

La socialisation par les sports collectifs en cycle 3

Julie Vandamme

► **To cite this version:**

Julie Vandamme. La socialisation par les sports collectifs en cycle 3. Education. 2014. dumas-01089303

HAL Id: dumas-01089303

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01089303>

Submitted on 1 Dec 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.

ÉSPÉ Lille Nord de France



MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**

Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

Parcours M2 en alternance

Année universitaire 2013 – 2014

**UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE
SEMESTRE 4**

Prénom et nom de l'étudiant : Julie VANDAMME.

Intitulé du mémoire : La socialisation par les sports collectifs en cycle 3.

Prénom et nom du directeur de mémoire : Antoine Thépaut.

Site de formation : Villeneuve D'Ascq

Section : M2-05

Services administratifs de l'ÉSPÉ Lille Nord de France

365 bis rue Jules Guesde

BP 50458

59658 Villeneuve d'Ascq cedex

Tel : 03 20 79 86 00

www.espe-inf.fr



Université Lille Nord de France

SOMMAIRE

Introduction	2
I/ Etude théorique	4
<u>I.1) Pourquoi se poser la question de la socialisation à l'école primaire ?</u>	4
<u>I.2) Qu'en disent les auteurs ?</u>	4
a) <i>Socialisation, interaction, coopération.</i>	4
b) <i>Le respect de la règle : manifestation de la socialisation</i>	6
c) <i>Règles d'action et débat d'idées.</i>	8
<u>I.3) Définition de la problématique et hypothèses</u>	9
<u>I.4) Les variables pouvant entrer en jeu.</u>	11
II/ La méthodologie mise en place	11
<u>II.1) Le contexte de l'étude.</u>	11
<u>II.2) Le recueil de données.</u>	13
<u>II.3) Le traitement des données.</u>	19
III/ Les résultats obtenus : les paroles des élèves.	20
<u>III.1) Présentation des résultats.</u>	20
a) <i>Nature des échanges.</i>	20
b) <i>Contenu des échanges.</i>	21
<u>III.2) Analyse des résultats.</u>	23
a) <i>Nature des échanges</i>	23
b) <i>Contenu des échanges</i>	25
IV/ Interprétation et discussion	27
<u>IV.1) Débat d'idées et conflit socio-cognitif.</u>	27
<u>IV.2) Les règles d'action : formulation et application.</u>	29
Conclusion	32
Bibliographie	33
Résumé	35

Introduction :

Si l'on en croit l'opinion commune, le sport, et surtout les sports collectifs, diffusent de nombreuses valeurs positives, ils seraient source de socialisation. Selon Pierre Bourdieu, la socialisation est « *un processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs, et, par là, s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre. C'est aussi le mécanisme par lequel la société transmet sa culture (son système de valeurs, de normes, de rôles sociaux et de sanctions)* ». La socialisation consiste donc à l'intégration d'un individu dans la vie sociale, et elle se traduit par plusieurs attitudes, notamment la coopération, le respect des normes, les interactions entre pairs. La logique même des sports collectifs repose sur l'affrontement et la coopération, et favorise donc la mise en place d'interactions sociales entre pairs.

L'école de la République se doit d'être un agent de la socialisation, car en plus d'instruire les élèves et de les former à leur vie future, elle a également une fonction d'éducation, elle doit transmettre aux élèves certaines valeurs en plus des savoirs et savoir-faire requis. De ce fait, l'EPS, discipline obligatoire à l'école primaire, se doit de diffuser toutes les valeurs prônées à l'école primaire. D'ailleurs, le Socle Commun de Connaissances et de Compétences définit certaines compétences que les élèves doivent acquérir et qui peuvent particulièrement être visées en EPS : citons les « *compétences sociales et civiques* », plus généralement groupées sous le terme du « *vivre ensemble* ». L'école doit être le lieu privilégié pour la formation de citoyens responsables. L'EPS peut devenir une discipline fondamentale pour cette finalité, car les compétences sociales et civiques se déclinent en plusieurs notions comme « *le travail en équipe* », « *le respect des autres* » ou encore « *le respect des règles de vie collective* ». Ces notions sont d'ailleurs réaffirmées dans le BO de juin 2008, qui, pour le cycle 3, insiste sur le fait de « *respecter les règles de la vie collective, notamment dans les pratiques sportives* ». A travers la pratique des sports collectifs, représentés à tous les cycles de l'école primaire avec la compétence « *Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement* », les élèves sont tenus de respecter les règles du jeu, l'arbitre, leurs

partenaires et adversaires. Cela se retrouve surtout au cycle 3, où les sports collectifs comme le basket-ball, le handball sont représentés, contrairement au cycles 1 et 2 qui sont plutôt axés sur la pratique de jeux traditionnels. Il semblerait alors que l'EPS et la pratique de sports collectifs permette à des jeunes pratiquants de cycle 3 de se socialiser.

L'objet d'étude de ce mémoire est donc la socialisation par la pratique des sports collectifs pour des élèves de cycle 3. Cependant, il s'agit maintenant de savoir comment la socialisation est mise en place en EPS, à travers la pratique des sports collectifs. Par quoi se traduit-elle ? *Comment la socialisation se transmet-elle en EPS et plus particulièrement lors de la pratique des jeux sportifs collectifs ?*

Dans un premier temps, il s'agira de présenter le cadrage théorique qui permet de comprendre pourquoi le problème de la socialisation par les sports collectifs est posé à l'école primaire, et ce qu'en disent les auteurs, afin d'aboutir à une problématique plus précise. Puis, je présenterai la méthodologie que j'ai décidé de mettre en place pour essayer de répondre à ma problématique. J'exposerai ensuite les résultats obtenus et analyserai ces résultats. Enfin, j'essaierai d'interpréter ces données au regard de ma question de départ et du cadrage théorique présenté préalablement.

I/ Etude théorique.

I.1) Pourquoi se poser la question de la socialisation à l'école primaire ?

La socialisation par le sport est une question qui a été étudiée à de maintes reprises par les chercheurs. Pourquoi se demande-t-on si l'EPS et les sports collectifs peuvent faire accéder les élèves à la socialisation ? Alors que la coopération constitue l'essence même des sports collectifs, il apparaît que les jeunes élèves éprouvent souvent des difficultés à coopérer avec leurs camarades, à jouer en équipe. J'en ai moi même fait l'expérience en mettant en place une unité d'apprentissage en sports collectifs dans ma classe de CM1/CM2. Alors que la compétence du «*vivre ensemble*» prend une place primordiale à l'école, et que la socialisation, les interactions entre pairs semblent inévitables dans la pratique des sports collectifs, elle ne semble pas être innée chez des élèves de cycle 3. En effet, selon le Guide de l'enseignant, tome 2, l'essence des sports collectifs consiste à «*résoudre, à plusieurs et en actions, par des attitudes d'aides et d'oppositions, des problèmes posés par le déplacement de mobiles (...) tout en répondant à des règles* ». C'est en agissant à plusieurs que les élèves pourront dépasser les problèmes posés par l'activité. Comment alors amener les élèves à prendre conscience de la nécessité de coopérer pour réussir ? Les élèves doivent passer d'un comportement individualiste à un comportement bénéfique pour l'équipe, qui est le noyau dur du jeu, afin d'être le plus efficace possible.

I.2) Qu'en disent les auteurs ?

a) Socialisation, interaction et coopération.

D'après Bourbousson J. *et al* (2010), une équipe se compose d'au moins deux partenaires ayant un certain degré d'interdépendance. Les membres d'une équipe oeuvrent ensemble en direction d'un but commun et se sont assignés des rôles et/ou des fonctions spécifiques. Il s'agit donc pour les élèves de comprendre qu'ils ont besoin de leurs partenaires pour réussir et être plus efficaces. D'ailleurs, Florence Darnis, Lucile Lafont et Michel Proères rappellent que la visée de l'enseignement des sports collectifs à l'école primaire est d' «*apprendre aux élèves à fonctionner en équipe pour une meilleure efficacité individuelle et collective, apprendre ensemble pour favoriser les*

acquisitions liées à la stratégie et la tactique »¹. L'importance de l'enseignement des sports collectifs résiderait donc dans les interactions existant entre les pairs, qui permettraient de développer une stratégie plus efficace. C'est donc la notion d'interaction sociale qui sera interrogée dans ce mémoire. *Quelles interactions existent entre les élèves et qu'apportent-elles ? Comment amener les élèves à développer ces interactions à des fins de réussite ?*

Selon Edmund Marc et Dominique Picard, une interaction sociale est « *une relation interhumaine par laquelle une intervention verbale ou une attitude, une expression significative ou une action provoquent une action en réponse, qui retentit sur l'initiateur* ». Il existe donc des interactions verbales et non-verbales. Les interactions sociales seraient donc le support de la socialisation en EPS. C'est d'ailleurs l'idée de Bourdieu, qui a montré que la socialisation s'effectuait souvent grâce aux interactions entre les personnes, mais aussi par observation et imitation du comportement du groupe auquel on appartient (ici, le groupe pourrait être l'équipe dans laquelle on joue). Dans le champ des sports collectifs, les interactions entre pairs impliquent donc que les élèves d'une même équipe coopèrent. La coopération est d'ailleurs le premier mot évoqué dans la compétence développée en primaire pour les sports collectifs « *Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement* ».

Cependant, la coopération n'est pas quelque chose d'inné chez les enfants. Pour Piaget, il existe un stade de « *coopération naissante* » dans le processus de développement social, qui débute vers 7/8 ans. Ensuite, Wallon a également développé la théorie du développement de l'enfant, et il établit sept stades. A partir de 5/6 ans et jusque 11 ans, les enfants entrent dans le stade de la personnalité polyvalente. C'est un stade de différenciation où l'enfant participe alors à la vie de plusieurs groupes, peut prendre des rôles différents, développer des comportements de solidarité et de coopération. La coopération fait donc l'objet d'un réel apprentissage pour des élèves de l'école primaire.

¹ « *Coopérer pour apprendre à jouer en équipe* », *Revue EP&S - Le Magazine* n°337 - Juin 2009, Editions EPS.

b) Le respect de la règle : une manifestation de la socialisation

La coopération est une manifestation de la socialisation et implique le développement de comportements altruistes de la part des élèves, et peut donc passer par le respect de la règle. Duret et Augustini (1994), ont étudié la socialisation dans le domaine sportif. Ils distinguent trois types de socialisation :

- l'intégration chez les jeunes de règles établies par l'adulte
- la construction de normes entre pairs (socialisation autonome)
- la socialisation mutuelle entre adultes et jeunes (processus continu)

Pour eux, la socialisation nécessite des différences culturelles entre les individus, qui vont engendrer un conflit socio-culturel. Dans le cadre des sports collectifs, ce conflit sera permis par le règlement. Le règlement fait office de référentiel commun entre les deux équipes engagées et constitue la justice du jeu. La socialisation passe donc par le respect de la règle. On peut alors dire que la règle est un outil de la socialisation.

Duret et Augustini, dans leur ouvrage², évoquent les travaux de Piaget sur le jugement moral. Celui-ci évolue avec l'âge et il est étroitement lié au développement intellectuel. Marc Durand (1987), consacre lui un chapitre de son ouvrage *L'enfant et le sport* à l'apprentissage et la conscience de la règle. Il évoque les travaux de Piaget mais s'intéresse uniquement au domaine sportif. Selon lui, c'est entre 5 et 10 ans que le règlement est conçu comme un ensemble de contraintes créé par une instance autoritaire et qu'on doit respecter. Le respect de la règle est donc lié à l'âge des pratiquants, qui ne peuvent pas pleinement l'intégrer lorsqu'ils sont trop jeunes.

Nous avons donc établi que la règle était un outil de la socialisation. Cependant, il existe un grand nombre de règles différentes. Alors, de quel type de règles parle-t-on dans cette recherche ? Avant de choisir, il est nécessaire de présenter les différents types de règles existants.

Dans le domaine de l'EPS, les auteurs Méard et Bertone (2004) distinguent différents

² *Pratiques sportives des enfants et rôle socialisateur du sport*, 1994.

types de règles :

- Les règles de sécurité : elles visent le maintien et l'intégrité de la personne. Par exemple, s'assurer et assurer en escalade.
- Les règles institutionnelles : elles dépassent le strict cadre du cours d'EPS. Elles sont de l'ordre de la Loi. Par exemple, il s'agit d'arriver à l'heure en cours, ou de se taire quand le professeur parle.
- Les règles groupales : elles sont des conventions, des arrangements. Elles sont spécifiques à chaque groupe et peuvent changer, mais elles reposent sur des grands principes comme l'égalité. Par exemple, répartir les charges lors du rangement du matériel.
- Les règles des jeux sportifs : elles sont les conditions du jeu, qui comportent l'émotion spécifique de l'activité. Par exemple, accepter l'arbitrage.
- Les règles d'apprentissage : elles correspondent aux opérations à effectuer pour apprendre. Par exemple, répéter plusieurs fois l'exercice, s'auto-évaluer.

Les règles entretiennent un rapport dynamique : elles ne sont pas figées. Au contraire, elles sont sans cesse négociées ou revisitées par les élèves et le professeur. Par exemple, une règle institutionnelle peut faire l'enjeu d'une négociation entre le professeur et les élèves et aboutir sur un arrangement et donc une règle groupale.

Ces règles ont diverses fonctions. D'abord, certaines règles ont une fonction sociale : elles consistent à intégrer des codes qui régissent les rapports entre les personnes. Elles permettent un bon fonctionnement en collectivité. Ensuite, certaines règles peuvent avoir une fonction opératoire : elles favorisent l'apprentissage.

Ces deux grandes « familles » de règles peuvent faire l'objet d'une étude particulière au regard de la problématique de cette recherche. Les règles sociales, aussi bien que les règles opératoires, ont un impact sur le développement de la socialisation chez de jeunes élèves. En effet, si l'on reprend la définition de Bourdieu (citée dans l'introduction), dans chaque cas, il y a intégration de normes sociales par le pratiquant et donc adaptation à l'environnement. A travers l'acquisition de règles, certaines valeurs, normes sont transmises. Cependant, dans cette recherche, j'ai décidé de m'intéresser

uniquement à l'impact des règles d'apprentissage sur les élèves. En effet, il s'agit dans ce travail de savoir si l'intégration de certaines règles permet de faire progresser les performances des élèves.

c) Règles d'action et débat d'idées.

Plus précisément, j'ai choisi de s'intéresser aux règles d'action, qui sont des règles d'apprentissage spécifiques. Pour Vergnaud *et al* (1978), «*une règle d'action est une règle qui permet d'engendrer des actions en fonction des valeurs prises par certaines variables de la situation* ». Pour Gréhaigne *et al* (1988), les règles d'action «*définissent les conditions à respecter et les éléments à prendre en compte pour que l'action soit efficace* ». Selon Gréhaigne, ces règles peuvent être caractérisées de la manière suivante : elles sont conscientes, participent à la compréhension, à la sélection et à l'exécution de l'action en relation étroite avec les compétences motrices. Elles contribuent à l'explication de l'action. Ces règles d'action permettent d'échanger entre les partenaires ou de comprendre le discours de l'enseignant. Elles concourent donc de façon décisive à la verbalisation, à la prise de conscience d'une situation.

L'auteur explique que dans un premier temps, il y a une émergence des règles d'action par les élèves : les élèves se demandent quelle action est la plus efficace pour réussir la tâche. L'élève utilise donc les règles d'action avant l'action, pour établir un projet d'action avec les différentes procédures qu'il souhaite utiliser pour réussir l'action. Puis, après l'action, l'élève analyse les effets produits par les procédures qu'il a utilisées et décide de les modifier ou non, en fonction de l'efficacité ou la non-efficacité de son action. Ainsi définies, «*les règles d'action sont des auto-consignes pour l'élève qui est en mesure d'établir des réglages actifs et d'affiner ses réponses motrices* » (Gréhaigne, 1991). La formulation, par les élèves, de règles d'action, serait donc une aide à l'élaboration des savoirs en sports collectifs, dans le but d'améliorer les projets d'action des joueurs et des équipes et le développement de ressources réinvestissables.

Afin de développer l'apparition des règles d'apprentissage chez les élèves, certains auteurs prônent la mise en place, en situation de jeux collectifs, de «*débats*

d'idées ». Cette idée a été développée par Gréhaigne, Deriaz et Poussin (1998)³. Pour eux, le débat d'idée doit suivre la séquence d'activité motrice de l'élève. Après avoir été mis en situation de jeu, les élèves s'expriment et échangent à propos du jeu, grâce à des informations chiffrées prises en notes par des élèves observateurs. Le débat d'idées doit être court (2/3 minutes) et se faire sans intervention du professeur. Les élèves discutent de la situation de jeu, en analysant la tactique utilisée, en essayant de trouver des solutions pour améliorer le jeu et pour acquérir des savoirs décisionnels et perceptifs. Il s'agit d'une approche socio-constructiviste, les élèves apprendraient mieux après avoir identifié les mécanismes qui conduisent à la réussite de l'action.

De plus, le débat d'idée permettrait de développer un « *conflit socio-cognitif* » chez les élèves. Philippe Meirieu (1987)⁴ a travaillé à partir des travaux de Piaget et a étudié les conditions d'efficacité de travail en groupe, en reprenant l'idée de conflit socio-cognitif : « *le conflit est plus constructif quand il met en jeu des personnes qui ont des appréhensions différentes de la même réalité mais qui, de plus, sont capables de se comprendre, c'est-à-dire disposent d'un matériau commun quant aux structures cognitives et outils linguistiques* ». En fait, le travail en groupe, à travers le débat d'idées en EPS, permettrait d'entraîner chez l'élève un déséquilibre entre ses propres représentations et celles de ses camarades. L'élève doit alors se décentrer de ses conceptions pour intégrer celles de ses coéquipiers et trouver une solution adaptée. De nouveaux savoirs sont alors créés. Dans le cadre de ce travail, les nouveaux savoirs acquis par les élèves seraient les règles d'action formulées par chacun.

I.3) Définition de la problématique et hypothèses.

Selon les auteurs cités précédemment, la mise en place de courts temps de parole entre les membres d'une même équipe, après les phases de jeu, permettrait aux élèves d'acquérir plus facilement les règles d'action, c'est-à-dire les actions à effectuer pour réussir au mieux la tâche demandée. De plus, les interactions sociales (attitudes, gestes ou paroles) entre pairs sont le support de la socialisation en EPS (d'après I.2.a).

³ « Sports collectifs : le débat d'idées », *Revue EP&S* n°273, Septembre-octobre 1998, Editions EPS.

⁴ *Apprendre, oui mais ... comment ?* Paris, ESF.

Dans ce travail, il s'agit donc de se pencher uniquement sur les interactions verbales entre les élèves, avec pour support le débat d'idées. La verbalisation des élèves sur leur propre pratique leur permettrait de mieux se représenter les actions effectuées, leur efficacité. La verbalisation serait une aide à la construction des savoirs à acquérir. La question sur laquelle j'ai décidé de me pencher et qui constituera la problématique de ce travail est donc la suivante : *la verbalisation permet-elle l'acquisition de règles d'apprentissage dans le domaine des sports collectifs en cycle 3 ?*

Les auteurs qui préconisent le débat d'idées s'appuient sur une approche socio-constructiviste, en postulant que les élèves apprennent mieux après avoir identifié les mécanismes qui conduisent à la réussite de l'action. La verbalisation serait alors un référentiel d'équipe commun et développerait un esprit critique. Cependant, cette approche pré-suppose que les élèves s'appuient sur des stratégies, gagnantes ou non, elle implique également que les élèves réussissent à identifier leurs réussites et leurs échecs. Mais des élèves de cycle 3 possèdent-ils assez de connaissances de l'APSA et assez de recul pour réussir à analyser leurs performances ? En effet, on peut se demander si de jeunes pratiquants seront en mesure de « lire » et d'analyser des données pour ensuite améliorer leur pratique. De ce fait, à quel niveau d'analyse de la pratique des élèves de cycle 3 peuvent-ils parvenir ? Peut-on vraiment attendre d'élèves de cet âge qu'ils décryptent de façon cohérente les données fournies par les grilles d'observation et par leur propre jeu ?

De nombreux auteurs se sont penchés sur la question de l'acquisition des savoirs par des élèves. Il s'avère que le développement social s'effectue avec l'âge, et que tous les enfants passent, d'après Piaget, par des stades de développement qui sont les mêmes pour tous les enfants. De ce fait, on peut d'une part se demander si tous les élèves, dans une classe de cycle 3, seront arrivés à un même stade de développement. Cela est très peu probable, les classes de primaire étant généralement très hétérogènes. D'autre part, un autre problème émerge : si l'acquisition des savoirs dépend uniquement des stades de développement de l'élève, alors la répétition des pratiques et la verbalisation sont-elles réellement utiles pour une acquisition des règles d'apprentissage ?

I.4) Les variables pouvant entrer en jeu.

Tout d'abord, la variable de l'âge peut entrer en compte. Deux élèves d'une même classe peuvent ne pas avoir atteint le même « niveau » de développement, et dans ce cas, les résultats peuvent varier en fonction du stade acquis par chaque élève. Cependant, la variable de l'âge ne peut être prise en compte dans le cadre de cette recherche, elle suppose une étude plus longue et plus conséquente. C'est pourquoi j'ai décidé de ne pas en tenir compte dans ce travail.

Ensuite, le niveau de pratique de base de chaque élève peut également être une variable dans les résultats. On peut en effet penser que des élèves connaissant l'APSA, la pratiquant en club ou autre, seront plus aptes à d'analyser leur pratique selon un cadre cohérent que des élèves novices, qui n'ont aucune connaissance de l'activité hors de la pratique scolaire.

Enfin, le choix de la constitution des groupes par le professeur peut également faire varier les résultats. En effet, si l'on s'appuie sur l'étude réalisée par Darnis-Paraboschi *et al* (2006), il apparaît en premier lieu que les interactions verbales ont un effet positif en particulier pour de jeunes pratiquants, chez qui l'émergence de règles d'action semble être « *un acte fondateur de la construction de connaissances* ». Mais il semble également que la constitution de groupes hétérogènes, les « *dyades dissymétriques* » dans l'article, mettant en œuvre deux élèves de niveau différent, soit bénéfique. En effet, les chercheurs ont montré dans cette étude que des élèves ayant un niveau initialement faible progressent plus facilement en situation de dyade dissymétrique qu'en dyade symétrique (avec un élève de même niveau qu'eux). Le choix des groupes par l'enseignant est donc une variable non négligeable. La constitution des groupes doit être réfléchie et cohérente.

II/ La méthodologie mise en place.

II.1) Le contexte de l'étude.

Afin de mettre en place une méthodologie adaptée à ma question de recherche, il m'était indispensable de pouvoir observer une classe de cycle 3. Par chance, le tiers-

temps que j'effectue cette année est dans une classe de CM1-CM2 comportant 32 élèves : 15 CM1 et 17 CM2. J'ai donc décidé de mettre en œuvre un protocole d'analyse dans ma propre classe.

J'ai décidé d'établir une unité d'apprentissage en sports collectifs (type handball), qui comporte 12 séances. Ne disposant que d'un seul terrain de handball pour 32 élèves, il n'était pas possible de mettre en place du jeu sur tout-terrain. C'est pourquoi j'ai décidé de faire jouer les élèves sur demi-terrain au jeu de la « *balle au capitaine* » : ce jeu permet de jouer sur une aire réduite, mais il respecte les principes fondamentaux de l'APSA handball. Le but du jeu est de transmettre la balle à son capitaine situé derrière la ligne de fond de terrain. Chaque balle transmise au capitaine rapporte un point à l'équipe. Le capitaine est placé dans un cerceau, environ 1m derrière la ligne de fond de terrain.

L'unité d'apprentissage se déroule sous la forme d'un championnat au sein de la classe. J'ai constitué six équipes qui étaient réparties sur deux terrains : il y avait donc trois équipes par terrain. A chaque phase de jeu de 5min, deux équipes s'affrontent pendant que la troisième observe et arbitre. J'ai décidé de former des équipes homogènes entre elles sur chaque terrain afin que chaque match ait un réel enjeu : pour chaque équipe, il est possible de gagner tout comme de perdre si l'on ne fait pas attention. Pendant deux séances, certains changements de joueurs ont été effectués pour aboutir sur des équipes stables.

Au fil des séances, les élèves acquièrent plus de responsabilités. Les trois premières séances sont constituées de jeu pur afin de constituer des équipes fixes. Ensuite, lors des séances suivantes, des fiches d'observation sont intégrées. L'idée est que chaque équipe prenne des indices sur son jeu grâce aux fiches d'observation et aux résultats des différents matchs, et formule des idées pour améliorer le jeu. Enfin, pendant la dernière étape, un capitaine est nommé dans chaque équipe. Celui-ci doit établir avec son équipe un projet d'action à partir des grilles d'observation, pour améliorer les manques ou échecs observés. Le projet d'action est formulé puis rédigé par le capitaine. Ainsi, il est possible de s'y référer lors des séances suivantes : les élèves peuvent alors le modifier, en pointer les limites ou au contraire en apprécier

l'efficacité, toujours avec l'aide des fiches d'observation réalisées par les autres équipes.

Par conséquent, dès la troisième séance, le but est de faire discuter les élèves d'une même équipe entre eux, et sans présence du professeur, qui pourrait empêcher les élèves d'être « authentiques ». Ces phases de discussion ont lieu après chaque phase de jeu et durent de 3 à 4 minutes maximum.

II.2) Le recueil de données.

La méthode d'investigation que j'ai choisie repose donc sur l'observation des élèves en action, observation réalisée par d'autres élèves, mais aussi et surtout sur le discours, les verbatims de chaque équipe après chaque phase de jeu. Par conséquent, il s'agit d'un recueil de données qualitatives, je n'ai pas recueilli de données chiffrées, hormis celles données par les grilles d'observation. Ces fiches d'observation constituent un outil pour les élèves, mais je ne les ai pas utilisées pour mon analyse. J'ai décidé de me pencher uniquement sur les verbatims des élèves.

J'ai ainsi pu enregistrer 10 verbatims, qui sont répartis sur trois séances et qui concernent quatre équipes : l'équipe A, l'équipe C, l'équipe D et l'équipe E, toutes composées de cinq ou six élèves au maximum. Les 10 verbatims sont composés en tout de 78 prises de parole, venant de 22 élèves différents. Tous les verbatims ont été enregistrés à la suite des phases de jeu des équipes.

Afin de rendre mon analyse plus claire, j'ai tout de même décidé de présenter une grille « type » d'observation. Ces grilles ont toujours été remplies par les élèves eux-mêmes (par l'équipe qui avait le rôle d'observateur durant chaque phase de jeu), elles ne changent pas au fil des séances, les élèves se sont donc très vite familiarisés avec celles-ci.

Grille d'observation vierge utilisée lors des séances 3 à 12,

exemple pour l'équipe A :

Equipe A

	Match 1 : A/B	Match 2 : A/C
Nombre d'entrées en possession de balle.		
Nombre de passes au capitaine tentées.		
Nombre de points marqués		
Score final		

Présentation des verbatims par séance :

SEANCE 6 :

Groupe C : Samuel, Adeline, Maxine, Tom, Paul-Lou :

Match 1 (victoire 2-1 contre équipe A)

Maxine : Ca veut dire quoi 10 ballons ?

Samuel : On a récupéré 10 ballons mais on a marqué que 2 fois, c'est pas assez, on devrait essayer plus. **Faut aller plus en avant pour se rapprocher du but.**

Tom : On se démarque pas assez.

Adeline : On fait pas assez de passes, **faut faire plus de passes et essayer d'arriver près du capitaine et lui faire une passe.**

Tom : Faut faire plus de passes au capitaine.

Maxine : Des bonnes passes dans les mains.

Match 2 (victoire 4-1 contre équipe B) :

Samuel : Bha moi je trouve que c'était quand même bien.

Maxine : Ce qui s'est amélioré c'est que les garçons maintenant ils font des passes aux filles et voilà.

Samuel : Ouais mais avant les filles elles discutaient elles parlaient au lieu de jouer.

Maxine : Après on a eu 17 balles et 5 tirs donc faudrait mieux faire les tirs.

Samuel : Il faut cadrer. **Et il faut pas rester collé près d'un défenseur sinon on va perdre.**

Maxine : 17 ballons c'est déjà beaucoup mais **faut faire attention aux passes pour pas tirer à côté** et que Tom il attrape la balle.

Samuel : Et on doit jouer plus collectif on perd des ballons parce qu'on est tout seul et on dribble après euh .. bha on perd la balle du coup. **Faut faire plus de passes comme ça y'aura des solutions euh ... enfin on pourra mieux tirer.**

Groupe D : Erwan, Claire, Robin, Violette, Brice, Lucas.

Match 1, défaite 2-0 contre équipe B.

Claire : Moi je trouve que les garçons ils jouent trop tout seuls.

Erwan : Oui mais les filles on vous voit pas vous bougez pas.

Violette : Bha aussi, euh, on tire beaucoup sur les côtés du coup ben il y a toujours balle aux autres.

Claire : Euh ... bha les passes euh ... elles doivent être courtes pour qu'on puisse plus rattraper le ballon. C'est comme des fois nous on est là sur le bord et la personne elle lance super loin.

Robin : Et puis moi je peux jamais rattraper y'a toujours quelqu'un devant moi.

Claire : **Faut qu'on bouge plus comme ça les autres ils pourront pas nous suivre et on sera dans des espaces libres et on pourra aller marquer.**

Groupe A : Louis, Emile, Félix, Camille D., Rachel

Match 1 (défaite 1-2 contre équipe C) :

Louis : On n'a pas avancé quand on se faisait des passes.

Rachel : Bha moi j'essayais d'avancer mais Emile il faisait toujours des passes à Louis et Louis il passait toujours à Emile donc En plus les C de toute façon y'a Samuel ils sont trop forts.

Emile : (...) Bha si on t'a passé la balle.

Louis : Bha ouais. Samuel il joue toujours tout seul lui.

Emile : On doit mettre un autre joueur capitaine parce qu'elle attrape jamais les balles.

Camille T : C'est pas de ma faute ! T'as qu'à faire des bonnes passes. On n'est pas forts on perd toujours quand c'est l'équipe de Sam.

Louis : Et toi Rachel tu bouges jamais aussi. On peut rien faire.

Rachel : (...)

Louis : Si tu nous aide pas on gagnera jamais.

SEANCE 8 :

Groupe C : Samuel, Adeline, Maxine, Tom, Paul-Lou

Match 1 : Défaite 4-1 contre équipe A.

Tom : On loupe trop de passes. On est nuls, on tire toujours à côté.

Samuel : ouais mais c'est toi, tu tires toujours au-dessus alors Adeline elle sait pas les attraper les balles.

Tom : Ouais mais j'arrive pas.

Maxine : Et puis ce qui va pas non plus c'est que Paul-Lou et moi on est tout seuls à défendre.

Paul Lou : On est petits et ça va pas. En plus l'équipe A les garçons ils sont forts on peut rien faire.

Maxine : Bha oui.

Samuel : (...) Ouais mais aussi moi bha j'étais en attaque là bas le temps de revenir c'est trop tard.

(...)

Samuel : **On n'a qu'à se dire sur qui on défend comme ça on aura chacun notre joueur et ça sera plus facile.**

Maxine : ouais mais moi je prend une fille.

Tom : On lâche pas son joueur sinon ça sert à rien.

Groupe D : Erwan, Claire, Robin, Violette, Brice, Lucas K.

Match 2, défaite 6-3 contre équipe E.

Claire : C'est que ... souvent ... bha par exemple euh ... par exemple y'a le joueur la, y'a quelqu'un là tout près et puis bha le joueur il lance super loin.

Lucas K : Faudrait mettre 2 personnes sur Yanice et Lucas parce que vu qu'on sait que Yanice il fait toujours des passes à Lucas toujours .

Claire : Faudrait le marquer.

Lucas : Ouais mais aussi moi j'ai jamais la balle.

Claire : Ouais mais toi Lucas tu restes toujours en arrière ça sert à rien. **Faut qu'on joue en avant pour aller vers Erwan c'est lui le capitaine.**

Violette : Et puis aussi des fois on fait des passes alors qu'on est tout seul donc **quand on est tout seul on doit dribbler.** Mais Erwan lui il dribble tout le temps alors les autres ils ont compris.

Claire : **Faut qu'on dribble quand on est tout seul et sinon on fait des passes.**

Groupe E : Lucas, Yanice, Emma, Sanaë, Valentin

Match 2, victoire 6-3 contre équipe D.

Lucas : Bha maintenant je trouve que c'est mieux parce que Yanice il fait plus de passes.

Yanice : Oui mais aussi avant je pouvais pas je vous voyais pas vous étiez pas démarqués.

Emma : Maintenant nous on a des ballons mais **faut qu'on aille plus devant parce que derrière on les aide pas.**

Yanice : Bha ouais c'est ce que je dis **faut se démarquer.**

Lucas : Sinon aussi les passes des fois euh ... bha elles sont mal faites et on sait pas les attraper.

Valentin : Moi j'trouve aussi qu'on défend mieux parce qu'on a quand même récupéré 16 ballons. Mais des fois on pourrait en avoir plus c'est parce qu'on est petits et des fois Lucas ou Yanice ils sont pas revenus.

Emma : Ouais et nous on est tout seuls.

Yanice : Moi je pense qu'on doit refaire pareil mais aussi Emma et Valentin faut toujours être devant parce que des fois (..) bha vous êtes là-bas derrière et nous on est tout seuls et on perd la balle. **Si vous venez devant on sera plus qu'eux alors on pourra marquer un point et tout de suite revenir en défense tous ensemble pour récupérer plus.**

Groupe C : Samuel, Adeline, Maxine, Tom, Paul-Lou :

Match 2 : défaite 4-3 contre équipe B.

Samuel : Ce qu'on devrait améliorer c'est la défense.

Paul-Lou : Ouais, on a récupéré que 5 balles et eux ils ont marqué 4 fois c'est trop.

Samuel : En fait quand la balle elle arrive des fois bha la balle elle glisse dans nos mains et après y'en a un derrière il arrive et il la pique.

Maxine : Et puis moi j'ai pas réussi ma passe.

Tom : Y'en a 2 qui devraient rester en défense au moins.

Samuel : Ouais deux.

Paul-Lou : Ouais il faut en mettre deux en défense parce que ...

Samuel : Sinon l'attaque ça va encore.

Maxine : Et puis les gens ils doivent être plus près de celui qui lance pour mieux rattraper le ballon.

Samuel : Bha vu qu'on est 5 **il faut essayer 3 en attaque et 2 plus en arrière comme ça ils peuvent récupérer la balle si on la perd.**

SEANCE 9 :

Groupe C : Samuel, Adeline, Maxine, Tom, Paul-Lou :

Match 1 : défaite 6-3 contre équipe B.

Samuel : Ca marche toujours pas, on a encore perdu. A chaque fois on se prend plein de buts.

Tom : Ouais vous défendez pas les filles aussi. Nous on va marquer mais ça sert à rien y'a un point juste après.

Adeline : Ouais mais ...

Tom : Franchement y'en a marre.

Adeline : Ouais mais moi je pense que la tactique de Samuel elle marche pas, parce que y'en a que 2 en défense et après forcément y'a trop d'attaquants donc on arrive pas.

Paul-Lou : Ouais Adeline et moi on peut pas tout récupérer non plus.

Samuel : Bha alors on change de tactique.

Maxine : Ouais je suis d'accord.

Adeline : **On choisit un joueur et on le suit partout pour pas qu'il a la balle pour marquer.**

Groupe E : Théo, Ugo, Cécile, Chloé, Augustin

Match 1 : Victoire 3-1 contre équipe F.

Théo : On attrape mieux nos balles maintenant. On est plus forts.

Cécile : Déjà quand on lit les balles récupérées y'en a 10 c'est bien et après on marque 3 points c'est déjà bien. Mais Chloé et moi on n'a pas beaucoup la balle.

Augustin : Mais on a fait 7 passes et on marque 3 fois c'est pas très bien. **Faut mieux lancer la balle** sinon Chloé elle peut pas attraper.

Ugo : Faudrait **s'organiser vraiment et puis faut pas toujours être près des autres sinon ils récupèrent**

Théo : **Faut être où y'a personne** des fois on reste près des défenseurs donc ça marche pas c'est pour ça qu'ils récupèrent des fois.

Chloé : Ouais et puis faire des meilleures passes.

II.3) Le traitement des données.

Le traitement des données a été pour moi un travail très long et fastidieux. Les verbatims des élèves sont denses et présentent un très grand nombre d'informations. Du fait de la multitude de données recueillies, il était nécessaire pour moi de décrypter chaque phase de discussion. J'ai donc réécouté chaque phase de discussion et retranscrit fidèlement les paroles des élèves. La première chose était de trouver une manière d'organiser tous les propos des élèves, pour trouver des points communs, des ressemblances dans les différents verbatims. A force d'écouter et lire les verbatims, il

m'est apparu que les paroles des élèves pouvaient être classées, elles n'ont pas toutes la même fonction et le même impact dans le groupe.

D'une part, j'ai établi un premier critère de tri des données : je me suis penchée sur la nature des échanges entre les élèves, en essayant de répondre à la question : *quels types d'échanges peut-on déceler dans ces verbatims ?* En effet, les verbatims contiennent 78 prises de parole, mais celles-ci ne se situent pas toutes au même niveau, elles n'ont pas toutes la même visée. Mon premier travail a donc consisté à classer les différentes prises de paroles des élèves, pour mettre ensemble les paroles qui se situent sur un même niveau.

D'autre part, dans un second temps, j'ai décidé de m'intéresser plus particulièrement au contenu des échanges. J'ai cherché à voir s'il y avait des régularités dans les paroles des élèves, et surtout ce qu'ils retenaient de la pratique : *Qu'est-ce que les élèves retiennent comme fondement de la pratique pour le handball (ou du moins un jeu qui s'y rapproche) ?* Quelles sont les règles d'action qui apparaissent ? Il s'agit donc d'étudier les règles d'action que les élèves sont capables de construire par eux-mêmes. C'est à travers les règles d'action formulées que l'on peut comprendre ce que les élèves ont appris et compris.

III/ Résultats

III.1) Présentation des résultats : les paroles des élèves.

Pour présenter le plus clairement possible les résultats obtenus, j'ai décidé de suivre le classement évoqué dans la partie précédente (*II.3, traitement des données*). Il s'agit donc de présenter les résultats obtenus à partir de deux critères : d'abord, les différents registres de parole des élèves puis le contenu de ces paroles.

a) La nature des échanges au sein des groupes.

En étudiant la nature des échanges au sein des groupes, mon but était de découvrir quels rapports apparaissent entre les élèves du groupe : les rapports émotionnels, les rapports de position. J'ai alors pu déceler trois niveaux de parole des élèves, des paroles venant de 3 registres différents :

- Des paroles relevant du registre émotionnel, des « réactions à chaud » après la

phase de jeu. Par exemple, on place dans cette catégorie les paroles du type : « *Moi je trouve que les garçons ils jouent trop tout seuls* » (Claire, groupe D), « *Et puis moi j'ai pas réussi ma passe* » (Maxine, groupe C), « *Bha moi j'essayais d'avancer mais Emile il faisait toujours des passes à Louis et Louis il passait toujours à Emile donc* » (Rachel, groupe A), « *Ouais mais moi j'ai jamais la balle* » (Lucas, groupe D).

- Des paroles qui montrent que les élèves ont ciblé les échecs (ou les réussites) de leur équipe mais ne proposent pas de solution. On obtient d'une part des formulations vagues « *Bha moi je trouve que c'était bien quand même* » (Samuel, groupe C), « *bha maintenant je trouve que c'est mieux parce que Yanice fait plus de passes* » (Lucas, groupe E). Puis, certains élèves évoquent plus précisément la phase de jeu : « *Bha aussi, euh, on tire beaucoup sur les côtés du coup ben il y a toujours balle aux autres.* » (Violette, groupe D), « *Et puis moi je peux jamais rattraper y'a toujours quelqu'un devant moi.* » (Robin, groupe D), « *On se démarque pas assez* », (Tom, groupe B).
- Des paroles qui traduisent une réelle compréhension de l'activité avec l'analyse de la phase de jeu : pointage des réussites et des échecs par les élèves et formulation d'idées pour remédier aux manques de l'équipe. Dans ces paroles se dessinent les premières règles d'action. Ainsi, on trouve : « *On refait pareil on garde chacun son joueur et on le suit partout, comme ça on pourra en récupérer plus des ballons.* » (Lucas, groupe E), « *Faut qu'on bouge plus comme ça les autres ils pourront pas nous suivre et on sera dans des espaces libres et on pourra aller marquer.* » (Claire, groupe D).

b) Le contenu des paroles des élèves.

En plus de s'intéresser aux différents registres des paroles des élèves, j'ai également décidé d'analyser le contenu des échanges. L'intérêt est pour moi de répondre à la question : *Qu'apprennent les élèves lors des débats d'idées ?* Il s'agit de comprendre, à travers les échanges au sein des équipes, quels fondements de la pratique du handball les élèves ont retenu.

D'abord, on remarque que des règles d'action apparaissent dans presque tous les

verbatim, dans tous les groupes.

Les règles d'action qui apparaissent sont variées :

- le jeu vers l'avant : « *Faut aller plus en avant pour se rapprocher du but.* », « *Faut qu'on joue en avant pour aller vers Erwan c'est lui le capitaine.* »
- le démarquage afin de prendre de vitesse les défenseurs : « *Faut qu'on bouge plus comme ça les autres ils pourront pas nous suivre et on sera dans des espaces libres et on pourra aller marquer.* », « *Et il faut pas rester collé près d'un défenseur sinon on va perdre.* ».
- la technique de défense en homme-à-homme pour récupérer des ballons : « *On n'a qu'à se dire sur qui on défend comme ça on aura chacun notre joueur et ça sera plus facile.* », « *On choisit un joueur et on le suit partout pour pas qu'il a la balle pour marquer.* »
- une bonne maîtrise de la balle et de la passe pour augmenter les chances de marquer un point : « *Faut mieux lancer la balle* », « *faut faire attention aux passes pour pas tirer à côté* »
- la prise d'informations : prendre des indices sur les partenaires et adversaires pour faire un choix cohérent en situation, c'est-à-dire choisir entre le dribble ou la passe : « *Faut qu'on dribble quand on est tout seul et sinon on fait des passes.* », « *quand on est tout seul on devrait dribbler* ».

La présentation du contenu des échanges des élèves me permet également de m'intéresser aux différentes formulations qui apparaissent dans les verbatims des élèves. On peut noter que les façons d'énoncer les règles d'action sont souvent proches voire similaires, quelque soit l'élève qui la formule. En effet, on retrouve à de nombreuses reprises l'expression « *Faut que* » ou « *il faut que* ». De la même manière, d'autres expressions similaires apparaissent : « *Il faudrait* », « *on devrait* », « *si on ... alors ...* ». Ces formules témoignent d'une démarche de déduction de la part des élèves, qui posent clairement ce qu'il « faut » faire afin de réussir. Cette formulation évoque bien une consigne à respecter pour réussir et donc une règle d'action. Ensuite, certains connecteurs témoignent également du raisonnement des élèves et organisent leur propos et leur pensée : « *parce que* », « *sinon* », « *pour que* », « *comme ça (...)* ».

III.2) Analyse des résultats

a) *La nature des échanges au sein du groupe.*

J'ai d'abord remarqué que les différentes prises de parole des élèves avaient un lien avec les rapports entre les élèves au sein de l'équipe.

Les paroles relevant du registre émotionnel, des réactions à chaud des élèves, traduisent généralement un conflit au sein de l'équipe, une volonté de règlement de compte. Comme l'avait déjà montré Nathalie Wallian⁵ (2010), les élèves règlent leur rapport de place, de position, au sein même des échanges. Cela se ressent à travers les questions de possession de balle : un élève qui a peu le ballon en fera souvent la remarque dans la phase de discussion : « *Mais Chloé et moi on n'a pas beaucoup la balle.* » (Cécile, groupe E). Les élèves qui font ces remarques sont généralement des élèves qui ne se sentent pas intégrés dans le jeu, qui touchent moins souvent la balle et participent peu au marquage de points pour l'équipe.

Le gain ou la perte d'un match est parfois associé à des causes hasardeuses, il n'y a pas toujours de remise en cause du jeu de l'équipe : « *En plus l'équipe A les garçons ils sont forts on peut rien faire* » (Paul-Lou, groupe C). La discussion s'oriente alors vers une dénonciation de tel ou tel joueur. Le jeu en lui-même n'est pas toujours évoqué :

Emile : On doit mettre un autre joueur capitaine parce qu'elle attrape jamais les balles.

Camille T : C'est pas de ma faute ! T'as qu'à faire des bonnes passes. On n'est pas forts on perd toujours quand c'est l'équipe de Sam.

Louis : Et toi Rachel tu bouges jamais aussi. On peut rien faire.

Rachel : (...)

Louis : Si tu nous aide pas on gagnera jamais.

Dans cet extrait, les élèves attribuent la défaite au fait d'un déséquilibre entre les deux équipes, d'une part, et rejettent la faute sur un seul des joueurs de l'équipe d'autre part. La discussion provoque des incidents, un règlement de compte. On note également un certain fatalisme : certains joueurs de l'équipe ne se remettent pas en cause, ils n'évoquent même pas un changement de tactique pour tenter de gagner.

⁵ « Sémiotique des interactions langagières entre pairs en EPS : rapports de places et conflits d'interprétation », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*.

Les paroles des élèves sont parfois le reflet du rôle de chacun dans l'équipe : statut de leader ou non. Déjà, certains élèves monopolisent la parole au sein du groupe . De plus, leurs prises de parole sont généralement pertinentes, elles font avancer le débat.

Ensuite, un parallèle peut être établi entre le nombre de prises de parole d'un élève et la place qu'il occupe au sein de l'équipe. Les élèves à fort taux de parole sont souvent des élèves « leaders », qui sont des moteurs pour le jeu. Cependant, il ne faut pas généraliser cette observation. En effet, à l'inverse, certains élèves parlent très peu voire pas du tout pour certaines phases (Paul-Lou, Brice notamment). Pourtant, ces élèves sont intégrés au jeu et peuvent parfois formuler des règles d'action, preuve de la compréhension de l'activité (cela sera développé dans la partie suivante). De la même manière, les élèves qui parlent beaucoup sont aussi être des élèves qui aiment participer et qui parlent déjà beaucoup en classe, cela résulte de leur caractère, et pas forcément de leur niveau de jeu.

Les propos des élèves laissent également apparaître un déséquilibre entre la place des filles et des garçons au sein de l'équipe. De plus, les propos émergeant du registre émotionnel proviennent souvent des filles. Il semble que les filles sont moins intégrées dans le jeu, elles souffrent d'un manque de confiance de la part des garçons, qui les considèrent souvent comme plus faibles.

Claire : Moi je trouve que les garçons ils jouent trop tout seuls.

Erwan : Oui mais les filles on vous voit pas vous bougez pas.

Les stéréotypes de genre sont bien présents. Cependant, au fil des matchs, des filles tentent de changer la donne en prenant plus de responsabilités et en ayant un discours plus précis et axé sur le jeu :

Tom : Ouais vous défendez pas les filles aussi. Nous on va marquer mais ça sert à rien y'a un point juste après.

(...)

Adeline : Ouais mais moi je pense que la tactique de Samuel elle marche pas, parce que y'en à que 2 en défense et après forcément y'a trop d'attaquants donc on arrive pas.

Progressivement, on voit donc que les élèves s'orientent vers un discours plus expert, ils se détachent de leurs émotions pour prendre du recul et réellement tenter d'analyser les

phases de jeu : en pointer les échecs puis trouver des solutions. Il y a donc un va-et-vient, pour chaque phase de discussion, entre des paroles du registre émotionnel pour se détacher et passer, au fil du discours, à des paroles plus distancées relevant du registre intermédiaire ou du registre expert. Cela est confirmé par le fait que les paroles relevant du registre émotionnel sont généralement prononcées en début de débat, alors que les règles d'action apparaissent plutôt en fin de discussion, preuve d'un réel cheminement, d'une réflexion de la part de l'équipe.

b) Le contenu des échanges.

A chaque phase de discussion ou presque, les élèves font apparaître des règles d'action, plus ou moins élaborées. Elles sont mises en évidence dans le recueil de données (en écriture gras souligné).

En premier lieu, on remarque que les élèves n'évoquent pas tous les mêmes règles d'action : beaucoup de principes fondamentaux de la pratique du handball ressortent des paroles des élèves. Cela témoigne d'une réelle compréhension de l'activité, des buts à atteindre. Cependant, certains principes n'apparaissent pas du tout dans les propos des jeunes joueurs : par exemple, le fait de jouer en mouvement et ne pas rester statique.

On note également que l'intérêt du débat d'idées semble avoir été bien intégré par les pratiquants. D'abord, le débat aboutit souvent sur la formulation d'une règle d'action par l'équipe : sur 10 verbatims présentés, seul un verbatim ne suit pas ce principe. De même, on voit apparaître un réel cheminement de l'équipe : souvent, la phase de discussion débute sur des paroles simples, relevant du registre émotionnel ou intermédiaire. Les élèves débutent par des constats simples puis, peu à peu ils aboutissent à la formulation d'une règle d'action. Cela témoigne d'une réflexion sur la pratique, un *feedback* de la part des élèves qui arrivent parfois à un niveau expert de formulation.

De plus, je rappellerai que les règles d'action engendrent, selon Gréhaigne, « *des réglages actifs* », c'est-à-dire que les élèves peuvent, au cours des séances et des phases de jeu, modifier et remplacer certaines règles d'actions par d'autres, lorsqu'ils se rendent

compte de l'inefficacité de la tactique précédente. Observons le groupe C, en fin de séances 8 et 9 :

Samuel : Bha vu qu'on est 5 il faut essayer 3 en attaque et 2 plus en arrière comme ça ils peuvent récupérer la balle si on la perd.

Fin séance 8.

Adeline : Ouais mais moi je pense que la tactique de Samuel elle marche pas, parce que y'en à que 2 en défense et après forcément y'a trop d'attaquants donc on arrive pas.

(...)

Adeline : On choisit un joueur et on le suit partout pour pas qu'il a la balle pour marquer.

Fin séance 9.

Après avoir expérimenté une première solution défensive, les élèves remarquent son inefficacité, qui est clairement pointée par une joueuse. Celle-ci propose alors une nouvelle solution. Elle a bien remarqué les échecs précédents et effectue donc des « réglages » pour répondre au mieux à la situation de jeu proposée.

Néanmoins, il faut nuancer ces observations. En effet, force est de constater que sur les 10 verbatims et les 4 équipes, seule une équipe présente clairement ce cheminement. Je rappellerai qu'il peut encore être très difficile, pour des élèves de cycle 3, de prendre une vraie distance par rapport à leur pratique afin de l'analyser au mieux. En effet, on peut noter que les règles d'action sont assez peu présentes par rapport au nombre d'interactions : sur 78 prises de parole, 19 font émerger des règles d'action par les élèves.

Sur les 22 élèves ayant réalisés ces phases de discussion, 10 font apparaître des règles d'action (Samuel, Adeline, Maxine, Claire, Violette, Emma, Yanice, Augustin, Ugo, Théo). Cela vient invalider une première hypothèse, un premier a-priori : je pensais, avant de réaliser ces verbatims, qu'il y aurait un rapport entre le statut de l'élève dans l'équipe et le discours produit. Il y a bien un rapport entre le nombre de prises de parole de l'élève et sa place dans l'équipe (*voir II.2.a, la nature des échanges*, mais on se rend compte que les règles d'actions ne sont pas uniquement formulées par des élèves « leaders ». En effet, sur les 10 élèves verbalisant une règle d'actions, on compte 5 filles et 5 garçons. De même, sur ces 10 pratiquants, j'en compte 4 qui ont un

statut de leader dans l'équipe. Les filles sont généralement plus retirées du jeu, et, pour autant, elles sont capables d'analyser les faiblesses de l'équipe et de tenter d'y remédier. Il semblerait alors qu'il ne suffit pas d'être un élément moteur important dans l'équipe pour bien analyser le jeu. Des élèves plus discrets, voire peu intégrés au jeu, peuvent également y parvenir.

IV/Interprétation et discussion

L'objet d'étude de ce mémoire est la socialisation en cycle 3 par les sports collectifs. Il s'agit d'essayer d'établir des liens entre la verbalisation des élèves pendant des séances d'EPS (en sports collectifs) et l'acquisition de règles d'action. *En quoi les données recueillies précédemment peuvent-elles éclairer la problématique ?*

a) Débat d'idées et conflit socio-cognitif.

Si on s'intéresse uniquement à l'aspect « *socialisation par les sports collectifs* », il semble que le travail réalisé dans ce mémoire confirme certaines hypothèses et travaux déjà réalisés. Pour Darnis, Proères et Lafont (*voir partie I.2.a*), la visée de la pratique des sports collectifs en cycle 3 est d'apprendre aux élèves à fonctionner en équipe pour réussir les tâches demandées. En se basant sur ce constat, peut-on observer un travail d'équipe dans les données recueillies ?

- D'une part, on peut dire que les verbatims rendent compte d'une réelle réflexion en équipe de la part des élèves. Comme déjà montré dans l'analyse des données, les discours des élèves évoluent, pour la plupart, et peu à peu, les élèves passent d'un discours centré sur eux-mêmes à la prise en compte des paroles des autres. Ainsi, le conflit socio-cognitif, déjà évoqué par Piaget puis Meirieu, semble s'opérer. Les élèves se détachent de leurs représentations pour construire un référentiel d'équipe commun.
- D'autre part, on note néanmoins que ce « conflit socio-cognitif » n'est pas présent chez tous les élèves, il n'est pas automatique, inné. En effet, certains élèves ne parviennent tout de même pas, après plusieurs séances, à prendre en compte les avis de leurs camarades, et restent bloqués sur leurs idées.

Alors, quel peut être le facteur de ces disparités entre les élèves ? Pourquoi le conflit

socio-cognitif, la distanciation des élèves par rapport à leurs représentations, ne s'opère-t-il pas automatiquement ?

Si l'on se penche plus en détails sur la notion de conflit socio-cognitif, on remarque que les auteurs qui ont étudié ce phénomène posent des conditions pour qu'il y ait effectivement conflit. D'abord, le but doit être partagé par tous les élèves, ce qui est le cas dans ce travail. Ensuite, il faut que les élèves d'un même groupe aient un même niveau de compétence. Or, les groupes que j'ai constitué dans le cadre de mon travail étaient des groupes homogènes : au sein d'une même équipe, les niveaux de chaque élève varient. De ce fait, on peut alors émettre l'hypothèse que le conflit socio-cognitif ne s'opère pas toujours car, dans certains groupes, les élèves ont des niveaux trop variés, ce qui les empêche de se mettre d'accord. La variable du niveau de pratique, qui était évoqué avant de réaliser le recueil de données, semble donc bien avoir un impact sur les résultats.

Enfin, le conflit socio-cognitif apparaît également lorsque les élèves d'une même équipe ont des argumentaires contradictoires. L'intérêt est qu'il y ait un réel désaccord sur la solution à apporter. Une deuxième hypothèse peut donc être émise : dans certains groupes, le désaccord n'était pas présent et donc il y avait impossibilité pour les élèves de se décentrer afin de trouver une nouvelle solution.

Mais un dernier problème se pose : malgré la nécessité d'avoir des argumentaires contradictoires de la part des élèves, on note également que les échanges des élèves, pour que le débat d'idées soit réellement efficace, doivent se situer sur le plan socio-cognitif, et non pas sur le plan affectif ou relationnel. Or, l'analyse des données a montré que les paroles des élèves étaient justement parfois axées sur le registre émotionnel, et étaient le reflet des rapports de position au sein du groupe. Ainsi, des élèves pourront imposer leur solution ou au contraire se retirer face à la solution de l'autre, et cela sans débat préalable. Cette observation peut donc constituer un autre facteur de l'échec du débat d'idées au sein des groupes. De la même manière, comme

déjà montré par Carugati *et al.* (1981)⁶, des élèves peuvent être réticents à critiquer le point de vue des autres, et cela malgré leur idée pouvant être contraire à celle des autres. Les rapports entre les élèves semblent donc être un frein à l'émergence du conflit socio-cognitif et donc à l'intérêt de la mise en place du débat d'idées.

La première interrogation qui résulte de ces propos vient donc de l'intérêt en lui-même de la mise en place du débat d'idées avec des élèves de cycle 3. Alors que beaucoup d'auteurs préconisent sa mise en place avant ou après les phases de jeu (notamment Gréhaigne), les derniers résultats indiquent qu'il n'est pas toujours constructeur de savoirs chez les élèves. On se rend alors compte du rôle central du professeur : le conflit socio-cognitif n'étant pas spontané, c'est à l'enseignant de réfléchir sur sa pratique afin de le faire émerger pour aboutir à des phases de discussion réellement utiles pour la suite.

Les données recueillies montrent tout de même l'apparition de règles d'action dans les différents groupes, preuve d'une réelle réflexion de certains élèves. Mais, au regard des remarques précédentes, est-il possible, pour un professeur, d'amener tous les élèves de cycle 3 à ce niveau de réflexion ?

b) Les règles d'action : formulation et application en phase de jeu.

L'étude de Darnis-Paraboschi *et al* (citée en I.2 b), montrait que les interactions sociales entre élèves, sous forme de discussion avant les phases de jeu, ont un impact positif sur les performances des élèves et permettent l'émergence de règles d'action voire d'un projet d'action chez les élèves. En ce sens, les données recueillies dans ce mémoire viennent confirmer cette affirmation. A travers les courts débats d'idées mis en place entre les élèves, des règles d'action apparaissent, témoignant une certaine connaissance et compréhension de l'activité par les jeunes joueurs.

L'étude de Darnis-Paraboschi *et al* va plus loin en montrant que les interactions verbales ont plus d'impact lorsque que des élèves initialement faibles sont placés avec des élèves d'un niveau supérieur à eux. Mes données ont également mis en évidence

6 . « Conflit de centrations et progrès cognitif, III : régulations cognitives et relationnelles du conflit socio-cognitif », bulletin de Psychologie, n° 34

que des élèves à niveau assez faible ou intermédiaire pouvaient tout à fait formuler des règles d'action. Cependant, m'étant penché uniquement sur les verbatims des élèves, je n'ai pas pu établir un lien entre l'émergence de règles d'action et l'amélioration des performances des élèves.

C'est en cela que je peux observer la limite de mon travail. Les données recueillies permettent effectivement de constater l'acquisition par les élèves, des fondements de l'activité, mais une question se pose alors : *l'émergence de règles d'action permet-elle d'améliorer les performances des élèves ?* La problématique de ce travail concerne l'acquisition de règles d'action grâce à la verbalisation des élèves après la pratique. D'une part, les données recueillies montrent que des règles d'action apparaissent effectivement lors des phases de discussion au sein des groupes.

Cependant, pour parler d'une aide aux apprentissages, il ne s'agit pas de s'arrêter au stade de la verbalisation par les élèves. En effet, pour être en mesure de dire que la verbalisation permet l'acquisition de règles d'action dans le domaine des sports collectifs, il faut, en plus de remarquer si les élèves font émerger ces règles, pouvoir observer les élèves pendant les phases de jeu afin de voir si ces mêmes règles d'action sont effectivement mises en place. Ainsi, on pourra dire que la verbalisation est une aide aux apprentissages si d'une part, les élèves font émerger des règles d'action en phase de discussion, et que, d'autre part, ils appliquent ces règles dans les phases de jeu suivantes.

Afin de répondre à cette question, il m'aurait fallu effectuer un travail plus long et fastidieux : il s'agissait d'aller observer deux classes en EPS : une classe où le débat d'idées est mis en place et une autre classe où les élèves n'interagissent pas entre les phases de jeu. Ainsi, j'aurai pu établir des grilles d'observation en plus des verbatims, pour voir si la verbalisation avait un impact sur les performances des élèves pendant le jeu, et non uniquement sur la compréhension de la logique interne de l'APSA handball.

La deuxième limite de ce travail apparaît. Lors des phases de verbalisation, on peut parfois constater une démarche réelle des élèves qui coopèrent pour trouver une solution. En ce sens, on peut dire que les sports collectifs suscitent parfois la

socialisation des élèves. Mais pour que la verbalisation soit prouvée comme réellement efficace, il faudrait pouvoir montrer que les règles d'action qui émergent sont ensuite mises en place dans le jeu. Ainsi, la logique interne des sports collectifs à l'école primaire, qui est d' « *apprendre aux élèves à fonctionner en équipe pour une meilleure efficacité individuelle et collective* » (Darnis, Proères, Lafont), serait réellement mise en place.

Conclusion :

Pratiquant le handball depuis quinze ans et ayant déjà entraîné des équipes jeunes, j'avais vite décidé de me pencher sur une étude des sports collectifs dans le cadre de ce mémoire pour comparer une pratique sportive et une pratique scolaire des sports collectifs. L'objet d'étude était donc la socialisation des élèves par les sports collectifs en cycle 3.

Il s'agissait ensuite d'affiner le sujet pour aboutir à une problématique plus précise. Je me suis alors intéressée à l'étude de la notion de socialisation : que comprend-t-elle, par quoi se traduit-elle ? Le travail théorique a été très important, il m'a permis de découvrir que la socialisation regroupait de nombreuses notions différentes. Après de nombreuses lectures, j'ai décidé d'axer mon travail sur la question de la verbalisation et son lien avec l'apparition des règles d'apprentissage chez des élèves de cycle 3, dans le domaine des sports collectifs.

Afin d'essayer de répondre à cette problématique, j'ai décidé de mettre en place une étude dans ma propre classe de CM1/CM2. Le manque de temps m'empêchant de recueillir des données quantitatives, j'ai choisi d'étudier précisément les phases de discussion entre les élèves. Il fallait donc d'une part retranscrire fidèlement les paroles des élèves et d'autre part trouver un cadre d'analyse cohérent.

Les résultats, mis en lien avec des études précédentes d'autres auteurs, permettent de faire deux constats : d'abord, on peut postuler qu'il y a effectivement socialisation des élèves car les phases de discussion permettent, dans la majorité des cas, que les élèves formulent des règles d'action, preuves de la compréhension de l'activité. Cependant, la limite de ce mémoire réside dans le fait que malgré l'apparition « verbale » de règles d'apprentissage, mon travail ne permet pas de vérifier l'application, en pratique, de ces mêmes règles.

Pour finir, ce mémoire a permis de mettre une fois de plus en avant le rôle central de l'enseignant dans les apprentissages. Je pensais d'abord que le débat d'idées en lui-même pouvait être constructeur de savoirs. Mais surtout, c'est à l'enseignant de réfléchir aux activités à mettre en place et à la manière d'agir sur les situations afin d'atteindre les objectifs souhaités.

Bibliographie :

- BAUDRIT A., (2007), *L'apprentissage coopératif*, édition De Boeck
- BOURBOUSSON J., SEVE C., (2010), Laboratoire *Motricité, Interactions, Performance*, E.A 4334, Nantes, France
- BOURDIEU P., (1979)
- CARUGATI F., DE PAOLIS P., MUGNY G. (1981). *Conflit de centrations et progrès cognitif, III* : régulations cognitives et relationnelles du conflit socio-cognitif*, Bulletin de Psychologie, tome XXXIV.
- DARNIS-PARABOSCHI F., et al, *Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball*, STAPS 2006, n°73.
- DARNIS-PARABOSCHI F., LAFONT L., PROERES.M, « Coopérer pour apprendre à jouer en équipe », *Revue EP&S - Le Magazine* n°337 - Juin 2009, Editions EPS.
- DURAND M., (1987), *L'enfant et le sport*, Editions PUF.
- DURET P., AUGUSTINI M., (1994), *Pratiques sportives des enfants et rôle socialisateur du sport*.
- GREHAIGNE, J.F. (1991). *Du bon usage des règles d'action, échange et controverse*, Paris, APECC.
- GREHAIGNE, J.F. (1996). *Les règles d'action : un support pour les apprentissages*, Revue EPS n°260
- GREHAIGNE, J.F, DERIAZ, POUSSIN, (1998), « Sports collectifs : le débat d'idées », *Revue EP&S* n°273, Editions EPS.
- *Le guide de l'enseignant : Tome 2, Comment enseigner l'EPS aux enfants : les activités*, 1994, Editions EP&S.
- MARC E., PICARD D., (2006), *"Interaction", Vocabulaire de la*

psychosociologie, Erès.

- MEARD J., BERTONE S. (2004), *Les transactions entre professeurs et élèves à propos des règles en éducation physique Réflexions et propositions d'outils pour enseigner.*
- MEIRIEU, P., (1987), *Apprendre, oui mais ... comment ?* Paris, ESF.
- PIAGET, J. (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, bibliothèque que philosophie contemporaine, Paris, éditions PUF.
- VERGNAUD G., HALBWACHS F., ROUCHIER A., (1978), *Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'enfant*, Revue Française de Pédagogie.
- WALLIAN, N., (2010), *Sémiotique des interactions langagières entre pairs en EPS : rapports de places et conflits d'interprétation*, *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*.
- WALLON, H., (1956), *les étapes de la personnalité chez l'enfant* in OSTERRIETH et al, *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France.

Résumé :

Les sports collectifs sont connus comme étant des vecteurs de socialisation. Qu'en est-il pour la mise en place des sports collectifs à l'école primaire en cycle 3 ? Peut-on retrouver ces mêmes valeurs ? Plus précisément, il s'agit d'étudier le lien entre verbalisation des élèves et acquisition de règles d'apprentissage. La mise en place de phases de discussion entre les élèves permet-elle d'acquérir ces règles d'apprentissage ? Ce mémoire tente de répondre à cette question en étudiant la mise de phases de discussion : les débats d'idées, dans une classe de CM1/CM2 pour l'activité sports collectifs. Ces phases de discussion sont-elles une aide pour les élèves ? Qu'apprennent les élèves lors de ces débats d'idées ?

Mots clés : école élémentaire, socialisation, balle au capitaine, règles d'action, débat d'idées