Transposition et ingénierie didactique du rink-hockey. Mise en forme et enseignement scolaire : construction de savoirs à l'aide de débats d'idées

Victor Coutant

▶ **To cite this version:**

Victor Coutant. Transposition et ingénierie didactique du rink-hockey. Mise en forme et enseignement scolaire : construction de savoirs à l'aide de débats d'idées. Education. 2012. dumas-00760980

HAL Id: dumas-00760980

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760980

Submitted on 4 Dec 2012

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.

TRANSPOSITION ET INGÉNIERIE DIDACTIQUE DU RINK-HOCKEY

Mise en forme et enseignement scolaire:

construction de savoirs à l'aide de débats d'idées

MASTER 2 RECHERCHE : STRATÉGIE D'INTERVENTION EN EPS

UNIVERSITÉ BORDEAUX 2 VICTOR SEGALEN

SESSION 2011/2012

UNIVERSITÉ BORDEAUX SEGALEN

COUTANT VICTOR

DIRECTRICE DE RECHERCHE : LAFONT LUCILE

CO-DIRECTRICE : DARNIS FLORENCE

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS....6
INTRODUCTION....7
PARTIE THÉORIQUE....10
1. LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE :....10
1.1. ORIGINE ET DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS :....10
1.1.1. La transposition didactique externe :....10
1.1.2. La transposition didactique interne :....11
1.1.3. Les « pratiques sociales de références » :....12
1.1.4. Le débat sur les savoirs et les pratiques :....13
1.1.5. Le cas des créations didactiques :....14
1.2. L'EPS ET LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE :....15
1.2.1. Débat sur les références de l'EPS et le rapport aux sports :....16
1.2.2. La construction des contenus scolaires en EPS :....17
1.2.3. La transposition didactique appliqué au Rink-hockey :....19
2. TRANSPOSITION ET SPORTS COLLECTIFS :....20
2.1. LES DIFFÉRENTES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT :....20
2.1.1. L'approche technique et traditionnelle :....20
2.1.2. Les « nouvelles » approches :....21
2.1.3. Débats et consensus entre les approches :....22
2.2. CONSTRUCTIVISME ET SOCIO-CONSTRUCTIVISME :....23
2.3. LA DIDACTIQUE DES SPORTS COLLECTIFS :....24
2.4. LES APPRENTISSAGES PAR L'INTERACTION :....25
3. UTILISATION DE L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE....27
3.1. CORRESPONDANCE DU MODÈLE D'INGÉNIERIE :....27

3.1.1. Définition et inclusion du concept :..... 27

3.1.2. Origine et fondements du concept :..... 27

3.1.2.1. Les analyses préalables : 28

3.1.2.2. Conception et analyse a priori des situations didactiques : 29

3.1.2.3. L'expérimentation : 30

3.1.2.4. L'analyse a posteriori et l'évaluation : 31

3.2. REGARD SUR DES TRAVAUX ANTÉRIEURS : 32

3.2.1. Le cas de l'approche technologique : 32

3.2.2. Ingénierie et scolarisation d'une pratique : 33

PARTIE EMPIRIQUE :.....34

1. METHODOLOGIE DE CONSTRUCTUCTION DU CYCLE : 34

1.1. L'ANALYSE DE LA PRATIQUE SOCIALE :.....34

1.1.1. Logique interne et bases réglementaires : 34

1.1.2. Des motricités et techniques particulières : 37

1.1.2.1. Le patinage sur roulettes :..... 37

1.1.2.2. Les déplacements et maniements crosse-balle : 39

1.1.2.3. Les tirs : 40

1.1.2.4. Les passes : 41

1.1.3. Les enseignements existants :..... 42

1.1.3.1. Le Rink-hockey à 3 : 42

1.1.3.2. Le test de patinage et des crosses : 45

1.1.3.3. Les politiques d'interventions et d'apprentissages au niveau fédéral : 45

1.1.3.4. Le Roller et patin à roulette dans les textes du premier degré : 47

1.1.3.5. Le Roller-Skating à l'association sportive, programmes 2008-2012 : 49

1.2. LES EXIGENCES INSTITUTIONNELLES : 52

1.2.1. Logique générale des programmes :..... 52

1.2.2. Les fiches ressources des programmes:..... 53

1.2.2.1. Niveau de compétences : 53

1.2.2.2. Connaissances : 54

1.2.2.3. Capacités : 55

1.2.2.4. Attitudes : 55

1.2.2.5. Socle commun : 55

1.2.3. Les sports collectifs dans les programmes officiels : 56

1.2.4. Propositions de fiches ressources Rink-hockey : 58

2. METHODOLOGIE D'INTERVENTION EN CLASSE : 60

2.1. LES CONTENUS ET LES ÉVALUATIONS : 60

2.1.1. Les compétences motrices sur circuit : 60

2.1.2. Le jeu en situation de matchs : 62

2.1.3. Les acquisitions stratégiques lors de débats d'idées : 63

2.1.4. Ressentis et bilan du cycle au travers d'un questionnaire : 65

2.2. LE DÉROULEMENT DU CYCLE : 65

2.2.1. Carnet de bord des expérimentations : 65

2.2.1.1. Structure globale du cycle 65

2.2.1.2. Expérimentation 2011/2012 : 66

3. RÉSULTATS ET ANLYSE : 67

3.1. LES PROGRÈS DES ÉLÈVES : 67

3.1.1. Moteurs et « technique » sur le circuit : 67

3.1.2. Technico-tactique lors des matchs : 68

3.2. L'ANALYSE DES DÉBATS D'IDÉES : 71

3.2.1. Les contenus propositionnels : 71

3.2.2. Les dynamiques des interactions : 74

3.3. LE QUESTIONNAIRE DE FIN DE CYCLE : 77

3.3.1. « Pré manip » : 77

3.3.2. « L'expérimentation » 2011/2012 : 78

3.3.2.1. La connaissance de l'activité : 78

3.3.2.2. Motivation envers la pratique : 79

3.3.2.3. Les « acquis » stratégiques : 79

4. DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES : 80

4.1. METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNÉES : 80

4.1.1. Fiabilité du recueil de donnés : 80

4.1.2. Rappel sur la place de la technique : 81

4.2. RÉSULTATS ET INFORMATIONS RECUEILLIES : 81

4.2.1. Le travail sur circuit et ses résultats : 81

4.2.2. Les statistiques sur les matchs : 82

4.2.3. Les acquis lors des débats d'idées : 83

4.2.4. Les ressentis au travers du questionnaire : 84

4.3. RETOUR SUR L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE : 84

4.4. LES PERSPÉCTIVES DE POURSUITE D'ÉTUDES : 86

CONCLUSION 87

BIBLIOGRAPHIE 88

TABLE DES ILLUSTRATIONS : 92

ANNEXES : 92

REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord remercier les enseignants de l'UFR STAPS de l'université Bordeaux 2 membre du Laboratoire Cultures, Éducation, Société (LACES) et de la composante de recherche Vie Sportive pour leur aide et leurs enseignements et sans qui ce projet n'aurait pu être possible. Je remercie en particulier Mme Lafont Lucile, Mme Darnis Florence et M. Bouthier Daniel pour leurs conseils avisés concernant mon champ de recherche.

Je remercie ensuite M. Falco, inspecteur académique EPS de la Gironde qui a donné son accord pour la réalisation d'un cycle de Rink-hockey scolaire dans le second degré (activité non présente sur les listes nationale et académique d'APSA).

Je remercie par ailleurs la chef d'établissement, Mme Berjot, et son adjointe, Mme Vanderbergue, du Collège Capeyron de Mérignac qui ont validé la mise en place d'un cycle d'enseignement en Rink-hockey dans l'établissement. Je remercie aussi très chaleureusement Mme Pouget Cathy (professeur d'EPS des classes de 6ème ayant effectuées les cycles de Rink-hockey) et Mme Lefèvre Aline (coordonnatrice EPS de l'établissement) pour leur intérêt portée à cette recherche.

Je n'oublie pas de remercier la section Rink-hockey et ses responsables (dirigeants et entraîneurs) du SAM Roller-Sports pour leur aide. Leur rôle et leur aide furent essentiels à cette recherche avec notamment la mise à disposition du matériel pédagogique (patins, protections, crosses, balles, mini cages...). Nous y associons la mairie de Mérignac pour la mise à disposition du Roller Stadium.

Je tiens également à remercier toutes les personnes qui constituent mon réseau sportif au niveau du Rink-hockey « fédéral » pour leurs échanges et apports en faveur de notre discipline.

Merci enfin à tout mon entourage, mes amis, ma famille et tout particulièrement à ma compagne pour son aide et son soutien quotidien.

INTRODUCTION

Ce projet de recherche universitaire est le fruit d'une longue activité réflexive autour de ma pratique sportive : le Rink-hockey. Cette discipline sportive ne figure pas dans les textes officiels et programmes de l'éducation nationale et par conséquent ne s'enseigne que peu ou pas dans le cadre scolaire. Toutefois, une des composantes de cette discipline : le patinage sur roulettes, est présente dans les activités dites « de roule et de glisse » des programmes d'EPS du premier degré (compétence visée n°2 : « Adapter ses déplacements à différents types d'environnement » des cycles 1, 2 et 3), tandis que **pour le second degré et pour l'enseignement supérieur, il n'existe aucunes formes de pratiques physiques et sportives en patin à roulettes ou en roller. C'est à l'issue de ce constat que l'idée et le projet d'une recherche sur la transposition didactique et la mise en forme scolaire du Rink-hockey ont émergé.**

Nous souhaiterions en effet démontrer que le Rink-hockey est une activité (discipline) qui pourrait être enseignée dans le cadre scolaire, ce malgré les différentes difficultés que cette pratique implique notamment au niveau matériel. Les exemples du Portugal où le Rink-hockey est intégré aux cycles d'enseignement du second degré et de l'Espagne où certaines universités le font pratiquer doivent nous encourager à étudier des perspectives de contenus d'enseignement « scolaires » en Rink-hockey pour la France.

Par ailleurs, malgré son ancienneté et son historicité sur le plan national (plus d'un siècle d'existence), cette discipline sportive ne regroupe plus aujourd'hui que 5000 licenciés sur l'hexagone et ses effectifs ont plutôt tendance à stagner voire à baisser. Il parait donc important voire vital que cette pratique sociale trouve un nouvel élan afin qu'à terme elle ne disparaisse du patrimoine sportif et culturel national. La volonté de faire accéder « tous » les élèves de l'école publique républicaine à une des pratiques qui constitue ce patrimoine sportif et culturel français est une préoccupation et une source de motivation majeure de ce travail de transposition et d'ingénierie didactique du Rink-hockey en milieu scolaire.

De plus, ce sport collectif, d'opposition collective interpénétrée dans lequel la gestion de l'équilibre est essentielle[1], est très riche aussi bien sur le plan moteur que tactico-technique et stratégique (Bouthier-Durey, 99).

[1] Équilibre rendue précaire par le support à roulettes mais facilité par l'interdiction des contacts entre les joueurs, cf. Analyse préalable de la logique interne de l'activité décrite par la suite

Cette richesse technico-motrice pour la gestion de l'équilibre lors des déplacements en patins à roulettes couplés aux possibilités d'actions individuelles avec la balle (dribbles, tirs, passes) et aux formes offensives et défensives de jeu collectif permet à cette pratique d'être porteuse de nombreux éléments apprentissages pour les élèves.

Pour ce travail de mise en forme scolaire il nous semble qu'un rapprochement (ou un travail en commun de partenariat) entre la fédération de Roller Sports et plus particulièrement le comité national de Rink-Hockey (cadre de référence historique pour la gestion et l'organisation de la pratique), le ministère de l'éducation nationale (cadre d'intervention visé) et celui de l'enseignement supérieur (cadre d'élaboration de cette recherche) pourrait être pour tous une perspective positive. **Nous avons aussi la volonté de dépasser les divergences concernant le mode d'intervention didactique et pédagogique et les contenus d'apprentissages qui nous séparent actuellement[2].** Notons d'ailleurs qu'un premier pas dans le rapprochement à déjà été effectué avec en 2009, la signature d'une convention nationale entre la Fédération Française de Roller-Skating (FFRS) et l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS) et par la publication récente d'ouvrages sur la pratique du roller à l'école.

Tous ces éléments sont porteurs et motivent ce projet. Cependant il semble important de s'interroger un peu plus concrètement sur les modalités de construction d'une forme de pratique scolaire (du Rink-hockey). Les questions suivantes regroupent certes des champs scientifiques différents mais serviront à guider et à orienter notre travail.

Qu'est ce que la mise en forme scolaire d'une pratique sociale implique comme transformations?

Quels sont les fondements socio-culturels (épistémologiques) et quelle est la logique interne de cette discipline ?

Quels enseignements existent déjà dans les pratiques fédérales et « sociales » ?

Quelles sont les contraintes qu'implique l'enseignement de cette discipline, ce au niveau de la discipline et au niveau du système scolaire français ?

[2] La fédération préconise plutôt à ce jour un apprentissage de la discipline centré sur la technique et des situations d'apprentissage décontextualisé alors que les propositions et l'organisation de notre cycle scolaire est ancré dans une perspective beaucoup plus socio-constructiviste dans laquelle les apprentissages sont envisagés par le biais des interactions entre paires lors de débats d'idées faisant suite à des situations de jeu en opposition (match à effectif réduit).

Quels contenus d'enseignement devront être élaborés et quelles formes doivent prendre nos propositions pour qu'elles soient considérées comme viables, notamment au niveau didactique et pédagogique concernant les formes de groupements, les interactions sociales entre élèves et les libertés d'actions qui leur sont laissées pour qu'ils construisent leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être ?

Fort de ce questionnement pluridimensionnel nous tenterons de prendre en compte cet aspect systémique (afin de n'occulter aucune partie du travail à effectuer en fonction de nos choix théoriques) et d'en montrer la cohérence autour d'une partie théorique et d'une partie empirique. En effet, nous tenterons de démontrer en quoi nos choix empiriques de mise en forme scolaire du Rink-hockey (comme par exemple l'utilisation des débats d'idées pour la construction de savoirs) sont guidés par des acquis théoriques existants, des contraintes institutionnelles (liés au MEN) et des contraintes « pédagogiques » de terrain (contraintes pratiques pour le recueil de données, la constitutions des équipes par exemple).

Avant de débuter plus avant notre mémoire de recherche et notre réflexion, rappelons ce que Sénèque le Jeune exprimait au 1er siècle après J-C : **« ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas, c'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles ».**

PARTIE THÉORIQUE

1. LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE :

1.1. ORIGINE ET DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS :

Le concept de transposition didactique est initialement introduit par Verret (1975) qui étudie la scolarisation des savoirs dans les sciences humaines (sociologie de l'éducation). Il s'intéresse à la façon dont les individus qui souhaitent transmettre un savoir, le mettent en forme pour qu'il puisse être enseigné et susceptible d'être appris. Il postule dans sa thèse que **« toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement ».** Pour être enseignés les savoirs sont donc rendus enseignables, ils sont décontextualisés de leur sphère initiale pour être recontextualisés dans la sphère scolaire et la mise en texte du savoir (le rend public) permet de délimiter ce qui doit être appris et de s'y appuyer pour organiser un contrôle évaluatif des apprentissages.

Yves Chevallard (1985) définit quand à lui ainsi le processus de transposition didactique : « le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement ». Il différencie deux formes ou étapes dans le processus de transposition didactique, la première étape étant la transposition didactique externe.

1.1.1. La transposition didactique externe :

D'après Chantal Amade-Escot (2007), « l'analyse de la transposition didactique externe rend compte de problématiques épistémologiques : quels sont les savoirs enseignés ? D'où viennent-ils ? Quels liens ont-ils avec les pratiques sociales de référence ? ».

La « noosphère » assure ce passage du savoir savant au savoir à enseigner, représenté par les programmes ou les manuels Elle (la noosphère) se compose de l'ensemble des acteurs intervenant à l'intersection du système d'enseignement et de la société (elle comprend donc : l'organe politique qui rédige les programmes officiels, les enseignants, les universitaires, les auteurs de manuels, les inspecteurs, les didacticiens, les parents d'élèves, etc).

Cette « noosphère » cherche à rétablir l'équilibre, la compatibilité entre l'école et la société avec une double contrainte : le savoir enseigné doit être suffisamment proche du savoir savant (pour être reconnu et légitimé) et suffisamment éloigné du savoir des parents (banalisé par et dans la société). L'école doit en effet garder sa fonction pour qu'elle soit reconnue comme institution éducative irremplaçable.

Toutefois il apparaît que le point de départ de la transposition didactique est défini (le savoir savant). La logique de transposition est dite « descendante ». La question de la transposition didactique est en fait la question du mécanisme de passage du savoir savant au savoir enseigné.

Dans ce cas, il ne s'agit pas de discuter ce qui se situe à la source de la transposition didactique, mais plutôt de considérer le processus de transposition selon un mécanisme « descendant et unilatéral », de la société vers l'école. Pourtant une deuxième phase de la transposition didactique, plus interne à la classe peut être considérée comme « ascendante ». Cette deuxième étape du processus de transposition didactique qui est effectuée par les enseignants et qui laisse aux acteurs de l'enseignement de plus grandes libertés d'intervention sur les contenus, est quand à elle appelé transposition didactique interne. Nous allons donc présenter cette étape qui consiste par exemple en l'aménagement du milieu et des consignes lors des situations.

1.1.2. La transposition didactique interne :

A propos du rôle de l'enseignant dans la transposition didactique, Petitjean (1998) précise que : « dans la classe, en fonction de sa formation et des ses modes d'investissement dans son travail (pédagogie du projet par exemple), il est loin d'être un agent impuissant, contraint par des transpositions didactiques externes, mais le maître d'œuvre [...] de transpositions didactiques dépendantes de l'événement discursif (de raisonnement) que constitue une séance d'enseignement ». Les possibilités et libertés d'actions des acteurs en jeu dans la classe supposent que toutes les disciplines sont aussi des lieux de création, produit de l'action des enseignants et de leurs interactions avec les élèves, « les contenus d'enseignement émergent en contexte du fait de l'action conjointe du professeur et des élèves à propos des objets de savoir mis à l'étude » (Amade – Escot, 2007).

Même si pour Chevallard la transposition didactique est terminée lorsque la classe commence, on peut pourtant considérer que ce qui se joue en classe (interactions entre élèves et enseignants) participe à la création des objets scolaires. La distinction temporelle entre didactique (préalable à la classe) et pédagogie (au moment de la classe) est alors remise en cause dans cette conception.

La transposition didactique interne doit se comprendre comme la transformation ou l'interprétation effective des programmes en contenus d'enseignement, au passage des savoirs à enseigner aux savoirs qui sont réellement enseignés. Ce travail à mener ne s'inscrit donc pas dans une logique prescriptive car au final c'est l'enseignant qui décide ce qu'il souhaite réaliser ou non. En effet **les contenus d'enseignement émergent de l'interaction entre le professeur, les élèves et l'objet de savoir mis à l'étude, la logique est donc plutôt ascendante**.

Il semble aussi que « dans sa dimension d'aide à la décision, la recherche didactique contribue à raisonner des possibles tout en laissant aux décideurs et aux acteurs la responsabilité des choix qu'ils opèrent » (Amade – Escot, 1998)**.**

Pour autant, il semble important de chercher à identifier les paramètres permettant de donner aux interactions entre l'enseignant, l'élève et l'objet de savoir mis à l'étude les meilleures expectations de succès, ceci « en organisant les conditions permettant l'émergence pour l'élève d'expériences jugées compatibles avec certaines pratiques culturelles » afin que les élèves puissent vivre des expériences culturellement signifiantes au sein d'une forme de pratique scolaire (Amade – Escot, 1998).

La compréhension du fonctionnement de la transposition didactique permet de s'interroger sur la nature des savoirs (savoir savant et pratiques sociales de référence) qui ne sont pas figés et sont sources de débats et de conflits.

1.1.3. Les « pratiques sociales de références » :

Certains contenus d'enseignement tels que les savoir-faire posent de nouvelles questions pour la transposition didactique dans certaines disciplines comme par exemple la technologie, la musique, l'art plastique ou encore l'éducation physique et sportive. Dans les disciplines citées précédemment et donc en EPS, il existe des savoirs savants, mais ce sont des savoirs sur la pratique, des outils qui permettent de penser la pratique et non les objets de savoirs qui sont enseignés. Le modèle linéaire et unidirectionnel ne convient donc pas à toutes les disciplines et notamment à l'EPS (seule discipline prenant le corps comme objet et moyen de son enseignement). La conception de Jean-Louis Martinand apparaît alors nettement plus adaptée. En construisant la notion de « pratique sociale de référence », Martinand (1983) introduit l'idée selon laquelle tous les savoirs enseignés ne sont pas issus d'une source savante.

Il définit les pratiques sociales de référence comme « des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain » (« les pratiques »), « qui concernent l'ensemble d'un secteur social et non des rôles individuels » (« sociales »), dans lesquelles « la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison » (« de référence »).

Il s'agit d'étudier les écarts entre ce qui est produit dans la société et ce qui se fait à l'école mais en termes de pratiques (« transposition élargie ») et pas seulement de savoirs (« transposition restreinte »). Martinand cherche à établir une cohérence des activités scolaires en référence aux pratiques sociales. « L'origine de la notion de pratique de référence est moins l'indignation devant l'écart entre pratique vivante et activité scolaire que le besoin d'effectuer un choix explicite de référence, de contrôler les écarts entre la pratique choisie et les activités scolaires» (1989).

D'après lui « la scolarisation de la culture ne se limite jamais aux savoirs. [...] Une conceptualisation élargie de la transposition dispense les disciplines linguistiques, artistiques, ou l'éducation physique, de chercher [...] à se référer à des savoirs savants aussi imposants qu'en mathématique ou en physique ».

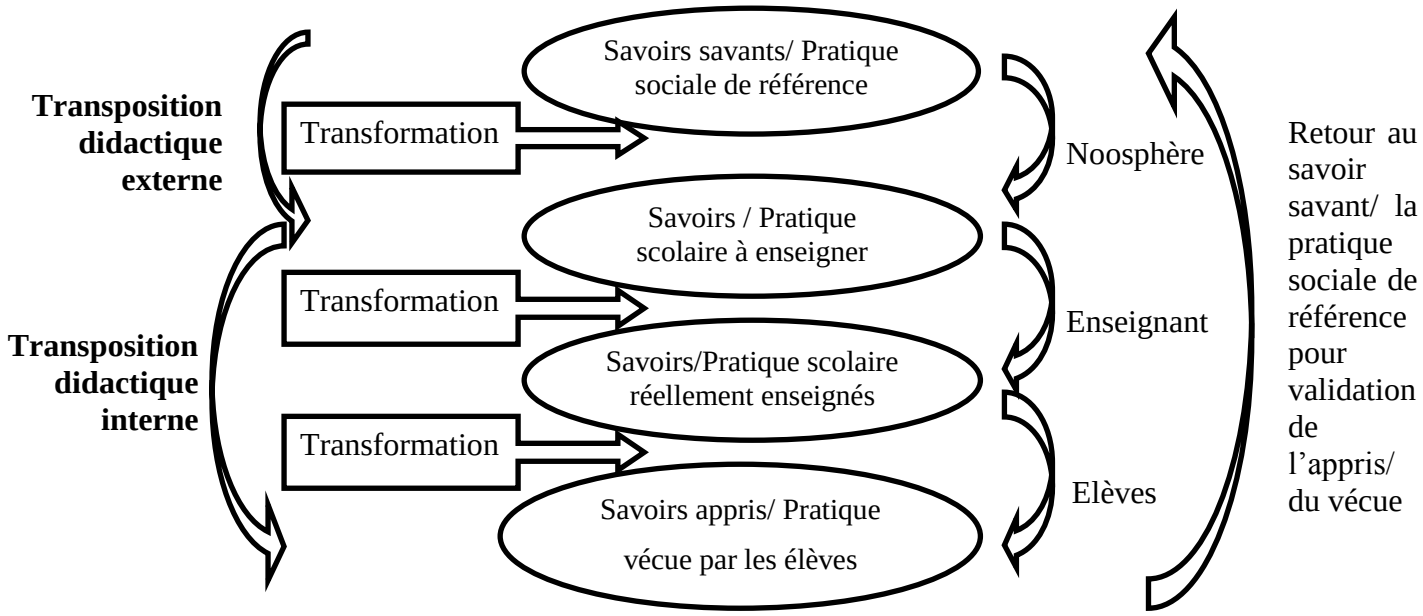
1.1.4. Le débat sur les savoirs et les pratiques :

En didactique des disciplines, les chercheurs ne sont pas d'accord sur la manière d'envisager les rapports entre pratiques et savoirs. Nous retiendrons avec Martinand que « les pratiques mobilisent des savoirs, mais ne s'y réduisent pas » (2001). Les savoirs sont alors envisagés dans ce cas comme une composante de la pratique, inclus dans la pratique pour pouvoir les faire fonctionner.

D'autres comme Develay ou Perrenoud ne privilégient ni les pratiques, ni les savoirs, mais les juxtaposent. Develay (1992) n'accorde en effet de privilège ni aux pratiques, ni aux savoirs, mais il juxtapose savoir savant et pratiques sociales de référence. « Savoirs savants et pratiques sociales de référence sont donc à l'origine des savoirs scolaires ». Pour Perrenoud (1998), « on peut admettre que l'on travaille désormais avec deux sources de la transposition didactique : d'une part, des savoirs, savants ou experts, d'autre part des pratiques sociales ». Cependant, il reconnaît qu'il « y a confusion lorsqu'on laisse entendre que savoirs et pratiques sont des réalités clairement distinctes » mais selon lui « il n'y a pas de savoirs sans pratiques, ni de pratiques sans savoirs ». Pour Martinand (2001), il faut « prendre en compte des pratiques dans tous leurs aspects y compris dans leurs composantes de savoirs, discursifs ou non, explicites ou implicites, individuels ou collectifs ». En considérant les pratiques sur un plan global, il s'agit d'analyser les activités scolaires sous la forme de curriculum, plutôt qu'en termes de rapport au savoir.

Le curriculum représente un parcours scolaire, un « ensemble continu de situations d'apprentissages auxquelles un individu est exposé au cours d'une période donnée dans le cadre d'une institution d'éducation ». Martinand (2000) distingue trois plans d'analyse : le curriculum « formel » ou prescrit (représenté par les programmes de la discipline), le curriculum « potentiel » (il désigne tous les curriculums possibles que peuvent imaginer les enseignants compte tenu des contextes réels) et enfin le curriculum « réel », enseigné en classe.

Figure 1: Modélisation de la transposition didactique :



1.1.5. Le cas des créations didactiques :

Chevrel en 1988 parle de l'existence de « création didactique » suscité par les besoins de l'enseignement et participe de la créativité de l'école, qui cherche à répondre en urgence à une demande sociale. Certaines matières ont selon lui été « historiquement crées par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école » (comme par exemple la grammaire pour l'apprentissage de masse de l'orthographe liée à une démocratisation de l'école). Pour Chevallard (1985), les « créations didactiques » sont suscitée par les besoins de l'enseignement. Martinand (1993) précise que les références peuvent être virtuelles : « certaines formations sont même inventées pour changer les pratiques ; la pratique de référence peut alors être virtuelle ». C'est pourquoi l'auteur retient le terme d'« autoréférence », il souligne la tendance permanente des disciplines scolaires à « s'enfermer progressivement dans l'autoréférence, dans une boucle contenus - pratiques d'enseignement - évaluation des apprentissages - contenus ».

Le savoir savant ou la pratique sociale de référence sont donc parfois mis à l'écart. En ce qui concerne plus précisément l'EPS, les « créations didactiques» sont aussi évoquées et l'historien Pierre Arnaud (1989) écrit que « la culture scolaire résulte d'un processus de création didactique perpétuel ». Toutefois, pour Martinand (2001) il n'y a en réalité « ni transposition didactique de savoirs savants, ni invention scolaire d'une vulgate et de ses exercices » (création didactique), mais plutôt une « reconception envisagée ici comme composition sous influences (sociales, idéologiques, politiques, pédagogiques)». L'école ne peut être complètement isolée de la société, les enseignants entretiennent forcément des relations avec l'environnement extérieur.

Avant de nous intéresser plus précisément au cas de la transposition didactique en EPS nous pouvons déjà affirmer que notre démarche de transposition didactique du Rink-hockey sera fortement envisagée en lien avec les conceptions de Martinand, c'est-à-dire comme une adaptation scolaire de la pratique social de référence. Ces débats théoriques sur l'origine et la manière d'envisager la discipline scolaire et ses contenus à enseigner divisent encore les communautés scientifiques. C'est notamment le cas en EPS où la question de la référence aux sports (pratiques sociales de référence) ou à une référence propre (autoréférence) est source de divergences. Ces questions internes sont à mettre en lien avec la recherche de reconnaissance et de légitimité de la discipline au sein du Ministère de l'éducation nationale et à un niveau plus macroscopique de son acceptation par la société en général (les parents, les acteurs économiques, etc.).

1.2. L'EPS ET LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE :

Amade-Escot (1991) rappelle qu'en EPS, « les savoirs savants ne s'enseignent pas, ou alors ponctuellement. Les contenus de l'EPS sont relatifs à des transformations motrices, cognitives et relationnelles d'élèves engagés dans des pratiques d'APS ». Cette orientation s'articule avec les spécificités de l'EPS, puisque **c'est en pratiquant les APS que les élèves construisent des savoirs. Ce sont essentiellement des savoirs de la pratique. Ils ne sont pas apportés de façon isolée de l'action, mais sont au contraire élaborés dans la pratique même de l'activité, au cours d'expériences vécues. L'EPS ne peut donc se contenter de transmettre uniquement des savoirs savants ou même des savoirs de référence. Elle enseigne avant tout des pratiques, considérées ici au sens global, c'est-à-dire incluant les savoirs.**

1.2.1. Débat sur les références de l'EPS et le rapport aux sports :

Pour Dhellemmes (2002) : « D'un côté, on reproduit au cours des leçons d'EPS les formes sociales de l'APSA, ce qui garantit le respect du « culturel », mais risque de mettre de nombreux élèves en difficulté face au contenu à incorporer. De l'autre, on reconstruit des activités scolaires, par nécessaire adaptation aux finalités et contraintes de l'école, et l'on prend le risque de « l'autoréférence », voire d'une « déculturation ».

Le lien aux pratiques sociales de référence ne peut pas être du mimétisme, ce qui renverrait à une confusion entre l'EPS et le sport alors que le contexte d'intervention est différent, mais ne peut pas non plus se couper des pratiques physiques et sportives que l'on peut retrouver dans la société.

Il semblerait qu'une position intermédiaire soit la plus pertinente pour la résolution de cette tension. En effet, le tout « scolaire » (l'autoréférence) ou le tout « culturel » (confusion avec le sport) peuvent entraîner des dérives.

Selon le Collectif d'Etude Disciplinaire et de Réflexion sur l'Enseignement **(**2007), **la mise au jour des fondements culturels des APSA est nécessaire pour mieux comprendre ce qui fait leur spécificité, mais celle-ci doit être complétée par une analyse précise de l'élève en train d'agir afin « de poser comme objet d'enseignement certains aspects de l'APSA choisis pour l'activité qu'ils suggèrent au lieu de se donner l'illusion que tout est enseignable dans une APSA** ».

En EPS, la mise en référence peut donc être définie comme la recherche d'un lien entre les pratiques sociales de référence sur lesquelles l'enseignant s'appuie et les pratiques scolaires qu'il souhaite que ses élèves vivent.

Ainsi, Bouthier (2006) affirme qu'il « serait plus judicieux de dire que **les élèves activent (au sens de donnent vie ici et maintenant) une pratique (qui existe par ailleurs en dehors d'eux) plutôt qu'ils pratiquent une activité »**. On peut donc affirmer que **l'activité adaptative du pratiquant confronté à une pratique sociale participe également à l'activité de transposition didactique**, et non uniquement la pratique sociale elle-même. La prise en compte des élèves est ici mise en évidence. Selon le C.E.D.R.E, « s'intéresser à l'élève en train d'agir dans un dispositif conçu par l'enseignant, c'est s'intéresser à ce qu'il fait, ce qu'il vit, ce qu'il ressent, ce qu'il échange ; bref à l'expérience qu'il vit en pratiquant ce qui lui est proposé », (2007).

1.2.2. La construction des contenus scolaires en EPS :

S'intéresser à l'activité adaptative du pratiquant revient en réalité à discuter la notion de l'expérience vécue par l'élève et de ce fait à considérer qu'il n'y a pas de réelle transposition didactique descendante en EPS. Pour Joshua (1996), l'enseignant ne fait pas que transposer une pratique sociale de référence, mais prend en compte diverses « influences ascendantes ».

En EPS, Amade-Escot & Marsenach (1998) définissent quand à elles trois sources de données à articuler : les finalités de l'institution, les besoins des élèves objectivement évalués et les connaissances relatives à l'APS qui constitue le support de l'apprentissage. Nous souhaitons ici détailler quelque peu ces trois axes qui correspondent à des problèmes auxquels l'EPS est confronté dans la mise en référence culturelle de ses enseignements.

Le premier axe renvoie à l'identification de la nature des expériences vécues par les individus dans chaque APSA et de les opérationnaliser pour les élèves dans le cours d'EPS. **Le problème sous jacent est de définir quels sont les éléments qui définissent la spécificité culturelle de chaque APSA. En sport collectif, par exemple, l'expérience vécue tourne autour de la confrontation entre deux équipes qui cherchent à marquer un but de plus que l'adversaire, cette confrontation étant orienté par un ballon (ou engin). Ainsi, ne pas confronter les élèves aux fondements culturels des APSA reviendrait à ne pas faire vivre aux élèves une expérience culturellement signifiante**.

Le deuxième axe en EPS renvoie à la sélection des objets d'enseignement. Le problème est de choisir quels sont les éléments de la pratique sociale (prise comme référence) sur lesquels se baser. Comme nous avons pu l'identifier en présentant le premier axe de travail, la sélection d'un objet d'enseignement doit tout d'abord permettre à l'élève de se confronter à certaines contraintes spécifiques de l'APSA. **Ainsi, deux éléments sont à prendre en compte lors de la sélection d'un objet d'enseignement en EPS : il doit être significatif de l'APSA tout en intégrant des valeurs éducatives.**

Se pose le problème de la multiplicité des objets d'enseignement pertinents possibles. Or, toutes les théories de l'apprentissage moteur, malgré leurs présupposés fort différents, s'accordent pour dire que « la variable la plus importante pour l'apprentissage est la quantité de pratique » (Schmidt et Lee, 1998). Par conséquent, si l'enseignant d'EPS multiplie les objets d'enseignement dans le temps imparti à l'enseignement de l'EPS, il n'a quasiment aucune chance que les apprentissages des élèves soient significatifs de réelles transformations. **Devant le temps de pratique réduit et le nombre élevé d'élèves par classe, ne choisir qu'un seul objet d'enseignement peut sembler adapté afin de viser de réels apprentissages.**

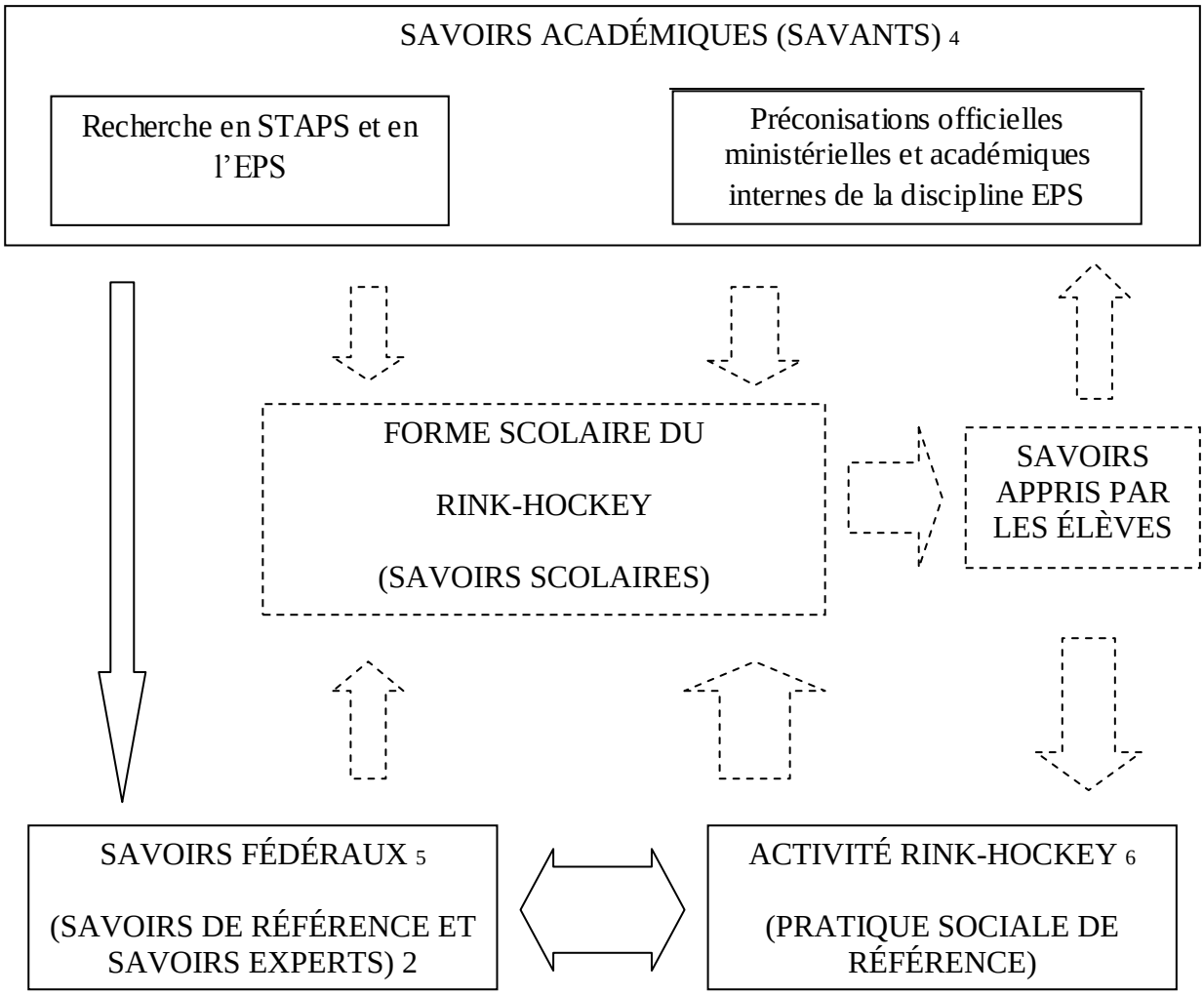
Le troisième axe renvoie donc à la réflexion indispensable autour de la faisabilité des propositions et de leur inscription dans le cadre institutionnel disciplinaire et interdisciplinaire. Deux problèmes majeurs sont alors à résoudre : comment respecter des exigences institutionnelles qui laissent finalement à l'enseignant une grande marge de liberté ? Puis comment adapter l'enseignement par rapport au contexte spécifique d'intervention en EPS ? La recherche d'une légitimité institutionnelle de la mise en référence culturelle de l'enseignement conduit en EPS à permettre aux élèves d'acquérir des compétences liées à la motricité et des compétences davantage méthodologiques et sociales, afin de viser les ambitions et les finalités du système éducatif. La recherche d'une légitimité professionnelle se confronte aussi à la réalité de l'enseignement d'EPS (matériel disponible, installations sportives, temps à disposition, nombre d'élèves par rapport à la surface de pratique).

Même si faire vivre une expérience culturellement signifiante aux élèves en EPS est une ambition complexe, car la seule mise en référence culturelle n'est pas garante du sens que les élèves vont donner à leur pratique. Cette expérience vécue par l'élève va nous l'espérons, pouvoir s'opérationnaliser dans l'élaboration d'une forme de pratique scolaire. C'est pourquoi nous allons nous intéresser dans la partie méthodologique aux fondements culturels du Rink-hockey (réglementaires et « technique) et aux pratiques d'enseignement existantes pour la création d'expériences et de situations signifiantes de Rink-hockey scolaire. Le but final étant de voir si ce qui a été élaboré est faisable et réalisable.

La figure ci-dessous présente une modélisation concrète de la démarche de transposition didactique appliquée au Rink-hockey. Cette représentation met en avant les différents pôles (présentés dans cette partie sur la transposition didactique) pour la construction d'une activité scolaire et se termine par la mise en lumière des savoirs appris par les élèves (intérêt majeur de notre recherche).

1.2.3. La transposition didactique appliqué au Rink-hockey :

Figure 2: Modélisation de la transposition didactique du Rink-hockey :[3][4][5]



Légende :

_____: Relations (de plus ou moins grande importance) et pôles de savoirs existants

----------: Relations (de plus ou moins grande importance) et pôles de savoirs à construire

[3] Savoirs académiques qui, après transposition, deviennent des savoirs scolaires […] le même nom est alors utilisé pour désigner la discipline académique et la discipline scolaire » J.Colomb (2005).

[4] Même si J.Colomb (2005) différencie les deux types de savoirs (« savoirs de référence, qui sont des savoirs sur ces pratiques […] développés dans des théorisations du fonctionnement de ces pratiques » et « savoirs expert, qui sont des savoirs de ces pratiques […] développés par théorisation des savoirs des experts de ces pratiques ») mais dans le cas du Rink-hockey ces deux types de savoirs sont selon nous regroupés au sein du système fédéral régissant la pratique.

[5] Distinction faite par Bouthier D. (2006) entre pratique d'une activité et activation d'une pratique, terme plus adapté à l'engagement dans une APSA.

2. TRANSPOSITION ET SPORTS COLLECTIFS :

2.1. LES DIFFÉRENTES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT :

2.1.1. L'approche technique et traditionnelle :

Selon Gréhaigne (2003), « l'approche traditionnelle met l'accent sur l'apprentissage d'un éventail d'habiletés techniques spécifiques à l'activité pour ensuite les exploiter dans le jeu. »

Frédérique, Gribomont et Cloes en 2009 tentent de comparer les stratégies d'enseignement du basket-ball en milieu scolaire et en milieu sportif, et définissent ainsi l'approche traditionnelle :

« L'approche traditionnelle ou techniciste est centrée sur la réalisation correcte d'habiletés motrices spécifiques. Elle conçoit l'enseignement des sports collectifs comme la répétition de gestes techniques dans un environnement stable et fermé. Ce n'est qu'ensuite que l'apprenant est invité à reproduire les gestes appris dans des situations de jeu réduites évoluant progressivement vers le match traditionnel. Concrètement, les séances construites sur ce modèle présentent une structure immuable qui consiste en un échauffement sans ballon suivi de l'apprentissage technique d'habiletés spécifiques progressivement incorporées dans des situations simplifiées avec ou sans défenseurs. Ce n'est qu'en fonction du temps encore disponible dans la séance que les formes jouées sont utilisées (Gréhaigne, 1992). Cette approche enseignante majoritairement behavioriste ne tient pas compte des particularités de l'apprenant. ***Ce dernier, considéré comme un automate plutôt que comme un être réflexif capable d'apprendre par lui-même, éprouve beaucoup de difficultés à percevoir le sens des apprentissages. En effet, peu de transferts existent entre les situations répétitives d'entraînement et les situations réelles de jeu. »***

Dans notre intervention scolaire Rink-hockey, la technique individuelle n'est utilisée que sur un mode évaluatif des acquis (sur circuit). Nous ne souhaitions pas au départ utiliser ce type de modèle mais pour des raison de visibilité des apprentissages et donc de lisibilités des résultats de cette recherche nous avons intégré ce type d'évaluation suite à une « pré-manip » avec une première classe. Précisons tout de même que nous ne mettons pas en place des exercices techniques « décontextualisés » ou des « situations simplifiées » durant le cycle car en dehors des évaluations, les élèves sont confrontés uniquement à des situations de matchs (respectant la logique interne et règlementaire de l'activité). Pourtant à ce jour, l'enseignement du Rink-hockey, dans sa pratique fédérale (il n'existe pas ou très peu à ce jour de pratique et d'enseignement scolaire), est majoritairement orienté par cette approche traditionnelle ou techniciste.

Les recommandations des manuels d'entraînements à destination des éducateurs (Cf. *Kit école 2012, le Roller-Skating* et/ou *le Rink-hockey, Initiation et perfectionnement*), les évaluations des acquis des pratiquants (Cf., *Tests des roues* et/ou *des crosses pour joueurs et gardiens de buts,* stages de sélections régionaux et des équipes de France) ainsi que les formations fédérales (BIF, BEF, Certificat de Spécialité BP JEPS) font en effet la part belle aux acquisitions techniques. Les apprentissages tactiques (adaptations en cours de jeu) ou même stratégiques (plan d'actions préalables au jeu) développés notamment par Gréhaigne, Gotbout et Bouthier en 1999[6], ne sont que peu envisagés dans tous ces modes de transmission et de prescription fédéraux. De plus les modes d'entraînement et de sélection fédéraux (y compris à haut niveau) ainsi que les prescriptions à destination des intervenants dans les clubs qui sont très centré sur les apprentissages techniques n'ont pas évolué et sont sensiblement les mêmes d'année en année. Pourtant, comme l'indique déjà Mérand en 1965, il semble fondamental « de comprendre un peu comment cela se passe, au lieu de continuer à prescrire ».

2.1.2. Les « nouvelles » approches :

Pour Gréhaigne (2005), « Les nouvelles approches scolaires se centrent d'abord, en situation de jeu, sur la compréhension et la maîtrise des aspects tactiques avec, au besoin, une consolidation des habiletés techniques (Deleplace, 1979; Gréhaigne, l992; Gréhaigne, Godbout, et Bouthier, 1999) ».

Selon Frédérique, Gribomont et Cloes (2009), « **d'autres approches davantage centrées sur le jeu et surtout sur l'apprenant ont vu le jour** sous l'impulsion d'auteurs renommés tels que Gréhaigne en France, Bunker et Thorpe en Angleterre. **Ces procédés didactiques, de type constructiviste, s'intéressent à la manière avec laquelle s'opère le développement d'un individu. L'apprenant est le moteur de ses propres apprentissages qu'il construit au gré de ses expérimentations** (Gréhaigne, Richard & Griffin, 2005. […] L'accent est placé sur la tactique consciente et les procédures de décisions et ce, avant le choix des habiletés motrices et leur exécution (Lenzen, 2004). **L'apprentissage tend donc à être un processus autonome de construction et d'assimilation de connaissances et ce, via une multitude d'interactions entre le sujet et son milieu (Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999)**. »

---

[6]Ces auteurs distinguent clairement stratégie et tactique, pour eux « les modélisations et les simulations des actions de jeu permettent notamment d'analyser le passage d'un plan d'action établi à l'avance (stratégie) à des modulations ou des transformations profondes, correspondant à des régulations adaptatives en cours d'action (tactique). »

Pour Nachon (2004) « enseigner les sports collectifs à l'école, ne se réduit pas seulement à faire apprendre aux élèves des gestes techniques à exécuter et des combinaisons tactiques à reproduire, mais permet aussi aux élèves de s'engager dans un processus de pratique réflexive basée sur des relations, des principes et des règles en rapport avec une intentionnalité ».

2.1.3. Débats et consensus entre les approches :

Selon Frédérique, Gribomont et Cloes (2009) :

« L'émergence des nouvelles pratiques d'enseignement des sports collectifs, davantage centrées sur le jeu et sur l'apprenant, a contribué à nourrir un débat opposant les partisans de cette vision éducative avec les défenseurs d'une approche plus techniciste. De nombreuses recherches ont alors tenté de comparer leur efficacité respective (Werner & Almond, 1990 ; Mitchell, Griffin & Oslin, 1995 ; Turner & Martinek, 1992 ; Rink, 1996 ; French, Werner, Rink, Taylor & Hussey, 1996 ; French, Werner, Taylor, Hussey & Jones, 1996). Les résultats obtenus restent assez contradictoires et **les deux types d'approches partagent encore, en termes d'efficacité, l'opinion des scientifiques. Par rapport à cette apparente opposition existant entre les méthodes « tactiques » et « techniques » d'enseignement et sur la base des résultats expérimentaux obtenus, un certain nombre d'auteurs préconisent plutôt une utilisation conjointe de plusieurs méthodes. Ainsi, si les approches modernes préconisent plutôt un enseignement tactique, il ne faut pour autant négliger des méthodes plus instructives et ce, particulièrement lorsque les élèves font appel à cette forme d'assistance. Un enseignement diversifié peut donc s'avérer être une solution de choix très bénéfique pour les apprenants (Harrison et al. 1999) et pour les enseignants (Brooker et al., 2000).** *Ce point de vue est également partagé par une série d'auteurs selon lesquels* ***le développement d'habiletés et l'approche tactique sont fondamentalement liés (Gréhaigne, Godbout & Bouthier, 1999 ; Holt, Strean & Bengoechea, 2002 ; Kirk & MacPhail, 2002).*** **Ils estiment en effet que les choix tactiques opérés par les joueurs sont en étroite relation avec les habiletés techniques qu'ils sont à même de réaliser.** ***Ainsi, même s'ils préconisent une approche constructiviste centrée sur l'élève,*** *ces auteurs n'excluent pas pour autant toute forme d'enseignement directe. Rink, French & Graham (1996) vont même plus loin en affirmant* **qu'un contrôle minimal de l'objet de jeu est indispensable avant d'envisager une approche tactique mais que le jeu peut constituer un moyen d'acquérir certaines habiletés techniques et tactiques. De leur côté, Vincent-Morin et Lafont (2005) défendent le fait qu'il n'existe pas une seule bonne manière d'enseigner et justifient l'utilisation conjointe de plusieurs méthodes d'enseignement par la variabilité des conditions d'enseignement. »**

Cette citation nous incite à travailler sans opposer les approches d'enseignements en sports collectifs. Nous avons d'ailleurs intégré un circuit d'habileté technique pour évaluer la progression des élèves. Nous n'avons toutefois pas souhaité faire évoluer les élèves sur des situations techniques décontextualisées durant le cycle, les élèves n'en n'ont pas non plus fait la demande. Nous avons toutefois conscience que notre analyse des actions des élèves en match devra être complété par une analyse vidéo des configurations collectives et des prises de décisions des élèves en situation de jeu.

2.2. CONSTRUCTIVISME ET SOCIO-CONSTRUCTIVISME :

« L'apprentissage tend donc à être un processus autonome de construction et d'assimilation de connaissances et ce, via une multitude d'interactions entre le sujet et son milieu (Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999). »

Dans cette phrase nous devons relever l'appartenance au modèle constructiviste affiché par Gréhaigne, Billard & Laroche. Cette approche fut notamment développée par Piaget dans les années 60 en psychologie du développement de l'enfant. Il mit en avant l'interaction avec l'environnement, « le milieu », pour le développement des structures cognitives de l'enfant. Piaget se focalise essentiellement sur les mécanismes individuels de l'enfant en interaction avec son environnement physique (processus d'assimilation et d'accomodation). Il développe entre autre des théories sur les stades d'apprentissages : stade sensori-moteur (0-2ans), stade préopératoire (2-6ans), stade des opérations concrètes (6-10ans) et le stade des opérations formelles (10-16ans). Dans cette conception, il considère que chez l'enfant le développement précède l'apprentissage et qu'il faut attendre que l'enfant atteigne le stade de développement adéquat pour pouvoir construire des apprentissages en relation avec ce stade.

Pourtant nous devons relativiser cette théorie car notre approche serait plus liée au modèle socio constructiviste développé par Vigotsky. Pour Vigotsky, l'interaction sociale et le langage figure au premier rang des outils nécessaires aux apprentissages. Dans sa conception l'apprentissage précède le développement, car c'est dans la zone proximale de développement (ZPD aussi appelée zone de développement potentiel) qu'avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus avancé que lui, l'enfant réalise de nouveaux apprentissages et acquisitions. Cette approche socio constructiviste est aussi reprise par certains chercheurs dans le champ des sports collectifs, théories que nous allons présenter maintenant.

2.3. LA DIDACTIQUE DES SPORTS COLLECTIFS :

« Une véritable pédagogie des sports collectifs centrée sur le **développement de l'élève** […] est possible avec une didactique basée sur […] un **apprentissage par la compréhension** dans des **situations de jeu authentiques** » (Gréhaigne, 2009). On retrouve dans cette citation l'influence des courants anglo-saxons du Teaching Game For Understanding. Ce courant développe notamment l'idée que les pratiquants peuvent et doivent apprendre dans des situations de jeu respectant la logique interne de l'activité pour qu'ils puissent s'en approprier le sens. L'enseignement des jeux par la compréhension est d'ailleurs la traduction littérale du terme T.G.F.U.

La volonté d'associer les élèves à la construction de leurs connaissances et compétences motrices a favorisé l'apparition de la «pédagogie des modèles de décision tactiques» (Bouthier, 1986). En effet, l'approche tactique des jeux sportifs collectifs repose sur une modélisation didactique qui permet aux élèves de construire leurs propres connaissances à propos du jeu. Cette modélisation propose trois temps différents qui sont utiles aussi bien dans les « situations de référence », « les situations d'apprentissage » que les « situations d'évaluation » :

- Les temps d'action où les élèves sont en activité motrice. C'est la situation classique où les élèves, confrontés à une tâche proposée par l'enseignant, jouent et essaient de résoudre le problème posé.

- Les temps d'observation où les élèves qui ne participent pas aux activités motrices relèvent des informations en fonction des critères chiffrés précisément. Ces données serviront soit pour l'évaluation formative, soit pour l'évaluation sommative.

- Les temps de «débat d'idées» (Gréhaigne. Godbout, 1998; Deriaz, Poussin et Gréhaigne, 1998) sont des situations dans lesquelles les élèves s'expriment et échangent **à** propos du jeu. Le débat d`idées consiste après une séquence jouée, et une discussion destinée à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe. Il s'agit de reconsidérer ou non la stratégie prévue et la tactique effectivement appliquée.

Selon Mahut (2003) « dans une telle approche socio-constructiviste, où l'élève est mis au centre du système enseignement/apprentissage, le sujet est appelé à construire ses propres stratégies d'action […]. Il s'agit donc de passer d'un processus interpersonnel à un processus intra-personnel par le biais d'échanges verbaux entre enseignant/élève(s) et entre élève(s)/élève(s). Ce paradigme sémio-constructiviste considère l'acte interprétatif de l'élève comme l'une des caractéristiques « nodales » de la constitution des savoirs ; c'est un processus qui permet d'analyser, de comprendre voire de construire les situations d'apprentissage. L'élève, dans ce cas, est en mesure d'attribuer du sens à ce qu'il vit.

2.4. LES APPRENTISSAGES PAR L'INTERACTION :

Suite aux travaux de Piaget et Vigotsky sur le constructivisme et le socio-constructivisme certains auteurs ont travaillé sur le rôle des interactions langagières pour le développement et les apprentissages de l'enfant. C'est le cas de Perret-Clermont (1979, 1988) et Doise et Mugny (1978, 1981, 1997) qui ont mis en avant l'importance du conflit socio-cognitif (C.S.C) dans les interactions paritaires pour stabilisation et accélération des apprentissages.

D'autres auteurs comme Gilly, Fraise & Roux (1988) puis Sorsana (1999) ont développé des grilles d'analyse et de lecture pour la catégorisation des dynamiques interactives lors des échanges verbaux. Darnis (2004), puis Darnis & Lafont (2008) ont d'autre part montré l'intérêt du travail d'interactions langagières en dyades symétriques pour l'apprentissage de choix tactique en Hand-ball

J.F. Gréhaigne (2003, 2008) et ses collaborateurs ont quand à eux développé la forme de travail en débats d'idées pour la construction de règles d'action dans des situations de références et d'apprentissages en sport collectif. Pour eux, suite à une séquence de jeu, la verbalisation peut, en fonction de la discussion et de l'analyse entreprise par les élèves, faire évoluer la stratégie, la tactique ainsi que le résultat du match. Il s'agit d'un débat qui dépend de certaines caractéristiques :

- Il ne doit pas trop durer.

- L'enseignant doit être bref dans ses interventions sinon il risque de parachuter des solutions toutes faites.

- Il ne faut pas changer la tâche trop souvent mais opter pour les situations de référence et la manière dont on peut les utiliser. Il convient aussi de faire évoluer les contraintes et les consignes dans le but de trouver des solutions aux difficultés rencontrées.

La verbalisation peut être définie selon eux comme une « situation dans laquelle les élèves explicitent (grâce à la verbalisation) et échangent des idées à propos des faits en se fondant sur l'observation ou l'expérience personnelle. Le débat peut concerner les résultats obtenus durant l'action, le processus impliqué, et ainsi de suite. » (Gréhaigne & Godbout, 1998, p. 114).

Grâce à ces temps de confrontation et de réflexion, les élèves parviennent à acquérir une démarche capable de les rendre plus conscients de leur action. Deriaz et Poussin (2001) mettent l'action sur la nécessité de retrouver ces temps durant les différentes phases du processus d'apprentissage. **La mise en évidence des rapports entre les différents indicateurs employés dans l'observation doit soutenir la réflexion des élèves sur leur propre pratique. C'est la perspective de construire des connaissances et le développement de différentes capacités en EPS qui doivent permettre à chacun de transformer sa pratique de façon positive en la rendant plus logique. Le pratiquant parvient, à s'engager, grâce aux séquences de verbalisation, vers une forme de prise de conscience du contexte de réalisation de ses productions motrices. « Cette prise de conscience des règles d'action par la verbalisation est une méthode des plus pertinentes pour répondre au mandat confié aux enseignants qu'est celui de participer au développement de compétences et de connaissances des élèves à partir des spécificités qui les caractérisent**. » (Deriaz, Poussin et Gréhaigne, 1998, p. 273).

Ces interlocutions engagent l'élève vers une forme de régulation par le biais d'un retour réflexif sur l'action : le sujet qui s'interroge sur le sens qu'il a donné à ses actions peut s'engager vers l'explicitation des stratégies mises en oeuvre.

Tous ces travaux ont influencés notre démarche de mis en forme scolaire du Rink-hockey. Nous reprenons en effet la forme de travail en débat d'idée qui comme énoncé ci-dessus permet aux élèves d'effectuer un retour réflexif sur l'action. Nous retiendrons aussi la grille d'analyse des dynamiques interactives utilisée par Darnis mais conçue par de Gilly, Fraise & Roux et complétée par Sorsana en 1999.

3. UTILISATION DE L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE

3.1. CORRESPONDANCE DU MODÈLE D'INGÉNIERIE :

3.1.1. Définition et inclusion du concept :

« **L'ingénierie didactique vue comme méthodologie de recherche se caractérise en premier lieu par un schéma expérimental basé sur des réalisations en classes, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement »** (Artigue, 1990).

L'ingénierie se définie donc comme une méthodologie de recherche comprenant la conception et l'analyse de séquence d'enseignement en classe. C'est complètement le cas de notre recherche de mise en forme scolaire du Rink-hockey (conception, réalisation et analyse d'un cycle scolaire de Rink-hockey de niveau 1 en Collège) et c'est pourquoi nous nous sommes attaché à inclure ce concept d'ingénierie et à la méthodologie qui lui était associée dans notre travail.

3.1.2. Origine et fondements du concept :

D'après Artigue (1990), «la notion d'ingénierie didactique a émergé en didactique des mathématiques au début des années quatre vingt. Il s'agissait de d'étiqueter par ce terme une **forme de travail didactique […] comparable au travail de l'ingénieur qui, pour réaliser un projet précis, s'appuie sur les connaissances scientifiques de son domaine, accepte de se soumettre à un contrôle de type scientifique, mais en même temps se trouve obligé de travailler sur des objets beaucoup plus complexes que les objets épurés de la science et donc de s'attaquer pratiquement avec tous les moyens dont il dispose, à des problèmes que la science ne veut ou ne peut prendre en charge ».**

« Les hypothèses mêmes engagées explicitement dans le travail d'ingénierie sont souvent des hypothèses relativement globales, mettant en jeu des processus d'apprentissage à long terme, que l'ampleur de l'ingénierie ne permet pas nécessairement de faire entrer réellement dans une démarche de validation. »

Conformément à cette dernière citation de M. Artigue (1990), nous ne formulons pas explicitement d'hypothèses dans notre démarche de transposition et d'ingénierie. De manière globale comme le définit Artigue, on pourrait considérer comme les hypothèses de notre travail :

- **la démonstration de la possibilité d'enseignement scolaire du Rink-hockey**
- **la construction et la mise en place d'un cycle permettant aux élèves de progresser, acquérir des connaissances et des compétences dans l'activité.**

Par ailleurs, au niveau méthodologique Artigues met en évidence 4 phases dans la démarche d'ingénierie didactique°:

- Les analyses préalables

- La conception et analyse a priori des situations didactiques

- L'expérimentation

- Les analyses a posteriori.

C'est au regard de ces précisions concernant la démarche de travail que nous avons définitivement fait le choix d'intégrer dans notre recherche le modèle de l'ingénierie didactique et sa méthodologie car nous avions déjà élaboré des réflexions et une modélisation de notre travail globalement correspondantes à ces quatre phases. Nous allons donc détailler un peu plus précisement dans les parties suivantes les différentes phases de l'ingénierie et leurs intégrations à notre recherche.

3.1.2.1. Les analyses préalables :

Selon Artigue (1990), les analyses préalables « sont destinées à faire émerger les connaissances liés au domaine étudié, afin de préparer la phase de conception qui suivra, et prennent en compte les objectifs spécifiques de la recherche ». Pour elle, cette démarche des analyses préalables se composent plus précisément de quatre phases de travail : «

- l'analyse épistémologique des contenus visés par l'enseignement

- l'analyse de l'enseignement usuel et de ses effets

- l'analyse du champ de contraintes dans lequel va se situer la réalisation

- l'analyse des conceptions des élèves, des difficultés et obstacles rencontrés »

De nouveau notre étude et la démarche méthodologique de l'ingénierie didactique correspondaient fortement. Nous avons donc clairement proposé dans ce mémoire une analyse épistémologique des contenus visés dans une partie dédiée à l'analyse descriptive de la logique interne et réglementaire de l'activité ainsi qu'aux motricités et techniques de l'activité.

Nous avons également présenté les enseignements usuels et leurs effets dans une partie dédiée aux enseignements existant. Ils sont à l'heure actuelle essentiellement fédéraux malgré quelques textes ouvrant droit à une pratique scolaire que nous présenterons donc par la suite.

Pour l'analyse des contraintes nous présentons les exigences des textes officiels régissant l'enseignement scolaire dans le second degré. Nous n'avons pas consacré de partie présentant exclusivement les contraintes logistiques mais nous décrivons à plusieurs reprises dans ce mémoire la nécessité de disposer d'une infrastructure permettant la pratique, de matériel (protections, patins, crosses, balles, plots, etc.). Nous insistons aussi sur la nécessité de laisser du temps aux élèves pour qu'ils se familiarisent à l'utilisation de ces équipements (aide et accompagnement lors de la première séance notamment). Nous rappelons à ce propos que le soutien des associations sportives existantes à proximité des établissements souhaitant faire pratiquer cette activité nous paraît essentiel.

Concernant « l'analyse des conceptions des élèves, des difficultés et obstacles rencontrés », préalablement au cycle nous ne disposons d'aucun élément sur lesquels nous appuyer pour présenter une partie et une analyse dans notre mémoire. Toutefois, suite à notre expérimentation, nous disposons d'éléments sur les conceptions des élèves, les difficultés et obstacles rencontrés. Ils devront faire l'objet d'une analyse lors de nos travaux ultérieurs sur ce thème.

3.1.2.2. Conception et analyse a priori des situations didactiques :

« Dans cette seconde phase, le chercheur prend la décision d'agir sur un certain nombre de variables […] pertinentes par rapport au problème étudié. Il nous semble utile, pour faciliter l'analyse d'une ingénierie, de distinguer deux types de variables de commande :

- les variables macro-didactiques ou globales qui concernent l'organisation globale de l'ingénierie

- les variables micro-didactiques ou locales qui concernent l'organisation locale de l'ingénierie, c'est-à-dire l'organisation d'une séance ou d'une phase […].

Au niveau micro-didactique, cette distinction est classique puisqu'on distingue les variables dites de situations reliées à l'organisation et à la gestion du milieu (Brousseau, 1986), les variables didactiques étant, parmi elles, celles dont la preuve de l'effet didactique a été attesté. »

« Une des originalités de la méthode d'ingénierie didactique réside dans son mode de validation, essentiellement interne. C'est dès cette phase de conception, via l'analyse a priori des situations didactiques de l'ingénierie, étroitement liée à la conception locale de cette dernière, que ce processus de validation va s'engager. Cette analyse a priori est à concevoir comme une analyse du contrôle du sens : […] la théorie des situations didactiques, qui sert de référence à la méthodologie d'ingénierie, a eu, dès son origine, l'ambition de se constituer comme une théorie du contrôle des rapports entre sens et situations. »

« L'objectif de l'analyse a priori est donc de déterminer en quoi les choix effectués permettent de contrôler les comportements des élèves et leur sens. Pour ce, elle va se fonder sur des hypothèses dont la validation sera, en principe, indirectement en jeu dans la confrontation opérée dans la quatrième phase entre analyse a priori et analyse a posteriori. »

Pour cette phase de conception et d'analyse a priori nous avons fait le choix de regrouper tous les éléments constituant le cycle séparément des analyses préalables. C'est pourquoi notre partie méthodologique est séparée en deux, la méthodologie de construction du cycle d'une part (qui correspond aux analyses préalables dans le modèle de l'ingénierie didactique) et d'autre part la méthodologie d'intervention en classe (qui correspond à la conception et l'analyse a priori des situations didactiques dans cette même méthodologie). Nous respectons ainsi les principes méthodologiques de l'ingénierie.

3.1.2.3. L'expérimentation :

C'est dans cette phase que le recueil de données est réalisé. Pour Artigue (1990), « l'ingénierie didactique, vue comme méthodologie de recherche, se caractérise par un schéma expérimental basé sur des réalisations didactiques en classes, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement. »

Pour nous cette phase expérimentale c'est déroulée en deux ans car des modifications ont été apportées aux premiers choix que nous avions effectués. Nous préciserons que l'expérimentation a été conjointement réalisée avec l'enseignante en charge de la classe.

Elle a pris part à toutes les phases du projet (« la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse des séquences d'enseignement ») mais nous sommes resté à l'initiative et à la conclusion des différentes phases du travail et du projet de transposition didactique du Rink-hockey en général.

Nous le présenterons dans les parties suivantes mais notre démarche de travail à toujours été pensée pour que « les choix effectués permettent de contrôler les comportements des élèves et leur sens » (Artigue, 1990). C'est pourquoi nous avions choisi d'obtenir des données qualitatives et quantitatives dans des circonstances et temps différents (circuit d'habileté fermé, situation ouverte de match, discussions entre équipiers lors de débats d'idées et réponses à un questionnaire post-cycle).

3.1.2.4. L'analyse a posteriori et l'évaluation :

« Elle s'appuie sur l'ensemble des données recueillies lors de l'expérimentation : observations réalisées des séances d'enseignement, mais aussi productions des élèves en classe […]. Ces données sont souvent complétées par l'utilisation de méthodologies externes, questionnaires, entretiens individuels ou en petit groupes, réalisés à divers moments de l'enseignement ou à son issue. C'est sur la confrontations des deux analyses : analyse a priori et analyse a posteriori que se fonde essentiellement la validation des hypothèses engagées dans la recherche. »

« Elle se situe dans le registre des études de cas dont la validation est essentiellement interne, fondée sur la confrontation entre analyse a priori et analyse a posteriori ».

Concernant l'analyse a posteriori nous disposons donc suite à notre expérimentation d'un vaste panel d'informations sur les productions des élèves en classe : des données quantitatives (résultats des élèves sur circuit et informations sur leurs actions en matchs), des données qualitatives (verbatim des débats d'idées effectué par équipe) et des réponses au questionnaire de fin de cycle. Nos données correspondent donc bien à celles utilisés dans le cas de l'ingénierie didactique. Nous validons notre travail de manière principalement interne en confrontant nos résultats à nos choix initiaux dans notre partie discussion.

3.2. REGARD SUR DES TRAVAUX ANTÉRIEURS :

Cette partie discute quelque peu des points précis de méthodologie et de définition de concepts et présente notre positionnement personnel au regard de notre démarche de transposition et d'ingénierie didactique du Rink-hockey.

3.2.1. Le cas de l'approche technologique :

Selon Mouchet, Amans-Passaga, Gréhaigne (2010), les recherches technologiques qui portent sur l'enseignement de l'EPS « fournissent des orientations utiles et pertinentes sur les contenus à enseigner, les techniques d'intervention, les dispositifs à mettre en oeuvre » ; « elles s'attachent à mesurer leur faisabilité et livrent des enseignements tirés de leur insertion/utilisation dans les classes ».

Comme pour un travail d'ingénierie « les résultats produits par ces travaux le sont sur la base d'expérimentations en contexte scolaire ». Pourtant notre travail de transposition et d'ingénierie didactique du Rink-hockey ne peut complètement se comprendre comme une approche technologique car selon Mouchet, Amans-Passaga, Gréhaigne (2010) celles-ci « tentent de prendre à leur charge et d'éclairer scientifiquement des questions émanent des professionnels ». Concernant cette différenciation Richard Refuggi (2005) précise la « nécessité de différencier des travaux relatifs à l'ingénierie des dispositifs et gestes d'enseignement en EPS s'inscrivant dans une perspective de recherche plus technologique, de ceux relevant strictement de l'ingénierie didactique s'inscrivant quand à eux dans une perspective de recherche plus fondamentale à l'image de celle développé en didactique des mathématiques ». **Notre travail de transposition didactique est plus proche d'une ingénierie didactique comprenant un questionnement épistémologique pour la création d'une forme scolaire de pratique (absente des programmes scolaires du second degré). Cette démarche s'intéresse de fait aux contenus à enseigner et à ceux acquis par des élèves.**

3.2.2. Ingénierie et scolarisation d'une pratique :

Il semble aussi que notre travail soit quelque peu en opposition/contradiction par rapport aux travaux menés par Monique Loquet. Elle présente la scolarisation d'une pratique sociale (la gymnastique rythmique) à travers une méthodologie d'ingénierie didactique en s'appuyant sur les recherches d'Artigue en didactique des mathématiques. Comme Amade-Escot et Marsenach (1995), elle retient comme trait distinctif majeur de l'ingénierie didactique que : « la visée est de réaliser un projet précis d'amélioration du système d'enseignement ». Or, cette affirmation rendrait impossible nos travaux (dans un cadre d'ingénierie) de mise en forme scolaire du Rink-hockey et tous ceux se rapportant à des objets de savoirs nouveaux au niveau scolaire. Le Rink-hockey n'étant pas actuellement intégré au système d'enseignement existant (listes d'A.P.SA nationale et accadémique).

En effet, notre recherche ne peut pas se légitimer et se comprendre seulement comme une amélioration ou une extension du système d'enseignement fédéral et extra-scolaire. Plus qu'une simple tentative d'amélioration notre recherche développe et construit une forme scolaire de pratique dans le second degré[7]. Elle va donc au-delà de l'objectif « de réaliser un projet d'amélioration du système d'enseignement ». Il s'agit effectivement dans notre cas d'un travail de transposition : passage d'une pratique sociale de référence à une pratique scolaire (n'existant pas dans le secondaire). L'appropriation du modèle d'ingénierie didactique que fait Loquet nous semble donc trop restrictive et ne peut ici nous satisfaire pleinement.

[7] Les propositions scolaires de la fédération comme le *« Kit école »* sont construites pour le premier degré.

PARTIE EMPIRIQUE :

1. METHODOLOGIE DE CONSTRUCTUCTION DU CYCLE :

1.1. L'ANALYSE DE LA PRATIQUE SOCIALE :

Apparu en 1877, ce sport collectif constitue la plus ancienne discipline de la Fédération française de Roller-Sports. D'abord dominé par les anglo-saxons, le Rink hockey est actuellement extrêmement populaire dans les pays latins comme l'Espagne, le Portugal, l'Italie et l'Argentine qui sont les nations majeures de cette discipline et qui font de cette pratique un sport professionnel attirant des foules passionnées. Si les effectifs de la fédération de Roller-Sports n'ont cessé d'augmenter durant la dernière décennie, la situation est bien différente au niveau du Rink-hockey où les effectifs stagnent et même baissent (légèrement) depuis quelques années. **Il nous semble donc important que cette discipline se développe dans d'autres formes de pratiques que la compétition au sein de la fédération. C'est le point de départ de notre volonté de transposition et de mise en forme scolaire du Rink-Hockey.** Nous allons donc maintenant présenter quelque peu plus précisément les principales caractéristiques de cette pratique sociale, ses aspects spécifiques comme ses aspects transversaux.

1.1.1. Logique interne et bases réglementaires :

Le Rink-hockey est une discipline sportive qui fait partie du « groupe d'activités » des sports collectifs. C'est en effet une activité d'opposition collective où l'objectif est d'obtenir le gain d'une rencontre (d'un match) en inscrivant plus de buts (points) que l'adversaire. La zone de marque est une cage de but (une cible verticale) qui est « protégée » par un gardien de but équipé de protections (jambières, plastron, gants et casque). Un but est validé seulement si la balle franchit entièrement la ligne de but. Ces aspects font partis des éléments « transversaux » du Rink-hockey par rapport aux autres sports collectifs.

Par ailleurs, les spécificités de ce sport collectif résident entre autres dans le fait qu'**il se pratique sur des patins à roulettes (engins mobiles) et à l'aide d'une crosse pour le maniement de la balle. Aucun joueur (gardien y compris) ne peut participer au jeu si il n'est pas en possession de patins à roulettes et d'une crosse**.

De plus la balle ne peut être jouée intentionnellement avec les patins (patins allant volontairement en direction de la balle) sauf par le gardien de but (seul joueur de l'équipe à pouvoir toucher et repousser la balle avec toutes les parties de son corps dans sa surface de réparation).

Les joueurs ou le gardien ne peuvent bloquer la balle volontairement dans leurs patins, protections ou à l'aide de leur crosse et afin de garantir la sécurité des joueurs les crosses des joueurs et la balle ne peuventt être amenées au dessus d'un mètre cinquante de hauteur (sauf lors d'un renvoi de la balle par le gardien de but). **A l'exception des aspects concernant le gardien qui sera supprimé dans notre mise en forme scolaire, ces modalités fondamentales du jeu (possibilités d'actions sur la balle) seront conservées.**

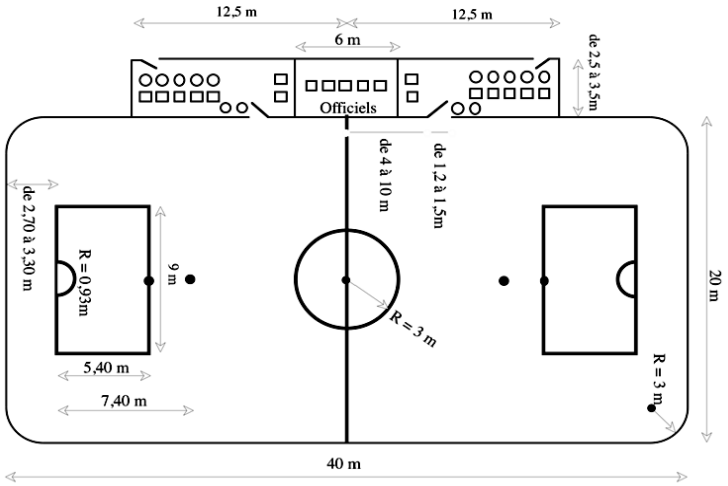
Dans une forme de pratique fédérale pour les plus jeunes (en hockey à 3) ou en Italie par exemple les casques sont obligatoires pour la sécurité des pratiquants. **Dans ce même objectif de sécurité nous obligerons aussi le port du casque et des protections (genouillères, coudières et si besoin protège-poignets) dans le cadre de nos interventions en milieu scolaire.**

Une autre des spécificités du Rink-hockey est que les contacts entre les joueurs sont interdits. Les règlements ont d'ailleurs récemment évolués en ce sens par une pénalisation accrue des contacts (physiques et/ou avec les crosses). La règle de l'avantage numérique (Power-Play) a d'ailleurs été instaurée en ce sens, pour pénaliser les joueurs ayant commis une faute dite grave ou très grave (carton bleu ou rouge). Dans les cas d'une suspension temporaire du joueur (de deux minutes) à la suite d'un carton bleu (infériorité numérique de deux minutes contre l'équipe fautive) ou dans le cas d'une exclusion définitive à la suite d'un carton rouge (infériorité numérique de quatre minutes contre l'équipe fautive), l'infériorité numérique est annulée si l'équipe pénalisée encaisse un but. La suspension temporaire ou définitive d'un joueur en particulier ne se confondant pas avec l'infériorité numérique envers l'équipe entière. Cependant l'équipe qui cumule un nombre trop important de « petites » fautes (appelées fautes d'équipes) se voit pénalisée et sanctionnée d'un coup franc direct (au bout de la $10^{ème}$ faute puis $15^{ème}$, $20^{ème}$, etc.). Ce coup franc direct est réalisé par un joueur qui se présente seul face au gardien, tous les autres joueurs sont obligatoirement situés dans la surface de réparation opposée et n'ont le droit d'en sortir que lorsque la balle a été touchée. Ce coup franc direct est obtenu soit par l'accumulation de fautes d'équipe soit à la suite d'une faute grave ou très grave sanctionnée d'un carton bleu ou rouge. Dans les cas où la faute a été commise dans la surface de réparation, l'arbitre sanctionne le joueur fautif par une faute d'équipe ou un carton (bleu ou rouge) et accorde un pénalty contre l'équipe fautive. Comme pour le coup franc direct, lors du pénalty tous les autres joueurs sont obligatoirement situés dans la surface de réparation opposée et n'ont le droit d'en sortir que lorsque la balle a été touchée. Cependant contrairement au coup franc direct, le joueur « tireur » ne peut avancer avec la balle en direction du but mais est obligé d'effectuer un tir direct à la cage.

Nous supprimerons tous ces aspects réglementaires liés au déroulement d'un match en compétition pour ne conserver que la règle principale du non contact, (contact sanctionné par des fautes simples redonnant la balle à l'équipe ayant subi la faute)

En compétition, les équipes évoluent sur un terrain dont les dimensions sont de 40m/20m et qui est entouré d'une balustrade d'un mètre de hauteur. **Dans notre mise en forme scolaire nous avons choisi de séparer (par des poutres en bois) le terrain en deux dans sa largeur au niveau de la ligne médiane afin de créer deux espaces de pratique pour les élèves.**

Figure 3: Le terrain de Rink-hockey et ses dimensions



Les équipes se composent de 4 joueurs de champ et d'un gardien de but (idem pour le nombre de remplaçants possibles). Les remplacements sont illimités mais le joueur entrant doit attendre la sortie de son coéquipier pour entrer à son tour sur le terrain. Le gardien peut aussi être remplacé par un autre gardien à n'importe quel moment du match et/ou par un joueur de champ durant les cinq dernières minutes du temps réglementaire. Les déplacements sur le terrain sont libres mais aucun joueur ne peut s'arrêter dans la zone destinée au gardien de but. Le joueur porteur de balle ne peut pas stationner derrière la cage de but ou face à un angle du terrain afin d'empêcher les adversaires de venir contester la balle. Concernant la possession de la balle et donc l'évolution des équipes et des joueurs sur le terrain, il faut préciser que l'équipe qui récupère la balle dans son camp, dispose de 10 secondes pour sortir celle ci de sa moitié de terrain. De plus, l'équipe qui possède la balle ne peut pas la faire revenir dans son propre camp plus de 5 secondes. D'autre part, afin d'éviter l'antijeu (le jeu passif) l'équipe qui possède la balle dans la moitié de terrain adverse (en zone d'attaque) dispose de 45 secondes (maximum) pour effectuer un tir en direction du but adverse.

Pour notre forme scolaire nous avons supprimé le gardien de but et réduit la taille de la cage de but (qui ne constitue plus de ce fait un obstacle important) mais le nombre de joueurs par équipe n'a pas été clairement arrêté car les contraintes pédagogiques liées au nombre d'élèves par classes sont variables.

Cependant il nous semble (ceci resterait à démontrer) que la modalité la plus favorables aux apprentissages soient le 3 contre 3 sans remplaçant. Les temps de possession de la balle ne sont pas envisagés en milieu scolaire en raison d'un grand nombre de turn-over chez les débutants.

Pour les compétitions, les temps de jeu sont de 2 fois 25 minutes pour les seniors, 2*20m pour les -20ans, 2*15m pour les -17ans et -15ans, 2*10m pour les -13ans et -11ans puis 7m pour les matchs en hockey à 3 pour les -9ans. Le temps est « décompté », c'est-à-dire stoppé lors des arrêts de jeu. La durée de repos (mi-temps) entre les deux périodes de jeu est de 10 ou 15 minutes au choix des équipes. Chaque équipe dispose de plus d'un temps mort d'une minute par période.

En milieu scolaire nous avons décidé de faire pratiquer les élèves sur des temps de match variant entre 5 et 10 minutes (non décomptées) en fonction du temps et du nombre de rencontres à effectuer dans la séance.

Nous allons maintenant nous attacher à présenter quelque peu les caractéristiques motrices et techniques de cette discipline.

1.1.2. Des motricités et techniques particulières :

Dans la pratique fédérale les gestes techniques de patinage, de conduite de balle, de dribble, de tir et de passe sont décris et détaillés de manière très précise, notamment dans les ouvrages à destination des encadrants et des entraineurs de Rink-hockey (cf. tome 1 et 2 de l'initiation et perfectionnement au Rink-hockey et au Roller-Skating en bibliographie). Même si nous présenterons les principales, nous ne pouvons pas présenter ici toutes ces techniques et les situations d'apprentissages qui les accompagnent. Ce n'est de plus pas notre but, qui est rappelons le, la transposition didactique d'une pratique sociale de référence, c'est-à-dire ici la construction d'une forme de pratique scolaire du Rink-hockey. Cependant précisons tout de même quelques points techniques importants dans l'enseignement et la pratique du Rink-hockey.

1.1.2.1. Le patinage sur roulettes :

Nous pouvons tout d'abord rappeler que patiner, c'est changer son mode de déplacement, passant de l'état de marcheur à celui de patineur. Il faut alors maîtriser son équilibre caractérisé par de nouveaux appuis instables (appuis fuyants, glissants, roulants).

L'apprentissage du patin à roulettes nécessite donc une prise de risque (ne pas avoir peur de tomber), pour réaliser les différents « principes fondamentaux » du déplacement en patin à roulettes (se déplacer et se diriger, se retourner, s'arrêter et sauter). Dans une certaine modélisation de l'apprentissage du patinage on peut dire qu'il y a une interaction de 3 logiques (3 types de problèmes à résoudre), la logique motrice (prise d'information : nouveaux repères kinesthésiques, proprioception….), la logique cognitive (élaboration d'un projet individuel à court terme) et la logique affective (maîtrise des émotions, peur de tomber, prise de risque…).

Premièrement au niveau du patinage, les principaux aspects du déplacement qui sont à maîtriser se situent tout d'abord au niveau de la propulsion. L'accélération, sur les butées avant en patin à roulettes et sur les quarts internes en roller, est un élément important. Ensuite intervient la poussée alternative des membres inférieurs pour la prise de vitesse. L'équilibre sur un pied est donc un élément à acquérir dans la progression et l'apprentissage des pratiquants. Si se déplacer en avant semble essentiel, il en est de même pour les déplacements en arrière qui seront utilisés fortement en Rink-hockey notamment en situations défensives (lors de replis défensifs par exemple) mais aussi lors de situation offensive pour proposer des relais de passe au porteur de balle par exemple.

Il apparaît ensuite dans la progression que **savoir se diriger est essentiel pour la pratique du Rink-hockey, comme du Roller-Skating en général. Les croisées sont alors ici un élément technique important à maîtriser afin de pouvoir continuer à patiner et garder de la vitesse dans les courbes**. Le croisé lors d'un virage à gauche se compose d'une poussée pied droit (sur la quart interne) pour croiser devant le pied gauche qui pousse à son tour derrière l'autre (sur le quart externe) pour revenir à une position d'équilibre avec les pieds à écartement des épaules. Inversement pour les virages à droite. **Les retournements seront aussi des aspects importants à maîtriser pour les pratiquants car ils seront utilisés pour passer d'un déplacement avant à un déplacement arrière et inversement (sans phase d'arrêt) lors des changements de statut, de celui d'attaquant à celui de défenseur notamment. Dans le perfectionnement à une pratique d'opposition telle que le Rink-hockey ces notions de propulsion et de direction sont fondamentales. Elles sont notamment utile pour aborder les dribbles ou les changements de rythmes et de sens**. L**es tours sur soi même et les inversions (avec un appui sur la butée avant) seront des éléments importants pour ces situations de dribbles et d'oppositions.**

S'arrêter apparaît ensuite comme un des éléments techniques fondamental de la maîtrise du patinage. Il existe plusieurs techniques de freinage comme le chasse-neige, le freinage en T et le freinage latéral en patins à roulettes (aussi appelé dérapage en roller) ayant une évolution vers le semi-latéral (avec un patin sur la butée avant pour une reprise d'appui rapide).

Cet élément est indispensable aussi bien pour la sécurité des pratiquants que pour les exigences d'une discipline collective comme le Rink-hockey. Nous souhaitons toutefois préciser ici que l'utilisation des gommes en caoutchouc situées à l'arrière de nombreux patins vendus dans le commerce (sur les rollers-in-line surtout mais de plus en plus sur les quads) comporte des risques pour les pratiquants. En effet au niveau anatomique l'utilisation de ce frein implique un blocage en extension du genou avec un risque de torsion avant de l'articulation, en particulier si la vitesse de déplacement est importante ou que la flexion de la jambe est insuffisante.

Nous supprimerons dans notre intervention ces freins arrières qui sont certes des outils rassurants pour le pratiquant mais qui selon nous peuvent s'avérer dangereux et bien souvent ralentissent les acquisitions et les apprentissages des pratiquants dans le domaine des freinages.

Enfin, il nous faut aborder les sauts (à deux pieds) et les enjambements (un pied après l'autre) qui sont utilisés dans le Rink-hockey et dans les pratiques du Roller-Skating en général. Ils nécessitent une prise de risque et une maîtrise des équilibres, notamment lors du transfert du poids du corps. Il est aussi préférable d'aborder les flexions en patinant car s'accroupir est une habileté qu'il est souhaitable de maîtriser dans la pratique du Rink-hockey et du Roller-Skating en général.

Nous souhaitons inclure l'apprentissage ou la confrontation à ses principaux éléments du patinage dans notre cycle de Rink-hockey en milieu scolaire. Même si dans un premier temps nous avions choisi de ne pas confronter les élèves à ces aspects techniques de la pratique, nous avons finalement choisi d'intégrer ces principaux éléments dans un circuit d'évaluation (diagnostique et terminal) afin de visualiser avec un outil simple (le circuit) les acquis des élèves (Cf. Figure 5).

Il existe au niveau des apprentissages des fondamentaux du patinage, des manuels fédéraux qui présentent très précisément les différents éléments à acquérir et de progression en patinage avec des explications ainsi que des situations d'apprentissages correspondantes. Ces outils sont bien évidemment intéressants pour réaliser des cycles d'apprentissages dans le domaine du Roller-Skating, en particulier pour des intervenants non spécialistes.

1.1.2.2. Les déplacements et maniements crosse-balle :

En ce qui concerne la technique crosse balle nous tenterons de présenter (globalement) les principales techniques que les pratiquants de Rink-hockey utilisent pour conduire la balle et/ou dribbler un adversaire.

La conduite de balle doit pouvoir être effectuée des deux cotés (à gauche et à droite) par les joueurs. Si pour la conduite de balle il est préférable d'effectuer un minimum de manipulations (« Tac-tac ») pour ne pas en perdre le contrôle ou perdre du temps lors d'une contre attaque par exemple, il existe néanmoins quelques techniques fondamentales de maniement de la balle avec la crosse. Les joueurs peuvent notamment effectuer des balancements : frontaux (face à eux de gauche à droite et inversement) et latéraux (sur le coté d'avant en arrière et inversement). Ensuite ils peuvent effectuer des crochets frontaux (courts et devant soi) et des S contre S frontaux (crochets larges sur les 2 cotés formant un huit en se rejoignant au milieu) ou latéraux (d'avant en arrière).

Il existe aussi les protections de balle (quand on place une de ses jambes en opposition de la balle, jambe gauche protégeant la balle à droite et inversement) et les tunnels (quand la balle est passée entre les jambes du joueur de l'avant vers l'arrière à gauche et/ou à droite) qui allient le patinage et le maniement de la balle.

L'inversion (tour sur soi même avec appui au sol) dont nous avons parlé précédemment dans le patinage, peut aussi être considérée comme un geste technique individuel utilisé pour dribbler un adversaire.

Enfin il faut citer les levers de balle et les jongles (par dessus la crosse d'un adversaire ou pour les reprises de volées par exemple) qui sont utilisés pour dribbler des adversaires.

Tous ces gestes doivent être bien maîtrisés pour permettre aux joueurs de libérer leur regard pour prendre des informations sur le jeu (dissociation segmentaire). Nous souhaiterions confronter les élèves à ces techniques crosse balle (sur un circuit d'évaluation diagnostique et terminale comme pour le patinage) mais il faut bien comprendre que ces gestes sont de l'ordre du perfectionnement et qu'ils sont donc difficiles à intégrer avec des élèves débutants. C'est pourquoi nous les avons envisagé dans un niveau deux de pratique (vécu de 20 heures dans l'activité) que nous n'avons pas encore pu expérimenter sur le terrain avec une classe.

1.1.2.3. Les tirs :

Nous allons maintenant présenter les différents types de tirs dont les joueurs disposent d'une pour inscrire des buts. **Tout d'abord le joueur peut effectuer un tir poussé (coup droit et revers), qui est réaliser par une extension des coudes et des poignets (et des cuisses car le mouvement doit partir des jambes).**

Ce tir est souvent utilisé à proximité du gardien de but car son déclenchement est rapide et il est le tir le plus précis mais il est moins puissant que les autres tirs. Même si pour obtenir plus de puissance le joueur peut effectuer une caresse (balancement d'avant en arrière de la balle) préalable au tir, la « balle poussée » reste moins puissante que le tir frappé par exemple. **Egalement appelé « shoot », le tir frappé (coup droit et revers) trouve son appellation du fait que le joueur vient frapper la balle après avoir effectué un mouvement de balancier** avec une prise d'élan de son buste et de ses épaules ainsi qu'une rotation du bassin. Une des jambes en flexion sert d'appui au sol (le patin étant situé juste derrière ou à coté de la balle avant la frappe), l'autre jambe est ainsi libérer pour augmenter la puissance lors du mouvement de balancier effectué avant la frappe. Ce tir est très rapide et puissant, il peut dépasser les 100km/h chez les adultes.

Enfin, il existe le tir accompagné qui s'effectue après un balayage au sol de la crosse du joueur qui effectue une translation des épaules pour accompagner la balle (son tir). Il s'effectue généralement après une passe car il s'agit en fait le plus souvent d'une reprise sans contrôle, c'est-à-dire de l'aboutissement d'une action collective. Même si elle est marginale car difficile à réaliser et donc incertaine, la reprise de volée fait partie des tirs que le joueur de Rink-hockey peut utiliser si la balle ne dépasse pas 1,50 mètre de hauteur.

Ces différents types de tirs ne seront pas enseignés en tant que tels dans notre proposition de Rink-hockey scolaire car comme pour les gestes techniques crosse-balle, les tirs sont de l'ordre du perfectionnement du joueur.

1.1.2.4. Les passes :

Les passes peuvent être réalisées soit du coté droit soit du coté revers et avec ou sans contrôle de la balle au préalable. Les passes au sol assurent un meilleur taux de réussite que les passes aériennes. C'est la position de la crosse du réceptionneur qui détermine l'endroit où la balle doit arriver, la transmission de la balle étant la base de tout sport collectif.

Comme les autres sports collectifs, les situations de contre attaques sont présentes au Rink-hockey. Etant donné que les joueurs ne sont que quatre sur le terrain, les possibilités de contre attaque sont les suivantes : le 1 contre 0 [+1] (de l'attaquant contre le gardien), le 1 contre 1 [+ 1] (de l'attaquant contre un défenseur et contre le gardien), le 2 contre 1 [+1], le 3 contre 1 [+1], le 2 contre 2 [+1], et le 3 contre 2 [+1]. Il existe aussi, comme nous l'avons expliqué dans la présentation de la logique interne et des bases réglementaires, des possibilités de supériorité numérique si des joueurs sont exclus.

Au niveau du jeu placé, en fonction du positionnement de la défense, en marquage individuel (défense en « homme à homme ») ou en position fixe (défense « de zone »), les possibilités d'attaques et de combinaisons sont différentes. Sur « une zone », des combinaisons de passes simples peuvent être mises en place dans les espaces libres, c'est le cas de « la demi-lune » dans laquelle 4 ou 3 joueurs effectuent des rotations et des passes autour des défenseurs. Sur une défense individuelle et selon l'intensité du pressing un jeu de passes en « carré large » peut être mis en place afin d'écarter la défense et de trouver des espaces ou solutions d'attaques sur les cotés, le fond ou le milieu du terrain en fonction du positionnement des adversaires.

Pour terminer nous préciserons que nous avons souhaité aborder les principaux éléments techniques (et brièvement ceux stratégiques et tactiques qui correspondent il est vrai plutôt à un haut-niveau de pratique) dans cette partie sur la pratique sociale de référence. Selon nous, ils font en effet partie intégrante de la pratique social de référence et ne doivent pas être confondus avec les éléments qui sont enseignés en Roller-Skating et en Rink-hockey. Il nous semblait donc important et judicieux de les présenter « objectivement », c'est-à-dire sans aucune prescription de modes d'enseignements ou d'apprentissages.

1.1.3. Les enseignements existants :

Nous débuterons cette partie par la présentation de ce qui est un des outils qui nous a servi de support pour la formulation de nos propositions de transposition et d'ingénierie didactique du Rink-hockey en milieu scolaire : « le hockey à 3 ». Ensuite nous présenterons les outils les plus utilisés dans le cadre des apprentissages et de la certification des acquis pour les déplacements en patins à roulettes et roller et pour le maniement de la crosse et de la balle en Rink-hockey et au niveau du Roller-Skating en général. Nous terminerons ensuite par une rapide présentation des textes officiels permettant une pratique scolaire du Roller-skating et plus particulièrement du Rink-hockey en milieu scolaire : au sein de l'école primaire et dans le cadre de l'UNSS.

1.1.3.1. Le Rink-hockey à 3 :

Le « hockey à 3 » peut se définir comme une simplification de l'APS Rink-hockey. C'est un projet fédéral (lancé depuis 2005 environ) qui a pour but de proposer au plus jeunes pratiquant une forme de jeu innovante et intermédiaire entre l'apprentissage du patinage et le Rink-hockey en compétition.

En effet, dans la pratique en compétition chez les plus jeunes, les déséquilibres de niveaux entre les joueurs sont importants et le rôle de gardien est difficile à gérer. Cette activité a d'ailleurs dans un premier temps été conçue pour les pratiquants de moins de 9 ans. Mais cette activité d'initiation au Rink-hockey a aussi été conçue afin de permettre de proposer ce sport en milieu scolaire, en centre de loisir ou encore lors d'animations promotionnelles. Pour cela les comités régionaux mettent à disposition des clubs et/ou des établissements scolaires une structure gonflable et du matériel (patins et protections disponible dans le Kit école).

Sa mise en forme est en effet plus souple que celle du Rink-hockey qui nécessite des balustrades et des équipements spécifiques (notamment pour le gardien de but). Nous pouvons aussi noter que ce dispositif (hockey à 3) favorise les réalisations individuelles et collectives par l'absence de remplaçants et favorise le temps d'engagement moteur des pratiquants autour de règles de jeu simplifiées. L'activité fonctionne par l'opposition de deux équipes de 3 joueurs. En fonction du nombre de pratiquants (d'élèves) la présence de remplaçants est possible, mais elle n'est pas « conseillée » afin de favoriser le temps d'engagement moteur des pratiquants. **Le nombre de joueurs a donc été réduit et le gardien de but supprimé (« normalement » remplacé par un autocollant de 40 cm) par rapport à la pratique sociale de référence du Rink-hockey.**

Les aires de pratiques et les cages de buts ont aussi été considérablement réduites pour cette activité (de 40m/20m à 20m/13m environ pour le terrain et de 0.5m/1m contre 1.05m/1.7m au départ pour les buts). Les balustrades entourant le terrain doivent au minimum mesurer 10 centimètres contre 1m en compétition officielle. Les règles du jeu ont été simplifiées pour que les jeunes puissent les comprendre et les intégrer rapidement. Les éléments essentiels de la logique interne de l'activité ont été conservés (pas de contact ou de coup avec la crosse, pas de jeu au sol ou avec les pieds, pas de crosse ou de balle en hauteur...). **Les balles en caoutchouc dur ont été remplacées par des balles en plastiques plus tendres (qui ne blessent pas les pratiquants),** Cf. document 1 en annexes.

Ces simplifications nous semblent importantes pour la promotion d'une pratique plutôt « complexe » telle que le Rink-hockey. C'est pourquoi avec les modifications proposées dans le cadre du hockey à 3, l'activité Rink-hockey pourrait être transposée et pratiquée en milieu scolaire. Nous reprendrons d'ailleurs les éléments de simplification énoncés ici (matériel, espaces de jeu, règles, etc.) dans nos propositions de pratique en milieu scolaire du Rink-hockey.

Au niveau de **la sécurité (élément important dans la découverte de cette activité),** les protections indispensables à la pratique du hockey à 3 (et selon nous nécessaire à la pratique du Rink-hockey à l'école) sont : **casque, genouillères, coudières.**

Les rollers (en ligne ou en quad, suivant les possibilités et le matériel disponible) doivent être bien fixés pour maintenir convenablement la cheville au patin. Les protèges tibia et gants sont conseillés si le matériel disponible est suffisant. **Enfin la crosse (de bois ou de plastique) et la balle (dure ou en plastique) sont les éléments qui distinguent le Rink-hockey de toutes les autres disciplines (y compris du roller-hockey se pratiquant avec un palet et une crosse de hockey sur glace)**. Cf. Document 1 en annexes.

En outre, il faut préciser que dans le cadre du hockey à 3, **l'engagement au début du match s'effectue au milieu de l'aire de jeu par un entre-deux (2 joueurs sont face à face avec la crosses à 50 centimètres de la balle et se disputent la balle au coup de sifflet de l'arbitre). Ensuite, l'équipe qui encaisse un but engage près de sa cage par une passe à un partenaire, mais les adversaires doivent se replier à 10 mètres minimum.**

De plus, nous ne l'avons pas encore précisé mais **au hockey à 3, un arbitre doit être présent. Il doit veiller au bon port des protections et équipements nécessaire et obligatoire pour la pratique du hockey à 3 (et/ ou de l'activité Rink-hockey pour nous en milieu scolaire). Les rencontres sont si possible arbitrée par les pratiquants eux-mêmes (dans notre cas par les élèves eux-mêmes). L'arbitre assurera aussi bien évidement, le respect des règles et la comptabilisation des buts (chaque but inscrit permettant de marquer un point).** Le rôle « pédagogique » de l'arbitre est essentiel pour garantir la sécurité des pratiquants en expliquant aux élèves ses décisions, mais il doit aussi veiller à laisser les élèves en action en réduisant le temps des arrêts de jeu (ce dans le cadre fédéral, comme pour nous dans le cadre scolaire). L'arbitre (et l'enseignant ou l'encadrant) veille aussi à ce que les élèves se mettent en action durant toute la durée du match sans rester en position statique de défenseur.

Le document fédéral précise en outre que pour permettre l'organisation de 6 matchs par heure sur 3 terrains la **durée des rencontres préconisée est de 7 minutes avec des pauses entre elles de 3minutes.**

Grâce à sa simplicité de mise en place et d'appropriation, cette activité de hockey à 3 sera comme vous avez pu le comprendre, un des supports de notre transposition didactique du Rink-hockey en milieu scolaire. Nous conserverons en effet les équipements de protections, la balle à faible rebond, la taille des aires de jeu et des buts réduite, la diminution du nombre de joueurs, la suppression du gardien de but, les règles du jeu simplifiées, le rôle de l'arbitre et le temps de pratique.

1.1.3.2. Le test de patinage et des crosses :

Nous souhaitons maintenant présenter rapidement certains tests qui sont utilisés au niveau fédéral pour évaluer les acquis des pratiquants. Pour les plus jeunes il existe un test de patinage chronométré. Les pratiquants peuvent comparer leur progrès en temps au fur et à mesure de leur progression. Pour les plus grand il existe « le test des crosses » qui a pour but de permettre aux pratiquants (à partir de moins de 13 ans et jusqu'à la fin des moins de 15 ans) d'évaluer leur progression dans les éléments techniques fondamentaux à acquérir durant la formation à la pratique du Rink-hockey. L'évaluation qui se déroule à chaque fin d'année (possibilité d'effectuer les tests aussi en débuts et à mi saison) se compose de plusieurs tests spécifiques aux joueurs et aux gardiens de buts. Les fondamentaux techniques du patinage et du maniement de la balle pour les joueurs et des déplacements et parades pour les gardiens sont évalués.Les résultats des tests correspondent à des niveaux de compétences, « crosse de bois, crosse de bronze, crosse d'argent et crosse d'or ».

Cet outil est intéressant pour les éducateurs car il leur permet de visualiser des objectifs précis pour la progression des pratiquants. **Ce type de dispositif ne nous semblait pas au départ intéressant pour notre transposition scolaire du Rink-hockey**. **Pourtant nous avons adapté en partie ce dispositif au travers d'un circuit d'habiletés motrices afin de l'utiliser comme support d'aide à l'évaluation des élèves. Pourtant l'utilisation d'un circuit technique pour l'évaluation des élèves entre quelque peu en contradiction avec nos choix théoriques initiaux (majoritairement socio-constructiviste). Nous sommes conscients que ce point devra faire l'objet de réflexions et de précisions lors de travaux et recherches futurs. Toutefois nous justifions et maintenons nos orientations théoriques en précisant que l'utilisation du circuit d'habileté technique et motrice n'est qu'un outil d'évaluation au service de la lisibilité des résultats de la recherche. Les habiletés motrices ne sont en effet pas décomposées pour leur apprentissage au cours du cycle comme le préconise pourtant l'ensemble des manuels fédéraux à destination des intervenants en Roller-Skating (terme regroupant toutes les activités physiques, sportives et artistiques se pratiquant avec des roulettes)**. C'est ce que nous allons présenter dans la partie suivante.

1.1.3.3. Les politiques d'interventions et d'apprentissages au niveau fédéral :

Il est important de constater que profitant de l'essor des sports de glisse, le roller skating a aujourd'hui l'avantage de se pratiquer sur la plupart des revêtements et que grâce aux récents progrès technologiques, c'est même devenu un moyen de transport urbain confortable.

De plus, « en même temps que se développe une pratique de rue individuelle et spontanée, le nombre croissant de licenciés, l'émergence de clubs et d'associations ainsi que l'enthousiasme suscité à l'école par les cycles de patinage traduisent le besoin de structures d'apprentissage » (Carré, Ribérol, 2009).

C'est pour répondre à cette demande que la commission enseignement de la fédération a souhaité fournir aux intervenants chargés de l'enseignement une analyse aussi détaillée que possible des acquisitions nécessaires aux étapes de la pratique du roller skating, de l'initiation au perfectionnement. Il nous semble d'ailleurs que Nicolas Beloir, l'actuel président de la FFRS, résume bien la position fédérale (au niveau didactique) lorsqu'il écrit en 2009 dans la préface du manuel *: Roller-skating de l'initiation au perfectionnement*. « Les auteurs proposent **une analyse descriptive précise des éléments techniques de la pratique du roller, une méthodologie détaillée de leur apprentissage, ainsi qu'une évaluation permanente des différents stades d'acquisition et de progression. »**

L'approche pédagogique retenue dans le manuel fédéral permet au formateur de guider les débutants vers la maîtrise du patinage selon des stades de progression. Pour chaque stade, l'activité est déclinée en principes fondamentaux: se déplacer, se diriger, s'arrêter, sauter et se retourner, auxquels sont associés des exercices adaptés aux objectifs visés. Il s'agit pour les auteurs de cerner et de décomposer progressivement les difficultés que suscite l'apprentissage d'éléments techniques incontournables, tels la prise de carres ou les croisés. A la fin de chaque stade, un parcours aménagé permet d'évaluer les compétences, parcours inspirés des circuits techniques des « roues » vertes, bleues et rouges qui permettent de valider des niveaux de compétences et d'habiletés de patinage dans le cadre de l'école du roller français (l'ERF qui est en fait un système de validation d'acquis similaire aux étoiles en ski).

« Ce manuel s'inscrit dans le cadre de **l'initiation au patinage, en amont des différentes disciplines du roller skating. Est défini ici « un savoir patiner », socle technique commun, permettant d'accéder à un niveau acceptable d'autonomie où le patineur est capable d'évoluer en sécurité dans des espaces variés** (notamment urbains) **et d'appréhender l'ensemble des disciplines du roller-skating avec des compétences de base » (Beloir, 2009).**

Cette dernière phrase de l'introduction du manuel (de l'initiation au perfectionnement au roller skating) de la fédération incite à réfléchir à l'éventualité d'un « savoir patiner » en milieu scolaire, semblable au « savoir nager » (intégré au socle commun, il correspond à une maîtrise du milieu aquatique). Ce « savoir patiner » pourrait éventuellement être préalable aux cycles d'enseignement dans le second degré. Il pourrait facilement s'articuler aux compétences décrites dans les programmes d'EPS du 1er degré (que nous présenterons par la suite) ou même y être intégré.

Il reconnaîtrait par exemple la compétence à patiner en sécurité, seul ou en groupe, aussi bien dans les lieux de pratique officiels (fédéraux), que dans l'espace public (le patineur étant dans ce cas assimilé à un piéton par le code de la route). Comme pour le « savoir nager », le « savoir patiner » devrait être proposé sous la forme de parcours et deux niveaux pourraient être identifiés. Les parcours (« les roues ») existant dans le cadre de l'Ecole du Roller Français (ERF, parcours de formation au Roller Skating) pourraient être des supports pour l'évaluation des compétences. Toutefois, nous nous positionnons quelque peu différemment dans notre approche scolaire du Rink-hockey. Nous pensons en effet qu'il n'est pas obligatoire que les élèves aient pratiqué du patin avant de commencer à pratiquer le Rink-hockey. Ce « savoir-patiner » pourrait être un plus dans la mesure où les élèves aurait eu un temps de pratique préalable plus important mais il ne nous semble pas aujourd'hui pertinent de développer ce type de modèle en milieu scolaire.

Par ailleurs, la récente publication de l'ouvrage « Roller à l'école » par la commission enseignement témoigne d'une forte volonté d'encadrer, de proposer et de présenter les modes d'enseignement du Roller Skating (et des disciplines qui lui associées : hockey, artistique, course, randonnée, etc.) en milieu scolaire. La trame d'un module d'apprentissage y est proposée par l'inspection académique de Haute Garonne (cf. bibliographie). D'autre part des objectifs opérationnels sont détaillés par niveau de progression et des évaluations de fin d'étapes sont proposées par l'équipe EPS 1er degré de Seine-Saint-Denis (cf. bibliographie). De plus, une convention territoriale entre établissements scolaires et clubs de proximité à été établie (par la fédération) afin de faciliter l'organisation de cycles d'initiation, le prêt de matériel spécifique et le conseil auprès des enseignants d'EPS de la part de spécialistes de roller. Enfin, la signature d'une convention UNSS de 2008-2012 et la publication des programmes qui lui sont associées (que nous présenterons ci-après) montrent bien l'évolution et l'ouverture en direction de l'école que le Roller Skating et ses disciplines (notamment le Rink-hockey et Roller in line hockey, la course et le patinage artistique et la randonnée) souhaitent mener.

Ces constats sont positifs mais la pratique des activités sur roulettes en milieu scolaire reste encore aujourd'hui marginale malgré la présence de ces activités dans les programmes et textes officiels le premier degré et de l'UNSS que nous allons présenter maintenant.

1.1.3.4. Le Roller et patin à roulette dans les textes du premier degré :

Nous allons maintenant présenter les objectifs généraux issus des programmes du BO du 19 juin 2008.

Cycle 1 (Maternelle): Agir et s'exprimer avec son corps

	Compétences visées (Cv)	Activités support proposées ou possibles
Cv2	**Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés**. Se repérer et se déplacer dans l'espace	Activités aquatiques : nager **Activités permettant de rouler, glisser,** Activités d'orientation
Cv3	Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement, accepter des contraintes collectives.	Jeux de balles (lancer, recevoir) Jeux d'opposition, Jeux d'adresse

Cycle 2 (GS – CE1) : Education Physique et Sportif

Cycle 3 (CE2 – CM2) : Approfondissements

	Compétences visées (Cv)	Activités support proposées ou possibles
Cv2	**Adapter ses déplacements à différents types d'environnement**	Activités d'escalade, Activités d'orientation Activités aquatiques et nautiques **Activités de roule et de glisse**
Cv3	**Coopérer et s'opposer** individuellement et **collectivement**	Jeux de lutte, Jeux de raquettes Jeux traditionnels et **jeux collectifs avec** ou sans **ballon pour le cycle 2 et Jeux sportifs collectifs (type handball, basket-ball, football, ugby, volley-ball…) pour le cycle 3.**

Au niveau des compétences spécifiques de l'activité Roller qui concernent les aspects moteurs de l'activité ont été définis les objectifs suivants : développement de nouvelles coordinations motrices, développement de nouveaux équilibres et fournir des efforts de types variés. Les finalités opérationnelles ont été définies de la manière suivante : se déplacer, se diriger, se retourner, sauter, freiner et s'arrêter. Les objectifs opérationnels de l'activité sont donc de rouler, glisser, se propulser par la découverte d'un appui mobile, la localisation des pressions plantaires et le transfert du poids du corps latéralement pour la maîtrise des appuis. La maîtrise de la glisse nécessite quand à elle, l'acceptation d'un déplacement, une prise d'information et une auto organisation pour construire une position stable. L'élève devra aussi organiser des dissociations, segments libres/porteurs, train supérieur/inférieur et la libération de la tête et du regard.

Enfin, les aspects transversaux de l'activité sont les suivants : utiliser des savoirs et des connaissances de manière efficace et mettre en œuvre des principes de sécurité.

1.1.3.5. Le Roller-Skating à l'association sportive, programmes 2008-2012 :

Selon les programmes 2008/2012 de l'Union nationale du sport scolaire, section roller-skating du 5 Août 2008, « le roller skating est, aujourd'hui en pleine évolution. La diversité des pratiques permet un accès au plus grand nombre. Sport de loisir ou sport de compétition, d'intérieur ou d'extérieur, individuel ou collectif, il peut prendre forme dans une association sportive ». Au niveau de la mise en place, le cahier des charges précise certains éléments d'organisation commune pour les compétitions de Roller-Skating dans le cadre de l'UNSS, que nous allons présenter ci-dessous :

Organisation du championnat en challenges de spécialités par équipe (mixité possible), une compétition nationale peut être mise en place au vu des résultats au sein des départements et académies. Un secrétariat en possession de fiches d'inscriptions, feuilles de jugement, et de classement doit être placé à proximité de la piste d'évolution. Au niveau des infrastructures, l'aire de pratique doit être plate, et mesurer au minimum 15m x30m et au maximum 30m x 60m et doit être sécurisée pour éviter les angles saillants. Le revêtement doit être compatible avec la pratique du roller (sol dur). Une distinction est faite entre le Championnat UNSS équipes d'établissements (réservés exclusivement aux patineurs non licenciés FFRS) et le Championnat UNSS Excellence (ouvert à tous patineurs) mais le fonctionnement est identique. Nous ne présenterons ici que la partie hockey même si il existe aussi une partie patinage artistique et course pour le pôle compétition dans le programme officiel UNSS 2008/2012.

Au Collège, les benjamins, minimes et cadets (filles et garçons) sont autorisés à concourir. Au Lycée sont concernés les minimes, cadets juniors et seniors (filles et garçons). Les équipes sont composés de 6 joueurs et d'un juge officiel (un cadet par équipe au maximum en collège et un senior au lycée).

RÔLES	COMPÉTENCES	SAVOIR-FAIRE
Juge référent	Organiser l'accueil des jeunes officiels, Diriger et répartir les taches des JO, Établir le classement, Superviser le déroulement du challenge	Connaître le règlement, Gérer les tournois, Communiquer avec l'ensemble des Jeunes Officiels
Chronométreur	Signaler à l'arbitre qu'il est prêt, Lancer et arrêter le chrono au début du match et à chaque faute ou remise en jeu signalée par l'arbitre, Signaler la fin du temps	Être attentif au déroulement du match Connaître la gestuelle pour communiquer avec l'arbitre
Responsable de la feuille de match	Remplir la feuille de match, Noter le numéro des buteurs, Faire signer la feuille de match par les capitaines et l'arbitre	Être attentif au déroulement du match Transcrire de manière lisible les informations
Arbitre	Vérifier la sécurité du terrain, du matériel, Connaître et faire appliquer le règlement par la gestuelle afférente aux fautes, Signaler les buteurs, Vérifier que les capitaines signent la feuille de match	Connaître le règlement, Connaître la gestuelle, Annoncer les fautes

Pour le Rink-hockey et Roller-in-line-hockey, l'aire de pratique doit avoir des dimensions qui seront au minimum 15m x30m et au maximum 20m x 40m. En l'absence de balustrades elle doit être matérialisée à l'aide de plots souples (d'une hauteur minimum de 30 cm). Toutefois concernant les marquages au sol, la ligne médiane qui partage le terrain en deux parties égales et le point d'engagement qui divise la ligne médiane en deux parties égales doivent être tracés. Le point de tir au but est aussi tracé, à 8m de la ligne de fond du terrain. La table de marque équipée de deux chaises, une pour le chronométreur et une pour le responsable de la feuille de match, doit être placée à 3m à l'extérieur du terrain dans le prolongement de la ligne médiane.

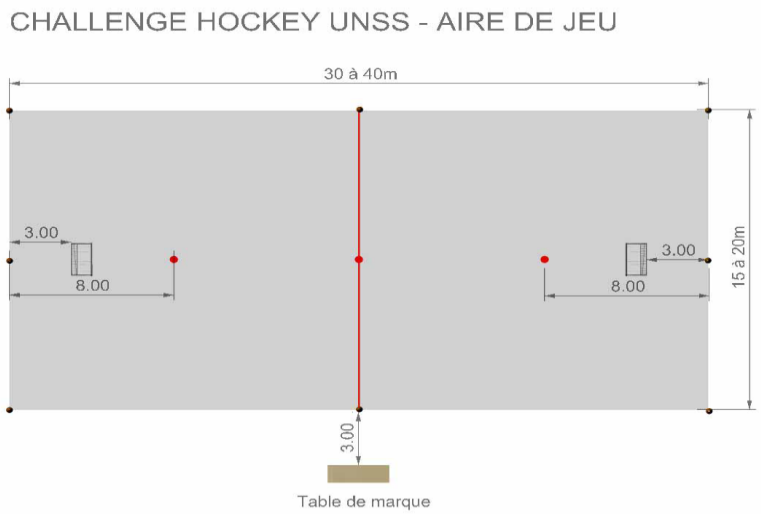


Figure 4°: L'aire de pratique dans le cadre de l'UNSS

Chaque équipe sera en possession de deux jeux de maillots de couleurs différentes et numérotés. Chaque équipe se compose de 6 joueurs inscrits sur la feuille de match, quatre joueurs sur le terrain, et deux joueurs remplaçants (dont les changements sont illimités mais le joueur entrant devant attendre la sortie de son coéquipier. Un capitaine est désigné par équipe. Les équipements individuel étant, Roller quad ou in line, casque (obligatoire), protections (conseillées) et crosse. Le jury est quand à lui composé de 4 personnes, 1 juge référent à la table de marque gère le bon déroulement de l'épreuve, 2 jeunes officiels sont en charge de la tenue de la feuille de match et du chronomètre et un jeune officiel arbitre en charge de constater et indiquer les fautes. Pour les temps de jeu, la durée d'un match est de 15 minutes effectives, les arrêts de jeu sont décomptés. A la fin des 15 minutes, le chronométreur indique à l'arbitre par le geste approprié la fin du temps réglementaire. L'arbitre sera positionné à l'intérieur du terrain, du côté opposé à la table de marque. Les règles du jeu sont les suivantes. Tout d'abord il existe deux types d'engagement, en début de match, sur un entre deux et à l'issue de chaque but par l'équipe qui a encaissé le but. L'engagement se fait au centre du terrain sur le point prévu à cet effet, au coup de sifflet de l'arbitre. Pour les touches et sorties de terrain, on précise que toute balle franchissant les limites balisées par les plots, est considérée comme une touche. Les remises en jeu s'effectuent à l'endroit ou la balle est sortie du terrain par l'équipe n'ayant pas commis la sortie de terrain.

L'arbitre désigne alors d'un bras tendu le lieu de la remise en jeu, et de l'autre l'équipe qui a sorti la balle du terrain. Au niveau des fautes, le joueur ne doit pas : 1. toucher la balle avec les mains ; 2. toucher la balle avec les pieds ; 3. lever la crosse au dessus du bassin ; 4. jouer la balle lorsqu'il est au sol ; 5. pratiquer de gestes antisportifs (accrochage, tirage de maillot….). Deux types de sanctions seront alors appliqués, d'une part, les coups francs indirects (exécuté à l'endroit où a été commise la faute) lorsqu'une équipe commet une des fautes mentionnée ci-dessus. L'arbitre désigne à ce moment là, d'un bras tendu le lieu de la faute, et de l'autre l'équipe qui a fait la faute. D'autre part, le tir au but (tir direct à la cage au coup de sifflet de l'arbitre) sanctionne toutes fautes dans la zone de marque. A ce moment là, tous les joueurs, jusqu'au coup de sifflet de l'arbitre se situent derrière la ligne médiane. L'arbitre désigne alors d'un bras le point prévu à cet effet et lève l'autre bras tendu pour signaliser le tir direct. Pour la validation du but, le point sera attribué lorsque la balle sera entièrement entrée dans la cage. L'arbitre donnera alors deux coups de sifflet distincts. Le premier valide le but et le second signale l'engagement. L'arbitre signalera aussi le numéro du joueur ayant marqué le but à la table de marque. Pour la fin de match, lorsque le jeune officiel, chronométreur, indique à l'arbitre que le temps règlementaire est écoulé, celui-ci signale la fin du match par trois coups de sifflets distincts.

Figure 5 : Gestuelles afférente aux fautes :

Début et fin

Sortie et faute indirecte

Remise en jeu

Tir direct

La formule du challenge est faite par poule avec le comptage des points suivant : Match gagné : 3 points ; Match nul°: 1 point ; Match perdu°: 0 point. Les ½ finales sont croisées puis on fait jouer le ou les matchs de classement et la finale. En fonction du nombre d'équipes engagées, une structuration par zone sera proposée. Un classement masculin et un classement féminin pourra être établi. Le programme UNSS 2008/2012 stipule que les compétitions de Rink-hockey peuvent être mixte jusqu'en catégorie benjamins.

Il nous semble important de signaler que l'aire de pratique telle qu'elle est conçue dans le cadre UNSS, c'est-à-dire délimitée par des plots et un système de sortie et de remise en jeu, est une solution de secours idéale pour les établissements scolaires qui ne disposeraient pas de structure gonflable ou de balustrades. Nous conserverons de cette forme de pratique très proche de la forme de compétition fédéral, les principales règles, le matériel et l'organisation pour les matchs. Si le temps disponible est suffisant il pourrait être intéressant d'enseigner les gestes de l'arbitre.

Pour conclure cette partie sur les enseignements du Rink-hockey existants, rappelons que comme le souligne Vergnaud, dans le cadre de ses travaux sur des problématiques relatives aux contenus d'enseignement (recherches en didactique au sein de l'INRP, mission Carraz en 1983), « la recherche en didactique ne consiste pas, comme certains le pensent naïvement, à rechercher un objet de connaissance donné, défini à l'avance et intangible. Elle peut au contraire, remettre profondément en cause les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement et les méthodes et procédures qui lui sont associées°» (1983). **Cette citation de Vergnaud nous incite donc, dans le cadre de notre recherche universitaire sur la transposition et l'ingénierie didactique du Rink-hockey en milieu scolaire, à ne pas seulement nous centrer sur les modes de pratiques, les contenus d'enseignement et d'apprentissages qui sont déjà proposés et prescrits actuellement.**

1.2. LES EXIGENCES INSTITUTIONNELLES :

Pour mettre en œuvre nos propositions de transpositions didactique du Rink-hockey nous devons obligatoirement nous conformer aux exigences et prescriptions des programmes officiels. C'est pourquoi nous présentons maintenant les textes officiels du Collège et ce qu'ils impliquent au niveau de l'enseignement de l'EPS dans le second degré, dont la finalité est rappelons le « de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué » (arrêté du 08/07/08).

1.2.1. Logique générale des programmes :

L'orientation générale des programmes est présentée dans le document 2 (en annexe). Toutefois certains éléments importants nous semblent à présenter ici.

Selon les programmes « par la pratique scolaire d'activités physiques sportives et artistiques (APSA), l'enseignant d'EPS garantit à tous les élèves une culture commune ». « L'accès au patrimoine de la culture physique et sportive » est donc fortement mis en avant. « Afin de mettre en place les éléments d'une culture commune, une liste nationale d'APSA (26) est arrêtée. Dans chaque Académie, une liste d'APSA est arrêtée, correspondant aux réalités et aux particularités régionales (un tiers maximum de la liste nationale). Une activité et une seule peut-être spécifique à l'établissement ». Pourtant pour nous le Rink-hockey fait partie de ce patrimoine même s'il n'est pas présent sur ces listes nationale et académique. Nous prenons donc l'initiative de l'intégrer à la quatrième compétence propre à l'EPS des programmes : « conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif ».

Dans son enseignement nous avons souhaité respecter les compétences attendues dans les programmes et particulièrement celle de « se mettre en projet par l'identification individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec ».

Les programmes précisent deux niveaux d'exigences : « le niveau 1 pour une activité enseignée durant au moins dix heures de pratique effective et le niveau 2 pour une activité enseignée durant au moins vingt heures de pratique effective ». Nous n'avons pu effectuer qu'un niveau 1 de pratique mais il nous semble très intéressant d'envisager par la suite un niveau deux de pratique.

Enfin, « il revient aux équipes pédagogiques de construire des outils communs permettant d'évaluer le niveau d'acquisition des compétences attendues ». C'est ce que nous avons réalisé en collaboration avec l'enseignante dans le respect du projet EPS de l'établissement d'accueil.

1.2.2. Les fiches ressources des programmes:

Les programmes EPS du collège (08/07/2008) sont présentés sous la forme de « fiches ressources » pour chaque activité (APSA) proposés par l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN). Ces dernières sont construites autour d'un niveau de compétence (1 ou 2) et présentent des connaissances, capacités et attitudes à acquérir. Nous allons présenter plus précisément ce qu'elles impliquent et nos choix pour notre transposition et ingénierie didactique du Rink-hockey.

1.2.2.1. Niveau de compétences :

Dans ces fiches, une compétence de niveau 1 et de niveau 2 (correspondant à 10 et 20 heures de « pratique effective ») est formulée pour chaque APSA. Ces compétences attendues dans les APSA « s'inscrivent dans les compétences à l'EPS et mobilisent plusieurs compétences méthodologiques et sociales ». Selon Lamotte (2009), ces compétences « intègrent à la fois des composantes culturelles, méthodologiques et sociales, tout en sollicitant la mobilisation de connaissances ; sans se confondre avec une tache ». Selon les programmes, « **les compétences attendues représentent un ensemble structuré d'éléments : des connaissances, des capacités et des attitudes permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité donné et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre »**.

Dans nos propositions de fiches ressources de Rink-hockey de niveau 1 nous avons étudié les autres niveaux de compétences des sports collectifs présents dans les programmes. Nous avons constaté de nombreuses similitudes dans les formulations et c'est pourquoi nous avons repris globalement les mêmes intitulés, comme par exemple : « Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions […] s'inscrire dans un projet de jeu simple lié à la progression de la balle, respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre ». Nous avons toutefois mis en avant les aspects fondamentaux de la logique interne du Rink-hockey : « une défense qui cherche à gêner la progression adverse dans le respect du non contact ».

1.2.2.2. Connaissances :

« Les connaissances renvoient aux informations que doit s'approprier l'élève sur les activités physique, sur sa propre activité ou celle d'autrui. Il s'agit principalement de règles, de principes, de repères ». Elles correspondent et renvoient aussi à « des éléments relatifs à la connaissance des activités en tant que pratiquant, mais aussi observateur, organisateur ou juge/arbitre : règlement, vocabulaire spécifique, principes d'efficacité physiologiques, mécaniques, techniques ou tactiques, repères observables et utilisables pour la pratique, performances personnelles, histoire de la discipline... » (Lamotte, 2009).

Toutefois concernant la notion de connaissance (au sens de contenus d'enseignement) on peut s'interroger sur la perméabilité des frontières entre les différentes catégories. Même si c'est la combinaison d'éléments qui constituent la compétence, de fait ces derniers sont liés entre eux mais on peut distinguer « connaître les règles d'hygiène et de sécurité » et « respecter les règles d'hygiène et de sécurité », dans les activités aquatiques par exemple**. C'est pourquoi il semble que la déclinaison de ces éléments sous l'angle de leur mobilisation et non de leur seule connaissance théorique aurait été pertinente**.

Dans nos propositions de fiche ressources tous les aspects des connaissances tels qu'exprimés dans les programmes officiels sont présents : le vocabulaire spécifique, les règles simples, les connaissances liées aux rôles d'observateurs, etc. A travers les temps d'observations, de pratique dans des situations réelles de jeu et de verbalisation à l'aide des débats d'idées nous avons tenté de faire s'approprier et mobiliser directement ces connaissances par les élèves.

1.2.2.3. Capacités :

Selon les programmes officiels (2008), « les capacités renvoient à la mise en œuvre des connaissances. Il s'agit principalement d'habiletés, de techniques, de savoir-faire ». Ce sont des « éléments relatifs à l'activité de l'élève, à la mobilisation et la mise en œuvre des connaissances. Il s'agit des habiletés, des techniques et des savoir-faire propres à l'activité pratiquée. Les capacités renvoient également aux aptitudes de l'élève (potentiel aérobie, traitements des informations, réaction à un signal, communication...), ainsi qu'à des dimensions motrices telles que la coordination, les dissociations segmentaires, l'équilibration... » (Lamotte, 2009).

Nos formulations mettent en avant les capacités spécifiques au Rink-hockey tout en reprenant le format des autres fiches ressources notamment autour des « savoir-faire » en attaque en tant que porteur et non porteur de balle et en défense.

1.2.2.4. Attitudes :

« Les attitudes renvoient à l'engagement et aux comportements que l'élève doit avoir dans ses relations à lui-même, aux autres et à l'environnement et sont sous-tendues par des valeurs ». Ce sont « des éléments relatifs à l'engagement et aux comportements attendus. Ils reposent sur des qualités (curiosité, persévérance...) à développer et sont sous-tendues par des valeurs (goût de l'effort, respect des autres...) qu'il convient d'acquérir. Ces éléments s'expriment sous la forme d'intentions ou de postures : jouer avec les autres, être réceptif aux informations transmisses, venir en aide... » (Lamotte, 2009).

Nous avons formulé ces attitudes attendues mais avant tout nous avons tenté de les rendre effectives au travers de la construction du cycle autour de la co-observation et du co-arbitrage lors des situations d'évaluation et/ou d'apprentissage sur circuit et sur matchs.

1.2.2.5. Socle commun :

Pour les liens avec le socle commun de connaissances et de compétences on peut signaler qu'ils mettent en évidence les piliers de la formation générale des élèves, et ce plus que la capacité à faire face à une tâche contextualisée mobilisant les élèves.

Une lecture plus transversale permet de se rendre compte que de nombreuses connaissances, capacités et attitudes ou même les liens avec le socle commun sont identiques d'une activité (APSA) à l'autre, au sein d'un même groupement. Ce constat est toutefois naturel car dans la mesure où les conditions et moyens d'actions sont en prise avec les logiques internes des activités, les logiques sont donc communes et propres aux sports collectifs par exemple. C'est pourquoi dans nos propositions les liens avec le socle commun sont identiques à ceux des autres sports collectifs.

Nous allons présenter maintenant les caractéristiques du groupement des sports collectifs des programmes.

1.2.3. Les sports collectifs dans les programmes officiels :

Le Rink-hockey trouve toute sa place au travers de la compétence propre 4 :« conduire un affrontement individuel ou collectif. ». Le Rink-hockey correspond et s'intègre de plus aux « activités de coopération et d'opposition » que sont les sports collectifs. A ce propos, l'analyse des programmes (à l'aide du guide de lecture des textes officiels de l'EPS de Vincent Lamotte) nous conduit à faire quelques observations. En premier lieu on peut repérer une approche commune de toutes les activités. Selon les programmes, les joueurs doivent prendre en compte les rapports de force pour les faire évoluer tout au long des apprentissages (ce dans des équipes qui doivent être constituées de manière à ce que les rapports de force soient équilibrés). **Nous avons donc veillez à équilibrer les équipes en leur sein et entre elles suite aux résultats des évaluations diagnostiques (3 équipes de niveau « débrouillé » et 3 équipes de niveau « débutant », les groupes étant séparés).**

Dans la progression des acquisitions, le jeu orienté vers le but constitue la base des apprentissages, puis c'est le jeu rapide ou de contre attaque qui est préconisé et enfin la mise en place d'un projet collectif et d'alternative d'attaque (ou de défense) peut être proposée. Au collège les propositions sont organisées autour des trois rôles de porteur de balle, non porteur de balle et défenseur (au lycée ce sont la défense et l'attaque qui constituent les éléments de références). Au niveau des conditions d'organisation du jeu, le jeu à effectif réduit est une constante de l'adaptation scolaire (même au niveau bac). Les caractéristiques du terrain et des cibles subissent également des aménagements favorisant une appropriation plus efficace des compétences visées. Le règlement fait aussi l'objet d'adaptation sans toutefois occulter l'arbitrage.

Nous pouvons constater que comme nous l'avons déjà évoqué, nos propositions de contenus en Rink-hockey reprendront ces éléments et ses aménagements transversaux aux sports collectifs, notamment au niveau des effectifs réduits, des terrains et des cibles ainsi que du règlement.

Concernant l'évaluation des compétences comme prescrit dans les programmes officiels de 2008 ; « il revient aux équipes pédagogiques de construire des outils communs permettant d'évaluer le niveau d'acquisition des compétences attendues », nous avons travaillé en collaboration avec l'enseignante en charge de la classe conformément aux évaluations construites dans le projet d'EPS de l'établissement d'accueil. Comme pour le référentiel d'évaluation du Baccalauréat, les résultats des matchs n'ont pas pris de part importante dans la note car la compétence est première sur la performance dans le cadre scolaire.

Enfin, rappelons ce que Bernard exprimait déjà en 1963 à propos des sports collectifs dans le cadre de l'EPS : « l'équipe, groupe [...] qui vit une histoire et qui doit agir sur lui-même pour atteindre un but commun, permet d'inscrire les sports collectifs dans un objectif de socialisation que les autres activités sportives ne pouvaient aborder de cette façon. »

1.2.4. Propositions de fiches ressources Rink-hockey :

Rink-hockey : Compétences attendues au collège

Niveau 1 : Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passes ou de dribble pour accéder à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse dans le respect du non contact. S'inscrire dans un projet de jeu simple lié à la progression de la balle. Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre.

Connaissances	Capacités	Attitudes
Du pratiquant :	Du pratiquant :	Du pratiquant :
*Le vocabulaire spécifique: patins, protections, crosse, les types de freinages, de dribbles, de tirs *Les règles simples (pas de pied, de jeu dur, de crosse haute, de main, de jeu au sol) *Le statut d'attaquant (porteur et non porteur de balle) et de défenseur *La zone de marque et la position favorable de tir *Les notions d'avant et d'arrière de l'espace de jeu ainsi que celle de couloir de jeu (direct) pour se situer et circuler par rapport au porteur. *Les possibilités d'actions et leurs principes d'efficacité *Sa distance optimale de passe, de tir et celle des adversaires ou partenaires relativisée à la proximité d'un défenseur. *Les gestes et attitudes (crosse au sol et regard périphérique à la balle) pour réussir des actions sur la balle. *Les règles d'arbitrage liées aux fautes essentielles	*S'informer avant d'agir: se situer sur le terrain, percevoir les partenaires (PB, NPB disponibles, à distance de passe), les adversaires, les espaces libres et la cible. *Se reconnaître attaquant ou défenseur et réagir rapidement au changement de statut. *Gérer son effort pour réaliser plusieurs matchs de 5 à 7 minutes sans perte d'efficacité. *En attaque:* *Le PB :* °Choisir en fonction de la position du défenseur proche et de sa position sur le terrain, de partir seul en progression ou d'échanger avec un partenaire ou encore de tirer. °Coordonner et enchaîner les actions de contrôle et de conduite de balle, de progression, de tir et de passe sans pression défensive forte. °Effectuer des tirs fiables à l'arrêt ou en roulant *Le NPB :* °S'écarter et se démarquer à distance de passe en appui visible, sur le côté du porteur et éventuellement en soutien. °Rompre l'alignement porteur-défenseur-non porteur °Enchaîner un déplacement vers l'avant après un échange réussi. °Contrôler son engagement et sa vitesse pour anticiper les replis défensifs *En défense :* °S'approprier les premiers freinages, retournements et déplacements arrière pour se replacer en défense entre le porteur et son propre but pour gêner la progression du porteur et/ou intercepter les passes des adversaires. °Chercher à récupérer les balles après les tirs manqués	*S'engager dans le jeu à effectif réduit quels que soient ses partenaires et adversaires. *Respecter les règles, les arbitres, les partenaires, les adversaires et le matériel. *Prendre ses responsabilités en tant que PB, NPB et défenseur. *Prendre en compte les informations données par les observateurs pour s'organiser avec ses partenaires dans un projet collectif simple. *Savoir perdre ou gagner dans le respect des adversaires et des partenaires.

Liés aux autres rôles :	Liés aux autres rôles :	Liés aux autres rôles :
L'observateur : *Les éléments recensés dans les observations, possession de balle, perte de balle, tirs et buts *Les critères d'efficacité du projet de jeu: pourcentage ou proportion des possessions en arrivant en zone de marque.	*L'observateur :* *Relever des résultats d'actions fiables liés aux pertes de balle et aux conditions de tir. *Évaluer de façon chiffrée l'efficacité d'une équipe en établissant des rapports entre les données recueillies (% de perte de balle, % d'accès à la cible et de tirs en position favorable) *Communiquer les résultats des observations pour aider à la formalisation d'un projet de jeu simple en attaque.	*L'observateur :* *Faire preuve d'attention, de rigueur et d'objectivité sur tout le temps du match. *Se montrer responsable des tâches simples confiées: chronométrage, secrétariat, relevé d'informations. *S'impliquer dans la réflexion et les échanges pour aider les autres dans l'élaboration d'un projet de jeu simple.

Liens avec le socle :

Compétence 1 : S'exprimer à l'oral en maîtrisant un vocabulaire précis et spécifique dans les échanges liés à l'observation et les intentions du jeu.

Compétence 3 : exploiter les données chiffrées liées au score et à l'observation en terme de pourcentage et de rapport.

Compétence 6 : Respecter les règles et l'esprit du jeu. Les reconnaître comme garantes du plaisir de jouer dans des conditions équitables. Assumer avec responsabilité les rôles sociaux confiés pour permettre à chacun de progresser.

Compétences 7 : Affiner la connaissance de soi et des autres au travers d'actions collectives entreprises et d'émotions vécues. Prendre des initiatives au cours du jeu en relation avec le projet collectif adopté.

Ci-dessus est donc présenté notre modèle de fiche ressource Rink-hockey niveau 1 (nous ne présentons pas pour le moment de niveau 2 de compétence car il sollicite un temps de pratique plus important dont nous ne disposions pas pour notre expérimentation). Comme indiqué auparavant elles reprennent les exigences officielles des programmes et sont similaires aux autres activités du groupement sport collectif. Toutefois les éléments fondamentaux de l'activité et de sa logique interne sont mis en avant.

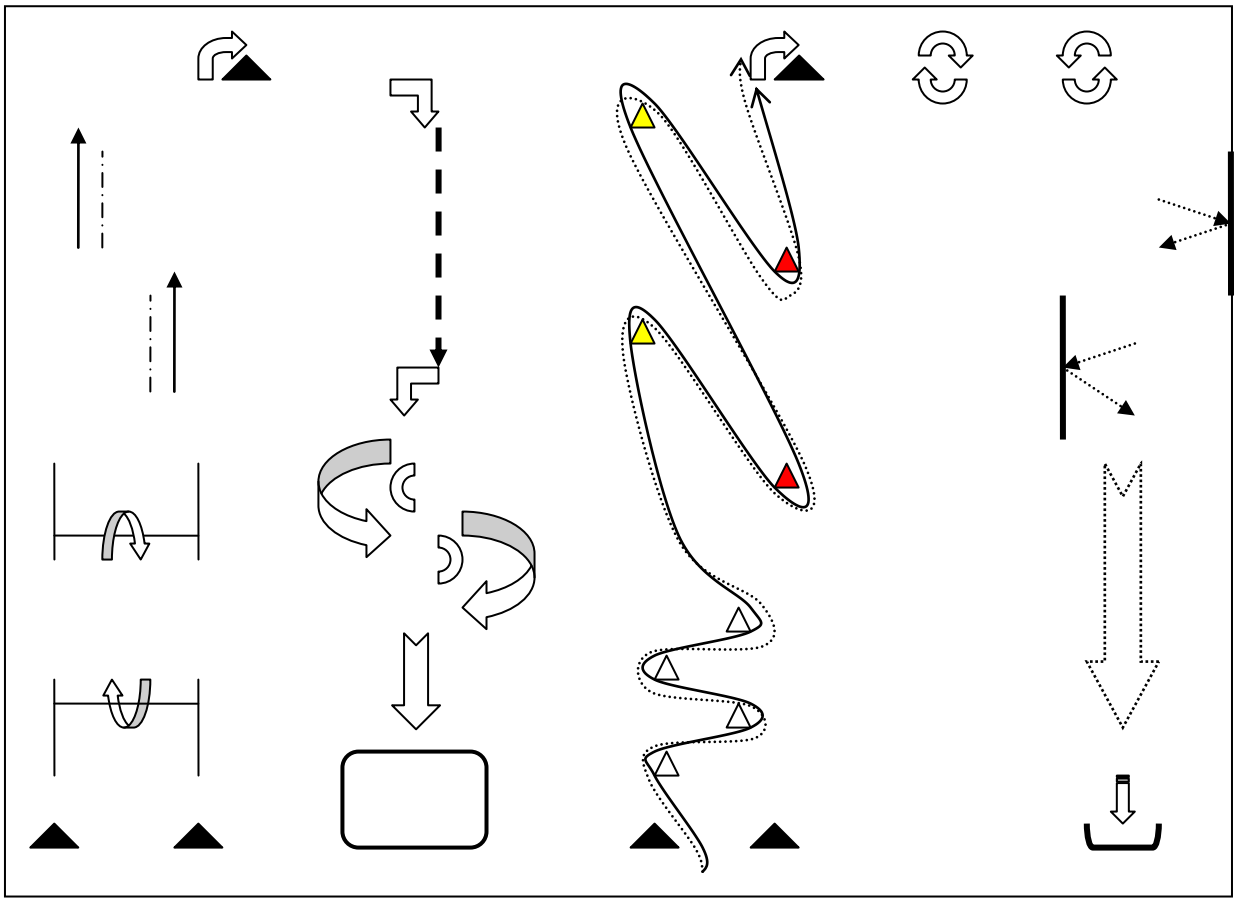
Nous allons maintenant présenter notre méthodologie d'intervention en classe que nous pourrions aussi appeler méthodologie « d'expérimentation » avec le modèle des évaluations, la trame du cycle et les contenus apportés et/ou demandé aux élèves.

2. METHODOLOGIE D'INTERVENTION EN CLASSE :

2.1. LES CONTENUS ET LES ÉVALUATIONS :

2.1.1. Les compétences motrices sur circuit :

Figure 6: Détail du circuit utilisé pour les évaluations :



Parcours de patinage/5pts :

°: S'accroupir sous une barre (0.5pts)

°: Enjamber une barre (0.5pts)

: Tenir en équilibre sur un pied (successivement gauche et droit) (2*0.5pts)

°:Demi-tour avant/arrière et arrière/avant (0.5pts)

°: Patinage arrière (0.5pts)

°: Croisés droits et gauches (2*0.5pts)

°: Patiner vite (0.5pts)

°: S'arrêter dans la zone (0.5pts)

Parcours crosse-balle/5pts :

→ ···►°: Trajet du joueur et de la balle = virages (2*0.5pts) et changement de sens (2*0.5pts)

: Tour complet sur soi-même (2*0.5pts)

°: Passes (2*0.5pts)

°: Patiner vite (0.5pts)

°: Tirer dans le but (0.5pts)

Nous avons fait le choix d'évaluer les élèves sur les principaux éléments de patinage utiles dans la pratique tel que :

-se baisser et enjamber (pour éviter un obstacle, un joueur ou la balle)

-tenir l'équilibre sur un pied (pour réaliser des appuis alternés)

-faire des demi-tours (pour se diriger, revenir en défense en arrière ou même dribler)

-patiner en arrière (utile en défense)

-réaliser des croisés (pour se diriger et prendre de la vitesse)

-patiner vite (pour se démarquer, revenir en défense, contre attaquer, etc.)

-s'arrêter (pour toutes les actions en patins)

Nous avons aussi souhaité évaluer les premières manipulations de la crosse et de la balle :

-se diriger sur des virages larges (pour la majorité des déplacements en match)

-réaliser des changements de sens importants (pour les premiers dribles)

-réaliser des tours complets sur soi-même (pour dribler l'adversaire)

-exécuter des passes courtes (pour le jeu collectif)

-patiner vite avec la balle (pour contre attaquer et/ou dribler l'adversaire)

-tirer (pour inscrire des buts)

Tous ces éléments que nous avons choisis parmi ceux détaillés dans le traitement didactique de l'activité nous semblaient essentiels à intégrer au cycle de Rink-hockey scolaire de niveau 1.

Au niveau de l'organisation lors des évaluations diagnostiques et terminales sur circuit[8], trois élèves fonctionnent ensemble. Pendant qu'un des élèves pratique sur le circuit, les autres observent (il est demandé qu'un des élèves retranscrive sur la fiche d'observation les résultats communiqués par le deuxième). Ainsi de suite pour les trois élèves. La classe est organisée soit par le patinage libre sur une partie de la piste et évaluation diagnostique sur circuit sur l'autre partie;soit par la mise en place de deux circuits sur chaque partie de la piste pour passage plus rapide des élèves.

2.1.2. Le jeu en situation de matchs :

Les équipes furent réalisées en fonction des résultats des évaluations sur circuit. Les groupes de niveau confirmé se constituant des élèves ayant obtenu une note supérieure à 5/10 au circuit. Les pratiquants ayant obtenu les meilleurs résultats étant placés dans des équipes différentes. Nous avons tenté d'homogénéiser entre elles les équipes par rapport aux résultats des élèves. Une explication de la composition des équipes fut réalisée.

Pour l'intervention 2011/2012, compte tenu du grand nombre d'élèves dans la classe (28) nous avons constitué 3 équipes de 5 élèves dans un groupe de niveau plutôt confirmé et 2 équipes de 4 plus une de 5 dans le groupe de niveau plutôt débutant. En 2010/2011 (« pré-manip »), la classe n'était constituée « que » de 23 élèves, ce qui avait permis de construire des équipes de trois ou quatre joueurs en fonction des absents et/ou dispensés. **Comme nous l'avons déjà précisé la réduction du nombre de joueurs par équipes permet de minimiser l'effet « grappe » (lorsque tous les joueurs se concentrent et se regroupent autour de la balle pour entrer en sa possession) et permet de faciliter les premiers apprentissages du jeu collectif (passes en mouvement, démarquage, etc.).**

Le nombre d'élèves par classe n'étant pas « contrôlable » à notre niveau d'intervention, nous avons fait en sorte de nous adapter le mieux possible à ces contraintes de terrain. Pourtant afin de permettre aux élèves de maximiser leurs investissements et apprentissages en classe nous plaidons ici pour une diminution du nombre des élèves par classe.

Les matchs se déroulent par groupe (3 équipes par groupe de niveau). Les groupes de niveau évoluent sur un demi-terrain, 3 matchs par demi-terrain. Les matchs se déroulent comme suit°:

[8] cf. schéma et détails du circuit dans la partie méthodologie et fiche de relevé d'information en annexe.

Équipe verte contre équipe violette, observateurs équipe noire

Équipe verte contre équipe noir, observateurs équipe violette

Équipe noire contre équipe violette, observateurs équipe verte

Respectivement, les équipes jouent donc deux matchs et observent leurs camarades sur un match. Chaque élève observe deux de ses camarades d'équipe opposés dans une même rencontre. Les informations recueillies (cf. Document 2 en annexes) sont°:

Le nombre de possessions de balle (nombre de touche de balle)

Le nombre de perte de balle

Le nombre de tirs tentés (tirs en direction de la cage de but)

Le nombre de tirs réussis (nombre de but marqué)

Ces observations serviront pour évaluer la progression des élèves. L'importance de la fiabilité de leur recueil d'informations (explication du cadre expérimental de recherche du cycle) fut à ce titre rappelée aux élèves.

2.1.3. Les acquisitions stratégiques lors de débats d'idées :

Nous avons choisi de faire s'exprimer les élèves au sein de leur équipe afin qu'ils améliorent leur coopération en jeu et pour la construction de compétences, connaissances, capacités et attitudes. Le débat d'idée a été organisé par équipes (4 ou 5 joueurs par équipe pour le groupe de niveau avancé et 3 à 4 joueurs pour les plus en difficultés) et est enregistré par dictaphone.

Selon Gréhaigne (2009) le temps destiné aux débats ne doit pas excéder les trois minutes. Nous avons repris ce postulat sauf pour certaines équipes où les échanges étaient prolifiques et pour lesquelles le temps de discussion a parfois dépassé quelque peu les 3 minutes. Cependant les temps d'échanges ont été relativement courts pour une majorité d'équipes (inférieur à la minute). Les échanges étaient libres c'est-à-dire non contrôlés par l'enseignant. Les débats étaient toutefois guidés par une fiche d'aide (identique pour toutes les équipes) proposant des pistes de réflexions et d'échanges concernant le match précédent et les stratégies d'équipe à développer.

Ceci est un choix théorique de notre part afin de laisser la possibilité (de permettre) aux élèves de faire émerger par eux-mêmes les solutions et les règles d'actions. En effet, comme nous l'avons présenté en partie théorique, Gréhaigne laisse au choix de l'enseignant le format des discussions entre élèves lors des débats d'idées.

Lors de notre « pré-manip » les commandes des débats étaient les suivantes : «

- *Score du match précédent*
- *Identification du locuteur*
- *Points positifs et négatifs*
- *Ce qu'il faudrait améliorer*
- *Que faire pour gagner le match suivant*

Ps : Pas de réponses bonnes ou fausses. Vos propositions, questions, échanges, stratégies d'organisation et d'action. »

Comme nous avons constaté que les élèves élaboraient des propositions vagues et manquant de précision, nous avons retravaillé la consigne dans notre seconde « expérimentation ». Nous nous sommes notamment appuyé sur les travaux de Darnis (2004) pour la verbalisation en dyades pour l'apprentissage de décision tactique en Hand-ball. Voici la consigne que nous avons finalement construite lors de notre expérimentation 2011/2012 :

« Après ce match, élaborez collectivement (tous les joueurs doivent participer) :

- *une stratégie d'attaque (quand moi ou un de mes partenaire a la balle) pour permettre à votre équipe de marquer des buts. Présentez cette stratégie clairement*
- *une stratégie de défense (quand un adversaire a la balle) pour empêcher l'équipe adverse de marquer des buts. Présentez cette stratégie clairement »*

Au préalable fut bien expliqué ce que signifiait être en attaque (quand moi ou un de mes partenaire a la balle) et être en défense (quand un adversaire a la balle). Il fut aussi demandé aux élèves de se présenter au moment de leur prise de parole ainsi que de s'exprimer clairement et avec un langage approprié.

2.1.4. Ressentis et bilan du cycle au travers d'un questionnaire :

Pour compléter et affiner les résultats de notre recherche nous avons souhaité élaborer un questionnaire à destination des élèves. Les questionnaires que nous avons proposés aux élèves diffèrent légèrement entre la « pré-manip » et la seconde « expérimentation ». Ils ont tous les deux interrogé les élèves sur leur connaissance préalable de l'activité, ce qu'ils ont retenu de la logique interne (but et règles du jeu notamment) de l'activité qu'ils viennent de pratiquer et leur motivation envers la pratique et envers le cycle. Dans la seconde expérimentation nous avons modifié le format du questionnaire, l'intitulé des questions et ajouté une partie sur les acquis stratégiques avec la même consigne que lors des débats d'idées.

2.2. LE DÉROULEMENT DU CYCLE :

2.2.1. Carnet de bord des expérimentations :

2.2.1.1. Structure globale du cycle

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8
Séance d'adaptation au matériel et aux conditions de pratique	Évaluation diagnostique sur circuit	Évaluation diagnostique sur match	Séance de match entrecoupé de débat d'idées	Séance de match entrecoupé de débat d'idées	Évaluation terminale sur match	Évaluation terminale sur circuit	Séance de fin de cycle, réponse au question-naire

2.2.1.2. Expérimentation 2011/2012 :

Séance 1 (12/09) °: séance de familiarisation avec le Rink-hockey notamment au niveau du matériel utilisé (les patins et leur fixation, les protections°: casque, genouillères, coudières, la crosse et la balle)[9].

Présentation du cycle et de son cadre expérimental aux élèves (explication de l'importance de la fiabilité de leur recueil d'informations notamment) et rappel des comportements et de la discipline attendue au cours des séances. Début de l'évaluation diagnostique sur circuit.

Séance 2 (19/09) °: Suite et fin des évaluations diagnostiques sur circuit. Rappel disciplinaire suite aux comportements turbulents et agités des élèves.

Séance 3 (26/09) °: Début des évaluations diagnostiques sur matchs.

Un problème dans le déroulement des matchs s'est produit au cours de cette séance, une des équipes du groupe confirmé ayant affronté par erreur une des équipes du groupe débutant. Les relevés d'informations étant erronés, la séance fut effectuée à nouveau le 03/10.

Séance 4 (03/10) °: séance 3 du 26/09 réalisée à nouveau.

Séance 5 (10/10) °: Première séance de débats d'idées. Explication du déroulement de la séance puis réalisation des matchs sur le format habituel (3 matchs par demi-terrain, 2 matchs joués et un observé par équipe).

Réalisation de débats d'idées par équipes entre chaque rencontre (+/- 3 minutes)

Séance 6 (17/10) °: Deuxième séance de débats d'idées. Protocole identique à la séance précédente.

24/10 et 31/10°: Vacances de la Toussaint

Séance 7 (07/11) °: Évaluation terminale sur circuit. Protocole identique à la séance 2.

Séance 8 (14/11) °: Évaluation terminale sur matchs. Protocole identique à la séance 3 et 4.

18/11 : Date limite de rendu des notes puis participation au conseil de classe

[9] Comme nous l'avons signalé, le temps nécessaire à l'appropriation et à la familiarisation avec le matériel est important (rollers et protections), notamment lors de la toute première séance.

3. RÉSULTATS ET ANLYSE :

3.1. LES PROGRÈS DES ÉLÈVES :

Nous présenterons seulement les résultats de notre deuxième expérimentation car les résultats de la « pré-manip » ne sont ni « exploitables » ni significatifs en raison de la modification du format des évaluations en cours de cycle. Nous ne disposons en effet que des données sur les évaluations formatives et terminales lors de cette première « expérimentation ».

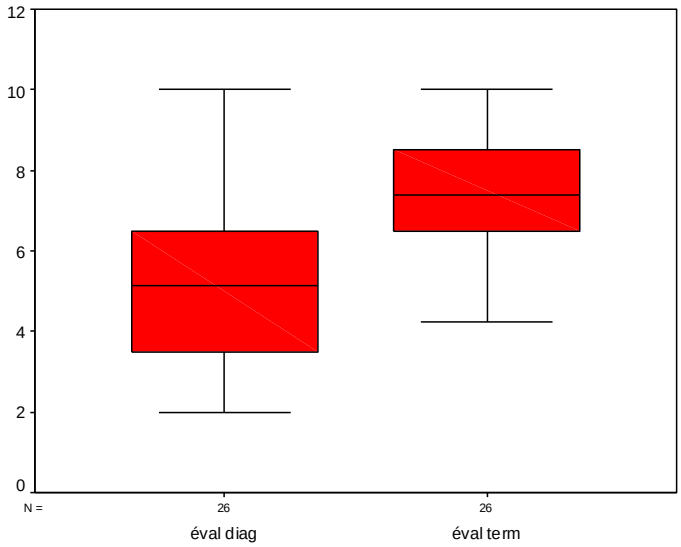
3.1.1. Moteurs et « technique » sur le circuit :

Le tableau ci-dessous présente les résultats bruts des élèves et leur progression sur le circuit.

Tableau 1: les résultats des élèves sur circuits

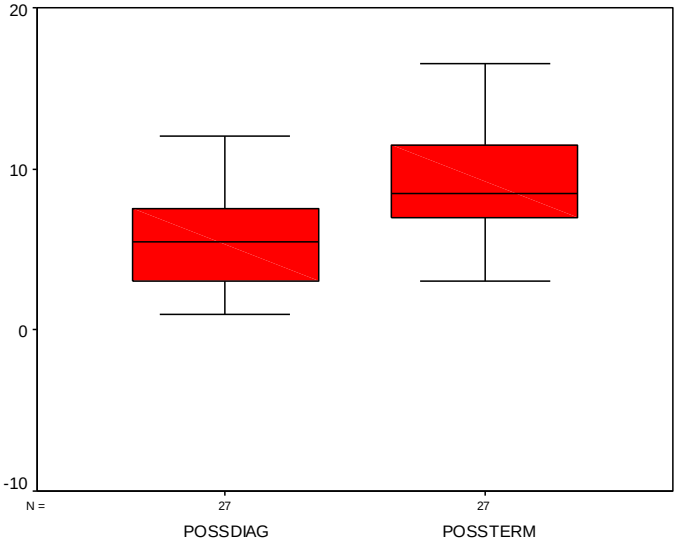
Noms	circuit		
	éval diag	éval term	progression
Alcamo Maxence	6,75	10	3,25
Aliouane Joyad	2	8,5	6,5
Balateau Remy	3,75	7,25	3,5
Beaumont Clement	8,75	10	1,25
Bouakil Inès	2	4,25	2,25
Bourg Maëlle	6,5	5,75	-0,75
David Sarah	4,5	6,75	2,25
De Santis Thomas	9,25	10	0,75
Destouesse Enzo	5,25	7	1,75
Dunter Dylan	6	6,5	0,5
Gaillard Marine	3,25	7,25	4
Guignon Amélie	3,5	5,25	1,75
Hamon Marie-Amélie	6	8,75	2,75
Lancry-Tourbillon Wesley	3	6,75	3,75
Lefour Ibrahima	4,75	8	3,25
Leleux Kevin	4,75	7,75	3
Mansouri Noam	10	10	0
Michaluc Tom	3,25	8,5	5,25
Mie Margaux	5	6	1
Pailley Lou Anne	6,75	7,5	0,75
Percheron Corentin	5,5	6,75	1,25
Puga Anthony	6,25	8,5	2,25
Ronde Nolwenne	3,75	5,75	2
Sampaio-Fernandes Lionel	2	4,25	2,25
Serdo-Omer Anais	8	7,75	-0,25
Tardieu Julien	6,5	9	2,5
Moyenne	5,27	7,45	2,18
ecart type	2,21	1,67	1,66

La boite à moustache ci-dessous est issue d'un traitement statistique (Test de student pour échantillon appariés). Elle présente la progression des élèves entre l'évaluation diagnostique et de l'évaluation terminale pour les résultats du circuit de. Nous constatons que les élèves ont progressé, ce de manière significative (p=0,000), la moyenne des élèves passant de 5,27 à 7,45. L'écart entre les élèves a aussi diminué, écart type de 2,20 à l'évaluation diagnostique contre 1,67 lors de l'évaluation terminale.

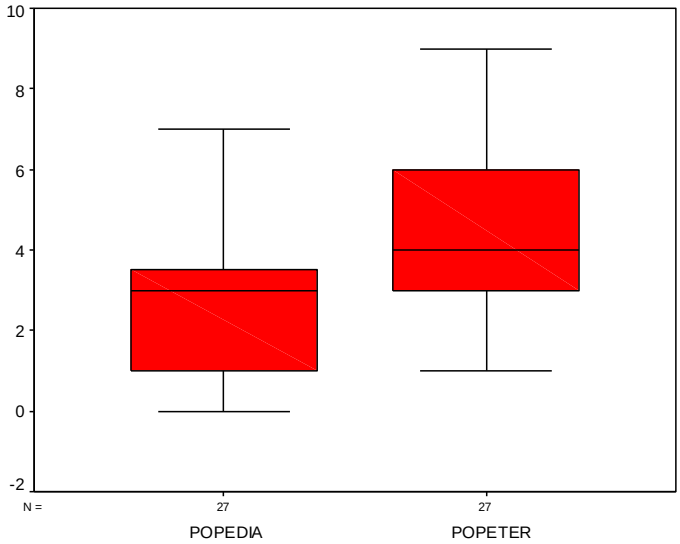


3.1.2. Technico-tactique lors des matchs :

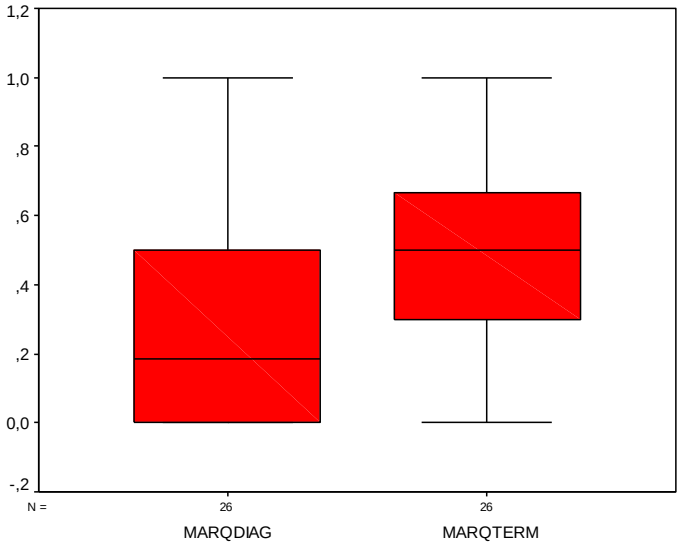
Concernant les progrès des élèves sur les matchs nous avons comparé les possessions et les pertes de balles. La boîte à moustache ci-dessous illustre la progression significative (p=0,000) du nombre de possessions de balles. La moyenne de possessions a augmenté pour passer de 5,9 possessions sur l'évaluation diagnostique à 9,37 sur l'évaluation terminale. L'écart type est lui resté inchangé.



Les élèves ont aussi progressé au niveau de la maîtrise de la balle. La différence entre le nombre de perte et le nombre de possessions de balle à en effet diminué. Ce qui signifie que les élèves ont réussis à mieux maîtriser la balle (à moins perdre de balle) entre le début et la fin du cycle. La moyenne des élèves est passée de 2,59 balles maîtrisées par rencontre à 4,40. La différence étant significative à 0,002. L'écart type a quand à lui augmenté (de 1,9 à 2,3), ce qui montre certaines disparité dans la maîtrise de la balle entre les élèves. La boîte à moustache ci-dessous illustre très clairement cette progression.



Concernant les tirs et l'accès à la cible les résultats sont plus mitigés. Le nombre de balles maîtrisés (les possessions – les pertes) terminant par un tir a augmenté de manière significative (p=0,048). La moyenne des élèves est passée 0,29 à 0,51, c'est-à-dire de 1 balle maîtrisée sur 3 terminant par un tir à 1 balle sur 2. L'écart type a lui légèrement baissé pour passer de 0,33 à 0,28.



Le nombre de tir comparé au nombre total de possession de balle n'est quand à lui pas significatif (p=0,057) mais nous constatons tout de même une tendance à la progression dans la moyenne des élèves (de 0,13 à 0,20).

Les statistiques concernant le nombre de tirs réussis ne font apparaître aucune progression significative chez les élèves. Le nombre de buts inscrit étant limité, une partie des élèves n'inscrive pas de but à chaque rencontre (constat semblable à de nombreux sports collectif).

Ci-dessous est présenté le tableau de résultats « bruts » sur lequel nous nous sommes appuyés pour réaliser le traitement statistique. Il comprend le nombre de possessions, le nombre de pertes de balles, le nombre de tirs tentés et réussis, ainsi que le nombre de balles maîtrisées et le pourcentage de tirs (tirs tentés/[possessions-pertes]) pour chacun des élèves.

Tableau 2: les informations recueillies sur les élèves lors des matchs d'évaluations

	Nombre de possessions		Nombre de perte de balle		Nombre de tirs tentés		Nombre de tirs réussis		Balles maîtrisés		Pourcentage tirs	
Noms	Match diag	match term	Match diag	match term	Match diag	match term	Match diag	match term	Match diag	match term	Match diag	match term
Alcamo Maxence	6	11	2	5	4	6	3	2	1	2	71%	36%
Aliouane Joyad	8	7	5	3	3	4	1	2	1	0	17%	57%
Balateau Remy	12	12	5	10	7	3	1	2	0	2	15%	80%
Beaumont Clement	7	17	2	8	5	9	1	6	0	2	22%	67%
Bouakil Inès	6	8	4	4	3	5	1	1	1	1	20%	11%
Bourg Maëlle	8	8	5	6	3	3	0	2	0	1	0%	60%
Bousseria Zakaria	11	7	8	3	3	4	0	2	0	1	0%	50%
David Sarah	5	9	2	7	3	2	1	1	0	0	17%	25%
Destouesse Enzo	3	6	3	3	0	3	0	2	0	2	0%	67%
Dunter Dylan	8	8	4	6	4	3	0	2	0	2	0%	80%
Gaillard Marine	2	8	2	5	1	4	0	1	0	0	0%	29%
Guignon Amélie	4	7	3	5	1	2	1	0	1	0	100%	0%
Hamon Marie-Amélie	2	10	1	9	1	1	0	1	0	1	0%	100%
Lancry-Tourbillon Wesley	12	12	5	4	7	8	4	5	4	1	57%	60%
Lefour Ibrahima	8	7	3	6	5	2	2	2	0	1	33%	100%
Leleux Kevin	7	9	4	6	3	3	1	2	1	0	33%	50%
Ly Caso Alisan	6	8	4	3	2	5	1	2	0	1	33%	30%
Mansouri Noam	10	14	5	8	5	6	2	5	2	3	40%	75%
Michaluc Tom	3	13	2	4	1	9	1	5	1	3	100%	50%
Mie Margaux	8	16	7	11	1	5	0	3	0	1	0%	60%
Pailley Lou Anne	2	7	1	3	1	4	1	0	1	0	100%	0%
Percheron Corentin	5	13	4	5	1	8	0	4	0	1	0%	44%
Puga Anthony	11	12	9	5	3	7	2	3	0	2	60%	43%
Ronde Nolwenne	1	6	1	5	0	1	0	1	0	0	0%	100%
Sampaio Fernandes Lionel	3	10	2	4	1	6	1	2	1	0	50%	33%
Serdo-Omer Anais	5	11	5	8	0	4	1	1	0	0		29%
Tardieu Julien	3	3	1	1	2	2	0	1	0	0	0%	25%
Moyenne	6	9	4	5	3	4	1	2	0	1	38%	48%
écart type	3	3	2	2	1	1	1	2	1	1	34%	28%

3.2. L'ANALYSE DES DÉBATS D'IDÉES :

3.2.1. Les contenus propositionnels :

Les contenus propositionnels désignent ce que les élèves expriment. Comme leur nom le laisse entendre ils correspondent à ce que contiennent les propositions. Nous avons repéré dans l'analyse des débats d'idées 6 types d'interventions que nous présentons ci-dessous :

- **Sur l'organisation de la situation:** « il faut que les matchs durent plus longtemps. » ; « Il faut changer l'équipe de Thomas »
- **Sur les aspects réglementaire et l'arbitrage :** «Thomas a mal arbitré» ;«°on a pas trop écouté les arbitres »
- **Jugement individualisé sur un partenaire**: Jugements personnels caricaturaux :« il est nul » ou **jugement « technico tactique » individuel** : « Zakaria j'étais juste à coté de lui et il n'a pas fait la passe », «Noam, il joue trop perso »
- **Jugement global et/ou collectif sur le match**: « c'était bien » ; « on a bien joué, on a gagné » **ou tecnico-tactique collectif** « en défense on n'est pas très très bon »
- **Règles d'action globale sur l'organisation collective:** « faut faire plus de passes » ; «°il faudrait faire plus la défense », « il faut essayer d'attraper les balles quand il tire » ; « Faut pas rester devant les buts »
- **Règles d'action stratégique précise:** « En défense faudrait prendre chacun son joueur » ; « Que deux aillent en défense et que deux aillent en attaque » ; « Il faut aller tous en attaque et quand l'équipe adverse a la balle, on revient tous en défense. »

Les tableaux présentant le nombre d'interventions par catégories pour chaque débat (une ligne correspond à un débat). Chaque type d'intervention que nous avons identifié correspond à une colonne. Dans une même ligne (une équipe) nous avons continué la numérotation de chaque contenu propositionnel. Ceci nous donne le nombre total de chaque contenu propositionnel au cour du cycle pour une équipe.

Tableau 3: les contenus propositionnels énoncés par les équipes

	Contenu propositionnel / Equipes débrouillé :	**Com-mentaire sur l'organisa-tion du cycle**	**Com-mentaire sur le règlem-ent et l' arbitrage**	**Jugement individualisé sur un camarde**	**Jugement global ou collectif sur le match ou technico-tactique collectif**	**Règles d'action globale et généralisée sur l'action collective**	**Règles d'action stratégique précise**
N	Débat 1			1/ 2/ 3	1	1/ 2	
O	Débat 2					3/ 4	1/ 2
I	Débat 3			4	2/ ,3/ 4	5/ 6	3
R	Séance 2 Débat 1			5/ 6/ 7	5/ 6/ 7 /8	7/ 8/ 9 / 10/ 11/ 12/ 13/ 14/ 15/ 16	4/ 5/6
	Débat 2			8 /		17 / 18	7/ 8/
	Débat 3		1	9/ 10 /11/ 12	9/ 10/ 11 / 12/ 13/ 14/ 15		
	Débat 1					1/ 2 / 3/ 4/ 5	1/ 2
V	Débat 2				1/ 2/ 3/ 4/5 6/ 7/ 8		
E	Débat 3			1/	9/ 10 / 11		
R	Séance 2 Débat 1			2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7/ 8	12/ 13/	6/ 7/ 8	3/ 4/ 5/ 6
T	Débat 2			9/ 10/ 11	14/ 15/ 16/ 17		7
	Débat 3						
V	Débat 1		1			1	1
I	Débat 2	1		1	2/ 3/ 4/ 5	2/	
O	Débat 3	2/ 3/ 4/ 5/6		2/ 3	6	3/ 4/ 5	
L	Séance 2 Débat 1			4/ 5 /	7/ 8/ 9/ 10/ 11	6/ 7	
E	Débat 2	7/ 8	2	6/ 7/ 8/ 9 / 10/11/12	12/ 13/ 14/ 15		
T	Débat 3		3/ 4/ 5	13/ 14	16/ 17 / 18/ 19/ 20/ 21/ 22		

	Contenu propositionnel Equipes débutantes :	**Com-mentaire sur l'organisa-tion du cycle**	**Com-mentaire sur le règlem-ent et l' arbitrage**	**Jugement individualisé sur un camarde**	**Jugement global ou collectif sur le match ou technico-tactique collectif**	**Règles d'action globale et généralisée sur l'action collective**	**Règles d'action stratégique précise**
N O I R	Débat 1 Débat 2 Débat 3 Séance 2 Débat 1 Débat 2 Débat 3			 1/ 2/ 3 4 5/ 6/ 7	1/ 2/ 3/ 4/ 5 6/ 7/8/ 9 10/ 11/ 12/ 13/ 14/ 15/ 16/ 17/ 18/ 19/ 20/ 21/ 22		
V E R T	Débat 1 Débat 2 Débat 3 Séance 2 Débat 1 Débat 2 Débat 3		 1 	 1/ 2/ 3 4	 1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7 8/ 9/ 10 11 12/ 13 	 1/ 2 3/ 4 5/ 6 7/ 8/ 9/ 10 11/ 12/ 13/ 14/ 15	1/ 2 3 4/ 5/ 6/ 7 8 9/ 10
V I O L E T	Débat 1 Débat 2 Débat 3 Séance 2 Débat 1 Débat 2 Débat 3	 1 	 	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7/ 8 9/ 10/ 11/ 12/ 13 14/ 15/ 16 17/ 18/ 19/ 20/ 21	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7 8/ 9/ 10/ 11/ 12 13/ 14/ 15/ 16/ 17/ 18/ 19/ 20/ 21 22 23/ 24 25/ 26	1/ 2/ 3/ 4/ 5 6 7/ 8 9 10/ 11/ 12 13	 1/ 2/ 3

Le nombre total de commentaires sur l'organisation est de 9, soit 3,1% des interventions.

Le nombre total de commentaires sur le règlement et l'arbitrage 7, soit 2,4% des interventions.

Le nombre total de jugements individualisés est de 69, soit 23,8% des interventions.

Le nombre total de jugements collectif ou global est de 115, soit 39,7% des interventions.

Le nombre total de règles d'action globales et/ou généralisé est de 61, soit 21% des contenus proposés.

Le nombre total de règles d'action précises est de 29, soit 10% des contenus proposés.

3.2.2. Les dynamiques des interactions :

Pour les dynamiques interactives nous avons en partie repris la méthodologie utilisée par Darnis (2004) pour ces travaux sur les dyades. Les dynamiques interactives ont aussi fait l'objet d'une analyse de la part de Lafont et Proères en 2002 Comme nous l'avons signalé dans le cadre théorique nous nous appuyons sur Gilly, Fraisse & Roux (1988) pour classer les modes de coopération active. Ils sont de quatre types :

- La **co-élaboration acquiescante** : un des sujets élabore seul une solution et le partenaire ratifie.
- La **co-construction ou co-élaboration sans désaccord** : l'action de l'un est reprise ou poursuivie par l'autre, le premier prenant à nouveau le relais et ainsi de suite.
- La **confrontation contradictoire sans argumentation** : confrontation avec désaccords non argumentés.
- La **confrontation contradictoire avec argumentation** : les confrontations contradictoires se définissent par la présence de désaccords argumentés et/ou d'une autre proposition de procédure. Cette dynamique donne lieu à un CSC.
- Sorsana (1999) ajoute l'existence de **conduites parallèles ou conduites de non co-élaboration.**

Tableau 4: les dynamiques intéractives lors des débats d'idées

Dynamiques interactives / Equipes débrouillé	**Conduites parallèles** ou conduites de non co-élaboration	**Co-élaboration acquiescante** : un des sujets élabore seul une solution et le partenaire ratifie.	**Co-construction ou co-élaboration sans désaccord** : action de l'un reprise par l'autre, le premier prenant à nouveau le relais et ainsi de suite.	**Confrontation contradictoire sans argumentation** : confrontation avec désaccords non argumentés	**Confrontation contradictoire avec argumentation** et/ou autre proposition de procédure, donne lieu à un CSC.
Noirs : Débat 1	1/ 2	1, 2/			
Débat 2			1/		1/
Débat 3		3	2/		2/
Séance 2 Débat 1					
Débat 2	3/ 4/ 5	4/ 5/ 6	3/ 4/ 5/ 6	1/ 2 /3 /4	3/ 4 / 5
Débat 3	6/ 7	7 8 /	7/ 8		
Verts : Débat 1	1/ 2		1/		
Débat 2	3/	1/			
Débat 3			2/	1/	
Séance 2 Débat 1	4/ 5/	2/	3/ 4/ 5/ 6	2/ 3/ 4/ 5	1/
Débat 2	6		7	6	
Débat 3					
Violets : Débat 1	1/		1/		1
Débat 2	2/ 3		2	1/ 2/ 3	2
Débat 3	4		3/ 4/ 5		
Séance 2 Débat 1	5/		6/ 7	4	
Débat 2	6/ 7		8/ 9/ 10/		
Débat 3			11/ 12		

Dynamiques interactives Equipes débutantes	**Conduites parallèles** ou conduites de non co-élaboration	**Co-élaboration acquiescante** : un des sujets élabore seul une solution et le partenaire ratifie.	**Co-construction ou co-élaboration sans désaccord** : action de l'un reprise par l'autre, le premier prenant à nouveau le relais et ainsi de suite.	**Confrontation contradictoire sans argumentation** : confrontation avec désaccords non argumentés	**Confrontation contradictoire avec argumentation** et/ou autre proposition de procédure, donne lieu à un CSC.
Noirs : Débat 1 Débat 2 Débat 3 Séance 2 Débat 1	 1 2	1 2	 1/ 2/ 3 4/ 5	 1/ 2	 1
Verts : Débat 1 Débat 2 Débat 3 Séance 2 Débat 1 Débat 2 Débat 3	1 2 3 4 5/ 6	 1 2	 1 2	 1	 1 2 3/ 4 5
Violets : Débat 1 Débat 2 Débat 3 Séance 2 Débat 1 Débat 2 Débat 3	1/ 2 3 4/ 5 6/ 7 8/ 9		1/ 2 3/ 4 5/ 6 7/ 8	 1	

Le nombre total de conduites parallèles ou de non co-élaboration est de 37, soit 29,6% des modalités de prise de parole.

Le nombre total de co-élaboration acquiescante (où un des sujets élabore seul une solution et le partenaire ratifie) est de 14, soit 11,2% des prises de parole.

Le nombre total de co-construction sans désaccord (où l'action de l'un est reprise par l'autre et ainsi de suite), est de 42, soit 33, 6% des prises de parole.

Le nombre total de confrontation avec désaccords non argumentés est de 18, soit 14,4% des prises de parole.

Le nombre total de confrontation contradictoire avec argumentation et/ou autre proposition de procédure (donnant lieu à un C.S.C) est de 14, soit 11,2% des prises de parole.

3.3. LE QUESTIONNAIRE DE FIN DE CYCLE :

3.3.1. « Pré manip » :

Nous précisons que lors de la « pré-manip » deux élèves furent absents à la dernière séance où les élèves ont remplis le questionnaire, le nombre de réponse est donc de 21.

Nous noterons que **9 des élèves n'avaient jamais pratiqué de patins à roulettes ou roller avant le cycle** (expérience nulle). **9 élèves ne connaissaient pas l'activité Rink-hockey avant le cycle.** Toutefois seul 3 d'entre eux font aussi partie des élèves n'ayant jamais pratiqué le patin à roulette ou le roller auparavant. C'est-à-dire que certains (6) connaissaient le Rink-hockey mais ne l'avait jamais pratiqué. **Par conséquent sur 21 élèves 15 d'entre eux ne connaissaient pas le Rink-hockey et/ou n'avaient jamais pratiqué le patin à roulette ou le roller auparavant. Douze élèves connaissant le Rink-hockey avant le cycle**, 7 avaient déjà assisté à un match, 4 en ont entendu parler et un avait déjà pratiqué, **le plus souvent grâce à un membre de leur entourage proche (famille, camarades, voisin...).**

A la suite du cycle 19 élèves sur 21 (≈90%) déclaraient être capables d'expliquer ce qu'est le Rink-hockey. Deux déclarent ne pas savoir expliquer mais nous n'avons pas recueilli d'informations sur le pourquoi de cette incapacité. Sur les 19 élèves, 13 répondent en présentant les principales caractéristiques de la logique interne de l'activité : patins à roulettes ou rollers, crosse et balle, sport collectif d'opposition, marquer dans une cible verticale plus de fois que l'adversaire pour le battre... 3 d'entre eux font la rapprochement avec une discipline similaire : le Hockey sur Glace, mais en présentant les différences ou plutôt les spécificités du Rink-hockey (patins à roulettes ou rollers, crosse et balle, absence de contact...). Un élève déclare qu'il expliquerait les règles mais il ne les présente pas, un autre saurait expliquer ce qu'est ce sport mais ne le fait pas, tout comme deux autres qui déclarent qu'ils sauraient l'expliquer ou le présenter à quelqu'un car ce sport est « sympa ». Enfin deux élèves déclarent qu'ils expliqueraient ce qu'est ce sport en démontrant (en montrant à quelqu'un).

Concernant ce qu'ils retiennent du cycle, seulement 2 ne proposent pas de réponses compréhensibles et un ne répond rien. Six retiennent les principes « de sécurité » (port des protections lors de la pratique) et les règles du jeu imposées lors du cycle (pas de contact, de jeu au sol, de jeu avec les patins...). Trois retiennent principalement les formats utilisés lors des évaluations (parcours et matchs) et un élève retient les échanges sous la forme des débats d'idées. Trois autres retiennent des aspects plus tactique et stratégique du jeu (jouer en équipe et collectif pour gagner et se déplacer pour se démarquer et pour recevoir la balle).

Quatre élèves retiennent le plaisir et l'intérêt ressenti durant le cycle (lors de la découverte d'une nouvelle activité). Enfin un des élèves retient ce qu'est le Rink-hockey et l'apprentissage du patinage, sans l'expliquer.

Tous les élèves interrogés ont apprécié le cycle. Onze ont particulièrement apprécié la découverte d'une nouvelle activité et de nouveaux apprentissages (savoir se déplacer en patins à roulettes et/ou roller notamment). Huit autres ont mis en avant le plaisir (6) et l'intérêt (2) qu'ils ont ressenti au cours du cycle, tandis que trois ont mis en avant la sympathie qu'ils ont éprouvé envers l'intervenant, enfin un des élèves n'a pas expliqué pourquoi il a apprécié le cycle.

Sur 21 élèves, 18 (85%) souhaiteraient en refaire l'an prochain ou au cours de leurs scolarité. Notamment pour acquérir un niveau de pratique plus élevé (niveau 2 de compétence), et certains d'entre eux mettent en avant le plaisir pris lors de ce cycle et de la découverte de cette nouvelle activité. De plus sur 21, 8 (≈40%) souhaiteraient aussi se perfectionner dans le cadre de l'UNSS et/ou de l'accompagnement éducatif en plus du temps de pratique en EPS. Trois seulement ne souhaiteraient pas en refaire mais nous n'avons pas recueilli d'informations sur leurs raisons.

3.3.2. « L'expérimentation » 2011/2012 :

3.3.2.1. La connaissance de l'activité :

Il ressort de l'enquête que **48% des élèves ne connaissaient pas l'activité avant le cycle** (13 élèves sur 27).

Au niveau de l'apport du cycle concernant la connaissance de l'activité par les élèves **71% des élèves ont été en capacité de mettre en évidence un ou plusieurs des éléments majeurs constituant de la logique interne du Rink-hockey (patins à roulettes et/ou crosse-balle) et permettant de le différencier des autres APS.**

Le but de l'activité a été relativement bien exprimé par les élèves, 70% ont mis en avant la nécessité de marquer des buts pour gagner. Nous noterons toutefois que certains élèves ont confondu le but de l'activité et le moyen de l'atteindre, 18% ont en effet mis en avant le fait de faire des passes à la question sur le but du jeu.

Au niveau des règles de pratique 74% des élèves ont mis en avant les principales règles qui ont été énoncées au début du cycle (pas de contacts, jeu uniquement avec la crosse et au sol).

3.3.2.2. Motivation envers la pratique :

Concernant la motivation envers la pratique, **seulement 2 élèves (7,4%) n'ont pas apprécié le cycle** de Rink-hockey dans le cadre scolaire. **Les élèves ont aimé le Rink-hockey à 52%** (14 élèves sur 27) et **37% sont sans opinions (10 élèves) et un seul élève ne s'est pas prononcé.**

Nous souhaitions ensuite connaître leurs opinions sur l'intégration éventuelle du Rink-hockey au sein de l'éducation nationale. **Dix-sept élèves sur 27 (63%) ont estimé que cette activité devrait être inscrite sur les listes nationale et/ou académiques d'APSA afin que cette activité puisse être pratiquée dans les cours d'EPS du second degré.** Trois élèves ont estimé que non (11%), 2 ne se sont pas prononcés et 5 (18,5%) n'ont pas exprimé d'opinion.

Enfin concernant leur volonté de pratique ultérieure, 50% ont indiqué vouloir en refaire dans le cadre de l'EPS, 11% à l'accompagnement éducatif (3 élèves), 15% dans le cadre de l'UNSS, 25% (7 élèves) dans le cadre d'une association sportive et 30% ne souhaitent plus en refaire.

3.3.2.3. Les « acquis » stratégiques :

Nous avons effectué la même demande (l'élaboration d'une stratégie d'attaque et une stratégie de défense), aux élèves lors du questionnaire que lors du débat d'idées. Toutefois, contrairement à ce que nous avons pu constater lors de l'analyse des débats d'idées, une majorité d'intervention sont des règles d'actions. En effet une seule intervention concerne l'arbitrage.

42 propositions sont des règles d'action globales et/ou collective du type : « il faut communiquer entre nous » ; « jouer avec toute son équipe » ; « faire beaucoup de passes » ; « rester en groupe » ; « rester concentré » ; « défendre sans faire de fautes » ; retourner en défense » ; « se regrouper en défense. »

Enfin 29 propositions sont des règles d'actions précises du type : « il faut suivre un joueur pour éviter qu'il ait la balle » ; « il faut s'écarter de l'équipe adverse » ; « former un triangle » ; « marquer sur les cotés du but » ; « un devant les buts, deux au milieu du terrain, un tout près des buts du camp adverse. »

4. DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES :

4.1. METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNÉES :

Précisons tout d'abord que nous avons choisi de tester notre dispositif d'intervention dans l'écologie de la classe**. Nous souhaitions en effet que ce cycle soit le reflet le plus exact possible de l'action des enseignants en classe. Cela est en effet une des caractéristiques de notre étude, dans le sens où il s'agit d'une transposition et ingénierie didactique dont l'objectif majeur est d'évaluer la faisabilité d'un cycle de Rink-hockey en milieu scolaire (en conditions réelles d'enseignement). C'est pourquoi nous avons souhaité que le recueil de données soit réalisé par les élèves eux mêmes sur le mode de la co-observation et co-évaluation.** Après le cycle nous constatons tout de même que pour les besoins de cette recherche sur le plan scientifique, **il aurait été souhaitable de jumeler ces informations recueillies au cours du cycle à des recueils d'informations vidéo post-cycle et à un traitement des actions des élèves par des experts et chercheurs. Nous n'avons pu le réaliser cette année en raison d'une qualité vidéo insuffisante mais c'est ce vers quoi nous souhaitons nous orienter par la suite.**

4.1.1. Fiabilité du recueil de donnés :

Nous avons filmé les séances d'évaluations afin de vérifier les informations recueillies par les élèves. Toutefois nous n'avons pu exploiter correctement les vidéos de notre deuxième expérimentation en raison de leur qualité. Nous avons en effet eu plus de mal à gérer la classe et à filmer les élèves en raison de leur plus grand nombre et de leur plus grande agitation.

Lors de la pré-manip nous avons donc calculé un pourcentage d'exactitude des informations relevées par les élèves suite aux visionnages successifs des vidéos.

Pour les matchs nous avons établi un pourcentage en fonction de 3 matchs différents. Les relevés d'informations comprenaient le nombre de possessions de balle, le nombre de tirs tentés et de le nombre de tirs réussis (cf. fiche de relevé d'informations en annexe). **Sur les matchs visionnés la validité des données recueillies par les élèves observateurs est de 75/80%.**

Pour le circuit nous avons visionné 8 élèves différents. Comme précisé précédemment dans le détail des circuits, les élèves observaient leurs camarade (2 élèves observant un autre) sur 20 éléments « techniques » d'une valeur de 0,5 points chacun (10 éléments de patinage et 10 éléments de maniement crosse-balle). **Sur l'ensemble des 8 élèves la moyenne des erreurs est de 1.6 points, l'exactitude des relevés d'informations sur le circuit est donc de 84%.**

Nous nous estimons satisfaits de ces taux d'exactitude qui reflètent globalement le sérieux des élèves dans le recueil de données.

4.1.2. Rappel sur la place de la technique :

Pour Frédérique, Gribomont et Cloes (2009), « par rapport à cette apparente opposition existant entre les méthodes « tactiques » et « techniques » d'enseignement et sur base des résultats expérimentaux obtenus, un certain nombre d'auteurs préconisent plutôt une utilisation conjointe de plusieurs méthodes. » **Cette citation nous incite à travailler sans opposer les approches d'enseignements en sports collectifs. Nous avons donc finalement intégré un circuit d'habileté technique pour évaluer la progression des élèves. Nous n'avons toutefois pas souhaité faire évoluer les élèves sur des situations techniques décontextualisées durant le cycle. Les élèves n'en n'ont pas non plus fait la demande dans les séances ou au cours des débats d'idées. Nous avons toutefois conscience que notre analyse des actions des élèves en match devra être complété par une analyse vidéo des configurations collectives et de leurs prises de décisions en situation d'opposition jouée. Nous espérons pouvoir améliorer ce point lors de nos interventions ultérieures.**

4.2. RÉSULTATS ET INFORMATIONS RECUEILLIES :

4.2.1. Le travail sur circuit et ses résultats :

Comme nous l'avons déjà précisé, notre volonté initiale n'était pas l'utilisation d'un circuit d'habiletés technique. Le circuit s'est avéré intéressant au niveau « pratique » pour relever des informations sur les compétences des joueurs mais sa place et son utilisation dans une optique socio-constructiviste de l'apprentissage du Rink-hockey fait quelque peu débat.

Les élèves ont connus quelques difficultés pour s'approprier le circuit mais nous n'avons pas voulu les faire s'approprier les différents éléments à réaliser car cela aurait faussé les résultats de l'évaluation diagnostique. Il a donc été demandé aux élèves observateurs de ne noter les élèves sur les éléments réalisés et d'attribuer un zéro à ceux non effectués. Le circuit fut toutefois démontré aux élèves et on peut s'interroger sur l'impact de cette démonstration explicité sur les élèves. Ce n'est pas l'objet de notre recherche mais Bandura a en effet démontré que l'observation d'autrui est une source primordiale d'apprentissage. Ce postulat est développé dans sa théorie de l'Apprentissage Socio-cognitif par Observation (ASCO) mais nous ne pouvons pas pousser la réflexion plus avant sur ce point dans notre travail actuel.

4.2.2. Les statistiques sur les matchs :

Nous avons relevé des informations quantitatives sur l'activité du joueur en jeu. Notre méthodologie de recueil de données fut en partie inspirée des travaux de Nachon (2004) sur l'utilisation d'interactions sociales en débats d'idées pour la construction de savoirs en Basket-Ball (possession, perte de balles, tirs tentés et réussit. Nous nous sommes aussi fortement appuyé sur la catégorisation définie par l'équipe enseignante EPS du collège Capeyron pour certains sports collectifs (Basket et Hand). Elle se compose d'une partie sur l'efficacité en attaque d'un élève (possessions de balles/tirs tentés) et d'une autre partie sur son efficacité aux tirs (tirs tentés /tirs réussis).

Pour autant ces données ne reflètent qu'une partie de l'activité des joueurs en match. Elles ne font pas apparaître les organisations collectives des joueurs au cours du jeu. Comme nous l'avons indiqué dans la petite introduction de cette partie, il serait intéressant d'analyser des configurations de jeu (Gréhaigne, 2008) à l'aide d'un outil vidéo et d'un traitement par des experts de la pratique et/ou des sports collectifs.

Comme nous l'avons signalé seul le nombre de tirs réussis n'a pas augmenté de manière significative. Ceci s'explique en partie par le faible nombre de buts inscrits dans un match de Rink-hockey. Un nombre important d'élève n'a donc inscrit aucun buts lors des évaluations.

4.2.3. Les acquis lors des débats d'idées :

Dans notre étude les débats d'idées sont considérés comme des outils au service de la construction de savoirs, apprentissages stratégiques et compétences tactiques notamment. Ils ne sont pas l'aspect central de l'étude.

En effet notre étude ne peut être comprise comme la seule volonté de démontrer l'intérêt ou l'efficacité de cette méthode d'interaction sociale pour la construction de savoirs en Rink-hockey. Ce type d'étude ayant déjà été réalisée, notamment au sein de l'université de Franche Conté. Ou lors d'études antérieures, Lafont et Poères (2002). Il avait alors été mis en évidence la supériorité du groupe expérimental [condition coopération = discussions en équipe à propos du Jeu, Lafont et Winnykamen (1999)] par rapport au groupe contrôle [pas de discussion] pour l'action et les prises de décisions des joueurs porteurs de balles et non porteur de balle.

Concernant la verbalisation stratégique et l'adaptation au format interactif lors des débats d'idées on ne repère pas d'évolution importante entre les différents débats d'idées au cours du cycle. **Les élèves ont globalement du mal à élaborer des règles d'action précises, seulement 10% des contenus propositionnels. La majorité des prises de paroles étant représenté par le jugement global et les règles d'actions généralisées. La forme du débat d'idée n'est pas comprise par tous notamment pour élaborer des solutions stratégiques argumentées (avec ou sans conflits). Les élèves sont très souvent dans la non co-élaboration ou dans la co-élaboration sans désaccord (la position de l'un étant reprise par l'autre).** Toutefois les élèves ont tendance à progresser dans l'aspect collectif des échanges, réponses aux interventions des camarades coéquipiers. De nombreux rappels du format des interactions et de communication ont du être faits au cours du cycle. **En effet au départ les élèves avaient tendance à s'exprimer seuls sans se soucier de l'écoute ou de l'avis de leurs camarades et de manière juxtaposée et non en suivant une suite ou une continuité dans l'échange.**

Plusieurs fois lors des bilans de fin ou de début de séance nous avons dû rappeler aux élèves que la fiche n'était qu'une aide et que les réponses n'étaient pas imposées ou considérées comme juste ou non. De plus, nous devions fréquemment rappeler que les échanges devaient déboucher sur l'élaboration de stratégies communes discutées en équipe.

D'autre part, nous avons constaté à plusieurs reprises une confusion des termes entre défense et attaque. Certains élèves ont confondus l'attaque de la balle lorsque l'équipe est en défense et la défense de celle-ci lorsque l'équipe est en attaque. Ce point avait pourtant été préalablement anticipé dans la réflexion autour de l'énoncé des débats d'idées. Nous avions en effet spécifié ce que signifiait être en attaque (quand moi ou un de mes partenaire a la balle) et être en défense (quand un adversaire a la balle).

4.2.4. Les ressentis au travers du questionnaire :

Dans notre démarche nous cherchions entre autre à connaître l'impact d'un cycle de Rink-hockey scolaire dans l'accès à une APS intégrée au patrimoine socio-culturel français pour des élèves du second degré. Nos résultats sont à relativiser compte tenu de la taille de l'échantillon et de la forte implantation du club sportif au niveau local (interventions des éducateurs du S.A Mérignac Rink-hockey dans les écoles primaires et centre sociaux ou de loisirs de la commune). Cependant nos résultats nous donnent des indications concernant la connaissance de l'activité préalable et terminale chez les élèves.

Lors de la « pré-manip » nous n'avions pas relevé d'informations sur les lieux de pratique antérieure des élèves ayant déjà pratiqué. Nous avons donc remédié à ce manque dans le questionnaire destiné à nos futures expérimentations. Le recueil de données du questionnaire d'expérimentation 2011/2012 fut réalisé de manière différée à cause de la disponibilité des infrastructures et des vacances scolaires. Ce point logistique nous a amené à réfléchir sur le moment de diffusion du questionnaire. Il nous semblerait intéressant à l'avenir de faire deux diffusions, une en fin de cycle et une différée

Enfin, au regard des retours exprimés par les élèves, et notamment de leur volonté de refaire des cycles de Rink-hockey en EPS, nous estimons que notre transposition et ingénierie didactique du Rink-hockey est un succès.

4.3. RETOUR SUR L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE :

Selon Artigue (1990), l'évaluation d'un projet d'ingénierie didactique « s'appuie sur l'ensemble des données recueillies lors de l'expérimentation : observations réalisées des séances d'enseignement, mais aussi productions des élèves en classe […]. Ces données sont souvent complétées par l'utilisation de méthodologies externes, questionnaires, entretiens individuels ou en petit groupes, réalisés à divers moments de l'enseignement ou à son issue. C'est sur la confrontations des deux analyses : analyse a priori et analyse a posteriori que se fonde essentiellement la validation des hypothèses engagées dans la recherche. »

Rappelons de plus que l'ingénierie didactique « se situe dans le registre des études de cas dont la validation est essentiellement interne, fondé sur la confrontation entre analyse a priori et analyse a posteriori ».

Selon notre analyse le cycle que nous avons construit peut être considéré coome valide. En effet, les progrès des élèves ont été significatifs sans passer par une approche analytique des fondamentaux du Rink-hockey. Nous n'avons effectivement pas confronté les élèves à des situations décontextualisés ou aménagé autre que le match durant le cycle. **Suite à cette expérimentation nous pouvons affirmer que confronter les élèves directement à des situations de jeu globales respectant la logique interne de l'activité est significativement porteur d'apprentissages et de développement pour les élèves**. Il resterait à comparer l'efficacité respective et les différences de progression des élèves entre l'approche techniciste et celle du jeu par la compréhension dans le cas du Rink-hockey. Nos résultats et notre recueil de données seraient comme nous l'avons signalé à compléter par une analyse des configurations du jeu des élèves en match et de leurs choix décisionnels et tactiques en jeu, notamment à l'aide d'une analyse vidéo.

Concernant la méthodologie, rappelons que les analyses préalables comprennent « l'analyse épistémologique des contenus visés par l'enseignement, l'analyse de l'enseignement usuel et de ses effets ainsi que l'analyse du champ de contraintes dans lequel va se situer la réalisation » (Artigue 1990).Ces analyses préalables ont permis de concevoir notre cycle de Rink-hockey scolaire. **Les principales motricités et techniques de base issues de l'analyse épistémologique des contenus ont été intégrées au cycle aux travers du circuit d'évaluation. L'analyse de l'enseignement usuel a permis de construire une modalité de pratique adaptée au contexte scolaire inspirée du « hockey à 3 ». Cette analyse a aussi permis de se détacher des prescriptions fédérales d'enseignement du Rink-hockey, principalement technicistes. L'analyse de la didactique des sports collectifs a ensuite permis de concevoir une forme de pratique et d'enseignement alternative, plus centré sur la compréhension du jeu par l'élève. L'analyse du champ des contraintes a enfin permis de construire une véritable pratique scolaire du Rink-hockey. Intégré à la quatrième compétence propre à l'EPS (conduire un affrontement individuel ou collectif) notre proposition de transposition didactique du Rink-hockey a aussi été fortement influencé par la quatrième compétence méthodologique et sociale de l'EPS (se mettre en projet par l'identification individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec). C'est à la suite de toutes ces analyses que la forme de travail en débat d'idée a émergé puis définitivement guidé notre cycle. Au regard des progrès significatifs des élèves ce processus de transposition et d'ingénierie didactique est donc une réussite.**

Rappelons enfin que la trame méthodologique de l'ingénierie didactique a bien été respectée conformément aux prescriptions d'Artigue (1990). Aussi bien comme nous venons de le détailler au travers des analyses préalables qui ont guidées la conception des situations, qui elle-même a permis l'expérimentation puis l'évaluation a posteriori du cycle.

4.4. LES PERSPÉCTIVES DE POURSUITE D'ÉTUDES :

Nous souhaitons continuer d'expérimenter le Rink-hockey dans un cadre scolaire. Nous sommes d'ailleurs déjà en contact avec une enseignante du Collège de Capeyron (où eurent lieu nos deux interventions) pour des expérimentations avec des classes de 4ème. Mais aussi avec un enseignant de Lycée Fernand Daguin à Mérignac pour une expérimentation avec une classe de seconde. Nous avons aussi l'objectif de faire un cycle de Rink-hockey EPS avec une classe de cycle 3 dans le 1er degré. Nous pourrions ainsi comparer des élèves de cycle 3, 6ème, 4ème et 2nd au niveau de leurs compétences technico-motrices, tactico-techniques, lors de la construction de savoirs stratégiques dans des interactions sociales sous forme de débats d'idées et enfin au niveau de leurs connaissances et motivations envers la pratique.

Par ailleurs nous avons conscience que si le temps de pratique est plus important, les apprentissages seront plus importants. **Dans cette optique nous réfléchissons aux possibilités d'atteindre un niveau 2 de pratique. Pour l'atteindre nous devons envisager environ 20 heures de pratique avec les mêmes élèves.**

Ce ne fut pas possible cette année en raison de la disponibilité des infrastructures mais nous tenterons de remédier à ce problème dans nos interventions futures.

Nous aimerions aussi trouver un enseignant support pour développer une activité Rink-hockey dans le cadre de l'UNSS.

Nous souhaitons enfin travailler à la diffusion de nos travaux. Dans ce cadre des publications et des participations à des colloques sont envisagées. Ce dans un cadre national comme international. Sur ce dernier point, nous souhaitons insister sur la possibilité de collaborations universitaires avec des chercheurs espagnols. Des auteurs, avec qui des contacts sont en cours, ont en effet travaillé sur le Rink-hockey scolaire dans ce pays.

CONCLUSION

Nous avons constaté que le processus de transposition didactique compris comme le passage d'une pratique sociale à une pratique scolaire est une démarche particulièrement complexe dans son aspect systémique. L'approche et la méthodologie de l'ingénierie didactique ont été pour nous une aide et une référence précieuse dans notre réflexion ainsi que dans la construction de notre plan de travail de mise en forme des parties théorique et empirique de notre mémoire. C'est pourquoi notre mémoire comporte toutes ces parties, de la prise en compte des principes généraux de la transposition didactique à l'analyse de « la pratique sociale de référence », de ses enseignements et de la prise en compte des textes officiels qui régissent l'enseignement scolaire afin que notre proposition de transposition soit valable (acceptable) aux plans institutionnels et épistémologiques. C'est seulement après toutes ces démarches que nous avons pu présenter nos propres propositions et choix d'intervention scolaire Rink-hockey (évaluations et forme de travail). Nous rappellerons que notre intervention fut réalisée en conditions « classiques » d'enseignement, conformément à la méthodologie d'ingénierie que nous avons présentée en partie théorique.

Si intégrer une nouvelle APSA à la discipline EPS est difficile et parait irréaliste dans notre cas, le succès de cette première mise en œuvre scolaire du Rink-hockey dans le second degré est encourageant. Nous souhaitons en effet continuer nos expérimentations avec des classes d'âge différentes (des élèves du cycle 3 au lycéens) ainsi qu'avec des contenus à enseigner renouvelés. L'intérêt passionné pour le développement de cette pratique est de plus un levier motivationnel immense et un moteur de travail, de réflexion et de recherche exceptionnel. Nous espérons avoir transmis dans ce mémoire un peu de cette passion aux lecteurs courageux.

BIBLIOGRAPHIE

AMADE-ESCOT, C., MARSENACH, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive : questions théoriques et méthodologies.* Grenoble : La pensée sauvage. pp63-122.

AMADE-ESCOT, C. (2007). *Le didactique.* Pour l'action, Edition EPS. Paris

AMADE-ESCOT, C. (2011). *EPS de demain - EPS d'aujourd'hui : réflexion sur les innovations, la recherche didactique et les transformations curriculaires.* In MASCRET, N. *1981-2011 : L'EPS entre innovations et programmes.* Les cahiers du CEDRE n°11, pp169-175.

ARNAUD, P. (1989). *Orthodoxie scolaire de l'éducation physique ou l'étrangère dans la maison école.* Les sciences de l'éducation, 1-2, pp15-29.

ARTIGUE, M (1990). *L'ingénierie didactique. Recherche en didactique des mathématiques.* La pensée sauvage, vol 9, n°3, pp283-307.

ARTIGUE, M (1990). *Epistémologie et didactique. Recherche en didactique des mathématiques.* La pensée sauvage, vol 10, n°2/3, pp241-286.

BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory.* Englewood cliffs, Prentice-Hall.

BOUTHIER, D. (2006). *Science et technique des APSA : quels rapports, vers quels métiers de l'intervention ?* Conférence introductive, Contre-pied n°18. SNEP, Paris

BOUTHIER, D. DUREY, A. (1994). *Technologie des APS*. Impulsions 1, pp95-120.

BROUSSEAU, G. (1998). *Théories des situations didactiques.* Textes rassemblés. Grenoble, La pensée sauvage.

CARRÉ, C. RIBÉROL, L. (2009). *Roller-skating: de l'initiation au perfectionnement*, sous la direction de la FFRS, Paris : Édition Revue EP.S.

CHEVREL, A. (1988). *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche.* Histoire de l'éducation n°38, pp59-119.

CEDRE. (2004). *EPS et pratique sociale des APSA : révérence ou référence ?* Les cahiers du CEDRE n°4

CEDRE. (2007). *Pour une culture scolaire des APSA en EPS*. Revue EPS 328, pp 61-68.

CNRH (Comité national de Rink-hockey). (2008). *Rink-hockey à 3: à la découverte du jeu, guide de l'organisateur*, FFRS.

CNRH (Comité national de Rink-hockey). (2000). *Le Rink-hockey, Initiation et perfectionnement,* volume 1, FFRS

CNRH (Comité national de Rink-hockey). (2003). *Le Rink-hockey, Initiation et perfectionnement,* volume 2, FFRS.

COLOMB, J. (2005). *La question de la référence des savoirs scolaires : une approche « didactique comparée ». In* David B. *Impulsions 4, Recherche en didactique des APS, de l'EPS, des STAPS.* GÉDIAPS, Paris : INRP p237.

DARNIS, F. (2004). *Place et rôle du développement cognitif et de l'interaction sociale dans l'acte tactique en jeux et sports collectifs.* Thèse de doctorat, LACES équipe VSTII. UFR STAPS de l'université Bordeaux 2. Pessac

DARNIS, F. (2010). *Interaction et apprentissage.* Pour l'action, Edition EPS. Paris

DAVID, B (2003) La certification en éducation physique et sportive : équité et arrangements évaluatifs. *In AMADE-ESCOT, C. Didactique de l'éducation physique, état des recherches. Paris : Édition Revue EP.S, coll. Recherche et formation. p279-305*

DHELLEMMES, R. (2002). *EPS : pratiques sociales et activités scolaires : une étude de cas, les ASDEP*. Les cahiers du CEDRE n°3, pp 56-70.

DERAIZ, D. POUSSIN, B. GRÉHAIGNE, J.F. (1998). *Le débat d'idées.* Revue EPS 273, p80-82

DEVELAY, M (1991), *La face cachée des disciplines scolaires. Cahiers pédagogiques*, n°298, pp 9-13.

DEVELAY, M (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement.* Paris : ESF

DEVELAY, M (1995), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines.* Paris : ESF

Documents d'application du ministère de l'éducation nationale. *Programmes du premier degré.* BO du 19 juin 2008. Paris

Documents d'application du ministère de l'éducation nationale. *Programmes du second degré.* BO du 08 juillet 2008. Paris

DOISE, W. MUGNY, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif.* Armand Colin

FRÉDÉRIC. O, GRIBOMONT. J & CLOES. M (2009) *Comparaison des stratégies d'enseignement du basket-ball en milieu scolaire et en milieu sportif.* eJRIEPS

GREHAIGNE, J.F., MOUCHET, A., AMANS-PASSAGA, C. (2010). *L'approche technologique. In* M. Musard, M. Loquet, G. Carlier (Éds.), *Sciences de l'intervention en eps et en sport: résultats de recherche et fondements théoriques* (pp 201-221). Aris, Paris: Édition EP&S.

GREHAIGNE, J.F (2003). *Vers une didactique constructiviste en sport collectif. In AMADE-ESCOT, C. Didactique de l'éducation physique, état des recherches. Paris : Édition Revue EP.S, coll. Recherche et formation p79-102*

GREHAIGNE, J.F. GODBOUT, P, BOUTHIER, D. (1999). *The foundations of tactics and strategy in team sport*. Journal of Teaching in Physical Education, 18, p159-174.

GILLY, M. FRAISSE, J.C. ROUX, J.P. (1988). *Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez les enfants de 11-13ans : dynamiques interactives et mécanisme socio-cognitifs. In* PERRET-CLERMONT, A.N et NICOLET, M. *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif.* Fribourg, Del Val, pp73-92.

IASS (Inspection académique de Seine Saint-Denis) (2008).*Le patinage à roulette, mes compétences au cycle 3 et le Rink-hockey*.

LAONT, L. BOUTHIER, D. (2004). *Plaisir d'enseigner, désir d'apprendre : techniques corporelles et techniques d'interventions, enjeux et usages en didactique de l'EPS.* In CARLIER, G. *Si on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique.* Montpellier, AFRAPS, 85-98.

LAFONT. L, PROÈRES. M (2002). *Mettre en œuvre des discussions entre pairs à propos d'un jeu sportif collectif, Quelle analyse des interactions ?*

LAFONT, L., DARNIS, F. & CICERO, C. (2008) *Interactions adultes/enfants et interactions paritaires pour l'acquisition d'habiletés motrices : illustrations de différents modes d'analyse et bilan provisoire. In WAILLAN, N., POGGI, M-P., MUSARD. M. : Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA (Actes du colloque ARIS, Besançon, mai 2006, pp 245-256).* Presse Universitaire de Franche-Comté.

LAMOTTE, V. (2009). *Guide de lecture des textes officiels de l'EPS.* Édition : ACTIO, coll. Les Cahiers ACTIO.

LOQUET, M. *Scolariser une pratique sociale. Apport d'une recherche d'ingénierie didactique : le cas de la gymnastique rythmique. In AMADE-ESCOT, C. Didactique de l'éducation physique, état des recherches.* Paris : Édition Revue EP.S, coll. Recherche et formation. p137-168

MARTINAND J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques.* Berne : Peter Lang.

MARTINAND J.-L. (1989). *Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques.* Les sciences de l'éducation n°2, pp23-29.

MARTINAND, J-L. (1993), *Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. Recherches en didactiques, contributions à la formation des maîtres*. Paris, INRP

MASCRET, N. (2009). *Référence culturelle et formation des enseignants d'EPS.* Travail et formation en éducation, Varia.

MUSARD, M. (2002). *Quel processus de construction des activités scolaires en EPS.* EJIRIEPS 2

NACHON, M. (2004). *Intéraction en EPS : le cas du Basket-Ball. Approche des compétences sémiolangagières et constructions de savoirs.* Thèse de doctorat en Sciences du langage, didactique, sémiotique. Université de Franche-Comté.

PERRENOUD, P. (1998). *La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences.* Revue des sciences de l'éducation n°14, pp 487-514.

PETITJEAN, A. (1998). *La transposition didactique en Français.* Pratiques

UNSS. *Programmes officies 2008/2012 de l'Union nationale du sport scolaire, section roller-skating*. 5 Août 2008, Paris

SANDOMINGO, V.T (2009) Las habilitades de deslizamiento sobre patines en el contexto educativo. Wanceulen, editorial deportiva

VERGNAUD, G. (1983). *Recherches en éducation et socialisation de l'enfant.* Paris : La documentation française.

VERRET, M. (1975). *Le temps des études.* Paris, Champion.

VYGOTSKY, L.S. (1985). *Pensée et Langage.* Editions Sociales, Paris

TABLE DES ILLUSTRATIONS :

Figure 1: Modélisation de la transposition didactique : 14

Figure 2: Modélisation de la transposition didactique du Rink-hockey :..... 19

Figure 3: Le terrain de Rink-hockey et ses dimensions 36

Figure 4°: L'aire de pratique dans le cadre de l'UNSS 50

Figure 5 : Gestuelles afférente aux fautes : 51

Figure 6: Détail du circuit utilisé pour les évaluations :..... 60

Tableau 1: les résultats des élèves sur circuits 67

Tableau 2: les informations recueillies sur les élèves lors des matchs d'évaluations..... 70

Tableau 3: les contenus propositionnels énoncés par les équipes 72

Tableau 4: les dynamiques intéractives lors des débats d'idées 75

ANNEXES :

Document 1 : Équipements, aménagement des aires de jeu et règles de pratique du hockey à 3... 93

Document 2 Demande d'intervention scolaire auprès des inspecteurs académiques régionaux 94

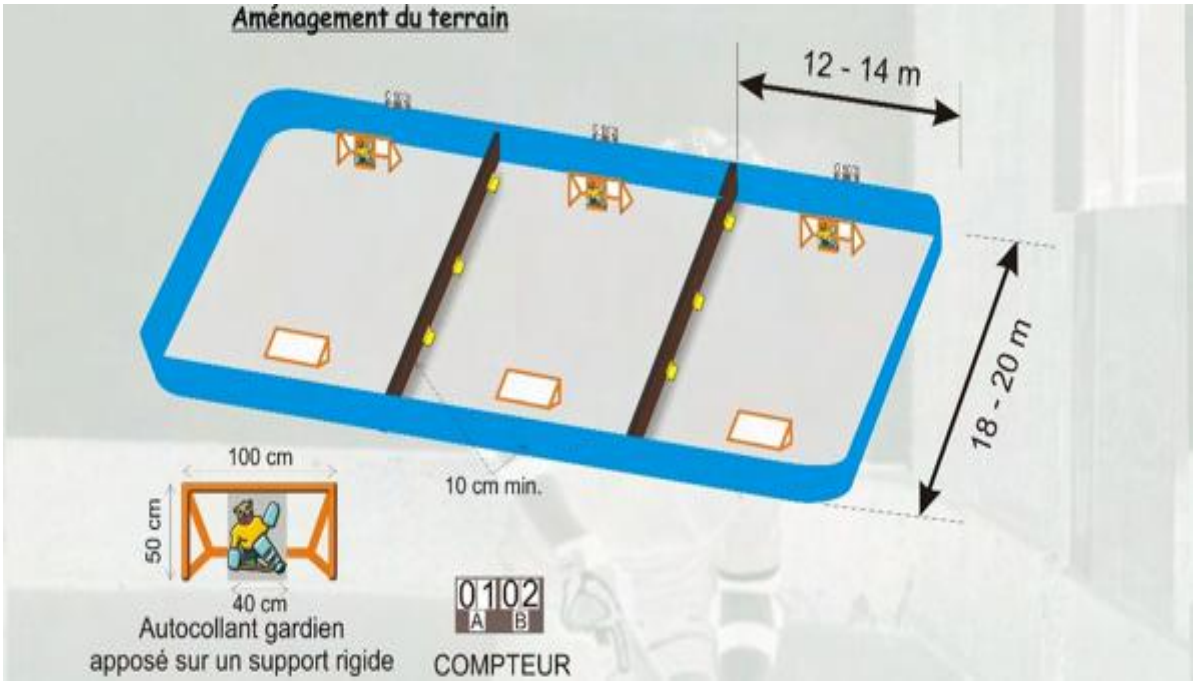
Document 3: Logique général des programmes du 28/08/08..... 95

Document 4 : Fiches de relevé d'informations pour le circuit et pour les matchs 97

Document 5 : Questionnaire de fin de cycle Rink-Hockey (pré-manip)..... 98

Document 6: Verbatim des débats d'idées..... 99

Document 1 : <u>Équipements, aménagement des aires de jeu et règles de pratique du hockey à 3</u>



Document 2 Demande d'intervention scolaire auprès des inspecteurs académiques régionaux

Coutant Victor

9 av Villemejan Villa Pauline 2,

App 2 B 33600 Pessac

torvic145@hotmail.com 06-20-92-12-00

Etudiant de Master 2 (recherche)

Université Bordeaux 2 UFR STAPS

Directrice de mémoire Mme Lafont Lucile

M. et Mme les inspecteurs académiques

Représentants d'EPS

Rectorat de l'académie de Bordeaux

5, rue Joseph-de-Carayon-Latour

BP 935

33060 Bordeaux Cedex

A Pessac le 10 Janvier 2010,

Objet : Intervention en établissement scolaire du second degré

Madame, Monsieur,

Je sollicite auprès de vous un accord officiel pour une intervention dans un établissement du second degré. En effet, dans le cadre d'une recherche de Master 2 STAPS sous la direction de Mme Lafont (professeur des universités), en didactique et pédagogie de l'EPS (recherche qui sera poursuivit lors d'un travail de thèse en doctorat), je souhaite réaliser un cycle d'enseignement (d'un volume horaire d'environ 10h et validé par une évaluation terminale) dans une APSA qui ne figure pas sur les listes nationales et académique : le Rink-hockey.

Dans mon mémoire de recherche de Master 1 (cf. pièce jointe) une étude de la transposition didactique puis de l'APS Rink-hockey ont été réalisés, ainsi que des fiches ressources avec des niveaux 1 et 2 de compétences à atteindre qui ont été créées pour cette APS sur le modèle des programmes du Collège du 28/08/2008. L'étape suivante de ma recherche est donc la mise en œuvre d'un cycle d'enseignement.

Cette mise en œuvre sera faciliter par un partenariat et la signature d'une convention de stage avec l'établissement cible, le Collège Jules Ferry à Mérignac (accord de M.Besombe, chef d'établissement et de M. Lupion François, professeur d'EPS certifié). Cet établissement utilise les infrastructures de la section Roller-Skating du Sport Athlétique Mérignac, situé à proximité (5 à 10min de marche). La section Roller-Skating du club mettra aussi à disposition sont matériel pédagogique (patins et rollers, protections et casques, crosses et balles, délimitations de terrains et mini cages...).

D'une manière plus globale ce projet se situe dans une volonté de rapprochement entre la fédération française de Roller-Skating et le Ministère de l'Education National. Une convention entre l'UNSS et la fédération a d'ailleurs été signé pour la période 2008-2012 afin de permettre certaines de ces pratiques (Course, Patinage Artistique, Hockey) dans le cadre de L'Association Sportive. Par ailleurs, des documents commencent à être produit afin de proposer la pratique du Roller et des disciplines qui lui sont associés dans le cadre scolaire. Rappelons enfin que le Roller est une activité qui peut s'enseigner dans le premier degré autour du thème : « se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains », mais que dans le second degré il n'existe encore pas de pratique ou d'APSA associés au Roller.

J'espère que cette demande préalable et cette sollicitation seront comprises dans un intérêt pédagogique et didactique et qu'ainsi mes recherches dans ce domaine d'action pourront se poursuivre. Dans l'attente d'une réponse de votre part, je reste à votre disposition pour répondre à toutes remarques éventuelles. Veuillez madame, monsieur, accepter mes plus cordiales et sincères salutations sportives et pédagogiques. M. Coutant

Document 3: Logique général des programmes du 28/08/08

PREAMBULE

-Par la pratique scolaire d'activités physiques sportives et artistiques (APSA), l'enseignant d'EPS garantit à tous les élèves une culture commune. Elle permet à chacun d'améliorer ses possibilités d'adaptation motrice, d'action et de réaction à son environnement physique et humain.

-Au sein de l'ensemble des disciplines d'enseignement, L'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages.

-En proposant une activité physique régulière, source de bien être, elle favorise l'acquisition d'habitudes de pratiques nées souvent du plaisir éprouvé, et contribue à la lutte contre la sédentarité et le surpoids. Le traitement des APSA propose aussi des pratiques respectant les conditions de sécurité et permettant d'apprendre aux élèves la gestion du rapport risque/sécurité.

-L'EPS a le devoir d'aider tous les collégiens, filles et garçons à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, de nouveaux pouvoirs moteurs pour construire une image positive de soi.

FINALITE

-L'EPS a pour finalité de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué

OBJECTIFS

-Le développement et mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité	-L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale	-L'accès au patrimoine de la culture physique et sportive

LES COMPETENCES A ACQUERIR

Les compétences propres à l'EPS	Les compétences méthodologiques et sociales
(révélant principalement d'une adaptation motrice efficace de l'élève confronté aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA)	(révélant principalement l'appropriation d'outils, de méthodes, de savoirs et de savoirs être nécessaire aux pratiques et aux apprentissages dans le respect des règles et des rapports humains)
-Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée.	-Agir dans le respect de soi, des autres et de l'environnement par l'appropriation des règles.
-Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains.	-Assumer des rôles sociaux et des responsabilités.
-Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique.	-Se mettre en projet par l'identification individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec.
-Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif.	-Se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement.

LES COMPETENCES ATTENDUES DANS LES APSA

-Chaque compétence attendue s'inscrit dans l'une des quatre compétences propres à l'EPS et mobilise plusieurs compétences méthodologiques et sociales.

-Les compétences attendues représentent un ensemble structuré d'éléments.

Les connaissances	Les capacités	Les attitudes
renvoient aux informations que doit	renvoient à la mise en	renvoient à l'engagement et aux

s'approprier l'élève sur les activités physiques, sur sa propre activité ou celle d'autrui. Il s'agit principalement de règles, de principes, de repères.	œuvre des connaissances. Il s'agit principalement d'habiletés, de techniques, de savoir-faire.	comportements que l'élève doit avoir dans ses relations à lui-même, aux autres et à l'environnement et sont sous-tendues par des valeurs.

MISE EN ŒUVRE

-Le programme précis deux niveaux d'exigences : le niveau 1 pour une activité enseignée durant au moins dix heures de pratique effective et le niveau 2 pour une activité enseignée durant au moins vingt heures de pratique effective.

-Afin de mettre en place les éléments d'une culture commune, une liste nationale d'APSA (26) est arrêtée. Dans chaque Académie, une liste d'APSA est arrêtée, correspondant aux réalités et aux particularités régionales (un tiers maximum de la liste nationale). Une activité et une seule peut-être spécifique à l'établissement.

-Le projet pédagogique doit présenter une programmation exigeante, équilibrée et suffisamment diversifiée pour permettre aux filles comme aux garçons de réussir et d'acquérir une culture commune.

-Pour construire les compétences propres, méthodologiques et sociales du programme et assurer la diversité de l'offre de formation, huit groupes d'activité doivent être programmés.

-Le premier degré du savoir nager doit être vérifié ou acquis au collège.

EVALUATION

-Il revient aux équipes pédagogiques de construire des outils communs permettant d'évaluer le niveau d'acquisition des compétences attendues.

-Le niveau 2 de compétence doit être atteint dans une APSA des huit groupes d'activités à l'issue du collège.

Document 4 : Fiches de relevé d'informations pour le circuit et pour les matchs

OBSERVATEUR:								0,5=Acquis/Maîtrisé	
ÉLÈVE OBSERVÉ:								0,25=Réussite en cours	
PATINAGE								0=Non Acquis/Pas fait	
		TENIR SUR UN PIED				CROISÉS			
SE BAISSER	ENJEMBER	PIED DROIT	PIED GAUCHE	SE RETOURNER	ARRIÈRE	À DROITE	À GAUCHE	ACCÉLÉRER	S'ARRÊTER
MANIEMENT CROSSE-BALLE									
VIRAGE		CHANGEMENT SENS		TOUR COMPLET		PASSES			
GAUCHE	DROITE	DROITE	GAUCHE	DROITE	GAUCHE	À DROITE	À GAUCHE	PATINER VITE	TIRER

Élève observateur :	Élèves observés 1 :	Élèves observés 2
Nombres de possessions de balles :		
Nombre de balles perdues :		
Nombres de tirs tentés :		
Nombres de tirs réussis :		

Document 5 : Questionnaire de fin de cycle Rink-Hockey (pré-manip)

Nom de l'élève: _____

- Connaissais-tu le Rink-Hockey avant le début du cycle? Si oui, comment?

- Après ce cycle serais-tu capable d'expliquer simplement ce qu'est le Rink-Hockey à une personne qui ne connait pas? Si oui, comment?

- As-tu aimé le cycle que tu viens de faire? Si oui, pourquoi?

- Que retiens-tu du cycle que tu viens de faire? Explique simplement.

- Souhaiterais-tu refaire un cycle Rink-Hockey en EPS l'année prochaine? Si oui, pourquoi?

- Voudrais-tu pratiquer cette discipline sportive l'année prochaine dans le cadre : (de 0 à 3 oui possibles)

-de l'accompagnement éducatif (une fois par semaine de 12h-13h ou de 16h3-17h30)?

Ps: Étais tu inscrit cette année? Si oui, pourquoi?

-de l'UNSS (le mercredi après-midi)? Si oui, pourquoi?

-d'un club sportif? Si oui, pourquoi?

Document 6: Verbatim des débats d'idées

Équipes Débutantes :

Équipe Violette:

Débat 1:

-Margaux: « On était en train de regarder l'équipe verte et l'équipe rouge ensemble, on a trouvé que le match était pas super car ils se fessaient pas beaucoup de passes. Il n'y avait pas un bonne esprit d'équipe. Ils ont fait quelques buts, c'était combien à combien? »

-Marie-Amélie: « 7-1 »

-Margaux: « 7 à 1 donc 1 pour les verts et 7 pour les rouges. Dans les rouges il n'y a pas un très bon esprit d'équipe mais ils se donnent quand même un peu la balle, çà va. Je vous passe Marie-Amélie, Marie-Amélie tu es obligé de parler. Bon en fait, désolé je vous passe Kévin. »

-Kévin: « Non. C'est Tom en fait, Tom je vous passes »

-Tom: « Mais qu'est ce que je dis, j'ai rien à dire en fait. »

Débat 2:

-Margaux: « Donc en fait, nous avons peut être perdue mais nous avons un très bon esprit d'équipe. Pas vrai nous avons un très bon esprit d'équipe? »

-Tom: « Oui »

-Margaux: « Donc on a beaucoup passé la balle à plein de gens, on se passait entre nous la balle donc on a eu un but »

-Tom: « Deux!! »

-Kévin: « Deux à un »

-Margaux: « On a eu deux buts »

-Marie-Amélie: « à zéro »

-Tom: « à 1, 2-1 »

-Kévin: « On a gagné deux-un »

-Margaux: « Ba en fait on a gagné, car on avait un bon esprit d'équipe c'est pour çà. On se fessait beaucoup de passes car l'équipe des verts se fessait pas du tout de passes. Ines tombait encore tout le temps, mais c'est vraiment chiant à la fin...et elle nous fessait tomber chacun notre tour et tout »

-Tom:« Et une fois elle a même lancé sa crosse »

-Margaux: « Ouai, une fois elle a même lancé sa crosse, comme dirait Tom. Kévin un petit mot? »

Débat 3:

-Tom: « On a eu beaucoup de buts, une bonne attaque, une bonne défense. Kévin revenait beaucoup, il nous a arrêté plein de balles, donc voilà. »

Séance 2:

Débat 1:

-Tom: « On a été des grosses merde. »

-Margaux: « Non mais arrête ça commence. Ibrahima n'arrêtait pas de mettre la crosse dans les jambes des gens dès qu'on gagnait parce qu'il était jaloux. Donc bon on a faillit gagner on avait encore un très très bon esprit d'équipe

-Tom: « On a été nul et »

-Marie-Amélie: « Ibrahima il nous fait des croches pattes avec sa crosse. »

-Margaux: « Moi je trouvais que c'était pas très bien, heu qu'on avait bien joué mais sauf que je sais pas pourquoi en fait on gagne pas en fait c'est ça que je comprend pas. En fait on a un bon esprit d'équipe mais voilà c'est que l'on avait pas bien réalisé les plans. Comment est ce qu'on pouvait faire, on était un peu en fait c'est qu'on avait chaud, on était pressé de manger »

-Marie-Amélie: « Et aussi un peu de partir »

-Margaux: « C'est pour ça, on a eu faim, c'est un peu pour ça on était pressé et tout. Bon peu être d'accord Tom t'aime pas le Rink-hockey mais c'est pour le travailler, donc c'est important. »

-Kévin: « On avait pas assez de défense, on avait beaucoup d'attaque mais pas assez de défense, voilà. »

Équipe verte:

Séance 1 :

Débat 1 :

-Sarah: « Pour la stratégie d'attaque[1] il faudrait plus se mettre vers les buts pour aller empêcher les buts. Pour la stratégie de défense[1] on pense que se serait mieux de se mettre un devant un but, l'autre devant l'autre but, un au milieu etc. »

Débat 2:

1 Confusion entre l'attaque de la balle lorsque l'équipe est en défense et la défense de celle-ci lorsque l'équipe est en attaque

-Sarah: « C'est pour dire que on a très très mal joué, déjà toute notre équipe se passait pas la balle, on perdait la balle souvent parce qu'on faisait pas attention et puis voilà. »

-Nolwenne: « Je trouve qu'Inès a fait beaucoup trop de truc dangereux avec sa crosses, elle la lance et tout »

-Lionel: « Elle les lance trop haut! »

-Nolwenne: « donc c'est pour ça qu'on perd du temps dans les matchs et qu'on ne peut pas marquer. Après on ne se fait pas beaucoup la passe et voilà. »

-Lionel: « On joue trop solitaire. »

-Inès: « Je trouve que je suis pas aussi dangereuse que ça, c'est à dire que je lève ma crosse d'accord mais c'est que si moi je suis pas là, mon équipe il jouait pas. On s'est pris deux buts ça c'est à cause de l'équipe. Pour l'attaque (cf. note 1), il faut être moins féroce et pour la défense(cf. note 1) il faudrait se faire plus de passes et que mon équipe se fasse des passes et ne joue pas solo. »

Débat 3:

-Sarah: « On a mal attaqué et on s'est mal défendu »

-Lionel: « Non mais en fait on a pas joué »

-Sarah: « L'équipe rouge et l'équipe bleu nous avons remarqué qu'il se regroupe trop au lieu de s'écarter donc c'est pour ça. »

-Lionel: « Pour le bilan c'est qu'il faudrait plus attaquer pour notre équipe et plus défendre. »

Séance 2:

Débat 1:

-Lionel: « Moi et mes coéquipières pour l'attaque on a pensé qu'il fallait patiner plus vite et qu'il fallait faire des passes surtout, on est pas collectif. »

-Inès: « Pour la défense il faut qu'il y est plus de personne à la défense. Il faut jouer collectif aussi et il faut penser à notre coéquipier, il ne faut pas attendre de prendre la balle. »

-Sarah: « Pour une stratégie d'attaque, pour nous permettre à notre équipe de marquer des buts, il faudrait se mettre à coté des buts pour essayer de se faire passer la balle. »

Débat 2 :

-Inès: « Je trouve que l'équipe avait très bien joué même si ils étaient pas assez fort pour qu'on joue, même si on a pas joué. Il faut faire des stratégies d'attaque et de défense, parce que si nous fessons des stratégies d'attaque et de défense, nous allons réussir encore mieux. Il faut aussi mettre des faibles et des forts dans chacune des équipes, voilà tout pour moi.»

-Lionel: « Pour la stratégie d'attaque, je pense qu'il faut avoir beaucoup la balle et qu'il faut beaucoup attaquer. Il faut récupérer bien la balle.

-Marine: « Non, non quand quelqu'un a la balle, il faut aller »

-Lionel: « Je te coupe, je finis

-Marine: « Non, quand quelqu'un a la balle, il faut avoir une personne à coté de lui, quelqu'un à l'autre bout pour l'empêcher et l'autre qu'a la balle. »

-?: « Ben là tu as toute l'équipe hein, heu »

Débat 3:

-Lionel: « On a décidé avec mon équipe que pour la stratégie de défense, on se met en rond tous et on essaye de lui piquer la balle. Si on a la balle et beh, on va marquer

-Sarah: « Pour la stratégie d'attaque, quand moi ou mes camarades ont la balle, une personne va à coté du but là où on doit marquer, quelqu'un va dans le but adverse et quelqu'un est au milieu. L'autre qui a la balle on l'envoi à ses partenaires, voilà.

-Lionel: « C'était pour la stratégie d'attaque et maintenant pour la stratégie de défense quand le joueur adverse a la balle, on se met tous en rond et on essaye de lui piquer la balle. Si on a la balle, on va marquer. »

-Inès: « Pour la stratégie de défense ou d'attaque, les deux, en fait je pense qu'il faut faire plus de passes et que mes coéquipiers(ères) devraient prendre plus la balle et ne pas l'attendre devant comme Nolwenne. »

-Lionel: « Pour la stratégie d'attaque, il faut faire plus de passes et il faut mieux tirer, il faut mieux cadrer et voilà »

Équipe Noir:

Débat 1:

-Amélie: « Pour la stratégie d'attaque je dirais qu'il faudrait qu'on est plus de passes pour permettre de marquer plus de buts »

-Rémi: « On a très bien joué, on a des bons défenseurs, je suis bon, on a des bonnes défenses et un bon attaquant et un bon milieu »

-Ibrahima: « Moi je dis qu'on a des bons attaquants, une bonne défense, tout le monde a marqué des buts; Rémi 3 buts, moi 4 buts, Alison 1 but et Amélie 1. »

-Rémi: « Non heu non, Amélie a très bien joué »

-Ibrahima: « Ouai, Amélie a très bien joué, c'est elle qui a fait toute la défense. »

-Rémi: « Et ça sert à rien de marquer, il faut faire des passes aussi »

-Ibrahima: « Voilà il faut faire des passes, il faut jouer en équipe. »

-Alison: « Il faudrait qu'il y est plus de défense. »

-Rémi: « Pour le prochain match, il faut faire plus de passes pour être plus collectif et jouer bien. »

Débat 2:

-Amélie: « L'équipe verte a bien joué mais vaut mieux que l'équipe fasse plus de passes et qu'Inès arrête de tomber. L'équipe bleu a bien joué »

-Rémi: « L'équipe verte fait trop de fautes et elle a pas un très très bon niveau en qualité de défense. »

-Alison: « Je dis que les deux équipes ont joué moyennement et que Inès doit arrêter de lancer sa crosse quand elle tombe. »

-Ibrahima: « Il faudrait améliorer l'équipe de Inès parce que Inès elle fait que jeter sa crosse, elle fait tomber tout le monde et pour s'améliorer Inès devrait pas foncer sur tout le monde, elle devrait faire plus de passes et essayé d'être dans le jeu. »

Débat 3:

-Amélie: « On a très bien joué, Ibrahima a très bien joué dans les buts, que tout le monde a très bien joué.

?: « Ibrahima et Alison ils jouent perso, comme des tapettes. »

-Amélie: « Comme on a dit que tout le monde jouaient bien, la prochaine fois je voudrais qu'on fasse pareil. Pour la défense, j'aimerais bien qu'on soit tous ensemble et pour l'attaque qu'on se fasse plus de passes »

-Ibrahima: « Faudrait faire plus de passes et on a très bien joué, (nous je rigole, j'ai rein à dire), on a très bien joué, on a marqué des buts on a bien joué sauf qu'il y a Inès qui jetait sa crosse sur tout le monde et elle sait pas jouer.

-Rémi: « Je trouve qu'on a bien joué sauf qu'on fait pas assez de passes. »

Séance 2:

Débat 1:

-Amélie: « Quand moi ou mes partenaires ont la balle, il faut qu'on fasse des passes »

-Ibrahima: « Pour améliorer l'équipe il faudrait être plus rapide et collectif, et arrêter de faire les guignols. »

-Rémi: « Je voudrais pour améliorer l'attaque faire plus de passes et voilà »

-Alison: « Je voudrais une stratégie de défense, avoir deux défenseurs. »

-Rémi: « Pour améliorer notre stratégie de défense, je voudrais qu'on fasse deux défenseurs, un milieu et un attaquant »

Débat 2 :

-Amélie: « Pour notre équipe il faudrait qu'on se fasse plus les passes »

-Ibrahima: « Je voudrais qu'on s'écarte plus, qu'on se colle pas parce que faut pas se ratatiner parce qu'après il y a quelqu'un qui prend la balle et aller vite et marquer. »

-Alison: « Il faudrait arrêter de faire passer la balle de l'autre coté du terrain »

Débat 3:

-Amélie: « Je dis qu'on a très bien joué ce dernier match, on a très bien joué et qu'on fasse pareil pour le prochain. »

-Alison: « Il faudrait que Ibrahima et Rémi jouent plus collectif. »

-Rémi: « J'ai marqué deux buts je suis gavé content, on a fait un petit 4-0 et voilà. »

-Ibrahima: « On a bien joué j'ai marqué deux buts, Rémi a marqué deux buts, il y a eu deux belles défenses, ce qui veut dire qu'ils ont pas marquer, deux belles défenses c'était Alison et Amélie. »

Équipes débrouillées :

Equipe noir :

Séance 1 :

Débat d'idées 1 :

- Corentin : « Noam, il joue trop perso »

- Noam : « Je sais, je sais »

- Corentin : « Faut qu'on fasse plus de passes, déjà, et heu Noam doit faire plus de technique (parce qu'il est nul à chier) »

- Zakarian : « Faut pas faire trop de faute »

- Corentin : « Je trouve qu'on ne fait pas assez de passes, on joue trop perso, en même temps moi je n'ai pas la balle alors... Tu veux dire quelque chose ? »

- ?: « Non »

- Noam : « Mais faut on s'enregistre chacun son tour ou toute l'équipe ? »

Débat d'idée 2 :

- Corentin : « On trouve que l'on doit faire plus de passes, c'est ça ? »

- Anthony : « Ouai, bien travailler en équipe »

- Corentin : « Bien travailler en équipe, faire des passes quoi » « quand il y a une personne faut pas aller le voir, on reste à sa place, faut aller le voir mais on reste à sa place ».

- Noam : « En défense faudrait prendre chacun son joueur, comme ça on fait la défense »

Débat d'idée 3 :

- Corentin : « Bon on doit faire plus de passes, sauf que Zakaria j'étais juste à coté de lui et il n'a pas fait la passe. Alors il y en a c'est vrai on fait pas tous le temps la passe. »

- Noam : « J'ai trouvé que sur le dernier match on a fait beaucoup de passes, mieux que le premier et après sur l'attaque faudrait toujours faire beaucoup de passes et après sur la défense faut prendre son joueur et tout... Monsieur Anthony vous voulez parler ? »

- Anthony : « j'ai rein à ajouter »

- Corentin : « Ben voilà je trouve que l'on a bien joué sur l'équipe »

Séance 2 :

Débat d'idée 1 :

- Anthony : « Moi je pense qu'il faut faire plus de passes, il faut améliorer la défense. »

- Noam : « Je trouve que on c'est un peu amélioré sur les passes mais faudrait quand même en faire beaucoup plus. Pour la défense faudrait prendre chacun son joueur, c'est-à-dire quelqu'un prend un joueur particulier et le suit, et on aide ses copains et voilà.»

- Zakarian : « J'ai rien à dire. »

- Corentin : « Bon Zakaria il a rien à dire, Maëlle?»

- Maëlle : « Bah moi je trouve qu'on devrait faire plus de défense que de l'attaque, voilà »

- Corentin : « Je voudrais qu'on fasse plus de passes et aussi la défense, voilà. »

- Anthony : « Moi je pense que Maëlle doit jouer plus et qu'elle doit attaquer plus la balle. »

- Corentin : "Bah attend, attaque (toi? / pas?)

- Anthony : « Je pense que l'on a bien amélioré la défense, l'attaque mais que l'on doit quand même tout améliorer, surtout Maëlle. »

- Noam : « Je trouve qu'il faudrait faire la défense, faut prendre son joueur, chacun son joueur, prendre son joueur individuellement, faut le suivre et il faut aider ses copains.»

- Corentin : « Je voudrais qu'on fasse plus de passes et faire la défense parce qu'elle est moyenne et voilà, quelqu'un veut parler ? »

- Maëlle : « Je trouve qu'il faudrait mieux évaluer la défense parce que au moins comme ça l'ennemie ne marquera pas de but. »

- Anthony : « Moi je pense que dans l'équipe verte Thomas doit faire un peu plus de passes

- Noam : « Mais on s'en fiche de ça, c'est juste pour voir heu… »

Débat d'idée 2 :

- Noam : « Moi je trouve que les verts, il y a que Thomas et Maxence qui touche la balle, et si il ya que eux qui jouent, ils jouent un peu personnel donc il faudrait qu'on prenne beaucoup Maxence et Thomas. Pour l'équipe violette faut prendre Clément, il shoot beaucoup et il faut essayer d'attraper les balles quand il tir. »

- Anthony : "Faut dire quoi ?"

- Noam : « Faut dire, vas-y, tiens ! »

- Anthony : « Moi je pense que avec l'équipe violette il faut jouer en passes ça c'est sur et il faut beaucoup défendre. »

- Corentin : « Moi je voulais rien dire. Quelqu'un veut dire un truc ? Je pense qu'il faudrait faire plus la défense que tout à l'heure. »

Débat d'idée 3 :

- Zakarian : « Wesley est simulateur, Thomas a mal arbitré. »

- Noam : « Je trouve qu'on a mieux joué que le premier match. On a fait beaucoup de passes mais on pas pu en faire beaucoup non plus parce qu'il y avait Wesley qui simulait, on devait arrêter à chaque fois, sauf une fois où il pas simulé mais les autres fois oui. Sinon on a bien joué. »

- Anthony : « Je trouve que Wesley il a trop simulé c'est pour ça qu'on a perdu trop de temps, et je trouve qu'on a bien joué parce qu'on a pris qu'un but. C'est que Wesley le problème.»

- Corentin : « Moi je trouve que l'on a bien joué, mieux que la dernière fois, en même temps on a fait beaucoup de passes et notre défense elle était très bien. »

Équipe verte :

Débat d'idées 1:

- Lou-Anne : « Bon une stratégie d'attaque, qu'est ce qu'on peut faire? »

- Thomas : « Que deux aillent en défense et que deux aillent en attaque »

- Maxence : « Il faut pas jouer physique, faire plus de passes. »

- Thomas : « Ne pas joué perso »

-Joyad : « Moi je propose deux attaquants, deux défenseurs. Faut joué pas physique, faire des passes beaucoup. »

Débat d'idées 2 :

- Maxence : « On a joué collectif, on a fait des passes, on a marqué beaucoup de buts, c'est bien. »

-Joyad : « L'autre équipe: violet, elle était bonne mais un peu de dégâts. »

- Thomas : « Elle était un peu agressive. »

- Lou-Anne : « Finalement, on a bien joué, on a gagné. »

- Thomas : « On a bien joué, on a joué collectif, on a marqué des buts. »

Débat d'idées 3 :

- Lou-Anne : « On a arbitré, on regardé les noirs et les violets jouer et j'ai pas très bien regardé alors je peux pas dire si il y avait des fautes ou pas. »

- Thomas : « Il y avait beaucoup de fautes. »

-Joyad : « Il y a eu beaucoup de contacts »

- Thomas : « Il jouaient pas collectif »

-Joyad : « Après il y a des joueurs forts mais voilà ils sont forts mais ils jouent pas collectif, c'est dommage. »

Séance 2 :

Débat d'idées 1 :

-Joyad : « On a bien joué, on a gagné, voilà. »

-Lou-Anne : « J'en ai assez de rester planté comme un piquet devant le but. »

-Thomas : « Faut pas rester devant les buts. »

-Joyad : « Faut faire des passes. »

-Julien : « Faudrait qu'ils fassent beaucoup plus de passes, oui. »

: « Julien il faut qu'il arrête de rester devant les cages et Lou-Anne aussi. »

-Lou-Anne : « Oui bah c’est vous qui nous l’avez dit ! »

-Thomas : « Abon, pas moi. Bon vas y parle ! »

-Maxence : « Il faut que Julien arrête de glander »

-Thomas : « Il faut que Lou-Anne elle arrête, il faut qu’elle accélaire et Maxence qu’il arrête de glander.

-Maxence : « Thomas il fait pas de passes, c’est un perso. Il met des buts mais il se fait laminer…(rire) Non je déconne. »

-Thomas : « Maxence il est pourri. »

-Lou-Anne : « Mais allez on fait une stratégie d’attaque, mais dit moi aussi ce qui faut faire. »

-Thomas : « Maxence, ne fait pas de blague c’est pas bien. »

-Joyad : « Fait une stratégie. »

-Lou-Anne : « Pour la stratégie, alors qu’est ce qu’on fait ? »

-Thomas : « Faut être deux devant et deux derrière et un au milieu. »

-Maxence : « Non, non, mais non pas çà, après tu reste là bas ! Il faut allez tous en attaque et quand l’équipe adverse à la balle, on revient tous en défense. »

- Thomas : « Il faut que tous les joueurs ils allient devant, sauf deux qui doivent rester derrière si… »

-Maxence : « C’est fini. »

Débat d'idées 2:

- Thomas : « On a bien joué. »

- Maxence : « On a bien joué, on a joué collectif, on fait des passes, on a marqué des buts. Il faut juste, chut, qu'en on est en attaque on va tous en attaque, qu'en ils ont la balle on revient tous en défense

- Thomas : « Lou-Anne elle gueulait après tous le monde : elle était chieuu... Julien il était bon il fessait des passes. Joyad il a bien joué, il était bon, il a fait des passes, il a joué collectif »

- Lou-Anne : « Non mais le truc c'est pas de dire qui a été bon ou pas, alors tu arrêtes.

- Joyad : « On a fait une bonne stratégie c'est tout. »

Equipe violette:

Débat d'idées 1:

-Dylan: « Moi je pense qu'on devrait faire plus de passes. »

-Wesley: « Je constate que j'étais arbitre avec Enzo et on disait faute et ils nous écoutaient pas et puis voilà. »

-Enzo: « Il vaut mieux qu'ils nous écoute un peu plus. »

-Wesley: « Voilà, il font qu'à leur tête et qu'ils font plus de passes comme Dylan l'a dit. »

-Clement: « Pour une stratégie d'attaque il faudrait plutôt que celui qui a la balle, il y en est que un qui part devant et pour la défense si on perd la balle on redescend tous. Après comme ça c'est... après si on est bien devant les cages et qu'ils sont tous il faudrait qu'on monte à trois et ce serait mieux comme ça les autres ils restent en défense comme ça se sera mieux. »

Débat d'idées 2:

-Clement: « Là on c'est fait écraser; bon c'est pas grave, mais c'est parce que à chaque fois Enzo et Dylan ils restaient en attaque alors on était que deux en défense avec Wesley... et Anais aussi. »

-Dylan: « Je suis redescendu en défense... »

-Enzo: « Je suis redescendu »

-Clement: « Mais non, bah non »

-Wesley: « Moi je constate, c'est impossible de marquer dans l'équipe de Thomas. C'est un mur, c'est une muraille leur défense et leur attaque c'est un gnou qui nous attaque comme Thomas et voilà. Il faut changer l'équipe de Thomas, voilà c'est simple. »

-Enzo: « Je sais que j'étais pas aller en défense parce que je faisait que tomber bah en plus voilà quoi, je sais pas quoi dire. »

-Anais: « Je trouve qu'on ferait mieux de organiser notre défense parce qu'on perd beaucoup trop de balle

-Dylan: « Je pense que Thomas joue trop perso et qu'il fait pas assez attention aux autres »

Débat d'idées 3:

-Wesley: « Je dis que en fait les matchs durent pas du tout longtemps et qu'il faut que les matchs durent plus longtemps. »

-Clement: « Comme l'a dit Wesley les matchs ça durent pas longtemps, il faudrait que ça durent beaucoup longtemps pour qu'on est plus de temps pour s'améliorer et laisser un peu moins de temps pour les débats. Ce qui serait bien c'est qu'on améliore notre attaque et notre défense et surtout pas faire des bétisses. »

-Dylan: « Moi je pense qu'il y en a ils font les baltrotes et on pourrait se prndre la balle dans la figure. »

-Enzo: « Pour le match c'est vrai que ça dure un peu moins longtemps »

-Dylan: « Deux, trois minutes à peine. »

-Enzo: « Deux, trois minutes à peine mais il faut que ça dure au moins dix minutes, je sais pas moi, en plus il faut qu'on est plus d'heure de sport pour faire ça, et voilà. »

-Anais: « je trouve qu'on devrait se faire plus de passes parce que on en fait pas assez on perd trop de balle. »

-Wesley: « Je voudrais dire aussi que »

-Enzo: « Faut faire des passes »

-Wesley: « Je voudrais dire aussi qu'on doit faire plus de passes dans l'équipe et aussi Enzo est trop nul »

-Enzo: « Ne colle pas ta bouche au truc... »

Séance 2:

Débat d'idées 1:

-Wesley: « Je constate que le match était bien mais l'équipe de Thomas n'a pas fait du tout de passes aux autres et ils étaient même trop perso. L'équipe noir s'est bien débrouiller. »

-Clement: « On a vu que la défense des verts, il y en avait toujours deux « tu sais » qui jouaient pas trop, ils restaient tous le temps devant les cages donc ce qu'ils faut faire c'est plutôt d'essayer de faire plus de passes que les verts et peut être on pourra y arriver. »

-Anais: « Je trouve contre les verts faudrait faire plus de passes pour réussir à marquer »

-Enzo: « Je dis comme ça que il faut qu'ils reviennent plus en défense que de rester en attaque »

-Wesley: « Quelle équipe, quelle équipe? »

-Enzo: « Les verts, bien sur »

-Dylan: « Je constate que les noirs on fait un bon match, et les violets comme a dit Wesley : trop perso. »

Débat d'idées 2:

-Clement: « Ce match il était un peu nul parce que surtout on a pas, les deux équipes les violets et les verts, on a pas trop écouté les arbitres donc après on allait voir un arbitre pour lui dire qu'il y a un joueur: Thomas qui avait fait un pied, et donc ils nous ont répondu qu'on les écoutait pas alors après on a continué le match. Et puis, il y a Thomas il l'a mal pris parce que je tirais fort mais lui il tir en l'air, alors. »

-Anais: « Je trouve qu'en défense on est pas très très bon parce que des fois les buts ils sont tous seul et ils arrivent comme çà et ils marquent. »

-Dylan: « Il y en a qui étaient trop perso donc heu... »

-Enzo: « Dans l'équipe de quoi? »

-Dylan: « Les verts, les deux hein tous le temps, donc il y en a qui avait pas souvent la balle. »

-Wesley: « Je constate que le match a pas duré du tout longtemps, parce que le match des noirs contre les verts a durer 10 fois plus longtemps que notre match et je constate que Thomas a fait trop de fautes dans ce match là »

-Dylan:« Même trop violent »

-Wesley:« Ouai même trop violent »

-Anais: « T'es trop loin, ils t'entendent pas là »

-Dylan: « Il fait pas attention aux autres »

-Wesley: « Et aussi, il fait pas attention aux autres Thomas et il fait trop de fautes aussi »

-Enzo: « Je voulais dire comme çà que il y a Thomas là il fait que faire des fautes, c'est ce qu'ils viennent de dire les autres. Il y en a plein qui sont devant eux, mais eux il préfèrent allez tous seul devant pour marquer un but exprès. Il faut bien que Maxence ou Thomas changent d'équipes parce que là avec eux ils s'énervent trop vite et tout et ils font trop de fautes. Si ils changeaient d'équipes et ben peut être qu'ils feront plus de passes, je penses, c'est mon avis hein, après on sait pas. »

Débat d'idées 3:

-Anais: « Je trouvais que au début c'était bien parce qu'on a presque marqué un but tout de suite. Ben voilà on s'est fait pas mal de passes et puis il y a eu deux fautes, voilà. »

-Enzo: « Je dis comme ça que se match était bien parce que les autres écoutaient à peut près les arbitres et ça je trouvais que c'était bien. Et Wesley c'est bien parce qu'il allait en attaque et çà c'est bien çà. »

-Dylan: « J'ai trouvé qu'on était meilleur en défense et en attaque. Puis qu'il y avait déjà plus de collectif dans l'équipe »

-Clement: « Je trouve que Wesley il a trop simulé pendant le match. Je trouve qu'on a mieux fait des passes et çà a été mieux et je pense qu'on fera mieux la prochaine fois. »

-Wesley: « Vous savez en fait qu'on a bien joué, sauf heu les arbitres ils étaient bons aussi sauf que l'équipe des noirs ben ils disent que j'ai simulé quand ils m'ont roulé sur les mains. Corentin il me dit : « T'as gueule » et tout, et voilà. Tous le monde dit j'étais un gros simulateur à part ceux de mon équipe, et voilà. »

-Anais: « tout le monde a parlé ? »