



HAL
open science

La métacognition pour améliorer la coopération lors de la pratique du handball à l'école primaire

Marine Grisval, Anne-Laure Renaud

► **To cite this version:**

Marine Grisval, Anne-Laure Renaud. La métacognition pour améliorer la coopération lors de la pratique du handball à l'école primaire. Education. 2013. dumas-00968245

HAL Id: dumas-00968245

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00968245>

Submitted on 31 Mar 2014

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.



Année universitaire 2012-2013

Master Métiers de l'enseignement scolaire

Mémoire professionnel de deuxième année

La métacognition pour améliorer la coopération lors de la pratique du handball à l'école primaire

Présenté par GRISVAL Marine et RENAUD Anne-Laure

Discipline : Education Physique et Sportive

Responsable du mémoire : M. GRILLET Pascal

Sommaire

I.	Introduction	1
II.	Cadre théorique	2
	A. La métacognition : référence scientifique	2
	1. Définition	2
	2. Intérêts pédagogiques	4
	3. Métacognition et travail en groupe	5
	4. La coopération en E.P.S	6
	B. Le handball à l'école : analyse didactique	8
	1. Les programmes	8
	2. Les jeux et les sports collectifs	9
	3. Le handball	10
III.	Dispositif	13
	A. Exposé de la problématique	13
	B. Le contexte et le terrain d'étude	14
	C. La démarche pédagogique	15
IV.	Résultats et Analyse des données	19
	A. Les deux premières séances	19
	B. Les séances intermédiaires	21
	C. Le tournoi final	23
V.	Discussion.....	27
VI.	Conclusion.....	29
VII.	Bibliographie	30

I. Introduction

De nombreuses recherches, depuis quelques années, ont expérimenté la mise en œuvre de la métacognition dans le but d'améliorer et d'étendre la réussite des élèves, à tous les niveaux d'enseignement. M. Grangeat définit la métacognition comme une opération mentale qui consiste, pour l'apprenant, à élaborer des connaissances sur la manière dont lui-même construit ses connaissances.

Par l'expérience de la pratique de l'enseignement, les professeurs savent que les aptitudes intellectuelles ne sont pas les seuls facteurs de la réussite scolaire. En effet, il a été largement prouvé scientifiquement qu'interviennent les facteurs sociaux, mais aussi les facteurs affectifs et métacognitifs, même si ces derniers sont encore difficiles à observer. La métacognition reste un concept récent et encore mal connu dans le monde de l'enseignement. Cette nouvelle préoccupation lance donc un nouveau défi à l'école : faire réussir ceux qui ne « savent pas faire ». Selon P. Meirieu, la métacognition est l'un des concepts les plus prometteurs pour l'avenir de la réflexion didactique et pédagogique.

Cette conception peut se mettre en œuvre dans tous les domaines scolaires, et pour chaque apprentissage spécifique. Ce mémoire fera l'objet d'une réflexion autour de la métacognition lors d'une séquence d'E.P.S en handball. C'est un jeu d'opposition et de coopération où s'affrontent deux équipes sur un espace de jeu interpénétré.

C'est sur cette notion de coopération, qui est un facteur de réussite au handball, que nous avons basé notre étude. Celle-ci s'attache à lier la métacognition et l'apprentissage de la coopération au handball. Dans le cadre d'un stage de huit jours, nous avons pu mettre en place une séquence de six séances au sein d'une classe de 24 élèves de CM2.

Ayant la possibilité de mettre en œuvre cette expérimentation sur deux groupes différents d'élèves, nous avons fait le choix de tester différentes modalités de travail : avec ou sans métacognition. Nous nous sommes alors posé la question suivante : en quoi l'enseignement explicite de stratégies au handball à l'école élémentaire permet-il de développer chez les enfants la coopération ?

Afin de répondre à cette interrogation, il serait intéressant dans un premier temps de définir le cadre théorique, en détaillant la référence scientifique puis l'analyse didactique, avant de développer le dispositif expérimental mis en œuvre. Les résultats et leur analyse seront ensuite explicités puis discutés afin d'apporter une réponse à la problématique.

II. Cadre théorique

A. La métacognition : référence scientifique

1. Définition

La métacognition est « la connaissance personnelle d'un individu sur ses capacités et ses fonctionnements cognitifs »¹. Ce mot vient du grec *méta* qui signifie « au-delà de » et indique la supériorité, le dépassement, mais aussi du mot *cognition* qui signifie la « faculté de connaître, l'acte mental par lequel on acquiert une connaissance ».

Le concept de la métacognition apparaît aux États-Unis au début des années soixante-dix. J.H. Flavell est considéré comme le père fondateur de cette notion plutôt récente dans le monde des apprentissages. En 1976, il écrit que « la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données... La métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret ».

La métacognition se définit selon deux pôles² : les métaconnaissances et les habiletés métacognitives. Les métaconnaissances se divisent en trois catégories :

- La connaissance de la personne : les représentations sur ses connaissances, sa façon d'apprendre, ses points faibles et ses points forts... Ces connaissances peuvent être intra-individus, inter-individus ou universelles.
- La connaissance de la tâche : les représentations sur la nature des tâches, leurs utilités, leurs exigences, leurs difficultés...
- La connaissance des stratégies : la connaissance sur les manières les plus efficaces de réaliser une activité.

Les habiletés métacognitives désignent les processus par lesquels le sujet assure le contrôle de son activité. Elles regroupent :

- Les processus de planification de la tâche : anticipation, analyse de la tâche, estimation de sa difficulté, de ses caractéristiques, estimation du temps nécessaire...
- Les processus de contrôle: surveillance de ce que l'on est en train de faire.

¹ Selon le dictionnaire Larousse

² Selon J.H Flavell

- Les processus de régulation : correction, changement de stratégies...

Les métaconnaissances sont stables, verbalisables et peuvent être erronées alors que les habiletés métacognitives sont instables, non verbalisables et dépendent de la tâche à réaliser.

Selon A.M Doly, les enfants ont des compétences et des connaissances mais ne savent pas les utiliser ni les transférer car « ils ne savent pas ce qu'ils savent ». Pour apprendre, il faut selon elle, apprendre comment faire pour apprendre. Il ne suffit pas de faire et de savoir, mais il faut savoir comment on fait pour faire et comment on fait pour savoir, et cela s'apprend avec l'aide systématique et éclairée d'un médiateur expert. Certains auteurs, comme J.H Flavell, A.M Doly ou encore P. Meirieu pensent que certaines habiletés métacognitives devraient être enseignées aux enfants comme partie intégrante du programme scolaire. D'ailleurs, les programmes de 1995 de l'école élémentaire instaurent des études dirigées d'une durée quotidienne de trente minutes, dans chaque classe, pendant le temps scolaire, afin d'apprendre à apprendre. Les maîtres aidaient les élèves à intégrer diverses méthodes et à les utiliser à bon escient.

Selon L. Lafortune et L. Saint-Pierre, la métacognition permet de réagir positivement à ses erreurs et même à en tirer profit. Elle permet d'attribuer ses échecs et ses réussites à l'efficacité des stratégies utilisées et non plus à sa propre personne ou à des facteurs extérieurs. En apprenant à mieux contrôler ses processus mentaux, l'apprenant prend conscience du fonctionnement de sa pensée et apprend à mieux planifier et gérer son travail.

Le caractère conscient de la métacognition a une grande importance dans son développement. C'est ce que L. Lafortune et L. Saint-Pierre tentent de nous expliquer dans leur ouvrage « Affectivité et métacognition dans la classe ». Experts et novices pour un même domaine n'utilisent pas les processus métacognitifs de la même façon. A mesure que l'expertise se développe et qu'une activité devient familière, sa gestion métacognitive s'automatise en laissant la conscience libre pour traiter tout imprévu dans le déroulement de la tâche. La métacognition est parfois inconsciente et non verbalisable, mais parfois elle est verbalisable et c'est surtout sur cela que l'on va pouvoir travailler avec les enfants. Il faut les amener, quand cela est possible, à verbaliser, à mettre des mots sur ce qu'ils font. Pour prendre conscience du fonctionnement de sa pensée il faut faire un retour sur sa démarche ou sur son activité cognitive, être capable de la verbaliser et de porter un jugement sur son efficacité. L'enrichissement des connaissances métacognitives influencera alors les processus métacognitifs.

2. Intérêts pédagogiques

« La métacognition est un miroir qui nous fait grandir. [...] Cette réflexion ne doit pas être systématique, mais elle fait partie intégrante des apprentissages. » (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996).

D'après la plupart des sources citées dans ce mémoire, la métacognition semblerait améliorer :

- La performance et la réussite.
- L'autonomie et le transfert des connaissances.
- La motivation et l'implication.

Nous verrons également dans les parties suivantes de ce mémoire, comment la métacognition peut améliorer le travail en groupe et la coopération.

Les enfants en échec scolaire ont un manque métacognitif : ils ne savent pas utiliser leurs compétences et connaissances et ne savent pas mettre en place les processus d'autorégulation. Ces élèves ont souvent un déficit d'ordre affectif, ils n'ont pas une bonne image d'eux-mêmes. L'expérimentation d'A. Bazin et R. Girerd dans l'ouvrage « La métacognition, une aide au travail des enfants », montre que la non-réussite de certains élèves pour quelques exercices scolaires est liée à une déficience de type métacognitive. Ils ont ainsi voulu montrer la nécessité de travailler avec la métacognition contre l'échec scolaire et conduire tous les enfants à enrichir leur répertoire cognitif, repérer et identifier leurs stratégies, construire des processus adaptables à de nombreuses situations et à repérer l'évolution de leurs résultats scolaires.

Prendre conscience de ses méthodes de pensée et ainsi les améliorer semblerait également être un facteur d'autonomisation dans la gestion des tâches et des apprentissages. L'étude de M. Grangeat dans l'ouvrage « La métacognition, une aide au travail des enfants », montre que la métacognition est un réel enjeu pour l'autonomie des enfants. Son étude dégage un mode de fonctionnement qui coordonne la différenciation, l'évaluation et la métacognition. Ainsi donner à l'élève des habitudes de réflexion sur son activité le rend plus autonome dans la gestion de ses apprentissages et modifie son rapport au savoir et à l'Ecole.

Enfin, la métacognition semble accroître également l'intérêt et la motivation des élèves en les amenant à prendre plaisir à réfléchir. Selon A.M Doly, les élèves en échec n'ont pas un bon « concept de soi », ils ne se connaissent pas et ne se font pas confiance. Ils sont

donc moins motivés, abandonnent très vite et sont dépendants d'une prise en charge extérieure. A l'inverse ceux en réussite sont persévérants, motivés et autonomes.

Ainsi en développant la métacognition dans différentes situations, l'élève se retrouve comme sujet dans ses apprentissages et peut alors améliorer sa motivation, son autonomie, son implication et la maîtrise de ses apprentissages. L'enseignant, en aidant l'élève à faire un retour sur son activité cognitive, lui donne en fait les clés de sa propre réussite.

Pour les élèves en difficulté, cela ne coule pas de source de mettre en œuvre des stratégies mentales efficaces pour réussir leurs apprentissages. Or c'est bien ce jeu intellectuel qui conditionne la construction des savoirs scolaires. En effet, si l'enfant n'a pas conscience de son activité mentale interne, souvent il se contente de répondre de manière automatique aux attentes de l'enseignant. Il est nécessaire parfois d'interrompre la construction de connaissances pour prendre le temps de réfléchir au sens des acquisitions et à la manière dont elles ont été effectuées.

3. Métacognition et travail en groupe

Le travail en groupe reste une pratique très courante de l'enseignement primaire. Il peut prendre plusieurs formes en fonction des objectifs fixés par l'enseignant. C'est un réel facteur de socialisation car il favorise l'entraide, la coopération et le respect de l'autre. Il permet d'établir un conflit sociocognitif très formateur pour les enfants que ce soit au niveau des apprentissages ou au niveau de leurs comportements. Ce concept du conflit sociocognitif a été développé par L. Vygotski. Il explique qu'un désaccord argumenté entre les élèves peut conduire à des progrès importants. Ce conflit est formateur dans la mesure où il permet à l'enfant de prendre conscience du point de vue d'autrui et à reformuler le sien.

La mise en place de la métacognition, nous l'avons compris, nécessite du dialogue. Pour cela, il faut nécessairement être au minimum deux et donc former un groupe. Or, le dialogue permet un certain nombre de choses selon M. Dhénin : exprimer sa propre pensée et expliciter son cheminement, identifier, analyser et discuter des stratégies et enfin, décontextualiser la stratégie afin de rendre possible son réinvestissement

Il est important que l'enseignant mette en place des interactions entre l'élève et les autres : les pairs et l'enseignant car c'est grâce à ces interactions sociales que l'élève va progressivement apprendre à réguler volontairement son comportement (« Loi fondamentale du développement des fonctions psychiques humaines » Vygotski, 1931). Lors de ces

situations d'interaction, le langage va jouer un double rôle très important : il permet de formuler pour soi-même ce qui n'était pas explicite avant et il sert à communiquer avec les autres sur ce qui a été découvert. Or, le travail de groupe est considéré comme très porteur à ce sujet, lorsque l'enseignant aide le groupe à fonctionner de façon efficace.

Ainsi, les enfants apprennent beaucoup en échangeant entre eux, d'où la nécessité de travailler en groupe et de susciter au maximum des temps d'échanges entre élèves. Nous avons vu précédemment que la mise en place de pratiques métacognitives peut aider les élèves à dépasser leurs difficultés, au niveau des métaconnaissances ou des régulations métacognitives. On peut tenter de développer ces dernières en demandant aux enfants d'ajuster leur réponse, par exemple en confrontant leur réponse à celles des autres ou encore en construisant une réponse collective afin que chacun apporte sa contribution et confronte ses connaissances. P. Meirieu, dans son ouvrage « Apprendre, oui... mais comment ? » parle notamment d'opérations mentales. Il en distingue 4 différentes pour accéder à l'acquisition des savoirs : déduire, induire, dialectiser et diverger. La « pensée dialectique » correspond aux situations où les enfants peuvent opposer, argumenter, distancier, confronter leurs différentes idées. C'est en fait le processus par lequel l'individu met en relation des concepts. Le concept de conflit socio-cognitif s'avère alors très fécond. La pensée divergente, elle, produit plusieurs manières de résoudre un problème, et aussi plusieurs réponses. C'est une mise en relation d'éléments appartenant à des systèmes différents et dont l'association produit une construction nouvelle. Ce sont ces deux types de pensée qui interviennent dans les travaux de groupe.

Certaines pratiques pédagogiques, comme le travail en groupe, vont donc favoriser la métacognition. En E.P.S, et plus particulièrement pour les jeux collectifs, ce travail de groupe se traduit en travail d'équipe. Nous verrons notamment par la suite en quoi, au sein d'un groupe, la coopération est indispensable en E.P.S.

4. La coopération en E.P.S

D'après le dictionnaire Larousse la coopération est « l'action de collaborer, de participer à une œuvre commune ». G. Prévot explique que la coopération est : « un sentiment profond. C'est une manière de se comporter dans la vie. C'est une compréhension d'autrui, l'estime de l'autre, le désir et la volonté de s'entendre ».

Aujourd'hui, la coopération fait partie intégrante de notre société. En effet, dans la vie quotidienne, des actes de coopération sont très souvent réalisés, que ce soit dans la vie personnelle ou dans la vie professionnelle. C'est pourquoi l'Ecole joue un rôle important dans l'apprentissage de la coopération qui est la base du vivre ensemble. Dès l'école maternelle, d'après les programmes de 2008, la coopération est une des compétences visées par l'enseignant pour favoriser le devenir élève. Cette compétence peut être travaillée dans différentes disciplines et notamment en E.P.S. En effet, au-delà de l'aspect moteur, l'activité physique est le domaine où la coopération entre les élèves est incontournable et plus particulièrement dans les sports collectifs tel que le handball.

C. Bayer, dans son ouvrage « L'enseignement des jeux sportifs collectifs », met l'accent sur les règles régissant les activités sportives collectives. En effet, les règles représentent un des facteurs de sociabilité et de coopération « c'est-à-dire que tout joueur au sein de l'équipe et en fonction de l'objectif commun préalablement déterminé doit aider ses partenaires et communiquer avec eux ». L'échange dans ces jeux sportifs collectifs se fait essentiellement de façon instrumentale à l'aide d'un ballon. La communication motrice se révèle être un facteur important de la coopération. En effet, il faut être capable de décoder des indices moteurs chez ses partenaires pour comprendre leurs intentions et ainsi pouvoir coopérer de façon efficace. Or, c'est ceci qui risque de mettre en difficulté les élèves pour coopérer entre eux. C. Bayer décèle trois niveaux différents au sujet de la coopération. Tout d'abord chez les débutants, le partenaire est vu comme un adversaire. Le ballon est convoité par tous, la coopération est presque inexistante. Ensuite le partenaire a une valeur affective ce qui va amener une coopération particulière et enfin il va être perçu comme une possibilité d'aide permettant d'atteindre l'objectif (la cible). Pour atteindre ce dernier niveau de coopération, les joueurs doivent communiquer entre eux et ainsi jouer sur des principes de jeu identiques au sein d'une même équipe. Pour cela, ils vont être amenés à discuter entre eux pour mettre en place une stratégie permettant à l'équipe d'adopter des principes de jeu communs. La métacognition peut donc s'inviter dans les jeux sportifs collectifs pour développer la coopération.

Ainsi, en E.P.S. et plus particulièrement lors des sports collectifs, la coopération semble un facteur de réussite indispensable. Elle n'est pas innée chez les élèves et va s'apprendre au fur et à mesure. La coopération constitue donc une compétence qui se travaille dès la maternelle chez les jeunes élèves où l'égoïsme prédomine. Comme nous l'avons dit précédemment, elle va s'articuler autour de différentes opérations mentales : les pensées

dialectiques et divergentes notamment. Celles-ci vont permettre aux élèves travaillant en groupe d'évoluer en discutant, échangeant et partageant différents points de vue.

B. Le handball à l'école primaire : analyse didactique

1. Les programmes

Le bulletin officiel du 19 juin 2008 définit les compétences par discipline que les enseignants doivent développer chez les enfants. L'activité physique est présente sous l'appellation « agir et s'exprimer avec son corps » pour l'école maternelle et « éducation physique et sportive » pour l'école élémentaire.

Au cycle 2, les élèves doivent apprendre notamment à coopérer et s'opposer individuellement et collectivement grâce notamment à des jeux traditionnels et des jeux collectifs avec ou sans ballon. Ces jeux ne constituent pas une APS, ils permettent seulement une approche des sports collectifs.

Au cycle 3, les élèves doivent apprendre à coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement grâce notamment à des jeux sportifs collectifs (type handball...). Ainsi ils apprennent à coopérer avec leurs partenaires pour affronter collectivement leurs adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre).

Le bulletin officiel du 5 janvier 2012 définit de manière plus précise les compétences à développer chez les élèves par niveau de classe pour l'école élémentaire. Nous nous intéresserons aux compétences au sujet des jeux sportifs collectifs type handball pour le cours moyen deuxième année puisque c'est dans ce cadre que notre dispositif, présenté dans ce mémoire, est mis en œuvre.

Tout d'abord, en attaque, les élèves vont avoir à conserver le ballon en passant celui-ci à un partenaire démarqué, en se démarquant pour donner une solution au porteur de balle et en recevant le ballon à l'arrêt ou en mouvement. Puis ils vont apprendre à progresser vers la cible en utilisant le dribble ou la passe selon la situation de jeu. Enfin, pour marquer, les compétences visées sont : choisir une stratégie permettant de tirer en position favorable.

En défense, les élèves doivent apprendre à reprendre le ballon en se plaçant activement sur les trajectoires des passes, en occupant l'espace, en reprenant le ballon sur rebond et en changeant très vite de statut (de défenseur à attaquant). Ils vont également devoir apprendre à ralentir la progression de l'adversaire en gênant le porteur de balle. Puis pour empêcher de marquer, les élèves vont devoir monter sur le tireur dans l'axe de tir.

2. Les jeux et les sports collectifs

Les jeux et sports collectifs peuvent être définis de la manière suivante : activités de jeu, basées sur la coopération et la confrontation collective de deux équipes qui cherchent à atteindre un but, tout en protégeant un autre, dans un espace délimité, et dans un cadre règlementaire.

Les enjeux de formation d'une activité physique, sportive et artistique (A.P.S.A.) permettent de définir ce que l'activité peut apporter à l'élève. Les jeux et sports collectifs présentent des enjeux de formation très intéressants:

- Sur le plan moteur : il s'agit de développer le potentiel énergétique (efforts soutenus), de développer les capacités d'adresse (passer-recevoir-lancer), de force (lancer loin, tirer), de dissociation (dribbler-tirer) et la coordination de ces actions.
- Sur le plan socio - affectif : il s'agit de maîtriser ses réactions émotionnelles lors des confrontations que ce soit par rapport à la pression adverse ou par rapport au résultat. Les jeux et sports collectifs permettent de développer la coopération avec ses partenaires : s'entraider, soutenir l'action de ses partenaires, accepter les décisions de l'équipe d'un point de vue stratégique notamment.
- Sur le plan cognitif et informationnel : il s'agit de connaître les règles, prendre des informations sur le jeu pour mener une action efficace : se reconnaître attaquant ou défenseur, se situer et s'orienter dans l'espace, lire les trajectoires (ballon) et les trajets (joueurs), pour anticiper son action.

C'est sur le plan cognitif et informationnel que la métacognition joue un rôle important dans l'apprentissage de l'élève. En effet, l'élève, capable de verbaliser ses actions tout en les justifiant, sera rendu actif de son apprentissage et aura de grande chance d'être plus performant qu'un élève ne verbalisant rien. Celui qui verbalise est capable d'expliquer à l'enseignant et à ses pairs quelles stratégies il met en place pour réaliser ses actions et pourquoi il les met en place. Ainsi il est capable d'analyser sa pratique et de la réguler s'il remarque un dysfonctionnement. C'est pourquoi, la métacognition peut être invitée, dans les jeux ou sports collectifs, et mise au service des apprentissages des élèves.

Pour tous les jeux et sports collectifs, les attaquants ont à conserver la balle et faire progresser celle-ci vers la cible adverse dans le but de marquer. En revanche, les défenseurs ont à protéger leur camp et à empêcher l'équipe adverse de marquer afin de récupérer le ballon.

3. Le handball

Toutes les A.P.S.A. sont définies par leur logique interne. C'est Pierre Parlebas qui a posé le premier ce concept. Il définit la logique interne d'une activité de la manière suivante : « système des traits pertinents, des contraintes qui définissent une A.P.S.A. et des conséquences qu'il entraîne dans le déroulement de l'action correspondante » (Pierre Parlebas, 1981).

Les A.P.S.A. sont donc définies par un ensemble de contraintes qui influencent l'action motrice. Ces contraintes sont les règles constitutives de l'activité, celles qui ne peuvent pas être modifiées sans risquer de dénaturer l'activité.

Le handball est une activité d'opposition et de coopération qui se joue à la main avec un petit ballon, et où s'affrontent deux équipes de sept joueurs. L'objectif est de marquer plus de buts que l'adversaire. Il s'agit de faire progresser la balle pour accéder à la cible protégée par un gardien de but. Cette activité s'inscrit dans une dialectique attaque/défense, où les attaquants cherchent à rompre les actions défensives, et les défenseurs à rompre la circulation offensive du ballon. Dans cette activité, les incertitudes viennent des autres joueurs.

Toute A.P.S.A., comporte un problème fondamental. J. Dugal définit le problème fondamental de la façon suivante : « c'est le problème spécifique auquel l'élève est nécessairement confronté au cours de sa pratique » et « qui décrit la contradiction essentielle constitutive de celle-ci ».

Pour progresser, l'élève doit surmonter les problèmes fondamentaux caractéristiques de l'A.P.S. handball. En effet, cette A.P.S. demande à ses pratiquants de gérer simultanément la conservation de la balle et la conquête de la cible opposée ou la récupération de la balle et la protection de sa propre cible. Il s'agit également d'agir sur la balle tout en prenant des informations sur l'environnement et enfin de gérer le changement de statut permanent.

La métacognition peut permettre d'agir sur ces problèmes fondamentaux et ainsi les surmonter plus facilement. En effet, le fait de verbaliser les stratégies pour gérer au mieux le changement de statut est un gage de réussite. Les équipes les plus performantes sont celles qui gèrent le plus rapidement le changement de statut. De plus, la métacognition peut permettre de gérer de façon plus efficace la dialectique (conquête de la cible adverse et protection de sa propre cible). La verbalisation des stratégies adoptées ou à adopter pour attaquer l'équipe

adverse sans se découvrir de façon excessive, peut permettre aux élèves de gérer au mieux la balance risque/sécurité et ainsi être efficace dans leurs actions.

L'élève qui débute un sport collectif et notamment le handball a très souvent des comportements typiques. Il traite les difficultés posées par l'activité selon ses propres capacités en attribuant des significations selon ses motivations et ses sentiments personnels. Tout d'abord, la prise d'information est très limitée : le joueur débutant se focalise sur la balle et n'observe que très rarement les partenaires et les adversaires. De plus, l'enfant novice dans cette activité se caractérise par la volonté de se débarrasser de la balle ou de l'avoir coûte que coûte : il ne pense pas forcément à sa situation dans le jeu, il veut juste prendre la balle et marquer un but ou bien la passer même si le rapport de force est en sa faveur. En ce qui concerne les actions défensives, il est très souvent passif : le rôle de défenseur ne l'intéresse pas. Ces comportements typiques engendrent souvent un effet de grappe autour du porteur de balle. Pour Jacques Mariot : « le jeu du débutant se caractérise par le phénomène de grappe, d'essaim, où tous les joueurs, attaquants comme défenseurs, se pressent autour du porteur de balle pour soit saisir (en attaque) soit récupérer (en défense) la balle : objet du plaisir, de convoitise : objet magique ». La plupart des élèves pensent que plus ils se rapprocheront de la balle plus ils auront de chance de la récupérer. Tous les joueurs (attaquants ou défenseurs) se regroupent autour du porteur de balle et ne se démarquent pas.

La métacognition peut apporter aux élèves novices une compréhension de leurs comportements. Ils pourront ensuite proposer des stratégies leur permettant d'être plus efficaces que ce soit du point de vue collectif ou individuel. Verbaliser sur des choix stratégiques ou techniques peut permettre à l'élève de se rendre compte des choix pertinents et de ceux qui le sont moins. Des solutions (proposées par les élèves) pourront alors être apportées pour que ces choix deviennent pertinents.

D'autre part, la métacognition peut être bénéfique pour l'enseignant. En effet, celui-ci peut, grâce à la verbalisation de ses élèves sur leurs stratégies, comprendre celles-ci et les amener à réfléchir autrement sur l'activité en les guidant. Il peut également comprendre pourquoi certains élèves peuvent être en difficulté et ainsi proposer des activités de remédiation.

Les actions fondamentales se définissent comme les actions spécifiques à réaliser pour être efficace dans l'activité. L'activité physique et sportive (A.P.S.) handball comporte des principes d'action fondamentaux détaillés ci-dessous.

Pour les attaquants (rapport porteur de balle/partenaires), il s'agit de :

- S'organiser individuellement et collectivement pour faire progresser le ballon vers la cible.
- Jouer en mouvement.
- Utiliser et créer des espaces libres.
- Créer l'incertitude pour les adversaires.
- Donner des solutions aux partenaires.

Pour les défenseurs (rapport non porteur de balle/partenaires), il s'agit de :

- S'organiser individuellement et collectivement pour protéger la cible.
- Récupérer le ballon.
- S'opposer à la progression de l'adversaire en réduisant les espaces et les mouvements.

Les joueurs doivent connaître et appliquer le règlement. Les décisions de l'arbitre doivent être suivies et les élèves doivent se respecter entre eux, que ce soit des adversaires ou des partenaires.

Le handball est considéré comme une pratique sociale qui possède les moyens d'agir sur l'enfant et qui peut répondre aux buts et finalités du système d'enseignement. En effet cette A.P.S. peut agir sur l'élève et ceci à différents niveaux :

- Au niveau moteur : l'élève, confronté à l'activité handball, rencontre des problèmes qu'il doit analyser, résoudre puis choisir les règles d'action compatibles avec ses capacités motrices. Le handball permet une amélioration de la vision périphérique et de la relation oculo-motrice par le travail de lecture du jeu et développe les capacités décisionnelles. Le handball développe la dissociation segmentaire, l'équilibration, la synchronisation, l'adresse et la précision. C'est une A.P.S. qui demande des efforts de type fractionné. En effet l'élève doit être capable de répéter des courses rapides. Pour cela, il aura à gérer son effort en alternant les courses rapides et les courses de récupération. Cette activité demande également de la force et de la vitesse.
- Au niveau socio-affectif : le handball permet d'apprendre à jouer avec et contre l'autre, de respecter le règlement ainsi que l'arbitre. L'élève peut même être amené à assumer le rôle d'arbitre ou d'observateur. Cette activité permet de s'engager collectivement dans un projet d'action collectif. L'élève comprend l'importance du collectif et donc la nécessité de coopérer pour atteindre le but. Il doit contrôler ses émotions et notamment accepter la défaite. Il doit respecter les règles.

- Au niveau cognitif et informationnel : l'élève, dans l'activité handball, doit opérer des choix en repérant et en sélectionnant des informations sur les partenaires et les adversaires notamment. Il s'agit d'augmenter le champ de la vision périphérique. Il doit être capable d'agir et de réagir rapidement. Le handball permet une prise de conscience et une intégration des règles de l'A.P.S. L'élève pourra ainsi comparer le handball aux autres A.P.S.A, formuler des règles d'action et proposer des solutions aux situations problèmes rencontrées. C'est à ce niveau qu'intervient la métacognition. Lorsqu'une situation lui pose problème, il pourra chercher les solutions possibles et les expliquer à ses camarades pour que l'équipe puisse passer outre cette situation problème si celle-ci demande de la coopération pour être résolue. Il est également possible que le problème demande à l'élève une résolution personnelle.

Ainsi, l'analyse du handball nous a permis de mettre en évidence que cette activité complexe demande à l'élève de traiter de nombreuses informations simultanément. La mise en mots des stratégies utilisées par les élèves peut donc s'inviter dans l'apprentissage de cette activité pour essayer de trouver des solutions aux problèmes fondamentaux posés par cette A.P.S.

III. Le dispositif

A. Exposé de la problématique

Après s'être renseignées longuement sur le concept de la métacognition ainsi que sur les pratiques du handball à l'école élémentaire, nous nous sommes posé un certain nombre de questions. Une nous intriguait particulièrement : En quoi l'enseignement explicite de stratégies au handball à l'école élémentaire permet-il de développer chez les enfants la coopération ?

C'est à partir de cette problématique qu'ont émergé les deux questions sous-jacentes suivantes :

- Est-ce que la verbalisation dans l'apprentissage des techniques de passe permet une meilleure performance dans la tâche motrice de transmission de balle ?
- En quoi la compréhension de la notion de démarquage favorise-t-elle son apprentissage ?

B. Le contexte et le terrain d'étude

Dans le cadre du master 2 Métiers de l'Enseignement Scolaire (MES), nous avons effectué un stage de pratique accompagnée en binôme. Il s'est déroulé à l'école élémentaire d'application CAFFE à Chambéry. Celle-ci comporte sept classes et quatre enseignants de cette école sont des professeurs des écoles maitres formateurs (PEMF). L'une d'entre eux, Sophie Clavel-Georges, est l'enseignante qui nous a accueillies dans sa classe de CM2, constituée de 24 élèves. Ce stage s'est déroulé sur huit jours (deux jours hebdomadaires pendant quatre semaines consécutives) pendant la 2ème période de l'année scolaire. Nous avons pu mettre en œuvre deux séquences : une en Éducation Physique et Sportive (E.P.S.) et une en éducation musicale. C'est évidemment celle en E.P.S, et particulièrement en handball, qui va nous intéresser pour ce mémoire professionnel.

Dès le début, Mme Clavel-Georges nous a encouragées dans notre volonté de mettre en place une séquence sur les jeux ou les sports collectifs avec ses élèves. Elle nous a cependant rapidement mentionné que cela allait être difficile en raison des conditions offertes par cette école, en matière de matériels et de local sportifs. En effet, nous n'avions guère le choix et nous nous sommes donc mises d'accord pour réaliser un travail vers le handball avec sa classe.

Nous étions donc à l'école tous les lundis et mardis pendant 4 semaines consécutives. Une partie des après-midis de ces deux jours se déroulait sous forme de décloisonnement. En effet, pendant 45 minutes, un demi-groupe était en classe d'italien avec une intervenante externe à l'école, puis les 45 minutes suivantes c'était l'autre demi-groupe. Nous avons donc pu intervenir pendant ces deux créneaux et gérer ainsi pendant deux fois 45 minutes le demi-groupe qui n'était pas en italien. Nous avons donc rapidement décidé que nous ferions deux fois les deux séances à l'identique, avec une seule exception : le groupe 1 serait "le groupe métacognition" et le second "le groupe contrôle". Le groupe 1 bénéficierait donc de plus de temps de parole, de verbalisation et de retour sur les activités alors que les sollicitations orales du groupe 2 seraient moindres. Nous utiliserons ces nominations (groupe 1 et groupe 2) pour tout le reste de ce mémoire.

Nous avons fait le choix d'intervenir seule, chacune notre tour avec un groupe différent. Ainsi une de nous deux menait la séance avec le premier groupe alors que l'autre filmait, notait des observations etc. Puis nous échangeons nos rôles pour le second groupe. Pour ne pas ajouter de variable supplémentaire (effet enseignant) qui aurait pu fausser les

résultats, nous alternions entre les deux groupes : nous menions la séance une fois avec le groupe contrôle puis la séance suivante avec le groupe métacognition.

Nous sommes intervenues dans cette classe plus précisément du lundi 19 novembre 2012 au mardi 11 décembre 2012. Pendant cette froide période d'hiver, n'ayant aucune salle à disposition, nous avons dû rester dehors et pratiquer dans la cour. Cependant la pluie et la neige nous ont empêchées de mener à bien certaines séances. Il faut savoir que sur nos huit séances d'E.P.S. prévues initialement : une séance a été reportée, deux ont été annulées et pour toutes les autres séances nous avons dû prévoir une version "pluie" et une version "non pluie". Les séances "pluie" se déroulaient sous le préau de l'école qui mesure 2,5m par 15m. Nous avons donc pu réaliser finalement seulement six séances au total dont deux sous le préau. Les conditions n'étaient donc pas des plus favorables pour mettre en place cette séquence. Nous avons alors fait du mieux possible avec ce contexte pas très facile en adaptant à mesure chacune de nos séances selon la météo... Il ne faut donc pas perdre de vue que nous n'avons pas pu mettre en place tout ce que nous aurions voulu mais également le fait qu'il a été très compliqué de mener des séances d'E.P.S. convenables sous ce préau.

De plus, un autre problème s'est rapidement posé à nous : les écarts de niveau entre les deux groupes étaient frappants, ainsi que ceux au sein même des groupes. En effet, dès le match de la première séance, nous nous sommes aperçues que certains ne rattrapaient aucune balle alors que d'autres pratiquaient le handball en club et avaient un très bon niveau. Nous avons ainsi dû gérer ces grandes disparités avec différents dispositifs pédagogiques. Ces écarts de niveau sont un problème récurrent pour un enseignant, et celui-ci doit d'ailleurs savoir les gérer en permanence. Mais ils nous ont particulièrement causé des difficultés pour analyser les questions soulevées par notre problématique.

C. La démarche pédagogique

Comme nous l'avons dit précédemment, la pratique du handball à l'école primaire s'inscrit dans les programmes dans la compétence "Coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement". Nous avons, à partir du B.O du 5 janvier 2012, sélectionné les compétences principales que nous voulions faire travailler aux enfants :

- Coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre).
- Conserver le ballon.

- Progresser vers la cible.
- Ralentir la progression de l'adversaire.
- Se reconnaître attaquant ou défenseur et réagir rapidement au changement de statut.

Les compétences suivantes ont alors été travaillées :

- Passer le ballon à un partenaire démarqué.
- Se démarquer pour donner une solution de jeu au porteur de balle.
- Gêner le porteur du ballon dans sa progression et dans ses tentatives de passe.

Les jeux et les sports collectifs d'une manière générale permettent aussi d'évaluer les compétences suivantes du socle commun :

- Les compétences sociales et civiques : respecter les règles de la vie collective, coopérer avec un ou plusieurs camarades, comprendre les notions de droits et devoirs, les accepter et les mettre en application (notamment pour les activités d'arbitrage), respecter les autres.
- L'autonomie et l'initiative : respecter des consignes simples en autonomie, montrer une certaine persévérance dans toutes les activités, s'impliquer dans un projet collectif.

Nous avons donc initialement prévu huit séances avec une première séance sans différenciation entre les deux groupes permettant de réaliser une évaluation diagnostique, un tournoi intermédiaire pour une éventuelle évaluation formative et enfin un tournoi final pour l'évaluation sommative. C'est cependant la séance du tournoi intermédiaire qui a dû être annulée à cause des intempéries. Nous avons donc pu réaliser l'évaluation diagnostique et en tirer des premières observations, et le tournoi final qui nous a permis, avec du recul, d'arriver à un certain nombre de conclusions sur les différents comportements des élèves.

Chaque séance était organisée de la même façon :

- Un rappel de la séance précédente : *“Qu'a-t-on fait la semaine dernière? Qu'a-t-on appris?”*
- Un échauffement : les enfants se faisaient des passes par deux, en mouvements variés (course, levés de genoux, talons-fesses, pas chassés).
- Différentes situations d'apprentissage entrecoupées, pour le groupe métacognition, par des moments d'échange et de dialogue.
- Une situation de référence : Le terrain est coupé dans la diagonale. Les élèves sont répartis en 2 équipes de 6. Pendant la première manche, les joueurs de la première

équipe sont attaquants, c'est eux qui vont alterner entre les deux demi-terrains. Les défenseurs, eux, restent en place. Pour gagner, il faut marquer le plus de points possibles : l'équipe gagne 3 points lorsqu'il y a but, et 1 point s'il y a tir. Les enfants annoncent les points à l'enseignant et les attaquants passent sur l'autre demi-terrain. A la deuxième manche, on échange les rôles.

Nous avons pu réaliser cette situation de référence seulement 3 fois sur les 5 prévues initialement à cause soit de la météo et donc d'un manque de place, soit d'un manque de temps.

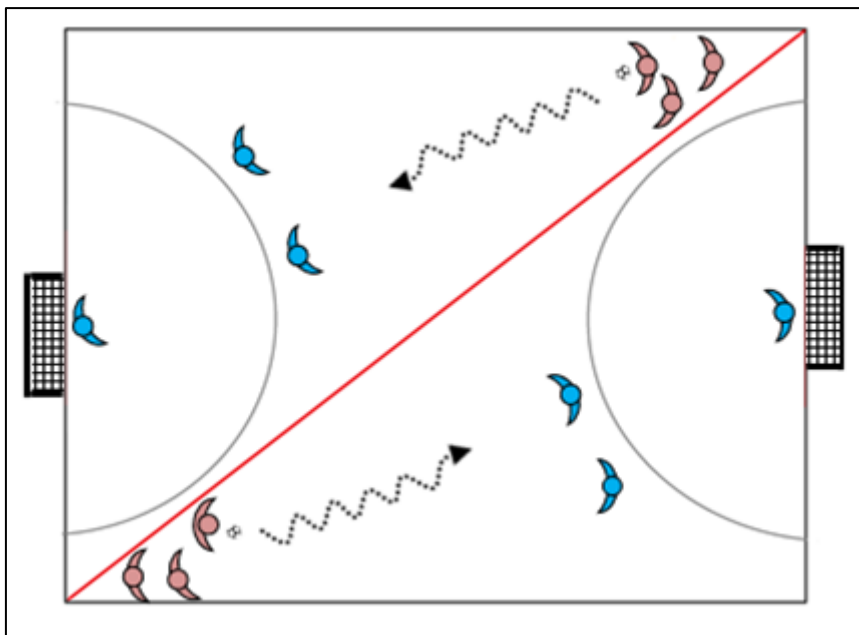


Figure 1 : Schéma de la situation de référence

- Un retour au calme : « *Qu'a-t-on appris aujourd'hui?* ». Nous utilisons presque toujours le même matériel : des ballons de handball, des chasubles, parfois des plots et des cerceaux, et pour l'enseignant un sifflet, un chronomètre et un tableau ardoise.

Comme nous le verrons par la suite, chaque séance a été en partie filmée à l'aide d'une caméra, surtout lors des interventions et des « arrêts-flash ». Les enfants ont toujours bien joué le jeu et les échanges étaient riches et intéressants. Nous ne pensons pas que les vidéos tournées lors des séances aient réellement perturbé les enfants. Mais cela nous a permis de visionner à mesure les séances et de pouvoir analyser la situation avec plus de recul.

Voici un tableau récapitulatif de nos 6 séances :

Séance Date	Durée	Objectifs	Contenu
1 19/11/12	45 min	- Evaluation diagnostique - (Re)découverte des règles : Découvrir ou se réapproprier les règles de base - Se confronter aux difficultés du handball	- Premier match avec construction des règles petit à petit - Vrai match avec toutes les règles - Situation de référence
2 20/11/12	45 min	- Découvrir les différentes façons de faire une passe et comprendre dans quel cas les utiliser - Se rappeler des règles de base	- Rappels des règles - Passes en ligne : <i>tester sa distance de jeu et être capable de réaliser les 3 types de passes</i> - Match à thème : 5 passes avant de pouvoir tirer - Situation de référence
3 27/11/12 (préau)	45 min	- Réaliser des passes tendues - Comprendre la notion de démarquage	- Passe et va sous forme de relais : <i>se faire des passes sans adversaire dans le but d'être le plus rapide que l'équipe adverse</i> - Taureau : <i>se démarquer en utilisant les espaces libres</i>
4 03/12/12 (préau)	45 min	- Se démarquer afin de proposer une solution au porteur de balle.	- Jeux des prénoms (3 manches) : <i>se démarquer</i> - Situation de référence aménagée
5 04/12/12	45 min	- Savoir se démarquer - Comprendre comment se placer pour défendre de manière efficace	- Passe à 10 sous forme de montée-descente : <i>se démarquer</i> - Balle au capitaine : <i>se démarquer pour proposer une solution au PB afin de progresser vers la cible</i> - La ruée au cerceau : <i>fermer les intervalles</i>
6 11/12/12	1h20	- Evaluation sommative - Tournoi final : - Jouer collectivement pour essayer de battre ses différents adversaires - Observer le comportement d'un camarade à l'aide d'une grille d'observation	Cf. description ci-dessous

La dernière séance de notre séquence de handball s'est déroulée dans une salle, prêtée par l'IUFM de Chambéry. Nous nous y sommes rendus à pieds dans l'après-midi du 11 décembre. Les enfants étaient informés de ce tournoi depuis le début de la séquence, ils étaient très enthousiastes. Chaque groupe était divisé en 2 équipes : nous avons donc organisé un tournoi avec 4 équipes de 5 joueurs au total (il y avait des absents et deux élèves dispensés). Nous avons instauré les règles suivantes : 3 pas au maximum, zone du gardien interdite aux joueurs, ballon au pied interdit, contact avec les adversaires interdit et pas de dribble. Ce dernier choix a été fait dès le début de la séquence pour une question d'organisation et d'équité : nous nous sommes rendues compte au terme de la première séance qu'aucun élève du premier groupe utilisait le dribble et que peu d'élèves (ceux pratiquant le handball en club) l'utilisaient dans le second groupe. Après l'échauffement rapide, nous rappelons les règles établies ensemble au cours des séances et les différentes notions abordées avec les enfants. Nous expliquons comment va se dérouler ce tournoi, comment fonctionnent les affiches (qu'ils devront eux-mêmes remplir) mais également comment vont-ils observer

leurs camarades. Lors d'un match, chaque élève qui ne joue pas se trouve sur un banc sur le côté et a un camarade à observer et une grille à remplir (cf. des exemples en Annexe). Pendant que l'une d'entre nous arbitre un match, l'autre remplit notre grille d'évaluation sommative, puis nous inversons. Cette séance a été très intéressante et chacun des matchs a été filmé.

IV. Résultats et analyse des données

A. Les deux premières séances

Tout d'abord, lors de la première séance nous avons réalisé une évaluation diagnostique à l'aide d'une grille que nous avons construite (cf. Annexe 1). Nous avons affiné nos observations lors de la deuxième séance en remplissant certaines cases manquantes, mais également en visionnant entre les deux séances les vidéos prises à l'aide de la caméra. Il est difficile de pouvoir observer tous les joueurs en même temps sur différents critères (5 exactement pour cette séquence) et surtout de ne pas s'arrêter sur un seul comportement en particulier pour un joueur à un moment donné. C'est l'étudiante qui ne menait pas la séance qui pouvait alors remplir au fur et à mesure la grille d'observation et filmer certaines activités.

Cette grille d'observation est composée des critères suivants :

- Les passes : le joueur ne fait jamais de passes, fait systématiquement la passe ou fait la passe au bon moment.
- Les tirs : le joueur tire toujours, parfois ou jamais à bon escient.
- La défense : Le joueur se place toujours, parfois ou jamais entre la cage et le porteur de balle.
- Le démarquage : Le joueur utilise toujours, parfois ou jamais les espaces vides et il sort toujours, parfois ou jamais de l'alignement porteur de balle-défenseur.
- Les règles : Le joueur respecte toujours, parfois ou jamais les règles, l'arbitre et les autres joueurs.

Voici les données recueillies lors des deux premières séances à partir des grilles (nous rappelons que le groupe 1 correspond au groupe métacognition et le groupe 2 au groupe contrôle):

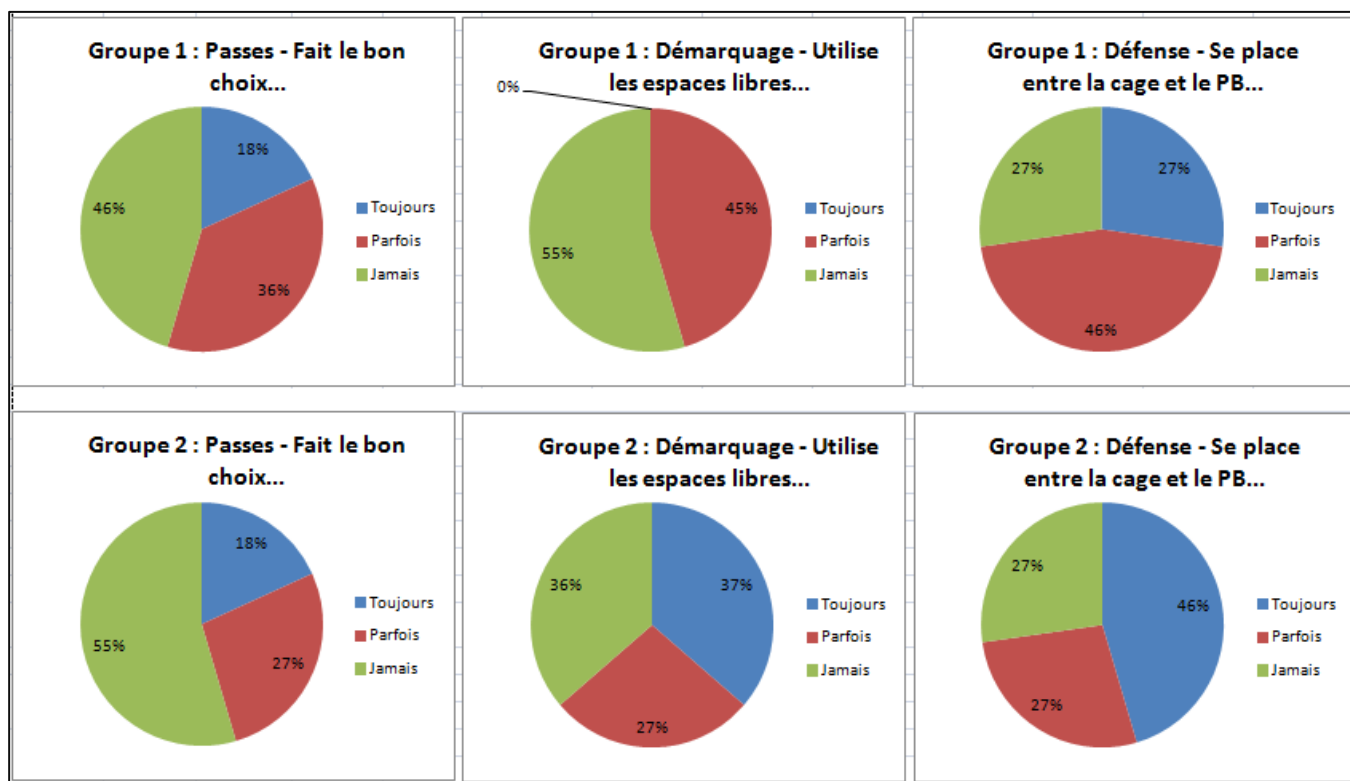


Figure 2 : Graphiques des résultats obtenus lors des deux premières séances

Malgré le fait que la grille comporte plus de critères, nous avons fait le choix d'analyser seulement ces critères (passes, démarquage, défense) car ce sont principalement ces trois-là qui reflètent la coopération au sein de l'équipe.

Les diagrammes montrent d'une manière générale que le groupe contrôle était initialement plus fort : nous retrouvons plus d'observations avec l'indicateur « toujours » pour ce groupe que pour l'autre, alors qu'il y a globalement autant de « jamais » pour les deux groupes. Si nous regardons plus dans le détail, on peut s'apercevoir que les deux groupes ont sensiblement les mêmes résultats pour le critère des passes. Cependant, le groupe contrôle semble avoir de meilleurs éléments au niveau du démarquage alors qu'aucun élève ne se démarque toujours bien dans le groupe métacognition. Globalement, il semble y avoir plus d'élèves d'un niveau intermédiaire dans le groupe métacognition que dans le groupe contrôle alors que celui-ci semble encore plus hétérogène avec de très bons élèves mais aussi un certain nombre en difficulté. Nous avons ainsi pu remarquer lors de ces premières séances que

les niveaux étaient très hétérogènes, au sein de la classe mais également entre les deux groupes : le groupe contrôle était légèrement plus performant que le groupe métacognition de manière très générale.

Nous nous sommes également aperçues que seulement deux élèves du groupe contrôle avaient utilisé le dribble, ce qui nous a permis par la suite de réfléchir à son exploitation ou non. Nous avons préféré alors ne pas l'autoriser pour le reste des séances afin de se focaliser sur d'autres objectifs qui nous semblaient plus opportuns. C'est ces deux mêmes élèves qui pratiquent le handball en club. Nous avons remarqué à leur sujet qu'ils ne faisaient alors que très peu de passes à leurs camarades ou alors toujours aux mêmes. Leur objectif était d'atteindre le but adverse le plus rapidement possible afin de tirer et non de coopérer avec les autres. Comme nous l'avons dit précédemment nous avons aussi pu observer dès les premières séances un fort effet de grappe, surtout pour le groupe métacognition. Cela nous a permis de conforter notre choix de travailler par la suite sur le démarquage.

Enfin, la dernière remarque que nous nous sommes faite à la suite de cette séance est la suivante : les élèves, pour la plupart, ne semblaient pas jouer dans un esprit collaboratif, pour leur équipe, mais bien pour eux-mêmes seulement. C'est-à-dire qu'ils ne voulaient qu'une chose : attraper la balle (c'est ce qui explique l'effet de grappe) et si possible marquer, mais ils n'avaient pas à l'esprit que pour progresser au mieux vers la cible il fallait aussi s'appliquer à faire des passes réussies et à se démarquer le plus possible. C'est donc cette dernière remarque qui nous a amené à formuler notre problématique et ainsi à travailler avec les élèves principalement les passes et le démarquage, dans l'optique de développer la coopération au sein des groupes.

B. Les séances intermédiaires

Comme il a été dit précédemment, nous avons, quasiment à chaque fois, filmé une partie des séances avec une caméra. Cela nous a permis de visionner les vidéos entre les séances afin d'améliorer notre plan de séquence mais ces vidéos nous ont également aidé à prendre du recul sur ce qu'il s'était passé pour pouvoir analyser au mieux les comportements des enfants.

Pour le groupe métacognition, nous intervenons donc entre chaque activité, voire même au milieu d'une activité quand une remarque avait besoin d'être faite. On posait aux enfants des questions du type : "A votre avis, que travaillez-vous en faisant cela?" "Comment

as-tu fait pour réussir cette passe?” “Pourquoi cette passe est-elle plus efficace?” “Que faut-il faire pour se démarquer correctement?” “L’équipe qui a gagné, êtes-vous capable d’expliquer cette victoire?” “Pensez-vous vous être amélioré depuis la dernière fois? Pourquoi?” “Que faites-vous pour recevoir le ballon? Peut-on toujours recevoir le ballon?” “Ne bouger plus : Pourquoi j’ai stoppé le jeu? Où aurais-tu pu te placer pour prendre en compte ce que l’on vient de dire?” etc.

Nous utilisons également un petit tableau ardoise pour étayer nos propos et sur lequel les élèves venaient expliquer leur stratégie ou répondre à nos questions. Par exemple, pour le démarquage, nous dessinions la situation vécue juste avant et nous demandions à l’élève de venir écrire où il pensait être le mieux placé pour se démarquer efficacement. Nous partions de ce support visuel pour aider les enfants à mieux visualiser les problèmes et ainsi améliorer les situations d’apprentissage.

Il existe d’autres moyens pour mettre en place la métacognition. Nous avons initialement pensé à faire des retours avec les enfants à partir des vidéos prises pendant les séances. Les élèves auraient pu analyser leur pratique en se voyant pratiquer. Le fait de se voir peut permettre aux élèves de se rendre compte de leur placement sur le terrain notamment, ce qui est impossible à faire directement sur le terrain. Mais les contraintes d’emploi du temps ne nous ont pas permis de mettre en place ce dispositif. En plus de la verbalisation au cours de la pratique, il aurait été également très intéressant de pouvoir revenir sur la pratique avec ce support visuel. Avec plus de temps, nous aurions également pu utiliser des grilles de résultats pour que les élèves évaluent leur performance et leurs progrès. Cela leur aurait permis de réfléchir peut-être davantage sur leur pratique. Des questionnaires écrits auraient également permis de recueillir de façon plus précise les avis des enfants, notamment en début puis en fin de séquence pour observer l’évolution des représentations.

Pour analyser au mieux les vidéos réalisées, nous avons retranscrits les dialogues avec les enfants. Nous nous sommes ainsi rendu compte de nos propres formulations mais surtout des différentes réponses des enfants. On s’aperçoit clairement qu’il y a une évolution des réponses aux mêmes questions d’une séance sur l’autre. En ayant mis des mots sur chaque activité, chaque compétence travaillée, le groupe métacognition semble avoir retenu plus de choses et plus de stratégies. En effet, leurs réponses aux questions sont plus justes et cohérentes. Cependant cela ne prouve en rien que sur le terrain ils appliquent ce qu’ils ont compris oralement.

Nous nous apercevons également à l'aide des vidéos que ce sont bien souvent les mêmes élèves qui prennent la parole et qui donnent des réponses correctes, mais ce ne sont pas forcément ceux qui jouent le mieux. Ainsi certains élèves semblent avoir compris la notion lorsqu'on leur demande mais ne l'appliquent que rarement lorsqu'ils jouent en match.

L'utilisation du tableau ardoise rend la partie discussion plus attrayante pour certains et cela permet à tous de réfléchir à la question en visualisant mieux la situation. Ainsi tout le monde a pu participer et réfléchir aux différentes stratégies à mettre en place dans le groupe métacognition.

C. Le tournoi final

Lors de la dernière séance, nous avons prévu un tournoi où quatre équipes se rencontraient. Nous avons prévu deux équipes (orange et verte) constituées de 5 élèves du groupe métacognition et deux équipes (bleue et rose) constituées de 5 élèves du groupe contrôle. Il y avait plusieurs absents, ce qui nous a permis de faire alors ces quatre équipes homogènes de 5 élèves. Les équipes au sein de chaque groupe étaient équilibrées tant au niveau de la mixité qu'au niveau des performances de chacun. Par contre, les équipes du groupe contrôle nous paraissaient toujours légèrement plus fortes que celles du groupe métacognition, notamment grâce aux deux élèves pratiquant le handball en club. Nous avons tout de même pensé à séparer ces deux élèves pour ne pas qu'ils se fassent des passes uniquement tous les deux.

Toutes les équipes se rencontraient une fois lors d'un match de 5 minutes. Les points étaient comptabilisés de la manière suivante : l'équipe remporte trois points lorsque le match est gagné, un point en cas d'égalité et aucun point lorsque le match est perdu. Quel que soit le résultat du match, chaque équipe comptabilise en plus un point par but marqué. A l'issue du tournoi, les deux équipes du groupe métacognition ont remporté 15 et 13 points et les deux équipes du groupe contrôle ont remporté 14 et 2 points.

Nous avons réussi à filmer la quasi-totalité du tournoi, ce qui nous a permis de compléter une grille d'évaluation identique à celle utilisée à la première séance (cf. Annexe 2). En effet, il n'était pas possible d'observer tous les élèves en une seule séance d'autant plus qu'il fallait gérer l'arbitrage, la rotation des équipes...

Voici les données recueillies lors de cette dernière séance à l'aide des grilles :

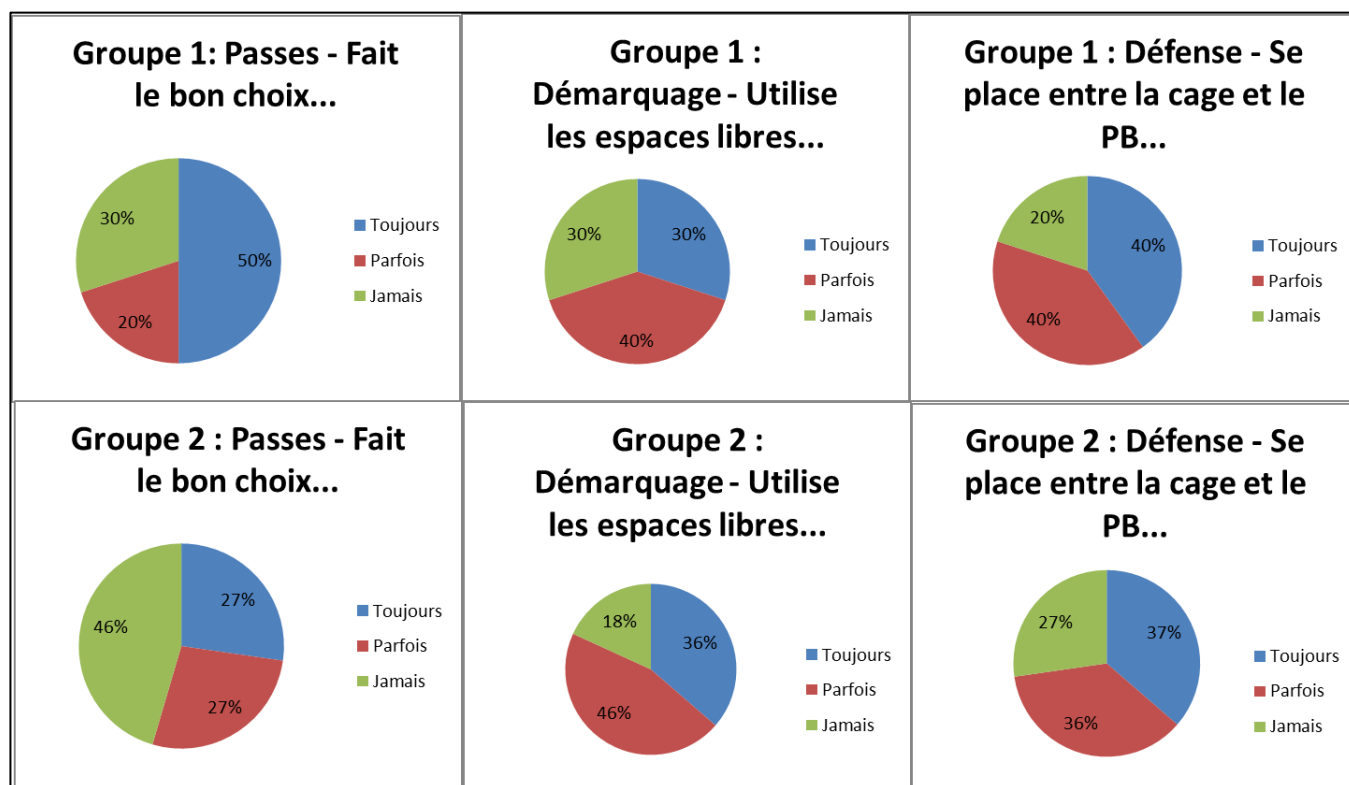


Figure 3 : Graphiques des résultats obtenus lors de la dernière séance

Les diagrammes montrent d'une manière générale que le groupe métacognition (groupe 1) est légèrement plus performant que le groupe contrôle (groupe 2) : on retrouve plus d'observations avec l'indicateur « toujours » pour le groupe métacognition que pour le groupe contrôle, alors qu'il y a globalement autant de « jamais » pour les deux groupes. Si nous nous intéressons aux passes, le groupe métacognition est beaucoup plus performant que le groupe contrôle. En effet, la moitié des élèves du groupe métacognition font toujours le bon choix alors que seulement un quart des élèves le font pour le groupe contrôle. Ensuite, les diagrammes montrent que les élèves du groupe contrôle se démarquent légèrement mieux (36%) que ceux du groupe métacognition (30%). Enfin, les résultats obtenus pour le placement en défense sont sensiblement identiques pour les deux groupes.

Suite à ces résultats, il semblerait que les deux groupes se soient équilibrés au niveau des passes, du démarquage et du placement en défense. Il semblerait même que le groupe métacognition soit légèrement plus performant que le groupe contrôle et ceci notamment grâce à un fort pourcentage d'élèves qui utilisent la passe à bon escient.

Ces résultats obtenus reflètent la performance des élèves à un instant t. Il ne faut pas perdre de vue que si nous avions réalisé ce tournoi le lendemain peut-être que les résultats auraient été différents.

Il semble intéressant maintenant de comparer les résultats obtenus par les deux groupes en début et fin de séquence afin d'étudier la progression des élèves. Nous pouvons pour cela se référer à la figure ci-dessous. Tout d'abord, les élèves du groupe 1 semblent avoir progressé dans tous les aspects étudiés et notamment au niveau des passes et du démarquage. En effet, il semble intéressant de relever une augmentation de 18 à 50% du nombre d'élèves utilisant toujours la passe à bon escient et de 0 à 30% du nombre d'élèves utilisant toujours les espaces libres. En ce qui concerne le groupe 2, les élèves semblent avoir légèrement progressés au niveau des passes. Par contre les résultats montrent une diminution de 9% du nombre d'élèves qui ne se placent pas toujours bien en défense. Quant au démarquage, les résultats obtenus restent constants ou sont légèrement en augmentation puisque lors du tournoi final seulement 18% des élèves ne se démarquent jamais alors qu'au cours des deux premières séances 36% d'entre eux ne se démarquaient jamais. Il semblerait donc, au vu des résultats obtenus, que ce groupe ait obtenu des performances quasi-constantes entre la première séance et la dernière.

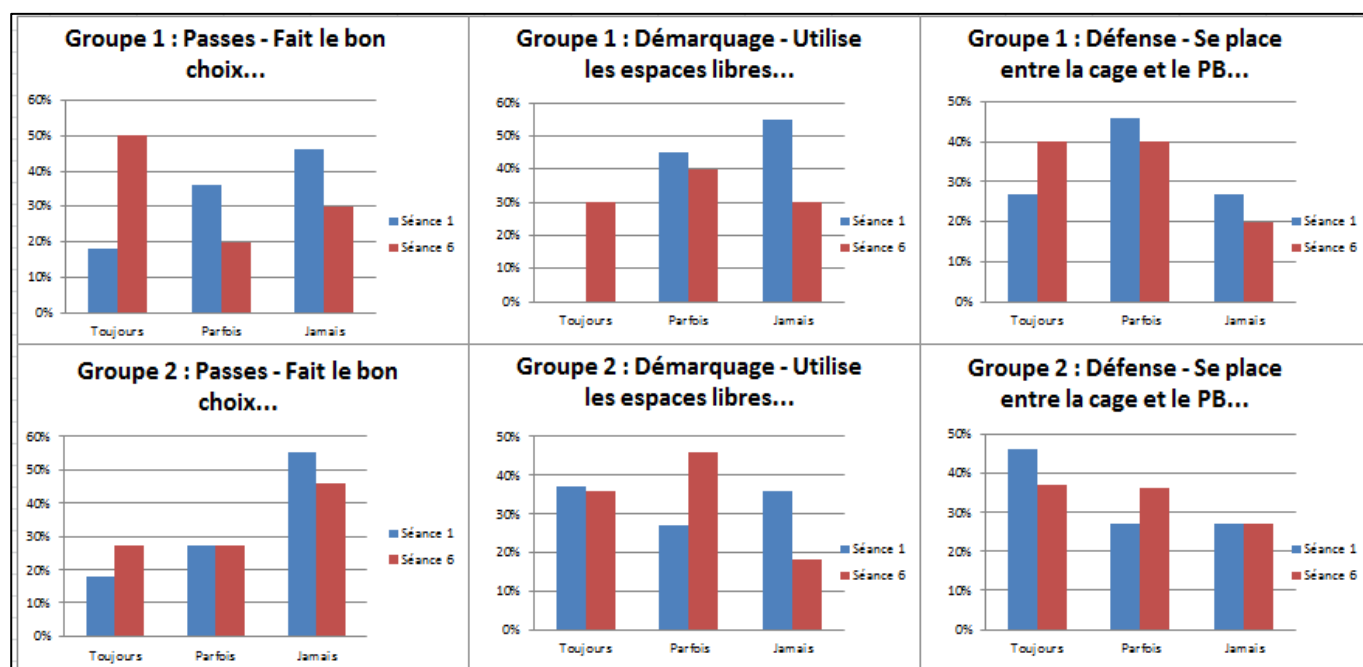


Figure 4 : Diagrammes permettant de comparer les résultats des séances 1 et 6.

Lors de cette séance, les élèves avaient à remplir une grille d'observation comme celle-ci :

Prénom de l'observateur: <i>Cyril</i>							
Match	Prénom de l'élève observé	Actions positives (A)			Actions négatives (B)		Performance (A - B)
		Passes réussies	Balles récupérées	Tirs réussis	Pertes de balle	Fautes	
<i>1</i>	<i>Sofiane</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>10</i>
<i>3</i>	<i>Younes S.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>5</i>
<i>5</i>	<i>Sofiane</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>9</i>

Figure 5 : Exemple de grille d'observation des élèves lors du tournoi

Chaque élève qui ne jouait pas devait observer un élève qui était en train de jouer. Les élèves évaluaient cinq critères :

- Passes réussies : l'élève observateur ajoutait un bâton dans cette case si la balle lancée par l'élève arrivait dans les mains d'un partenaire.
- Balles récupérées : l'élève observateur ajoutait un bâton dans cette case si l'élève observé interceptait un ballon lancé par l'adversaire.
- Tirs réussis : l'élève observateur ajoutait un bâton dans cette case si le tir réalisé par l'élève observé était cadré.
- Pertes de balle : l'élève observateur ajoutait un bâton dans cette case si l'élève observé réalisait une mauvaise passe.
- Fautes : l'élève observateur ajoutait un bâton dans cette case si l'élève observé réalisait une faute sur l'adversaire, un marché, une zone ou un jeu au pied.

Tous ces critères ont été explicités avec les élèves en début de séance afin que chacun soit en mesure de remplir cette grille.

La performance (A-B) a été calculée par nos soins pour réaliser les statistiques. Celle-ci correspond à la somme des passes réussies, des balles récupérées et des tirs réussis à laquelle nous avons soustrait la somme des pertes de balle et des fautes. Nous avons réuni ces résultats dans un tableau (cf. Annexe 3). Certains élèves ont très bien observé et étaient attentifs du début à la fin du match pendant que d'autres étaient distraits et n'ont donc pas rempli ou très peu la grille d'observation. Ceci pourrait remettre en cause la fiabilité de ces données recueillies. Cependant, le peu d'élèves n'ayant pas « joué le jeu » étaient répartis

dans les deux groupes. L'analyse de ces résultats montre que le groupe 1 obtient une performance générale plus élevée (145) que le groupe 2 (114). En effet, le groupe métacognition a réalisé une meilleure performance que le groupe contrôle au niveau des passes, des ballons récupérés ainsi que des tirs tout en perdant moins de ballons.

Même si ces résultats sont obtenus suite aux observations des enfants, ils semblent être en concordance avec ceux obtenus grâce à notre grille d'évaluation. Toutefois, ces données ont été recueillies lors d'un seul tournoi. Les résultats auraient donc pu être différents lors d'un autre tournoi un autre jour.

V. Discussion

D'après les résultats énoncés ci-dessus, il semblerait tout d'abord que le groupe métacognition a progressé de manière générale dans leur façon de jouer. En effet, nous avons pu noter une amélioration au niveau de l'utilisation des passes, des espaces libres et du placement en défense. Les élèves semblaient s'appliquer davantage pour ces trois aspects du jeu lors du tournoi. En visionnant les vidéos, nous avons également pu remarquer qu'au sein des équipes certains élèves donnaient des conseils à leurs coéquipiers quant à leur placement sur le terrain. Leurs propos reflétaient les différentes notions et stratégies abordées tout au long de la séquence avec ce groupe. Ils semblaient de plus jouer davantage dans l'esprit collectif en vue de faire gagner leur équipe.

A l'inverse, le groupe contrôle a joué de manière plus individuelle. Cela a notamment été flagrant pour l'équipe qui n'a obtenu que 2 points à l'issue du tournoi. Ce fut une grande surprise car lors de la constitution des équipes, nous imaginions que celle-ci ferait partie des meilleures, surtout avec un des deux élèves jouant en club au sein de cette équipe. Cet élève en particulier s'est comporté de façon très étonnante : alors que son attitude tout au long de la séquence semblait correcte, il a agi de manière inappropriée lors du tournoi. En effet, celui-ci a montré des signes d'agressivité, de colère et de refus de la défaite. Dès que son équipe a encaissé la première défaite, il s'est contrarié et s'est mis à ne plus faire de passes du tout à ses camarades de jeu et tentait des tirs du milieu de terrain. Cela a rapidement mis une mauvaise ambiance au sein de cette équipe qui a ainsi eu du mal à rivaliser avec les autres équipes. Nous pensons même que cet élément a pu entraîner le faible score final de cette équipe qui n'a alors gagné aucun de ses matchs. Enfin, ce même élève a terminé le tournoi en pleurs : nous avons dû avoir une rapide explication avec lui. C'est alors qu'il a expliqué son

mécontentement vis-à-vis de son équipe qui lui semblait « nulle ». C'était, selon lui, la cause de la défaite de son équipe, qui a été vécue comme un échec personnel. Ainsi, le manque de coopération au sein de cette équipe du groupe contrôle a, selon nous, entraîné le faible score de celle-ci.

D'après ces deux principaux constats, nous pouvons conclure que la coopération est un facteur de réussite au sein d'une équipe au handball. La métacognition a, selon nous, permis de mieux intégrer les notions importantes du handball en vue de coopérer de manière efficace. Cependant, la deuxième équipe du groupe contrôle a, elle aussi, lors du tournoi, obtenu des scores satisfaisants quasiment identiques aux deux groupes métacognition. Il est donc difficile de certifier que la métacognition a bien permis une meilleure coopération pour le groupe 1.

En utilisant les pensées dialectiques et divergentes lors de nos différents dialogues avec les enfants, nous avons permis de fixer les connaissances des élèves en confrontant leurs différentes idées. Il en est de même pour les « arrêts-flash » où nous nous sommes aperçues que les enfants étaient toujours capables de répondre correctement à nos questions, notamment au sujet du placement dans les espaces libres. Toutefois, toutes ces notions qui semblaient acquises étaient difficilement voire rarement appliquées sur le terrain. Ainsi nous pouvons en conclure que pour les élèves comprendre est une chose mais appliquer en est une autre... En effet, la métacognition semble avoir améliorée certaines ressources cognitives nécessaires à la pratique du handball mais n'a pas suffisamment permis de structurer les ressources motrices et socio-affectives. Par exemple, selon la classification de C. Bayer, ces élèves se situeraient au niveau 2 de la coopération car ils interagissaient encore de manière privilégiée avec leurs amis ou avec leurs coéquipiers les plus performants.

Il ne faut néanmoins pas oublier que tous ces résultats sont issus de données peu fiables. En effet, l'étude a été menée sur un échantillon faible (seulement 22 élèves en moyenne) et sur une période relativement courte (seulement six séances de 45 minutes). A l'inverse, la plupart des études que nous avons lues au sujet de la métacognition se déroulaient sur le long terme (plusieurs mois). Nous pensons donc que si nous avions bénéficié de plus de temps, les résultats auraient pu être plus marqués. Cette courte période ne nous a pas permis de connaître suffisamment le niveau de chaque élève afin d'en juger au mieux. De plus, les conditions météorologiques n'ont pas été en notre faveur : le bouleversement des séances ne nous a pas permis de mettre en place la séquence initialement prévue, qui nous semblait plus

adaptée aux besoins des élèves. En outre, si nous en avions eu la possibilité nous aurions constitué les groupes différemment, de manière plus homogène au départ. Enfin, une des difficultés à laquelle nous avons dû faire face réside dans le fait que la coopération est observable mais très peu mesurable. Par ailleurs, la métacognition et ses effets ont également été difficiles à mesurer.

VI. Conclusion

Cette étude de courte durée ne nous a malheureusement pas permis de tirer des conclusions évidentes sur les effets de la métacognition au handball. En effet, notre expérimentation a abouti sur une amélioration visible de notre groupe métacognition. Il n'est cependant pas possible d'affirmer avec certitude qu'elle a été causée par la métacognition. Cette ambiguïté est notamment la conséquence des nombreuses limites liées à notre dispositif expérimental ainsi qu'à notre recueil de données peu conséquent. Le manque de temps, les perturbations météorologiques et le faible échantillonnage ne nous ont pas permis de mener à bien cette étude comme nous le désirions. Néanmoins, et malgré toutes les limites de notre étude, nous pensons qu'effectivement la verbalisation permet l'amélioration de la performance motrice dans la transmission du ballon ainsi que la compréhension de la notion de démarquage. Ces progrès restent toutefois tributaires de l'amélioration des habiletés motrices de transmission et de réception du ballon.

Il a été cependant très enrichissant de concevoir et de mettre en place cette séquence d'enseignement avec les élèves. Nous avons appris beaucoup au contact de ce public et de l'enseignant titulaire de la classe. Il a également été très riche, d'une manière globale, de pouvoir revenir autant sur notre pratique et ainsi imaginer des pistes possibles d'amélioration à partir de cette analyse. De plus, la découverte du concept de métacognition, peu connu de notre part initialement, permet aujourd'hui de nous questionner quant à l'avenir. Il nous semble en effet important de ne pas s'arrêter à cette expérimentation en E.P.S et d'envisager, dans notre future carrière d'enseignante, une intégration de la métacognition dans d'autres domaines. Même si les résultats de notre étude ne nous satisfont pas entièrement, nous avons tout de même constaté que la métacognition permet une meilleure compréhension des notions évoquées.

Nous pourrions à présent nous demander si la métacognition aurait également des effets sur la motivation des élèves et leur engagement dans l'activité, en E.P.S comme dans les autres disciplines enseignées à l'école.

VII. Bibliographie

▪ Livres :

- BAYER, C. (1995). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*. Editions Vigot.
- DOLY, A.M. (1997). *Métacognition et médiation*. CRDP d'Auvergne.
- GRANGEAT, M., MEIRIEU, P. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. ESF Editeur.
- LAFORTUNE, L., & SAINT-PIERRE, L. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe*. Les éditions logiques.
- MEIRIEU, P. (1989). *Apprendre... oui, mais comment ?* ESF Editeur.
- VERGNAUD, G. (2000). *Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Education.

▪ Articles et revues de presse :

- DELERCE, S., & MARIOT, J. (2001). Apprendre à se démarquer. *Revue E.P.S*, n°289.
- DELVOLVE, N. (2012). Métacognition et réussite des élèves. *Cahiers pédagogiques*.
- JARRAUD, F. (2012). Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages ? *Café pédagogique*.
- MARIOT, J. (1996). Sports collectifs: nouvelle approche didactique fonctionnelle. *Revue E.P.S*, n°258.

▪ Sites internet : (tous visités la dernière fois le 12/04/13)

- FAMOSE, J.P. (2002). Apprentissage moteur et Motivation : <http://ww3.ac-poitiers.fr/eps/peda/famose/result.htm>
- PIERCE, W. (2003). METACOGNITION: Study Strategies, Monitoring, and Motivation : <http://academic.pgcc.edu/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm>
- WAGENER B. (2008-2010). Métacognition: <http://metacog.free.fr/metacognition.php>

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Grille d'observation – Evaluation diagnostique	1
Annexe 2 : Grille d'observation – Evaluation sommative	2
Annexe 3 : Tableau récapitulatif des résultats des observations des élèves lors du tournoi	3
Annexe 4 : Fiches de préparation de la séquence mise en place	4
Annexe 5 : Photos.....	11
Les cinq premières séances	11
La dernière séance	12

Annexe 1 : Grille d'observation – Evaluation diagnostique

Eval diag S1 et S2

N° du groupe	Prénoms	Critères					Problèmes aperçus :		
		Passes		Tirs	Défense	Démarquage		Règles	
		Ne fait jamais de passes	Fait les bons choix (entre passe/dribble)	Fait systématiquement la passe	Tire à bon escient	Se place entre la cage et le PB	Utilise les espaces libres	Sort de l'alignement PB-Défenseur	Respecte les règles, les arbitres, les joueurs...
1	François	/	/	/	/	/	/	/	N'utilisent jamais le double
2	Clément			+/-	+/-	+/-	-	-	↳ à éliminer ?
3	Fabio		+		+	+	+/-	+/-	Effet de grappe +++
4	Cyril		+		+	+	+/-	+/-	PB des S pas + repiques
5	Sofiane		+/-		+/-	+/-	+/-	+/-	
6	Vincent		+/-		-	+/-	+/-	+/-	
7	Jade		+/-		+/-	+/-	-	-	(rôle à l'attaque) x2
8	Kamar		+/-		+	-	-	-	
9	Justine			+	-	-	-	-	
10	Sara			+	-	+/-	-	-	
11	Julia			+	+	-	-	-	
12	Emmie			+	~	-	-	-	

N° du groupe	Prénoms	Critères					Problèmes aperçus :		
		Passes		Tirs	Défense	Démarquage		Règles	
		Ne fait jamais de passes	Fait les bons choix (entre passe/dribble)	Fait systématiquement la passe	Tire à bon escient	Se place entre la cage et le PB	Utilise les espaces libres	Sort de l'alignement PB-Défenseur	Respecte les règles, les arbitres, les joueurs...
1	Anthony		+		+/-	+	+	+	
2	Oscar	+/- (pas avec même)			+	+	+	+	Seulement 2 ballons du ballon
3	Mathis		+		+	+/-	+	+	
4	Peio	+/- (pas avec même)			+/-	+	+	+	
5	Younes S.			+/-	-	+	+/-	+/-	
6	Younes T.			+/-	+	+	+/-	+/-	
7	Maxime		+/-		+/-	+/-	+/-	+/-	
8	Alexia			+	-	-	-	-	
9	Shauna			+	~	+/-	-	-	no. Attente
10	Fanette								
11	Malika			+	-	-	+/-	-	
12	Jeanne			+	-	-	-	-	

Annexe 2 : Grille d'observation – Evaluation sommative

Eval 56 (salle JUF1)

N° du groupe	Prénoms	Critères						Problèmes aperçus :	
		Passes		Tirs	Défense	Démarrage			Règles
		Ne fait jamais de passes	Fait les bons choix (entre passe/dribble)	Fait systématiquement la passe	Tire à bon escient	Se place entre la cage et le PB	Utilise les espaces libres	Sort de l'alignement PB-Défenseur	Respecte les règles, les arbitres, les joueurs...
1	François		+			+	+/-	+/-	
2	Clément		+			+	+	+	
3	Fabio		+			+	+	+	
4	Cyril		+			+	+/-	+/-	
5	Sofiane		+			+	+	+	+/-
6	Vincent		+/-			+/-	+	+	
7	Jade								
8	Kamar		+			+/-	+/-	+/-	11eux-1
9	Justine						-	-	
10	Sara					+/-	-	-	
11	Julia		+/-			+	+/-	-	
12	Emmie			+		+	+/-	+/-	

Tous: observation ++
7: dispensée

N° du groupe	Prénoms	Critères						Problèmes aperçus :	
		Passes		Tirs	Défense	Démarrage			Règles
		Ne fait jamais de passes	Fait les bons choix (entre passe/dribble)	Fait systématiquement la passe	Tire à bon escient	Se place entre la cage et le PB	Utilise les espaces libres	Sort de l'alignement PB-Défenseur	Respecte les règles, les arbitres, les joueurs...
1	Anthony								
2	Oscar	+			+	+	+	+	
3	Mathis		+		+	+	+	+	
4	Peio	+			+	+	+	+	
5	Younes S.			+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
6	Younes T.			+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
7	Maxime		+		+	+	+	+	
8	Alexia			+	+	+	-	+/-	
9	Shauna		+/-		+/-	+/-	-	+/-	
10	Fanette			+					
11	Malika			+			+/-	-	
12	Jeanne			+			-	-	

1: Absent → crise de colère à la fin, pleurs...
10: dispensée

Annexe 3 : Tableau récapitulatif des résultats des observations des élèves lors du tournoi

	Prénoms	Passes réussies	Balles récupérées	Tirs réussis	Pertes de balle	Fautes	Performance
G R O U P E 1	François						0
	Clément	2	4	3	0	2	7
	Fabio	11	11	4	2	1	23
	Cyril	8	10	1	0	0	19
	Sofiane	10	13	5	1	0	27
	Vincent	8	8	6	1	1	20
	Jade						0
	Kamar	6	7	4	4	1	12
	Justine	7	8	1	3	0	13
	Sara	5	4	0	0	2	7
	Julia	14	2	2	9	1	8
	Emmie	3	6	2	2	0	9
	TOTAL	74	73	28	22	8	145
	G R O U P E 2	Anthony					
Oscar		11	3	1	0	2	13
Mathis		4	9	3	2	1	13
Peio		9	15	8	0	2	30
Younes S.		5	6	0	5	1	5
Younes T.		3	5	2	2	1	7
Maxime		7	9	0	2	0	14
Alexia		7	7	3	4	0	13
Shauna		5	5	2	3	0	9
Fanette							0
Malika		5	4	0	1	0	8
Léanne		4	5	0	7	0	2
TOTAL		60	68	19	26	7	114

Annexe 4 : Fiches de préparation de la séquence mise en place

EPS : HANDBALL		Séance 1		Lundi 19 novembre 2012
		Evaluation diagnostique		
OBJECTIFS : Découvrir ou se réapproprier les règles de base Se confronter aux difficultés du handball				
Déroulement de la séance				
Titre de la séance - Objectifs	Consignes	Enseignant	Elèves	Remarques
Echauffement : Mise en route 5/10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Par 2, se faire des passes en mouvement dans l'espace délimité (1 ballon pour 2) - Après chaque passe : montées de genoux, pas chassés, talons fesse... 	<ul style="list-style-type: none"> - Instaurer le code du sifflet (2 coups = rassemblement) - Echauffement toujours le même ? - Distribution des chasubles 2 couleurs (1 élève sur 2) 		Complexification possible : diminuer l'espace
Découverte des règles de base Evaluation diagnostique 20 minutes	Premier match : les rouges de ce côté, les jaunes de l'autre. Seule consigne : marquer dans la cage adverse Puis vrai match avec toutes les règles (6-7')	Ajouter progressivement des autres règles en fonction de leur rencontre au cours du jeu (interdiction de marcher, de pénétrer dans la zone, d'attraper quelqu'un, jouer avec le pied)		
Situation problème : repérer les problèmes pour proposer des situations de remédiation Situation de référence 10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - 1^{er} manche : les rouges sont attaquants et les jaunes sont défenseurs. Les défenseurs restent toujours en place, ce ne sont que les attaquants qui changent de terrain. - 3 ATT, 2 DEF, 1 GB. - Pour gagner il faut marquer le plus de points : 3 points s'il y a but, 1 point s'il y a tir. - N'oubliez pas de compter les points et de l'annoncer à l'enseignant - 2^{ème} manche : on change les rôles 	Couper le terrain en 2 dans la diagonale. Constitution de 2 équipes de 6 élèves. Dans chaque équipe 3 attaquants et 3 défenseurs. Note les points sur l'ardoise		Groupe métacognition : remarque du nombre de pts, quels ont été les échecs et les réussites ? analyse des erreurs
Retour au calme 5 minutes	Qu'a-t-on fait aujourd'hui ? Pouvez-vous rappeler les règles de base ?	Annonce séance suivante	ils écoutent et répondent	

EPS : HANDBALL		Séance 2 45 min	CM2 12 élèves	Mardi 20 novembre 2012
OBJECTIFS : Découvrir les différentes façons de faire une passe et comprendre dans quel cas les utiliser				
Déroulement de la séance				
Titre de la séance - Objectifs	Consignes	Enseignant	Elèves	Remarques
Echauffement : Mise en route 5/10 minutes	- Par 2, se faire des passes en trotinant dans l'espace délimité (1 ballon pour 2) - Après chaque passe : montées de genoux, pas chassés, talons fesse...	<u>Méta</u> : vous rappelez-vous de l'échauffement d'hier ? Pourquoi s'échauffe-t-on ?		
Passes en ligne : Etre capable de réaliser les 3 types de passe, de recevoir le ballon et tester sa distance de jeu 15 minutes	- Par 2 avec un ballon, en face à face : se faire des passes (tendues puis en cloche puis avec rebond) - Puis s'éloigner d'un pas à chaque passe réussie (lancer + réception) sans que le ballon ne touche le sol. Les 2 s'éloignent. Si échec : avancer d'un pas	Montre sur le tableau la disposition sur le terrain <u>Méta</u> : Quelqu'un peut me dire comment il fait pour faire une passe ? (1/2 mains ? lancé à bras cassé ? lancé par dessous ?...)	Ecoutent et répondent (sont assis)	
Match à thème : Etre capable de se faire des passes correctes pour pouvoir marquer 15 minutes	- Match avec les règles du handball. - Pour pouvoir marquer, il faut se faire au moins 5 passes avant de pouvoir tirer Complexification/simplification : faire varier le nombre de passes	<u>Méta</u> : Demander aux élèves qu'ils rappellent les règles.		
Retour au calme 5 minutes	Qu'a-t-on fait aujourd'hui ?	<u>Méta</u> : A votre avis, quel est le type de passes le plus efficace ? pourquoi ? Annonce séance suivante (mardi prochain)	Ils écoutent et répondent aux questions	

EPS : HANDBALL		Séance 3 (préau) 45 min	CM2 12 élèves	Mardi 27 novembre 2012
OBJECTIFS : Réaliser des passes tendues Comprendre la notion de démarquage		MATERIEL : 6 ballons, 1 sifflet, 12 chasubles de 2 couleurs différentes, plots, ardoise avec feutre, caméra, appareil photo		
Déroulement de la séance				
Titre de la séance - Objectifs		Consignes	Enseignant	Elèves
Echauffement : Mise en route				
5/10 minutes		<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont rangés en 2 colonnes. Les 2 premiers traversent le préau en trottinant et en se faisant des passes... - Puis : montées de genoux, pas chassés, talons fesse... 		
Passer et va sous forme de relais : se faire des passes sans adversaire dans le but d'être plus rapide que l'équipe adverse		<ul style="list-style-type: none"> - 2 équipes s'affrontent dans un relais de passe. Elles sont en colonne. Tous les joueurs de la même équipe sont espacés d'environ 3m. - Le but est de faire un aller-retour avec le ballon avant l'équipe adverse. Tous les joueurs doivent recevoir et renvoyer le ballon. - On fait plusieurs manches 	L'enseignant compte les victoires (1 point pour l'équipe qui arrive en premier) <u>Méta</u> (dialogue) : quel type de passes avez-vous utilisé ? Pourquoi ? (passes tendues : plus rapides) Est-ce que vous vous souvenez quelles passes sont les plus efficaces lors des matchs ? Pourquoi ? (plus rapides, moins de chance de perdre la balle)	
10 minutes		<ul style="list-style-type: none"> - Si 11 élèves : 2 contre 2 (2 groupes) ou 2 contre 1 (1 groupe) - Les défenseurs essayent de récupérer la balle. Celui qui y parvient prend la place de celui qui l'a perdue. 	<u>Méta</u> (dialogue) : que faites-vous pour pouvoir recevoir le ballon ? (se déplacer, se démarquer : qu'est-ce que c'est ?) Peut-on toujours recevoir le ballon ? Si oui : faire une démonstration d'impossibilité de passe = alignement / Si non : dans quel cas reçoit-on le ballon correctement ? (si on n'est pas dans l'alignement PB-défenseur) Et dans quel cas c'est impossible de le recevoir ? (si on est dans l'alignement PB-défenseur) → Dessin avec ardoise PB – Défenseur (tirer un trait)	
Taureau : se démarquer en occupant les espaces libres				
10 minutes				
Retour au calme				
5 minutes		<p>Qu'a-t-on fait aujourd'hui ? Qu'a-t-on travaillé ? <u>Méta</u> : Qu'avez-vous retenu ?</p>	<p>Annonce séance suivante (quand ? on fera quoi ?) : lundi prochain, on continuera à travailler sur le démarquage.</p>	<p>Ils écoutent et répondent aux questions</p>

EPS : HANDBALL		Séance 4 (préau) 45 min	CM2 12 élèves	Lundi 3 décembre 2012
OBJECTIFS : Se démarquer afin de proposer une solution au porteur de balle.				
MATERIEL : 6 ballons, 1 sifflet, 12 chasubles de 2 couleurs différentes, plots, ardoise avec feutre, caméra, appareil photo				
Déroulement de la séance				
Titre de la séance - Objectifs		Consignes		
Echauffement : Mise en route 5/10 minutes		<ul style="list-style-type: none"> - Qu'a-t-on fait la semaine dernière ? (démarquage + passes) - Les élèves sont rangés en 2 colonnes. Les 2 premiers traversent le préau en trottinant et en se faisant des passes... - Le retour pour se placer derrière les colonnes se fait en trottinant, sur les côtés et sans se faire de passe - Puis : montées de genoux, pas chassés, talons fesse... 		
Jeux des pré-noms : se démarquer 30 minutes		<ul style="list-style-type: none"> - 2 équipes de 5 contre 5. 1 arbitre - Terrain délimité par 4 plots (2.5m x 10m) - 1^{ère} manche : le but est de se passer la parole en prononçant le prénom de son partenaire. La parole doit être passée à un partenaire démarqué. L'équipe adverse a 1 seconde pour toucher l'adversaire recevant la parole (celui-ci est donc non démarqué). A ce moment-là la parole passe à l'équipe adverse. Quand on a la parole on ne doit pas se déplacer. - 2^{ème} manche : même chose avec en plus le ballon. On peut récupérer le ballon soit en touchant l'adversaire non démarqué (1 seconde) soit en interceptant le ballon. Si le ballon sort des limites du terrain il passe à l'équipe adverse. - 3^{ème} manche : chaque équipe attaque et défend un embut (zone). On applique les mêmes règles qu'à la manche 2. Lorsqu'on est démarqué on peut avancer de 3 pas. Le but est d'amener le ballon dans l'embut adverse. 		
Retour au calme 5 minutes		<ul style="list-style-type: none"> - Qu'a-t-on fait aujourd'hui ? 		
			Enseignant - Installer des plots de repère - <u>Méta</u> (dialogue) : redemander d'expliquer ce qu'est le démarquage ? (sortir de la ligne formée par le PB et le défenseur)	Elèves
			- Penser à changer régulièrement l'arbitre. - <u>Méta</u> (dialogue) : stopper le jeu lorsqu'il n'y a pas de mouvements ou lorsque l'effet de grappe apparaît. Faire remarquer la différence entre l'espace de jeu offert et l'espace de jeu réellement utilisé. Pourquoi est-il plus intéressant d'utiliser tout l'espace de jeu ? (pour pouvoir mieux se démarquer)	Remarques
			Annonce séance suivante : demain nous ferons une séance basée sur la défense et le démarquage	

EPS : HANDBALL		Séance 5 45 min	CM2 12 élèves	Mardi 04 décembre 2012
OBJECTIFS : Savoir se démarquer Comprendre comment se placer pour défendre de manière efficace				
Déroulement de la séance				
Titre de la séance - Objectifs	Consignes			
Echauffement : Mise en route 5 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves sont rangés en 2 colonnes. Les 2 premiers traversent le préau en trottinant et en se faisant des passes... - Puis : montées de genoux, pas chassés, talons fesse... 			
Montée – Descente : Se démarquer 10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - 3 terrains délimités par des plots. - Comme une passe à 10 sous forme de montée-descente. - Sur chaque terrain : 2 contre 2 (sauf pour le terrain 3 : 1 défenseur et 2 attaquants). - Le but est de se faire 5 passes de suite pour marquer un point. Si le binôme adverse réussit à récupérer le ballon, c'est à eux d'essayer de se faire les 5 passes. - Tant que l'on marque des points, on garde le ballon. - Si le ballon sort du terrain, on donne la balle aux adversaires. - Sur le terrain 3, lorsque le défenseur récupère le ballon, il devient attaquant à la place de celui qui l'a perdu. Et si le ballon sort, le défenseur devient attaquant à la place de celui qui l'a perdu. - Les binômes comptent leurs points. Sur le terrain 3, chaque élève compte ses points individuellement. Par exemple, x fait 5 passes à y alors ils marquent 1 point chacun - Au bout de 3min, l'équipe qui a le plus de point monte au terrain supérieur et l'autre descend au terrain inférieur. 			
	Enseignant	Elèves	Remarques	
	Qu'a-t-on fait hier ?			
	<ul style="list-style-type: none"> - Donner les équipes - Montrer l'ordre les terrains 1, 2 et 3. - <u>Méta</u> : A votre avis qu'avez-vous travaillé en faisant cette activité ? Qu'est-ce que se démarquer ? Est-ce que vous vous rappelez ce qu'il faut faire pour se démarquer correctement ? (non alignement PB-défenseur + dessin sur ardoise) Comparaison des résultats. Ceux qui ont marqué beaucoup de points, pouvez-vous expliquer comment vous avez fait ? 			

<p>Balle au capitaine : Se démarquer pour proposer une solution au PB afin de progresser vers la cible</p> <p>10 minutes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 2 équipes. 5 contre 5 + 1 joker. - Dans chaque équipe, il y a 1 capitaine. - Le capitaine se trouve dans un cerceau à chaque bout de terrain. - L'équipe marque 1 point à chaque fois que le capitaine réceptionne le ballon dans son cerceau. - Règles habituelles : pas de dribble, 3 pas max, pas de contact et pas de jeux au pied. - Complexification : avancer un peu les cerceaux de manière à ce que les élèves puissent passer derrière. - Simplification : le capitaine peut se déplacer sur toute la largeur du terrain. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas oublier de changer le joker et les capitaines. - Méta : En cours de jeu si besoin, les arrêter pour leur montrer où ils sont placés et ce qui ne va pas. Pourquoi ? 	
<p>La ruée aux cerceaux : fermer les intervalles</p> <p>10 minutes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle de cerceaux. - 1 attaquant et 5 ou 4 défenseurs. - Les défenseurs se placent à l'intérieur des cerceaux et deux restent libres. L'attaquant est au milieu et doit rejoindre l'un des cerceaux vides. - Les défenseurs peuvent se déplacer au niveau du cerceau vide à côté pour empêcher l'attaquant d'y pénétrer. - Quand l'attaquant réussit, le joueur situé à sa gauche le remplace. - Règle de sécurité : faire attention à ne pas se rentrer dedans ! - Simplification : on peut rajouter des cerceaux vides 	<ul style="list-style-type: none"> - Méta : A votre avis qu'avez-vous travaillé en faisant cette activité ? (la défense) Qu'est-ce que défendre ? Que faut-il faire pour défendre correctement ? (se placer entre le PB et la cible à défendre) 	
<p>Retour au calme</p> <p>5 minutes</p>	<p>Qu'à-t-on fait aujourd'hui ?</p> <p>La semaine prochaine nous continuerons à travailler sur la défense et le démarquage.</p>		

EPS : HANDBALL		Séance 6 1h : Tournoi	CM2 22 élèves	Mardi 11 décembre 2012
OBJECTIFS : Jouer collectivement pour essayer de battre ses différents adversaires Observer le comportement d'un camarade à l'aide d'une grille d'observation		MATERIEL : 8 ballons, 1 sifflet, 24 chasubles de 4 couleurs différentes, plots, ardoise avec feutre, caméra, appareil photo, 12 stylos		
Déroulement de la séance				
Titre de la séance - Objectifs	Consignes	Enseignant	Elèves	Remarques
Mise en route : réactivation des connaissances sur les passes et le démarquage 5 minutes	- Aujourd'hui nous allons faire un tournoi. Qu'est-ce qu'un tournoi ? - Qu'a-t-on fait la séance dernière ? (mardi dernier) - Petit rappel : passes, démarquage et défense.	- Dialogue élèves/enseignants		
Echauffement	- Un ballon pour 3 : se faire des passes en trotinant, puis avec des pas chassés, montés de genoux.... - Terrain délimité : Attention à ne pas se rentrer dedans !			
5 minutes	- Pour chaque match, on va appliquer les règles suivantes : 3 pas maximum, zone, pas de ballon au pied, pas de contact avec les adversaires + pas de dribble + pas de passe au gardien			
Tournoi 6 x 5 minutes ≈ 45 minutes	- A chaque but, l'équipe marque un point et l'engagement se fait au milieu du terrain. - A chaque faute, la remise en jeu se fait pour l'équipe adverse à l'endroit où la faute a été faite. - Explications de l'affiche : 1 ^{er} match c'est l'équipe Bleue qui joue contre l'équipe Orange. - 3 points lorsque l'on gagne + 1 point par but (que l'on gagne ou que l'on perde le match) et en cas d'égalité 1 point par équipe + 1 point par but - Match de 6 contre 6 ou de 5 contre 5 quand il y a une équipe avec seulement 5 joueurs. - Lecture fiche d'observation. Des questions ? - Nous allons vous évaluer durant ces matchs : sur les passes et sur le démarquage principalement, mais aussi sur votre comportement au sein de votre équipe.	- Expliquer le système de comptage par 5 (utiliser le tableau) - Distribue les chasubles pour les 4 équipes à la suite des consignes - Marine + AL : Arbitres + Remplissage grille d'évaluation. - Ne pas oublier de comptabiliser les scores et les marquer sur l'affiche	- Chaque élève qui ne joue pas observe un autre qui est en train de jouer.	Prendre des photos !!
Retour au calme (5')	Annonce des résultats- Les résultats Petit bilan général de la séquence			

Annexe 5 : Photos

Les cinq premières séances



Exemples de moments de discussion entre les activités d'apprentissage.



Utilisation du tableau ardoise avec les enfants.

Mise en place d'une situation de passes sous le préau.



Exemples d'activités proposées aux enfants pour apprendre à se démarquer.

La dernière séance



Explication du déroulement du tournoi.



Les uns jouent, les autres observent.



Deux des six matchs de ce tournoi. On peut observer l'effort de certains élèves pour se démarquer.



Les tableaux des résultats sont remplis au fur et à mesure par les élèves afin de les rendre acteur et de les impliquer au maximum dans leurs apprentissages. Les scores finaux sont tombés : C'est l'équipe orange qui remporte la victoire !



MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) : GRISVAL Marine et RENAUD Anne-Laure

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : M. GRILLET Pascal

TITRE : La métacognition dans le but d'améliorer la coopération lors de la pratique du handball à l'école primaire.

RÉSUMÉ :

Dans ce mémoire en Education Physique et Sportive, nous avons réalisé une expérimentation en handball auprès de vingt-quatre élèves de CM2. Il s'agissait de montrer en quoi la métacognition pourrait permettre un meilleur apprentissage de la notion de coopération. Nous avons pu observer celle-ci durant une séquence d'enseignement de six séances à l'aide des critères de passes et de démarquage principalement. Deux groupes nous ont permis de comparer les résultats : avec et sans métacognition. Nous avons également mis en place une évaluation diagnostique en début de séquence et un tournoi final en fin de séquence afin d'évaluer la progression des élèves.

MOTS CLÉS : Métacognition, E.P.S, handball, coopération, CM2, démarquage, passes.