ».....	237
2.5. « En fait, c'est plus intéressant que prévu ! »	249
2.6. « Il faut que je reste concentré parce qu'en face, lui il lâche rien ! » 260	
2.7. « Pour gagner, il faut que j'essaie de le surprendre... ».....	273
2.8. Discussion.....	290
2.8.1. Des épisodes de match marqués par les évolutions de la qualité du jeu.	290
2.8.2. Des épisodes de match qui divergent fortement les uns des autres.....	293
PARTIE 4 : DISCUSSION GENERALE	299
1. CONTRIBUTION A UNE ANTHROPOLOGIE COGNITIVE SITUEE DE L'ACTIVITE DE L'ELEVE EN EPS	301
1.1. Apports pour la compréhension de l'activité de l'élève en match de badminton.....	301
1.1.1. Une activité éminemment affective	302
1.1.2. Une activité entre efficacité immédiate et apprentissages isolés.....	312

1.2. Apports à des notions couramment utilisées pour l'enseignement de l'EPS	325
1.2.1. La gestion du rapport de force.....	325
1.2.2. La situation de référence.....	331
1.2.3. Les groupes de niveau.....	338
2. APPORTS AU PROGRAMME DE RECHERCHE DU COURS D'ACTION....	342
2.1. Une recherche en collaboration avec des élèves.....	342
2.2. Une étude identifiant les principales contraintes extrinsèques..	346
2.3. Une étude identifiant la transformation du cours d'expérience global à l'instant t.....	348
3. APPORTS POUR L'INTERVENTION.....	352
3.1. Conception de tâches de type « match à thème ».....	353
3.2. Identification de thématiques d'enseignement.....	355
3.2.1. Première thématique : la dimension émotionnelle de l'activité de l'élève en match	355
3.2.2. Seconde thématique : la dimension exploratoire de l'activité de l'élève..	357
4. BILAN ET PERSPECTIVES.....	364
4.1. Difficultés rencontrées pour la construction de l'objet de recherche	364
4.2. Perspectives de recherche.....	369
REFERENCES.....	373
ANNEXES.....	398
ANNEXE 1 : COMPETENCES ET CONNAISSANCES VISEES AU CYCLE TERMINAL EN BADMINTON.....	399
ANNEXE 2 : VOLET 3 DE CH ET YA LORS DE LA LEÇON 4.....	402
ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION ET DEFINITION DES FRAPPES.....	404
ANNEXE 4 : DESCRIPTION DES FRAPPES DE [CH4CE].....	406
ANNEXE 5 : DESCRIPTION DES FRAPPES DE [YA8CE].....	408
ANNEXE 6 : PROTOCOLE A DEUX VOLETS DE [CH4CE].....	411

ANNEXE 7 : PROTOCOLE A DEUX VOILETS DE [YA8CE].....	427
ANNEXE 8 : COURS D'EXPERIENCE [YA5CH]	446
ANNEXE 9 : COURS D'EXPERIENCE [CH4CE]	449
ANNEXE 10 : COURS D'EXPERIENCE [FR5CL]	451
ANNEXE 11 : COURS D'EXPERIENCE [YA4CE]	453
ANNEXE 12 : COURS D'EXPERIENCE [FR5SE].....	455
ANNEXE 13 : COURS D'EXPERIENCE [YA8CE]	457

Introduction

Notre recherche propose une analyse de l'activité de lycéens dans des situations de match de badminton en éducation physique et sportive¹ (EPS). L'étude de l'activité de l'élève, telle que nous l'entendons, englobe de manière indifférenciée des phénomènes ou processus qui sont généralement étudiés séparément dans la littérature : les motifs de l'élève (*e.g.* Vayer & Roncin, 1999), ses apprentissages (*e.g.* Famose, Fleurance, & Touchard, 1991), les difficultés rencontrées (*e.g.* Talbot, 2005), les sentiments ressentis (*e.g.* Ria, 2005), les relations entre élèves (*e.g.* Canal, 2002) ou entre élève et enseignant (*e.g.* Méard & Bertone, 1998), *etc.* L'activité de l'élève en classe est complexe et il peut être utile de mieux la comprendre afin d'enrichir les réflexions sur l'intervention. Le commentaire d'une lycéenne à propos de ses cours de mathématiques (extrait d'un article du Télégramme du 12/05/2006 portant sur les cours particuliers) permet d'illustrer cette nécessité : « En cours, il m'arrive de ne pas comprendre. C'est embêtant de toujours poser des questions. Si le prof réexplique, je dirais que j'ai compris, même si ce n'est pas vrai. Je préfère demander à mon prof particulier ».

Cette recherche n'est pas dénuée de certaines conceptions relatives à l'enseignement en EPS. Ces conceptions ont orienté différents temps de notre recherche, parfois de manière implicite. Cependant, il importe de les préciser d'emblée, afin de mieux

¹ En accord avec leurs usages respectifs, nous utiliserons le terme « Education Physique » en référence à la littérature internationale et le terme « Education Physique et Sportive » en référence à la spécificité de la conception française, en relation étroite avec les textes officiels, leurs commentaires et l'ancrage historique particulier de la discipline dans l'institution scolaire.

situer le cadre général et la visée de ce travail. En EPS, de nombreux aspects relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage font l'objet de débats depuis plusieurs décennies. L'un de ces débats concerne le type d'apprentissages à privilégier avec l'élève dans les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) : apprentissages de techniques, de tactiques, de stratégies¹, apprentissages collaboratifs, apprentissages de méthodes, *etc.* Ces diverses directions imposent à l'enseignant de définir sa propre conception des apprentissages en EPS afin de délimiter des objectifs dans les leçons et les cycles d'APSA. Il en va de même pour le chercheur. Pour notre part, sans occulter l'intérêt que nous portons aux réflexions sur les apprentissages qu'il faut attendre de l'élève dans les APSA, nous estimons qu'il est primordial de conserver les intérêts de l'élève inhérents à la pratique des APSA, et en particulier de comprendre ce qui pour lui constitue des motifs de plaisir. Nous pensons également qu'il faut privilégier l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages, par opposition à une prescription prégnante de l'enseignant (Durand & Arzel, 2002). Nous rejoignons Durand & Arzel (2002)² qui insistent sur l'importance de ne pas privilégier des apprentissages s'apparentant à une « exécution » de tactiques stéréotypées (*e.g.* un problème clairement délimité) et une acquisition de connaissances décontextualisées (*e.g.* la répétition d'une habileté motrice pour elle-même). Dans cette perspective, nous pensons qu'il est utile et pertinent de comprendre l'activité de l'élève dans des moments de la leçon où l'influence de l'enseignant est moindre.

Pour cela, nous avons choisi de mieux comprendre un temps de la leçon qui intéresse particulièrement les élèves en EPS : les matchs. Nous appellerons « match » les tâches³ d'affrontement individuel dans lesquelles le but indiqué aux élèves est de gagner et

¹ En suivant Weckerlé (2006), nous postulons dans le cas du badminton que la technique renvoie à la réalisation d'un geste particulier dans le but d'obtenir une trajectoire précise ; la tactique concerne les fondamentaux dans le choix des frappes et le jeu dans l'urgence de l'échange ; enfin, la stratégie peut être définie comme l'adaptation des réponses aux spécificités du contexte de jeu (points forts et points faibles de l'adversaire, score, points forts propres et prestation au cours du match).

² Ces auteurs ont procédé à une adaptation dans le contexte scolaire des recherches de Varela (1989a) mettant en évidence les propriétés d'auto-organisation des systèmes vivants.

³ Nous désignerons par la suite la notion de « tâche » en tant que synonyme de la notion de « tâche prescrite » (Leplat, 1997) se rapportant aux consignes fixées par l'enseignant (verbales et/ou matérialisées par des

non de reproduire des habiletés techniques ou tactiques travaillées précédemment. Dans un match en EPS, certaines règles du badminton en simple, comme « pratique sociale de référence » (Martinand, 1989), sont parfois modifiées, sans altérer la logique duelle entre l'élève et son adversaire.

« M'sieur ! Quand est-ce qu'on fait des matchs ? ». Cette expression est fréquemment formulée par les élèves au cours des leçons d'EPS. Elle semble indiquer l'intérêt qu'ils portent à une pratique physique la plus proche des réalités sportives. Elle montre également que « faire des matchs » revêt une importance particulière dans leur vie d'élèves.

Mais que se passe-t-il réellement quand un élève affronte l'un de ses camarades dans un match ? Essaie-t-il de gagner le match ? N'essaie-t-il pas également de réinvestir ce qu'il a travaillé au cours de situations précédentes ? Cherche-t-il à identifier des éléments d'efficacité au cours du match ? Comment prend-il en compte les diverses évolutions des matchs qu'il vit, qui correspondent ou non à ses attentes ?

Afin de répondre à ces questions diverses, nous avons choisi de construire une théorie locale de l'activité effective de l'élève en match. Pour cela, nous avons repris le précepte fondamental de la « théorie ancrée » (Glaser & Strauss, 1967) : l'adoption d'une démarche inductive pour l'observation empirique sans procéder à des hypothèses pré-établies. Ce modèle d'analyse donne une prépondérance aux données recueillies sur le terrain visant, par la description et la conceptualisation de l'activité, la genèse d'une théorie substantive. Plus précisément, nous avons choisi de nous inscrire dans le programme de recherche théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2004, sous presse), appartenant au paradigme de l'anthropologie cognitive située¹. Cet objet théorique s'intéresse au niveau de l'activité d'un acteur qui est significatif pour lui à un instant donné dans une situation donnée.

objets). Nous désignerons d'autre part la notion de « situation » pour désigner le construit, dynamique et émergent, qui apparaît pour l'élève de son point de vue à un moment donné (Barwise & Perry, 1983 ; Conein & Jacopin, 1994).

¹ L'anthropologie cognitive située a été définie par Theureau (1992) comme l'étude de l'homme dans une culture et une situation.

Notre recherche vise trois objectifs généraux, empruntant ainsi les traits de la recherche ergologique¹ dans le domaine de l'analyse du travail (Schwartz, 1997). Les deux premiers objectifs sont épistémiques. Ils consistent à produire des connaissances dans deux domaines : la recherche empirique et le programme de recherche du cours d'action. Le troisième objectif est transformatif. Il consiste en une contribution de cette recherche à l'enseignement de l'EPS.

Ce document est organisé en quatre parties :

Dans la première partie, nous examinons la littérature s'intéressant à l'activité de l'élève. Nous avons choisi un mouvement allant de recherches isolant des dimensions de l'activité de l'élève en tant que « variables » vers des travaux interactionnistes dans le contexte de la classe. Nous concluons cette partie en proposant d'adopter une position centrée sur la signification construite par l'élève² dans sa rencontre avec la situation éducative (Moro & Rickenmann, 2004). C'est en relation avec la signification de l'acteur que doit être entendu le terme « cognitif » dans « anthropologie cognitive située ». Le recours à ce paradigme est une entrée privilégiée pour étudier la dynamique de l'activité, incorporée et située, construite du point de vue de l'élève, sans incliner vers une tendance maintes fois critiquée à une intellectualisation abusive de l'EPS (*e.g.* Delignières, 1991 ; Delignières & Garsault, 2004).

La seconde partie présente le cadre de recherche théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2004, sous presse). En plus des raisons précédemment évoquées (voir p. 15), nous avons choisi cet objet théorique pour deux raisons essentielles. La première raison est qu'il propose d'étudier toute activité en opérant une mise à distance des conceptions (*e.g.* professionnelles, y compris les nôtres) et des recherches existantes (dont le choix des objets n'est jamais tout à fait neutre). Theureau

¹ L'approche ergologique consiste à envisager la recherche dans le débat des « urgences et aux demandes du présent » (Schwartz, 1997).

² La signification à laquelle nous nous référons est imbriquée dans une situation naturelle et se distingue d'une signification universelle.

(2000c) emprunte à Husserl (1993) la notion de « mise en suspens phénoménologique provisoire » pour indiquer que l'on met de côté provisoirement tous les savoirs constitués pendant la durée de l'analyse. Ce cadre s'appuie sur des hypothèses théoriques générales sur l'activité humaine. La seconde raison est la richesse et la rigueur de l'analyse qu'il permet pour comprendre et transformer une situation de travail ou une situation éducative. Il autorise l'analyse du flux continu de l'activité d'un acteur dans une situation donnée en articulant un grain de description très fin (*i.e.* qui permet de considérer ce qui fait signe pour un acteur à un instant donné, mais aussi ses ouvertures, ses attentes, ses savoirs pratiques et la validation/invalidation de connaissances) et une description plus globale (*i.e.* qui permet de repérer les transformations de l'activité pour l'acteur à un instant t particulier). Par ailleurs, en identifiant des régularités dans l'activité d'un acteur à partir d'analyses de cas singuliers (Barbier & Galatanu, 2000 ; Vermersch, 2000a), ce programme de recherche permet d'identifier des axes de transformation de l'activité en relation avec des effets recherchés.

La troisième partie présente les résultats de la recherche selon deux axes. Ceux-ci se concentrent en particulier sur certains invariants qui ressortent de l'analyse des données. En effet, l'analyse que nous proposons repose sur une « adéquation descriptive » (Theureau, 1992, 2004), c'est-à-dire qu'elle vise l'identification de régularités sous-jacentes à l'activité singulière de l'élève en situation de match. Le premier axe montre comment certaines contraintes, qualifiées d' « extrinsèques », conditionnent le cours d'action de l'élève dans des situations de match. Ce chapitre permet notamment d'identifier les effets de l'enseignant par le biais de ses aménagements et de ses consignes sur la tâche prescrite. Le second axe présente des régularités dans la transformation de l'activité de l'élève en match. Ainsi, nous avons identifié six épisodes typiques de match à partir de l'ensemble de nos données. Ils ont été identifiés lorsque des évolutions de l'activité de l'élève à différents instants t donnés étaient similaires dans différentes études de cas.

La quatrième partie expose la discussion générale de la thèse. Un premier chapitre aborde la discussion des résultats empiriques de la recherche. Il discute les principaux résultats de la thèse, ainsi que certaines notions qui font référence pour l'enseignement de l'EPS. Le second chapitre propose une contribution au programme de recherche du cours

d'action. Enfin, le dernier chapitre réfléchit aux apports transformatifs de l'étude pour l'intervention. En particulier, nous dégageons à partir de nos résultats des axes de travail possibles pour aborder l'enseignement du badminton d'une manière plus cohérente avec l'activité de l'élève en match.

Partie 1 : Orientations théoriques
et questions de recherche pour
l'étude de l'activité de l'élève en
match de badminton

Cette première partie vise la délimitation de notre objet d'étude. Nous cherchons en particulier l'affinement et la spécification de la question générale : Que fait un élève au cours d'un match de badminton en EPS ?

Nous serons amenés à préciser progressivement cette question au cours de trois chapitres :

Le premier chapitre se propose d'examiner les comportements attendus de l'élève en badminton et dans le cas particulier des matchs en EPS en France. Il s'intéresse d'une part aux textes institutionnels en vigueur au lycée et d'autre part aux publications issues de revues professionnelles. Ce chapitre a également pour objectif de souligner la pertinence du choix du match comme « situation d'étude privilégiée » (Grisson, 1998) de l'activité duelle de l'élève.

Le deuxième chapitre examine différents courants de recherche qui ont étudié l'activité de l'élève en classe. Ces courants ont été regroupés en deux axes. Le premier regroupe l'ensemble des recherches dans lequel une dimension de l'activité de l'élève est prise comme « variable » pour mesurer l'efficacité de l'enseignement. Selon les recherches, les ancrages sont comportementalistes et/ou cognitivistes. Nous illustrons ce premier axe par des travaux qui se sont intéressés essentiellement à l'apprentissage en EP, tout en considérant le statut qu'ils accordent aux matchs.

Le deuxième axe de ce chapitre s'intéresse aux courants de recherche qui ont tenté d'appréhender l'activité de l'élève dans la complexité de la classe. Ils considèrent que les interactions en classe mais aussi la culture des élèves sont essentielles pour comprendre l'activité effective de l'élève. Les études qui illustrent cet axe nous permettent en outre de mieux comprendre en quoi les intérêts de l'élève mais aussi les négociations entre les élèves et l'enseignant influencent le travail réel de l'élève en classe.

Le troisième chapitre spécifie les orientations théoriques et les questions de la recherche en s'appuyant sur les deux premiers chapitres. Les orientations théoriques se concrétisent par notre inscription dans un programme de recherche, le cours d'action (Theureau, 2004, sous presse). Les questions de recherche sont formulées en s'appuyant

sur les acquis et les zones d'ombre des deux premiers chapitres. En outre, nous nous appuyons sur ces zones d'ombres pour formuler des questions auxquelles nous pensons que notre recherche pourrait permettre de répondre.

1. Les comportements attendus de l'élève

Ce chapitre examine les comportements qui sont attendus de la pratique d'un élève en badminton au Cycle Terminal (*i.e.* en classes de Première et de Terminale), c'est-à-dire les prescriptions qui participent à la définition par les enseignants d'objectifs de formation et de contenus d'enseignement en badminton.

Nous examinons deux sources :

- La première source est le cadre institutionnel : il regroupe les programmes scolaires et les documents d'accompagnement ;
- La seconde source est caractérisée par les publications dans des ouvrages et dans des revues (*i.e.* la *Revue EPS* essentiellement) à destination des enseignants d'EPS.

1.1. Le cadre institutionnel

L'enseignement de l'EPS est régi par les textes officiels en vigueur, rédigés sous l'égide du Ministère de l'Education Nationale (MEN), qui organisent son cadre général, ainsi que des propositions relatives aux APSA et aux groupements auxquels elles appartiennent. L'EPS au lycée a été récemment marquée par la publication des premiers programmes pour la classe de seconde (MENR, 2000). Ce texte formule les orientations générales de l'enseignement de l'EPS au lycée.

En particulier, une place centrale est accordée à la notion d'« expériences corporelles » :

L'enseignement de l'EPS « fait vivre à tous les élèves des expériences corporelles collectives et individuelles qui permettent au travers de la réussite, donc de l'efficacité de chacun, l'accès à une citoyenneté en acte, l'équilibre et le développement personnel, la réalisation de soi. Se confronter aux activités physiques, sportives et artistiques, permet de vivre une diversité d'expériences corporelles, afin d'enrichir et

d'élargir ses connaissances, ses compétences, ses savoirs, ses aptitudes » (MENR, 2000).

Ainsi, les expériences corporelles se déroulent dans le cadre de la confrontation aux APSA et doivent permettre d'atteindre quatre types objectifs :

- accéder au patrimoine culturel constitué par la diversité des activités physiques, sportives et artistiques, et certaines de leurs formes sociales de pratique ;
- développer des ressources afin de rechercher par la réussite l'efficacité dans l'action individuelle et collective, la confiance et la réalisation de soi ;
- acquérir des compétences et connaissances nécessaires à l'entretien de la vie physique et au développement de sa santé tout au long de la vie ;
- s'engager dans une voie de spécialisation par l'approfondissement de la pratique des APSA.

Par ailleurs, les programmes des lycées sont élaborés pour chaque APSA en terme de connaissances et de compétences. Les connaissances sont déclinées en informations (à propos de la pratique physique et du pratiquant), en techniques et tactiques (propres à chaque APSA), en connaissances sur soi, et en savoir-faire sociaux. Les compétences sont définies comme « l'ensemble des connaissances permettant de faire face de façon adaptée à une situation ou un ensemble de situations proposées par l'enseignant » (MENR, 2000). En outre, elles constituent des « savoirs en actes dans une situation particulière issue d'une activité physique identifiée » et peuvent être appréhendées « à l'issue d'une période suffisamment longue d'apprentissage ». Les compétences sont déclinées selon deux composantes, culturelle et méthodologique, soulignant ainsi une relation étroite avec les APSA (ses règles, ses codes) et avec des modalités inhérentes à la pratique physique (méthodes, attitudes, démarches réflexives) (Tableau 1).

Composante culturelle	Composante méthodologique
<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser une performance mesurée à une échéance donnée - Adapter ses déplacements aux différents types d'environnements - Concevoir et réaliser des actions à visée artistique ou esthétique - Conduire un affrontement individuel et/ou collectif 	<ul style="list-style-type: none"> - S'engager lucidement dans la pratique de l'activité. - Se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement. - Mesurer et apprécier les effets de l'activité. - Se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif.

Tableau 1. Les compétences en EPS dans le programme de seconde.

En badminton, les apprentissages de l'élève doivent être construits autour des notions d'« affrontement » et d'« autonomie ». Les deux compétences que l'élève doit acquérir principalement sont la compétence culturelle 4 (CC4) « coopérer, conduire un affrontement individuel et/ou collectif » et la compétence méthodologique 2 (CM2) « se fixer et conduire de façon plus ou moins autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement » (MEN, 2001a). C'est une troisième notion qui fait le lien entre « affrontement » et « autonomie » : « l'intention duelle ». Elle est définie comme « la recherche et le constat du progrès dans la gestion physique et mentale du duel qui maintiennent la personne en tant que pratiquante dans la structure d'accueil » (MEN, 2001b, p. 17). L'expérience de l'élève se construit autour de la gestion de l'opposition, pour laquelle deux niveaux peuvent être distingués dans le Cycle Terminal (en Première et en Terminale) :

- Pour atteindre le niveau 1, l'élève doit être capable de « proposer, mener à leur terme ou adapter en cours de match des projets tactiques pour obtenir le gain de rencontres face à des adversaires identifiés et de niveau proche. Utiliser la production de frappes variées en direction, en longueur et en hauteur pour faire évoluer le rapport de force en sa faveur » (MEN, 2001a, p. 4).

- Pour atteindre le niveau 2, l'élève doit être capable de « proposer, mener à leur terme ou adapter en cours de match des projets tactiques pour obtenir le gain de rencontres face à des adversaires identifiés et de niveau proche. Utiliser la précision et la puissance des frappes ainsi que les variations de rythme et la désinformation dans la production des trajectoires pour faire évoluer le rapport de force en sa faveur » (*ibidem*).

Pour ces deux niveaux, les documents d'accompagnement recommandent que l'élève joue un match en simple de deux sets de neuf points (ou au moins un set de quinze points) et qu'il annonce un ou plusieurs projets tactiques pour gagner des échanges avant chaque set (MEN, 2001b). L'articulation du match et de l'intention duelle est considérée comme un organisateur des apprentissages dans le cycle : « La situation reprise plusieurs fois dans le cycle leur permettra de tenter l'expérience de projets différents contre un même adversaire ou des projets identiques contre des adversaires différents » (MEN, 2001b, p. 27).

Toutes ces indications fournies dans les textes institutionnels indiquent que le match est une situation particulière du cycle, au cours de laquelle il est attendu que l'élève éprouve son intention duelle. Plus précisément, il est attendu que l'élève s'oppose à son adversaire en match sur la base de projets tactiques, qu'il pourra faire évoluer le cas échéant. Cependant, le niveau de compétence (niveau 1 ou niveau 2) que l'élève doit atteindre est spécifié par la dimension technique qu'il parvient à mobiliser. Par conséquent, le comportement attendu de l'élève en badminton selon les textes institutionnels est défini en relation étroite avec les techniques et tactiques inhérentes à l'APSA (le récapitulatif des compétences et des connaissances visées pour les deux niveaux est disponible en Annexe 1, voir pp. 399-401).

Toutefois, ces orientations techniques et tactiques que l'élève doit mobiliser au cours d'un match offrent un panel très large d'objectifs possibles à définir dans un cycle pour l'enseignant. C'est pourquoi, comme le souligne Ubaldi (2005), l'enseignant doit faire des choix, compte tenu de la courte durée des cycles d'APSA, s'il veut permettre à l'élève de dépasser le stade de l'« éternel débutant » (Pineau, 1992). La section suivante examine certains de ces choix, proposés par des experts de l'enseignement du badminton et/ou des sports de raquette.

1.2. Les publications professionnelles

Cette section s'intéresse aux effets recherchés par l'enseignement du badminton et des activités de raquette dans les publications à caractère professionnel. Tout en poursuivant notre examen des comportements attendus de l'élève en badminton, nous chercherons à identifier le statut du match parmi l'ensemble des propositions didactiques.

Les publications dans les revues professionnelles sont rédigées par des enseignants de collège ou de lycée expérimentés ou des enseignants dans les Unités de Formation et de Recherche en Activités Physiques et Sportives (UFRAPS) ou dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) et spécialistes d'une APSA. Ces textes ont pour objectif d'aider les enseignants d'EPS à concevoir leur intervention dans l'APSA analysée.

Ces publications sont essentiellement des propositions didactiques, en relation avec l'acquisition de compétences techniques et tactiques en badminton. Les liens aux autres objectifs assignés à l'EPS au lycée (ou au collège) sont très peu abordés. Nous avons procédé à une analyse de contenus à partir de vingt-et-un articles de la *Revue EPS*, sept ouvrages et un ouvrage collectif portant sur l'enseignement du badminton. Nous avons retenu des articles et des ouvrages traitant du badminton (ou des sports de raquette dans une perspective de transversalité) en milieu scolaire, lorsqu'ils étaient en relation avec l'enseignement, en éliminant systématiquement les articles relatifs au règlement, au jeu en double ou encore au badminton de haut-niveau. L'analyse de contenu nous a permis de dégager trois catégories d'items en relation avec l'enseignement du badminton :

- les objectifs assignés à l'enseignement du badminton. Cet item permet de considérer la proximité entre la littérature et les programmes scolaires ;
- la construction et l'agencement des tâches et l'importance accordée au match. Cet item permet d'examiner les contenus typiques proposés pour que l'élève apprenne à s'opposer. Il consiste également à se pencher sur le statut du match dans la littérature ;
- la prise en compte de l'élève. Cet item permet d'examiner la manière dont se traduit le comportement attendu de l'élève.

1.2.1. Les objectifs assignés à l'enseignement du badminton

Les objectifs assignés au badminton proviennent pour partie de la « logique interne » (Parlebas, 1986) de cette APSA, que l'on peut définir comme « le système de traits pertinents [de la] situation ludomotrice [du badminton] et le cortège de conséquences pratiques que ce système entraîne » (Parlebas, 1986, p. 118).

En suivant Bats (1996), la logique interne du badminton peut être circonscrite à partir de quatre caractéristiques fondamentales, qui apparaissent comme autant de contraintes sur l'activité de l'élève :

- une activité d'opposition, duelle, d'interaction avec un adversaire. L'élève affronte un adversaire et est donc seul responsable de la gestion de son opposition ;

- une activité de non contact, médiée par le volant frappé avec une raquette.

Dugal (1991) précise que la raquette est un engin démultiplicateur de la force du joueur. La médiation de l'affrontement par des objets (filet, raquettes, volant) confère d'emblée une dimension technique liée à la maîtrise de différentes frappes (*e.g.*, lancer loin, lancer fort, lancer juste derrière le filet) ;

- une activité où l'individu doit gérer une alternance d'actions (frappes, renvois) dans un milieu instable. L'élève peut « construire » l'échange en s'appuyant sur les frappes précédentes pour prédire la frappe à venir de l'adversaire et agir en conséquence. Cependant cette inscription dans l'avenir proche est marquée par l'incertitude de la frappe de l'adversaire. Par conséquent, la dimension tactique de l'activité apparaît à la lumière de cette contradiction essentielle ;

- un sport à cibles : cible de jeu (terrain adverse), cible de marque (faire tomber le volant dans le camp de l'adversaire), cible de rupture. Les différents moyens disponibles pour gagner un échange révèlent également la pluralité des possibilités qui s'offrent à l'élève pour gagner l'échange.

L'objectif de formation qui est retenu majoritairement dans les publications est lié au développement d'une intention duelle : « apprendre à s'opposer » (Arzel, 1993 ; Bats, 1995 ; Dugal, 1991 ; Fernandez, 1991 ; Louis, 1996, 2000 ; Pain, 1996 ; Preuvot, 2000). L'intention duelle consiste pour l'élève à agir à chaque instant pour défendre et attaquer dans la même action, face au problème fondamental posé par l'activité. Bats (1995) estime

qu'il s'agit d'un « problème minimal et suffisant » dans le cadre d'un enseignement scolaire. Il propose de centrer l'objectif de formation autour d'un projet individuel : « l'effet recherché est (...) que l'élève construise un projet individuel pour établir un rapport de force en sa faveur » (Bats, 1996, p. 21). Ainsi, selon cet auteur, l'élève doit construire sa propre réflexion sur sa manière de s'opposer.

D'autres auteurs insistent sur la complexité de l'apprentissage de l'opposition. Louis (2000) note que ce problème impose aux élèves « des mises en relation constantes, chaotiques et contradictoires » (Louis, 2000, p. 101) : continuité/rupture, gain/perte de l'échange, risque/sécurité, intentions personnelles/de l'adversaire. Selon Pain (1996), la prise en compte de cette complexité impose de renoncer à une conception classique où la continuité et la rupture sont envisagées comme des entités distinctes.

Cantié, Dairé, Goudard et Salomé (1998) établissent un lien explicite entre l'objectif d'apprendre à s'opposer et la formation sportive et citoyenne de l'élève. Ces auteurs identifient trois domaines où l'élève est amené à « accroître ses pouvoirs d'action :

- argumentation par l'action, affirmation de soi mais aussi remise en question permanente de son statut social, en particulier dans la classe ;
- construction d'un projet de duel s'appuyant sur la connaissance de soi et de l'autre, sur l'élaboration d'hypothèses d'action « en direct et sans échappatoire » ;
- mise à l'épreuve des solutions projetées en toute responsabilité » (Cantié *et al.*, 1998, p. 39).

La singularité de ces trois domaines est de faire explicitement ressortir un lien avec le développement de l'élève par la pratique.

Les objectifs de formation en badminton apparaissent étroitement liés à la logique interne de l'APSA. Par ailleurs, ces objectifs précisent l'orientation générale des apprentissages qui sont attendus d'un élève dans un cycle de badminton. Ils doivent permettre à l'élève de se confronter à la complexité de l'opposition. De plus, les apprentissages recherchés par l'enseignement doivent lui permettre d'effectuer les mises en relation « constantes, chaotiques et contradictoires » évoquées par Louis (2000).

Notons que la logique interne est construite à partir d'une analyse de la « pratique sociale de référence » (Martinand, 1989). Par conséquent, quels que soient les vocables employés, le match apparaît implicitement comme une tâche centrale dans le cycle de

badminton. Il correspond à une situation au cours de laquelle l'élève peut éprouver son projet duel et où il est confronté à la complexité du duel.

La section suivante examine la traduction de cet objectif de formation dans les tâches d'enseignement proposées.

1.2.2. La construction et l'agencement des tâches et l'importance accordée au match

Les tâches qui sont listées ou détaillées nous permettent d'entrevoir les apprentissages attendus de l'élève, nommés « contenus d'enseignements » (Dhelemmes, 2000 ; Marsenach, 1989) dans la littérature didactique sur l'EPS. Ceux-ci ont pour définition un « système d'éléments qu'un élève doit s'approprier pour réussir et comprendre ses actions » (Marsenach, 1989, p. 10). Ils sont fonction des objectifs de formation et des étapes pour les atteindre (Pineau, 1993).

L'analyse de contenu a permis de dégager deux axes relatifs à la construction et à l'agencement des tâches. Le premier axe concerne des principes sous-jacents à la construction des tâches en badminton. Le second axe a trait à l'usage et aux fonctions assignées au match.

Trois principes sous-jacents à la conception des tâches en badminton, dont chacun bénéficie d'un large consensus, se dégagent de notre revue de littérature :

- le premier principe est la recherche de transversalité (Arzel, 1993 ; Dugal, 1991 ; Leveau, Louis, & Sève, 1999 ; Louis, 1993, 1996) : une transversalité entre les différents sports de raquette (Arzel, 1993 ; Dugal, 1991 ; Leveau, Louis, & Sève, 1999) ; une transversalité entre les contenus et un réinvestissement possible en situation de duel réel, c'est-à-dire en match (Louis, 1996) ; et une transversalité entre des tâches à dominante affective, cognitive, informationnelle ou biomécanique (Dugal, 1991). Par conséquent, pour ces auteurs, les habiletés ne doivent pas être acquises isolément de la logique interne du badminton, ni dans la mesure du possible de la logique interne propre aux sports de raquette ;

- le second principe est l'articulation entre les aspects techniques et tactiques du jeu (Arzel, 1993 ; Laffaye & Papelier, 2002 ; Preuvot, 2000 ; Weckerlé, 2006). Par exemple, au tennis, Arzel (1993) conçoit cette articulation autour de la notion de « mise à distance corps-objet ». Il estime qu'il s'agit d'un « compromis lucide » entre le pôle sportif et le pôle éducatif, ainsi qu'entre le pôle de l'élève et celui de l'enseignant : elle permet « d'organiser conjointement des apprentissages spécifiques qui ont du sens pour les élèves et le développement de conduites motrices qui finalise le travail de l'enseignant » (Arzel, 1993, pp. 66-67) ;

- le troisième principe consiste à privilégier des transformations (techniques ou tactiques) dans une perspective conservant la complexité du jeu (Ferly & Papelier, 2003 ; Fouassier, 2003 ; Limouzin, 1995 ; Louis, 2000). Ces auteurs estiment qu'il faut préserver une recherche d'efficacité, comme compromis de la technique et de la tactique, dans la construction des tâches.

Cependant, l'examen de ces trois points ne fournit que des recommandations générales concernant les relations entre les tâches et leur enchaînement au cours d'une leçon ou d'un cycle. De même, dans l'ensemble de notre revue, les propositions consistent majoritairement en une alternance d'une typologie de tâches (Cantié *et al.*, 1998 ; Dugal, 2000 ; Laffaye & Papelier, 2002 ; Rodriguez & Vacher, 1999). Par exemple, Cantié *et al.* (1998) énumèrent quatre temps nécessaires aux apprentissages : la « situation de résolution de problème » (Meirieu, 1987), le match (ou situation de référence), l'exercice (tâche fermée basée sur la répétition), et la situation d'apprentissage (tâche ouverte basée sur l'incertitude et la prise de décision). En d'autres termes, il semble que le choix des situations, leur enchaînement, les formes de groupement, *etc.*, soient laissés à la libre appréciation de l'enseignant, en relation avec d'autres données de contexte. De fait, on perçoit peu l'articulation entre ces tâches et les fonctions qui leur sont assignées.

En ce qui concerne les matchs en EPS, nous pouvons noter qu'un grand nombre de publications affirme qu'il faut confronter régulièrement l'élève à des tâches proches de la « pratique sociale de référence » (Martinand, 1989) du badminton (Arzel, 1993 ; Leveau *et al.*, 1999 ; Louis, 1993, 1996, 2000 ; Pain, 1996 ; Rodriguez & Vacher, 1999). A l'inverse des autres tâches (*e.g.* en reprenant les intitulés : situations de résolution de problème,

shadows, routines, situations d'apprentissage), un consensus se dégage sur l'utilité des matchs pour l'élève et sur leur usage dans l'agencement du cycle. L'idée véhiculée s'appuie implicitement et largement sur les documents d'accompagnement relatifs à l'enseignement des sports de raquette au lycée, selon lesquels le match finalise les apprentissages à différents moments dans le cycle, afin de solliciter une intention duelle¹ (MEN, 2001b).

En particulier, nombre d'auteurs qualifient le match de « situation de référence » (Martinand, 1989 ; Gréhaigne & Cadopi, 1990). Ils soulignent ainsi que le match sert de référence pour permettre à l'élève d'apprécier les problèmes, les acquis et les progrès, et à l'enseignant de confronter l'élève au problème fondamental de l'APSA et à son évaluation (Bats, 1995, 1996 ; Cantié *et al.*, 1998 ; Dugal, 1991 ; Fernandez, 1991 ; Fouassier, 2003 ; Rodriguez, 1992 ; Rodriguez & Vacher, 1999). Bats (1995) suggère de revenir à la situation de référence en fin de leçon « pour permettre de faire émerger réellement les compétences recherchées » (Bats, 1995, p. 80). Pour Fernandez (1991), la situation de référence doit être d'une part non finalisée par un apprentissage, et d'autre part totalisante, globalisante et typique. Elle doit être accompagnée d'un outil d'observation pour mesurer les progrès en rapport avec les effets recherchés. Dans cette proposition, la situation de référence a un rôle central dans le diagnostic et la définition des apprentissages futurs dans le cycle. Nous retrouvons une démarche similaire dans l'approche systémique de Gréhaigne (1992a) dans l'enseignement du football. Il a estimé que l'on peut « baliser les étapes de l'apprentissage pour les joueurs par des situations de référence. (...) Elles devraient avoir les caractéristiques suivantes : des situations aménagées mais authentiques, c'est-à-dire respectant le problème fondamental de l'activité » (Gréhaigne, 1992a, p. 141).

Ainsi, le match ou situation de référence a essentiellement une fonction d'évaluation ou d'autoévaluation des apprentissages. Au cours et à la suite des matchs, il est attendu que l'élève fasse le point sur les apprentissages qu'il a acquis précédemment et qu'il cherche à faire évoluer son projet individuel.

Dans le troisième point, nous allons examiner plus précisément comment l'élève est pris en compte dans les publications à caractère professionnel, et particulièrement

¹ Cet aspect est développé dans la première section de ce chapitre, p. 25.

comment les apprentissages attendus de l'élève sont définis à partir de paramètres comportementaux.

1.2.3. La prise en compte de l'élève

La plupart des publications qui abordent une prise en compte détaillée de l'élève s'appuient sur une caractérisation de niveaux de jeu (Bats, 1996 ; Cantié *et al.*, 1998 ; Fouassier, 2003 ; Grunenfelder & Couartou, 1996 ; Laffaye & Papelier, 2002 ; Leveau, 2001, 2005). Ceux-ci sont établis en mêlant des facteurs empiriques d'observation du comportement du joueur dans l'APSA badminton avec des travaux scientifiques (psychologie, physiologie, biomécanique). Caractérisés par des niveaux de jeu, différents stades sont identifiés, du débutant à l'expert.

Des différences importantes apparaissent au niveau des indicateurs retenus selon les publications. Par exemple, Grunenfelder et Couartou (1996) proposent des indicateurs comportementaux : les observables (trajectoires produites, position de frappe, déplacements, position d'attente, coordination) et les composantes de l'action (équilibre, dissociation, prise d'information, tactique et cible). A l'opposé, d'autres auteurs mêlent les indicateurs comportementaux à des indicateurs cognitifs. Par exemple, Bats (1996) retient les conceptions, les centrations et les réalisations (déplacements/replacements, frappes, trajectoires et services).

Ces indicateurs traduisent des différences également au niveau des apprentissages attendus de l'élève. Les indicateurs physiologiques et biomécaniques reposent sur un modèle mécanique et technique de l'APSA. Les indicateurs cognitifs délimitent un modèle tactique et décisionnel de l'APSA. Ainsi, pour ces différents types d'indicateurs, la référence essentielle est l'APSA. C'est le point de vue de l'observateur qui est majoritairement adopté.

Il y a néanmoins une nuance qui est apportée par Bats (1996) et que l'on retrouve parfois mêlée aux indicateurs cognitifs chez certains auteurs. Il s'agit de ce qu'il nomme les « conceptions ». Cet indicateur traduit un déplacement du point de vue adopté en direction de l'élève. Cet indicateur sous-entend que les apprentissages attendus passent inévitablement par une transformation des conceptions de l'élève, et pas seulement par

des apprentissages techniques et tactiques. Par exemple, au niveau 2, Bats (1996) identifie plusieurs conceptions, dont la suivante : « Il [l'élève] ne construit pas le point, n'anticipe pas, ne se projette pas sur les échanges futurs (par exemple en déséquilibrant l'adversaire sur plusieurs frappes et en attendant le moment opportun pour conclure) » (Bats, 1996, p. 27). Puis, au niveau 3, cette conception devient : « Le déséquilibre de l'adversaire se fait sur plusieurs frappes successives et logiquement enchaînées » (*ibidem*, p. 31).

Les niveaux de jeu permettent de conserver une référence générique facilitant l'observation du comportement d'un élève. Cependant, ils ne permettent pas de spécifier la singularité du profil d'un élève, d'une manière globale, flexible et évolutive (Louis, 2000). En effet, un élève dont le niveau de jeu est globalement le Niveau 3 (selon une classification quelconque) peut avoir un des éléments de son jeu qui corresponde au Niveau 2 et d'autres qui appartiennent au Niveau 4. De plus, il peut progresser dans une dimension spécifique de son jeu, sans pour autant progresser dans d'autres dimensions par ailleurs. Dans ces deux cas, les catégorisations en niveaux de jeu ne permettent pas de percevoir les progrès de l'élève, ni d'individualiser son projet.

Pour répondre à cette lacune, certains auteurs (*e.g.* Bats, 1996 ; Louis, 2000 ; Rodriguez, 1992 ; Rodriguez & Vacher, 1999 ; Sève, 1991) ont construit des outils pour dessiner le profil de chaque élève et permettre une évaluation afin d'identifier des objectifs de travail. Par exemple, Louis (2000) a proposé un modèle dynamique selon lequel l'activité du joueur s'inscrit « dans une sphère de significations pilotée par un certain nombre de rapports qui lui permettront de construire une ou des solutions acceptables aux différents problèmes posés par le jeu » (Louis, 2000, p. 103). Il a proposé quatre rapports dans une cible : informations/inconnues, potentiel/objectif, coût/efficacité, et risques encourus/gains et pertes. L'intérêt essentiel de ces outils selon nous est qu'ils permettent une visualisation à la fois globale et différenciée de l'opposition proposée par l'élève en badminton.

Ces outils caractérisent un gain manifeste pour individualiser le profil d'un élève, ses lacunes, *etc.* Ils sont utilisés soit dans le cadre d'une procédure d'autoévaluation de l'élève, soit au travers d'une évaluation par un observateur. Ils apportent un regard global sur le comportement de l'élève en match.

En résumé, il est attendu de l'élève qu'il améliore son niveau de jeu au cours des leçons de badminton. Or, le niveau de jeu est une construction qui renvoie directement à la logique interne du badminton, donc à sa complexité. L'évaluation du niveau de jeu est donc étroitement liée au match, et plus particulièrement aux visées d'évaluation de la situation de référence définies par certains auteurs¹ (Bats, 1995, 1996 ; Cantié *et al.*, 1998 ; Dugal, 1991 ; Fernandez, 1991 ; Fouassier, 2003 ; Rodriguez, 1992 ; Rodriguez & Vacher, 1999).

Par ailleurs, la notion de niveau de jeu est cohérente avec une partie de l'énoncé de la compétence, dans les programmes scolaires, qui indique que l'élève doit affronter des élèves « identifiés et de niveau proche » (MEN, 2001a, p. 4).

Cependant, la notion de niveau de jeu comporte une limite pour rendre compte de cette même compétence en badminton définie dans les programmes scolaires. Il nous semble en effet que les objectifs de formation proposés par les programmes scolaires se situent sur un plan différent, en relation avec la complexité du duel et avec la capacité de l'élève à « proposer, mener à leur terme ou adapter en cours de match des projets tactiques » (*ibidem*). Nous pouvons considérer que les outils construits par certains auteurs (*e.g.* Bats, 1996 ; Louis, 2000 ; Rodriguez, 1992 ; Rodriguez & Vacher, 1999 ; Sève, 1991) permettent d'appréhender la complexité du duel de l'élève. En revanche, dans les niveaux de jeu, la dimension tactique est systématiquement décrite selon le point de vue de l'observateur en listant des comportements tactiques typiques. Or, cette approche de la cognition de l'élève ne permet pas de considérer comment il propose, mène à leur terme ou adapte des projets tactiques au cours d'un match. Ce point est selon nous une limite de la notion de niveau de jeu.

1.3. Conclusions

Cet examen des programmes scolaires et de publications didactiques montre que les comportements attendus sont étroitement liés à la logique duelle et à la complexité de

¹ Voir pp. 31-32.

l'APSA. Nous avons identifié un consensus dans ce chapitre entre la compétence définie par les programmes scolaires pour le Cycle Terminal et l'objectif de formation identifié par les publications didactiques. Selon ces textes, l'élève doit apprendre à s'opposer, en combinant des éléments techniques et tactiques. Les « expériences corporelles » (MENR, 2000) vécues par l'élève et ses apprentissages doivent donc lui permettre de se confronter de manière autonome au duel.

Néanmoins, l'examen des comportements attendus comporte certaines limites pour comprendre ce que fait un élève au cours d'un match. En effet, l'examen auquel nous avons procédé ne nous renseigne pas sur la manière dont un élève s'engage dans une leçon d'EPS, ni sur le sens qu'il accorde à son travail et à ses apprentissages scolaires ou encore sur des procédures permettant aux élèves d'atteindre ces comportements attendus.

De plus, en suivant Louis (2000), il nous apparaît hasardeux d'interpréter les comportements d'un élève au cours d'un match (en relation avec des comportements attendus), sans les rapporter au contexte de leur apparition : « Par exemple, la démonstration que l'élève a intégré la compétence à déséquilibrer son adversaire en utilisant tout l'espace adverse peut se révéler possible contre un joueur qui joue principalement sur la continuité de l'échange (rupture lente), et impossible contre un joueur qui recherche la rupture plus rapidement » (Louis, 2000, p. 110).

Par ailleurs, nous avons pu noter que le match est considéré comme une tâche très importante dans le cycle de badminton, caractérisé par l'objectif de gestion de l'opposition. Les programmes d'enseignement de l'EPS dans les lycées pour le Cycle Terminal soulignent que l'élève doit éprouver des projets tactiques contre d'autres élèves et les modifier en cours de match au besoin, puis les évaluer, et ainsi de suite. La revue des publications didactiques montre que le match est central à différents niveaux pour définir les comportements attendus des élèves en badminton, mais aussi pour les évaluer au cours du cycle. Cependant, la tendance qui se dégage de ces publications montre un décalage avec les programmes scolaires. Le match est plutôt conçu comme une référence, où l'élève peut éprouver ses progrès sans être tenu d'apprendre quoi que ce soit. La notion de projet tactique n'est pas particulièrement recherchée, comme nous aurions pu nous y attendre. De même, la notion de niveau de jeu ne permet pas d'appréhender le « registre de transformation » (Bouthier, 1989) de l'activité de l'élève, c'est-à-dire la manière dont

celui-ci met en œuvre une technique ou une tactique nouvelle de manière efficace au cours d'un match.

Nous pensons donc qu'il est utile d'analyser les travaux sur l'activité effective de l'élève en classe selon différents courants de recherche, afin d'affiner notre perception de ce que fait un élève au cours d'un match de badminton. Cette proposition est l'objet du Chapitre 2.

2. L'activité effective de l'élève

Ce chapitre consiste en une revue de la littérature scientifique sur l'activité de l'élève dans la classe.

L'objectif est de contribuer à affiner notre question de recherche, afin d'entrevoir en quoi les recherches qui ont étudié l'activité effective de l'élève dans la classe peuvent nous permettre de préciser ce que fait un élève au cours d'un match de badminton.

Dans ce chapitre, nous regroupons deux grandes catégories de recherches qui ont apporté des connaissances sur l'activité de l'élève en classe :

- Des recherches comportementalistes et cognitivistes. Ces recherches ont la plupart du temps étudié une ou plusieurs dimensions de l'activité de l'élève afin de mieux comprendre les lois de l'enseignement efficace (Durand, 1996). Il s'agit des recherches processus-produits et des recherches sur les variables médiatrices (Doyle, 1986b) ;

- Des recherches interactionnistes. Elles ont étudié l'activité de l'élève comme un construit résultant de dynamiques de classe (les recherches en écologie de la classe) ou de l'ancrage de la cognition dans le contexte de la classe (les recherches appartenant au courant pluridisciplinaire de l'action et de cognition située).

2.1. Les recherches comportementalistes et cognitivistes

Cette section s'intéresse aux recherches qui se sont essentiellement appuyées sur l'observation du comportement et la mesure des réponses cognitives de l'élève en badminton ou dans le contexte plus large de l'EP ou de la classe. Dans ces études, l'élève est considéré comme une variable permettant d'analyser l'efficacité de l'enseignement,

comme par exemple identifier les enseignants efficaces (*i.e.* dont les élèves apprennent davantage), l'influence d'un type de rétroaction ou l'efficacité d'une méthode d'enseignement. Notre objectif dans ce chapitre est d'appréhender en quoi les études qui se sont centrées sur la mesure de variables comportementales ou cognitives nous permettent de mieux comprendre l'activité de l'élève au cours d'un match de badminton en EP. En particulier, l'examen de ces recherches devrait nous amener à mieux comprendre l'influence de l'enseignant sur l'activité de l'élève.

Ce chapitre se constitue de deux sections :

- la première section s'inscrit dans le paradigme¹ « processus-produit ». Elle examine en particulier les recherches sur l'enseignement des jeux, qui discutent l'efficacité de méthodes d'enseignement, en s'appuyant sur un modèle de l'enseignement par la tactique, l'approche du « *Teaching Game for Understanding* » (Bunker & Thorpe, 1982).

- la seconde section s'inscrit dans le paradigme des « processus médiateurs ». Elle s'intéresse à l'observation qualitative de l'activité de l'élève autour de la notion de « temps d'apprentissage » (Berliner, 1979).

2.1.1. L'étude de l'efficacité de l'enseignement des jeux

Ces recherches appartiennent au paradigme « processus-produit », car elles adoptent l'idée que les comportements de l'enseignant influencent les comportements de l'élève. Ce paradigme a longtemps dominé les recherches sur l'apprentissage en contexte scolaire (Doyle, 1986b). Les variables de processus sont généralement les comportements des enseignants, tels que le taux de comportements enthousiastes de la part des enseignants, la nature des rétroactions ou les échanges verbaux enseignant-élèves. Les variables de produit sont les performances, les connaissances et les attitudes des élèves,

¹ Selon Kuhn (1962), un paradigme est un modèle théorique de pensée qui oriente la réflexion et la recherche scientifique à un moment donné.

telles que le degré de compréhension des contenus enseignés, l'attitude des élèves à l'égard de l'école, ou leur curiosité (pour une revue, Durand, 1996, pp. 10-19).

2.1.1.1. Une réflexion éducative sur les méthodes d'enseignement

Les réflexions à propos de l'enseignement du badminton s'inscrivent dans une mouvance globale relative à l'utilité des jeux en EP. Sur ce point, le développement de compétences dans les jeux a été fréquemment souligné comme étant un but essentiel de l'EP (Gréhaigne, Godbout, & Bouthier, 1999 ; Mitchell, Griffin, & Oslin, 1994 ; Rink, French, & Tjeerdsma, 1996 ; Rovegno & Bandhauer, 1998 ; Turner & Martinek, 1995). Cependant, ces auteurs notent que les enseignants rencontrent des difficultés pour développer significativement les compétences de leurs élèves. Ces difficultés sont inhérentes à l'hétérogénéité des élèves, leurs niveaux d'habileté (et leur développement) et leurs niveaux d'intérêt. Elles sont d'autant plus prégnantes que l'essentiel des enseignants d'EP estiment qu'il faut acquérir un minimum d'habiletés techniques dans des tâches décontextualisées avant d'être confrontés au contexte réel du jeu (Rink, 1993). Par exemple, en France, une étude (Gréhaigne, 1992b) a montré que dans une leçon classique de sport collectif, les élèves s'échauffent sans ballon, puis effectuent des gestes spécifiques dans des situations simplifiées avec ou sans opposition pendant la majeure partie de la leçon, puis accèdent à des formes jouées. Ce type de démarche, très répandue, va à contresens des motivations de l'élève car elle occulte le caractère ludique des jeux (*i.e.* les sports rassemblés sous le vocable de *games*). De plus, la question de son efficacité repose davantage sur une conception analytique de l'enseignement en contexte scolaire que sur une évaluation scientifique (*i.e.* vérifiant l'efficacité de ces méthodes par la mise en place de recherches comparatives dans le contexte de la classe). C'est pour répondre à ces difficultés que Bunker et Thorpe (1982) ont proposé une approche basée sur la compréhension des jeux : « *the Teaching Games for Understanding approach* » (TGfU). Ils suggèrent que le développement tactique dans le jeu et la prise de décision doivent précéder le développement d'habiletés motrices, introduites lorsque l'élève montre qu'il est prêt à mobiliser une tactique particulière. Ces idées ont reçu un écho significatif dans les pratiques d'enseignement des jeux et des sports, notamment parce qu'elles introduisent

des apprentissages authentiques et signifiants en direction de l'élève. En effet, l'essentiel des tâches proposées sont des jeux qui entretiennent une proximité avec la « pratique sociale de référence » (Martinand, 1989). L'élève est donc constamment dans une logique d'opposition, ce qui est peu ou pas le cas des tâches analytiques, dans lesquelles une habileté technique ou tactique spécifique est décontextualisée.

L'approche du TGfU se base sur plusieurs idées essentielles (Tableau 2). L'une d'entre elles est qu'il y a des stratégies générales, offensives et défensives, qui sont partagées dans différents jeux. Thorpe, Bunker et Almond (1986) ont ainsi classé les jeux et sports selon différentes catégories : « invasion games », « net/wall games », « target games » et « field/run-scoring games ». Dans la catégorie des « net/wall games », regroupant entre autres le volley-ball, le tennis, le badminton, le tennis de table, le squash et la pelote basque¹, le joueur doit placer l'objet (balle, volant) dans le court de l'adversaire (celui-ci pouvant être interpénétré) de telle sorte qu'il ne puisse pas être renvoyé. Cela s'effectue en plaçant l'objet où l'adversaire n'est pas, en déplaçant l'adversaire par une série de frappes de telle sorte qu'il ne parvienne pas à les ramener, en jouant sur un point faible de l'adversaire ou en effectuant une frappe forte difficile à renvoyer (Rink *et al.*, 1996). D'autre part, l'approche du TGfU nécessite de placer l'élève au centre du système enseignement/apprentissage afin d'adopter une démarche constructiviste (Gréhaigne, Billard, & Laroche, 1999 ; Rink *et al.*, 1996). L'apprentissage est recherché au travers de l'expérience et de la découverte. L'approche tactique suggérée par ce modèle considère que la tâche de l'enseignant consiste à élaborer des expériences d'apprentissage qui encouragent l'élève à découvrir des principes et des concepts pour lui-même, de telle sorte que ces principes et concepts se transfèrent à d'autres jeux. Cette approche est confortée par un certain nombre de travaux (Bouthier, 1986 ; Fleurance, 1991 ; Thomas, French, & Humphries, 1986) qui montrent que l'intervention des processus cognitifs est décisive dans l'orientation et le contrôle moteur des actions.

¹ Les autres activités de cette catégorie, peu pratiquées voire inconnues en EPS, sont le paddle tennis, le platform tennis, le paddle ball, et les jeux de raquettes sur mur.

<p>1. La forme du jeu :</p> <p>Le jeu de l'adulte constitue le but, mais initialement les élèves doivent être familiarisés avec une variété de jeux « réduits ». Si un jeu réduit approprié est construit, il doit ressembler au jeu de l'adulte.</p>
<p>2. L'appréciation du jeu :</p> <p>L'accent est mis depuis le début sur le fait que l'enfant doit comprendre les règles du jeu. Celles-ci sont étudiées dans le but de jouer et fournissent au jeu ses formes. Les lois du jeu lui donneront les contraintes de temps et d'espace. Elles fixeront la manière dont les buts sont marqués, et détermineront également l'étendue des habiletés motrices auxquelles on peut avoir recours.</p>
<p>3. La stratégie :</p> <p>Après quelques essais et une bonne compréhension des règles, il est nécessaire d'envisager la stratégie à utiliser dans le jeu. Il s'agit, par exemple, des moyens pour créer des espaces libres en attaque afin de vaincre l'opposition. Les principes communs de jeu forment la base de l'approche tactique.</p>
<p>4. La prise de décision :</p> <p>Dans cette approche du jeu, il y a une différence entre les décisions issues d'un questionnement sur le résultat et celles s'intéressant aux modalités et stratégies de mise en œuvre. Cela entraîne les élèves et les enseignants à reconnaître et attribuer un aspect spéculatif à la prise de décision. « Que faire ? » implique le besoin pour gagner de mettre en œuvre consciemment une tactique en vue de prendre des décisions ponctuelles, la nature des jeux renvoyant à des circonstances continuellement changeantes. Le « Comment faire ? » se rapporte aux décisions sur la meilleure voie à suivre pour résoudre le problème posé dans des conditions d'urgence décisionnelle.</p>
<p>5. L'effectuation :</p> <p>Il s'agit de la production ponctuelle des mouvements exigés par la situation en relation avec les possibilités du joueur. L'effectuation est toujours envisagée dans le contexte des rapports entre l'apprenant et le jeu. Elle se distingue de la prestation en jeu, car elle comprend une partie qualitative pour juger de l'efficacité des habiletés et leur pertinence par rapport au jeu.</p>
<p>6. L'évaluation de la prestation en jeu :</p> <p>Les réponses observées dans les procédures précédentes sont à évaluer à l'aide de critères qui sont indépendants de l'apprenant. Elles permettent une classification des joueurs selon la pertinence des réponses et l'efficacité des habiletés motrices, et ce, aussi bien au niveau scolaire qu'au niveau international.</p>

Tableau 2. Modèle de Bunker et Thorpe (1982) pour l'enseignement des sports collectifs (cité par Gréhaigne, Billard, & Laroche, 1999).

Les recherches qui s'inscrivent dans l'approche du TGfU proposent de vérifier son efficacité par rapport à des méthodes d'enseignement centrées sur des apprentissages techniques.

Par ailleurs, l'approche du TGfU accorde un rôle central aux situations de jeu, ce qui nous intéresse particulièrement pour définir nos questions de recherche. Dans les lignes suivantes, nous nous intéressons aux principales études qui ont cherché à vérifier l'efficacité de l'approche du TGfU dans les « net/wall games » auxquels est affilié le badminton.

2.1.1.2. Les principales recherches sur l'approche du TGfU dans les « net/wall games »

Les résultats relatifs aux mérites de l'approche du TGfU sont contrastés (Rink *et al.*, 1996). Il convient de noter qu'aucune de ces recherches n'a étudié le transfert d'une stratégie d'une catégorie vers une autre, ni même d'un jeu vers un autre. De plus, les recherches ont fréquemment obtenu des résultats contradictoires les uns par rapport aux autres. Rink *et al.* (1996) suggèrent que ces contradictions sont essentiellement dues aux différences dans la conception des études, notamment le sport choisi, la classe des élèves, la durée de l'intervention, la nature de l'intervention, les variables choisies pour l'investigation et les manières dont elles ont été mesurées. Ils ajoutent que, faute de pouvoir apporter une réponse catégorique à la question : « quelle est la meilleure manière d'enseigner ? », il est préférable de rechercher une meilleure compréhension de ce que les élèves sont susceptibles d'apprendre dans différents contextes instructionnels. Pour cela, ils prônent une grande attention à la description des contextes de la recherche, des interventions apportées par le chercheur, des variables spécifiques créées et utilisées pour mesurer le changement, ainsi qu'à l'interprétation des résultats. Suivant leur préconisation, nous décrivons précisément les protocoles et les options prises par leurs auteurs. Nous nous attarderons plus longuement sur deux recherches (French, Werner, Rink, Taylor, & Hussey, 1996 ; French, Werner, Taylor, Hussey, & Jones, 1996) qui ont porté sur le badminton.

Dans toutes les études vérifiant l'efficacité de l'approche du TGfU, l'objet de la recherche a consisté à comparer une méthode d'enseignement privilégiant les habiletés techniques avec une méthode privilégiant les habiletés tactiques, proche des recommandations sur les TGfU.

Ainsi, Lawton (1989) a effectué une étude en badminton avec des élèves de douze à treize ans. L'étude a été menée pendant six semaines, à raison d'une heure par semaine et n'a pas montré de différences dans les connaissances dans le temps, ni entre les groupes. Lawton (1989) a émis l'hypothèse que le pré-test a surestimé le niveau initial des connaissances des sujets, bien qu'ils n'aient eu aucune expérience préalable du badminton.

Cette recherche a soulevé la nécessité d'affiner les protocoles méthodologiques pour identifier les éventuelles distinctions entre ces deux types de méthodes d'enseignement.

Dans une recherche sur le tennis avec des étudiants, d'une moyenne d'âge de vingt-deux ans, McPherson et French (1991) se sont appuyés sur différents tests effectués au début, au milieu et à la fin du semestre sur lequel s'est déroulée l'étude. Les résultats ont montré que le groupe de l'approche technique s'est amélioré dans les composantes cognitives du jeu (test de connaissances et décisions dans la situation de jeu) sans instruction directe, alors que le second groupe (tactique) n'a pas amélioré ses habiletés avant qu'elles ne soient enseignées directement. McPherson et French (1991) avancent deux explications à ces résultats. La première est qu'il est possible que les débutants ne puissent pas se concentrer à la fois sur la technique et la stratégie, particulièrement dans un sport tel que le tennis. La seconde est que les aspects cognitifs du jeu, acquis par le premier groupe lors de situations de jeu sans instructions explicites préalables, sont peut-être plus faciles à acquérir que les aspects moteurs. Afin d'approfondir les résultats sur la stratégie, le protocole du « point interview » a été utilisé dans une seconde étude (McPherson, 1992) pendant la situation de jeu pour déterminer précisément les processus cognitifs que les élèves utilisent. Ce protocole consiste à demander au sportif de se déplacer à l'arrière du court de tennis après chaque point près du magnétophone et d'enregistrer une verbalisation en réponse à la question « A quoi pensais-tu pendant que tu jouais ce point ? » (McPherson & French, 1991 ; McPherson & Thomas, 1989). La seconde étude a montré que le groupe de l'approche tactique élabore et planifie un nombre bien plus grand de réponses tactiques complexes.

Mitchell, Griffin et Oslin (1994) ont étudié le développement des habiletés techniques et tactiques en volley-ball avec des enfants d'une moyenne d'âge de onze ans, pendant neuf leçons. Les résultats ont révélé une absence de progrès au niveau technique dans les deux groupes et des progrès dans les connaissances dans les deux groupes. Les deux groupes n'ont pas présenté de différences au niveau des connaissances liées à la technique, mais le groupe de l'approche tactique a obtenu de meilleurs résultats concernant les connaissances liées à la tactique. D'autre part, les résultats ont également montré davantage d'intérêt et de plaisir dans le groupe ayant reçu des instructions

tactiques. Ainsi, bien qu'une partie de ces résultats ne montre pas de progrès, cette recherche souligne un intérêt supplémentaire des approches tactiques suggérées par l'approche du TGfU.

Dans la même perspective, French, Werner, Rink *et al.* (1996) ont étudié les effets de trois méthodes d'enseignement (technique, tactique et combinée) en badminton sur un cycle de trois semaines, à raison de cinq leçons de cinquante-cinq minutes par semaine. Cette étude a porté sur quarante-huit élèves âgés d'environ quatorze ans (« ninth-grade students »), peu expérimentés en badminton, sélectionnés dans quatre classes différentes. Ces classes correspondent aux quatre groupes support de l'étude (les trois groupes-test et le groupe contrôle). Les auteurs ont pris deux options, n'ayant pas été formalisées et peu unanimes dans de précédentes recherches, pour la conception de l'étude. La première option a consisté à inclure des tâches de jeu dans les quinze dernières minutes de chaque leçon dans chacun des groupes-test. La seconde option a été de contrôler les instructions explicitement techniques et tactiques au cours des interactions avec les élèves. Ainsi, les groupes-test n'ont reçu que des instructions et des feedbacks en relation avec l'orientation de leur enseignement, y compris dans les tâches de jeu. Toutefois, les méthodes d'enseignement ont été différentes : directe pour le groupe de l'approche technique et pour le groupe de l'approche combinée, et indirecte pour le groupe de l'approche tactique en privilégiant des formes de jeux modifiés (conformément aux propositions de Thorpe *et al.*, 1986). A la fin du cycle, les auteurs ont procédé à différents types de mesures : mesures des habiletés techniques dans des tests de précision (service, dégagé, smash et amorti), mesures des habiletés techniques et tactiques dans une tâche de jeu en codant les frappes en référence à différentes catégories (décision du contact, exécution du contact, type de frappe, décision de jeu, exécution de jeu, décision de service et exécution de service), mesures des connaissances à partir d'un questionnaire et mesures des connaissances utilisées pendant la tâche de jeu en utilisant le protocole du « point interview » (McPherson & Thomas, 1989).

Les résultats ont montré des performances similaires pour les trois groupes-test et supérieures aux performances du groupe contrôle dans les composantes relatives à la prise de décision (décision de contact, décision de jeu et décision de service) et dans certaines composantes relatives aux habiletés techniques (test du dégagé, force des frappes et

service). Concernant la similarité des performances tactiques entre les groupes-test et notamment les performances du groupe de l'approche technique, les auteurs ont suggéré une corrélation élevée entre l'habileté à produire des frappes fortes et à prendre des décisions qui forcent les adversaires à se déplacer et à produire une frappe défensive. Ils ont également noté que certains aspects de la prise de décision pendant une tâche de jeu peuvent être acquis juste en jouant sans instruction directe. Ils ont suggéré d'autre part que les performances techniques du groupe de l'approche tactique ont été produites par le développement des patterns de mouvements nécessaires pour accomplir les tâches tactiques, en relation avec la théorie des systèmes dynamiques (Kugler, Kelso, & Turvey, 1982). Concernant les données du « point interview », les résultats ont montré que le groupe contrôle a produit davantage d'énoncés relatifs à la production du contact avec le volant et à leurs sentiments pendant le jeu. Le groupe de l'approche tactique a produit des énoncés relatifs à davantage de concepts d'action. Cependant, les élèves de l'étude n'ont presque pas produit d'énoncés relatifs à des liens condition-action, peu d'énoncés relatifs à des conditions autres que les conditions littérales (frappe précédente de l'adversaire, statut de serveur), à des élaborations pour les actions (essentiellement des actions isolées), à une autorégulation des habiletés mais sans explication élaborée de l'erreur et à des buts stratégiques généraux. Ainsi, aucun des élèves n'a montré de pensée sophistiquée à propos de son jeu, alors que l'on aurait pu s'attendre à des énoncés plus tactiques dans les groupes de l'approche tactique et de l'approche combinée. Les auteurs ont suggéré que le peu de différences obtenues entre les groupes-test dans les différentes mesures s'explique essentiellement en raison de la courte durée du cycle.

Afin de vérifier cette proposition, la recherche a été répliquée sur un cycle de six semaines avec des enseignants¹ et des élèves différents (French, Werner, Taylor *et al.*, 1996). Trois tests de description verbale ont été ajoutés à la procédure précédente (French, Werner, Rink *et al.*, 1996) : la description d'une habileté (décrire tous les mouvements que l'élève effectue lorsqu'il produit un amorti et un dégagé), la détection

¹ Dans l'étude de French, Werner, Rink *et al.* (1996), les enseignants étaient les trois premiers auteurs de la recherche, enseignants expérimentés en EP. Dans cette seconde étude (French, Werner, Taylor *et al.*, 1996), les enseignants ont tous trois pratiqué le badminton à un niveau national en compétition.

d'une erreur technique et la description d'une erreur tactique (en observant de courtes séquences vidéo d'autres joueurs commettant des erreurs techniques/tactiques dans une tâche de jeu, sans voir le résultat de la performance). D'autre part, les questions relatives au « point interview » ont été modifiées. Les questions initiales étaient : « A quoi tu pensais dans ce point ? » et « A quoi tu penses maintenant ? », mais les auteurs ont estimé à la suite de l'étude précédente (French, Werner, Rink *et al.*, 1996) que les réponses des élèves n'étaient pas sophistiquées, pas assez dirigées vers un aspect de la performance et privilégiant davantage les pensées des élèves. En outre, ils ne savaient pas en quoi ces réponses étaient caractéristiques des novices en général. Dans cette seconde étude (French, Werner, Taylor *et al.*, 1996), les questions posées entre chaque point ont été : « Quelle stratégie as-tu utilisé dans ce point ? », « As-tu effectué une frappe particulièrement bien ou mal pendant ce point ? », « Quelle stratégie vas-tu utiliser lors du prochain point ? », et à partir du dixième point : « As-tu noté une force ou une faiblesse de ton adversaire ? ». Les auteurs ont estimé que par cette procédure, ils amenaient les élèves à orienter leur jeu davantage en terme de stratégie, quand il n'y en avait peut-être pas précédemment. Toutefois, en raison de problèmes humains et matériels, seule la troisième question (« Quelle stratégie vas-tu utiliser lors du prochain point ? ») a pu faire l'objet d'un traitement dans les résultats, en recueillant six ou sept réponses valides pour chaque élève. Les résultats ont été conformes en grande partie avec ceux de French, Werner, Rink *et al.* (1996). De plus, tous les groupes-test ont amélioré des composantes techniques et cognitives relatives à la performance entre les tests après trois et six semaines (*i.e.*, amélioration dans les tests du smash, du dégagé et du service ; amélioration de la force des frappes, de l'exécution du contact, de la décision de jeu, de la décision de service, et diminution des frappes coopératives dans la tâche de jeu). Les résultats ont montré, à partir de l'observation de la tâche de jeu, que les groupes de l'approche technique et de l'approche tactique ont obtenu une meilleure performance que les autres groupes dans des mesures importantes du jeu (force des frappes, frappes coopératives, décisions de jeu et décisions de service). Si ces résultats sont en partie conformes à ceux de l'étude précédente (French, Werner, Rink *et al.*, 1996), les faibles performances du groupe de l'approche combinée lors de la troisième semaine sont surprenantes (dans certains tests d'habiletés techniques également). Les auteurs suggèrent que cette différence peut s'expliquer soit par le temps plus faible accordé au développement significatif de la

technique et de la tactique après trois semaines d'instructions, soit par l'interférence à essayer d'apprendre la technique et la tactique en même temps. Ainsi, d'après cette étude, une approche combinant des instructions techniques et tactiques est moins efficace avec des débutants en badminton qu'une approche essentiellement focalisée soit sur la technique soit sur la tactique. En ce qui concerne les tests de description verbale et le « point interview », les résultats indiquent que les représentations cognitives des habiletés en badminton se sont développées différemment dans chaque groupe. Néanmoins, tous les groupes-test ont eu des représentations limitées de la tactique. Le groupe de l'approche tactique n'a pas pris en compte le niveau de force utilisé dans la frappe ni l'exécution, alors que les groupes de l'approche technique et de l'approche combinée avaient des caractéristiques plus spécifiques (en relation avec le vocabulaire technique spécifique) sur la manière d'exécuter l'habileté technique ou tactique et sur les erreurs dans leurs représentations. Pendant le jeu, les énoncés de ces deux groupes étaient davantage orientés vers la paramétrisation des habiletés ou des actions perceptuelles. Les verbalisations du groupe contrôle étaient plus orientées vers la production du contact. Les auteurs soulignent toutefois que ces résultats ne permettent pas de montrer dans quelle mesure ces représentations ont contribué à la performance dans la tâche de jeu.

Les recherches sur l'approche du TGfU portant sur les « net/wall games » contribuent à affiner notre compréhension de l'activité d'un élève ainsi que les apprentissages qui sont inhérents à la méthode d'enseignement déployée. Certains résultats, ainsi que certaines hypothèses explicatives formulées à la suite de ces recherches, nous semblent particulièrement féconds pour notre recherche. En effet, la définition du match que nous avons proposé englobe les tâches compétitives proches de la « pratique sociale de référence » (Martinand, 1989) dont les règles sont partiellement aménagées. Cette définition n'est pas a priori incompatible avec les jeux aménagés qui sont utilisés dans les recherches sur le TGfU.

Ces études nous permettent de préciser nos questions de recherche :

- L'usage de méthodes de plus en plus complexes permet d'affiner la compréhension de l'apprentissage. En particulier, il s'avère que les seules mesures centrées sur l'observation sont insuffisantes pour déterminer la méthode d'enseignement la plus efficace. Il apparaît que l'objectif de ces recherches, simple en apparence, est en

fait bien plus difficile à atteindre et implique de prendre en compte des éléments très variés ;

- L'usage du « point interview » permet ainsi d'affiner considérablement la précision des résultats. Par exemple, McPherson (1992) montre que l'approche tactique, basée sur les jeux, génère un plus grand nombre de réponses tactiques complexes. Ce résultat nous semble aller dans la direction souhaitée par les programmes scolaires qui mettent en avant le fait que l'élève doit être capable de « proposer, mener à leur terme ou adapter en cours de match des projets tactiques... » (MEN, 2001a, p. 4). Par conséquent, il pourrait être intéressant, à titre comparatif, de considérer l'activité des élèves en match, mais également dans des matchs qui s'apparentent à des situations de jeux aménagés, afin de comprendre comment les aménagements contraignent l'activité des élèves selon une orientation tactique.

Par ailleurs, French, Werner, Rink *et al.* (1996) ont montré qu'il y a un lien entre les énoncés des élèves dans le protocole « point interview » et la méthode d'enseignement privilégiée. Ainsi, les élèves ayant reçu l'enseignement selon la méthode technique ont eu davantage d'énoncés relatifs aux actions. Il serait intéressant de creuser ce point afin de comprendre par exemple la manière dont les élèves se focalisent sur des aspects particuliers de leur affrontement au cours d'un match.

Nous avons également identifié des limites dans ces recherches qui ne permettent pas d'affiner notre compréhension de l'activité de l'élève au cours d'un match de badminton :

- La principale limite de ces recherches pour notre étude est qu'il n'est pas suffisant d'étudier la méthode d'enseignement pour comprendre l'activité de l'élève en EP. Les travaux que nous avons considérés montrent la difficulté à analyser les apprentissages des élèves au cours d'un cycle d'APSA. Or, notre question de recherche a un caractère plus exploratoire, puisqu'elle propose d'étudier l'activité de l'élève au cours d'un match de badminton. Il apparaît donc peu compatible d'employer une batterie de tests pour découvrir des éléments que nous n'avons pas identifiés a priori ;

- Les chercheurs font souvent appel à des hypothèses explicatives pour dépasser leurs résultats. Ces hypothèses soulignent les limites de ces recherches, qui ne parviennent pas à expliquer en définitive les résultats obtenus, qui sont souvent surprenants. Par exemple, le rôle du jeu sans instruction directe est plusieurs fois signalé (*e.g.* French,

Werner, Rink *et al.*, 1996). Ce point nous paraît intéressant pour notre recherche, car il pourrait indiquer que les élèves peuvent effectuer des apprentissages en dehors d'instructions précises de l'enseignant. Cependant, rien ne permet dans ces travaux de le vérifier ou de l'approfondir. De plus, French, Werner, Rink *et al.* (1996) n'ont pas été en mesure d'analyser les matériaux recueillis dans le protocole « point interview », ce qui a conduit à modifier les questions posées, avec une influence probable sur l'activité de l'élève, lors de la seconde étude (French, Werner, Taylor *et al.*, 1996). Or, il nous semble pertinent et intéressant de pouvoir analyser les pensées d'un élève au cours d'un match, en évitant de focaliser l'attention de ce dernier par des questions formulées par le chercheur ;

- Certaines interprétations des chercheurs sont menées sur la base d'observations. Par exemple, les chercheurs jugent les décisions de l'élève en contexte de jeu comme bonnes ou mauvaises, du point de vue technique et tactique. Or, si cette perspective paraît adaptée à des sportifs de haut-niveau, rompus à la répétition du geste et de la décision adaptés, elle pose un problème d'adéquation avec ce qui constitue effectivement une frappe adéquate du point de vue de l'élève, compte tenu de son expérience dans la pratique sportive en question. En effet, rien n'indique que pour l'élève, une décision d'action n'apparaît pas comme étant la meilleure possible, alors que de toute évidence ce n'est pas le cas pour un spécialiste ;

- Les deux recherches de French (French, Werner, Rink *et al.*, 1996 ; French, Werner, Taylor *et al.*, 1996) sur le badminton ont en commun d'accorder un quart d'heure de la leçon (qui dure cinquante-cinq minutes) à des situations de jeu (que nous nommons match dans notre recherche), indépendamment des méthodes. Pourtant, rien n'indique que le jeu ne soit pas une tâche fondamentalement technique ou tactique, c'est-à-dire que l'élève ne soit pas amené à se focaliser sur des aspects privilégiés de son activité, ce qui pourrait induire des apprentissages sur le tas. Par conséquent, les auteurs affirment contrôler les paramètres instructionnels dans les quatre groupes, mais introduisent une tâche qui représente environ trente pour cent du temps de la leçon dont ils ne contrôlent pas les effets sur l'élève (ses focalisations, ses apprentissages).

Ces limites nous amènent à considérer d'autres courants de recherche, afin de dépasser les limites des variables de produit pour étudier l'activité de l'élève. Ainsi, notre examen nous amène à présent à délimiter ce qui se construit au travers de l'activité de

l'élève. La sous-section suivante examine en ce sens les recherches sur les variables médiatrices.

2.1.2. L'étude du temps d'apprentissage de l'élève en EP

A la suite des premières recherches processus-produit, d'autres recherches ont étudié l'apprentissage de l'élève non plus comme produit mais comme processus. C'est le cas des recherches qui se sont centrées sur les processus médiateurs, c'est-à-dire « les processus humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissages » (Levie & Dickie, 1973, p. 877). L'intérêt de ces recherches est qu'elles accordent une place plus centrale à l'activité effective de l'élève dans la classe. Elles considèrent qu'il est plus pertinent d'identifier les séquences d'apprentissage effectif de l'élève et de chercher à les analyser, plutôt que d'établir des lois relatives à l'influence des comportements des enseignants.

Ainsi, Rosenshine (1970) a invoqué le rôle médiateur de l'élève et notamment de sa concentration sur la tâche dans l'explication des effets d'enthousiasme de l'enseignant sur les résultats de l'apprentissage. Dans cette perspective, certaines recherches ont étudié des composantes des comportements de l'élève comme l'attention, la persévérance et l'utilisation du temps.

L'une de ces recherches, initiée par Berliner (1979), a étudié l'apprentissage de l'élève en relation avec des variables temporelles et a connu un impact considérable pour comprendre l'enseignement et l'apprentissage en EP. Cette recherche postule que le temps que l'élève passe dans une tâche est un facteur d'apprentissage décisif. Les variables temporelles sont à la fois le fait de l'enseignant (qui accorde du temps) et de l'élève (qui utilise ce temps à bon escient). Trois variables ont été distinguées (Durand, 1996). La première est le temps consacré à l'enseignement d'un contenu, une fois soustrait le temps nécessaire à l'organisation de la classe et à la gestion des élèves. La deuxième variable est le temps d'engagement de l'élève. Il s'agit du temps pendant lequel il est engagé dans le travail scolaire, en déduisant le temps pendant lequel il est distrait, fait d'autres tâches que celle qui est prescrite. Locke (1979) a montré que le temps passé par l'élève sur la tâche

était un bon indicateur de l'enseignement et de l'apprentissage. D'une manière générale, les élèves consacrent environ trente pour cent du temps à l'engagement dans les pratiques physiques pendant les cours, mais cela peut varier entre dix et quatre-vingt pour cent. Pendant le reste du temps, ils attendent, avec la possibilité de s'engager dans des comportements déviants (pendant vingt à trente pour cent du cours), exécutent des tâches d'organisation (pendant quinze à vingt pour cent du cours), reçoivent des informations (pendant quinze à vingt pour cent du cours) (Siedentop, 1994). La troisième variable est le temps d'engagement moteur productif ou temps d'apprentissage moteur (*Academic Learning Time in Physical Education* ou ALT-PE) (M. Metzler, 1989 ; Silverman, 1985), c'est-à-dire « la proportion de temps pendant laquelle chaque élève s'investit dans les tâches proposées, avec un taux de réussite conforme à ses capacités et un niveau suffisant d'activité, c'est-à-dire dans des tâches non routinières, ni trop simples ni trop difficiles » (Durand, 1996, p. 16). Si ce type de temps d'engagement est fortement associé aux apprentissages, en revanche il ne représente pas plus de dix à vingt pour cent du temps du cours (M. Metzler, 1989 ; Siedentop, 1994). Durand (1996) précise que l'intérêt du temps d'apprentissage moteur réside dans sa position intermédiaire, qui à la fois influence directement l'apprentissage et dépend des comportements des enseignants.

Ces recherches sont intéressantes car elles permettent de mieux comprendre l'importance de facteurs directs associés à l'apprentissage de l'élève. La variable ALT-PE apparaît comme un indicateur essentiel pour mesurer l'apprentissage effectif. Ces recherches nous apportent des éléments pour la définition de l'objet de notre recherche :

- L'idée essentielle de ces recherches est de considérer que l'apprentissage est en premier lieu produit par l'élève. Cette idée ressort de la hiérarchie des variables qui considère que le temps d'engagement moteur est la variable la plus fiable. D'autre part, ces études soulignent également que les variables temporelles sont à la fois le fait de l'enseignant (qui organise le temps d'apprentissage) et de l'élève (qui dispose de ce temps d'apprentissage) ;

- La notion de temps au cours duquel un élève s'investit dans la tâche proposée est essentielle. Il serait donc intéressant de considérer comment se traduit l'investissement des élèves, qui est souvent important, au cours d'un match ;

- Par ailleurs, la variable ALT-PE indique que les élèves doivent être confrontés à des tâches ni trop simples, ni trop difficiles. Cette dimension postule que dans le cas du badminton, il est préférable de placer face à un élève particulier un adversaire qui a globalement le même niveau de jeu que lui. Ainsi, le niveau de jeu des élèves les uns par rapport aux autres peut être un élément déterminant pour leur investissement au cours d'un match.

Toutefois, ces études ont plusieurs limites pour préciser notre question de recherche :

- La première limite est qu'elles s'intéressent spécifiquement à des tâches où un apprentissage particulier est recherché. De fait, la mesure d'un « taux de réussite suffisant » est permise. Or, ce n'est pas le cas d'un match, qui n'a généralement pas de visées d'apprentissage, si l'on s'en tient aux définitions de la situation de référence en badminton (*e.g.* Fernandez, 1991).

- Le temps d'apprentissage moteur est un bon indicateur qui permet de quantifier l'apprentissage au cours d'une période de temps. Toutefois, il ne permet pas de comprendre les apprentissages construits par l'élève dans la leçon, ni la manière dont ils émergent à un instant donné.

2.1.3. Conclusions

Les recherches comportementalistes et cognitivistes ont plusieurs intérêts pour la compréhension de l'activité d'un élève au cours d'un match de badminton :

- Elles se déroulent dans le contexte de la classe. Ainsi, les protocoles utilisés dans ces recherches doivent prendre en considération une multitude de variables et formuler de nouvelles hypothèses en relation avec le contexte lorsque les résultats n'apparaissent pas suffisamment clairement. Par conséquent, lorsque les résultats sont unanimes, ils ont d'emblée une validité en contexte de classe, ce qui n'est pas le cas avec des recherches menées en laboratoire ;

- Elles identifient des lois relatives à l'apprentissage. Ainsi, elles cherchent à appréhender des relations causales relatives à l'apprentissage et à l'enseignement dans la classe. Par conséquent, les contradictions dans les résultats et l'accumulation des

recherches apportent une compréhension de plus en plus fine de l'activité de l'élève, et notamment de ses apprentissages, dans la classe.

Cependant, certaines options théoriques prises par ces études apparaissent peu compatibles avec la perspective de notre recherche :

- L'analyse de l'activité de l'élève est systématiquement réduite à une ou plusieurs variables. Dans les études que nous avons entrevues, les variables reflètent les apprentissages de l'élève. Par conséquent, ces recherches portent peu d'intérêt à la temporalité et à la dynamique de l'activité de l'élève. Elles ne nous permettent donc pas de comprendre comment l'activité d'un élève se construit au cours d'une période spécifique ;

- L'activité d'un élève n'est pas étudiée au cours d'une tâche particulière. Généralement, les mesures se font soit à l'échelle d'une leçon, comme dans le cas des variables temporelles (Berliner, 1979), soit après plusieurs leçons, comme dans le cas des recherches sur l'approche du TGfU. Ainsi, ces recherches n'ont pas cherché à respecter l'organisation des leçons, ni à étudier d'autres niveaux, tels que les tâches ou les cycles. Ces recherches sont donc peu compatibles avec l'étude d'une tâche particulière.

Notons par ailleurs qu'à chaque fois que le chercheur adopte une échelle de temps particulière, c'est une facette différente d'un même phénomène qui est étudiée (Lemke, 2000). Ainsi, l'étude de l'activité de l'élève en EP à l'échelle de la leçon, du cycle ou même de l'année nous amènerait probablement à identifier d'autres ressorts de l'activité de l'élève, d'autres types d'apprentissages.

- Dans les recherches sur l'efficacité des méthodes d'enseignement, la méthodologie utilisée s'appuie sur une définition de l'apprentissage en tant que produit et non en tant que processus, ce qui limite également la possibilité d'une compréhension à des niveaux de temporalité inférieurs à la leçon.

- La cohérence phénoménologique de la leçon, ainsi que des actions et des décisions des enseignants et des élèves a été occultée. Ainsi, les travaux sur l'ALT-PE ont additionné les réussites de l'élève, chacune en lien avec une situation donnée et singulière, en la rapportant à l'échelle de la leçon. Les recherches sur l'enseignement des jeux ont établi des mesures en relation avec des méthodes d'enseignement, tout en occultant la dynamique collective de la classe, ou encore les transactions qui ont pu être opérées dans

chacun des cas, la relation entretenue par les élèves de chaque groupe avec l'enseignant, sa méthode spécifique, etc.

L'examen de ces études nous permet de préciser notre question de recherche au travers de deux questions :

- A quel niveau se situe l'influence de l'enseignant sur l'activité de l'élève ? Nous avons pu constater au travers du résultat des recherches processus-produit qu'il n'y avait pas une influence directe de l'enseignant sur l'activité de l'élève (Durand, 1996). Cette influence serait donc plus difficilement perceptible pour le chercheur. Notre recherche peut contribuer à montrer comment l'enseignant influence l'activité de l'élève. Cependant, comme les enseignants interviennent peu en direction des élèves au cours d'un match, notre contribution porterait essentiellement sur l'identification de la manière dont l'élève prend en compte les consignes et les aménagements apportés à la tâche de match par l'enseignant.

- Comment se manifeste l'autonomie de l'élève au cours d'un match ? Au regard du constat établi à la suite de la première question, notre recherche pourrait interroger certains constats issus des études sur l'approche du TGfU. Notre analyse pourrait permettre de montrer si l'activité de l'élève prend plutôt une orientation tactique ou technique, comme cela a été évoqué par French, Werner, Taylor *et al.* (1996). Elle pourrait également permettre d'identifier d'éventuels apprentissages décisionnels de l'élève au cours d'un match, repérés par McPherson et French (1991) et French, Werner, Rink *et al.* (1996) dans des jeux sans instruction directe.

Dans la suite de notre revue de littérature, il nous apparaît important de dépasser les limites soulevées en abordant d'autres cadres de recherche.

Le second axe que nous examinons dans la section suivante s'intéresse à des courants de recherches qui sont plus ancrés dans la dynamique et la complexité des interactions en classe.

2.2. Les recherches interactionnistes

Les approches sur l'activité de l'élève dans la complexité de la classe sont multiples et distinctes. Elles ont toutefois en commun de se focaliser sur les propriétés émergentes de l'activité de l'élève en classe. Elles analysent l'apprentissage non plus comme un phénomène isolé dans un milieu clos, mais comme dépendant des interactions sociales et des préconstruits culturels (Moro & Rickenmann, 2004). La majorité des recherches que nous présentons dans ce chapitre n'est pas spécifique au contexte de l'EP. Elles se déroulent dans le contexte plus large de la salle de classe. Elles montrent qu'il est fondamental d'étudier et d'analyser l'activité de l'élève dans son contexte habituel, en raison de l'importance que joue ce contexte dans l'activité de l'élève, y compris en proposant un regard très différent sur la notion même d'apprentissage. L'objectif de ce chapitre est d'appréhender en quoi le contexte de la salle de classe, les interactions entre les élèves et plus globalement la culture de classe génèrent un regard différent de l'activité de l'élève, qui soit pertinent pour notre recherche.

Ce chapitre se compose de deux sections :

- La première développe le paradigme de l'écologie de la classe, basé sur l'étude des comportements typiques des enseignants et des élèves en classe. Cette section s'intéresse aux principaux résultats qui ont permis de mieux comprendre la complexité des mécanismes de négociation (entre l'élève, l'enseignant et les autres élèves) inhérents à l'apprentissage dans la classe. Elle permet d'entrevoir la manière dont les élèves s'investissent dans leur travail scolaire ;

- La seconde section examine les recherches sur l'activité de l'élève dans la classe, basées sur la signification construite dans le contexte spécifique de la classe. Cette section s'intéresse à l'importance du contexte scolaire dans l'activité des élèves. Elle souligne par ailleurs que les autres acteurs de la classe (*i.e.* l'enseignant, les autres élèves) ainsi que les

objets peuvent constituer des contraintes mais aussi des ressources pour l'activité de l'élève.

2.2.1. Le courant de l'écologie de la classe

Ces recherches (Doyle, 1983, 1986b ; Doyle & Carter, 1984) ont pour objet « l'étude des relations entre les demandes de l'environnement, c'est-à-dire les situations de classe, et la manière dont les individus y répondent » (Doyle, 1986b, p. 452). En effet, selon ce courant de recherche, de nombreux éléments présents dans les situations de classe jouent le rôle d'« affordances » (Gibson, 1979 ; Norman, 1988), c'est-à-dire d'offres potentielles¹ de l'environnement, pour les élèves. En abordant l'enseignement à partir des relations dans la classe (*i.e.* entre l'enseignant et les élèves, les élèves entre eux), ce paradigme postule que l'intervention de l'enseignant et le travail des élèves à un moment donné dans la classe sont le produit de négociations, le plus souvent implicites (Woods, 1978). Ainsi, si les actions de l'enseignant ont certainement un impact sur le travail des élèves, les comportements des élèves affectent également les prises de décisions et les actions de l'enseignant. Le modèle écologique repose sur l'intégration et l'interprétation des apports d'études ethnographiques (y compris les travaux sociologiques inspirés par le courant de l'interactionnisme symbolique²).

Pour mettre en évidence des relations inhérentes à l'écologie de la classe, les chercheurs observent les pratiques de classe sur le terrain et réfléchissent aux manières dont les enseignants et les élèves usent de stratégies de médiation pour pouvoir y répondre avec succès. Ils se concentrent sur le type et la fréquence des événements qui se

¹ Selon Norman (1988) cette offre est potentielle car un individu ne s'en saisit que s'il en a l'usage. La définition de l'affordance était en revanche différente pour Gibson (1979), qui la concevait comme une offre actuelle de l'environnement, c'est-à-dire nécessairement perçue par l'individu.

² Courant nord américain de sociologie compréhensive qui : s'intéresse au sens qu'ont les événements pour les individus ; considère que le sens provient ou est influencé par les interactions ; et estime que les individus manipulent et modifient le sens des objets rencontrés par un processus d'interprétation (De Queiroz, & Ziolkowski, 1997).

produisent dans la classe, par des observations régulières sur de longues périodes (Doyle, 1986b ; Jackson, 1968 ; Kounin & Gump, 1974).

L'un des intérêts du modèle écologique est de concevoir la classe comme un système (Doyle, 1986b), ou encore comme « une unité éco-comportementale composée de séquences qui entourent et régulent le comportement » (Doyle, 1986a, p. 397). Ainsi, les réponses et les stratégies des élèves sont considérées comme constitutives d'une « culture de l'école » (Sarason, 1971) « dans la mesure où elles sont modelées par l'environnement scolaire » (Doyle, 1986b, p. 452). En particulier, la classe est caractérisée par les propriétés suivantes : multidimensionnalité (*i.e.* une grande quantité d'événements et de tâches), simultanéité (*i.e.* beaucoup de choses ont lieu en même temps), immédiateté (*i.e.* la vitesse élevée à laquelle ont lieu les événements), imprédictibilité (*i.e.* les événements de la classe prennent souvent des directions inattendues), caractère public (*i.e.* les classes sont des places publiques et une grande partie des élèves est souvent témoin des événements qui y ont lieu), caractère historique (*i.e.* les classes se rencontrent cinq jours par semaines pendant plusieurs mois et accumulent une expérience commune, des routines et des normes qui leur fournissent des bases pour agir) (Doyle, 1986a).

Aussi, il nous apparaît hautement intéressant d'examiner ce courant de recherche, afin de mieux comprendre en quoi l'activité d'un élève disputant un match de badminton ne se limite pas uniquement à une dimension perceptivo-motrice. L'objectif de cet examen est également d'entrevoir les « demandes de l'environnement » auxquelles l'élève est susceptible de répondre d'une manière quelconque au cours d'un match de badminton.

L'une des contributions essentielles des recherches en écologie de la classe a été de montrer que l'enseignement ne se réduit pas à « faire apprendre » et que l'apprentissage est un terme trop réducteur pour caractériser l'activité de l'élève. Deux tâches essentielles sont combinées dans une classe : les tâches d'instruction et les tâches de gestion (Doyle, 1986b). Ces deux tâches sont parfois contradictoires pour l'enseignant, comme pour l'élève. Par exemple, la gestion est efficace si les élèves « coopèrent », c'est-à-dire si au moins quelques élèves participent pendant que d'autres restent discrets. Par conséquent, le sens, la fonction et les effets de comportements discrets sont influencés par des contextes plus larges, tels que les activités ou les leçons (Doyle, 1986a).

Ces travaux apportent par ailleurs une définition particulière du travail des élèves dans une discipline scolaire, nommé « travail académique » (Doyle, 1983). Celui-ci consiste en ce que la matière scolaire, aux yeux des élèves, apparaît dans le contexte scolaire comme un travail, en tant que produit généré en utilisant les instructions et les ressources disponibles (Doyle, 1986a). La notion de travail académique permet de mieux comprendre l'investissement de l'élève à différents niveaux.

Premièrement, la notion de responsabilité est fondamentale, et intervient dans la détermination de la valeur accordée au travail. Selon Doyle et Carter (1984), les tâches en rapport avec l'évaluation ont une plus grande probabilité d'être vues comme un travail sérieux, c'est-à-dire qui « compte ». Ces auteurs qualifient alors la participation de l'élève aux tâches de la classe comme une transaction où l'élève échange des performances contre des notes. Woods (1990) estime que « si le travail ne « compte » pas, rien ne peut le réhabiliter. Si vraiment il compte, l'enseignant le transformera soit en quelque chose d'agréable et de gratifiant, soit en quelque chose de contraignant, d'inhibant et de pénible » (Woods, 1990, p. 37).

Deuxièmement, les tâches impliquant des processus cognitifs de haut-niveau de compréhension, de raisonnement, et de formulation de problèmes représentent une source d'ambiguïté (*i.e.* la difficulté à définir une réponse précise à l'avance) et de risque (*i.e.* la précision et la difficulté d'un critère d'évaluation) pour les élèves (Doyle, 1983). Face à cette difficulté à prédire et anticiper les réponses correctes, les élèves essaient d'augmenter le caractère explicite des tâches et de diminuer leur responsabilité (Davis & McKnight, 1976 ; Doyle, 1983). D'autre part, les élèves ont des attitudes plus positives et sont plus motivés lorsque le défi perçu est inférieur à leurs habiletés.

Les recherches en écologie de la classe ont souligné un deuxième aspect de l'activité de l'élève : son travail, son investissement dans une tâche, tout comme ses comportements perturbateurs sont déterminés pour partie au regard de la composante sociale de son activité (Allen, 1986 ; Carlson & Hastie, 1997 ; Hastie & Siedentop, 1999 ; Siedentop, 1988 ; Perrenoud, 1994 ; Woods, 1990). Dans cette perspective, Siedentop (1988) a proposé en EP que l'activité sociale de l'élève pourrait être interprétée comme un système de tâches, ayant un fort potentiel pour interagir avec les systèmes de tâches de gestion (*i.e.* mise en place du matériel, participation à l'arbitrage, au coaching) et

d'instruction (*i.e.* investissement dans les tâches d'apprentissage mises en place), et influencer positivement l'écologie de la vie de la classe. Il a estimé qu'en donnant davantage de responsabilités à l'élève et à son activité sociale, il était possible d'augmenter son investissement. Cette proposition, centrée sur l'élève, implique également de lui accorder plus d'autonomie (Durand & Arzel, 2002).

De plus, Allen (1986) a montré que les élèves ont deux buts majeurs lorsqu'ils sont en classe : avoir des relations sociales et attendre que le cours se déroule. Il a identifié six stratégies : « évaluer les enseignants », « donner aux enseignants ce qu'ils veulent », « éprouver du plaisir », « minimiser le travail », « réduire l'ennui », et « éviter les ennuis ». Allen (1986) a montré que la combinaison de ces stratégies était basée sur plusieurs traits contextuels de la classe, parmi lesquels les attentes de l'enseignant à l'égard du comportement et de la performance des élèves. En EP, Hastie (1998) s'est intéressé à l'importance du contexte dans la médiation entre les comportements de l'enseignant et des élèves. Il a ainsi montré que les élèves produisent davantage de comportements hors-tâche et de réponses modifiées en contexte de pratique d'une habileté, par rapport à des contextes combinant des habiletés et du jeu dans des contextes ludiques.

Enfin, Woods (1990) a souligné que « la position qu'on occupe et qu'on défend parmi ses pairs est de toute première importance chez les élèves » (Woods, 1990, p. 34). En EP, Hastie et Pickwell (1996) ont montré que dans un cycle de danse avec des élèves âgés d'environ 16 ans, les garçons utilisent différentes stratégies pour rester en dehors des tâches instructionnelles qu'ils jugent peu importantes au regard de leur position sociale. Dans leur étude, Hastie et Pickwell (1996) ont mis en évidence que l'invention et la mise à l'épreuve de ces stratégies par les élèves pour réduire leur investissement dans les tâches de danse sont devenues au cours du cycle une composante de leur position sociale. Ainsi, l'investissement ou les actes déviants peuvent se révéler à la lumière de la position sociale recherchée par l'élève dans la classe. Quel que soit le statut des élèves (*e.g.* conformiste, perturbateur), ils ont recours à des « stratégies du fil du rasoir » (Woods, 1990), en combinant deux options divergentes. Par exemple, les « conformistes » commettent quelques actes perturbateurs afin d'éviter les railleries dues à leur statut, mais dans des occasions où cela n'altère pas leurs intérêts.

Ces recherches génèrent de nombreux intérêts pour notre recherche :

- Ils déconstruisent l'idée des recherches processus-produit selon laquelle l'enseignant influence les élèves. Au contraire, ces recherches montrent que l'activité de l'élève est emmêlée dans différents systèmes de tâches et que les tâches scolaires sont perçues par les élèves comme un travail. C'est pourquoi Hastie et Siedentop (1999) proposent qu'il est préférable de considérer l'élève plutôt que l'enseignant pour comprendre l'efficacité d'un enseignant. Cette posture ajoute un intérêt à notre recherche, qui peut permettre de comprendre, au travers de l'analyse de l'activité de l'élève, des éléments relatifs au travail de l'enseignant, comme par exemple la prise en compte de ses prescriptions ou l'influence des aménagements qu'il propose ;

- Ils soulignent le rôle de l'historicité des comportements. D'une part, l'activité de l'élève est insérée dans des pratiques de classe qui ont une historicité plus ou moins partagée par l'ensemble des élèves et de l'enseignant. D'autre part, les comportements discrets s'expliquent dans des contextes plus larges (Doyle, 1986a). Ces recherches nous amènent à être attentif à différentes « demandes de l'environnement » d'un match, telles que la prise en compte de l'évaluation ou l'attitude face au défi perçu par le niveau de l'adversaire ;

- Ils montrent que l'investissement des élèves ne va pas de soi. Durand (1996) estime que ces recherches ont permis de souligner que « le caractère extrinsèque de l'engagement des élèves constitue une source de difficulté centrale de l'enseignement : absence de signification concrète des apprentissages scolaires, présence obligatoire, pression sociale et parentale... » (Durand, 1996, p. 115). Nous pouvons nous demander s'il en est de même avec les pratiques sportives et dans le cas particulier des matchs, alors que Hastie (1996) note parallèlement que les élèves ont moins de comportements hors tâches dans les contextes ludiques combinant des habiletés et du jeu.

Par ailleurs, certaines caractéristiques des études en écologie de la classe apparaissent comme des limites pour notre recherche :

- Ces études ont bien montré qu'une tâche prescrite ou l'agencement des élèves dans une leçon d'EP ne sont pas des « variables » culturellement neutres, mais qu'ils ont une signification, par exemple au regard des pratiques de la classe. A cet égard, toutes les situations ne sont pas équivalentes, tant du point de vue de l'intérêt de l'élève que du point de vue éducatif. Cependant, les méthodes employées limitent leur étude à quelques événements saillants, tels que les comportements déviants ou les manifestations

comportementales divergentes dans le travail des élèves en relation avec des tâches contrastées. Elles ne permettent pas d'analyser finement certaines situations de classe dans lesquelles les élèves s'investissent, par exemple en identifiant ce qui intéresse les élèves, mais aussi leurs apprentissages ou d'autres dimensions de leur activité ;

- Les recherches en écologie de la classe se focalisent essentiellement sur le groupe. Elles mettent en évidence des systèmes de tâches communs à tous les élèves et posent des définitions de l'activité de l'élève, comme par exemple le travail académique, communes à l'ensemble des élèves. Par conséquent, ces recherches ne permettent pas de considérer la singularité des élèves, en dehors de ces descriptions générales. Si nous reprenons l'exemple de l'élève « conformiste » auquel fait référence Woods (1978, voir également p. 60), il nous semble abusif d'affirmer que tous les élèves commettent des actes perturbateurs. C'est pourquoi il nous paraît indispensable d'étudier l'activité individuelle d'un élève en match en considérant plusieurs études de cas, afin de bien comprendre les caractéristiques de cette activité ;

- Elles ne prennent pas en considération les cognitions des élèves. L'analyse de leur activité est menée essentiellement par l'observation de leurs actes. Or, ils sont en permanence considérés comme des individus prenant des décisions au regard des offres de l'environnement. Pour notre recherche, l'accès aux cognitions des élèves nous apparaît indispensable afin de pouvoir comprendre les interprétations singulières et personnelles de l'élève, mais aussi le rôle de son expérience passée dans le cycle ou ailleurs, par exemple en relation avec l'adversaire auquel il est opposé.

Dans la section suivante, nous étudions un autre aspect de l'activité de l'élève, qui porte sur le caractère situé de l'action et de la cognition.

2.2.2. Le courant de l'action/cognition située

En relation avec des travaux tels que ceux de l'écologie de la classe, des chercheurs se sont penchés spécifiquement sur la question de l'apprentissage et de l'activité en relation avec le contexte et la culture de la classe, à partir du début des années quatre-vingt (Anderson, Reder, & Simon ; Bruner, 1991, 1996 ; Cole & Engeström, 1993 ; Greeno & MSMTAPG, 1998 ; Lave, 1988 ; 1990 ; Rogoff & Lave, 1984 ; Scribner & Cole, 1981).

Cette préoccupation est contemporaine et a pu bénéficier du mouvement de chercheurs dans différentes disciplines en sciences cognitives (*i.e.* anthropologie, intelligence artificielle, linguistique, philosophie, psychologie, sciences de l'éducation, sociologie, psychologie du travail), qui ont produit des approches montrant l'importance du contexte pour l'action et la cognition.

Par exemple, les notions classiques en psychologie de « tâche » ou de « représentation », communément employées dans les recherches sur l'enseignement de l'EP (Famose, 1990 ; Famose, Fleurance, & Touchard, 1991), ont été développées dans les champs de la psychologie du travail et de l'ergonomie cognitive en leur conférant une définition plus appropriée aux contingences du contexte.

Ainsi, à la notion de tâche prescrite (*i.e.* le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint) ont été opposées les notions de tâches effectives (*i.e.* les buts et les contraintes que se donne l'individu) et d'activité réelle (*i.e.* ce qui va être mis en œuvre par l'individu pour pouvoir réaliser la tâche effective) (Leplat & Hoc, 1983). En contexte scolaire, la relation médiée par la tâche prescrite, entre l'enseignant et l'élève, est du même ordre que la relation entre le concepteur et l'opérateur en situation de travail. Par conséquent, l'activité de l'élève est à considérer sur un plan différent de celui de la simple application de la tâche prescrite (Eckert, 1990 ; Lave, 1990). Les actions et les cognitions sont intimement liées à l'individu et à la manière dont il perçoit le but et les contraintes de la tâche. Par conséquent, il peut résulter un décalage important par rapport à la tâche prescrite au niveau de l'activité de l'élève, mais également au niveau des apprentissages moteurs et/ou cognitifs. Par exemple, un élève peut construire des connaissances qui n'ont pas été visées par un enseignant. Ce constat ne peut manquer d'interroger les pratiques éducatives quotidiennes et la relation entre apprentissages réels et catégories de tâches prescrites. La distinction opérée a priori entre des tâches ayant une visée d'apprentissage et des tâches ayant une visée d'application pourrait ainsi être réexaminée au regard de l'activité de l'élève.

De même, la notion de représentation a bénéficié de développements en vue de la rendre plus adaptée aux particularités du contexte (Vergnaud, 1985 ; Vermersch, 1993 ; Weill-Fassina, Rabardel & Dubois, 1993). Ainsi, les représentations construites par l'action, dans l'action et pour l'action sont étroitement imbriquées. Elles se caractérisent

d'une part par une « rationalité limitée » (Simon, 1982) dans l'action et dans l'interaction, c'est-à-dire qu'un individu, lors d'un choix complexe, ne cherche pas à étudier l'ensemble des possibilités, mais va au contraire s'arrêter sur la première option qui lui semble juste. Elles se caractérisent d'autre part par leur pertinence, leur spécificité et leur perpétuelle évolution (Weill-Fassina *et al.*, 1993). Vermersch (1993) adopte quant à lui une position plus critique vis-à-vis de cette notion. Selon lui, « la représentation » évacue l'individu de la compréhension, alors qu'il vaudrait mieux s'intéresser au « se représenter », qui est lié aux modalités sensorielles de l'individu. D'après ces travaux, la compréhension de la représentation de l'élève n'est utile que si elle est associée à une action singulière, ce qui constitue une critique des recherches qui effectuent des taxonomies de représentations formelles dans des APSA particulières. Selon George (1983, 1985), les verbalisations recueillies à propos d'une habileté particulière sans relation avec une action spécifique¹ (*e.g.* la description d'une prise de judo) ne retranscrivent pas l'ensemble des connaissances qui sont mobilisées. En effet, certaines connaissances, étroitement imbriquées avec la singularité de l'action et le contexte de cette action, ne peuvent être mise en évidence que grâce à des méthodologies permettant de replonger l'acteur dans le contexte de son action.

Dans le contexte spécifique de la classe, les travaux qui se sont particulièrement intéressés aux propriétés de l'activité contextualisée de l'élève sont rassemblés dans un courant pluridisciplinaire rassemblé autour des vocables d' « action/cognition située » (Lave, 1988 ; Suchman, 1987, 1990), de « cognition distribuée » (Hutchins, 1995 ; Norman, 1988, 1993) ou encore de « cognition socialement partagée » (Resnick, Levine, & Teasley, 1991). Ces recherches entretiennent souvent une filiation méthodologique avec les recherches en écologie de la classe (*i.e.* méthodes ethnographiques). Cependant, d'une part, elles se sont centrées davantage sur la singularité de l'élève pour mieux faire ressortir les universaux relatifs à une description fine (Vermersch, 2000a). Et d'autre part, elles ont souvent privilégié l'étude des verbalisations de l'élève ou de ses réponses face à une tâche prescrite, afin d'identifier les propriétés de leur cognition (*i.e.* les processus en œuvre, mais

¹ Et sans une méthode adaptée pour accéder aux traces de l'action.

également la signification, qui régule ces processus, construite dans la situation éducative) dans le contexte scolaire.

L'apport de ces recherches à la compréhension de l'activité d'un élève en classe permet de dégager trois propriétés essentielles :

La première idée est de considérer que la classe est un contexte familier pour l'élève, ce qui lui permet d'utiliser des habiletés développées dans un cadre non-egocentrique (*i.e.* en utilisant son environnement comme une ressource) (Rogoff & Lave, 1984). A ce titre, la cognition de l'élève apparaît comme une « intelligence distribuée » (Pea, 1993) dans son cerveau et dans le monde. Les outils sont des représentations externes qui peuvent être utilisées par l'élève. Les interactions sociales dans et en dehors de l'école peuvent permettre à l'élève de construire des connaissances (Brown, Collins, & Duguid, 1989).

Perkins (1995) a noté que la fonction d'exécution elle-même pouvait être distribuée : l'élève décide tout seul, ou l'enseignant décide ce qu'il convient de faire. Au cours de l'apprentissage, la distribution de la fonction d'exécution peut varier de diverses manières. Le plus souvent, l'élève « cède la fonction d'exécution à son environnement et la récupère progressivement selon la maîtrise de la connaissance et des capacités envisagées. Le piège est, dans la plupart des pratiques éducatives, que l'étudiant ne récupère jamais qu'une partie de son autonomie » (Perkins, 1995, p. 64). Selon cet auteur, cette difficulté, communément appelée « manque de transfert » (*e.g.* le passage de problèmes sélectionnés et structurés à des tâches qui ne sont plus assignées), est davantage due au fait que l'élève n'a jamais eu l'occasion d'apprendre ce qu'on attend qu'il transfère (Perkins, 1995).

La seconde idée est qu'un élève agit dans des contextes interactionnels imprégnés par une culture d'élèves. La cognition d'un élève est plus proche de celle de quelqu'un d'ordinaire dans une situation ordinaire (nommée « Just Plain Folk » par Lave, 1988) que d'un « apprenant » ou d'un « novice » tel qu'il est représenté dans les recherches de laboratoire en sciences de l'éducation (Lave, 1988, 1990). L'une des raisons essentielles réside dans le fait qu'un élève ne cherche pas uniquement à apprendre lorsqu'il est en classe. Lave (1990) a identifié trois effets négatifs au fait d'assimiler l'élève à un « novice »

(*i.e.* un apprenant débutant). Le premier est de séparer la catégorie de l'élève du monde réel social et des catégories sociales dans lesquelles les gens agissent dans le monde (*e.g.* un marin, une femme inscrite dans un programme de régime). Le second est que cela implique qu'il n'y aurait pas de conditions préalables que les enseignants doivent négocier avec les élèves avant de pouvoir enseigner leur matière (*e.g.* la gestion de l'ordre, la mise au travail). Enfin, le troisième effet négatif est qu'en considérant qu'il n'y a rien chez les élèves de nature socioculturelle, économique ou politique qui les amènerait à traiter l'apprentissage à l'école comme une priorité faible dans les contextes plus larges de leurs vies, les chercheurs peuvent facilement attribuer des performances faibles à une inaptitude psychologique permanente et intrinsèque de l'élève (Lave, 1990, p. 255). Ce dernier point est illustré par une recherche menée par Eckert (1990). Cette chercheuse considère que les élèves sont leur propre contexte social. Elle identifie deux catégories d'élèves, les « *burnouts* » (qui rejettent l'école) et les « *jocks* » (qui participent aux activités scolaires), et montre que l'appartenance sociale des élèves à l'un de ces groupes détermine des choix fondamentaux dans l'investissement scolaire des élèves, et les empêche de prendre part à davantage qu'un engagement périphérique dans l'activité intellectuelle. Eckert (1990) montre que ces deux catégories sont des prototypes de classes sociales (*i.e.* classe ouvrière pour les « *burnouts* », et classe moyenne pour les « *jocks* ») et que leur investissement scolaire est fortement corrélé avec leur « capital symbolique » (Bourdieu, 1994). Seuls, les « *In Betweens* » (Lave, 1990), élèves de la catégorie minoritaire située entre les deux autres catégories, acceptent de payer le prix de leur participation active en classe.

Enfin, la troisième idée est que l'élève est confronté à de nombreuses tâches scolaires prescrites qui ont un caractère décontextualisé par rapport aux pratiques sociales auxquelles elles se réfèrent et qui leur donnent habituellement du sens (*e.g.* faire des exercices non reliés avec leur usage en mathématiques). Brown *et al.* (1989) estiment que la cognition en contexte scolaire est « scolairement située ». Cette formule indique que la connaissance est située, produite par l'activité, le contexte et la culture dans lesquels elle est développée et utilisée.

Un certain nombre de recherches (Bruner, 1996 ; Lave, 1990 ; Newman, 1990 ; Scribner & Cole, 1981) appuient l'idée selon laquelle les apprentissages scolaires posent un problème de réinvestissement dans les situations plus complexes, peu prédictibles et

incertaines de la vie quotidienne ou professionnelle. Ainsi, Scribner et Cole (1981) estiment que l'élément essentiel qu'un élève apprend à l'école est la manière appropriée de se comporter à l'école.

Brown *et al.* (1989) estiment quant à eux que la culture scolaire a une influence sur ce qui est appris à l'école et proposent le modèle alternatif du « *cognitive apprenticeship* » (*i.e.* dans des contextes professionnels), permettant à l'élève de développer et d'utiliser des outils cognitifs dans des domaines d'activité authentiques.

Tochon (2000) considère que les activités authentiques doivent être à la fois signifiantes et pertinentes du point de vue de l'expérience vécue par l'élève, et pertinentes du point de vue de l'« esprit » de la discipline, c'est-à-dire ce qui est exprimé au travers des contenus pédagogiques et des événements planifiés et énoncés. En effet, l'authenticité de l'enseignement et de l'apprentissage dans la classe est souvent mesurée par le degré de similarité entre les pratiques de l'élève et les pratiques des communautés en dehors du contexte d'instruction (Stein, Andrews, & Isaacs, 2001). De fait, il faut davantage considérer le sens entretenu entre les pratiques pédagogiques et le référentiel culturel de l'élève que l'authenticité même des situations scolaires, que l'on pourrait qualifier d'inauthentiques par nature.

En relation avec ces trois propriétés, nous relevons plusieurs intérêts à ces études pour enrichir nos questions de recherche :

- Elles soulignent qu'il est particulièrement important que les élèves soient amenés en classe à être responsables de ce qu'ils font, voire même de ce que Perkins (1995) nomme la « fonction d'exécution ». Dans la même perspective, Brown *et al.* (1989) soulignent la nécessité d'une nouvelle épistémologie de l'apprentissage, qui mettrait l'accent sur le développement de la perception des indices pertinents dans une situation complexe. Dans cette perspective, il paraît important d'analyser ce que fait l'élève lorsqu'il est confronté à des tâches dans lesquelles la prescription de l'enseignant permet à l'élève d'assumer la responsabilité de ses actions et de ses décisions. Ces considérations indiquent une spécificité du match en EP qui permet de faire bénéficier à l'élève d'une grande liberté d'initiatives.

- Par ailleurs, dans une visée de contribution à l'intervention des enseignants, il serait fécond, en suivant Brown *et al.* (1989), de mettre en évidence à la suite de notre

analyse de l'activité de l'élève en match les conditions qui lui permettraient d'améliorer sa perception des indices pertinents en situation de match.

- Ces études considèrent que les élèves sont des individus comme les autres, et que la classe n'est pas un contexte culturellement neutre. Cette idée critique les recherches expérimentales, peu appropriées à la compréhension des phénomènes de classe, et insiste sur la nécessité de s'imprégner de la culture des élèves dans les protocoles de recherches. Ainsi, il est réducteur de n'étudier que l'apprentissage d'un élève dans une situation de classe. Il nous apparaît par conséquent plus riche d'ouvrir la recherche à d'autres dimensions de l'activité humaine, telles que les jugements des élèves, leurs interprétations ou encore leurs sentiments ;

- Elles insistent sur le caractère scolairement situé de bon nombre de tâches scolaires, ne permettant parfois que d'apprendre à bien se comporter à l'école (Scribner & Cole, 1981). Dans cette perspective, il paraît fondamental de bien comprendre les apprentissages que l'on peut escompter des élèves lorsqu'ils sont confrontés à une tâche authentique. Ainsi, l'étude de l'activité de l'élève au cours d'un match peut permettre de générer de nouveaux objectifs de formation pour les cycles de badminton qui soient davantage en accord avec l'expérience vécue par l'élève.

Ces recherches comportent néanmoins quatre limites pour notre étude :

- Elles ne permettent pas d'accéder à l'activité dans son ensemble. Elles privilégient l'étude des actions ou des cognitions et se limitent à l'étude d'une seule de ces deux dimensions. Ainsi, elles ne permettent pas d'étudier conjointement les actions et les cognitions d'un élève dans une situation de match de badminton ;

- Elles ne permettent pas de comprendre les significations qui émergent pour un acteur à chaque instant dans la situation. En dépit des attraits intuitifs et théoriques de ces nombreux travaux, il y a eu peu d'essais pour développer des méthodologies pour analyser la construction de l'apprentissage d'un individu (Barab, Hay, & Yamagata-Lynch, 1999).

- Elles se sont le plus souvent intéressées aux produits, mais pas aux processus d'apprentissage (Barab *et al.*, 1999).

2.2.3. Conclusions

Les travaux qui ont proposé une approche interactionniste nous ont permis de préciser notre compréhension de l'activité de l'élève dans la classe d'une manière importante. Ils nous ouvrent des perspectives particulièrement riches pour comprendre l'investissement de l'élève dans la classe. Les axes soulevés et les alternatives proposées forment un corpus théorique particulièrement riche pour affiner considérablement la compréhension de l'activité de l'élève, de son travail, de ses intérêts.

- Ils ont permis de montrer que l'activité de l'élève est autonome et n'est pas directement influencée par l'enseignant ;

- Ils ont permis de montrer que l'activité de l'élève ne consiste pas en la seule exécution d'une tâche prescrite. Les élèves doivent trouver leur cohérence parmi les différents systèmes de tâches auxquels ils participent : le système d'instruction, le système de gestion et le système social. Par ailleurs, l'activité réelle de l'élève est par définition nécessairement différente de la tâche prescrite.

Les limites de ces recherches ont déjà été soulignées. Nous en rappelons les principales :

- Leur méthodologie ne permet pas d'analyser le flux continu de l'activité d'un élève ;

- Les descriptions fournies sont souvent parcellaires : elles consistent en des actions ou cognitions enregistrées de manière isolée.

Ces recherches nous permettent également de préciser ou de compléter deux questions de recherche :

- Comment se traduit le caractère scolairement situé de l'activité de l'élève au cours d'un match ? Le match est une tâche paradoxale pour les recherches sur l'action/la cognition située car elle est à la fois scolairement située et s'apparente à une tâche authentique. Il est donc pertinent d'identifier les particularités de l'activité scolairement située de l'élève dans cette situation, comme par exemple le rôle de l'évaluation ou l'investissement des élèves, comme l'ont montré les recherches en écologie de la classe (Allen, 1986 ; Woods, 1978).

- Comment se manifeste l'autonomie de l'élève au cours d'un match ? Cette question a déjà été posée en conclusion du premier axe de notre revue de littérature (voir p. 55). En s'appuyant sur ce second axe, nous pouvons la préciser par deux questions complémentaires : Quels sont les indices pris en compte par les élèves dans un match ? Comment peut-on amener les élèves à prendre en compte des indices plus pertinents dans un match ? Certains auteurs (Perkins, 1995 ; Brown *et al.*, 1989) ont souligné qu'il est essentiel de permettre à l'élève d'assumer la fonction d'exécution (Perkins, 1995) afin de l'amener à percevoir les indices pertinents de la situation (Brown *et al.*, 1989). En formulant ces questions, nous nous inscrivons dans la réflexion suggérée par ces auteurs.

Dans le chapitre suivant, nous proposons de construire notre recherche autour de présupposés épistémologiques relatifs à la définition de l'activité humaine. Puis, dans la seconde partie du chapitre, nous formulons nos questions de recherche.

3. Une recherche sur l'activité de l'élève au cours d'un match de badminton

Les deux premiers chapitres de cette partie nous ont permis d'entrevoir de nombreuses orientations théoriques, méthodologiques et éducatives relatives au comportement attendu et à l'activité effective de l'élève dans un match de badminton. Le premier chapitre nous a permis de comprendre qu'il était limité d'étudier ce que fait l'élève en EPS du point de vue des comportements attendus. Le second chapitre nous a aidé à définir les orientations théoriques et à affiner les questions de notre recherche, au travers des intérêts et des limites théoriques que nous avons soulignés dans les différents courants de recherche examinés.

Ce chapitre se compose de deux sections :

- La première section consiste à identifier des présupposés épistémologiques pour notre recherche. Le choix de ces présupposés découle en grande partie de la revue de littérature menée dans le second chapitre ;

- La seconde section formule nos questions de recherche. L'énoncé de ces questions provient essentiellement des deux premiers chapitres, et notamment des résultats empiriques des recherches que nous avons examinées dans le second chapitre.

3.1. Présupposés épistémologiques de la recherche

Tout au long du second chapitre, nous avons fait référence à la notion d'« activité » de l'élève, qui est appréhendée de manière diverse par chaque courant de recherche. Il nous semble néanmoins important de revenir sur cette notion afin de la

préciser pour notre recherche. Nous nous appuyons pour cela sur les études examinées qui, par leurs intérêts et leurs limites pour notre questionnement, nous permettent de délimiter trois présupposés épistémologiques relatifs à la définition de l'activité de l'élève.

- Le premier présupposé est celui de l'autonomie comme principe fondamental des systèmes vivants (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, 1989a). Ce présupposé souligne que l'activité d'un acteur dans son environnement constitue un système dynamique qui possède des propriétés d'auto-organisation. L'autonomie de l'acteur se caractérise par un couplage structurel avec son environnement (y compris social) qui se définit à chaque instant par des interactions asymétriques avec cet environnement.

Lemke (1997) estime que les systèmes « éco-sociaux » ne peuvent pas être explorés au travers de l'analyse de ses composantes primaires (*e.g.* les individus, les objets) mais davantage en étudiant les processus et les pratiques.

Dans le cadre des apprentissages scolaires, le modèle de l'autonomie considère que l'institution scolaire doit prendre en compte davantage le caractère incertain, contradictoire et évolutif des situations dynamiques de la vie quotidienne (professionnelle ou non). Au contraire, le modèle de la « commande » (Varela, 1989a ; Durand & Arzel, 2002), défini de l'extérieur, repose sur l'acquisition de connaissances décontextualisées, le recours privilégié à la résolution de problèmes comme mode d'apprentissage, une planification forte de l'enseignement, et une commande de l'enseignement et de l'apprentissage (*i.e.* consistant pour l'élève en l'intériorisation des connaissances constitutives des programmes). Varela (1989b) estime que la conception cognitiviste de la cognition, souvent assimilée à la résolution de problèmes bien définis, est trop réductrice, alors que la cognition est « énoncée » (*i.e.* émergente et incorporée dans des actions) dans le quotidien : « La plus importante faculté de notre cognition vivante est précisément, dans une large mesure, de poser les questions pertinentes qui surgissent à chaque moment de notre vie » (Varela, 1989b, p. 91) ;

- Le second présupposé postule que l'activité doit être analysée de façon holiste, c'est-à-dire en considérant que les actions, les cognitions, les perceptions et les émotions ne sont pas séparées (Barbier & Durand, 2003 ; Berthoz, 1997 ; Damasio, 1995 ; Gibson, 1979 ; Varela, 1989a, 1989b).

Ainsi, la perception et l'action sont liées dans la mesure où nos actions sont constamment régulées par notre perception et notre perception dirige constamment nos actions : la perception est « contrainte par l'action, elle est simulation interne de l'action, elle est jugement et prise de décision, elle est anticipation de la conséquence de la décision » (Berthoz, 1997, p. 15). D'autre part, les émotions ne sont pas isolées de la cognition de l'acteur. Damasio (1995) a ainsi montré que des individus présentant des déficiences émotionnelles graves étaient incapables de prendre des décisions, pour lesquelles ils étaient réputés compétents auparavant ;

- Le troisième présupposé est que l'action/la cognition est située et que la cognition est distribuée (Brown *et al.*, 1989 ; Cole & Engeström, 1993 ; Greeno & MSMTAPG, 1998 ; Hutchins, 1995 ; Kirshner & Whitson, 1997 ; Lave, 1988 ; Rogoff & Lave, 1984 ; Suchman, 1987). Ce présupposé souligne que l'activité doit être étudiée *in situ* (Lave, 1988 ; Suchman, 1987). L'idée que l'action/la cognition est située signifie qu'elle émerge d'une situation et constitue une adaptation particulière aux contraintes que fournit cette situation (Brown *et al.*, 1989 ; Greeno & MSMTAPG, 1998 ; Kirshner & Whitson, 1997 ; Lave, 1988). En retour, l'action/la cognition contribue à transformer la situation (Rogoff & Lave, 1984 ; Suchman, 1987). L'idée que la cognition est distribuée souligne que la cognition d'un acteur peut s'appuyer sur les ressources de son environnement (Hutchins, 1995).

Le choix de ces trois présupposés épistémologiques nous permet de focaliser notre recherche sur des aspects particulièrement importants de l'activité de l'élève en match :

- Les recherches comportementalistes considèrent que l'activité de l'élève en match est une performance qui permet de mesurer des apprentissages. L'adoption du présupposé de l'autonomie de l'action devrait nous permettre de mieux comprendre ce qui se construit au sein du couplage activité de l'élève-situation de match ;

- Le présupposé relatif au caractère holiste de l'activité devrait nous permettre de mieux décrire l'activité réelle des élèves en match, et notamment leurs sentiments qui sont souvent négligés dans les recherches que nous avons examinées ;

- Le présupposé relatif au caractère situé de l'action et de la cognition et au caractère distribué de la cognition devrait nous permettre de mieux comprendre les contraintes et les ressources que l'élève prend en compte dans sa situation de match.

Cette réduction de notre recherche apporte également certaines limites :

- Le présupposé sur l'autonomie de l'activité de l'élève écarte de notre analyse l'activité de l'enseignant. Cette mise à l'écart n'est toutefois pas totale, puisque l'enseignement peut faire partie directement (*i.e.* physiquement) ou indirectement (*i.e.* par l'intermédiaire de contraintes qu'il a mis en place) de la situation de l'élève ;

- Le présupposé relatif au caractère holiste de l'activité écarte les mesures exclusives des actions, des cognitions, des perceptions ou des émotions. Par exemple, il n'est pas possible d'isoler la dimension comportementale de l'activité des élèves dans le match ;

- Le présupposé relatif au caractère situé de l'action et de la cognition et au caractère distribué de la cognition écarte l'analyse de taxonomies de représentations ou de règles d'actions, à l'image des recherches qui utilisent le protocole « point interview » (McPherson & Thomas, 1989).

En s'appuyant sur ces présupposés, la section suivante définit nos questions de recherche.

3.2. Questions de recherche

Cette recherche a pour objet la construction d'une théorie locale sur l'activité de l'élève dans un match de badminton en EPS. Pour mener notre analyse, nous proposons d'étudier l'activité de l'élève en match dans un cycle de badminton en se référant à un cadre d'analyse de l'activité, le cours d'action (Theureau, 2000a, 2004 ; Theureau & Jeffroy, 1994), se rattachant à une théorie de l'action humaine et à ses propriétés (Pharo & Quéré, 1990). Ce programme de recherche s'appuie sur des analyses de cas afin de faire émerger des résultats sans grille de lecture pré-établie.

Cette recherche vise essentiellement une « adéquation descriptive » (Theureau, 2004), c'est-à-dire la description et l'identification de régularités sous-jacentes à partir des données construites. En effet, comme le note Lemke (2000) à propos de la singularité des phénomènes dans la classe, ce sont les aspects typiques qui sont particulièrement intéressants et qu'il s'agit d'identifier. Nous rejoignons cette option également, en considérant, de plus, que la régularité des occurrences dans l'activité de l'élève, d'une part, permet de nouvelles déterminations pour élargir le champ des catégories fournies par les recherches antérieures, et que d'autre part cette régularité permet d'invalider la portée de généralité d'une loi (Vermersch, 2000a).

Le programme de recherche du cours d'action est présenté dans la seconde partie.

Les différents points abordés dans cette première partie nous permettent de formuler quatre questions pour le versant épistémique de notre recherche :

- Comment l'élève gère-t-il le rapport de force qui l'oppose en permanence à son adversaire ? Nous avons vu que les programmes scolaires, comme prescriptions théoriques concernant la définition du travail de l'élève, placent le match au cœur des apprentissages visés. L'intérêt du match selon les programmes est de confronter l'élève à la gestion de l'opposition et en particulier d'éprouver des projets tactiques (MEN, 2001a). Selon ces textes, il est attendu que l'élève teste des projets tactiques identifiés et éventuellement les adapte au cours du match.

Nous pouvons nous demander ce que devient ce vœu au travers de l'activité réelle des élèves. Par ailleurs, nous pouvons nous demander également comment l'élève prend en compte la dimension technico-tactique de son activité (*e.g.* la manière dont les points sont gagnés ou perdus tout au long du match).

- Dans quelle mesure l'activité de l'élève est-elle contrainte par des éléments de la situation ? Le match est la tâche dans les sports d'opposition où l'élève est le plus placé en tant que responsable de ses actions, bénéficiant d'une grande liberté d'initiatives. Cependant, il convient de s'interroger sur la manière dont les contraintes de la situation sont prises en compte par l'élève au cours d'un match.

Par exemple, les travaux en écologie de la classe ont souligné le rôle de l'évaluation dans l'investissement des élèves (Woods, 1978). Nous pouvons nous demander si l'activité des élèves est influencée également par cette dimension.

Par ailleurs, d'autres contraintes sont apportées par l'enseignant, par le biais des aménagements auxquels il procède (que les enseignants nomment les « matchs à thème »). Ainsi, l'approche du TGfU (Bunker & Thorpe, 1982) préconise l'emploi de ce type de tâches principalement. Nous pouvons nous questionner sur la manière dont un élève prend en compte ce type d'aménagements. Par exemple, nous pouvons examiner la dimension tactique de l'activité des élèves afin de vérifier si elle est plus élaborée dans les matchs à thème, comme l'a montré McPherson (1992).

- L'activité de l'élève en match se cantonne-t-elle à une recherche d'efficacité ? En effet, le but d'un match, tel que nous l'avons défini, consiste à battre l'adversaire. Nous avons cependant pu noter, en examinant les recherches en écologie de la classe, que l'engagement des élèves ne va pas de soi (Durand, 1996). Ainsi, nous pouvons nous demander si les élèves adhèrent au projet des matchs ou s'ils ne s'en détournent pas dans une certaine mesure, tout en attendant par exemple que la leçon se termine (Allen, 1986). Nous pouvons noter néanmoins que les élèves en EP ont moins de comportements hors tâche dans des situations de jeu (Hastie, 1996).

- L'élève apprend-il au cours des matchs ? Nous avons pu voir dans le premier chapitre que les programmes scolaires indiquent que l'élève doit éprouver des projets tactiques. Cependant, la littérature didactique souligne que le match est davantage une référence permettant de mesurer les apprentissages réalisés antérieurement.

Par ailleurs, la recherche de French, Werner, Rink *et al.* (1996) a montré que des progrès pouvaient être établis juste en jouant, et a intégré des matchs systématiquement dans le dernier tiers de la leçon sans discuter son utilité spécifique.

La seconde visée - transformative - de cette recherche consiste en la traduction des réponses aux différentes questions formulées en réflexions et propositions pour l'intervention en badminton et plus largement dans les sports de raquette en EPS. En effet, comme le confirme la littérature professionnelle, mais également l'observation dans

les établissements scolaires, les matchs sont systématiquement utilisés, mais leur efficacité et l'optimisation de leur usage sont peu formalisées. En outre, on remarque que lorsque des matchs sont mis en place, l'investissement de l'élève est supérieur (Hastie & Siedentop, 1999), ce qui ne peut manquer de nous interpeller.

Partie 2 : Cadre théorique et observatoire de l'activité de l'élève

Cette partie présente le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 1992, 2004, sous presse). Au travers de cette présentation, nous allons justifier le choix de ce programme de recherche pour étudier l'activité de l'élève en match de badminton.

Cette partie est composée de quatre chapitres :

- Le premier chapitre présente le programme de recherche dans lequel nous avons choisi de nous inscrire pour mener cette étude : le cours d'action (Theureau, 1992, 2004, sous presse ; Theureau & Jeffroy, 1994). Nous présentons en particulier deux objets théoriques de ce programme de recherche : le cours d'action et le cours d'expérience (Theureau, 2004). Ce chapitre souligne la pertinence de ces objets théoriques pour répondre à nos questions de recherche ;

- Le second chapitre examine les principales études, issues du programme de recherche du cours d'action, réalisées en contexte scolaire et qui ont contribué à discuter de l'activité de l'élève ;

- Le troisième chapitre présente l'observatoire de notre recherche. Ce chapitre décrit les modalités de recueil des matériaux en relation avec les spécificités de notre étude, notamment par rapport aux recherches ayant procédé à des analyses dans des situations de travail ;

- Le quatrième chapitre présente la méthode de construction et d'analyse des données de cours d'action et de cours d'expérience de l'élève au cours d'un match de badminton.

1. Le cours d'action et le cours d'expérience comme objets théoriques pour étudier l'activité de l'élève

Ce chapitre présente deux objets théoriques du programme de recherche du cours d'action : le « cours d'action » (Theureau, 1992) et le « cours d'expérience » (Theureau, 2002a). Ces deux objets théoriques sont très proches. En effet, un cours d'action est composé d'un cours d'expérience et de contraintes et effets extrinsèques, notions que nous définirons par ailleurs.

Le chapitre est composé de trois sections :

- La première section présente l'objet théorique « cours d'action ». Elle définit cet objet théorique au travers de deux principes fondamentaux ;

- La deuxième section définit la notion de cours d'expérience local. Par hypothèse le cours d'expérience est composé d'un enchaînement de signes. Le cours d'expérience local est l'analyse de certaines propriétés de ces signes, qualifiés d'hexadiques en raison de leurs six composantes ;

- La troisième section définit la transformation du cours d'expérience global à l'instant t . Cette notion traduit l'idée que l'engagement de l'acteur dans la situation, mais aussi ses attentes et ses savoirs pratiques mobilisés à un instant t peuvent être modifiés au cours de la situation.

Notons que le programme de recherche du cours d'action est composé de deux autres objets théoriques, dérivés du cours d'expérience : le cours d'interaction et le cours de vie relatif à une pratique (Theureau, 2004, 2002a). Notre choix s'est porté spécifiquement sur les objets théoriques « cours d'action » et « cours d'expérience » en raison de leur adéquation avec nos questions de recherche :

- L'étude du cours d'action et plus particulièrement la mise en évidence de certaines contraintes extrinsèques devraient nous permettre de mieux comprendre ce qui dans la situation, dans la culture ou dans le corps de l'élève constituent des contraintes pour lui à un instant donné dans un match ;

- L'étude du cours d'expérience, qui peut être défini comme l'histoire de la conscience préreflexive de l'élève, devrait nous apporter des réponses à nos trois autres questions de recherche : comprendre dans quelle mesure l'élève cherche à gérer un rapport de force ou à concrétiser des projets tactiques ; mieux comprendre ce qui caractérise l'engagement de l'élève dans une situation de match ; et enfin, préciser d'éventuels apprentissages dans l'activité de l'élève.

1.1. Le cours d'action

Pour étudier l'activité de l'élève en match au cours d'un cycle de badminton en EPS, nous avons choisi d'adopter l'objet théorique et méthodologique du cours d'action. Cet objet a connu de multiples évolutions depuis le début des années quatre-vingt (Pinsky, 1991, 1992 ; Pinsky & Theureau, 1982, 1985, 1987 ; Theureau, 1992, 1997a, 1999, 2000a, 2000c, 2002a, 2002b, 2004, sous presse ; Theureau & Jeffroy, 1994, 1999). Il a été utilisé pour différentes recherches empiriques dans des domaines d'activité professionnels variés, tels que l'agriculture (Jourdan, 1990), le contrôle aérien (Gaillard, 1992), la saisie chiffrée informatisée (Pinsky, 1992), l'assistance téléphonique (Haradji, 1993), la régulation du trafic du RER (Filippi, 1994), la documentation (Villame, 1994), la pêche professionnelle (Vion, 1996), le contrôle ferroviaire (Dufresne, 2001), ou encore la conception d'interfaces (Haué, 2003).

Il a été également utilisé depuis quelques années dans les recherches sur l'enseignement scolaire (Durand, 1999, 2000, 2001, sous presse ; Durand & Arzel, 2002 ; Veyrunes, 2004 ; Veyrunes, Durny, Flavier, & Durand, 2006) et en STAPS, pour étudier l'entraînement expert en voile (Saury, 1998), la pratique sportive de haut-niveau au tennis de table (Sève, 2000), la conception d'un système multimédia à destination des entraîneurs (Leblanc, 2001), l'enseignement de l'EPS (Chaliès, 2002 ; Flavier, 2001, 2003 ; Gal-

Petitfaux, 2000 ; Pérez, 1999 ; Ria, 2001 ; Trohel, 2005) et l'activité d'adolescents en classe (Guérin, 2004). Ces recherches ont permis de produire des résultats originaux et utiles, ainsi que des dispositifs d'aide pour l'intervention dans la classe, pour la formation initiale et continue des enseignants.

Le programme de recherche du cours d'action est conforme aux présupposés épistémologiques et théoriques que nous avons adoptés. Il est néanmoins spécifique car il propose d'analyser l'activité d'un acteur en « première personne » (Vermersch, 1994, 2000a, 2000b), permettant ainsi de construire une théorie locale de l'activité de l'élève en adoptant son point de vue. Cette option théorique supplémentaire devrait nous permettre de dépasser les limites que nous avons soulevées à l'égard de certains courants de recherches, tels que les recherches en écologie de la classe, qui proposent des interprétations de l'activité de l'élève basées sur le point de vue de l'observateur.

Ce programme de recherche s'appuie sur deux principes fondamentaux. Le premier est une analyse de l'activité à son niveau préréflexif conforme au présupposé de l'autonomie de l'action (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, 1989a). Ce principe consiste à analyser le couplage entre l'activité de l'acteur, au niveau où elle est significative pour lui, et la situation à chaque instant.

Le second est l'articulation de la description intrinsèque et de la description extrinsèque respectant le « primat à l'intrinsèque » (Theureau, 2004). Ce principe consiste à articuler une description de l'activité préréflexive de l'acteur dans la situation avec une description de la situation (*i.e.* les contraintes et les effets) telle qu'elle apparaît à l'acteur mais également à un observateur. Le primat à l'intrinsèque indique que la description intrinsèque est privilégiée pour l'analyse.

1.1.1. Une analyse de l'activité préréflexive en situation

Le cours d'action est un objet de recherche défini comme « ce qui, dans l'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, est préréflexif, c'est-à-dire significatif pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout

instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables » (Theureau, 2002a, p. 9).

Le niveau pré-réflexif de l'activité pour l'acteur correspond à un niveau de conscience particulier de l'acteur en situation : la conscience pré-réflexive en situation (Sartre, 1943 ; Theureau, 2000b, 2000c, 2002a) ou « conscience en acte » (Piaget, 1974). Ce niveau de conscience est corrélatif des savoirs en acte ou savoirs qui ne sont pas encore conceptualisés (Vermersch, 2000b). L'étude de ce qui pour un acteur est pré-réflexif permet donc d'appréhender les significations telles qu'elles émergent pour lui dans son activité.

Theureau (2000a, pp. 181-182) caractérise l'activité comme un tout dynamique, changeant continuellement, irréductiblement individuelle et collective, incorporée, située et cultivée.

Le fondement théorique qui permet d'analyser l'activité d'un acteur à son niveau pré-réflexif repose sur le paradigme de l'« énaction » et en particulier sur l'hypothèse de l'« autopoïèse » (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, 1989a). Cette hypothèse traduit positivement la contestation opérée par le paradigme de l'énaction selon laquelle la cognition dépend de « représentations d'un monde extérieur prédéterminé qui ont une réalité physique sous forme de code symbolique dans un cerveau ou une machine » (Theureau, 1992, p. 28). Selon ce paradigme, un système vivant s'auto-organise par les rapports dynamiques qu'il entretient avec son environnement, et qui constituent son « couplage structurel » (Varela, 1989a). Par ailleurs, ce système vivant est « opérationnellement clos » (Maturana & Varela, 1994), c'est-à-dire « que le système ne peut distinguer intrinsèquement les perturbations qui proviennent de l'extérieur des perturbations qui proviennent de l'intérieur » (Theureau, 1992, p. 30).

Or, Maturana et Varela (1994) soulignent que pour décrire le couplage structurel entre un acteur et son environnement, en l'état des connaissances actuelles dans les neurosciences, il faut avoir recours à une description symbolique, qualifiée de « description symbolique acceptable » (Varela, 1989a). Cette description doit respecter la clôture opérationnelle du système.

Ainsi, par une analyse de l'activité d'un acteur au niveau où elle est significative pour lui à chaque instant, le programme de recherche du cours d'action prétend adopter une description symbolique acceptable.

1.1.2. Une articulation description intrinsèque/description extrinsèque du cours d'action

Le second principe fondamental, celui du « primat de l'intrinsèque », est le principe de l'articulation entre deux types de descriptions (Theureau & Jeffroy, 1994) (Figure 1) :

- Le cours d'expérience : il s'agit de la description intrinsèque. Cette description « possède une organisation sous-jacente dont il est possible de dégager et d'expliquer les régularités » (Theureau & Jeffroy, 1994, p. 23). Le cours d'expérience peut être défini comme « une totalité dynamique de jugements perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques, d'actions, de communications, de sentiments et d'interprétations d'un (ou plusieurs) acteur(s) » (Theureau, 1992, p. 59). Par « régularités », il faut tout d'abord entendre que l'histoire de la conscience préreflexive telle qu'elle apparaît à un instant donné est beaucoup plus riche que la simple description d'un fait local isolé, d'une action locale isolée par l'acteur. Les régularités de l'organisation intrinsèque se traduisent par une « construction située de l'activité à l'instant t » (Theureau, 2002a, p. 18), mais qui est insérée dans une expérience globale, qui « (1) accompagne (...) tout instant d'activité quel qu'il soit et (2) porte autant sur l'avenir que sur le passé » (Theureau, 2002a, p. 18). D'autre part, les régularités sont profondément constitutives du développement de compétences : « Le développement des compétences d'un acteur en situation consiste en la manifestation, la constitution et la transformation constantes, non de représentations symboliques, mais de schèmes typiques d'attention, de perception, d'action, de communication, d'interprétation et d'émotion » (Theureau, 2000a, p. 183).

Par conséquent, l'un des objectifs de notre recherche consiste à dégager des régularités dans le cours d'expérience de l'élève en match. Les modalités relatives à l'émergence de régularités dans tout cours d'action seront détaillées dans la suite de cette section.

- Le cours d'action possède une « description extrinsèque » (Theureau, 2004 ; Theureau & Jeffroy, 1994), c'est-à-dire des contraintes et des effets extrinsèques : « L'organisation intrinsèque du cours d'action est conditionnée par des contraintes extrinsèques et produit des effets extrinsèques » (Theureau & Jeffroy, 1994, p. 59). Sans être incompatible avec l'hypothèse de l'autopoïèse, la description extrinsèque souligne que l'on peut identifier des régularités également en terme de contraintes et d'effets. La description de ces contraintes repose sur l'histoire de la conscience préreflexive de l'acteur et sur les observations d'un observateur-interlocuteur (Theureau, sous presse).

Ces contraintes et effets extrinsèques sont de trois ordres : les caractéristiques de l'état de l'acteur (stables ou instantanées, individuelles ou partagées), de la situation (*e.g.* l'environnement physique et social, les tâches prescrites, la position spatiale de l'acteur) et de la culture (les éléments de généralité, issus de l'expérience passée de l'acteur, qui ne se réduisent pas à la connaissance de la tâche prescrite). Concernant la culture de l'acteur, il convient de noter qu'elle n'est pas mobilisée dans son ensemble dans un cours d'action donné ou dans une unité donnée de ce cours d'action, d'où la proposition d'étudier le « référentiel » relatif à une unité de cours d'action, à un cours d'action, ou encore à une famille de cours d'action (Theureau, 2004).

Le principe du « primat de l'intrinsèque » (Theureau, 1992, 1997a, 2000a, 2002a, 2004) indique que l'analyse donne le primat au « montrable, racontable et commentable à chaque instant dans des conditions favorables à un observateur-interlocuteur » (Theureau, 2002a, p. 14), tout en tenant compte des contraintes et effets extrinsèques.

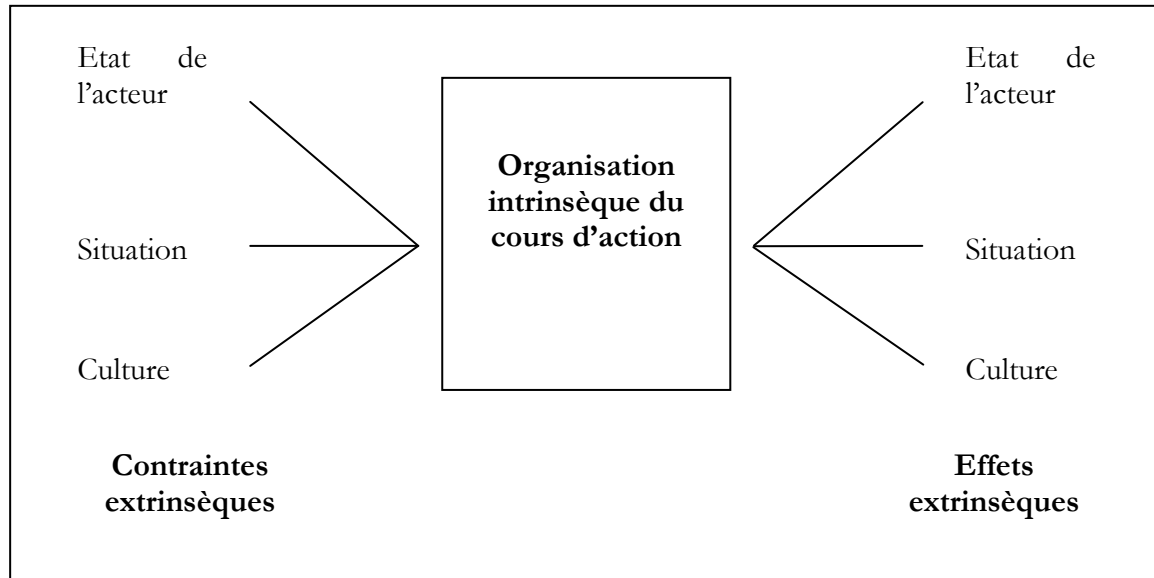


Figure 1 : Les contraintes et effets extrinsèques de l'organisation intrinsèques du cours d'action (Theureau & Jeffroy, 1994, p. 26).

Le principe de l'articulation entre la description intrinsèque (le cours d'expérience) et la description extrinsèque permet de préciser le type d'apports transformatifs que peut apporter l'étude du cours d'action d'un acteur dans une situation particulière. Les contraintes extrinsèques peuvent être identifiées par un observateur. Il est donc possible, à la suite d'une première étude, de modifier certaines de ces contraintes extrinsèques pour influencer le cours d'expérience de l'acteur et obtenir des effets extrinsèques plus intéressants. Par exemple, une recherche sur la collaboration de l'élève en EPS pourrait permettre de montrer par une première série d'études de cas que la collaboration avec d'autres élèves a été particulièrement fructueuse lorsque certaines contraintes extrinsèques ont été identifiées (*e.g.* formes de groupement, types de collaboration requises). Une seconde étude pourrait ensuite permettre de vérifier leur influence en les disposant volontairement dans une tâche prescrite collaborative.

1.2. Le cours d'expérience local

Le cours d'expérience est l'histoire de la conscience préreflexive de l'acteur. Il consiste en un enchaînement de signes (Theureau, 1992, 2004). Par hypothèse, ces signes sont qualifiés d'hexadiques :

« Le cours [d'expérience] consiste en un enchaînement de signes [hexadiques¹], et non en un traitement de symboles dyadiques (signifiant-signifié) » (Theureau, 2004, p. 139). Selon cette hypothèse, « une unité élémentaire (U) du cours [d'expérience] de l'acteur (...) a pour structure sous-jacente une pentade « engagement dans la situation (E) - actualité potentielle (A) - référentiel (S) - représentamen (R) - interprétant (I) » ainsi construite » (Theureau, 2000a, p. 192).

La relation épistémologique de la construction de l'objet théorique du cours d'expérience avec l'hypothèse de l'autopoïèse réfute l'idée d'un traitement computationnel de l'information par un acteur, laquelle ne permet pas de rendre compte du couplage structurel et de la clôture opérationnelle du système formé par les relations entre l'acteur et son environnement (Theureau, 2004). Le cours d'expérience repose sur l'idée, plus large, selon laquelle l'homme pense par signes (Peirce, 1978 ; Theureau, 2004). La construction du cours d'expérience local repose sur une réinterprétation de la théorie des catégories de l'expérience, ou phanéroscopie, de Peirce (1978). Par phanéroscopie, Peirce (1978) entend la description du phanéron, c'est-à-dire « la totalité collective de tout ce qui, de quelque manière et en quelque sens que ce soit, est présent à l'esprit sans considérer aucunement si cela correspond à quelque chose de réel ou non » (Peirce, 1978, p. 67). En relation avec les travaux de Peirce (1978), Theureau et Jeffroy (1999) définissent le signe hexadique relativement à l'expérience cognitive globale d'un acteur à un instant donné, quelle que soit l'épaisseur temporelle de cet instant.

Ainsi, les six éléments qui composent le signe hexadique (engagement dans la situation, actualité potentielle, référentiel, représentamen, unité élémentaire du cours

¹ Theureau (2004) actualise le cadre théorique du cours d'action de Theureau (1992), faisant référence au signe tétradique. En effet, depuis Theureau (1997a), la notion de signe a été spécifiée en un signe hexadique.

d'expérience et interprétant), selon les travaux récents de Theureau (1997a, 1999, 2000a ; Theureau & Jeffroy, 1999), interprètent et précisent les six catégories proposées par Peirce (1978), dans un de ses derniers essais, de la manière suivante :

- 1.1. : Possible pur : priméité de la priméité (ouverture du possible) ;
- 2.1. : Actuel possible : priméité de la secondéité (possible usuel) ;
- 3.1. : Virtuel possible : priméité de la tiercéité (loi possible) ;
- 2.2. : Actuel : secondéité de la secondéité (actualité passive) ;
- 3.2. : Virtuel actuel : secondéité de la tiercéité (manifestation actuelle d'une loi) ;
- 3.3. : Virtuel pur : tiercéité de la tiercéité (constitution d'une loi).

Ces six catégories constituent une unité de cours d'expérience d'un acteur dans une situation à un instant donné. D'une part, elles sont indissociables, bien que les besoins de l'analyse puissent contraindre à privilégier l'étude d'une ou plusieurs catégories par rapport à d'autres. Et d'autre part, chaque catégorie suppose et intègre dans sa construction la catégorie qui la précède dans la liste. Nous décrivons à présent les six éléments du signe hexadique :

1.2.1. Engagement dans la situation

L'engagement (E) dans la situation correspond de la catégorie du possible pur (priméité de la priméité). Il traduit l'hypothèse d'une « téléologie sous-jacente issue de toutes les interactions passées » (Theureau, 1997b, p. 7).

L'engagement peut être défini comme le « principe d'équilibration des interactions de l'acteur avec sa situation à un instant donné découlant de son cours [d'expérience] passé » (Theureau, 2000a, p. 191). Il consiste en l'ouverture ou la fermeture d'ouverts pour l'acteur qui découlent de son expérience passée. Par conséquent, l'engagement dans la situation peut être d'une part bien plus large que la tâche en cours, caractérisé par un faisceau d'ouverts o_I à l'instant t . Mais en même temps, il n'est pas infini puisque l'ouverture et la fermeture de ces ouverts o_I dépendent de l'expérience passée.

Nous proposons, à titre d'exemples, quelques ouverts o_i issus de nos données : être sensible à la qualité des frappes main haute de Claude ; être sensible au résultat à obtenir dans ce match pour rester dans le groupe 1 ; jouer en variant son jeu.

1.2.2. Actualité potentielle

L'actualité potentielle (A) correspond à la catégorie de l'actuel possible (priméité de la secondéité). Elle traduit l'hypothèse d'une « co-construction du monde propre immédiat de l'acteur par les interactions passées (l'engagement), les caractéristiques de l'environnement et de l'acteur » (Theureau, 1997b, p. 7).

L'actualité potentielle est ce qui, compte tenu de l'engagement, est attendu par l'acteur dans la situation dynamique. De fait, de même que dans le cas de l'engagement, les attentes a_i peuvent être plurielles (leur nombre varie en fonction de la structuration hiérarchique de l'engagement). Mais elles sont sélectionnées par l'engagement parmi l'ensemble des attentes construites par l'acteur dans son cours d'expérience passé. Les attentes a_i peuvent être plus ou moins déterminées. La relation entre l'engagement et l'actualité potentielle est une « relation dyadique de pensée », c'est-à-dire que c'est une relation de construction simple : il ne peut pas y avoir de A sans E.

Nous proposons, à titre d'exemples, quelques attentes a_i issues de nos données : marquer d'autres beaux points contre Cédric ; dominer Cédric par un amorti en retour de service ; attendre la suite du match de dépit.

1.2.3. Référentiel

Le référentiel (S) correspond à la catégorie du virtuel possible (priméité de la tiercéité). Il traduit l'hypothèse d'une « co-construction du monde propre dynamique (ouvert) de l'acteur par les précédents et l'expérience de l'acteur » (Theureau, 1997b, p. 7). La relation entre E, A et S est une relation triadique décomposable en deux relations dyadiques de pensée : il ne peut pas y avoir de S sans E et A, et le S constitue une médiation entre E et A.

Le référentiel est constitué de types, de relations entre types et de principes d'interprétation appartenant à la culture de l'acteur qu'il peut mobiliser, compte tenu de son engagement et de son actualité potentielle, à un instant donné. Le référentiel se distingue de la notion de structure cognitive implantée dans le cerveau qui permettrait à l'homme de s'adapter à toutes les situations en traitant l'information, comme le postule la psychologie cognitive. « Les types, relations entre types et principes d'interprétation qui le constituent décrivent des schèmes typiques d'attention, de perception, d'action, de communication, d'interprétation et d'émotion » (Theureau, 2000a, p. 1998).

La notion de type élargit la notion de prototype telle qu'elle est définie par Rosch (1978) puis par Lakoff (1987) sur la catégorisation. Ces travaux ont montré qu'il existait un effet prototypique dans la catégorisation humaine, c'est-à-dire que certains membres (*i.e.* objets, êtres vivants, *etc.*) d'une catégorie étaient considérés comme de meilleurs exemples que d'autres. Les autres exemples sont situés par leur « distance » par rapport au prototype (Rosch, 1978). Selon Rosch (1978), les prototypes contraignent mais ne spécifient pas les processus cognitifs ou la représentation, comme l'ont affirmé certains modèles cognitivistes par la suite. La notion de type proposée par Theureau (1992) conserve les caractéristiques de la notion de prototype de Rosch (1978), mais les élargit de la catégorisation à des phénomènes plus larges, « plus précisément de la façon dont interviennent dans un cours [d'expérience] actuel des éléments de généralité issus des cours [d'expérience] passés de l'acteur » (Theureau, 1992, p. 167). La notion de relation entre types répond également à cette visée d'élargissement (Theureau, 2004). D'une part, elle n'est pas une relation logique intemporelle, mais est une relation de coexistence temporelle. D'autre part, une relation entre types forme un tout qui n'est pas toujours analysable, « qui n'est analysable que pour autant que « type A » et « type B » constituent des types effectivement mis en œuvre séparément » (Theureau, 1992, p. 167). Les principes d'interprétation sont une base utilisée par l'acteur pour construire des inférences permettant de passer « d'une ou de plusieurs prémisses à une autre proposition qui est la conclusion ». Trois types d'inférences peuvent être distingués : abductions, déductions et inductions.

En résumé, notons que « le lien entre le cours [d'expérience] ici et maintenant et l'expérience passée (les éléments de généralité issus des cours [d'expérience] passés) s'effectue essentiellement sur le mode de la typicalité (...). Il pourra s'agir de la mise en

œuvre d'événements-types, d'actions-types, de communications-types, ou de relations entre événements-types, actions-types et communications-types » (Theureau & Jeffroy, 1994, p. 86). Pour une unité de cours d'expérience particulière, un acteur ne mobilise pas tout son référentiel. Nous nommerons « savoir pratique » si la partie du référentiel sollicitée par l'acteur.

Nous proposons, à titre d'exemples, quelques savoirs pratiques si issus de nos données : plaisir de jouer un match intéressant ; volant d'attaque facile ; faible importance accordée à une première faute.

1.2.4. Représentamen

Le représentamen (R) correspond à la catégorie de l'actuel (secondéité de la secondéité). Il traduit l'hypothèse de « la cognition comme réaction à des perturbations, modelée par les précédents » (Theureau, 1997b, p. 7).

Le représentamen est l'expérience du choc de la réalité, de ce qui fait effectivement signe pour l'acteur. Il peut être un jugement proprioceptif (« je fais ceci »), perceptif (« je perçois ceci ») ou mnémonique (« je me rappelle ceci »), manifestant ainsi un type. Le représentamen focalise la triade « engagement - actualité potentielle - référentiel » en un Objet O (défini comme l'ensemble des possibles ouverts pour l'acteur dans la situation ici et maintenant), dans la mesure où le choc opéré sélectionne une partie des possibles ouverts par l'ensemble du cours d'expérience passé. La relation entre R et E-A-S est une relation dyadique réelle, c'est-à-dire une relation rétroactive : R transforme l'ensemble des possibles pour l'acteur E, A, S en OR , AR , SR (Ria, 2001 ; Theureau, 2000c). Le représentamen est rapproché par Theureau (1997a) du concept d'« affordance » (Gibson, 1979), traduisant une perception directe de l'information dans l'environnement sans passer obligatoirement par une représentation cognitive. Cependant, la notion de représentamen réfute l'idée gibsonienne selon laquelle la perception est une offre potentielle et actuelle de l'environnement. Dans la théorie du cours d'expérience, la perception ne peut être qu'une offre potentielle actualisée par l'expérience globale de l'acteur dans la situation.

Nous proposons, à titre d'exemples, quelques représentations issues de nos données : la faute de Cédric au regard de l'interprétation de la notion de « grossière erreur » ; Claude smashé sans forcer ; moqueries de Bruno.

1.2.5. Unité élémentaire

L'unité élémentaire (U) correspond à la catégorie du virtuel actuel (secondarité de la tiercéité). Elle est l'expérience de la construction d'une actualité. Elle traduit l'hypothèse d'une action incarnée qui ne se réduit pas à des actions et à une cognition dirigée vers la tâche, mais qui comprend également des interprétations et des inférences de toutes sortes, ainsi que des états d'âme et des émotions. Selon Theureau et Jeffroy (1994), les unités élémentaires peuvent être indifféremment des actions, des communications, des interprétations, des focalisations ou des sentiments.

L'unité élémentaire est la fraction de l'activité préreflexive de l'acteur qui correspond au rang le plus bas. Elle manifeste une relation entre types ou un principe d'interprétation. La relation entre U, R et $O_R-A_R-S_R$ et une relation triadique décomposable en deux relations dyadiques réelles : U dépend de R et l'absorbe, et U dépend de $O_R-A_R-S_R$ et les transforme en O_R' , A_R' et S_R' .

Nous proposons, à titre d'exemples, quelques unités élémentaires issues de nos données : pour le faire taire, répond à Bruno qu'il va descendre dans le groupe inférieur ; essaie de reproduire l'amorti dès le début de l'échange ; voyant que Cédric manque le volant, se dit qu'elle a eu de la chance.

1.2.6. Interprétant

L'interprétant (I) correspond à la catégorie du virtuel pur (tiercéité de la tiercéité). Il traduit l'hypothèse de « la constante transformation à divers degrés de l'expérience de l'acteur, donc de l'impossibilité d'une théorie de la cognition qui ne soit pas en même temps une théorie de l'apprentissage - développement, et plus précisément de la

transformation constante du couplage structurel entre l'acteur et son monde » (Theureau, 1997b, p. 7).

L'interprétant est la construction de types et de relations entre types à travers la production de l'unité élémentaire. Il achève la transformation de $OR'-AR'-SR'$ en $OR''-AR''-SR''$. La relation entre I, U et $OR'-AR'-SR'$ est une relation triadique réelle, c'est-à-dire non décomposable. L'interprétant peut aller du simple renforcement (ou affaiblissement) de la familiarité d'un type usuel à la construction de types ou de relations entre types par la mise en œuvre d'un principe d'interprétation (Sève, 2000 ; Theureau, 2000c).

Nous proposons, à titre d'exemples, quelques interprétants issus de nos données : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est plaisant de gagner le point grâce à une faute de l'adversaire, alors que l'on est dominé » ; augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est frustrant de perdre plusieurs points d'affilée » ; construction du type : « je parviens à perturber Séverin en le provoquant sur du jeu rapide ».

Le principe de l'analyse de la construction locale du cours d'expérience est double. D'une part, il repose sur l'identification de régularités dans la relation entre les éléments du signe hexadique dans un ou plusieurs cours d'expérience, d'un ou de plusieurs acteurs. D'autre part, il étudie la dynamique d'engendrement des signes hexadiques dans le (les) cours d'expérience considéré(s), c'est-à-dire la dynamique du couplage structurel de l'acteur dans sa dimension dynamique et historique dans la situation. L'analyse de la construction locale est une étape de l'analyse du cours d'expérience, mais elle n'en est pas une entité isolée. Elle trouve son utilité dans son articulation avec la construction globale du cours d'expérience.

1.3. La transformation du cours d'expérience global à l'instant t

Le cours d'expérience global de l'élève à l'instant t renvoie à « l'insertion de son unité de cours d'expérience présente dans un ensemble de relations avec les unités de cours d'expérience passées telles qu'il les perçoit à cet instant t » (Theureau, sous presse). Il correspond à une interprétation par Theureau (2004, sous presse) de la notion de

distentio de Saint Augustin (1961). Cette notion indique qu'à chaque instant, le présent ponctuel est intégré à une perspective passée et à venir.

Dans la théorie du cours d'expérience, le *distentio* est caractérisé au niveau de la structure d'attente du signe hexadique, c'est-à-dire son « déjà là » constitué par ses ouverts (ou engagement dans la situation), ses attentes (ou actualité potentielle) et ses savoirs pratiques (ou référentiel) qu'il mobilise à un instant donné.

A chaque instant, l'engagement dans la situation est structuré par un ou plusieurs ouverts o_I . Ces ouverts o_I peuvent être multiples et ne se limitent pas à l'ouvert o_I sélectionné par le représentamen. Par ailleurs, chaque ouvert o_I est circonscrit par une attente a_I et un savoir pratique s_I .

La transformation du cours d'expérience global à un instant donné se situe au niveau de l'évolution de certains ouverts o_I et/ou de leurs attentes a_I ou de leurs savoirs pratiques s_I correspondants. Cette évolution se produit par le biais du représentamen (R) qui sélectionne et transforme un ouvert o_I déjà introduit précédemment en un ouvert o_R . Nous obtenons donc la notation $o_R / o_I / E$ ainsi que la sélection correspondante de $a_R / a_I / A$ et de $s_R / s_I / S$, ou « / » signifie « sur fond de ».

Si l'ouvert o_R (ainsi que l'attente a_R et le savoir pratique s_R liés à cet ouvert o_R) s'éteint une fois que la réalisation de l'unité élémentaire (U) est achevée, alors il n'y a pas de transformation du cours d'expérience global à l'instant t .

En revanche, lorsque l'ouvert o_R ne s'éteint pas une fois que la réalisation de l'unité élémentaire (U) est achevée, il y a alors une répartition de cet ouvert sur un rang supplémentaire sous la forme $o_I / o_J / (...)$. Ainsi, à un instant donné, un ouvert o_I peut être constitué sur fond d'un ou plusieurs ouverts non encore refermés ($o_J, o_K, o_L, etc.$).

Par ailleurs, que l'ouvert o_R soit ou ne soit pas éteint, l'évolution de l'ouvert o_I peut également s'effectuer au niveau d'une attente a_R non éteinte et/ou d'un savoir pratique s_R non éteint. Dans ce cas, l'attente a_I et/ou le savoir pratique s_I se répartissent sur un rang supplémentaire sous la forme $a_I / a_J / A$ ou $s_I / s_J / S$, respectivement.

Ainsi, nous pouvons identifier une transformation du cours d'expérience global à l'instant t au niveau de l'évolution d'un ouvert o_I selon trois modalités distinctes, qui peuvent être présentes ensemble ou isolément :

- Un ouvert o_R ne s'éteint pas une fois que la réalisation de l'unité élémentaire (U) est achevée : La transformation de E sous la forme $o_R / o_I / E$ aboutit à une répartition de l'ouvert o_I sur un rang supplémentaire sous la forme $o_I / o_J / (...)$;

- Une attente a_R liée à cet ouvert o_I ne s'éteint pas une fois que la réalisation de l'unité élémentaire (U) est achevée : La transformation de A sous la forme $a_R / a_I / A$ aboutit à une répartition de l'attente a_I sur un rang supplémentaire sous la forme $a_I / a_J / (...)$;

- Un savoir pratique s_R lié à cet ouvert o_I ne s'éteint pas une fois que la réalisation de l'unité élémentaire (U) est achevée : La transformation de S sous la forme $s_R / s_I / S$ aboutit à une répartition du savoir pratique s_I sur un rang supplémentaire sous la forme $s_I / s_J / (...)$.

L'exemple suivant est issu d'un cours d'expérience de Christelle lors de la troisième leçon du cycle. Elle s'apprête à faire un match contre Cédric. Afin de simplifier la compréhension, nous n'illustrons la transformation du cours d'expérience global qu'au travers d'un ouvert o_I et des ouverts $o_J, o_K, o_L, etc.$ qui lui sont liés :

- à t_0 : alors qu'ils n'ont pas pu jouer l'un contre l'autre la semaine précédente, Cédric propose à Christelle de faire un match. Christelle, qui a été surprise de gagner tous ses matchs lors de la première leçon, a observé que Cédric était probablement meilleur qu'elle et se dit que le match va être difficile. A cet instant t_0 , le représentamen « match contre Cédric » structure E sous une forme o_R / o_I : « être sensible au bon niveau de jeu de Cédric / être sensible à la qualité du jeu de Cédric » ;

- à t_1 : Christelle mène au score et est très contente de la manière dont le match se déroule. Dominée sur un échange, elle bénéficie d'une faute de Cédric alors que le point lui semblait acquis. A cet instant t_1 , le représentamen « Cédric manque sa frappe » structure E sous une forme $o_R / o_I / o_J$: « être sensible à une faute de Cédric / être sensible au bon niveau de jeu de Cédric / être sensible à la qualité du jeu de Cédric » ;

- à t_2 : Cédric commet à nouveau une faute assez grossière, ce qui permet à Christelle d'augmenter encore davantage son écart au score (14-6). Elle estime à présent que cet écart est dû pour une bonne part à la contre-performance de Cédric dans ce match. A cet instant t_2 , le représentamen « une nouvelle faute commise par Cédric » structure E sous une forme $o_R / o_I / o_J / o_K$: « être sensible à l'accumulation des fautes

de Cédric / être sensible à une faute de Cédric / être sensible au bon niveau de jeu de Cédric / être sensible à la qualité du jeu de Cédric ».

2. Les recherches empiriques sur l'activité de l'élève dans la classe

Récemment, plusieurs études issues du programme de recherche du cours d'action ont porté sur des questions d'enseignement scolaire. Nombre de ces recherches ont ainsi permis de produire des connaissances originales sur le cours d'action des élèves en classe. Ces recherches se réfèrent à une « épistémologie pratique » (Durand & Arzel, 2002) conforme au modèle de l'autonomie de Varela (1989b).

Ce chapitre examine les apports et les limites de ces études pour notre recherche.

Trois sections composent ce chapitre :

- La première section porte sur les recherches qui ont analysé l'activité de l'enseignant. Elle montre que ces recherches ont pu pointer des éléments intéressants concernant l'activité des élèves ;
- La seconde section s'intéresse à l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves ;
- La troisième section examine les recherches qui se sont focalisées sur l'activité de l'élève dans la classe, dans le contexte spécifique de l'EPS.

2.1. Les recherches sur l'activité de l'enseignant

Dans le cadre du programme de recherche du cours d'action¹, la majorité des recherches menées dans le contexte de l'EPS s'est intéressée au cours d'action des enseignants en contexte de classe. Ces recherches ont étudié le cours d'expérience de l'enseignant autour de questions clés, telles que le nombre d'élèves (Pérez, 1999), l'importance de l'espace (Gal-Petitfaux, 2000 ; Gal-Petitfaux, Ria, Sève, & Durand, 1998 ; Gal-Petitfaux, & Cizeron, 2000), la genèse et la régulation des conflits (Flavier, 2001, 2003 ; Flavier, Bertone, Méard, & Durand, 2002), les émotions des enseignants débutants (Ria, 2001 ; Ria, Sève, Durand, & Bertone, 2004), les transactions entre l'enseignant stagiaire et le conseiller pédagogique (Chaliès, 2002 ; Chaliès, Ria, Bertone, Trohel, & Durand, 2004 ; Trohel, 2005 ; Trohel, Chaliès, & Saury, 2004), le rôle des objets (Adé, Sève, Serres, & Ria, 2005) ou le développement professionnel lors des premières expériences d'enseignement (Bertone, 2001 ; Bertone, Méard, Euzet, Durand, & Gal-Petitfaux, 2002 ; Serres, Ria, & Adé, 2004).

Pour l'essentiel, les situations de classe ont été analysées en se focalisant sur le cours d'action de l'enseignant, pour lequel les élèves sont des contraintes et des effets extrinsèques de la situation. La majorité de ces études a généralement repris l'un des axes de recherche dominants des études en écologie de la classe, en étudiant le cours d'action d'un enseignant d'EPS face aux contradictions entre mettre les élèves au travail et gérer la classe.

Au niveau des résultats de ces recherches, bien qu'elles se soient généralement centrées sur le cours d'action d'enseignants, elles ont toutefois permis de dégager des réflexions intéressantes sur le cours d'action de l'élève :

¹ Certains des travaux présentés dans cette section ne s'inscrivent pas dans le cadre du programme de recherche du cours d'action : Bertone, 2001 ; Bertone, Méard, Euzet, Durand, & Gal-Petitfaux, 2002 ; Gal-Petitfaux, 2000 ; Gal-Petitfaux, Ria, Sève, Durand, & 1998 ; Gal-Petitfaux, & Cizeron, 2000. Tout en apportant cette précision, nous les incluons cependant dans cette section au regard des collaborations menées par les premiers auteurs dans les autres publications présentées (s'inscrivant dans le programme de recherche du cours d'action) et des nombreux liens théoriques et méthodologiques entretenus par ces recherches.

- L'activité de l'élève est conditionnée pour partie par des contraintes extrinsèques sur la situation, apportées par l'enseignant : modes de groupement des élèves, découpage de la leçon, consignes de la tâche, *etc.* Ces contraintes ont une certaine stabilité dans le temps et dans l'espace (*e.g.* dans l'organisation d'une leçon au cours d'un cycle). En outre, elles ne sont pas égales en terme d'efficacité pour aider l'élève à apprendre. Par exemple, Gal-Petitfaux (2000 ; Gal-Petitfaux *et al.*, 1998) a étudié le type d'aide apporté aux élèves par le dispositif de la file indienne utilisé par les enseignants en natation. Ce dispositif est une adaptation des enseignants dans l'espace imposé du bassin et de son organisation en lignes d'eau. Les résultats ont montré trois modes d'organisation typiques dans la supervision de l'action des élèves : une supervision en bout de ligne d'eau pour relancer un élève à l'arrêt et préserver la dynamique de la file indienne ; une supervision au milieu de la plage marquée par des injonctions, pour entretenir une fonction phatique, corriger un maximum d'élèves, et être vu par eux ; une supervision immobile avec un élève à l'arrêt (communications riches) ou en déplacement avec un élève en mouvement (communications hachées) pour apporter des explications approfondies afin de modifier le comportement d'un élève en prise avec un problème majeur (Gal-Petitfaux, 2000 ; Gal-Petitfaux & Durand, 2001) ;

- L'activité de l'élève est également encadrée par les consignes et les rétroactions de l'enseignant. Durand (1998) note que les interventions cycliques et répétitives (individuelles, en groupe, ou avec la classe entière) des enseignants peuvent s'expliquer en raison des limites des capacités d'auto-apprentissage, de persévérance, de coopération, *etc.*, des élèves. On peut faire l'hypothèse que l'élève fait preuve d'une activité adaptative par rapport à la typicalité des interventions de son enseignant et qu'il acquiert des habitudes (*e.g.* se contenter d'écouter l'essentiel des consignes, faire l'économie de certaines rétroactions jugées d'emblée superflues). D'autre part, les relations des élèves entre eux et avec l'enseignant s'inscrivent dans une histoire partagée de la classe, qu'elles contribuent ou non au maintien de la stabilité d'une configuration de classe. Par exemple, Flavier (2003) a estimé que les conflits participent pleinement à la vie de la classe et permettent de redéfinir les relations entre l'enseignant et les élèves, au moyen d'une (re)négociation des règles en vigueur et des sanctions encourues ;

- L'activité de l'enseignant et celle de l'élève évoluent selon des dynamiques autonomes. Durand (1998) a montré que le contenu des interventions de l'enseignant

évolue dans le temps en relation avec les opportunités de rétroactions offertes par les élèves. Proches des consignes initiales dans un premier temps, ses interventions s'en écartent progressivement. Il en va de même pour l'élève, dont la persistance et le détachement aux consignes initiales sont liés à la dynamique du couplage entre son activité, l'articulation de l'activité des différents élèves, les possibilités offertes par la situation pour maintenir ou trouver de l'intérêt, *etc.* ;

- Néanmoins, l'activité de l'élève s'articule dans une certaine mesure avec celle de l'enseignant. Par exemple, Ria (2001 ; Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001) a montré que lorsque les enseignants d'EPS débutants rencontrent un dilemme¹, ils privilégient l'un des deux ouverts conflictuels pour le résoudre (*e.g.* réparer le matériel pédagogique et ne pas perdre de temps dans le plan de la leçon). Ria, Sève *et al.* (2004) ont noté que cette focalisation est possible parce que les élèves « oubliés » momentanément font en sorte de rester dans l'ombre de l'enseignant pendant cette période, sans s'agiter.

Les deux sous-sections suivantes présentent des recherches qui ont étudié conjointement l'activité de l'enseignant et de l'élève, ainsi que des recherches sur le cours d'action de l'élève.

2.2. Les recherches sur l'articulation de l'activité de l'enseignant et de l'élève

Les recherches que nous présentons dans cette sous-section ont cherché à analyser l'enseignement comme une articulation des activités de l'enseignant et de l'élève dans la classe. Cependant, la construction du cours d'action de l'élève n'a pas été effectuée.

Dans le cadre du mémoire de Maîtrise, nous avons mené une étude de cas en volley-ball avec sept élèves volontaires âgés de 16 à 17 ans, afin d'étudier leurs ouverts,

¹ En référence au cadre théorique du cours d'action, le dilemme a été défini par « l'expression par l'acteur d'attentes contradictoires potentiellement réalisables, mais non réalisables simultanément » (Ria *et al.*, 2001, p. 49).

pendant le déroulement d'un match à thème¹, et les ouverts de leur enseignant, expérimenté, avant et après la leçon (Guillou, 2000 ; Guillou & Durny, 2002a). La tâche consistait, dans une opposition à deux contre deux, à jouer en « renvoi direct » ou en « coopération »². Dans cette première leçon du cycle, l'enseignant voulait ainsi amener ses élèves à prendre conscience de leur niveau et du décalage avec les représentations qu'ils pouvaient avoir du volley-ball. L'entretien d'autoconfrontation avec les élèves consistait en un entretien collectif³, ce qui a considérablement limité la construction de signes sur des périodes longues et continues⁴. Les résultats ont montré que les ouverts des élèves et de l'enseignant étaient divergents. L'enseignant était préoccupé par la pertinence de la tâche au regard de sa représentation des réponses des élèves et de la logique interne du volley-ball (e.g. dans le pré-entretien « *le niveau va être faible* », dans le post-entretien « *toutes les équipes faibles (...) ont choisi le retour direct* »). En revanche, les élèves étaient préoccupés par la dynamique de réussite ou d'échec dans la situation, l'homogénéité/hétérogénéité dans le duo, ainsi que par les réponses du partenaire et des adversaires. Lorsqu'ils devaient coopérer, les plus faibles ont systématiquement perdu en subissant la contrainte de la règle imposée pendant la durée du jeu. Par ces décalages d'ouverts, cette étude a montré que l'élève n'agissait pas sur le registre d'une conceptualisation des « savoirs d'action » (Barbier, 1996) et que l'étude de ses ouverts pouvait apporter une aide pour l'intervention et pour la planification de l'enseignement.

¹ Ce type de tâche, couramment employé en EPS, consiste à jouer un match en ajoutant une règle et en la pondérant au niveau du score (e.g. trois points sont accordés si l'adversaire ne touche pas le volant), ou en modifiant sensiblement le règlement (e.g. le serveur, situé sur le côté pair ou impair de son terrain, peut servir sur l'ensemble du terrain adverse).

² A l'issue d'une balle d'engagement, les vainqueurs choisissaient leur option pour le reste du jeu. Le « renvoi direct » consistait à effectuer une seule touche de balle entre deux franchissements de filet. La « coopération » consistait à effectuer obligatoirement deux ou trois touches de balles (non consécutives pour un élève) entre chaque franchissement.

³ Cette contrainte a abouti de la négociation des modalités contractuelles de la recherche avec le chef d'établissement.

⁴ Nous reviendrons sur le point de la construction des modalités relatives aux entretiens avec les élèves dans le troisième chapitre de cette partie.

Dans l'étude de Casalfiore, Bertone et Durand (2003), l'observatoire du cours d'action de l'élève¹ a été limité à l'observation des comportements et des communications dans une séquence entre un enseignant et un (ou plusieurs) élève(s). Ainsi, cette étude a privilégié l'analyse de l'activité de l'enseignant face aux réponses de l'élève. C'est la stabilité et l'évolution de la dynamique de la situation d'enseignement qui ont été plus particulièrement l'objet de l'étude. L'activité de l'élève était donc secondaire.

Cette étude présente quatre vignettes qui montrent la complexité de l'acte d'enseignement, entre prescription et négociation². Deux points abordés concernent plus particulièrement l'activité des élèves :

- L'élève peut s'investir dans une tâche sans que l'enseignant ait énoncé de motifs d'action (*i.e.* cette règle permet de faire ceci). On peut en déduire que les prescriptions anticipées mettent en jeu des motifs implicites (*i.e.* faire ce que ce dit l'enseignant) qui traduisent une absence d'initiative de la part de l'élève sur la base de règles partagées issues de l'expérience antérieure de la classe ;

- Ce motif d'action implicite ne permet pas à l'élève de comprendre son activité. Face à des comportements inadaptés, l'enseignant peut être amené à préciser les motifs d'une règle particulière au cours de la leçon ;

Dans une perspective proche, Veyrunes (2004 ; Veyrunes *et al.*, 2006) a étudié l'articulation des activités d'une enseignante et de ses élèves (âgés de 10 à 12 ans) à l'école primaire dans une situation de résolution de problèmes mathématiques en petits groupes. Dans cette étude, des enregistrements audio et vidéo d'un des groupes ont été effectués, y compris lorsque l'enseignante était située ailleurs dans la salle de classe. Les ouvertures des élèves pendant la leçon ont été précisées par des entretiens d'autoconfrontation, mais ceux-ci ont eu lieu plusieurs mois après le déroulement de la leçon et ont duré approximativement 20 minutes chacun. Ils n'ont pas permis de documenter une grande partie des signes et ceux qui ont pu être documentés ne l'ont souvent été que partiellement (Veyrunes, 2004). Face à ces matériaux lacunaires, le chercheur a eu recours

¹ Ce point est l'objet de la troisième section de ce chapitre. Le trait essentiel que nous soulevons ici est l'intégration (ou non) dans l'observatoire de procédés de documentation a posteriori relatifs au commentable, au racontable et au montrable de leur activité par les élèves eux-mêmes.

² Les vignettes sont extraites d'une étude de cas de Bertone, Méard, Flavier, Euzet et Durand (2002).

a des procédures d'inférences, notamment en s'appuyant sur une validation à partir de l'accord entre plusieurs chercheurs.

Les résultats montrent que l'activité des élèves engagés dans la recherche d'une solution est très différente d'une logique hypothético-déductive et s'apparente davantage à une enquête se traduisant par la mise en relation des éléments entre eux, la sollicitation de l'enseignante en vue d'obtenir et d'utiliser les indices qu'elle leur délivre lors de la validation et de l'invalidation de leurs propositions. Ces indices permettent de réduire la complexité du problème. La question de l'efficacité de l'enseignement peut être reconsidérée à la lumière de cette étude, dans laquelle la situation peut être caractérisée comme peu efficace sur le plan des apprentissages visés, mais où les élèves ont travaillé pendant une heure en cherchant des solutions et en construisant des scénarios.

Ces recherches définissent l'enseignement par l'activité conjointe de l'enseignant et des élèves en tant qu'articulation collective d'activités, où l'autonomie des différents acteurs se définit mutuellement (l'activité des autres acteurs est une condition et une conséquence) (Durand & Arzel, 2002). L'identification de phénomènes typiques de la classe en tant qu'organisation collective permet d'identifier des « configurations de classe » (Durand, 2005 ; Veyrunes, 2004 ; Veyrunes *et al.*, 2006), c'est-à-dire des coordinations dynamiques, constitutives de la culture scolaire, qui intègrent l'enseignant et les élèves, même ceux qui sont éloignés, mais dont l'efficacité n'est pas nécessairement avérée (Durand, 2005). Les perspectives ouvertes par ces recherches prolongent les recherches écologiques sur le travail dans la classe (Doyle, 1983 ; Doyle & Carter, 1984) au sens où elles permettent, par l'étude de l'activité individuelle d'un (ou de plusieurs) élève(s), de porter un regard local sur l'activité des élèves dans un groupe restreint (*i.e.* le contexte dynamique de l'élève) tout en considérant spécifiquement l'activité de l'élève en question.

Cependant, malgré leur intérêt manifeste pour la compréhension de l'enseignement, ces recherches n'ont pas permis une analyse poussée spécifique de l'activité de l'élève. Dans ces trois cas, la prise en compte de l'activité de l'élève se limite à l'observation et l'enregistrement de leur activité (audio et vidéo). Lorsque des entretiens ont été menés avec un ou plusieurs élèves, ils n'ont pas été satisfaisants, selon le point de vue des chercheurs, pour des raisons méthodologiques (Guillou, 2000 ; Guillou & Durny, 2002a ; Veyrunes, 2004 ; Veyrunes *et al.*, 2006). D'autre part, l'observatoire décrit par Casalfiore *et al.* (2003) a privilégié l'activité de l'enseignant et n'a pas utilisé d'entretiens

d'autoconfrontation avec les élèves. Le développement de recherches spécifiquement menées sur le cours d'action de l'élève est exposé dans la sous-section suivante.

2.3. Les recherches sur l'activité de l'élève en EPS

D'autres recherches ont utilisé le cadre théorique et méthodologique du cours d'action pour étudier l'activité de l'élève dans la classe (Guérin, 2004 ; Guérin, Testevuide, & Roncin, 2005 ; Guillou & Durny, 2002, 2005, sous presse ; Rossard, 2004). Ces recherches ont porté sur deux APSA duelles de raquette : le badminton (Guillou & Durny, 2005 ; Rossard, 2004) et le tennis de table (Guérin, 2004 ; Guérin *et al.*, 2005 ; Guillou & Durny, sous presse). Ces recherches portent sur les ouverts de l'élève, ainsi que sur les types (relations entre types et principes d'interprétation) construits dans des situations de badminton ou de tennis de table.

Guérin (2004 ; Guérin *et al.*, 2005) a étudié l'activité de collégiens dans un cycle de tennis de table. Son étude a été menée sur un cycle de six leçons avec trois collégiens d'une classe de quatrième¹. Ces trois élèves avaient une pratique sportive régulière et étaient parmi les meilleurs de la classe². Sa recherche distingue l'étude de l'activité de l'élève dans deux groupes de situations : les situations d'échauffement et d'apprentissage, et les matchs (avec éventuellement des règles aménagées). Cependant, après trois entretiens, l'intérêt s'est focalisé sur les matchs, à la fois parce que le chercheur a considéré que les situations d'échauffement et d'apprentissage étaient suffisamment documentées et pour s'accorder à la demande des élèves. Cette focalisation s'est construite à partir d'une réflexion sur le match en tant que « situation d'étude privilégiée » (Grisson, 1998) de l'activité de l'élève en EPS. Ces situations peuvent être définies par leur

¹ Cependant, les résultats présentés par Guérin (2004) ne concernent qu'un des élèves.

² La classe était formée d'élèves sportifs (chaque élève pratiquait au moins deux APSA de manière hebdomadaire dans le cadre du sport scolaire ou dans une association sportive) choisis parmi une cinquantaine en vue de participer à un projet interdisciplinaire « aventure » finalisé par la participation à un challenge sportif en Ardèche.

participation à la mise en évidence de certaines facettes de l'activité de l'élève, en particulier dans les rapports entre ses cognitions et ses actions. Les résultats montrent que les préoccupations¹ sont différentes dans les deux groupes de situation. Dans les situations d'échauffement et d'apprentissage, deux préoccupations typiques ont été dégagées du cours d'action de l'élève : « coopérer pour appliquer les consignes » et « s'amuser/rigoler avec d'autres élèves ». Dans les matchs, trois préoccupations typiques ont été identifiées : « explorer le jeu adverse », « prendre l'initiative du jeu » et « contrer l'adversaire ».

Cette recherche a apporté de nombreuses considérations relatives à l'observatoire du cours d'action de l'élève, sur lesquelles nous reviendrons. Concernant les résultats, elle confirme que les matchs sont des situations particulières de la leçon et que l'étude du cours d'action/cours d'expérience de l'élève en match peut nous permettre de mieux percevoir certaines potentialités inhérentes à l'activité de l'élève dans la classe.

Lors de notre mémoire de DEA, nous avons étudié le cours d'action de deux dyades de lycéens en tennis de table dans une classe de Première (Guillou, 2001 ; Guillou & Durny, sous presse). Le recueil des matériaux d'observation a porté sur une leçon distincte pour chaque dyade. L'analyse a porté sur l'activité d'une dyade sur des situations d'échauffement et de l'autre dyade au cours de matchs. Les résultats ont montré des préoccupations typiques² communes aux élèves d'une même dyade. Ainsi, deux préoccupations typiques ont été identifiées dans le cours d'action des deux élèves dans les tâches d'échauffement : « travailler ses frappes » et « jouer en prenant du plaisir » ; et deux préoccupations typiques ont également été identifiées dans le cours d'action des deux élèves dans les matchs : « gagner un point » et « relancer la balle ». Mais en revanche, aucune préoccupation typique commune n'a été identifiée entre un élève qui s'échauffait et un élève qui faisait un match. Ces résultats nous ont amenés à nous interroger sur la recherche d'une articulation entre les différentes situations au cours d'une leçon d'EPS du point de vue de l'élève (Guillou & Durny, sous presse).

¹ Plus précisément, il s'agissait de structures significatives nommées séries. Les séries peuvent être définies comme des macro-préoccupations qui sont récurrentes au cours du temps.

² Dans ce cas encore, il s'agit de séries.

Par ailleurs, ces résultats sont assez proches de ceux de Guérin (2004 ; Guérin *et al.*, 2005). Néanmoins, ils divergent en ce qui concerne l'activité de recherche des élèves en match, que nous n'avons pas identifié. Il nous semble, à la suite de ces recherches, qu'une analyse centrée sur les préoccupations typiques de l'élève est quelque peu réductrice et ne permet pas bien de comprendre la dynamique du cours d'expérience de l'élève. C'est en partie sur la base de ce constat que nous avons choisi d'étudier la transformation du cours d'expérience global de l'élève à l'instant *t* (voir pp. 94-97).

Rossard (2004) a étudié la dynamique de l'activité de deux collégiens en badminton en relation avec la structure des tâches prescrites par l'enseignant au cours d'un cycle de dix leçons¹. Deux types de tâches, coopératives et compétitives, ont été distingués, selon les buts qu'elles engendraient (Deutsch, 1949). Les résultats ont permis de déterminer trois catégories de relations typiques, en termes de stabilité/instabilité et congruence/contradiction, entre les faisceaux d'ouverts de l'élève et la structure de la tâche². Dans la première catégorie, le faisceau d'ouverts est stable et congruent avec la structure de la tâche. L'élève maintient son intérêt dans la situation. Dans la seconde catégorie, le faisceau d'ouverts est stable mais actualise un ouvert contradictoire avec la structure de la tâche. Enfin, dans la troisième catégorie, le faisceau d'ouverts est instable. L'élève évolue d'ouverts stables et congruents avec la structure de la tâche vers des ouverts liés à la recherche d'un intérêt dans le jeu et/ou à l'attente de la fin de l'exercice. L'identification des contraintes extrinsèques a montré que la stabilité de la dynamique de l'engagement de l'élève dans les tâches compétitives et coopératives s'est manifestée dans deux cas : lorsque l'élève a perçu les tâches comme évaluatives (contraignant une évolution de l'interaction) ; lorsque les consignes ont permis une activité d'adaptation soutenue de la part de l'élève (permettant une convergence entre une réponse aux attentes de l'enseignant et un dosage de la difficulté de façon à maintenir un intérêt dans le jeu).

Par rapport à nos questions de recherche, l'étude de Rossard (2004) permet de montrer que l'engagement d'un élève n'est pas systématiquement compétitif, c'est-à-dire

¹ Chaque élève participait à un entretien d'autoconfrontation lors d'une leçon sur deux.

² Deux formes typiques ont été identifiées lors des situations coopératives, et trois lors des situations compétitives.

congruent avec l'orientation compétitive de la tâche prescrite. Par ailleurs, les deux contraintes extrinsèques identifiées dans cette étude sont intéressantes. Ainsi, la première contrainte extrinsèque permet de confirmer que les tâches en EPS comptent plus ou moins selon leur importance supposée pour l'évaluation, comme cela a été montré dans des recherches en écologie de la classe (Woods, 1978).

Enfin, il convient de noter que ces recherches ont peu développé l'aspect « aide » pour l'apprentissage ou pour optimiser l'intervention des enseignants, comparativement aux recherches sur le cours d'action des enseignants¹. La recherche de Guérin (2004) est essentiellement compréhensive, et ne formule pas de propositions relatives à la conception d'aides. Rossard (2004) a évoqué l'utilité d'une réflexion pour une problématique sur l'ennui et le plaisir dans les apprentissages scolaires. Dans ce sens, nous avons proposé d'utiliser les ouverts de l'élève en match comme des bases pour la conception des leçons afin de les amener à agir en vue de construire et développer des intentions en relation avec l'affrontement duel (Guillou & Durny, 2005). Par ailleurs et de manière plus précise, nous avons proposé différentes implications de nos résultats pour l'intervention de l'enseignant (Guillou & Durny, sous presse). Ces propositions visaient à renforcer la cohérence entre les préoccupations des élèves dans l'ensemble de la leçon (*i.e.* situations d'échauffement, d'apprentissage, de match, *etc.*). Nous avons proposé de mêler le plus souvent possibles les trois grandes catégories de préoccupations typiques de l'élève dans cette étude : gagner des points (identifié dans les tâches compétitives), prendre du plaisir et travailler ses frappes (identifiés dans les tâches de coopération).

Cette faible conception d'aide de ces travaux peut s'expliquer en partie par la spécificité de l'activité de l'élève en EPS, cognitive mais également motrice et scolairement située (*i.e.* distincte d'un travail par son caractère simulé, le découpage des apprentissages en disciplines spécifiques, *etc.*), d'où une réflexion à mener sur l'utilisation des résultats de ces études dans un but de conception d'aides. Or, à notre connaissance, il n'existe pas

¹ Ces recherches ont généralement formulé des propositions à la fois sur le plan de la réflexivité des pratiques par les acteurs (Schön, 1983) et sur le plan du partage de ces expériences typiques dans le cadre de la formation des enseignants.

actuellement de recherches s'appuyant sur l'activité de l'élève (autonome, holiste et située) pour contribuer à une réflexion sur l'intervention en EPS.

Néanmoins, en relation avec le modèle de l'autonomie de l'action de Varela (1989b), nous pensons que l'identification de régularités dans les recherches sur le cours d'action (*i.e.* l'obtention d'une adéquation descriptive) de l'élève doit permettre au chercheur de contribuer à l'intervention des enseignants d'EPS. Cette contribution peut s'appuyer soit sur le cours d'expérience de l'élève, soit sur les contraintes extrinsèques qui conditionnent son cours d'expérience.

3. Observatoire du cours d'action de l'élève

L'observatoire du cours d'action est la partie de la méthode qui est relative au recueil des matériaux. Il ne dépend pas seulement de l'objet théorique du cours d'action mais dépend également d'une théorie minimale, dont les hypothèses supplémentaires ne seront ni validées, ni falsifiées par les données de la recherche. Pour Theureau (2000a), « la théorie minimale de l'observatoire du cours d'action concerne les conditions matérielles de rappel situé (temps, lieu, éléments matériels de la situation), les conditions culturelles, éthiques et politiques favorables d'observation, d'interlocution et de consensus de l'acteur avec l'observateur-interlocuteur » (Theureau, 2000a, p. 187). D'ailleurs, comme le précise Theureau (2000c), il est plus réaliste de parler de « série d'hypothèses minimales ». Ainsi, nous présentons nos hypothèses minimales pour l'étude du cours d'action de l'élève en précisant toutes les précautions générales et particulières que nous avons prises dans cette recherche lors de l'observation et de l'interlocution avec les élèves.

L'observatoire et la théorie minimale du cours d'action de l'élève sont présentés dans deux sections :

- la première section présente les participants et les démarches et précautions qui ont précédé le recueil des matériaux. En particulier, nous exposons dans cette section les conditions particulières d'instauration d'un contrat de collaboration avec les élèves volontaires, ainsi que les modalités de notre incursion dans la classe ;

- la seconde section présente le recueil des matériaux et les démarches et précautions qui ont accompagné ce recueil.

3.1. Elèves participants à l'étude

3.1.1. Présentation

Cette recherche a consisté en deux phases de recueil de matériaux. Le premier recueil a été effectué dans un lycée professionnel de Rennes (Ille-et-Vilaine, 35). La recherche, qui s'est tenue durant l'année scolaire 2001/2002, a été menée conjointement dans deux classes de Première (STT et STI) dont l'enseignement de l'EPS était dispensé par le même enseignant. Dans chaque classe, l'étude s'est appuyée sur l'activité de deux élèves volontaires. Le second recueil a été effectué dans un lycée d'une ville d'environ 15000 habitants en milieu rural (Ille-et-Vilaine, 35). Il a été mené avec une classe de Première S au cours de l'année scolaire 2002/2003. Dans cette classe également, l'étude s'est appuyée sur l'activité de deux élèves volontaires.

Notons d'emblée qu'aucune comparaison ne sera menée selon la localisation des élèves en milieu rural ou urbain. Ce choix dans notre recherche a été uniquement conjoncturel.

3.1.2. Les conditions contractuelles

La perspective d'envisager une collaboration avec des élèves mineurs dans l'institution scolaire nous a amené à spécifier les conditions contractuelles de notre recherche :

Les conditions de l'étude ont été définies en collaboration avec l'enseignant. Nous lui avons soumis les contraintes relatives à la méthodologie dans et en dehors de sa classe et avons convenu d'une démarche appropriée afin d'obtenir l'autorisation du chef d'établissement, ainsi que celle des parents des élèves volontaires.

Le projet dactylographié a ensuite été soumis au chef d'établissement avec lequel une convention a été signée, récapitulant précisément les conditions matérielles et

éthiques de notre recherche. La rencontre avec le chef d'établissement a été également l'occasion de régler conjointement les modalités relatives à l'utilisation des locaux.

Ensuite, nous avons rencontré les élèves des classes retenues par l'enseignant deux à trois semaines avant le début du cycle de badminton en quête de volontaires¹, auxquels nous avons remis une demande d'autorisation à destination des parents ou du responsable légal, récapitulant les objectifs et les contraintes inhérentes à la méthodologie de la recherche.

3.1.3. L'observatoire et les participants

Notre recherche empirique a porté exclusivement sur des élèves en classe de Première, pour des raisons pratiques. Le choix de cette classe s'est en effet imposé contre un compromis acceptable face à deux arguments. Le premier argument a consisté à privilégier des lycéens à des collégiens. Successivement, lors de nos deux premières études (Guillou, 2000, 2001 ; Guillou & Durny, 2002a, sous presse), nous avons travaillé avec des collégiens, puis avec des lycéens. Sans occulter le fait que nous ayons amélioré les procédures de recueil des matériaux, nous avons toutefois été bien plus satisfait par la qualité de la collaboration en entretien avec les lycéens. Dans l'étude menée en Maîtrise, avec des élèves de Seconde BEP (Guillou, 2000 ; Guillou & Durny, 2002a), une partie des commentaires était de l'ordre de la représentation et de la justification et il nous avait fallu procéder à un tri important dans les matériaux d'entretien recueillis, contrairement à l'étude menée en DEA avec des élèves de Première². Le second argument est que nous avons jugé préférable de travailler avec des élèves de Première qu'avec des élèves de Terminale pour des raisons de disponibilité. Nous avons estimé que l'échéance du baccalauréat était peu compatible avec la contrainte que constituent les entretiens, et que cela aurait pu être plus difficile de trouver des élèves volontaires, malgré leur intérêt.

¹ Cet aspect fait l'objet d'une description détaillée dans la section suivante, relative aux précautions avec les élèves dans la classe.

² Il faut noter également que dans l'étude de Maîtrise, nous n'avions pu négocier la participation des élèves que moyennant un entretien collectif, ce qui a également participé de ce constat. Nous avons dû en conséquence adapter les modalités du traitement des données obtenues.

De plus, le recueil des matériaux a été mené avec deux élèves volontaires simultanément. Ce choix nous a permis de mieux comprendre certaines habitudes de la classe, peu explicites d'emblée, et de les répercuter dans la construction des données de la recherche. Cela nous a également permis, bien que ce n'était pas l'objectif de la recherche, de considérer des éléments partagés dans la culture des élèves.

3.1.4. La rencontre avec les enseignants volontaires

Au début de l'année scolaire¹, nous avons sollicité des enseignants d'EPS, volontaires pour participer à l'étude, qui avaient programmé un cycle de badminton avec une ou deux classes de première. Notre démarche a consisté à exposer l'objectif général de l'étude à l'enseignant, ainsi que les « contraintes » inhérentes à notre présence dans la classe. Sans outrepasser le principe de confidentialité des entretiens avec les élèves, nous sommes engagés à fournir aux enseignants un rapport général des résultats essentiels de la thèse à l'issue de sa rédaction.

Nous avons rencontré le premier enseignant volontaire en nous rendant dans la salle des enseignants d'EPS, au hasard dans des lycées de l'agglomération rennaise à l'heure de la récréation. Cet enseignant avait une trentaine d'années d'expérience d'enseignement de l'EPS et avait en outre importé l'APSA badminton dans son établissement et formé ses collègues au début des années 90. Quant au second enseignant volontaire, il nous a été présenté par le biais d'une de ses collègues que nous connaissions, laquelle nous avait indiqué qu'il avait un cycle de badminton avec l'une de ses classes de Première, et qu'il était « dynamique et compétent ». Cet enseignant avait une quinzaine d'années d'expérience d'enseignement de l'EPS et programmait régulièrement des cycles de badminton.

¹ Aux mois de septembre 2001 et 2002 pour les deux phases de recueil de matériaux respectivement.

3.1.5. La rencontre avec les élèves et le choix des volontaires

Deux à trois semaines avant la première leçon du cycle de badminton, après que l'enseignant ait au préalable introduit notre venue, nous avons présenté aux élèves notre recherche dans sa généralité comme une recherche universitaire menée pour comprendre « ce que les élèves font vraiment en EPS », en menant conjointement des enregistrements audio et vidéo de l'activité des élèves volontaires en plan large (permettant de saisir également l'activité d'autres élèves) ainsi que des entretiens individuels en visionnant les traces recueillies. Nous avons bien insisté sur notre présence en tant que chercheur, garantissant la confidentialité des matériaux, en particulier face à l'enseignant et l'institution scolaire. Nous avons insisté également sur le fait que nous n'avions pas d'intérêt particulier en rapport avec un jugement de leurs compétences en relation avec leur niveau de jeu en badminton, mais que nous nous intéressions à l'activité d'un élève lambda.

Les participants ont été choisis sur la base du volontariat en dehors de toute considération relative au niveau d'expertise supposé en badminton, à la réputation scolaire présumée, *etc.* Bien que les élèves volontaires aient un intérêt certain pour le badminton ou pour l'EPS, les matériaux attestent d'une diversité de profils, qui ont tous en commun d'avoir accepté de participer à l'étude, « intéressés pour réfléchir sur leur pratique en EPS », formule selon laquelle nous avons défini le cadre de leur volontariat. Nous n'avons eu aucune difficulté à trouver des volontaires, puisque plusieurs élèves ont levé la main à la fin de notre exposé quand nous avons demandé si l'étude intéressait quelqu'un. Ainsi, lors du second recueil, une dizaine d'élèves ont voulu être volontaires¹.

Afin de préserver leur anonymat, les élèves volontaires ont été nommés :

- première phase de recueil : Franck et Jean-Pierre (en 1^{ère} STT adaptation), Gilles et Marc (en 1^{ère} STI) ;

¹ Cependant, cette adhésion des élèves nous a été utile également, puisque nous avons sollicité deux élèves pour faire ponctuellement un entretien à propos d'un match joué contre l'un des deux élèves volontaires (cette analyse n'est en revanche pas présentée dans cette recherche).

- seconde phase de recueil : Christelle et Yannick (1^{ère} S).

D'une manière générale, les élèves volontaires trouvaient l'APSA badminton attractive, à l'exception de Marc. Cet élève portait peu d'intérêt à cette activité, en raison notamment de son faible niveau et de la note qu'il pouvait espérer obtenir¹. D'autre part, tous ces élèves avaient un vécu d'au moins un cycle en badminton ainsi qu'un cycle en tennis de table en EPS. En outre, Yannick avait pratiqué le badminton, et trois autres élèves (Franck, Gilles et JP) le tennis, pendant un an dans une association sportive.

Du point de vue de leur niveau de jeu et de leur attitude, des différences sont à noter également. Notons néanmoins qu'à l'exception de Marc, les cinq autres élèves volontaires avaient en commun de se situer parmi les bons élèves (voir parmi les meilleurs) de leur classe. Dans la classe de 1^{ère} STT, Franck et JP ont tous les deux été classés dans le groupe 1 après trois leçons. Cependant, Franck a systématiquement battu JP lorsqu'ils se sont rencontrés. Franck avait une attitude studieuse, se montrant attentif à l'égard de l'enseignant, faisant respecter les consignes lorsqu'il jouait avec un élève dissipé, concentré en match. En revanche, JP manifestait une attitude plus ludique, s'énervant parfois rapidement en situation d'échec en match. Dans cette classe, les élèves avaient en général une moyenne d'âge de 17-18 ans et s'étaient réorientés vers un baccalauréat professionnel après un cursus parfois difficile. Selon l'avis de leur enseignant d'EPS, cette classe était plus mature et plus motivée que les classes typiques de 1^{ère}.

Dans la classe de 1^{ère} STI, Gilles était également parmi les bons élèves en badminton. Lors de la première leçon, il s'est placé sur un terrain avec ses copains, d'un niveau inférieur au sien. De fait, il a gagné facilement ses matchs et n'a pas souvent cherché à comprendre l'intérêt des exercices proposés par l'enseignant. Quant à Marc, il a aussi joué avec ses copains, qui avaient en revanche un niveau bien supérieur au sien. Après la première leçon, ils ont tous deux commencé à jouer avec d'autres élèves qui n'étaient pas leurs camarades les plus proches en terme d'affinités, mais qui avaient un niveau de jeu semblable. Ils avaient pourtant fait un cycle de badminton l'année

¹ Il est toutefois à noter que les élèves de Première et de Seconde, dans l'établissement de la première étude, recevaient une appréciation dans trois APSA pendant les deux premiers trimestres mais n'étaient pas notés. A l'issue de ces trois cycles, ils choisissaient l'une de ces APSA au troisième trimestre, moyennant une refonte des classes, et obtenaient alors une note.

précédente, sachant ainsi approximativement comment se « situer » par rapport aux autres élèves de la classe.

Dans la classe de 1^{ère} S, Yannick et Christelle étaient parmi les meilleurs élèves en badminton. Yannick est tout de suite apparu comme le meilleur élève de la classe, gagnant tous ses matchs sans difficulté. Cependant, lors des leçons 7 et 8, il a perdu contre le même élève (Cédric), ce qu'il l'a amené à rechercher des solutions alternatives pour varier son jeu lors de la fin du cycle. Quant à Christelle, elle était la seule fille à jouer dans les trois premiers groupes de niveau, alternant entre le premier et le deuxième groupe. Cette classe de 1^{ère} S était composée de dix-huit élèves d'un niveau hétérogène. Ainsi, Christelle et Yannick ont joué régulièrement contre les mêmes adversaires.

La plupart de ces élèves n'avaient pas pour objectif de progresser de manière significative en badminton (mis à part Franck). Ils assistaient aux leçons d'EPS avec plaisir, s'attendant à passer un moment agréable. A cet égard, le match était pour eux un moment fort de la leçon, comme l'attestent les extraits d'entretien suivants (Tableaux 3, 4, 5 et 6).

<p>- C : vous ne recherchez rien en particulier là ? - Fr : non ben... si de temps en temps... enfin en fait faire quelques échanges puis faire une accélération pour mettre... ou bien la placer le long des lignes pour faire un amorti pour que l'autre coure un petit peu quoi... puis essayer d'achever le point après pour que... justement pour après, les matchs, pour pas (être fatigué)... - C : là tu penses aux matchs ? - Fr : ouais ben déjà un petit peu quand même... parce que je savais que j'allais jouer contre lui donc... l'user un petit peu (rit), le fatiguer déjà dès le début... c'est méchant mais ça marche bien (rit)...</p>
--

Tableau 3. Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de Franck (Leçon 2, 4^{ème} minute).

<p>- C : tu te sens dans quel état d'esprit là à ce moment là de la séance ? - JP : état d'esprit ? - C : ouais, est-ce que tu attends quelque chose ou... ? - JP : ben on attend de faire des matchs... (...) - C : et qu'est-ce que tu penses de ce que vous êtes en train de faire là ? - JP : ben de toute façon, ce que tout le monde préfère, je crois, c'est les matchs hein... parce qu'on fait à peu près ce qu'on veut en match...</p>
--

Tableau 4. Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de JP (Leçon 2, 27^{ème} minute).

Début de l'entretien :

- C : avant de commencer, est-ce que tu veux faire un commentaire sur la leçon ?

- Gi : ben c'était bien... surtout vers la fin quand on a fait des matchs (contre des élèves) avec qui on avait jamais joué, parce que comme ça on pouvait voir... parce que souvent je restais avec un groupe et puis... ben là j'ai changé...

Tableau 5. Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de Gilles (Leçon 4).

- C : à ce moment là [l'enseignant indique les consignes des matchs à venir], qu'est-ce que tu fais ?

- Ma : ben j'ai envie d'aller boire... mais sinon j'ai envie de jouer tranquillement, j'avais pas envie de faire beaucoup de matchs...

- C : et quand il (l'enseignant) dit que ça va être des matchs là... ?

- Ma : ben déjà je préfère les matchs, je trouve ça plus intéressant, on joue comme on veut, on n'a pas des règles strictes qui nous sont imposées...

Tableau 6. Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de Marc (Leçon 6, 35^{ème} minute).

3.1.6. Les contraintes temporelles pour les entretiens avec les élèves

Afin de contribuer à instaurer un climat favorable avec les élèves volontaires, nous nous sommes adaptés aux contraintes du temps scolaire, lequel est caractérisé en particulier par des emplois du temps chargés laissant peu de disponibilités et par l'absence de créneaux supérieurs à une durée d'une heure. En outre, comme la demande de collaboration provenait du chercheur¹, nous avons estimé qu'il était souhaitable d'opter pour des entretiens d'une heure et de les organiser en fonction. Dans la première phase de recueil, les entretiens ont néanmoins fréquemment duré environ une heure et demie².

¹ Cette modalité est plus particulièrement détaillée dans la section suivante.

² A ce stade de notre recherche, nous pensions construire notre objet d'étude autour de l'activité de l'élève au cours de l'ensemble de la leçon, ce qui justifiait alors des entretiens plus longs.

3.2. Recueil des matériaux

Trois types de matériaux ont été recueillis : des matériaux d'observation de l'activité de l'élève, des matériaux d'entretiens d'autoconfrontation et des matériaux de notes manuscrites du chercheur.

Le recueil de ces matériaux a été accompagné de conditions relatives aux interactions entre le chercheur et l'élève afin de ne pas trop gêner le déroulement habituel de la leçon et de favoriser la collaboration chercheur-élève. Les conditions spécifiques ont été apportés en s'appuyant en particulier sur deux sources. La première est issue des acquis de nos précédentes études empiriques avec des élèves (Guillou, 2000, 2001 ; Guillou & Durny, 2002a, à paraître), à la suite desquelles nous avons pu adopter un regard critique sur la relation avec l'élève et la qualité des matériaux recueillis. Nous revenons en détail dans la suite de ce chapitre sur les adaptations auxquelles nous avons procédé sur la base de nos premières recherches.

La seconde source a été apportée par la recherche de Guérin (Guérin, 2000, 2004 ; Guérin *et al.*, 2004) qui a particulièrement développé la théorie minimale relative à l'étude de l'activité de l'élève dans la classe : construction progressive d'une relation de confiance avec les élèves de la classe (observation participante, *etc.*), précautions inhérentes au recueil des matériaux, *etc.* Cette recherche mentionne rigoureusement la description ethnographique de la relation du chercheur avec les élèves, ainsi que de nombreuses réflexions afin de ne pas biaiser cette relation et d'inscrire leur participation en tant qu'une collaboration chercheur-élève. Cependant, nous nous sommes parfois volontairement détachés de la démarche qu'il décrit, en raison, nous semble-t-il, d'une spécificité liée aux participants (âge et contexte culturel) dans les deux études. La recherche de Guérin (2004) s'est déroulée dans un collège de banlieue parisienne d'une bonne réputation, mais connaissant une augmentation des incivilités et des actes de violence. Pour ces raisons, il lui a semblé particulièrement pertinent de marquer son détachement du corps des enseignants de l'établissement. Pour notre part, la radicalité de ce mouvement ne nous a pas semblé indispensable. Nous avons estimé que le caractère « démocratique » (par opposition à « autoritaire ») des relations entretenues par l'enseignant avec ses élèves, l'absence de problèmes d'ordre, l'âge des élèves (16-17 ans) dans les trois classes de notre

recherche étaient des arguments en faveur d'une distance moindre vis-à-vis de l'enseignant, apprécié des élèves, et d'une facilité accrue dans l'instauration d'une relation de confiance avec les élèves. Nous avons toutefois été très clairs quant à l'idée que les entretiens étaient strictement confidentiels et que les élèves pouvaient parler librement, y compris s'ils voulaient exprimer des motifs de désaccord ou de désintérêt, ce qu'ils ont fait parfois (*e.g.* Marc au début de la première leçon du cycle : « c'est pas un truc dont on se sert en match. J'en vois pas l'intérêt »).

La description du recueil des trois types de matériaux revient en détail sur les adaptations auxquelles nous avons procédé.

3.2.1. Les matériaux d'observation

3.2.1.1. Présentation

Le recueil des matériaux d'observation consiste à enregistrer en continu et simultanément l'activité de chacun des deux élèves volontaires avec une caméra et un micro Haute Fréquence (HF)¹. La caméra est fixée sur un pied et cadre l'élève dans un plan large, de manière à insérer l'enregistrement de son activité dans le contexte local de ses interactions. Le micro HF est composé d'un récepteur relié à la caméra et d'un micro cravate avec un émetteur fixé à la ceinture de l'élève. Ce dispositif a été testé avec succès lors d'une étude antérieure avec des élèves en tennis de table². Les enregistrements étaient de bonne qualité et les élèves nous avaient affirmé ne pas avoir été gênés.

Les caméras étaient installées en fonction de l'organisation des terrains de badminton, de manière à ne pas gêner et ne pas être gêné par un terrain trop proche. Leur disposition dans un espace de moindre densité d'élèves, en accord avec l'enseignant, devait également nous permettre, en jouant avec le zoom, de recueillir un enregistrement

¹ L'utilisation d'un micro HF avec les élèves distingue notre étude de celle de Guérin (pour les raisons énoncées précédemment) qui n'a pu retranscrire les commentaires des élèves que lors de deux leçons.

² Le choix de l'APSA badminton comme cadre de notre recherche a été effectué également au regard de la qualité permise des traces enregistrées.

en plan large de l'activité de l'élève n'importe où dans le gymnase, sans les contraindre à se placer sur un terrain en particulier (Figures 2 et 3).

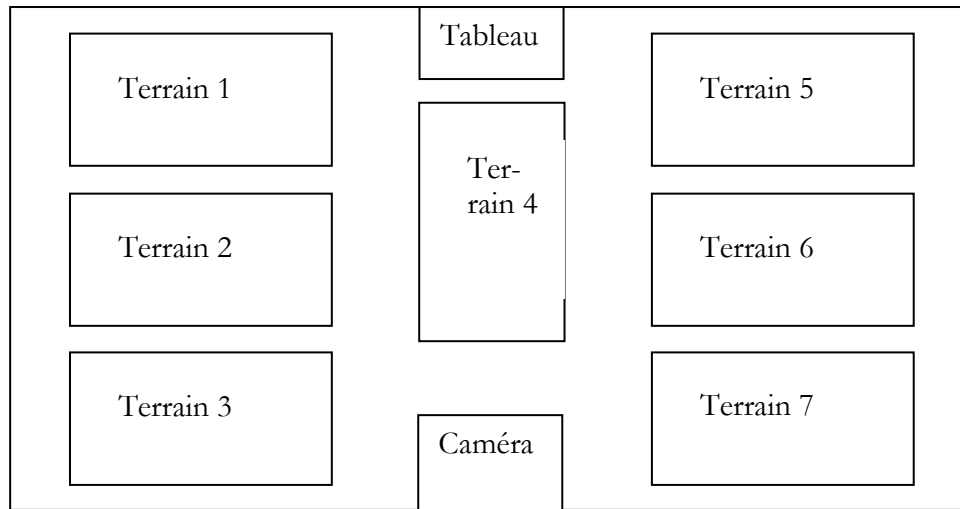


Figure 2 : disposition du matériel lors de la première phase de recueil de matériaux.

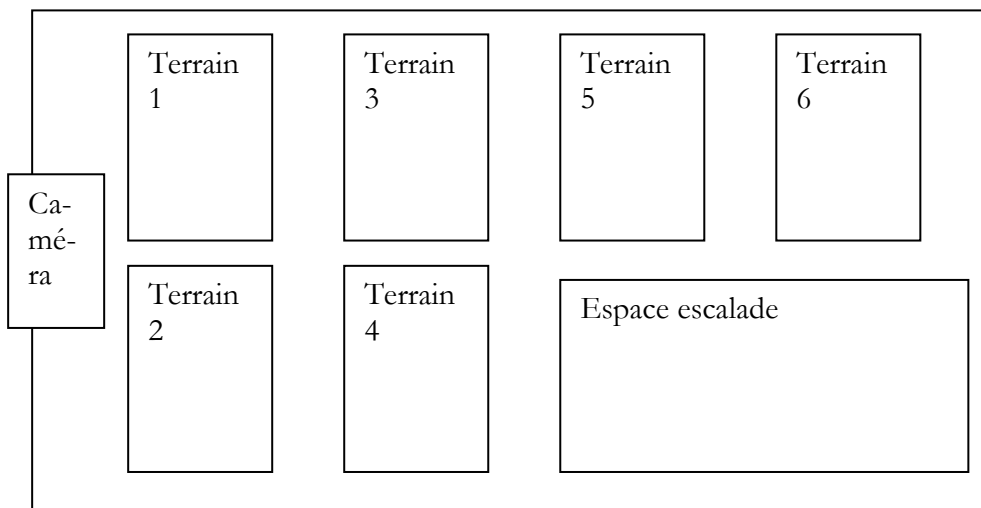


Figure 3 : disposition du matériel lors de la seconde phase de recueil de matériaux.

3.2.1.2. Précautions avec les élèves

Lors de la rencontre initiale avec les élèves avant le début du cycle de badminton, nous leur avons expliqué l'objet général de notre recherche et l'utilité d'établir une collaboration avec des élèves volontaires. Nous avons ensuite expliqué l'utilité des modalités de recueil des matériaux, en insistant à différentes reprises sur l'idée que nous voulions étudier ce que les élèves faisaient habituellement en EPS dans un but de compréhension, sans catégoriser des comportements en « bien » ou « mauvais ». Ces

explications étaient dirigées vers les élèves volontaires, mais aussi vers les autres élèves, afin qu'ils ne se sentent pas jugés lorsque la caméra serait dirigée dans leur direction. Nous avons estimé que le bon contact avec l'enseignant et les élèves, instauré d'emblée et entretenu par la suite, a participé également à la construction favorable du cadre de notre observatoire¹.

Ensuite, lors de notre présence en vue de recueillir les matériaux d'observation, les caméras étaient installées avant l'arrivée des élèves dans le gymnase. Les élèves volontaires venaient nous voir dès leur arrivée afin que nous installions le micro.

3.2.2. Les matériaux d'entretien d'autoconfrontation

3.2.2.1. Présentation

Des matériaux de verbalisation ont été recueillis au cours d'entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 1992, 2000c, 2003b, 2004). Ces entretiens visent une reconstruction par l'acteur de son activité, significative pour lui, a posteriori. Leur usage provient d'une adaptation du modèle théorique de « l'action orientée vers un but » de Von Cranach et Harré (1982). Selon ces auteurs, l'autoconfrontation permet d'appréhender des concepts d'analyse de la cognition consciente. Le « cours d'action » donne à l'autoconfrontation des objectifs très différents en lui assignant l'accès à la pensée

¹ Afin de participer à l'établissement d'une certaine proximité avec les élèves, nous leur avons confié que nous trouvions compréhensible que la caméra et le micro HF provoquent chez eux quelques conduites inhabituelles comme des blagues ou des commentaires à propos du dispositif méthodologique, et que nous n'y portions que peu d'attention, dans la mesure où les élèves volontaires ne s'estimaient pas gênés. De fait, si des blagues ont pu être formulées, elles ont généralement été réciproques et se sont limitées essentiellement à des moments de rassemblements entre deux tâches. Pour notre part, ces blagues (ainsi que les autres qui ne sont pas relatives au matériel) sont un gage d'une attitude décontractée des élèves, proche de leur attitude habituelle. D'autre part, les élèves volontaires n'y ont porté que peu d'attention également lors des entretiens, estimant au contraire que tout était prétexte à se « chambrer » et que les blagues avaient un caractère récurrent entre eux dans de nombreux cours.

« pré-réflexive » de l'acteur (Sartre, 1943 ; Theureau, 2000c), qui correspond à son expérience à chaque instant dans la situation (Theureau, 2003b).

Ainsi, lorsqu'un acteur est invité à décrire, commenter ou montrer son activité ici et maintenant, il la découpe spontanément en unités discrètes, tout en l'insérant dans un flux passé et possible à venir. Les relances du chercheur permettent d'accompagner les descriptions, commentaires et monstrations de l'acteur, moyennant un guide d'entretien limité aux questions suivantes : « qu'est-ce que tu fais ? », « qu'est-ce que tu dis ? », « à quoi tu penses ? », « qu'est-ce que tu regardes ? », « comment tu te sens ? ». Ces questions visent la documentation des actions, des communications, des interprétations, des focalisations et des sentiments (Theureau & Jeffroy, 1994).

Toutefois, comme le note Theureau (1992), le chercheur peut être actif, il « peut contester les dires de l'acteur à partir du comportement effectif de l'acteur et de ce qu'il a pu percevoir » (Theureau, 1992, p. 79).

Ces entretiens ont eu lieu individuellement avec les élèves peu de temps après le déroulement de la leçon¹, afin de faciliter leurs verbalisations. Ils se sont tenus dans une salle calme et isolée réservée à cet effet auprès de l'administration de l'établissement scolaire. Le chercheur et l'élève étaient installés face à un écran de télévision projetant l'enregistrement audio et vidéo de l'activité de l'élève dans la leçon.

Les matériaux ont été enregistrés au moyen d'une caméra VHS sur pied et d'un micro HF, relié à la caméra, disposé entre l'élève et le chercheur, ainsi que d'un magnétophone à cassette audio. La caméra était cadrée sur l'écran de la télévision afin d'obtenir une image nette de l'enregistrement de la leçon, facilitant ainsi la correspondance entre les matériaux d'observation et d'entretien. Lorsque l'élève ou le chercheur ont procédé à des monstrations, leurs mains entraient dans le champ de la caméra, permettant ainsi leur prise en compte.

3.2.2.2. Précautions avec les élèves

¹ Ils avaient lieu en général entre un et trois jours après la leçon en fonction des plages disponibles (peu nombreuses) dans leur emploi du temps : le midi ou sur une ou deux heures d'étude (en fonction du temps requis).

La conduite des entretiens d'autoconfrontation nous a amené à réfléchir d'une part à la collaboration particulière entre un chercheur et un élève, et d'autre part au rôle du chercheur dans cet entretien dans le cas d'un match de badminton.

Notre recherche s'appuie sur la collaboration avec des élèves qui se sont spontanément déclarés volontaires à la suite de notre demande. Nous avons indiqué que le profil recherché était « un élève intéressé pour commenter son activité en EPS », alors que notre perspective consistait à « comprendre ce que les élèves font vraiment, de leur point de vue ». Nous nous étions engagés avec les enseignants à renoncer à travailler dans leur classe si aucun élève ne s'était déclaré volontaire à l'issue de notre présentation et d'éventuelles discussions avec ceux, hésitants, qui auraient préféré discuter individuellement avec nous. Bien que notre travail ne soit pas finalisé par une conception d'aides pour les élèves volontaires en particulier, les conversations informelles que nous avons pu avoir avec eux nous amènent à penser que leur intérêt était d'un ordre différent : se voir (et s'entendre) et voir ses camarades sur les enregistrements, discuter de son activité en EPS à partir d'enregistrements vidéo ou saisir une opportunité de participer à une recherche universitaire. Nous avons en outre expliqué aux élèves, longuement et à plusieurs reprises, l'importance de la précision de leur récit (en adéquation avec ce qui avait été significatif pour eux dans la situation) pour construire leur cours d'action. Enfin, nous leur avons indiqué que nous leur fournirions un retour spécifique de notre recherche sur leur activité en match.

D'autre part, à la suite des premiers entretiens, nous avons modifié certaines modalités de l'interaction chercheur-acteur liées aux particularités des élèves et de la situation de match. Dans l'étude de DEA (Guillou, 2001), nous avons instauré le partage de la télécommande entre le chercheur et l'élève. Cependant, les élèves n'arrêtaient spontanément la vidéo que pour commenter ce qui leur paraissait exceptionnel (pensant aussi peut-être que cela correspondait à notre attente). Lorsque nous les incitions à décrire un échange, ils indiquaient que c'était « normal », ou qu'il n'y avait « rien de spécial ». Face aux lacunes dans les données de cette étude antérieure, nous avons donc choisi, dans le cas de la situation de match, d'arrêter la vidéo après chaque point pour que l'élève puisse commenter, décrire ou montrer son activité. De plus, nous avons également constaté que

le nombre de frappes dans un échange de badminton, parfois de l'ordre d'une vingtaine, nécessitait fréquemment pour l'élève de pouvoir produire plusieurs commentaires, récits ou monstrations. C'est pourquoi notre deuxième aménagement a consisté à repasser les échanges plusieurs fois lorsque nous estimions que l'élève n'avait peut-être pas pu commenter la continuité de son activité dans l'échange. Cette adaptation, fruit du constat dans la première phase de recueil de matériaux, a été systématisée ensuite.

Nous avons également modifié nos relances en direction de l'élève, afin de dépasser lorsque cela était possible certaines propositions qui nous apparaissaient peu précises. Notre interrogation a été de savoir si cette imprécision était due à une verbalisation superficielle de l'élève (*i.e.* qu'il pouvait préciser moyennant une relance appropriée du chercheur) ou à une limite de son activité préreflexive (*i.e.* qu'il ne pouvait pas préciser davantage). En effet, selon Peirce (Chauviré, 1995 ; Peirce, 1978), le signe est vague par définition, c'est-à-dire qu'il peut en principe être indéfiniment précisé. Une des difficultés est de savoir quel degré de précision correspond au niveau préreflexif de l'activité de l'élève dans la situation de classe, c'est-à-dire à une description intrinsèque, sans que l'élève n'adopte une position explicative. Ainsi, nous avons demandé à l'élève de préciser ses commentaires, récits ou monstrations lorsque nous estimions qu'il laissait une phrase en suspens ou qu'il pouvait préciser un commentaire confus. Nous avons cherché à dépasser un niveau descriptif où l'élève se place comme observateur de sa propre activité. D'autre part, nous avons parfois posé des questions directes aux élèves, en nous appuyant sur une connaissance partagée de certains aspects typiques de leur cours d'action, afin de les placer face à ce que nous percevions comme pouvant être une contradiction.

Les Tableaux 7 et 8 présentent deux exemples dans lesquels nous avons demandé à l'élève de préciser ses propos. Dans le premier exemple, nous l'avons amené à préciser l'interprétant du signe :

- Fr : ben là c'est toujours des balles, on fait un peu le rôle attaquant-défenseur... puis j'essayais si possible de le faire attaquer lui pour voir son smash à lui...
- C : il l'a fait un petit peu ou c'est... ?
- Fr : un petit peu mais on voit qu'il se donne [pas à fond] (souponne) c'est comme ça histoire de faire le geste quoi...
- C : ça te frustre ? Tu le vois pas attaquer...
- Fr : ben non parce que je sais que moi j'aurais fait, je fais des petites balles aussi c'est pas...

Tableau 7. Exemple d'intervention du chercheur pour aider l'élève à préciser l'interprétant : extrait de l'entretien d'autoconfrontation de Franck lors de l'échauffement précédant le match contre Claude (perdu 1-11) dans la Leçon 5.

Dans le second cas, nous avons amené l'élève à préciser le savoir pratique issu de son référentiel concernant son action au service.

Score 3-0, Ch fait un service haut :

- Ch (pendant l'extrait) : là je sers pour... alors au début je sers heu... sans forcément gagner le point sur le service...

Score 6-0, Ch fait à nouveau un service haut :

- C : sur ton service, t'as eu un but quand tu l'as fait, ou tu as juste servi comme ça ?
- Ch : non, j'ai juste servi comme ça...
- C : d'accord, alors c'est quoi pour toi un service comme ça ?
- Ch : c'est juste pour servir sans vouloir gagner le point sur le service...
- C : tu le fais comment alors ce service là ?
- Ch : comment ça ?
- C : c'est quoi ton but ? C'est de l'envoyer où ? Comment ?
- Ch : ben, c'est de l'envoyer juste où il faut pour pas perdre de point bêtement et... en fait pour moi c'est un service... quand je fais un service comme ça, c'est juste pour engager... l'action en fait...
- C : et tu l'envoies où ? Il a quelle trajectoire ce service... en général ?
- Ch : ben dans la zone...
- C : dans la zone autorisée ?
- Ch : ouais, dans la zone autorisée... et...
- C : et il n'y a pas de trajectoire particulière ?
- Ch : non... des fois, si, il y avait un moment où je me suis dit « ben je vais essayer de le mettre »...
- C : ben tu me montreras à ce moment là...

Tableau 8. Exemple d'intervention du chercheur pour aider l'élève à préciser son ouvert : extrait de l'entretien d'autoconfrontation de Christelle lors du match contre Bruno (gagné 15-12) dans la Leçon 1.

3.2.2.3. Choix des matchs pour la recherche

Les élèves faisaient généralement entre trois et cinq matchs au cours d'une leçon. Nous avons choisi de travailler avec les élèves volontaires sur les matchs qui se sont

avérés a posteriori les plus disputés du point de vue du chercheur, tout en tenant compte de l'intérêt de l'élève.

Ce choix s'explique en relation avec les programmes scolaires qui soulignent que l'élève doit jouer contre des élèves « de niveau proche » (MEN, 2001a, p. 4). Nous avons estimé qu'en ayant recours à un choix a posteriori, nous pourrions d'autant mieux analyser les matchs les plus équilibrés, et ainsi mieux mettre en évidence les caractéristiques de l'activité de l'élève au cours de ces matchs. Ce choix s'est effectué en se basant sur trois éléments :

- le score final : le plus serré possible ;
- l'investissement de l'élève : au regard des manifestations de concentration et de réussite dans les actions et les communications de l'élève ;
- le niveau de jeu de l'adversaire : perçu comme supérieur ou inférieur à celui de l'élève lui-même. Ce troisième élément est une référence explicite aux programmes scolaires.

Cependant, nous avons tenu compte également du choix de l'élève en entretien, lorsque celui-ci a émis le souhait d'analyser un autre match qui l'avait particulièrement intéressé, plutôt que celui (ou l'un de ceux) que nous avons retenu(s).

En raison de la durée des entretiens (voir p. 117), lorsque la durée des matchs était de trois à cinq minutes, l'entretien a porté sur l'étude de deux matchs en moyenne. En revanche, lorsque les matchs duraient dix minutes ou davantage, l'entretien a été limité à l'étude d'un seul match.

3.2.3. Les matériaux issus des notes manuscrites du chercheur

Ce troisième type de matériaux consiste à renseigner le cours d'action de l'élève à partir d'informations complémentaires peu présentes ou absentes des matériaux d'observation et d'entretien. En particulier, il documente certaines contraintes extrinsèques liées à la culture, à la situation ou à l'état de l'élève.

Nous avons noté systématiquement la date et l'horaire de la leçon, les consignes des tâches prescrites par l'enseignant, leur durée, le contenu des commentaires de

l'enseignant lorsqu'il a rassemblé les élèves, ainsi que les adversaires des élèves volontaires au cours des matchs.

Plus rarement, nous avons noté des événements marquants dans l'emploi du temps de l'élève (*e.g.* un devoir, le conseil de classe ou la participation d'un élève volontaire à l'association sportive juste avant la leçon) ou le contenu de conversations informelles avec l'enseignant ou l'un des élèves volontaires.

3.2.4. Synthèse et remarques sur les évolutions apportées au recueil des matériaux entre les deux phases de recueil

Plusieurs différences sont à noter dans le recueil des matériaux de ces deux phases de recueil.

Tout d'abord, l'objet d'étude a évolué à la suite de la première phase de recueil. Nous voulions analyser l'activité de l'élève sur l'ensemble de la leçon. De fait, les premiers entretiens ont porté sur des situations de matchs, ainsi que sur d'autres situations. Cependant, nous avons rencontré des difficultés à faire se coïncider nos questions de recherche initiales avec l'analyse du cours d'action de l'élève tout au long de la leçon. C'est pourquoi nous avons ensuite cherché à restreindre notre étude à l'analyse d'une partie de la leçon.

Par ailleurs, nous avons considéré en retranscrivant les entretiens d'autoconfrontation que les données qui concernaient les actions pouvaient être améliorées systématiquement en passant davantage de temps sur chaque échange, notamment pour permettre à l'élève de commenter, raconter ou montrer plus abondamment chaque action s'il le jugeait nécessaire¹.

Enfin, en raison notamment de la courte durée des matchs, nous avons étudié plusieurs cours d'action avec chaque élève afin d'améliorer la finesse dans le traitement des matériaux. Ainsi, alors que nous étudions l'activité de l'élève une leçon sur deux lors

¹ Cet aspect a été développé précédemment lors de la présentation des précautions avec les élèves au cours des entretiens d'autoconfrontation.

de la première étude, nous avons choisi de l'étudier à chaque leçon dans la seconde étude afin de bénéficier de davantage de matériaux.

Le Tableau 9 présente un récapitulatif des matériaux recueillis.

Prénom de l'élève	Classe	Date de la leçon	Leçon dans le cycle	Délai entre la leçon et l'entretien
Marc	1a	12/11/2001	1/7	1 jour
Gregory	1a	12/11/2001	1/7	4 jours
Franck	1b	20/11/2001	2/7	3 jours
Jean-Pierre	1b	20/11/2001	2/7	6 jours
Marc	1a	26/11/2001	3/7	1 jour
Gregory	1a	26/11/2001	3/7	1 jour
Franck	1b	04/12/2001	4/7	3 jours
Jean-Pierre	1b	04/12/2001	4/7	6 jours
Franck	1b	11/12/2001	5/7	3 jours
Jean-Pierre	1b	11/12/2001	5/7	3 jours
Marc	1b	17/12/2001	6/7	1 jour
Gregory	1b	17/12/2001	6/7	1 jour
Christelle	2	03/02/2003	1/9	3 jours
Christelle	2	17/02/2003	3/9	3 jours
Yannick	2	17/02/2003	3/9	3 jours
Christelle	2	11/03/2003	4/9	3 jours
Yannick	2	11/03/2003	4/9	3 jours
Christelle	2	18/03/2003	5/9	3 jours
Yannick	2	18/03/2003	5/9	3 jours
Christelle	2	25/03/2003	6/9	3 jours
Yannick	2	25/03/2003	6/9	3 jours
Christelle	2	01/04/2003	7/9	3 jours
Yannick	2	01/04/2003	7/9	3 jours
Christelle	2	08/04/2003	8/9	3 jours
Yannick	2	08/04/2003	8/9	3 jours
Christelle	2	17/04/2003	9/9	3 jours
Yannick	2	17/04/2003	9/9	3 jours

Tableau 9. Description du recueil des matériaux d'observation et d'autoconfrontation (les classes 1a et 1b correspondent à la première phase de recueil de matériaux et la classe 2 correspond à la seconde phase).

4. Principes de construction et d'analyse des données

La construction et l'analyse des données a consisté en cinq étapes (Theureau, 1992, 2004). Ces étapes constituent les cinq premières sections de ce chapitre :

- La construction de protocoles à deux volets : cette étape consiste à construire un protocole permettant de confronter les matériaux d'observation au cours du temps et les matériaux d'entretien d'autoconfrontation ;

- La construction des récits réduits : cette étape consiste à découper le cours d'expérience des élèves en unités élémentaires ;

- La construction du cours d'expérience local (Theureau, 2000a, sous presse) : cette étape consiste à identifier les éléments du signe hexadique ;

- La transformation du cours d'expérience global à l'instant t (Theureau, sous presse) : cette étape consiste à identifier pour chaque cours d'expérience les évolutions des ouverts o_i , ou des attentes a_i ou des savoirs pratiques s_i qui circonscrivent ces ouverts o_i .

- L'identification des contraintes extrinsèques (Theureau, sous presse ; Theureau & Jeffroy, 1994) : cette étape consiste à identifier ce qui pour l'acteur et/ou pour l'observateur constitue des contraintes au niveau du cours d'expérience de l'élève à un instant donné.

Par ailleurs, une sixième section décrit les précautions adoptées afin de s'assurer de la validité des données.

4.1. Les protocoles à deux volets

Les protocoles à deux volets consistent à mettre face à face dans un tableau la description de l'activité de l'élève au cours du temps dans la leçon (le Volet 1) avec les commentaires, récits et monstres correspondantes, de l'entretien d'autoconfrontation (le Volet 2).

Notons que l'une des fonctions essentielles du Volet 3 (dont un exemple est présenté en Annexe 2, voir pp. 402-403) est de contribuer à la documentation du référentiel des acteurs. C'est pourquoi l'apport de ce Volet est indirect et ne constitue pas en soi une étape dans la construction des données.

Dans la retranscription des matériaux des Volets 1 et 2, le prénom des élèves volontaires a été abrégé : Christelle (Ch), Franck (Fr), Gilles (Gi), Jean-Pierre (JP), Marc (Ma) et Yannick (Ya). De même, des abréviations ont été utilisées pour l'enseignant (E), le chercheur (C) et les autres élèves qui n'étaient pas volontaires (*e.g.* Cédric Cé, Claude Cl, Sébastien Sé, Bruno Bu, Arnaud Ar, *etc.*).

4.1.1. Description des situations d'opposition

Cette étape (ou Volet 1) a consisté à décrire l'activité de l'élève en restant neutre, c'est-à-dire sans inférer sur ses intentions. Afin de ne pas alourdir la description, nous avons repris pour partie les conventions issues du langage technique fédéral pour décrire les actions observées (Annexe 3, voir pp. 404-405). Une partie de ces frappes effectuées couramment par les élèves, parfois appelées « coups neutres » dans la littérature, ne correspond pas à des frappes techniques identifiées. Nous avons décrit ces frappes en employant les termes « dégagement main haute » ou « dégagement main basse », suivis de la description des paramètres de la frappe (*e.g.* dégagement main basse montant à mi-court).

La description des situations d'opposition a consisté en deux étapes. Dans une première étape, nous avons décrit les frappes des deux joueurs au cours du match en utilisant le logiciel Excel. Afin d'alléger les énoncés, nous avons eu recours à des

conventions de nomination (Annexe 3, voir pp. 404-405). Le principe de la construction de ce tableau a été le suivant : les points joués ont été numérotés dans la première colonne, le score dans la seconde. Puis les frappes effectuées au cours du point (numérotées Frappe 1, Frappe 2, *etc.*, sur la première ligne) ont été notées dans les colonnes suivantes.

Un extrait de la description d'un match est présenté dans le Tableau 10.

Point	Score	Frappe 1	Frappe 2	Frappe 3	Frappe 4	Frappe 5	Frappe 6	Frappe 7	Frappe 8
Point 14	5 à 8	Cé Sp(t)	Ya Dh(g) (HC)						
Point 15	5 à 9	Cé Si(c-g)	Ya Db	Cé Dh(t-mc-d)	Ya (R)Dh(m-c)	Cé R			
Point 16	5 à 10	Cé Sp(t)	Ya Dr(g-mc)	Cé A	Ya (FM)				
Point 17	5 à 11	Cé Si(Fi)							
Point 18	6 à 11	Ya Sp(l)	Cé Dh(mc-d) (HC)						
Point 19	7 à 11	Ya Si(l-d) (HC)							
Point 20	7 à 12	Cé Sp(t-g)	Ya Dh(m-c-g)	Cé A	Ya Db				
Point 21	8 à 12	Ya Sp(l)	Cé Dh(g-mc)	Ya Db(m-c)	Cé R	Ya Db (FM)			
Point 22	8 à 13	Cé Si(t)	Ya Dh(mc)	Cé (R)A	Ya Db(mc)	Cé Dh(mc-g)	Ya Dh	Cé Dh(mc-d)	Ya A(Fi)
Point 23	8 à 14	Cé Sp(t)	Ya Dh	Cé A(d)	Ya (R)CA(d)	Cé Db(d)			
Point 24	8 à 15	Cé Si(c)	Ya Db	Cé S	Ya A(g)	Cé Db	Ya Dh(mc)	Cé A(g)	Ya (FM)
Point 25	8 à 16	Cé Sp(t)	Ya Dh(g)	Cé Dh(m-mc-d)	Ya (R)Dh(m-c)	Cé A(d)			

Tableau 10. Exemple de transcription des frappes dans un match : extrait du match entre Yannick et Cédric (perdu 14 à 20) dans la Leçon 7 (pour le Point 15 par exemple, il faut lire : Cédric fait un service

côté impair court à gauche - Yannick dégage main basse - Cédric dégage main haute tendu à mi-court à droite - Yannick dégage en revers main haute montant et court - Cédric fait un rush et marque le point).

Par ailleurs, deux tableaux de description des frappes sont intégralement présentés en Annexes 4 et 5 (voir pp. 406-410).

La deuxième étape a consisté à décrire le match au cours du temps, en référence à la description des frappes (*e.g.* Point 7, Frappe 5), en ajoutant également les verbalisations des élèves ou de l'enseignant ainsi que la description des actions supplémentaires (*e.g.* l'arrivée de l'enseignant à proximité du terrain en qualité d'observateur). Un extrait est présenté dans le Tableau 11.

Temps	Actions et communications
4'00"	POINT 15 Frappe 2 Frappe 4 Ya : « ho putain ! » (il rit) Ya[Cé] : « 10-5 » POINT 16 (5-11) Frappe 2 - Ya : « hé, mais je tape tout à côté, là ! » Ya rit

Tableau 11. Exemple de transcription des frappes de Yannick au cours du match contre Cédric (perdu 14 à 20) dans la Leçon 7.

Deux raisons ont justifié la dissociation en deux étapes de cette procédure pour améliorer la clarté de la description. La première raison est liée à la longueur des échanges en badminton (parfois jusqu'à 20 frappes pour un même point), ce qui a permis d'éviter de produire des transcriptions trop chargées. La seconde raison est liée à la lisibilité des protocoles à deux volets¹ et au déroulement des entretiens. Lors des entretiens, les élèves ont régulièrement commenté plusieurs fois une même frappe, en raison des visualisations répétées (dues à la longueur des échanges) de l'intégralité ou d'une fraction d'un point². Par conséquent, il nous a fallu trouver une manière de conserver toute la richesse des entretiens sans rendre la description des points totalement illisible. C'est pourquoi la

¹ Notions développées dans les lignes qui suivent.

² Ce point de méthode a été développé plus particulièrement dans le troisième chapitre de cette partie.

description des frappes dans le protocole à deux volets mentionne successivement par exemple : Frappe 1 - Frappe 3 - Frappe 5 - Frappe 3 - Frappe 7, etc.

4.1.2. Transcription des entretiens

Les entretiens d'autoconfrontation ont été retranscrits *verbatim*. En particulier, nous avons retranscrit les paroles telles que l'élève ou le chercheur les ont prononcées. D'autres part, lorsque l'élève faisait une pause au milieu d'une phrase ou entre deux phrases, nous avons ajouté trois points de suspension pour marquer cette discontinuité dans la locution. Enfin, nous avons systématiquement spécifié entre parenthèses, lorsque l'élève ou le chercheur s'exprimaient, si cela intervenait au cours de l'extrait vidéo ou au cours d'une pause. Un extrait de retranscription d'entretien d'autoconfrontation est présenté dans le Tableau 12.

(extrait vidéo)

- Ya : (sur extrait) donc là je sers au fond parce que en général... soit fond soit court, ouais voilà, donc là je sers au fond...

- Ya : (fin extrait) ... parce que en général je sers donc soit fond soit court, si... si il... en face si il est vraiment au fond je sers court, sinon en général je sers au fond, donc je sers au fond et il me laisse un grand trou devant, le volant qui revient assez vite et il est au fond donc moi je fais un amorti juste derrière le filet pour être dans le trou, et donc ça marche il est tellement, il est à la bourre et il ramène mal.

(extrait vidéo)

- C : tu te sens comment là ?

- Ya : heu bien mais je me dis qu'il a pas l'air trop heu ben j'ai l'impression heu... de ce que je me souviens il a pas l'air trop... trop dans le match parce que on a vu que les trois fautes directes qu'il fait donc heu... donc ben le match est pas très... très intéressant, ben y a pas beaucoup d'échanges, d'un côté c'est le but mais d'un autre côté heu c'est pas marrant.

- C : tu aurais préféré que ce soit plus serré ?

- Ya : ouais, ben ouais, ben c'est bien parce que moi je fais mes points enfin bon c'est pas heu, c'est pas intéressant quand y a pas de jeu non plus.

Tableau 12. Exemple de transcription des entretiens d'autoconfrontation : extrait de l'entretien mené avec Yannick à propos du match contre Bruno (gagné 25-8) dans la Leçon 4.

4.1.3. Exemple de construction d'un protocole à deux volets

Le Tableau 13 présente un extrait de protocole à deux volets.

Temps	Actions et communications	Verbalisations en autoconfrontation
1'00"	POINT 4 (3-1) Frappe 2	C : (sur extrait)...alors ça fait 2-1, alors qu'est-ce que tu fais là ? E : ben j'essayais de smasher à droite, croisé...
	POINT 5 (4-1) Frappe 1 Frappe 3	donc heu je fais un petit service... là j'essaye de heu... E : (fin extrait)... de le surprendre en... entre guillemets ben... en pensant qu'il, que j'allais tirer plus fort, donc je fais un amorti. C : alors on reprend.
	Frappe 1	(extrait vidéo) E : donc un petit service... en essayant de le mettre heu près... dans le coin de la zone en fait...
	Frappe 3 Frappe 5	C : ok. E : donc là j'essaye de lui en mettre une petite balle mais heu... donc après comme j'ai vu qu'il avait le temps de revenir et heu j'ai préféré tirer heu... smasher en fait. C : ok.

Tableau 13. Exemple de construction d'un protocole à deux volets : extraits du match de Christelle contre Arnaud (gagné 20-11) dans la Leçon 8.

Par ailleurs, deux protocoles à deux volets sont intégralement présentés en Annexes 6 et 7 (voir pp. 411-445)¹.

4.2. Les récits réduits

Le protocole à deux volets permet la construction de récits réduits, c'est-à-dire l'enchaînement des unités élémentaires (U) du cours d'action considéré. Ils sont construits

¹ Les protocoles à deux volets qui figurent en annexes sont complémentaires des tableaux de descriptions des frappes présentés en Annexes 4 et 5 (voir pp. 406-410).

à partir de l'examen simultané du protocole à deux volets et des matériaux d'enregistrement audio et vidéo de l'activité de l'élève.

Une unité élémentaire du cours d'action, à un instant donné, est construite à partir du questionnement suivant : que fait l'élève dans la situation à cet instant ? L'unité élémentaire a été caractérisée à partir d'un verbe à la troisième personne du singulier au présent suivi d'un complément d'objet direct ou indirect (pour une action : le verbe employé par l'élève dans sa verbalisation : par exemple « joue », « renvoie », « smashe » ; pour une interprétation : « considère » ou « estime » ; pour une communication : « dit », « indique », « précise », « répond » ; pour une focalisation : « constate »). Dans le cas d'un engagement pluriel dans la situation, un second verbe au participe présent a été employé. Lorsqu'un sentiment était associé à une action ou à une interprétation, un adjectif traduisant ce sentiment a été disposé avant le verbe (Par exemple : « déçu(e) », « énervé(e) », « soulagé(e) »). Le langage employé s'est essentiellement appuyé sur le vocabulaire de l'élève, mais aussi sur la terminologie employée en milieu scolaire lorsque cela était nécessaire et induit par les connaissances de l'élève.

Le Tableau 14 présente un extrait de cours d'action.

Unités élémentaires
6. sert court
7. joue long en revers
8. estime que le smash de Séverin sur lui n'était pas facile à attraper
9. joue long
10. estime qu'il faut éviter de jouer haut avec Séverin
11. joue long sur le revers de Séverin
12. agacé, estime que le point était acquis
13. estime qu'il doit s'appliquer davantage
14. enchaîne des frappes longues et courtes
15. convient avec Séverin de remettre le point
16. rejoue long sur l'amorti
17. dit en plaisantant à Séverin de lui laisser marquer un point
18. attaque en enchaînant à gauche et à droite
19. agacé, estime qu'il n'arrive à rien
20. smashe du fond du court
21. rejoue long sur l'amorti

Tableau 14. Exemple de construction des récits réduits : extrait du cours d'action de Franck dans le match contre Séverin (gagné 11-6) dans la Leçon 5.

4.3. Le cours d'expérience local

Cette section décrit les questions qui nous permis d'identifier les composantes des signes hexadiques dans le cours d'expérience de l'élève, ainsi que les modalités inhérentes à leur nomination. En effet, nous avons cherché à uniformiser ces modalités. Cependant, il s'est avéré parfois que l'emploi de modalités légèrement différentes facilitait la clarté de l'expression¹.

Il convient de noter que la plupart du temps, la documentation de l'engagement, de l'actualité potentielle et du référentiel ne peut se faire uniquement avec les extraits locaux de l'entretien d'autoconfrontation (observations, monstrations, verbalisations). Elle requiert un examen plus large de l'ensemble des matériaux recueillis du cours d'action. Néanmoins, en relation avec les propositions de Ria (2001), nous avons choisi de ne documenter pour chaque signe hexadique que les parties de l'engagement, de l'actualité potentielle et du référentiel qui sont sélectionnées et transformées par le représentamen, c'est-à-dire OR , AR et SR .

Les éléments du signe ont été documentés sur la base d'une analyse simultanée du protocole à deux volets et de l'enregistrement vidéo relatifs à l'unité élémentaire considérée, et identifiés à partir des questions suivantes :

- Le représentamen (R) : Qu'est-ce qui fait signe (élément perçu, rappelé ou interprété) pour l'élève dans la situation à un instant donné ?

Le représentamen a été nommé à partir d'un groupe nominal (exemple : résultat des matchs de Claude) ou d'une phrase commençant par un sujet et un verbe, suivis si possible des verbalisations de l'élève dans la situation, en reprenant ce qui a fait « choc » pour lui (par exemple : Séverin continue à marquer des points) ;

¹ C'est pourquoi dans nos énoncés relatifs à la nomination des éléments, nous apportons une nuance en indiquant que les modalités employées ont été « le plus souvent » celles que nous décrivons.

- Les ouverts OR : Quel(s) est (sont) l' (les) ouvert(s) OR de l'élève, produit(s) de la sélection et de la transformation par le représentamen (R) d'un (des) ouvert(s) OI issu(s) de son engagement dans la situation E, dans la situation à un instant donné ?

Ou, plus simplement : Quel est (sont) l' (les) ouvert(s) de l'élève dans la situation à un instant donné, compte tenu de ce qui fait signe pour lui ?

Les ouverts OR ont été nommés le plus souvent à partir d'un verbe à l'infinitif et d'un complément (par exemple : faire remarquer à Cédric qu'elle gagne grâce à lui) ;

- Les attentes AR : Quelle(s) est (sont) l' (les) attente(s) AR de l'élève, produit(s) de la sélection et de la transformation par le représentamen (R) d'une (des) attente(s) AI issue(s) de son actualité potentielle A, dans la situation à un instant donné ?

Ou, plus simplement : Quel est (sont) l' (les) attente(s) de l'élève dans la situation à instant donné, compte tenu de son engagement et de ce qui fait signe pour lui ?

Les attentes AR ont été nommées le plus souvent à partir d'un verbe à l'infinitif (par exemple : jouer un match difficile contre Cédric) ;

- Les savoirs pratiques SR : Quel(s) est (sont) le (les) savoir(s) pratique(s) SR de l'élève, produit(s) de la sélection et de la transformation par le représentamen (R) d'un (des) savoir(s) pratique(s) SI issu(s) de son référentiel (S), dans la situation à un instant donné ?

Ou, plus simplement : Quel est (sont) le (les) savoir(s) pratique(s) de l'élève dans la situation à instant donné, compte tenu de son engagement, de son actualité potentielle et de ce qui fait signe pour lui ?

Les savoirs pratiques SR ont été nommés le plus souvent par un nom suivi d'un verbe à l'infinitif et d'un complément (par exemple : plaisir de jouer mieux que Cédric).

- L'interprétant (I) : Quelles connaissances sont validées, invalidées ou construites par l'élève dans la situation à un instant donné ?

Les interprétants ont été nommés à partir d'un sujet, un verbe et un complément reprenant lorsque cela a été possible les verbalisations de l'élève correspondants à la construction de ses connaissances (par exemple : il est frustrant de perdre plusieurs points d'affilée).

Les connaissances construites par l'interprétant ont été précédées des propositions suivantes (Sève, 2000 ; Theureau, 2000b, sous presse) :

- « doute à propos du type (usuel) » : lorsque la situation apparaît très indéterminée à l'élève, qu'il ne peut ni augmenter, ni diminuer, ni construire, ni invalider la fiabilité d'un type (ou d'un type usuel) ;

- « augmentation de la fiabilité du type usuel » : lorsque la validité d'une connaissance, construite au cours de l'expérience passée, est renforcée par l'élève dans le match ;

- « diminution de la fiabilité du type usuel » : lorsque la validité d'une connaissance, construite au cours de l'expérience passée, est diminuée par l'élève dans le match ;

- « invalidation du type usuel » : lorsqu'une connaissance, déjà construite dans un cours d'expérience passé, est invalidée par l'élève dans le match.

- « construction du type » : lorsqu'une nouvelle connaissance est construite dans le match ;

- « augmentation de la fiabilité du type » : lorsque la validité d'une connaissance, déjà construite dans le match considéré (ou dans la leçon ou une leçon précédente), est renforcée par l'élève dans cette situation ;

- « diminution de la fiabilité du type » : lorsque la validité d'une connaissance, déjà construite dans le match considéré (ou dans la leçon ou une leçon précédente), est diminuée par l'élève dans cette situation ;

Certains éléments du signe, parfois peu renseignés, ont nécessité la mise en œuvre d'un réseau d'inférences à partir des composantes déjà identifiées (notamment le représentamen), de l'ensemble du corpus et du cours d'expérience (Theureau & Jeffroy, 1994).

Le Tableau 15 présente un exemple de la construction d'un signe hexadique. Afin d'en faciliter la lecture, nous présentons les éléments dans l'ordre suivant : U-R-OR-AR-SR-I.

Description des actions et communications des élèves
Score 0-3. Sé sert long, Fr dégage à gauche, Sé dégage à mi-court, Fr dégage à droite, Sé dégage court, Fr amortit et fait faute (volant dans le filet).
Entretien d'autoconfrontation
<p>- Fr : là en fait dès le début je vois que j'arrive à mettre Séverin en difficulté, donc tout de suite je sais que je vais pouvoir monter au filet parce que sur le revers on tape moins fort...</p> <p>- Fr : puis là ben je rate complètement, l'amorti facile dans le filet... le truc frustrant quoi c'est, le point il est fait quoi, il y avait juste à le mettre de l'autre côté quoi...</p> <p>- Fr : puis alors là ben maintenant je me dis que j'évite de faire le con quoi, faut pas le laisser partir trop devant quoi c'est essayer d'assurer au maximum les points... quitte le coup d'avant c'était plutôt taper un peu plus fort, faire un amorti plus long, mais que ça rentre quoi...</p>
Signe hexadique 1
<p>U : jouant long sur le revers de Séverin, s'approche du filet</p> <p>R : Séverin est en difficulté</p> <p>o_R : mettre Séverin en difficulté</p> <p>a_R : attente du gain du point, et plus particulièrement du retour d'un volant facile à attaquer</p> <p>s_R : on joue moins fort en revers, il est efficace de s'avancer lorsque l'adversaire est en difficulté sur une frappe longue</p> <p>I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est efficace de s'avancer lorsque l'adversaire est en difficulté sur une frappe longue »</p>
Signe hexadique 2
<p>U : agacé par sa frappe manquée, estime que le point était acquis</p> <p>R : le volant est allé dans le filet</p> <p>o_R : considérer sa frappe manquée</p> <p>a_R : attentes liées à l'incertitude de gagner un point</p> <p>s_R : il est frustrant de faire une faute lorsque le point paraît gagné</p> <p>I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « lorsque le point paraît gagné, il est frustrant de faire une faute »</p>
Signe hexadique 3
<p>U : estime qu'il doit s'appliquer davantage</p> <p>R : Séverin se détache progressivement au score</p> <p>o_R : empêcher l'écart au score de se creuser davantage</p> <p>a_R : attente d'une concentration accrue</p> <p>s_R : il est difficile de gagner un match accroché en accumulant des fautes inhabituelles, il faut essayer d'assurer ses frappes en jouant dans le terrain pour limiter le nombre de fautes</p> <p>I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « pour limiter le nombre de fautes, il faut essayer d'assurer ses frappes en jouant dans le terrain »</p>

Tableau 15. Exemple de construction de signes hexadiques : extrait du cours d'expérience de Franck dans le match contre Séverin (gagné 11-6) dans la Leçon 5.

4.4. La transformation du cours d'expérience global à l'instant t

Une des particularités de notre recherche est que dans les cours d'expérience de l'élève en match de badminton, les ouverts apparaissent tous dès le début et restent

ouverts jusqu'à la fin du match. En conséquence, les évolutions des histoires de match n'ont pu porter sur l'identification de l'ouverture ou de la fermeture d'ouverts au cours du match. C'est pourquoi les évolutions de ces histoires à l'instant t se sont focalisées exclusivement sur les évolutions de certains des ouverts, qui se caractérisent par une répartition sur différents rangs, sous la forme $o_R / o_I / o_J / (\dots)$. Ainsi, dans les résultats, nous nous sommes cantonnés à présenter uniquement les ouverts o_R (ainsi que les attentes a_R et les savoirs pratiques mobilisés s_R qui les circonscrivent) qui témoignaient d'une évolution significative et durable du cours d'expérience global.

4.4.1. Identification de l'évolution des ouverts o_I , des attentes a_I et des savoirs pratiques s_I

L'identification de l'évolution des ouverts o_I , des attentes a_I et des savoirs pratiques s_I s'effectue à partir de deux modalités successives.

La première modalité consiste à repérer pour chaque signe hexadique la répartition sur différents rangs des ouverts o_R , des attentes a_R et des savoirs pratiques s_R , par une procédure itérative de comparaison avec les signes hexadiques précédents dans le cours d'expérience.

Cette modalité s'appuie sur les questions suivantes :

- l'ouvert o_R reste-t-il ouvert une fois que l'unité élémentaire (U) est éteinte ?
- l'attente a_R qui circonscrit cet ouvert o_R reste-t-elle ouverte une fois que l'unité élémentaire (U) est éteinte ?
- le savoir pratique s_R qui circonscrit cet ouvert o_R reste-t-il ouvert une fois que l'unité élémentaire (U) est éteinte ?

La seconde modalité est une sélection dans chaque cours d'expérience considéré des signes hexadiques qui aboutissent à la répartition sur un rang supplémentaire d'un ouvert o_I , d'une attente a_I ou d'un savoir pratique s_I liés à cet ouvert o_I .

Afin d'améliorer la clarté des résultats relatifs à la transformation du cours d'expérience global à l'instant t , nous ne présentons que les éléments qui participent à

l'évolution d'un ouvert donné. La construction des données nous a amené à considérer quatre cas particuliers :

- Cas d'une évolution des trois éléments : l'ouvert o_R , l'attente a_R et le savoir pratique s_R participent à l'évolution d'un ouvert o_I . Dans ce cas, nous avons noté les évolutions de ces trois éléments ;

- Cas d'une évolution partielle : un ou deux de ces trois éléments (o_R , a_R et s_R) ne participent pas à l'évolution d'un ouvert. Dans ce cas, seuls les évolutions des éléments participant à l'évolution de l'ouvert sont notés ;

- Cas d'un élément ayant participé à l'évolution d'un ouvert o_I par ailleurs : un ou deux de ces trois éléments (o_R , a_R et s_R) ne participent pas à l'évolution d'un ouvert o_I . Cependant, cet (ces) élément(s) a (ont) participé précédemment dans le cours d'expérience à une évolution non présentée dans nos résultats. Dans ce cas, nous avons noté cet (ces) élément(s) entre parenthèses ;

- Cas d'une évolution récurrente : l'ouvert o_R et/ou l'attente a_R et/ou le savoir pratique s_R participent à l'évolution d'un ouvert o_I . Cependant, cette évolution recouvre une évolution précédente à t_{n-x} , qui a ensuite fluctué entre l'instant t_{n-x} et l'instant t_n considéré. Dans ce cas, nous avons noté cet (ces) élément(s) entre crochets.

Le Tableau 16 présente un exemple de transformation globale d'un cours d'expérience à l'instant t .

Description Signe 1
Point 2, score 3-0 : Ya sert court (un peu haut), Cé smashe
Verbalisations Signe 1
- Ya : je re-sert court heu...(il soupire) parce que... je sais pas, ça a marché tout à l'heure... et ben du coup je le sers trop haut donc heu... il peut smasher sans que je puisse rien faire...
Cours d'expérience local à t_1
<ul style="list-style-type: none"> - U6 : sert court à nouveau - R : service court efficace lors du premier point - o_R : effectuer un service efficace - a_R : dominer l'échange en s'appuyant sur son service - s_R : reproduction d'une frappe qui vient d'être efficace - I : (non renseigné)
Transformation du cours d'expérience global à t_1
Participation à l'ouvert typique « gagner des points contre Cédric » : - (ouvert : effectuer un service efficace / gagner des points) - (attente : dominer l'échange en s'appuyant sur son service / marquer le plus de points possible) - évolution du savoir pratique mobilisé : reproduction d'une frappe qui vient d'être efficace / intérêt de gagner le plus de points possibles

Tableau 16. Exemple de transformation du cours d'expérience global à l'instant t : extrait du cours d'expérience de Yannick dans le match contre Cédric (gagné 18-8) dans la Leçon 4.

4.4.2. Identification et nomination des ouverts o_t , des attentes a_t et des savoirs pratiques s_t typiques

Les ouverts o_t , des attentes a_t et des savoirs pratiques s_t typiques ont été nommés à partir d'un processus de comparaison et d'abstraction. Le degré d'abstraction est adopté afin de correspondre au niveau de généralisation adéquat. Par exemple :

- dans le cours d'expérience isolé de Franck jouant contre Ronan, on obtient l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Ronan » ;
- dans une famille de cours d'expérience d'un ou plusieurs élèves, on obtient l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de l'adversaire ».

4.5. Les contraintes extrinsèques

Les contraintes extrinsèques sont identifiées en partie en s'appuyant sur l'histoire de la conscience préréflexive de l'élève et en partie en s'appuyant sur des observations en position d'observateur (Theureau, sous presse).

Elles ont été identifiées à partir des questions suivantes :

- quelles caractéristiques de l'état de l'élève exercent une contrainte de son point de vue et du point de vue de l'observateur sur une unité significative particulière ?
- quelles caractéristiques de la situation de l'élève exercent une contrainte de son point de vue et du point de vue de l'observateur sur une unité significative particulière ?
- quels éléments de généralité, issus de l'expérience passée de l'élève exercent une contrainte de son point de vue et du point de vue de l'observateur sur une unité significative particulière ?

4.6. Validité des données

Nous avons obtenu trois types de validation de nos données au cours de la recherche :

- Une validité inter-chercheur : nous avons sollicité un second chercheur afin de procéder à une construction double d'une partie des données. Cette procédure a porté sur l'ensemble des données d'un cours d'expérience. Les données obtenues par les deux chercheurs ont ensuite été comparées. Ainsi, lorsque des désaccords ont été identifiés, les deux chercheurs se sont expliqués en cherchant à trouver un accord. Il n'est demeuré aucun désaccord entre les deux chercheurs à l'issue des discussions. Ensuite, nous avons procédé à la construction de l'ensemble des données.

Par ailleurs, l'ensemble des données a été confronté au second chercheur fréquemment tout au long de l'avancée de leur construction.

- Une validité lors de colloques : nous avons présenté l'avancée de notre recherche régulièrement dans des colloques (Guillou & Durny, 2002b, 2002c, 2005, 2006a, 2006b). D'une part, nous avons obtenu une validité par l'acceptation de nos communications par le Comité Scientifique de ces colloques. D'autre part, nous avons pu nous appuyer sur les remarques et questions des congressistes.

- Une validité lors de séminaires de recherche : nous avons présenté nos travaux également à deux reprises (en janvier 2005 et 2006) dans le cadre d'un séminaire rassemblant plusieurs chercheurs en STAPS, qui s'inscrivent également dans le cadre du programme de recherche du cours d'action. Ces séminaires ont été l'occasion également de bénéficier de remarques de la part des chercheurs présents.

Partie 3 : Résultats

Cette partie présente les résultats les plus marquants de notre recherche. Rappelons que l'étude du cours d'action consiste à analyser les relations entre un cours d'expérience et ses contraintes et effets extrinsèques, tout en accordant le « primat à l'intrinsèque » (Theureau, 2004). De plus, les contraintes et effets extrinsèques sont relatifs au corps, à la situation et la culture de l'élève.

La présentation de nos résultats se compose de deux chapitres :

- Le premier chapitre décrit les contraintes extrinsèques du cours d'action (voir pp. 85-87) de l'élève en match. Selon Theureau (sous presse), dans les recherches sur le cours d'action, les contraintes extrinsèques sont souvent négligées au bénéfice du cours d'expérience. Or, il est apparu dans nos données que l'identification des contraintes extrinsèques était un résultat important. Elle permet en outre de répondre à l'une de nos questions de recherche (voir pp. 75-76), relative à la prise en compte par l'élève des consignes et des aménagements de l'enseignant dans la tâche de match ;

- Le second chapitre décrit la transformation du cours d'expérience de l'élève à l'instant t (voir pp. 94-97) au cours d'histoires de match typiques nommées « épisodes typiques de match ». Cette analyse nous permet d'identifier et de décrire des régularités dans la transformation de l'activité de l'élève au cours d'un match. Elle nous amène en outre des réponses concernant nos autres questions de recherche (voir pp. 74-77), à propos de la manière dont l'élève gère son affrontement et ses apprentissages éventuels au cours d'un match.

Dans notre analyse, ces deux chapitres sont isolés l'un de l'autre, bien que complémentaires pour notre recherche. Nous avons choisi cet ordre de présentation afin d'aller d'une position d'extériorité, celle de l'observateur pouvant identifier des contraintes extrinsèques¹, vers une position d'intériorité, caractérisée par la dynamique de la transformation du cours d'expérience de l'élève à l'instant t.

¹ Bien que l'identification des contraintes extrinsèques s'appuie également sur la pensée préreflexive de l'élève.

Par ailleurs, en raison de certains écarts dans la qualité des matériaux recueillis, nous avons choisi de ne présenter que des résultats relatifs à trois des six élèves volontaires : Christelle, Franck et Yannick. Les matériaux recueillis avec Gilles, JP et Marc étaient intéressants également, mais d'une qualité inégale, ce qui ne nous a pas permis de construire des données d'une qualité satisfaisante sur des périodes continues suffisamment importantes. C'est pourquoi, préférant ne pas présenter des données fragmentées, nous préférons consacrer la présentation des résultats aux différentes données qui concernent les trois autres élèves.

Notons cependant que les données construites sont très nombreuses, puisque vingt-sept cours d'action ont été construits avec Christelle, Franck et Yannick. De plus, plusieurs essais de construction de données ont été opérés concernant l'ensemble des matériaux du cours d'action de JP dans la Leçon 2, de Gilles dans la Leçon 1 et de Marc dans les Leçons 1 et 3. Bien que cette construction de données ne soit parfois que partielle, elle confirme systématiquement les résultats que nous présentons.

1. Analyse du cours d'action de l'élève en match : des contraintes extrinsèques

Ce chapitre décrit les principales contraintes extrinsèques qui conditionnent le cours d'expérience de l'élève en situation de match de badminton. Il montre aussi les effets extrinsèques qui sont produits par son cours d'expérience.

Les contraintes extrinsèques qui ressortent de nos résultats sont essentiellement liées à la situation dynamique et permettent de mieux comprendre comment des éléments de la situation contraignent l'activité de l'élève en match. Nos résultats nous amènent à distinguer deux types de contraintes extrinsèques :

- les contraintes extrinsèques relatives à la tonalité affective (plaisant ou déplaisant) de la situation de match. Ces contraintes extrinsèques sont également liées à l'état dynamique de l'acteur dans la situation ;

- les contraintes extrinsèques relatives à la « tâche » de match. Ces contraintes extrinsèques sont également liées à la culture dynamique de l'acteur.

Nous nous appuyons principalement sur quatre types de matériaux et/ou données pour illustrer nos propos :

- des extraits du Volet 1, c'est-à-dire les actions et les communications de l'élève et des acteurs dans la situation. Pour plus de clarté, nous retranscrivons les actions sans utiliser le codage auquel nous avons recouru pour la construction des données (voir pp. 130-133) ;

- des extraits du Volet 2, c'est-à-dire les commentaires, récits et monstres de l'élève et du chercheur en entretien d'autoconfrontation ;

- l' (les) ouvert(s) OR correspondant(s), transformé(s) par le représentamen : rappelons qu'à un instant donné, l'engagement dans la situation (E) est structuré par un

ou plusieurs ouverts O_I qui ne se limitent pas seulement à l'ouvert O_R sélectionné et transformé par le représentant (R).

1.1. Activité de l'élève et perception du caractère plaisant/déplaisant de la situation de match

Nos données ont révélé de nombreux couplages situation - sentiment, en relation avec les jugements typiques portés par l'élève dans la situation présente. En effet, la plupart des interprétations de l'élève, en particulier entre deux échanges, sont mêlées d'un ou de plusieurs sentiments. Cette section décrit la manière dont l'activité de l'élève est contrainte par le caractère plaisant ou déplaisant d'une situation de match.

Les situations ont été définies comme plaisantes ou déplaisantes à partir du constat de la mobilisation de deux types de sentiments contrastés par l'élève : des sentiments ayant une valence positive (*e.g.* joie, plaisir, euphorie) et des sentiments ayant une valence négative (*e.g.* énervement, agacement, frustration). Ces sentiments ont la plupart du temps été identifiés tant du point de vue de l'histoire de la conscience préréflexive de l'élève que par des manifestations émotionnelles observables de son activité (*e.g.* cri de joie, bras levés, poing serré, raquette lancée au sol, juron proféré, geste de dépit).

Dans cette section, nous présentons les contraintes extrinsèques, identifiées dans notre corpus, qui conditionnent des situations à caractère plaisant ou déplaisant en match. Cependant, notre objectif n'est pas d'établir un catalogue exhaustif. Il consiste davantage à montrer, à partir des contraintes extrinsèques principales :

- qu'un élève distingue des situations plaisantes ou déplaisantes de manières diverses selon les contraintes extrinsèques présentes ;
- que la stabilité ou au contraire l'instabilité du caractère plaisant ou déplaisant d'une situation de match est un effet extrinsèque de ces différentes contraintes extrinsèques. Le caractère plaisant ou déplaisant d'une situation est instable lorsque les sentiments de l'élève à un instant t contrastent avec ses sentiments aux instants $t-1$ ou

t+1. Le caractère plaisant ou déplaisant d'une situation est stable lorsque les sentiments de l'élève à un instant t confirment ou même renforcent ses sentiments à l'instant t-1.

Cette section est composée de trois points :

- la présentation des contraintes extrinsèques qui conditionnent une situation de match plaisante. Ces contraintes concernent : le constat d'une « belle frappe » ou d'un « beau point » ; le constat d'un point marqué permettant de creuser l'écart au score ; la succession de points marqués avec un avantage important au score ; et les cas où l'engagement de l'élève est peu congruent avec la tâche de match ;

- la présentation des contraintes extrinsèques qui conditionnent une situation de match déplaisante. Ces contraintes concernent : le constat d'une faute grossière ou d'une mauvaise décision lors d'une frappe ; le comportement agaçant d'un adversaire ; et l'accumulation de points perdus avec un désavantage au score.

Dans ces deux premières sections, les contraintes extrinsèques ont été distinguées selon leur effet stable/instable sur l'engagement de l'élève.

- l'illustration de la fluctuation du caractère plaisant/déplaisant de la situation de match au cours d'une période réduite. Cette illustration correspond à un extrait du cours d'action de Christelle dans un match qui l'oppose à Yannick dans la Leçon 5.

1.1.1. Caractère plaisant de la situation de match

Afin de rendre compte de la diversité du corpus, il nous est nécessaire de distinguer les données en fonction de deux orientations distinctes de l'engagement de l'élève dans la situation E. Le caractère plaisant d'une situation de match a été identifié distinctement selon que l'engagement de l'élève était « congruent » ou « peu congruent »¹ avec la tâche de match (Rossard, 2004) prescrite par l'enseignant.

¹ Dans son étude, Rossard (2004) montre qu'au cours d'une leçon de badminton le faisceau des préoccupations de l'élève est congruent ou non congruent avec l'orientation compétitive ou coopérative de la tâche. Nous qualifions pour notre part de « congruent » ou de « peu congruent » l'engagement de l'élève, car nous n'avons pas identifié, à propos de la tâche de match, une opposition nette entre deux orientations compétitives et coopératives du faisceau des préoccupations de l'élève.

Un engagement de l'élève congruent avec la tâche de match a été défini comme suit :

- du point de vue de l'histoire de la conscience préreflexive : 1) positivement : l'élève cherche à gagner des points, ou tout au moins à s'opposer à son adversaire ; 2) négativement : l'élève ne cherche pas à coopérer avec son adversaire, ni à plaisanter avec un tiers ;

- du point de vue de l'observation : 1) positivement : l'élève semble concentré ; 2) négativement : il n'est pas distrait, ne joue pas nonchalamment.

Un engagement peu congruent de l'élève avec la tâche de match a été défini de la manière suivante :

- du point de vue de l'histoire de la conscience préreflexive : l'élève pointe son investissement modéré dans la situation ; il a d'autres ouverts qui peuvent être ponctuels ou récurrents (*e.g.* plaisanter, discuter avec un tiers, *etc.*) ;

- du point de vue de l'observation : l'élève s'oppose à son adversaire mais n'a pas un fort investissement énergétique ; il plaisante davantage ; il semble moins concentré ; parfois, il oublie de compter le score.

1.1.1.1. Engagement congruent avec la « tâche » de match

Les contraintes extrinsèques identifiées peuvent être distinguées selon qu'elles conditionnent une situation plaisante instable ou stable.

1.1.1.1.1. Contraintes extrinsèques conditionnant une situation plaisante instable

Deux contraintes extrinsèques ont été identifiées :

- l'élève marque une « belle frappe » ou un « beau point » ;
- il marque un point qui lui permet de creuser un écart au score ;

1.1.1.1.1.1. « Belle frappe » ou « beau point »

Cette contrainte extrinsèque correspond aux cas où, au cours des matchs, l'élève produit une « belle frappe » ou marque un « beau point », qu'il identifie comme tels a posteriori.

Une « belle frappe » peut se rapporter par exemple à une trajectoire inattendue, à un réflexe inhabituel, ou à une initiative qui s'avère particulièrement judicieuse. Par exemple, Christelle (Leçon 5, match contre Yannick, score 4-5) joue un match difficile contre un élève qu'elle estime meilleur qu'elle. Au cours de ce match, elle se déplace en retard latéralement pour frapper le volant et produit un « drive »¹, frappe qu'elle ne connaît pas mais elle est particulièrement contente de la trajectoire produite, bien que le volant retombe en dehors du terrain. En effet, Yannick aurait été largement battu si le volant était retombé quelques centimètres à côté.

Dans l'extrait suivant tiré du même match (Tableau 17), Christelle rattrape un smash mais elle retourne le volant dans la bande blanche du filet. Suite à ce retour de smash qu'elle a failli réussir, elle est contente, bien qu'étant dominée, car elle ne parvient habituellement pas à rattraper les smashes de Yannick. Son ouvert OR est « être sensible à une frappe difficile réussie » :

Entretien d'autoconfrontation
- C : « ok. Alors tu te sens comment là ? » - Ch : « ben là heu... ben là je suis contente parce que je l'ai quand même eu même s'il (n') est pas passé heu... c'est pas grave ».

Tableau 17. Extrait du Volet 2 de Christelle à propos du match contre Yannick (score 4-5) dans la Leçon 5.

Un « beau point » est généralement un point que l'élève considère a posteriori comme un point plaisant au cours duquel il estime avoir bien joué, ainsi que l'adversaire éventuellement dans le cas d'un point particulièrement disputé.

Dans l'extrait suivant (Tableau 18), Yannick (Leçon 8, match contre Cédric, score 10-6) amortit à droite (sur le revers de Cédric) puis dégage à droite. Cédric, n'ayant pas eu le temps de se replacer, est lobé par le volant. L'ouvert OR de Yannick est « être sensible à un bon enchaînement » :

¹ Les différentes frappes ont été définies en Annexe 2.

Entretien d'autoconfrontation

- Ya : « et donc là, nickel, au fond sur son revers alors qu'il vient d'amortir sur son revers, et il est battu, c'est le deuxième que j'arrive comme ça... »

Tableau 18. Extrait du Volet 2 de Yannick à propos du match contre Cédric (score 10-6) dans la Leçon 8.

Dans ces deux cas, l'élève est particulièrement satisfait du jeu qu'il a réussi à mettre en place, indépendamment du gain du point et du score. Cependant, la singularité de l'action confère à la situation un caractère plaisant qui est provisoire et bref. L'élève est conscient que la « belle frappe » ou le « beau point » qu'il vient de produire a un caractère hasardeux et ne cherche pas à la/le reproduire dans la suite du match.

Nous pouvons toutefois inférer qu'un « beau point » ou une « belle action » puisse ouvrir de nouveaux possibles pour l'élève dans la suite du cycle : par exemple, que cela amène Christelle à chercher à s'améliorer en retour de smash, ou Yannick à chercher à systématiser son jeu par rapport au revers de l'adversaire.

1.1.1.1.2. Point marqué permettant de creuser l'écart au score

Cette contrainte extrinsèque correspond aux cas où l'élève marque un point et estime que le gain de ce point lui permet de se détacher au score. En effet, au cours d'un match, tous les points marqués ne se valent pas. Ainsi, nous constatons que l'élève fait peu attention au score tant qu'il est équilibré et que la fin du match est encore lointaine. Par contraste, certains points marqués sont plus importants que d'autres.

Un extrait du cours d'action de Yannick dans un match contre Bruno lors de la Leçon 3 illustre cette contrainte extrinsèque (Tableau 19). Il s'agit d'un « match au temps », c'est-à-dire dont la durée (d'environ trois minutes) est fixée a priori par l'enseignant. Yannick mène régulièrement au score et cherche à se détacher. Dès le début du match, il veut creuser un écart de deux points au moins et le conserver, afin d'avoir une avance suffisamment confortable.

A différents moments, il mène d'un point et n'est que partiellement satisfait, espérant se détacher davantage. Dans ces deux cas, son ouvert OR est « être sensible à un avantage de un point au score » :

Entretien d'autoconfrontation
- score 3-2, Ya : « ben c'est bien, seulement, faut que je me détache quoi, 3-2, il n'y a qu'un point d'écart quoi, une faute et puis 3-3... »
- score 4-3, Ya : « 3-4, un point d'écart quoi, je me détache pas encore... »

Tableau 19. Extraits du Volet 2 de Yannick à propos du match contre Bruno (score 3-2 puis 4-3) dans la Leçon 3.

Puis il parvient à obtenir une avance de deux points (5-3) et estime que la situation est plaisante (Tableau 20). Son ouvert OR est « être sensible à un avantage de deux points au score » :

Entretien d'autoconfrontation
- score 5-3, Ya : « ha ben là je suis content, j'ai bien joué, je prends deux points d'avance »

Tableau 20. Extrait du Volet 2 de Yannick à propos du match contre Bruno (score 5-3) dans la Leçon 3.

Mais il fait une faute et perd alors un point (5-4). Son ouvert OR est « être sensible à un avantage de un point au score » (Tableau 21) :

Entretien d'autoconfrontation
- Ya : « et là je rate mon revers, je finis à la bourre... là je suis un peu dégoûté en fait, parce que je suis à la bourre et j'avais fait un bel amorti, en plus... 4-5... en plus, il n'y a plus qu'un point encore et je le lâche pas... »

Tableau 21. Extrait du Volet 2 de Yannick à propos du match contre Bruno (score -5-4) dans la Leçon 3.

Il parvient ensuite à marquer deux points consécutivement (6-4 puis 7-4) et mène de deux puis de trois points (Tableau 22). A nouveau, son ouvert OR est « être sensible à un avantage de deux points au score » :

Entretien d'autoconfrontation
- score 6-4, Ya : « 6-4, c'est bien, je reprends deux points... donc faut que je continue... »
- score 7-4, Ya : « et point, 7-4, ça y est, je souffle un peu, j'ai pris trois points... et je joue bien... »

Tableau 22. Extraits du Volet 2 de Yannick à propos du match contre Bruno (score 6-4 puis 7-4) dans la Leçon 3.

Comme l'indique cet extrait, le caractère plaisant de la situation se trouve plus ou moins stabilisé lorsqu'un élève cherche à creuser un écart au score, selon qu'il parvient ou ne parvient pas à conforter cet écart lors du point suivant. Dans la première partie de cet

extrait, Yannick parvient à se détacher et se sent provisoirement « à l'abri » d'un retour de Bruno. Il peut donc s'engager sereinement pour jouer le point suivant, mais sa situation perd son caractère plaisant lorsqu'il perd le point suivant. A la fin de l'extrait, le caractère plaisant de la situation est renforcé, lorsque Yannick parvient à creuser encore un peu plus l'écart par rapport à Bruno.

1.1.1.1.2. Contraintes extrinsèques conditionnant une situation plaisante stable

Une contrainte extrinsèque a été identifiée :

- l'élève marque plusieurs points d'affilée et mène largement au score.

Nous l'avons nommée « Succession de points marqués et avantage important au score ». Cette contrainte extrinsèque correspond aux cas où l'élève marque plusieurs points successivement, confortant ainsi largement son avantage au score.

Dans l'extrait suivant, Christelle (Leçon 4, match contre Cédric) joue un match à thème où l'on marque cinq points si on marque sur sa première frappe, quatre sur la seconde, *etc.* Menée 2-6, elle enchaîne neuf points gagnés sur dix joués et passe à 19-7. Cela l'amuse d'autant plus que Cédric multiplie les fautes alors qu'elle estime qu'il est a priori un peu meilleur qu'elle.

Cédric vient de marquer et mène 2-6. Au moment où il va servir, Christelle lui dit qu'elle n'a pas vu le volant franchir le filet. Cédric fait son service en lui répliquant pour plaisanter « cherche des excuses ! ». Christelle fait un amorti croisé et marque (cinq points), laissant Cédric à plusieurs mètres (Tableau 23). Son ouvert OR est « être sensible à une belle frappe » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- Ch[Cé] (s'esclaffant) : « non, j'ai pas besoin (d'excuses) ! » (elle rit)	- Ch : « (elle rit) là je suis contente de mon coup... »

Tableau 23. Extrait de protocole à deux volets de Christelle à propos du match contre Cédric (score 7-6) dans la Leçon 4.

Passant près de son terrain au début du match, l'enseignant précise que seuls les échanges gagnés par une ou plusieurs actions efficaces de l'élève rapportent plusieurs

points, alors que ceux qui sont gagnés grâce à une faute de l'adversaire, qu'il qualifie de « grossière erreur », n'apportent qu'un seul point. Alors qu'elle mène (13-6), Christelle s'amuse à embêter Cédric à propos de l'interprétation de la notion de « grossière erreur ». Son ouvert OR est « taquiner Cédric à propos de la notion de « grossière erreur » » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- Ch[Cé] : « ho la grossière erreur ! » - Cé[Ch] : « non, mais c'est... tu crois... »	- Ch : « (elle rit) je le chambre... je sais que ça l'énerve, alors... »

Tableau 23. Extrait de protocole à deux volets de Christelle à propos du match contre Cédric (score 13-6) dans la Leçon 4.

Puis, elle rit en constatant que même lorsqu'elle ne joue pas bien, Cédric commet des fautes grossières. Dans les trois extraits suivants de verbalisations (Tableaux 24, 25 et 26), son ouvert OR est « être sensible à l'accumulation de fautes de Cédric » :

Entretien d'autoconfrontation
- Ch : (commentant son rire) « ben ça me fait rire, parce que c'est lui qui me donne tous les points et... c'est plus de la chance que (grâce à moi)... » ;

Tableau 24. Extrait du Volet 2 de Christelle à propos du match contre Cédric (score 15-6) dans la Leçon 4.

A 16-7, elle joue en revers, ce qui représente une difficulté pour elle, et produit un volant court et assez haut. Cédric smashe dans le filet (Tableau 25) :

Description
- Ch[Cé] (s'esclaffant) : « j'ai trop de chance aujourd'hui ! »

Tableau 25. Extrait du Volet 1 de Yannick à propos du match contre Cédric (score 16-7) dans la Leçon 4.

A 17-7, elle fait un service long et Cédric smashe en dehors du terrain (Tableau 26) :

Description
- Ch[Cé] (s'esclaffant) : « c'est marrant le badminton ! » (elle rit)

Tableau 26. Extrait du Volet 1 de Yannick à propos du match contre Cédric (score 17-7) dans la Leçon 4.

Comme le montre cet extrait, Christelle est assez satisfaite dès le début lorsqu'elle marque cinq points, d'autant que cela lui permet dans le même temps de répondre à la moquerie de Cédric. Par la suite, le caractère plaisant de la situation de Christelle est

stabilisé et son sentiment de plaisir se renforce, alors qu'elle accumule les points. Progressivement se renforce la perspective d'une victoire, alors qu'elle n'a pas pour autant dominé particulièrement le match. D'ailleurs, elle note que Cédric, par ses « infortunes », est en grande partie responsable de l'évolution du score.

1.1.1.2. Engagement peu congruent avec la « tâche » de match

Notre étude porte essentiellement sur les matchs de la leçon les plus disputés (voir pp. 125-126). Ainsi, dans la plupart des cours d'action que nous avons décrits, l'engagement de l'élève est congruent avec la tâche de match. Mais, dans le cas des engagements peu congruents avec la tâche de match, une seule contrainte extrinsèque a été identifiée : l'élève joue un match « avec »¹ un adversaire d'un niveau inférieur. Cette contrainte extrinsèque conditionne une situation plaisante stable.

L'engagement de l'élève n'est pas le même dans ce type de match, où l'enjeu de la victoire est plus faible pour eux, que lorsqu'ils jouent un match a priori équilibré. De tels matchs se produisent souvent lorsque les élèves jouent ensemble par affinité ou lorsque les élèves ne jouent pas dans un groupe de niveau homogène.

Dans l'extrait suivant, Franck (Leçon 5, match contre Pierre) est dans le groupe 1 et tous les élèves de son groupe sont occupés. Il convient de faire un match avec Pierre qui appartient à un groupe de niveau inférieur (Tableau 27). Son ouvert OR est « jouer avec un élève d'un autre groupe » :

¹ Les guillemets que nous employons soulignent que la notion d'opposition, que l'on peut traduire par l'idée de « jouer contre », n'est pas nécessairement première dans la situation.

Entretien d'autoconfrontation
- Fr : « ouais et puis là ben comme Pierre il attendait quelqu'un de son groupe, on fait bon ben on joue hein... il m'a prévenu qu'il allait se prendre une taule... ouais ben là, parce qu'en fait ben comme il est dans un groupe inférieur, je lui demande s'il veut que je joue normalement, en l'allumant et en marquant des points ou en essayant de le faire jouer et puis voir à peu près pour lui donner des conseils après quoi... »
- C : « et il t'a dit quoi ? »
- Fr : « ho ben il m'a dit d'être méchant mais j'ai pas été trop méchant quand même c'est... parce que je me mets à sa place moi j'apprécierais pas qu'un mec super balaise vienne et puis me foute ma grosse taule histoire de me foutre ma grosse taule quoi... »

Tableau 27. Extrait du Volet 2 de Franck à propos du match contre Pierre (début du match) dans la Leçon 5.

Au cours du match, les ouverts de Franck sont multiples. D'une part, il adapte ses frappes aux possibilités de Pierre (Tableau 28). Par exemple, à 1-0, son ouvert OR est « jouer en s'adaptant à Pierre » :

Entretien d'autoconfrontation
- Fr : « là ben en fait (je fais) un retour... simple, un simple retour et puis Pierre qui ne s'est pas assez dégagé, du coup il faut qu'il tende un peu le bras et il a raté le volant... »
- C : « t'as fait exprès de l'envoyer au centre ? »
- Fr : « ouais éviter de le faire trop courir quand même c'est... par moment quand j'attaque pas trop j'essayais de le faire courir plutôt en étant, en jouant assez lent pour... »

Tableau 28. Extrait du Volet 2 de Franck à propos du match contre Pierre (score 1-0) dans la Leçon 5.

D'autre part, il lui donne des conseils sur ses frappes. Par exemple, au début du match, il essaie de corriger son smash dont il juge la direction trop horizontale (Tableau 29). Son ouvert OR est « donner un conseil à Pierre pour l'aider à s'améliorer » :

Description
- score 2-0, Fr[Pi] : « eh, ton smash là, faut que t'essaies de (jouer vers le bas)... » (rabat sa raquette vers le bas) ;
- score 3-0, Pi vient de smasher dans le filet, Fr[Pi] : « ... surtout quand tu es près, parce que quand tu es loin, c'est plus dur »

Tableau 29. Extrait du Volet 1 de Franck à propos du match contre Pierre (score 2-0 puis 3-0) dans la Leçon 5.

Enfin, il effectue quelques frappes qu'il n'a pas trop l'occasion de faire dans les matchs contre les élèves de son groupe, sachant que Pierre ne les rattrapera pas (Tableau 30). Son ouvert OR est « profiter de ce match pour travailler ses frappes » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- score 8-0, Fr saute, smashe et marque sur un volant haut au milieu de son court	- Fr : « là ben je savais que ça allait pas être très, très dur et puis ben comme je sais que il aime bien rire aussi je fais un peu, j'irais pas dire le guignol mais je sais que ça en match contre un gars de mon groupe je me serais pas amusé à sauter comme ça... j'aurais plutôt reculé pour rester bien sur les appuis... essayer de faire un peu spectaculaire entre guillemets quoi... »
- score 10-0, Fr smashe et marque	- Fr : « ouais... et puis au passage aussi ben là je, ça me permet de voir aussi la technique à Séverin et Claude là de faire des coups vraiment bas, du milieu de terrain et puis ben là j'ai essayé et puis j'ai vu que ça pouvait passer... et c'est vrai que contre ceux de mon groupe j'ai pas vraiment l'occasion de faire : attends j'aimerais essayer ça... »

Tableau 30. Extrait du protocole à deux volets de Franck à propos du match contre Pierre (score 8-0 puis 10-0) dans la Leçon 5.

A la fin du match, Franck va noter quelques conseils pour Pierre sur sa fiche d'évaluation personnelle (Tableau 31). Son ouvert OR est « donner un conseil à Pierre pour l'aider à s'améliorer » :

Entretien d'autoconfrontation
- Fr : « et puis j'ai mis justement sur sa fiche que... ben là en fait il disait d'aller marquer le score puis ça servait à rien qu'il écrive sur ma fiche il m'a dit ça... puis ben moi j'ai mis sur sa fiche quand même ce qui n'allait pas parce que lui plus tard s'il veut consulter sa fiche, voir... » - C : « tu as mis quoi alors ? » - Fr : « ben que justement il ne se déplaçait pas assez, il n'était pas assez vif... »

Tableau 31. Extrait du Volet 2 de Franck à propos du match contre Pierre (fin du match) dans la Leçon 5.

Dans cet extrait, la situation de Franck est plaisante durant tout le match. Il a réussi à concrétiser plusieurs attentes différentes. D'une part, il a pu jouer en attendant qu'un des élèves de son groupe se libère (en évitant d'attendre passivement dans un coin du gymnase). D'autre part, ce match a été l'occasion pour lui de faire jouer Pierre et de lui donner quelques conseils. Franck gagne 11-0, mais il ne semble pas que le score soit particulièrement important au cours du match.

1.1.2. Caractère déplaisant de la situation de match

Dans notre corpus, lorsque la situation est déplaisante, l'engagement de l'élève est systématiquement congruent avec la tâche de match. Les contraintes extrinsèques

identifiées peuvent être distinguées dans ce cas également selon qu'elles conditionnent une situation déplaisante instable ou stable.

1.1.2.1. Contraintes extrinsèques conditionnant une situation déplaisante instable

Une contrainte extrinsèque a été identifiée :

- l'élève perd un point alors qu'il domine l'échange.

Nous l'avons nommée « Faute grossière ou mauvaise décision lors d'une frappe ». Cette contrainte extrinsèque correspond aux cas où l'élève s'énerve ou est frustré en constatant qu'il commet une faute grossière ou qu'il prend une mauvaise décision lors d'un échange, ce qui lui vaut de perdre le point alors qu'il domine.

Dans l'extrait suivant, Franck (Leçon 5, match contre Séverin) envoie le volant dans le filet, sur un amorti apparemment sans difficultés, alors que Séverin est au fond de son court. Son ouvert OR est « être sensible à une frappe manquée » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- score 0-1, Fr enchaîne un dégagement dans chaque angle du court et s'approche du filet	- Fr : « puis alors ben, là en fait dès le début je vois que j'arrive à mettre Séverin en difficulté, donc tout de suite je sais que je vais pouvoir monter au filet parce que sur le revers on tape moins fort... »
- à l'avant de son court, Fr amortit dans le filet	- Fr : « puis là ben je rate complètement, l'amorti facile dans le filet... le truc frustrant quoi c'est, le point il est fait quoi, il y avait juste à le mettre de l'autre côté quoi... »

Tableau 32. Extrait du protocole à deux volets de Franck à propos du match contre Séverin (score 0-1) dans la Leçon 5.

Malgré sa frustration, il estime néanmoins qu'il doit se reprendre immédiatement et tirer les conclusions de ce point perdu (Tableau 33). Son ouvert OR est « se concentrer pour bien jouer face à Séverin » :

Entretien d'autoconfrontation

- Fr : « puis alors là ben maintenant je me dis que j'évite de faire le con quoi, faut pas le laisser partir trop devant quoi c'est essayer d'assurer au maximum les points... quitte le coup d'avant c'était plutôt taper un peu plus fort, faire un amorti plus long, mais que ça rentre quoi... et surtout viser le terrain, pas jouer avec les lignes au début pour assurer... puis toujours essayer de regarder où est placé Séverin pour pouvoir placer un amorti de temps en temps... »
--

Tableau 33. Extrait du Volet 2 de Franck à propos du match contre Séverin (score 2-0) dans la Leçon 5.

Dans les différents cas de notre corpus où un élève fait une erreur alors que le gain du point lui semble acquis, nous avons pu observer que sa frustration est grande sur le coup. Puis, la plupart du temps, l'élève essaie immédiatement de se concentrer et ne pas rester focalisé sur le point perdu si cette erreur est isolée.

1.1.2.2. Contraintes extrinsèques conditionnant une situation déplaisante stable

Deux contraintes extrinsèques ont été identifiées :

- l'élève joue contre un adversaire qui a un comportement agaçant ;
- il perd plusieurs points d'affilée et est largement mené au score.

1.1.2.2.1. Adversaire agaçant

Cette contrainte extrinsèque correspond aux cas où, au cours des matchs, l'élève est perturbé par le comportement de son adversaire. Indépendamment du score, cela crée une situation déplaisante pour l'élève, qui doit « composer » avec les réactions de son adversaire pour poursuivre et terminer le match. Différents cas de figure ont été identifiés : l'adversaire s'énerve sans arrêts lorsqu'il perd plusieurs points d'affilée ; il s'arrête de jouer et laisse l'autre joueur gagner le match ; il feint une blessure ou une douleur et se plaint ; il mène et se moque de l'autre joueur, alors que les deux élèves n'ont pas d'affinités particulières.

Dans l'extrait suivant, Yannick joue contre Bruno. Au cours d'un échange, Yannick amortit et Bruno ne rattrape pas le volant (score 10-6). Il se plaint alors d'une

douleur aux adducteurs et commence à étirer ses muscles quadriceps, ce qui interroge Yannick. Il est habitué à ce que Bruno invente des douleurs quand il perd (Tableau 34). Son ouvert OR est « être sensible au comportement de Bruno » :

Entretien d'autoconfrontation
- Ya : « enfin bon il dit qu'il a mal aux adducteurs et il s'étire la cuisse après donc (il rit)... je sais pas trop (s'il a vraiment mal)... »

Tableau 34. Extrait du Volet 2 de Yannick à propos du match contre Bruno (score 10-6) dans la Leçon 6.

Après être allé boire, il reprend le match alors que la douleur de Bruno a totalement disparue...

Par la suite, le match est relativement accroché, mais Yannick est plutôt content : il continue à dominer et marque plusieurs beaux points. Menant 17-13, il dit à Cédric, qui arbitre, qu'il arrive à dominer plus facilement l'échange lorsqu'il fait courir Bruno (Tableau 35). Son ouvert OR est « être sensible aux points marqués contre Bruno » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
Ya[Cé] : « 17-13, eh dès que je le fais courir, ça marche un peu mieux ! » (il rit)	- Ya : « là j'ai vu que dès que je (le) fais courir, ça va mieux... ça fait quelques points que je le fais courir et je gagne... et un ou deux points après, je me dis « tiens je vais essayer de faire comme l'exo (exercice) » et à partir de ce moment là, il me ramène plus rien... je le dis, je crois, même... »

Tableau 35. Extrait du protocole à deux volets de Yannick à propos du match contre Bruno (score 17-13) dans la Leçon 6.

Alors que Bruno revient à 17-16, Yannick marque ensuite plusieurs points d'affilée (le match se joue en vingt cinq points). Il s'étonne alors d'une faute surprenante de Bruno (Tableau 36). Son ouvert OR est « être sensible au comportement de Bruno » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- score 22-16, Ya[Bu] : « ben Bruno ! »	- Ya : « c'est le point d'après, je crois que je dis il ramène plus rien, c'est à partir de ce moment là que j'ai voulu le faire courir et tout, et en fait, c'est lui qui a fait les fautes... »

Tableau 36. Extrait du protocole à deux volets de Yannick à propos du match contre Bruno (score 22-16) dans la Leçon 6.

Il termine ensuite le match, alors que Bruno ne joue plus (Tableau 37). Ses ouverts OR sont « être sensible au comportement de Bruno » et « terminer le match » :

Entretien d'autoconfrontation
- Ya : « il m'envoie haut, je smashe parce qu'en plus il (ne) joue plus là c'est fini... il (ne) joue plus là donc... »

Tableau 37. Extrait du Volet 2 de Yannick à propos du match contre Bruno (score 23-16) dans la Leçon 6.

Yannick gagne le match, mais il déplore le comportement de Bruno. Discutant après le match avec Cédric, il convient que Bruno arrête souvent de jouer lorsqu'il sent qu'il est en train de perdre.

Ainsi, Yannick estime que le déroulement du match est altéré par deux fois par Bruno. Néanmoins, le connaissant, il préfère ne rien dire et poursuivre le match, tout en n'appréciant que modérément l'attitude de Bruno.

1.1.2.2.2. Accumulation de points perdus et désavantage au score

Cette contrainte extrinsèque correspond à des situations où le score est relativement équilibré, puis l'élève perd plusieurs points d'affilée, ce qui permet à son adversaire de se détacher au score inexorablement.

Dans l'extrait suivant, Christelle (Leçon 7, match contre Cédric) perd plusieurs points d'affilée dès le début du match. Bien qu'elle ait déjà battu cet élève précédemment (lors de la leçon 4), elle sait que ce match sera plus difficile, car Cédric vient de gagner contre Yannick, ce qui constitue un événement pour une partie des élèves en raison du statut de Yannick de meilleur joueur de la classe. Elle perd plusieurs points d'emblée.

A 0-2, elle perd un point, dominée par Cédric (Tableau 38). Son ouvert OR est « être sensible au bon niveau de jeu de Cédric » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- score 0-2, Ch joue fort au centre d'une position reculée et Cé retourne court - Ch : « bon ! »	- C : « alors, tu te sens comment là ? » - Ch : « mfff... ben moyen, pas... pas trop confiante heu... »

Tableau 38. Extrait du protocole à deux volets de Christelle à propos du match contre Cédric (score 0-2) dans la Leçon 7.

A 1-3, elle smashe dans le filet (Tableau 39). Son ouvert OR est « être sensible à une frappe manquée » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- Ch : « putain ! »	- C : « alors tu te sens comment là ? » - Ch : « ben là ça... pff... mouais, pas... pas terrible quoi, c'est... c'est mal parti (elle rit) »

Tableau 39. Extrait du protocole à deux volets de Christelle à propos du match contre Cédric (score 1-3) dans la Leçon 7.

Dans les trois extraits suivants, l'ouvert OR de Christelle est « être sensible à plusieurs frappes manquées » (Tableau 40). A 1-4, elle manque le volant en réception d'un service court de Cédric :

Entretien d'autoconfrontation
- Ch : « ben pff, là ça m'énerve parce que... étant donné qu'il a gagné contre Yannick avant heu...perdre des points bêtement comme ça heu...ça fait deux d'affilée, ça commence un peu à m'énerver »

Tableau 40. Extrait du Volet 2 de Christelle à propos du match contre Cédric (score 1-4) dans la Leçon 7.

Puis, alors qu'elle est menée 1-5, elle reprend le volant avec la partie métallique de la tête de la raquette et marque le point (Tableau 41). Malgré le point marqué, Christelle n'est pas vraiment satisfaite :

Entretien d'autoconfrontation
- Ch : « ben heu pff, ça m'énerve, même si l'autre je gagne heu mon point heu... ben je commence heu... je commence à perdre un peu confiance heu, même si j'en avais pas beaucoup au début heu... » - C : « donc là t'es déçue qu'il ne soit pas allé où tu voulais ? » - Ch : « ben heu...d'un côté heu, tant mieux parce que j'ai gagné le point mais heu... ouais c'est pas ce que je voulais faire quoi »

Tableau 41. Extrait du Volet 2 de Christelle à propos du match contre Cédric (score 1-5) dans la Leçon 7.

Ensuite, Christelle continue à perdre des points et à s'énerver (Tableaux 42 et 43) :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- Ch marque un point (score 3-6)	- C : « tu te sens comment là ? » - Ch : « heu pff... en général, pendant tout le match je me suis pas... j'étais très énervée... donc heu... ouais ça... je suis énervée »

Tableau 42. Extrait du protocole à deux volets de Christelle à propos du match contre Cédric (score 3-6) dans la Leçon 7.

Description
- Ch fait un amorti offensif dans le filet (score 3-8), Ch : « ho lala, mais merde ! »

Tableau 43. Extrait du Volet 1 de Christelle à propos du match contre Cédric (score 3-8) dans la Leçon 7.

Ces extraits montrent que lorsqu'un élève perd plusieurs points d'affilée et qu'il est de fait largement mené au score, il se sent perdre confiance en ses possibilités de rivaliser dans l'échange avec son adversaire. Par ailleurs, il sait qu'il lui sera d'autant plus difficile de regagner ces points perdus par la suite s'il veut espérer gagner le match.

1.1.3. Fluctuation du caractère plaisant/déplaisant de la situation de match

Dans les deux premiers points (voir pp. 151-166), nous avons montré que le caractère plaisant ou déplaisant de la situation de match avait une stabilité plutôt limitée, mais qui était variable en fonction des contraintes extrinsèques. Ce troisième point montre, au travers d'un extrait du cours d'action de Christelle (Leçon 5, match contre Yannick), que le caractère plaisant ou déplaisant de la situation peut fluctuer considérablement au cours d'une période de match réduite.

Le Tableau 44 présente les récits réduits de l'extrait du cours d'action de Christelle. Cinq signes hexadiques sont mentionnés entre parenthèses. Ils sont analysés par la suite.

Score	Récits réduits
10 à 10	31. sert au fond pour changer
	32. envoie le volant derrière le filet du fond du court
	33. vexée, estime qu'elle se fait balader par Yannick
10 à 12	34. surprise par le service court, joue fort à la cuillère
	35. déçue, estime qu'elle ne peut pas gagner en faisant des fautes
10 à 13	36. rejoue court pour surprendre Yannick
	37. agacée, constate qu'elle a manqué le volant (Signe 1)
	38. contente, constate que Yannick manque également le volant (Signe 2)
11 à 14	39. envoie le volant derrière le filet du fond du court
	40. dégoûtée, considère qu'elle aimerait gagner le même type de point que celui que vient de gagner Yannick (Signe 3)
11 à 15	41. vexée, dit à Yannick qu'elle ne peut rien faire contre lui (Signe 4)
11 à 17	42. joue long
	43. joue à gauche
	44. renvoie le volant sur une frappe réflexe
	45. contente, constate qu'elle parvient à renvoyer le volant (Signe 5)
12 à 20	46. teste un smash sur le revers de Yannick
	47. estime qu'il faut continuer à jouer sur le revers de Yannick
13 à 20	48. joue à nouveau fort sur le revers de Yannick
	49. contente, constate qu'elle vient de marquer deux points d'affilée sur le revers de Yannick

Tableau 44. Illustration de la fluctuation du caractère plaisant/déplaisant de la situation au cours du match : extrait du cours d'action de Christelle (Leçon 5, match contre Yannick). Les récits réduits composés d'un sentiment sont notés en gras.

Depuis le début du match, Christelle est dominée dans l'échange par Yannick, malgré le score (10-10). Cet extrait correspond à la période où Yannick prend un avantage décisif au score.

Lors du Point 20, Christelle perd le deuxième point d'affilée en faisant une faute. Elle est énervée, car elle estime avoir fait une « erreur bête », d'autant plus qu'elle pense avoir peu de chances de gagner le match et qu'elle ne parvient pas à perturber Yannick dans les échanges (Signe 1, Tableau 45). Ses ouverts O_R dans la situation sont « être sensible à une frappe manquée » et « être sensible à un désavantage au score ».

Description
<p>(Ch5[Ya], Point 20, score 10-13) Ya sert long, Ch amortit à gauche, Ya contre-amortit à droite, Ch manque le volant. - Ch : « putain, mais je suis folle ! » - Ya[Ch] : « 14-10 »</p>
Extrait d'entretien d'autoconfrontation
<p>- C : alors, qu'est-ce que tu essayes de faire là ? - Ch : ben là j'essayais de bien la remonter ben pour qu'elle dépasse le filet... puis ben je la loupe donc ça m'énerve... et donc je suis folle (elle rit). (extrait vidéo) - C : alors tu te sens comment là, t'es frustrée de... - Ch : ouais, ça m'énerve...c'est heu... ben je fais encore des petites bêtises comme ça mais heu... lui en attendant ben il augmente son score donc heu...</p>
Signe hexadique 1
<p>U : agacée, constate qu'elle a manqué le volant E : jouer contre un adversaire d'un niveau supérieur, faire un bon match, marquer le plus de points possible, ne pas se faire décrocher au score par Yannick R : sa frappe est manquée, Yannick augmente son écart au score o_R : être sensible à une frappe manquée ; être sensible à un désavantage au score a_R : arrêter de faire des fautes ; éviter de permettre à Yannick de se détacher au score pour pouvoir s'accrocher dans le match s_R : déplaisir de commettre des fautes ; difficulté à gagner un match contre un adversaire meilleur I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est d'autant plus difficile de gagner un match contre un adversaire meilleur que l'on commet des fautes »</p>

Tableau 45. Signe hexadique 1 de l'extrait du cours d'action de Christelle (match à thème contre Yannick, Leçon 5).

Lors du point suivant, Christelle constate que Yannick manque son service. Elle est contente et estime que Yannick lui rend le point qu'elle lui avait donné juste avant (Signe 2, Tableau 46). Son ouvert **o_R** est « être sensible à une faute de Yannick ».

Description
(Point 21, score 10-14) Ya sert court à droite hors cadre. Ya : « ho, le con ! » Ya[Ch] : « 11-14 » Bu[Ch] : « c'est un signe, ça ! » Ch[Bu] (rit) : « ouais, c'est un signe ! »
Extrait d'entretien d'autoconfrontation
- Ch : (elle rit) là je suis contente ! - C : qu'est-ce qu'il se passe ? - Ch : là il... il a fait comme moi il a loupé le heu... le... il a voulu faire tellement petit qu'il a pas...atteint le carré (de service). - C : d'accord, tu te sens comment ? - Ch : ben là (elle rit) je me moquais, je me dis « ben il me rend mon point de tout à l'heure », voilà, je lui dis merci Yannick (elle rit)...
Signe hexadique 2
U : contente, constate que Yannick manque également le volant R : Yannick a manqué son service o_R : être sensible à une faute de Yannick a_R : apprécier toute erreur de Yannick pour gagner des points s_R : plaisir de constater que l'adversaire commet des fautes également I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est rassurant de constater que l'adversaire commet des fautes également »

Tableau 46. Signe hexadique 2 de l'extrait du cours d'action de Christelle (match à thème contre Yannick, Leçon 5).

Lors du point suivant, Christelle est dominée par Yannick. Elle estime qu'il a marqué un beau point, alors qu'elle a marqué tous ses points sur des erreurs de Yannick (Signe 3, Tableau 47). Son ouvert **o_R** est « être sensible à un bon enchaînement marqué par Yannick ».

Description
(Point 22, score 11-14) Ch sert long, Ya dégage main haute au milieu du court, Ch dégage main haute à l'avant du court (frappe manquée) à gauche, Ya smashe sur Ch et marque. Ch[Ya] : « tu tires sur moi ! » Ya[Ch] : « 15-11 »
Extrait d'entretien d'autoconfrontation
- C : alors tu te sens comment là ? - Ch : ben... toujours dégoûtée parce que heu... heu... j'aime bien faire des trucs comme ça (elle rit), enfin... je cherche des occasions pour en faire et heu... lui voilà il en a déjà eu plusieurs donc heu... - C : pour en faire... ? - Ch : pour faire des smashes. - C : ha ouais, donc c'est lui qui les a et pas toi. - Ch : ouais voilà (elle rit). - C : alors tu lui dis là « tu tires sur moi », qu'est-ce qu'il se passe ? - Ch : ben je peux rien faire, il tire sur moi heu...
Signe hexadique 3
U : dégoûtée, considère qu'elle aimerait gagner le même type de point que celui que vient de gagner Yannick R : Yannick a marqué le point en smashant après l'avoir mise en difficulté o_R : être sensible à un bon enchaînement marqué par Yannick a_R : difficultés à marquer des beaux points face à Yannick s_R : déplaisir de ne pas parvenir à perturber l'adversaire I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « Yannick est largement meilleur que moi »

Tableau 47. Signe hexadique 3 de l'extrait du cours d'action de Christelle (match à thème contre Yannick, Leçon 5).

Lors du point suivant, Yannick gagne à nouveau en dominant le point et en concluant par un smash. Christelle est dépitée d'être dominée et se sent impuissante (Signe 4, Tableau 48). A nouveau, son ouvert **o_R** est « être sensible à un bon enchaînement marqué par Yannick ».

Description
(Point 23, score 11-15) Ya sert au milieu du court à droite, Ch amortit à droite, Ya contre-amortit à gauche, Ch dégage main basse au milieu du court en revers, Ya smashe et marque Ch[Ya] : « tu veux que je fasse quoi, là-dessus moi... j'ai rien à foutre ici, moi... »
Extrait d'entretien d'autoconfrontation
- Ch : (réagissant à ses propos) c'est clair ! - C : alors qu'est-ce que tu penses, là ? - Ch : ben là, je peux rien faire... il ne me laisse pas le temps de revenir alors... ben ça j'aime pas parce que heu... il... Ben il joue avec moi là... donc j'aime pas trop ça... ben là il me fait balader enfin...ouais il me met dans des situations qui sont pas heu faciles donc heu... puis il a pas beaucoup de mal alors heu...
Signe hexadique 4
U : vexée, dit à Yannick qu'elle ne peut rien faire contre lui R : Yannick marque à nouveau un point conclu par un smash après l'avoir mise en difficulté o_R : être sensible à un bon enchaînement marqué par Yannick a_R : attente d'une défaite sans enjeu s_R : déplaisir de jouer contre un adversaire qui domine et maîtrise tous les échanges I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « Yannick est largement meilleur que moi »

Tableau 48. Signe hexadique 4 de l'extrait du cours d'action de Christelle (match à thème contre Yannick, Leçon 5).

Lors du point suivant, Yannick domine et smashe deux fois au cours de l'échange. Il marque le point sur le second smashe. Alors que Yannick marque deux points supplémentaires (*i.e.* il s'agit d'un « match à thème » : deux points sont accordés lorsque l'adversaire ne touche pas le volant), elle est cependant contente d'avoir rattrapé le premier smash, ce qu'elle ne parvient jamais à faire habituellement (Signe 5, Tableau 49). Son ouvert **o_R** est « être sensible à une frappe difficile réussie ».

Description
(Point 24, score 11-17) Ya sert court, Ch dégage main basse au milieu du court (frappe manquée), Ya dégage main haute au milieu du court, Ch dégage main haute court (frappe manquée), Ya smashe, Ch retourne au milieu du court, Ya dégage main haute en revers au milieu du court, Ch dégage main haute court (frappe manquée), Ya smashe et marque.
Extrait d'entretien d'autoconfrontation
- Ch : là par contre, ouais... enfin... là heu je suis contente parce que j'ai réussi quand même à... - C : ... bien le renvoyer ? - Ch : ouais.
Signe hexadique 5
U : contente, constate qu'elle parvient à renvoyer le volant R : elle a réussi à renvoyer un smash de Yannick o_R : être sensible à une frappe difficile réussie a_R : réussir des frappes difficiles à nouveau s_R : plaisir de réussir une frappe difficile I : construction du type : « je suis capable de retourner un smash de Yannick »

Tableau 49. Signe hexadique 1 de l'extrait du cours d'action de Christelle (match à thème contre Yannick, Leçon 5).

Dans cet extrait qui correspond à quatre échanges successifs du match de Christelle, le caractère plaisant/déplaisant de la situation fluctue considérablement (Tableau 50) : déplaisant (Signe 1), puis plaisant (Signe 2), puis déplaisant à nouveau (Signes 3 et 4), et enfin plaisant à nouveau (Signe 5). Cette fluctuation s'explique par la focalisation de l'élève sur des éléments différents de la situation selon les échanges : sa faute et le score (Signe 1), la faute de Yannick (Signe 2), la domination de Yannick avant de conclure le point (Signes 3 et 4) et le retour de smash réussi (Signe 5).

Unité élémentaire	Ouvert	Caractère plaisant/déplaisant de la situation
37. agacée, constate qu'elle a manqué le volant	être sensible à une frappe manquée ; être sensible à un désavantage au score	déplaisant
38. contente, constate que Yannick manque également le volant	être sensible à une faute de Yannick	plaisant
40. dégoûtée, considère qu'elle aimerait gagner le même type de point que celui que vient de gagner Yannick	être sensible à un bon enchaînement marqué par Yannick	déplaisant
41. vexée, dit à Yannick qu'elle ne peut rien faire contre lui	être sensible à un bon enchaînement marqué par Yannick	déplaisant
45. contente, constate qu'elle parvient à renvoyer le volant	être sensible à une frappe difficile réussie	plaisant

Tableau 50. Synthèse de la fluctuation du caractère plaisant/déplaisant de la situation de Christelle entre le Point 18 (score 10-10) et le Point 28 (score 13-20) du match contre Cédric dans la Leçon 7.

1.1.4. Discussion

1.1.4.1. L'« incertitude » du match dans le cours d'action de l'élève

La fluctuation du caractère plaisant ou déplaisant de la situation de match montre que l'activité de l'élève est faite d'incertitudes. Cependant, nous pouvons discuter du sens à donner à la notion d'incertitude. Dans la littérature en psychologie du sport, elle est le plus souvent considérée comme une propriété d'ordre cognitive déduite à partir de la tâche (Famose, 1990). Il s'agit de l'incertitude informationnelle et/ou décisionnelle qui est générée par une tâche motrice. Nous nous intéressons à un autre versant de cette notion puisque nos résultats montrent qu'au niveau de l'activité de l'élève, l'incertitude apparaît davantage en terme de sentiments mobilisés en relation avec la fluctuation du caractère plaisant/déplaisant de la situation.

Pour Famose (1983), la tâche prescrite peut être délimitée à partir de ses « contraintes constantes ». Ainsi, dans le cas d'un match en simple en badminton, les contraintes constantes correspondent au règlement du badminton : les lignes du terrain, la

hauteur du filet, les fautes, la position au service, *etc.* Elles délimitent des buts - gagner le match en marquant plus de points que l'adversaire - et des sous-buts à atteindre - gagner/ne pas perdre le point lors de chaque mise en jeu - qui orientent le comportement du joueur. C'est d'ailleurs à partir de l'identification de ces buts et sous-buts que Parlebas (1981) a proposé le concept de « logique interne » d'une APSA. Dans la pratique sportive en général et en badminton en particulier, ces buts et sous-buts sont souvent interprétés au regard de la notion d'incertitude (*e.g.* Méard, Manchon, & de Nadai, 1997 ; Méard & Ventou, 1996a) : incertitude spatiale (s'organiser par rapport à la trajectoire du volant), incertitude temporelle (s'organiser par rapport au temps disponible) et incertitude événementielle (s'organiser par rapport aux intentions masquées de l'adversaire).

Cette notion a été définie par Parlebas (1981) dans sa théorie des jeux afin de différencier deux types de milieux : les milieux certains et les milieux incertains. Il s'agit dans ce cas d'une notion qualitative : certains milieux produisent de l'incertitude (les APSA de pleine nature en particulier), et d'autres n'en produisent pas (les APSA standardisées, telles que l'athlétisme ou les sports collectifs). Cependant, la perception de l'acteur n'est pas prise en compte par cette définition. Famose (1990) a repris ce concept en psychologie du sport et l'a fait évoluer vers une orientation quantitative pour classer la nature informationnelle des tâches motrices en fonction de leur difficulté. Cette évolution permet de rendre compte de la perception qu'a l'acteur de toute situation (*i.e.* la quantité d'incertitudes). Si l'on reprend ce cadre, en badminton, l'incertitude correspond à la difficulté de la prise d'information et de la prise de décision pour l'élève au cours du jeu. Cependant, sans nier l'importance et l'intérêt d'une approche cognitive centrée sur la tâche, nos résultats montrent que l'incertitude revêt un sens différent à partir d'une approche centrée sur l'activité.

Nos résultats de recherche montrent qu'un élève qui joue un match est confronté à un autre registre d'incertitude, d'ordre émotionnel. Nous postulons qu'en badminton, cette incertitude se manifeste par une fluctuation du caractère plaisant/déplaisant de la situation engendrée par la dynamique du duel. L'incertitude, telle que nous la définissons, peut être caractérisée à deux niveaux :

D'une part, l'incertitude est liée à la stabilité et à l'instabilité du caractère plaisant ou déplaisant de la situation. Cela permet d'identifier quatre cas :

- le caractère plaisant de la situation est stable lorsque l'on peut identifier l'une ou l'autre des contraintes extrinsèques suivantes : lorsque l'élève marque plusieurs points d'affilée et mène largement au score ; ou lorsqu'il joue un match « avec » un adversaire d'un niveau inférieur ;

- le caractère plaisant de la situation est instable lorsque l'une des contraintes extrinsèques suivantes apparaît isolément : lorsque l'élève marque un beau point (ou exécute une belle frappe) ; ou lorsqu'il creuse légèrement l'écart au score ;

- le caractère déplaisant de la situation est stable lorsque l'on peut identifier l'une ou l'autre des contraintes extrinsèques suivantes : lorsqu'il joue contre un adversaire qui a un comportement agaçant ; lorsqu'il perd plusieurs points d'affilée et est largement mené au score ;

- le caractère déplaisant de la situation est instable lorsque la contrainte extrinsèque suivante apparaît isolément : lorsque l'élève perd un point alors qu'il domine l'échange.

D'autre part, l'incertitude est liée à la variété des contraintes extrinsèques prises en compte par l'élève dans la perception du caractère plaisant ou déplaisant de la situation. Le dernier extrait du cours d'action de Christelle montre que l'élève peut prendre en compte successivement, par le représentamen, une multitude de contraintes extrinsèques différentes, favorisant ainsi la fluctuation du caractère plaisant/déplaisant de la situation, y compris au cours d'une période brève.

1.1.4.2. Caractère plaisant/déplaisant de la situation et résultat des actions

Le second point qui ressort de l'analyse du caractère plaisant/déplaisant de la situation est que l'élève est focalisé sur le résultat de ses actions de jeu. En effet, la majorité des contraintes extrinsèques identifiées porte sur le gain ou la perte du point. Deux cas différents : lorsque l'élève joue un match « avec » un adversaire d'un niveau inférieur ; ou lorsque l'adversaire a un comportement agaçant.

A un premier niveau d'analyse, les sentiments mobilisés par l'élève sont étroitement associés au gain ou à la perte du point. L'activité de l'élève apparaît comme

étant essentiellement agoniste, c'est-à-dire liée à l'ambition de triompher dans le match (Caillois, 1956). En effet, la majorité des contraintes extrinsèques identifiées liées au caractère plaisant/déplaisant sont : lorsqu'un point est marqué permettant de creuser l'écart au score ; lorsqu'une succession de points est marquée ; lorsqu'une faute grossière est commise ou une mauvaise décision est prise lors d'une frappe ; lorsque les points perdus s'accumulent. Il apparaît donc que l'activité de l'élève est principalement de nature compétitive lorsqu'il joue un match.

Cependant, il s'avère que d'autres éléments relatifs à l'idée de « bien jouer » (*i.e.* jouer un match intéressant, faire des échanges qui durent, jouer un match équilibré, jouer/marquer des beaux points, produire de belles frappes, *etc.*) font partie de l'engagement de l'élève. Ainsi, ils participent au caractère plaisant/déplaisant d'une situation de match. Ces possibles soulignent à la fois une orientation qualitative du jeu (préférer une belle action ou une action efficace à une faute de l'adversaire) et la perspective de prendre du plaisir en jouant (y compris lorsque l'adversaire marque le point à la suite d'un échange particulièrement disputé). Deux de ces possibles (jouer/marquer des beaux points, produire de belles frappes) sont sélectionnés par le représentant dans le cas de la contrainte extrinsèque « belle frappe ou beau point ». Si dans le cas d'autres contraintes extrinsèques (*e.g.* point marqué permettant de creuser l'écart au score ; faute grossière ou mauvaise décision lors d'une frappe), cela peut sembler moins évident, l'idée de « bien jouer » est présente sous différentes formes dans plusieurs ouverts du cours d'expérience de l'élève (*e.g.* l'élève est frustré et énervé parce qu'il sent qu'il a peu de contrôle sur les échanges, bien que le score soit équilibré).

Au final, il apparaît que l'activité de l'élève en match mêle en permanence deux orientations essentielles, une orientation « compétitive quantitative » (marquer le plus de points possibles) et une orientation « ludique qualitative » (prendre du plaisir au cours de certains points). Ces deux dimensions sont étroitement liées, bien que l'orientation compétitive apparaisse fréquemment comme étant plus saillante dans la situation.

1.2. Activité de l'élève et prise en compte de la variété des contraintes relatives à la tâche de match

Cette section présente la manière dont les contraintes extrinsèques liées à la tâche de match conditionnent l'activité préréflexive de l'élève, ainsi que les effets que leur activité produit en retour. Comme nous l'avons mentionné dans notre introduction (voir note de bas de page, p. 14), nous employons le terme « tâche » comme synonyme de « tâche prescrite » (Leplat, 1997)¹, qui peut être définie comme un ensemble de prescriptions, de consignes et de contraintes. Dans le contexte de l'enseignement scolaire, la « tâche » peut ainsi être définie comme les prescriptions, les consignes et les contraintes qu'un enseignant formule ou met en place pour définir leur travail aux élèves.

En EPS, les enseignants font varier une tâche en manipulant les prescriptions, les consignes et les contraintes comme des « variables » (Famose, 1990). La tâche de match n'échappe pas à cette démarche. Cette section analyse plus particulièrement ce qui, parmi cette gamme que l'enseignant mobilise pour faire varier les tâches de match, constitue des contraintes extrinsèques pour l'activité préréflexive de l'élève.

Trois points sont analysés :

- la prise en compte des modalités de gain du match ;
- la prise en compte des règles des « matchs à thème » ;
- la prise en compte de fiches d'observation ou d'évaluation à l'issue du match.

1.2.1. Prise en compte des modalités de gain du match

Deux modalités distinctes de gain du match peuvent être distinguées dans l'ensemble de notre corpus :

- des matchs délimités par un score à atteindre ;
- des matchs délimités par une durée déterminée.

¹ Leplat (1997) distingue en particulier la « tâche prescrite » de la « tâche effective »

Dans cette section, nous examinons la manière dont ces deux modalités constituent deux contraintes extrinsèques distinctes pour le cours d'action de l'élève.

1.2.1.1. Match délimité par un score à atteindre

Le premier type de modalité de gain d'un match est l'atteinte d'un score délimité a priori par l'enseignant. Ce type de match a été peu utilisé au début du cycle par les deux enseignants que nous avons suivis, puis presque exclusivement après deux ou trois leçons, lorsque des groupes de niveau ont été constitués. Quatre scores à atteindre ont été adoptés par les enseignants : cinq points, onze points, vingt points ou vingt cinq points. En général, ces scores, faibles au début du cycle (pour favoriser un plus grand nombre de matchs), ont eu tendance à augmenter au fil des leçons (pour favoriser des matchs plus longs). Par ailleurs, les points sont marqués soit au service (*i.e.* seul le serveur peut marquer un point ; le receveur qui gagne l'échange ne marque pas de point mais devient serveur), soit sur chaque mise en jeu (*i.e.* tous les points comptent ; décompte souvent appelé « tie-break » par les enseignants). Nos résultats indiquent que la modalité « score à atteindre » est une contrainte extrinsèque dans le cours d'action de l'élève.

Nous constatons que lorsque l'élève est loin du score à atteindre (comme c'est le cas particulièrement au début d'un match en onze points ou en vingt points), il ne se focalise pas trop sur les premiers points perdus :

Par exemple, dans l'extrait suivant, Yannick (Leçon 7, match contre Cédric) commence son match et perd 2-0 (Tableau 51). Son ouvert OR est « être sensible à une faute » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
<ul style="list-style-type: none"> - Ya manque le volant sur le service de Cé - Ya (parlant de lui) : « ho, il craque ! » - Cé[Ya] : « plus que dix-huit (points) ! » - Ya[Cé] : « ha, ha ! Plus que vingt (points) ! (il rit) » 	<ul style="list-style-type: none"> - C : « donc tu te sens comment là ? » - Ya : « 2 ça va encore 2-0 heu... surtout que le premier point je l'avais bien... bon, je la remets dehors mais je l'avais bien joué quand même... j'avais bien joué le coup... »

Tableau 51. Extrait du protocole à deux volets de Yannick à propos du match contre Cédric (score 0-2) dans la Leçon 7.

Peu de temps après, le score est de 1-4. L'ouvert OR de Yannick est « être sensible à un retard au score » (Tableau 52) :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- Ya fait un contre-amorti en revers dans le filet - Ya : « ho la vache ! »	- C : « alors là tu te sens comment ? » - Ya : « ben c'est mes conneries, donc le fait que ce soit mes conneries, c'est mieux que si c'est lui qui faisait le point direct » - C : « ouais ? » - Ya : « parce que heu, parce que je peux corriger ma connerie alors que si c'est lui qui fait le point direct alors que je (ne) peux rien faire ben je peux rien faire quoi... mais... (il soupire) 4-1 ça heu... ben il a... il est devant j'aime pas partir avec du retard... donc heu j'aime pas trop, (mais) malgré tout c'est pas heu... » - C : « c'est pas grand chose ? » - Ya : « c'est pas la fin du monde non »

Tableau 52. Extrait du protocole à deux volets de Yannick à propos du match contre Cédric (score 1-4) dans la Leçon 7.

Puis il marque deux points et revient à 3-4 (Tableau 53). Son ouvert OR est « être sensible à une remontée au score » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- Ya sert tendu, Cé manque le volant - Ya [Cé] : « ho joli ! » - Cé : « ho merde ! »	- C : « alors à quoi tu penses là ? » - Ya : « ben là 3-4 ça va, j'ai fait... j'ai refait, j'ai refait mon retard, j'ai fait mes deux points donc là heu... on est revenu à 0-0 en gros... donc c'est bon quoi »

Tableau 53. Extrait du protocole à deux volets de Yannick à propos du match contre Cédric (score 3-4) dans la Leçon 7.

En revanche, quand l'élève s'approche de la fin du match, il sait que si le score est relativement équilibré, un nouveau match commence, indépendamment de ce qui s'est passé avant. Par exemple, dans l'extrait suivant, Christelle (Leçon 9, match contre Cédric) a mené au score durant tout le match. Alors que le match se joue en vingt points, elle mène 16-10 et perd cinq points d'affilée (score 16-15). Son ouvert OR est « être sensible à une remontée au score de Cédric » (Tableau 54) :

Entretien d'autoconfrontation

- Ch : « donc là ouais ça m'énerve parce que... je sais que heu... il est capable de revenir alors que j'ai heu ben j'ai gagné quand même heu... jusqu'ici... et heu... je sais qu'il est capable de revenir et de gagner le match heu... même si c'est moi qui ai gagné heu avec plusieurs points d'avance heu... pendant presque tout le match quoi... donc heu je commence à m'énerver et un petit peu commencer à paniquer »
--

Tableau 54. Extrait du Volet 2 de Christelle à propos du match contre Cédric (score 16-15) dans la Leçon 9.

Menant 18-17, elle marque un beau point et est soulagée d'avoir deux points d'avance pour gagner le match (Tableau 55). Ses ouverts OR sont « être sensible à une belle frappe » et « être sensible à la perspective de gagner le match » :

Entretien d'autoconfrontation

- Ch : « donc là je suis assez contente de ce que j'ai fait parce que heu... c'est ce que je voulais faire mais sans heu... dans ma tête heu je pensais pas... si bien le faire donc heu... j'étais contente de moi là... j'étais fatiguée aussi donc j'ai fait... j'avais...je sais pas... pour conclure le point là et pour changer un peu peut-être... »

Tableau 55. Extrait du Volet 2 de Christelle à propos du match contre Cédric (score 18-17) dans la Leçon 9.

Ainsi, dans les matchs délimités par un score à atteindre, deux phases peuvent être distinguées. La première phase peut être plus ou moins longue selon que le score à atteindre est faible (*e.g.* cinq points) ou important (*e.g.* vingt cinq points). Au cours de cette phase, l'élève n'est pas trop préoccupé par le score, dans la mesure où il n'est pas particulièrement mené. Comme le montre l'extrait de Yannick, il ne s'inquiète pas particulièrement du score alors qu'il est mené de trois points au début du match, bien qu'il estime qu'il ne faille pas non plus que cet écart s'accroisse. La seconde phase peut être identifiée dans la mesure où le score entre les deux élèves est relativement équilibré (un ou deux points d'écart). Lorsque c'est le cas, l'élève éprouve des sentiments de confiance ou de perte de confiance. Il sait que chaque point va être important, indépendamment du fait d'avoir mené ou d'avoir été mené au score durant la première partie du match.

1.2.1.2. Match délimité par une durée déterminée

Le second type de modalité de gain d'un match est le « match au temps », délimité par une durée fixée a priori par l'enseignant. Ces matchs sont le plus souvent assez courts (trois ou quatre minutes) et ont été utilisés généralement au début du cycle, en vue de classer les élèves les uns par rapport aux autres. Cette procédure vise à leur faire jouer un maximum de matchs dans le but de constituer ensuite des groupes homogènes. Il faut souligner qu'au cours de ces matchs, les élèves n'ont aucun repère sur le temps qui leur reste à jouer (*e.g.* repères réguliers donnés par l'enseignant, présence d'un cadran mural, chronométrage du temps par l'élève lui-même).

Parfois, les enseignants inventent des dispositifs très complexes en « croisant » cette modalité avec d'autres paramètres. Ainsi, dans l'extrait suivant, Christelle (Leçon 3, match contre Sébastien) joue un match au temps qui est également un match défi (procédure visant à classer les élèves en fonction de leur niveau) et un match à thème (trois points sont marqués lorsque l'adversaire ne touche pas le volant). Elle essaie d'abrégé les points alors que ce n'est pas vraiment son jeu habituel. Elle sait qu'il serait bon qu'elle se détache au score si elle veut éviter que le gain du match soit trop aléatoire (Tableau 56). Son ouvert OR est « gagner des points rapidement pour se détacher au score » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- Ch fait une frappe forte puis un dégagement tendu hors cadre (score 9-9)	- Ch : « ben j'essaye toujours de jouer rapidement donc heu c'est pour ça que je fais des... enfin je joue pas beaucoup comme ça (d'habitude) quoi, c'est soit comme ça [une frappe forte], soit comme ça [un dégagement tendu]... donc en fait ça dépend de la hauteur du volant heu... lorsque j'arrive près de lui... »

Tableau 56. Extrait du protocole à deux volets de Christelle à propos du match contre Sébastien (score 9-9) dans la Leçon 3.

Ensuite, elle mène 12-9 et perd un point (12-10). Elle estime que la fin du match est proche et que Sébastien peut marquer trois points d'un coup et gagner le match (Tableau 57). Son ouvert OR est « être sensible à la possibilité de perdre le match à un point près à cause du temps » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- Ch : « ha, putain ! 12-10 »	- Ch : « ben là je râle parce que heu, 12-10 heu... il suffit qu'il mette un (échange à trois points et il peut gagner)... »

Tableau 57. Extrait du protocole à deux volets de Christelle à propos du match contre Sébastien (score 12-10) dans la Leçon 3.

Sur le point suivant, Sébastien marque effectivement trois points (12-13). L'ouvert OR de Christelle est « être sensible à la possibilité de perdre le match à un point près à cause du temps » (Tableau 58) :

Entretien d'autoconfrontation
- Ch : « là je commence à paniquer un petit peu... »

Tableau 58. Extrait du Volet 2 de Christelle à propos du match contre Sébastien (score 12-13) dans la Leçon 3.

Estimant que la fin du match est très proche, Christelle essaie de jouer le plus rapidement possible (Tableau 59). Son ouvert OR est « marquer trois points rapidement pour gagner le match » :

Entretien d'autoconfrontation
- Ch : « ben là j'essaye de jouer rapidement ben pour heu... parce que je sens que la fin approche... (extrait vidéo) ben là heu donc heu... pendant tout ce point là j'essaye de jouer heu... avec de la puissance, j'essaye de conclure à chaque fois que j'ai le volant... (extrait vidéo) là j'essaye à chaque fois de la mettre en ligne heu... en heu... ben trajectoire rectiligne heu... ben pour que ça aille plus vite vers le sol et heu... avec le maximum de puissance... et heu... puis ben voilà »

Tableau 59. Extrait du protocole à deux volets de Christelle à propos du match contre Sébastien (score 12-13) dans la Leçon 3.

Il apparaît que, dès le début, dans les matchs au temps, le caractère d'urgence lié au non contrôle de la fin du match est particulièrement prégnant dans le cours d'action de l'élève. L'extrait de Yannick (Leçon 3 et match défi également, contre Bruno) présenté dans la section précédente est une autre illustration de ce caractère d'urgence. L'élève cherche à mener et à se détacher au score à l'instant t et projette peu de mener ou de gagner à moyen terme.

1.2.2. Prise en compte des consignes des « matchs à thème »

Les « matchs à thème » constituent une partie relativement importante de l'ensemble des matchs que font les élèves au cours du cycle. Dans notre recherche, ils représentent 35% des matchs étudiés avec le premier enseignant (*i.e.* Franck, JP, Marc et Gilles) et 50% des matchs étudiés avec le second enseignant (*i.e.* Christelle et Yannick).

Ces matchs consistent à valoriser un « thème », c'est-à-dire généralement une orientation tactique dans le match. Pour cela, les enseignants introduisent une consigne supplémentaire (*e.g.* « si l'adversaire ne touche pas le volant, on marque trois points ») et éventuellement limitent les possibilités d'action de l'élève (*e.g.* « il est interdit de smasher »).

Nos résultats montrent que la prise en compte par l'élève des matchs à thème est liée d'une part à la compréhension du thème que l'enseignant définit, et d'autre part à l'application des consignes formulées.

Les consignes d'un match à thème constituent une contrainte extrinsèque pour les élèves. Cependant, nos résultats montrent que cette prise en compte se traduit de quatre manières différentes dans le cours d'expérience de l'élève :

- compréhension du thème et application des consignes ;
- compréhension du thème et application approximative des consignes ;
- incompréhension du thème et application approximative des consignes ;
- non application des consignes.

1.2.2.1. Compréhension du thème et application des consignes

Ce type de prise en compte des consignes correspond à des cas où l'élève applique les consignes de l'enseignant tout en cherchant à gagner le match par tous les moyens qui sont à sa disposition.

Dans l'extrait suivant, Christelle (Leçon 1, match contre Bruno) joue un « match à thème ». Chaque terrain de badminton est divisé en trois zones : une zone avant, une zone centrale et une zone arrière. Le thème est spécifié à partir de la consigne suivante : « trois

points sont marqués lorsque le volant retombe en zone avant ou en zone arrière ». Le thème peut donc être formulé ainsi : « marquer dans la profondeur ». Il s'agit du premier match du cycle de Christelle contre un élève qu'elle estime meilleur qu'elle. Christelle commence le match en gagnant deux échanges à trois points (6-0). Lors de ces deux échanges, elle produit un amorti, alors que Bruno est resté immobile au milieu de son court (Tableau 60). Son ouvert OR est « être sensible à l'efficacité de son jeu contre Bruno » :

Entretien d'autoconfrontation	
- score 3-0, Ch : « ben je tire deux fois sur lui et après j'essaie de... de mettre le volant vers là où il n'est pas... »	
- C : « alors qu'est-ce que tu fais là ? »	
- Ch : « ben je suis contente, j'ai feinté un peu... »	
- score 6-0, Ch : « donc je l'ai envoyé là pour qu'il soit peut-être un petit peu surpris parce que... après le service en général, peut-être qu'on a plus tendance à le remettre sur le (l'adversaire)... en fait j'accélère direct après le service en fait... ben je suis contente parce que pour lui elle était peut-être pas si facile que ça à aller chercher en fait... »	

Tableau 60. Extraits du Volet 2 de Christelle à propos du match contre Bruno (score 3-0 puis 6-0) dans la Leçon 1.

Peu après, Christelle mène 8-0. Elle essaie de jouer long mais fait une faute (Tableau 61). Son ouvert OR est « être sensible à un point perdu » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- Ch[Bu] : « ha non, elle est sortie!... 8-1 »	- C : « alors tu te sens comment là ? » - Ch : « ben déçue, parce que je voulais l'envoyer au fond afin de gagner trois points donc heu... ben j'aurais peut-être dû lancer moins fort quoi, donc (je suis) un peu déçue... »

Tableau 61. Extrait du protocole à deux volets de Christelle à propos du match contre Bruno (score 3-0 puis 6-0) dans la Leçon 1.

Par la suite du match, Christelle a des difficultés à jouer, notamment parce que Bruno fait un service main haute en lançant le volant en l'air (ce qui constitue un service non réglementaire) et qu'elle n'a pas le temps de s'organiser pour jouer (Tableau 62). Dans les deux extraits suivants, son ouvert OR est « essayer de bien renvoyer le service de Bruno » :

Entretien d'autoconfrontation
- score 8-1, Ch : « j'essaie de me replacer et... je me baisse pour essayer d'éviter d'avoir le volant dans la tête et je me mets la raquette devant... »
- score 10-6, Ch : « là j'ai mal pris heu... j'ai pas eu le temps en fait de remettre ma... de mettre ma raquette correctement et de me déplacer en fait, donc j'ai fait comme j'ai pu et... »

Tableau 62. Extraits du Volet 2 de Christelle à propos du match contre Bruno (score 8-1 puis 10-6) dans la Leçon 1.

Par la suite, menant 12-7, elle sert et essaie à nouveau de jouer à l'avant du terrain, mais produit un volant beaucoup trop haut, qui permet à Bruno de smasher (Tableau 63). Son ouvert OR est « essayer de gagner un point en jouant court » :

Entretien d'autoconfrontation
- Ch : « je voulais l'envoyer heu juste... ben qu'elle frôle le filet afin de... »
- C : « faire un amorti ? »
- Ch : « ouais voilà et heu... et je pensais avoir fini mon action en fait, alors que... »

Tableau 63. Extrait du Volet 2 de Christelle à propos du match contre Bruno (score 12-7) dans la Leçon 1.

Dans cet extrait, on peut constater qu'il y a une certaine adéquation entre le jeu de Christelle et la consigne du match à thème. Il semble qu'elle comprenne le thème, puisqu'elle indique au début du match qu'elle « joue deux fois sur lui et après [elle] essaie de mettre le volant vers là où [Bruno] n'est pas », en produisant un amorti. Donc nous pouvons inférer que Christelle perçoit qu'il lui faut provoquer le déplacement de Bruno vers l'arrière pour jouer vers l'avant ensuite.

Cependant, d'une part, on peut se demander si la consigne n'est pas particulièrement en adéquation avec son style de jeu. Il est en effet difficile d'affirmer que la consigne (*i.e.* marquer trois points en jouant dans la zone avant ou dans la zone arrière) constitue véritablement son représentamen au cours des échanges. A une seule reprise, les commentaires de Christelle montrent une relation étroite entre la frappe et la recherche des trois points : il s'agit de l'extrait où elle joue trop long et manque sa frappe. Dans les autres cas, la référence qu'elle fait à cette règle est indirecte et ne semble pas systématiquement constituer le « motif terme »¹ de ses frappes.

D'autre part, on peut constater que dès que Bruno lui laisse peu de temps pour jouer (à partir du moment où il sert en frappant le volant en position main haute),

¹ Il s'agit de l'événement attendu par la réalisation de cette action.

Christelle cherche essentiellement à retourner le volant, sans envisager malgré tout de jouer vers l'avant ou vers l'arrière. Ainsi, une grande part de son activité n'entretient aucune relation avec le thème du match. Il semble que fréquemment, lorsqu'un élève joue un « match à thème », la traduction au niveau de l'activité de l'élève de la notion de « match » (*i.e.* chercher à gagner le point) soit particulièrement prégnante par rapport à la traduction de la notion de « thème » (*i.e.* chercher à appliquer la consigne).

1.2.2.2. Compréhension du thème et application approximative des consignes

Ce type de prise en compte des consignes correspond aux cas où l'élève semble comprendre le thème du match, mais où l'on peut noter une divergence importante entre les consignes formulées par l'enseignant et leur traduction dans l'activité de l'élève.

Dans l'extrait suivant, le thème du match que joue Franck (Leçon 4, match 2 contre Ronan) est le suivant : « prendre des indices sur le placement et le déplacement du joueur adverse pour placer son smash ». L'enseignant avait en effet constaté que les élèves smashaient souvent « comme des brutes », sans considérer le placement de leur adversaire.

Les consignes sont les suivantes : Le serveur et le receveur se renvoient le volant en frappe main haute en continuité sur la « diagonale »¹ du service. Lorsque le serveur le décide, juste après sa frappe, il franchit la ligne médiane ou peut même aller toucher la ligne de côté de simple opposée. Ce franchissement constitue un signal pour le receveur, qui peut smasher et tenter de marquer le point (un point est en jeu si le serveur a franchi la ligne médiane, et deux points sont en jeu s'il va toucher la ligne de côté de simple opposée). Si le receveur ne smashe pas, le serveur peut à son tour smasher lorsque le volant revient dans son court. Si le volant reste en jeu à la suite d'un smash, les deux joueurs se disputent l'échange jusqu'à ce que l'un des deux marque le point.

¹ Le service s'effectue sur une diagonale du terrain. Quand le score du serveur est pair, il se place dans la « zone de service droite », située à droite du court lorsqu'il est face au filet. Quand le score du serveur est impair, il se place dans la « zone de service gauche », située à gauche du court lorsqu'il est face au filet. En simple, les zones de service sont délimitées par quatre lignes au sol : la ligne de service court, la ligne médiane, la ligne de fond et la ligne de côté de simple.

Au cours de l'explication des consignes, Franck a déjà son avis sur la possibilité qu'il entrevoit de gagner des points (Tableau 64). Son ouvert OR est « analyser les possibilités les plus pertinentes pour marquer dans le match à thème » :

Entretien d'autoconfrontation	
- Fr : « ho et puis là je chambre (l'enseignant) parce que... c'est pas que je trouve ça nul, mais bon, c'est vrai que toucher jusque de l'autre côté... le temps qu'on y aille, l'autre il tire de l'autre côté, c'est fini, quoi donc... j'ai trouvé que c'était impossible à faire quoi... je sais pas s'il y en a qui ont réussi, mais moi je sais que je m'amuserais pas à le faire parce que sinon c'est (un) point facile pour l'autre et puis si il fait avec un smash en plus, ça lui fait deux points donc... »	

Tableau 64. Extrait du Volet 2 de Franck à propos du match contre Ronan (début du match) dans la Leçon 4.

Dès la fin de l'explication de l'enseignant, Franck va lui demander une précision (Tableau 65). Son ouvert OR est « analyser les possibilités les plus pertinentes pour marquer dans le match à thème » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- Fr[E] : « monsieur, un seul pied de l'autre côté, c'est bon ? » - E[Fr] : « oui ! »	- Fr : « ouais parce qu'en fait j'avais pensé au truc fallait lancer, attendre qu'elle soit bien haut et mettre juste le pied de l'autre côté de façon à ce qu'il la voit pas trop, qu'il me fasse une balle tranquille puis qu'après ben je puisse attaquer... et je crois que je l'ai fait dans les débuts... »

Tableau 65. Extrait du protocole à deux volets de Franck à propos du match contre Ronan (début du match) dans la Leçon 4.

Dès le premier échange, il applique sa stratégie : il pose son pied de l'autre côté de la ligne médiane, smashe et marque le point. Alors que Ronan proteste, il lui rétorque qu'il a demandé à l'enseignant (Tableau 66). Son ouvert OR est « faire valoir le bien-fondé du point gagné » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- Ro[Fr] : « eh c'est pas possible ça ! » - Fr[Ro] : « eh j'ai demandé, un pied ça suffit ! »	- C : « qu'est-ce qui se passe là ? » - Fr : « ha ben justement comme j'avais... comme je sais qu'il n'avait pas entendu, Ronan, j'en ai profité pour faire ce que j'avais demandé à monsieur (nom de l'enseignant) et mettre juste le pied et puis après attaquer un bon coup... »

Tableau 66. Extrait du protocole à deux volets de Franck à propos du match contre Ronan (score 0-0) dans la Leçon 4.

Ensuite, que Franck soit serveur ou receveur, il ne se contente pas de produire des volants hauts et longs, comme l'enseignant l'a demandé, mais cherche à faire reculer Ronan (qui joue selon les mêmes modalités).

Ensuite, à différents moments du match, Franck continue d'essayer de marquer le point en distinguant ses possibilités selon qu'il est serveur ou receveur (Tableau 67). Son ouvert OR est « déstabiliser Ronan pour l'empêcher d'attaquer » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- score 1-0, Fr (receveur)	- Fr : « et toujours le fait d'essayer de décaler l'adversaire, de le mettre en difficulté pour après pouvoir attaquer tranquillement... »
- score 1-0, Fr (serveur)	- Fr : « puis tant que je vois que suis pas bien sur mes appuis, enfin tant que Ronan est en train de me mener de droite à gauche comme ça, je décalais de... je changeais pas parce que sinon je me doutais que j'allais me faire attaquer après donc... »
- score 2-2, Fr (receveur)	- Fr : « je l'avais vu justement décalé donc je me suis fait c'est bon je peux attaquer et puis je pensais pouvoir le surprendre, mais bon... »
- score 4-4, Fr (serveur)	- Fr : « là donc le coup du seulement le pied de l'autre côté... mais bon, il l'a vu ce coup-ci... là je suis content parce que bon ben c'est pas facile quand même de réussir à marquer les points dans cette optique »
- score 5-6, Fr (receveur)	- Fr : « là toujours essayer d'avoir un œil sur le volant et puis aussi sur l'adversaire pour voir quand c'est qu'il va dépasser la ligne... puis essayer sinon si possible de... d'avoir le point autrement quoi parce qu'en récupérant le service, on a l'avantage de pas avoir besoin forcément de regarder l'adversaire... »

Tableau 67. Extraits du protocole à deux volets de Franck à propos du match contre Ronan (score 1-0, puis 1-0 à nouveau, puis 2-2, puis 4-4, puis 5-6) dans la Leçon 4.

Ensuite, alors qu'il est receveur et que Ronan n'a pas franchi la ligne médiane, il perçoit qu'il commence à être dominé par les frappes longues de Ronan et effectue une frappe plus courte (non autorisée). Son ouvert OR est « renvoyer un volant plus court pour empêcher Ronan de smasher » (Tableau 68) :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- score 6-7, Fr (receveur)	- Fr : « là en fait je vois qu'il fait tout le temps des coups longs puis hop toujours essayer de la remettre, mais de façon pas trop facile pour qu'il (ne) puisse pas smasher après parce que j'ai tendance à être fond de court donc... on n'est pas vraiment en bonne position pour attaquer... »

Tableau 68. Extrait du protocole à deux volets de Franck à propos du match contre Ronan (score 6-7) dans la Leçon 4.

Cet extrait montre la traduction du thème du match au cours de la situation. Ce thème vise initialement l'amélioration de la prise d'information de l'élève lorsqu'il smashe.

Dans la situation, l'activité de Franck est focalisée autour des deux éléments qui ressortent des consignes : le signal commun (*i.e.* le franchissement de la ligne médiane) et l'action qui dépend de ce signal (*i.e.* le smash). Cependant, ceux-ci sont interprétés et mobilisés au cours du match en vue de gagner ou de ne pas perdre le point. Afin de rendre les consignes cohérentes avec l'opposition, l'élève cherche à se mettre dans une position favorable lorsqu'il est en position de serveur (*e.g.* il interprète le « franchissement de la ligne médiane » en une « touche furtive au sol avec le pied de l'autre côté de la ligne médiane »). De même, il cherche à gêner au maximum son adversaire lorsqu'il est en position de receveur (*e.g.* il produit une frappe plus courte lorsqu'il se sent débordé par les frappes longues de Ronan).

Par ailleurs, en relation avec les ajustements progressifs auxquels Franck et Ronan¹ procèdent, la situation lorsque les élèves jouent dans la diagonale du service devient assez rapidement un duel de fond de court, visant à repousser l'adversaire le plus loin possible. Nous pouvons ainsi inférer qu'ils ont compris le thème qui vise à leur faire prendre des informations sur leur adversaire y compris lorsque le volant est haut. Cependant, le thème se traduit d'une manière ostensiblement différente au cours de la situation de match, puisque les élèves ne se cantonnent pas à coopérer dans cette phase de l'échange, comme cela est indiqué dans les consignes. Ils entrent d'emblée dans une phase d'opposition, même s'il ne leur est pas autorisé de gagner des points à ce moment là.

1.2.2.3. Incompréhension du thème et application approximative des consignes

Ce type de prise en compte des consignes correspond aux cas où l'élève cherche à appliquer les consignes sans vraiment les comprendre.

Dans l'extrait suivant, le thème du match de Franck (Leçon 2, match contre Ronan) n'apparaît pas clairement. Les consignes sont les suivantes : chaque élève sert deux fois d'affilée ; pour marquer un point, il faut remporter ces deux échanges, que l'on

¹ Bien que nous ne l'ayons pas présenté ici, Ronan cherche également à surprendre Franck dans la situation à partir de l'interprétation des consignes. Par exemple, il fait semblant de franchir la ligne médiane (*i.e.* il feinte) et conteste ensuite le fait que Franck ait smashé.

soit serveur ou receveur. Il semble donc que l'objectif pour l'élève, en position de serveur ou de receveur, soit de s'appuyer sur son analyse du premier échange (gagné ou perdu) pour jouer le second échange.

Au début du match, Franck gagne un échange. Il indique à Ronan qu'il marque le point s'il gagne le prochain échange (Tableau 69). Son ouvert OR est « faire appliquer la consigne du match à thème » :

Description
- Fr[Ro] : « si je l'emporte, j'ai déjà un point, hein ! »

Tableau 69. Extrait du Volet 1 de Franck à propos du match contre Ronan (score 0-0) dans la Leçon 2.

Ensuite, au moment de faire son deuxième service, il ne sait pas s'il doit servir à nouveau du côté pair (car le score est toujours 0-0) ou s'il faut changer (Tableau 70). Son ouvert OR est « s'interroger sur le placement pour le deuxième service » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- score 0-0, Fr[Ro] : « faut changer de côté ? non ? je (ne) sais pas, deux services consécutifs... »	- C : « pourquoi tu lui parles (à Ronan) de changer de côté là ? » - Fr : « parce qu'en fait, là c'est toujours le même problème, on ne sait pas si on change à chaque service ou si change seulement, si c'est en impair d'un côté ou pair de l'autre... donc, toujours en train de se poser la question... (...) donc là, comme il y a deux services consécutifs, on ne savait pas s'il fallait changer et puis Mr (l'enseignant) était en train de discuter justement de l'autre côté du (gymnase)... » - C : « donc tu ne peux pas lui demander... »

Tableau 70. Extrait du protocole à deux volets de Franck à propos du match contre Ronan (score 0-0) dans la Leçon 2.

Ensuite, Ronan annonce que le score est 2-2, alors qu'ils ont chacun marqué une fois sur les séries de deux services consécutifs. Franck lui rappelle la règle du match à thème (Tableau 71). Son ouvert OR est « faire appliquer la consigne du match à thème » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- score 0-0, Ro[Fr] : « deux partout ! » - Fr[Ro] : « non, il n'y a pas de point quand ça fait 1-1... non, il faut avoir les deux points du service... » - Ro[Fr] : « donc ça fait 0-0 ! » - Fr[Ro] : « ouais... »	- Fr : « ouais ben en fait, il était plus sûr du truc... il pensait que ça faisait 1-1, même quand il y avait un de chaque côté... »

Tableau 71. Extrait du protocole à deux volets de Franck à propos du match contre Ronan (score 0-0) dans la Leçon 2.

Ensuite, il ne rencontre plus de problème pour s'accorder avec Ronan sur les règles. Son ouvert OR est essentiellement focalisé sur le score, comme l'illustrent les extraits de verbalisations suivantes (Tableau 72) :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- score 0-0, Ro marque le second service de la série, alors que Fr a marqué le premier	- Fr : « toujours 0-0... ça c'est agaçant quand même, quand il y a toujours 0-0 et que personne n'arrive à marquer de point... la semaine précédente avec Ronan, c'était déjà arrivé, on faisait ben... changement de service dès qu'on gagne le point quoi, ou point... et c'était que ça, on faisait 0-0 tout le temps... »
- score 0-0, Fr (lève le poing serré) : « yes ! »	- C : « tu as marqué un point là ? » - Fr : « en fait, non je suis content parce que... comme je l'avais mise dehors le coup d'avant, j'ai réussi à la re-sauver, sinon il marquait... » - C : « finalement tu es content du 0-0... » - Fr : « ouais, ouais, en fait... »

Tableau 72. Extraits du protocole à deux volets de Franck à propos du match contre Ronan (score 0-0 dans les deux extraits) dans la Leçon 2.

Au cours des échanges, Franck cherche à mobiliser ses frappes préférentielles, comme par exemple l'amorti au cours de l'échange pour amener l'adversaire à lever le volant ou l'enchaînement frappe longue-amorti (Tableau 73) :

Entretien d'autoconfrontation
- score 0-1, Fr : « là, toujours le coup de l'amorti... avec un amorti, je vais pouvoir après attaquer, parce qu'il va être en difficulté... »
- score 1-1, Fr : « alors là ben ouais, le coup du... ça je l'ai fait plusieurs fois, ça c'est taper fort pour amortir juste après... et j'évite de le faire deux fois à suivre parce que sinon... c'est pas terrible... »

Tableau 73. Extraits du Volet 2 de Franck à propos du match contre Ronan (score 0-1 puis 1-1) dans la Leçon 2.

Au début du match, Franck est préoccupé par l'application des consignes et par les négociations avec Ronan, engendrées par l'incompréhension des consignes. Cependant, il n'est pas préoccupé par l'intérêt qu'il peut y avoir à servir deux fois d'affilée ou à recevoir deux fois d'affilée (*i.e.* reproduire ou au contraire varier sciemment une tactique lorsqu'on joue deux fois en position de serveur ou en position de receveur). Son engagement au cours de ce match à thème est peu imprégné par l'intérêt et les possibilités qu'offrent les consignes au niveau de la construction des échanges. Au final, il apparaît que les consignes sont prises en compte par l'élève, mais essentiellement afin de comprendre comment il doit compter les points (d'où une négociation avec son adversaire).

1.2.2.4. Non application des consignes

Ce dernier cas de figure correspond aux situations où l'élève décide ne pas appliquer les consignes et donc de jouer un match.

Dans l'extrait suivant, le thème du match de Yannick (Leçon 3, match contre Bruno) est le suivant : « gagner l'échange sans que l'adversaire touche le volant ». Les consignes sont les suivantes : il s'agit d'un match défi ; il s'agit également d'un match au temps (durée : 3'30") ; le comptage des points s'effectue selon le mode « tie-break » ; trois points sont accordés lorsque l'adversaire ne touche pas le volant.

Yannick a pratiqué le badminton pendant un an dans une association sportive. Absent lors de la première leçon, il découvre le niveau des élèves de la classe au cours de cette leçon¹ et constate qu'il est largement meilleur que la plupart d'entre eux, comme il s'y attendait. Ainsi, il s'attend à un match plus intéressant lorsqu'il s'apprête à commencer à jouer contre Bruno, qui est en général bon dans la plupart des sports (Tableau 74). Son ouvert OR est « jouer un match intéressant » :

Entretien d'autoconfrontation
- C : « donc là, tu te sens comment ? » - Ya : « ha ben là ça va, je me re-prépare parce que normalement c'est un match qui devrait être plus intéressant que les autres [parce que Bruno est probablement parmi les meilleurs de la classe], un match défi en plus donc il y a de l'intérêt quoi... »

Tableau 74. Extrait du Volet 2 de Yannick à propos du match contre Bruno (score 0-0) dans la Leçon 3.

Ensuite, Yannick et Bruno jouent sans appliquer la consigne, relative au gain des trois points, qu'ils avaient oubliée. Puis, au cours du match, Yannick entend une allusion à cette consigne sur le terrain adjacent et la rappelle à Bruno, sans pour autant chercher à l'appliquer (Tableau 75). Son ouvert OR est « se rappeler de la règle des trois points » :

¹ La Leçon 2 du cycle a été annulée par l'enseignant.

Description	Entretien d'autoconfrontation
- Ya[Bu] : « ho oui, il y a les points-compte-triple, normalement ! » (Ya rit)	- Ya : « ha ben là je suis content, j'ai bien joué, je prends deux points d'avance et je rajoute qu'il (ne) l'a pas touchée, mais ça, c'est parce que j'ai dû entendre ça à côté et puis... c'est pas... dans un match, c'est pas forcément... vu que là c'est pas mal équilibré, quoi, ça peut casser un match, le fait que... c'était si le volant touche terre, sans que le l'autre l'ait touché... ben, c'est sûr quand on gagne, c'est bien, mais quand on perd, c'est pas intéressant, puis ça peut casser un match qui est assez équilibré... il suffit que la personne la touche pas, il se prend trois points dans la vue alors qu'on était à match nul donc... puis comme on a commencé comme ça, en plus... » - C : « donc tu ne poses pas la question ? » - Ya : « ho non, c'est bon, on a commencé comme ça, en plus... on finit comme ça... »

Tableau 75. Extrait du protocole à deux volets de Yannick à propos du match contre Bruno (score 5-3) dans la Leçon 3.

Dans cet extrait, le thème du match, au travers de la non application des consignes, n'est pas du tout pris en compte par Yannick et Bruno. Yannick est davantage préoccupé par le fait de jouer un match « qui compte », ainsi que par la perspective de jouer un match intéressant contre Bruno. Quand il s'aperçoit qu'ils ont oublié la consigne des trois points, il ne songe pas pour autant à proposer à Bruno de l'appliquer. Il estime en effet que la règle des trois points pourrait casser la dynamique équilibrée et ainsi modifier l'intérêt du match. De fait, si la perspective d'une victoire est importante pour Yannick, elle prend son sens également au regard d'une attente d'un match équilibré.

Il apparaît donc que la non application des consignes s'explique en partie par la focalisation de l'élève sur des ouverts qui sont concurrents et peu compatibles avec les consignes.

1.2.3. Prise en compte de fiches d'observation ou d'évaluation à l'issue du match

Dans les cycles de badminton, les matchs peuvent servir de support dans la démarche pédagogique de l'enseignant pour analyser la complexité du duel (Bats, 1999 ; Louis, 2000). Cette analyse peut soit avoir une visée formative, soit avoir une visée évaluative. Dans les deux cas, les enseignants s'appuient fréquemment sur des fiches leur

permettant de recueillir un certain nombre d'informations sur lesquelles ils pourront s'appuyer pour la formation ou l'évaluation.

Ce troisième axe examine dans quelle mesure ces fiches, pleinement constitutives des tâches de match, conditionnent le cours d'expérience de l'élève.

Au cours des trois cycles de badminton que nous avons suivis, deux types de fiches ont été utilisés par les enseignants :

- la première est relative à un système de classement en début de cycle ;
- la seconde consiste à émettre des jugements sur le jeu de l'adversaire.

Dans les deux cas, l'élève devait remplir la fiche à l'issue du match.

1.2.3.1. Noter sur une fiche le résultat du « match défi »

Les « matchs défi » sont un système original de matchs que les enseignants utilisent pour hiérarchiser les élèves et construire des groupes homogènes, particulièrement au début d'un cycle (en badminton, mais aussi en tennis de table). Ils évitent un simple enchaînement de matchs, ce qui pourrait avoir des conséquences démotivantes pour les élèves en échec, en leur laissant le choix de leurs adversaires, sachant qu'il n'est pas permis de refuser un défi. Chaque élève accumule des points au cours des matchs en fonction des victoires, et marque d'autant plus de points que l'adversaire vaincu possédait un score élevé au début du match. Ainsi, tout l'enjeu pour les élèves est de rencontrer soit des adversaires qui ont des totaux faibles mais qu'ils pensent battre, soit des adversaires qui ont des totaux élevés, mais qui seront probablement plus difficiles à battre.

Le système du « match défi » n'a été utilisé qu'avec le second enseignant. Il n'a donc concerné que Christelle et Yannick, qui se sont révélés être tous les deux parmi les élèves de la classe qui avaient le meilleur niveau en badminton. Nos résultats n'indiquent pas que leur activité ait été particulièrement modifiée par la spécificité de ce dispositif. Par exemple, nous n'avons pas identifié de stratégies au niveau du choix de l'adversaire, ce qui constitue pourtant un des objectifs de la procédure des « matchs défi ». Toutefois, plusieurs extraits de verbalisations pointent des nuances au niveau de l'engagement de l'élève :

Dans les deux extraits suivants, Christelle (Tableau 76) et Yannick (Tableau 77) s'apprêtent à commencer un match :

Christelle (Leçon 3, match contre Sébastien) :

Entretien d'autoconfrontation
- C : « là tu te sens dans quel état d'esprit ? » - Ch : « ben là je suis un petit peu plus motivée là... parce que c'est... c'est un match un défi, donc heu... »

Tableau 76. Extrait du Volet 2 de Christelle à propos du match contre Sébastien (score 0-0) dans la Leçon 3.

Yannick (Leçon 3, match contre Bruno) :

Entretien d'autoconfrontation
- C : « donc là, tu te sens comment ? » - Ya : « ha ben là ça va, je me re-prépare parce que normalement c'est un match qui devrait être plus intéressant que les autres, un match défi en plus donc il y a de l'intérêt quoi... » - C : « c'est quoi l'intérêt ? » - Ya : « ben l'intérêt parce que après on a le système de points et... les matchs avant, c'était comme ça, c'était de l'exercice quoi, tandis que là, c'est un match où il y a un résultat, un vainqueur et un perdant... »

Tableau 77. Extrait du Volet 2 de Yannick à propos du match contre Bruno (score 0-0) dans la Leçon 3.

Dans ce troisième extrait, Yannick (Leçon 4, match contre Cédric) discute avec Cédric peu avant le début du match défi. A l'issue d'une première série de matchs défi, Yannick a totalisé quatorze points, alors que Cédric en a onze. Le gagnant marque deux points, ainsi que la différence de points qui le sépare de son adversaire s'il a un score inférieur (Tableau 78). Son ouvert OR est « discuter avec Cédric du total qu'ils auront en cas de victoire à l'issue du match défi » :

Description
- Ya[Cé] : « t'as combien de points, toi ? » - Cé[Ya] : « onze » - Ya[Cé] : « ben si tu me bats, tu as cinq points » - Cé[Ya] : « et toi, si tu me bats, t'as combien de points ? » - Ya[Cé] : « ben deux, normal, quoi... » - Cé[Ya] : « donc tu as quatorze... pas mal ! » - Ya[Cé] : « ouais mais tu vois, je peux plus gagner que des points deux par deux... comme j'ai le plus gros score... »

Tableau 78. Extrait du Volet 1 de Yannick à propos du match contre Cédric (début du match) dans la Leçon 4.

Par contraste, nous considérons un extrait de Franck (Leçon 4, match 2 contre Ronan) au cours d'un match dont le résultat n'est pas noté sur une fiche. Franck n'insiste pas lorsque Ronan cherche à discuter certains points, estimant que le match n'est pas important (Tableau 79) :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- score 5-4, Fr[Ro] : « 4-4 toujours » - Ro[Fr] : « 5-4 » - Fr[Ro] : « le coup d'avant, quand il y avait 5-4, j'avais gagné... »	- Fr : « ouais puis alors voilà, toujours problème sur les points... on a beaucoup de problèmes avec (le score)... » - C : « il aime bien discuter sur les points ? » - Fr : « ouais il aime bien discuter sur les points ouais... mais bon là ça va... mais par contre quand on est en match, entre guillemets officiel, là par contre, il est réglo, il y a pas de problème, on peut lui faire confiance... mais c'est vrai qu'avec les règles, on ne sait pas trop comment faire au niveau des points... »
- score 6-6, Ro manque le volant, Ro[Fr] : « c'est ma raquette » - Fr[Ro] : « je suis gentil, je le compte pas »	- Fr : « ouais parce que là en fait, il a complètement raté son coup puis il dit « ouais c'est la raquette qui a tourné »... comme c'est pas un match vraiment très important, ça je laisse passer c'est bon... de toute façon, dans l'autre cas, il ne l'aurait pas fait non plus, il ne l'aurait pas demandé... »

Tableau 79. Extrait du protocole à deux volets de Franck à propos du match contre Ronan (score 5-4, puis 6-6) dans la Leçon 4.

Au final, il apparaît que lorsqu'un élève joue un match dont le résultat est noté sur une fiche, comme dans le cas de « matchs défi », son engagement est sensiblement différent par rapport à d'autres matchs pour lesquels le résultat n'est pas relevé. La procédure d'évaluation qui est implicite dans le relevé du résultat de ces fiches joue le rôle de contrainte extrinsèque pour l'élève. Au-delà par exemple de chercher à bien jouer ou de battre un adversaire particulier, il devient pour lui plus important de gagner le match pour être bien classé.

1.2.3.2. Noter sur une fiche les points forts et les points faibles de l'adversaire

Les deux enseignants ont adopté l'idée de proposer aux élèves des fiches focalisées sur les points forts et points faibles de l'adversaire. Le premier enseignant a consacré une leçon entière à l'utilisation d'une telle fiche, pour voir la réaction des élèves (en lycée

professionnel, peu habitués à « utiliser des stylos en EPS » d'après ses propos). Ceux-ci jouaient essentiellement contre des adversaires de leur groupe de niveau (constitué de six à sept élèves) qu'ils devaient rencontrer et notaient avec leurs mots les points forts et les points faibles identifiés au cours de la leçon. L'enseignant a préféré laisser les élèves s'exprimer par eux-mêmes pour laisser émerger leurs propres concepts et ne pas imposer d'emblée un vocabulaire technique. Le second enseignant a procédé de cette façon également, mais les groupes de niveau étaient plus réduits (trois élèves en moyenne pour une classe de dix-huit élèves). Il a reproduit ce dispositif durant la fin du cycle, tout en aidant les élèves à remplir les fiches. Ainsi, tous les élèves d'un groupe se rencontraient lors de chaque leçon (sous réserve qu'ils étaient dans le même groupe d'une semaine sur l'autre) et étaient confrontés à cette fiche. Nous illustrons cet axe au travers de plusieurs extraits de Franck et de Yannick :

Dans un premier extrait, Yannick vient de marquer plusieurs points en produisant des services courts après avoir remarqué que cela gêne Bruno. L'enseignant demande à Yannick (Leçon 6, match contre Bruno) d'identifier un point faible de Bruno (Tableau 80). L'ouvert OR de Yannick est « proposer à l'enseignant une stratégie efficace pour battre Bruno » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
- E[Ya] : « il faut que tu définisses une stratégie, hein... »	- C : « qu'est-ce qu'il se passe là ? qu'est-ce qu'il (l'enseignant) dit ? »
- Ya[E] : « ouais, je sers court ! » (il rit)	- Ya : « il (l'enseignant) dit... il parle de stratégie pour battre l'adversaire... donc je dis ben « je sers court » (il rit) parce que ça a marché... »
- E[Ya] : « ... et tu me la donnes après... »	

Tableau 80. Extrait du protocole à deux volets de Yannick à propos du match contre Bruno (score 7-3) dans la Leçon 6.

Dans l'extrait suivant, Yannick (Leçon 8, match contre Cédric) commence à jouer. Dès le premier échange, il amortit (et marque) alors que d'habitude il dégage systématiquement sur les services courts (Tableau 81). Son ouvert OR est « varier son jeu habituel que Cédric a bien identifié avec l'aide de l'enseignant » :

Entretien d'autoconfrontation

- Ya : « je crois qu'il avait tendance à prendre un pas de recul, ben ça j'ai dû m'en apercevoir dès le début... mais ben justement pour casser mes... l'habitude quoi essayer... mais de toute façon ça n'a pas trop marché... dès le début casser un peu... parce que lui en plus, il a vu avec le prof et tout déjà et ils ont étudié, enfin ils ont regardé un peu comment je jouais, points forts, points faibles, donc casser un peu le... »
--

Tableau 81. Extrait du Volet 2 de Yannick à propos du match contre Cédric (score 0-0) dans la Leçon 8.

Dans l'extrait suivant, les élèves doivent effectuer plusieurs matchs tout au long de la leçon (Leçon 5) et noter à la suite de chaque match les points faibles et les points forts de leur adversaire sur sa fiche, en employant leur propre vocabulaire. Franck consulte à différentes reprises la fiche d'évaluation de ses points faibles et points forts, ainsi que celle de ses adversaires potentiels. Il est assez intéressé par le principe de cette fiche, mais est plutôt gêné par les limites liées au vocabulaire employé (Tableau 82). Son ouvert OR est « essayer de comprendre ce qu'ont voulu noter les autres élèves » :

Description	Entretien d'autoconfrontation
<p>- Fr attend qu'un élève de son groupe se libère</p>	<p>- C : « donc là qu'est-ce que tu fais ? » - Fr : « là ben en fait je cherche s'il y a pas quelqu'un de mon groupe qui est tout seul... puis j'essaie d'écouter les scores, savoir s'il y en a pas un qui va bientôt avoir fini son match... ouais donc en fait je vais voir ce qu'ils ont mis sur mes fiches, et comme c'est contre Ronan je crois que je vais jouer après, je regarde ce qu'ils ont mis pour lui aussi... » - C : « alors qu'est-ce que tu as lu ? » - Fr : « ben le problème, c'est que dans ce groupe là, ce qu'on a tendance à mettre, c'est « bon joueur » (il rit), donc c'est vrai que (il rit)... » - C : « ça aide pas trop... » - Fr : « non ça aide pas vraiment... si JP a mis que faire un court et puis un long, enfin varier souvent le service, apparemment ça déstabilisait, bon... » - C : « ça t'a aidé ? » - Fr : « ouais, ben c'est vrai que j'ai essayé du coup mais c'est vrai que j'ai remarqué, enfin d'après ce que j'ai vu, ça le déstabilisait pas vraiment, c'est plutôt les longs, il s'habitue pas quand on faisait des très longs... il aimait pas trop les coups très longs en fait dès le service... »</p>
<p>- Fr s'apprête à jouer contre JP</p>	<p>- C : « tu as peur qu'il (JP) ait découvert quelque chose sur toi ou il y a rien (de très précis) sur ta fiche ? » - Fr : « heu... non, c'est vrai que sur le coup j'y ai pas trop pensé... parce que ben je crois que Ronan il a mis « bon joueur », il a dit aussi que j'étais présent un peu partout... » - C : « a priori, ça l'aide pas trop... » - Fr : « ouais, ben ouais... pareil pour Claude, quand je vois ce qui est mis, c'est très bon joueur et puis « ça sert à rien de jouer contre lui » donc (il rit)... c'est vrai que je pense que quand on commence à, quand on est dans les niveaux vraiment heu, parce que là comme on est tous du même niveau heu, puis je pense qu'on est quand même le groupe des meilleurs, je pense, ben c'est vrai que du coup on n'a pas vraiment de gros défauts... »</p>

Tableau 82. Extraits du protocole à deux volets de Franck au cours de la Leçon 5.

Ces différents extraits montrent que l'usage d'une fiche d'évaluation qualitative produit différents effets sur le cours d'action de l'élève. Ainsi, dans le premier extrait, nous pouvons inférer que le service court, auquel Yannick fait référence, ne constitue pas pour lui une stratégie telle que l'entend l'enseignant. Cela peut expliquer que sa réponse le fasse rire. A cet instant, Yannick ne se sent pas particulièrement concerné par le fait d'identifier des points forts ou des points faibles chez son adversaire, estimant qu'il gagne tous ses matchs relativement facilement. Dans le second extrait en revanche, il modifie son jeu, car il a perdu contre Cédric la semaine précédente et estime que sa défaite est due pour partie à la réflexion que Cédric a menée avec l'enseignant pour identifier ses points faibles et ses points forts.

Dans l'extrait suivant, il apparaît que Franck est assez intéressé par le principe de la fiche, et cela dès le début de la leçon. Mais il constate que les « rapports » des autres élèves ne l'aident aucunement à obtenir des informations sur ses futurs adversaires, comme ils ne permettent pas à ses adversaires de connaître ses points forts et ses points faibles.

Il semble donc que le relevé des points forts et des points faibles de l'adversaire sur une fiche soit efficace si :

- Elle constitue un besoin pour l'élève. Dans la leçon 6, Yannick n'a encore jamais perdu de match et n'estime pas qu'il lui soit nécessaire de modifier sa manière de jouer. En revanche, dans la Leçon 8, la situation est différente pour lui, car il pense avoir perdu parce que Cédric avait identifié ses points forts et ses points faibles. Quant à Franck, il estime d'emblée que les fiches peuvent lui apporter des informations pertinentes.

- Elle est intégrée à un processus d'enseignement qui s'inscrit dans la durée. Il s'agit en effet pour Yannick (Leçon 8) de la troisième leçon consécutive au cours de laquelle cette fiche est utilisée. L'enseignant stimule les élèves pour qu'ils réfléchissent seuls ou à plusieurs (les deux adversaires et l'observateur) sur les points forts et points faibles des uns et des autres. Dans les autres extraits, Yannick (Leçon 6) et Franck utilisent la fiche ou réfléchissent à l'identification des points forts et des points faibles de leurs adversaires d'une manière plutôt superficielle, alors que cette fiche est utilisée pour la première fois et que les enseignants interviennent peu auprès des élèves.

1.2.4. Discussion

1.2.4.1. Des « aménagements » qui produisent des effets variés

Dans les leçons d'EPS, les paramètres des tâches (*e.g.* taille du terrain, modalités de marque valorisant un thème, modalités pour le gain du match) sont souvent manipulés comme des « variables » (Famose, 1990) en fonction des visées de l'enseignant. Nos résultats montrent qu'effectivement il semble pertinent de manipuler les paramètres des tâches de match, puisqu'un certain nombre d'effets ont été identifiés. Toutefois, les effets

de ces aménagements sur l'activité de l'élève divergent de ceux qui étaient souhaités par l'enseignant et/ou ont une efficacité contrastée.

Nos résultats indiquent que certains paramètres des tâches produisent des effets non attendus. Les enseignants s'attendent à ce qu'un match à thème contraigne l'élève à adopter une orientation particulière dans son jeu, notamment au niveau de la manière de construire et de marquer le point. Nos résultats montrent trois types d'effets non attendus :

- Une focalisation de l'élève sur le score dans les « matchs au temps » (*i.e.* délimités par une certaine durée). Cette focalisation souligne un effet non attendu lié aux modalités employées pour la fin des matchs. En effet, les matchs sont souvent joués indifféremment en fonction d'une durée ou d'un score. Comme l'indique cette remarque générale de Bats (1996) : « en cours d'EPS, les matchs se disputent au temps (...) ou à la marque » (Bats, 1996, p. 88). Nos résultats montrent que les « matchs au temps » focalisent l'élève sur le score et particulièrement sur l'importance de mener au score, alors que leur fonction essentielle, pour l'enseignant, est de permettre une gestion de la classe plus simple en faisant commencer et terminer tous les matchs au même moment. Par contraste, les matchs délimités par un score à atteindre laissent à l'élève le soin de « gérer » la fin de son match. Ces résultats confirment qu'il est préférable de ne pas trop procéder à des matchs au temps, afin de permettre aux élèves de mener les affrontements jusqu'à leur terme (*e.g.* Louis, 2000).

- Un engagement compétitif d'emblée dans l'échange, y compris lorsque le match à thème comprend une phase coopérative initiale. Dans le cas de Franck (Leçon 4, match 2 contre Ronan) que nous avons présenté, il était important que les élèves respectent la phase de coopération en produisant des volants hauts et longs dans la diagonale du service. Le serveur déclenche ensuite la phase d'opposition en se déplaçant à un instant donné de l'autre côté de la ligne médiane ou même en allant toucher la ligne de côté de simple opposée. La prescription liée à cette tâche est que le serveur se concentre essentiellement sur la hauteur de ses volants, pour que son adversaire (receveur) détourne au maximum son regard du plan horizontal. Or, nos résultats indiquent que Franck et Ronan se sont concentrés essentiellement sur la longueur de leurs frappes en cherchant à se repousser mutuellement au fond du court, insérant prématurément une logique

d'opposition dans les échanges. Ainsi, il apparaît que la phase de coopération nécessaire dans la conception de cette tâche est peu compatible avec l'activité de Franck et Ronan. Il semble donc préférable d'éviter d'introduire une phase de coopération dans un match au début d'un échange. En revanche, une alternative pourrait consister à introduire une phase de coopération au début de l'échange, mais en la considérant d'emblée comme faisant partie de l'opposition (*e.g.* initier l'échange par deux dégagements main haute de part et d'autre), comme l'indiquent nos résultats.

- Une valorisation des matchs dont le score est relevé par rapport aux autres tâches de la leçon. Au cours de la leçon, l'enseignant utilise parfois des fiches sur lesquelles les élèves notent le résultat de leurs matchs. L'emploi de telles fiches focalise les élèves sur ces matchs comme des temps forts de la leçon. L'élève perçoit qu'il lui faut s'investir dans ce type de tâches. Cela crée également par contraste des temps faibles dans le reste de la leçon au cours desquels il peut se permettre de s'économiser s'il le souhaite. Or, les matchs dont le score est relevé permettent aux enseignants de classer les élèves en groupes de niveaux homogènes, alors que les autres tâches, comme par exemple les tâches « duo-duel »¹ (Bats, 1996) sont des moments essentiels d'apprentissages où les élèves vont pouvoir affiner ou modifier considérablement leurs habiletés sensori-motrices et décisionnelles. Il apparaît pourtant que l'usage des fiches et le fait de relever le résultat de certains matchs laissent entendre à l'élève que les tâches sur lesquelles aucune observation particulière n'est relevée ont une importance moindre par rapport aux autres. Saury, Huet et Rossard (2005) soulignent que les fiches d'observation constituent un « artefact cognitif » (Norman, 1993) pour l'activité de l'élève.

Nous avons pu également constater que les aménagements apportés sur les tâches de matchs avaient une efficacité variable en fonction des cas considérés. Cette efficacité renvoie aux visées recherchées par l'enseignant lorsqu'il aménage certaines consignes d'un match par rapport à l'activité de l'élève. Nous avons identifié deux types d'aménagements dont les effets sont contrastés :

- Le premier est lié aux consignes des « matchs à thème ». Nos résultats ont permis d'identifier quatre types d'effets contrastés. L'examen du premier type d'effet (*i.e.*

¹ L'un des élèves relance les volants, alors que l'autre travaille une modalité relative à la rupture de l'échange.

compréhension du thème et application des consignes) indique que lorsque l'élève applique les consignes, son activité est fortement focalisée par l'enjeu compétitif du match. Bien qu'il joue un match à thème dont certains points sont valorisés par rapport à d'autres, il cherche néanmoins à marquer le point quoi qu'il arrive. La perspective de conjuguer ces deux types d'ouverts peut expliquer partiellement la difficulté à appliquer les consignes. En effet, les trois autres cas montrent que l'application des consignes par l'élève est très souvent approximative ou absente. Lorsque l'élève applique approximativement les consignes, son activité est relativement ou profondément déconnectée des enjeux formatifs visés par l'enseignant. Nos résultats permettent d'identifier deux raisons à cela. Dans certains cas, les consignes ne contraignent pas suffisamment l'activité de l'élève, qui applique approximativement ce qu'on lui demande tout en conservant un but principalement compétitif. Dans d'autres cas, le thème du match n'est pas du tout explicité et les consignes ne permettent pas à l'élève d'entrevoir le thème du match. Par ailleurs, lorsque l'élève perçoit que les consignes sont incompatibles avec la perspective d'un affrontement intéressant qu'il recherche, il préfère ne pas les appliquer. Ces différents effets contrastés des consignes des matchs à thème sur l'activité de l'élève soulignent en outre que l'élève ne perçoit pas bien la nuance entre des matchs pour apprendre et/ou s'entraîner (dans lesquels la victoire n'est pas essentielle) et des matchs pour s'opposer (dont le but est la victoire). La dimension compétitive et ludique prévaut systématiquement dans son engagement.

- Le second est lié à l'utilisation de fiches d'observation ou d'évaluation à visée formative (dont les fiches de notation des points forts et des points faibles sont un exemple). Deux types d'objectifs peuvent être assignés à l'utilisation de ces fiches. Le premier objectif consiste à amener l'élève à percevoir certaines de ses lacunes, dont peut-être il n'avait pas conscience auparavant. Nos résultats montrent que cette première visée est difficilement atteinte. Dans le cas de Franck, les difficultés de vocabulaire et les difficultés qu'ont les adversaires à simplement identifier ses points faibles (*i.e.* ils notent « bon joueur ») l'empêchent de les percevoir. De même, il ne peut pas se servir des commentaires à propos de ses futurs adversaires. Dans le cas de Yannick, les effets sont plus contrastés puisqu'il pense dans un premier temps (Leçon 6) n'avoir aucun besoin d'identifier ses points faibles, alors qu'ensuite (Leçon 8) il est conscient que Cédric s'est bien adapté à son jeu.

Le second objectif consiste à amener l'élève à modifier son jeu, en adoptant une démarche réflexive critique. Dans le cas de Franck, cet objectif n'est pas du tout rempli. Il consulte sa fiche et celle de ses futurs adversaires et n'est donc pas opposé aux conseils qui auraient pu l'aider, mais constate simplement que ceux-ci ne sont pas pertinents. Quant à Yannick, dans un premier temps (Leçon 6), il estime gagner en s'appuyant sur son vécu. Puis dans un second temps (Leçon 8), il cherche à modifier sa manière de jouer quand il s'aperçoit que Cédric a identifié et anticipe efficacement ses enchaînements préférentiels. Cependant, Yannick n'a pas modifié son jeu d'une manière durable et radicale. Il essaie ponctuellement de tester des frappes inhabituelles pour surprendre Cédric. Nous pouvons donc considérer que la fiche et la démarche qui a accompagné son utilisation commencent à montrer quelques effets intéressants sur l'activité de Yannick lors de la Leçon 8, à la fin du cycle.

En conclusion de ce premier point, nos résultats incitent à davantage de précautions dans la manipulation des « variables » de matchs. Face à l'opacité de certains choix, l'élève interprète sa situation à partir de « cadres » (Goffman, 1991) relatifs à ses expériences en EPS. Cependant, ces cadres, qui ont été renforcés au fil des années par les expériences scolaires accumulées, engendrent néanmoins des approximations mais aussi des effets non attendus par l'enseignant. L'élève ne distingue pas forcément un certain nombre de nuances dans les consignes et/ou les comprend différemment. Par exemple, nos résultats montrent que la compréhension du thème et l'application de consignes ne sont pas essentielles pour l'élève dans la mesure où cela ne l'empêche pas de disputer un match.

Au regard de ces résultats, il nous apparaît nécessaire de poursuivre deux directions de recherche. La première consiste à mener des investigations relatives aux effets (attendus et non attendus) de ces aménagements sur l'activité de l'élève, au cours d'un cycle de badminton. La seconde direction réside dans l'amélioration de l'efficacité de l'emploi de fiches d'observation dans une visée d'évaluation formative. Ces deux points constituent des axes que nous envisageons pour nos futures recherches (voir pp. 369-372).

1.2.4.2. Des matchs qui comptent... plus ou moins

Dans une étude récente, Rossard (2004) a repris et développé une idée issue des travaux en écologie de la classe (Doyle, 1983 ; Doyle & Carter, 1984 ; Woods, 1978) selon laquelle l'élève effectue en priorité les tâches qui comptent. Ainsi, elle a montré que l'activité de l'élève était fortement influencée par les modalités inhérentes à l'évaluation, mais également à des modalités non évaluées mais qui s'y apparentent. Nos résultats renforcent dans une certaine mesure ce constat. Ils montrent que l'élève accorde davantage d'intérêt à certains matchs par rapport à d'autres. Il estime que des matchs « comptent » ou « ne comptent pas ». Au cours des matchs qui « ne comptent pas », l'élève attache peu d'importance au score et aux fautes qu'il peut commettre.

Les matchs « qui comptent » peuvent être caractérisés par la prise en compte de quatre contraintes extrinsèques.

- Le relevé du résultat à destination de l'enseignant (sur une fiche ou oralement) : En effet, l'élève assimile le plus souvent tout recueil de résultat comme prenant part à la procédure d'évaluation. Il estime qu'il lui faut s'investir au maximum, par contraste avec d'autres matchs où son investissement est moins contraint.

- La confrontation à des adversaires jamais rencontrés (y compris lorsque le résultat d'un match n'est pas relevé) : Cette contrainte extrinsèque est particulièrement présente en début du cycle lorsque l'élève a peu de repères par rapport aux autres, mais également par rapport à lui-même. Par exemple, Franck joue la plupart du temps une grande partie de la leçon avec Ronan, car il s'est aperçu qu'ils avaient à peu près le même niveau, et il ne rencontre d'autres adversaires qu'à l'occasion de matchs. Dans la seconde leçon, il doit jouer de nombreux matchs en cinq points et changer fréquemment d'adversaire, sans que les résultats ne soient relevés. Il est très satisfait de disputer ces matchs, car cela lui permet de se confronter à d'autres élèves et ainsi de mieux situer son niveau de jeu par rapport aux autres élèves de la classe.

- Une moindre modification des règles dans les matchs à thème : Par exemple, nous avons pu constater dans nos résultats qu'une modification importante du comptage des points lors d'un match à thème est perçue par l'élève comme peu compatible avec l'équilibre recherché d'un affrontement. Ainsi, dans un match à thème non présenté ici,

cinq points sont accordés lorsque le serveur marque sur son service, quatre points si le receveur marque sur sa première frappe, *etc.* Yannick marque plusieurs fois quatre ou cinq points grâce à des fautes directes de son adversaire. Il estime que le match n'a ni valeur ni intérêt. De plus, certains thèmes de match consistent en une modification importante des règles du jeu. C'est le cas, par exemple, de l'extrait où Franck et Ronan doivent jouer la première partie de l'échange sur la diagonale de service, en attendant que le serveur décide de franchir la ligne médiane, déclenchant ainsi le signal du smash pour le receveur. Ce type de matchs à thème est perçu d'emblée par l'élève comme un exercice, plus que comme un match.

- Le fait que le match soit situé vers la fin de la leçon : Nous avons plusieurs fois noté que pour l'élève, les matchs importants étaient souvent ceux qui se situaient dans « la deuxième partie » de la leçon, pour reprendre les termes cités. Cette structure de la leçon correspond à une attente du côté de l'élève qui sait bien qu'il aura à faire des matchs, au bout d'un moment. Ce constat souligne aussi le plus souvent une correspondance entre les matchs de fin de leçon et les procédures de classement ou d'évaluation mises en place par l'enseignant.

Il serait cependant réducteur d'assimiler l'idée d'évaluation qui ressort des « matchs qui comptent » uniquement à la note qu'aura l'élève à la fin du cycle. En effet, son activité est profondément enracinée dans une logique de classement, qui caractérise la pratique du badminton mais aussi la pratique des sports de raquette en général. Dans le milieu fédéral, les sportifs ont un classement et leurs progrès sont constatés au regard des matchs gagnés contre des adversaires mieux classés. Ces matchs sont qualifiés de « performances » dans le jargon des sports de raquette car ils donnent un nombre de points d'autant plus important que l'adversaire a un classement supérieur. En un sens, cette procédure est amplifiée en EPS, où la notion de classement est quasiment permanente au cours du cycle. Ainsi, l'élève ne fait ni plus ni moins qu'adopter un engagement stratégique par rapport à cette procédure de classement :

- Bien se classer dans la montante-descendante ou les matchs défi, puis gagner le maximum de matchs dans son groupe de niveaux pour éventuellement accéder au groupe supérieur ;

- Ou alors « s'entraîner » si possible sans dépenser toute son énergie dans les autres tâches qui n'entrent pas dans la procédure de classement ;

- Ou encore profiter d'un match ou d'un match à thème quelconque contre un élève d'un bon niveau pour se mesurer à lui.

Par ailleurs, les élèves ne font pas référence à l'évaluation¹ lorsqu'ils commentent une défaite ou une victoire, ce qui renforce l'idée que c'est le classement, plus que l'évaluation, qui importe pour l'élève lorsqu'il s'engage dans un match.

¹ Mis à part un élève (Marc) d'ailleurs qualifié de « scolaire » par son enseignant. Celui-ci avait expliqué à plusieurs reprises que les trois APSA pratiquées au cours des deux premiers trimestres n'étaient pas évaluées, mais donnaient lieu à des annotations de l'enseignant sur les bulletins scolaires. Les élèves devaient choisir au troisième trimestre l'une des trois APSA (les classes étaient remaniées en fonction) sur laquelle ils seraient évalués (en concertation avec l'enseignant principal). Marc a néanmoins sollicité régulièrement l'enseignant pour lui demander sa note du cycle d'escalade pour « compenser » son faible niveau en badminton.

2. Analyse du cours d'expérience de l'élève en match : des épisodes typiques de match

Ce chapitre décrit au travers de la notion d' « épisode typique de match » des régularités dans les transformations du cours d'expérience global de l'élève en match. Rappelons que l'étude du cours d'expérience consiste à analyser la construction des signes hexadiques d'un acteur dans une situation à chaque instant t au cours d'une période donnée.

Les épisodes typiques de match sont des histoires de match dont on peut repérer des régularités au travers de transformations typiques du cours d'expérience global de l'élève à l'instant t . Envisager les transformations du cours d'expérience à l'instant t indique qu'il n'est pas essentiel de considérer le match comme une histoire finie pour identifier ces transformations. Ainsi, la notion d'épisode typique de match permet d'analyser les évolutions typiques d'un cours d'expérience global de l'élève à l'instant t aussi bien sur l'ensemble de la durée d'un match (du début à la fin) que sur une portion continue d'un match (d'un instant t_n à un instant t_{n+1} , où t_n peut être le début du match mais pas forcément et t_{n+1} peut être la fin du match mais pas forcément).

L'ensemble des cours d'expérience étudiés nous a permis d'identifier six épisodes typiques de match. Ceux-ci ont été nommés à partir des verbalisations des élèves. Nous précisons pour chacun le nombre d'occurrences identifiées :

- le premier a été intitulé « je vais en rater combien aujourd'hui ! ». Il correspond à des épisodes de match au cours desquels l'élève accumule les fautes. Trois épisodes de match ont été identifiés ;

- le second a été intitulé « depuis le début, il n'a vraiment pas de chance... ». Il correspond à des épisodes de match au cours desquels ce sont les adversaires qui accumulent les fautes. Trois épisodes de match ont été identifiés ;

- le troisième a été intitulé « aujourd'hui, je peux rien faire contre lui... ». Il correspond à des matchs au cours desquels l'élève se rend compte que son adversaire est particulièrement dans un bon jour, commet peu de fautes et enchaîne les beaux points. Deux épisodes de match ont été identifiés ;

- le quatrième a été intitulé « en fait, c'est plus intéressant que prévu ! ». Il correspond à des épisodes de match au cours desquels l'élève s'aperçoit que contrairement à ce qu'il pensait, l'adversaire joue bien et le match est disputé. Quatre épisodes de match ont été identifiés ;

- le cinquième a été intitulé « il faut que je reste concentré parce qu'en face, lui il lâche rien ! ». Il correspond à des épisodes de match au cours desquels le match est équilibré et disputé dès le début. L'élève sait qu'il doit jouer le mieux possible s'il veut gagner. Treize épisodes de match ont été identifiés ;

- le sixième a été intitulé « pour gagner, il faut que j'essaie de le surprendre... ». Il correspond à des matchs au cours desquels l'élève essaie de modifier ponctuellement ses habitudes de jeu (ses frappes préférentielles), estimant que ces tentatives sont nécessaires pour parvenir à gagner le match. Quatre épisodes de match ont été identifiés.

2.1. Modalités pour la présentation des épisodes typiques de match

Cette section présente les modalités que nous adoptons pour présenter les épisodes typiques de match identifiés.

Deux types de modalités ont été adoptés :

- Des modalités relatives à la présentation de chaque épisode typique de match ;
- Des modalités relatives à la présentation des transformations du cours d'expérience global à l'instant t.

2.1.1. Modalités de présentation relatives à la présentation de chaque épisode typique de match

Quatre modalités de présentation ont été adoptées pour introduire les épisodes typiques de match :

- l'épisode typique de match est intitulé à partir d'un extrait de verbalisation d'un élève pointant son trait le plus distinctif. Par exemple, le premier épisode typique de match, intitulé « je vais en rater combien aujourd'hui ! », indique que l'élève s'est particulièrement focalisé tout au long du match sur les nombreuses fautes qu'il a commises tout au long cours du match ;

- l'épisode typique de match est présenté au travers d'un cours d'expérience particulier issu de nos données. Cette démarche est adoptée afin de décrire précisément les transformations des ouverts à différents instants t du cours d'expérience de l'élève ;

- les ouverts typiques identifiés dans le cours d'expérience de l'élève au début du match sont listés. Ces ouverts sont typiques dans le cours d'expérience particulier car ils ne se referment pas ensuite. Leur nomination a un caractère volontairement général (*e.g.* gagner des points contre Claude). Ils sont typiques également de la famille de cours d'expérience des élèves en match de badminton, car ils ont été identifiés dans la plupart des épisodes typiques de match¹. Ils constituent l'engagement de l'élève dans la situation au début du match. En effet, conformément à la « logique du vague » (Chauviré, 1995) du signe Peircien, cela traduit l'idée que les ouverts peuvent être plus ou moins précisés au cours du match au gré des transformations du cours d'expérience (*e.g.* alterner des frappes courtes et des frappes longues, dégager en retour de service). L'intitulé de ces ouverts typiques nous sert de référence dans l'analyse afin de repérer leurs évolutions successives dans le cours d'expérience ;

¹ Dans ce cas, leur nomination est alors plus abstraite (*e.g.* marquer des points, voir p. 142).

- l'épisode typique de match est analysé à partir des transformations essentielles du cours d'expérience global à l'instant t qui ont été identifiées. Les transformations du cours d'expérience global à l'instant t que nous avons analysées traduisent les particularités de l'épisode typique de match par rapport aux autres épisodes typiques de match ;

2.1.2. Modalités de présentation relatives aux transformations du cours d'expérience global à l'instant t

Les transformations du cours d'expérience global à l'instant t sont présentées à partir de deux types de données :

- des tableaux présentant un enchaînement d'unités élémentaires du cours d'expérience, mentionnant également le score du match. Cependant, en raison de leur longueur, ces tableaux ont été placés en annexes. Dans ces tableaux, nous avons repéré certaines unités élémentaires, que nous analysons plus particulièrement par ailleurs, par les indications « Signe 1 », « Signe 2 », « Signe 3 », *etc.* Ces signes ont été retenus à partir de deux critères essentiels et complémentaires : un critère d'historicité et un critère de représentativité. Le critère d'historicité consiste à retenir en priorité pour l'analyse les signes qui se traduisent par des évolutions au cours du match de certains ouverts à l'instant t. Le critère de représentativité consiste à retenir pour l'analyse, en priorité, des signes qui précisent la participation du cours d'expérience à différents ouverts à l'instant t ;

- des tableaux présentant le cours d'expérience local et le cours d'expérience global pour les signes repérés. Ces tableaux se constituent de quatre parties : la première partie décrit la situation (actions et communications) ; la seconde partie expose les verbalisations correspondantes de l'élève et du chercheur au cours de l'entretien d'autoconfrontation ; la troisième partie détaille le cours d'expérience local de l'élève à l'instant t (voir pp. 88-94 et pp. 136-139) ; enfin, la quatrième partie traduit la transformation du cours d'expérience global à l'instant t (voir pp. 94-97 et pp. 139-142).

2.2. « Je vais en rater combien aujourd'hui ! »

Cet épisode typique de match est illustré par un cours d'expérience de Yannick, lors d'un match contre Christelle (Leçon 5, gagné 25-18). Il s'agit d'un match à thème dans lequel l'élève marque deux points s'il gagne l'échange sans que son adversaire n'ait touché le volant. Tout au long de cet épisode, l'engagement de Yannick est composé à partir de cinq ouverts typiques, dont nous postulons par inférence qu'ils sont ouverts dès le début du match. Ces ouverts typiques sont :

- gagner des points contre Christelle ;
- se concentrer pour bien jouer face à Christelle ;
- être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle ;
- être sensible à la qualité du jeu de Christelle ;
- être sensible à l'évolution du match contre Christelle.

L'analyse du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t montre trois évolutions progressives concernant principalement l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » :

- Yannick perçoit progressivement qu'il ne joue pas bien, comme ce fut le cas également précédemment dans la leçon (Signes 1 à 4) ;
- Yannick perçoit qu'il joue de plus en plus mal (Signes 5 à 8) ;
- Yannick attend la fin du match, percevant que son jeu ne s'améliore pas (Signes 9 à 11).

L'enchaînement des unités élémentaires du cours d'expérience de Yannick est présenté en Annexe 8 (voir pp. 446-448).

Le Signe 1 montre que Yannick commence le match contre Christelle en étant préoccupé par les nombreuses fautes qu'il a commises lors de son match précédent contre Bruno. Déçu par sa prestation malgré sa victoire, il espère ne pas reproduire la même qualité de jeu contre Christelle. Il opère ainsi dès le début du match une première transformation de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle », à la fois au niveau de l'ouvert, de l'attente et du savoir pratique mobilisé (Tableau 83).

Description Signe 1
Début du match : Ya[Ch] : « on commence ? »
Verbalisations Signe 1
- C : tu te sens bien ? tu te sens comment ? - Ya : ça va ouais, mais je me dis qu'il (ne) faut pas que je fasse autant de conneries que tout à l'heure, quand même donc... - C : ouais, tu y penses un petit peu...
Cours d'expérience local à t₁
- U4 : proposant à Christelle de commencer, se dit qu'il faut qu'il fasse moins de fautes que lors du match précédent - R : les fautes accumulées lors du match précédent contre Bruno - o_R : être sensible aux fautes commises depuis le début de la leçon - a_R : éviter d'accumuler les fautes contre Christelle - s_R : déplaisir lié à une accumulation de fautes au cours du match précédent contre Bruno - I : (non renseigné)
Transformation du cours d'expérience global à t₁
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » : - évolution de l'ouvert : être sensible aux fautes commises depuis le début de la leçon / être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle - évolution de l'attente : éviter d'accumuler les fautes contre Christelle / jouer le mieux possible contre Christelle - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir lié à une accumulation de fautes au cours du match précédent contre Bruno / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Christelle

Tableau 83. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₁ (score 0-0) dans le match contre Christelle (Leçon 5).

Lors du premier point du match, Yannick smashe dans le filet sur un service court de Christelle. Le Signe 2 montre qu'il n'est pas trop perturbé par cette faute. Néanmoins, il modifie légèrement l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » en établissant un lien au niveau du savoir pratique mobilisé entre cette faute sans importance et les nombreuses fautes commises lors du match précédent (Tableau 84).

Description Signe 2
Point 1, score 0-0 : Ch fait un service court (un peu haut), Ya smashe dans le filet Ya (s'avance vers Bu) [Bu] : « alors là, à mon avis, j'attends (inaudible), ho si et puis voilà ! »
Verbalisations Signe 2
- Ya : ha voilà, c'est ce que je dis là, « j'attends, j'attends... », et... je savais pas quoi faire... heu là, c'est le premier point donc ça va, mais ça recommence comme tout à l'heure, les conneries (rit)...
Cours d'expérience local à t₂
- U₆ : explique à Bruno qu'il a attendu avant de smasher - R : une première faute commise dès la première frappe sur un cafouillage - o_R : être sensible aux fautes commises - a_R : éviter d'accumuler les fautes contre Christelle - s_R : faible importance accordée à une première faute - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il n'est pas trop grave de commettre une faute lors du premier point »
Transformation du cours d'expérience global à t₂
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » : - évolution du savoir pratique mobilisé : faible importance accordée à une première faute / déplaisir lié à une accumulation de fautes au cours du match précédent contre Bruno / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Christelle

Tableau 84. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₂ (score 0-0) dans le match contre Christelle (Leçon 5).

Ensuite, Yannick marque trois points d'affilée, avant de smasher dans le filet à nouveau. Le Signe 3 montre que Yannick n'est pas particulièrement perturbé par cette faute, comme il ne le fut pas non plus au début du match (Signe 2). Il considère d'ailleurs que cette seconde faute est quasiment la première qu'il commet, compte tenu du fait que la première faute a été aussitôt « oubliée ». Il y a ainsi une grande similarité entre le Signe 3 et le Signe 2 dans leur participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle », alors que dans ce cas, il s'agit pourtant d'une seconde faute qui s'additionne. Cette similarité se traduit dans l'analyse par des ouverts **o_R**, des attentes **a_R** et des savoirs pratiques **s_R** identiques. Il semble donc qu'il y ait un effet non cumulatif de la prise en compte par Yannick de ses fautes lorsqu'il marque quelques points (comme c'est le cas) entre deux fautes.

Yannick est néanmoins assez déçu de commettre cette faute, car il s'agit d'un smash qu'il estimait « facile » à effectuer et qui lui aurait permis de mener 5-1, au lieu du score de 4-2 (Tableau 85).

Description Signe 3
Point 5, score 4-1 : Ya sert long, Ch dégage main haute au milieu du court (volant montant peu haut), Ya smashe dans le filet Ya soupire
Verbalisations Signe 3
- C : là tu penses à quoi ? - Ya : là c'est pas grave, je me dis bon... - C : tu as l'air un petit peu déçu, quand même, non ? - Ya : ouais, ben ouais, parce que c'était facile et puis j'étais bien parti... (...) - Ya : là, ça va c'est la première depuis le premier, mais le premier point, je l'ai oublié dès le troisième point... et là je recommence, donc là j'y pense pas... mais bon, ben c'est un point, ça arrive quoi... ben voilà pour l'instant ça va... faut que je me reprenne, c'est tout...
Cours d'expérience local à t₃
- U₂₀ : agacé, se dit que ça arrive de rater un point - R : faute frustrante ; faute sur un smash facile ; perte d'un point après plusieurs points marqués - o_R : être sensible aux fautes commises ; réussir une frappe d'attaque ; être sensible à l'écart au score - a_R : éviter d'accumuler les fautes contre Christelle ; éviter de commettre des fautes sur les volants faciles ; se détacher au score - s_R : faible importance accordée à une première faute ; volant d'attaque facile ; déplaisir de voir un écart au score, en sa faveur, diminuer - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il n'est pas trop grave de commettre une faute isolée » augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est frustrant de manquer un smash facile » augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est frustrant de voir un écart au score diminuer à cause d'une faute bête »
Transformation du cours d'expérience global à t₃
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » : - [savoir pratique mobilisé : faible importance accordée à une première faute / déplaisir lié à une accumulation de fautes au cours du match précédent contre Bruno / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Christelle] Participation à l'ouvert typique « gagner des points contre Christelle » : - évolution de l'ouvert : réussir une frappe d'attaque / gagner des points - évolution de l'attente : éviter de commettre des fautes sur les volants faciles / marquer le plus de points possible - évolution du savoir pratique mobilisé : volant d'attaque facile / intérêt de gagner le plus de points possibles Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Christelle » : - (ouvert : être sensible à l'écart au score / être sensible à l'évolution du match) - (attente : se détacher au score / jouer un match intéressant) - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir de voir un écart au score, en sa faveur, diminuer / plaisir de creuser un écart au score / plaisir de jouer un match intéressant

Tableau 85. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₃ (score 4-1) dans le match contre Christelle (Leçon 5).

Lors du point suivant, Yannick marque sur un smash de Christelle qui va dans le filet. Sur la première frappe de ce point, il estime que son dégagement n'est pas assez long et s'énerve. Il parvient néanmoins à marquer le point et mène alors 5-2. Le Signe 4 montre que malgré le gain du point, Yannick reste focalisé sur son dégagement manqué. Il repense au match précédent en considérant qu'il recommence à faire des fautes et que l'histoire se répète. Il modifie ainsi à nouveau l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » en établissant un lien au niveau du savoir pratique mobilisé entre les fautes accumulées dans ce match et les nombreuses fautes commises lors du match précédent (Tableau 86).

Description Signe 4
Point 6, score 4-2 : Ch sert court, Ya dégage main basse au milieu du court à gauche (bruit de fer de la raquette) ... Ya tire la langue (de dépit) ... Ch smashe, Ya retourne le smash au milieu du court, Ch smashe dans le filet Ya : « eh, mais j'ai quoi aujourd'hui, moi ? »
Verbalisations Signe 4
- Ya : là je recommence à penser au match et aux conneries que j'ai enchaînées et que je suis en train de recommencer... (extrait vidéo) - Ya : ouais donc là, c'est bien dit quand même... gagner c'est une chose, mais jouer c'en est une autre, parce que je suis dégoûté de gagner alors que je joue mal, plus que je serais dégoûté de perdre en jouant correctement...
Cours d'expérience local à t₄
- U23 : agacé, se dit qu'il recommence à mal jouer - R : la frappe effectuée en touchant le volant avec le fer de la raquette - o_R : être sensible aux fautes commises - a_R : éviter d'accumuler les fautes contre Christelle - s_R : déplaisir lié à une accumulation de fautes qui continue - I : augmentation de la fiabilité du type : « je ne joue pas bien aujourd'hui »
Transformation du cours d'expérience global à t₄
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » : - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir lié à une accumulation de fautes qui continue / déplaisir lié à une accumulation de fautes au cours du match précédent contre Bruno / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Christelle

Tableau 86. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₄ (score 4-2) dans le match contre Christelle (Leçon 5).

Sur le point qui suit le Signe 4, Yannick effectue un service non cadré. Il est dépité et énervé en constatant qu'il commet une nouvelle faute. Le Signe 5 marque une modification au niveau de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre

Christelle » par une évolution conjointe de l'ouvert o_1 , de l'attente a_1 et du savoir pratique s_1 . Yannick est déçu par son jeu et sa propension à commettre des fautes.

Par ailleurs, il est d'autant plus énervé que cette faute est la troisième qu'il commet consécutivement, bien qu'il ait marqué le point précédent (Tableau 87).

Description Signe 5
Point 7, score 5-2 : Ya sert long à gauche hors cadre
Verbalisations Signe 5
<ul style="list-style-type: none"> - C : alors tu te sens comment ? - Ya : là, c'est « allez, suivant... » (il rit) - C : je te vois moins souffler, tu es plus dégoûté ou moins dégoûté que le point d'avant ? - Ya : ha, plus ! je souffle même plus, c'est... n'importe quoi... - C : pourtant, on pourrait se dire que c'est moins frustrant de rater ça que de faire des... - Ya : ouais mais n'empêche que c'est le troisième de suite, là...
Cours d'expérience local à t_5
<ul style="list-style-type: none"> - U25 : déçu, se dit que c'est la troisième faute qu'il enchaîne - R : faute à nouveau sur un volant facile ; troisième point perdu d'affilée - o_R : être sensible aux fautes commises ; être sensible aux séries de points marqués - a_R : attendre la suite du match de dépit ; éviter les séries de points perdus - s_R : déplaisir lié à l'accumulation de fautes sur des volants faciles ; déplaisir de perdre plusieurs points d'affilée - I : augmentation de la fiabilité du type : « je ne joue pas bien aujourd'hui » augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est frustrant de perdre plusieurs points d'affilée »
Transformation du cours d'expérience global à t_5
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évolution de l'ouvert : être sensible à l'accumulation de fautes commises / être sensible aux fautes commises / être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle - évolution de l'attente : attendre la suite du match de dépit / éviter d'accumuler les fautes comme contre Bruno / jouer le mieux possible contre Christelle - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir lié à l'accumulation de fautes sur des volants faciles / déplaisir lié à une accumulation de fautes qui continue / déplaisir lié à une accumulation de fautes au cours du match précédent contre Bruno / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Christelle <p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Christelle » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - [ouvert : être sensible aux séries de points marqués / être sensible à l'évolution du match] - évolution de l'attente : éviter les séries de points perdus / jouer un match intéressant - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir de perdre plusieurs points d'affilée / plaisir de jouer un match intéressant

Tableau 87. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t_5 (score 5-2) dans le match contre Christelle (Leçon 5).

Ensuite, Yannick marque trois points d'affilée et inverse ainsi la série qui était en cours en se détachant nettement au score (8-4). Le Signe 6 montre que Yannick est très satisfait de cette dynamique. Il espère qu'il est à présent parti pour gagner le match.

Comme il l'indique : « elle (Christelle) commence à faire des conneries, moi je ne peux plus faire des conneries, c'est pas possible... ». Cet extrait de verbalisation souligne que l'évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » s'effectue « sur fond » de l'historique des fautes commises dans le match et dans la leçon et donc également « sur fond » de l'attente de ne plus en commettre. Toutefois, la focalisation sur les fautes demeure présente. Par ailleurs, le plaisir de Yannick est conforté par la faute de Christelle sur une réception de service sans difficulté particulière. Elle montre à cet instant à Yannick qu'elle est vulnérable et commet également des fautes.

Cette unité du cours d'expérience (Signe 6, Tableau 88) montre que Yannick ne connaît pas une dynamique d'échec continue, mais que sa focalisation sur la mauvaise qualité de son jeu évolue (comme nous le verrons avec les signes suivants) d'une manière non caricaturale, en étant mêlée également à des situations de réussite (et en l'occurrence à une victoire).

Description Signe 6
Point 11, score 7-4 : Ya sert court, Ch manque le volant
Verbalisations Signe 6
<p>- Ya : et là je reprends le sourire un peu, 8-4 et elle fait des conneries, donc c'est bien ce que je pense, elle (n) est pas si forte que ça, donc je peux jouer en fait en attendant ses conneries aussi...</p> <p>- C : tu la sens comment, là ?</p> <p>- Ya : là elle vient de faire des conneries, elle est moins en confiance que...</p> <p>- C : ouais, et par rapport à toi qui a été dans le même état... tu te dis que ça tourne là ou quoi ?</p> <p>- Ya : ouais, là je pense que je finis le match, quoi... là je suis parti, elle, elle commence à faire des conneries, moi je ne peux plus faire des conneries, c'est pas possible... et elle, elle va les enchaîner...</p>
Cours d'expérience local à t₆
<p>- U35 : soulagé et satisfait, constate que Christelle fait aussi des erreurs</p> <p>- R : Christelle commet une faute sur un volant facile ; deux points marqués sans faire de fautes ; le score passe à 8-4</p> <p>- o_R : être sensible à une faute commise par Christelle ; être sensible à l'amélioration de son jeu ; être sensible à l'écart au score</p> <p>- a_R : attendre davantage de fautes de Christelle ; terminer le match sans commettre de fautes ; se détacher au score</p> <p>- s_R : plaisir de constater que l'adversaire fait des fautes également ; plaisir de constater une amélioration sensible de la qualité du jeu au cours du match ; plaisir de marquer plusieurs points d'affilée</p> <p>- I : construction du type : « Christelle commet des fautes également et paraît être moins en confiance » construction du type : « je vais terminer le match sans commettre de fautes » augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est plaisant de marquer plusieurs points d'affilée »</p>

Transformation du cours d'expérience global à t_6
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Christelle » : - évolution de l'ouvert : être sensible à une faute commise par Christelle / être sensible à la qualité du jeu de Christelle - évolution de l'attente : attendre davantage de fautes de Christelle / jouer mieux que Christelle - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de constater que l'adversaire fait des fautes également / plaisir de jouer mieux que Christelle
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » : - [ouvert : être sensible à l'amélioration de son jeu / être sensible aux fautes commises / être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle] - évolution de l'attente : terminer le match sans commettre de fautes / éviter d'accumuler les fautes comme contre Bruno / jouer le mieux possible contre Christelle - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de constater une amélioration sensible de la qualité du jeu au cours du match / déplaisir lié à une accumulation de fautes qui continue / déplaisir lié à une accumulation de fautes au cours du match précédent contre Bruno / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Christelle
Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Christelle » : - [ouvert : être sensible à l'écart au score / être sensible à l'évolution du match] - [attente : se détacher au score / jouer un match intéressant] - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de marquer plusieurs points d'affilée / plaisir de creuser un écart au score / plaisir de jouer un match intéressant

Tableau 88. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t_6 (score 7-4) dans le match contre Christelle (Leçon 5).

Yannick perd ensuite les trois points suivants. Comme l'indique la réflexion qu'il s'adresse à lui-même - « j'ai jamais aussi mal joué, c'est pas possible ! » -, Yannick est très déçu de constater qu'il ne parvient pas à bien jouer comme il estime le faire habituellement. Dans sa participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle », le Signe 7 est assez semblable au Signe 5. Ainsi, malgré les points qui ont été joués entre-temps, Yannick est à nouveau dépité par son jeu (Tableau 89).

Description Signe 7
<p>Point 14, score 8-6 : Ch sert court, Ya contre-amortit et reste au filet pour gêner Ch puis recule, Ch contre-amortit, Ya manque le volant Ya shoote dans le volant - Ch[Bu] : « 8-8 ? » - Ya[Bu] : « j'ai jamais aussi mal joué, c'est pas possible ! »</p>
Verbalisations Signe 7
<p>- Ya (pendant l'extrait) : là j'amortis... je reste au fil (filet) pour lui re-faire peur, pareil, et reculer... et en fait je me fais avoir à mon propre jeu parce que en reculant elle me le remet devant et je rate... je fais tout le temps un grand geste pour faire peur... et en fait non... - Ya (pendant l'extrait) : et donc là je me fais avoir... et en plus de rater le volant, j'ai peut-être eu peur de le remettre dans le fil (filet)... donc c'était la totale... (extrait vidéo) - C (pendant l'extrait) : alors tu te sens comment là... - Ya (pendant l'extrait) : agacé... ouais ben conneries sur conneries...</p>
Cours d'expérience local à t ₇
<p>- U43 : énervé, dit qu'il n'a jamais aussi mal joué - R : faute commise sur un volant facile qui s'ajoute au nombre des fautes commises dans la leçon - o_R : être sensible à l'accumulation de fautes commises - a_R : attendre la suite du match de dépit - s_R : déplaisir de ne pas parvenir à enchaîner plusieurs points sans faire de fautes - I : augmentation de la fiabilité du type : « je ne joue pas bien aujourd'hui »</p>
Transformation du cours d'expérience global à t ₇
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » : - [ouvert : être sensible aux fautes commises / être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle] - [attente : attendre la suite du match de dépit / éviter d'accumuler les fautes comme contre Bruno / jouer le mieux possible contre Christelle] - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir de ne pas parvenir à enchaîner plusieurs points sans faire de fautes / déplaisir lié à l'accumulation de fautes sur des volants faciles / déplaisir lié à une accumulation de fautes qui continue / déplaisir lié à une accumulation de fautes au cours du match précédent contre Bruno / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Christelle</p>

Tableau 89. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₇ (score 8-6) dans le match contre Christelle (Leçon 5).

Lors des trois points qui suivent, Yannick marque deux points en étant assez content de lui, avant de manquer un smash (10-10). Il marque ensuite ce qu'il estime d'ordinaire être un « beau point » (*i.e.* un point qu'il marque sans que l'adversaire fasse de faute), mais est très énervé par la nouvelle faute qu'il vient de faire juste avant : « j'aimerais savoir comment j'arrive à faire autant de conneries ». Ainsi, au-delà du point qu'il vient de marquer et des échanges gagnés (il vient de gagner trois des quatre derniers échanges), il y a une adhérence de la focalisation de Yannick aux fautes qu'il accumule. Le Signe 8 montre une légère modification du savoir pratique mobilisé qui est associé à l'ouvert

typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle ». Comme l'indique son commentaire dans le tableau ci-dessous, Yannick estime que son smash est « à moitié méchant ». Il est tellement énervé contre lui-même qu'il smashe de rage à proximité de Christelle.

Par ailleurs, il est énervé par le rythme du match qu'il juge trop lent et sur lequel il n'a pas de prise. Il est habitué à servir plusieurs fois d'affilée et à engranger rapidement les points (Tableau 90).

Description Signe 8
Point 18, score 10-10 : Ch sert long, Ya dégage main haute, Ch dégage main haute court, Ya s'avance, rushe et marque - Ya[Ch] : « 12-10 » - Ya[Bu] : « j'aimerais savoir comment j'arrive à faire autant de conneries »
Verbalisations Signe 8
- Ya (pendant l'extrait) : je serais à moitié méchant là je crois que, là je suis tellement énervé que je smashe et... mais ça joue (pas)... et j'aime bien quand ça joue assez vite aussi, qu'on joue vite le point dès que c'est fini et là avec mes conneries, c'est lent et ça me casse le match j'ai l'impression aussi...
Cours d'expérience local à t_8
- U54 : énervé, se demande comment il arrive à faire autant de fautes - R : fautes accumulées dans le match et dans la leçon ; rythme lent du match causé par les fautes - o_R : être sensible à l'accumulation de fautes commises ; être sensible au rythme du match - a_R : attendre la suite du match de dépit ; jouer un match sans rythme où les échanges s'enchaînent lentement - s_R : déplaisir lié à l'accumulation de fautes sur des volants faciles ; déplaisir de jouer un match lent - I : augmentation de la fiabilité du type : « je ne joue pas bien aujourd'hui » augmentation de la fiabilité du type usuel : « je ne suis pas à l'aise lorsque le rythme du match est lent »
Transformation du cours d'expérience global à t_8
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » : - (savoir pratique mobilisé : déplaisir lié à l'accumulation de fautes sur des volants faciles / déplaisir lié à une accumulation de fautes qui continue / déplaisir lié à une accumulation de fautes au cours du match précédent contre Bruno / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Christelle)
Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Christelle » : - évolution de l'ouvert : être sensible au rythme du match / être sensible à l'évolution du match - évolution de l'attente : jouer un match sans rythme où les échanges s'enchaînent lentement / jouer un match intéressant - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir de jouer un match lent / plaisir de jouer un match intéressant

Tableau 90. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t_8 (score 10-10) dans le match contre Christelle (Leçon 5).

Dans le cas du Signe 9, Yannick s'est nettement détaché au score (19-11). Il sait à présent qu'il a presque gagné le match, ce qui se traduit par une évolution de l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match ». Par ailleurs, il n'est pas pour autant à l'abri de nouvelles fautes, comme il l'évoque dans son commentaire. Ainsi, bien qu'il soit sensible aux points qu'il a marqués sans faire de fautes, l'ouvert o_I « être sensible aux fautes commises » reste ouvert (Tableau 91).

Description Signe 9
Point 24, score 17-11 : Ya sert court, Ch dégage main basse montant au milieu du court, Ya dégage main haute au milieu du court, Ch dégage main haute montant court, Ya smashe, Ch retourne le smash montant au milieu du court, Ya dégage main haute au milieu du court en revers, Ch dégage main haute montant court, Ya smashe et marque - Ya[Ch] : « 19-11 »
Verbalisations Signe 9
- Ya : là ça va mieux... 19-11, le match est presque gagné, je pense... mais dans combien de temps... sans conneries...
Cours d'expérience local à t₉
<ul style="list-style-type: none"> - U72 : rassuré, se dit qu'il a repris le match en main - R : le match paraît gagné ; pas de fautes commises depuis quelques points - o_R : être sensible à l'amélioration de son jeu ; être sensible à la fin du match imminente - a_R : terminer le match sans commettre de fautes ; gagner le match - s_R : plaisir de constater une amélioration sensible de la qualité du jeu au cours du match ; plaisir de mener à l'approche de la fin du match - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « je vais terminer le match sans commettre de fautes » <p>augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est plaisant de mener largement à l'approche de la fin du match »</p>
Transformation du cours d'expérience global à t₉
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - [ouvert : être sensible à l'amélioration de son jeu / être sensible aux fautes commises / être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle] - [attente : terminer le match sans commettre de fautes / éviter d'accumuler les fautes comme contre Bruno / jouer le mieux possible contre Christelle] - [savoir pratique mobilisé : plaisir de constater une amélioration sensible de la qualité du jeu au cours du match / déplaisir lié à une accumulation de fautes qui continue / déplaisir lié à une accumulation de fautes au cours du match précédent contre Bruno / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Christelle] <p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Christelle » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évolution de l'ouvert : être sensible à la fin du match imminente / être sensible à l'écart au score / être sensible à l'évolution du match - évolution de l'attente : gagner le match / se détacher au score / jouer un match intéressant - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de mener à l'approche de la fin du match / plaisir de marquer plusieurs points d'affilée / plaisir de creuser un écart au score / plaisir de jouer un match intéressant

Tableau 91. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₉ (score 17-11) dans le match contre Christelle (Leçon 5).

Lors du Point 27 (score 20-12), Christelle marque le point par un smash sur le revers de Yannick. Le Signe 10 montre que Yannick est déçu et énervé de constater que le volant de Christelle, qu'il touche sans parvenir à le renvoyer, n'était pas cadré. Il modifie l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle », en soulignant à nouveau l'importance de l'historique des fautes accumulées, bien qu'il ait marqué la plupart des derniers points joués. Toutefois, malgré l'accumulation des fautes et la frustration engendrée, il estime qu'il ne s'agit pas d'une faute aussi importante que celles qu'il a commises au cours de cette leçon.

Le Signe 10 montre également une évolution de l'ouvert typique « se concentrer pour bien jouer face à Christelle » au niveau du savoir pratique mobilisé. Yannick estime qu'il joue mal en raison de son empressement à terminer le match (Tableau 92).

Description Signe 10
Point 27, score 20-12 : Ya sert long, Ch smashe à droite, Ya touche le volant en revers mais ne le renvoie pas - Ya : « elle est dehors ! ...ha ! »
Verbalisations Signe 10
- Ya (pendant l'extrait) : là je la renvoie au fond, elle me la renvoie bien à gauche et je fais un revers difficile... et elle est dehors en plus... donc... mais je veux tellement finir que je prends un peu tout et là, en l'occurrence c'était dehors... - C (pendant l'extrait) : alors tu te sens comment là ? - Ya (pendant l'extrait) : (il rit) ça m'énerve encore ! là d'un côté, c'est plus trop une faute... c'est une faute quand même mais... je sais pas trop en fait... je suis énervé, là c'est une faute que j'aurais pu faire en match normal... mais je suis énervé parce que ça s'accumule...
Cours d'expérience local à t_{10}
- U76 : énervé, constate qu'il rate son revers sur un volant dehors - R : le volant de Christelle sortait ; marquer rapidement les points nécessaires pour terminer le match - o_R : être sensible à l'accumulation de fautes commises ; se concentrer pour bien jouer face à Christelle - a_R : attendre la fin du match de dépit ; bien jouer - s_R : déplaisir de ne pas parvenir à enchaîner plusieurs points sans faire de fautes ; mal jouer en se précipitant pour gagner le match - I : augmentation de la fiabilité du type : « je ne joue pas bien aujourd'hui » augmentation de la fiabilité du type usuel : « il faut rester concentrer jusqu'à la fin du match, en évitant de se précipiter sur tous les volants »
Transformation du cours d'expérience global à t_{10}
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » : -[ouvert : être sensible à l'accumulation de fautes commises / être sensible aux fautes commises / être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle] - évolution de l'attente : attendre la fin du match de dépit / attendre la suite du match de dépit / éviter d'accumuler les fautes comme contre Bruno / jouer le mieux possible contre Christelle - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir de ne pas parvenir à enchaîner plusieurs points sans faire de fautes / déplaisir lié à l'accumulation de fautes sur des volants faciles / déplaisir lié à une accumulation de fautes qui continue / déplaisir lié à une accumulation de fautes au cours du match précédent contre Bruno / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Christelle Participation à l'ouvert typique « se concentrer pour bien jouer face à Christelle » : - (ouvert : se concentrer pour bien jouer face à Christelle) - (attente : bien jouer face à Christelle) - évolution du savoir pratique mobilisé : mal jouer en se précipitant pour gagner le match / concentration nécessaire pour bien jouer

Tableau 92. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t_{10} (score 20-12) dans le match contre Christelle (Leçon 5).

Ensuite (Point 28), Christelle marque à nouveau un point en smashant sur le revers de Yannick. Sur le point suivant (Point 29, score 20-15), Yannick manque sa frappe sur un contre-amorti a priori sans difficulté. Las de son match, il modifie l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match », espérant à présent le terminer au plus vite (Tableau 93).

Description Signe 11
Point 29, score 20-15 : Ch sert court, Ya manque le volant
Verbalisations Signe 11
<ul style="list-style-type: none"> - Ya : là je fais un amorti mais je (ne) suis pas concentré, pas prêt donc... - C : tu te sens comment ? - Ya : là, j'ai envie que le match soit fini parce que ça m'énerve... je fais trop de conneries... je pense que je me vois vainqueur, de toute façon, je peux pas... je vais gagner (il rit) mais je fais trop de conneries, ça me fait chier... - C : tu n'aurais pas aimé que ça se passe comme ça ? - Ya : ha non, non, non...
Cours d'expérience local à t₁₁
<ul style="list-style-type: none"> - U80 : énervé, rate son amorti - R : fin du match imminente - o_R : être sensible à la fin du match imminente - a_R : terminer le match - s_R : déplaisir de mal jouer tout au long d'un match - I : augmentation de la fiabilité du type : « je ne joue pas bien aujourd'hui »
Transformation du cours d'expérience global à t₁₁
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Christelle » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - [ouvert : être sensible à la fin du match imminente / être sensible à l'écart au score / être sensible à l'évolution du match] - évolution de l'attente : terminer le match / gagner le match / se détacher au score / jouer un match intéressant - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir de mal jouer tout au long d'un match / plaisir de mener à l'approche de la fin du match / plaisir d'une dynamique de points marqués / plaisir de creuser un écart au score / plaisir de jouer un match intéressant

Tableau 93. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₁₁ (score 20-15) dans le match contre Christelle (Leçon 5).

Dès le début de cet épisode de match qui illustre l'épisode typique de match « je vais en rater combien aujourd'hui ! », il y a une histoire en cours des fautes de Yannick dans la leçon. Mais ce n'est pas toujours le cas dans les différents cours d'expérience étudiés, où l'élève est néanmoins sensible à plusieurs fautes, qu'il estime inhabituelles, commises assez rapidement dans le match.

L'évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » à l'instant t n'est pas linéaire ni continue au cours du match, s'accordant à la fluctuation des échanges où l'élève commet/ne commet pas de fautes. Mais il y a toutefois une certaine progressivité dans l'évolution de cet ouvert. Ainsi, l'élève est peu affecté par les deux premières fautes (Signes 2 et 3) qu'il commet (qui s'accumulent aux fautes du match précédent). Pourtant, lorsqu'il commet une autre faute ensuite (Signe 4), son attitude change considérablement. Il est fortement agacé et établit un lien entre les

quelques fautes commises et toutes celles qu'il a déjà faites lors du match précédent. L'accumulation des fautes dans la suite du match (Signes 5, 7, 8, 10 et 11) confirme cette progressivité dans l'évolution de cet ouvert.

Par ailleurs, bien que l'élève établisse des nuances entre les fautes qu'il commet à l'instant t (des fautes « habituelles », d'autres sur des volants « faciles », *etc.*), celles-ci ont en définitive peu d'influence dans la suite du match. Yannick est surtout énervé par leur accumulation tout au long du match, y compris s'il s'agit de fautes d'exécution ne débouchant pas sur la perte du point. Par exemple, lorsqu'au Signe 4 il dit « eh, mais j'ai quoi aujourd'hui, moi ? », Yannick a effectué un dégagement qu'il juge trop court (sur lequel Christelle peut smasher) mais il est parvenu cependant à marquer le point ensuite, après avoir réussi à retourner le smash de Christelle.

Puis, progressivement (à partir du Signe 5), une « spirale de fautes » se dessine au niveau de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » : Yannick s'attend à continuer à faire des fautes ; voyant se confirmer cette attente, il est en retour de plus en plus affecté par ses fautes. Ainsi, au cours de son match, à chaque fois qu'il commet une nouvelle faute, Yannick se focalise sur les fautes qu'il accumule et sur l'appréhension d'en commettre à nouveau. Cette focalisation se traduit par une évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle », ainsi que des attentes et des savoirs pratiques liés à cet ouvert. Avec la perspective de la fin du match qui se dessine, sa frustration de commettre des fautes se double d'une envie de clôturer cette histoire en cours qu'il juge déplaisante.

Pourtant, durant tout le match, Yannick mène au score. Cet avantage pourrait lui laisser entrevoir une marge de manœuvre l'autorisant à multiplier les fautes, tout en cherchant à rester focalisé sur une meilleure qualité d'exécution (par exemple se concentrer davantage sur ses frappes ou opter pour un jeu plus simple et plus assuré). Cet épisode typique de match montre ainsi un paradoxe. Nos données d'observation attestent que les élèves commettent fréquemment des fautes d'exécution, sur la base desquelles une grande partie des points sont marqués de part et d'autre. Pourtant, lorsque la fréquence des fautes est supérieure à ce que les élèves estiment « normal », tout se passe comme s'ils subissaient ces fautes, sans pouvoir faire quoique ce soit pour les éviter pour parer à cette inefficacité passagère (par exemple chercher à se concentrer sur l'exécution des frappes ou se focaliser sur des frappes moins risquées).

2.3. « J'ai trop de chance aujourd'hui ! »

Cet épisode typique de match est illustré par le cours d'expérience de Christelle lors de son match contre Cédric (gagné 28-15) dans la Leçon 4. Il s'agit d'un match à thème dont l'objectif est d'amener l'élève à marquer le point le plus rapidement possible. La principale consigne de ce match à thème est qu'une première frappe gagnante (service) vaut cinq points, une seconde frappe gagnante (retour de service) vaut quatre points, *etc.* Tout au long de cet épisode, l'engagement de Christelle est composé de six ouverts typiques, dont nous postulons par inférence qu'ils sont ouverts dès le début du match. Ces ouverts typiques sont :

- gagner des points contre Cédric ;
- être sensible à l'enjeu du match contre Cédric ;
- être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric ;
- être sensible à la qualité du jeu de Cédric ;
- taquiner Cédric ;
- être sensible au score et à la règle de la marque des points contre Cédric.

L'analyse du cours d'expérience global de Christelle à l'instant *t* montre deux évolutions progressives concernant principalement l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric » :

- Christelle perçoit progressivement que Cédric accumule les fautes et les frappes approximatives d'une manière inhabituelle (Signes 1 à 5) ;
- Christelle estime à plusieurs reprises que sa victoire est de moins en moins significative, en raison des nombreuses fautes de Cédric (Signes 6 et 7).

L'enchaînement des unités élémentaires du cours d'expérience de Christelle est présenté en Annexe 9 (voir pp. 449-450).

Au début du match, Christelle appréhende de commencer à jouer, parce qu'elle sait que Cédric a un bon niveau et qu'elle pense que le match est noté. Le Signe 1 procède à une première évolution des ouverts typiques « être sensible à l'enjeu du match contre Cédric » et « être sensible à la qualité du jeu de Cédric ». Comme le match n'a pas

commencé, Christelle prend en compte le niveau de jeu supposé de Cédric, qu'elle estime supérieur au sien (Tableau 94).

Description Signe 1
Point 1, score 0-0 : Ch et Cé s'apprêtent à commencer le match
Verbalisations Signe 1
- C : donc là, début du match... tu te sens comment ? - Ch : là je me sens un petit peu anxieuse (de jouer contre Cédric)... en plus, je pensais que ceux-là (ces matchs), ils étaient notés... je (ne) sais même pas s'ils sont notés d'ailleurs, mais je crois pas... donc ouais, j'étais... un peu anxieuse...
Cours d'expérience local à t₁
- U₂ : se sent un peu anxieuse - R : match contre Cédric ; match peut-être noté - o_R : être sensible au bon niveau de jeu de Cédric ; être sensible à l'enjeu d'un match noté - a_R : jouer un match difficile contre Cédric ; appréhension de jouer un match noté - s_R : appréhension de jouer contre un élève d'un bon niveau ; appréhension de jouer des matchs notés - I : (non renseigné)
Transformation du cours d'expérience global à t₁
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric » : - évolution de l'ouvert : être sensible au bon niveau de jeu de Cédric / être sensible à la qualité du jeu de Cédric - évolution de l'attente : jouer un match difficile contre Cédric / jouer mieux que Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : appréhension de jouer contre un élève d'un bon niveau / plaisir de jouer mieux que Cédric Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'enjeu du match contre Cédric » : - évolution de l'ouvert : être sensible à l'enjeu d'un match noté / être sensible à l'enjeu du match contre Cédric - évolution de l'attente : appréhension de jouer un match noté / gagner un match à enjeu contre Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : appréhension de jouer des matchs notés / plaisir de gagner des matchs selon leur enjeu

Tableau 94. Transformation du cours d'expérience global de Christelle à l'instant t₁ (score 0-0) dans le match contre Cédric (Leçon 4).

Peu après le début du match, l'enseignant passe près du terrain où jouent Christelle et Cédric et observe un de leurs points. Il leur explique que la consigne du match à thème ne doit être appliquée que lorsque l'élève qui perd le point n'a pas commis une « erreur grossière », c'est-à-dire une faute non provoquée par son adversaire. Christelle perçoit que Cédric n'a pas trop compris cette notion d' « erreur grossière » et s'en amuse. Elle perd le point suivant sur un smash de Cédric, alors que l'enseignant observe l'échange. Ayant l'habitude de taquiner Cédric fréquemment (en particulier pour son côté « scolaire », parce

qu'il applique toujours rigoureusement ce que demande l'enseignant), Christelle commente ce point perdu en disant « quelle grossière erreur ! » (Signe 2).

Christelle perçoit une marge dans l'interprétation des points marqués, au regard de la notion d' « erreur grossière » apportée par l'enseignant. Cependant, elle n'envisage pas cette notion pour détourner le match à son avantage, mais pour taquiner Cédric (elle a compris l'utilité de la distinction apportée par l'enseignant). En effet, elle choisit de le taquiner immédiatement alors que l'enseignant est toujours sur le bord du terrain, sachant pertinemment qu'il va ré-expliquer la notion d' « erreur grossière » (Tableau 95).

Description Signe 2
Point 3, score 1-1 (enseignant sur le côté du terrain) : Cé sert court, Ch dégage main basse au milieu du court, Cé smashe à gauche, Ch manque sa frappe sur le retour de smash en revers Ch[Cé] : « grossière erreur ! c'est une grossière erreur » Cé[Ch et E] : « hé non !... »
Verbalisations Signe 2
- C : « grossière erreur »... - Ch : ouais. Oui, c'était pour déconner (elle rit)... (extrait vidéo) - C (sur extrait) : alors qu'est-ce que tu fais là ? - Ch (sur extrait) : ben là j'attends, j'écoute pas parce que je sais déjà que... il a marqué son point, c'était pas une erreur de ma part, enfin... c'est pas comme si je l'avais sortie ou (que) je l'avais mal prise, là...
Cours d'expérience local à t₂
- U14 : dit en plaisantant qu'elle a commis une grossière erreur - R : le nombre de points gagnés par Cédric au regard de la notion de « grossière erreur » - o_R : taquiner Cédric à propos de la notion de « grossière erreur » - a_R : rire des réactions de Cédric en le « faisant marcher » - s_R : taquiner Cédric sur l'interprétation de la notion de « grossière erreur » - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « Cédric ne me voit pas venir quand je me moque de lui »
Transformation du cours d'expérience global à t₂
Participation à l'ouvert typique « taquiner Cédric » : - évolution de l'ouvert : taquiner Cédric à propos de la notion de « grossière erreur » / taquiner Cédric - évolution de l'attente : rire des réactions de Cédric en le « faisant marcher » / rire des réactions de Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : taquiner Cédric sur l'interprétation de la notion de « grossière erreur » / habitude de taquiner Cédric en classe

Tableau 95. Transformation du cours d'expérience global de Christelle à l'instant t₂ (score 1-1) dans le match contre Cédric (Leçon 4).

Ensuite, Christelle est menée 2-6. Elle explique qu'elle n'a pas vu le volant franchir le filet sur l'amorti de Cédric lors du point précédent. Cédric lui réplique qu'elle « cherche des excuses ! » tout en servant. Christelle marque le point directement sur son retour de

service pour la première (et la seule) fois du match. Hilare, elle répond à Cédric « non, j'ai pas besoin ! » et marque cinq points (elle aurait dû ne marquer que quatre points, car il s'agit d'un retour de service gagnant et non d'un service). Le Signe 3 montre que le plaisir de Christelle se manifeste par l'évolution de deux ouverts typiques « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric » et « taquiner Cédric ». Elle est contente d'avoir réussi une belle frappe, d'autant plus que cela lui fournit un argument presque inespéré de taquiner Cédric, à l'instant même où il se moque de son jeu (Tableau 96).

Description Signe 3
<p>Point 6 : Ch[Cé] : « je la voyais mal, je l'avais pas vue » Point 7, score 2-6 : Cé sert au milieu du court, ... - Cé[Ch] : « cherche des excuses ! » ... Ch amortit à gauche et marque - Ch[Cé] : « non, j'ai pas besoin ! » (elle rit)</p>
Verbalisations Signe 3
<p>- Ch (sur extrait) : (elle rit) ben là c'est ce que je voulais faire, quoi... la mettre ici, directement... - C : tu étais sûre que ça allait se passer comme ça ? - Ch : non, je pensais la mettre dehors... - C : il n'a pas bougé, en plus... - Ch : non, non... c'est pour ça, je la voyais dehors, moi aussi... - C : tu te sens comment là alors ? - Ch : (elle rit) contente de mon coup...</p>
Cours d'expérience local à t₃
<p>- U₂₄ : répond à Cédric en plaisantant qu'elle n'a pas besoin d'excuses - R : marquer un beau point ; Cédric se moque d'elle - o_R : être contente de son coup ; retourner la moquerie de Cédric contre lui - a_R : marquer d'autres beaux points contre Cédric ; rire du beau point qu'elle vient de marquer alors que Cédric se moquait d'elle - s_R : marquer sur un amorti ; gagner un point par une belle frappe comme réponse à une moquerie - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est plaisant de marquer un bel amorti, sans que l'adversaire touche le volant » augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est plaisant de marquer un beau point pour répliquer à une moquerie de l'adversaire »</p>
Transformation du cours d'expérience global à t₃
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric » : - évolution de l'ouvert : être sensible à une belle frappe / être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric - évolution de l'attente : marquer d'autres beaux points contre Cédric / jouer le mieux possible contre Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de marquer un beau point / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Cédric</p> <p>Participation à l'ouvert typique « taquiner Cédric » : - évolution de l'ouvert : retourner la moquerie de Cédric contre lui / taquiner Cédric - évolution de l'attente : rire du beau point qu'elle vient de marquer alors que Cédric se moquait d'elle / rire des réactions de Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : gagner un point par une belle frappe comme réponse à une moquerie / habitude de taquiner Cédric en classe</p>

Tableau 96. Transformation du cours d'expérience global de Christelle à l'instant t₃ (score 2-6) dans le match contre Cédric (Leçon 4).

Christelle marque les deux points suivants et accroît son avantage au score (11-6) en ayant réussi à dominer Cédric au cours des échanges. Cédric commet ensuite une faute en manquant sa frappe sur un service long, permettant à nouveau à Christelle de gagner

un point. Christelle ne s'attendait pas à dominer le match de cette façon et est d'autant plus satisfaite de constater que Cédric commet également une nouvelle faute.

Le Signe 4 participe aux deux ouverts typiques « gagner des points contre Cédric » et « être sensible à la qualité du jeu de Cédric ». Christelle note que son service n'était pas cadré et estime donc qu'elle est d'autant plus chanceuse que Cédric a fait une faute à cet instant (Tableau 97).

Description Signe 4
Point 10, score 11-6 : Ch sert court, Cé manque sa frappe - Cé : « mais c'est pas vrai ! » - Ch (elle rit) [Cé] : « ha yes, merci Cédric ! »
Verbalisations Signe 4
- C : donc là tu te sens comment ? - Ch : ben justement, après le service, j'ai bien cru qu'elle allait même pas atteindre (la zone de service)... la zone là où il faut mettre le volant... mais bon, ben il la loupe (elle rit), je me dis ben j'ai eu de la chance...
Cours d'expérience local à t₄
- U32 : voyant que Cédric manque le volant, se dit qu'elle a eu de la chance - R : service trop court mais qui rapporte tout de même un point ; Cédric manque sa frappe - o_R : gagner des points malgré une frappe manquée ; être sensible à une faute de Cédric - a_R : compter également avec la chance et des erreurs de Cédric pour gagner des points ; apprécier toute erreur de Cédric pour gagner des points - s_R : points marqués avec de la chance ; plaisir de constater une erreur inhabituelle de Cédric - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est plaisant de remporter un point chanceux de temps en temps » augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est plaisant de marquer le point grâce à une faute de l'adversaire, alors que l'on est dominé »
Transformation du cours d'expérience global à t₄
Participation à l'ouvert typique « gagner des points contre Cédric » : - évolution de l'ouvert : gagner des points malgré une frappe manquée / gagner des points contre Cédric - évolution de l'attente : compter également avec la chance et des erreurs de Cédric pour gagner des points / marquer le plus de points possibles contre Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : points marqués avec de la chance / intérêt de gagner le plus de points possibles Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric » : - évolution de l'ouvert : être sensible à une faute de Cédric / être sensible au bon niveau de jeu de Cédric / être sensible à la qualité du jeu de Cédric - évolution de l'attente : apprécier toute erreur de Cédric pour gagner des points / jouer un match difficile contre Cédric / jouer mieux que Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de constater une erreur inhabituelle de Cédric / appréhension de jouer contre un élève d'un bon niveau / plaisir de jouer mieux que Cédric

Tableau 97. Transformation du cours d'expérience global de Christelle à l'instant t₄ (score 11-6) dans le match contre Cédric (Leçon 4).

Christelle gagne également les deux points suivants sur des frappes manquées de Cédric. A la suite du second point, elle ajoute à l'intention de Cédric « ho la grossière erreur ! ». Le Signe 5 participe à l'ouvert typique « taquiner Cédric ». Lors de l'occurrence précédente, Christelle s'est aperçue de la crédulité de Cédric lorsqu'elle feint d'imposer son interprétation de la faute en terme de « grossière erreur » et s'en amuse (Tableau 98).

Description Signe 5
Point 12, score 13-6 : Ch sert long, Cé dégage main haute à gauche au milieu du court (hors cadre) - Ch[Cé] : « ho la grossière erreur ! » - Cé[Ch] : « non, mais c'est... tu crois... »
Verbalisations Signe 5
- Ch (sur extrait) : (elle rit) je le chambre... je sais que ça l'énerve, alors...
Cours d'expérience local à t₅
- U36 : dit en plaisantant que Cédric a commis une grossière erreur - R : la faute de Cédric au regard de l'interprétation de la notion de « grossière erreur » - o_R : taquiner Cédric à propos de la notion de « grossière erreur » - a_R : rire du sérieux de Cédric à propos de l'interprétation qu'elle lui suggère du point qui vient d'être marqué - s_R : Cédric est crédule quand Christelle feint de ne pas comprendre la règle de la « grossière erreur » - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « Cédric ne me voit pas venir quand je me moque de lui »
Transformation du cours d'expérience global à t₅
Participation à l'ouvert typique « taquiner Cédric » : - [ouvert : taquiner Cédric à propos de la notion de « grossière erreur » / taquiner Cédric] - [attente : rire des réactions de Cédric en le « faisant marcher » / rire des réactions de Cédric] - [savoir pratique mobilisé : taquiner Cédric sur l'interprétation de la notion de « grossière erreur » / habitude de taquiner Cédric en classe]

Tableau 98. Transformation du cours d'expérience global de Christelle à l'instant t₅ (score 13-6) dans le match contre Cédric (Leçon 4).

Le Signe 6 participe à l'évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric », par une évolution de l'attente et du savoir pratique qui sont associés à cet ouvert. Ce signe montre que Christelle prend conscience que l'état du score est essentiellement le fait de la mauvaise qualité du jeu de Cédric : elle mène grâce à ses fautes et peut escompter que cette dynamique se poursuive sous réserve que Cédric continue à faire des fautes régulièrement (Tableau 99).

Description Signe 6
Point 13, score 14-6 : Ch sert au milieu du court, Cé smashe à droite, Ch retourne le smash court, Cé manque son dégagement main haute Ch rit
Verbalisations Signe 6
- C : tu te sens comment là ? - Ch : (elle rit) ben ça me fait rire, parce que c'est lui qui me donne tous les points et... c'est plus de la chance que... (grâce à moi) - C : tu es contente de mener au score ? - Ch : ouais, je suis contente de mener au score, mais je (ne) le mérite pas vraiment, parce que j'ai pas forcément un super jeu là...
Cours d'expérience local à t_6
- U38 : rit en constatant que Cédric accumule les fautes - R : une nouvelle faute commise par Cédric - o_R : s'amuser de la frappe manquée de Cédric - a_R : mener au score grâce à l'accumulation des erreurs de Cédric - s_R : plaisir de constater une accumulation d'erreurs inhabituelles de Cédric - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est plaisant de marquer le point grâce à une faute de l'adversaire »
Transformation du cours d'expérience global à t_6
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric » : - évolution de l'ouvert : être sensible à l'accumulation des fautes de Cédric / être sensible à une faute de Cédric / être sensible au bon niveau de jeu de Cédric / être sensible à la qualité du jeu de Cédric - évolution de l'attente : mener au score grâce à l'accumulation des erreurs de Cédric / apprécier toute erreur de Cédric pour gagner des points / jouer un match difficile contre Cédric / jouer mieux que Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de constater une accumulation d'erreurs inhabituelles de Cédric / plaisir de constater une erreur inhabituelle de Cédric / appréhension de jouer contre un élève d'un bon niveau / plaisir de jouer mieux que Cédric

Tableau 99. Transformation du cours d'expérience global de Christelle à l'instant t_6 (score 14-6) dans le match contre Cédric (Leçon 4).

Le Signe 7 marque une nouvelle évolution de l'ouvert typique « être sensible à l'évolution de la qualité du jeu de Cédric », également au niveau des attentes et du savoir pratique qui lui sont associés. Christelle pense à présent qu'elle va probablement gagner le match, mais elle relativise cette victoire, estimant n'avoir que peu de mérites.

Ce signe participe également à l'évolution de l'ouvert typique « taquiner Cédric ». Bien qu'elle reconnaisse que sa victoire soit peu significative, Christelle est néanmoins amusée par la situation. Elle profite de cette nouvelle faute pour taquiner Cédric, en lui faisant remarquer qu'elle mène et se trouve dans une situation très confortable et inédite essentiellement à cause de la mauvaise qualité du jeu de son adversaire (Tableau 100).

Description Signe 7
Point 16, score 16-7 : Ch sert long, Cé dégage main haute tendu au milieu du court à gauche, Ch dégage main haute en revers montant court, Cé smashe dans le filet - Ch[Cé] : « j'ai trop de chance aujourd'hui ! »
Point 17, score 17-7 : Ch sert long, Cé smashe à gauche hors cadre - Ch[Cé] : « c'est marrant le badminton ! » (elle rit)
Verbalisations Signe 7
(pas de verbalisations)
Cours d'expérience local à t₇
<ul style="list-style-type: none"> - U47 : dit à Cédric que c'est marrant de jouer au badminton - R : vient de marquer deux points supplémentaires sur des erreurs de Cédric ; succession marrante de fautes de Cédric - o_R : s'amuser du smash non cadré de Cédric ; faire remarquer à Cédric qu'elle gagne grâce à lui - a_R : gagner le match grâce à l'accumulation des erreurs de Cédric ; rire des fautes à répétition de Cédric qui lui rapportent des points - s_R : plaisir de gagner un match grâce aux fautes de Cédric, malgré le manque de mérite ; taquiner Cédric sur le score inattendu - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est plaisant de marquer le point grâce à une faute de l'adversaire » <p>augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est amusant de mener largement au score grâce aux fautes de l'adversaire »</p>
Transformation du cours d'expérience global à t₇
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évolution de l'attente : gagner le match grâce à l'accumulation des erreurs de Cédric / mener au score grâce à l'accumulation des erreurs de Cédric / apprécier toute erreur de Cédric pour gagner des points / jouer un match difficile contre Cédric / jouer mieux que Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de gagner un match grâce aux fautes de Cédric, malgré le manque de mérite / plaisir de constater une accumulation d'erreurs inhabituelles de Cédric / peu de frappes manquées par Cédric habituellement / appréhension de jouer contre un élève d'un bon niveau / plaisir de jouer mieux que Cédric <p>Participation à l'ouvert typique « taquiner Cédric » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évolution de l'ouvert : faire remarquer à Cédric qu'elle gagne grâce à lui / taquiner Cédric - évolution de l'attente : rire des fautes à répétition de Cédric qui lui rapportent des points / rire des réactions de Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : taquiner Cédric sur le score inattendu / habitude de taquiner Cédric en classe

Tableau 100. Transformation du cours d'expérience global de Christelle à l'instant t₇ (score 16-7) dans le match contre Cédric (Leçon 4).

Une propriété essentielle de cet épisode typique de match est la progressivité de l'évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric », qui souligne d'une manière de plus en plus nette que ce dernier n'est pas dans un bon jour.

Dans le cas de Christelle, la première évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric » est assez progressive. Elle note simplement, alors qu'elle commence le match, que cela va être difficile de jouer contre Cédric, en raison de son

niveau de jeu. Bien que Cédric commette quelques fautes d'emblée, il est notable que Christelle marque également des points qui lui permettent d'avoir un score proche de celui de Cédric. Par exemple, son amorti gagnant en retour de service sur le Point 6 (Signe 3) lui rapporte cinq points.

Ensuite, après plusieurs échanges, les fautes de Cédric sont d'autant plus significatives pour Christelle qu'elles viennent renforcer une situation où, contre toute attente, elle mène au score. Par exemple, avant de disputer le Point 13 (Signe 6), Christelle est parvenue à creuser un écart de huit points (14-6), notamment en marquant trois points sur un bon enchaînement. Mais, contente de cet écart, nous pouvons toutefois inférer qu'elle n'exclut pas à ce moment là que Cédric marque des points et revienne rapidement au score. Or, c'est l'inverse qui se produit.

Ainsi, les Signes 4 à 7 montrent la progressivité de l'évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric ». Christelle juge dans un premier temps qu'elle a de la chance d'accroître son score sur une faute de Cédric en retour de service (Signe 4), alors que de plus son service n'était pas cadré. Le Signe 5 (Cédric vient d'enchaîner deux nouvelles fautes) montre que Christelle prend véritablement conscience que Cédric n'est pas dans un bon jour. Ensuite, les Signes 6 et 7 montrent une nouvelle évolution, alors que Cédric continue à produire des fautes surprenantes (Signe 6) et que Christelle entrevoit que la victoire ne peut plus lui échapper (Signe 7).

Au cours de cet épisode typique de match, les fautes commises par Cédric jusqu'à la fin du match amènent un décalage important par rapport à l'attente « jouer un match difficile contre Cédric » qu'avait Christelle lorsqu'elle a commencé le match. Durant tout le match, cette attente reste ouverte pour elle, bien que le match ait pris de plus en plus nettement une autre tournure. Christelle a marqué de nombreux points au cours du match, mais cette victoire sans difficultés qui se dessine contre toute attente l'empêche de la concevoir comme une « performance » de sa part, même si elle est contente de gagner. Elle joue bien, mais estime qu'elle ne « mérite pas vraiment » de gagner, n'ayant « pas forcément un super jeu là... » (extraits de verbalisation relatifs au Point 13).

Cet épisode typique de match constitue en quelque sorte l'opposé du premier épisode typique de match « je vais en rater combien aujourd'hui ! ». Alors que Cédric s'énerve, Christelle est amusée de voir qu'elle accumule des points sans particulièrement

bien jouer. Néanmoins, ayant l'impression que le résultat est peu significatif, il apparaît également qu'elle subit les fautes de Cédric.

2.4. « Aujourd'hui, je peux rien faire contre lui... »

Cet épisode typique de match est illustré par un cours d'expérience de Franck dans un match perdu (1-11) contre Claude lors de la Leçon 5. Tout au long de cet épisode, l'engagement de Franck est formé par quatre ouverts typiques, dont nous postulons par inférence qu'ils sont ouverts dès le début du match. Ces ouverts typiques sont :

- gagner des points contre Claude ;
- être sensible à la qualité de son jeu contre Claude ;
- être sensible à la qualité du jeu de Claude ;
- être sensible à l'évolution du match contre Claude ;

Cet épisode typique de match est marqué par une évolution au cours du match de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Claude ». Dès le début du match, l'élève estime que son adversaire a un très bon niveau de jeu et perçoit progressivement qu'il est dominé et ne parvient pas à imposer son jeu. Un second ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Claude » évolue également au cours du match, alors que l'élève constate que son adversaire creuse un écart important au score, sans qu'il puisse l'en empêcher.

Dans l'épisode de match que nous considérons, Franck joue contre Claude, qui est probablement le meilleur élève de la classe. Dans un premier temps, il cherche à se faire une idée du niveau de Claude et de ses possibilités pour jouer contre lui. Puis, au cours du match, il cherche à « limiter la casse », percevant que Claude est bien meilleur que lui ce jour là.

L'analyse du cours d'expérience global de Franck à l'instant t montre deux évolutions progressives concernant principalement l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Claude » :

- Franck perçoit progressivement que Claude a un très bon niveau et qu'il va lui être difficile de rivaliser face à cette opposition (Signes 1 à 5) ;

- Franck se rend compte que Claude est largement meilleur que lui au cours de ce match et que par ailleurs il va lui être difficile de « limiter la casse » au niveau du score (Signes 6 à 10).

L'enchaînement des unités élémentaires du cours d'expérience de Franck est présenté en Annexe 10 (voir pp. 451-452).

Au début de l'épisode de match, Franck est à proximité du tableau et note sur une fiche les points forts et les points faibles d'un élève contre qui il vient de jouer, quand Claude vient lui proposer de l'affronter. Franck a joué au cours de cette leçon et de la précédente contre tous les élèves du groupe 1 (à part Claude), et a gagné tous ses matchs. A différents moments de ces deux leçons, Franck a essayé de jouer contre Claude, mais il n'était jamais disponible. Plusieurs fois, Franck a observé Claude pendant qu'il jouait. Il a noté son bon niveau de jeu, et en particulier la puissance de ses frappes. Par ailleurs, il a pu noter à différentes reprises que d'autres élèves, et même l'enseignant, étaient attentifs à la supériorité de Claude.

Le Signe 1 montre une première évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Claude ». Percevant que le moment d'affronter Claude est arrivé, Franck se dit qu'il s'apprête à jouer contre le meilleur adversaire possible de la classe (Tableau 101).

Description Signe 1
Fr se trouve à proximité du tableau - Cl[Fr] : « on joue ? »
Verbalisations Signe 1
- Fr : là ben Claude me propose de jouer contre lui et puis... je me dis que là (il) va falloir que je donne tout quoi et puis ben...
Cours d'expérience local à t₁
- U2 : constatant que Claude lui demande de jouer, se dit qu'il va falloir qu'il donne tout - R : Claude propose de faire un match - o_R : être sensible au bon niveau de jeu de Claude - a_R : jouer un match difficile contre Claude - s_R : appréhension de jouer contre Claude - I : (non renseigné)
Transformation du cours d'expérience global à t₁
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Claude » : - évolution de l'ouvert : être sensible au bon niveau de jeu de Claude / être sensible à la qualité du jeu de Claude - évolution de l'attente : jouer un match difficile contre Claude / jouer mieux que Claude - évolution du savoir pratique mobilisé : appréhension de jouer contre Claude / plaisir de jouer mieux que Claude

Tableau 101. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t₁ (début du match) dans le match contre Claude (Leçon 5).

Alors qu'ils commencent à s'échauffer, Franck demande à Claude le score maximal qu'ont atteint ses adversaires contre lui. Il sait que Claude a, comme lui, gagné tous ses matchs contre les élèves du groupe 1. Le Signe 2 montre une seconde évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Claude », au niveau de l'attente et du savoir pratique mobilisé (Tableau 102).

Description Signe 2
<ul style="list-style-type: none"> - Fr[Cl] : « c'est quoi les meilleurs scores contre toi ? » - Cl[Fr] : (inaudible) - Fr[Cl] : « ha ben on est sensiblement pareil alors... moi, le maximum, on m'a mis six pour l'instant... »
Verbalisations Signe 2
<ul style="list-style-type: none"> - C : qu'est-ce que tu lui dis ? - Fr : pour essayer de comparer à peu près ce qu'on a fait en fait...
Cours d'expérience local à t₂
<ul style="list-style-type: none"> - U₆ : demande à Claude le bilan de ses matchs - R : résultat des matchs de Claude - o_R : être sensible au bon niveau de jeu de Claude - a_R : se faire une meilleure idée du niveau de Claude - s_R : appréhension de jouer contre Claude relativisée au regard des scores de ses matchs précédents - I : augmentation de la fiabilité du type : « il va être difficile de battre Claude »
Transformation du cours d'expérience global à t₂
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Claude »</p> <ul style="list-style-type: none"> - évolution de l'attente : se faire une meilleure idée du niveau de Claude / jouer un match difficile contre Claude / jouer mieux que Claude - évolution du savoir pratique mobilisé : appréhension de jouer contre Claude relativisée au regard des scores de ses matchs précédents / appréhension de jouer contre Claude / plaisir de jouer mieux que Claude

Tableau 102. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t₂ (début du match) dans le match contre Claude (Leçon 5).

Peu après, poursuivant l'échauffement, Franck et Claude prennent alternativement les statuts d'attaquant et de défenseur. Franck en profite pour lever le volant et provoquer quelques smashes de Claude, dont il a pu observer la puissance. Le Signe 3 montre une nouvelle évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Claude ». Franck cherche à s'ajuster aux smashes de Claude, mais n'en a pas l'occasion car ce dernier joue sans forcer, renvoyant ses dégagements et ses smashes au milieu du terrain (Tableau 103).

Description Signe 3
Fr et Cl font des échanges. Fr joue haut et Cl smashe en direction de Fr
Verbalisations Signe 3
<ul style="list-style-type: none"> - Fr : ben là c'est toujours des balles, on fait un peu le rôle attaquant-défenseur... puis j'essayais si possible de le faire attaquer lui pour voir son smash à lui... - C : il l'a fait un petit peu ou c'est... ? - Fr : un petit peu mais on voit qu'il se donne (soupire) c'est comme ça histoire de faire le geste quoi... - C : ça te frustre ? tu le vois pas attaquer... - Fr : ben non parce que je... c'est ce que moi j'aurais fait, je fais des petites balles aussi c'est pas... - C : vous vous observez sans vous montrer finalement... - Fr : ouais en fait ouais c'est... essayer de montrer qu'on est à l'aise, dans les déplacements aussi pour... - C : courir avec le sourire... - Fr : (rit) ouais : « moi je suis pas fatigué » (rit)...
Cours d'expérience local à t₃
<ul style="list-style-type: none"> - U10 : estime que Claude ne se dévoile pas - R : Claude smashe sans forcer - o_R : être sensible à la qualité du smash de Claude - a_R : ne pas pouvoir s'entraîner à retourner le smash de Claude à l'échauffement - s_R : éviter de se dévoiler à l'échauffement - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il n'est souvent pas facile de se faire une idée du jeu de l'adversaire à l'échauffement »
Transformation du cours d'expérience global à t₃
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Claude » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évolution de l'ouvert : être sensible à la qualité du smash de Claude / être sensible au bon niveau de jeu de Claude / être sensible à la qualité du jeu de Claude - évolution de l'attente : ne pas pouvoir s'entraîner à retourner le smash de Claude à l'échauffement / jouer un match difficile contre Claude / jouer mieux que Claude - évolution du savoir pratique mobilisé : appréhension de jouer contre Claude non relativisée au regard de l'échauffement / appréhension de jouer contre Claude / plaisir de jouer mieux que Claude

Tableau 103. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t₃ (début du match) dans le match contre Claude (Leçon 5).

Franck et Claude commencent le match. Dès le premier point, Franck perçoit que Claude domine l'échange lorsqu'il frappe le volant en position main haute. Le Signe 4 montre une évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Claude ». Franck juge préférable d'éviter autant que possible pour la suite du match d'amener Claude à jouer des volants hauts (Tableau 104).

Description Signe 4
Point 1, score 0-0 : Fr sert haut, Cl smashe, Fr dégage main basse à gauche, Cl amortit à droite, Fr dégage tendu en revers, Cl dégage main haute à droite, Fr dégage main haute en revers au milieu du court à gauche, Cl amortit à droite, Fr dégage main basse en revers, Cl dégage main haute à droite, Fr dégage main haute court en revers, Cl smashe et marque
Verbalisations Signe 4
- Fr : là dès le début je me dis que ça va être dur... faut pas attaquer haut parce que dès qu'on est en hauteur il est à l'aise
Cours d'expérience local à t₄
<ul style="list-style-type: none"> - U12 : estime qu'il faut éviter de jouer haut - R : frappes puissantes de Claude sur les volants hauts - o_R : être sensible à la qualité des frappes main haute de Claude - a_R : difficulté de jouer contre les frappes de Claude sur des volants hauts - s_R : appréhension des frappes de Claude sur les volants hauts - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « Claude produit des frappes puissantes et efficaces sur les volants hauts »
Transformation du cours d'expérience global à t₄
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Claude » : - évolution de l'ouvert : être sensible à la qualité des frappes main haute de Claude / être sensible au bon niveau de jeu de Claude / être sensible à la qualité du jeu de Claude - évolution de l'attente : difficulté de jouer contre les frappes de Claude sur des volants hauts / jouer un match difficile contre Claude / jouer mieux que Claude - évolution du savoir pratique mobilisé : appréhension des frappes de Claude sur les volants hauts / appréhension de jouer contre Claude / plaisir de jouer mieux que Claude

Tableau 104. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t₄ (score 0-0) dans le match contre Claude (Leçon 5).

Ensuite, Franck joue le Point 5 en cherchant, comme il le fait depuis le début du match, à « casser le jeu », c'est-à-dire en alternant des frappes longues et des frappes courtes (sans entrer dans une opposition frontale de frappes longues et de smashes). Le Signe 5 montre une évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Claude ». Bien que le score soit toujours vierge, Franck ne se sent pas à l'aise dans les échanges et n'a pas l'impression que ce style de jeu lui permette de dominer de la même manière que dans les autres matchs (Tableau 105).

Description Signe 5
Point 5, score 0-0 : Fr sert court, Cl dégage main basse, Fr dégage main haute à droite, Cl smashe à gauche, Fr retourne court, Cl contre-amortit, Fr dégage main basse à gauche, Cl dégage main haute à droite, Fr amortit en revers, Cl dégage main basse en revers, Fr dégage main haute, Cl amortit, Fr contre-amortit en revers, Cl contre-amortit en revers, Fr dégage main basse, Cl smashe à droite, Fr retourne en revers dans le filet Fr[Sé] : « 0-0 »
Verbalisations Signe 5
- Fr : ben là toujours essayer de casser le jeu mais contre lui ça (ne) marche pas... et à la fin je, ha je le sentais bien l'amorti parce qu'il était bien loin et puis, dans le filet et puis... puis contre Claude je me sentais pas à l'aise parce que j'arrive pas être vraiment maître du point à aucun moment... donc c'est vrai que dans cette optique là on n'est pas trop à l'aise... je sais pas, j'arrive pas à bien jouer quand je suis pas vraiment maître du point donc... et Claude lui tranquillement il va chercher tout... c'est vrai que quand on le voit, il est décontracté mais...
Cours d'expérience local à t₅
- U17 : estime qu'il ne parvient pas à dominer Claude - R : n'arrive pas à être maître du point - o_R : être sensible à sa capacité à dominer des échanges - a_R : difficulté à imposer son jeu contre Claude - s_R : déplaisir d'être dominé sur la plupart des échanges au cours d'un match - I : construction du type : « je ne parviens pas à être maître du jeu contre Claude »
Transformation du cours d'expérience global à t₅
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Claude » : - évolution de l'ouvert : être sensible à sa capacité à dominer des échanges / être sensible à la qualité de son jeu contre Claude - évolution de l'attente : difficulté à imposer son jeu contre Claude / jouer le mieux possible contre Claude - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir d'être dominé sur la plupart des échanges au cours d'un match / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Claude

Tableau 105. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t₅ (score 0-0) dans le match contre Claude (Leçon 5).

Ensuite, lors du Point 16, Franck est mené 0-5. Son score est toujours vierge, alors que Claude s'est mis à engranger des points petit à petit. Le Signe 6 montre une évolution de l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Claude ». Franck est un peu démotivé par son incapacité à dominer et à marquer des points contre Claude. Comme il le dit, il ne le « sent pas ». En d'autres termes, il ne décèle pas dans son jeu la possibilité de faire jeu égal avec Claude dans la suite du match (Tableau 106).

Description Signe 6
Point 16, score 0-5 : Fr sert au milieu du court, Cl smashe, Fr retourne long, Cl amortit, Fr dégage main basse, Cl dégage à droite, Fr manque son revers Fr : « ha merde... »
Verbalisations Signe 6
- Fr : ouais puis toujours essayer de casser le jeu mais, je le sentais pas, j'étais plus vraiment dedans, c'est, enfin j'essayais mais je voyais que j'arrivais à rien... j'essayais de limiter la casse surtout... ben quand on est dans cette optique là c'est un peu... en fait il a réussi à faire ce que je voulais faire avec JP quoi...
Cours d'expérience local à t_6
- U31 : estime qu'il n'est plus dans le match - R : score 0-5 - o_R : être sensible à l'écart au score - a_R : limiter la casse - s_R : déplaisir de ne pas parvenir à rivaliser avec Claude - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il n'est pas possible de gagner un match lorsqu'on n'arrive pas à marquer des points »
Transformation du cours d'expérience global à t_6
Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Claude » - évolution de l'ouvert : être sensible à l'écart au score / être sensible à l'évolution du match contre Claude - évolution de l'attente : limiter la casse / jouer un match intéressant contre Claude - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir de ne pas parvenir à rivaliser avec Claude / plaisir de jouer un match intéressant contre Claude

Tableau 106. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t_6 (score 0-5) dans le match contre Claude (Leçon 5).

Franck perd ensuite le Point 17, sans parvenir à prendre l'avantage sur Claude (score 0-7). Agacé, il rit en constatant qu'il a failli réussir son contre-amorti et qu'une fois de plus la réussite n'est pas de son côté. Le Signe 7 montre une évolution de l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Claude ». Franck est déçu de voir qu'il est en train de perdre le match sans parvenir à marquer le moindre point (Tableau 107).

Description Signe 7
Point 17, score 0-6 : Cl sert long, Fr dégage main haute, Cl amortit à droite, Fr contre-amortit en revers, Cl contre-amortit, Fr contre-amortit dans le filet - Fr : « ha ! elle a failli passer ! » (rit)
Verbalisations Signe 7
- Fr : puis toujours essayer de, toujours essayer de casser le jeu et puis il ré-amortit, c'est... pour l'instant à chaque fois que je faisais un amorti il lançait fort, donc je m'attendais à repartir puis l'amorti alors là, contre-pied... en fait là je rigole mais en fait c'est nerveux parce que j'arrive à rien, je vois que j'arrive à rien, je sais que je (ne) peux plus rien faire... enfin si, je peux, je peux, mais de là à gagner maintenant c'est trop tard quoi... - C : t'es plus motivé là ? - Fr : ouais ben j'essaie de sauver l'honneur, mais je sais que là je lui ai laissé trop d'avance... autant des fois j'arrive à remonter, autant là je sais que c'est fini quoi, c'est...
Cours d'expérience local à t_7
- U34 : estime qu'il ne peut plus gagner le match - R : score 0-6 - o_R : être sensible à l'écart au score - a_R : limiter la casse - s_R : déplaisir d'être mené au score et dominé par le jeu de l'adversaire - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il n'est pas possible de gagner un match lorsqu'on n'arrive pas à marquer des points »
Transformation du cours d'expérience global à t_7
Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Claude » - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir d'être mené au score et dominé par le jeu de l'adversaire / déplaisir de ne pas parvenir à rivaliser avec l'adversaire / plaisir de jouer un match intéressant contre Claude

Tableau 107. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t_7 (score 0-6) dans le match contre Claude (Leçon 5).

Franck perd le Point 21 alors qu'il domine. Sur son retour de service, il contraint Claude à se décaler dans le coin droit de son court pour jouer. Puis il enchaîne deux frappes tendues et est agacé de constater que Claude parvient à produire un dégagement, que lui-même ne parvient pas à négocier en revers. Le Signe 8 montre une évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de jeu de Claude » (Tableau 108).

Description Signe 8
Point 21, score 0-7 : Cl sert court (un peu haut), Fr dégage main haute à gauche, Cl drive, Fr dégage tendu main haute, Cl dégage main basse tendu en revers, Fr dégage main haute tendu, Cl dégage main basse à droite, Fr manque son revers - Fr[Cl] : « ha, il m'énerve ! » (rit)
Verbalisations Signe 8
- Fr : là c'est ce que je disais tout à l'heure des... parce que je là franchement je domine facilement le point mais pff ! il court partout... il court partout il, là franchement j'aurais fait ça contre Séverin il (ne) l'aurait pas eu quoi, contre Ronan pareil et lui pff il court encore dessus...
Cours d'expérience local à t₈
- U37 : constatant le point perdu, estime qu'il dominait largement dans l'échange - R : Claude marque un point alors qu'il est dominé - o_R : être sensible à la qualité du jeu de Claude lorsqu'il est dominé - a_R : difficulté de marquer le point contre Claude y compris en dominant - s_R : difficulté de marquer un point contre Claude - I : construction du type : « Claude est très bon en défense également »
Transformation du cours d'expérience global à t₈
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Claude » - évolution de l'ouvert : être sensible à la qualité du jeu de Claude lorsqu'il est dominé / être sensible au bon niveau de jeu de Claude / être sensible à la qualité du jeu de Claude - évolution de l'attente : difficulté de marquer le point contre Claude y compris en dominant / jouer un match difficile contre Claude / jouer mieux que Claude - évolution du savoir pratique mobilisé : difficulté de marquer un point contre Claude / appréhension de jouer contre Claude / plaisir de jouer mieux que Claude

Tableau 108. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t₈ (score 0-7) dans le match contre Claude (Leçon 5).

Alors qu'il est mené 0-8, Franck parvient enfin à marquer son premier point du match. Il savait dès le début du match qu'il allait jouer un match difficile, mais il ne pensait pas qu'il serait amené à n'espérer marquer qu'un seul point. Le Signe 9 montre une évolution de l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Claude ». Franck a marqué un point et peut maintenant perdre le match en ayant, selon ses mots, « sauvé l'honneur » (Tableau 109).

Description Signe 9
Point 23, score 0-8 : Fr sert haut, Cl smashe à gauche hors cadre - Fr[Cl] : « yes ! Un ! J'ai un ! » (serre les poings)
Verbalisations Signe 9
- Fr : content quoi, sauvé l'honneur (rit)...
Cours d'expérience local à t₉
- U41 : content d'avoir marqué un point, se dit qu'il a sauvé son honneur - R : score 1-8 - o_R : être sensible à l'écart au score - a_R : terminer le match en ayant marqué au moins un point - s_R : importance de marquer au moins un point - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est important de marquer au moins un point pour sauver l'honneur »
Transformation du cours d'expérience global à t₉
Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Claude » - évolution de l'attente : terminer le match en ayant marqué au moins un point / limiter la casse / jouer un match intéressant contre Claude - évolution du savoir pratique mobilisé : importance de marquer au moins un point / déplaisir d'être mené au score et dominé par le jeu de l'adversaire / déplaisir de ne pas parvenir à rivaliser avec l'adversaire / plaisir de jouer un match intéressant contre Claude

Tableau 109. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t₉ (score 0-8) dans le match contre Claude (Leçon 5).

Lors du Point 26, Franck marque le point. Il a smashé sur Claude sur le retour de service et s'est approché du filet pour smasher à nouveau sur lui. Le Signe 10 marque une évolution de l'ouvert typique « gagner des points contre Claude ». C'est la seconde fois que Franck marque en smashant sur Claude. Plus tôt dans la leçon, il avait également réussi à marquer de cette manière dans un match contre Séverin¹. Riant avec Claude de la dimension « brutale » de son enchaînement, il estime que c'est le seul moyen qu'il ait trouvé lui permettant de gagner des points. Franck note qu'il marque un second point en attaquant en force, ce qui confirme l'efficacité de cette stratégie (Tableau 110).

Le plaisir de Franck est néanmoins relatif, car il ne peut reproduire systématiquement cet enchaînement en raison d'un coût énergétique important : « j'ai remarqué la technique là au bout d'un moment là quand j'attaquais vraiment dessus, j'avais un peu pris la technique mais heu (souponne) c'est vrai que c'est crevant quoi, faut toujours courir puis attaquer, attaquer, attaquer... » (extrait d'entretien où Franck explique sa difficulté à dominer Claude dans l'unité élémentaire U24).

¹ Le match contre Séverin est analysé également. Il illustre l'épisode typique de match « il faut que je reste concentré parce qu'en face, lui il lâche rien ! ».

Description Signe 10
Point 26, score 1-9 : Cl sert long, Fr smashe à droite, Cl retourne haut court en revers, Fr rush sur Cl et marque Cl mime la frappe de Fr Fr rit
Verbalisations Signe 10
Fr : toujours le truc, profiter d'un petit moment calme pour vraiment, pour vraiment bien bourrer dedans c'est, c'est la seule technique que j'ai trouvée...
Cours d'expérience local à t_{10}
<ul style="list-style-type: none"> - U44 : enchaîne deux frappes fortes sur Claude - R : points marqués précédemment en jouant fort sur Claude - o_R : effectuer une attaque efficace - a_R : dominer Claude en jouant fort sur lui - s_R : efficacité de reproduire une frappe qui a permis de remporter un point - I : augmentation de la fiabilité du type : « je parviens à marquer en jouant fort sur Claude »
Transformation du cours d'expérience global à t_{10}
Participation à l'ouvert typique « gagner des points contre Claude » - (ouvert : effectuer une attaque efficace / gagner des points contre Claude) - (attente : dominer Claude en jouant fort sur lui / marquer le plus de points possibles contre Claude) - évolution du savoir pratique mobilisé : efficacité de reproduire une frappe qui a permis de remporter un point / efficacité personnelle sur du jeu rapide / intérêt de gagner le plus de points possibles contre Claude

Tableau 110. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t_{10} (score 1-9) dans le match contre Claude (Leçon 5).

Cet épisode typique de match est marqué par une rapide prise de conscience par l'élève du bon niveau de jeu de son adversaire et du match difficile qui l'attend.

Ainsi, dès que Claude lui propose de jouer, bien avant le début du match, Franck pense tout de suite qu'ils sont tous deux parmi les meilleurs de la classe, sinon les meilleurs. Franck a en effet, tout comme Claude, gagné tous ses matchs contre les autres élèves du groupe 1. Mais, compte tenu des différentes réflexions qui lui ont été rapportées par ces élèves, impressionnés par le niveau de jeu de Claude, Franck se perçoit néanmoins en position de « challenger » avant même de commencer le match. Ainsi, durant tout l'échauffement, Franck essaie de se faire une idée plus précise du niveau de jeu de Claude. Par exemple, il cherche à le faire attaquer pour se faire une meilleure idée de son smash, qu'il sait puissant. Mais Claude ne se dévoile pas (Signe 3). Au cours des premiers points du match, bien que le score reste vierge, Franck s'aperçoit de sa difficulté à imposer son jeu et prend conscience progressivement qu'il va lui être difficile de gagner s'il ne peut pas déborder Claude, comme il le fait régulièrement avec tous les autres élèves.

Ensuite Franck est de plus en plus résigné. Il perçoit qu'il n'a aucun contrôle sur le match et que son adversaire est en train de gagner « tranquillement » le set. Ainsi, après les premiers points au cours desquels le score n'évolue pas, Franck est mené rapidement 5-0. Il est démotivé car il ne perçoit pas dans les échanges qu'il a joués la possibilité d'inverser la tendance et de revenir dans le match. Dès lors, comme il le dit lui-même, il cherche essentiellement à « limiter la casse surtout... », c'est-à-dire à marquer le maximum de points, comprenant qu'il ne parviendra probablement plus à gagner le match. Puis, dans la suite du match, les ouverts typiques « être sensible à la qualité du jeu de Claude » et « être sensible à l'évolution du match » évoluent, alors que Franck ne parvient toujours pas à marquer le moindre point (Signe 7) et que Claude continue à marquer des points sans faillir, y compris lorsqu'il est dominé (Signe 8). Le but de Franck est alors de « sauver l'honneur » (évolution de l'attente relative à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match »), c'est-à-dire de marquer au moins un point, ce qu'il parvient finalement à faire (Signe 9).

Franck joue durant tout le match en essayant de « casser le jeu » (en alternant des frappes longues et des frappes courtes), mais sans parvenir à rivaliser vraiment avec Claude et sans avoir eu l'impression d'avoir pu s'exprimer véritablement. Il perd le match lourdement (1-11), sans avoir pu honorer le statut de « challenger » qu'il pensait avoir légitimement acquise par ses victoires contre les autres élèves de la classe. Il estime finalement que Claude était trop fort pour lui ce jour là.

2.5. « En fait, c'est plus intéressant que prévu ! »

L'épisode typique de match « en fait, c'est plus intéressant que prévu ! » correspond à un match que l'élève juge intéressant, alors qu'il pensait jouer contre un élève d'un niveau très inférieur. L'élève est satisfait de constater que finalement son adversaire a un bon niveau et que les points sont plutôt disputés.

Cet épisode typique de match est illustré par un cours d'expérience de Yannick dans un match contre Cédric lors de la Leçon 4. Tout au long de cet épisode,

l'engagement de Yannick est composé à partir de quatre ouverts typiques, dont nous postulons par inférence qu'ils sont ouverts dès le début du match :

- gagner des points contre Cédric ;
- être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric ;
- être sensible à la qualité du jeu de Cédric ;
- être sensible à l'évolution du match contre Cédric.

Cet épisode typique de match marque l'évolution en particulier de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric ». Peu après le début du match, l'élève s'aperçoit que son adversaire a un bon niveau. Puis, au cours du match, plusieurs unités de cours d'expérience participent à cet ouvert et à son évolution. Parallèlement, d'autres ouverts tels que « gagner des points contre Cédric » ou « être sensible à la qualité des échanges contre Cédric » évoluent également.

Dans l'épisode de match que nous considérons, Yannick mène au score durant tout le match (mis à part deux points au début) sans être jamais vraiment inquiet par Cédric. Il est content d'avoir bien joué pour sa part, mais il remarque surtout que Cédric est probablement après lui le meilleur élève de la classe. Ainsi, il est content également d'avoir trouvé un nouvel adversaire d'un bon niveau de jeu pour la suite du cycle. Il juge que Cédric n'est pas dans un rapport de domination, mais prend des initiatives, effectue des frappes difficiles et donne du rythme au match.

L'enchaînement des unités élémentaires du cours d'expérience de Yannick est présenté en Annexe 11 (voir pp. 453-454).

Au cours de ce match, pour gagner des points, Yannick ne cherche pas à s'adapter au style de jeu de Cédric, ni à identifier ses points forts et ses points faibles. De même, peu focalisé par ses propres erreurs, jugées peu significatives, il modifie peu son jeu au cours du match. La seule composante de son jeu qu'il modifie de temps en temps est le service, et en particulier l'alternative entre service court et service long.

Ainsi, lors du Point 2, Yannick fait un service court. Le Signe 1 montre qu'il effectue ce service parce qu'il a été efficace lors du premier point. Ce Signe marque une évolution de l'ouvert typique « gagner des points contre Cédric » (Tableau 111).

Description Signe 1
Point 2, score 3-0 : Ya sert court (un peu haut), Cé smashe
Verbalisations Signe 1
- Ya : je re-sert court heu... (il soupire) parce que... je sais pas, ça a marché tout à l'heure... et ben du coup je le sers trop haut donc heu... il peut smasher sans que je (ne) puisse rien faire...
Cours d'expérience local à t_1
<ul style="list-style-type: none"> - U6 : sert court à nouveau - R : service court efficace lors du premier point - o_R : effectuer un service efficace - a_R : dominer l'échange en s'appuyant sur son service - s_R : reproduction d'une frappe qui vient d'être efficace - I : (non renseigné)
Transformation du cours d'expérience global à t_1
Participation à l'ouvert typique « gagner des points contre Cédric » : - (ouvert : effectuer un service efficace / gagner des points contre Cédric) - (attente : dominer l'échange en s'appuyant sur son service / marquer le plus de points possibles contre Cédric) - évolution du savoir pratique mobilisé : reproduction d'une frappe qui vient d'être efficace / intérêt de gagner le plus de points possibles contre Cédric

Tableau 111. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t_1 (score 3-0) dans le match contre Cédric (Leçon 4).

Ensuite, Yannick perd le Point 4 en smashant dans le filet. Le Signe 2 participe à une évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric ». S'agissant du second smash d'affilée dans le filet, il estime qu'il ne faut pas qu'il continue ainsi.

Cependant, il note que le point qui vient d'être joué (et les précédents) a été long et disputé. Le Signe 2 participe donc également à une évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric ». Yannick constate que Cédric joue bien mieux qu'il ne l'espérait. Il est content de ce constat, car il pensait jouer un match sans trop d'intérêts. Cette évolution se traduit par la fermeture de l'attente « jouer contre un adversaire d'un niveau largement inférieur » et du savoir pratique « Cédric est a priori d'un niveau inférieur à Bruno et Sébastien » liés à cet ouvert au début du match (Tableau 112).

Description Signe 2
<p>Point 4, score 3-4 : Cé sert long, Ya amortit, Cé contre-amortit en revers, Ya dégage main basse au milieu du court, Cé dégage main haute montant au milieu du court, Ya smashe dans le filet</p> <p>- Ya : « ho le con ! »</p> <p>- Ya : « ho la la ! »</p> <p>Ya[Cé] : « 5-3 »</p>
Verbalisations Signe 2
<p>- C : tu te sens comment là ?</p> <p>- Ya : heu... ben j'avais bien commencé et là heu... là j'espère que je vais arrêter mes conneries, parce que c'est... ces deux points là c'est des conneries, mais sinon c'est bien parce que ça joue bien je suis étonné en fait, il joue bien.</p> <p>- C : t'es étonné ?</p> <p>- Ya : ben ouais parce que les autres heu, je pensais, je pensais plus trouver heu... Bruno, je pensais qu'il était, heu je (ne) sais pas, au niveau de Sébastien ou un truc comme ça et il se défend bien, il se défend mieux que ce que je pensais en fait, je suis agréablement surpris.</p>
Cours d'expérience local à t₁
<p>- U14 : étonné et satisfait, constate que Cédric joue mieux qu'il ne l'avait pensé</p> <p>- R : deux smashes manqués d'affilée ; appréhension de jouer contre un élève d'un bon niveau</p> <p>- o_R : être sensible aux fautes commises ; être sensible au bon niveau de jeu de Cédric</p> <p>- a_R : éviter d'accumuler les fautes ; jouer contre un adversaire d'un niveau intéressant</p> <p>- s_R : déplaisir de multiplier les fautes ; niveau de jeu d'un élève qui joue bien</p> <p>- I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est frustrant de perdre plusieurs points d'affilée »</p> <p>construction du type : « Cédric a un bon niveau de jeu »</p>
Transformation du cours d'expérience global à t₂
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric » :</p> <p>- évolution de l'ouvert : être sensible aux fautes commises / être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric</p> <p>- évolution de l'attente : éviter d'accumuler les fautes / jouer le mieux possible contre Cédric</p> <p>- évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir de multiplier les fautes / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Cédric</p> <p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric » :</p> <p>- (ouvert : être sensible au bon niveau de jeu de Cédric / être sensible à la qualité du jeu de Cédric)</p> <p>- évolution de l'attente : jouer contre un adversaire d'un niveau intéressant / jouer mieux que Cédric</p> <p>- évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de jouer contre Cédric (qui joue bien) / plaisir de jouer mieux que Cédric</p> <p>- fermeture de l'attente : jouer contre un adversaire d'un niveau largement inférieur / jouer mieux que Cédric</p> <p>- fermeture du savoir pratique mobilisé : déplaisir de jouer contre Cédric (a priori d'un niveau inférieur à Bruno et Sébastien) / plaisir de jouer mieux que Cédric</p>

Tableau 112. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₂ (score 3-4) dans le match contre Cédric (Leçon 4).

Yannick gagne ensuite le Point 6. Le Signe 3 participe à l'évolution des ouverts typiques « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric » et « être sensible à la qualité

du jeu de Cédric ». Yannick constate que le point a été disputé une nouvelle fois. Il estime en outre qu'il marque le point sur un coup de chance, car il était largement battu sur le smash de Cédric, si celui-ci avait été cadré (Tableau 113).

Description Signe 3
<p>Point 6, score 6-5 : Ya sert au milieu du court, Cé smashe à gauche, Ya retourne court, Cé contre-amortit en revers, Ya dégage main basse au milieu du court à droite, Cé smashe à gauche hors cadre</p> <p>- Cé : « merde ! »</p> <p>Ya siffle</p> <p>- Ya[Cé] : « j'étais dans le vent ! »</p>
Verbalisations Signe 3
<p>- Ya : (sur extrait) et il la met dehors...</p> <p>- Ya : ...mais voilà ouais là c'est sûr que j'étais heu...</p> <p>- C : c'est pour ça que tu siffles ?</p> <p>- Ya : elle était dedans c'était pareil, je pouvais...</p> <p>- C : tu te sens comment là alors ?</p> <p>- Ya : ben heu... je suis content et je suis content parce que il... ben il... (c'est) ce que je disais, il joue mieux que ce que je pensais en fait, donc c'est intéressant...</p>
Cours d'expérience local à t₃
<p>- U₂₀ : soulagé de constater que le volant sort, se dit à nouveau que Cédric joue bien</p> <p>- R : le smash de Cédric est dehors ; Cédric a fait à nouveau un bon échange</p> <p>- o_R : être sensible à un point marqué par chance ; être sensible au bon niveau de jeu de Cédric</p> <p>- a_R : gagner des points en bénéficiant aussi d'un coup de chance de temps en temps ; jouer contre un adversaire d'un niveau intéressant</p> <p>- s_R : plaisir de bénéficier par chance d'une faute de l'adversaire qui domine le point; plaisir de jouer des échanges intéressants contre un élève d'un bon niveau de jeu</p> <p>- I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est plaisant de remporter un point chanceux de temps en temps »</p> <p>augmentation de la fiabilité du type : « Cédric a un bon niveau de jeu »</p>
Transformation du cours d'expérience global à t₃
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric » :</p> <p>- évolution de l'ouvert : être sensible à un point marqué par chance / être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric</p> <p>- évolution de l'attente : gagner des points en bénéficiant aussi d'un coup de chance de temps en temps / jouer le mieux possible contre Cédric</p> <p>- évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de bénéficier d'une faute de l'adversaire qui domine le point / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Cédric</p> <p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric » :</p> <p>- évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de jouer des échanges intéressants contre un élève d'un bon niveau de jeu / plaisir de jouer contre Cédric (qui joue bien) / plaisir de jouer mieux que Cédric</p>

Tableau 113. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₃ (score 6-5) dans le match contre Cédric (Leçon 4).

Peu après (Point 8), l'enseignant passe sur le côté du terrain et interpelle Yannick en lui faisant remarquer que ce n'est pas la première fois que Cédric croise son attaque en coup droit. Se référant au point qui vient d'être perdu par Cédric, Yannick dit à l'enseignant que Cédric fait des fautes en jouant ainsi. Le Signe 4 montre une évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric ». Yannick est focalisé par la question de l'enseignant sur un point fort de Cédric. Cependant, l'attente et le savoir pratique indiquent qu'il ne juge pas cette remarque de l'enseignant particulièrement pertinente, puisque Cédric vient de faire une faute (Tableau 114). Cette évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric » n'influe pas sur le cours d'expérience de Yannick par la suite du match.

Description Signe 4
Point 8, score 8-5 : Ya sert court, Cé dégage main haute tendu à gauche hors cadre - E[Ya] : « tu vois, il les marque souvent de ce côté là (à la droite de Cé), tu as vu ? » - Ya[E] : « ben il les met dehors ! »
Verbalisations Signe 4
- C : alors tu penses à quoi là ? - Ya : heu ben le prof me dit qu'il les met souvent là heu c'est vrai que tout à l'heure il me l'a, y en a une, ouais c'est vrai qu'il en a mis là... seulement c'est vrai qu'il a tendance à les mettre dehors aussi (il rit)... c'est ce que je lui dis...
Cours d'expérience local à t₄
- U₂₄ : répond à l'enseignant que les frappes à gauche de Cédric ne sont pas cadrées - R : faute de Cédric sur sa frappe à gauche - o_R : être sensible à un point fort de Cédric - a_R : ne pas considérer que Cédric marque davantage de points en jouant sur un côté - s_R : indifférence à une remarque de l'enseignant au regard du déroulement effectif du match - I : (non renseigné)
Transformation du cours d'expérience global à t₄
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric » : - évolution de l'ouvert : être sensible à un point fort de Cédric / être sensible à la qualité du jeu de Cédric - évolution de l'attente : ne pas considérer que Cédric marque davantage de points en jouant sur un côté / jouer mieux que Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : indifférence à une remarque de l'enseignant au regard du déroulement effectif du match / plaisir de jouer mieux que Cédric

Tableau 114. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₄ (score 8-5) dans le match contre Cédric (Leçon 4).

Lors du point suivant, Yannick décide de varier son service. Comme il le dit, il sert long « pour changer ». Cependant, il ne s'agit pas pour lui simplement de varier, mais davantage de retrouver une certaine sécurité en jouant en profondeur, après avoir manqué son service court sur le point précédent. Le Signe 5 montre une évolution de l'ouvert

typique « gagner des points contre Cédric », au niveau du savoir pratique mobilisé (Tableau 115).

Description Signe 5
Point 9, score 9-5 : Ya sert long, Cé dégage main haute au milieu du court, Ya amortit et marque
Verbalisations Signe 5
- Ya : (sur extrait) donc là (service) au fond pour changer... - Ya : ben au fond, au fond parce que j'ai... vu que mon service d'avant heu... de devant était pas bon, au fond c'est un peu heu... l'assurance en fait... et...
Cours d'expérience local à t_5
- U25 : sert long pour reprendre de l'assurance - R : service court manqué sur le point précédent - o_R : effectuer un service efficace - a_R : dominer l'échange en s'appuyant sur son service - s_R : variation d'une frappe qui vient d'être manquée - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est efficace de servir court pour assurer »
Transformation du cours d'expérience global à t_5
Participation à l'ouvert typique « gagner des points contre Cédric » : - (ouvert : effectuer un service efficace / gagner des points contre Cédric) - (attente : dominer l'échange en s'appuyant sur son service / marquer le plus de points possibles contre Cédric) - évolution du savoir pratique mobilisé : variation d'une frappe qui vient d'être manquée / intérêt de gagner le plus de points possibles contre Cédric

Tableau 115. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t_5 (score 9-5) dans le match contre Cédric (Leçon 4).

Le Point 13 est un point long et disputé (dix frappes) que gagne Yannick. Le Signe 6 montre une évolution de l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Cédric ». Yannick est très satisfait de voir la tournure que prend le match, à la fois au niveau de la qualité de l'affrontement et de l'écart au score.

Ce point est en quelque sorte un condensé de l'orientation des ouverts du cours d'expérience de Yannick dans ce match. Il éprouve du plaisir en gagnant dans un match agréable à jouer, avec une opposition intéressante (Tableau 116).

Description Signe 6
Point 13, score 13-6 : Ya sert long à droite, Cé dégage main haute tendu au milieu du court, Ya amortit, Cé contre-amortit, Ya contre-amortit, Cé contre-amortit, Ya dégage main basse au milieu du court à droite, Cé dégage main basse en revers montant au milieu du court à droite, Ya amortit en revers, Cé manque sa frappe - Cé : « ho merde ! » - Ya[Cé] : « 14-6 »
Verbalisations Signe 6
- C : tu te sens comment là ? - Ya : bien, bien parce que ça joue bien et j'ai pris le... j'ai suis repassé devant... - C : 14-6... - Ya : ouais je suis passé relativement devant quand même...
Cours d'expérience local à t_6
- U39 : éprouve du plaisir à mener dans un match où ça joue bien - R : mène largement au score ; les points sont intéressants - o_R : être sensible à la qualité des échanges et au score - a_R : jouer un match intéressant et mener au score - s_R : plaisir de jouer un match intéressant en menant au score - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est plaisant de mener au score dans un match où cela joue bien »
Transformation du cours d'expérience global à t_6
Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Cédric » : - évolution de l'ouvert : être sensible à la qualité des échanges et au score / être sensible à l'évolution du match contre Cédric - évolution de l'attente : jouer un match intéressant et mener au score / jouer un match intéressant contre Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de jouer un match intéressant en menant au score / plaisir de jouer un match intéressant contre Cédric

Tableau 116. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t_6 (score 13-6) dans le match contre Cédric (Leçon 4).

Lors du point suivant (Point 17), Yannick déborde Cédric en enchaînant un service court et un dégagement. Il estime à cet instant que l'échange est très bien parti pour lui et même quasiment gagné. Néanmoins, Cédric parvient à renvoyer le volant, en effectuant en outre une très bonne frappe. Bien que Yannick ait intégré l'idée que Cédric ait un bon niveau de jeu, il est une nouvelle fois agréablement surpris. Le Signe 7 indique une évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric ».

Par ailleurs, ce signe participe également à une évolution de l'ouvert typique « gagner des points contre Cédric », au niveau de l'attente et du savoir pratique mobilisé. Peu habitué à ce que l'échange se poursuive lorsqu'il parvient bien à enchaîner un amorti (ou un service court) et un dégagement, Yannick décide de rejouer long, afin de laisser Cédric au fond de son court (Tableau 117).

Description Signe 7
Point 14, score 14-6 : Ya sert court, Cé dégage main basse, Ya dégage main haute au milieu du court, Cé dégage main basse montant court à droite, Ya dégage en revers montant au milieu du court, Cé dégage main haute tendu dans le filet
Verbalisations Signe 7
<p>- Ya : je renvoie au fond puisqu'il est relativement devant...</p> <p>- Ya : là j'essaie de le mettre de l'autre côté au fond... pour le laisser au fond et parce que il y a un trou, je pense, à mon avis... ben avec d'autres personnes, je m'attends plus à ce qu'elle tombe, ben plus quand même à marquer le point... et après... ?</p> <p>- C : et après il rate...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>- Ya : là il la ramène bien, là déjà, je suis étonné...</p> <p>ouais... et là, ouais ben oui, là je marque... mais je m'attendais plus... avec d'autres personnes, elle serait tombée direct, en fait...</p> <p>- C : surtout la première...</p> <p>- Ya : ouais, déjà celle-là, il la ramène bien...</p>
Cours d'expérience local à t_7
<p>- U42 : surpris du bon retour de Cédric, rejoue long de l'autre côté</p> <p>- R : la bonne frappe de Cédric sur son premier dégagement ; Cédric est au fond</p> <p>- o_R : être sensible à la difficulté d'une frappe de Cédric ; gagner des points en alternant une frappe longue et une frappe courte</p> <p>- a_R : ne pas marquer directement le point sur un enchaînement simple ; laisser Cédric au fond en jouant long</p> <p>- s_R : plaisir de ne pas marquer le point directement sur un enchaînement court-long ; efficacité de laisser l'adversaire au fond de son court</p> <p>- I : augmentation de la fiabilité du type : « Cédric a un bon niveau de jeu » augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est efficace de laisser l'adversaire au fond de son court lorsqu'il s'est bien replacé à la suite d'une première frappe longue »</p>
Transformation du cours d'expérience global à t_7
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric » :</p> <p>- évolution de l'ouvert : être sensible à la difficulté d'une frappe de Cédric / être sensible au bon niveau de jeu de Cédric / être sensible à la qualité du jeu de Cédric)</p> <p>- évolution de l'attente : ne pas marquer directement le point sur un enchaînement simple / jouer contre un adversaire d'un niveau intéressant / jouer mieux que Cédric</p> <p>- évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de ne pas marquer le point directement sur un enchaînement court-long / plaisir de jouer des échanges intéressants contre un élève d'un bon niveau de jeu / plaisir de jouer contre Cédric (qui joue bien) / plaisir de jouer mieux que Cédric</p> <p>Participation à l'ouvert typique « gagner des points contre Cédric » :</p> <p>- (ouvert : gagner des points en alternant une frappe longue et une frappe courte / gagner des points contre Cédric)</p> <p>- évolution de l'attente : laisser Cédric au fond en jouant long / gagner des points en alternant des frappes longues et des frappes courtes / marquer le plus de points possibles contre Cédric</p> <p>- évolution du savoir pratique mobilisé : efficacité de laisser l'adversaire au fond de son court / efficacité d'alterner des frappes dans la longueur / intérêt de gagner le plus de points possibles contre Cédric</p>

Tableau 117. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t_7 (score 14-6) dans le match contre Cédric (Leçon 4).

Enfin, lors du Point 19, l'enseignant annonce la fin du match. A la suite de ce signal, le Signe 8 montre une nouvelle évolution de l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Cédric ». Yannick est très satisfait du match, d'autant plus que Cédric a donné du rythme au déroulement du match en jouant rapidement après chaque point (Tableau 118).

Description Signe 8
Point 19, score 18-8 : Cé sert tendu, Ya dégage main haute tendu au milieu du court, Cé amortit dans le filet
Verbalisations Signe 8
<ul style="list-style-type: none"> - Ya : et donc là ben c'est fini, là on finit le volant, enfin bon, histoire de dire quoi... - C : tu te sens comment là alors ? - Ya : ben je suis content parce que le match a été long en plus... il y a eu pas mal d'échanges parce qu'en plus je voyais bien que Cédric, il voulait jouer... enfin il (ne) voulait gagner et comme il voulait pas perdre de temps donc ça a joué assez vite... j'ai pas... on a bien joué tous les deux, j'ai été étonné de voir qu'il jouait bien...
Cours d'expérience local à t_8
<ul style="list-style-type: none"> - U55 : se sent content du match - R : match intéressant qui se termine - o_R : être sensible à la qualité des échanges et au score - a_R : jouer un match intéressant et mener au score - s_R : plaisir d'avoir gagné un match intéressant contre un adversaire motivé pour donner du rythme au match - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est plaisant de jouer un match intéressant contre un adversaire qui a envie de jouer »
Transformation du cours d'expérience global à t_8
Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Cédric » : - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir d'avoir gagné un match intéressant contre un adversaire motivé pour donner du rythme au match / plaisir de jouer un match intéressant en menant au score / plaisir de jouer un match intéressant contre Cédric

Tableau 118. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t_8 (score 18-8) dans le match contre Cédric (Leçon 4).

L'épisode typique de match « en fait, c'est plus intéressant que prévu ! » montre que l'élève est focalisé tout au long du match par un intérêt pour la qualité du jeu de son adversaire.

Yannick s'engage dans ce match, comme il s'est engagé dans les autres matchs du cycle, c'est-à-dire en pensant n'avoir que peu d'adversaires de son niveau. Il s'est en effet rapidement rendu compte lors de sa première leçon (la troisième du cycle) que son vécu lui laissait entrevoir un niveau de jeu supérieur aux autres élèves de la classe. Pourtant, après quelques points, il s'aperçoit que contrairement à ce à quoi il s'attendait, Cédric joue

bien (Signe 2). Yannick trouve ainsi rapidement un intérêt au match, notant que les échanges durent et sont disputés.

Le moment où l'élève comprend que son adversaire a un niveau de jeu plus « intéressant » que ce qu'il pensait est important car il se traduit par une fermeture de l'attente et du savoir pratique relatifs à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de l'adversaire ». Le match qu'il envisage est dès lors radicalement différent. Toutefois, nos résultats montrent que cet ouvert ne cesse ensuite d'évoluer au cours du match. Ainsi, le Signe 3 traduit un changement dans le champ des possibles de Yannick, mais celui-ci ne considère pas pour autant que Cédric est de son niveau.

Cependant, Yannick est amené à plusieurs reprises dans le match à revoir son jugement à la hausse sur le niveau de jeu de Cédric. Il constate que Cédric domine certains points par la qualité de son jeu (même s'il ne marque pas toujours), et que ce type de points s'accumule tout au long du match. Pour autant, le score lui étant favorable, Yannick ne considère pas, y compris à la fin du match, que Cédric est de son niveau (alors qu'il perdra contre lui à deux reprises dans la suite du cycle).

Cet épisode typique de match est intéressant pour l'élève. Il joue un match intéressant qui lui permet d'entrevoir pour la suite du cycle des confrontations relativement équilibrées contre un adversaire supplémentaire (en plus de Sébastien et de Bruno), avec lequel l'écart de niveau de jeu n'est pas trop grand. Toutefois, nous notons que Yannick, au cours de ce match, n'a connu aucune remise en question de sa manière de jouer. Il s'est contenté de s'appliquer à jouer, comme il le fait d'habitude, mais en constatant qu'il rencontrait une opposition plus stimulante. L'interaction avec l'enseignant (Signe 4) est à cet effet révélatrice. Elle montre que Yannick n'est pas du tout préoccupé par l'identification de quelconques points forts de Cédric. Tout au plus, il varie ses services, « pour changer » (Signes 1 et 5).

2.6. « Il faut que je reste concentré parce qu'en face, lui il lâche rien ! »

L'épisode typique de match « il faut que je reste concentré parce qu'en face, lui il lâche rien ! » correspond à un match que l'élève estime très disputé. Le rapport de force est jugé très équilibré par l'élève. Celui-ci n'est pas particulièrement focalisé sur ses fautes ni sur celles de son adversaire.

Cet épisode typique de match est illustré par un cours d'expérience de Franck dans un match contre Séverin lors de la Leçon 5. Tout au long de cet épisode, l'engagement de Franck est composé à partir de cinq ouverts typiques, dont nous postulons par inférence qu'ils sont ouverts dès le début du match :

- gagner des points contre Séverin ;
- se concentrer pour bien jouer face à Séverin ;
- être sensible à la qualité de son jeu contre Séverin ;
- être sensible à la qualité du jeu de Séverin ;
- être sensible à l'évolution du match contre Séverin.

Cet épisode typique de match est marqué par une évolution des différents ouverts. Du fait de l'équilibre que perçoit l'élève dans le rapport de force (qui n'est pas nécessairement reflété par l'état provisoire du score), il cherche tout au long du match à gagner des points, mais aussi à se concentrer, être sensible à la qualité de son jeu, *etc.*

Dans l'épisode de match que nous considérons, Franck et Séverin ont à peu près le même niveau (ils sont tous les deux dans le groupe 1) et ont déjà joué l'un contre l'autre auparavant. Le match reflète cette proximité dans le rapport de force, par des échanges dominés mais aussi des fautes commises de part et d'autre. Paradoxalement, le score ne reflète pas cette évolution progressive des ouverts durant tout le match, puisque Franck est mené 0-5 avant de gagner le match 11-6.

L'enchaînement des unités élémentaires du cours d'expérience de Franck est présenté en Annexe 12 (voir pp. 455-456).

Au début du match, Franck pense au rapport de force qui l'oppose à Séverin. Le Signe 1 participe à l'évolution des ouverts typiques « être sensible à la qualité de son jeu contre Séverin » et « être sensible à la qualité du jeu de Séverin ». Franck se dit qu'il n'a jamais battu Séverin et qu'il va devoir particulièrement bien jouer. Il pense également qu'il est bien reposé car il n'a pas joué depuis plusieurs minutes, ce qui traduit une évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu » et constitue selon Franck un avantage pour aborder ce match (Tableau 119).

Description Signe 1
Fr et Sé s'apprêtent à commencer le match
Verbalisations Signe 1
- C : alors comment tu te sens au début du match ? - Fr : ha ben je me sens bien et puis je me dit que là ben comme d'habitude Séverin ben je l'avais encore jamais battu... c'était vraiment très serré, je me suis dit bon ben je vais essayer de donner tout ce que j'ai quoi... comme j'ai eu le temps de me reposer juste avant et il est un peu fatigué donc... je vais essayer d'en profiter aussi un petit peu...
Cours d'expérience local à t_1
- U2 : se dit qu'il va falloir qu'il joue bien pour battre Séverin - R : reposé ; le niveau de jeu de Séverin - o_R : être sensible à son état reposé ; être sensible au niveau de jeu de Séverin - a_R : donner tout ce qu'il peut ; jouer un match difficile contre Séverin - s_R : plaisir d'être bien reposé pour commencer le match ; appréhension de jouer contre Séverin - I : (non renseigné)
Transformation du cours d'expérience global à t_1
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Séverin » : - évolution de l'ouvert : être sensible à son état reposé / être sensible à la qualité de son jeu contre Séverin - évolution de l'attente : donner tout ce qu'il peut / jouer le mieux possible contre Séverin - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir d'être bien reposé pour commencer le match / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Séverin Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Séverin » : - évolution de l'ouvert : être sensible au niveau de jeu de Séverin / être sensible à la qualité du jeu de Séverin - évolution de l'attente : jouer un match difficile contre Séverin / jouer mieux que Séverin - évolution du savoir pratique mobilisé : appréhension de jouer contre Séverin / plaisir de jouer mieux que Séverin

Tableau 119. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t_1 (début du match) dans le match contre Séverin (Leçon 5).

Au début du match, Franck essaie de trouver ses marques et est attentif au jeu de Séverin et en particulier à ses points forts. Le Signe 2 participe à l'évolution des ouverts typiques « se concentrer pour bien jouer face à Séverin » et « être sensible à la qualité du jeu de Séverin ». Franck remarque que Séverin est performant en smash et estime

rapidement qu'il est préférable de ne pas lui laisser trop d'opportunités de smasher en produisant des volants hauts. Dans le même temps, il estime que ses ajustements sont un temps d'adaptation nécessaire pour entrer pleinement dans le match (Tableau 120).

Description Signe 2
Point 6, score 0-2 : Séverin sert long, Fr dégage main haute, Séverin smashe et marque
Verbalisations Signe 2
- Fr : alors là j'ai remarqué malheureusement que en fait, faut essayer de faire des longs, mais assez bas quand même... donc essayer de les faire droits parce que dès qu'on arrive haut, lui en face bah ! une grosse bombe... parce qu'aussi, je sais que j'ai toujours du mal à démarrer, donc... c'est ce que mettra Séverin je crois aussi... et c'est un peu aussi un temps d'adaptation, le temps de s'habituer au jeu de l'adversaire...
Cours d'expérience local à t_2
- U11 : estime qu'il faut éviter de jouer haut sur les frappes longues avec Séverin - R : n'est pas complètement entré dans le match ; le smash de Séverin - o_R : se re-concentrer pour la suite du match ; être sensible aux points forts de Séverin - a_R : bien jouer ; éviter les volants trop hauts sur les frappes longues - s_R : temps nécessaire pour s'habituer au jeu de l'adversaire ; déplaisir d'être dominé sur les smashes de Séverin - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « j'ai toujours des difficultés à démarrer un match » augmentation de la fiabilité du type usuel : « Séverin a un bon smash »
Transformation du cours d'expérience global à t_2
Participation à l'ouvert typique « se concentrer pour bien jouer face à Séverin » : - (ouvert : se concentrer pour bien jouer face à Séverin) - (attente : bien jouer face à Séverin) - évolution du savoir pratique mobilisé : temps nécessaire pour s'habituer au jeu de l'adversaire / concentration nécessaire pour bien jouer contre Séverin Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Séverin » : - évolution de l'ouvert : être sensible aux points forts de Séverin / être sensible à la qualité du jeu de Séverin - évolution de l'attente : éviter les volants trop hauts sur les frappes longues / jouer mieux que Séverin - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir d'être dominé sur les smashes de Séverin / plaisir de jouer mieux que Séverin

Tableau 120. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t_2 (score 0-2) dans le match contre Séverin (Leçon 5).

Franck domine le point suivant, mais manque son contre-amorti, qui ne présentait pas de difficulté particulière, alors que Séverin était mal placé, à l'arrière de son court. Le Signe 3 marque une évolution de l'ouvert typique « se concentrer pour bien jouer face à Séverin », à la fois au niveau de l'attente et du savoir pratique mobilisé. Franck estime que, pour revenir dans le match, il doit assurer davantage ses frappes par la suite, afin d'éviter de perdre bêtement certains points (Tableau 121).

Description Signe 3
Point 7, score 0-2 : Sé sert long, Fr dégage main haute à gauche, Sé amortit, Fr dégage main basse en revers à droite, Sé dégage main haute au milieu du court en revers, Fr contre-amortit dans le filet
Verbalisations Signe 3
- Fr : puis alors ben, là en fait dès le début je vois que j'arrive à mettre Séverin en difficulté, donc tout de suite je sais que je vais pouvoir monter au filet parce que sur le revers on tape moins fort... puis là ben je rate complètement, l'amorti facile dans le filet... le truc frustrant quoi c'est, le point il est fait quoi, il y avait juste à le mettre de l'autre côté quoi... puis alors là ben maintenant je me dis que j'évite de faire le con quoi, faut pas le laisser partir trop devant quoi c'est essayer d'assurer au maximum les points... quitte le coup d'avant c'était plutôt taper un peu plus fort, faire un amorti plus long, mais que ça rentre quoi...
Cours d'expérience local à t₃
- U14 : estime qu'il doit s'appliquer davantage - R : la suite du match - o_R : se concentrer pour bien jouer face à Séverin - a_R : assurer ses frappes davantage - s_R : risques inutiles sur certaines frappes - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est frustrant de perdre un point alors que l'adversaire est complètement battu »
Transformation du cours d'expérience global à t₃
Participation à l'ouvert typique « se concentrer pour bien jouer face à Séverin » : - (ouvert : se concentrer pour bien jouer face à Séverin) - évolution de l'attente : assurer ses frappes davantage / bien jouer face à Séverin - évolution du savoir pratique mobilisé : risques inutiles sur certaines frappes / concentration nécessaire pour bien jouer contre Séverin

Tableau 121. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t₃ (score 0-2) dans le match contre Séverin (Leçon 5).

Lors du Point 10 (score 0-3), Franck est toujours très concentré sur son jeu et sur le jeu de Séverin. Servant court, il constate que Séverin contre-amortit et produit une frappe longue. Lorsque Franck perçoit le contre-amorti de Séverin, il reconnaît immédiatement une configuration typique de jeu éprouvée dans le passé à ses dépendants face à Séverin où, ayant contre-amorti, il a perdu plusieurs points (notamment lors du Point 2 au début de ce match). Le Signe 4 participe à une évolution de l'ouvert typique « gagner des points ». Franck joue long pour ne pas être dominé par Séverin. Il s'adapte à une situation de jeu en empêchant un enchaînement de Séverin (Tableau 122).

Description Signe 4
Point 10, score 0-3 : Fr sert court, Sé contre-amortit, Fr dégage main basse à gauche, Sé dégage main haute, Fr dégage main haute à droite, Sé smashe, Fr retourne le smash dans le filet
Verbalisations Signe 4
- Fr : et là toujours essayer de... parce que j'ai remarqué que Séverin était fort si quand on arrive, qu'il fait un amorti, si on ré-amortit derrière, là, là-dessus à chaque fois après il balance une bombe derrière et... c'est vrai que j'y arrive jamais donc du coup maintenant quand je suis contre lui, et même contre les autres, quand ils font un amorti pas trop trop près, j'essaie de la relancer fort loin... parce que justement, on est justement, c'est vrai que la facilité c'est refouter un petit amorti derrière et...
Cours d'expérience local à t₄
<ul style="list-style-type: none"> - U17 : rejoue long sur l'amorti de Séverin - R : le contre-amorti de Séverin sur son service court - o_R : jouer par rapport au jeu de Séverin - a_R : éviter d'être repoussé au fond du court par Séverin - s_R : types de frappe sur un contre-amorti de l'adversaire - I : augmentation de la fiabilité du type : « il est préférable de jouer long lorsque Séverin contre-amortit »
Transformation du cours d'expérience global à t₄
Participation à l'ouvert typique « gagner des points contre Séverin » : <ul style="list-style-type: none"> - évolution de l'ouvert : jouer par rapport au jeu de Séverin / gagner des points contre Séverin - évolution de l'attente : éviter d'être repoussé au fond du court par Séverin / marquer le plus de points possibles contre Séverin - évolution du savoir pratique mobilisé : types de frappe sur un contre-amorti de l'adversaire / intérêt de gagner le plus de points possibles contre Séverin

Tableau 122. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t₄ (score 0-3) dans le match contre Séverin (Leçon 5).

Lors du point suivant, Franck perd à nouveau un point qu'il a pourtant dominé. Le Signe 5 montre que Franck est énervé de constater qu'il domine une grande partie des points mais qu'il ne parvient pas à les gagner. Ce signe participe à une évolution des ouverts typiques « être sensible à la qualité de son jeu contre Séverin » et « être sensible à l'évolution du match contre Séverin » (Tableau 123).

Description Signe 5
Point 11, score 0-3 : Sé sert au milieu du court, Fr smashe à gauche, Sé retourne au milieu du court, Fr smashe à droite hors cadre - Fr : « ho putain ! » (score 0-4)
Verbalisations Signe 5
- Fr : ouais donc là ben comme, là je vois le volant assez haut, je vois que je peux attaquer donc j'essaie de faire gauche-droite, et bon ben je pense que je tire à côté, vu le mot que je dis (rit)... ouais et puis ça m'énerve parce que j'arrive à rien, là je... dans le jeu là je le domine, et j'arrive jamais à concrétiser donc ça c'est énervant ça... toujours l'autre qui arrive à gagner quand même...
Cours d'expérience local à t_5
- U20 : énervé, estime qu'il n'arrive à rien - R : Séverin continue à gagner des points ; perd le point alors qu'il domine - o_R : être sensible à l'écart au score ; être sensible aux fautes commises - a_R : revenir au score ; éviter de commettre des fautes - s_R : déplaisir d'être mené au score ; déplaisir de ne pas concrétiser les points où l'on domine - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est frustrant de perdre plusieurs points alors qu'on domine »
Transformation du cours d'expérience global à t_5
Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Séverin » : - évolution de l'ouvert : être sensible à l'écart au score / être sensible à l'évolution du match contre Séverin - évolution de l'attente : revenir au score / jouer un match intéressant contre Séverin - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir d'être mené au score / plaisir de jouer un match intéressant
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Séverin » : - (ouvert : être sensible aux fautes commises / être sensible à la qualité de son jeu contre Séverin) - (attente : éviter de commettre des fautes / jouer le mieux possible contre Séverin) - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir de ne pas concrétiser les points où l'on domine / déplaisir de multiplier les fautes / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Séverin

Tableau 123. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t_5 (score 0-3) dans le match contre Séverin (Leçon 5).

Lors du Point 13 (score 0-4), Franck perd à nouveau un point. Le smashe de Séverin (en position reculée) touche le filet et est légèrement dévié. Franck voit le volant passer juste au-dessus de sa raquette, alors qu'il pensait contre-amortir et marquer. Il est agacé par cet événement « malchanceux », qui s'ajoute aux points qu'il a déjà perdus. Le Signe 6 indique une évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Séverin » (Tableau 124).

Description Signe 6
<p>Point 13, score 0-4 : Fr sert long, Sé smashe, Fr retourne court, Sé contre-amortit, Fr dégage main basse, Sé dégage main haute, Fr dégage main haute, Sé smashe et marque (le volant est dévié par le filet)</p> <p>- Fr : « putain, mais il a du bol ! » (rit)</p> <p>- Fr : « pourquoi contre moi? 4-0 »</p>
Verbalisations Signe 6
<p>- Fr : ha ben là en fait quand il tirait je me suis douté qu'il allait faire assez court, donc je me suis avancé, enfin pas trop quand même, et puis quand j'ai vu le volant arriver, je fais ben c'est bon il arrive à peu près par là, et en fait il a touché le filet donc il a perdu pas mal de vitesse et... ben c'est trop tard quoi c'est...</p>
Cours d'expérience local à t_6
<p>- U23 : se dit que Séverin a de la chance</p> <p>- R : le volant est dévié par le filet alors qu'il allait contre-amortir</p> <p>- o_R : être sensible à un point marqué par chance par Séverin</p> <p>- a_R : arrêter de perdre des points alors que Séverin ne domine pas vraiment</p> <p>- s_R : point chanceux marqué par l'adversaire avec l'aide du filet</p> <p>- I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est frustrant de perdre un point sur un coup de chance de l'adversaire »</p>
Transformation du cours d'expérience global à t_6
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Séverin » :</p> <p>- (ouvert : être sensible à un point marqué par chance par Séverin / être sensible à la qualité du jeu de Séverin)</p> <p>- (attente : arrêter de perdre des points alors que Séverin ne domine pas vraiment / jouer mieux que Séverin)</p> <p>- évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir de constater que Séverin marque des points depuis le début sans vraiment dominer / plaisir de jouer mieux que Séverin</p>

Tableau 124. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t_6 (score 0-4) dans le match contre Séverin (Leçon 5).

Franck estime ensuite, à la suite du Point 16 (qu'il gagne), qu'il est vraiment temps pour lui de se réveiller s'il veut remporter ce match qui a mal commencé. Le match se joue en 11 points et il est mené 0-5. Le Signe 7 participe à une évolution des ouverts typiques « être sensible à l'évolution du match » et « être sensible à la qualité de son jeu contre Séverin » (Tableau 125).

Description Signe 7
Point 16, score 0-5
Verbalisations Signe 7
- Fr : là je me dis (qu'il) faut peut-être que je me réveille aussi parce que 5-0 quand même quoi ça, il est temps de se réveiller quand même...
Cours d'expérience local à t_7
<ul style="list-style-type: none"> - U27 : estime qu'il faut qu'il se réveille - R : écart de cinq points au score ; Franck n'a marqué aucun point - o_R : être sensible à l'écart au score ; être sensible aux fautes commises - a_R : revenir au score ; éviter de commettre des fautes - s_R : déplaisir de constater que l'écart au score atteint un seuil critique ; déplaisir de ne pas concrétiser les points où l'on domine - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il faut éviter d'être mené trop largement au score dès le début du match » <p>augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est frustrant de perdre plusieurs points alors que l'on domine »</p>
Transformation du cours d'expérience global à t_7
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Séverin » :</p> <p>- évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir de constater que l'écart au score atteint un seuil critique / déplaisir d'être mené au score / plaisir de jouer un match intéressant contre Séverin</p> <p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Séverin » :</p> <p>- (savoir pratique mobilisé : déplaisir de ne pas concrétiser les points où l'on domine / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Séverin)</p>

Tableau 125. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t_7 (score 0-5) dans le match contre Séverin (Leçon 5).

Lors du point suivant, Franck décide de provoquer des échanges rapides pour modifier le rythme du jeu et voir s'il peut être plus efficace contre Séverin. Le Signe 8 participe à une évolution des ouverts typiques « gagner des points » et « être sensible à la qualité du jeu de son adversaire ». Franck sait qu'il a de bons réflexes et a pu, grâce à eux, marquer de nombreux points par le passé. Il estime par ailleurs qu'il n'est pas évident que Séverin soit aussi performant sur du jeu rapide qu'il l'est sur des échanges habituels, mêlant amortis et dégagés (Tableau 126).

Description Signe 8
Point 17, score 0-5 : Sé sert au milieu du court à gauche, Fr dégage main haute tendu à droite en revers, Sé dégage main haute tendu, Fr dégage main haute tendu à droite en revers, Sé amortit en revers, Fr contre-amortit en revers et marque
Verbalisations Signe 8
<p>- Fr : et puis essayer un jeu rapide... parce que je... moi je sais, je, moi j'ai, ça va, comme j'ai des bons réflexes, sur un jeu rapide, j'arrive à me débrouiller donc... je (ne) sais pas si Séverin c'est pareil parce que c'est vrai qu'on n'a pas souvent fait de jeu rapide, et donc essayer de jouer rapidement, comme ce que je ferai contre Claude quand je remporterai le peu de points que j'ai eus...</p> <p>- C : alors un commentaire sur l'échange là ?</p> <p>- Fr : là ben ouais ben c'est tout à fait ça en fait c'est... on y va en rapide... essayer de taper fort sur lui... je me dis qu'avec un peu de chance, il se dégagera mal donc il fera un volant assez haut et puis après je pourrai attaquer...</p>
Cours d'expérience local à t_8
<p>- U30 : joue des volants tendus pour essayer de gêner Séverin</p> <p>- R : réflexes efficaces, possibilité que Séverin soit peu efficace sur un jeu rapide</p> <p>- o_R : provoquer Séverin sur du jeu rapide ; être sensible à la qualité du jeu de Séverin sur du jeu rapide</p> <p>- a_R : gagner des points sur un jeu rapide ; gêner Séverin sur du jeu rapide</p> <p>- s_R : efficacité personnelle sur du jeu rapide ; possibilité de gêner Séverin en modifiant son jeu</p> <p>- I : construction du type : « je parviens à perturber Séverin en le provoquant sur du jeu rapide »</p>
Transformation du cours d'expérience global à t_8
<p>Participation à l'ouvert typique « gagner des points contre Séverin » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évolution de l'ouvert : provoquer Séverin sur du jeu rapide / gagner des points contre Séverin - évolution de l'attente : gagner des points sur un jeu rapide / marquer le plus de points possible - évolution du savoir pratique mobilisé : efficacité personnelle sur du jeu rapide / intérêt de gagner le plus de points possibles <p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Séverin » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évolution de l'ouvert : être sensible à la qualité du jeu de Séverin sur du jeu rapide / être sensible au niveau de jeu de Séverin / être sensible à la qualité du jeu de Séverin - évolution de l'attente : gêner Séverin sur du jeu rapide / jouer un match difficile contre Séverin / jouer mieux que Séverin - évolution du savoir pratique mobilisé : possibilité de gêner Séverin en modifiant son jeu / appréhension de jouer contre Séverin / plaisir de jouer mieux que Séverin

Tableau 126. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t_8 (score 0-5) dans le match contre Séverin (Leçon 5).

Franck marque quelques points (score 3-6). Fort de sa réussite sur du jeu rapide, il décide de provoquer un smash de Séverin, qu'il sait pourtant performant dans ce domaine (Signe 2), afin d'essayer de produire un retour de smash. Il ne marque pas le point directement sur cet enchaînement, mais un peu plus tard, bénéficiant au passage d'une faute de Séverin. Le Signe 9 montre une évolution de l'ouvert typique « gagner des points contre Séverin » au niveau du savoir pratique mobilisé (Tableau 127).

Description Signe 9
Point 25, score 3-6 : Sé sert long, Fr dégage main haute, Sé smashe, Fr retourne le smash court, Sé contre-amortit à gauche, Fr dégage main basse en revers à droite hors cadre - Fr[Sé] : « ha tu touches »
Verbalisations Signe 9
- Fr : ouais ben là ce coup ci, je me suis dit bon ben comme je suis pas trop mauvais sur les réflexes je vais essayer de faire un long et puis monter et puis ben il me tire pile dessus donc un petit coup de raquette bien placé et puis c'est bon ça passe...
Cours d'expérience local à t_9
- U39 : joue long pour essayer de contrer le smash de Séverin - R : bons réflexes sur les smashes - o_R : provoquer Séverin sur du jeu rapide - a_R : gagner des points sur un jeu rapide - s_R : provocation d'un smash de l'adversaire pour contrer - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « j'ai de bons réflexes sur les smashes »
Transformation du cours d'expérience global à t_9
Participation à l'ouvert typique « gagner des points contre Séverin » : - évolution du savoir pratique mobilisé : provocation d'un smash de l'adversaire pour contrer / efficacité personnelle sur du jeu rapide / intérêt de gagner le plus de points possibles

Tableau 127. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t_9 (score 3-6) dans le match contre Séverin (Leçon 5).

Peu après, alors que Franck a marqué un point de plus (score 5-6), il est une nouvelle fois confronté à un contre-amorti de Séverin en retour de service. Le Signe 10 montre une nouvelle évolution de l'ouvert typique « gagner des points contre Séverin ». Son attente est modifiée lorsqu'il perçoit très tôt le contre-amorti de Séverin. Par cette anticipation, le savoir pratique mobilisé par Franck évolue également, puisqu'il peut ainsi déborder Séverin et marquer le point (Tableau 128).

Description Signe 10
Point 28, score 5-6 : Fr sert court, Sé contre-amortit, Fr dégage main basse à gauche et marque
Verbalisations Signe 10
- Fr : ha là je sais pas pourquoi mais je m'y attendais à ce qu'il fasse ça, parce qu'il me... la dernière fois j'avais fait justement un amorti comme ça, après j'en refais un doucement et puis il m'avait fait ça de l'autre côté et je m'étais fait avoir... là je m'y attendais un petit peu donc j'étais prêt à bondir dessus puis il l'a fait donc j'ai sauté sur l'occasion pour attaquer complètement à l'opposé...
Cours d'expérience local à t_{10}
<ul style="list-style-type: none"> - U41 : perçoit précocement le contre-amorti de Séverin - R : Séverin contre-amortit souvent au début de l'échange - o_R : jouer par rapport au jeu de Séverin - a_R : anticiper le contre-amorti pour marquer le point - s_R : déborder l'adversaire en percevant précocement un contre-amorti - I : augmentation de la fiabilité du type : « Séverin fait souvent un contre-amorti au début de l'échange »
Transformation du cours d'expérience global à t_{10}
<p>Participation à l'ouvert typique « gagner des points contre Séverin » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - [ouvert : jouer par rapport au jeu de Séverin / gagner des points contre Séverin] - évolution de l'attente : anticiper le contre-amorti pour marquer le point / éviter d'être repoussé au fond du court par Séverin / marquer le plus de points possible - évolution du savoir pratique mobilisé : déborder l'adversaire en percevant précocement un contre-amorti / types de frappe sur un contre-amorti de l'adversaire / intérêt de gagner le plus de points possibles

Tableau 128. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t_{10} (score 5-6) dans le match contre Séverin (Leçon 5).

Lors du Point 32, Franck marque un point relativement long (quatorze frappes) et disputé. Il perçoit cependant que Séverin a un peu glissé dans son déplacement à la fin de l'échange. Il estime qu'il a eu un peu de chance pour la deuxième fois depuis le début du match (Séverin a glissé également lors du point précédent) (Tableau 129).

Description Signe 11
Point 32, score 7-6 (long échange - 14 frappes - remporté par Fr) Sé est allongé au sol, Fr lève les bras en riant Fr mime la glissade de Sé en riant
Verbalisations Signe 11
- Fr : c'était assez crevant parce qu'on a couru quand même pas mal... et puis bon j'ai eu de la chance aussi parce que je sais pas si il a beaucoup glissé au début Séverin, mais il a encore glissé donc... - C : sur la dernière (frappe) là ? - Fr : ouais, ouais, juste avant ouais... je sais pas s'il pouvait l'avoir ou pas mais...
Cours d'expérience local à t_{11}
- U51 : reprenant son souffle en riant, se dit qu'il a eu un peu de chance - R : Séverin a un peu glissé à la fin de l'échange - o_R : être sensible à un point marqué par chance - a_R : gagner des points en bénéficiant aussi d'un coup de chance de temps en temps - s_R : plaisir de gagner des points en ayant un peu de chance - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est plaisant de remporter un point chanceux de temps en temps »
Transformation du cours d'expérience global à t_{11}
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Séverin » : - [ouvert : être sensible à un point marqué par chance / être sensible aux fautes commises / être sensible à la qualité de son jeu contre Séverin] - [attente : gagner des points en bénéficiant aussi d'un coup de chance de temps en temps / éviter de commettre des fautes / jouer le mieux possible contre Séverin] - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de gagner des points en ayant un peu de chance / déplaisir de ne pas concrétiser les points où l'on domine / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Séverin

Tableau 129. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t_{11} (score 7-6) dans le match contre Séverin (Leçon 5).

Lors du Point 35, Franck mène 10-6. Il déborde Séverin sur son revers et celui-ci retourne un volant haut au milieu du court. Franck pense au point qu'il a perdu au début du match en manquant son contre-amorti alors que le point était gagné (Signe 3). Percevant l'opportunité de smasher mais aussi le mauvais placement de Séverin (en retard dans son remplacement à la suite de sa frappe précédente), il smashe bien à l'intérieur du court. Le Signe 12 montre ainsi une évolution de l'ouvert typique « se concentrer pour bien jouer face à Séverin » au niveau du savoir pratique mobilisé (Tableau 130).

Description Signe 12
Point 35, score 10-6 : Fr sert tendu, Sé smashe, Fr retourne court, Sé contre-amortit, Fr dégage main basse à droite en revers, Sé dégage en revers au milieu du court, Fr smashe et marque
Verbalisations Signe 12
- Fr : là comme c'est le dernier point, essayer d'achever vite quoi puis heu, ben là j'arrive à le mettre en difficulté... et juste avant de smasher, je le vois qui (n') est pas encore tout à fait sur ses appuis donc je me dis bon ben un smash assez bas et puis c'est fini quoi donc... j'assume, plutôt que d'essayer de faire comme tout à l'heure...
Cours d'expérience local à t₁₂
<ul style="list-style-type: none"> - U58 : smashe au centre pour assurer - R : Séverin est décalé sur la droite - o_R : se concentrer pour bien jouer face à Séverin - a_R : assurer ses frappes davantage - s_R : type de smash lorsque l'adversaire n'est pas replacé - I : augmentation de la fiabilité du type : « il est efficace de prendre une marge de sécurité lorsque l'adversaire est décalé sur un côté »
Transformation du cours d'expérience global à t₁₂
Participation à l'ouvert typique « se concentrer pour bien jouer face à Séverin » : <ul style="list-style-type: none"> - (ouvert : se concentrer pour bien jouer face à Séverin) - (attente : assurer ses frappes davantage / bien jouer face à Séverin) - évolution du savoir pratique mobilisé : type de smash lorsque l'adversaire n'est pas replacé / risques inutiles sur certaines frappes / concentration nécessaire pour bien jouer contre Séverin

Tableau 130. Transformation du cours d'expérience global de Franck à l'instant t₁₂ (score 10-6) dans le match contre Séverin (Leçon 5).

Cet épisode de match a permis à l'élève de réaliser une « performance », c'est-à-dire de réaliser un bon match en étant concentré du début à la fin. Il se distingue par trois particularités au niveau de l'évolution des ouverts du cours d'expérience de l'élève au cours du match :

- le rapport de force est perçu comme relativement équilibré tout au long du match, tant du point de vue du niveau de jeu que des points marqués et des fautes commises. Au début du match, Franck estime que Séverin est a priori légèrement meilleur que lui, mais que leurs niveaux de jeu sont tout de même relativement similaires. Puis, au cours du match, il n'estime pas dominer Séverin ou être particulièrement dominé par Séverin.

- l'élève n'estime pas que le match soit biaisé par une accumulation de fautes. Au début du match, Franck est mené au score (0-5), mais cela ne dure pas. Il est néanmoins sensible à l'évolution du match et en particulier à l'écart au score qui se creuse alors que pourtant, dans l'ensemble, il domine les échanges (Signes 5, 6 et 7). Cependant, cette

période ne dure pas et Franck n'est plus préoccupé, dans la suite du match, par les points qu'il n'a pas concrétisés au début du match.

- l'élève est appliqué dans ce qu'il fait. Il cherche à gagner des points en étant sensible à des facteurs d'efficacité dans le match. Par exemple, au cours de son match, Franck note ce qui semble être efficace ou inefficace : un point fort de Séverin (Signe 2) ; une limitation de la prise de risques lorsque la situation ne l'impose pas (Signes 3 et 12) ; une adaptation dans le jeu face à un enchaînement efficace reconnu de Séverin (Signes 4 et 10) ; une variation de son jeu pour tenter de perturber le jeu de Séverin (Signes 8 et 9). Il est remarquable également qu'à trois reprises dans le match (Signes 9, 10 et 12), Franck s'appuie sur l'histoire passée du match pour marquer le point : alors qu'il est en confiance face aux frappes rapides de Séverin, il provoque un smash qu'il retourne court et marque (Signe 9) ; ensuite, il anticipe un contre-amorti de Séverin pour dégager et marquer (Signe 10) ; et enfin, percevant que Séverin est décalé, il assure son smash sans chercher à jouer près d'une ligne.

2.7. « Pour gagner, il faut que j'essaie de le surprendre... »

Cet épisode typique de match est illustré par un cours d'expérience de Yannick lors d'un match contre Cédric au cours de la Leçon 8 (qu'il a perdu 20-22). Tout au long de cet épisode, l'engagement de Yannick est composé à partir de six ouverts typiques, dont nous postulons par inférence qu'ils sont ouverts dès le début du match. Ces ouverts typiques sont :

- gagner des points contre Cédric ;
- se concentrer pour bien jouer face à Cédric ;
- être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric ;
- être sensible à la qualité du jeu de Cédric ;
- être sensible à l'évolution du match contre Cédric ;
- être sensible à l'enjeu du match contre Cédric.

Cet épisode typique de match est marqué par l'évolution à différents instants *t* des ouverts typiques « gagner des points contre Cédric » et « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric » tout au long du match. L'élève cherche à varier certaines frappes (retour de service, frappes privilégiées, *etc.*) qu'il juge inefficaces contre son adversaire. Cette recherche d'alternatives concerne une ou deux frappes tout au plus.

Par ailleurs, au cours de cet épisode typique de match, l'élève doit concilier deux buts : gagner des points et perturber l'adversaire en variant son jeu. Ces deux buts sont complémentaires lorsque l'élève estime qu'il obtient une efficacité suffisante (en terme de points marqués) en cherchant à diversifier son jeu. En revanche, ils deviennent contradictoires lorsque l'élève estime ne pas parvenir à marquer suffisamment de points en ne jouant pas « comme d'habitude ».

L'épisode de match que nous considérons est marqué par une focalisation de Yannick sur deux types de frappes alternatives : un retour de service court et un jeu sur le revers de Cédric. Tout au long du match, Yannick met en doute l'efficacité de ces frappes (notamment au regard de l'évolution du score), constatant qu'il a des difficultés à marquer régulièrement. Par ailleurs, il continue à les produire plusieurs fois jusqu'à la fin du match. De plus, ce match est pour lui une revanche, car il a perdu contre Cédric son premier match du cycle lors de la leçon précédente.

L'enchaînement des unités élémentaires du cours d'expérience de Yannick est présenté en Annexe 13 (voir pp. 457-460).

Avant de commencer à jouer, Yannick pense aux résultats des deux autres matchs qui ont été disputés entre les élèves du groupe 1 : il a battu Bruno, et Bruno a battu Cédric. Comme ces deux matchs ont été gagnés par un score de 20 à 16, il sait qu'il doit marquer au moins seize points contre Cédric s'il perd, afin de rester dans le groupe 1. Le Signe 1 participe à une évolution de l'ouvert typique « être sensible à l'enjeu du match contre Cédric » (Tableau 131).

Description Signe 1
Ya et Cé font des échanges
Verbalisations Signe 1
<ul style="list-style-type: none"> - C : bon alors comment tu te sens au début du match ? - Ya : heu... ça va... je sais qu'il faut... qu'il faut que je marque au moins 16 points... puisque ça a fait 20-16 (pour Bruno face à Cédric), 20-16 (pour lui face à Bruno)... - C : pour ne pas descendre (dans le groupe inférieur) ? - Ya : ouais... - C : ok... - Ya : et... puis c'est tout... ça va bien comme je viens de battre Bruno... ça va mieux qu'à la fin, mais bon
Cours d'expérience local à t_1
<ul style="list-style-type: none"> - U2 : en s'échauffant, se dit qu'il doit marquer au moins 16 points - R : les scores des matchs précédents dans le groupe 1 - o_R : être sensible au résultat à obtenir dans ce match pour rester dans le groupe 1 - a_R : marquer au moins seize points pour ne pas descendre dans le groupe 2 - s_R : appréhension de devoir marquer un nombre de points minimal dans le match pour rester dans le groupe 1 - I : (non renseigné)
Transformation du cours d'expérience global à t_1
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'enjeu du match contre Cédric » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évolution de l'ouvert : être sensible au résultat à obtenir dans ce match pour rester dans le groupe 1 / être sensible à l'enjeu du match contre Cédric - évolution de l'attente : marquer au moins seize points pour ne pas descendre dans le groupe 2 / gagner un match à enjeu contre Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : appréhension de devoir marquer un nombre de points minimal dans le match pour rester dans le groupe 1 / plaisir de gagner des matchs selon leur enjeu

Tableau 131. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t_1 (début du match) dans le match contre Cédric (Leçon 8).

Lors du premier point, Yannick amortit sur le service tendu de Cédric et marque. Le Signe 2 montre une évolution de l'ouvert typique « gagner des points contre Cédric ». En effet, que le service soit long ou court, Yannick joue d'habitude systématiquement long en retour de service, afin de repousser son adversaire au fond du court et limiter ainsi toute prise de risques. Cependant, il a remarqué lors de sa défaite contre Cédric dans la leçon précédente (la première du cycle) que Cédric avait marqué un grand nombre de points en anticipant ses frappes. Il a noté qu'avant ce match perdu, son propre jeu (ses points forts et ses points faibles) a été analysé par Cédric et par l'enseignant. C'est pourquoi il commence ce match en pensant à modifier ses habitudes de jeu et teste une frappe courte en retour de service pour évaluer son efficacité (Tableau 132).

Description Signe 2
- Ya : « allez, dès le début ! » Point 1, score 0-0 : Cé sert tendu, Ya amortit à gauche et marque - Cé : « ça commence... allez ! » - Ya[Cé] : « 1-0 »
Verbalisations Signe 2
- C : alors, comment tu te sens là ? - Ya : ça va mais dès le début faut que je... je l'ai dit « allez, dès le début », faut que je joue correctement dès le début, que je (ne) me fasse pas distancer comme j'ai pu faire contre Bruno tout à l'heure... - C : pourquoi ? qu'est-ce qui s'est passé contre Bruno ? - Ya : ben je perds 6-0 au départ ! (...) donc là amorti heu... (...) je crois qu'il avait tendance à prendre un pas de recul, ben ça j'ai dû m'en apercevoir dès le début... mais ben justement pour casser mes... l'habitude quoi essayer... mais de toute façon ça n'a pas trop marché... dès le début casser un peu... parce que lui en plus, il a vu avec le prof et tout déjà et ils ont étudié, enfin ils ont regardé un peu comment je jouais, points forts, points faibles, donc casser un peu le...
Cours d'expérience local à t₂
- U₄ : amortit dès le début de l'échange pour varier son jeu - R : Cédric a analysé ses habitudes de jeu avec l'enseignant - o_R : jouer en variant son jeu - a_R : dominer Cédric par un amorti en retour de service - s_R : efficacité de l'amorti en retour de service - I : construction du type : « il est efficace d'amortir en retour de service pour varier mes habitudes »
Transformation du cours d'expérience global à t₂
Participation à l'ouvert typique « gagner des points contre Cédric » : - évolution de l'ouvert : jouer en variant son jeu / gagner des points contre Cédric - évolution de l'attente : dominer Cédric par un amorti en retour de service / marquer le plus de points possibles contre Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : efficacité de l'amorti en retour de service / efficacité de varier son jeu face à un adversaire qui s'est adapté / intérêt de gagner le plus de points possibles contre Cédric

Tableau 132. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₂ (score 0-0) dans le match contre Cédric (Leçon 8).

Ensuite, lors du Point 4, Yannick marque en ayant joué sur le revers de Cédric. Le Signe 3 montre une évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric ». Yannick est focalisé par des frappes sur le revers de Cédric. La perspective de jouer sur le revers de l'adversaire a été suggérée la semaine précédente par l'enseignant à la suite de sa défaite contre Cédric. L'enseignant lui a expliqué qu'il serait plus efficace s'il recherchait le revers de son adversaire en fond de court. Avant cette défaite, Yannick prenait peu en considération les particularités de l'adversaire et les possibilités d'améliorer son jeu. Mais il a estimé au cours du match perdu contre Cédric qu'il était dominé et ne parvenait pas à déborder son adversaire (Tableau 133).

Description Signe 3
Point 4, score 2-1 : Ya sert long, Cé smashe à gauche, Ya retourne le smash court, Cé dégage main basse, Ya dégage main haute au milieu du court à gauche, Cé dégage main haute en revers au milieu du court, Ya smashe à gauche et marque Ya soupire - Ya[Cé] : « 3-1 »
Verbalisations Signe 3
- Ya : Donc (service) au fond comme d'hab'... (...) amorti, il vient du fond... (...) là, j'essaie de la mettre fond gauche, donc sur son revers pour le gêner... (...) et là smashe... (...) - C : donc là tu penses à quoi ? - Ya : ben je suis content parce que mon truc il a pas... j'ai pas marqué directement sur ça (en jouant sur le revers de Cédric) mais... - C : ça t'a permis de... - Ya : ... il me donne un volant, voilà, que (j'ai pu smasher)... - C : d'accord.
Cours d'expérience local à t₃
- U18 : content, estime qu'il a marqué grâce à la frappe longue sur le revers de Cédric - R : beau point marqué en jouant par rapport au revers de Cédric - o_R : être sensible à un beau point - a_R : marquer à nouveau en jouant sur le revers de Cédric - s_R : plaisir de marquer un beau point en jouant sur le revers de l'adversaire - I : augmentation de la fiabilité du type : « il est efficace de jouer sur le revers de l'adversaire »
Transformation du cours d'expérience global à t₃
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric » : - évolution de l'ouvert : être sensible à un beau point / être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric - évolution de l'attente : marquer à nouveau en jouant sur le revers de Cédric / jouer le mieux possible contre Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de marquer un beau point en jouant sur le revers de l'adversaire / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Cédric

Tableau 133. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₃ (score 2-1) dans le match contre Cédric (Leçon 8).

Lors du Point 10, Yannick marque à la suite d'une frappe « chanceuse ». Il s'excuse, expliquant à Cédric qu'il visait le coin long côté revers et non le coin court côté coup droit. Malgré le point marqué, Yannick estime qu'il ne parvient pas vraiment à dominer l'échange. Le Signe 4 marque une évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric », au niveau de l'attente et du savoir pratique mobilisé. Yannick essaie régulièrement depuis le début du match de jouer en alternant des frappes longues sur le coup droit (pour « libérer » le côté revers de Cédric) et sur le revers de Cédric. Néanmoins, il ne parvient pas à marquer ainsi (Tableau 134).

Description Signe 4
<p>Point 10, score 5-4 : Ya sert droite, Cé amortit à gauche, Ya dégage main basse à gauche, Cé dégage main basse au milieu du court à gauche, Ya smashe, Cé retourne le smash en revers court à droite, Ya dégage main basse montant court à gauche, Cé dégage main basse au milieu du court, Ya dégage main haute au milieu du court à gauche, Cé smashe, Ya retourne le smash en revers court à gauche</p> <p>- Ya[Cé] : (il rit) « je suis désolé Cédric, je voulais la mettre là-bas » (désigne le coin long côté revers)</p>
Verbalisations Signe 4
<p>- Ya : ha ouais voilà c'est ça... là j'ai essayé de lui mettre sur son revers et ça part de l'autre côté (il rit)...</p> <p>- C : d'accord... donc tu te sens comment là ?</p> <p>- Ya : heu... ben j'essaie de bien mettre en place le système de lui mettre sur le revers, mais j'ai un peu de mal parce que ben... pour mettre sur le revers, j'ai tendance à... j'arrive pas trop quoi...</p>
Cours d'expérience local à t₄
<p>- U33 : s'excusant auprès de Cédric pour le point marqué involontairement, se dit qu'il a du mal à marquer sur le revers de Cédric</p> <p>- R : difficulté à jouer sur le revers de Cédric</p> <p>- o_R : jouer sur le revers de l'adversaire</p> <p>- a_R : difficulté à gagner des points en jouant sur le revers de l'adversaire</p> <p>- s_R : difficulté à bien placer le volant pour mettre l'adversaire en difficulté sur le revers</p> <p>- I : doutes à propos du type : « il est efficace de jouer sur le revers de l'adversaire »</p>
Transformation du cours d'expérience global à t₄
<p>Participation à l'ouvert typique « gagner des points contre Cédric » :</p> <p>- (ouvert : jouer sur le revers de l'adversaire / gagner des points contre Cédric)</p> <p>- évolution de l'attente : difficulté à gagner des points en jouant sur le revers de l'adversaire / gagner des points en jouant sur le revers de l'adversaire / marquer le plus de points possibles contre Cédric)</p> <p>- évolution du savoir pratique mobilisé : difficulté à bien placer le volant pour mettre l'adversaire en difficulté sur le revers / efficacité de jouer sur le revers de l'adversaire / efficacité de varier son jeu face à un adversaire qui s'est adapté / intérêt de gagner le plus de points possibles contre Cédric</p>

Tableau 134. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₄ (score 5-4) dans le match contre Cédric (Leçon 8).

Lors du Point 12, Yannick essaie d'amortir sur le retour de service, comme il l'a fait avec succès lors du premier point. Le Signe 5 montre une évolution de l'ouvert typique « gagner des points contre Cédric », au niveau du savoir pratique mobilisé. Il considère toutefois qu'il s'agit d'une variation de son jeu, par rapport au retour de service « au fond » (auquel Cédric est habitué) (Tableau 135).

Description Signe 5
Point 12, score 8-5 : Cé sert tendu, Ya amortit... (suite au Signe 6)
Verbalisations Signe 5
- Ya : là, amorti pour faire comme au premier point, ça marche pas... - Ya : j'amorti pour faire comme au début, casser, parce qu'il est habitué à ce que j'envoie au fond...
Cours d'expérience local à t₅
- U37 : amorti dès le début de l'échange - R : point marqué précédemment sur un amorti en retour de service - o_R : jouer en variant son jeu - a_R : dominer Cédric par un amorti en retour de service - s_R : efficacité de reproduire une frappe qui a permis de remporter un point - I : (non renseigné)
Transformation du cours d'expérience global à t₅
Participation à l'ouvert typique « gagner des points contre Cédric » : - évolution du savoir pratique mobilisé : efficacité de reproduire une frappe qui a permis de remporter un point / efficacité de l'amorti en retour de service / efficacité de varier son jeu face à un adversaire qui s'est adapté / intérêt de gagner le plus de points possibles contre Cédric

Tableau 135. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₅ (score 8-5) dans le match contre Cédric (Leçon 8).

Au cours de ce point, très long (vingt-et-une frappes), Yannick cherche à nouveau à gagner le point en alternant des frappes sur le coup droit et des frappes sur le revers de Cédric. Ses commentaires au cours de l'échange sont à ce titre particulièrement démonstratifs. Mais il ne gagne pas le point et est passablement énervé. Yannick pense appliquer rigoureusement un schéma qui lui semble pertinent mais estime qu'il a des difficultés à marquer ainsi. Le Signe 6 participe à une évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric », au niveau de l'attente et du savoir pratique mobilisé (Tableau 136).

Description Signe 6
<p>(suite du Signe 5) ... Cé dégage main basse au milieu du court, Ya smashe, Cé retourne le smash court en revers, Ya dégage main basse, Cé smashe à gauche, Ya retourne le smash à gauche, Cé contre-amortit, Ya dégage main basse court à droite, Cé dégage main haute tendu au milieu du court, Ya dégage main haute à gauche, Cé drive, Ya dégage main haute en revers montant au milieu du court... - Ya (voix basse) : « allez, revers ! » ... Cé dégage main haute en revers tendu au milieu du court, Ya smashe à gauche... - Ya (voix basse) : « loupé... on retourne » ... Cé retourne le smash tendu à droite, Ya dégage main haute au milieu du court... - Ya (voix basse) : « revers » ... Cé dégage main haute en revers court à gauche, Ya rushe, Cé retourne le smash au milieu du court,</p>
Verbalisations Signe 6
<p>- C : alors tu te sens comment là ? on t'a entendu beaucoup parler pendant l'échange... - Ya : ben là ben... ça m'énerve un peu, parce que j'ai... - C : qu'est-ce que tu as essayé de faire globalement là ? - Ya : ben j'essaie justement de... d'ouvrir, de mettre sur son coup droit et après sur son revers mais... quand je le mets sur son revers, je le mets pas assez... assez près de la ligne... et ben je suis un peu agacé parce que j'essaie de faire le... la stratégie, plus ou moins et... et je perds le point 2-3 fois de suite là, alors que j'essaie de...</p>
Cours d'expérience local à t_6
<p>- U47 : estime qu'il a du mal à marquer en jouant par rapport au revers de Cédric - R : points perdus en essayant de jouer sur le revers de Cédric - o_R : être sensible à un beau point - a_R : difficulté à marquer en jouant sur le revers de Cédric - s_R : déplaisir de ne pas réussir à jouer sur le revers de l'adversaire - I : doutes à propos du type : « il est efficace de jouer sur le revers de l'adversaire »</p>
Transformation du cours d'expérience global à t_6
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric » : - évolution de l'attente : difficulté à marquer en jouant sur le revers de Cédric / marquer à nouveau en jouant sur le revers de Cédric / jouer le mieux possible contre Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir de ne pas réussir à jouer sur le revers de l'adversaire / plaisir de marquer un beau point en jouant sur le revers de l'adversaire / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Cédric</p>

Tableau 136. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t_6 (score 8-5) dans le match contre Cédric (Leçon 8).

Peu après, lors du Point 14, Yannick marque en débordant Cédric par un lob sur son revers. Il s'agit du premier point du match où il parvient ainsi à le déborder. Le Signe 7 montre une évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric » au niveau de l'attente et du savoir pratique mobilisé. Comme pour le Signe 3, Yannick espère à nouveau gagner des points en jouant sur le revers de Cédric. Il note en outre à la suite du Point 14 qu'il a marqué en enchaînant un amorti puis un dégagement sur le revers de Cédric (alors que depuis le début du match, il joue en alternant des

frappes longues sur le coup droit et sur le revers de Cédric, pensant ainsi libérer des espaces, mais sans y parvenir) (Tableau 137).

Description Signe 7
Point 14, score 10-6 : Ya sert long, Cé dégage main haute au milieu du court tendu, Ya amortit à droite, Cé dégage main basse au milieu du court en revers, Ya dégage main haute à droite et marque
Verbalisations Signe 7
- Ya (sur extrait) : là au fond, comme d'hab'... revers, heu amorti sur son revers... et donc ça, nickel, au fond sur son revers alors qu'il vient d'amortir sur son revers, et il est battu, c'est le deuxième que j'arrive comme ça...
Cours d'expérience local à t_7
<ul style="list-style-type: none"> - U51 : content de son point, estime qu'il a parfaitement exploité le jeu sur le revers de Cédric - R : point marqué sur le revers de Cédric - o_R : être sensible à un beau point - a_R : marquer à nouveau en jouant sur le revers de Cédric - s_R : plaisir de réussir un enchaînement amorti sur le revers - dégage sur le revers - I : augmentation de la fiabilité du type : « il est efficace de jouer sur le revers de l'adversaire »
Transformation du cours d'expérience global à t_7
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric » : - [attente : marquer à nouveau en jouant sur le revers de Cédric / jouer le mieux possible contre Cédric] - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de réussir un enchaînement amorti sur le revers-dégagé sur le revers / plaisir de marquer un beau point en jouant sur le revers de l'adversaire / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Cédric

Tableau 137. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t_7 (score 10-6) dans le match contre Cédric (Leçon 8).

Peu après, un désaccord apparaît entre Yannick et Cédric au niveau du score. Yannick pense avoir douze points et Cédric est persuadé qu'il n'en a que dix. Demandant à un autre élève qui observait le match, Cédric confirme que le score était 9-10 lors du point précédent. Yannick accepte bon gré mal gré ce score, sans être vraiment convaincu. Le Signe 8 montre une évolution de l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Cédric », au niveau de l'attente et du savoir pratique mobilisé (Tableau 138).

Description Signe 8
<ul style="list-style-type: none"> - Cé[Ya] : « 10-10 » - Ya[Cé] : « 10-12 ! » - Cé[Ya] : « combien ? » - Ya[Cé] : « y a 12, non ? » - Cé[Ya] : « non, j'ai 10 moi ! » - Ya[Cé] : « ouais, mais moi ? » - Cé[Ya] : « t'avais 10, ça faisait 9-10, tout de suite... ha si, si, il me semble ! » - Ya[Cé] : « j'étais persuadé d'avoir 10, moi... » - Ya[Ar] : « Arnaud ! » - Cé se déplace vers Ar - Cé[Ar] : « Arnaud ! » - Cé[Ya] : « tu vois, ça fait 10-10 ! » - Cé[Ya] : (inaudible) - Ya[Cé] : « ouais, non, non, je sais pas... 10-10 » - Cé[Ya] : « comme tu veux hein ! » - Ya[Cé] : « non, non, 10-10, vas-y ! »
Verbalisations Signe 8
<ul style="list-style-type: none"> - C : alors tu te sens comment là ? - Ya : ben 10-10, 10-10, j'étais pourtant sûr d'avoir, mais enfin bon, c'est pas grave, je vais... je me dis que je vais reprendre et puis de toute façon... que je gagne avec... en ayant mener à 10-10 ou à 12-10, c'est pas grave...
Cours d'expérience local à t₈
<ul style="list-style-type: none"> - U67 : dans le doute, convient du score de 10-10 - R : Cédric conteste le score de 12-10 et dit qu'il y a 10-10 - o_R : être sensible au score - a_R : gagner le match malgré son score qui passe de 12 à 10 - s_R : déplaisir de revoir son score à la baisse pour s'accorder avec Cédric - I : (non renseigné)
Transformation du cours d'expérience global à t₈
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Cédric » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - (ouvert : être sensible au score / être sensible à l'évolution du match contre Cédric) - évolution de l'attente : gagner le match malgré son score qui passe de 12 à 10 / mener au score / jouer un match intéressant contre Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir de revoir son score à la baisse pour s'accorder avec Cédric / plaisir de mener au score / plaisir de jouer un match intéressant contre Cédric

Tableau 138. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₈ (score 10-10) dans le match contre Cédric (Leçon 8).

Au cours des cinq points qui suivent, Yannick commet quatre fautes (il manque deux frappes et produit deux frappes non cadrées). Le score passe de 10-10 à 11-14. Yannick est énervé par la qualité déplorable de son jeu au cours de cette série de points. Le Signe 9 participe à une évolution de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric », au niveau du savoir pratique mobilisé (Tableau 139).

Description Signe 9
Point 24, score 11-13 : Cé sert tendu, Ya manque sa frappe - Ya (voix basse) : « ça devient un peu n'importe quoi là, Yannick, hein !
Verbalisations Signe 9
- Ya : là, c'est un beau raté... vouloir taper, je sais pas... trop fort, parce que je suis énervé ou... si bien que ça rate complètement...
Cours d'expérience local à t_9
- U79 : énervé, se dit qu'il joue n'importe comment - R : quatrième faute d'affilée ; volant manqué en voulant jouer trop fort - o_R : être sensible aux fautes commises - a_R : éviter de commettre des fautes - s_R : déplaisir d'accumuler les fautes - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est frustrant de perdre plusieurs points d'affilée »
Transformation du cours d'expérience global à t_9
Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric » : - (ouvert : être sensible aux fautes commises / être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric) - (attente : éviter de commettre des fautes / jouer le mieux possible contre Cédric) - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir d'accumuler les fautes / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Cédric

Tableau 139. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t_9 (score 11-13) dans le match contre Cédric (Leçon 8).

Lors du Point 27, Yannick amortit une fois de plus sur le retour de service et marque. Le Signe 10 participe à l'ouvert typique « gagner des points contre Cédric ». Il n'y a pas d'évolution de cet ouvert, mais une focalisation du savoir pratique « efficacité de reproduire une frappe qui a permis de remporter un point contre Cédric », déjà mobilisé par le Signe 5. Bien que n'ayant pas réussi à surprendre Cédric par son amorti en retour de service lors du Point 12, Yannick reproduit à nouveau cette frappe et marque. Il mobilise le même savoir pratique (mais aussi le même ouvert et la même attente). Par conséquent, pour Yannick la fiabilité de l'amorti en retour de service n'a pas été entamée à la suite du Signe 5.

Le Signe 10 marque également une évolution de l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Cédric », au niveau de l'attente et du savoir pratique mobilisé. Yannick estime que son premier objectif, avant d'envisager le gain du match, est de revenir au score (Tableau 140).

Description Signe 10
Point 27, score 12-15 : Cé sert tendu, Ya amortit à gauche, Cé dégage le volant dans le filet - Cé : « ho putain, mais pourquoi (inaudible) ? » - Ya[Cé] : « 13-15 »
Verbalisations Signe 10
- Ya (sur extrait) : là hop je réessaie l'amorti... et ça re-marche... - C : alors tu penses à quoi là ? - Ya : qu'il faut que je remonte...
Cours d'expérience local à t₁₀
- U87 : essaie de reproduire l'amorti dès le début de l'échange - R : score 12-15 ; amorti efficace en début de match - o_R : jouer en variant son jeu ; être sensible à l'écart au score - a_R : dominer Cédric par un amorti en retour de service ; revenir au score - s_R : efficacité de reproduire une frappe qui a permis de remporter un point ; plaisir de revenir au score (comme préalable au gain du match) - I : construction du type : « il est efficace d'amortir en retour de service pour varier mes habitudes »
Transformation du cours d'expérience global à t₁₀
Participation à l'ouvert typique « gagner des points contre Cédric » : - (évolution du savoir pratique mobilisé : efficacité de reproduire une frappe qui a permis de remporter un point / efficacité de l'amorti en retour de service / efficacité de varier son jeu face à un adversaire qui s'est adapté / intérêt de gagner le plus de points possibles contre Cédric) Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Cédric » : - (ouvert : être sensible à l'écart au score / être sensible à l'évolution du match contre Cédric) - évolution de l'attente : revenir au score / mener au score / jouer un match intéressant contre Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de revenir au score (comme préalable au gain du match) / plaisir de mener au score / plaisir de jouer un match intéressant contre Cédric

Tableau 140. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₁₀ (score 12-15) dans le match contre Cédric (Leçon 8).

Yannick revient au score (16-16), comme il l'escomptait. Il marque ensuite à nouveau un point (17-16). Le Signe 11 indique une nouvelle évolution de l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Cédric », au niveau de l'attente et du savoir pratique mobilisé. Yannick espère gagner le match, au regard des points qu'il vient de marquer d'affilée.

Le Signe 11 participe également à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric ». Yannick est très sensible à la qualité de son jeu qui s'est améliorée depuis quelques points. Il est également sensible à son attitude « tranquille » alors que la fin du match est proche (Tableau 141).

Description Signe 11
Point 32, score 16-16 : Ya sert long, Cé dégage main haute au milieu du court, Ya amortit, Cé dégage main basse en revers, Ya dégage main haute à droite et marque - Ya[Cé] : « 17-16 »
Verbalisations Signe 11
- C : alors tu te sens comment là ? - Ya : je suis devant là ?... heu... ça va, parce que là je viens de jouer assez tran... ben assez tranquille, entre guillemets, j'ai dominé le point donc 17-16, je peux finir là... - C : et par rapport à... ouais, justement, par rapport à la fin du match là, tu te sens comment ? c'est encore serré ? - Ya : là c'est serré mais je pense que je peux finir tout de suite, là... deux points... ça devrait être fini mais bon...
Cours d'expérience local à t₁₁
- U103 : se dit qu'il peut finir le match en continuant à bien jouer - R : mène au score en ayant marqué plusieurs points d'affilée ; point marqué en jouant tranquillement - o_R : être sensible à l'écart au score ; être sensible aux points marqués avec assurance - a_R : gagner le match ; continuer à bien jouer - s_R : plaisir d'une dynamique positive à proximité de la fin du match ; plaisir de marquer en jouant tranquillement - I : (non renseigné)
Transformation du cours d'expérience global à t₁₁
Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Cédric » : - évolution de l'attente : gagner le match / mener au score / jouer un match intéressant - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir d'une dynamique positive à proximité de la fin du match / plaisir de mener au score / plaisir de jouer un match intéressant contre Cédric Participation à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric » : - évolution de l'ouvert : être sensible aux points marqués avec assurance / être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric - évolution de l'attente : continuer à bien jouer / jouer le mieux possible contre Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : plaisir de marquer en jouant tranquillement / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Cédric

Tableau 141. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t₁₁ (score 16-16) dans le match contre Cédric (Leçon 8).

A la suite du Point 35, Yannick est mené 17-19. Bruno, sur le côté, en profite pour se moquer de lui, alors que Cédric a deux balles de match¹. Cherchant à rester dans son match (et à ne pas se laisser déconcentrer), Yannick répond à Bruno, pour le faire taire que c'est lui qui descend dans le groupe 2 lors de la leçon suivante. Il apprend alors que, compte tenu des scores des différents matchs (20-16) et du score actuel (17-19), c'est Cédric qui descendra lors de la leçon suivante.

¹ Le match se joue en vingt points.

Le Signe 12 montre une évolution de l'ouvert typique « être sensible à l'enjeu du match », au niveau de l'attente et du savoir pratique mobilisé. Yannick prend conscience que Cédric va descendre dans le groupe 2 lors de la leçon suivante, alors qu'il est son adversaire favori. Ce signe montre également une évolution de l'ouvert typique « se concentrer pour bien jouer face à Cédric », au niveau du savoir pratique mobilisé. Yannick estime qu'il lui faut rester concentré s'il veut avoir une chance de marquer deux points qui constituent deux balles de match pour Cédric (Tableau 142).

Description Signe 12
<p>Point 35, score 17-18 : Cé sert court à droite, Ya dégage main basse au milieu du court en revers, Cé smashe à gauche</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cé[Ya] : « 19-17 » - Bu[Cé] : « allez Cédric ! allez Cédric ! allez Cédric ! » - Ya[Bu] : « tu sais que tu es éliminé ? tu sais que c'est toi qui descends ? » - Cé[Ya] : « non, c'est moi qui descends ! t'as mis 17 points ! »
Verbalisations Signe 12
<ul style="list-style-type: none"> - Ya : donc là, c'était un peu les boules... parce que bon... là, je croyais que c'était Bruno qui descendait mais en fait non... - C : pourquoi tu lui dis ça alors ? - Ya : parce que il est en train de me... de se foutre de moi (il rit)... je croyais que c'était lui qui descendait alors... je lui dis « tu descends » mais... - C : ça t'énerve ? - Ya : oui et non, je rigole là... je sais que je reste... je reste là, je préfère Cédric à Bruno... donc... <p>(extrait vidéo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ya : donc voilà... - C : alors, tu te sens comment là ? tu penses à quoi ? - Ya : ha je rigole un peu mais bon, c'est quand même serré le match, tout ça... je sais que je reste en haut donc... c'était un peu la préoccupation au départ... je reste au premier terrain... pour autant, si je me mets à... à faire la gueule, je (ne) sais pas à combien (on est) là, c'est un coup à mal jouer... bon si je déconne trop aussi mais... je reste décontracté et je me prends pas la tête non plus, parce que c'est en se prenant la tête que ça risque...
Cours d'expérience local à t_{12}
<ul style="list-style-type: none"> - U111 : pour le faire taire, répond à Bruno qu'il va descendre dans le groupe inférieur - R : a marqué plus de 16 points ; moqueries de Bruno - o_R : être sensible au résultat à obtenir dans ce match pour rester dans le groupe 1 ; se concentrer pour bien jouer face à Cédric - a_R : Cédric descend dans le groupe 2 ; bien jouer - s_R : déplaisir de voir son adversaire favori changer de groupe ; occulter les plaisanteries pour rester concentré - I : (non renseigné)
Transformation du cours d'expérience global à t_{12}
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'enjeu du match contre Cédric » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évolution de l'attente : Cédric descend dans le groupe 2 / marquer au moins seize points pour ne pas descendre dans le groupe 2 / gagner un match à enjeu contre Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir de voir son adversaire favori changer de groupe / appréhension de devoir marquer un nombre de point minimal dans le match pour rester dans le groupe 1 / plaisir de gagner des matchs selon leur enjeu <p>Participation à l'ouvert typique « se concentrer pour bien jouer face à Cédric » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - (ouvert : se concentrer pour bien jouer face à Cédric) - (attente : bien jouer face à Cédric) - évolution du savoir pratique mobilisé : occulter les plaisanteries pour rester concentré / concentration nécessaire pour bien jouer contre Cédric

Tableau 142. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t_{12} (score 17-18) dans le match contre Cédric (Leçon 8).

Yannick perd le match 20-22. Il indique à Bruno, alors que déjà Cédric s'éloigne, qu'il regardera à la vidéo (dans le cadre de l'entretien avec le chercheur) si le score était bien 12-10 ou 10-10. Le Signe 13 participe à une évolution de l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Cédric ». Yannick repense aux deux points qui lui ont été soustraits, alors qu'il menait 12-10, percevant que le match aurait été différent s'il les avait conservés. Pourtant, lorsqu'il s'est accordé sur un score de 10-10 (Signe 8), il a estimé (sans pour autant être convaincu qu'il n'avait que dix points) que ces deux points dont il était privé ne seraient pas essentiels et ne changeraient rien à la suite du match (Tableau 143).

Description Signe 13
<p>Cé s'est éloigné du terrain - Ya[Bu] : « je regarderai sur la cassette mais à un moment je crois qu'il y a 12-10 et pas 10-10 »</p>
Verbalisations Signe 13
<p>- Ya : ha voilà ouais... - C : ha tu y penses toujours... - Ya : ouais, ouais... - C : ça te travaille un peu pendant le match quand même ? - Ya : heu je sais plus ouais peut-être mais... c'est ce que je dis, ça change rien pour les montées et descentes, ça change rien... que je gagne, que je perde, donc... mais oui c'est sûr, si j'avais eu ces deux points là, j'aurais gagné avant... c'est pas l'important heu... c'était pas important-important, quoi...</p>
Cours d'expérience local à t_{13}
<p>- U135 : indique à Bruno qu'il pense qu'il y a eu une erreur au niveau du comptage des points - R : désaccord au niveau du score à 12-10 - o_R : être sensible au score - a_R : convaincre Bruno du match perdu à cause de son score rabaissé - s_R : déplaisir lié au résultat du match biaisé par un désaccord sur le score - I : augmentation de la fiabilité du type usuel : « il est frustrant de perdre un match en pensant s'être fait avoir à propos du score »</p>
Transformation du cours d'expérience global à t_{13}
<p>Participation à l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match contre Cédric » : - évolution de l'attente : convaincre Bruno du match perdu à cause de son score rabaissé / gagner le match malgré son score qui passe de 12 à 10 / jouer un match intéressant contre Cédric - évolution du savoir pratique mobilisé : déplaisir lié au résultat du match biaisé par un désaccord sur le score / déplaisir de revoir son score à la baisse pour s'accorder avec Cédric / plaisir de jouer un match intéressant contre Cédric</p>

Tableau 143. Transformation du cours d'expérience global de Yannick à l'instant t_{13} (fin du match) dans le match contre Cédric (Leçon 8).

Dans l'épisode typique de match « pour gagner, il faut que j'essaie de le surprendre... », l'élève connaît déjà le jeu de son adversaire pour avoir joué contre lui par le passé. Il estime qu'il doit éviter de jouer comme il le fait habituellement, car il sait que

cela génèrera un rapport de force en faveur de son adversaire. Cependant, cette dimension de l'engagement de l'élève ne doit pas pour autant être assimilée à une recherche.

Un fait important de l'épisode de match de Yannick est qu'il établit un lien d'emblée avec le match qu'il a perdu contre Cédric la semaine précédente. Ainsi, cet épisode de match entretient une relation de cohérence diachronique avec l'épisode de match de la semaine précédente au niveau des ouverts typiques « gagner des points contre Cédric », « être sensible à la qualité de son jeu contre Cédric » et « être sensible à la qualité du jeu de Cédric ». Yannick a estimé que sa défaite était due au caractère stéréotypé de son jeu (que par ailleurs Cédric a analysé avec l'aide de l'enseignant), et en particulier à la systématisme de ses dégagés en retour de service et de ses alternances de frappes longues et de frappes courtes au cours des échanges. Il pense donc en commençant le match qu'il lui faut jouer différemment.

Cependant, la « variation » des frappes de Yannick se limite à ces deux aspects de son jeu. Il commence le match en voulant jouer sur le revers de Cédric pour le gêner (aidé par l'enseignant à formuler ce diagnostic). Par ailleurs, lors du premier échange, il teste un retour de service court et marque. Ainsi, très tôt dans le match, Yannick pense avoir identifié deux frappes qui lui permettent de varier son jeu et de surprendre Cédric. Mais ensuite, au cours du match, les « variations » de son jeu se limitent à reproduire ces deux types de frappes.

Pensant que ces deux frappes sont efficaces, Yannick est néanmoins confronté à des difficultés pour marquer (Signes 4, 5 et 6), notamment en jouant sur le revers de Cédric, qu'il ne parvient pas à gêner. Cependant, ces deux frappes sont parfois gagnantes (Signes 7 et 10). Finalement, Yannick est plutôt conforté dans l'idée que ces frappes sont efficaces, même si paradoxalement elles ne lui ont pas permis de marquer régulièrement des points.

A partir du désaccord sur le score (Signe 8), Yannick est mené et omnubilé par l'évolution du score dans le match, même s'il continue à varier son jeu régulièrement. Néanmoins, les frappes courtes en retour de service ainsi que le jeu sur le revers de Cédric n'amènent plus d'évolution au niveau de l'ouvert typique « gagner des points contre Cédric » ou « évaluer la qualité de son jeu contre Cédric ».

Cet épisode de match a été intéressant pour Yannick. Il lui a permis d'entrevoir de nouveaux possibles, même s'il n'a pas réussi à les concrétiser dans ce match. En effet, il a

persisté, jusqu'à la Leçon 7, à jouer en restant sur ses habitudes, c'est-à-dire en déplaçant son adversaire essentiellement en profondeur dans le court. Il est toutefois dommage que cela ne soit arrivé que lors de la huitième leçon. Ainsi, au cours de la neuvième et dernière leçon du cycle, Yannick a pris sa revanche contre Cédric, en ayant identifié d'autres enchaînements efficaces.

2.8. Discussion

Les situations de matchs sont pour l'élève un temps à part dans les leçons de badminton.

A partir des résultats, il apparaît que les épisodes de match ont deux caractéristiques principales :

- l'élève est focalisé sur la qualité du jeu ;
- les épisodes de match constituent des histoires inégales qui divergent fortement les unes par rapport aux autres.

2.8.1. Des épisodes de match marqués par les évolutions de la qualité du jeu

Nos résultats montrent que l'élève, au cours des matchs, est davantage focalisé sur l'évolution de la qualité du jeu (*i.e.* de son jeu ou de celle de son adversaire), en relation avec l'évolution du score, que par le jeu en lui-même (*i.e.* la manière dont les points sont marqués de part et d'autre au fil du match). Ainsi, quatre des six épisodes typiques de match que nous avons identifiés sont principalement caractérisés par un aspect particulièrement saillant au cours du match ayant trait à la qualité du jeu : la mauvaise qualité de son jeu (épisode « je vais en rater combien aujourd'hui ! ») ; la mauvaise qualité du jeu de l'adversaire (épisode « j'ai trop de chance aujourd'hui ! ») ; la qualité de jeu supérieure de l'adversaire (épisode « aujourd'hui, je peux rien faire contre lui... ») ; la bonne qualité surprenante du jeu de l'adversaire (épisode « en fait, c'est plus intéressant que

prévu ! »). Seul, un épisode de match privilégie l'évolution de la manière dont l'élève s'y prend pour gagner des points (épisode « pour gagner, il faut que j'essaie de le surprendre... »). Le sixième épisode de match (épisode « il faut que je reste concentré parce qu'en face lui, il lâche rien ! ») accorde une importance relative aux cinq ouverts.

Ainsi, les actions de frappe n'apparaissent pas comme une dimension centrale dans les épisodes typiques de match, au sein desquels les ouverts relatifs à la qualité du jeu prévalent souvent. Ce résultat est en accord avec une idée de la psychologie historico-culturelle de Vygotski (1987) selon laquelle chaque unité de notre activité (nos actions, nos interprétations, nos communications, nos focalisations et nos sentiments) ne revêt pas une signification de manière isolée, mais dans sa relation avec une histoire plus globale dans laquelle elle s'inscrit.

Par ailleurs, cette centration privilégiée sur la qualité du jeu apparaît comme une focalisation de l'élève au cours du match sur sa compétence en badminton. Cette focalisation semble être différente de concepts tels que la « compétence perçue » (Deci & Ryan, 1985) ou l'« auto-efficacité perçue » (Bandura, 2003). La compétence perçue est voisine de la notion d'estime de soi, mais elle est spécifique à une activité particulière (*e.g.* badminton, gymnastique, mathématiques). L'auto-efficacité perçue est une anticipation par un enfant ou un adulte des plaisirs provenant de ses réussites ou de ses échecs. En d'autres termes, compétence perçue et auto-efficacité perçue renvoient à une évaluation générale et décontextualisée de la compétence ou de l'efficacité d'un individu dans une activité. Nos résultats pointent au contraire que les histoires de match que vit l'élève se construisent autour d'une dynamique de la compétence ou de l'auto-efficacité perçue mobilisée par l'élève dans la situation au cours du match. Il est focalisé par ses plaisirs et déplaisirs liés à ses divers échecs et réussites.

Cependant, la compétence perçue dont il est question dans notre recherche concerne différents aspects de la qualité du jeu perçue par l'élève et ne peut être réduite à une dimension globale (par son caractère décontextualisé) et individuelle. Elle s'apparente davantage à une « compétence située » (Masciotra, Jonnaert, & Daviau, soumis). Ces auteurs définissent la compétence située comme pouvant être individuelle ou collective, distribuée et énoncée. Nos résultats montrent que l'élève est souvent focalisé sur la qualité du jeu dans une perspective collective (par une prise en compte de l'adversaire, son niveau

de jeu, la qualité de jeu qu'il mobilise, *etc.*) et distribuée (par les particularités relatives à la manière dont les points sont marqués ou perdus : les beaux points, *etc.*). En effet, cinq des six épisodes de match indiquent que l'élève évalue sa compétence au regard de la relation d'altérité qui se développe dans le match :

- dans l'épisode de match « j'ai trop de chance aujourd'hui ! », l'élève estime vers la fin du match qu'il mène essentiellement en raison des nombreuses erreurs de son adversaire, ce qui invalide partiellement la performance réalisée ;

- dans l'épisode de match « aujourd'hui, je peux rien faire contre lui... », l'élève estime progressivement qu'il perd en raison du niveau et de la qualité du jeu de son adversaire. Il sait que son adversaire a un bon niveau (probablement meilleur que le sien), mais il pense également que ce dernier a particulièrement bien joué au cours du match ;

- dans l'épisode de match « en fait, c'est plus intéressant que prévu ! », l'élève estime que s'il gagne le match, il ne le doit pas qu'à une grande différence de niveau de jeu, comme il le pensait avant de commencer à jouer. Il doit sa victoire également aux points accrochés qu'il a réussi à marquer ;

- dans l'épisode de match « il faut que je reste concentré parce qu'en face, lui il lâche rien ! », l'élève estime qu'il doit sa performance au fait qu'il ait réussi à s'aligner sur le niveau et la qualité du jeu de son adversaire ;

- dans l'épisode de match « pour gagner, il faut que j'essaie de le surprendre... », l'élève estime qu'il lui faut être particulièrement attentif à la manière dont son adversaire s'adapte par rapport à ses frappes préférentielles et qu'il doit dans le même temps varier ses frappes pour essayer de le surprendre ;

Lorsqu'elles s'accumulent, les fautes sont interprétées comme une diminution de sa compétence située par l'élève (« je fais n'importe quoi dans ce match »). Les points marqués accumulés par l'élève sont interprétés comme une augmentation de cette compétence située (« j'arrive à bien jouer dans ce match »). Par ailleurs, l'élève est très sensible au fait que plusieurs points soient marqués ou perdus à la suite, d'autant plus qu'il y a parfois des antécédents dans le match (« je me détache à nouveau au score... ça va mieux... »).

2.8.2. Des épisodes de match qui divergent fortement les uns des autres

Cette focalisation privilégiée de l'élève sur les évolutions de la qualité du jeu au cours du match n'implique pas pour autant un isomorphisme au niveau de la transformation des cours d'expérience analysés. Au contraire, nos résultats montrent une diversité des épisodes typiques de match. Ceux-ci montrent des évolutions contrastées des différents ouverts, qui se traduisent au final par des différences importantes au niveau des histoires vécues.

Deux types de différences caractérisent les évolutions des ouverts au sein des épisodes typiques de match :

- des différences dans la nature des évolutions des ouverts ;
- des différences dans la répartition des ouverts typiques sur différents rangs.

2.8.2.1. Différences dans la nature des évolutions des ouverts

Les différences entre les histoires que vit l'élève, analysées à partir des évolutions de certains ouverts à différents instants t dans les cours d'expérience considérés apparaissent d'abord au travers de la nature de ces évolutions. En effet, à la lecture des résultats, nous pouvons constater les différentes orientations qui se dégagent pour chaque épisode de match au cours de leur déroulement :

- les épisodes 1 « je vais en rater combien aujourd'hui ! » et 2 « depuis le début, il n'a vraiment pas de chance... » sont progressivement marqués par une focalisation de l'élève sur les nombreuses fautes qui viennent perturber le match. Bien qu'il y ait des différences entre ces deux épisodes (notamment du fait que l'élève commette des fautes dans l'épisode 1, alors qu'il s'agit de son adversaire dans l'épisode 2), dans les deux cas l'élève note que le résultat est assez peu révélateur du rapport de force ;

- les épisodes 3 « aujourd'hui, je peux rien faire contre lui... » et 4 « en fait, c'est plus intéressant que prévu ! » se distinguent par une focalisation de l'élève sur le niveau de jeu de son adversaire. Dans ces deux cas, très différents, le niveau de jeu de l'adversaire, tel qu'il est perçu par l'élève, évolue progressivement tout au long du match. Dans le cas

de l'épisode 3, Franck perçoit très tôt que Claude est très bon et qu'il lui sera difficile de rivaliser avec lui. Puis il perçoit de plus en plus au cours du match qu'il est dominé dans tous les secteurs du jeu. Dans le cas de l'épisode 4, Yannick perçoit peu après le début du match que Cédric a un bon niveau. Il continue pourtant à être étonné et satisfait par les bons échanges qu'ils font tout au long du match ;

- les épisodes 5 « il faut que je reste concentré parce qu'en face, lui il lâche rien ! » et 6 « pour gagner, il faut que j'essaie de le surprendre... » concernent des matchs où les fautes ne viennent pas perturber le déroulement du match (sans être absentes pour autant) et où le niveau de jeu est très proche entre les deux élèves. Ces deux épisodes typiques de match sont pour autant très différents également. Dans le cas de l'épisode 5, l'élève est focalisé sur différents aspects du jeu, sans que l'un soit plus développé que les autres. Dans le cas de l'épisode 6, l'élève est davantage attentif aux frappes qu'il effectue afin de gagner des points, frappes dont il estime que la variété est une condition *sine qua non* pour pouvoir gagner le match.

Ainsi, il apparaît que les matchs génèrent des expériences diverses, alors que pourtant notre étude ne porte que sur ceux qui se sont avérés les plus disputés a posteriori.

Il est important de noter que les différences dans la nature des évolutions des ouverts montrent que l'élève, selon les matchs, est focalisé sur des éléments différents de la situation. Ce résultat discute une étude de Langley (1995) sur l'apprentissage du bowling en EP. Cette recherche visait la description des pensées et des projets des étudiants lorsqu'ils pratiquaient un sport. Langley (1995) a montré que bien que les indices qualitatifs pris en compte évoluaient tout au long du cycle, les pensées et les projets des étudiants étaient néanmoins exclusivement focalisés sur leurs erreurs. Nos résultats sont assez différents, bien que l'élève soit sensible à ses erreurs. Celles-ci ne participent pas toujours à l'évolution d'un ouvert dans l'histoire du match, en particulier lorsqu'elles sont isolées. Dans notre recherche, l'élève apparaît davantage centré sur la quantité d'erreurs plutôt que sur leurs origines. Cependant, l'élève est également très attentif à une multitude d'autres aspects que nous avons décrits dans nos résultats (*e.g.* plaisir de marquer un « beau point », focalisation sur le niveau de jeu de l'adversaire, prise en compte de l'évolution du match, *etc.*).

Langley (1995) a choisi le bowling pour étudier l'apprentissage situé en EP, estimant que cette APSA constituait une tâche idéale (car simple et répétitive) pour une telle étude. Il nous semble que le résultat qu'il obtient est essentiellement lié à ce choix et peu généralisable à l'ensemble des APSA. En effet, cette étude ne considère qu'une seule bonne réponse (le strike¹) et de multiples erreurs possibles. Elle montre ainsi une focalisation des pensées des étudiants sur leurs erreurs. Or, le badminton apparaît en comparaison comme une activité où le joueur dispose d'une multitude de possibilités pour remporter un point. De plus, une action de frappe n'est jamais isolée, mais s'insère dans un échange, qui lui-même s'insère dans un match.

2.8.2.2. Différences dans la répartition des ouverts typiques sur différents rangs

Les différences entre les histoires que vit l'élève au cours des matchs apparaissent par ailleurs au niveau de la répartition de certains des ouverts (et/ou des attentes et/ou des savoirs pratiques liés à ces ouverts) sur différents rangs, que nous avons notés dans nos résultats selon un mode $O_R / O_I / O_J / O_K / (\dots)$. En effet, l'étagement d'un ouvert (ou des attentes ou des savoirs pratiques liées à cet ouvert) à un instant donné sur différents rangs indique que cet ouvert se construit sur fond de différentes évolutions passées successives et non refermées.

A titre d'exemple, le Tableau 144 présente le nombre maximal de rangs qui a été identifié pour chaque ouvert typique (ou pour les attentes ou les savoirs pratiques qui lui sont liés) dans les épisodes de match qui illustrent les six épisodes typiques de match. Les ouverts qui ont été étagés sur le plus grand nombre de rangs sont notés en gras pour chaque épisode de match.

¹ Un strike consiste à faire tomber les dix quilles avec la première boule.

Episode de match	1	2	3	4	5	6
Gagner des points	2	2	3	3	3	4
Etre sensible à la qualité de son jeu	5	2	2	2	3	3
Etre sensible à la qualité du jeu de l'adversaire	2	5	3	4	3	
Etre sensible à l'évolution du match	5		4	3	3	3
Se concentrer pour bien jouer	2				3	2
Etre sensible à l'enjeu du match		2				3

Tableau 144. Présentation du nombre maximal de rangs identifié pour chaque ouvert typique dans les épisodes de match analysés (le numéro des épisodes de match correspond à l'ordre dans lequel ils ont été présentés dans les résultats).

Ce tableau confirme que dans quatre épisodes de match, relatifs à une focalisation de l'élève sur la qualité du jeu mais aussi sur l'évolution du match, certains ouverts ont été étagés sur davantage de rangs. Il s'agit des épisodes de match 1 à 4. Le tableau confirme également que dans l'épisode 5 aucun ouvert n'apparaît plus développé que les autres, et que pour l'épisode 6 l'élève est focalisé davantage sur la marque des points.

Par ailleurs, nous pouvons noter que dans les deux premiers épisodes typiques de match, mis à part un ou deux ouverts répartis sur cinq rangs, les autres ouverts n'ont évolué que sur deux rangs (sous une forme O_R / O_I) :

- Dans l'épisode de match 1 « je vais en rater combien aujourd'hui ! », les ouverts typiques « être sensible à la qualité de son jeu » et « être sensible à l'évolution du match » sont répartis sur cinq rangs. Les trois autres ouverts identifiés sont répartis sous une forme O_R / O_I . La répartition de ces ouverts confirme que dans cet épisode typique de match, l'élève n'est focalisé que sur la mauvaise qualité de son jeu et ses conséquences sur l'évolution du match ;

- Dans l'épisode de match 2 « depuis le début, il n'a vraiment pas de chance... », l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de l'adversaire » est réparti sur cinq rangs. Les quatre autres ouverts identifiés sont répartis sous une forme O_R / O_I . La répartition de ces ouverts confirme que dans cet épisode typique de match, l'élève n'est focalisé que sur la mauvaise qualité du jeu de son adversaire.

Il n'en est pas de même pour les autres épisodes de matchs où les ouverts sont développés la plupart du temps sur trois rangs au moins, sous une forme $OR / OI / OJ$. Il en est ainsi, par exemple, de l'ouvert typique « gagner des points ». Pour cet ouvert, cela indique que, mis à part dans les deux premiers matchs, l'élève s'appuie toujours au moins une fois sur son cours d'expérience passé dans le match pour essayer de gagner un point.

Nous pouvons également noter que l'ouvert typique « être sensible à l'évolution du match » bénéficie dans tous les épisodes de match (mis à part dans le deuxième où il n'est pas présent) d'un étagement sur trois rangs au minimum. Cela indique que l'élève est particulièrement attentif à l'histoire du match, en particulier lorsque la fin du match approche. Il interprète la situation au regard de l'évolution passée du match (*e.g.* « je ne vais pas perdre maintenant alors que j'ai mené durant tout le match », « j'ai hâte que ça se termine... ce n'est pas possible de jouer aussi mal »).

Il apparaît donc que du point de vue de la répartition de certains des ouverts sur différents rangs également, les épisodes typiques de match ne se valent pas. Les deux premiers épisodes typiques de match apparaissent moins développés que les autres. Par contraste, le dernier épisode de match (« pour gagner, il faut que j'essaie de le surprendre... ») est le seul cas où l'ouvert typique « gagner des points » est plus développé que les autres ouverts typiques.

Partie 4 : Discussion générale

Cette partie est composée de quatre chapitres. Les trois premiers chapitres discutent des apports de notre recherche :

- Le premier chapitre porte sur l'apport épistémique de notre recherche à une anthropologie cognitive située de l'activité de l'élève en EPS ;

- Le second chapitre s'intéresse à l'apport épistémique de notre recherche au programme de recherche du cours d'action (Theureau, 1992, 2004, sous presse ; Theureau & Jeffroy, 1994) ;

- Le troisième chapitre considère l'apport transformatif de notre recherche pour l'intervention des enseignants d'EPS.

- Le quatrième chapitre tire un bilan de la recherche et délimite des perspectives pour des études à venir.

1. Contribution à une anthropologie cognitive située de l'activité de l'élève en EPS

Ce premier chapitre de la discussion générale s'intéresse à l'apport épistémique de notre recherche pour la compréhension de l'activité de l'élève en EPS.

Il se présente en deux sections :

- la première section discute de la contribution de notre recherche à la compréhension de l'activité de l'élève en match dans une leçon de badminton ;
- la seconde section discute des notions qui font référence pour l'enseignement de l'EPS ;

1.1. Apports pour la compréhension de l'activité de l'élève en match de badminton

Cette section présente les deux points principaux qui ressortent de l'analyse de l'activité de l'élève au cours de matchs de badminton dans notre recherche :

- le premier point discute de l'importance de l'activité affective de l'élève en match de badminton ;
- le second point interroge les cognitions (focalisations, interprétations) de l'élève en match en termes de recherche d'efficacité et d'apprentissages.

1.1.1. Une activité éminemment affective

Nos résultats ont montré (voir pp. 150-176 et pp. 208-289) que l'élève éprouve de nombreux sentiments au cours des matchs de badminton. Nous discutons quatre aspects de son activité affective :

- le premier aspect porte sur les sentiments comme dimension fondamentale de l'activité de l'élève en match de badminton ;

- le second aspect s'intéresse aux fluctuations des sentiments de l'élève entre plaisir et déplaisir ;

- le troisième aspect réfléchit au bien-fondé de la notion de plaisir, au regard de la notion de satisfaction, pour caractériser les sentiments de l'élève en match de badminton ;

- le quatrième aspect discute de l'intérêt d'intégrer les sentiments en EPS.

1.1.1.1. Importance des sentiments

Dans la théorie sémiologique du cours d'expérience (Theureau, 1992, 2004, sous presse ; Theureau & Jeffroy, 1994), un sentiment est un contenu émotionnel qui est significatif pour un acteur à un moment donné. L'un des traits les plus remarquables de nos résultats est que les sentiments de l'élève tiennent un rôle essentiel dans son cours d'expérience au cours des matchs de badminton. En particulier, les sentiments sont très importants dans le développement des épisodes typiques de match que nous avons identifiés.

Les sentiments que ressent l'élève en match sont fortement liés à ses cognitions et à ses actions dans la situation en cours. L'un des présupposés de notre recherche relativement à l'activité humaine est l'affirmation d'une inséparabilité des sentiments par rapport aux actions et aux cognitions. Nos résultats permettent de préciser cette propriété en montrant que les sentiments ressentis dans la situation (couplages sentiment-situation) amène l'élève à davantage se focaliser sur les événements liés à ces sentiments. Par exemple, un élève qui est très énervé par les fautes à répétition qu'il multiplie est essentiellement omnubilé sur le gain ou la perte des points à venir et en particulier sur la

possibilité de commettre à nouveau une faute. Dans notre corpus, concernant cet exemple, l'élève se préoccupe très peu de la manière dont il dispute le point suivant d'un point de vue tactique. S'il perd ce point, il s'énerve à nouveau. S'il le remporte, son sentiment d'énervement s'en trouve provisoirement atténué. Comme le montre Damasio (1995), dans de nombreuses situations, la nécessité pour un individu de prendre une décision est contrainte par ses émotions. Il en résulte qu'on ne peut considérer leurs actions comme le résultat d'une délibération raisonnée, suite à une perception fine de cette situation. Nos résultats montrent en effet que les actions de l'élève ne sont pas centrales dans le développement des épisodes typiques de match. Ceux-ci se bâtissent davantage en relation avec les sentiments qu'éprouve l'élève au cours d'un match.

Il nous semble que cette prévalence des sentiments dans le cadre de notre recherche est éminemment liée au choix de notre « situation d'étude privilégiée » (Grisson, 1998) et à sa dimension compétitive.

Les matchs ne sont pas des situations authentiques, telles que l'élève peut en rencontrer au travers de sa pratique sportive. L'organisation du calendrier sportif classique, marquée par une alternance stricte entre entraînements et compétition, n'est pas respectée. De plus, les règles sont souvent adaptées par l'enseignant dans sa classe, y compris de manière imperceptible (*e.g.* match au temps). Enfin, les enjeux d'évaluation sont fréquemment associés aux matchs par l'élève à tort ou à raison, ce qui confirme un point souligné par Rossard à propos de l'activité de collégiens en EPS dans un cycle de badminton (2004).

Il semble néanmoins que sous l'angle des sentiments et plus globalement des émotions, il y ait certaines ressemblances entre le cours d'expérience d'un élève et celui d'un sportif dans une situation compétitive. En effet, un élève comme un sportif ont une activité émotionnelle intense en situation de match (Lazarus, 2000 ; Sève, Ria, Poizat, Saury, & Durand, sous presse). En sport, il est reconnu depuis longtemps que les situations de compétitions importantes produisent des effets parfois surprenants sur la performance des sportifs (Lazarus, 2000). Néanmoins, comme l'ont souligné Sève *et al.* (sous presse), les émotions ont la plupart du temps été étudiées dans le contexte précompétitif, c'est-à-dire dans les instants qui précèdent la compétition. Dans une recherche exploratoire, Sève *et al.* (sous presse) ont montré qu'au cours de matchs

internationaux en tennis de table, des événements familiers similaires étaient fréquemment couplés avec des sentiments similaires chez les pongistes. Ils ont montré également que les sets gagnés ou perdus avaient une influence sur le nombre de sentiments plaisants ou déplaisants ressentis par les pongistes. Nos résultats sont cohérents avec ces deux points. D'une part, nous avons montré (voir pp. 150-176) que les situations étaient perçues comme plaisantes ou déplaisantes par l'élève en relation avec des contraintes extrinsèques relatives à la situation en cours. D'autre part, il est apparu systématiquement que les sentiments étaient plutôt positifs dans les matchs gagnés et négatifs dans les matchs perdus, même si l'élève n'estimait pas toujours le rapport de force parfaitement équilibré.

1.1.1.2. Fluctuations entre plaisir et déplaisir

Au cours d'un match, l'élève connaît des événements plus ou moins plaisants. Les données de notre corpus montrent ainsi une grande variété entre des sentiments majoritairement plaisants ou déplaisants selon les cours d'expérience. Ceux-ci prennent des formes diverses qui se cristallisent dans l'expérience de l'élève pour former le noyau d'un épisode de match particulier. Ainsi, deux épisodes typiques de match sont dominés par des sentiments négatifs : « je vais en rater combien aujourd'hui ! » et « aujourd'hui, je peux rien faire contre lui... » ; deux épisodes typiques de match sont dominés par des sentiments positifs : « j'ai trop de chance aujourd'hui ! » et « en fait, c'est plus intéressant que prévu ! » ; enfin, deux épisodes typiques de match sont relativement partagés entre sentiments positifs et négatifs : « il faut que je reste concentré parce qu'en face, lui il lâche rien ! » et « pour gagner, il faut que j'essaie de le surprendre... ». Néanmoins, au sein de chacun de ces épisodes typiques de match, les sentiments de l'élève fluctuent fréquemment entre plaisir et déplaisir. Par exemple, au cours d'un match de la Leçon 5 contre Christelle, les sentiments de Yannick (épisode typique de match « je vais en rater combien aujourd'hui ! ») fluctuent entre déplaisirs de constater qu'il accumule à nouveau les fautes (comme c'est le cas depuis le début de la leçon) et plaisirs de marquer plusieurs points d'affilée, espérant la fin de ses fautes à répétition. Dans le premier chapitre des résultats, nous avons montré (voir pp. 166-173) qu'une raison essentielle de la fluctuation des sentiments dans le cours d'expérience de l'élève est la variété des événements qu'il

prend en compte dans la situation en cours, en relation avec le cours d'expérience passé. Certains de ces événements peuvent être regroupés dans les catégories qui articulent les ouverts typiques de l'élève en match : évolution de l'affrontement (point marqué/perdu, dynamiques de points marqués/perdus, écarts et évolution du score), qualité du jeu de l'élève (beaux points/fautes, enchaînement des beaux points/fautes, dynamique de réussite/d'échec), qualité du jeu de l'adversaire (niveau de jeu, dynamique de réussite/d'échec), enjeu du match (match dont le résultat est relevé, match dont le résultat n'est pas relevé).

Ces fluctuations des sentiments nous amènent à nous interroger sur les relations entre les plaisirs/déplaisirs ressentis par l'élève au cours du match et l'intérêt manifeste éprouvé pour les matchs. Dans notre recherche mais aussi dans une recherche précédente (Guillou, 2001 ; Guillou & Durny, sous presse), nous avons constaté que les élèves attendent la fin de la leçon dévolue aux matchs, qu'ils considèrent comme le moment le plus important de la leçon. Dans le contexte scolaire, il est supposé que l'intérêt ressenti par l'élève à propos du travail scolaire intègre ses expériences passées, notamment en dehors de l'école, dans le processus d'apprentissage. L'intérêt encouragerait également l'élève à se servir de ses connaissances antérieures afin de développer de nouvelles connaissances et le motiverait à s'investir dans des tâches d'apprentissage (Dewey, 1913). Krapp, Hidi et Renninger (1992) ont suggéré que l'intérêt peut être conceptualisé comme la somme de « l'intérêt personnel » et de « l'intérêt situationnel ». L'intérêt personnel est la préférence d'une personne pour une activité parmi d'autres. L'intérêt situationnel est l'effet d'attraction d'une activité ou d'une tâche d'apprentissage sur un individu (Hidi & Anderson, 1992).

Les recherches sur l'intérêt ont essentiellement analysé les variations de ces deux dimensions dans des contextes particuliers, tels que des contextes éducatifs. Par exemple, Hidi et Anderson (1992) ont montré que l'intérêt personnel est peu modifiable dans un cadre éducatif. En EP, Chen, Darst et Pangrazi (2001) ont montré que parmi cinq sources potentielles (la nouveauté, le challenge, la demande d'attention, l'intention d'exploration et le plaisir immédiat), seul le plaisir immédiat détermine l'intérêt situationnel. En outre, l'exploration et la nouveauté ont un effet positif sur l'intérêt situationnel en augmentant le plaisir immédiat.

Les différences importantes dans la méthodologie employée au cours de notre recherche ne nous permettent pas d'appréhender ce type de résultats. Toutefois, la distinction entre un intérêt personnel et un intérêt situationnel apparaît dans nos données. Ainsi, l'intérêt personnel des élèves est particulièrement élevé à l'égard des tâches de match. Les élèves volontaires accordent aux matchs une importance supérieure par rapport au reste de la leçon, comme c'est d'ailleurs souvent le cas. Par exemple, nous avons montré précédemment (Guillou & Durny, sous presse) que les matchs constituent un artefact pour l'élève dans l'ensemble de la leçon. Il effectue les exercices proposés par l'enseignant au regard de l'utilité qu'il décèle pour les matchs ultérieurs : s'échauffer en vue des matchs, travailler une frappe particulière sans avoir la pression d'un score ou d'un résultat, *etc.* Par ailleurs, l'investissement de l'élève est souvent plus important au cours des matchs que dans d'autres types de tâches (Hastie, 1996). Bien que nous n'ayons pas mesuré l'intérêt situationnel, il est apparu nettement que les élèves étaient beaucoup plus enthousiastes dans la leçon, lorsqu'ils avaient connu de nombreux cas de plaisirs. A l'inverse, nous avons décelé une certaine lassitude chez certains élèves lorsqu'ils avaient connu de nombreux sentiments déplaisants au cours d'un match, ou au cours de la leçon. Le cas de Marc est à cet effet assez remarquable. Cet élève s'estime en échec dans l'activité badminton et a un préjugé à l'égard de cette APSA lorsqu'il commence le cycle (Tableau 145).

Entretien d'autoconfrontation

- Ma : « (je me sens)... pas déjà fatigué mais impatient qu'elle (l'activité) se finisse parce que ça m'amuse mais... par rapport à un autre sport, ouais, un peu moins... ».

Tableau 145. Extrait du Volet 2 de Marc au cours de la Leçon 1 (début de leçon).

Durant toute cette leçon, il dispute plusieurs matchs qu'il perd contre ses camarades affinitaires, d'un niveau plus élevé que le sien. Se taquinant mutuellement les uns les autres, Marc adopte une position défensive, confronté aux nombreuses moqueries sur ses frappes peu efficaces.

Puis, lors de la deuxième leçon, il s'aperçoit qu'il joue assez bien contre d'autres élèves de son niveau et qu'il est capable de gagner des matchs également, ce qui modifie son intérêt (Tableau 146).

Entretien d'autoconfrontation
- C : « ça s'est bien passé la deuxième séance du cycle la semaine dernière ? » - Ma : « ouais franchement, beaucoup mieux... je sais pas, je me suis beaucoup plus amusé... peut-être aussi, enfin je sais pas, j'avais l'impression de mieux jouer aussi... » - C : « donc t'es plus trop sur tes a priori de la première séance ? » - Ma : « non... toujours un peu quoi, mais... non ça va, je me suis bien amusé par rapport à la dernière fois... »

Tableau 146. Extrait du Volet 2 de Marc au cours à propos de la Leçon 2 (début de la Leçon 3).

Concernant Marc, il semble que le fait d'avoir pris du plaisir en vivant et en gagnant des matchs intéressants contre des élèves de son niveau ait été une source d'intérêt déterminante, qui lui a permis d'entrevoir de nouveaux possibles pour la suite du cycle.

D'autre part, nos résultats vont dans le sens de ceux de Chen *et al.* (2001) à propos des sources de l'intérêt situationnel. Il apparaît en effet que l'élève soit très sensible à l'obtention d'un plaisir immédiat et à son opposé l'obtention de déplaisir immédiat. Les sentiments, qui se caractérisent par des fluctuations de plaisir/déplaisir, sont essentiels dans le cours d'expérience de l'élève en match. Or, les plaisirs et déplaisirs sont étroitement liés au caractère immédiat de la situation en cours. Ainsi, nous avons montré (voir pp. 150-176) que certains événements constituent des contraintes extrinsèques qui conditionnent la tonalité émotionnelle de la situation.

1.1.1.3. Entre plaisir et satisfaction

Les sentiments que l'élève ressent en match renvoient à différentes catégories de plaisir/déplaisir. En effet, la notion de plaisir immédiat employée par Chen *et al.* (2001), ainsi que celle de déplaisir immédiat, que nous retrouvons dans nos données ne renvoient pas seulement à une dimension ludique de l'activité des élèves. L'élève est également sensible à son efficacité qu'il perçoit dans la situation de match. Par ailleurs, il ressent également de nombreux sentiments en relation avec la qualité du jeu (*e.g.* une série d'échanges jugée plaisante en relation avec la qualité des frappes des deux élèves). L'examen des différents ouverts auxquels sont liés les sentiments de l'élève nous amène à nous demander si les notions de plaisir/déplaisir sont suffisamment pertinentes, ou si

d'autres notions, telles que celles de satisfaction/insatisfaction ne seraient pas utiles pour nuancer les catégories de plaisir/déplaisir identifiées dans nos résultats.

Ces deux termes ont déjà été discutés par Delignières (2001, 2003, 2004a, 2004b ; Delignières & Garsault, 2004) en EPS. Cet auteur insiste sur les relations entre le développement de compétences et le vécu d'expériences plaisantes en EPS. Selon lui, l'émulation provoquée par les émotions de l'élève pourrait être au centre d'une « didactique du plaisir » (Delignières, 2003 ; Delignières & Garsault, 1997) en EPS. Il note toutefois que le terme de plaisir renvoie dans le langage courant à différentes catégories : l'amusement, le plaisir des sens, le plaisir d'affiliation ou encore la satisfaction (Delignières, 2003). Pour Delignières (2003, 2004a), il est préférable de s'intéresser à la satisfaction, qui porte sur les émotions ressenties en relation avec le développement de compétences, plutôt qu'au plaisir, comme catégorie englobant toutes sortes d'émotions positives.

Dans les recherches en écologie de la classe, le plaisir revêt systématiquement un sens opposé au « travail » de l'élève (Allen, 1986 ; Doyle, 1983 ; Doyle & Carter, 1984 ; Woods, 1978, 1990). Pour l'ensemble de ces auteurs, le travail de l'élève apparaît toujours comme l'objet d'une négociation avec l'enseignant, fut-elle tacite, ou encore d'une évaluation de type coût-bénéfice de l'élève face aux demandes de l'enseignant (*i.e.* « qu'ai-je à gagner à effectuer cette tâche ? »). Ils estiment que l'élève accède aux demandes de l'enseignant essentiellement en relation avec les modalités d'évaluation, y compris implicites. En particulier, Allen (1986) a identifié que l'élève a deux buts principaux en classe : « avoir des relations sociales » et « passer le cours ». Il a également montré que six stratégies générales étaient utilisées pour atteindre ces deux buts. Trois de ces stratégies correspondent aux périodes routinières de la vie en classe, comme c'est le cas dans notre recherche : « prendre du plaisir », « donner à l'enseignant ce qu'il veut » et « minimiser le travail »¹. Selon l'étude de Allen (1986), nous devrions pouvoir comprendre le cours d'expérience de l'élève en match comme l'expression d'une ou plusieurs de ces trois stratégies générales. Or, ce n'est pas le cas. C'est pourquoi nous pensons que la situation

¹ Par ailleurs, la stratégie « évaluer l'enseignant » est utilisée dans les premiers temps de la vie en classe ; les stratégies « éviter l'ennui » et « éviter les ennuis » sont utilisées pendant les périodes critiques de la vie en classe.

de match pointe une spécificité par rapport à son étude. En effet, s'il semble que l'élève cherche à prendre du plaisir, il ne s'agit pourtant pas de la manière dont Allen le définit. Pour cet auteur, la stratégie « prendre du plaisir » correspond à trois cas de coopération entre pairs : « l'humour », « les jeux cachés avec des jouets ou des accessoires » et « parler avec ses copains ». Allen, mais c'est le cas également des autres auteurs cités, exclut de la notion de plaisir toute possibilité de convergence entre plaisir et travail. Or, dans notre recherche, le plaisir ressenti par l'élève est étroitement lié à son investissement dans la situation de match. Il n'y a pas, concernant les motifs de plaisir que nous avons identifiés, de stratégies particulières afin de détourner la tâche, ou de masquer son activité par rapport à l'enseignant.

La nuance qu'apportent les catégories de Delignières (2003) est intéressante, car elle souligne l'importance des sentiments, et en particulier des sentiments positifs, en EPS. Si nous procédons par élimination à partir des catégories de plaisir proposées par cet auteur, il semble en effet que l'amusement, le plaisir des sens et le plaisir d'affiliation ne soient pas des termes adaptés pour décrire les sentiments éprouvés par l'élève au cours de matchs de badminton. Ces termes concernent peu l'activité de l'élève en relation avec une tâche scolaire. Or, nos résultats soulignent que les élèves s'investissent dans les matchs et que les sentiments qu'ils éprouvent, positifs ou négatifs, sont étroitement liés à des événements en relation avec le match.

Nous devrions donc pouvoir conclure que les notions de satisfaction/insatisfaction sont les plus adaptées pour caractériser les sentiments qu'éprouve un élève au cours d'un match. Néanmoins, la notion de satisfaction n'est pas seulement liée au travail scolaire de l'élève dans une tâche particulière. Elle souligne également le développement de compétences de l'élève. Or, comme le montrent nos résultats, le développement de compétences n'est pas particulièrement recherché par les élèves au cours des matchs.

Les sentiments éprouvés par les élèves au cours d'un match relèvent selon nous d'une autre catégorie de plaisir non considérée par Delignières (2003), que notre « situation d'étude privilégiée » (Grisson, 1998) permet d'identifier. Il s'agit d'un plaisir lié à l'accomplissement de l'élève, que nous nommons ainsi en référence à la théorie des buts d'accomplissement (Nicholls, 1989). Cette théorie distingue deux types de buts poursuivis

par un individu dans l'accomplissement d'une tâche : des buts orientés vers la maîtrise, qui visent l'apprentissage et le progrès personnel et des buts orientés vers l'ego, qui visent des performances supérieures aux autres et la victoire. Dans notre recherche, les sentiments ressentis par l'élève correspondent à ces deux types de buts. En effet, les sentiments de l'élève peuvent être distingués selon qu'ils renvoient à la maîtrise par l'élève d'un aspect de l'affrontement (*i.e.* réussir une belle frappe ou au contraire commettre une faute par manque de concentration) ou à l'ego (*i.e.* gagner l'échange, marquer des points).

Lorsque les sentiments éprouvés par l'élève sont en relation avec la maîtrise d'un aspect de l'affrontement, ils se rapprochent de la notion de satisfaction. Ces deux notions sont néanmoins distinctes, car la maîtrise d'un élément de l'affrontement (*e.g.* réussir à marquer un beau point) peut être ponctuelle, alors que la satisfaction, telle que nous comprenons cette notion, renvoie à la construction d'une compétence qui se construit dans la durée (*i.e.* l'élève estime qu'il progresse dans un domaine de son jeu). Nous pouvons identifier des prémisses de satisfaction avec Yannick, à la suite de la Leçon 8 au cours de laquelle il commence à remettre en question ses enchaînements préférentiels, lorsqu'il commence à identifier et tester des axes de travail pour s'améliorer. Cependant, de tels motifs de satisfaction n'apparaissent pas dans les autres cours d'expérience que nous avons analysés.

En résumé, les notions de satisfaction/insatisfaction amènent un gain qui semble intéressant pour orienter la réflexion sur l'intervention des enseignants. Cependant, cette notion ne correspond pas aux sentiments qu'éprouve un élève au cours d'un match de badminton. Il nous semble plus pertinent d'utiliser les notions de « plaisir lié à la maîtrise d'un événement particulier » ou de « plaisir lié au gain d'un point », par exemple, pour qualifier les sentiments identifiés dans nos résultats. Ainsi, les notions de déplaisir/déplaisir dans nos données apparaissent plus pertinentes que les notions de satisfaction/insatisfaction pour rendre compte des sentiments éprouvés par l'élève au cours d'un match de badminton.

1.1.1.4. Les sentiments et l'EPS

Les sentiments qu'éprouve l'élève sont essentiels dans son activité au cours d'un match. Différents arguments ont été soulignés dans les trois axes que nous avons discutés :

- Ils orientent leur engagement dans la situation et fluctuent considérablement en relation avec les événements rencontrés. Ils sont profondément imbriqués avec les actions et les cognitions de l'élève au cours du match ;

- Ils sont déterminants dans l'investissement de l'élève dans le cycle d'APSA. Les sentiments plaisants/déplaisants éprouvés en match semblent influencer sur l'intérêt situationnel de l'élève dans la leçon ;

- Ils peuvent être caractérisés comme oscillants entre des plaisirs/déplaisirs liés à la maîtrise et des plaisirs/déplaisirs liés au gain d'un point.

Par ailleurs, les programmes officiels revendiquent l'idée que les élèves éprouvent du plaisir en EPS, comme le montre par exemple cet extrait pour la classe de Troisième : « L'éducation physique et sportive permet à l'élève d'acquérir le goût de la pratique physique, le sens de l'effort et le plaisir d'agir » (MEN, 1998, p. 1). Cependant, pour Liotard (2004), il s'agit d'un leurre : « Le plaisir fonctionne comme appât. Il devient un outil dont le maître ne saurait se passer pour rendre acceptables les exercices en les rendant plaisants » (Liotard, 2004, p. 4). Il estime qu'en définitive, l'EPS s'érige en « anti plaisir » : « A partir du moment où elle [l'EPS] suppose une intervention méthodique visant une transformation corporelle, elle s'élabore sur un discours technologique dans lequel le plaisir n'est alors qu'une variable parmi d'autres. Les enjeux qui en découlent impliquent le rejet de tout aléa au profit d'une démarche méthodique. Or, le plaisir et ses effets risquent de contrarier cet itinéraire balisé du procès éducatif. Et ceci est d'autant plus fondé qu'il se construit au sein du système scolaire » (*ibidem*, p. 12). C'est en réaction à ce type de constat que des auteurs tels que Delignières (2003, 2004a) insistent sur la notion de satisfaction qui constituerait une sorte d'entre-deux entre des sentiments positifs ressentis par les élèves et le développement de compétences recherchées par les enseignants et l'institution éducative.

Or, les arguments que nous avons soulignés par ailleurs (voir pp. 307-310) nuancent le bien-fondé d'un enseignement reposant sur la satisfaction de l'élève. Les

émotions sont indissociables des actions et des cognitions (Damasio, 1995). Ainsi, les apprentissages recherchés ne doivent pas ignorer que les élèves ont une activité où les actions et cognitions sont étroitement liées aux émotions ressenties en relation avec les événements de la situation. Or, la satisfaction est une émotion qui est peu présente dans l'activité de l'élève en match. Elle peut être éventuellement identifiée ponctuellement au cours d'un cycle, comme dans le cas de Yannick que nous avons mentionné (voir p. 310). Cependant, d'une manière générale, la satisfaction apparaît peu imbriquée aux actions et cognitions des élèves et ressort donc davantage des objectifs de formation poursuivis par l'enseignant.

En revanche, les sentiments de plaisir de maîtrise et de plaisir de gagner un point stimulent l'investissement de l'élève en permanence au cours d'un match. C'est pourquoi nous pensons qu'il peut être utile de s'intéresser à ces deux types de plaisirs que ressent l'élève, qui ne sont pas incompatibles avec la notion de satisfaction. En effet, ils ne peuvent pas être réduits à une simple dimension ludique du jeu. Par ailleurs, ils permettent de concevoir des apprentissages en EPS qui soient plus proches de l'activité effective de l'élève. Nous formulons certaines propositions en ce sens dans la troisième partie de cette discussion générale.

1.1.2. Une activité entre efficacité immédiate et apprentissages isolés

Au cours des matchs, l'élève émet en permanence des jugements en fonction du résultat de ses actions. Il procède parfois à des inférences à partir de ses actions immédiates pour la suite du match. Ce second point porte sur ces jugements qui sont parfois incertains et parfois génèrent des apprentissages. Plus précisément, deux aspects sont abordés :

- Le premier discute de la notion d'efficacité au regard des visées de l'élève au cours des matchs ;
- Le second s'intéresse aux apprentissages divers, le plus souvent isolés, identifiés dans les cours d'expérience de l'élève en match.

1.1.2.1. Une efficacité immédiate

Au cours des matchs, les élèves sont essentiellement focalisés sur le fait de marquer ou de perdre des points. Précédemment (voir pp. 290-292), nous avons souligné que cette focalisation se traduisait par une sensibilité de l'élève aux évolutions diverses de la qualité du jeu :

- Evolutions de la qualité de son jeu : points gagnés/perdus, « beaux points »/points perdus bêtement ;
- Evolutions de la qualité du jeu de l'adversaire : niveau de jeu, « beaux points »/points perdus bêtement ;
- Evolutions du match : dynamiques de points marqués/perdus, score.

Ces résultats indiquent que l'élève cherche une « efficacité immédiate » lorsqu'il joue un match de badminton. Il cherche à remporter chaque mise en jeu en jouant le mieux possible, essentiellement en s'appuyant sur ses « routines » (Conein, 1998) de jeu, en s'adaptant du mieux qu'il peut au cours de l'échange.

Ainsi, différentes modalités de jeu, relatives à la construction d'un projet tactique duel et à son adaptation au cours d'un match (voir pp. 23-37), ne sont pas employées par l'élève :

- Il ne cherche pas ou peu à varier ses frappes et enchaînements préférentiels ;
- Il ne cherche pas ou très peu à intégrer dans son jeu des frappes ou des enchaînements travaillés antérieurement dans la leçon ;
- Il ne cherche pas ou très peu d'alternatives efficaces face aux particularités du jeu de l'adversaire ;
- Les échanges passés dans le match ne sont pas ou très peu utilisés comme des ressources par l'élève pour battre son adversaire ;
- Enfin, l'élève ne cherche pas ou très peu à identifier des facteurs d'efficacité afin de pouvoir éventuellement les utiliser par la suite.

Nos résultats montrent que l'élève produit de temps en temps des frappes qui appartiennent à ces différents registres, mais pour autant cela ne constitue ni une évolution à différents instants t du match de l'ouvert typique « gagner des points » (se concrétisant par une répartition de cet ouvert sur différents rangs), ni même une

démarche ponctuelle lors de chaque match. Nous reviendrons néanmoins sur ce point ultérieurement.

L'efficacité immédiate recherchée par l'élève nous amène à considérer deux directions théoriques.

La première direction est une réflexion sur l'efficacité en situation, que nous développons à partir de Jullien (2002). Cet auteur a comparé les pensées occidentales et orientales à propos de l'efficacité en philosophie. Son argumentation s'appuie préférentiellement sur des exemples en stratégie militaire ou politique. Il a noté la difficulté de la pensée occidentale à penser l'efficacité dans l'action, en dehors de tout recours au but, donc à une dialectique théorie-pratique. Cette tradition se retrouve d'ailleurs au niveau des théories de l'action en sciences cognitives où, jusqu'à récemment, l'action était pensée comme l'application d'une planification (Suchman, 1987, 1990). La pensée chinoise considère le cours des choses comme une fluidité mouvante en permanente transformation autour de la notion de mûrissement. L'efficacité consiste pour la pensée orientale à exploiter le potentiel de la situation, en saisissant l'occasion.

Cette réflexion de Jullien (2002) peut éclairer également le rapport à l'efficacité de l'élève en match de badminton. En effet, nous pouvons constater que l'élève adopte dans l'action une relation à l'efficacité typiquement « occidentale ». Il agit dans des échanges marqués d'une certaine incertitude, mais en appliquant la plupart du temps des stratégies stéréotypées, se rapprochant d'algorithmes du type « si... alors... ». Ces actions et stratégies reposent sur des types construits antérieurement qui ont été éprouvés par la pratique et forment des routines de jeu qu'il reproduit fréquemment. En d'autres termes, son activité lors de matchs de badminton consiste essentiellement, sur le plan des cognitions et des actions, en une recherche de reproduction de fondamentaux tactiques, sans chercher à exploiter le potentiel de la situation. Cette tendance peut s'expliquer selon nous pour de deux raisons essentielles : les sentiments qu'éprouve l'élève, dont nous avons montré l'importance en match (voir pp. 150-176 et pp. 208-289), et le caractère d'urgence qui se pose en badminton. En effet, l'élève est contraint de produire une action de frappe sur le volant à chaque fois que celui-ci franchit le filet en provenance du terrain de l'adversaire. Par conséquent, l'élève se focalise sur des formes de réponses qu'il maîtrise, bénéficiant éventuellement d'alternatives, sans chercher à saisir d'éventuelles

occasions au cours des échanges (*e.g.* jouer en fonction des particularités présumées de l'adversaire, valider les stratégies qui semblent les plus efficaces).

La seconde direction est une distinction entre efficacité immédiate et efficacité différée qui a été mise en évidence dans une recherche sur l'activité de pongistes (Sève, 2000 ; Sève, Saury, Durand, & Theureau, 2002 ; Sève, Saury, Ria, & Durand, 2003). Une recherche d'efficacité différée consiste à vouloir marquer le point si possible et obtenir des informations sur différents aspects du jeu, afin de les réinvestir par la suite et augmenter ses possibilités de gagner des points face à son adversaire. En effet, au badminton et dans les sports de raquette, le but est de gagner le match. Les joueurs concrétisent ce but en ayant marqué plus de points que leur adversaire à l'issue du match. Ainsi, ils peuvent perdre des points ou être menés au score à un moment donné et néanmoins gagner le match finalement.

Une recherche de Sève (2000 ; Sève, Saury, Durand *et al.*, 2002 ; Sève, Saury, Ria *et al.*, 2003) a permis de montrer que cette dimension est essentielle dans l'activité d'un pongiste au cours d'un match de niveau international. L'analyse montre que les pongistes passent la première partie d'un set, particulièrement au début d'un match, à rendre compatibles deux objectifs : marquer des points et obtenir des informations sur leur efficacité et celle de leur adversaire. En particulier, ils estiment qu'il est acceptable et bénéfique de perdre quelques points au début du match et au début des sets s'ils peuvent en contrepartie obtenir des informations sur l'efficacité de frappes diverses. Puis, au bout d'un moment, ils se concentrent de manière exclusive sur l'objectif de marquer des points. Ils reproduisent les frappes (*i.e.* services, retours de services, premières balles d'attaque et configurations de jeu gagnantes) qu'ils ont validées, particulièrement dans les moments importants du match, tels que les fins de set. Par conséquent, au début de chaque set, les pongistes de haut-niveau privilégient une efficacité différée. Puis, ils se focalisent sur une efficacité immédiate vers la fin du set, d'autant plus que l'on approche de la fin du match.

Une recherche de Guérin (2004) a permis d'identifier une forme d'efficacité différée également avec des collégiens en EPS au cours de matchs à thème en tennis de table. Par exemple, dans une des occurrences décrites, l'élève demande à son adversaire de servir plusieurs fois à l'échauffement. Estimant que l'alternance de statut

serveur/receveur, tous les deux services, est contraignante pour identifier des parades aux services adverses au cours du match, il explore des parades possibles dès l'échauffement.

Nos résultats ne vont pas dans le sens de ces deux études. Dans notre recherche, l'activité de l'élève vise exclusivement une efficacité immédiate. Il ne se projette pas sur la suite du match lorsqu'il dispute un échange. Notre recherche entretient une proximité assez importante avec la recherche de Guérin (2004 ; Guérin *et al.*, 2005). Les deux recherches se sont intéressées au cours d'expérience de l'élève en EPS dans des matchs dans un sport de raquette (bien qu'il ne s'agisse pas de la même APSA). Ainsi, plusieurs raisons peuvent être évoquées pour expliquer la différence de nos résultats :

- Le profil « sportif » des élèves volontaires dans l'étude de Guérin (2004). En effet, il est probable que ces élèves, par leur pratique sportive intensive et de bon niveau, intègrent une dimension métacognitive (*i.e.* par l'usage de principes d'interprétation) plus importante que les élèves volontaires dans notre étude ;

- Des différences entre la pratique du tennis de table et du badminton. En relation avec les propriétés spatio-temporelles inhérentes à la pratique de ces deux APSA, il est probable que le tennis de table soit une APSA plus propice à engager une activité de recherche d'informations ;

- La formation des élèves précédemment dans le cycle ou ailleurs ;

- Des caractéristiques inhérentes aux tâches qui ont servi de support à l'analyse.

1.1.2.2. Apprentissages et ajustements au cours des matchs de badminton

Ce second point de discussion, consacré aux actions et aux cognitions de l'élève, s'intéresse aux registres de frappes évoquées dans le point précédent, qui constituent des apprentissages ponctuels et isolés. Deux items sont distingués :

- Le premier item se penche sur les apprentissages isolés dans les cours d'expérience de l'élève ;

- Le second item s'intéresse aux ajustements relatifs aux actions de jeu au cours d'un match.

Ces deux items soulignent la dimension routinière des actions et cognitions de l'élève. Nous rappelons la dimension positive d'une routine soulignée par Conein (1998).

Cet auteur rappelle qu'une routine est une habileté qui est maîtrisée par un individu en raison d'un nombre élevé de répétitions. Cependant, elle ne consiste pas seulement en une répétition stéréotypée de l'habileté, mais davantage en une adaptation dans la situation particulière de son exécution.

1.1.2.2.1. Des apprentissages isolés « sur le tas »

Dans le point précédent, nous avons discuté la recherche d'efficacité immédiate comme propriété fondamentale de l'activité de l'élève au cours d'un match. Tout en soulignant que l'élève cherche essentiellement à marquer chaque point en s'appuyant sur ses routines de jeu, nous avons noté cependant que des unités isolées diffèrent de ce registre d'action et constituent des cas isolés d'apprentissage.

L'apprentissage au cours d'un match n'est pas une idée courante, comme l'atteste notre revue de littérature sur les fonctions assignées aux matchs dans les sports de raquette en EPS (voir pp. 30-33). Cependant, des travaux récents (Saury, 1998 ; Sève, 2000) ont montré que l'apprentissage n'était pas l'apanage des situations d'entraînement. D'une part, Saury (1998) a montré que dans la planification du calendrier des compétitions lors de la préparation olympique en voile, certaines régates sont considérées comme des « compétitions à performance » alors que d'autres sont considérées comme des « compétitions d'entraînement ». Dans ce second cas, la meilleure performance possible (le classement final) n'est pas prioritairement recherchée, bien que les compétitions soient des épreuves internationales officielles. Leur visée est davantage de tester du matériel ou des options techniques ou tactiques dans l'optique d'une préparation à plus long terme. Cette différence se traduit également au niveau du cours d'expérience de l'entraîneur par une organisation différente de la gestion des régates avec les régatiers.

D'autre part, Sève (2000) a montré que les pongistes de haut-niveau en compétition internationale construisent des types spécifiques à la singularité du match sur la base de principes d'interprétation (abduction, induction et déduction) de façon à les aider à gagner le match. Certains de ces types sont construits au moyen d'une enquête délibérée des pongistes sur l'efficacité de leurs frappes (services, retours de services, balles d'attaque et configurations de jeu gagnantes), généralement pendant les deux premiers

sets, en relation avec le système de comptage des points au tennis de table, et s'arrêtent lorsque les pongistes estiment ne plus pouvoir se le permettre en raison du score.

Dans notre recherche, nous avons identifié que l'élève construit ponctuellement des types relatifs à des actions de frappes non routinières au cours des matchs. Certaines de ces frappes sont parfois reproduites dans le match, mais ce n'est pas systématique. Nous n'avons pas présenté ces frappes dans nos résultats pour différentes raisons :

- Il s'agit le plus souvent d'occurrences isolées. Nous avons identifié en moyenne entre une et deux unités élémentaires par cours d'expérience qui traduisaient un apprentissage de l'élève ;
- Ces constructions de types ne s'apparentent pas à une démarche systématique de l'activité de l'élève au cours d'un match ;
- La plupart des actions sont liées à un événement singulier et ne sont pas conditionnées par une ou plusieurs contraintes extrinsèques.

Bien que nous n'ayions pas présenté ces frappes dans nos résultats, elles ont été analysées et recourent trois modalités d'apprentissages :

- La première modalité consiste à chercher à varier son jeu ponctuellement lorsque les frappes préférentielles de l'élève sont inefficaces.

Une contrainte extrinsèque peut être identifiée pour cette modalité : l'élève est dominé par son adversaire et ne parvient pas à gagner de points en jouant à partir de ses frappes préférentielles. En revanche, la présence de cette contrainte dans la situation n'implique pas que l'élève cherche des alternatives à ses frappes habituelles. Il est arrivé fréquemment que l'élève préfère persévérer à produire ses frappes préférentielles.

Cette modalité a été identifiée avec Yannick lors de la Leçon 8 (match contre Cédric) et avec Franck lors de la Leçon 5 (match contre Séverin). Dans le cas de Franck, il a joué un match contre Séverin et a eu des difficultés à gagner les échanges au début du match. Il s'agit de l'épisode de match qui illustre l'épisode typique de match « il faut que je reste concentré parce qu'en face, lui il lâche rien ! ». Puis, à un moment donné, il décide de provoquer Séverin sur du jeu rapide, sachant qu'il peut compter sur ses bons réflexes (voir le Signe 8, p. 268). Il marque le point et construit le type « je parviens à perturber Séverin en le provoquant sur du jeu rapide ».

- La seconde modalité consiste à reproduire ou appliquer une frappe nouvelle ou un enchaînement nouveau, découvert depuis peu car observé chez un autre élève, exécuté dans un exercice au cours de la leçon ou testé par hasard précédemment.

Cette modalité a été identifiée avec Christelle lors de la Leçon 4 (match contre Cédric) et avec Franck lors de la Leçon 1 (match contre Ronan). Dans le cas de Franck, il s'est fait surprendre par un rush sur un de ses services courts au court d'un match contre Ronan et a estimé que c'était une tactique intéressante : « Ronan il est monté au filet... parce que souvent on attend d'avoir le volant bien en bas, tandis que là, il est monté direct, donc il m'a pris de vitesse... puis ben il n'y a plus que les réflexes et puis bon ben raté... ». Puis, il a cherché à reproduire cette frappe au cours de match suivants.

- La troisième modalité se traduit par l'identification au cours d'un échange d'un point faible ou d'un point fort chez l'adversaire. Ces derniers sont identifiés par l'élève de par leur dimension inhabituelle, comme par exemple lorsqu'un élève manque une frappe a priori sans difficulté alors que ce n'est pas la première fois ou qu'un élève effectue des frappes très puissantes sur les volants hauts.

Cette modalité est la plus fréquente. Elle a été identifiée avec Christelle lors de la Leçon 3 (match contre Sébastien), lors de la Leçon 5 (match contre Yannick) et lors de la leçon 6 (match contre Sébastien), avec Franck lors de la leçon 1 (match contre JP), lors de la leçon 4 (matchs contre JP et contre Daniel), et lors de la leçon 5 (matchs contre Séverin et contre Claude) et avec Yannick lors de la leçon 6 (match contre Bruno). Dans le cas de Yannick, il a effectué un service court au début de son match contre Bruno lors de la Leçon 6. Il est surpris de marquer mais estime que ce n'est pas la première fois que Bruno est gêné sur un service court : « donc là, je sers court pour changer... ça s'avère que ça marche... c'est pas la première fois que je remarque qu'il est gêné par des volants comme ça donc... sur les autres matchs que j'ai fait avec lui... donc c'est pour ça que je vais continuer après... ». Il reproduit ce service et marque à nouveau deux points sur des fautes directes de Bruno.

Une particularité de ces apprentissages est, qu'à partir du moment où l'élève identifie une frappe comme efficace, il ne remet pas en doute sa fiabilité et l'intègre à son

jeu, d'une manière d'autant plus prégnante que le point a été marqué avec facilité. Ce point constitue une différence avec les résultats de Sève (2000 ; Sève, Saury, Durand *et al.*, 2002 ; Sève, Saury, Ria *et al.*, 2003) qui ont montré qu'en fonction de leur efficacité les pongistes de haut-niveau renforcent mais aussi diminuent la fiabilité de certains types construits.

D'autre part, ces trois modalités d'apprentissages s'apparentent à des apprentissages « sur le tas » (Vion, 1993). L'apprentissage sur le tas a deux propriétés : il combine l'apprentissage avec une activité autre que l'apprentissage (comme le travail ou la réalisation d'une performance) ; il s'effectue dans un contexte riche en circonstances changeantes (à la différence d'une tâche clairement définie). En effet, l'activité de l'élève ne se déroule pas dans une situation ayant une visée d'apprentissage et n'est pas organisée autour d'un apprentissage particulier. L'élève valide certains types au gré des événements ou du résultat des actions qu'il exécute.

En raison du nombre faible d'occurrences identifiées, nous pouvons considérer que ces apprentissages ne constituent pas une dimension majeure du cours d'expérience de l'élève en match. Néanmoins, leur identification souligne qu'il est possible de concevoir des apprentissages au cours d'un match. Ainsi, dans une perspective de contribution à l'intervention, la mise en évidence de ces apprentissages apparaît comme une source potentielle pour dégager des thématiques d'enseignement cohérentes avec l'activité de l'élève au cours d'un match. Dans le troisième chapitre de cette discussion générale, nous proposons quelques illustrations afin de développer ces apprentissages au travers de matchs à thème.

1.1.2.2.2. Une faible remise en question des actions

Au cours d'un match de badminton, l'élève doit en permanence faire face au « problème fondamental » (Delignières & Duret, 1998) posé au pratiquant par cette APSA, défini comme « la contradiction essentielle constitutive de celle-ci » (*ibidem*, p. 157). En badminton, ce problème consiste à défendre et attaquer dans la même action (Bats, 1995 ; Dugal, 1991). L'élève effectue ainsi tout au long des matchs une multitude d'actions qu'il cherche à ajuster aux particularités singulières de la situation. Aussi, pour comprendre l'activité essentiellement routinière des élèves et peu portée sur

l'apprentissage, il peut être intéressant de considérer les interprétations de l'élève qui accompagnent ses actions tout au long d'un match.

Des travaux classiques en psychologie cognitive (Adams, 1969 ; George, 1983 ; Schmidt, 1993) ont en effet depuis longtemps montré que la connaissance du résultat était un facteur favorisant les apprentissages moteurs. Par exemple, Adams (1969) considère que la connaissance du résultat est une information que l'individu peut traiter afin de résoudre un problème moteur. Or, dans le cadre d'échanges au cours d'un match de badminton, la notion de problème moteur peut apparaître ambiguë pour un élève.

La notion de problème ou plus globalement de situation problématique, en éducation en particulier, nous provient de Dewey (1967). Elle doit être distinguée de la notion de « situation de résolution de problème » (SRP) (pour une revue : Poirier Proulx, 1999). Pour Dewey (1967), une situation devient problématique en raison de son indétermination originelle. L'acteur ne sait pas comment agir dans la situation. Il n'a pas de solution satisfaisante à sa disposition immédiate et doit mener une enquête. Cette situation originelle indéterminée « n'est pas seulement « ouverte » à l'enquête, elle est ouverte à l'enquête parce que ses éléments constitutifs ne tiennent pas ensemble » (Dewey, 1967, p. 169). Par contraste, les SRP, étudiées par les psychologues de l'éducation, correspondent le plus souvent à des problèmes clairement délimités. L'approche par SRP, centrée sur la tâche et non sur la situation, élimine le temps où la situation est indéterminée, où le problème n'apparaît pas clairement. Pour ces raisons, les SRP ont souvent été critiquées, pour leur ancrage « scolairement situé » (Lave, 1988 ; Newman, Griffin, & Cole, 1984 ; Rogoff & Lave, 1984), en décalage avec la cognition de la vie de tous les jours (*everyday cognition*), autrement dit avec les problèmes tels qu'ils apparaissent en dehors de l'école.

Or, nos résultats montrent que même lorsque l'élève est dans une situation d'échec où il ne parvient pas à gagner de points en s'appuyant sur ses frappes préférentielles, ses actions et interprétations de ses actions sont peu prises en compte au cours des matchs. L'élève émet essentiellement des jugements en relation avec la qualité des actions réalisées (*e.g.* « un bel amorti », « un smash facile manqué ») ou le score (*e.g.* « lui, en attendant, il marque un point de plus », « ben là, ça va, je suis devant »). En situation d'échecs répétés, largement menés au score, l'élève est parfois dépité par son jeu. C'est le cas par exemple dans la première partie du match de Christelle contre Yannick lors de la Leçon 5 (auquel

nous avons fait référence plus haut). Cette élève sait que son adversaire a un meilleur niveau de jeu qu'elle et perçoit assez rapidement qu'elle n'arrive pas à s'imposer dans le jeu, qu'elle est systématiquement dominée au cours des échanges (Tableau 147).

Entretien d'autoconfrontation
- Ch : « ouais je suis déçue parce que... ben c'est vexant de... j'étais pas bien placée et tout j'étais à... j'aurais pu l'avoir si j'?... si je m'étais décalée heu... plus quoi... (...) et puis ce qui m'ennuie c'est que heu... ben pour lui il joue... il joue pareil qu'avec un autre enfin c'est assez facile heu... »

Tableau 147. Extrait du Volet 2 de Christelle à propos du match contre Yannick (score 1-4) dans la Leçon 5.

Elle perçoit néanmoins que Yannick ne semble pas être dans un bon jour et qu'il commet des fautes. Elle se dit alors qu'il lui faut attendre que Yannick commette des fautes à nouveau (Tableau 148).

Description	Entretien d'autoconfrontation
Ya manque le volant sur son rush, score 4-5	- Ch : « ben je me dis que c'est heu, lui qui doit me donner les points heu, plus que moi qui vais les lui donner quoi, donc heu... (il) faut que j'arrive à le mettre en situation où il... ben... où il va faire des erreurs quoi »

Tableau 148. Extrait du protocole à deux volets de Christelle à propos du match contre Yannick (score 4-5) dans la Leçon 5.

Cependant, elle se met également à commettre des fautes et ne perçoit alors plus d'alternatives pour rivaliser avec Yannick (Tableau 149).

Description	Entretien d'autoconfrontation
Ch : « ho mais merde ! grosse nulle » Ya [Ch] : « 10-8 »	(score 8-10) - Ch (elle rit) : « ben [je me dis] que je suis nulle, ça m'énerve parce que... j'arrive pas à faire ce que je veux faire là donc heu... si heu... si j'arrive pas à faire ce que je veux, déjà que je vais avoir du mal à gagner ce match là, alors si j'arrive même pas à faire ce que je veux, c'est pas la peine... (elle rit), ça m'énerve »

Tableau 149. Extrait du protocole à deux volets de Christelle à propos du match contre Yannick (score 10-8) dans la Leçon 5.

Dans cet exemple, nous pouvons observer qu'à différentes reprises la situation de Christelle est relativement indéterminée. Elle ne perçoit pas d'alternatives pour espérer perturber le jeu de Yannick et dominer quelques échanges. Elle est frustrée de ne marquer que sur des fautes de son adversaire. Pour autant, tout en continuant à jouer, elle n'engage

pas parallèlement une enquête. Elle continue à jouer de la même manière qu'auparavant, soumise à l'éventualité que Yannick commette des fautes. La perspective de considérer des alternatives potentiellement efficaces dans la situation (Jullien, 2002) n'est pas prise en compte par Christelle.

En résumé, l'élève se limite le plus souvent à juger ses frappes ou celles de son adversaire comme bonnes ou mauvaises. Il ne cherche pas à discuter le bien-fondé de ses choix et se focalise sur son exécution.

Nous pensons que la centration exclusive de l'élève sur ses fautes peut s'expliquer par ce que Norman (1993) nomme le « gouffre de l'exécution » et le « gouffre de l'évaluation ». Selon cet auteur, le gouffre de l'exécution « réfère à la difficulté d'agir sur l'environnement » (Norman, 1993, p. 25) et le gouffre de l'évaluation « correspond à la difficulté d'apprécier l'état de l'environnement » (*ibidem*). Pour l'élève, le gouffre de l'exécution renvoie à sa difficulté à produire des frappes précises et régulières. D'ailleurs, dans les commentaires de l'élève au cours des entretiens d'autoconfrontation, le verbe « essayer » (ou un homonyme) est employé très fréquemment, ce qui souligne que l'élève est focalisé par la précision de ses frappes (Tableau 150).

Source	Entretien d'autoconfrontation
Ch7(Cé) : U13	- Ch : « ben là heu... j'essaye de le faire jouer heu, en avant en arrière et heu... plus à gauche pour pouvoir enchaîner après quoi »
Fr4(Dn) : U18	- Fr : « Là ben un coup facile parce que... là je suis content parce que tout à l'heure, je l'avais raté (le smash) contre Séverin tandis que là ben c'est bon, ça passe... justement, j'ai essayé de le faire moins en force pour plus le placer que... »
Ya7(Cé) : U35	- Ya : « j'essaye de ré-amortir devant moi mais c'est trop fort... »

Tableau 150. Extraits des Volets 2 de Christelle (match contre Cédric, Leçon 7), de Franck (match contre Daniel, Leçon 4) et de Yannick (match contre Cédric, Leçon 7).

Le gouffre de l'évaluation renvoie à la non prise en compte d'autres possibilités pour gagner des points : alternatives dans les décisions, identification de points faibles ou de points forts chez soi, chez l'adversaire, *etc.* Dans notre recherche, ces deux « gouffres » sont éminemment liés. En effet, l'élève est préoccupé par son exécution et estime que ses difficultés d'exécution expliquent ses points perdus. En retour, il ne cherche pas à jouer autrement et est d'autant plus sensible à tout décalage entre la prédiction d'une frappe (force, vitesse, trajectoire, direction) et sa réalisation. Ainsi, les fautes d'exécution, par leur présence ou leur absence, font en quelque sorte partie intégrante du jeu de l'élève.

Parmi les six épisodes typiques de match identifiés, cinq d'entre eux correspondent rigoureusement à ce modèle. Par exemple, dans l'épisode typique de match « il faut que je reste concentré parce qu'en face, lui il lâche rien ! », l'élève cherche à s'appliquer pour disputer les points les uns après les autres sans s'énerver sur ses fautes éventuelles. Il se concentre sur ce que fait l'adversaire et cherche à s'adapter le mieux possible en produisant des frappes pertinentes.

En revanche, le sixième épisode typique de match, intitulé « pour gagner, il faut que j'essaie de le surprendre... », est assez différent. Cet épisode de match est en effet le seul où nous avons identifié une répartition sur trois rangs de l'ouvert typique « gagner des points » dans le cours d'expérience global d'un élève. Comme nous l'avons souligné dans les résultats, cet épisode de match se construit sur un « déjà là » particulier : Yannick a perdu lors de la leçon précédente contre son futur adversaire, ce qui constitue une première pour lui depuis le début du cycle. A la suite de ce match, il a estimé avoir perdu à cause de son jeu stéréotypé, auquel Cédric s'est parfaitement adapté, anticipant fréquemment sur ses enchaînements long-court. Il a noté également que l'enseignant a aidé Cédric à analyser son jeu. Par conséquent, à l'amorce de ce nouveau match, Yannick estime qu'il lui faut rompre avec ses habitudes pour perturber les anticipations de Cédric. De fait, l'engagement de Yannick au début du match est particulièrement déterminant dans cet épisode de match. Dans le troisième chapitre de cette discussion générale, nous réfléchissons à la conception de matchs à thème visant à contraindre les élèves à varier les procédés qu'ils utilisent pour gagner des points.

Ainsi, il apparaît qu'au cours des matchs, l'exécution des frappes est ce qui préoccupe le plus l'élève, en terme d'actions et de jugements. Pourtant, il semble assez contradictoire de noter que l'élève éprouve des sentiments lorsqu'il parvient à exécuter une belle frappe, soit par sa difficulté, soit parce qu'il s'agit d'une frappe inhabituelle. Et paradoxalement, il teste peu ce type de frappes. Nous suggérons que cette focalisation sur l'exécution est liée aux contraintes physiques qui pèsent sur l'élève lorsqu'il est en situation de match. En effet, il est confronté au fait de mobiliser des techniques qui sont spécifiques à l'APSA et qu'il maîtrise peu. Il est donc possible que la production de solutions simples (relativement au niveau de jeu de chacun) du type « si... alors... » soit

privilegiée, bien que non exclusive, au détriment d'une activité exploratoire plus riche, mais aussi plus aléatoire pour l'élève du point de vue de l'exécution.

1.2. Apports à des notions couramment utilisées pour l'enseignement de l'EPS

Dans cette seconde section, nous discutons des apports de notre recherche à certaines notions qui font référence pour l'enseignement de l'EPS.

Notre discussion porte sur trois notions ou concepts couramment employés dans l'enseignement de l'EPS et en particulier dans le cas du badminton et des sports de raquette :

- La gestion du rapport de force : cette notion est au cœur des propositions formulées visant à définir des objectifs de formation en badminton en EPS ;
- La situation de référence : ce concept est issu des recherches en didactique des disciplines et est fréquemment employé pour qualifier des tâches compétitives qui peuvent être assimilées à des matchs ou à des matchs à thème ;
- Les groupes de niveau : cette notion est utilisée dans de nombreux jeux sportifs afin de réduire l'hétérogénéité du niveaux de jeu des élèves dans la classe.

1.2.1. La gestion du rapport de force

La gestion du rapport de force est une notion qui est fréquemment évoquée pour qualifier la dimension décisionnelle du joueur dans les sports d'opposition (sports de raquette et sports collectifs).

Dans le langage technique des sports d'opposition, la gestion renvoie aux dimensions physiques et mentales que mobilise l'élève (ou le joueur) pour faire pencher le rapport de force à son avantage (MEN, 2001b). Dans le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2004, sous presse), la définition de la gestion est quelque peu

différente. En effet, la gestion est considérée comme une dimension syncrétique de l'activité humaine, relevant des cognitions, mais également des émotions (Barbier & Durand, 2003 ; Damasio, 1995). Theureau (2000d) illustre cette notion avec une histoire vécue par une infirmière dans une unité de soins de grossesses pathologiques. Dans cet exemple qui n'a rien d'exceptionnel, l'infirmière est amenée à gérer dans l'instant, et cela à différentes reprises au fur et à mesure que les problèmes se présentent, l'organisation de prises d'aérosols par une patiente, alors que sa chambre ne contient précisément pas de branchement en oxygène. Theureau (2000d) indique que cette dimension d'instantanéité est inhérente à l'activité de gestion, laquelle ne pouvant en aucun cas être réduite à l'application de procédures pré-établies. Ainsi, pour cette infirmière, la gestion renvoie à des compromis incessants effectués dans l'urgence, en s'appuyant si possible sur son expérience de situations identiques dans le passé. Très souvent, elle ne dispose pas de solutions idéales, mais doit composer avec les moyens qu'elle a à sa disposition.

Le rapport de force désigne les caractéristiques de l'affrontement dans les sports d'opposition. Dans les sports de raquette en simple, le rapport de force qualifie l'opposition (technique, tactique, physique) entre les deux adversaires (Pizzinato, 1993, 2000 ; Mérard & Ventou, 1996a, 1996b). Dans les sports collectifs, il peut être soit individuel, avec le cas du « un-contre-un » (Alba, 1982), soit collectif (Gréhaigne, 1990). Au tennis, Pizzinato (1993) estime que le joueur doit opérer la meilleure gestion possible du rapport entre le niveau de ses habiletés motrices spécifiques et le degré de difficultés mises en oeuvre par la balle adverse. Au badminton, Mérard et Ventou (1996a) considèrent que le rapport de force détermine les stratégies et/ou les tentatives d'adaptations tactiques du joueur dans l'échange. Ils identifient trois problèmes fondamentaux auxquels est confronté l'élève : maîtriser l'évolution de l'équilibre de l'échange, choisir une intention prioritaire d'attaque ou de défense d'une cible, gérer le couple risque-sécurité. Par ailleurs, les documents d'accompagnement en badminton pour les classes de Seconde, Première et Terminale (MEN, 2001b) mentionnent très explicitement que l'élève doit « faire évoluer » le rapport de force en sa faveur, ce qui sous-entend l'idée de gestion, même si le terme n'est pas mentionné :

- niveau 1 : « Utiliser la production de frappes variées en direction, en longueur et en hauteur pour faire évoluer le rapport de force en sa faveur » (*ibidem*, p. 4) ;

- niveau 2 : « Utiliser la précision et la puissance des frappes ainsi que les variations de rythme et la désinformation dans la production des trajectoires pour faire évoluer le rapport de force en sa faveur » (*ibidem*, p. 4).

Si nos résultats s'accordent globalement avec les trois problèmes fondamentaux identifiés par Mérard et Ventou (1996a), ils s'en détachent également, ne serait-ce qu'en raison de la posture adoptée. Mérard et Ventou (1996a) proposent une analyse basée sur une observation de l'élève et une connaissance fine de l'APSA. Ainsi, les trois problèmes fondamentaux cités correspondent à des besoins qu'ils identifient à partir d'une analyse technologique ou comportementale. Dans le cadre de notre recherche, nous avons identifié ces besoins en adoptant le point de vue de l'élève. Ainsi, nos résultats nous amènent à considérer deux définitions de la gestion du rapport de force. La première considère le rapport de force en tant qu'objectif de formation formulé par l'enseignant. Cela correspond à ce que l'on attend que l'élève acquiert à l'issue d'un cycle de formation. C'est dans ce sens que l'on peut comprendre les deux niveaux de compétences attendues pour le Cycle Terminal en badminton. C'est cette définition que l'on retrouve dans les propos de Mérard et Ventou (1996a ; 1996b) ou de Pizzinato (1993), ainsi que dans les documents d'accompagnement. La seconde est celle qui est effective, que l'on peut identifier au travers de l'activité de l'élève en situation d'opposition. Ces derniers s'arrangent comme ils le peuvent en mobilisant le plus souvent possible leurs frappes usuelles, avec lesquelles ils ont le plus d'affinités. Ils « bricolent » dans l'urgence de la situation, contraints de produire des frappes rapidement à chaque fois que le volant revient dans leur partie du court, sans avoir nécessairement les connaissances et la maîtrise technique qui leur permettent de produire des réponses particulièrement précises.

Nos résultats montrent en effet que l'élève ne gère pas son rapport de force au sens où Mérard et Ventou (1996a) et Pizzinato (1993) l'entendent. Il ne joue pas à partir d'un registre de gestion d'alternatives entre plusieurs décisions possibles, comme le suggère Pizzinato (1993), ou de recherche d'adaptations tactiques tout au long du match, selon les termes de Mérard et Ventou (1996a). La gestion du rapport de force qui correspond à son activité est à l'image de la gestion définie par Theureau (2000d) avec son « histoire infirmière ». L'élève gère son rapport de force dans l'urgence. Il ne planifie pas ses actions, ne cherche pas à appliquer une tactique prédéfinie particulière. Il s'adapte en

revanche aux configurations de jeu qui émergent de l'échange, le plus souvent en effectuant, lorsqu'il le peut, des frappes usuelles avec lesquelles il se sent à l'aise. Ces frappes, du point de vue de l'observateur, ont parfois une efficacité discutable, mais l'élève les produit fréquemment, y compris lorsque lui-même perçoit qu'il lui faudrait varier davantage son jeu. Ainsi, nous constatons qu'il prend en compte ses points forts et ses points faibles en cherchant le plus souvent possible à imposer des types d'échanges qu'il affectionne (*e.g.* être en position dominante rapidement afin d'avoir l'initiative de déplacer l'adversaire d'avant en arrière). Les deux extraits suivants, issus de cours d'expérience de Christelle, illustrent cette idée selon laquelle, dans des cas divers, l'élève produit des frappes qu'il perçoit comme étant induites par la situation, en considérant très peu de frappes alternatives (Tableau 151).

Description	Entretien d'autoconfrontation
Ch5(Ya), Point 30, score 16-20 - ... Ya dégage main haute au milieu du court, Ch dégage main haute court à gauche, Ya smashe et marque.	- Ch : « alors ben j'ai... j'essaie de... ben de changer un petit peu de jouer sur son revers donc heu... là où j'aime bien, à gauche... »
Ch7(Cé), Point 6, score 1-4 - Cé sert long, Ch amortit...	- C : « alors le premier coup là, qu'est-ce que tu fais ? » - Ch : « ben là étant donné que c'était au fond du court heu, ben je joue heu, avec un peu de puissance quand même... mais heu j'essaye de pas le faire trop haute heu, ben pour pas le tenter de faire un smash derrière ».

Tableau 151. Extraits des protocoles à deux volets de Christelle lors de la Leçon 5 (match contre Yannick) et lors de la Leçon 7 (match contre Cédric).

Dans le premier extrait, après avoir marqué plusieurs points en jouant sur le revers de Yannick (sur le conseil de Bruno en position d'observateur), Christelle choisit de jouer sur son coup droit, car elle « aime bien » ce côté. Pourtant, elle est plus efficace en jouant de l'autre côté et l'a bien perçu lors des frappes précédentes. Christelle joue sur l'alternative entre deux frappes qu'elle juge efficaces, « jouer à nouveau sur le revers de Yannick » et « jouer à gauche pour changer ». Dans le second extrait, elle s'estime d'emblée en difficulté sur le service long de Cédric, parce qu'elle joue d'une position reculée. Pourtant, la plupart du temps, dans cette configuration, Christelle parvient à produire un amorti sur le côté qui s'avère assez efficace. Néanmoins, elle ne perçoit pas cette efficacité et estime qu'il lui est très inconfortable de jouer du fond de son court. Dans ce cas, la frappe de Christelle est un compromis entre « jouer avec un peu de

puissance quand même » et « éviter de jouer trop haut ». Ainsi, dans ces deux cas, nous pouvons constater que Christelle gère ses frappes en effectuant des compromis dans les conditions particulières de la situation. De fait, la gestion qu'elle opère dans l'échange est donc très proche de la définition apportée par Theureau (2000d) dans l'exemple de l'infirmière.

Par ailleurs, dans nos données, l'élève ne cherche pas spontanément à prendre en compte l'adversaire pour gérer le rapport de force. En particulier, il est peu préoccupé par les particularités du jeu de l'adversaire pour gagner des points. En ce sens, cela recoupe les propos de Pizzinato (1993, 2000) et de Mérard et Ventou (1996a, 1996b) qui n'intègrent pas cette dimension dans leur définition du rapport de force.

Cependant, nous avons néanmoins noté que l'élève prend davantage en compte les particularités de son adversaire lorsqu'il est encadré par l'enseignant, notamment au travers de matchs à thème et de fiches d'observation conçus à cette fin. Bien que l'efficacité des fiches d'observation soit contrastée, nos résultats (voir pp. 193-200) ont montré que ces dernières ont souvent servi d'artefacts, amenant une réflexion de l'élève sur ses adversaires, entre les matchs et également au cours des matchs. Des effets plus sensibles ont été observés dans la classe du deuxième enseignant avec Yannick¹. Cet enseignant a développé l'usage des fiches sur plusieurs leçons, tout en stimulant le débat avec les élèves par petits groupes à la suite des matchs afin de les aider à remplir les fiches. Ainsi, il semble pertinent de considérer que la gestion du rapport de force consiste également pour l'élève à s'adapter aux particularités de son adversaire, par exemple en cherchant à mettre en évidence ses points forts et ses points faibles et en jouant en fonction. Dans cette perspective, nous suggérons d'intégrer à la gestion du rapport de force une dimension stratégique, définie par Weckerlé (2006) comme l'adaptation des réponses aux spécificités du contexte de jeu (points forts et points faibles de l'adversaire, score, point fort propre et prestation au cours du match).

¹ Des résultats ont été identifiés avec Christelle également. Cependant, à la différence de Yannick, les relations entre les points forts/faibles qu'elle a identifiées chez ses adversaires et l'usage des fiches ne sont pas apparues aussi évidentes dans les matériaux recueillis.

En outre, les définitions de Pizzinato (1993, 2000) et de Mérard et Ventou (1996a, 1996b) portent exclusivement sur les dimensions techniques et tactiques de l'APSA, en occultant la dimension mentale du rapport de force. Cette dimension est d'ailleurs intégrée à la définition de la compétence que les élèves doivent acquérir au badminton pour le Cycle Terminal. Or, nous avons souligné précédemment (voir pp. 302-312) que l'élève a une activité éminemment affective. Par conséquent, les actions qu'il effectue sont des compromis également au regard des sentiments éprouvés par l'élève dans la situation (Tableau 152).

Description	Entretien d'autoconfrontation
Ya8(Cé), Point 32, score 17-16	- C : alors tu te sens comment là ? - Ya : je suis devant là ?... heu... ça va, parce que là je viens de jouer assez tran... ben assez tranquille, entre guillemets, j'ai dominé le point donc 17-16, je peux finir là... - C : et par rapport à... ouais, justement, par rapport à la fin du match là, tu te sens comment ? c'est encore serré ? - Ya : là c'est serré mais je pense que je peux finir tout de suite, là... deux points... ça devrait être fini mais bon...
Ch5(Ya), Point 16, score 8-10 Ch fait un dégagement main haute tendu à droite (non cadré) Ch : « ho mais merde ! grosse nulle »	- C : alors, qu'est-ce que tu te dis là ? - Ch : (elle rit), ben que je suis nulle, ça m'énerve parce que... j'arrive pas à faire ce que je veux faire là donc heu... si heu... si j'arrive pas à faire ce que je veux, déjà que je vais avoir du mal à gagner ce match là, alors si j'arrive même pas à faire ce que je veux, c'est pas la peine... (elle rit), ça m'énerve.

Tableau 152. Extraits des protocoles à deux volets de Yannick lors de la Leçon 8 (match contre Cédric) et de Christelle lors de la Leçon 5 (match contre Yannick).

Ces deux extraits montrent de manière contrastée la manière dont les sentiments qu'éprouve l'élève participent à un état de confiance ou au contraire de doute lié à la gestion mentale du rapport de force dans la suite du match. Dans le premier extrait, Yannick est plutôt serein et s'estime « tranquille ». En revanche, dans le second extrait, Christelle est décontenancée par les fautes qu'elle commet alors qu'elle estime que Yannick est meilleur qu'elle par ailleurs.

1.2.2. La situation de référence

La notion de « situation de référence » (Marsenach, 1991) provient de la recherche en didactique des mathématiques. Ce champ de recherche s'intéresse à la construction et à la transmission des contenus d'enseignement dans le contexte scolaire. Le concept de « transposition didactique » (Chevallard, 1985 ; Léziart, 2003) souligne que les savoirs qui sont dans la société, c'est-à-dire les savoirs scientifiques, sont transformés en vue de leur enseignement dans le contexte scolaire. Une des difficultés consiste à préserver le sens de ces savoirs en dépit de la contextualisation qu'ils ont subie. Certaines disciplines scolaires ne bénéficient pas de savoirs scientifiques et puisent les savoirs à enseigner dans des « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1989). C'est le cas de l'EPS, dont les pratiques sociales de référence sont les pratiques sportives, les activités physiques d'expression, ainsi que les jeux traditionnels. Par exemple, lorsqu'en saut en hauteur, le Fosbury a été créé en 1968, les enseignants ont été amenés à réfléchir à l'intégration de cette technique nouvelle, qu'ils ne connaissaient pas mais que les élèves réclamaient, dans leur enseignement (Léziart, 2003).

Par ailleurs, dans l'organisation même de la leçon, Brousseau (1986) définit deux types de situations essentielles : les situations a-didactiques et les situations didactiques¹. Les tâches a-didactiques consistent à faire émerger des questions de la part de l'élève en le confrontant à une situation problématique et ayant du sens pour lui. Les tâches didactiques consistent à amener l'élève à identifier des réponses et donc à construire des apprentissages visés par l'enseignant.

En EPS, la situation de référence devrait être une situation a-didactique dont le but est de permettre également à l'élève d'être confronté à une forme proche de l'APSA choisi dans le cycle. Ainsi, dans le cas du badminton, une situation de référence doit permettre à l'élève de disputer une forme compétitive proche du match en simple, tout en sensibilisant l'élève à des problèmes sur lesquels l'enseignant souhaite générer des

¹ Les recherches en didactique définissent la situation d'une manière qui est différente par rapport à notre recherche, mais en conservant son caractère dynamique : « Une situation est caractérisée dans une institution par un ensemble de relations et de rôles réciproques d'un ou de plusieurs sujet (élève, professeur, etc.) avec un milieu, visant la transformation de ce milieu selon un projet » (Brousseau, 2003, p. 1).

apprentissages par la suite. Néanmoins, comme le souligne Goirand (1992), la situation de référence en EPS ne renvoie presque jamais à un problème à résoudre.

Par exemple, nous pouvons considérer quatre définitions provenant des recherches en didactique de l'EPS :

- « (...) la situation de référence (...) par son voisinage avec les pratiques sociales de références, son caractère global et authentique, indique, assure à l'élève de retrouver une activité à forte connotation sociale, chargée de signification et dynamisante » (Goirand, 1992, p. 83) ;

- « Celles-ci [les situations de référence] auraient pour fonction soit de faire émerger des problèmes, soit de valider l'intégration des savoirs par les élèves » (Gréhaigne & Cadopi, 1990, p. 18) ;

- « La fonction, la plus générale, de cette situation, est de permettre aux élèves d'utiliser les savoirs acquis, dans une forme de pratique adaptée à leur niveau » (Marsenach, 1991, p. 46) ;

- « [Les situations de référence] représentent des situations typiques de mise en activité, non finalisées directement pour un apprentissage particulier et poursuivies pour elles-mêmes par l'élève (forte charge émotionnelle), mais aussi des situations d'évaluation intermédiaires et finales où l'élève testera ses apprentissages, réinvestira ses acquis » (J. Metzler, 1989, cité par Goirand, 1992, p. 81).

Bien que ces définitions se recoupent globalement, nous pouvons toutefois noter deux nuances. D'une part, Gréhaigne et Cadopi (1990) établissent une relation avec la situation a-didactique en estimant que la situation de référence fait émerger des problèmes. D'autre part, J. Metzler (1989) et Gréhaigne et Cadopi (1990) soulignent également une dimension d'évaluation, en direction de l'élève, à la situation de référence, qui n'est présente ni dans le concept de situation a-didactique, ni dans les trois autres définitions.

D'autres définitions de la situation de référence ont été proposées en EPS. Notons que leurs auteurs ne sont pas des chercheurs en didactique :

- « [La situation de référence est une] tâche construite ou choisie par l'enseignant pour sa puissance à favoriser l'examen de comportements jugés significatifs » (Boda & Récopé, 1991, p. 58) ;

- « Elle sert de référence au maître, pour qu'il puisse juger ses élèves et réguler son enseignement, et à l'élève comme concrétisation du but à atteindre, de ce qu'il doit réaliser. Elle est une permanence dans le cycle » (Seners, 1993, p. 128) ;

La définition proposée par Boda et Récopé (1991) met l'accent sur la construction de la tâche par l'enseignant, alors que les autres définitions soulignent le caractère émergent de l'activité de l'élève dans la rencontre avec cette tâche (*i.e.* ce que dans notre recherche nous nommons le couplage entre l'activité de l'élève et sa situation).

Ainsi, bien qu'il n'y ait pas vraiment de consensus autour de ces définitions, elles soulignent néanmoins d'une manière plus ou moins explicite que la situation de référence s'articule avec d'autres situations de la leçon pour favoriser les apprentissages des élèves.

Dans le cadre de notre recherche, les situations de référence ont systématiquement été assimilées à des matchs (et/ou à des matchs à thèmes). Ainsi, notre recherche permet de considérer du point de vue de l'activité de l'élève les différents points qui sont soulignés par les définitions citées. Plus particulièrement, notre recherche souligne les convergences et divergences entre l'activité de l'élève dans une situation de match (ou de match à thème) et la notion de situation de référence.

Dans le cadre de notre recherche, les matchs ont fréquemment fait office de situations de référence, mais selon diverses modalités. Pour les enseignants volontaires, le match avait souvent une fonction de jeu (affronter un adversaire dans le but de gagner le match) et parfois une fonction d'évaluation certificative (par le relevé du résultat ou par les procédures de classement au moyen des matchs) et/ou une fonction de formation (par les matchs à thème ou l'emploi de fiches d'observation).

Nos résultats nous permettent d'apporter quatre types de précisions aux visées assignées au match comme situation de référence telles qu'elles apparaissent dans l'activité de l'élève :

- L'élève joue les matchs pour eux-mêmes. Le réinvestissement de ses apprentissages et l'évaluation de ses progrès ne font pas partie des préoccupations de l'élève. Ainsi, le match est véritablement un moment compétitif qu'il distingue du reste de la leçon. Par exemple, dans l'extrait suivant, Franck s'apprête à disputer un match difficile contre Séverin (Tableau 153) :

Entretien d'autoconfrontation

- C : « alors comment tu te sens au début du match ? »
- Fr : « ha ben je me sens bien et puis je me dit que là ben comme d'habitude Séverin ben je l'avais encore jamais battu... c'était vraiment très serré, je me suis dit bon ben je vais essayer de donner tout ce que j'ai quoi... comme j'ai eu le temps de me reposer juste avant et il est un peu fatigué donc... je vais essayer d'en profiter aussi un petit peu... »

Tableau 153. Extrait du Volet 2 de Franck à propos du match contre Séverin (début du match) dans la Leçon 5.

Cet extrait montre que Franck nourrit des attentes relatives au gain du match, en fonction du niveau de jeu de son adversaire, qu'il espère concrétiser en jouant bien. Les procédures utilisées ne sont pour l'élève qu'un moyen qui est secondaire pour lui. Il ne cherche pas à reproduire les frappes ou enchaînements de frappes efficaces dans le match ou au contraire à éviter les frappes ou enchaînements de frappes inefficaces. Les résultats ont ainsi permis de montrer que mis à part dans un des épisodes typiques de match, l'ouvert « gagner des points » n'évolue jamais dans les autres épisodes typiques de match, au-delà d'une répartition sur deux rangs, sous une forme OR / OI (voir pp. 293-297). En particulier, il n'apparaît pas dans nos données que l'élève réinvestisse des connaissances apprises précédemment dans la leçon, qui soient particulièrement importantes. Comme nous l'avons souligné précédemment dans cette discussion (voir pp. 317-320), l'élève réinvestit parfois mais de manière très ponctuelle une frappe ou un enchaînement qu'il a découvert depuis peu.

Ce premier point souligne la connotation sociale et la dimension émotionnelle de la situation de référence soulignées par Goirand (1992) et J. Metzler (1992).

- De plus, comme nous l'avons montré précédemment (voir pp. 302-312), la dimension affective de l'activité souligne qu'un élève ne s'engage pas dans un match sur le même registre que dans une autre tâche (Gréhaigne *et al.*, 1999). En effet, bien que l'on se situe dans un registre d'APSA où l'aspect décisionnel est important (Alain & Sarrazin ; Temprado & Alain, 1993), rien ne montre dans nos résultats que l'élève soit particulièrement focalisé par cet aspect du jeu au cours des matchs. Thépaut (2006) évoque un « conflit d'exigence » qui se pose à l'élève entre des logiques différentes (*e.g.* faire face à l'urgence de la situation, reproduire une procédure travaillée antérieurement dans la leçon) comme cause de cette spécificité de l'activité en match.

Ce second point souligne un désaccord avec les définitions qui considèrent que la situation de référence permet à l'élève d'évaluer tout au long du cycle les savoirs qu'il a acquis précédemment dans d'autres situations (Gréhaigne & Cadopi, 1990 ; J. Metzler, 1989).

- Par ailleurs, il apparaît que, du point de vue décisionnel, peu de matchs marquent l'élève et amènent des modifications sur sa manière de jouer dans la suite du cycle. Dans ce cas, l'exemple le plus frappant est celui de Yannick. Absent lors de la première leçon, cet élève perçoit assez rapidement qu'il est probablement le meilleur de sa classe, fort de son année de pratique dans un club. Et en effet, il gagne tous ses matchs sans rencontrer de difficultés particulières contre ses adversaires pendant les six premières leçons. En revanche, il perd un match lors de la septième leçon. Il estime ensuite que Cédric a bien analysé son jeu trop stéréotypé, basé sur l'alternance de frappes longues et de frappes courtes, aidé en cela par les observations de l'enseignant. C'est pour cela que lors de la leçon suivante, il cherche des alternatives pour varier son jeu et rompre avec ses habitudes. Sa revanche contre Cédric dans cette leçon est le cours d'expérience qui illustre l'épisode typique de match « pour gagner, il faut que j'essaie de le surprendre... » (voir pp. 273-290). Bien qu'il perde ce match à nouveau, il réussit à marquer plusieurs points originaux dont certains qu'il juge particulièrement efficaces (*i.e.* produire deux frappes longues avant de produire une frappe courte si l'adversaire anticipe son remplacement vers l'avant ; provoquer le déplacement de l'adversaire vers l'avant pour le loper sur son côté revers ensuite). Au cours de la leçon 9, il reproduit avec succès ces enchaînements et gagne assez largement ses matchs contre Cédric et contre Christelle. Par conséquent, les matchs des leçons 7 et 8 ont été décisifs pour modifier l'engagement de Yannick dans le cycle de badminton.

Ce troisième point souligne un désaccord avec la définition de Gréhaigne et Cadopi (1990) qui estiment qu'une situation de référence fait émerger des problèmes¹.

¹ Nous discutons par ailleurs les notions de « situation problématique » et de « situation de résolution de problème » (voir pp. 320-325).

- Enfin, le match n'est pas uniquement une situation de référence imbriquée avec des tâches d'apprentissage dans la leçon dont le but pour l'élève se limiterait à affronter un adversaire particulier tout en éprouvant ses habiletés techniques et tactiques. En effet, les matchs que l'élève effectue tout au long du cycle sont souvent liés les uns avec les autres au regard de considérations diverses. Ainsi, de nombreux matchs sont des reprises d'histoires en cours. Elles concernent les matchs antérieurs que l'élève a joué contre un adversaire particulier (*i.e.* jouer une revanche), ainsi que les matchs qui s'insèrent dans une procédure de classement (*i.e.* les matchs défi, les matchs au sein d'un groupe de niveau, *etc.*).

Par exemple, tout au long du cycle, Christelle évalue ses performances face à Cédric au regard des matchs qui ont eu lieu auparavant, comme l'illustre cet extrait (Tableau 154).

Entretien d'autoconfrontation
- Ch : « donc là ouais ça m'énerve parce que... je sais que heu... il est capable de revenir alors que j'ai heu ben j'ai gagné quand même heu... jusqu'ici... et heu... je sais qu'il est capable de revenir et de gagner le match heu... même si c'est moi qui ai gagné heu avec plusieurs points d'avance heu... pendant presque tout le match quoi... donc heu je commence à m'énerver et un petit peu commencer à paniquer »

Tableau 154. Extrait du Volet 2 de Christelle à propos du match contre Cédric (score 16-15) dans la Leçon 9.

Dans cet extrait, Christelle est inquiète car elle a perdu la plupart de ses matchs passés contre Cédric et est sur le point de réaliser une performance. Cependant, constatant que Cédric revient au score, elle appréhende qu'il ne la batte au dernier moment.

Dans un autre extrait, nous pouvons constater que certains des ouverts typiques du cours d'expérience d'un élève se développent de proche en proche entre deux matchs qui se suivent dans la leçon (Tableau 155). Dans cet extrait, Yannick (Leçon 5, Signes 1 et 4 dans le cours d'expérience qui illustre l'épisode typique de match « je vais en rater combien aujourd'hui ! », voir pp. 212-227) est d'emblée énervé par les nombreuses erreurs qu'il vient de commettre contre Bruno lors du match précédent et les fautes qu'il commet sont interprétées en relation avec ce précédent match.

Description	Entretien d'autoconfrontation
(début du match)	- C : tu te sens bien ? tu te sens comment ? - Ya : ça va ouais, mais je me dis qu'il faut pas que je fasse autant de conneries que tout à l'heure, quand même donc... - C : ouais, tu y penses un petit peu...
Point 10, score 11-6 : Ch sert court, Cé manque sa frappe Cé : « mais c'est pas vrai ! » Ch (elle rit) [Cé] : « ha yes, merci Cédric ! »	- Ya : là je recommence à penser au match et aux conneries que j'ai enchaînées et que je suis en train de recommencer... (extrait vidéo) - Ya : ouais donc là, c'est bien dit quand même... gagner c'est une chose, mais jouer c'en est une autre, parce que je suis dégoûté de gagner alors que je joue mal, plus que je serais dégoûté de perdre en jouant correctement...

Tableau 155. Extraits du protocole à deux volets de Yannick à propos du match contre Christelle (début du match, puis score 11-6) dans la Leçon 5.

L'extrait suivant montre que même lorsqu'un élève n'a jamais rencontré son futur adversaire précédemment, il procède à certaines inférences sur son niveau de jeu en relation avec l'histoire des matchs passés dans la leçon. Il y a donc dans ce cas également une reprise d'histoire en cours qui se réfère aux matchs du cycle en général. Dans cet extrait, Franck (leçon 5, match contre Pierre) est dans un groupe avec les élèves qui sont selon lui les meilleurs de la classe. Fort de ses nombreuses victoires, il en conclut qu'il fait partie des meilleurs également et évalue le niveau de ses adversaires au regard de leur appartenance ou non à son groupe. Il s'apprête à jouer contre Pierre qui est dans un autre groupe et lui demande s'il veut qu'il joue « normalement » (Tableau 156).

Entretien d'autoconfrontation
- Fr : « en fait ben comme il est dans un groupe inférieur, je lui demande s'il veut que je joue normalement, en l'allumant et en marquant des points ou en essayant de le faire jouer et puis voir à peu près pour lui donner des conseils après quoi... (...)... il m'a dit d'être méchant mais j'ai pas été trop méchant quand même c'est... parce que je me mets à sa place moi j'apprécierais pas qu'un mec super balaise vienne et puis me foute ma grosse taule histoire de me foutre ma grosse taule quoi... »

Tableau 156. Extrait du Volet 2 de Franck à propos du match contre Pierre (début du match) dans la Leçon 5.

De même, il cherche ensuite en permanence à se situer dans son groupe de niveau, composé de six élèves, au cours des différents matchs qu'il effectue. Les ayant tous gagnés, comme Claude, alors qu'il s'apprête à jouer contre lui, il estime alors que leur rencontre oppose les deux meilleurs de la classe. Nous pensons que ces évolutions dans l'évaluation de Franck sur son niveau par rapport aux autres élèves sont éminemment

importantes. Elles lui permettent d'ajuster progressivement ses connaissances sur lui-même (*i.e.* sur ses compétences en badminton), sur les autres élèves (*i.e.* relativement à leur niveau de jeu, mais aussi sur certaines particularités comme les difficultés de concentration, la puissance des frappes), mais également ses attentes pour les matchs à venir. Elles ont un rôle essentiel au niveau des ouverts de l'élève en match, au niveau des attentes et des savoirs pratiques qui leur sont liés, qu'elles contribuent à affiner. C'est pourquoi les évolutions dans les évaluations de son niveau de jeu par l'élève par rapport aux autres nous semblent être un aspect important de son cours d'expérience dans le cycle de badminton.

Ce dernier point n'est pas spécifiquement évoqué dans les définitions de la situation de référence.

En conclusion, il apparaît que l'activité de l'élève au cours d'un match est peu compatible avec la composante a-didactique de la situation de référence soulignée par Brousseau (1986) en didactique des mathématiques et reprise en EPS uniquement par Gréhaigne et Cadopi (1990). De plus, les élèves ne cherchent pas à réinvestir leurs acquis ou évaluer leurs apprentissages (J. Metzler, 1992 ; Seners, 1993).

En revanche, nos résultats précisent deux dimensions du cours d'expérience de l'élève en match que ne mentionnent pas les définitions de la situation de référence en EPS :

- Pour les élèves, un ou plusieurs ouverts typiques dans un match sont souvent des reprises d'histoires en cours, ce qui souligne un lien pour l'élève entre les différents matchs qu'il effectue au cours d'un cycle ;

- Nos résultats ont montré par ailleurs (voir pp. 317-320) que l'activité de l'élève en match n'est pas dénuée d'apprentissages, bien que ces derniers soient isolés dans nos résultats.

1.2.3. Les groupes de niveau

Dans les sports de raquette en EPS, les « groupes de niveau » sont fréquemment utilisés, en particulier pour disputer des matchs. En restreignant la confrontation de

l'élève aux adversaires ayant un niveau de jeu proche, les groupes de niveau sont une des possibilités dont dispose l'enseignant pour différencier la pédagogie dans la classe.

La « pédagogie différenciée » (Legrand, 1986 ; Meirieu, 1989) est une préoccupation importante en EPS (*e.g.* Bussard & Roth, 1993). Cette approche de l'enseignement consiste à tenir compte de la diversité des élèves, de leurs différences, en terme de motivations et d'apprentissages : « La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en oeuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire » (Przesmycki, 2004, p. 10). Les formes de différenciation sont généralement de trois ordres : les modes de présentation du savoir (montrer, expliquer, faire rechercher, faire trouver/expérimenter...), les circonstances (les types de tâches, les supports, les formes de groupements, les rythmes, les modalités d'évaluation, les modalités de remédiations...) et les types de relations/les modes de communication avec l'élève. Néanmoins, Meirieu (1989) estime qu'il n'est pas réaliste de proposer une différenciation pédagogique pour tous les élèves. Il propose d'accorder à l'élève la possibilité d'être acteur de ses apprentissages, c'est-à-dire d'être autonome et responsable de ses apprentissages.

Une allusion à la notion de niveau de jeu ou de niveau d'habileté (Adé, 1991) est mentionnée dans la définition de la compétence visée en badminton pour le Cycle Terminal qui précise que l'élève doit jouer « face à des adversaires identifiés et de niveau proche » (MEN, 2001a, p. 4). Les programmes scolaires soulignent ainsi que l'affrontement dans les sports duels de raquette n'est pertinent que si les deux adversaires ont un niveau de jeu homogène. Dans cette perspective, les groupes de niveau contribuent à réduire l'hétérogénéité entre un élève et les adversaires qu'il rencontre au cours de la leçon.

Nos résultats vont également dans ce sens à propos des matchs. Ils confirment que pour les élèves, les matchs contre des adversaires de niveau proche apparaissent bien plus intéressants que les autres matchs, comme cela apparaît au travers de l'épisode typique de match « en fait, c'est plus intéressant que prévu ! » (voir pp. 249-259). Dans le cours d'expérience qui illustre cet épisode typique de match, Yannick (Leçon 4, match contre Cédric) est content de constater que son adversaire joue bien et qu'il y a une opposition

intéressante dans le match. A la fin du match, il confie à Cédric qu'il l'a jugé d'un bon niveau de jeu (Tableau 157).

Entretien d'autoconfrontation
- Ya : « je lui ai dit après parce qu'en fait, il a un [bon] niveau... je pensais que les meilleurs entre guillemets, ç'aurait été Bruno, Sébastien et en fait, il a bien sa place là, il joue bien... et heu sinon, non c'est bien, c'était un bon match, c'était sympa... mieux que Bruno qui a fait des fautes sans arrêt là, il a ramené (des volants) que je (ne) pensais pas qu'il aurait ramené et tout et... »

Tableau 157. Extrait du Volet 2 de Yannick à propos du match contre Cédric (fin du match) dans la Leçon 4.

Cependant, nos résultats montrent également qu'au-delà de l'hétérogénéité entre le niveau de jeu des élèves d'une même classe, certaines similarités concernant leur activité en match peuvent être mises en évidence. Ces similarités ressortent de l'« adéquation descriptive » (Theureau, 2004) que nous avons obtenue dans notre recherche, c'est-à-dire que nous avons pu mettre en évidence des aspects typiques de l'activité de l'élève au cours d'un match en dépassant la singularité de chaque cours d'expérience. L'adéquation descriptive obtenue concerne l'identification de contraintes extrinsèques ainsi que d'épisodes typiques de match.

Ainsi, les groupes de niveaux apparaissent dans nos résultats comme une base intéressante pour permettre à l'élève d'améliorer sa compétence en badminton. En revanche, cela n'indique pas qu'il faille concentrer les objectifs de formation sur l'amélioration du niveau de jeu de l'élève. En effet, il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. Par ailleurs, nous avons souligné dans notre cadrage théorique (voir pp. 33-35) que la notion de niveau de jeu a deux limites pour rendre compte de l'activité de l'élève dans un match : elle ne permet pas de traduire la complexité de l'activité de l'élève et ne permet pas non plus d'étudier la manière dont un élève gère un projet tactique tout au long d'un match. Cette seconde limite est pourtant un point essentiel de la compétence recherchée en badminton pour le Cycle Terminal (MEN, 2001a).

Nos résultats peuvent permettre de dépasser ces limites tout en aidant les élèves à améliorer leur compétence en badminton. En effet, nos résultats permettent de mieux comprendre les manières typiques dont un élève affronte un adversaire au cours d'un

match de badminton. Ils montrent en particulier que la dimension tactique de l'activité de l'élève s'appuie essentiellement sur des « routines » (Conein, 1998) de jeu, que l'élève adapte au mieux dans la singularité des échanges. Nous pensons également qu'ils peuvent servir de base à une réflexion sur l'identification de thèmes de travail pour améliorer la gestion par les élèves de projets tactiques tout au long d'un match.

Ainsi, il peut être pertinent d'articuler des groupes de niveau, qui opèrent une distinction « positive » entre les élèves, avec des thèmes de travail issus de nos résultats, qui permettraient de poursuivre des objectifs de formation similaires pour tous les élèves. Par exemple, en s'appuyant sur l'épisode typique de match « il faut que je reste concentré parce qu'en face, lui il lâche rien ! », il pourrait être intéressant d'imaginer des axes de travail amenant l'élève à tester différents projets tactiques lorsqu'un math est accroché (*e.g.* faire jouer l'adversaire ou au contraire prendre des initiatives, *etc.*). Nous détaillerons ce point dans le troisième chapitre de cette discussion générale.

2. Apports au programme de recherche du cours d'action

Notre recherche nous permet de discuter trois éléments de l'observatoire et de la théorie du programme de recherche du cours d'action :

- Une recherche en collaboration avec des élèves ;
- Une étude pistant les principales contraintes extrinsèques ;
- Une étude pistant la transformation du cours d'expérience global.

2.1. Une recherche en collaboration avec des élèves

Les définitions successives du cours d'action ont systématiquement posé qu'il consistait en l'étude « d'un (ou plusieurs) acteur(s) engagé(s) dans une situation » (Theureau, 2004, p. 48). Ainsi, ce programme de recherche est-il pensé, dans sa conception théorique, pour étudier toute activité humaine dans une situation quelconque, c'est-à-dire une totalité dynamique et émergente telle qu'elle apparaît à un acteur à un instant donné (Conein & Jacopin, 1994). Néanmoins, son usage initial et presque exclusif a consisté en l'étude et la transformation de situations de travail, dans lesquelles les opérateurs ont des tâches à accomplir. Sans être antinomique, une étude centrée sur le cours d'action de lycéens dans le contexte de la classe en EPS nécessite toutefois des adaptations au niveau de la mise en œuvre de l'observatoire et de la construction des données. Elles concernent essentiellement la relation entre l'élève et le chercheur.

Dans toute recherche sur le cours d'action d'un acteur dans une situation, l'interaction acteur/observateur est décisive. Dans le cas des situations de travail, la

relation de confiance peut être difficile à construire entre un chercheur et un opérateur. Comme l'indique Theureau (2004), « Le climat social de l'entreprise et les visées de sa direction, en ce qui concerne l'utilisation de l'étude, sont fondamentaux, mais aussi le contrat passé entre les analystes du travail et les acteurs » (Theureau, 2004, p. 70). Cependant, l'opérateur, s'il adhère aux termes du contrat, peut entrevoir un gain à accorder sa confiance au chercheur. Ce dernier peut lui offrir contre sa participation active la perspective de retombées positives pour son travail dans l'avenir par le biais des visées transformatives poursuivies.

Cette posture est sensiblement, voire parfois radicalement, différente avec les élèves, mais aussi avec les enseignants lorsque la sollicitation provient du chercheur (Veyrunes, Bertone, & Durand, 2003). Ainsi, la recherche de Guérin (2004) témoigne particulièrement de différents niveaux de collaboration chercheur-élève, pouvant aller du détournement des objectifs recherchés (*i.e.* se voir ainsi que ses camarades sur la vidéo, espionner l'enseignant, tester la confidentialité du chercheur) à une collaboration active et concernée. Néanmoins, l'interaction acteur-observateur prend également la forme d'un contrat, présentant le but et la méthode de l'étude, garantissant la confidentialité des matériaux recueillis et la soumission des résultats avant leur utilisation. Le chercheur n'intervient pas à la demande d'une tierce personne de l'établissement scolaire. Ainsi, une part de la relation de confiance peut s'en trouver facilitée.

De plus, comme cela était notre cas, l'âge et le statut d'étudiant du chercheur au moment de la recherche ont pu ajouter à l'instauration de cette relation. En effet, un second versant non formulé au contrat reste à construire sur le terrain. Il porte sur l'interaction adulte/adolescent. Les élèves n'ont pas, comme les opérateurs, des objectifs à remplir en échange d'un salaire. Ils ont certes des obligations, mais de nombreux travaux en écologie de la classe ont montré qu'ils pouvaient faire semblant de travailler (Tousignant & Siedentop, 1983), que le travail scolaire est toujours sujet à négociation (Allen, 1986 ; Doyle, 1986a ; Woods, 1978). De fait, il est donc fondamental pour le chercheur de s'insérer et de comprendre la culture des élèves avec lesquels il collabore, mais également de bien leur expliquer que la démarche de recherche ne consiste aucunement à porter un jugement de valeur les concernant.

Par ailleurs, l'introduction du chercheur et de la caméra dans le contexte de la classe en EPS mérite d'être discutée également. En effet, certains auteurs affirment que l'introduction du chercheur a une influence sur les élèves, qui peut les amener à adopter une vision d'extériorité vis-à-vis d'eux-mêmes (Clot, 2005 ; Wallon, 1983). Dans notre recherche, cette remarque paraît d'autant plus légitime que les élèves ont de nombreuses interactions entre eux dans la classe, que le moindre prétexte est sujet à plaisanterie, à se taquiner, *etc.* Ainsi, ces interactions peuvent apparaître comme autant d'occasions de se mettre en scène, voire de « sauver la face » (Goffman, 1974) au besoin. Cependant, nous avons pu constater que les élèves ne prêtent pas la même attention au chercheur et à la caméra selon les modes de groupement dans la leçon. Ainsi, les élèves, conscients de cette mise en représentation, blaguaient volontiers à proximité du micro HF pour taquiner l'élève volontaire lors des regroupements au tableau (moments par ailleurs propices aux plaisanteries). Les attitudes des élèves étaient en revanche plus sérieuses lorsqu'ils travaillaient en dyades, et en particulier dans les matchs où les enjeux du cycle se sont fait plus pressants, plaçant selon nous le regard du chercheur au second plan. Il nous semble que les élèves, dans certains moments de la leçon, dont les matchs font partie, sont davantage focalisés sur le contexte immédiat de leur action et font abstraction de la présence du chercheur. Dans un autre contexte, Mondada (2005) a estimé que les personnels soignants d'une équipe médicale dans un hôpital psychiatrique étaient tellement concentrés sur leurs discussions qu'ils en oubliaient le chercheur qui participait aux réunions et effectuait des observations ethnographiques relatives à leur activité collective.

L'interaction chercheur/élève se construit enfin au niveau de l'entretien d'autoconfrontation. Une étape-clef de la collaboration avec les élèves en entretien a consisté à leur expliquer le type de récits, de commentaires et de monstrations qui était attendu de leur part. Plusieurs difficultés sont apparues lors des premières séances d'entretiens. En particulier, les élèves avaient tendance à inférer et ne commenter que ce qu'ils pensaient digne d'intérêt pour le chercheur, jugeant que les parties non commentées du flux de leur activité apparaissaient aussi limpides au chercheur qu'à eux-mêmes. A posteriori, il nous semble de fait que les premières séances d'entretien font office de formation à l'autoconfrontation pour l'élève, mais aussi pour le chercheur, qui apprend à

mieux connaître son interactant, notamment en bénéficiant du feedback de la retranscription des entretiens et d'essais de construction de données. Par rapport à notre objet de recherche initial dont une des directions visait la description de la manière dont un élève cherche à gagner des points au cours d'un match, il était fondamental de permettre aux élèves de documenter chaque action, ce qui n'était pas le cas lors des premiers entretiens. En outre, il était pour nous essentiel de percevoir le degré d'indétermination des types mobilisés (les savoirs pratiques issus de leur référentiel) et construits (l'interprétant) par les élèves tout au long de leurs cours d'expérience. L'adaptation a consisté pour notre part à permettre aux élèves de visualiser les échanges plusieurs fois d'affilée, afin qu'ils produisent des commentaires, récits et monstres sur toutes leurs frappes. Cette démarche nous a permis de conforter ce qui apparaissait dès les premiers entretiens, à savoir qu'il n'y avait pas une histoire des frappes, et que l'ouvert typique « gagner des points » était contre toute attente souvent le moins développé (en terme de répartition sur plusieurs rangs d'un ouvert o_I sur fond d'autres ouverts non encore refermés) des ouverts typiques.

Dans cette perspective, la répétition du protocole de recueil des matériaux plusieurs fois avec un même élève tout au long du cycle d'APSA a particulièrement favorisé un apprentissage collectif du chercheur et de l'élève. En particulier, pour le chercheur, cela a permis de pouvoir, au besoin, s'appuyer sur un riche réseau d'inférences pour construire les données de recherche, lorsque cela a été nécessaire. Cette démarche nous a permis de mieux comprendre des éléments importants du cours d'expérience de l'élève : les relations avec les autres élèves, ses routines de jeu, ses motifs d'action au cours des matchs, *etc.* Par exemple, dans le cas de Yannick, nous avons pu identifier qu'il était assez enthousiaste au début du cycle, fort de son bon niveau de jeu en badminton. Dans le même temps, nous avons noté qu'il gagnait ses échanges et ses matchs sans jamais remettre en cause son efficacité. Puis il a perdu un match au cours de la leçon 7, ce qui a considérablement modifié son engagement dans le cycle. D'une part, il a cherché des alternatives à son jeu afin de ne plus jouer d'une manière aussi stéréotypée. D'autre part, las de ses difficultés nouvelles mais aussi d'accumuler des fautes, son enthousiasme s'est effrité vers la fin du cycle. En outre, en recueillant des matériaux tout au long du cycle, nous avons pu comprendre la dimension routinière de ses frappes (*i.e.* servir long ou effectuer un retour de service long pour commencer un échange ; chercher à déplacer

l'adversaire en jouant long/court), mais aussi la manière dont il a intégré de nouveaux enchaînements dans son jeu (*i.e.* déplacer l'adversaire latéralement pour jouer sur son revers ; déplacer l'adversaire vers l'avant pour le loper sur son côté revers ; produire une seconde frappe longue avant d'enchaîner avec une frappe courte lorsque l'adversaire a anticipé son remplacement vers l'avant).

2.2. Une étude identifiant les principales contraintes extrinsèques

Le premier chapitre de nos résultats a été consacré à l'étude des contraintes extrinsèques du cours d'action de l'élève en match. Cette dimension est souvent peu étudiée dans les recherches empiriques sur le cours d'action, qui privilégient surtout l'étude du cours d'expérience (Theureau, sous presse). Nos résultats ont en particulier pointé des contraintes extrinsèques relatives à la situation, que Theureau (2004) définit de la manière suivante : « la situation dynamique diffère de l'environnement au sens classique : elle comprend, par exemple les « tâches prescrites » (c'est-à-dire les résultats et modes opératoires officiellement prescrits aux acteurs) pour autant qu'elles contraignent le cours d'action ; elle est structurée par la position de l'acteur. Elle peut être partagée par plusieurs acteurs » (Theureau, 2004, p. 55).

Notre recherche a permis de montrer qu'il pouvait être utile de centrer l'analyse sur les contraintes extrinsèques relatives à la situation dynamique de l'acteur tout au long d'une période continue, afin de mieux comprendre comment certains événements ou certaines consignes de la tâche prescrite contraignent le cours d'expérience de l'élève à un instant donné. La démarche que nous avons adoptée nous a permis d'isoler certaines contraintes extrinsèques et de les étudier spécifiquement.

Par ailleurs, Theureau (sous presse) précise que « la description des contraintes et effets ressortant du corps, de la situation et de la culture, est effectuée en s'appuyant, d'une part sur la (...) conscience préreflexive de l'acteur, d'autre part sur les observations par l'observateur-interlocuteur du corps, de la situation et de la culture des acteurs ».

Suivant ses propos, il n'est pas indispensable de déceler les contraintes extrinsèques dans l'histoire de la conscience préreflexive de l'acteur, pour autant que l'on peut les observer.

Dans le premier chapitre des résultats, nous avons identifié les principales contraintes extrinsèques en relation avec la dynamique du cours d'expérience (ou plutôt des extraits de l'histoire de la conscience préreflexive de l'élève et/ou de l'observation de son activité). Cette démarche nous a permis d'isoler ces contraintes extrinsèques et d'inscrire leur étude dans la dynamique du cours d'expérience de l'élève.

Nos résultats nous permettent de préciser trois propriétés des contraintes extrinsèques dans notre recherche :

- Elles peuvent être stables ou fluctuantes pour l'acteur. Nous avons identifié deux types de contraintes extrinsèques, des contraintes inhérentes à la tâche prescrite et des contraintes relatives au déroulement du match. Les contraintes extrinsèques provenant de la tâche prescrite sont données dès le début par l'enseignant et ne varient pas (ou rarement) par la suite. Les contraintes extrinsèques issues du déroulement du match génèrent une tonalité émotionnelle particulière à la situation de l'élève. Elles fluctuent en permanence, selon les évolutions du match, en relation avec les attentes de l'élève ;

- Concernant les contraintes extrinsèques relatives à la tâche prescrite, de nombreux effets apparaissent en décalage voire non voulus par les enseignants. Par exemple, le thème et les consignes des matchs à thème sont plus ou moins compris et appliqués par l'élève. Celui-ci se focalise essentiellement sur l'intérêt ludique des matchs à thème. De même, les procédures de recueil des résultats de certains matchs sur des fiches rendent ces matchs importants comparativement à d'autres tâches de la leçon, davantage portées sur des apprentissages.

- Certaines contraintes produisent des effets qui s'accumulent et participent à l'histoire de match (alors que d'autres produisent un effet qui est plus diffus, que l'on identifie essentiellement comparativement à d'autres cours d'action). C'est le cas en particulier des motifs de plaisir et de déplaisir, comme par exemple les dynamiques de points gagnés et de points perdus. Ces dynamiques se font indépendamment du score, mais en relation avec les attentes de l'élève et le vécu relatif au match en cours, mais aussi parfois le vécu relatif à la leçon au cours de laquelle l'élève a parfois déjà connu de telles dynamiques.

Ainsi, notre recherche permet de considérer l'adéquation et les écarts à la tâche prescrite, mais pas seulement. Les contraintes extrinsèques inhérentes à la tâche prescrite (les caractéristiques de la tâche, mais aussi l'usage d'artefacts tels que des fiches d'observation) ont été identifiées dans notre recherche parce qu'elles sont apparues importantes dans les matériaux d'observation ainsi que dans les données de cours d'expérience de l'élève. Ce résultat est à ce titre original, puisqu'il permet de montrer que les aménagements à propos d'un match ont des effets divers sur l'activité d'un élève et de souligner que ces effets sont souvent différents de ceux qui sont recherchés. En outre, ce résultat apparaît comme une source potentielle de réflexions pour les visées transformatives recherchées (voir pp. 352-363).

2.3. Une étude identifiant la transformation du cours d'expérience global à l'instant t

Les évolutions récentes du programme de recherche du cours d'action (Theureau, sous presse) ont apporté des modifications majeures sur certains points qui intéressaient notre recherche. En effet, il était important pour décrire le cours d'expérience de l'élève en match de badminton de rendre compte d'évolutions typiques. Tous les cours d'expérience des élèves en match de badminton dans notre corpus avaient pour point commun d'être composés d'ouverts typiques communs, ouverts dès le début du match et ce jusqu'à la fin. Il n'était donc pas possible de nous limiter à pister les ouvertures et fermetures ou la continuité/discontinuité de ces ouverts. C'est pourquoi nous avons été conduits à concrétiser certaines propositions récentes de Theureau (sous presse) :

- La notion d'ouvert o_1 (qui structure l'engagement dans la situation), circonscrit par une attente a_1 (issue de l'actualité potentielle) et un savoir pratique s_1 (issu du référentiel) ;

- La notion de champ de possibles élargie, différenciant la continuité/discontinuité d'un ouvert o_1 , la continuité/discontinuité des attentes a_1 liées à l'ouvert o_1 , et la

continuité/discontinuité des savoirs pratiques s_I liés à un ouvert o_I et à un ensemble d'attentes a_I ;

- L'étagement à un moment donné de certains des ouverts o_I sous la forme $o_I / o_J / o_K (\dots)$, ainsi que des attentes a_I et des savoirs pratiques s_I correspondants ;

- La transformation du cours d'expérience global à l'instant t (en abandonnant le découpage du cours d'expérience de t_0 jusqu'à t_n) en identifiant les évolutions du champ de possibles, relativement aux ouverts o_I , aux attentes a_I ou aux savoirs pratiques s_I .

Notre recherche permet de considérer quatre types d'apports à la transformation du cours d'expérience global à l'instant t :

- Elle a concrétisé ces différentes propositions au travers de l'analyse des cours d'expérience particuliers de l'élève dans une situation de match de badminton en EPS. Ces propositions nous ont permis d'identifier des « épisodes typiques de match », que nous avons construits à partir des évolutions typiques de certains ouverts o_I , et/ou des attentes a_I et/ou des savoirs pratiques s_I liés à cet ouvert o_I à l'instant t . Cette notion d'épisode typique de match nous a permis en outre de montrer que le cours d'expérience de l'élève évolue selon six modalités diverses, sur une partie ou sur l'ensemble de la durée d'un match. Chaque modalité se caractérise par une évolution privilégiée d'un ou deux ouverts à différents instants t du match.

- L'analyse montre d'autre part que six ouverts typiques caractérisent l'ensemble des transformations du cours d'expérience à l'instant t . Or, dans des recherches précédentes (Guillou & Durny, sous presse ; Ria, 2001 ; Rossard, 2004), les ouverts typiques ont souvent été analysés par leur présence ou leur absence dans l'expérience de l'acteur, mais pas en montrant qu'ils pouvaient évoluer au cours de l'épisode continu considéré. Notre recherche montre que certains de ces ouverts évoluent au cours d'un épisode de match. Les ouverts typiques sont tous présents dès le début du match dans l'engagement de l'élève. Ce sont les évolutions de ces ouverts (et/ou des attentes et des savoirs pratiques liés à ces ouverts) qui traduisent les différences entre les cours d'expérience de l'élève ;

- Par ailleurs, à la suite des propositions de Theureau (sous presse) relativement à la transformation du cours d'expérience global au niveau d'un ouvert et à la différenciation du champ des possibles, nous avons identifié trois formes de transformations du cours d'expérience global à l'instant t dans nos données :

- L'étagement se situe au niveau d'un ouvert o_1 sous la forme o_1 / o_j : il y a alors un étagement conjoint de l'attente a_1 sous la forme a_1 / a_j et du savoir pratique s_1 sous la forme s_1 / s_j ;

- L'étagement se situe au niveau d'une attente a_1 sous la forme a_1 / a_j : il y a alors un étagement conjoint du savoir pratique s_1 sous la forme s_1 / s_j ;

- L'étagement se situe au niveau d'un savoir pratique s_1 sous la forme s_1 / s_j .

- Enfin, nous avons constaté que ces évolutions au niveau de o_1 , de a_1 ou de s_1 se traduisent par un gain en précision, mais aussi par des contradictions, comme le montrent les exemples suivants :

- Répartition de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle » de Yannick à l'instant t_9 (Signe 9 du cours d'expérience Ya5[Ch], voir p. 222) : « être sensible à l'amélioration de son jeu / être sensible aux fautes commises / être sensible à la qualité de son jeu contre Christelle ». Yannick est dans un premier temps sensible à la qualité générale de son jeu contre Christelle. Puis, cet ouvert reste ouvert tout en se précisant : Yannick est sensible plus précisément aux fautes qu'il commet. Ensuite, à l'instant t_9 , il note que la qualité de son jeu s'améliore, mais les deux ouverts précédents restent ouverts : Yannick demeure sensible aux fautes commises et à la qualité globale de son jeu contre Christelle ;

- Répartition de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de Cédric » de Franck au niveau de son attente à l'instant t_6 (Signe 6 du cours d'expérience Fr5[Cl], voir p. 244) : « limiter la casse / jouer un match intéressant contre Claude ». Franck espère jouer un match intéressant contre Claude, tout en sachant que cela va être difficile pour lui. A l'instant t_6 , il continue à s'appliquer à bien jouer, dans l'optique d'un match intéressant. Cependant, il perçoit qu'il ne parvient pas à marquer des points et estime qu'il lui faut par conséquent chercher également à limiter la casse ;

- Répartition de l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Séverin » de Franck au niveau de son savoir pratique à l'instant t_{11} (Signe 11 du cours

d'expérience Fr5[Sé], voir p. 271) : « plaisir de gagner des points en ayant un peu de chance / déplaisir de ne pas concrétiser les points où l'on domine / plaisir de gagner des points en jouant bien contre Séverin ». Le savoir pratique de Franck au début de cet épisode de match consiste à prendre du plaisir en jouant bien. Puis, il accumule plusieurs fautes alors qu'il estime dominer les échanges. Ainsi, un savoir pratique supplémentaire lié à l'ouvert typique « être sensible à la qualité de son jeu contre Séverin » est mobilisé par Franck : « déplaisir de ne pas concrétiser les points où l'on domine ». Puis, il marque quelques points et revient au score. Il marque alors un point supplémentaire sur une glissade de Séverin. A l'instant t_{11} , il mobilise un troisième savoir pratique « plaisir de gagner des points en ayant un peu de chance », qui s'étage sur fond des deux savoirs pratiques précédemment mobilisés.

3. Apports pour l'intervention

Au-delà d'une compréhension plus fine de l'activité des lycéens en match de badminton, notre recherche vise également un apport transformatif de cette activité. Ce chapitre souligne les apports transformatifs de notre recherche. Ces apports, centrés sur l'activité de l'élève, sont néanmoins formulés en direction des enseignants et des formateurs d'enseignants, qui ont en charge la conception et la supervision du travail de l'élève dans la classe (Siedentop, 1994).

En particulier, nous proposons des pistes ou des propositions concrètes afin de favoriser les apprentissages de l'élève au cours ou à partir des matchs en EPS. Ces propositions reposent sur l'identification de thématiques d'enseignement à partir de nos résultats sur le cours d'expérience de l'élève en match de badminton.

Ce chapitre est composé de deux sections :

- La première section propose des principes pour concevoir des tâches de type « match à thème », à partir d'une partie des résultats relatifs à l'étude des contraintes extrinsèques du cours d'expérience de l'élève en match ;
- La seconde section détaille deux thématiques d'enseignement qui se dégagent de notre recherche.

Néanmoins, deux remarques circonscrivent notre contribution à l'intervention des enseignants dans des cycles de badminton :

- La première remarque consiste à limiter notre contribution à l'identification de thématiques d'enseignement en relation étroite avec des matchs et des matchs à thème. Cependant, nos résultats nous ont permis d'approcher d'autres apports que nous ne développerons pas ici, afin de rester au plus près de nos résultats. Par exemple, en relation avec nos données, nous avons parfois pu identifier des relations entre le cours

d'expérience de l'élève au cours d'un match et son cours d'expérience passé. D'autre part, nos résultats semblent cohérents avec certains travaux qui évoquent l'intérêt de construire des principes de choix tactique dans les jeux sportifs (Bouthier, 1986). En effet, nous avons pu noter à plusieurs reprises que les élèves cherchaient à appliquer immédiatement des principes tactiques dont ils n'avaient pas connaissance auparavant ;

- La seconde remarque concerne les limites de la diffusion de notre contribution en direction des enseignants. Une recherche sur la diffusion d'une ingénierie didactique au sein d'enseignants d'EPS (Amade-Escot & Marsenach, 1995) a montré combien il était difficile de faire évoluer les pratiques des enseignants. Les résultats de cette diffusion ont montré que les enseignants n'ont intégré que des éléments épars de l'ingénierie didactique, sans se soucier de la cohérence de l'ensemble. Pour notre part, notre apport ne peut que se situer sur un autre niveau de celui de Amade-Escot et Marsenach (1995), ne pouvant disposer des moyens (*i.e.* humains, institutionnels) mobilisés dans leur recherche. Ainsi, nous envisageons notre apport transformatif à la fois par sa publication dans les revues destinées aux enseignants d'EPS (*e.g.* la *Revue EPS*) et par une diffusion au cours de la formation initiale des enseignants en STAPS¹. La sollicitation de ces deux canaux de diffusion est actuellement à l'état de projet. Aussi notre contribution se limite actuellement à une réflexion sur l'utilité de nos résultats pour l'intervention.

3.1. Conception de tâches de type « match à thème »

En relation avec nos résultats relatifs aux contraintes extrinsèques (voir en particulier leur discussion, pp. 200-207), nous rappelons qu'il est préférable de concevoir des tâches de match :

- dont la victoire est déterminée par un score à atteindre. Les « matchs au temps » focalisent l'élève uniquement sur les évolutions du score et non sur le jeu en lui-même. Il est en outre préférable de laisser certains matchs durer suffisamment, afin que l'élève ne soit pas trop rapidement « perturbé » par la fin du match imminente ;

¹ Actuellement ATER (Attaché Temporaire à l'Enseignement et à la Recherche) à l'Université de Rennes 2, nous avons en charge plusieurs groupes d'étudiants dans l'APSA badminton.

- en utilisant des procédures de classement régulières, respectant en cela la logique de classement que poursuit l'élève tout au long du cycle ;

- en utilisant des fiches d'observation de manières variées et non systématiques. Par exemple, il n'est pas souhaitable d'établir une observation uniquement qualitative pour les tâches ayant une visée de formation et une observation uniquement quantitative (*i.e.* relever le résultat) pour les tâches ayant une visée d'application. Pour l'élève, un tel usage des fiches nourrit l'idée que les premières comptent peu ou pas, alors que les secondes comptent pour l'évaluation ;

- dans laquelle un élève est opposé à des adversaires variés et de niveaux proches. L'ensemble de nos données nous permet de confirmer que la conjugaison de ces deux éléments stimule l'élève à s'investir dans la tâche de match, y compris lorsqu'il perçoit que celle-ci n'est pas évaluée ;

- dont les règles soient compréhensibles et applicables par l'élève. Celles-ci doivent en effet être perçues par l'élève comme cohérentes avec l'idée qu'il se fait du badminton (*i.e.* avec une mise en jeu, une ou plusieurs frappes et le gain du point par l'un des deux adversaires). Ainsi, le but doit être uniquement compétitif, c'est-à-dire que l'objectif formulé aux élèves doit uniquement consister à rechercher la victoire dans le match. Nous avons pu établir dans un cas particulier que lorsqu'une phase de coopération préalable à l'opposition est introduite, l'élève ne coopère pas, ne « joue pas le jeu ». Il cherche d'emblée à se placer dans une configuration favorable pour marquer le point ensuite ;

- dont les règles soient équitables. Elles doivent permettre que le rapport de force puisse rester équilibré dans une certaine mesure. Par exemple, il convient d'éviter que certains échanges gagnés rapportent cinq points, et d'autres n'en rapportent qu'un. Lorsque l'un des deux élèves se détache trop nettement au score, les deux adversaires accordent moins de validité au score et se désintéressent en conséquence de la tâche de match ;

- en pondérant fréquemment vers le bas ou en ne comptant pas les fautes directes. Ces fautes sont assez nombreuses et, alors qu'elles ne sont pas provoquées par l'élève, elles lui permettent de marquer de nombreux points. Elles détournent fréquemment l'élève des visées d'un match à thème et génèrent des sentiments d'énervement ou de frustration. Cependant, cette procédure ne doit pas non plus être exclusive. En effet, comme le note Durand (2000), le « droit à l'erreur », souvent évoqué en tant que

condition indispensable pour qu'un apprentissage ait lieu, distingue le contexte d'apprentissage du contexte d'accomplissement et limite paradoxalement les possibilités de transfert.

3.2. Identification de thématiques d'enseignement

En nous appuyant sur l'ensemble de nos données, nous avons identifié deux thématiques potentielles qui pourraient guider la conception du contenu de leur leçon par les enseignants :

- La première concerne la dimension émotionnelle de l'activité de l'élève en match. Cette thématique propose de dégager des axes de travail à partir de l'analyse des épisodes typiques de match.

- La seconde concerne la dimension exploratoire de l'activité de l'élève. La réflexion s'appuie dans ce cas sur les occurrences, isolées dans l'ensemble des données, au cours desquelles l'élève a procédé à des apprentissages sur le tas.

Nous illustrons nos propos par des exemples de match à thème. Cependant, leur efficacité n'a été vérifiée ni par l'observation d'une situation concrète, ni par l'étude spécifique d'une situation concrète. Par ailleurs, d'autres types de tâches peuvent servir de support à ces thématiques. Cependant, par souci de cohérence avec l'ensemble de notre recherche, nous nous limitons volontairement à des matchs à thème, qui ont l'avantage de conserver une proximité avec la complexité et le sens du duel en contexte de match authentique (Louis, 2000 ; Fourquet, 1989 ; Pain, 1996).

3.2.1. Première thématique : la dimension émotionnelle de l'activité de l'élève en match

Cette thématique correspond à une réflexion sur les sentiments, particulièrement importants dans le cours d'expérience de l'élève en situation de match, comme projet

d'enseignement. Au travers de nos résultats (voir en particulier pp. 198-279), il apparaît que les épisodes typiques de match diffèrent entre eux essentiellement en relation avec des couplages typiques événement-sentiment. C'est pourquoi il nous apparaît important de réfléchir aux conditions qui permettent à l'élève de se familiariser avec certains sentiments, au travers de ces couplages.

Nos résultats nous ont permis de montrer que les émotions de l'élève sont étroitement liées à leur « gouffre de l'exécution » (Norman, 1993), et en particulier à la production ou non de fautes directes. De fait, s'il apparaît souhaitable de ne pas pénaliser l'élève par son exécution afin de favoriser des prises d'initiatives¹, il ne nous semble pas que cela soit le cas d'une thématique centrée sur les sentiments ressentis. L'objectif est au contraire d'amener l'élève à gérer le couple risque-sécurité et à en éprouver les incidences en gérant également ses sentiments. Cette orientation ne revient pas à ignorer les dimensions techniques et stratégiques de l'affrontement, mais simplement à les introduire différemment.

Nous proposons, à titre d'illustration, de construire des matchs à thème s'inspirant de scénarii construits à partir des épisodes typiques de match. Louis (2000) a souligné l'intérêt de scénarii relatifs aux principes d'efficacité dans les sports de raquette (*e.g.* scénario de la « fixation », scénario de « l'éloignement », scénario du « contre-pied »). Il indique que les scénarii constituent un support pour permettre au joueur d'organiser ses actions de manière efficace en match. Il suggère également que ces scénarii sont porteurs de significations, « en prise directe avec les émotions ressenties lors de match ou de simulations » (Louis, 2000, p. 103). Nos résultats nous amènent à proposer d'autres scénarii pour amener l'élève à se familiariser avec les sentiments intenses qu'il ressent au cours des matchs :

- scénario « accumulation de fautes directes » ;
- scénario « négocier la fin du match » ;
- scénario « être mené au score » ;
- scénario « jouer contre un adversaire meilleur que soi » ;

¹ Comme nous le verrons dans la seconde thématique (voir pp. 357-363).

- scénario « mener au score ».

Nous illustrons l'un de ces scénarii, « négocier une fin de match », par un exemple de match à thème. Il s'agit d'un match en sept points, sur un dispositif de montante-descendante¹. Les deux joueurs disputent sept échanges en servant à tour de rôle. Tous les échanges disputés rapportent un point. Le vainqueur est le joueur qui marque au moins quatre points. Lorsque le match est terminé, les joueurs attendent la fin des autres matchs, puis ils se placent sur le terrain supérieur ou inférieur, selon le résultat du match. Dans ce match à thème, l'élève doit toujours jouer en étant confronté à la fin imminente du match. Chaque point joué peut être déterminant pour la victoire, de sorte que les fautes, le manque de concentration sont dommageables.

Une évolution possible pour ce match à thème consiste à jouer huit échanges avec un score initial de 1-0 en faveur du joueur provenant du terrain inférieur. Cette évolution introduit une certaine forme d'équité dans l'affrontement, puisque deux terrains séparaient les adversaires avant cet affrontement (sur un terrain t_n , le joueur « descendant » provient du terrain t_{n+1} alors que son adversaire « montant » provient du terrain t_{n-1}). Par ailleurs, elle permet un empiètement des scénarii « être mené au score » et « mener au score ».

3.2.2. Seconde thématique : la dimension exploratoire de l'activité de l'élève

Cette seconde thématique se penche sur l'amélioration de la dimension exploratoire de l'activité de l'élève. Selon Theureau (1992, 2004), un signe peut être qualifié d'exploratoire lorsqu'il consiste en du discours privé ou que l'acteur cherche, au travers d'une action, à obtenir une information.

L'analyse des épisodes typiques de match (voir pp. 208-289) montre que les élèves sont peu préoccupés par les procédés qu'ils utilisent pour gagner des points. Néanmoins,

¹ Les terrains sont hiérarchisés. A l'issue d'une période de jeu, les vainqueurs « montent » sur le terrain supérieur alors que les vaincus « descendent » sur le terrain inférieur pour disputer un nouveau match.

nous avons identifié dans nos données des occurrences isolées d'apprentissages (voir pp. 317-320). Cette thématique réfléchit à des propositions pour favoriser l'émergence de ces occurrences dans l'activité de l'élève.

Nous reprenons les trois types d'occurrences isolées d'apprentissages qui ont été identifiés au travers de trois axes :

- Découvrir et reproduire une frappe efficace ;
- Varier son jeu ;
- Jouer par rapport aux particularités de l'adversaire.

3.2.2.1. Découvrir et reproduire une frappe efficace

Ce premier axe correspond au cas où l'élève a découvert une frappe nouvelle ou un enchaînement nouveau peu avant et cherche à les reproduire au cours d'un match. Ces frappes ont été découvertes par l'élève au cours d'un exercice quelconque ou en observant un élève. Nous l'illustrons par le résumé de deux exemples :

- Ch4[Cé] : lors d'un exercice, le serveur est autorisé à servir sur tout le terrain, alors que le receveur est placé sur une ligne de côté de simple. Christelle s'est aperçue qu'il était efficace de servir loin du receveur (*i.e.* au fond près de la ligne de côté de simple opposée) et de rejouer ensuite à l'opposé à nouveau. Elle reproduit cet enchaînement avec succès lors du premier match qu'elle joue ensuite, puis fréquemment jusqu'à la fin du cycle ;

- Fr2[Pi] : lors de matchs antérieurs (contre Ronan lors de la Leçon 1), Franck s'est fait surprendre par un rush sur un de ses services courts. Il a estimé que le rush (qu'il qualifie de « smash ») était un bon moyen de surprendre l'adversaire, et a essayé de le reproduire plusieurs fois, au cours de différents matchs.

Les occurrences de reproduction de frappes au cours d'un match dont l'élève a compris l'efficacité peu avant sont assez rares dans nos données. Pourtant, il semble que la cause de cette rareté ne soit pas tant une difficulté d'exécution (qui pourrait demander des heures de répétition) que la méconnaissance d'une application particulière d'un

principe simple présidant aux frappes et aux enchaînements de frappes en badminton¹. Dans l'exemple de Christelle, l'enchaînement qu'elle a découvert est une des applications du principe de construction différée du point en utilisant à bon escient l'espace de jeu de l'adversaire. Dans l'exemple de Franck, le rush sur le service court est une des applications des principes d'anticipation et de vitesse d'exécution.

De la même manière, nous pensons qu'il est possible de générer ce type de frappes chez l'élève au cours des matchs en leur faisant découvrir fréquemment des frappes ou des enchaînements de frappes illustrant les principes essentiels du jeu en badminton.

Nous illustrons cet axe avec le cas du service long. La plupart des élèves volontaires de la recherche se préoccupent peu du service, estimant qu'il ne permet pas de remporter directement un point. Ainsi, leurs services « longs » sont souvent des services « hauts », qui permettent à leur adversaire de smasher (relation qu'ils perçoivent peu). Nous proposons un match à thème visant à faire découvrir à l'élève la nuance entre servir « long » et servir « haut ». Ce match à thème consiste en deux manches où chaque joueur est le serveur exclusif au cours d'une manche. Le joueur A fait dix services longs d'affilée. Si le joueur B gagne l'échange sur sa réception de service, ce joueur marque trois points. Dans les autres cas, le joueur qui remporte l'échange marque un point. Les fautes directes ne sont pas comptabilisées. Le vainqueur est celui des deux joueurs qui marque le plus de points à l'issue des deux manches. Ainsi, le réceptionneur (joueur B) est incité à produire une frappe d'attaque en réception de service.

Une évolution possible consiste à accorder trois points également au joueur A s'il parvient à marquer le point sur son service en trois frappes (service compris). Cette évolution peut permettre au serveur (joueur A) de commencer à concevoir le service comme un avantage offensif, bien que différé.

3.2.2.2. Varier son jeu

¹ Ces principes d'efficacité semblent cohérents avec la notion de « règles d'action » définie par Gréhaigne et Guillon (1992) comme « les conditions à respecter et les éléments à prendre en compte pour que l'action soit efficace » (Gréhaigne & Guillon, 1991, p. 43).

Ce second axe correspond aux cas où l'élève a cherché à varier son jeu, lorsqu'il en était contraint, ne parvenant pas à marquer contre son adversaire en jouant à partir de ses frappes préférentielles. Dans notre recherche, tous les élèves volontaires ont disputé au moins un match au cours duquel ils ont été en échec. Ils ont alors parfois cherché à varier leur jeu, avec plus ou moins de réussite. Nous l'illustrons par le résumé de deux exemples :

- Ya8[Cé] : le cours d'expérience de Yannick au cours de cette leçon illustre l'épisode typique de match « pour gagner, il faut que j'essaie de le surprendre... ». Yannick a perdu un match contre Cédric la semaine précédente. Il a estimé que son jeu était trop stéréotypé et cherche à varier son jeu d'emblée. Il parvient ainsi à marquer plusieurs points au cours du match en allant à l'encontre de ses habitudes. Il perd le match de justesse, en ayant néanmoins validé deux schémas de jeu : varier son jeu par une frappe courte en réception de service ; déplacer l'adversaire à l'avant de son court et le lobber sur son côté revers ;

- Fr5[Cl] : le cours d'expérience de Yannick au cours de cette leçon illustre l'épisode typique de match « Aujourd'hui, je peux rien faire contre lui... ». Au cours de ce match, qui devait opposer les deux meilleurs de la classe, Franck est complètement débordé par Claude et perd largement. A deux reprises néanmoins, il parvient à marquer en smashant sur Claude, comme il l'avait déjà fait auparavant dans un autre match de la leçon.

Nous avons souligné précédemment (voir pp. 320-325) que lorsqu'un élève était en situation d'échecs répétés, sa situation apparaissait de fait problématique. Néanmoins, il n'y avait pas pour autant d'enquête par la suite. L'élève choisit soit de persévérer dans ses frappes préférentielles, soit varie ses frappes ponctuellement, comme c'est le cas de Franck. L'exemple de Yannick, qui essaie à différentes reprises de varier ses habitudes, demeure un cas isolé dans notre recherche. Par ailleurs, les élèves ont fréquemment évoqué en entretien qu'ils variaient leur jeu « pour voir ». Cela sous-entend qu'ils ressentent le besoin de varier leur jeu, mais peut-être également qu'ils ne maîtrisent pas vraiment les alternatives à leurs frappes habituelles. Nous pensons qu'il est peut être utile pour les élèves de varier leur jeu afin de pouvoir s'adapter, le cas échéant, en proposant des alternatives, lorsqu'en particulier l'adversaire domine les échanges comme cela a été le

cas avec nos élèves volontaires. Le jeu du « banco » (Leveau *et al.*, 1999), dont une recherche a été menée avec des étudiants en STAPS (Rossard, Testevuide, & Saury, 2005), est une illustration de cet axe. Ce jeu consiste à annoncer « banco » lorsque l'on pense marquer le point. L'élève est récompensé s'il marque sur la frappe qui suit l'annonce du banco, mais il est pénalisé s'il ne marque pas. Les résultats de la recherche (Rossard *et al.*, 2005) ont montré que la règle du banco produit des effets sur l'activité du joueur en le focalisant sur la dimension de rupture de l'échange.

Nous illustrons cet axe à propos de la recherche d'alternatives aux frappes préférentielles. En effet, nous avons constaté que les élèves dans notre recherche ont souvent été confrontés à une absence d'alternatives lorsqu'ils sont en échec sur leurs frappes préférentielles. Nous proposons un match à thème en dix points avec un arbitre, où les élèves ont au préalable noté sur une feuille leur tactique de jeu préférentielle (*e.g.* repousser l'adversaire au fond de son terrain par des frappes longues, alterner des frappes longues et des frappes courtes). Pour marquer, les élèves doivent obligatoirement utiliser une frappe qui soit différente de leur frappe préférentielle. Les fautes directes ne sont pas comptabilisées. Ce match à thème peut permettre à l'élève de renforcer une frappe qu'il utilise moins fréquemment habituellement.

Une évolution de ce match à thème consiste à n'avoir pas le droit de marquer deux fois de suite de la même manière. Cette évolution peut permettre à l'élève d'utiliser au moins deux alternatives à une frappe préférentielle.

3.2.2.3. Jouer par rapport aux particularités de l'adversaire

La visée de cet axe est double : elle consiste à repérer les points faibles et les points forts de l'adversaire et ensuite de jouer en fonction. Cet axe correspond à l'un des choix d'enseignement qui ont été poursuivis par les deux enseignants volontaires dans notre recherche. Ceux-ci ont eu en commun l'utilisation de fiches sur lesquelles l'élève pouvait noter les points forts et les points faibles de ses adversaires. Comme nous l'avons montré (voir pp. 193-200), peu d'effets ont été observés au niveau du cours d'expérience de l'élève.

Néanmoins, les résultats sont plus nuancés avec Yannick. Battu pour la première fois du cycle par Cédric lors de la septième leçon, il a estimé que ce dernier avait bien analysé ses points forts et points faibles, aidé en cela par l'enseignant. Afin de prendre sa revanche lors de la leçon suivante, il a cherché à varier son jeu (voir l'axe précédent). Cependant, nous pouvons noter que Yannick n'a pour sa part pas essayé d'identifier les points faibles ou les points forts de Cédric, y compris dans ce cas particulier.

Il semble donc que l'élève ne cherche pas ou peu à jouer spontanément par rapport aux particularités de son adversaire, bien qu'il soit sensible à la qualité de son jeu. En effet, dans la plupart des épisodes typiques de match, une histoire de l'ouvert typique « être sensible à la qualité du jeu de l'adversaire » se développe, mais essentiellement en relation avec le niveau de l'adversaire (et généralement ensuite aux fautes inhabituelles commises ou à une sur/sous-estimation du niveau de jeu). Ponctuellement, l'élève note un point fort ou, plus rarement, un point faible de son adversaire, lorsque ce dernier reproduit plusieurs fois le même point gagné/perdu.

Concernant cet axe, une supervision de chacun des joueurs par un pair-observateur (Lafont, 2002 ; Lafont & Winnykamen, 1999) nous apparaît particulièrement pertinente. Chaque joueur bénéficie ainsi de conseils qu'il peut confronter à ses propres opinions, ce qui le place ainsi dans une posture réflexive par rapport aux particularités de l'adversaire.

C'est le cas par exemple de la situation du « catch à quatre » proposée par Leveau (2005). Dans cette situation, deux équipes de deux joueurs se rencontrent en simple. Ainsi, chaque équipe est en permanence constituée d'un joueur et d'un observateur. Quatre rencontres sont disputées, permettant à chaque joueur d'une équipe de rencontrer les deux adversaires. A la fin d'une rencontre, l'un des deux joueurs sort et son adversaire joue à nouveau. Les deux partenaires d'une équipe ont quelques instants pour communiquer entre eux, ce qui permet au joueur sortant d'indiquer au joueur entrant les points faibles et les points forts de leur adversaire commun. Une recherche ergonomique menée à propos de cette tâche (Endress, 2006) a confirmé l'intérêt du coaching, en soulignant toutefois la nécessité de former les élèves au coaching pour optimiser l'interaction joueur-observateur.

Nous proposons, à titre d'illustration, un autre exemple de match à thème visant également une identification de points faibles et de points forts. Chaque joueur est associé à un coach, avec lequel il a l'occasion de discuter brièvement entre chaque point à propos des points forts et des points faibles de son adversaire. Chaque coach tient à jour une fiche d'observation qui mentionne les hypothèses formulées. Puis il peut cocher ensuite en face de chaque hypothèse soit dans la colonne « validée », soit dans la colonne « invalidée », selon les conclusions qu'ils tirent avec le joueur à l'issue des points joués. Le match se joue en quinze points. Les fautes directes ne sont pas comptabilisées.

4. Bilan et perspectives

Ce chapitre se compose de deux sections :

- La première section revient sur la construction de notre objet de recherche, qui a émergé progressivement de nos données et de la littérature. Cette section revient sur les étapes qui nous ont permis de délimiter l'objet de la recherche, dans une réflexion articulant des visées épistémiques et des visées d'utilité pour l'intervention des enseignants d'EPS ;

- La seconde section dégage quelques axes de recherches futures que nous envisageons, à la fois pour approfondir cette recherche mais également pour élargir les questions abordées.

4.1. Difficultés rencontrées pour la construction de l'objet de recherche

Notre étude a été marquée par une délimitation lente de ses questions de recherche. Nous avons observé rigoureusement le principe de « mise en suspens phénoménologique provisoire » (Theureau, 2003a) des connaissances scientifiques établies préconisé par Theureau. Ainsi, nous nous sommes cantonnés dans un premier temps de la recherche à considérer des matériaux recueillis relatifs au cours d'action de l'élève dans une leçon de badminton et à chercher à construire des données. Cependant, l'identification d'invariants (*i.e.* condition minimum pour fournir un niveau d'explication pertinent) s'est avérée délicate et nous a amené à réduire et modifier progressivement nos questions de recherche.

Parallèlement, nous avons cherché à établir des relations entre les axes qui se sont dégagés de ces analyses en cours et leur apport pour l'intervention. Ceux-ci ont été d'ordre généraux dans un premier, soulignant les particularités de nos résultats, notamment en comparaison d'études traduisant l'apprentissage de l'élève en terme de résolution de problème ou de représentations symboliques. Puis, progressivement, nous avons cherché à identifier des propositions plus concrètes, s'adressant directement aux enseignants d'EPS.

Le meilleur témoignage de ces différentes étapes est constitué par la diffusion régulière des avancées de notre recherche, de ses résultats provisoires et de ses réflexions pour l'intervention des enseignants. Nous incluons également à ces étapes nos deux premières études en maîtrise en en DEA, qui sont étroitement liées à cette recherche :

- En Maîtrise puis en DEA, nous nous sommes focalisés sur la mise en œuvre du programme de recherche du cours d'action en l'appliquant à l'étude de l'activité de l'élève en EPS. Les visées épistémiques étaient essentiellement d'ordre empirique, en relation étroite avec l'EPS. Nos communications se sont focalisées sur les intérêts de notre orientation théorique et de nos résultats au regard de recherches empiriques existantes, principalement en psychologie cognitive. L'objectif était de souligner l'idée d'un décalage entre le point de vue d'un enseignant (quel que soit son expérience) et celui de ses élèves. Par exemple, à la suite de notre Maîtrise, nous avons pointé ces décalages en identifiant au travers d'une étude de cas les ouvertures typiques d'un enseignant et celles de plusieurs élèves autour d'une tâche d'apprentissage en volley-ball (Guillou & Durny, 2000). Dans cette communication, nous avons souligné que l'enseignant était essentiellement focalisé sur des dimensions de l'activité des élèves relatives à sa propre représentation de l'APSA (*i.e.* les compétences qu'il convient d'acquérir au cours d'un cycle de volley-ball), alors que les préoccupations des élèves étaient bien plus larges (*i.e.* comprendre le but de la tâche, interagir avec son partenaire et ses adversaires, prendre en compte les écarts de niveau de jeu, marquer des points, prendre en compte les dynamiques d'échec ou de réussite, *etc.*). En conclusion, nous avons souligné l'importance de sensibiliser les enseignants aux natures de ce décalage et en particulier à la prise en compte du point de vue de l'élève.

A la suite d'approfondissements, ces deux communications ont fait l'objet d'une publication dans des revues à comité de lecture (Guillou & Durny, 2002a, sous presse). La première sert actuellement de support à un Travail Dirigé (TD) d'un module de « Théorie de l'intervention » avec des étudiants en troisième année de Licence (L3) à l'UFR APS de Rennes. Nous n'avons participé ni à la mise en place, ni à l'animation de ce TD. Cependant, certains enseignants nous ont rapporté qu'ils avaient jugé la publication riche et qu'elle avait stimulé un débat intéressant au sein du TD. La seconde publication reprend l'essentiel de notre étude de DEA. Il s'agissait d'une étude de cas sur les ouverts de l'élève et leur relation avec les savoirs pratiques mobilisés dans des tâches de tennis de table. Deux élèves jouaient l'un face à l'autre dans des tâches de coopération et deux autres élèves jouaient l'un contre l'autre dans des tâches d'opposition. Les résultats de cette étude ont montré que les élèves qui constituent une même dyade ont des ouverts communs, ce qui engendre des similarités en terme de savoirs pratiques mobilisés. En revanche, il n'y avait pas d'ouverts typiques communs entre les élèves qui appartenaient à des dyades différentes. Dans cette publication, nous avons proposé des axes de réflexion pour l'intervention, notamment en indiquant qu'il serait souhaitable de renforcer la cohérence entre les ouverts de l'élève dans les tâches de coopération et d'opposition, afin d'amener davantage de continuité dans la leçon. Dans cette perspective, nous avons souligné l'intérêt de travailler sur les trois ouverts typiques qui avaient été identifiés dans la recherche : « gagner des points », identifié avec la dyade « opposition » ; « prendre du plaisir » et « travailler ses frappes », identifiés avec la dyade « coopération ». Nous avons en outre suggéré que la trame de la leçon soit pensée de manière à ce que l'élève puisse en permanence mobiliser ces trois ouverts, face à des tâches coopératives ou compétitives. Notons que cette seconde publication qui concerne notre étude de DEA vient d'être acceptée après plusieurs remaniements. Ainsi, les propositions d'aide pour l'intervention de l'enseignant dont nous faisons état n'ont été formulées que dans la version finale.

- Nos communications suivantes (Guillou & Durny, 2002b, 2002c, 2005 ; Guillou, Durny, & Léziart, 2003) ont porté sur les évolutions de notre objet de recherche au début de la thèse. Ces quatre communications traduisent le caractère « exploratoire » (Vermersch, 2000a) qui nous a animé pendant une grande partie de notre recherche doctorale. Dans le cas des deux premières citées (Guillou & Durny, 2002b, 2002c), nous

pensions alors analyser le cours d'expérience de l'élève dans l'ensemble de la leçon et avons recueilli des matériaux dans ce sens. Nous exposons aux congressistes deux des axes qui émergeaient de nos données. Le premier axe (Guillou & Durny, 2002b) soulignait que l'activité de l'élève nous apparaissait éminemment émotionnelle. En particulier, nous avons identifié que lorsque l'élève se sentait « menacé », il jouait moins bien et était moins concentré. Le second axe (Guillou & Durny, 2002c) montrait que l'engagement de l'élève différait dans deux types de situations que nous avons nommées les situations de type « défi » et les situations de type « exercice ». Dans les premières (souvent les matchs mais pas seulement), l'élève était particulièrement actif, motivé et s'investissait dans l'accomplissement d'un but recherché. Dans les secondes, l'activité de l'élève était focalisée sur le respect des consignes instaurées ainsi que sur une négociation de la participation avec le partenaire d'entraînement (parfois contradictoire avec le respect des consignes). A la différence de notre première communication (Guillou & Durny, 2000), nous avons formulé des propositions pour l'intervention. Celles-ci se sont toutefois limitées à l'identification de perspectives pour la suite de notre recherche doctorale, afin d'améliorer les apprentissages de l'élève mais également de proposer une définition de ces apprentissages qui soit plus proches de l'activité effective de l'élève dans le contexte de la classe en EPS. L'une de ces perspectives consistait à comprendre l'importance des sentiments et leur dynamique dans l'apprentissage de l'élève en EPS. Une autre perspective était de d'amener l'élève à s'engager le plus possible dans des situations type « défi ». Nous pouvons noter qu'en dépit de l'évolution de notre objet de recherche, les thématiques de ces deux communications ont été conservées et développées dans la suite de l'étude.

Les deux autres communications (Guillou & Durny, 2005 ; Guillou, Durny, & Léziart, 2003) visaient la présentation de nos résultats, en cours de traitement, relatifs à l'activité de l'élève en match de badminton, après que nous ayons décidé de retenir le match comme situation d'étude privilégiée dans notre recherche. Dans la première communication (Guillou, Durny, & Léziart, 2003), nous avons montré que l'élève oscille entre deux catégories d'ouverts : « produire des frappes efficaces » et « percevoir des frappes efficaces ». Le premier ouvert, omniprésent, consiste pour l'élève à jouer selon un mode usuel, en renforçant les types liés à ces frappes. Le second ouvert a peu d'occurrences. Il consiste pour l'élève à s'apercevoir qu'une frappe est efficace et qu'il

pourra essayer de la reproduire dans des conditions favorables ultérieurement. Ces résultats ont été considérablement précisés depuis. D'une part, les deux ouverts ne se sont pas avérés satisfaisants pour recouvrir suffisamment la complexité de l'activité de l'élève. D'autre part, le second ouvert, bien qu'intéressant puisqu'il souligne une dimension d'apprentissage, est très peu présent dans nos résultats et s'est vu de fait accorder une trop grande importance.

Dans la seconde communication (Guillou & Durny, 2005), nous avons présenté des résultats plus précis, en soulignant que l'élève, très sensible à ses réussites et échecs, a une importante dimension évaluative dans son activité. Par ailleurs, nous avons montré que l'élève est focalisé sur ses actions et sur les évaluations de ses actions, mais sans pour autant que cela génère des apprentissages particuliers. Par conséquent, nous avons indiqué qu'il pourrait être intéressant pour les enseignants de travailler avec l'élève deux types d'apprentissages en relation avec la pensée pré-réflexive : le premier en relation avec ses frappes, selon les réussites et les échecs répétés (*e.g.* « je suis capable de faire ceci ») ; et le second relatif aux événements en cours, c'est-à-dire aux contextes particuliers dans lesquelles des points sont marqués ou perdus (*e.g.* « je ne parviens pas à marquer en faisant ceci contre untel »).

- La troisième étape de nos communications correspond à la finalisation de notre recherche (Guillou & Durny, 2006b). A la différence des communications précédentes, qui ont présenté longuement la recherche avant de brièvement émettre quelques propositions pour l'intervention, cette dernière a été construite pour centrer la discussion autour de l'utilité de notre recherche pour l'intervention. Dans cette communication, nous avons présenté la notion d'épisode typique de match, ainsi que la transformation du cours d'expérience global de l'élève à l'instant *t* relativement à la répartition des ouverts sur plusieurs rangs (ou des attentes, ou des savoirs pratiques mobilisés). Nous avons souligné que ces épisodes typiques de match nous semblaient être une alternative pertinente pour aborder l'activité en match par une dimension commune aux élèves, et non par la différenciation à partir des niveaux de jeu comme cela est souvent le cas.

En résumé, nous avons construit notre recherche comme une étude à caractère exploratoire reposant sur une approche du singulier (Vermersch, 2000a), c'est-à-dire que

l'un de nos objectifs était également également, en nous basant sur les résultats mais aussi sur le « potentiel de la situation » (Jullien, 2002), de faire émerger de nouveaux axes de recherches. Nous précisons ces axes dans la seconde section de ce chapitre.

4.2. Perspectives de recherche

Cette recherche nous a permis de mieux comprendre l'activité d'un élève confronté à une tâche particulière d'un cycle de badminton, le match. En nous basant sur les données et les résultats, nous dégagons cinq axes de recherche afin d'approfondir mais aussi d'élargir notre compréhension de l'activité de l'élève en EPS :

- Etudier l'efficacité de dispositifs d'évaluation formative liés à l'activité de l'élève au cours d'un match. Nos résultats ont montré (voir pp. 193-200) que l'emploi de fiches d'observation servant de support à une évaluation formative avait des effets contrastés. Or, nous avons souligné également que ce type de fiches pouvait favoriser des apprentissages liés à l'identification par l'élève de ses points forts/faibles et de ceux de l'adversaire. Il pourrait par exemple être intéressant d'analyser l'efficacité de dispositifs de coopération entre un élève-acteur et un élève-observateur ;

- Etudier l'activité de l'élève en matchs dans d'autres jeux sportifs que le badminton. Nous avons vu dans notre recherche qu'il est utile à différents niveaux de comprendre l'activité de l'élève dans un match de badminton, notamment pour apporter un regard différent et original sur les apprentissages scolaires et le développement de compétences en EPS. Cet axe de recherche permet de comprendre l'activité de l'élève au cours d'un match dans les jeux sportifs, ou de manière plus large dans les situations de référence pour l'ensemble des APSA. Notamment il serait intéressant d'analyser l'activité de l'élève dans un match de sport collectif, comme le handball par exemple ;

- Etudier l'activité de l'élève confronté à des tâches particulières, telles que des innovations didactiques. Cet axe de recherche permet de vérifier scientifiquement

l'efficacité de certaines tâches inventées par des experts dans une APSA. A ce titre, une étude à partir des thématiques de travail dégagées (et des matchs à thème dont nous avons fourni quelques illustrations) dans le troisième chapitre de cette discussion générale pourraient également entrer dans cet axe de recherche ;

- Etudier l'activité de l'élève tout au long d'un cycle pour en comprendre les différentes dynamiques et notamment les dynamiques d'apprentissage. Cet axe correspond à l'objet initial de notre recherche, lorsque nous avons initié la thèse. L'avancée de notre recherche ainsi que les avancées récentes du programme de recherche du cours d'action nous permettent d'entrevoir de nouvelles possibilités pour analyser l'activité de l'élève au cours d'un cycle, notamment au travers des ouverts qui participent à l'engagement de l'élève dans la situation. Concernant les dynamiques d'apprentissage, l'objectif consisterait à analyser la manière dont certains types sont construits puis éventuellement précisés, invalidés ou non repris par la suite. Cet axe de recherche pourrait ainsi permettre d'identifier certaines modalités dans la leçon qui favorisent le développement par l'élève d'une ou de plusieurs connaissances tout au long d'une leçon, sans que ces connaissances soient cloisonnées à des tâches prescrites identifiées. Cet axe pourrait permettre également de souligner dans quels types de tâches ou dans quelles « configurations de classe » (Durand, 2005) l'élève développe des ouverts liés au travail scolaire, mais aussi des ouverts liés aux relations sociales, *etc.* (Hastie & Siedentop, 1999) ;

- Etudier l'activité collective de l'élève en EPS. Cet axe apparaît peu dans notre recherche, puisque nous avons choisi de privilégier l'activité individuelle-sociale de l'élève, sans présumer de l'importance des interactions avec l'adversaire. Nos résultats ont d'ailleurs permis de montrer que l'élève est essentiellement focalisé sur son activité individuelle et prend peu en compte les particularités de son adversaire. Néanmoins, les recherches en écologie de la classe (*e.g.* Allen, 1986 ; McDermott, 1977), ainsi que des recherches sur la culture des élèves dans la classe (*e.g.* Galego & Cole, 2001) ont souligné l'importance de la dimension sociale dans l'engagement de l'élève. Cet axe consisterait à analyser le cours d'expérience de plusieurs élèves dans différents types d'interactions en classe, par exemple des situations de coopération (Lafont & Winnykamen, 1999), et à

identifier des relations liées à l'activité collective au niveau de la construction du cours d'expérience local de ces élèves.

Références

- Adams, R. S. (1969). Location as a feature of instructional interaction. *Merril Parker Quarterly*, 15(4), 309-321.
- Adé, D. (1991). Des niveaux de jeu pour optimiser l'apprentissage. *Revue EPS*, 231, 16-19.
- Adé, D., Sève, C., Serres, G., & Ria, L. (2005). Les objets : Ressort du développement professionnel. *Actes du Colloque ARIS - AFRAPS - EDPM. Intervenir dans les activités physiques, sportives et artistiques : du débutant à l'expérimenté*. Louvain-la-Neuve, janvier.
- Alain, C., & Sarrazin, C. (1985). Prise de décision et traitement de l'information en squash. *STAPS*, 12, 49-59.
- Alba, P. (1982). Handball : approche du « un contre un ». *Revue EPS*, 190, 17-21.
- Allen, J. D. (1986). Classroom management : Student's perspective, goals, and strategies. *American Education Research Journal*, 23, 437-459.
- Amade-Escot, C., & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Questions théoriques et méthodologiques*. Paris : Editions de la pensée sauvage (INRP).
- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5-11.
- Arzel, G. (1993). Jeux de raquette, apprendre à s'opposer. *Revue EPS*, 243, 65-69.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck Université.
- Barab, S. A., Hay, K. E., & Yamagata-Lynch, L. C. (1999). Constructing networks of action-relevant episodes : An in situ research methodology. *The Journal of the Learning Sciences*, 10(1&2), 63-112.
- Barbier, J.-M. (Dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : Un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : Quelques outils d'analyse. In Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, *L'Analyse de la Singularité de l'Action* (pp. 13-51). Paris : Presses Universitaires de France, Collection Education & Formation.
- Barwise, J., & Perry, J. (1983). *Situations and attitudes*. Cambridge : The MIT Press.
- Bats, C. (1995). Savoirs à enseigner et tâches d'apprentissage. *Revue EPS*, 255, 80-83.
- Bats, C. (1996). *Le badminton en EPS*. Rennes : CRDP.

- Bats, C. (1999). *Le badminton : progresser en autonomie*. Rennes : Edition CNED, Collection progresser en autonomie avec le CNED.
- Berliner, D. C. (1979). Tempus educare. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching : Concepts, findings and implications* (pp. 120-136). California : McCutchan Publishing Corporation.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Bertone, S. (2001). *Développement de l'activité professionnelle d'une enseignante d'Éducation Physique au cours de la première année d'exercice. Étude de l'expérience professionnelle dans le cadre d'un dispositif de formation en IUFM et conception d'aide à la formation*. Thèse de Doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier I.
- Bertone, S., Méard, J. A., Euzet, J.-P., Durand, M., Gal-Petitfaux, N. (2002). Les conflits intra-psychiques vécus par une enseignante novice en classe d'éducation physique et sportive. *Avante*, 8(1), 30-42.
- Bertone, S., Méard, J. A., Flavier, E., Euzet, J.-P., & Durand, M. (2002). Undisciplined actions and teacher-student transactions during two physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8(2), 99-117.
- Boda, B., & Récopé, M. (1991). Instrument d'analyse et de traitement de l'APS à des fins d'enseignement de l'EPS. *Revue EPS*, 231, 56-59.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris : Seuil.
- Bouthier, D. (1986). Sports collectifs : Contribution à l'analyse de l'activité et éléments pour une formation tactique essentielle. In SNEP (Ed.), *EPS, contenus et didactique* (pp. 85-89). Paris : SNEP.
- Bouthier, D. (1995). L'EPS et son rapport aux techniques. *Spirales*, 8, 96-98.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques.
http://math.unipa.it/~grim/Gloss_fr_Brousseau.pdf
- Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.

- Bruner, J. (1996). *L'éducation entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *The Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Bussard, J.-C., & Roth, F. (1993). *Education physique et différenciation pédagogique*. Stettlen : ASEP.
- Caillois, R. (1956). *Des jeux, des hommes*. Paris : Gallimard.
- Canal, J.-L. (2002). *Ethnographie d'une classe ordinaire de sixième en éducation physique et sportive : L'épreuve des limites*. Thèse de Doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier I.
- Cantié, L., Dairé, S., Goudard, M., & Salomé, B. (1998). *Les élèves et le badminton. Former à la stratégie, éduquer à la responsabilité et à l'autonomie*. Montpellier : CRDP.
- Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (1997). The student-social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176-195.
- Casalfiore, S, Bertone, S., Durand, M. (2003). L'enseignement scolaire : Une articulation signifiante d'activités dans la classe. *Recherche et Formation*, 42, 87-98.
- Chaliès, S. (2002). *Analyse des interactions enseignants stagiaires - conseillers pédagogiques et des connaissances mobilisées et/ou construites lors d'entretiens de conseil pédagogique*. Thèse de Doctorat STAPS, Université de Montpellier I.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Knowledge construction and articulation of courses of action by preservice teachers and cooperating teachers during post-lesson interviews. *Teaching and Teachers Education*, 20, 765-781.
- Chauviré, C. (1995). *Peirce et la signification. Introduction à la logique du vague*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2001). An examination of situational interest and its sources. *British Journal of Educational Philosophy*, 71, 383-400.
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Clot, Y. (2005). Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité ? *Symposium ARTCO, 4-6 Juillet 2005. Artefacts et Collectifs. Action située et*

- théories de l'activité.* INTEFP, Marcy l'Etoile. <http://sites.univ-lyon2.fr/artco/telechargement/texte-clot.pdf#search=%22clot%20artco%22>.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognitions : Psychological and Educational Considerations* (pp. 1-46). New York : Cambridge University Press.
- Conein, B. (1998). La notion de routine : problème de définition. *Sociologie du travail*, vol. XL, 4, 479-491.
- Conein, B., Jacopin, E. (1994). Action située et cognition. Le savoir en place. *Sociologie du travail*, 4, 475-500.
- Cranach (von), M., & Harré, R. (Eds.). (1982). *The analysis of action. Recent theoretical and empirical advances*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- Davis, R. B., & McKnight, C. (1976). Conceptual, heuristic, and S-algorithmic approaches in mathematics teaching. *Journal of Children's Mathematical Behavior*, 1(suppl. 1), 271-286.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- De Queiroz, J.-M., & Ziolkowski, M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Delignières, D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges et Controverses*, 4, 29-42.
- Delignières, D., & Garsault, C. (1997). Doit-on réellement enseigner une culture corporelle? In J. Gleize & G. Bui-Xuan (Eds.), *Comment peut-on enseigner une culture corporelle ?* CD-Rom des Actes du Colloque de Montpellier. Marseille: Asther Multimédia SA.
- Delignières, D. (2001). Plaisir et compétences. *Contre-Pied*, 8, 43.
- Delignières, D. (2003). Le plaisir en question. Réaction aux propos de Patrice Gras. *Hyper*, 222, 16.
- Delignières, D. (2004a). Pour une approche dynamique de la satisfaction. *Hyper*, 224, 5.
- Delignières, D. (2004). Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent ? In G. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ?* (pp. 31-40). Montpellier : AFRAPS.

- Delignières, D., & Duret, P. (1998). *Lexique thématique en STAPS*. Paris : Vigot.
- Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Education Physique*. Paris : Editions Revue EPS.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston : Riverside Press.
- Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dhelemmes, R. (Ed.) (2000). *Contenus d'enseignement en EPS pour les lycées. Activités aquatiques, activités physiques artistiques, activités de développement physique, sports de raquette*. Paris : Editions Revue EPS.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Doyle, W. (1986a). Classroom organisation and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431). New York : Macmillan.
- Doyle, W. (1986b). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-481). Bruxelles : Labor.
- Doyle, W., & Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 129-149.
- Dufresne, R. (2001). *Analyse des activités de contrôle du trafic ferroviaire et conception de nouvelles situations de contrôle*. Thèse de Doctorat d'ergonomie, EPHE, Paris.
- Dugal, J. (1991). Analyse et traitement didactique des APS, exemple du tennis. *Revue EPS*, 230, 25-27.
- Dugal, J. (2000). Tennis au collège. In E. Louis (Dir.). *Sports de raquettes, Dossier EPS n°53* (pp. 25-28). Paris : Editions Revue EPS.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M. (1998). L'enseignement comme action située : Eléments pour un cadre d'analyse. *Actes de la 4^{ème} Biennale de l'Education et de la Formation*. France : Paris, La Sorbonne.
- Durand, M. (1999). Recherche en formation des enseignants d'Education Physique et Sportive. *CD-Rom du Colloque international « Recherche sur l'intervention en Education Physique et Sportive et en Sport »*. France : Antibes.

- Durand, M. (2000). Se former par l'activité : Outils d'analyse de l'apprentissage en situation. *Actes et CD-Rom de la 5^{ème} Biennale de l'Education et de la Formation*. France : Paris, La Sorbonne.
- Durand, M. (2001). Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education Physique. Paris : Editions Revue EPS.
- Durand, M. (2005). Les configurations de classe : Un niveau autonome d'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves. In D. Biron, M. Cividini, & J-F. Desbiens (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 493-508). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Durand, M., & Arzel, G. (2002). Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau & M. Tardif (Eds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (pp. 61-77). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Eckert, P. (1990). Adolescent social categories : Information and science learning. In M. Gardner, J. G. Greeno, F. Reif, A. H. Schoenfield, A. DiSessa & E. Stage (Eds.), *Toward a scientific practice of science education* (pp. 203-217). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Endress, P. (2006). *Activité collective coach/joueur et co-construction de connaissances dans une tâche de tutelle réciproque entre pairs en badminton : le « catch à quatre »*. Mémoire de Master 1 en STAPS non publié, Université de Rennes II.
- Famose, J.-P. (1983). Relations pédagogiques et tâches motrices. In *La relation au sein des APS, n° spécial, Revue Sport et Sciences* (pp.41-95). Paris : Vigot.
- Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP.
- Famose, J.-P., Fleurance, P., & Touchard, Y. (1991). *L'apprentissage moteur. Rôle des représentations*. Paris : Editions Revue EPS.
- Ferly, B., & Papelier, G. (2003). Enseigner le badminton en milieu scolaire (collège, lycée) en simple, en double. Compétences, contenus d'enseignement, évaluation. Paris : Editions Actio.
- Fernandez, G. (1991). Programme EPS et mise en œuvre, exemple en badminton. *Revue EPS*, 229, 65-67.

- Filippi, G. (1994). *La construction collective de la régulation du trafic du RER. Etude ergonomique dans une perspective de conception de situations d'aide à la coopération*. Thèse de Doctorat d'Ergonomie non publiée, Université Paris Nord.
- Flavier, E. (2001). *Les conflits lors de leçons d'EPS : Dynamique et signification des actions en classe des professeur et des élèves*. Thèse de doctorat STAPS non publiée, Université Montpellier I.
- Flavier, E. (2003). La formation des enseignants débutants en EPS : La participation des situations conflictuelles au processus de construction des connaissances professionnelles. *e-JRIEPS*, 3, 40-50.
- Flavier, E., Bertone, S., Méard, J.A., Durand, M. (2002). L'action des professeurs lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. Une étude de cas au cours d'une leçon d'EPS. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 107-119.
- Fleurance, P. (1991). Place et rôle des représentations dans l'apprentissage moteur. In J.P. Famose, P. Fleurance et Y. Touchard, *L'apprentissage moteur : Rôle des représentations* (pp. 81-95). Paris : INSEP.
- Fouassier, W. (2003). Badminton : Vivre des rencontres et apprendre à débattre. *Revue EPS*, 299, 79-83.
- Fourquet, J.-P. (1989). Situations motrices et sports collectives. *Revue EPS*, 219, 7-10.
- French, K. E., Werner, P. H., Rink, J. E., Taylor, K., & Hussey, K. (1996). The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 418-438.
- French, K. E., Werner, P. H., Taylor, K., & Jones, J. (1996). The effects of a 6-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 439-463.
- Gaillard, I. (1992). *Analyse de l'activité et des savoir-faire d'opérateurs experts. Etude des contrôleurs du trafic aérien lors du changement de la position de contrôle*. Thèse de doctorat d'ergonomie non publiée, Université de Paris XIII.
- Gal-Petitfaux, N. (2000). *Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'Education Physique et Sportive en situation d'enseignement de la natation : Le cas*

- de la nage en « file indienne ». Thèse de doctorat en STAPS non publiée, Université de Montpellier.
- Gal-Petitfaux, N., & Cizeron, M. (2000). Trois configurations typiques de transmission du savoir : Etude d'un cas d'enseignement de la gymnastique au collège. *Actes du Colloque International ARIS sur l'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétence(s) en mutation ?* Grenoble, décembre.
- Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : Propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Gal-Petitfaux, N., Ria, L., Sève, C., & Durand, M. (1998). La « file indienne » en natation : Un dispositif de déplacement des élèves jouant le rôle d'artefact cognitif. *Actes du Colloque International du DREEPS « Recherches sur l'intervention en E.P.S. »* Antibes, Décembre.
- Galego, M. A., & Cole, M. (2001). Classroom culture and cultures in the classroom. In V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching* (pp. 951-997). Washington, AERA Association.
- George, C. (1983). *Apprendre par l'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- George, C. (1985). EPS interroge un psychologue expérimentaliste. *Revue EPS*, 195, 6-10.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston : Houghton Mifflin.
- Glaser, B.G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Goirand, P. (1992). La situation de référence en éducation physique : un exemple en gymnastique. *Spirales*, 4, 81-86.
- Greeno, J. G, & the Middle School Mathematics Through Applications Project Group (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53(1), 5-26.
- Gréhaigne, J.-F. (1990). Analyse des mouvements collectifs précédant un but en football. *Science et Motricité*, 12, 41-53.
- Gréhaigne, J.-F. (1992a). *L'organisation du jeu en football*. Joinville-le-Pont : Actio.

- Gréhaigne, J.-F. (1992b). Les représentations du jeu en sport collectif et leurs conséquences sur l'apprentissage. In J. Colomb (Ed.), *Recherche en didactique : Contribution à la formation des maîtres* (pp. 148-158). Paris : INRP.
- Gréhaigne, J.-F., Billard, M., & Laroche, J.-Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école. Conception, construction et évaluation*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Gréhaigne, J.-F., & Cadopi, M. (1990). Apprendre en éducation physique. In *Education physique et didactique des APS* (pp. 17-24). Châtenay-Malabry : AEEPS.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 159-174.
- Gréhaigne, J.-F., & Guillon, R. (1991). Du bon usage des règles d'action. *Échanges et controverses*, 4, 43-46.
- Grisson, B. (1998). *Structures de raisonnement dans un laboratoire de neurobiologie du développement : Etude dans une perspective d'écologie cognitive*. Thèse de doctorat non publiée, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- Grunenfelder, F. & Couartou, G. (1996). *Badminton : de l'école... aux associations*. Paris : Editons Revue EPS.
- Guérin, J. (2000). Exprimer la signification de son activité en EPS pour un collégien : Entre exotisme et risques. *Actes et cd-rom du Colloque International de l'ARIS « l'intervention dans le domaine des APS : compétences en mutation? »*. Grenoble, décembre.
- Guérin, J. (2004). *L'activité d'adolescents en classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*. Thèse de Doctorat en STAPS non publiée, Université d'Orléans.
- Guérin, J., Riff, J., & Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : Une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 15-26.
- Guérin, J., Testevuide, S., & Roncin, C. (2005). Les effets des aménagements des « situations-jeu » en Tennis de table sur l'activité d'un élève en cours d'éducation physique. *STAPS*, 69, 105-118.
- Guillou, J. (2000). *Étude intrinsèque d'une situation en EPS*. Mémoire de Maîtrise en STAPS non publié, Université de Rennes II.

- Guillou, J. (2001). *Reflets de l'expérience des élèves en EPS au lycée : Etude des connaissances émergentes dans l'action*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation non publié, Université de Rennes II.
- Guillou, J., & Durny, A. (2000). Etude d'une situation d'enseignement en EPS : les points de vue de l'enseignant et de l'élève. *Actes et cd-rom du Colloque International de l'ARIS « l'intervention dans le domaine des APS : compétences en mutation? »*. Grenoble, décembre.
- Guillou, J., & Durny, A. (2002a). Étude d'une situation d'enseignement en éducation physique : Les points de vue de l'enseignant et de l'élève. *Avante*, 8(1), 43-54.
- Guillou, J., & Durny, A. (2002b). Les émotions : au cœur de l'engagement de l'élève dans l'action motrice. *Actes du Colloque de l'Association de Recherche sur l'Intervention en Sport*. Rennes, décembre.
- Guillou, J., & Durny, A. (2002c). Modalités de l'engagement de l'élève en EPS dans les situations type « défi » et dans les situations type « exercice ». *Actes du Colloque de l'Association de Recherche sur l'Intervention en Sport*. Rennes, décembre.
- Guillou, J., & Durny, A. (2005). La typicalité dans les intentions d'action des élèves en badminton : Une aide pour l'intervention. *Actes du Colloque ARIS - AFRAPS - EDPM. Intervenir dans les activités physiques, sportives et artistiques : du débutant à l'expérimenté*. Louvain-la-Neuve, janvier.
- Guillou, J., & Durny, A. (2006a). La typicalité dans les intentions d'action des élèves en badminton : une aide pour l'intervention. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuân, *Intervenir en éducation physique et en sport : recherches actuelles* (pp. 402-407). Louvain-la-neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Guillou, J., & Durny, A. (2006b). Analyse sémio-logique de l'activité de l'élève en éducation physique : la gestion du duel en badminton. *Actes du Colloque de l'Association de Recherche sur l'Intervention en Sport*. Besançon, mai.
- Guillou, J., & Durny, A. (sous presse). The dynamics of student's activity in Physical Education : A situated analysis of concerns and knowledge mobilization in table tennis. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Guillou, J., Durny, A. & Léziart, Y. (2003). Etude sémiologique de l'activité d'élèves en badminton : quel apprentissage en match ? *Actes du Colloque de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*. Toulouse, octobre.

- Haradji, Y. (1993). *De l'analyse de l'aide humaine à la conception d'une aide informatique à l'utilisation de logiciel*. Thèse de Doctorat d'Ergonomie non publiée, Paris, CNAM.
- Hastie, P. A. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
- Hastie, P. A. (1998). Effect of instructional context on teacher and student behaviors in physical education. *Journal of Classroom Interaction*, 33, 24-31.
- Hastie, P. A., & Pickwell, A. (1996). A description of a student social system in a secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 171-187.
- Hastie, P. A., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-29.
- Haué, J.B. (2003). *Modélisation d'interactions pour la conception d'interfaces multi-supports*. Thèse de Doctorat de contrôle des systèmes, UTC, Compiègne.
- Hidi, S., & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 215-238). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Husserl, E. (1993). *La philosophie comme science rigoureuse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge : The MIT Press.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New-York : Holt, Rinehart & Winston.
- Jourdan, M. (1990). *Développement technique sur l'exploitation agricole et compétence de l'agriculteur*. Thèse de doctorat d'ergonomie non publiée, Paris, CNAM.
- Jullien, F. (2002). *Traité de l'efficacité*. Paris : Le Livre de Poche.
- Kirshner, D., & Whitson, J. A. (Eds.). (1997). *Situated cognition : Social, semiotic, and psychological perspectives*. London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kounin, J. S. & Gump, P. (1974). Signal systems of lesson settings and the task related behavior of preschool children. *Journal of Educational Psychology* 66(4), 554-562.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning, and development. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-26). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Kugler, P. N., Kelso, J. A. S., & Turvey, M. T. (1982). On the control and coordination of naturally developing systems. In J. A. S. Kelso & J. E. Clark (Eds.), *The development of movement control and coordination* (pp. 159-188). Amsterdam : Elsevier.

- Kuhn, T. S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Laffaye, G., & Papelier, G. (2002). Badminton : Compétences attendues et composante culturelle. *Revue EPS*, 294, 55-59.
- Lafont, L. (2002). Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescentes de 12 à 15 ans. *STAPS*, 58, 69-79.
- Lafont, L., Winnykamen, F. (1999). Co-operation and competition in children and adolescents. In Y. Vauden Ausweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Eds.), *Psychology for Physical educators* (pp. 379-404). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Lakoff, G. (1987). *Woman, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Langlely, D. (1995). Examining the Personal Experience of Student Skill Learning : A Narrative Perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 2, 116-128.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Lave, J. (1990). Views of the classroom : Implications for math and the science learning research. In M. Gardner, J. G. Greeno, F. Reif, A. H. Schoenfield, A. DiSessa & E. Stage (Eds.), *Toward a scientific practice of science education* (pp. 251-263). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lawton, J. (1989). Comparison of two teaching methods in games. *Bulletin of Physical Education*, 25(1), 35-38.
- Lazarus, R.S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.
- Leblanc, S. (2001). *Conception d'un système multimédia en relation avec l'analyse des cours d'action des utilisateurs. Contribution à l'étude de l'activité de découverte-apprentissage dans un contexte d'autoformation*. Thèse de Doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier I.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris : Editions du Scarabée.
- Lemke, J. L. (1997). Cognition, context, and learning : A social semiotic perspective. In D. Kirshner, & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition : Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 37-55). London : Lawrence Erlbaum Associates.

- Lemke, J. L. (2000). Across the scales of time : Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273-290.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Leveau, C. (2001). La différenciation pédagogique en badminton. *Cahiers EPS de l'académie de Nantes*, 25, 36-39.
- Leveau, C. (2005). *Le badminton en situation*. Collection « L'EPS en poche ». Paris : Editions Revue EPS.
- Leveau, C., Louis, E., & Sève, C. (1999). De l'échange à la construction de la rupture. *Revue EPS*, 277, 43-44.
- Levie, H. W., & Dickie, K. E. (1973). The analysis and application of media. In M. W. Travers (Ed), *The second handbook of research on teaching* (pp. 858-882) Chicago : Rand McNally College Publishing.
- Léziart, Y. (2003). Transposition didactique et savoirs de référence : illustration dans l'enseignement d'une pratique particulière de saut, le Fosbury-flop. *Science et Motricité*, 50, 3, 81-101.
- Limouzin, P. (1995). Activité physique et sportive éducative, le badminton. *Hyper*, 189, 15-19.
- Liotard, P. (1997). « L'e.p. n'est pas jouer ». La maîtrise pédagogique du plaisir en éducation physique. *Corps et Culture*, 2 (18 p.).
<http://corpsetculture.revues.org/sommaire31.html>
- Locke, L. (1979). Teaching and learning processes in physical education : The central problem of sport pedagogy. In H. Haag *et al.* (Eds.), *Physical education and evaluation*. Proceedings of the I.C.H.P.E.R. World Congress, Schorndorf, Germany.
- Louis, E. (1993). Tennis, tennis de table, badminton, traitement didactique transversal. *Revue EPS*, 242, 62-64.
- Louis, E. (1996). Construire des situations d'apprentissage. *Revue EPS*, 257, 15-17.
- Louis, E. (2000). Complexité et dynamique du duel. In E. Louis (Dir.), *Sports de raquettes*, *Dossier EPS n°53* (pp. 101-111). Paris : Editions Revue EPS.

- Marsenach, J. (1989). Les pratiques des enseignants d'EPS dans les collèges. *Revue Française de Pédagogie*, 89, 7-10.
- Marsenach, J. (Ed.) (1991). *Education physique et sportive : Quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les Sciences de l'Éducation*, 1-2, 23-35.
- Masciotra, D., Jonnaert, P. Daviau, C. (soumis). La compétence revisitée dans une perspective située. *Revue Canadienne d'éducation*.
www.ore.uqam.ca/Documentation/TextesALire/Masciotra02.pdf
- Maturana, H., & Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris : Addison-Wesley France.
- McDermott, R. P. (1977). Social relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review*, 47(2), 198-213.
- McPherson, S. L. (1992). *Instructional influences on longitudinal development of beginner tennis : A longitudinal study*. Paper presented at the annual meeting of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity, Asilomar, CA, June.
- McPherson, S. L., & French, K. E. (1991). Changes in cognitive strategies and motor skills in tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 249-265.
- McPherson, S. L., & Thomas, J. R. (1989). Relation of knowledge and performance in boys' tennis : Age and expertise. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 190-211.
- Méard, J.-A., & Bertone, S. (1998). *Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves : analyse des discours professionnels de 1984 à 1996*. Paris : Editions Revue EPS.
- Méard, J.-A., Manchon, S., de Nadai, J. (1997). Définition d'objectifs et conception de tâches. *Revue EPS*, 268, 33-37.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.
- Metzler, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 87-103.
- Mérard, M., & Ventou, P. (1996a). Badminton. Le rapport de force : Trait d'union entre la théorie et la pratique. *Revue EPS*, 259, 17-20.
- Mérard, M., & Ventou, P. (1996b). Construire un projet adapté au rapport de force. *Revue EPS*, 262, 17-20.

- Ministère de l'Education Nationale (1998). Programmes d'EPS de la classe de Troisième. B.O.H.S. n°10 du 15 octobre (6 p.). http://www.cndp.fr/textes_officiels/college/programmes/bprg_3/eps.pdf
- Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche (2000). Programmes des enseignements de la classe de Seconde générale et technologique. Education Physique et Sportive. B.O.H.S. n°6 du 31 août. <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs6/sportive.htm>
- Ministère de l'Education Nationale (2001a). Programme d'enseignement de l'Education Physique et Sportive dans le Cycle Terminal des séries générales et technologiques. B.O.H.S. n°5 du 30 août (70 p.). <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2001/hs5/sport.pdf>
- Ministère de l'Education Nationale (2001b). Accompagnement des programmes : Education Physique et Sportive. Classe de Seconde, Première et Terminale (fiches 1 à 5). Paris : CNDP (33 p.). http://www.cndp.fr/textes_officiels/lycee/eps/pdf/eps2001_03_1.pdf
- Mitchell, S. A., Griffin, L. L., & Oslin, J. L. (1994). Tactical awareness as a developmentally appropriate focus for the teaching of games in elementary and secondary physical education. *Physical Educator*, 51(1), 21-28.
- Mondada, L. (2005). L'ordre interactionnel et l'ordre institutionnel comme des accomplissements pratiques dans le temps. *Symposium ARTCO, 4-6 Juillet 2005. Artefacts et Collectifs. Action située et théories de l'activité. INTEFP, Marcy l'Etoile.*
- Moro, C., & Rickenmann, R. (Eds.) (2004). *Situation Educative et Significations*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Newman, D. (1990). Using social context for science teaching. In M. Gardner, J. G. Greeno, F. Reif, A. H. Schoenfeld, A. DiSessa & E. Stage (Eds.), *Toward a scientific practice of science education* (pp. 187-202). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1984). Social constraints in laboratory and classroom tasks. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.). (1984). *Everyday cognition : Its development in social context* (pp. 172-193). London : Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge : Harvard University Press.

- Norman, D. (1988) *The psychology of everyday things*. New York : Basic Books.
- Norman, D. (1993). Les artefacts cognitifs. *Raisons Pratiques*, 4, 15-34.
- Pain, G. (1996). Le sens commun, plaidoyer pour une réactualisation. *Revue EPS*, 259, 59-60.
- Parlebas, P. (1981). *Lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.
- Parlebas, P. (1986). *Eléments de sociologie du sport*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pea, R. D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognitions* (pp. 47-87). New York : Cambridge University Press.
- Peirce, C. S. (1978). *Ecrits sur le signe* (rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle). Paris : Seuil.
- Pérez, S. (1999). *Etude du cours d'action de professeurs d'EPS expérimentés spécialistes et non spécialistes de gymnastique face à une classe de 24, 12 et 5 élèves : contribution à une approche ergonomique de l'enseignement*. Thèse de doctorat en STAPS non publiée, Université de Montpellier.
- Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 57-71.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Pharo, P., & Quéré, L. (Dir.). (1990). *Raisons pratiques I. Les formes de l'action*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pineau, C. (1992). Les épreuves d'EPS aux examens de l'Education Nationale. *Revue EPS*, 237, 43-47.
- Pineau, C. (1993). Des principes opérationnels aux programmes d'EPS. *Revue EPS*, 239, 41-43.
- Pinsky, L. (1991). Activité, action et interprétation. In R. Amalberti, M. De Montmollin, & J. Theureau (Eds.), *Modèles en analyse du travail* (pp. 118-150). Liège : Madraga.
- Pinsky, L. (1992). *Concevoir pour l'action et la communication*. Berne : Peter Lang.
- Pinsky, L., & Theureau, J. (1982). Activité cognitive et action dans le travail. Tome 2 : Elément et événements du travail infirmier. *Collection de Physiologie du Travail et d'Ergonomie*, n°73. Paris : CNAM.

- Pinsky, L., & Theureau, J. (1985). Signification et action dans la conduite de systèmes automatisés de production séquentielle. *Collection d'Ergonomie et de Neurophysiologie du Travail, n° 83*. Paris : CNAM.
- Pinsky, L., & Theureau, J. (1987). L'étude du cours d'action. Analyse du travail et conception ergonomique. *Collection d'Ergonomie et de Neurophysiologie du Travail, n° 88*. Paris : CNAM.
- Pizzinato, A. (1993). Tennis, évaluation et stratégie de formation. Le rapport de force. *Revue EPS, 242*, 68-71.
- Poirier Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Preuvot, D. (2000). Sports de raquettes : Entre pratique, programmes et théorie. In E. Louis (Dir.), *Sports de raquettes, Dossier EPS n°53* (pp. 43-59). Paris : Editions Revue EPS.
- Resnick, L. B., Levine, J. M., & Teasley, S. D. (Eds). (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington : American Psychological Association.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de Doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier I.
- Ria, L. (Ed.) (2005). *Les émotions*. Paris : Editions Revue EPS.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants. Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité, 42*, 47-58.
- Ria, L., Sève, C. Durand, M., Bertone, B. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : Trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education, 30(3)*, 535-554.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. St. Louis : Mosby.
- Rink, J. E., French, K. E., & Tjeerdsma, B. L. (1996). Foundations and issues for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education, 5(4)*, 399-417.
- Rodriguez, M. (1992). La liaison projet enseignant - projet de l'élève en badminton au lycée. *Spirales, 4*, 36-38.

- Rodriguez, M., & Vacher, F. (1999). Principes d'élaboration de situations éducatives en badminton. *Revue EPS*, 275, 23-26.
- Rogoff, B., & Lave, J. (Eds.). (1984). *Everyday cognition : Its development in social context*. London : Harvard University Press.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch, B.B. Llyod (Eds.), *Cognition and categorization* (pp.27-48). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosenshine, B. (1970). The stability of teacher effects upon student achievement. *Review of Educational Research*, 40, 647-662.
- Rossard, C. (2004). *L'activité de collégiens dans des tâches coopératives et compétitives au cours d'un cycle de badminton en Education Physique et Sportive*. Mémoire de DEA en STAPS non publié, Université de Rouen.
- Rossard, C., Testevuide, S., & Saury, J. (2005). Évolutions de la perception et de l'exploitation du rapport de force chez des joueurs de badminton dans une tâche de perfectionnement tactique. *STAPS*, 68, 95-110.
- Rossard, C., & Saury, J. (2005). Activité de coopération-compétition de collégiens dans des tâches d'apprentissage au cours d'un cycle de badminton en EPS. *Actes du Colloque de l'Association de Recherche sur l'Intervention en Sport*. Louvain-la-Neuve, janvier.
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (1998). Teaching game strategy : Building on the basics. *Teaching Elementary Physical Education*, 9(1), 19-23.
- Saint Augustin (1961). *Les confessions*. Paris : Les Belles Lettres.
- Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston : Allyn & Bacon.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard.
- Saury, J. (1998). *L'action des entraîneurs dans les situations de compétition en voile olympique. Contribution à une anthropologie cognitive du travail des entraîneurs sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement*. Thèse de Doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier I.
- Saury, J., Huet, B., & Rossard, C. (2005) Les fiches d'observation comme artefacts cognitifs dans la dynamique de l'activité de collégiens en éducation physique et sportive. *Actes du XIe congrès international de l'ACAPS*. Paris, octobre.

- Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*. New-York : Basic Book.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : P.U.F.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge : Harvard University Press.
- Seners, P. (1993). *La leçon d'EPS. Gravitation autour de l'élève*. Paris : Vigot.
- Serres, G., Ria, L., & Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : Le cas des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 49-64.
- Sève, C. (1991). Tennis de table, une approche au collège. *Revue EPS*, 228, 23-27.
- Sève, C. (2000). *Analyse sémiologique de l'activité de pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux. Contribution à une anthropologie cognitive de l'activité des sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement*. Thèse de Doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier I.
- Sève, C., Saury, J., Durand, M., & Theureau, M. (2002). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le Travail Humain*, 65(2), 159-190.
- Sève, C., Saury, J., Ria, L., & Durand, M. (2003). Structure of expert players' activity during competitive interaction in table tennis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(1), 71-83.
- Sève, C., Ria, L., Poizat, G., Saury, J., Durand, M. (sous presse). Performance-induced emotions experienced during high-stakes table tennis matches. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Siedentop, D. (1988). An ecological model for understanding teaching/learning in physical education. In *New horizons of human movements : Proceedings of the 1988 Seoul Olympic Scientific Congress*. Séoul : SOSCO.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Silverman, S. (1985). Relationship of engagement and practice trials to student achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 13-21.
- Simon, H. A. (1982). *Models of bounded rationality*. Cambridge : The MIT Press.

- Stein, S. J., Andrews, T., & Isaacs, G. (2001). Incorporating authentic learning experiences with a business management course. *Australian Association for Research in Education Conference Proceedings*, Paper STE01249, Fremantle.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human - machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Suchman, L. A. (1990). Plans d'action. In P. Pharo & L. Quéré (Dir.), *Raisons pratiques I. Les formes de l'action* (pp. 149-170). Paris : Editions de l'EHESS.
- Talbot, L. (Ed.) (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Temprado, J.J., & Alain, C. (1993). Eléments pour l'analyse du comportement décisionnel dans les sports de raquette. In J.P. Famose (Ed.), *Cognition et performance* (pp. 41-61). Paris : INSEP.
- Thépaut, A. (2006). Le match de fin de séance : genre scolaire/genre didactique ? Un exemple en basket-ball à l'école élémentaire. *Actes du Colloque de l'Association de recherche sur l'Intervention en Sport*, Besançon, mai.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémio-logique*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (1997a). La constitution des savoirs dans l'action. *Séminaire interdisciplinaire*. UTC, Compiègne (19 p.).
- Theureau, J. (1997b). L'activité (incarnée, située & cultivée)... et le temps ? *Séminaire COSTECH*, Compiègne (22 p.).
- Theureau, J. (1999). Activité-signe & phanéroscopie, un exercice d'invention. In *Actes du Séminaire Interdisciplinaire Phiteco « Signes & Techniques : sémiotique & technologie »*. Compiègne (19 p.).
- Theureau, J. (2000a). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris : Presses Universitaires de France, Collection Education & Formation.
- Theureau, J. (2000b). Note sur l'histoire de l'autoconfrontation dans l'analyse des cours d'action et de leur articulation collective. *Seconde journée « modélisation de l'expérience »*. Paris, mai (19 p.).
- Theureau, J. (2000c). Note sur l'évolution des notions sémiologiques depuis Theureau (1992). *Troisième journée « modélisation de l'expérience »*. Paris, septembre (56 p.).

- Theureau, J. (2000d). Activité, représentation de l'activité et... gestion. In P. Lorino (Ed.), *Enquêtes de gestion, à la recherche du signe dans l'entreprise* (pp. 295-325). Paris : L'Harmattan.
- Theureau, J. (2002a). Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction : Essai de précision des objets d'étude de l'activité individuelle - sociale. *4èmes Journées Act'ing « Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyse & situations d'étude privilégiées »*, Nouan-Le-Fuzelier (38 p.).
- Theureau, J. (2002b). Les méthodes de construction de données du programme de recherche sur les cours d'action et leur articulation collective, et ... la didactique des activités physiques et sportives ? Document non publié (20 p.).
- Theureau, J. (2003a). Course-of-action analysis and course-of-action centered design. In E. Hollnagel (Ed.), *Handbook of cognitive task design* (pp. 55-81). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Theureau, J. (2003b). Note (à enrichir, critiquer & prolonger) sur l'autoconfrontation (proprement dite ou dite de premier niveau) & sur les nécessités & perspectives en matière de précision de l'observatoire & de sa théorie dans le cadre du programme de recherche « cours d'action ». Texte rédigé à la suite des 5^o journées Act'Ing 2003, 30-31 Mai, St Pierre de Quiberon.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (sous presse). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J., & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J., & Jeffroy, F. (1999). Les cours d'action & leur articulation collective en situation de travail : un point de vue constructiviste. *Séminaire de recherche « Approches d'analyse du travail collectif »*, INETOP-CNAM, Paris (22 p.).
- Thomas, J. R., French, K. E., & Humphries, C. A. (1986). Knowledge development and sport skill performance : Directions for motor behavior research. *Journal of Sport Psychology*, 8, 259-272.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (Eds.). (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough : Loughborough University of Technology.
- Tochon, F. V. (2000). When authentic experiences are 'enminded' into disciplinary genres : Crossing biographic and situated knowledge. *Learning and Instruction*, 10(4), 331-359.

- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 47-57.
- Trohel, J. (2005). *Les interactions tuteur-stagiaire en situation d'entretien de conseil pédagogique au cours de la formation des enseignants d'EPS. Articulation des cours d'action et dynamique de la conversation*. Thèse de Doctorat Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Nantes.
- Trohel, J., Chaliès, S., & Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs*, 5, 121-140.
- Turner, A., & Martinek, J. (1995). Teaching for understanding : A model for improving decision making during game play. *Quest*, 47, 44-63.
- Ubaldi, J.-L. (2005). Les compétences en EPS : mode ou réel changement ? In J.-L. Ubaldi, *Les compétences* (pp. 63-80). Paris : Editions Revue EPS.
- Varela, F. J. (1989a). *Autonomie et Connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F. J. (1989b). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1999). *Psychologie des activités corporelles. Le motif et l'action*. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie Française*, 30, 3-4, 245-252.
- Vermersch, P. (1993). Pensée privée et représentation pour l'action. In A. Weill & P. Rabardel & D. Dubois (Eds.), *Représentation pour l'action* (pp. 209-232). Toulouse : Octarès.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2000a). Approche du singulier. In Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 239-256). Paris : Presses Universitaires de France, Collection Education & Formation.
- Vermersch, P. (2000b). Conscience directe et conscience réfléchie. *Intellectica*, 31(2), 269-311.
- Veyrunes, P. (2004). *Les configurations d'activité : Un niveau de description de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves. Etude située en mathématiques et en français à l'école*

- primaire*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université Paul Valéry - Montpellier III.
- Veyrunes, P., Durny, A., Flavier, E., & Durand M. (2005). L'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves pour résoudre un problème de mathématiques à l'école primaire : Une étude de cas. *Revue des Sciences de l'Éducation, XXXI, Vol. 2*, 471-489.
- Veyrunes, P., Bertone, S., & Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche – formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs, 2*, 53-70.
- Villame, T. (1994). *Modélisation des activités de recherche d'information dans les bases de données et conception d'aide informatique*. Thèse de Doctorat d'Ergonomie non publiée. Université de Paris XIII.
- Vion, M. (1993). *Analyse de l'apprentissage médié « sur le tas » : le cas du travail de guichet à l'hôpital*. Thèse de Doctorat d'Ergonomie non publiée. Université de Paris XIII.
- Vion, M. (1996). *Analyse ergonomique de l'activité de pêche pélagique, à la passerelle d'un simulateur de formation maritime*. Rapport de recherche non publié. Laboratoire Sécurité et Conditions de Travail à la pêche maritime. Université de Bretagne Sud.
- Vygotski, L. S. (1987). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Havane : Scientifique Technique.
- Wallon, H. (1983). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Weckerlé, J.-C. (2006). Badminton. Classification des contenus. *Revue EPS, 320*, 55-58.
- Weill-Fassina, A., Rabardel, P., & Dubois D. (Eds.). (1993). *Représentation pour l'action*. Toulouse : Octarès.
- Woods, P. (1978). Negotiating the demands of school work. *Journal of Curriculum Studies, 10*, 309-327.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Annexes

Annexe 1 : compétences et connaissances visées au Cycle Terminal en badminton.

Annexe 1 : compétences et connaissances visées au cycle terminal en badminton

BADMINTON	Compétence attendue	Cycle Terminal - niveau 1	
Proposer et mener à leur terme ou adapter en cours de match des projets tactiques pour rechercher le gain de rencontres face à des adversaires identifiés et de niveau proche. Utiliser la production de frappes variées en direction, en longueur et en hauteur pour faire évoluer le rapport de force en sa faveur.			
CONNAISSANCES : informations	CONNAISSANCES : procédures		
	Techniques et tactiques	Connaissance de soi	Savoir-faire sociaux
<p>Sur le pratiquant dans l'activité : trajectoires, direction et théorie des angles : les trajectoires qui restent dans l'axe central du terrain ne donnent pas d'angle à l'adversaire mais ne le font pas courir latéralement ? les trajectoires croisées peuvent faire courir mais exposent à des retours rapides le long des lignes ? jouer au centre ne donne pas "d'angle" ; vitesse : les trajectoires tendues et rapides peuvent prendre l'adversaire de vitesse mais si on est soi-même un peu en retard, on peut être surpris par un retour rapide ; sait formuler un élément tactique simple ; interprète le jeu adverse à partir de critères simples.</p> <p>Sur l'activité comme pratique sociale : Règlement au service (les deux pieds au sol au moment de l'impact...).</p>	<p>Sait se mettre en activité tactique : identifie dans l'échange le retard de l'adversaire sur le volant ; attire l'adversaire dans une zone du terrain pour le fixer ; combine les trajectoires : jouer haut et long pour repousser l'adversaire ou le maintenir en fond de court ; se donne du temps avec des trajectoires hautes et longues, ou en prend à l'adversaire avec des trajectoires tendues : repousse pour jouer court, alterne gauche droite en trajectoires hautes au fond pour conclure par une trajectoire tendue, joue les quatre coins.</p> <p>Donne du sens à son activité technique : intègre les postures particulières : au service (en lien avec les exigences réglementaires (deux pieds au sol au moment de la frappe par exemple), en réception, pieds décalés pour partir vite en avant ou en arrière, rester avec une raquette haute pour faciliter les interceptions ; se trouve le plus souvent pieds décalés en fond de court et produit une action de frappe puissante (rotation centrale).</p>	<p>Sait s'échauffer de manière spécifique : repère les conditions de forte variation de la performance.</p> <p>Maîtrise de soi : maintient la tactique prévue un certain temps avant d'en changer ; en fin de match (au service) : souffle, se relâche, ne prend pas de risque inutile ; se concentre sur l'action à venir.</p> <p>Recherche de sensations : sent que l'on peut accélérer ses actions de frappe en se relâchant ; sent qu'il est possible de frapper en se replaçant à condition d'être placé "en avance" pour frapper ; maintient la tactique prévue un certain temps avant d'en changer.</p>	<p>Dans la relation duelle modifie son jeu selon la modalité d'opposition proposée.</p> <p>Dans la relation d'aide accepte de jouer le jeu de l'opposition conciliante quand c'est nécessaire.</p> <p>Dans la classe : arbitre ou observe en prenant en compte les critères particuliers de la tâche (jeu normal ou avec consignes).</p>
<p>SITUATION PROPOSÉE : L'élève dispute 4 matches au moins en simple dont 2 à son niveau. Chaque match se dispute en 2 sets gagnants de 9 points (ou au moins un set de 15 points avec changement de côté à 8) Prolongation possible. Cette modalité doit être fatigante et importante du point de vue de l'enjeu. Avant chaque match, l'élève annonce un ou plusieurs projets tactiques pour obtenir le gain d'échanges face à son adversaire. Ce ou ces projets sont comparés, au changement de côté et en fin de match, avec ce qu'il a réalisé.</p>			

Annexe 1 : compétences et connaissances visées au cycle terminal en badminton

BADMINTON		Compétence attendue		Cycle Terminal - niveau 2	
<p>Proposer et mener à leur terme ou adapter en cours de match des projets tactiques pour rechercher le gain de rencontres face à des adversaires identifiés et de niveau proche. Utiliser la précision et la puissance des frappes ainsi que les variations de rythme et la désinformation dans la production des trajectoires pour faire évoluer le rapport de force en sa faveur.</p>					
CONNAISSANCES : informations		CONNAISSANCES : procédures			
	Techniques et tactiques		Connaissance de soi		Savoir-faire sociaux
<p>Sur l'activité comme pratique sociale : le matériel : les raquettes légères (graphite...) et les volants "plume" utilisés en compétition ; les différentes possibilités locales pour continuer une pratique de loisir ou de compétition après le lycée.</p>	<p>Sait se mettre en activité tactique : adapte ses projets tactiques en fonction de l'évolution du score (accélère le jeu dès que possible, joue sur les feintes) ; fait des hypothèses à partir de ses propres frappes pour anticiper sur les réactions de l'adversaire ; utilise ses propres points forts et ou joue sur les points faibles de l'adversaire ; réalise et alterne des schémas tactiques à partir du service qui obligent l'adversaire à des changements de direction entre son remplacement et son déplacement (fixer au fond côté revers pour amortir ensuite du même côté).</p> <p>Donne du sens à son activité technique : se replace au centre du jeu : sait préparer ses actions de frappe pour gêner, retarder ou falsifier les prises d'information de l'adversaire ; sait passer d'une prise universelle à une prise revers en fonction de l'action de frappe ; contrôle des déplacements explosifs (vers l'avant par exemple) et une prise de raquette relâchée pour contre-amortir ; utilise la rotation de l'avant-bras ; admet que l'on peut être le meilleur dans la classe mais avoir encore des points faibles.</p>		<p>Admet ses points faibles pour accepter de les travailler en particulier ; connaît ses points forts, par exemple pour savoir si l'on a intérêt à faire durer ou à écourter les échanges.</p> <p>Maîtrise de soi : s'éprouve pour connaître ses limites (résistance à l'effort par exemple) pour savoir à quel moment il est utile de ralentir le rythme du jeu ; s'échauffe en fonction du rapport de force prévu pour le match à venir.</p> <p>Recherche de sensations : connaît son temps d'échauffement personnel pour retrouver de bonnes sensations et éviter de se blesser ; se prépare mentalement pour affronter un adversaire en particulier.</p>		<p>Dans la relation duelle : s'investit, ne laisse pas filer la rencontre : est persuadé qu'un match n'est jamais gagné ou perdu d'avance ; admet que le duel cesse avec le dernier point du match ; assume les moments où l'on est dominé en renvoyant pour obliger l'adversaire à prendre plus de risques.</p> <p>Dans la relation d'aide : met en relation le projet d'un joueur et l'observation concrète d'une période de jeu pour donner un conseil utile à ce joueur au moment du changement de côté.</p> <p>Dans la classe : prend en charge une partie de l'organisation d'une compétition.</p>
<p>SITUATION PROPOSÉE : L'élève dispute quatre matches au moins en simple dont deux à son niveau. Chaque match se dispute en deux sets gagnants de 9 points (ou au moins un set de 15 points avec changement de côté à 8) et prolongation possible. Cette modalité doit être fatigante et importante du point de vue de l'enjeu. Avant chaque match, l'élève annonce un ou plusieurs projets tactiques pour obtenir le gain d'échanges face à son adversaire. Ce ou ces projets sont comparés, au changement de côté et en fin de match, avec ce qu'il a réalisé.</p>					

Annexe 2 : Volet 3 de Ch et Ya lors de la Leçon 4

Date : le 11/03/03

Elèves volontaires : Christelle et Yannick

Cycle de badminton - Séance 4/9

Heure : 15h-17h

S1 : situation avec un entraîneur (A) et un entraîné (B).

Aménagement : 2 plots matérialisent une « entrée » et deux autres une « sortie » du côté de B (les plots sont librement placés par les élèves).

Consignes : A renvoie haut au milieu, de même que B, qui doit effectuer le trajet « entrée »- « sortie » entre deux frappes

Durée : 7-8'

S1' : idem mais sous la forme d'un match

Consignes : A doit marquer 6 points alors que B doit marquer 3 points

Durée : 5'

S2 : jeu en coopération

Consignes : jouer en faisant le coup inverse par rapport à celui effectué par l'adversaire

Durée : 7'

S2' : idem mais sous la forme d'un match

Consignes : « lorsque l'adversaire ne fait pas l'inverse de mon geste, cela fait un point pour moi »

Durée : 5'

S3 : match à thème en 25 points : marquer le point le plus vite possible

Aménagements : groupes de 3, le 3^e arbitre

Consignes : nombre de points gagnés en fonction du nombre de coups effectués :

1 coup (service ou retour de service) : 5 points ; 2 coups : 3 points ; 3 coups : 2 points ; 4 coups et plus : 1 point

Yannick : match 1 contre Léo (gagné 28-16) - durée : 4'30

Match 2 contre Bruno (gagné 25-8) - durée : 2'30

Christelle : match 1 contre Cédric (gagné 27-20) - durée : 8'00"

Match 2 contre Mathias (gagné 25-9)

S4 : opposition en 2c1 en 15 points (groupe de Yannick seulement)

Consigne : point direct : 3 points

Durée : 10'

S5 : match défi

Consigne : point direct : 3 point

Yannick : match 1 contre Cédric (gagné 18-8) - durée : 4'00

Match 2 contre Léo (gagné 76-5)

Christelle : match 1 contre Jean (ils n'appliquent pas la consigne du match à thème) (gagné 11-4)

Match contre Didier (gagné 39-16)

Bilan de leçon : sur le travail à venir sur la base de l'identification des points forts et points faibles de chacun : système de fiches...

Annexe 3 : Transcription et définition des frappes

Frappe en revers : noté R. La frappe est effectuée avec le dos de la main vers l'extérieur (un droitier frappe le volant du côté gauche).

Frappe en coup droit : les frappes dont la transcription ne commence pas par R. La frappe est effectuée avec la paume de la main vers l'extérieur (un droitier frappe le volant du côté droit).

Les dégagements :

Dégagement main haute : noté Dh. La frappe est exécutée avec le tamis de la raquette au-dessus du niveau des épaules.

Dégagement main basse : noté Db. La frappe est exécutée avec le tamis de la raquette au-dessous du niveau des épaules.

Dégagement à droite : noté D(d). Le volant est envoyé à la droite du joueur qui exécute la frappe.

Dégagement à gauche : noté D(g). Le volant est envoyé à la gauche du joueur qui exécute la frappe.

Dégagement offensif : noté D(o). Le volant est envoyé au fond du court avec une trajectoire haute et tendue.

Dégagement à mi court* : noté D(mc). Le volant est envoyé avec une trajectoire haute au milieu du court adverse.

Dégagement court ou à mi-court à trajectoire montante* : noté D(m-c) ou D(m-mc). Le volant est envoyé avec une trajectoire mi-haute, facile à attaquer.

Dégagement tendu* : noté D(t). Le volant est envoyé avec une trajectoire tendue.

Exemple : Dégagement / main basse / à droite : Db(d)

Les coups techniques :

Amorti : noté A. Le volant est envoyé à l'avant du terrain adverse, en passant juste au-dessus du filet, avec une frappe main haute.

Contre amorti : noté CA. Le volant est envoyé de l'avant du terrain vers l'avant du terrain adverse, en passant juste au-dessus du terrain adverse, avec une frappe main basse.

Smash : noté S. Le smash est un coup offensif dirigé au ras du filet servant à prendre l'adversaire de vitesse.

Rush : noté R. Le rush est un coup offensif au filet (attaque), dirigé au ras du filet et juste derrière la ligne de service court suivant une trajectoire courbe descendante très accélérée. Il est utilisé lorsque le volant a une vitesse faible et se situe à une dizaine de centimètres au-dessus du filet.

Drive : noté Dr. Le drive est un coup offensif et sec dirigé entre la ligne de service et la ligne de fond. La trajectoire est pratiquement horizontale car c'est un coup frappé avec beaucoup de vitesse.

Retour de smash : noté RS. Le retour de smash est un coup défensif exécuté à la suite d'un smash de l'adversaire.

Retour de smash court : noté RS(c).

Retour de smash tendu : noté RS(t)

Retour de smash long : noté RS(l)

Exemple 1 : Amorti à gauche : A(g)

Exemple 2 : Smash / à droite : noté S(d)

Les services :

Zone paire : noté Sp

Zone impaire : noté Si

Court : noté S(c)

Tendu : noté S(t)

Long : noté S(l)

Mi-long* : noté S(mc)

Service main haute** : noté Shp ou Shi

Exemple : Service / long en cloche / à gauche / zone paire : Sp(l-g)

Les fautes directes :

Hors cadre : noté HC. La trajectoire sort des limites du terrain adverse

Filet : noté Fi. Le volant est envoyé dans le filet

Frappe manquée : noté FM. Le joueur frappe mais ne touche pas le volant

* : les frappes qui sont accompagnées de ce sigle ne correspondent pas à des coups techniques du badminton, mais néanmoins à des frappes effectives des élèves.

** : cette frappe n'est pas autorisée par le règlement du badminton.

Annexe 4 : Description des frappes de [Ch4Cé]

Annexe 4 : Description des frappes de [Cb4Cé]

Ch4-Cé	Score	Frappe 1	Frappe 2	Frappe 3	Frappe 4	Frappe 5	Frappe 6	Frappe 7	Frappe 8	Frappe 9	Frappe 10
Point 1	0 à 0	Cé Sp(mc)	Ch Dh(mc)	Cé S	RS(mc)	Cé Dh(t-mc-g)	Ch (R)A				
Point 2	1 à 0	Ch Si(l)	Cé Dh(m-mc-g)	Ch (R)Dh(m-mc-d) (HC)							
Point 3	1 à 1	Cé Si(c)	Ch Db(mc)	Cé S(g)	Ch (R)RS(FM)						
Point 4	1 à 4	Cé Sp(mc)	Ch S(g) (HC)								
Point 5	1 à 5	Cé Si(t)	Ch A	Cé (R)CA(Fi)							
Point 6	2 à 5	Ch Sp(c)	Cé Db	Ch A	Cé (R)CA	Ch (R)Db(mc)	Cé Db(mc)	Ch Dh(t-mc)	Cé A		
Point 7	2 à 6	Cé Sp(mc)	Ch A(g)								
Point 8	7 à 6	Ch Si(mc)	Cé S	Ch (R)RS(c)	Cé Db(Fi)						
Point 9	10 à 6	Ch Sp(mc)	Cé S(g)	Ch (R)RS(c)	Cé R	Ch (R)RS(m-mc)	Cé Dh(m-mc)	Ch (R)Db(mc)	Cé Db(FM)		
Point 10	11 à 6	Ch Si(c)	Cé Db(FM)								
Point 11	12 à 6	Ch Sp(mc)	Cé Dh(t-mc)	Ch (R)A	Cé Db(FM)						
Point 12	13 à 6	Ch Si(l)	Cé Dh(g-mc) (HC)								
Point 13	14 à 6	Ch Sp(mc)	Cé S(d)	Ch RS(c)	Cé Dh(FM)						
Point 14	15 à 6	Ch Si(mc)	Cé S(g)	Ch (R)RS(c)	Cé (R)CA	Ch (R)CA(g) (Fi)					
Point 15	15 à 7	Cé Si(t)	Ch S(g)	Cé CA	Ch Db(mc-d)	Cé (R)Db(m-mc)	Ch Dh(t-mc)	Cé (R)A	Ch Db		
Point 16	16 à 7	Ch Sp(l)	Cé Dh(t-mc-g)	Ch (R)Dh(m-c)	Cé S(Fi)						
Point 17	17 à 7	Ch Si(l)	Cé S(g) (HC)								
Point 18	18 à 7	Ch Sp(l)	Cé Dh(t-mc-d)	Ch Dr	Cé Dh(t-mc)	Ch (R)Dh(m-mc)	Cé Dh(FM)				
Point 19	19 à 7	Ch Si(l)	Cé S	Ch Dr(d) (HC)							
Point 20	19 à 8	Cé Si(mc)	Ch Dh(FM)								
Point 21	19 à 9	Cé Sp(t)	Ch Dh(mc)	Cé S(g)	Ch (R) (FM)						
Point 22	19 à 12	Cé Sp(t-d)	Ch S	Cé RS(mc)	Ch S(g)						
Point 23	22 à 12	Ch Sp(l)	Cé Dh(t-mc-g)	Ch (R)A	Cé (R)Db(mc)	Ch Dh(mc-g)	Cé S	Ch (R)Db(FM)			
Point 24	22 à 14	Cé Si(l)	Ch Dh(t-mc)	Cé (R)A (HC)							
Point 25	23 à 14	Ch Si(l)	Cé Dh(t-mc-g)	Ch (R)Dh(m-mc)	Cé (R)R	Ch Db(mc)	Cé Dh(o-mc)	Ch Dh(m-c)	Cé CA	Ch Db(mc)	Cé S(g)
Point 26	23 à 15	Cé Sp(mc)	Ch S(g)								

Annexe 5 : Description des frappes de [Ya8Cé]

Annexe 5 : Description des frappes de [Ya8Cé]

Ya8-Cé	Score	Frappe 1	Frappe 2	Frappe 3	Frappe 4	Frappe 5	Frappe 6	Frappe 7	Frappe 8	Frappe 9	Frappe 10	Frappe 11	Frappe 12
Point 1	0 à 0	Cé Sp(t)	Ya A(g)										
Point 2	1 à 0	Ya Si(c)	Cé Db	Ya Dh(mc)	Cé Dh(mc)	Ya A	Cé CA	Ya Db	Cé Dh	Ya (FM)			
Point 3	1 à 1	Cé Si(c-g)	Ya CA	Cé Db(c)	Ya S(g)								
Point 4	2 à 1	Ya Sp(l)	Cé S(g)	Ya RS(c)	Cé Db	Ya Dh(mc-g)	Cé (R)Dh(mc)	Ya S(g)					
Point 5	3 à 1	Ya Si(c)	Cé Db	Ya Dh(mc-g)(HC)									
Point 6	3 à 2	Cé Sp(t-d) (HC)											
Point 7	4 à 2	Ya Sp(mc)	Cé S(g)										
Point 8	4 à 3	Cé Si(t-d)	Ya S(g) (HC)										
Point 9	4 à 4	Cé Sp(t)	Ya A(d)										
Point 10	5 à 4	Ya Si(d)	Cé A(g)	Ya Db(g)	Cé Db(mc-g)	Ya S	Cé (R)RS(c-d)	Ya Db(m-c-g)	Cé Db(mc)	Ya Dh(mc-g)	Cé S	Ya (R)RS(c-g)	
Point 11	6 à 4	Ya Sp(l)	Cé Dh(mc-g)	Ya (FM)									
Point 12	8 à 5 ?	Cé Si(t)	Ya A	Cé Db(mc)	Ya S	Cé (R)RS(c)	Ya Db	Cé S(g)	Ya RS(c)	Cé CA	Ya Db(c-d)	Cé Dh(t-mc)	Ya Dh(g)
Point 13	8 à 6	Cé Sp(c-g) (HC)											
Point 14	10-6 ?	Ya Sp(l)	Cé Dh(t-mc)	Ya A(d)	Cé (R)Db(mc)	Ya Dh(d)							
Point 15	11 à 6	Ya Si(c)	Cé Db	Ya Dh(mc)	Cé S								
Point 16	11 à 7	Cé Si(t)	Ya Dh(mc)	Cé S	Ya Db(mc)	Cé S(Fi)							
Point 17	12 à 7	Ya Sp(c-g)	Cé Db(d)	Ya Dh(mc)	Cé S (touche Fi)								
Point 18	12 à 8	Cé Sp(t)	Ya Dh(mc)	Cé S(g)	Ya RS(c-d)	Cé (R)Db(m-d)							
Point 19	12 à 9	Cé Si(c)	Ya CA(d)	Cé Db(d)									
Point 20	10 à 10 ?	Cé Sp(l)	Ya Dh(t-d) (HC)										
Point 21	10 à 11	Cé Si(c)	Ya CA(d)	Cé CA(Fi)									
Point 22	11 à 11	Ya Si(l-d)	Cé S(g)	Ya RS(c)	Cé Db(g)	Ya Db(FM)							
Point 23	11 à 12	Cé Sp(t)	Ya Dh(mc)	Cé S	Ya RS(c-g)	Cé Db(g)	Ya Dh(mc-d) HC						
Point 24	11 à 13	Cé Si(t)	Ya (FM)										
Point 25	11 à 14	Cé Sp(t)	Ya A	Cé Db	Ya Dh(mc-d)	Cé Dh(m-	Ya Dr(g)	Cé Db(d)					

Annexe 5 : Description des frappes de [Ya8Cé]

						mc)		(HC)						
Point 26	12 à 14	Ya Si(l)	Cé A	Ya Db(mc)	Cé S	Ya RS(Fi)								
Point 27	12 à 15	Cé Si(t)	Ya A(g)	Cé (Fi)										
Point 28	13 à 15	Ya Si(c)	Cé Dh(t-g) (HC)											
Point 29	14 à 15	Ya Sp(l)	Cé Dh(mc-g)	Ya RS(c)	Cé (R)Db	Ya Dh(mc-g)	Cé S(g)	Ya (Fi)						
Point 30	14 à 16	Cé Sp(l-mc)	Ya S(g)	Cé RS(c-d) (HC)										
Point 31	15 à 16	Ya Si(c)	Cé Db	Ya Dh(t)	Cé S	Ya (R)RS(mc-d)	Cé (R)Db(mc)	Ya S	Cé RS(Fi)					
Point 32	16 à 16	Ya Sp(l)	Cé Dh(mc)	Ya A	Cé (R)Db(o)	Ya Dh(d)								
Point 33	17 à 16	Ya Si(c)	Cé Db	Ya S	Cé RS(c)	Ya (FM)								
Point 34	17 à 17	Cé Si(c-d)	Ya (R)Db(mc)	Cé S(g)										
Point 35	17 à 18	Cé Sp(l)												
Point 36	17 à 19	Cé Si(l-g) (HC)												
Point 37	18 à 19	Ya Sp(l)	Cé Dh(t-mc)	Ya Dh(mc-d)	Cé Dh(Fi)									
Point 38	19 à 19	Ya Si(c-g)	Cé Db(m-mc-g)	Ya (R)Dh(Fi)										
Point 39	19 à 20	Cé Sp(l)	Ya Dh(t-d)	Cé(R)Dh(F M)										
Point 40	20 à 20	Ya Sp(l)	Cé Dh(mc)	Ya A(g)	Cé Db	Ya Dh(t-mc- d)	Cé (R)RS(c)	Ya Db(g)	Cé S(g)	Ya RS(c)	Cé R(g)			
Point 41	20 à 21	Cé Si(c)	Ya Db(g)	Cé Dh(t-mc)	Ya RS(c)	Cé (R)Db(d)	Ya S(d)	Cé RS(c)	Ya Db	Cé S	Ya RS	Cé (R)Db(d)	Ya Dh(Fi)	
Point 42	20 à 22													

Ya8-Cé	Frappe 13	Frappe 14	Frappe 15	Frappe 16	Frappe 17	Frappe 18	Frappe 19	Frappe 20	Frappe 21
Point 12	Cé Dr	Ya (R)Dh(m- mc)	Cé (R)Dh(t- mc)	Ya S(g)	Cé RS(t-d)	Ya Dh(mc)	Cé (R)Dh(c-g)	Ya R	Cé RS(mc)

Annexe 6 : Protocole à deux volets de [Ch4Cé]

Ce protocole à deux volets correspond aux matériaux qui ont permis la construction des données du cours d'action de Christelle dans son match contre Cédric (Leçon 4 - gagné 28-15).

Temps	Volet 1	Volet 2
0'00''	<p>POINT 1</p> <p>(Frappes 2 et 4)</p> <p>(Frappe 6)</p> <p>(Frappe 4)</p> <p>Frappe 2 : Ch [Cé] : « ça change de Brice ! moi, j'ai pas l'habitude ! » (elle rit)</p>	<p>(extrait vidéo)</p> <p>C : donc là, début du match... tu te sens comment ? E : là je me sens un petit peu anxieuse... en plus, je pensais que ceux-là (ces matchs), ils étaient notés... je sais même pas s'ils sont notés d'ailleurs, mais je crois pas... donc ouais, j'étais... un peu anxieuse...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C : donc... tu fais quoi là ? E : là ben... sur les deux premiers volants, je bouge pas beaucoup, parce qu'il tire un petit peu sur moi... donc je place bien mon bras, quoi... et après ben je fais un pas sur le côté, ben pour... de façon à faire un revers assez correct...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : ouais, je prends appui sur ma jambe droite...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : ouais, ben les deux derniers, en fait, c'est... je tire... ben j'ai pas vraiment d'objectif précis, parce que là le deuxième en fait, il m'a assez surpris... c'est pour ça, je fais un mouvement assez rapide donc je l'envoie directement sans... comme ça sans vraiment réfléchir... et heu ben l'autre... C : et celui-là par exemple ? E : celui-là... non, je pensais pas spécialement gagner sur ce point là, quoi... je le lance haut quand même...</p>

<p>0'30"</p>	<p>Frappe 6</p> <p>Cé [Ch] : « 1-0 » Ch [Ar] : « tu comptes Arnaud ? » Ar [Ch] : « ouais, ouais » Ch [Ar] : « tu comptes les coups aussi, ou c'est nous ? » Cé [Ch] : « il compte les coups aussi » Ch [Cé] : « c'est où ? c'est... »</p> <p>POINT 2</p> <p>Frappe 1</p> <p>Frappe 3</p> <p>Ch : « merde ! » Ar [Ch et Cé] : « ça fait donc 5 à ... » Cé [Ar] : « ça fait 2-1 » E s'approche Cé [E] : « quand je tire et qu'elle la remet (inaudible) ? » E [Cé] : « 1 point parce que</p>	<p>(extrait vidéo)</p> <p>C : et ton amorti alors ? ... qui t'as permis de gagner le point... le dernier coup... E : j'ai même pas fait gaffe</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : je sais pas, c'était pas vraiment... au début je voulais pas trop faire ça, enfin je voulais plutôt bien faire quand même mon revers, parce que c'est vrai que c'est mon point faible quoi, comme je l'avais dit au prof... donc c'est... ben je me suis plutôt appliquée pour qu'elle reste dans le terrain plutôt que d'essayer de... mais j'ai pas beaucoup de puissance comme ça donc... C : d'accord.</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : là je le lance assez loin, ben pour qu'il ait des difficultés à le renvoyer au fond du terrain...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : là je voulais l'envoyer sur le côté du terrain... ben juste devant la ligne, en fait... de façon après à pouvoir jouer sur l'autre côté...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C : qu'est-ce qui se passe là ? E : heu là, il nous expliquait comment on comptait les coups et les points... enfin les points en fonction</p>
--------------	--	---

<p>1'00"</p>	<p>la faute est flagrante, c'est-à-dire que comme ça vient pas de lui mais d'une erreur de l'adversaire... grossière erreur (inaudible) » Cé [E] : « parce que là, j'ai tiré fort et elle l'a reprise... » Ch [Cé] : « ho, je l'avais mal remise, c'est tout... »</p> <p>POINT 3</p> <p>Frappe 2</p>	<p>des coups et... voilà... C : et qu'est-ce que tu fais là ?</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : ben là j'attends (elle rit)... et j'écoute... Cédric, il avait pas très bien compris... il avait pas compris comment ça marchait en fonction des coups, comment il fallait les compter... et puis ben je me disais que... ce serait bien de marquer sur les premiers coups... pas forcément au service, mais sur celui d'après par exemple...</p> <p>là, je lance assez fort, de façon à ce que je sois bien... à ce qu'il la remette pas trop, trop loin... que le volant, il arrive à une hauteur du terrain... pas trop loin justement, pour pouvoir smasher après ou...</p>
<p>1'30"</p>	<p>Frappe 4</p> <p>Ch [Cé] : « grossière erreur ! c'est une grossière erreur » Cé [E] : « c'est pas une grossière erreur, là ? » Ch [Cé] : « ben si ! » E [Ch et Cé] : « non, non... après c'est trop facile parce que dès que tu la touches... » Ch (elle rit) : « merde ! » E et Cé discutent : (inaudible) Ch [E et Cé] : « donc ça fait 3 » E [Cé] : (inaudible) E s'éloigne Cé [Ar] : « 5-1 ? » Ch [Cé] : « là, ça fait 4-1 » Cé [Ch] : « 4-1 »</p> <p>POINT 4</p>	<p>(extrait vidéo)</p> <p>E : ben oui, ben là (elle rit), j'ai pas vraiment réussi mon coups donc... il me l'envoie quand même assez vite et une trajectoire droite quoi donc... j'essaie de la lever quand même... C : tu es en retard là ? E : ouais, ouais... C : et là qu'est-ce que tu dis après ? E : je sais plus... C : « grossière erreur »... E : ouais. Oui, c'était pour déconner (elle rit)...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C (sur extrait) : alors qu'est-ce que tu fais là ? E (sur extrait) : ben là j'attends, j'écoute pas parce que je sais déjà que... il a marqué son point, c'était pas une erreur de ma part, enfin... c'est pas comme si je l'avais sorti ou je l'avais mal prise, là...</p>

<p>2'00''</p>	<p>Frappe 2</p> <p>Cé [Ch] : « out ! » Ar [Ch et Cé] : « out ! c'est vert » Ch : « ho putain, fait chier ! » Cé [Ch] : « c'est la ligne intérieure... 5-1 »</p> <p>POINT 5</p> <p>Frappe 2</p> <p>Ch [Ar] : « ho c'est erreur, attends c'est grâce à moi qu'il la met dans le filet, là ! » (elle rit) Ar [Ch] : « grossière erreur, attends, hé ! (inaudible) » Ch [Ar et Cé] : « ça fait 5-2 » Ar [Ch et Cé] : « 5-2 »</p> <p>POINT 6</p> <p>(Frappe 5)</p> <p>Frappe 1</p>	<p>donc là, en fait j'essayais de la mettre sur le côté du terrain, à ma gauche.... Et ben c'était le contraire de l'autre, ben pour jouer après à droite quoi et... C : tu voulais le marquer direct là ? E : ouais.</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : ouais là-dessus, je voulais le marquer direct...</p> <p>E : donc la première, je l'envoie assez fort, quand même... ben c'est surtout parce que je suis au fond du court en fait et... ben pour pas le... ben justement, c'était pour éviter qu'il me fasse ça justement... qu'il me la mette juste devant le filet...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C : donc là qu'est-ce que tu fais ? E (elle rit) : là j'essaie de gratter des points... C : tu essaies d'influencer l'arbitre ? E : ouais (elle rit)... C : et alors, tu as l'impression que ça marche ? E : non, non (elle rit)...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : donc là j'essayais surtout de jouer sur... arrière – devant, de lui faire des déplacements quand même...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : là par exemple.</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : donc là je fais, parce que c'était... j'avais pas fait un match juste avant ? Non, c'était avec Nicolas... non, c'était avec Arnaud, non ?</p>
---------------	---	---

<p>2'30"</p>		<p>C : non, là, c'est ton premier match en 25 points, là... avant en fait, ce que vous faisiez, c'était un jeu... vous aviez fini par un match où on devait essayer de faire l'inverse de ce que faisait l'adversaire...</p> <p>E : ha ouais, ben non... parce que je crois que c'était Arnaud qui faisait des petits services, justement et c'est vrai que moi j'étais... ben j'avais tendance à attendre plutôt qu'il m'envoie un service assez fort, donc c'est pour ça...</p> <p>C : tu avais joué contre Arnaud avant ?</p> <p>E : ben non, je crois que c'était après... non, j'avais joué avec lui après...</p> <p>C : bon, ben ça n'explique pas...</p> <p>E : ouais...</p> <p>(extrait vidéo)</p>
	<p>Frappe 1</p>	<p>E : donc là, je fais un petit service, ben justement, pour qu'il soit surpris...</p> <p>C : d'accord...</p> <p>(extrait vidéo)</p>
	<p>Frappe 3</p>	<p>E (sur extrait) : donc j'essaie de l'envoyer loin parce que je suis au fond du court et là, ben je m'apprête à aller la chercher...</p> <p>(extrait vidéo)</p>
	<p>Frappe 5</p>	<p>E : donc là, je lance loin, pour que lui aussi, il soit en difficulté... là, je joue un petit peu le même jeu que lui il joue avec moi en fait...</p> <p>(extrait vidéo)</p>
	<p>Frappe 7</p>	<p>E : donc là, j'essayais plus... parce que je viens de faire un coup à ma gauche, donc là j'essayais de faire à droite...</p> <p>(extrait vidéo)</p>
	<p>Frappe 9</p> <p>Ch : « ho non, putain ! fait chier ! »</p> <p>Cé [Ar] : « un point... 6-2 »</p> <p>Ch [Cé] : « je la voyais mal, je l'avais pas vue »</p>	<p>E : et puis, ben là je sais pas... si, ça y est... parce que j'avais mal vu le filet... j'avais pas vu qu'elle était passée au dessus, en fait...</p> <p>(extrait vidéo)</p>

	<p>POINT 7</p> <p>Frappe 1 : Cé [Ch] : « cherches des excuses ! »</p> <p>Frappe 2 : Ch [Cé] : « non, j'ai pas besoin ! » (elle rit)</p> <p>Cé [Ch] : « 7-2... ho la c... ! »</p> <p>Ch [Cé] : « combien ? »</p> <p>Cé [Ch] : « 7-6 »</p> <p>POINT 8</p> <p>Frappe 1 (Frappe 3)</p> <p>Frappe 3</p>	<p>E (sur extrait) : (elle rit) ben là c'est ce que je voulais faire, quoi... la mettre ici, directement...</p> <p>C : tu étais sûre que ça allait se passer comme ça ?</p> <p>E : non, je pensais la mettre dehors...</p> <p>C : il n'a pas bougé, en plus...</p> <p>E : non, non... c'est pour ça, je la voyais dehors, moi aussi...</p> <p>C : tu te sens comment là alors ?</p> <p>E : (elle rit) contente de mon coup...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : donc là, j'essaie de l'envoyer loin... et ben j'essaie de le faire jouer ben devant là, comme on a vu...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : là, pense que je voulais la mettre un petit peu plus à la droite du terrain...</p> <p>C : et je pense à une chose... la règle, tu y penses quand tu y joues ?</p> <p>E : heu... avec Cédric, ouais quand même... parce là il est... on est assez proche là, les scores je crois... ouais, ouais... ben surtout au coup d'avant... et là aussi ouais...</p> <p>C : tu es contente parce que c'est des points que tu marques rapidement...</p> <p>E : ouais...</p> <p>C : huit points marqués en deux coups... cinq et trois, huit...</p> <p>E : ha ouais, ben ouais...</p> <p>C : cinq quand tu mets dès la première touche et trois points sur la deuxième...</p> <p>E : ouais...</p>
	<p>3'00"</p> <p>Ar [Cé] : « tu fais la faute (inaudible)... tu l'as touché deux fois »</p> <p>Cé [Ar] : « 3 points »</p> <p>Cé [Ch] : « 10-6 »</p> <p>POINT 9</p> <p>Frappe 1</p> <p>(Frappe 7)</p>	<p>(extrait vidéo)</p> <p>E : donc là, j'essaie toujours de faire un service assez loin...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : donc là, ben j'essaie de le faire courir en avant –</p>

<p>3'30"</p>	<p>Frappe 3</p> <p>Frappe 5</p> <p>Frappe 7</p> <p>Ch [Cé et Ar] : « 1 point là... 11-6... c'est à moi » Cé [Ch] : « combien ? » Ch [Cé] : « 11-6 »</p> <p>POINT 10 (12-6) Frappe 1 : Ch : « holà ! »</p>	<p>arrière, et puis heu aussi vers la droite... j'essaie de jouer là où il n'est pas quoi, surtout...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : ben là, j'ai... voulu aller... enfin, il s'est bien replacé C : alors, ton petit coup là, tu l'as fait comment ? E : là, je voulais le mettre... ben, je voulais qu'il n'ait pas temps d'aller jusqu'au filet... je voulais le mettre derrière le filet, quoi... C : et en fait il s'est bien adapté E : ouais.</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : donc là, c'est plus du réflexe d'envoyer le volant de l'autre côté. Donc là, je faisais pas trop attention... où je l'envoyais, quoi...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : donc là, justement, ben je joues là où il n'est pas... C : d'accord... donc tu le renvoies bien de l'autre côté... E : ouais. C : tu es contente, là ? E : ouais... parce qu'il a fait un coup quand même où il m'a surpris mais j'ai quand même réussi à marquer sur le point là... C : trois revers d'affilée, en plus... E : oui (elle rit)... C : tu l'envoies bien de l'autre côté en revers alors que ce n'est pas ton point fort...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : ben là, je suis contente, là maintenant, je gagne...</p> <p>E : bon ben là... je fais un service...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : ouais, je le loupe (elle rit)... C : alors, tu dis « holà ! » E : ouais, parce que je pense que je voulais l'envoyer assez loin... C : et en fait, ça n'a pas marché...</p>
--------------	--	--

<p>4'00"</p>	<p>Frappe 2 : Cé : « mais c'est pas vrai ! » Ch (elle rit) [Cé] : « ha yes, merci Cédric »</p> <p>POINT 11 (13-6)</p> <p>Frappe 1</p> <p>Frappe 3</p> <p>(Frappe 5)</p> <p>Cé [Ar] : « 13 ? »</p> <p>POINT 12</p> <p>Frappe 1</p> <p>Ch [Cé] : « ho la grossière erreur ! » Cé [Ch] : « non, mais c'est... tu crois... » Ch [Ar] : « ça fait combien là, 14 ? » Ar [Ch] : « ouais, 14, ça se gagne point par point »</p> <p>POINT 13</p>	<p>E : ouais, j'ai mal pris le volant... C : donc là tu te sens comment ? E : ben justement, après le service, j'ai bien cru qu'elle allait même pas atteindre... la zone là où il faut mettre le volant... mais bon, ben il la loupe (elle rit), je me dit ben j'ai eu de la chance... C : il la prend et il la loupe... E : ouais... C : cinq points... E : ouais... bon ben je suis contente... C : est-ce que ça vaut cinq points, ça, d'ailleurs ? E : quoique...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : ouais, je sais pas, parce que c'est une erreur de sa part, je ne sais plus combien j'ai compté... C : tu me dis ce que tu essaies de faire...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : là j'essaie d'envoyer toujours loin...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : là j'essaie de jouer devant... faire une petite courte, en fait, pour le faire courir jusqu'au filet...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : et après, ben je pense que j'avais l'intention, ben de jouer au fond à droite... à notre droite...</p> <p>E : donc toujours un service assez fort...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : (elle rit) je le chambre... je sais que ça l'énerve, alors...</p>
--------------	--	---

	<p>Frappe 3</p> <p>Ch rit Ar [Ch] : « eh, tu n'as plus que deux fois à marquer en coup direct ! » Ch [Ar] : « oulala ! »</p> <p>POINT 14</p> <p>(Frappe 5)</p> <p>Frappe 1</p> <p>Frappe 3</p> <p>Frappe 5</p>	<p>E : alors là... ben j'étais un peu avec le bras tendu, donc je pouvais pas avoir beaucoup de force... mais je pense que je voulais la mettre un petit peu plus... par là-bas, en fait... C : c'est-à-dire ? E : heu plus au niveau là... C : à ta droite... E : ouais... à ma droite</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C : tu te sens comment là ? E : (elle rit) ben ça me fait rire, parce que c'est lui qui me donne tous les points et... c'est plus de la chance que... C : t'es contente de mener au score ? E : ouais, je suis contente de mener au score, mais je le mérite pas vraiment, parce que j'ai pas forcément un super jeu là...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : par contre ouais... là, j'étais dégoûtée parce que ça aurait fait un beau point donc... C : je vais te le repasser point par point...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : donc service loin, toujours...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C (sur extrait) : tu la prends du revers, (inaudible) smash E : ouais, ben je la remets sur son revers à lui aussi... comme il me l'a fait... C : tu fais exprès de la mettre sur son revers ? E : ouais... C : c'est la première fois que tu fais exprès de jouer sur son revers ? E : oui, c'est la première fois, je crois... parce qu'en fait dans ma tête, je savais que j'allais la mettre sur son coup droit... donc, je me suis dit « ben, non, je vais changer »... je l'ai surpris, comme moi, ça m'aurait surpris...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : et ben là, j'essaie de jouer complètement à l'opposée parce que... si j'avais réussi mon coup, je pense qu'il aurait eu du mal à venir la chercher...</p>
--	--	---

<p>4'30"</p>	<p>Ch : « ho merde ! » Cé lève les bras : « oui ! 15-7 ! » Cé [Ch] : « ha, t'as les boules ! » Ch [Ar] : « ouais, j'ai les boules, coco ! »</p> <p>POINT 15</p> <p>Frappe 2</p> <p>Frappe 4 Frappe 6 Frappe 7 - Cé tombe Frappe 8</p> <p>(elle rit) : « yes ! » Ch [Cé] : « ça va ? » Ar [Ch et Cé] : « 16-7 »</p> <p>POINT 16 (17-7)</p> <p>Frappe 3</p> <p>Cé : « putain ! »</p>	<p>(extrait vidéo)</p> <p>E : là, je joue tout le temps au fond... pour pas heu je sais pas... je pense que c'était... à force de jouer au fond... pour que ça se suive d'un smash ou quelque chose comme ça en fait...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : je me préoccupe pas trop du côté, peut-être sur la première balle, je crois...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C : alors là, tu fais quoi ? E : ben là, je voulais la mettre un peu direct au sol, mais... heu ouais, je voulais la lancer un peu plus forte que ça... et toujours donc à ma gauche... E : (sur extrait) et après ben jouer à droite... et après ben je me préoccupe pas trop du côté...</p> <p>là c'était plus avec une idée derrière de... de changer justement de... de faire plusieurs fois le même coup et après changer avec un smash ou quelque chose comme ça...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : donc là je fais... donc là je fais un revers, je crois... donc je fais une petite balle mais j'essaie surtout d'assurer mon coup...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : ben là, ben j'assume bien mon revers et je le mets pas trop fort heu... parce que si je veux faire un revers trop fort, après la balle, elle fait... elle part... en parallèle...</p> <p>(extrait vidéo)</p>
--------------	--	---

<p>5'00''</p>	<p>Ch [Cé] : « j'ai trop de chance aujourd'hui ! »</p> <p>POINT 17 (18-7)</p> <p>(Frappe 3)</p> <p>Cé : « ho mais merde ! » Ch rit Ch [Cé] : « c'est marrant le badminton ! » (elle rit)</p> <p>POINT 18</p> <p>Frappe 1</p> <p>Frappe 3</p> <p>Frappe 5</p> <p>Ar [Ch et Cé] : « 19-7 »</p> <p>POINT 19</p> <p>Frappe 3</p>	<p>E : donc là, je... je pensais pas trop qu'elle allait sortir...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : ouais si quand même, elle était assez... on ne voit pas trop la ligne...</p> <p>E : donc là, j'essaie de jouer comme lui, c'était assez direct, quoi... donc le premier qui loupe heu... c'est marrant de jouer comme ça....</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : donc là une... une frappe assez forte justement... pour accélérer un petit peu le rythme et de façon à le surprendre...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : et là je voulais justement... au point là, je voulais plus la mettre sur son revers que à son coup droit...</p> <p>C : d'accord.</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : oui, là c'est le revers toujours donc... j'essaie de bien faire en sorte que ben elle parte pas trop vers ma gauche... mais je la lance... je fais quand même un petit coup de poignet pour qu'elle aille assez vite quand même...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : donc là c'était heu... ouais, ben je voulais qu'elle aille assez vite et qu'elle se pose assez vite par terre et... avec une trajectoire assez rectiligne quoi... là je suis contente de moi, parce que j'étais quand même prise à moitié en cuillère donc... c'est pas facile...</p>
<p>5'30''</p>	<p>Cé [Ch et Ar] : « elle est sortie ! »</p>	<p>(extrait vidéo)</p>

6'00"	<p>Ch [Cé] : « c'est le petit terrain ? » Ar [Ch] : « hein ? » Ch [Cé] : « c'est la ligne là ? » (désigne la ligne latérale de simple) Cé [Ch] : « ouais » Ch [Cé] : « Brice dit que c'est la blanche, alors... » Ar rit Ch [Ar] : « c'est vrai en plus ! » Cé [Ch] : « 19-8 »</p> <p>POINT 20</p> <p>Frappe 2</p> <p>Ch [Cé] : « holà ! quelle erreur ! ... grossière ! »</p> <p>POINT 21</p> <p>Frappe 1 - Cé [Ch] : « tu as la Cédric en toi ! » Ch rit Frappe 2 : Ch [Cé] : « non ! »</p>	<p>C (sur extrait) : elle est pas sortie là ? E (sur extrait) : heu je sais plus... ha ben si si. C (sur extrait) : ouais, donc tu pensais qu'elle était dedans ? E (sur extrait) : ouais.</p> <p>C : tu penses à quoi là ? E : (elle rit) Brice... ça m'étonne pas de lui... ben là... ouais dans ma tête, je rigole de Brice... je suis sûre qu'il savait que c'était l'autre, en plus... C : pourtant quand vous êtes sur le terrain, on les voit assez bien, les lignes vertes là, les deux lignes qui sont là... E : ouais. C : c'est moins visible que du blanc, mais ça se voit quand même... E : heu je sais plus, je crois... je vois plus comment elles sont situées les lignes... C : tu vois pas là, t'en as une qui passe ici (montre une ligne latérale)... E : ouais. C : et puis au fond, ça doit être au niveau des lignes blanches, à peu près... E : ouais.</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C : alors tu te sens comment là ? E : ben... je sais pas trop...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : ouais, là je voulais faire un... une, ben comme ça, donc trajectoire rectiligne directement au sol...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : donc là je...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : ha non, le premier coup, je pense pas que je cherchais vraiment à jouer sur le... j'étais, ben là, il</p>
-------	--	--

<p>6'30"</p>	<p>Frappe 4</p> <p>Ch [Cé et Ar] : « je la touchète, hein ! » Cé [Ch] : « ouais, mais heu... » Ch [Cé] : « enfin, je la frôle... » Cé [Ch et Ar] : « 19-12 »</p> <p>POINT 22 (22-12)</p> <p>Frappe 2</p> <p>Frappe 4</p> <p>Ch [Ar et Cé] : « 3 »</p>	<p>me parlait donc... je l'écoutais plus, je pense... donc j'essayais pas trop de chercher à jouer là où il n'était pas...</p> <p>C : et tu dis « non » quand tu vois là où le volant part...</p> <p>E : je sais plus... je sais plus si c'était parce qu'il avait dit quelque chose...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : (elle rit) ouais parce... là il me disait « tu as la Cédric »... vu qu'il avait la poisse, en fait, donc je disais « non », pas parce que je voyais où allait le volant mais... voilà quoi...</p> <p>C : ha d'accord, par rapport à ça...</p> <p>E : ouais voilà, c'était pas par rapport au volant...</p> <p>C : Ok.</p> <p>E : donc là, j'étais plus préoccupée à ce qu'il me disait que au match, en fait...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : donc là, ben quand j'ai vu qu'il l'a joué sur mon revers... ben ouais, j'étais pas bien placée et heu j'étais pas très concentrée à ce moment là...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : donc là j'essaie de jouer assez fort quand même...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C : alors, qu'est-ce que tu fais, là ?</p> <p>E : donc là, je voulais la mettre, en fait... sur ma gauche donc... plus près de la ligne que là, je pense que je voulais la mettre un petit peu plus à ma gauche...</p> <p>et mon deuxième coup, ben j'essaie de... ce que je voulais faire, que j'avais pas réussi...</p> <p>(extrait vidéo)</p>
--------------	--	---

7'00"	Ar [Ch et Cé] : « ouais, ça fait 3 points »	
	POINT 23	
	Frappe 1	E : donc toujours un service assez au fond... (extrait vidéo)
	Frappe 3	E : donc là je voulais l'envoyer juste devant ben pour qu'il n'ait pas le temps d'arriver... (extrait vidéo)
	Frappe 5 - Ch : « holà ! »	E : donc là, je pense que j'ai perdu l'équilibre et... il me semble que j'avais perdu l'équilibre et c'est pour ça qu'il est parti aussi haut... (extrait vidéo)
	Frappe 7	E : donc là j'essaie de me replacer mais... je sentais le... le micro qui partait donc... C : c'est pas sur un autre point que... non, là tu sentais le micro qui partait ? E : ouais, enfin, il partait pas mais je...
	Ar [Ch et Cé] : « 19-14 » Cé [Ar] : « 22-14 » E s'approche [Ch et Cé] : « bel échange là ! » Ch [E] : « ouais »	(extrait vidéo) E (sur extrait) : enfin, je sentais qu'il avait bougé quoi...
	POINT 24	
	Frappe 2	E : donc là (elle rit) j'essayais de bien jouer quoi... et ben je voulais faire un jeu sur son revers... enfin je voulais plutôt changer de côté parce que ça faisait longtemps que je jouais sur ma gauche donc... changer... je voulais changer un tout petit peu...
	Ar [Ch et Cé] : « 23-14 »	(extrait vidéo)
POINT 25 (23-15)	C : je te le remets en entier et puis on va se le remettre geste par geste... (extrait vidéo)	
Frappe 1	E : donc service long, toujours... (extrait vidéo)	

7'30"	<p>Frappe 3 – Ch : « merde ! »</p> <p>Frappe 5</p> <p>Frappe 7</p> <p>Frappe 9</p> <p>Ch [Cé] : « tout ça pour un point ! » E [Cé] : (inaudible)</p> <p>POINT 26</p> <p>Frappe 2</p> <p>Ar [Ch et Cé] : « ça y est,</p>	<p>E : je voulais la mettre un petit peu plus doucement... donc je voulais... je voulais jouer au fond pour faire une feinte avant – arrière...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : donc là c'était plus... mon objectif était plus d'envoyer le volant de l'autre côté parce que... en plus avec le bruit qu'on entend, je l'ai eu à bout de raquette...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : donc là, vu que je la prends assez bas, elle va assez haut parce que... pour qu'elle passe bien de l'autre côté, en fait...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : ha là, j'ai pas eu le temps de me replacer... C : alors, tu te sens comment là ? E : heu... donc là, ça faisait... 22 à 15...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : ... non, ben là, mon état d'esprit, il change pas trop quoi... ben je me dis que il me reste plus beaucoup de points pour gagner, quoi... C : quand tu dis « tout ça pour un point », tu penses à quoi ? E : parce qu'en fait on se déchirait tous les deux pour un seul point... C : c'est une manière de le taquiner un peu ? E : non, c'est... enfin... parce que il y a les petites balles qu'il loupait et tout, ça me rapportait cinq points sans qu'on s'arrache vraiment... on s'était battu tous les deux sur ce point là pour l'avoir et c'est vrai que c'était... un point quoi...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : là, ben c'est ce que je voulais faire... C : tu l'as renvoyé plusieurs fois là, le volant... c'est souvent de ce côté là... E : ouais, parce que de l'autre côté, j'ai plus tendance à la mettre en dehors du terrain, en fait... C : côté court vu que tu es gauchère ? E : ouais... C : Ok... t'es contente ?</p>
-------	---	---

	<p>elle a gagné ! » Ch [Cé] : « merci Cédric »</p>	<p>E : ouais... enfin, le match là, c'était plus... de la chance que... parce Cédric d'habitude, il joue pas comme ça... C : tu te sens comment, là, de l'avoir battu ? E : ben contente, mais... en sachant quand même dans ma tête que c'était plus grâce à lui que grâce à moi que j'avais gagné... C : Ok, ben écoute je pense qu'on va s'arrêter là parce qu'on aura pas le temps de faire un autre match... E : ouais, d'accord. C : tu voulais peut-être rajouter quelque chose, non ? E : non.</p>
--	--	--

Annexe 7 : Protocole à deux volets de [Ya8Cé]

Ce protocole à deux volets correspond aux matériaux qui ont permis la construction des données du cours d'action de Yannick dans son match contre Cédric (Leçon 8 - perdu 20-22).

Temps	Volet 1	Volet 2
0'00"	<p>Ya et Cé font des échanges</p> <p>Cé [Ya] : « bon... on y va ? » Ya [Cé] : « when you want ! »</p> <p>Cé fait le tosse</p> <p>Ya : « ok » Ya : « allez, dès le début ! »</p> <p>POINT 1</p> <p>Frappe 2</p>	<p>C : bon alors comment tu te sens au début du match ? E : heu... ça va... je sais qu'il faut... qu'il faut que je marque au moins 16 points... puisque ça a fait 20-16 (pour Bruno face à Cédric), 20-16 (pour lui face à Bruno)... C : pour pas descendre ? E : ouais... C : ok... E : et... puis c'est tout... ça va bien comme je viens de battre Bruno... ça va mieux qu'à la fin, mais bon C : et par rapport à Cédric là, tu as quelque chose en tête là au début du match là ? E : heu ben que je vais essayer de faire ce qu'on a dit l'autre fois là mais... mais on va voir comment ça va jouer quoi, faut déjà que je puisse avoir des volants courts...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C : alors, comment tu te sens là ? E : ça va mais dès le début faut que je... je l'ai dit « allez, dès le début », faut que je joue correctement dès le début, que je me fasse pas distancer comme j'ai pu faire contre Bruno tout à l'heure... C : pourquoi ? qu'est-ce qui s'est passé contre Bruno ? E : ben je perds 6-0 au départ ! C : je ne me souvenais plus...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : donc là amorti heu... pour cas... heu... pourquoi ?... je sais pas...</p>

	<p>Cé : « ça commence... allez ! » Ya [Cé] : « 1-0 »</p> <p>POINT 2 (1-1)</p> <p>Frappe 1</p> <p>Frappe 3</p> <p>(Frappe 1)</p> <p>(Frappe 3)</p>	<p>C : je te le repasse ? E : ouais...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : je crois qu'il avait tendance à prendre un pas de recul, ben ça j'ai dû m'en apercevoir dès le début... mais ben justement pour casser mes... l'habitude quoi essayer... mais de toute façon ça n'a pas trop marché... dès le début casser un peu... parce que lui en plus, il a vu avec le prof et tout déjà et ils ont étudié, enfin ils ont regardé un peu comment je jouais, points forts, points faibles, donc casser un peu le... C : tu essaies de faire autre chose... E : ouais voilà... C : tu n'avais pas vu là qu'il avait reculé, ou pas vraiment là ? E : je sais plus si j'avais regardé ça...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C : alors tu te sens comment là ? E : ça va... je... ouais... rien de spécial... C : content de ton entrée en matière ? E : ouais, ouais...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C : heu au début je sers je sais pas trop comment en fait parce que c'est ni court, ni long donc...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : c'est sensé être court, je pense, plutôt... je renvoie au fond... comme d'habitude... là, je reste sur l'habitude...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C : alors qu'est-ce que tu cherches à faire sur le service là ? E : là je pense que c'est un service court, je me rappelle plus mais... je pense que comme je viens de faire un amorti, rester sur le court...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : donc au fond comme d'habitude pour pouvoir me replacer et jouer...</p>
--	---	---

<p>0'30"</p>	<p>Frappe 5 Frappe 7</p> <p>Frappe 9</p> <p>Ya (voix basse) : « putain... »</p> <p>POINT 3</p> <p>Frappe 2</p> <p>Frappe 4</p> <p>Ya [Cé] : (il rit) « ha la merde ! je prends le tour de la raquette... n'importe quoi ! 2-1 »</p> <p>POINT 4</p> <p>(Frappe 1) (Frappe 3) (Frappe 5) Frappe 1 Frappe 3</p> <p>Frappe 5</p> <p>Frappe 7</p>	<p>amorti... parce qu'il vient du fond... là je sauve un peu mais en renvoyant au fond quand même... en renvoyant au fond donc... pour pouvoir me replacer et rejouer normal... et là je veux amortir mais... C : tu prends le fer... E : ouais...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C : alors tu penses à quoi là quand tu prends le fer ? E : ben j'ai un peu dégoûté parce que j'avais bien... j'avais l'impression de dominer l'échange plus ou moins...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : amorti là, il recule... E : amorti parce qu'il recule, il me semble que j'avais fais gaffe dans le match, il prenait souvent un pas de recul... dès qu'il avait frappé et...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : et donc smashe...</p> <p>Donc au fond comme d'hab'... amorti... fond... E : donc au fond, normal... amorti, sans... sans plus... ben amorti quoi...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : amorti, il vient du fond... là, j'essaie de la mettre fond gauche, donc sur son revers pour le gêner... et là smashe... C (sur extrait) : d'accord... C : donc là tu penses à quoi ? E : ben je suis content parce que mon truc il a pas... j'ai pas marqué directement sur ça mais... C : ça t'a permis de... E : ... il me donne un volant, voilà, que...</p>
--------------	--	---

<p>1'00"</p>	<p>Ya soupire Ya [Cé] : « 3-1 » Cé : « je vais descendre ! »</p> <p>POINT 5</p> <p>Frappe 1 Frappe 3 – Ya : « mer-de ! »</p> <p>Ya [Cé] : « 2-3 »</p> <p>POINT 6</p> <p>Cé : « ho putain ! » Ya [Cé] : « 4-2 »</p> <p>POINT 7 (4-3) Frappe 1 – Ya (voix basse) : « merde »</p> <p>Ya : « ho l'enfoiré » Cé [Ya] : « depuis quand tu ne prends plus les volants qui sont dehors ! »</p>	<p>C : d'accord. (extrait vidéo)</p> <p>E : ça devait être un court encore, il me semble... au fond de l'autre côté, pour essayer sur son... j'ai essayé de l'amener sur son coup droit pour ouvrir le revers... C : ok, et là, tu as pris trop de risques ? E : hum</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : service dehors...</p> <p>au fond... et là il ... je sais pas (Cédric hors écran), il a dû... E : je me rappelle plus s'il a feinté ou pas, mais je suis pas sûr...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : (il rit) C : qu'est-ce qu'il se passe ? E : il me dit depuis quand tu ne prends plus les volants extérieurs, parce qu'au match d'avant, j'en avais pris plein dehors... là c'est pour le service que j'ai laissé...</p>
<p>1'30"</p>	<p>Ya [Cé] : « depuis que j'ai pas envie de descendre, hein ! » (il rit)</p> <p>POINT 8</p> <p>Frappe 2</p> <p>Cé [Ya] : « 4-4 »</p> <p>POINT 9</p> <p>Frappe 2</p>	<p>(extrait vidéo)</p> <p>C : tu réponds quoi là ? E : depuis que j'ai pas envie de descendre (il rit)</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : bon ben j'essaie pareil... de le mettre sur son coup droit au début et encore dehors...</p> <p>bel amorti à l'opposé d'où il est...</p>

<p>2'00"</p>	<p>Cé : « ho putain ! » Ya [Cé] : « 5-4 » Cé : « allez ! »</p> <p>POINT 10</p> <p>Frappe 1</p> <p>Frappe 3</p> <p>Frappe 5 – Ya : « merde ! »</p> <p>Frappe 7</p> <p>Frappe 9 Frappe 11</p> <p>Ya [Cé] : (il rit) « je suis désolé Cédric, je voulais la mettre là-bas » (désigne le coin long côté revers)</p> <p>Ya [Cé] : « heu je sais plus, combien ? » Cé [Ya] : « 6-4 »</p> <p>POINT 11</p> <p>Frappe 1</p>	<p>C : donc là tu... je vais te le faire revoir... E : là il était voulu, celui-là...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : là au fond... E : au fond parce que je viens de faire 2-3 courts au service... pour changer le rythme, casser le rythme...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : au fond de l'autre côté pour bien... pour... à l'opposé de lui, ça m'ouvre son revers... et je sais plus ce qui... C : tu smashe après sur son revers...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : et je smashe en essayant de le mettre à gauche... C : ouais, et tu dis « merde »... E : « merde » parce que je la prends mal, ben elle y va pas quoi... ben je ramène un peu comme je peux ensuite ...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : petit comme je peux, voilà... comme je peux aussi au fond... et là...</p> <p>ha ouais voilà c'est ça... là j'ai essayé de lui mettre sur son revers et ça part de l'autre côté (il rit)...</p> <p>C : d'accord... donc tu te sens comment là ? E : heu... ben j'essaie de bien mettre en place le système de lui mettre sur le revers, mais j'ai un peu de mal parce que ben... pour mettre sur le revers, j'ai tendance à... j'arrive pas trop quoi...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : au fond comme d'habitude... là heu je sais plus ce que j'ai voulu faire... C : alors tu te sens comment ? E : heu... j'ai 5-8, c'est ça ?</p>
--------------	--	--

<p>2'30"</p>	<p>Frappe 3</p> <p>Ya (voix basse) : « putain... n'importe quoi ! »</p> <p>Ya [Cé] : « 5-8 »</p> <p>POINT 12 (8-6)</p> <p>Frappe 2 (Frappe 4)</p> <p>(Frappe 2)</p> <p>Frappe 4</p> <p>Frappe 6</p> <p>Frappe 8</p> <p>Frappe 10</p> <p>Frappe 12 Frappe 14 – Ya (voix basse) : « allez, revers ! »</p> <p>Frappe 16 – Ya (voix basse) : « loupé... on retourne » Frappe 18 – Ya (voix basse) : « revers »</p>	<p>C : ouais.</p> <p>E : 5-8, ben ça va, j'ai 3 points d'avance donc faut que je reprenne le service, que je continue et puis... mais sur son ce point là, j'étais pas... je sais pas, il y a... j'ai dû hésiter, faire amorti, coup droit, finalement coup droit raté, un truc comme ça, quoi...</p> <p>là, amorti pour faire comme au premier point, ça marche pas... smashe... E : on avait des volants des volants vachement longs ! E : j'amorti pour faire comme au début, casser, parce qu'il est habitué à ce que j'envoie au fond...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : là, smash... heu smash, parce que je suis plein centre assez haut donc smash... ensuite...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : je renvoie haut donc sur son coup droit... E : là je ramène... je dirais comme je peux...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : j'essaie de le mettre au fond... alors là... j'ai mis au fond... C : sur son coup droit et après sur son revers... E : ouais, mais je sais pas si... je sais plus comment... si j'ai mis au fond coup droit ou ...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : là, coup droit pour ouvrir le revers... revers, sur son revers...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : re-coup droit... revers, un peu raté, m'enfin bon...</p>
--------------	--	--

	<p>Frappe 20</p> <p>(Frappe 8) (Frappe 10)</p> <p>POINT 13</p> <p>Ya [Cé] : « 10-6 »</p> <p>POINT 14</p> <p>Frappe 1 Frappe 3 Frappe 5</p> <p>Ya [Cé] : « 11-6 »</p> <p>POINT 15</p> <p>Frappe 1 Frappe 3 – Ya : « putain ! »</p>	<p>coup droit et...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : comme je peux voilà... et là, alors là, ce point là, je sais pas si j'ai hésité... un revers ou un coup droit... et puis après coup droit – revers... C : alors tu te sens comment là ? on t'a entendu beaucoup parler pendant l'échange... E : ben là ben... ça m'énerve un peu, parce que j'ai... C : qu'est-ce que tu as essayé de faire globalement là ? E : ben j'essaie justement de... d'ouvrir, de mettre sur son coup droit et après sur son revers mais... quand je le mets sur son revers, je le mets pas assez... assez près de la ligne... et ben je suis un peu agacé parce que j'essaie de faire le... la stratégie, plus ou moins et... et je perds le point 2-3 fois de suite là, alors que j'essaie de...</p> <p>(extrait vidéo)</p>
3'00"		<p>E (sur extrait) : là au fond, comme d'hab'... revers, heu amorti sur son revers... et donc ça, nickel, au fond sur son revers alors qu'il vient d'amortir sur son revers, et il est battu, c'est le deuxième que j'arrive comme ça...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : je réessaie court... E : au fond, alors là c'est sensé être au fond pour... pour me replacer et puis... c'est pas assez fort... C : ça ne vient pas du fer là ? E : je ne sais plus...</p> <p>(extrait vidéo)</p>
3'30"	<p>Ya : « fait chier ! » Ya [Cé] : « 7-11 » Ya : « allez ! »</p>	<p>E (sur extrait) : j'ai pas l'impression... C : alors, tu te dis quelque chose là ? E : heu... « fait chier » heu... c'était un truc pas trop dur que je réussissais souvent et que là je lui offre du</p>

<p>4'00"</p>	<p>POINT 16</p> <p>Frappe 2 – Ya : « merde ! » Frappe 4</p> <p>(Frappe 2)</p> <p>Ya [Cé] : « 12-7 »</p> <p>POINT 17</p> <p>Frappe 1 Frappe 3 – Ya : « merde ! »</p> <p>Cé [Ya] : « ho, désolé !... fait bien que j'ai un de chance aussi ! » Cé [Ya] : « 8-10 » Ya [Cé] : « 12 non ? »</p> <p>POINT 18</p> <p>Frappe 2 – Ya : « merde, putain ! » Frappe 4</p> <p>Ya : « je tourne ma raquette !... je tourne ma raquette dans ma main ! »</p>	<p>coup un smash... et puis ça lui fait prendre, je sais pas, deux trois points de suite là au moins...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : je sais pas où je veux renvoyer au fond ...</p> <p>ensuite le smash, je le ramène...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : je smashe comme je peux et il l'envoie dans le filet... maintenant dans le fond, en plus j'ai du mal à voir le terrain donc je sais pas si j'ai voulu envoyer à gauche ou à droite ...</p> <p>C : c'est pas grave... tu te sens comment là ? qu'est-ce que tu te dis, là quand il envoie le volant dans le filet ?</p> <p>E : heu c'est bien parce que je reprends le service donc faut que je remette... c'est à moi de refaire le jeu... de remettre la stratégie...</p> <p>C : ok.</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : court... je crois que j'essaie de le mettre fond à gauche sur son revers... mais dans la position là, c'est pas... c'est pas des plus facile...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : et il a un gros coup de chance sur son smash...</p> <p>le tournant du match... 8-10 au lieu de 8-12...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : au fond... au fond, je r-amortis donc devant gauche là parce que ça marche bien pour que je lui renvoie après fond à gauche... voilà...</p> <p>quand je joue en fait, quand j'attends le volant je tourne ma raquette dans mes mains, c'est un... c'est un mauvais truc mais... c'est tout le temps même</p>
--------------	--	--

<p>4'30"</p>	<p>Ya [Cé] : « 9-12, c'est 12 hein... »</p> <p>POINT 19</p> <p>Frappe 2</p> <p>Cé [Ya] : « elle est bonne ? » Ya [Cé] : « ouais, je sais pas... » Cé [Ya] : « 10-10 » Ya [Cé] : « 10-12 ! » Cé [Ya] : « combien ? » Ya [Cé] : « y a 12, non ? » Cé [Ya] : « non, j'ai 10 moi ! » Ya [Cé] : « ouais, mais moi ? » Cé [Ya] : « t'avais 10, ça faisait 9-10, tout de suite... ha si, si, il me semble ! » Ya [Cé] : « j'étais persuadé d'avoir 10, moi... » Ya [Ar] : « Arnaud ! » Cé se déplace vers Ar Cé [Ar] : « Arnaud ! »</p>	<p>avant de servir, je sais pas, je tourne tout le temps ma raquette et là en l'occurrence... C : du coup là, tu l'as mal frappée... E : ouais ben là, la raquette n'était pas... (extrait vidéo)</p> <p>C : donc là, qu'est-ce que tu lui dis ? E : c'est 12 parce qu'il a dit 8-10 donc je lui dis c'est 12, mais n'entend pas apparemment... (extrait vidéo)</p> <p>E : il fait amorti, c'est soit je dégage au fond, soit j'amortis... j'amortis et puis il me fait ce que j'essaie de lui faire sur son revers à chaque fois... C : il t'envoie long en reculant... E : voilà... et en plus, comme je cours sans plus... (extrait vidéo)</p>
<p>5'00"</p>	<p>Cé [Ya] : « tu vois, ça fait 10-10 ! » Cé [Ya] : (inaudible) Ya [Cé] : « ouais, non, non, je sais pas... 10-10 » Cé [Ya] : « comme tu veux hein ! » Ya [Cé] : « non, non, 10-10, vas-y ! »</p>	<p>C : alors tu te sens comment là ? E : ben 10-10, 10-10, j'étais pourtant sûr d'avoir, mais enfin bon, c'est pas grave, je vais... je me dis que je vais reprendre et puis de toute façon... que je gagne avec... en ayant mener à 10-10 ou à 12-10,</p>

5'30"	<p>POINT 20</p> <p>Frappe 2</p> <p>Cé [Ya] : « 11-10 »</p> <p>POINT 21</p> <p>Frappe 2</p> <p>Cé [Ya] : « 11-11 »</p> <p>POINT 22 (11-12)</p> <p>Frappe 1</p> <p>Frappe 3</p> <p>Frappe 5</p> <p>Ya donne un coup de pied dans le mur</p>	<p>c'est pas grave...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : et là, au fond sur son revers parce qu'il est devant...</p> <p>là il recommence, amorti... et il passe pas, le sien...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : au fond... E : au fond... l'amorti heu... (il soupire)... amorti parce que amorti, c'est tout je crois...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : parce qu'il vient du fond surtout... E : et là au début je regarde, j'hésite et ... c'est dedans et je prends pas, enfin si, j'essaie de prendre mais... trop tard... ça fait partie des points faibles...</p> <p>(extrait vidéo)</p>
6'00"	<p>POINT 23</p> <p>Frappe 2 – Ya : « merde ! »</p> <p>Frappe 4</p> <p>Frappe 6</p> <p>Ya (voix basse !) : « putain... »</p> <p>Ya [Cé] : « 13-11 »</p> <p>POINT 24 (11-14)</p> <p>Frappe 2</p> <p>Bu rit et encourage Cé</p>	<p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : au fond... j'essaie de remettre mon jeu classique... E : amorti, je fais le contraire d'où il vient... et j'essaie de la mettre au fond côté revers, pour lui mais je prends le tour de la raquette...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : là, c'est un beau raté... vouloir taper, je sais pas... trop fort, parce que je suis énervé ou... si bien que ça rate complètement...</p>

<p>6'30"</p>	<p>(inaudible) Ya (voix basse) : « ça devient un peu n'importe quoi là, Yannick, hein ! »</p> <p>POINT 25</p> <p>Frappe 2</p> <p>Frappe 4</p> <p>Frappe 6 – Ya (voix basse) : « elle est belle... »</p> <p>Ya soupire Ya [Cé] : « 12-14 »</p> <p>POINT 26</p> <p>Frappe 1 Frappe 3 – Ya : « merde ! »</p> <p>Frappe 5</p> <p>Ya : « n'importe quoi, putain ! » Cé [Ya] : « 15-12 »</p> <p>POINT 27</p> <p>Frappe 2</p> <p>Cé : « ho putain, mais pourquoi (inaudible) ? » Ya [Cé] : « 13-15 »</p>	<p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : là j'essaie un amorti comme ça a marché 2-3 fois... et puis je sais plus...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : au fond... au fond voilà sur son... E : le premier point, je sais pas, il est peut-être pas trop de but à part la mettre au fond, et le deuxième sur son coup droit pour pouvoir m'ouvrir son revers...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C : le premier on dirait que c'est vraiment pour le repousser, non ? E : ouais, sans doute, ouais... C : parce qu'il saute... E : ouais...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : au fond... E : au fond... au fond un peu raté, je crois hein... il doit être au fond, mais pas assez fort... et il smashe et je...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : il smashe, je suis dessus et... je tape pas dedans, je sais pas...</p> <p>(extrait vidéo)</p>
<p>7'00"</p>	<p>Frappe 2</p> <p>Cé : « ho putain, mais pourquoi (inaudible) ? » Ya [Cé] : « 13-15 »</p>	<p>E (sur extrait) : là hop je réessaie l'amorti... et ça re-marche... C : alors tu penses à quoi là ? E : qu'il faut que je remonte... C : c'est marrant, il a raté plusieurs amortis de ce côté là... peut-être plus même que du côté revers...</p>

<p>7'30"</p>	<p>POINT 28</p> <p>Frappe 1 – Ya : « putain ! »</p> <p>Cé se prend la tête dans la main</p> <p>Ya [Cé] : « 14-15 »</p> <p>POINT 29</p> <p>Frappe 1 Frappe 3 Frappe 5 Frappe 7</p> <p>Ya (voix basse) : « putain !... je suis vraiment nul, n'importe quoi, n'importe quoi ! »</p> <p>Ya [Cé] : « 17-15 ? » Cé [Ya] : « 16-14 » Ya [Cé] : « non, je viens d'avoir 15, là ! non 13, non heu excuse, heu... je sais plus... » Cé [Ya] : « 16-14 ! » Ya [Cé] : « attends, attends,</p>	<p>E : ben là, je suis en train de me... ben... je sais plus, mais là ouais, je vois bien que les trois que j'ai fait, là, direct ça a marché... il a dû en ramener un sur quatre, je crois...</p> <p>C : donc est-ce que ce serait pas ça ce qu'il faut exploiter pour essayer de ensuite amener long sur le revers ? peut-être essayer de jouer sur l'alternance là, sur la diagonale...</p> <p>E : ouais...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : alors là, c'est un court trop fort... mais lui il s'oriente mal donc il renvoie dehors...</p> <p>C : donc tu le vois tout de suite là qu'il ... ? que ton service est pas bon ?</p> <p>E : ben au début... heu le service, ouais... je pense qu'il va attaquer mieux que ça et il se place mal et le volant, je vois vite qu'il part dehors, en fait...</p> <p>C : c'est marrant en fait, ça a dû le mettre dans une situation où lui il s'est dit il faut que je smashe et puis il s'est retrouvé à devoir être écrasé parce qu'elle n'était pas si haute que ça finalement...</p> <p>E : c'est que j'étais en train de penser tout à l'heure, en fait... un service plus dur, c'est peut-être de reculer pour servir... le tendre plus, de façon à ce qu'il arrive à une hauteur par là (entre le coude et les épaules)...</p> <p>C : ouais...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : là, je sers au fond, j'amortis à l'opposé... je l'envoie sur son coup droit...</p> <p>E : et j'essaie d'amortir sur son revers mais... mais pas assez fort...</p> <p>(extrait vidéo)</p>
--------------	--	--

<p>8'00"</p>	<p>parce que... c'est bon ! »</p> <p>POINT 30</p> <p>Frappe 2</p> <p>Cé : « allez ! » Cé [Ya] : « 15-16 »</p> <p>POINT 31</p> <p>(Frappe 1) (Frappe 3) (Frappe 5) (Frappe 7)</p> <p>Frappe 1</p> <p>Frappe 3</p> <p>(Frappe 5) (Frappe 7)</p> <p>Frappe 5</p>	<p>C : qu'est-ce qu'il se passe là ? E : il y avait des gars qui ramassaient des tapis et qui passaient sur le terrain... et ils se gênaient pas... C : ha ? E : il y en a un à un moment, il est passé sur le terrain, on lui a dit... C : j'ai vu... (extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : donc là, je smashe direct et ça marche... je smashe sur son coup droit...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : court... heu (je joue sur) coup droit, (je joue sur) revers, (je joue sur) coup droit en smash...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : là court... j'en ai fait deux ou trois... court, ici, ça a pas trop mal marché... et puis là, j'essaie de le mettre un peu à gauche et là en l'occurrence, il prend en coup droit mais un peu devant lui donc c'est pas... il me rend un volant bien jouable, facilement jouable...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : là j'essaie de smasher sur son coup droit, j'envoie sur son revers ensuite... E : et j'essaie de re-smasher sur son coup droit... (extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : j'essaie de mettre sur le revers... C : ouais, ça a été assez vite là non ? E : ouais, ouais mais... quand même, j'arrive bien à mettre sur son revers... C : d'accord, alors comment tu contrôles... au niveau de la distance ? ça... t'as juste le temps de regarder... E : surtout revers... revers fond quand même, pas... pas un court... (extrait vidéo)</p>
--------------	---	--

<p>8'30"</p>	<p>Frappe 7</p> <p>Ya soupire Cé : « mais je joue pas bien comme ça ! »</p> <p>Ya [Cé] : « 16-16 »</p> <p>POINT 32</p> <p>Frappe 1 Frappe 3 Frappe 5</p> <p>(Frappe 1) (Frappe 3) (Frappe 5)</p> <p>Ya [Cé] : « 17-16 »</p> <p>POINT 33</p> <p>(Frappe 1) (Frappe 3) (Frappe 5) Frappe 1</p>	<p>E (sur extrait) : et j'essaie de smasher pour conclure mais... il est quand même dessus...</p> <p>au fond, comme d'hab'... amorti, fond... alors là je retrouve un peu mon jeu fond – amorti – fond... E : peut-être avec un petit pointe heu... fond sur son revers à la fin, mais je suis pas sûr, je suis pas certain...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : si ouais je pense... je lui mets sur son revers quand même...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : donc là un service fond, comme d'habitude... un amorti... ouais, je pense que ouais... je lui mets sur son côté revers... C : alors tu te sens comment là ? E : je suis devant là ?... heu... ça va, parce que là je viens de jouer assez tran... ben assez tranquille, entre guillemets, j'ai dominé le point donc 17-16, je peux finir là... C : et par rapport à... ouais, justement, par rapport à la fin du match là, tu te sens comment ? c'est encore serré ? E : là c'est serré mais je pense que je peux finir tout de suite, là... deux points... ça devrait être fini mais bon...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : service court, smash... E : et il me renvoie un amorti... service court, j'ai servi court que de son... que quand il était à gauche... parce qu'à droite (il</p>
--------------	--	--

9'00"	<p>Frappe 3</p> <p>Frappe 5</p> <p>Ya (voix basse) : « putain je suis pile dessus ! » (met ses deux mains ouvertes au niveau de son visage)</p> <p>Ya [Cé] : « 17-17 » Ya : « allez ! »</p> <p>POINT 34</p> <p>Frappe 2 – Ya : « ho putain ! »</p> <p>Cé [Ya] : « ho désolé ! » Cé [Ya] : « 18-17 »</p>	<p>réfléchit)... à droite faut... à droite, c'est plus facile de la prendre en coup droit que...</p> <p>C : ... pour lui de smasher ?</p> <p>E : ben même sans smasher, mais la ramener en coup droit si... sur sa partie de terrain, si je l'envoie carrément à droite il renvoie facilement en coup droit... et si je l'envoie carrément à gauche, il peut avoir le temps de se déplacer et de l'envoyer en coup droit ou un revers mais enfin bon là service au petit angle gauche là déjà... c'est plus dur alors que sur la partie gauche, un service à plein à gauche, il est obligé de reprendre à revers... et même sur l'angle droit là, il prend un peu comme il peut là, c'est moins (facile)... plus dur...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : j'essaie de smasher, mais je smashe trop au centre, en fait ... et après je suis... je suis à la bourre, j'arrive pas à...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C : alors qu'est-ce que tu dis là ? E : j'ai pas entendu C : moi j'ai compris, je suis pile dessus E : ha peut-être bien oui...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : ha ouais, je suis pile dessus ouais... C : alors... tu penses à quoi là ? quand tu dis ça... E : je reviens bien là, il doit me tomber pile devant la raquette, pile à côté de la raquette... sur un endroit où on a un point d'écart ou deux points de la fin, c'est un peu... c'est pas trop le moment...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : donc là il me fait un beau service en fait, parce que je suis obligé de renvoyer en revers et je le prends mal avec le tour... et je lui renvoie un beau truc pour un smash... et je crois qu'il rate un peu son smash, m'enfin bon, c'est pas le problème...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>C (sur extrait) : ouais, il le rate un petit peu... C : là 18-17... E : ben du coup il repasse devant, je peux encore</p>
-------	---	--

	<p>POINT 35</p> <p>Cé [Ya] : « 19-17 » Bu [Cé] : « allez Cédric ! allez Cédric ! a-llez Cédric ! » Ya [Bu] : « tu sais que tu es éliminé ? tu sais que c'est toi qui descends ? » Cé [Ya] : « non, c'est moi qui descend ! t'as mis 17 points ! » Ya [Cé] : « ha ouais correct... » Ya [Bu] : « t'as de la chance ! »</p> <p>POINT 36</p> <p>Ya [Cé] : « 18-19 »</p>	<p>reprandre, il a deux points (d'avance), mais si je perds le prochain point, ça risque d'être bien chaud (pour gagner)... je crois que je le perds...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : ha voilà, il rate son service... ha non, non, c'est moi, c'est vrai... je sais pas si j'étais mal placé ou... je sais pas... E : pourtant il est bien dedans hein...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : donc là, c'était un peu les boules... parce que bon... là, je croyais que c'était Bruno qui descendait mais en fait non... C : pourquoi tu lui dis ça alors ? E : parce que il est en train de me... de se foutre de moi (il rit)... je croyais que c'était lui qui descendait alors... je lui dis « tu descends » mais... C : ça t'énerve ? E : oui et non, je rigole là... je sais que je reste... je reste là, je préfère Cédric à Bruno... donc...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : donc voilà... C : alors, tu te sens comment là ? tu penses à quoi ? E : ha je rigole un peu mais bon, c'est quand même serré le match, tout ça... je sais que je reste en haut donc... c'était un peu la préoccupation au départ... je reste au premier terrain... pour autant, si je me mets à... à faire la gueule, je sais pas à combien (on est) là, c'est un coup à mal jouer... bon si je déconnes trop aussi mais... je reste décontracte et je me prends pas la tête non plus, parce que c'est en se prenant la tête que ça risque...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : là il rate bien son service, au moins, c'est clair... C : alors tu penses à quoi là ? E : ben déjà à 19-17, j'y croyais plus trop quand même parce que ça veut dire qu'il faut que je fasse trois points, ça devient pas simple... par rapport au match ça paraît chaud... heu 18-19, vu qu'il rate son service, c'est encore jouable mais j'ai pas le droit à la moindre connerie... je pense que je vais servir long...</p>
--	--	---

10'00"	<p>POINT 37 (19-19)</p> <p>Frappe 1 Frappe 3 – Ya [Cé] : « holà excuse ! »</p> <p>Ya [Cé] : (il rit) « je suis désolé Cédric ! tu te la mets toi-même ! » Bu [Cé] : « allez Cédric ! allez Cédric ! »</p> <p>POINT 38</p> <p>Frappe 1</p> <p>Frappe 3</p> <p>Bu [Ya] : « ha, ha ! comment t'as l'air con ! » Cé se place pour servir Ya [Cé] : « c'est fini Cédric, 20-19 » Cé [Ya] : « 2 points d'écart ! » Ya [Cé] : « je sais pas ! » Cé se dirige vers E Cé [E] : « monsieur ! 2 points d'écart ? » E [Cé] : « ouais ! deux points d'écart »</p> <p>POINT 39 (20-20)</p> <p>Frappe 2</p>	<p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : oui, ça c'était (prévisible)... E : j'essaie de renvoyer sur son revers... je suis tranquille et tout pourtant et je prends le tour de la raquette... je pense que si je le prenais pas... ça aurait fait pareil mais... coup de chance...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E : qu'est-ce que tu lui dis alors ? C : ben je prends le tour de la raquette, et puis... c'est un normal... arrivé là, là... gagner alors que ben perdre le point alors que l'autre il a un coup de chance parce que... il rate son truc... c'est énervant donc là ... je lui dis que je suis désolé parce que... bon, je pense que si je prenais pas le tour de la raquette, de toute façon, ça faisait pareil, quoi mais...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : il est un peu vexé, un peu vé-ner (énervé) ...</p> <p>je réessaie court là sur ce côté là, E : comme j'ai essayé pas mal de fois... ça a pas trop mal marché... et puis... le dernier point c'est n'importe quoi... là je sais pas... E : je faisais juste un revers devant... mais je sais si j'ai encore l'envie de le faire vraiment quoi...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : de toute façon, je suis pas... que je perde, que je gagne, je reste en haut...</p>
--------	--	--

	<p>Cé : « merde ! »</p> <p>POINT 40 (20-21)</p> <p>Frappe 1 (Frappe 3)</p> <p>(Frappe 1) Frappe 3 – Ya : « ho comment c'est pas visible ! »</p> <p>Frappe 5</p> <p>Frappe 7 Frappe 9</p> <p>POINT 41</p> <p>Frappe 2 Frappe 4 Frappe 6 Frappe 8 Frappe 10 Frappe 12</p> <p>Ya : « ho le con ! » Bu applaudit Cé [Ya] : « je descends quand même mais enfin j'ai gagné ! » Cé s'éloigne Ya [Bu] : « je regarderais sur</p>	<p>E : je renvoie au fond sur son revers et il ramène pas...</p> <p>C : alors là tu te dis quoi ?</p> <p>E : heu... là, j'aimerais bien marquer ce point là parce que quand on est en... comme ça là, où il faut deux points d'écart, c'est mieux d'avoir un point d'avance, de le perdre, de reprendre un point d'avance, de le perdre que d'avoir un point de retard, de gagner...</p> <p>C : par rapport au point que tu viens de gagner, là est-ce que tu te dis quelque chose ?</p> <p>E : heu non... je crois que j'en ai un peu marre de jouer... parce que à la fin, je soupire et tout... j'en ai un peu marre du bad... du cycle bad...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : j'essaie de renvoyer au fond, je refais court...</p> <p>E : (il rit) j'essaie de renvoyer au fond, je fais court mais enfin bon ça se voit, c'est ce que je dis... la raquette bien haute et qui attend juste... donc c'est bien visible...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : là j'essaie de renvoyer au fond...</p> <p>(extrait vidéo)</p> <p>E (sur extrait) : renvoyer au fond c'est tout... renvoyer comme je peux... et il smashe...</p> <p>au fond comme toujours... amorti... sur son revers... au fond... je sais pas trop... et je rate...</p> <p>C : alors tu te sens comment ?</p> <p>E : ho... j'ai perdu, c'était serré... mais je voulais surtout... que ça s'arrête parce que...</p>
<p>10'30"</p> <p>11'00"</p>		

	<p>la cassette mais à un moment je crois qu'il y a 12-10 et pas 10-10 »</p>	<p>E : ha voilà ouais... C : ha tu y penses toujours... E : ouais, ouais... C : ça te travaille un peu pendant le match quand même ? E : heu je sais plus ouais peut-être mais... c'est ce que je dis, ça change rien pour les montées et descentes, ça change rien... que je gagne, que je perde, donc... mais oui c'est sûr, si j'avais eu ces deux points là, j'aurais gagné avant... c'est pas l'important heu... c'était pas important, important, quoi... C : tu veux rajouter quelque chose ? E : non... heu... j'étais en train de calculer si j'étais premier de la poule, en fait... C : avec le goal average ? E : je devais être premier parce que j'ai battu Bruno... Bruno m'a pas battu... donc là, sur ça (entre nous deux), je dois être premier et... en plus sinon, j'ai mis plus de points à Cédric... ouais ben non autrement, ça va parce qu'il reste plus qu'une séance parce que... (il rit) en fait, je commence à en avoir un peu marre de jouer au bad... peut-être parce que je commence à perdre, je sais pas... C : ouais, peut-être... E : je sais pas... après, c'est pas forcément plus intéressant, ce qu'on fait après... C : bon ben voilà... bon... terminé.</p>
--	---	---

Annexe 8 : cours d'expérience [Ya5Ch]

Enchaînement des unités élémentaires du cours d'expérience de Yannick dans le match contre Christelle, Leçon 5.

Episode de match : « je vais en rater combien aujourd'hui ! »

score	Unité élémentaire	
	4	proposant à Christelle de commencer, se dit qu'il faut qu'il fasse moins de fautes que lors du match précédent (signe 1)
0 à 0	5	smashe
	6	explique à Bruno qu'il a attendu avant de smasher (signe 2)
	7	se dit qu'il faut se concentrer
0 à 1	8	smashe et marque à l'opposé de Christelle
	9	se dit qu'il faut continuer
2 à 1	10	sert au fond sur le côté revers de Christelle
	11	surpris par l'amorti de Christelle, joue au fond en revers
	12	smashe et marque au centre
	13	demandant à Christelle si elle a touché le volant, conclut qu'il marque 2 points
4 à 1	14	sert court
	15	estime que Christelle est gênée sur un service court à droite
	16	smashe le long de la ligne et marque
	17	pensant avoir marqué le point, propose à Christelle de rejouer
	18	sert au fond
rejoué	19	constate que son smash va dans le filet
	20	agacé, se dit que ça arrive de rater un point (signe 3)
4 à 2	21	joue long
	22	estimant que le point est perdu, rattrape le smash de Christelle qui arrive sur lui
5 à 2	23	agacé, se dit qu'il recommence à mal jouer (signe 4)
	25	déçu, se dit que c'est la troisième faute qu'il enchaîne (signe 5)
	26	vexé, annonce le score
5 à 3	27	feignant un grand geste, amortit pour surprendre Christelle sur son service court
	28	joue au fond sur le placement avancé de Christelle
	29	énervé, constate qu'il a loupé sa frappe
5 à 4	30	essaie de renvoyer au fond d'une position reculée
	31	smashe et marque
	32	se dit qu'il faut repartir et arrêter les fautes
6 à 4	33	sert au fond
	34	annonçant le score, se concentre
7 à 4	35	soulagé et satisfait, constate que Christelle fait aussi des erreurs (signe 6)
8 à 4	36	sert au fond à droite

	37	surpris par l'amorti de Christelle, ne ramène pas le volant
	38	agacé, constate qu'il fait une faute à nouveau
8 à 5	39	énervé, smashe pour se défouler
	40	énervé, estime qu'il a mal joué à nouveau
8 à 6	41	amortit sur le service court de Christelle
	42	surpris par l'amorti de Christelle, se dit que sa feinte n'est pas efficace
	43	énervé, dit qu'il n'a jamais aussi mal joué (signe 7)
8 à 8	44	dit à Christelle pour plaisanter qu'elle ne marque plus un point
9 à 8	45	sert au fond
	46	amortit sur l'amorti de Christelle
	47	se dit qu'il joue bien
10 à 8	48	sert au fond
	49	amortit sur l'amorti de Christelle
	50	joue au fond sur le placement avancé de Christelle
	51	énervé, constate qu'il a raté son smash
10 à 10	52	joue au fond
	53	smashe au filet
	54	énervé, se demande comment il arrive à faire autant de fautes (signe 8)
12 à 10	55	sert court
	56	smashe avec la raquette au-dessus de sa tête
13 à 10	57	sert au fond
	58	amortit sur l'amorti de Christelle
14 à 10	59	sert court
	60	déçu, constate qu'il rate son service court
14 à 11	61	joue au fond
	62	agacé, constate que sa frappe part au milieu du terrain
	63	énervé, smashe au centre
15 à 11	64	sert au fond
	65	amortit sur l'amorti de Christelle
	66	smashe au centre
17 à 11	67	sert court pour changer
	68	joue au fond pour faire reculer Christelle
	69	smashe sur Christelle
	70	joue au fond pour faire reculer Christelle
	71	smashe et marque
	72	rassuré, se dit qu'il a repris le match en main (signe 9)
19 à 11	73	constatant que son service est dehors, se dit que ce n'est pas fini
19 à 12	74	constate que le service de Christelle est dehors également
20 à 12	75	sert au fond
	76	énervé, constate qu'il rate son revers sur un volant dehors (signe 10)
20 à 13	77	joue au fond
	78	surpris, constate que Christelle fait un bon smash au même endroit que le précédent
	79	demande si le smash de Christelle est retombé à l'intérieur du terrain
20 à 15	80	énervé, rate son amorti (signe 11)
20 à 16	81	joue au fond
	82	énervé, constate qu'il a smashé dehors
20 à 17	83	enchaine une frappe longue et un amorti
	84	soulagé, se dit qu'il s'approche de la fin
21 à 17	85	sert long pour poser son jeu

	86	amortit
	87	amortit
	88	hilaré, dispute un long échange de renvois rapides
	89	fait remarquer à Bruno qu'il a pris plusieurs fois le tour de sa raquette
21 à 18	90	constatant le score, se dit qu'il peine à gagner le match
	91	joue long pour poser son jeu
	92	smashe et marque
	93	content, se dit que c'est un beau point qui est marqué comme ceux du début du match
23 à 18	94	constate avec soulagement que Christelle a fait une faute
24 à 18	95	sert long pour poser son jeu
	96	soulagé, se dit qu'il est content de ne plus avoir à jouer

Annexe 9 : cours d'expérience [Ch4Cé]

Enchaînement des unités élémentaires du cours d'expérience de Christelle dans le match contre Cédric, Leçon 4.

Episode de match : « j'ai trop de chance aujourd'hui ! »

score	Unité élémentaire	
	2	se sent un peu anxieuse (signe 1)
0 à 0	3	joue haut
	4	dit à Cédric que ça lui change du jeu contre Brice
	5	renvoie le smash de Cédric
	6	joue en revers
	7	demande à Arnaud s'il compte les points
	8	demande à Arnaud s'il compte les échanges
1 à 0	9	sert long
	10	renvoie à droite
	11	écoutant l'explication de l'enseignant, dit qu'elle a commis une erreur grossière
	12	attend et écoute les explications de l'enseignant
1 à 1	13	renvoie long
	14	renvoie haut le smash de Cédric
	15	dit en plaisantant qu'elle a commis une grossière erreur (signe 2)
1 à 4	16	renvoie à gauche
1 à 5	17	joue long du fond du court
	18	dit en plaisantant qu'elle a provoqué la faute de Cédric
2 à 5	19	sert court pour changer
	20	joue long du fond du court
	21	renvoie long
	22	renvoie à droite
	23	dit qu'elle n'avait pas vu le volant franchir le filet
2 à 6	24	joue court fort à gauche
	25	répond à Cédric en plaisantant qu'elle n'a pas besoin d'excuses (signe 3)
7 à 6	26	sert long
	27	joue court à gauche
10 à 6	28	sert long
	29	joue court
	30	renvoie le smash de Cédric
	31	renvoie long
11 à 6	32	sert court
	33	voyant que Cédric manque le volant, se dit qu'elle a eu de la chance (signe 4)
12 à 6	34	sert long

	35	renvoie court à droite
13 à 6	36	sert long
	37	dit en plaisantant que Cédric a commis une grosse erreur (signe 5)
14 à 6	38	renvoie le smash de Cédric à droite
	39	rit en constatant que Cédric accumule les fautes (signe 6)
15 à 6	40	sert long
	41	rejoue sur le côté du service pour changer
	42	joue à gauche
15 à 7	43	joue fort à gauche
	44	joue à droite
	45	joue rapide pour changer
16 à 7	46	joue en revers
	47	dit à Cédric qu'elle a trop de chance aujourd'hui
	48	dit à Cédric que c'est marrant de jouer au badminton (signe 7)
18 à 7	49	sert long
	50	joue fort sur la droite
	51	joue en revers
19 à 7	52	renvoie en cuillère un volant rapide
	53	contente, estime qu'elle a produit une belle frappe
	54	demande à Cédric de lui confirmer les limites du terrain
	55	dit que Brice lui avait indiqué la ligne blanche
19 à 8	56	joue un volant rapide
	57	dit en plaisantant qu'elle a fait une grosse erreur
19 à 9	58	répond à Cédric qu'elle n'a pas « la Cédric » en elle
	59	joue en revers
19 à 12	60	joue fort à gauche
	61	joue fort à gauche
22 à 12	62	sert long
	63	renvoie court
	64	renvoie long du fond du court
	65	renvoie le volant
22 à 14	66	joue fort à droite pour changer
23 à 14	67	sert long
	68	renvoie court
	69	renvoie long
	70	renvoie le volant en reculant
	71	rattrape le volant court et joue haut
	72	dit à Cédric qu'ils ont fait tout cet échange pour un seul point
23 à 15	73	renvoie un volant rapide à gauche

Annexe 10 : cours d'expérience [Fr5Cl]

Enchaînement des unités élémentaires du cours d'expérience de Franck dans le match contre Claude, Leçon 5.

Episode de match : « aujourd'hui, je peux rien faire contre lui... »

score	Unité élémentaire	
	2	constatant que Claude lui demande de jouer, se dit qu'il va falloir qu'il donne tout (signe 1)
	3	demande à Claude de quel côté il veut jouer
	4	estime qu'ils veulent tous les deux jouer sur le même terrain
	5	demande à l'enseignant d'éteindre la lumière
	6	demande à Claude le bilan de ses matchs (signe 2)
	7	suggère qu'ils sont de niveaux comparables
	8	s'échauffe en alternant les rôles attaquant-défenseur
	9	pousse Claude à l'attaque pour évaluer son smash
	10	estime que Claude ne se dévoile pas (signe 3)
0 à 0	11	dès le début estime que cela va être dur de gagner
	12	estime qu'il faut éviter de jouer haut (signe 4)
	13	estime que Claude n'a pas à se forcer pour jouer fort
0 à 0	14	joue à contre-pied du déplacement de Claude
0 à 0	15	cassant le jeu, estime qu'il ne parvient pas à prendre l'avantage sur Claude
	16	constate que son amorti va dans le filet
	17	estime qu'il ne parvient pas à dominer Claude (signe 5)
0 à 0	18	agacé, constate qu'il manque son service
	19	rit en constatant que le score est toujours nul
0 à 0	20	ne parvient pas à expliquer pourquoi il n'a pas repris le volant
0 à 1	21	a terre, constate que son contre-amorti était cadré
0 à 2	22	estime que Claude le domine sur le jeu court-long
0 à 3	23	constate qu'il ne frappe pas bien le volant
0 à 4	24	estime qu'il ne parvient pas à dominer Claude
0 à 5	25	joue en alternant jeu long et jeu court
	26	joue fort sur le côté
0 à 5	27	énervé, constate qu'il manque à nouveau le service
	28	constate que Claude chambre Daniel, qui perd sur le terrain à côté
0 à 5	29	joue en alternant jeu long et jeu court
	30	estime qu'il a eu de la chance
0 à 5	31	estime qu'il n'est plus dans le match (signe 6)
0 à 6	32	joue en alternant jeu long et jeu court
	33	constate qu'il est pris à contre-pied

	34	estime qu'il ne peut plus gagner le match (signe 7)
0 à 6	35	constate que Claude smashe et marque à l'opposé
0 à 6	36	constate qu'il manque son smash
0 à 7	37	constatant le point perdu, estime qu'il dominait largement dans l'échange (signe 8)
	38	ne sachant plus qui a servi, convient de rejouer le point
0 à 7	39	joue fort sur Claude
	40	dit à Claude que s'il le blesse, il gagne par forfait
0 à 8	41	content d'avoir marqué un point, se dit qu'il a sauvé son honneur (signe 9)
1 à 8	42	se dit qu'il ne comprend pas comment il a raté le volant
1 à 8	43	jouant fort sur les côtés, constate que Claude ramène tout et marque le point
1 à 9	44	enchaine deux frappes fortes sur Claude (signe 10)
1 à 9	45	agacé, constate que son service est hors cadre
1 à 9	46	agacé par sa nouvelle erreur, se dit que sa prise de raquette ne lui convient pas
1 à 9	47	constate qu'il est impuissant sur le smash de Claude
1 à 10	48	s'avance au filet sur une frappe longue
	49	constate qu'il est battu sur le lob

Annexe 11 : cours d'expérience [Ya4Cé]

Enchaînement des unités élémentaires du cours d'expérience de Yannick dans le match contre Cédric, Leçon 4.

Episode de match : « en fait, c'est plus intéressant que prévu ! »

score	Unité élémentaire	
	2	s'apprête à commencer le match
0 à 0	3	sert court
	4	joue long
	5	smashe au filet
3 à 0	6	sert court à nouveau (signe 1)
3 à 3	7	joue long
	8	amortit
	9	smashe au filet
3 à 4	10	amortit
	11	joue long
	12	smashe
	13	déçu, constate que son smash est à nouveau dans le filet
	14	étonné et satisfait, constate que Cédric joue mieux qu'il ne l'avait pensé (signe 2)
3 à 5	15	joue long
	16	joue long
6 à 5	17	sert long
	18	amortit sur le smash de Cédric
	19	joue long
	20	soulagé de constater que le volant sort, se dit à nouveau que Cédric joue bien (signe 3)
7 à 5	21	sert court
	22	smashe au fond du court
8 à 5	23	sert court
	24	répond à l'enseignant que les frappes à gauche de Cédric ne sont pas cadrées (signe 4)
9 à 5	25	sert long pour reprendre de l'assurance (signe 5)
	26	amortit en sautant
12 à 5	27	sert court
	28	dit à Cédric que le volant est parti de ses mains
12 à 6	29	joue long
	30	ramène le volant comme il peut
	31	joue long

13 à 6	32	sert long
	33	décide avec Cédric de remettre le point
rejoué	34	sert long
	35	amortit
	36	amortit
	37	joue long
	38	amortit
	39	éprouve du plaisir à mener dans un match où ça joue bien (signe 6)
14 à 6	40	sert court pour changer
	41	joue long
	42	surpris du bon retour de Cédric, rejoue long de l'autre côté (signe 7)
15 à 6	43	sert court
16 à 6	44	sert long
	45	amortit
	46	joue long à droite
	47	amortit
	48	constate qu'il manque son revers
16 à 7	49	joue long
	50	amortit
17 à 7	51	sert court pour changer
	52	smashe
	53	déçu, constate que son smash n'est pas cadré
17 à 8	54	smashe
18 à 8	55	se sent content du match (signe 8)
	56	dit à Cédric qu'il le pense meilleur que Bruno et Sébastien

Annexe 12 : cours d'expérience [Fr5Sé]

Enchaînement des unités élémentaires du cours d'expérience de Franck dans le match contre Séverin, Leçon 5.

Episode de match : « il faut que je reste concentré parce qu'en face, lui il lâche rien ! »

score	Unité élémentaire	
	2	se dit qu'il va falloir qu'il joue bien pour battre Séverin (signe 1)
	3	estime que le revers n'était pas difficile à exécuter
0 à 1	4	estime qu'il faut éviter de jouer court avec Séverin
0 à 2	5	estime que le filet n'est pas centré par rapport au terrain
	6	enchaîne un amorti puis du jeu long et court
	7	sert court
	8	joue long en revers
	9	plaisante de son renvoi en deux temps
	10	joue long
	11	estime qu'il faut éviter de jouer haut sur les frappes longues avec Séverin (signe 2)
	12	monte au filet en voyant que Séverin est en difficulté
0 à 3	13	agacé, estime que le point était acquis
	14	estime qu'il doit s'appliquer davantage (signe 3)
	15	enchaîne des frappes longues et courtes
	16	convient avec Séverin de remettre le point
	17	rejoue long sur l'amorti de Séverin (signe 4)
	18	dit en plaisantant à Séverin de lui laisser marquer un point
	19	attaque en enchaînant à gauche et à droite
0 à 4	20	énervé, estime qu'il n'arrive à rien (signe 5)
	21	smashe du fond du court
	22	rejoue long sur l'amorti
	23	se dit que Séverin a de la chance (signe 6)
	24	demande en plaisantant à Séverin pourquoi cela tombe face à lui
0 à 5	25	smashe du fond du court
	26	estime qu'il est monté trop rapidement au filet
	27	estime qu'il faut qu'il se réveille (signe 7)
	28	joue long
	29	estime qu'il a joué trop haut la deuxième frappe
	30	joue des volants tendus pour essayer de gêner Séverin (signe 8)
	31	teste un contre-amorti au filet à gauche

	32	smashe du fond du court
1 à 5	33	dit en plaisantant qu'il marque un point
	34	plaisantant avec Séverin, estime que ce n'est pas normal de rater des services
2 à 5	35	amortit au filet
	36	enchaîne des frappes longues et courtes
	37	estime que sa frappe longue était trop haute
	38	déçu, indique que le terrain est trop petit
3 à 6	39	joue long pour essayer de contrer le smash de Séverin (signe 9)
	40	sert court
5 à 6	41	perçoit précocement le contre-amorti de Séverin (signe 10)
	42	sert long au centre
	43	rattrape le smash de Séverin sur un coup réflexe
6 à 6	44	enchaîne une frappe longue et monte au filet
	45	constatant que Séverin a glissé, se dit qu'il a un peu de chance
	46	chambre Séverin
7 à 6	47	constate qu'il a repris le volant en dehors du terrain
	48	relance court le smash de Séverin
	49	joue long
	50	enchaîne des frappes longues et courtes
8 à 6	51	reprenant son souffle en riant, se dit qu'il a eu un peu de chance (signe 11)
	52	chambre Séverin
	53	relancer les smashes de Séverin
	54	enchaîne des frappes rapides
9 à 6	55	rit de ses frappes réflexes
	56	laisse retomber le volant long
10 à 6	57	enchaîne des frappes longues et courtes
	58	smashe au centre pour assurer (signe 12)
11 à 6	59	content de sa victoire, rejoint le tableau pour noter le score

Annexe 13 : cours d'expérience [Ya8Cé]

Enchaînement des unités élémentaires du cours d'expérience de Yannick dans le match contre Cédric, Leçon 8.

Episode de match : « pour gagner, il faut que j'essaie de le surprendre... »

score	Unité élémentaire	
	2	en s'échauffant, se dit qu'il doit marquer au moins 16 points (signe 1)
	3	se dit qu'il faut qu'il commence mieux que contre Bruno
0 à 0	4	amortit dès le début de l'échange pour varier son jeu (signe 2)
1 à 0	5	sert court
	6	joue long
	7	amortit
	8	joue long
	9	amortit
	10	déçu d'avoir touché le fer, se dit qu'il dominait l'échange
1 à 1	11	contre amortit
	12	smashe
	13	agacé, dit qu'il a à nouveau touché avec le tour de la raquette
2 à 1	14	sert long
	15	contre amortit
	16	joue long sur le revers de Cédric
	17	smashe
	18	content, estime qu'il a marqué grâce à la frappe longue sur le revers de Cédric (signe 3)
3 à 1	19	sert court
	20	joue long sur le coup droit de Cédric
4 à 2	21	est agacé par son service long manqué
	22	constate que Cédric marque un beau point
	23	répond à Cédric qu'il ne reprend plus les volants non cadrés depuis qu'il n'a pas envie de descendre dans le groupe 2
4 à 3	24	smashe sur le coup droit de Cédric
4 à 4	25	amortit
5 à 4	26	sert long
	27	joue long sur le coup droit de Cédric
	28	smashe sur le revers de Cédric
	29	agacé, constate que sa frappe ne prend pas la direction souhaitée
	30	ramène le volant un peu comme il peut
	31	joue long comme il peut
	32	amortit sur le revers de Cédric

	33	s'excusant auprès de Cédric pour le point marqué involontairement, se dit qu'il a du mal à marquer sur le revers de Cédric (signe 4)
6 à 4	34	sert long
	35	hésitant, manque son amorti
	36	agacé par son erreur, se dit qu'il faut qu'il reste concentré
8 à 5	37	amortit dès le début de l'échange (signe 5)
	38	smashe
	39	joue long sur le coup droit de Cédric
	40	rattrape le volant comme il peut
	41	joue long
	42	joue long sur le coup droit de Cédric
	43	joue long sur le revers de Cédric
	44	n'ayant pas marqué sur le revers, rejoue long sur le coup droit de Cédric
	45	joue long sur le revers de Cédric
	46	smashe au filet
	47	estime qu'il a du mal à marquer en jouant par rapport au revers de Cédric (signe 6)
10 à 6	48	sert long
	49	amortit sur le revers de Cédric
	50	joue long sur le revers de Cédric
	51	content de son point, estime qu'il a parfaitement exploité le jeu sur le revers de Cédric (signe 7)
11 à 6	52	sert court
	53	joue long
	54	énervé, se dit qu'il donne des points facilement à Cédric
11 à 7	55	joue long
	56	ramène le volant comme il peut
12 à 7	57	sert court
	58	agacé, constate qu'il manque sa frappe sur le revers de Cédric
	59	constate que Cédric marque sur un coup de chance
12 à 8	60	énervé, estime que sa frappe est manquée
	61	amortit sur le revers de Cédric
	62	énervé, constate qu'il manque le volant parce qu'il a tourné la raquette dans sa main
	63	indique à Cédric qu'il a 12 points
12 à 9	64	contre amortit
	65	constate que Cédric marque en jouant long sur son revers comme il essaie de le faire
	66	indique à Cédric qu'il a 12 points
	67	dans le doute, convient du score de 10-10 (signe 8)
10 à 10	68	joue long sur le revers de Cédric
10 à 11	69	contre amortit
11 à 11	70	sert long
	71	contre amortit
	72	hésitant, manque sa frappe
	73	énervé, donne un coup de pied dans le mur
11 à 12	74	énervé, estime que sa frappe longue est manquée
	75	contre amortit
	76	joue long sur le revers de Cédric
	77	énervé, constate qu'il a frappé le volant avec le tour de la raquette

11 à 13	78	joue long
	79	énervé, se dit qu'il joue n'importe comment (signe 9)
11 à 14	80	essaie de reproduire l'amorti dès le début de l'échange
	81	joue long
	82	joue long sur le coup droit de Cédric
	83	se dit qu'il a marqué un beau point
12 à 14	84	sert long
	85	énervé, constate qu'il a manqué sa frappe longue
	86	énervé, constate qu'il joue mal le retour de smash
12 à 15	87	essaie de reproduire l'amorti dès le début de l'échange (signe 10)
13 à 15	88	énervé, constate que son service court est trop fort
	89	constate que Cédric manque sa frappe
14 à 15	90	sert long
	91	contre amortit
	92	joue long sur le coup droit de Cédric
	93	amortit sur le revers de Cédric
	94	énervé, se dit qu'il fait n'importe quoi
14 à 16	95	smashe sur le coup droit de Cédric
15 à 16	96	sert court sur le revers de Cédric
	97	smashe sur le coup droit de Cédric
	98	joue long sur le revers de Cédric
	99	smashe sur le coup droit de Cédric
16 à 16	100	sert long
	101	amortit
	102	joue long sur le revers de Cédric
	103	se dit qu'il peut finir le match en continuant à bien jouer (signe 11)
17 à 16	104	sert court
	105	smashe du fond du court
	106	essaie de rattraper l'amorti de Cédric
	107	se dit qu'il manque le volant alors qu'il était bien revenu pour le rattraper
17 à 17	108	surpris, renvoie le volant en revers comme il peut
	109	se dit qu'il ne doit pas perdre le prochain point
17 à 18	110	laisse retomber le volant qui est cadré
	111	pour le faire taire, répond à Bruno qu'il va descendre dans le groupe inférieur (signe 12)
	112	dit à Bruno qu'il a de la chance
17 à 19	113	se dit qu'il lui reste encore une chance
18 à 19	114	sert long
	115	amortit sur le revers de Cédric
	116	s'excuse auprès de Cédric pour la trajectoire involontaire
19 à 19	117	sert court
	118	amortit
	119	déçu, constate qu'il a à nouveau fait n'importe quoi
	120	répond à Cédric qu'il ne sait pas s'il y a deux points d'écart
	121	constate qu'il faut jouer deux points d'écart
19 à 20	122	joue long sur le revers de Cédric
	123	se dit qu'il aimerait bien gagner le point suivant
20 à 20	124	sert long
	125	amortit
	126	joue long

	127	joue long
	128	rattrape le volant comme il peut
20 à 21	129	joue long
	130	contre amortit
	131	smashe sur le revers de Cédric
	132	joue long
	133	rattrape le volant comme il peut
20 à 22	134	agacé, constate qu'il fait une nouvelle faute
	135	indique à Bruno qu'il pense qu'il y a eu une erreur au niveau du comptage des points (signe 13)