



HAL
open science

Les effets d'un dispositif coopératif sur le sentiment d'efficacité personnelle, l'expérience vécue, la réussite des élèves en EPS

Yves Le Calvez, Guillaume Thomas

► To cite this version:

Yves Le Calvez, Guillaume Thomas. Les effets d'un dispositif coopératif sur le sentiment d'efficacité personnelle, l'expérience vécue, la réussite des élèves en EPS. Education. 2018. dumas-01841738

HAL Id: dumas-01841738

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01841738>

Submitted on 17 Jul 2018

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention Encadrement Educatif

Parcours : Education physique et sportive

**Les effets d'un dispositif coopératif sur le sentiment
d'efficacité personnelle, l'expérience vécue, la réussite des
élèves en EPS**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Yves Le Calvez Guillaume Thomas

le 26 juin 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Benoit Huet directeur de mémoire

Nous tenons, tout d'abord à remercier, Benoit Huet, notre directeur de mémoire pour son accompagnement tout au long de cette recherche

Nous remercions également, Ewa Derimay et Oliver Marillac, enseignants au Lycée Les Bourdonnières à Nantes, pour leur conseils durant la phase de réflexion ainsi que leur accompagnement durant toute cette année.

Nous remercions, les élèves ayant participé au dispositif et aux entretiens de cette étude sur leur temps libre.

INTRODUCTION	5
PARTIE 1 / REVUE DE LITTERATURE	6
1.1 Lien entre sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire	6
1.2 Lien entre SEP et réussite en EPS	7
1.3 Lien entre sentiment d'efficacité personnelle et dispositif coopératif	8
PARTIE 2/ OBJET D'ETUDE ET CADRE THEORIQUE	8
2.1 Objet d'étude	8
2.2 Lien entre le SEP et le cadre méthodologique du cours d'action, de l'expérience vécue	9
PARTIE 3/ SITUATION D'ETUDE ET METHODE	10
3.1. Description de la situation d'étude	10
3.1.1. Participants à la situation d'étude	10
3.1.2 Situation de référence	11
3.1.3 Le système de points	11
3.2. Organisation et déroulement des leçons	15
3.2.1. Dispositif	15
3.2.2. Déroulement	16
3.3. Méthode	16
3.3.1. Méthode de recueil des données	16
3.3.2 Méthode d'analyse des données.	17
PARTIE 4 / RESULTATS	18
4.1 Une faible variation du SEP	19
4.1.1 Un SEP initial faible chez les élèves	19
4.1.2 Une augmentation des interactions sociales, du progrès en EPS et de la valorisation personnelle	21
4.2 Une augmentation des interactions sociales	21
4.2.1 Une augmentation du progrès en EPS	22
4.2.2 Une augmentation de la valorisation personnelle	23
4.3 Une meilleure inclusion de Clément	23
4.3.1 Une augmentation significative des interactions entre Clément et ses partenaires.	23
4.3.2 Un élargissement du réseau d'interlocuteurs et une augmentation de la prise en considération de Clément dans son équipe.	24

4.4 Des progrès moteur dans l'activité Basket-Ball	28
4.4.1 Une augmentation de l'activité de Clément lors des phases de match.	28
4.4.2 Une amélioration non perçue par Clément	30
PARTIE 5 / DISCUSSION ET PERSPECTIVES	30
5.1- L'amélioration des apprentissages veut-il dire amélioration du SEP ?	30
5.2-Les effets du contexte sur l'amélioration du SEP	31
5.3- Les effets du dispositif d'apprentissage coopératif la dimension relationnelle	31
5.4- Les effets du dispositif coopératif sur l'apprentissage moteur	32
5.5- Pistes d'amélioration	33
5.5.1 Modifications à envisager par rapport au public concerné	33
5.5.2 Modification à envisager par rapport aux fiches d'observation	34
5.5.3 Modification à envisager par rapport au positionnement de l'enseignant	34
CONCLUSION	35
BIBLIOGRAPHIE	37
ANNEXES	39
Résumé	63
Summary	63
Engagement de non plagiat	64

INTRODUCTION

Dans le cadre de nos différents stages en établissement lors de notre formation, mais plus particulièrement lors de nos premiers mois en tant qu'enseignant stagiaire d'EPS au sein du Lycée Les Bourdonnières, nous avons été confrontés à des cas d'élèves isolés ou qui s'isolent eux mêmes lors de nos cours. Ce problème a particulièrement été visible dans les classes issues des filières professionnelles et notamment durant les leçons de sports collectifs. Afin d'éclaircir notre propos nous présentons quelques exemples concrets auxquels nous avons été confrontés lors de ces premiers mois en tant qu'enseignants avec une classe de 1ère professionnelle logistique :

- Lorsque nous constituons des équipes homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein, de nombreuses contestations ont lieu. Les élèves les plus influents de la classe et bien souvent les plus à l'aise dans les sports collectifs, se plaignent et refusent de travailler avec certains élèves plus en difficulté.

- Lorsque l'on propose aux élèves de travailler en groupe affinitaires, ce sont toujours les mêmes élèves qui se retrouvent soit isolés soit regroupés ensemble, avec bien souvent des groupes de niveau très hétérogènes entre eux et homogènes en leur sein.

- Lorsque nous proposons des situations compétitives, les élèves les plus en difficulté se voient privés de la possession de la balle, puisque celle-ci est mobilisée par les élèves les plus à l'aise. Ces mêmes élèves refusent de passer le ballon à un élève qu'ils jugent « mauvais ».

- Lorsqu'un élève en difficulté dans l'activité parvient à avoir la possession du ballon, et si jamais l'action n'aboutit pas à quelque chose de positif, alors la faute est rejetée automatiquement sur l'élève le plus en difficulté même si la raison de l'échec n'est pas justifiée.

- Lorsque que l'on propose des tâches ou des exercices, les élèves les plus en difficulté participent très peu, ou refusent de pratiquer. Une stratégie d'évitement est alors souvent mise à l'oeuvre par ces élèves qui essaient de ne pas se mettre en danger et cherchent à éviter de faire ce qui est demandé afin de ne pas se retrouver en situation d'échec.

Après avoir discuté de ces différents cas avec les élèves qui semblaient être en difficulté en EPS nous nous sommes rendu compte que ceux-ci adoptaient un comportement très défaitiste allant jusqu'au dénigrement de leurs capacités. Nous avons pu obtenir par exemple les réactions suivantes : « je n'y arriverai jamais... », « Je n'ai jamais été bon dans ce sport ... », « ça ne sert à rien d'essayer, je le sais... ».

Nos principales interrogations portent donc sur la mise en place de moyens permettant de raccrocher à une dynamique d'apprentissage des élèves ayant un avis d'eux mêmes très négatif sur leurs performances en EPS. Par ailleurs, nous nous sommes également interrogés sur la mise en place d'un dispositif susceptible d'améliorer les relations entre les élèves et permettant d'amener une réelle collaboration entre eux quels que soient les niveaux d'habileté des membres d'un groupe.

PARTIE 1 / REVUE DE LITTÉRATURE

1.1 Lien entre sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire

La notion de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) renvoie à une idée très simple, la capacité d'une personne à entreprendre certaines actions dépend largement de sa croyance dans cette capacité. Nous pouvons dire que le sentiment d'efficacité personnelle fonctionne comme un système d'évaluations portées par l'individu sur ses aptitudes personnelles. La conviction de son efficacité personnelle concerne le jugement que l'individu porte sur ce qu'il croit être en mesure de faire avec ses connaissances dans une situation particulière plus qu'il ne concerne ses connaissances réelles (Bandura, 2003).

L'étude de cette notion en contexte scolaire a permis à différents auteurs de la considérer comme un facteur possible de la réussite des élèves au sein de l'école. Par exemple, Multon (1991) a montré que les croyances d'efficacité personnelle contribuent significativement à la performance scolaire des élèves. De plus, un sentiment solide d'efficacité personnelle favoriserait non seulement la réussite scolaire mais aussi des relations sociales satisfaisantes et un développement émotionnel positif (Vandelle, 2011). Gaudreau et al (2013) par exemple, ont montrés dans leur article que le fait de favoriser chez les élèves le développement du SEP contribuait à la réussite scolaire de ceux-ci. De

plus le sentiment d'efficacité jouerait un rôle essentiel dans de multiples aspects de l'existence humaine. Bandura (2003) a montré ses applications possibles, que ce soit dans le domaine cognitif et scolaire, dans la santé physique et mentale, dans le sport, dans l'organisation, ou encore dans le militantisme et l'action collective.

Enfin, dans la scolarité, plus les croyances d'efficacité des élèves sont élevées, plus les défis scolaires qu'ils se fixent sont importants et plus l'intérêt intrinsèque pour les matières scolaires est grand (Pintrich et Degroot, 1990 cités par Vandelle, 2011).

En résumé, nous pouvons affirmer qu'un élève qui possède un bon sentiment d'efficacité personnelle abordera une tâche de manière plus précise. En effet, il la réalisera avec davantage d'assurance, y portera un intérêt durable, restera centré sur le travail à réaliser, réagira mieux aux obstacles qu'il considérera comme des défis à relever et adoptera des stratégies payantes. Il se fixera des objectifs plus élevés et sa relation à la scolarité sera vécue sur le mode d'une forme de compétition.

1.2 Lien entre SEP et réussite en EPS

Plusieurs études ont été menées, mettant en avant le lien entre SEP et réussite scolaire. Il a également été démontré qu'il existe une relation entre SEP et réussite en EPS, le rôle de l'enseignant d'EPS se révélant déterminant dans cette relation.

Dans un contexte d'EPS, des réactions chez l'élève peuvent être suscitées en rapport avec le milieu dans lequel il évolue. Par exemple, un élève qui a un faible SEP et qui évolue dans un milieu aux faibles attentes de résultats peut avoir tendance à faire preuve de désintérêt par rapport aux enseignements proposés. Ce désengagement nuit ainsi à son implication en EPS et à l'acquisition des apprentissages. L'échec ou l'abandon dus à de piètres performances de la part de l'élève peuvent être une résultante de cette interrelation. Toujours dans un milieu aux faibles attentes de résultats, l'élève qui possède un fort SEP a, en contrepartie, une réaction qui est toute autre. Puisque le milieu ne répond pas au niveau de compétence de l'élève, celui-ci est insatisfait. L'expression de cet ennui peut se traduire par le biais de revendications (Caplette Charrette, 2014). Enfin, un élève qui a un faible SEP et qui est soumis à de fortes attentes de résultats dans le cadre d'un cours d'EPS sera sujet au découragement et à l'auto-dévalorisation de ses aptitudes physiques. Cette dévaluation de la part de l'élève peut avoir des effets néfastes sur son

intérêt envers les cours d'EPS. De façon générale, un enseignant d'EPS qui a des attentes de résultats élevées envers un élève au fort SEP, qui l'incite à s'engager, se dépasser, motivera l'élève et facilitera l'atteinte des objectifs visés. Dans ce cas, la réussite permettra de valoriser le sentiment d'efficacité personnelle.

En conclusion, la relation qui existe entre le milieu et l'élève s'avère primordiale à son épanouissement. Le rôle joué par l'enseignant d'EPS est ainsi de premier plan. L'enseignant d'EPS est un élément important du milieu et son approche influence le comportement des élèves. Dans cette optique, il devient nécessaire de s'attacher à l'influence qu'à ce dernier

1.3 Lien entre sentiment d'efficacité personnelle et dispositif coopératif

Dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage en EPS, les élèves sont souvent amenés à travailler ensemble et donc à certains moments à coopérer. Nous pouvons donc nous demander si le fait de faire coopérer les élèves entre eux a un impact sur leur bénéfice sociaux, relationnel, et sur la réussite en EPS. L'apprentissage coopératif défini par Johnson et Johnson (1981) présente selon Slavin (1983) trois sortes de bénéfices dans le domaine scolaire en EPS. Cette forme d'enseignement apporterait des bénéfices scolaires, sociaux et psychologiques. Ces derniers contribuent à l'amélioration de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle, notamment grâce à l'acceptation de l'aide de pairs.

PARTIE 2/ OBJET D'ETUDE ET CADRE THEORIQUE

2.1 Objet d'étude

Notre question de recherche porte sur l'intérêt de la mise en place d'un dispositif coopératif sur le sentiment d'efficacité personnelle de nos élèves ainsi que leur réussite en EPS. Nous avons montré précédemment que divers travaux scientifiques postulaient des liens entre SEP et réussite scolaire et spécifiquement entre SEP et réussite en EPS. L'exploration de ce lien, devient donc un axe majeur pour répondre à nos interrogations. Il

s'est agi dans cette étude d'analyser les effets d'un dispositif coopératif sur l'expérience vécue de nos élèves, leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi que leurs acquisitions en Basketball.

Pour notre étude nous avons eu besoin du cadre théorique du sentiment d'efficacité personnelle, mais également du cadre méthodologique du cours d'action car nous nous sommes intéressés à l'expérience vécue de nos élèves.

2.2 Lien entre le SEP et le cadre méthodologique du cours d'action, de l'expérience vécue

Comme dans notre étude nous nous intéressons à l'évolution du SEP de nos élèves (et en particulier à celui d'un élève en particulier), il nous a semblé indispensable de mettre en lien cette notion avec le cadre méthodologique du cours d'action développé par Theureau (2004), afin d'explorer l'expérience vécue de nos élèves dans divers contextes. Le cours d'action peut se définir comme la description de la conscience pré-reflexive d'un acteur ou de son expérience à un moment précis en interaction avec son environnement social et matériel. Le cours d'action est significatif pour l'acteur, c'est-à-dire montrable, racontable et explicable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables.

Le cours d'action met en relation le cours d'expérience avec :

- les contraintes relevant de la situation (prescriptions de la tâche, environnement technique et spatial), de la culture (normes, valeurs) et de l'état de l'acteur (variables physiologiques, caractéristiques anthropométriques) qui pèsent sur l'activité et l'expérience de l'acteur.
- les effets de l'activité et de l'expérience de l'acteur sur la situation, la culture et son état (en partie partagée avec d'autres acteurs). Par le biais de démonstration, récit et commentaire à chaque instant dans des conditions favorables à un observateur-interlocuteur, nous pouvons réaliser une description symbolique de la pensée de notre sujet : cette possibilité, c'est le cours d'expérience de l'acteur.

Le cours d'expérience est donc une réduction de l'activité à la partie qui est significative pour l'acteur. Le cours d'action peut être documenté à l'aide de données

recueillies grâce à un observatoire (Theureau, 2004). Il s'agit de recueillir des données valides afin de permettre la description par le chercheur de la conscience pré-réflexive du participant. Ces données sont le plus souvent des enregistrements audiovisuels. Les enregistrements ont pour fonctions d'abord, de constituer un corpus de données comportementales et contextuelles permettant d'identifier des éléments de la situation pouvant aider à la compréhension du déroulement de l'activité des participants et à la documentation du cours d'action mais aussi de fournir les traces de leur activité auxquelles les participants sont confrontés lors des entretiens d'auto-confrontation (Saury et Sève, 2010). Toutes ces méthodes permettent au sujet de verbaliser son expérience, en le remettant en situation de vécu de son activité. Nous ne sommes donc pas dans l'analyse de son activité mais plus dans la description de ce qu'il perçoit à un moment donné. C'est pour ces différentes raisons que nous avons utilisé le cadre méthodologique du cours d'action afin de saisir plus précisément l'expérience vécue de notre élève isolé afin de comprendre ses intentions, actions, émotions, interprétations lors de la mise en place de notre dispositif coopératif.

PARTIE 3/ SITUATION D'ETUDE ET METHODE

3.1. Description de la situation d'étude

3.1.1. Participants à la situation d'étude

Dans le dispositif présenté par la suite, les sujets concernés par l'objet de notre étude sont au nombre de 24 et sont exclusivement de sexe masculin. Il s'agit d'une classe de 1ère professionnelle. La situation d'étude porte sur la mise à l'écart, l'isolement d'un élève en particulier dans la classe, qui semble avoir des difficultés à pouvoir communiquer et partager les mêmes expériences que les autres élèves dans l'activité collective qu'est le basketball. Nous avons pu constater que cet élève était en difficulté dans cette activité mais également durant les cycles précédents : il montrait par exemple des difficultés à échanger avec ses camarades dans les phases de jeu mais également lors des phases de regroupement. De plus il ne semblait pas s'imposer au sein d'un groupe où quelques leaders décident à la place des autres, ce qui a pour conséquence de le mettre encore plus en retrait.

3.1.2 Situation de référence

Durant les leçons 3, 4, 5 et 6, les élèves se sont affrontés lors d'un championnat (six équipes de quatre joueurs, hétérogènes en leur sein et homogènes entre elles). Durant les rencontres, les élèves ont été placés en situation d'auto-arbitrage. Chaque match a duré 8 minutes avec une mi-temps de 2 minutes pour élaborer une stratégie et faire le point avec les observateurs sur le système de contrat mis en place (voir ci-dessous). Les règles classiques du basket-ball ont été appliquées, à l'exception du comptage des points. En effet, durant ce championnat les élèves ont eu plusieurs solutions pour gagner des points lors des matchs, qui ne seront pas seulement attribués en fonction du nombre de paniers marqués. L'équipe vainqueur du championnat a été celle ayant obtenu le plus de points cumulés à la fin des quatre leçons durant lesquelles le dispositif a été mis en place.

3.1.3 Le système de points

Les différentes équipes ont eu la possibilité de gagner des points de trois façons différentes durant toute la leçon : en remplissant des contrats individuels de jeu, en remplissant un contrat collectif et en validant des missions exercices.

- Contrat individuel de jeu :

Au début de la leçon 3, chaque élève devait choisir un contrat qui était fixe durant les quatre leçons, ainsi qu'un niveau de difficulté. La difficulté du contrat pouvait varier en fonction de la progression de l'élève durant le cycle. Deux membres d'une même équipe ne pouvaient pas choisir le même contrat. Ces derniers ont dû nécessairement s'entendre pour que chacun puisse choisir un contrat permettant d'avantager l'équipe.

Chaque contrat validé a rapporté des points à l'équipe. Les contrats de niveau 1 valaient 50 points, ceux de niveau 2 rapportaient 100 points et les contrats de niveau 3, 150 points. Si un joueur était parvenu à valider un contrat supérieur à ce qu'il avait prévu, les points attribués étaient quand même ceux du niveau de départ, choisi initialement. Par exemple : un élève ayant choisi le contrat « la gachette » de niveau 1 en début de leçon mais qui était arrivé à atteindre le niveau 2, n'a reçu que 50 points, c'est à dire les points du contrat de niveau 1.

Chaque contrat collectif pouvait rapporter 150 points par élève, ce qui faisait un total de 600 points au maximum si tous les élèves parvenait à valider leur contrat. La validation des contrats se réalisait à l'aide de fiches d'observation données aux élèves en attente entre les matchs ou les exercices.

En cas d'absence d'un élève dans une équipe, 450 points maximum pouvaient être attribués à l'ensemble des autres équipes lors de cette séance. Le contrat rapportant le moins de points était alors supprimé pour valoriser uniquement les contrats les plus forts chez les équipes au complet.

- Les différents contrats individuels de jeu

Contrat	Niveau 1 (50points)	Niveau 2 (100 points)	Niveau 3 (150 points)
Contrat N°1 « La gâchette »	Assumer 2 fois le tir au panier	Assumer 3 fois le tir au panier	Assumer 4 fois le tir au panier dont au moins 2 réussis
Contrat N°2 « La chef d'orchestre »	Réaliser 2 montées de balle jusqu'à la ligne centrale	Réaliser 3 montées de balle jusqu'à la ligne centrale avec une passe à un partenaire démarqué	Réaliser 4 montées de balle dont au moins 2 amenant un tir
Contrat N° 3 « La fusée »	Réaliser 2 tirs en course	Réaliser 3 tirs en course dont au moins un réussi	Réaliser 4 tirs en course dont au moins 2 réussis
Contrat N°4 « L'oeil de lynx »	Réaliser 2 passes amenant à un tir en 1 vs 0	Réaliser 3 passes amenant à un tir en 1 vs 0	Réaliser 4 passes amenant à un tir en 1 vs 0
Contrat N°5 « La sangsue »	Récupérer 2 fois la balle à l'adversaire	Récupérer 3 fois la balle à l'adversaire et démarrer une contre-attaque	Récupérer 4 fois la balle à l'adversaire et démarrer 2 contre-attaques
Contrat N°6 « Le Renard de la raquette »	Capter 2 rebonds offensifs.	Capter 3 rebonds offensifs et prendre au moins une fois le tir à la suite.	Capter 4 rebonds offensifs et prendre le tir au moins 2 fois à la suite de la récupération.

- Contrat collectif de jeu :

Afin de donner une dimension collective importante à ce dispositif, un bonus de 800 points pouvait être remporté par match. Pour valider ce bonus, les élèves devaient tous valider leurs contrats individuels au cours de la partie. Si un seul élève de l'équipe n'y

parvenait pas, alors le bonus n'était pas appliqué. Ce choix didactique a obligé les élèves à coopérer pour que chacun soit en disposition d'atteindre ses objectifs.

- Mission individuelle lors des phases d'exercices :

Lorsqu'une équipe ne jouait pas, elle pouvait choisir collectivement de s'orienter dans certains ateliers pour progresser. Durant ces phases d'exercices, les élèves devaient alors choisir une mission pour pouvoir éventuellement gagner encore plus de points. Le choix des exercices était guidé par l'enseignant mais les fiches ateliers permettaient aux élèves de travailler en autonomie. Celles-ci étaient à la disposition des élèves dans des « dossiers exercices » durant les leçons. Chaque équipe avait son propre dossier et en était responsable durant l'ensemble du dispositif.

- Les différentes « missions exercice » :

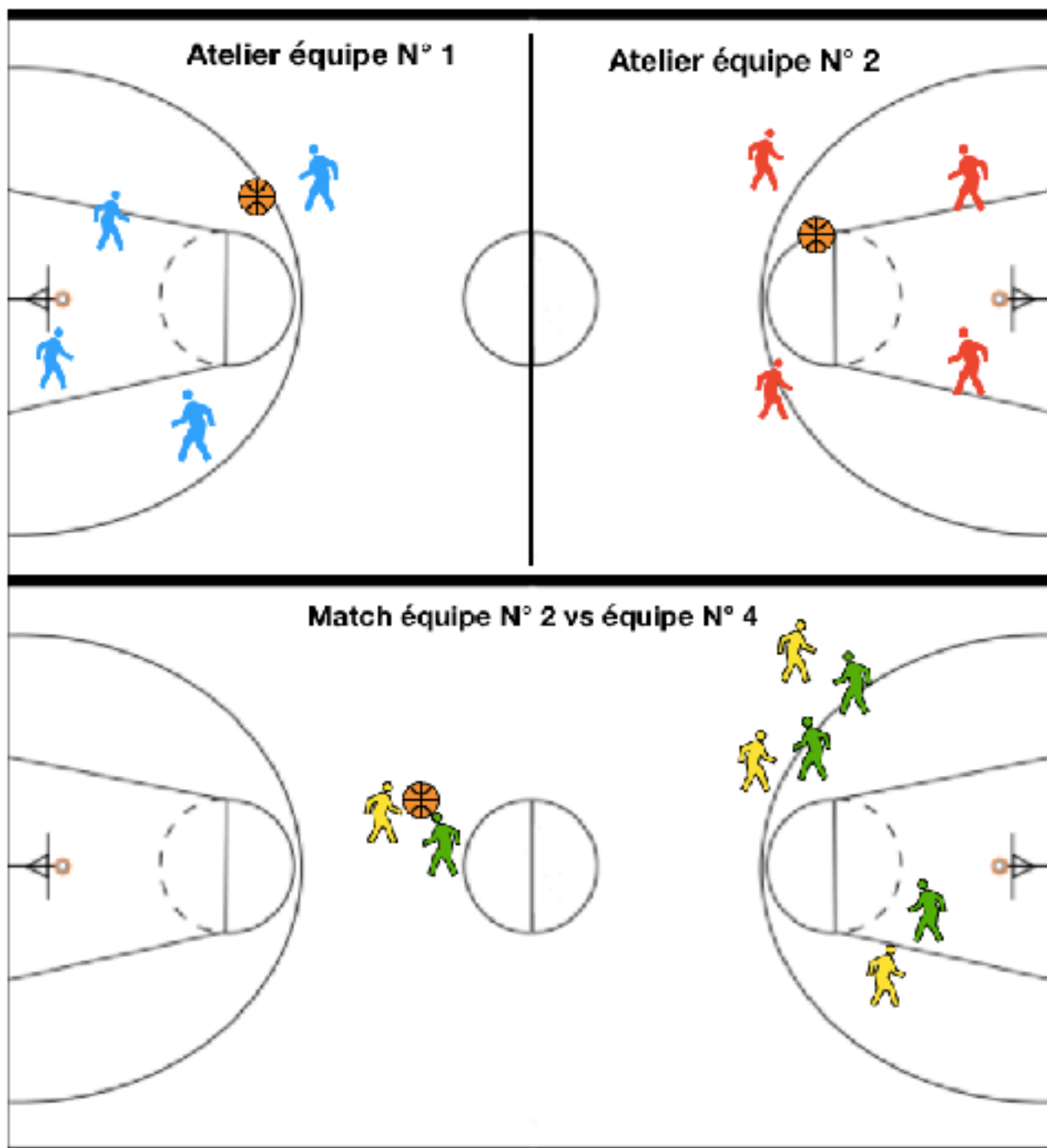
Mission 1 :	<p>Je suis le « coach » de l'équipe :</p> <p>Ce que je dois faire : Mettre en place l'atelier, l'expliquer à mes camarades et rendre le dossier exercice complet au professeur.</p>
Mission 2 :	<p>Je suis le « capitaine » de l'équipe :</p> <p>Ce que je dois faire : M'assurer que tout le monde participe à l'atelier et reste dans l'espace de travail prévu par l'enseignant.</p>
Mission 3 :	<p>Je suis « l'expert » de l'équipe :</p> <p>Ce que je dois faire : Donner un conseil à chaque membre de mon équipe pour leur apporter de l'aide. Je m'aide de la fiche atelier pour trouver des conseils.</p>
Mission 4 :	<p>Je suis « l'exemple » de l'équipe :</p> <p>Ce que je dois faire : Je m'occupe des démonstrations des ateliers mis en place.</p>
Mission 5 :	<p>Je suis le « curieux » de l'équipe :</p> <p>Ce que je dois faire : Poser le plus de questions possibles pour réussir l'atelier.</p>
Mission 6 :	<p>Je suis la « vitamine » de l'équipe :</p> <p>Ce que je dois faire : Encourager systématiquement les joueurs de mon groupe, même ceux en échec.</p>

En ce qui concerne les missions exercices, la validation se réalisait par le biais de l'enseignant, à la fin de chaque temps de travail, pour chaque groupe, et en concertation avec ce dernier. L'enseignant pouvait alors soit invalider (0point), valider partiellement (50points), ou valider totalement la mission (100 points).

Les « dossiers exercices » devaient être rendus complets à chaque fin de séance. Ceux-ci comprenaient: les fiches d'observation « contrats » remplis par les observateurs lors des matchs, les fiches exercices nécessaires au travail par atelier et enfin les fiches récapitulatives d'équipe.

3.2. Organisation et déroulement des leçons

3.2.1. Dispositif



Equipe N°5 : Observateur équipe N°4



Equipe N°6 : Observateur équipe N°2



3.2.2. Déroulement

A l'issue des 10 minutes de match, la rotation des équipes se déroulerait de la manière suivante : Les deux équipes en train d'observer s'affrontaient en match. Les deux équipes en train de travailler sur les ateliers devenaient observateurs. Enfin les deux équipes qui jouaient précédemment passent sur les ateliers.

Deux rotations complètes étaient effectuées afin que les équipes puissent éventuellement modifier la difficulté de leurs contrats et se servir du travail réalisé aux ateliers durant la leçon. Chaque semaine, l'ordre de passage des équipes changeait ainsi que les adversaires afin que tous les élèves puissent s'affronter et éviter la dominance d'une équipe par rapport à une autre.

3.3. Méthode

3.3.1. Méthode de recueil des données

Dans le but de répondre à notre question d'étude nous avons méthodiquement récolté plusieurs types de données de façon progressive. Dans un premier temps nous avons essentiellement recueilli des données comportementales grâce à des notes d'observation (nombre de ballons touchés, tirs...) ou par le biais d'enregistrements vidéos, afin d'apprécier les apprentissages réalisés par les élèves.

Dans un second temps nous nous sommes intéressés à l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle de nos élèves. Nous avons eu recours à l'échelle de mesure de Sherer et Coll. (présentée en annexe 4). Le questionnaire comportait des questions diverses, ne portant pas précisément sur le champ de l'EPS, mais visant plutôt à se faire une vision globale du sentiment que porte l'élève lui-même sur son efficacité. Ce questionnaire a été transmis à tout le groupe classe en leçon 3 et en leçon 7 afin de mesurer et comparer les données entre elles (début, fin de cycle).

Dans un troisième temps, nous nous sommes attachés plus particulièrement à l'ensemble des expériences vécues par nos élèves durant le cycle. Un travail qualitatif a été réalisé par le biais d'entretiens d'auto-confrontation avec un élève en particulier (mis à

l'écart, isolé) afin de faire le constat de son expérience vécue. Ces entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés en leçon 3 et 6, c'est-à-dire lors du début de la mise en place du dispositif coopératif et lors de sa stabilisation par les élèves.

Par ailleurs, nous avons établi pour tout le groupe classe un questionnaire portant sur l'expérience vécue des élèves durant le cycle au sein du dispositif coopératif. Ce questionnaire a été transmis aux élèves durant la première leçon d'athlétisme (du cycle suivant le basketball) permettant ainsi d'avoir un point de vue d'ensemble du cycle passé. Le questionnaire était composé de deux dimensions : la première portait sur « le progrès dans les apprentissages », la seconde portant sur « la relation entre les élèves ». Ces deux dimensions nous ont permis d'analyser les effets du dispositif sur l'activité perçue de nos élèves en situation.

3.3.2 Méthode d'analyse des données.

Comme nous vous l'avons présenté ci-dessus, notre première phase de récolte de données devait nous permettre de répondre à notre question de recherche. La première phase préparatoire à l'analyse, a consisté à préparer les données en amont de celle-ci, afin d'être en mesure d'en extraire le maximum de contenu possible. Il s'agissait par exemple de créer des tableaux comparatifs de données mettant en avant ou non l'évolution de certains comportements chez nos élèves : les tableaux de données sur l'évolution des comportements en situation (nombre de ballons touchés, tirs, interceptions...), sur la comparaison des données des deux passations du test Sherer & al ou encore sur le bilan du dispositif effectué par les élèves.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes consacrés à analyser plus particulièrement l'expérience de notre élève isolé. Pour cela nous avons retranscrit *verbatim* les données des deux entretiens d'auto-confrontation afin d'explorer son expérience vécue et les dimensions significatives de son activité. Une fois les transcriptions réalisées, nous avons mené une analyse thématique permettant de mettre en avant trois types de données : la perception de son SEP global, la perception de son efficacité en basket, la perception de sa relation aux autres. Cette thématisation a été réalisée dans le but de répondre à notre objet d'étude qui était de s'interroger sur l'intérêt

de la mise en place d'un dispositif coopératif sur le sentiment d'efficacité personnelle de nos élèves ainsi que leur réussite en EPS.

Dans un troisième temps nous sommes intéressés à l'analyse thématique des questionnaires. Il s'agissait entre autres de repérer si les élèves avaient évolué durant le cycle par le biais du dispositif du point de vue du « progrès dans les apprentissages », ou du point de vue de « la relation entre les élèves ». Grâce à ces questionnaires nous avons pu établir des données chiffrées permettant de rendre compte ou non de l'évolution des élèves tant sur le plan de leur activité motrice que sur le plan des relations entre eux.

Enfin, dans un dernier temps, nous avons fait le choix d'analyser les résultats obtenus grâce aux échelles de SEP. Cette échelle mettait en avant l'évolution globale du SEP des élèves par le biais de leur expérience vécue au sein du dispositif coopératif. Le tableau comparatif de données (voir annexe 5) a été réalisé sous forme de données chiffrées, appelées « score », permettant de renseigner la perception de chaque élève lors du test 1 réalisé en début de cycle et lors du test 2 mené en fin de cycle. La mention « écart » a permis d'observer l'évolution positive ou négative du SEP chez nos élèves.

PARTIE 4 / RESULTATS

La présentation des résultats de notre étude a été organisée en plusieurs points afin de traduire au mieux nos principales préoccupations. Nous cherchons à étudier avant l'intérêt d'un dispositif coopératif chez des élèves d'une classe de baccalauréat professionnel, ayant potentiellement un faible sentiment de compétence et plus particulièrement d'un élève repéré comme étant en difficulté pour les apprentissages en EPS. Nous souhaitons identifier quatre effets portant sur : (1) une variation du SEP des élèves, (2) une augmentation des interactions sociales, (3) une meilleure inclusion de Clément au sein du groupe, et (4) des progrès dans l'activité Basket-ball chez Clément.

Le premier effet « Une variation du SEP des élèves » visait à apprécier l'évolution éventuelle de ce sentiment de compétence des élèves, entre le début du dispositif coopératif et la fin de celui-ci. Nous nous sommes appuyés sur la comparaison des résultats sur l'échelle de Sherer & al distribué en leçon 3 et 6.

Le deuxième effet « Une augmentation des interactions sociales » visait à approcher le ressenti des élèves de la classe dans le dispositif du point de vue des relations sociales. La comparaison a porté sur les résultats du questionnaire que nous avons fait passer en leçon numéro 7, permettant de faire un bilan global du dispositif coopératif.

Le troisième effet « Une meilleure inclusion de Clément au sein du groupe » visait à montrer la plus grande prise en considération ainsi qu'une meilleure intégration de Clément au sein de son équipe. Dans un premier temps nous présenterons des données quantitatives comparant le nombre d'interactions entre les membres du groupe de Clément. Puis dans un second temps nous présenterons des données qualitatives recueillies à l'aide des entretiens d'auto-confrontation réalisés avec Clément.

Enfin, le quatrième effet « Des progrès moteur dans l'activité Basket-Ball chez Clément » visait à constater si le dispositif avait permis à Clément de progresser d'un point de vue moteur dans l'activité. Pour cela nous présenterons dans un premier temps des données quantitatives permettant de comparer son activité lors de séquences de matchs entre les leçons 2 et 6. Ensuite nous présenterons des données qualitatives en analysant le vécu de Clément relaté lors des entretiens d'auto-confrontation.

4.1 Une faible variation du SEP

4.1.1 Un SEP initial faible chez les élèves

Afin d'avoir une vue d'ensemble du sentiment de compétence général chez nos élèves nous avons fait passer l'échelle de Sherer & al en leçon 3 et 6. La comparaison des résultats est présentée dans le tableau suivant :

Eleve	Score : test 1	Score : test 2	Ecart
Pierre	95	99	+4
Youenn	60	58	-2
Sekhouna	/	69	/
Lamin	87	90	+3
Alexis	74	73	-1

Kilian	70	76	+6
Anthony	79	82	+3
Clement	58	63	+5
Thomas G	83	80	-3
Rayan	70	77	+7
Hichem	64	73	+9
Titouan	71	83	+12
Tom	/	77	/
Alexandre	80	/	/
Valentin	71	76	+5
Damien	66	68	+2
Wesley	79	61	-18
Romuald	87	86	-1
Mathieu	69	/	/
Mathéo	71	74	+3
Jordan	106	/	/
Thomas VT	65	/	/
Mohamed S	85	/	/
Mohamed Z	66	/	/

L'intérêt de ce test était pour nous mettre éventuellement en évidence une amélioration du SEP grâce à notre dispositif, mais aussi de confirmer une observation purement empirique réalisées lors des cycles précédents, à savoir que Clément était potentiellement un élève avec un faible sentiment de compétence.

La faible variation positive des scores des élèves sur cette échelle nous a conduit à remettre en cause la pertinence des résultats. En effet, trop peu d'élèves ont répondu aux deux questionnaires, ce qui apporte peu de résultats comparables, d'une part. D'autre part, cette échelle mesure un sentiment de compétence de manière globale et pas spécifiquement en EPS. Or ce sentiment se développe et est intériorisé par les élèves depuis plusieurs années. Il serait donc peu cohérent de penser que les quelques séances d'EPS où notre dispositif a été mis en place ont été responsables de la variation de ce sentiment.

Nous pouvons cependant voir qu'au début du dispositif le score de Clément est le plus faible de la classe, avec 58 points, ce qui confirme notre supposition de départ, Clément a un très faible SEP. En effet selon Sherer & al (1982) le résultat moyen à cette échelle est de 64,31 points ce qui place le résultat de Clément nettement en dessous de la moyenne. A la lecture de ces résultats nous avons donc pu confirmer l'intérêt de mettre en place un dispositif visant à améliorer le sentiment de compétence chez les élèves ayant un score en dessous de la moyenne.

4.1.2 Une augmentation des interactions sociales, du progrès en EPS et de la valorisation personnelle

Les résultats des élèves aux échelles Sherer, ne permettent pas d'apporter des résultats précis sur l'évolution de leur sentiment de compétence, ni sur le vécu qu'ils ont eu au sein du dispositif. Cependant l'analyse des questionnaires que nous avons fait remplir en bilan du dispositif nous permet d'avoir un point de vue plus précis sur ce que les élèves ont ressenti à la suite de ce dispositif.

Si le dispositif All Star Game était à améliorer selon toi que faudrait-il changer ?

Pas de réponse :	Ne rien changer :	Autres réponses
5	9	« Il faut compter les victoires des matchs »
		« Plus de matchs »
		« Avoir plus de contrats »
		« Changer la musique du diaporama du début »

4.2 Une augmentation des interactions sociales

Dans ce contexte de classe où les élèves entretiennent des relations très conflictuelles, notamment lors des situations à enjeu compétitif, il nous semblait important d'apprécier une éventuelle variation des interactions sociales. Nous pouvons voir que les questions portant sur la dimension sociale ont obtenu majoritairement des réponses positives. Les résultats de semblent confirmer que le dispositif coopératif a permis d'améliorer les interactions sociales. En effet, sur cette dimension seulement deux à trois

réponses peuvent être jugées comme négatives. Une analyse plus précise de ces interactions sera par ailleurs faite avec l'étude de cas de Clément dans la troisième partie de ce chapitre.

Au sein de ton équipe les relations étaient :	Cordiales		Conflictuelle
	13	5	
Durant les ateliers, tu t'es senti	Seul pour travailler		Aidé par les autres
	2	5	11
Lors du travail en autonomie sur les ateliers avec les membres de ton groupe, tu as eu des échanges :	Constructifs et intéressants		Peu constructifs et inintéressant
	12	3	3
Au sein de votre équipe, vous avez été contraints de choisir des contrats différents, cela a amené entre vous :	à définir ensemble l'attribution des contrats		à attribuer les contrats au hasard
	11	5	2

4.2.1 Une augmentation du progrès en EPS

De la même façon, nous avons cherché à interroger les élèves sur une dimension concernant les apprentissages en EPS. Notre objectif était de savoir si ces derniers ont eu l'impression grâce au dispositif coopératif de progresser dans l'activité Basket-ball. L'analyse des questions montre qu'une très grande majorité des élèves semble avoir l'impression d'avoir progressé, en effet seul un élève estime ne pas avoir progressé du tout dans l'activité.

Le contrat de jeu lors des matchs t'a :	Guidé pour mieux jouer		Désorienté, gêné dans ton jeu
	15	3	
Avec le dispositif All Star Game tu penses avoir :	Progressé		Régressé
	14	3	1
Le fonctionnement dans les ateliers :	T'as permis d'apprendre de nouvelles techniques ou tactiques		Ne t'as rien permis d'apprendre de nouveau
	13	4	1

4.2.2 Une augmentation de la valorisation personnelle

Compte tenu des caractéristiques de cette classe, une autre motivation à mettre en place un dispositif coopératif, était de juger si celui-ci permettait aux élèves de se sentir plus valorisés par leur pratique. L'analyse des réponses données par les élèves permet de voir que le dispositif semble avoir un effet positif en termes de valorisation personnelle. En effet, sur l'ensemble des questions portant sur cette dimension, nous ne totalisons que trois réponses négatives d'élèves.

Dans ce dispositif tu t'es senti :	Mis en avant dans l'équipe		Peu considéré dans l'équipe
	13	4	1
Avoir un contrat de jeu individuel t'a permis de te sentir :	Valorisé		Mis en difficulté
	16	2	
A la suite des entraînements dans les différents ateliers, as-tu le sentiment :	D'être plus efficace lors des matchs		D'être moins efficace lors des matchs
	12	4	2

A l'issue de l'analyse des résultats du questionnaire et des discussions que nous avons pu avoir avec les élèves, la mise en place d'un dispositif original d'apprentissage coopératif semble être un levier fort pour les différents points cités précédemment. A l'issue de certaines discussions et également d'observations, nous avons également pu remarquer que ce mode de fonctionnement permettait un engagement plus grand des élèves les plus en difficultés dans l'activité. En effet selon ces élèves, le fait d'avoir une récurrence du dispositif et une visibilité de leur progrès amènerait une perspective motivationnelle supplémentaire aux cours d'EPS.

4.3 Une meilleure inclusion de Clément

4.3.1 Une augmentation significative des interactions entre Clément et ses partenaires.

Selon les résultats précédents nous avons pu voir que les interactions entre élèves au sein du dispositif ont été perçues comme positives. Afin de confirmer cette impression

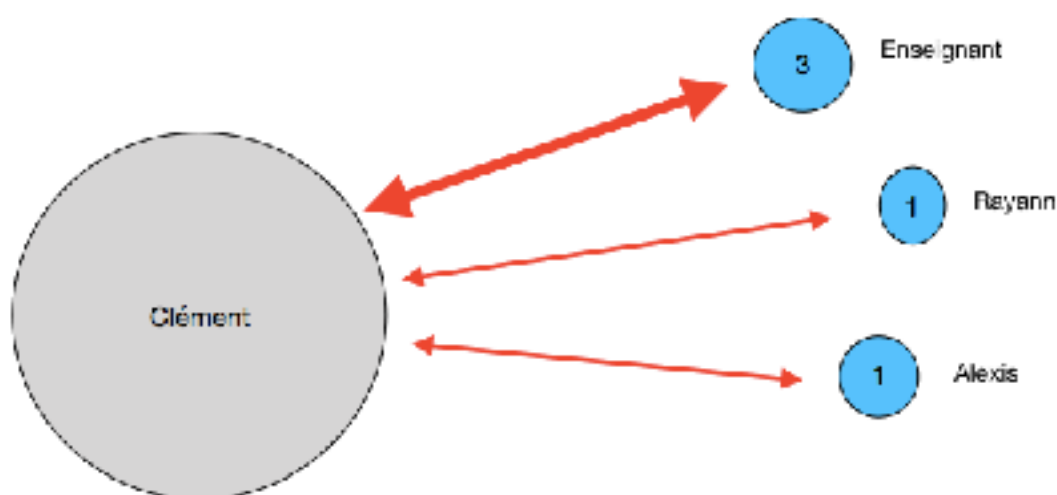
générale nous avons choisi d'analyser le cas particulier de Clément. Avant la mise en place du dispositif nos observations montraient qu'il interagissait très peu avec les autres élèves et que les interactions étaient bien souvent négatives et parfois humiliantes envers lui.

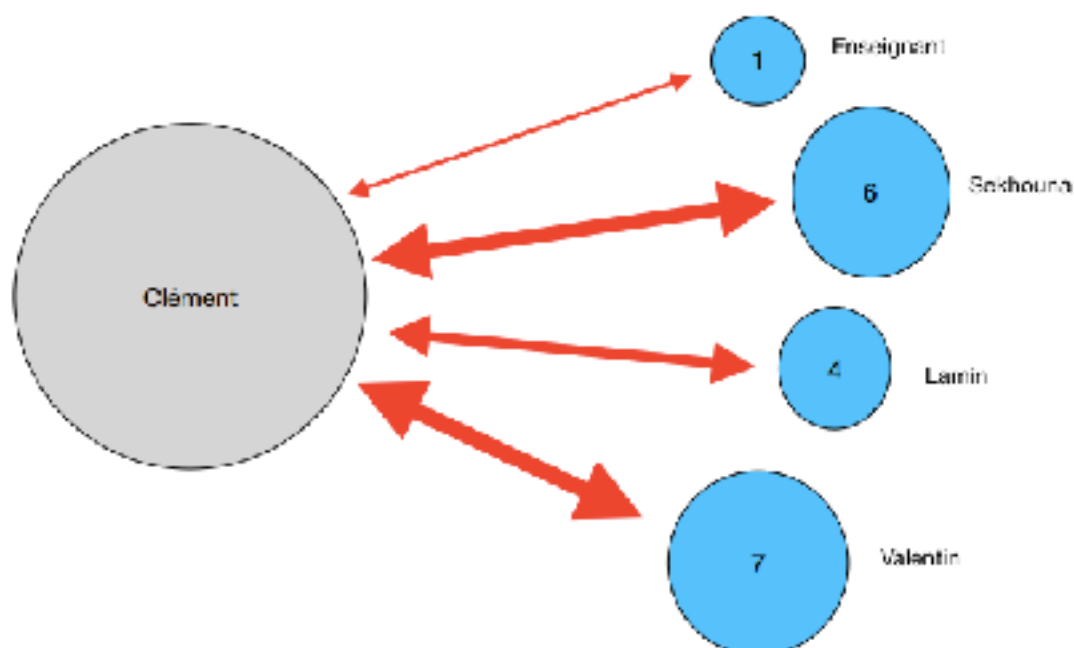
Séquences d'interactions		
Clément	Leçon 2 (10 minutes)	Leçon 6 (10 minutes)
	5 séquences d'interactions <u>Durée totale des échanges :</u> 1 minute 26	18 séquences d'interactions <u>Durée totale des échanges :</u> 3 minutes 39

Or à la suite du dispositif nous constatons une augmentation significative du nombre de séquences d'interactions entre Clément et les autres membres de son équipe. En comparant une période de dix minutes d'exercice d'une leçon hors dispositif et une période de dix minutes d'exercice au sein du dispositif, nous pouvons voir que Clément a (plus que) triplé son nombre d'interaction en passant de 5 à 18 séquences. Par ailleurs le temps d'échange a doublé entre les leçons 2 et 6. Ces résultats montrent que les conditions mises en place dans ce dispositif sont susceptibles d'amener les élèves à interagir davantage.

4.3.2 Un élargissement du réseau d'interlocuteurs et une augmentation de la prise en considération de Clément dans son équipe.

Si nous constatons une augmentation du nombre de séquences d'interactions entre Clément et les autres élèves de la classe, nous pouvons également voir que le nombre de ses interlocuteurs a également augmenté.





En effet, lors du premier temps d'observation, les plus nombreux et les plus longs temps d'échange avaient eu lieu avec l'enseignant. Clément n'avait interagi que deux fois avec d'autres élèves lors des 10 minutes d'exercice. En revanche, en leçon 6 lors du travail en atelier au sein du dispositif, nous pouvons constater que Clément a interagi avec plus de personnes, mais aussi plus longtemps. Par ailleurs la fréquence ainsi que le temps d'interaction avec l'enseignant ont considérablement diminué. Ce résultat peut être interprété comme une plus grande inclusion de Clément au sein de son équipe puisque celui-ci trouve pour interlocuteurs d'autres élèves et non plus essentiellement l'enseignant.

Afin d'analyser plus en profondeur les raisons de cette augmentation des interactions et l'évolutions du réseau d'interlocuteurs, nous avons cherché à savoir comment Clément avait vécu le dispositif. Nous avons donc voulu l'interroger plus précisément sur sa pratique à travers des entretiens d'auto-confrontation.

Les entretiens d'auto-confrontation réalisés à la suite de la leçon N°3 (première leçon du dispositif) et de la leçon N°6 (dernière leçon du dispositif), portaient sur des séquences où les élèves étaient en autonomie en ateliers. Le but était de voir en comparaison par rapport à ce qui avait été observé lors de la leçon N°2, si le dispositif permettait à Clément d'être plus intégré et plus considéré par les membres de son équipe. A la suite du premier entretien d'auto-confrontation nous avons pu constater que lors des

phases de concertation avec son équipe l'avis de Clément n'était pas vraiment pris en compte, les autres ayant tendance à décider pour lui.

Extrait 1 entretien auto confrontation Leçon 3

« **Enseignant chercheur** : - C'est toi qui choisis ça ?

Clément : - Non c'est nous tous, c'est plus logique, parce que si je rate mon contrat après on perd trop de points et du coup ça fait trop de points en moins par rapport aux autres équipes.

EC : - Et donc là vous faites quoi ?

C : - Bah là on dit qu'il faut que je reste sur le niveau 1 c'est mieux

EC : Et toi à ce moment tu en penses quoi ?

C : - Bah pas grand chose ... c'est plus ... enfin je sais pas ... moi je trouve que c'est une bonne idée de faire ça »

On peut voir dans cet extrait que la décision prise par le collectif n'est pas forcément avantageuse ou ambitieuse pour Clément, celui-ci se contente d'approuver le choix de ses camarades sans pour autant être moteur de la décision. De la même façon lors de la leçon 3, Clément était à de nombreuses reprises conseillé par ses camarades et obligé d'écouter leurs explications pour comprendre l'exercice. Cette donnée était selon nous en revanche positive puisque Clément était alors intégré au groupe et que les autres élèves s'efforçaient de le faire progresser.

Extrait 2 entretien auto confrontation leçon 3

« **Clément** : - Bah là y'avait Lamin qui m'expliquait comment à peu près défendre... Il

m'expliquait de pas suivre l'attaquant mais de plutôt suivre la balle. Heu... de rester vraiment devant l'attaquant et pas devant le porteur de la balle. »

Extrait 3 entretien auto confrontation leçon 3

« **EC** : - Et du coup vous vous dites quoi avec Sekhouna là ?

C : - Bah là il m'explique heu... qu'il faut rester toujours en mouvement et bouger toujours pour heu ... suivre celui qui n'a pas la balle. »

Ces extraits montrent que ce sont les autres élèves qui expliquent à Clément comment faire pour réussir l'exercice. Même si cette intervention est positive, pas une seule fois durant la leçon 3 Clément n'intervient pour donner des conseils ou pour expliquer des choses à ses camarades. En revanche en leçon 6, Clément intervient auprès des autres et explique lui-même certains détails des exercices à ses camarades.

Extrait 1 entretien auto confrontation leçon 6

« **C** : - Bah vu qu'il a déjà réussi le niveau 1 plusieurs fois en match, je pense que c'est bien qu'il fasse le niveau au-dessus. Après là j'explique à Valentin qui était pas là la dernière fois, qui a quoi comme contrat et comment ça marche. »

Extrait 2 entretien auto confrontation leçon 6

« **C** : - Bah là Sekhouna il veut prendre des plots mais en fait, je dis que y en n'a pas besoin, puisque l'exercice il peut se faire partout autour de la zone des 3 points. Après heu là je lui dis ça... Et là on va faire l'exercice. »

Ces deux extraits nous montrent que la prise en considération de Clément est plus grande, puisque celui-ci a l'occasion d'expliquer des choses à ses camarades durant la leçon 6, alors que c'est à lui qu'on expliquait ce qu'il convenait de faire durant la leçon 3. En ce sens le dispositif semble permettre à Clément d'être plus libre de s'exprimer et plus écouté par ses camarades.

Cependant même si le dispositif semble encourager certaines discussions, il est aussi à l'origine selon Clément de « discussions factices », qui ne se seraient pas nécessairement produites sans celui-ci. En effet même si le dispositif encourage la discussion et l'échange la pertinence de ces échanges n'est pas toujours assuré, comme le souligne Clément dans cet extrait.

Extrait 3 entretien auto confrontation leçon 6

« **C** : - Bah là c'est un peu heu.. bidon ce qu'on doit faire parce que heu... je dois poser des questions mais heu, elles sont pourries quoi ... enfin elles servent pas à grand chose...

EC : - D'accord et du coup quand tu poses tes questions là tu le fais juste comme ça ?

C : - Bah ouais, enfin non... le but c'est de gagner des points quand même... mais c'est pas ouf ...»

L'analyse de l'ensemble des entretiens nous permet de voir que la mise en place du dispositif a permis à Clément d'être plus intégré socialement à son équipe et d'être pris davantage en considération. Les interactions ayant augmenté et étant encouragées ont permis à Clément d'être acteur au sein de son groupe. Cependant certaines de ces interactions restent peu pertinentes de son point de vue et fausses, dans le sens où elles sont créées artificiellement par le dispositif et ne permettent pas un réel apprentissage.

4.4 Des progrès moteur dans l'activité Basket-Ball

L'intérêt de mettre en place un dispositif coopératif dans le cas de cette classe était également de permettre à nos élèves de progresser à l'aide d'un fonctionnement original. En effet, nous avons voulu solliciter une plus grande implication sur l'ensemble des séances grâce à ce dispositif mais aussi permettre aux élèves en difficulté en EPS de progresser d'un point de vue moteur dans l'activité Basket-Ball.

4.4.1 Une augmentation de l'activité de Clément lors des phases de match.

Afin de constater l'évolution de l'activité de Clément lors de ce cycle de Basket, nous avons observé une phase de jeu de huit minutes en leçon numéro 2 (avant la mise en place du dispositif) et en leçon numéro 6 (dernière leçon du dispositif). Les résultats sont répertoriés dans le tableau suivant.

	Leçon 2	Leçon 6
Nombre de ballons touchés	2	8
Passes réussies	0	4
Passes ratés	2	4
Tirs tentés	0	1
Interception du ballon	0	2

L'analyse de ces résultats montre que l'activité de Clément a considérablement augmenté lors des matchs. En effet, il a été en possession de quatre fois plus de ballons lors de la dernière leçon du dispositif qu'en leçon numéro 2. Par ailleurs à la fin du cycle, son efficacité à la passe s'est améliorée. Cette augmentation de son activité lors des phases d'attaque lui a permis également d'assumer une fois le tir en leçon 6 contre zéro fois en leçon 2. Enfin, son activité défensive a elle aussi augmenté puisque Clément a intercepté deux fois le ballon lors du match observé en leçon 6 tandis qu'il ne l'avait jamais intercepté en leçon 2. Même si les occurrences des actions observées sont peu nombreuses, nous pouvons donc penser que le dispositif a permis l'amélioration des performances de Clément dans l'activité Basket-Ball.

	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 5	Leçon 6
Interception du ballon	2	4	3	2

Nous pouvons également voir que lors du dispositif Clément a toujours réussi à valider le niveau 1 de son contrat individuel de jeu lors des phases de match, lui permettant de rapporter à chaque fois des points à son équipe. Nous supposons que le fait de lui attribuer un contrat de jeu, avec une action précise à réaliser, ainsi que des exercices lui permettant de s'entraîner lors des phases d'ateliers lui a permis d'augmenter son activité défensive. L'analyse de l'entretien d'auto-confrontation suivant la leçon 6 confirme cette observation : diminuer le nombre d'actions que Clément devait réaliser en match en lui demandant de se focaliser sur un seul type d'action lui a permis d'être plus efficace.

Extrait 4 entretien d'auto-confrontation leçon 6

« **EC** : - Le système de contrat de jeu comment tu l'as vécu durant toutes les leçons ?

C : - Bah .. ça c'était bien parce que du coup j'avais un truc précis à faire.

EC : - Ok, est ce que tu penses que grâce à ça t'as été plus actif, plus fort sur le terrain ?

C : - Bah ... peut être pas plus fort, mais au moins j'ai fait plus de chose quoi

EC : - C'est à dire ?

C : - Bah ... comme j'étais fixé sur un truc en général je me concentrais juste sur intercepter la balle et après voilà quoi... une fois que j'avais fait ça c'était bon. »

4.4.2 Une amélioration non perçue par Clément

Afin de savoir si Clément avait eu l'impression de progresser, nous nous sommes intéressés à son ressenti dans l'activité à travers les entretiens d'auto-confrontation. Après l'analyse de ces entretiens nous avons pu voir que Clément n'a pas vraiment eu l'impression de progresser. En effet, lors de l'entretien suivant la leçon 6, Clément ne semble pas avoir repéré ses progrès dans l'activité, l'entretien révèle que le dispositif lui semble utile et cohérent, cependant ses réponses aux questions portant sur ses progrès dans l'activité sont majoritairement négatives.

Extrait 5 entretien d'auto-confrontation leçon 6

« **EC** : - Et par rapport à l'entente entre vous dans ton équipe, est-ce que tu trouves que ça a changé durant le dispositif ?

C : - Bah, je ne sais pas trop, je ne pense pas que ça a trop changé.

EC : - D'accord, tu ne penses pas que tes coéquipiers te faisaient plus confiance dans le jeu et communiquaient plus avec toi ?

C : - Je ne sais pas franchement, je m'en suis pas forcément rendu compte. ».

PARTIE 5 / DISCUSSION ET PERSPECTIVES

5.1- L'amélioration des apprentissages veut-il dire amélioration du SEP ?

A la suite de cette recherche et au regard des résultats obtenus, nous pensons que la construction d'un dispositif coopératif peut être un levier fort pour permettre l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle. L'intérêt de l'échelle de mesure proposée par Sherer et al (1982) et permettant de « quantifier » ce sentiment chez nos élèves peut être cependant interrogé dans le cadre de notre étude. En effet, malgré une hausse globale des scores des élèves sur cette échelle nous remettons en cause la pertinence des résultats. Tout d'abord, trop peu d'élèves ont répondu aux deux questionnaires, ce qui apporte peu de résultats comparables. D'autre part, cette échelle

mesure un sentiment général de compétence. Or celui-ci se développe et est intériorisé par les élèves depuis plusieurs années. Il serait donc peu cohérent de penser que les quelques séances d'EPS mettant en place notre dispositif ont été responsables de la variation de ce sentiment.

5.2- Les effets du contexte sur l'amélioration du SEP

Avant la mise en place de notre projet collaboratif, nous subissions la mise en jeu d'un grand nombre de paramètres incontrôlables, liés entre autres aux caractéristiques personnelles de chaque élève. Tout d'abord, le vécu de chacun au sein de l'activité Basket. Celui-ci, avant même le début du cycle, était déjà chargé d'une connotation positive ou non, en fonction de l'expérience passée des élèves durant leur parcours scolaire. De plus, le faible nombre de leçons, lié au contexte de l'établissement nous a contraints à limiter la durée de notre cycle à seulement 7 leçons. Nous supposons que cette courte séquence allait avoir très peu d'impact sur le sentiment d'efficacité personnel des élèves et notamment de Clément. (appuis théorique).

5.3- Les effets du dispositif d'apprentissage coopératif la dimension relationnelle

Si l'EPS doit viser l'acquisition d'habiletés motrices, celle-ci doit aussi viser le développement de compétences méthodologiques et sociales relatives à l'interaction entre les élèves. Selon les résultats que nous avons pu observer, notre dispositif coopératif semble favorable à l'augmentation des interactions entre élèves dans le groupe classe et plus particulièrement au sein des équipes. En effet, au fil des leçons, Clément interagissait de plus en plus avec d'autres élèves de la classe, lors du temps de travail aux ateliers. Les différents contrats lui ont permis de s'affirmer et de trouver sa place au sein du groupe. Grâce à ce dispositif particulier Clément a parfois été un élève meneur, capable d'expliquer aux autres des tâches, notamment durant les temps de travail en atelier. La valorisation de ce comportement lui a permis de participer activement au sein de son équipe et de rapporter des points au collectif. Ces pistes de résultats semblent converger avec les études ayant montré que l'apprentissage coopératif apportait des bénéfices

psychologiques, allant dans le sens d'une amélioration de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle (Johnson et Johnson, 1981).

L'augmentation des interactions grâce au dispositif semble bénéfique d'un point de vue des apprentissages. En effet, les échanges entre élèves lors des phases de concertation étaient orientés sur la réalisation des exercices, sur la façon de mettre en place les ateliers ou encore le gain du match. Cependant l'analyse des résultats ne nous permet pas de juger de l'amélioration des affinités entre élèves. Nous pouvons simplement constater que le climat relationnel était plus détendu et plus axé sur les apprentissages. En effet, avant la mise en place du dispositif les échanges entre élèves semblaient orientés uniquement vers des bavardages, des incivilités ou bien des moqueries.

5.4- Les effets du dispositif coopératif sur l'apprentissage moteur

Suite à la mise en place de notre dispositif, différents indicateurs nous laissent penser que les élèves ont progressé dans l'activité d'un point de vue moteur

En effet, si nous nous intéressons au cas concret de Clément, qui au début du cycle était en grande difficulté durant les phases de matchs, nous pouvons voir une nette progression. L'analyse de son activité en match en termes de données quantitatives nous montre que Clément a été plus impliqué dans les phases de jeu, aussi bien en tant que porteur de balle que non porteur de balle. D'un point de vue qualitatif, nous pouvons également voir que ses interventions lors des phases de matchs étaient plus efficaces, nous avons pu observer des progrès dans la conservation de la balle et la transmission de celle-ci à ses partenaires. De plus, selon lui, la mise en place de contrat lui a permis de s'améliorer dans sa propre activité notamment en défense.

Toutefois, nous n'avons pas assez de données pour avoir une vision précise des évolutions des apprentissages moteurs effectifs de tous les élèves au sein de notre dispositif de travail. Il aurait été plus pertinent de mettre en place un suivi précis sur la séquence entière, relevant les habiletés motrices des élèves sur différents objectifs. Néanmoins les études de Barrett (2000) se sont intéressées à comparer en handball la réussite au tir chez des élèves de 6ème dans deux conditions d'apprentissage : un dispositif coopératif et des conditions d'apprentissages traditionnelle. Les résultats de cette étude montrent que l'efficacité des élèves au tir a été plus élevée dans le cas des

conditions d'enseignement d'apprentissage coopératif. Par ailleurs les études de Lafont & Chaze-Capmartin (2010) en basket-ball, ont mis en évidence le fait que le développement de diverses formes d'interactions entre élèves est un élément moteur essentiel dans l'apprentissage coopératif en EPS, dans le but de développer les compétences motrices.

Par ailleurs, le fonctionnement général de notre dispositif est inspiré d'une étude réalisée par des enseignants stagiaires dans le cadre de leur mémoire en gymnastique avec des élèves de 4ème (Binet et Gaborit, 2017). Les résultats de cette étude avaient montré des progrès chez leurs élèves de 4ème grâce à ce dispositif aussi bien d'un point de vue moteur que d'un point de vue des relations entre les élèves. Les résultats de notre propre étude sont donc convergents avec ceux de l'étude de Binet et Gaborit (2017).

5.5- Pistes d'amélioration

A l'issue de la mise en place de ce dispositif, les différents retours donnés par les élèves, les différentes personnes ayant assisté aux leçons, ainsi que les observations des enseignants ayant mené ce projet permettent d'identifier plusieurs pistes d'amélioration.

5.5.1 Modifications à envisager par rapport au public concerné

Les retours des élèves ainsi que les observations de l'enseignant ont permis de constater que le projet « All Star Game » a pour une grande majorité été apprécié. Cependant même si durant les leçons le déroulement global du dispositif était efficace, certains points ont posé quelques problèmes. En effet, la mise en place de « missions » lors des phases d'exercice n'a pas forcément été adapté pour ce type de public. Cette façon de gagner des points n'avait pour eux pas forcément de sens pour les élèves et était considérée comme trop infantilisante. Cela a amené parfois à des situations où les élèves ne s'intéressaient même pas à cette façon de marquer des points. Nous pensons que ces « missions » seraient alors plus adaptées à un public plus jeune, comme des élèves de classes de collège.

5.5.2 Modification à envisager par rapport aux fiches d'observation

Lors de la leçon 5 du dispositif nous avons la chance d'avoir la visite de Monsieur l'inspecteur pédagogique régional. A la suite de l'observation de la leçon monsieur Lebrun nous a proposé des pistes susceptible de favoriser davantage l'amélioration du sentiment de compétence chez les élèves. Lors des rotations des équipes aux différents ateliers du dispositif, les élèves passaient obligatoirement par le rôle d'observateur.

Cette observation devait théoriquement amener une discussion au sein des membres de l'équipe afin d'élaborer des stratégies pour permettre à chacun de valider le maximum de contrats individuels. Les observateurs avaient donc pour objectif de comptabiliser avec précision les différentes actions réalisées par l'élève qu'il observait, afin de valider son contrat. Cependant parfois les élèves ne validaient pas leur contrat individuel de jeu, ce qui amenait à pénaliser le reste de l'équipe. Cet échec a été mal vécu par certains élèves et donc n'était pas favorable à développer le sentiment d'efficacité personnel.

La solution proposé par monsieur l'inspecteur était d'intégrer les critères de réalisations, initialement placés dans les fiches ateliers, directement sur les feuilles d'observation. Grâce à cela, les élèves en échec pourraient durant la mi-temps et à la fin du match avoir un retour plus précis de la part des observateurs. Les observateurs n'auraient donc plus seulement pour rôle de comptabiliser les actions, mais d'observer plus finement l'activité de l'élève observé afin de le conseiller sur sa façon de jouer. Ainsi si un élève n'arrive pas à atteindre son contrat individuel de jeu, cet échec pourra être justifié directement par l'observateur ayant remarqué, par exemple, le non respect d'un critère de réalisation. A la suite de cela ce critère non respecté pourra alors être travaillé lors du temps de pratique aux ateliers et donnera ainsi encore plus de sens à l'activité de l'élève.

5.5.3 Modification à envisager par rapport au positionnement de l'enseignant

Durant le déroulement du projet « All Star Game », l'enseignant en charge de la classe a pu constater que son activité a plus été orientée sur la gestion du bon déroulement du dispositif, ainsi que sur le respect des règles élémentaires de vie scolaire

Ce rôle de gestion nous a semblé préjudiciable pour l'apprentissage des élèves dans le sens où l'enseignant était trop occupé à faire vivre le dispositif plutôt qu'à conseiller les élèves durant les ateliers par exemple. Cependant les caractéristiques de cette classe ont amené une surveillance forte des élèves en situation de match, pour éviter les conflits. En effet, les élèves n'étaient pas en capacité de s'auto-arbitrer et de respecter les règles établies lors des premières leçons du cycle.

Afin de permettre à l'enseignant de se détacher du rôle d'arbitre et de pouvoir s'orienter davantage vers les élèves aux ateliers qui nécessiteraient des conseils pour progresser, il aurait éventuellement été intéressant de changer certains points du dispositif. En effet, nous envisagions d'inclure un rôle supplémentaire au sein du dispositif notamment celui d'équipe d'arbitre. Cette équipe d'arbitre aurait été en charge collectivement du bon déroulement du match et ainsi de permettre à l'enseignant de se détacher davantage.

CONCLUSION

L'activité support de notre étude nous avait amenés à émettre deux hypothèses. Premièrement, les activités à caractère collectif ont tendance à renforcer les phénomènes d'exclusion des élèves au faible sentiment d'efficacité personnelle. Deuxièmement, nous pensons que si l'élève exclu présentait des difficultés motrices dans l'activité, le phénomène d'exclusion serait alors d'autant plus renforcé. Notre enjeu a été, tout en conservant la logique de l'acquisition d'habiletés motrices individuelles par les élèves, d'introduire un format collectif d'apprentissage permettant la socialisation des élèves et susceptible de susciter une amélioration du sentiment d'efficacité personnelle.

Selon D. Delignières (2016), la confrontation aux pratiques physiques sportives et artistiques doit permettre aux élèves de construire la compétence visant à « accepter de travailler ensemble ». Ainsi, il devient pour nous essentiel de privilégier les formes de pratiques collectives, y compris lorsque l'activité amène une maîtrise plutôt individuelle d'une habileté motrice. En mettant en place le dispositif « All Star Game 1PLOG » et en s'appuyant sur les cinq conditions de l'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 1994) nous avons contribué à favoriser une meilleure inclusion d'un élève (Clément) qui était exclu et mis à l'écart par une grande partie du groupe classe. Cette plus grande

inclusion est visible grâce à plusieurs points de résultats : une augmentation du nombre de séquences d'interaction et du réseaux d'interaction entre Clément et les autres membres de son équipe ; une plus grande prise en considération de Clément par les autres membres de son équipe ; des progrès dans l'activité Basket-Ball. Notre dispositif visait également l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves issus de classe de lycée professionnel. Les résultats de notre étude ont démontré une faible variation positive du score des élèves sur l'échelle de Sherer, relevant une amélioration du sentiment d'efficacité personnel. Cependant la temporalité de notre étude nous a amené à remettre en question ces derniers résultats. En effet il nous a semblé peu cohérent d'imputer l'augmentation de ses scores au peu de temps passé par les élèves au sein du dispositif « All Star Game ».

La construction de dispositifs d'apprentissage coopératif par les enseignants doit « favoriser et amplifier les possibilités d'exploration par les élèves de l'activité des autres, de partage d'interprétations, de connaissances, d'émotions, de développement des opportunités d'offres et demandes d'aide » (Saury & al, 2013). C'est de cette manière que l'enseignant d'EPS sera susceptible d'offrir des conditions d'apprentissage propices à la réduction des phénomènes d'exclusion.

D'un point de vue professionnel, cette étude nous a permis de découvrir et de constater l'intérêt de mettre en place un dispositif coopératif ambitieux. En effet, en plus d'apporter des résultats positifs en termes d'inclusion des élèves en difficulté dans les sports collectifs, nous avons pu constater une nette augmentation de l'investissement des élèves durant les leçons d'EPS. De plus les retours que nous avons pu récolter à propos de ce dispositif sont très majoritairement positifs. Il semblerait que la mise en place de projet ambitieux comme les « All Star Game » soit un puissant levier motivationnel pour favoriser les apprentissages des élèves. Par ailleurs nos *a priori* initiaux qui considéraient difficile de laisser des élèves de classe professionnelle en autonomie sur du travail en ateliers ou des tâches d'observation ont été grandement bouleversés. En effet les conditions d'enseignement lors des leçons du dispositif ont été bien au dessus de nos attentes, nous encourageant à envisager de réinvestir ce genre de fonctionnement dans d'autres activités voire sur une année scolaire entière.

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- Barrett, T. M. (2000). *Effects of two cooperative learning strategies on academic learning time, student performance, and social behavior of sixth-grade physical education students*. (Doctoral dissertation, University of Nebraska-Lincoln, 2000). Dissertation Abstracts International, 61, 1781.
- Binet, A., et Gaborit, J. (2017). *Apprentissage coopératif et inclusion en Education Physique et Sportive. Analyse des effets d'un dispositif d'apprentissage en gymnastique au collège*. (Mémoire de maitrise), Université de Nantes.
- Caplette Charrette, A. (2014). *Les cours d'éducation physique au collégial et le sentiment d'efficacité personnelle des filles*. (Mémoire de recherche : Kinanthropologie.) Université de Montréal.
- Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C. & Flanagan, T. (2013). Classroom Behavior Management: The Effects of Inservice Training on Elementary Teachers' Self-Efficacy Beliefs. *McGill Journal of Education*, 48(2), 359-382.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presse universitaire Mirail.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 9, 47-62.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lafont, L., et Chaze-Capmartin, S. (2010). *La cooperación entre iguales y la adquisición de habilidades motrices en la dimensión artística : complementariedad entre aproximaciones cuantitativa y cualitativa, el ejemplo del acrosport*. Actas del VII congreso internacional de actividades físicas cooperativas, Valladolid, 30 June – 3 July.

- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, Hors série, p. 59-90
- Multon, K. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38
- Sève, C., & Saury, J. (2010). Un programme de recherche en STAPS fondé sur la théorie du cours d'action. *eJRIEPS*, 20, 93-108.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., Thohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur le cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Editions Revue EP&S.
- Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., Rogers, R. (1982). The self efficacy scale : construction and validation, in *psychological reports*. p663-671. Traduit par Chambon. (2003)
- Slavin, R. (1983). When does cooperative learning increase student achievement ? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.
- Theureau, J. (2004), *Le cours d'action : Méthode élémentaire*, Octares, Toulouse.
- Vandelle, H. (2011). *Estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle comme facteur de réussite scolaire. Une étude en lycée professionnel*. (Thèse de doctorat : Science de l'éducation.) Université Paris Ouest. Nanterre La Défense

ANNEXES

Annexe 1 - Verbatim entretien d'auto-confrontation leçon N°3

Annexe 2 - Verbatim entretien d'auto-confrontation leçon N°6

Annexe 3 - Tableau d'analyse des entretiens d'auto-confrontations en fonction des préoccupations de Clément

Annexe 4 - Echelle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle de Sherer & al

Annexe 5 - Tableau comparatif des résultats de la classe aux échelles de Sherer & al

Annexe 6 - Tableau récapitulatif des résultats au questionnaire bilan du dispositif

Annexe 7 - Demande préalable d'autorisation de prise de vue pendant une leçon d'EPS

Annexe 1 :

Entretien d'auto-confrontation Numéro 1:

Enseignant chercheur : - Voilà ... donc on a retenu cette séquence ici, moi je visionne la séquence en même temps que toi... et à toi de m'expliquer ce que tu as vécu...

Clément : - Ok

EC : - Déjà en quoi ça consistait cette situation ? Qu'est ce que tu devais faire par rapport à cette situation ? Je vais te la lancer... Donc là t'es avec ton groupe tu es dans l'équipe bleue.

C : - Ouais c'est ça ...

EC : - Et donc qu'est ce que vous faisiez à ce moment ?

C : - Et bah donc là on avait Lamin qui nous lançait un ballon et en gros le but c'est qu'on s'entraînait, moi j'étais en défense et je devais essayer d'attraper balle entre les deux.

EC : - Et donc Lamin et sekhouna ils doivent faire quoi ?

C : - En fait il nous lançait la balle y avait Sekhouna qu'était censé rattraper la balle et j'étais entre les deux

EC : - Ok

C : - Et je devais l'intercepter

EC : - Ca correspond à quelque chose pour toi cet exercice ?

C : - C'est à dire ?

EC : - Par rapport à ce qui est mis en place durant les matchs ? Vous aviez des missions, des contrats

C : - Ouais c'est ça

EC : - Donc toi ta mission c'était quoi en fait ?

C : - Bah là heu j'étais heu juste en défense, on s'entraînait à la défense

EC : - Ouais, le nom de ton contrat tu t'en souviens ?

C : - Heu oui c'était la sangsue

EC : - La sangsue... Donc toi qu'est ce qui te préoccupe à ce moment là ?

C : - Bah en gros là y a Sekhouna qui est en attaque et moi j'étais en défense et je devais le suivre pour pas qu'il ait la balle

EC : - Et donc là qu'est ce que tu fais ?

C : - Bah là au début j'arrive pas à attraper la balle, j'ai du mal

EC : - Vous discutez de quoi à ce moment ?

C : - Bah là y avait Lamin qui m'expliquait comment à peu près défendre... il m'expliquait de pas suivre l'attaquant mais de plutôt suivre la balle. Heu de rester vraiment devant l'attaquant et pas devant le porteur de la balle.

EC : - D'accord. Donc là vous échangez là dessus... Et après qu'est ce que vous faites?

C : - Bah on retourne tester voir ...

EC : - Là vous cherchez quoi ? Vous discutez de quoi ?

C : - Là on vérifiait au niveau du contrat

EC : - Vous regardez quoi ?

C : - Bah on regarde le dossier pour vérifier au niveau des contrats, on vérifiait les contrats de sangsue .

EC : - Qu'est ce que vous vouliez vérifier ?

C : - Bah si l'exercice c'était bien ça ou pas

EC : - Donc là vous faites quoi avec le dossier ?

C : - Baaaah là on repart sur l'atelier avec Sekhouna

EC : - Et du coup vous vous dites quoi avec Sekhouna là ?

C : - Bah là il m'explique heu qu'il faut rester toujours en mouvement et bouger toujours pour heeeeu suivre celui qui n'a pas la balle.

EC : - D'accord, donc là ya l'enseignant qui arrive, qu'est ce qu'il vous dit ?

C : - Heu bah il nous demande ce qu'on fait, si on y arrive ... et là il nous demande de nous remettre dans l'atelier ... et là il va chercher Lamin qui était parti

EC : - Vous lui dites quoi à ce moment tu t'en souviens ?

C : - Bah heu qu'on était parti chercher le dossier c'est pour ça qu'on travaillait ... mais après qu'il nous manquait Lamin pour continuer

EC : - Donc là c'est reparti vous retournez dans l'atelier. Qu'est ce que tu fais ?

C : - Bah là j'y arrive toujours pas Sekhouna il attrape toujours le ballon Sekhouna.

EC : - Et là qu'est ce qui se passe?

C : - Bah là, j'ai réussi à me mettre entre Lamin et Sekhouna et à heu l'intercepter en gros

EC : - Et là ta préoccupation c'est quoi quand tu fais ça ?

C : - heu c'est à dire ?

EC : - Qu'est ce que tu cherches à faire ?

C : - Bah heu là j'essaye de coller Sekhouna et j'attends la passe de Lamin pour y aller

EC : - Et donc là vous réessayez ?

C : - Ouais c'est ça ouais

EC : - Et toi là tu fais quoi ?

C : - Bah là je réussis encore une fois donc il me félicite Lamin, et là encore aussi j'y arrive donc il me dit bravo pour rigoler.

EC : - Et du coup tu lui dis quoi là ?

C : - Bah heu haha que je suis une star quoi

EC : - Haha d'accord. Et donc là tu te souviens de ce moment ?

C : - Heu ouais là on regarde par rapport au match si je devais changer de niveau

EC : - Et du coup ?

C : - Bah non le niveau 2 il est trop chaud encore je trouve répétition

EC : - Pourtant vous aviez réussi avant l'exercice ?

C : - Ouais mais là on regarde et on préfère assurer pour avoir le bonus collectif et pas perdre trop de points .

EC : - C'est toi qui choisis ça ?

C : - Non c'est nous tous, c'est plus logique, parce que si je rate mon contrat après on perd trop de points et du coup ça fait trop de points en moins par rapport aux autres équipes

EC : - Et donc là vous faites quoi,

C : - Bah là on dit qu'il faut que je reste sur le niveau 1 c'est le mieux.

EC : - Et toi à ce moment là tu en penses quoi ?

C : - Bah pas grand chose ... c'est plus ... enfin je sais pas... moi je trouve que c'est une bonne idée de faire ça ...

EC : - D'accord et donc toi ça te plait d'avoir un contrat ?

C : - Bah ouais c'est mieux

EC : - Pourquoi ça ?

C : - Bah parce que là je me fixe juste un objectif et c'est plus simple

EC : - D'accord. Et par rapport à cette séquence qu'on vient de voir dans l'atelier qu'est ce que tu en penses ?

C : - Bah heu je sais pas moi ...

EC : - Globalement qu'est ce que tu pourrais dire par rapport à ça ? est ce que tu trouves ça bien, pas bien ?

C : - Bah si c'est bien je trouve ...

EC : - D'accord c'est à dire ?

C : - Bah comme ça je peux m'entraîner sur un truc en particulier

EC : - Ouais... donc le fait de faire ça qu'est ce qui t'intéresse ?

C : - Baaaaaaah je sais pas trop c'est bien quoi

EC : - D'accord. Et au niveau des échanges avec les autres tu en penses quoi ?

C : - Heu bah ça c'est bien c'est plutôt utile ouais

EC : - C'est à dire ?

C : - Bah là ça m'aide vraiment, sinon j'aurais été comme avant j'aurais pas été très performant **EC** : - Donc le fait d'échanger avec les autres pour toi ... ?

C : - Bah... moi toujours ça m'a aidé ici... après les autres je sais pas....

EC : - Tu préfères quoi dans le dispositif ?

C : - Bah dans les ateliers on est plutôt à l'aise, bah ce qui est bien c'est qu'on peut parler, on peut faire les trucs... on peut... bah heu comment... bah prévoir ce qu'on va faire après. Comme en attaque où est ce qu'on va... et après ce qui est bien, on est mieux quand en joue vraiment.

EC : - Et au niveau des échanges avec les autres tu te sens comment ?

C : - Bah pendant les ateliers je préfère parce que c'est pas grave si heu si j'arrive pas, dans les matchs c'est plus dur parce que heu les gars heu bah ils s'énervent facilement si je rate et du coup voilà quoi...

EC : - Ok bon bah merci ...

Annexe 2 :

Entretien d'auto-confrontation Numéro 2 :

EC : - Ok, donc comme la dernière fois on visionne la séquence et tu me dis ce que tu fais et on regarde ensemble

C : - Ok

EC : - Donc là je te rappelle le contexte un peu, c'est encore une séquence sur un atelier, pendant la dernière leçon du dispositif... du coup est ce que tu peux me rappeler ce que vous deviez faire au début de cet atelier ?

C : - Heu là du coup on était sur heu le contrat de Sekhouna

EC : - Tu te souviens de quel contrat c'était ?

C : - Heu c'était... heu la gâchette

EC : - Ok, et donc qu'est ce que vous faisiez ? je te lance la vidéo pour que tu me dises plus facilement

C : - Bah là on regarde quel exercice mettre en place pour travailler le contrat de heu la gâchette. Et on discute si il faut s'entraîner sur le niveau 1 ou 2.

EC : - D'accord et donc là tu penses quoi toi à ce moment ?

C : - Bah vu qu'il a déjà réussi le niveau 1 plusieurs fois en match, je pense que c'est bien qu'il fasse le niveau au dessus. Après là j'explique à Valentin qui était pas là la dernière fois, qui a quoi comme contrat et comment ça marche.

EC : - D'accord et là vous discutez toujours de ça ?

C : - Oui enfin là on discute d'autre chose haha, mais avant oui

EC : - Ok donc là vous avez l'air de passer à autre chose, qu'est ce que vous faites ?

C : - Bah la Sekhouna il veut prendre des plots mais en fait je dis que yen a pas besoin, puisque l'exercice il peut se faire partout autour de la zone des 3 points. Après heu là je lui dis ça... Et là on va faire l'exercice.répétition

EC : - Ok donc toi qu'est ce que tu dois faire dans l'exercice ?

C : - Bah là, en fait au début je fais la passe sur le côté à Sekhouna qui après doit tirer en évitant le défenseur.

EC : - D'accord donc toi tu te concentres sur quoi là ?

C : - Bah pas grand chose, j'essaye juste de lui faire une bonne passe.

(Temps de 3,4 passages où les élèves répètent)

EC : - Ok donc là pourquoi vous vous arrêtez ?

C : - En fait là, ya Valentin qui veut tourner parce que il en a marre de toujours défendre et du coup il me dit de le remplacer

EC : - Et toi tu en penses quoi ?

C : - Bah c'est normal quoi on tourne... Après par rapport à mon contrat c'est vrai que j'aurais peut être dû être tout le temps en défense... mais c'est relou à force.

EC : - Ok donc là, tu passes en défense et tu cherches à faire quoi ?

C : - Bah là au début je monte juste pour gêner Sekhouna mais pas trop pour qu'il ait le temps de tirer.

EC : - D'accord et pourquoi tu fais ça ?

C : - Bah parce que c'est mieux si il réussit et je trouve qu'il a pas assez de temps entre le moment où il reçoit la balle et le moment où je dois défendre.

EC : - Donc du coup sur les coups suivants qu'on regarde là tu vas faire quoi ?

C : - Heu bah heu là juste ici j'attends un peu avant de monter sur lui comme ça il a le temps.

EC : - D'accord et ça marche mieux comme ça l'exercice ?

C : - Heu oui enfin Sekhouna il y arrive mieux... enfin pas là haha mais il a plus de temps pour réussir.

EC : - Ok. Ha donc là ya Mr Thomas qui arrive qu'est ce qu'il vous dit ? « Alors qu'est ce que vous glandez ? »

C : - Heu là il nous regroupe pour nous rappeler qu'on peut gagner des points dans les ateliers en respectant nos heeeeu ... nos missions ateliers je crois que c'est comme ça que ça s'appelle.

EC : - Oui il me semble que c'est ça oui. Et donc ?

C : - Et donc là il nous demande de lui rappeler les missions qu'on a.

EC : - Toi c'était quoi ta mission ?

C : - Bah heu moi c'était « Le curieux »

EC : - D'accord et ça correspond à quoi pour toi ça ?

C : - Bah en fait normalement je dois poser des questions tout le temps pour savoir comment heu faire pour réussir je crois...

EC : - D'accord et donc là le professeur il vous dit quoi ?

C : - Là il dit qu'il va rester nous observer pour savoir si on valide ou pas les missions. Du coup là derrière on doit retourner faire l'atelier

EC : - Ok et donc à ce moment là tu en penses quoi ?

C : - Bah ... je peux parler franchement ?

EC : - Oui, oui pas de problème tu dis ce que tu veux.

C : - Bah là c'est un peu heu bidon ce qu'on doit faire parce que heu je dois poser des questions mais heu, elles sont pourries quoi ... enfin elles servent pas à grand chose...

EC : - D'accord et du coup quand tu poses tes questions là tu le fais juste comme ça ?

C : - Bah ouais, enfin non... le but c'est de gagner des points quand même... mais c'est pas ouf ...

EC : - Ok, mais là on voit que tu échanges avec Valentin, vous parlez de quoi ?

C : - Bah là il répond à ma question haha mais c'est pas enfin c'est pas très sérieux quoi haha... **EC** : - Donc là vous continuez à répéter l'exercice qu'est ce que tu fais toi à ce moment ?

C : - Bah là comme tout à l'heure j'essaye de... de défendre sur Sekhouna.

EC : - Et tu penses à quoi à ce moment ?

C : - Bah là je dois chercher une question à poser en rapport avec l'atelier parce que ya le prof qui nous regarde et en même temps bah je défends quoi ...

EC : - Et donc il se passe quoi ensuite ?

C : - Heu là je demande à Sekhouna comment il doit se placer par rapport à la défense

parce que Sekhouna c'est « l'exemple » du groupe. Et du coup là il m'explique que heu bah si le défenseur il arrive comme ça, alors là il doit aller là ... et que si il arrive comme ça alors il doit aller là.

EC : - D'accord et du coup toi après qu'est ce que tu fais par rapport à ça ?

C : - Bah la heu je vais soit à droite soit à gauche pour voir si il le fait.

EC : - D'accord. Donc là on voit que vous le refaites ...

C : - Et là c'est fini je crois après on va en observation.

EC : - Ok donc l'entretien est terminé maintenant j'aimerais qu'on revienne un peu sur ce que tu as vécu globalement dans le cycle et si ça te dérange pas j'ai encore quelques questions à te poser.

C : - Ok...

EC : - Donc là par exemple, c'est quand même intéressant ce que vous faites à la fin puisque là vous testez plusieurs cas possible de défense et comment le tireur doit réagir face à ça.

C : - Heu oui si on veut.

EC : - Est ce que tu penses que vous auriez fait ça de vous même si il n'y avait pas eu les missions ?

C : - Bah je sais pas peut être pas mais on se serait sans doute rendu compte je pense.

EC : - D'accord... Plus généralement par rapport au dispositif est ce que tu as trouvé ça intéressant ou pas ?

C : - Heu ... oui plutôt ça change de ce qu'on fait d'habitude en tout cas.

EC : - En quoi ça change comme tu dis ?

C : - Bah ça permet de pas faire que des exercices et des matchs, c'est plus ... original.

EC : - Le système de contrat de jeu comment tu l'as vécu durant toutes les leçons ?

C : - Bah .. ça c'était bien parce que du coup j'avais un truc précis à faire.

EC : - Ok, est ce que tu penses que grâce à ça t'as été plus actif, plus fort sur le terrain ?

C : - Bah ... peut être pas plus fort, mais au moins j'ai fait plus de chose quoi

EC : - C'est à dire ?

C : - Bah ... comme j'étais fixé sur un truc en général je me concentrais juste sur intercepter la balle et après voilà quoi... une fois que j'avais fait ça c'était bon.

EC : - C'était bon parce que tu rapportais les points à ton équipe ?

C : - Oui c'est ça, en gros une fois que j'avais rempli mon contrat j'étais plus tranquille j'avais fait ma part du... du marché.

EC : - Donc par rapport à ça, si on regarde sur l'ensemble des leçons t'as toujours réussi à rapporter des points à ton équipe.

C : - Oui... oui j'ai toujours réussi le niveau 1.

EC : - Donc c'est pas mal au final, t'as toujours permis à ton équipe d'avoir le bonus collectif. C'est plutôt positif non ?

C : - Bah oui.. oui après c'était juste 50 points à chaque fois mais au moins ça permettait de pas pénaliser l'équipe.

EC : - D'accord, et sinon par rapport aux ateliers on a vu que parfois tu arrivais à progresser dans certains ateliers... Je sais pas si tu te souviens mais la première fois qu'on avait fait un entretien tu t'en étais bien sorti à la fin de l'atelier alors qu'au début pas forcément.

C : - Les ateliers c'est pas mal, enfin ça dépend avec qui on est je pense... parce que avec certains je pense que ça se serait mal passé.

EC : - Mais tu as trouvé ça intéressant quand même ?

C : - Ah oui, oui je préfère comme ça, au moins je sais sur quoi bosser avec ça.

EC : - Et par rapport à l'attente entre vous dans ton équipe, est ce que tu trouves que ça a changé durant le dispositif ?

C : - Bah, je sais pas trop, je pense pas que ça ait trop changé.

EC : - D'accord, tu ne penses pas que tes coéquipiers te faisaient plus confiance dans le jeu et communiquaient plus avec toi ?

C : - Je sais pas franchement, je m'en suis pas forcément rendu compte. Ok bah écoute merci ...

Annexe 3 :

Tableau d'analyse des entretiens d'auto-confrontations en fonction des préoccupations de Clément :

Entretien & Temps	Perception du SEP global	Perception efficacité basket	Perception relation aux autres
E 1 0'24"		<p>EC : - Et donc qu'est ce que vous faisiez à ce moment ?</p> <p>C : -Et bah donc là on avait Lamin qui nous lançait un ballon et en gros le but c'est qu'on s'entraînait, moi j'étais en défense et je devais essayer d'attraper la balle entre les deux.</p>	
E 1 1'03		<p>EC :- La sangsue... Donc toi qu'est ce qui te préoccupe à ce moment la ?</p> <p>C : - Bah on gros là y a Sekhouna qui est en attaque et moi j'étais en défense et je devais le suivre pour pas qu'il ait la balle.</p> <p>EC :- Et donc là qu'est ce que tu fais ?</p> <p>C : - Bah là au début j'arrive pas à attraper la balle, j'ai du mal.</p>	
E1 1'18"			<p>EC : - Vous discutez de quoi à ce moment ?</p> <p>C : - Bah là y'avait Lamin qui m'expliquait comment à peu près défendre... il m'expliquait de pas suivre l'attaquant mais de plutôt suivre la balle. Heu de rester vraiment devant l'attaquant et pas devant le porteur de la balle.</p>

E1 2'01"			<p>EC : - Là vous cherchez quoi ? Vous discutez de quoi ?</p> <p>C : - Là on vérifiait au niveau du contrat.</p> <p>EC : - Vous regardez quoi ?</p> <p>C : - Bah on regarde le dossier pour vérifier au niveau des contrats on vérifiait les contrats de sangsue</p>
E1 2'42"			<p>EC : - Et du coup vous vous dites quoi avec Sekhouna là ?</p> <p>C : - Bah la il m'explique heu qu'il faut rester toujours en mouvement et bouger toujours pour heeeeu suivre celui qui n'a pas la balle.</p>
E1 3'23"		<p>EC : - Donc là c'est reparti vous retournez dans l'atelier. Qu'est ce que tu fais ?</p> <p>C : - Bah la j'y arrive toujours pas, Sekhouna il attrape toujours le ballon Sekhouna.</p>	
E1 3'58"		<p>EC : - Et là qu'est ce qui se passe?</p> <p>C : - Bah là j'ai réussi à me mettre entre Lamin et Sekhouna et à heu l'intercepter en gros</p>	
E1 4'40"		<p>EC : - Et toi là tu fais quoi ?</p> <p>C : - Bah là je réussis encore une fois donc il me félicite Lamin, et là encore aussi j'y arrive donc il me dis bravo pour rigoler.</p>	

5'13"			<p>EC : - Et du coup tu lui dis quoi là ?</p> <p>C : - Bah heu haha que je suis une star quoi</p>
6'38"		<p>C : - Heu ouais là on regarde par rapport au match si je devais changer de niveau.</p> <p>EC : - Et du coup ?</p> <p>C : - Bah non le niveau 2 il est trop chaud encore je trouve.</p>	
7'39"	<p>EC : - D'accord. Et au niveau des échanges avec les autres tu en penses quoi ?</p> <p>C : - Heu bah ça c'est bien c'est plutôt utile ouais</p> <p>EC : - C'est à dire ?</p> <p>C : - Bah là ça m'aide vraiment, sinon j'aurais été comme avant j'aurais pas été très performant</p> <p>EC : - Donc le fait d'échanger avec les autres pour toi ... ?</p> <p>C : - Bah... moi toujours ça m'a aidé ici... après les autres je sais pas.</p>		<p>EC : - D'accord. Et au niveau des échanges avec les autres tu en penses quoi ?</p> <p>C : - Heu bah ça c'est bien c'est plutôt utile ouais</p> <p>EC : - C'est à dire ?</p> <p>C : - Bah là ça m'aide vraiment, sinon j'aurais été comme avant j'aurais pas été très performant</p> <p>EC : - Donc le fait d'échanger avec les autres pour toi ... ?</p> <p>C : - Bah... moi toujours ça m'a aidé ici... après les autres je sais pas.</p>

8'01"		<p>EC : - Tu préfères quoi dans le dispositif ?</p> <p>C : - Bah dans les ateliers on est plutôt à l'aise, bah ce qui est bien c'est qu'on peut parler, on peut faire les trucs... on peut... bah heu comment... bah prévoir ce qu'on va faire après. Comme en attaque où est ce qu'on va... et après ce qui est bien on est mieux quand en joue vraiment.</p>	
9'17"			<p>EC : - Et au niveau des échanges avec les autres tu te sens comment ?</p> <p>C : - Bah pendant les ateliers je préfère parce que c'est pas grave si heu si j'arrive pas, dans les matchs c'est plus dur parce que heu les gars heu bah ils s'énervent facilement si je rate et du coup voila quoi...</p>
Entretien numéro 2 :			
E 2 0'32"			<p>EC : - D'accord et donc là tu penses quoi toi à ce moment ?</p> <p>C : - Bah vu qu'il a déjà réussi le niveau 1 plusieurs fois en match, je pense que c'est bien qu'il fasse le niveau au dessus. Après là j'explique à Valentin qui était pas là la dernière fois qui a quoi comme contrat et comment ça marche.</p>

<p>E2 0'54</p>		<p>EC : - Ok donc là tu passes en défense et tu cherches à faire quoi ?</p> <p>C : - Bah là au début je monte juste pour gêner Sekhouna mais pas trop pour qu'il ait le temps de tirer.</p> <p>EC : - D'accord et pourquoi tu fais ça ?</p> <p>C : - Bah parce que c'est mieux si il réussit et je trouve qu'il a pas assez de temps entre le moment où il reçoit la balle et le moment ou je dois défendre.</p>	
<p>E2 1'09"</p>		<p>EC : - Le système de contrat de jeu comment tu l'as vécu durant toutes les leçons ?</p> <p>C : - Bah .. ça c'était bien parce que du coup j'avais un truc précis à faire.</p>	
<p>E2 3'56"</p>	<p>EC : - Ok, est ce que tu penses que grâce à ça t'as été plus actif, plus fort sur le terrain ?</p> <p>C : - Bah ... peut être pas plus fort, mais au moins j'ai fait plus de choses quoi.</p>		
<p>E2 4'14"</p>	<p>EC : - C'était bon parce que tu rapportais les points à ton équipe ?</p> <p>C : - Oui c'est ça, en gros une fois que j'avais rempli mon contrat j'étais plus tranquille j'avais fait ma part du... du marché.</p>		

<p>E2 7'37</p>	<p>EC : - Donc c'est pas mal au final, t'as toujours permis à ton équipe d'avoir le bonus collectif. C'est plutôt positif non ?</p> <p>C : - Bah oui.. oui après c'était juste 50 points à chaque fois mais au moins ça permettait de pas pénaliser l'équipe.</p>		
<p>E2 8'18"</p>			<p>EC : - D'accord, et sinon par rapport aux ateliers on a vu que parfois tu arrivais à progresser dans certains ateliers... Je sais pas si tu te souviens mais la première fois qu'on avait fait un entretien tu t'en étais bien sorti à la fin de l'atelier alors qu'au début pas forcément.</p> <p>C : - Les ateliers c'est pas mal, enfin ça dépend avec qui on est je pense... parce que avec certains je pense que ça se serait mal passé.</p>

E2 8'55''			<p>EC : - Et par rapport à l'attente entre vous dans ton équipe, est ce que tu trouves que ça à changé durant le dispositif ?</p> <p>C : - Bah, je sais pas trop, je pense pas que ça ai trop changé.</p> <p>EC : - D'accord, tu ne penses pas que tes coéquipiers te faisaient plus confiance dans le jeu et communiquaient plus avec toi ?</p> <p>C : - Je sais pas franchement, je m'en suis pas forcément rendu compte.</p>
--------------	--	--	---

Annexe 4 :

ECHELLE D'ÉVALUATION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

(Auteurs : SHERER et Co.L. Traduction et adaptation : O. CHAMBON)

NOM :

PRÉNOM :

DATE :

Ce questionnaire consiste en une série d'affirmations que vous devez lire; puis, vous devez décider à quel point ces affirmations correspondent à l'image que vous vous faites de vous-même. Vous n'avez probablement émis d'accord avec certaines affirmations et pas d'accord avec certaines autres affirmations. S'il vous plaît, veuillez indiquer vos propres sentiments à propos de chaque affirmation et-dessous en circulant le degré d'accord qui décrit le mieux vos sentiments. S'il vous plaît, soyez attentif à vous décrire vous-même tel que vous êtes réellement et non pas tel que vous aimeriez être.

1 - Quand je fais des projets, je suis certain de pouvoir les mettre à exécution.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

2 - Un de mes problèmes est que je ne peux pas me mettre au travail lorsqu'il faut.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

3 - Si je n'arrive pas à faire quelque chose du premier coup, je continue d'essayer jusqu'à ce que j'y arrive.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

4 - Il m'est difficile de me faire de nouveaux amis.

Réhabilitation : <http://www.cepaco-cepaco.com/>
Page 1

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

5 - Quand j'étais des objectifs qui sont importants pour moi, il est rare que je les atteigne.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

6 - J'abandonne les choses avant de les avoir terminées.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

7 - Si j'aurais quelqu'un que j'aimerais rencontrer, je vais vers cette personne plutôt que d'attendre qu'elle vienne vers moi.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

8 - J'évite de faire face aux difficultés.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

9 - Si quelque chose a l'air trop compliqué, je ne prends même pas la peine d'essayer.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

10 - Si je rencontre quelqu'un d'intéressant, mais avec qui il est très difficile de lier amitié, je vais vite arrêter tout effort de lier amitié avec cette personne.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

11 - Quand j'ai quelque chose de désagréable à faire, je m'y colle jusqu'à ce que je l'ai complètement terminé.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

12 - Quand je décide de faire quelque chose, je m'y consacre immédiatement.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

13 - Quand j'essaie d'apprendre quelque chose de nouveau, j'abandonne très vite si je n'y arrive pas tout de suite.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

14 - Quand j'essaie de devenir ami avec quelqu'un, mais qu'au départ cette personne ne semble pas intéressée par moi, j'abandonne très facilement.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

15 - Quand des problèmes inattendus surviennent, j'arrive bien à y faire face.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

16 - Je n'arrive pas à me comporter comme je le voudrais lors de réunions sociales (fêtes, repas, apéritifs etc.).

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

17 - J'ai confiance en moi.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

18 - Mes amis actuels, je les ai parce que c'est moi qui au départ ait fait l'effort de lier amitié.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

19 - J'abandonne facilement.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

20 - Il me semble que je suis capable de faire face à la plupart des problèmes qui surviennent dans ma vie.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

21 - Mes amis actuels, je les ai parce que j'ai des capacités à lier des amitiés.

Absolument pas d'accord Plutôt pas d'accord Ni d'accord, ni pas d'accord Plutôt d'accord Tout à fait d'accord

Annexe 5 :

Tableau comparatif des résultats de la classe aux échelles Sherer :

Eleve	Score : test 1	Score : test 2	Ecart
Pierre	95	99	+4
Youenn	60	58	-2
Sekhouna	/	69	/
Lamin	87	90	+3
Alexis	74	73	-1
Kilian	70	76	+6
Anthony	79	82	+3
Clement	58	63	+5
Thomas G	83	80	-3
Rayan	70	77	+7
Hichem	64	73	+9
Titouan	71	83	+12
Tom	/	77	/
Alexandre	80	/	/
Valentin	71	76	+5
Damien	66	68	+2
Wesley	79	61	-18
Romuald	87	86	-1
Mathieu	69	/	/
Mathéo	71	74	+3
Jordan	106	/	/
Thomas VT	65	/	/
Mohamed S	85	/	/
Mohamed Z	66	/	/

Annexe 6 :

Tableau récapitulatif des résultats au questionnaire bilan du dispositif :

Le contrat de jeu lors des matchs t'a :	Guidé pour mieux jouer		Désorienté, gêné dans ton jeu
	15	3	
Au sein de ton équipe les relations étaient :	Cordiales		Conflictuelle
	13	5	
Durant les ateliers, tu t'es senti	Seul pour travailler		Aidé par les autres
	2	5	11
Avec le dispositif All Star Game tu penses avoir :	Progressé		Régressé
	14	3	1
Dans ce dispositif tu t'es senti :	Mis en avant dans l'équipe		Peu considéré dans l'équipe
	13	4	1
Avoir un contrat de jeu individuel t'a permis de te sentir :	Valorisé		Mis en difficulté
	16	2	
Le fonctionnement dans les ateliers :	T'as permis d'apprendre de nouvelles techniques ou tactiques		Ne t'as rien permis d'apprendre de nouveau
	13	4	1
Lors du travail en autonomie sur les ateliers avec les membres de ton groupe, tu as eu des échanges :	Constructifs et intéressants		Peu constructifs et inintéressant
	12	3	3
A la suite des entraînements dans les différents ateliers, as-tu le sentiment :	D'être plus efficace lors des matchs		D'être moins efficace lors des matchs
	12	4	2
Au sein de votre équipe, vous avez été contraints de choisir des contrats différents, cela a amené entre vous :	à définir ensemble l'attribution des contrats		à attribuer les contrats au hasard
	11	5	2

Annexe 7 :

Demande préalable d'autorisation de prise de vue pendant une leçon d'EPS

 
UNIVERSITÉ DE NANTES

Nantes, le 22 décembre 2017

Benoît Huet
Directeur adjoint à la formation

UFR STAPS, Université de Nantes
25 Bis, Bd. Guy Mollet
44 300 NANTES
Tél. 02 51 83 92 29



M. RICHARD
Proviseur du lycée Les Bourdonnières
Rue de la Prière
44200 NANTES

OBJET : Demande préalable d'autorisation de prise de vue pendant une leçon d'EPS.

Monsieur le Proviseur,

Dans le cadre de la 2ème année de formation du master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation – 2^{ème} degré : Éducation Physique et Sportive », les étudiants doivent mener un projet de recherche et rédiger un mémoire rendant compte de leur travail. Il est attendu des étudiants qu'ils recueillent des données sur l'activité des élèves ou des enseignants dans des situations réelles de classe, afin de développer des analyses et d'alimenter ainsi leur réflexion sur la question de recherche qu'ils ont choisie.

C'est la raison pour laquelle j'ai l'honneur de solliciter votre accord préalable pour que M. Yves LE CALVEZ et M. Guillaume THOMAS, étudiants en master MEEF EPS – 2^{ème} année, qui réalisent leur travail de mémoire sous ma direction, puissent effectuer des prises de vue de l'activité d'élèves dans la classe de M. THOMAS, professeur d'EPS dans votre établissement.

Nous attirons votre attention sur le fait que les familles seront bien entendu informées de la date de ces prises de vue, que les images enregistrées ne seront pas diffusées et qu'elles ne seront utilisées que pour la réalisation de ce travail de recherche. Rien que la prise de vue soit centrée sur des élèves volontaires de la classe, d'autres élèves apparaîtront nécessairement dans le champ de la caméra. Nous pouvons, si vous le jugez nécessaire, adresser une demande d'autorisation préalable à la prise de vue à chaque famille.

N'hésitez pas à me contacter si vous souhaitez de plus amples renseignements.

Je vous prie d'agréer, M. le Proviseur, l'expression de mes sentiments distingués.

Benoît HUET



Résumé

Mots clés : Sentiment d'efficacité personnelle - Inclusion - Dispositif coopératif - Réussite scolaire - Apprentissage - Education Physique et Sportive

Cette étude porte sur la mise en place d'un dispositif coopératif (Johnson & Johnson, 1981) particulier en Basket-ball dans une classe de première professionnelle. Afin de répondre à notre objet étude, nous nous sommes intéressés au cas particulier d'un élève isolé, avec des difficultés dans sa relation aux autres élèves de la classe. Cette recherche s'intéresse aux effets de ce type d'organisation pédagogique sur la variation du sentiment d'efficacité personnelle, sur l'expérience vécue des élèves, ainsi que sur les progrès dans l'activité. Nous nous sommes donc inspirés du cadre méthodologique du cours d'action afin de recueillir des données en situation sur l'expérience vécue de notre élève isolé afin de mesurer son évolution.

Summary

This study focuses on the setting up of an unusual cooperative scheme (Johnson & Johnson, 1981) in Basketball in a technical high school. In order to answer our object of study, we focused our study in the particular case of an isolated pupil, with difficulties in his relationship with the other pupils of the class. This research is interested by the effects of this type of pedagogical organization on the variation of the feeling of self-efficacy, on the lived experience of students, as well as on progress in their activities. We were therefore inspired by the methodological framework of the course of action to collect data on the lived experience of our isolated student to measure its evolution.

Key words : Self efficacy - Inclusion - Cooperative learning - Academic success - Learning - Physical Education

