



HAL
open science

L'invention d'un sport collectif par les élèves : le conflit socio-cognitif engendré par la création d'un sport collectif par les élèves est-il une source d'apprentissage ?

Rémi Ottaviani

► To cite this version:

Rémi Ottaviani. L'invention d'un sport collectif par les élèves : le conflit socio-cognitif engendré par la création d'un sport collectif par les élèves est-il une source d'apprentissage ?. Education. 2020. dumas-02997331

HAL Id: dumas-02997331

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02997331>

Submitted on 10 Nov 2020

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.

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles
Site de Hirsch

Année universitaire 2019-2020

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master**
Mention : MEEF

L'invention d'un sport collectif

par les élèves

Le conflit socio-cognitif engendré par la création d'un sport collectif par les élèves est-il
une source d'apprentissage ?

Rémi Ottaviani

Directeur de mémoire : KHUONG Sabine

Date de soutenance : 2020

Remerciements

Je remercie en premier lieu ma tutrice de mémoire Mme Khuong, qui a su m'aiguiller et cadrer mes recherches ainsi que les professeurs de l'université dont les enseignements m'ont permis d'évoluer dans ma pratique quotidienne. Je remercie l'équipe de l'école qui a su me soutenir et me conseiller en étant toujours disponibles. Enfin, je tiens également à remercier l'équipe de la bibliothèque universitaire dont l'aide est précieuse.

Résumé

Mots-clés : conflit sociocognitif, conflit cognitif, zone proximale de développement, sports collectifs, taxonomie de Bloom, constructivisme, socioconstructivisme, Education Physique et Sportive (EPS).

Les élèves ont des représentations des sports collectifs qui peuvent faire obstacle à l'apprentissage. Ces représentations ont plusieurs sources mais elles peuvent être au cœur d'un nouvel apprentissage. Faire entrer un élève dans un conflit cognitif, avec ou sans ses camarades, peut lui faire dépasser ses représentations initiales en lui permettant d'expérimenter par lui-même le système qu'il a construit. En groupe, avec la classe, l'élève échange et apprend de l'autre. La création d'un sport collectif, avec toute la complexité que cela engendre, peut paraître un défi d'ampleur pour une classe de cycle 3, mais c'est en se confrontant à ces difficultés que l'élève peut les surmonter et ainsi apporter une réponse adaptée qui est porteuse d'apprentissage.

Abstract

Keywords : socio-cognitive conflict, cognitive conflict, zone of proximal development, bloom's taxonomy, constructivism, social constructivism, physic education.

Pupils have representations of team sports that can be a barrier to the learning process. These representations have multiple sources but can be at the core of learning a new learning. Making a pupil confront a cognitive conflict with or without his classmates can push him to overcome his initial representations, allowing him to experiment by himself the system he built.

In a group situation, with his class, the pupil interact and learn from others. The creation of a team spot with all the complexity it generates can seem a sizeable challenge for a cycle 3 class, but it is with confronting this challenge that the student can overcome the difficulties and find an appropriate response that is a learning vehicle.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Abstract	4
Table des matières	5
Introduction	7
I. Cadre théorique	8
I.1. Problématisation.....	8
I.2. Le constructivisme et ses théories.....	8
I.2.1. <i>Le socioconstructivisme</i>	8
I.2.2. <i>Aux sources de la conception constructivisme</i>	9
I.2.3. <i>Bachelard et la notion de rupture épistémologique</i>	10
I.2.4. <i>Le statut de l'erreur dans la théorie constructiviste</i>	11
I.3. Le conflit cognitif et le conflit sociocognitif	12
I.3.1. <i>Le conflit sociocognitif</i>	12
I.3.2. <i>Le conflit cognitif</i>	13
I.4. Apport de pédagogues et de théoriciens sur le dépassement d'un obstacle par les apprenants	14
I.4.1. <i>La zone proximale de développement</i>	14
I.4.2. <i>La taxonomie de Bloom</i>	15
I.5. L'utilisation du levier des conflits cognitifs peut-elle réussir à résoudre les difficultés des élèves en sports collectifs ?	16
I.5.1. <i>Les programmes favorisent une entrée dans les sports collectifs par le biais de la réflexion</i>	16
I.5.2. <i>Le conflit cognitif, un levier pour répondre aux difficultés des élèves en sport collectif</i>	17
II. Etude menée sur le terrain	18
II.1. Présentation de la séquence.....	18
II.1.1. <i>L'objectif de la séquence</i>	18
II.1.2. <i>Questionnements sur ma posture</i>	19
II.1.3. <i>L'objectif du projet pour les élèves, une source de motivation ?</i>	20
II.1.4. <i>L'importance des temps d'analyse en classe</i>	20
II.2. Contexte de la classe.....	21
II.3. Quels résultats attendus ? Hypothèses et critères d'observation	21
II.3.1. <i>Critères d'observation</i>	21
II.3.2. <i>Hypothèses</i>	23
II.4. Règles du jeu mises en place par les élèves durant cette séquence	24
II.4.1. <i>Première séance</i>	24
II.4.2. <i>Deuxième séance</i>	26
II.4.3. <i>Troisième séance</i>	31

II.5. Ce que devaient apporter les séances suivantes.....	32
II.6. Observations et résultats.....	32
Conclusion.....	34
Bibliographie	35
Annexes	37

Introduction

Dès la première semaine de mon stage filé, j'ai pu faire l'expérience d'une séquence d'Education Physique et Sportive (EPS) en proposant à une classe de CM1 un sport collectif. Il s'agissait d'une séance d'ultimate. En tant que débutant, j'ai construit cette séquence avec de nombreuses erreurs. La situation de départ, les règles, mes consignes, l'échauffement... rien n'était clair pour des élèves qui se sont rapidement dispersés. Finalement, la séquence n'a pas pu être menée à son terme car aucun des objectifs que j'avais alors fixés n'a été atteint, aucun match n'a pu être véritablement réalisé. En interrogeant les élèves plus tard, je me suis rendu compte que rares étaient ceux qui se souvenaient des règles de ce sport.

En analysant ce qui s'était joué lors de cette séquence, j'ai identifié deux sources principales qui ont mené à l'échec de cette séquence : il s'agissait de moi-même mais également de ce que les élèves ont perçu. En tant que professeur débutant je n'avais peut-être pas les connaissances nécessaires pour diriger une telle séquence. Certains professeurs de l'INSPÉ ont d'ailleurs souligné plus tard dans ma formation que les sports collectifs étaient un champ d'apprentissage particulièrement difficile à mettre en place pour un débutant.

Ensuite, ma préparation ne correspondait pas aux objectifs que je m'étais fixés. Trop d'imprécisions et de flottements venaient faire obstacle à la fluidité de la séquence et ce dès la première séance. En discutant de cet échec avec mes professeurs et mes collègues, j'ai pu recevoir des conseils précieux pour mener une séance plus efficacement.

Mais ces difficultés apparues lors de cette séquence d'ultimate en début d'année n'étaient pas les seuls obstacles en réalité. Je me suis remis en question évidemment, mais je me suis également demandé ce qui pouvait entraver la compréhension des élèves concernant les sports collectifs. En effet, les élèves qui avaient expérimenté l'ultimate avec moi éprouaient les mêmes difficultés lorsqu'ils étaient avec un autre professeur qui avait pourtant bien plus de maîtrise dans la conduite d'une séquence de sport collectif. Les élèves avaient réalisé avec ce professeur une séquence de touch-rugby. Bien sûr, les difficultés des élèves étaient moins nombreuses, mais elles demeuraient tout de même. Le constat était le suivant : peu d'élèves parvenaient à occuper l'espace du terrain, à changer de rôle entre l'attaque et la défense, et très rares étaient ceux qui analysaient la situation avant de réaliser une passe ou d'effectuer une action faisant appel à une stratégie anticipée.

C'est donc de cette situation qu'est né le projet présenté dans ce mémoire. Ma question initiale était : est-ce qu'un élève qui créerait lui-même son sport collectif en maîtriserait plus aisément les règles et par conséquent pourrait élaborer des stratégies pour améliorer sa pratique ? Or pour créer un sport collectif, il faut se confronter à différents obstacles, qui plus est lorsqu'on le fait en groupe, ce qui peut être une force tout autant qu'une difficulté supplémentaire. Mais une fois cet obstacle dépassé, lequel présente un conflit cognitif pour l'élève, la compréhension des enjeux et des stratégies liées aux sports collectifs est-elle améliorée ?

I. Cadre théorique

I.1. Problématisation

Pour créer cette séquence qui fera office d'expérimentation pour observer les progrès ou non des élèves dans le champ d'apprentissage : « Conduire et maîtriser un affrontement collectif et individuel », je me suis intéressé à différentes théories de l'éducation qui serviront de trame. La notion principale sera celle du conflit cognitif puisque c'est de ce conflit que naîtront les différentes situations que vivront les élèves pour progresser. En effet, demander aux élèves d'inventer eux-mêmes un sport collectif devrait également apporter des questionnements chez eux, des obstacles, qu'ils devront résoudre eux-mêmes. La problématique à laquelle répond ce mémoire est donc : *le conflit socio-cognitif engendré par la construction d'un sport collectif par les élèves peut-il être un biais qui mène à l'apprentissage des stratégies liées aux sports collectifs ?*

Pour répondre à cette problématique, nous verrons donc dans un premier temps les différentes théories de l'apprentissage qui ont servi de socle pour la création de cette séquence. Dans un deuxième temps, nous verrons comment cette séquence s'est mise en place et quelles conclusions nous pouvons faire de cette expérimentation.

I.2. Le constructivisme et ses théories

I.2.1. Le socioconstructivisme

Il est parfois difficile de se situer dans les différents courants pédagogiques tant ils sont nombreux. La discipline n'a cessé d'évoluer et les sciences de l'éducation se sont sans cesse étoffées. Le cheminement de pensée qui a conduit à la mise en place du projet par les élèves n'a pas été de trouver dans un premier temps un cadre théorique. Au contraire, je suis partie d'une idée première et encore floue au départ, c'est-

à-dire : *comment créer un jeu collectif pour des élèves ?* C'est ensuite que j'ai souhaité chercher en quoi cette idée pouvait se rapprocher de théories existantes. Cela devait permettre non seulement de préciser le projet mais aussi de le conduire au mieux.

L'idée première est donc née d'un constat : les élèves éprouvaient des difficultés à assimiler les règles d'un sport collectif et ses subtilités. Puis est venue une interrogation : les élèves maîtriseraient-ils mieux les règles d'un jeu collectif et son intérêt s'ils en créaient eux-mêmes cette règle ?

Une fois cette interrogation posée, il fallait encore trouver quelles notions se mettraient en jeu lors d'un tel projet. De nombreuses recherches et théories pouvaient m'aider à consolider ce projet : la pédagogie de projet, les pédagogies actives... plus généralement les pédagogies issues du mouvement de l'éducation nouvelle. Mais cela semblait difficile ; Etienne Vellas consent dans un article de *L'Éducateur* en 2007 que « comparer les pédagogies [est] un casse-tête et un défi. »¹ Je me suis donc restreint au courant constructiviste, lequel correspond tout à fait à l'inspiration du projet de création de jeu par les élèves et parce qu'il est à l'origine de nombreux concepts qui seront mis en jeu lors de l'expérimentation.

I.2.2. Aux sources de la conception constructivisme

Les origines de la conception constructiviste, qui est prônée par beaucoup de didacticiens aujourd'hui, sont nombreuses et variées. On peut en trouver les ébauches dans le courant de l'éducation dite « nouvelle » qui émerge au XIX^{ème} siècle. Cette éducation nouvelle considère que l'action et la manipulation sont des vecteurs de l'apprentissage. C'est une conception qui se veut radicalement différente de ce qui était pratiqué jusque-là. On aperçoit souvent dans les ouvrages qui traitent de l'évolution de l'enseignement une image : celle d'une conception ancienne de l'enseignement et unilatérale, dans laquelle un professeur donne le savoir à un apprenant. C'est alors la métaphore d'un vase vide que l'on remplit qui est souvent utilisée pour définir cette éducation d'antan. En réalité, cette conception est à nuancer. Au I^{er} siècle déjà, Plutarque écrit dans *Comment écouter*² : « l'esprit n'est pas comme un vase qu'il ne faille que remplir. À la façon du bois, il a plutôt besoin d'un aliment qui l'échauffe, qui fait naître en lui une impulsion inventive et l'entraîne avidement en direction de la vérité. » (Citation reprise de nombreuses fois et par de nombreux auteurs mais qui semble avoir comme origine écrite Plutarque). Toujours est-il que la théorisation d'une nouvelle approche de l'apprentissage prend son essor au XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle par de nombreux pédagogues tels que Dewey, Montessori, Delcory, Ferrière... Si avant la théorie

¹ Etienne Vellas, « Comparer les pédagogies : un casse-tête et un défi », *L'Éducateur*, mai 2007.

² Plutarque, *Comment écouter*, trad. par Pierre Maréchaux (Paris, France : Payot-Rivages, 1995).

constructiviste, l'apprenant avait déjà une place qui lui était propre, c'est véritablement à partir de l'émergence de celle-ci que l'apprenant devient au cœur de son apprentissage dans les recherches menées.

Vincent Carette et Bernard Rey dans *Savoir enseigner dans le secondaire – Didactique générale*³ s'intéressent à la conception constructiviste et insistent sur deux figures majeures qui l'ont initiée : Gaston Bachelard et Jean Piaget.

I.2.3. Bachelard et la notion de rupture épistémologique

Bachelard ne considère pas la complexité d'une notion scientifique comme un frein à l'apprentissage. Dans *La formation de l'esprit scientifique*⁴ il écrit : « c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique ». Ces obstacles, qu'il nomme « obstacles épistémologiques », viennent d'idées préconçues et de préjugés qui sont un frein à la connaissance. Ces obstacles peuvent être issus de l'imaginaire d'un élève, de son milieu social, de ses croyances. C'est-à-dire d'origines multiples et qui sont propres à chacun.

Dans le cas des sports collectifs, une connaissance préconçue peut être citée à titre d'exemple. Avant de démarrer le projet de la création des règles d'un sport collectif, j'ai distribué un questionnaire aux élèves dont une des questions était : « Peux-tu citer des sports collectifs ? ». Dans 27% des réponses environ (17 citations sur 63) les élèves ont cité un sport qui n'était pas collectif mais qui était un sport qui se jouait en opposition. Pour ces élèves un sport collectif est donc un sport qui ne se pratique pas individuellement, c'est pour certains le seul critère qui entre en jeu pour définir ces sports. C'est pourquoi la boxe, le golf, le tennis sont des sports collectifs dans les réponses de ces élèves.

D'autres comportements ont pu être observés en début d'année dans une séquence d'ultimate. Des élèves qui conservent la balle de peur de la perdre, des élèves qui ne prennent que le rôle d'attaquant (ou de défenseur). Toutes ces difficultés peuvent être considérées comme autant d'obstacles et chacun d'eux rendent difficile la compréhension du sport collectif mais entravent également le plaisir de le pratiquer. Ces obstacles ont différentes origines qu'il est difficile de répertorier avec exhaustivité.

Un élève de CM1 m'a dit un jour que les sports collectifs étaient assez simples à comprendre puisqu'il suffisait de marquer pour gagner ; ce même élève éprouvait pourtant de grandes difficultés à comprendre

³ Carette, Vincent, et Bernard Rey. *Savoir enseigner dans le secondaire : didactique générale* (Bruxelles, Belgique : De Boeck, 2010).

⁴ Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (Paris : Librairie J. Vrin, 1983).

les fautes qu'il faisait, à attaquer puis défendre et à viser pour marquer un but. J'ai compris en discutant avec lui que la représentation qu'il avait des sports collectifs venait avant tout de ce qu'il voyait à la télévision. Il assistait en diffusion à des matchs fluides et maîtrisés par des professionnels sans que cet élève ait conscience de la subtilité de ce qui se jouait devant lui. Il ne voyait que les moments marquants de ces sports : les buts.

Cette représentation du sport collectif comme un jeu où il « suffit de marquer plus que l'autre » représente bien ce que peut être un obstacle épistémologique selon la pensée bachelardienne. Bachelard suppose que pour entrer en apprentissage et reconstruire une connaissance, une rupture épistémologique est nécessaire. Il serait donc nécessaire de déconstruire une connaissance pour en accueillir une nouvelle, durable qui plus est.

Il faudrait donc « pense[r] le vrai comme rectification historique d'une longue erreur, [...] l'expérience comme rectification de l'illusion commune et première. »⁵ C'est en ce sens qu'a été imaginé la création par les élèves d'un jeu collectif car en en faisant les règles, en expérimentant par eux-mêmes les obstacles et les représentations initiales, il est certainement possible d'entrer dans cette rupture épistémologique décrite par Bachelard et reconstruire une nouvelle connaissance.

1.2.4. Le statut de l'erreur dans la théorie constructiviste

Il est intéressant de considérer le statut de l'erreur selon la conception constructiviste. L'erreur est une étape importante dans la construction du savoir, il s'agit donc de l'analyser et d'en tenir compte dans ses apprentissages.

Ainsi quand un élève rencontre des difficultés à réaliser une passe, à changer de rôle, à comprendre des règles, il est nécessaire de cheminer vers la source de ses conceptions. Dans l'exemple de l'ultimate, séquence réalisée au début de l'année, j'ai constaté qu'un élève n'arrivait pas à faire une passe à un camarade qui était pourtant très nettement démarqué. Dans un premier temps, j'ai été démuni face à ce comportement. Puis en discutant avec cet élève et en prenant du recul, j'ai finalement pu mettre en lien cette erreur avec l'initiation au rugby que l'élève avait pratiqué plus tôt dans la semaine. Il avait associé la règle de la passe en arrière comme une règle commune des sports collectifs qu'il ne connaissait pas.

Il ne s'agissait donc pas d'une faute concernant la passe sur un adversaire démarqué, ni une peur de mal faire mais plutôt d'une conception erronée des règles de l'ultimate qui selon lui n'autoriserait pas une telle passe.

⁵ Gaston Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique* (Paris, France : Presses universitaires de France, 2013).

Astolfi dans : *L'erreur, un outil pour enseigner*⁶ établit une typologie de ces erreurs. L'erreur n'est dès lors pas un échec définitif mais plutôt un levier. Une autre erreur qui a été faite dans cette même séquence d'ultimatum décrite plus haut se cristallisait autour du lancer, et ce pour une grande partie de la classe. Les élèves lançaient le plus loin possible dès qu'ils avaient le frisbee. En analysant la situation, je me suis rendu compte que « lancer » était un mot polysémique qui peut être source de confusion. La source de l'erreur se situait peut-être à cet endroit. En athlétisme, lancer est en rapport avec la performance. Le geste technique sert cette performance laquelle peut se mesurer, il s'agit donc de lancer loin. Au basket, le lancer doit être précis mais le *lancer loin* est récompensé par un nombre de points plus élevé. A la pétanque, il faut lancer proche d'un autre objet ou même sur un autre objet. Les exemples ne manquent pas pour montrer la diversité d'actions possibles derrière la consigne : lancer.

Dans la typologie des erreurs d'Astolfi, cette erreur autour du terme *lancer*, tel qu'il était présent dans cette séquence d'ultimatum, pourrait être liée à une erreur relevant de la compréhension des consignes (polysémie du mot *lancer* lorsque la consigne : « vous allez lancer le frisbee à un coéquipier pour marquer » est donnée) ou à une erreur témoignant des conceptions alternatives des élèves, c'est-à-dire de leurs représentations qu'ils n'arrivent pas à modifier (conception du lancer inadapté dans ce cas).

Les différentes erreurs devraient donc faire l'objet d'une analyse pour y remédier ou les mettre au cœur de l'apprentissage, c'est un des éléments que le conflit socio-cognitif peut éclairer car il pourra mettre en exergue ces difficultés et ces erreurs.

I.3. Le conflit cognitif et le conflit sociocognitif

I.3.1. Le conflit sociocognitif

Par son essence même, le sport collectif en EPS semble particulièrement bien adapté à des situations qui mettent en jeu le conflit socio-cognitif. Cette notion apparue en Suisse dans les années 80 a été introduite par des chercheurs en psychologie sociale (Doise et Mugny). La question initiale qui a permis l'émergence de cette notion est de savoir si les interactions sociales entre enfants avaient un impact sur les stades de développement de l'enfant tels que Piaget les décrit⁷. Il ne s'agit pas de mettre en avant ce système de développement (stade sensori-moteur / stade pré-opératoire, stade opérations concrètes, stade opérations formelles). Ces stades sont par ailleurs controversés aujourd'hui de par leur linéarité et leur

⁶ Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner* (Paris, France : ESF éditeur, 1997).

⁷ Jean Piaget, *La psychologie de l'intelligence* (Malakoff, France : Armand Colin, 2012).

fractionnement qui peut paraître arbitraire. Doise et Mugny⁸ ont donc mis en avant l'intérêt de ce conflit socio-cognitif en regroupant trois enfants, deux avaient atteint un stade de conservation des quantités lorsque le troisième ne l'avait pas encore intégré. L'étude a montré que les enfants qui n'avaient pas atteint le stade de conservation des quantités l'atteignaient plus rapidement lorsqu'ils étaient confrontés à deux autres enfants qui l'avaient assimilé.

Le conflit socio cognitif intervient donc lorsqu'un groupe a le même objectif sans pour autant avoir les mêmes capacités, les mêmes connaissances. Cela est rendu possible par la discussion et la contradiction entre une idée initiale d'un sujet et celles des autres qui en construisent une nouvelle. En EPS, cela semble tout particulièrement intéressant, notamment dans les sports collectifs puisqu'il y a bien un objectif commun, celui d'une équipe qui doit faire face à une situation et trouver des solutions. En CM1, beaucoup d'élèves ont construit des compétences différentes, des savoirs particuliers qui doivent être confrontés à d'autres. C'est pourquoi il semble important de laisser un temps important à la verbalisation et à la discussion en plus du temps de l'action pour que ce conflit sociocognitif se mette en jeu.

I.3.2. Le conflit cognitif

En parallèle du conflit socio-cognitif abordé précédemment, la séquence présentée aux élèves met également en jeu le conflit cognitif. Il s'agit de confronter l'élève à une conception initiale pour qu'il en relève les limites et les inconstances. Dans le sport collectif, ces conceptions initiales erronées sont nombreuses, qu'il s'agisse de la stratégie, du rôle de chacun, des règles, des gestes et de la définition même de ce qu'est un sport collectif...

En demandant à la classe de créer elle-même un sport collectif, la stratégie pédagogique adoptée est justement de faire entrer le groupe dans ce conflit cognitif.

Dans un premier temps, la classe devrait créer un jeu qui s'approche de sa conception initiale, c'est-à-dire un prototype de sport collectif qui comporte beaucoup d'impasses, que ce soit dans la fluidité de jeu, dans le marquage des points ou l'objectif, dans les fautes de jeu, les différentes phases de jeu...

Bourgeois et Nizet⁹ définissait ainsi ce conflit cognitif : « l'entrée en conflit d'une structure cognitive donnée avec une information incompatible et la perturbation cognitive qui en résulte vont engager le

⁸ Willem Doise et Gabriel Mugny, *Le développement social de l'intelligence* (Inter Editions, 1981).

⁹ Étienne Bourgeois et Jean Nizet, *Apprentissage et formation des adultes* (Paris, France : Presses universitaires de France, 1999).

sujet dans la recherche d'un nouvel équilibre, recherche qui le conduira, le cas échéant, à l'élaboration d'une structure nouvelle, compatible avec l'information perturbante ».

Présenter une situation qui de premier abord semble simple, avec comme seule consigne : « créez un jeu collectif qui n'existe pas » permet de faire émerger cette notion de conflit cognitif. Une fois que ce conflit cognitif émerge, il faut qu'une résolution intervienne.

Il est donc intéressant de se tourner vers les travaux de Vygotsky pour comprendre comment une situation qui pose une problématique qui semble insurmontable peut mener à une résolution concrète et porteuse d'apprentissages.

I.4. Apport de pédagogues et de théoriciens sur le dépassement d'un obstacle par les apprenants

I.4.1. La zone proximale de développement

Vygotsky est un pédagogue et psychologue russe dont les travaux trouvent encore une résonance aujourd'hui. Il introduit la notion de zone proximale de développement qu'il définit ainsi : il s'agit de « *la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés.* »¹⁰.

D'un côté, il y a donc ce que l'élève peut faire seul et sans aucune aide, on peut considérer qu'il s'agit de ce qui est acquis et que l'apprentissage ne se situe pas ici. D'un autre côté, il y a ce que l'élève n'arrivera pas à faire, même avec une aide. Entre ces deux opposés, il y a donc cette zone proximale de développement. Ces deux opposés sont souvent associés à des ruptures de l'engagement de l'élève.

Si la tâche proposée est trop aisée, l'élève risque de s'ennuyer et de décrocher, en revanche, si l'élève se heurte à un obstacle qui est infranchissable il risque de se démotiver.

A contrario, une tâche complexe mais réalisable avec l'aide de ses pairs ou du professeur devient un défi et peut d'ailleurs être présentée tel quel. La notion de défi est souvent motivante.

C'est dans cette voie que la séquence de création de sport collectif par les élèves a été construite. L'objectif pour les élèves de construire un sport collectif paraît dans un premier temps atteignable facilement (c'est

¹⁰ Michel Brossard, « Chapitre 4. Apprentissage et développement I », in *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Éducation et didactiques (Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2017), pp. 87-111.

alors une représentation initiale de celle que nous avons explorée dans le point sur le conflit cognitif). Puis très vite, les élèves se rendent compte de la difficulté de la tâche, qui pour autant n'est pas inatteignable, nous nous retrouvons alors au cœur de cette notion de zone proximale de développement. Vygotski conclut que ce que l'enfant sait faire aujourd'hui avec une aide, il saura le faire tout seul demain. En effet, l'aide qu'il reçoit pour réaliser une tâche n'est pas un accompagnement directif et unilatéral mais c'est une aide vécue et éprouvée. L'enfant ne se laisse pas guider de manière passive puisqu'il vit la situation avec un autre. Pour revenir sur l'objet de la séquence proposée aux élèves dans la création d'un sport collectif, il ne s'agit pas d'apprendre aux élèves à créer eux-mêmes et seul un sport collectif mais plutôt d'en vivre les enjeux et les problématiques pour mieux les intégrer et ensuite transposer cette connaissance sur d'autres sports collectifs.

I.4.2. La taxonomie de Bloom

On peut se demander si l'activité de créer pour un élève porte également l'apprentissage ou si cette liberté est au contraire un frein pour certains aspects de l'apprentissage.

Pour répondre à cette question, il est intéressant de se tourner vers les travaux de Benjamin Bloom, psychologue américain spécialisé dans la pédagogie. Bloom définit six catégories de tâches cognitives dont la complexité varie.

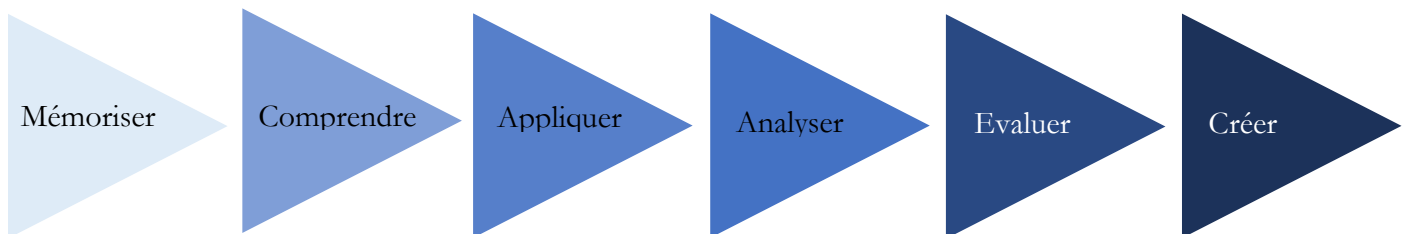


Schéma de la taxonomie de Bloom révisée par Anderson et Krathwohl en 2001

Chaque catégorie est associée à des tâches cognitives particulières. Si un élève maîtrise un de ces processus cognitifs, il peut alors aborder un point d'une complexité plus avancée. En mettant en lien la taxonomie de Bloom avec le projet de création d'un sport collectif par les élèves, on peut se poser la question de la faisabilité du projet.

Les élèves sont-ils capables de réaliser ce processus cognitif considéré comme le plus complexe ? On peut également se poser la question quant à l'ordre de cette séquence, ne devrait-elle pas être inversée ? C'est-à-dire, d'abord proposer différentes règles existantes pour ensuite laisser le choix aux élèves. Et

donc faire de la tâche de création un aboutissement plutôt qu'une situation problème d'ouverture de séquence et qui servirait de trame.

Anderson et Krathwohl¹¹ révisent cette taxonomie dans les années 2000 et précisent que l'ordre des processus n'est pas important mais que ces différents processus se complètent et répondent à des besoins différents. Il est donc possible d'utiliser un processus cognitif de création pour atteindre les trois premiers niveaux qui sont : mémoriser, apprendre et appliquer et que nous lions ici aux règles d'un sport collectif.

C'est donc en créant que les élèves expérimenteront les tâches moins complexes et devraient les assimiler en ce confrontant à la tâche cognitive la plus complexe selon la théorie présentée par Bloom.

I.5. L'utilisation du levier des conflits cognitifs peut-elle réussir à résoudre les difficultés des élèves en sports collectifs ?

I.5.1. Les programmes favorisent une entrée dans les sports collectifs par le biais de la réflexion

La pratique des sports collectifs demande de mobiliser de nombreuses ressources cognitives et motrices. La marche de progression pour atteindre un niveau avancé est longue mais le plaisir de la pratique ou du statut de spectateur viennent justement de la maîtrise d'un sport. Atteindre un tel niveau demande de nombreuses acquisitions de compétences comme la compréhension des règles et de leur subtilité ou encore la maîtrise des stratégies d'équipe en passant par l'appréhension fine du terrain et des espaces pour ne citer que quelques éléments qui font la particularité de ces sports. Il n'est pas demandé en cycle 3 d'atteindre une maîtrise approfondie des sports collectifs. Les programmes donnent des indications concernant les attendus sur les compétences qui doivent être travaillées durant l'année.

Les notions de tactiques et de règles sont clairement énoncées dans les textes officiels puisqu'il est précisé : « Rechercher le gain de l'affrontement par des choix tactiques simples » ainsi que de « s'informer pour agir ».

Les programmes donnent cinq attendus de fin de cycle qui sont¹² :

- S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque,
- Maintenir un engagement moteur efficace sur tout le temps de jeu prévu,

¹¹ Lorin W. Anderson et al., *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (New York : Longman, 2001).

¹² France, Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, « Programmes d'enseignement », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 26 juillet 2018, http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/05/0/ensel169_annexe2V2_986050.pdf.

- Respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre,
- Assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur) inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe,
- Accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter.

Sur ces cinq attendus, quatre ne sont pas liés directement aux compétences motrices mais bien à la vision de jeu, au rapport à la règle, au rôle social de ces sports ainsi qu'à l'analyse qu'on peut en faire. Les programmes précisent donc que l'EPS n'est pas qu'un domaine de pratique mais également de compréhension et une place de réflexion.

1.5.2. Le conflit cognitif, un levier pour répondre aux difficultés des élèves en sport collectif

Nous avons souligné précédemment la notion de conflit socio-cognitif et du conflit cognitif ainsi que les notions qui leurs sont attachées telles que la rupture épistémologique de Bachelard, le statut de l'erreur dans la théorie constructiviste, la zone proximale de développement et la taxonomie de Bloom. Tous ces concepts ont servi à construire une séquence qui sera présentée ici et qui met au défi les élèves.

Construire un sport collectif en inventant les règles est en effet un défi de taille qui pourrait paraître insurmontable au premier abord, pourtant cela devrait être possible car ce défi sera relevé en groupe. Chaque élève dispose de compétences et de représentations différentes qui nourriront la création des élèves. Le constat en début d'année révélait une difficulté pour les élèves de s'organiser, d'intégrer les règles, d'utiliser l'espace du terrain et de changer de rôle lors d'une face d'attaque ou de défense. Dès lors, il peut sembler étrange d'entrer par le biais d'une situation mettant en œuvre un défi difficile pour des élèves qui éprouvent déjà des difficultés. Pourtant, en entrant par cet angle dans la compréhension des sports collectifs et en inventant un sport qui leur correspond, les élèves pourront vivre eux-mêmes des situations qu'ils auront créées. Il y aura donc des impasses qu'il faudra dépasser, des ajustements qu'ils devront trouver par l'entraide et la coopération pour aboutir à un projet commun. Les obstacles qu'ils vivront seront des obstacles qu'ils découvriront eux-mêmes et pour lesquels ils pourront expérimenter des solutions. Cela pourrait être comparable à un problème de la vie courante puisque les élèves ne se contenteront pas de répondre à des problématiques suggérées par le professeur. Cette démarche peut également être rapprochée des problèmes ouverts en mathématiques, puisque les élèves ne pourront pas réussir à créer un sport collectif en mobilisant des connaissances déjà acquises mais en développant des connaissances et compétences au service de la problématique de départ.

II. Etude menée sur le terrain

II.1. Présentation de la séquence

La séquence¹³ est composée de huit séances qui explorent différents aspects des sports collectifs. La séance d'ultimate en début d'année a révélé des difficultés à intégrer des règles. J'en ai conclu que c'était l'incompréhension de ces règles et des enjeux d'un sport collectif qui engendrait les autres difficultés constatées. Cette séquence propose donc aux élèves d'inventer eux-mêmes les règles pour mieux les intégrer et les utiliser. En effet, la règle est une contrainte mais c'est elle qui amène le potentiel d'un sport. Le double-pas au basket par exemple entraîne des stratégies particulières de défense qui ne se retrouvent pas au handball où il est interdit de pénétrer dans la zone des 6 mètres. Le déplacement sans contact et autorisé sans le frisbee en ultimate n'est pas le même qu'un déplacement d'évitement ou de contact au rugby. Chaque sport présente donc des contraintes dues aux règles qui sont également des éléments qui permettent de le rendre unique et d'apporter des stratégies et des libertés créatrices spécifiques. C'est l'enjeu de cette séance.

Cette séance prend place pendant la période 4 ; les élèves auront pu s'essayer à deux sports collectifs : l'ultimate en période 1 et le touch-rugby en période 2.

II.1.1. L'objectif de la séquence

L'objectif dans laquelle a été conçue cette séance est d'utiliser les règles d'un sport collectif pour mener un affrontement avec fluidité en concevant une stratégie. Nous travaillons donc sur différents éléments décrits dans les programmes :

- Rechercher le gain de l'affrontement par des choix tactiques simples.
- Adapter son jeu et ses actions aux adversaires et à ses partenaires.
- Coordonner des actions motrices simples. Se reconnaître attaquant / défenseur.
- Coopérer pour attaquer et défendre.
- Accepter de tenir des rôles simples d'arbitre et d'observateur.
- S'informer pour agir.

¹³ Voir Annexe I

Un autre aspect de cette séquence qui se présente tout au long fait le lien avec l'enseignement moral et civique, il s'agit de la compréhension de la règle et de sa nécessité. Si c'est d'une règle de sport dont il est question ici, elle peut bien évidemment être transposée aux règles qui régissent notre vie en communauté et au droit de notre société.

L'objectif principal peut également être décliné en plusieurs objectifs parallèles qui seront poursuivis séance après séance. On peut regrouper ces différents objectifs de séance sous trois catégories : les stratégies collectives, les stratégies individuelles, et la culture sportive. En effet, la dimension culture sportive est prégnante dans cette séquence puisque les élèves seront amenés à découvrir de nombreux sports en visionnant des phases de jeu en classe et à porter une réflexion sur l'essence des sports collectifs en faisant des expériences lors d'essais de règles.

II.1.2. Questionnements sur ma posture

Comme évoqué dans la partie théorique, le projet doit aborder la problématique des mises en place de stratégies et des enjeux du sport collectif. Les élèves doivent donc inventer eux-mêmes des règles du jeu. Si les élèves ont une grande liberté et vont influencer le rythme des séances, cela soulève la question de ma propre posture lors du déroulement de cette séquence.

J'ai longuement hésité sur les modalités de ce projet, sur le niveau de liberté laissé aux élèves pour créer ce jeu mais également sur la place que je devais avoir pour mener la séquence. J'hésitais sur mon degré de présence et d'accompagnement dans la création de leur sport. Je ne souhaitais pas trop intervenir et ainsi risquer d'orienter les élèves vers des idées qui n'étaient pas les leurs et surtout ne pas empêcher les élèves d'entrer dans une impasse, car alors ces notions de conflit cognitif et de zone proximale de développement n'auraient pas pu entrer en jeu.

Il fallait que les élèves éprouvent eux-mêmes et mettent en place les idées qu'ils avaient. En revanche, si je me positionnais trop en retrait je ne pouvais pas mettre en place le scénario pédagogique conçu. En effet, le sport créé par les élèves est un élément qui m'est encore inconnu lors de la création de la séquence. Je n'en connais pas encore les règles ou l'organisation, la progression d'apprentissage en revanche doit être pensée en amont. C'est pourquoi chaque séance possède des thèmes qui devraient être abordés : les règles, les rôles, les fautes, la stratégie.

La posture que j'ai choisie est donc de laisser les élèves libres dans la partie création et recherches de solutions. D'un autre côté, il m'appartiendra d'amener les différents enjeux au fur et à mesure de

l'évolution de la séquence. Il faudra donc soulever ces problématiques (les règles, les rôles, les stratégies, les fautes) en les faisant verbaliser par les élèves pour qu'ils réussissent à les repérer par eux-mêmes.

II.1.3. L'objectif du projet pour les élèves, une source de motivation ?

Les élèves doivent être informés de l'objectif de la séquence. En revanche, les différentes étapes de la séquence et les objectifs intermédiaires ne sont pas explicités pour que les problématiques diverses soient découvertes au fil du temps.

De nombreuses discussions avec les élèves ont mis en avant des lacunes concernant la culture sportive, c'est pourquoi il est également prévu dans une séance de visionner d'autres sports collectifs pour en comprendre toute la profondeur. L'objectif que les élèves relèveront est celui de la création du sport et du match qui clos la séquence contre une autre classe de CM1.

La motivation première est celle de la création. Les activités de création sont en effet souvent source de motivation pour l'élève qui a besoin de s'exprimer et d'adopter une posture active. C'est pourquoi des matières comme l'art plastique, les sciences, les activités artistiques et les arts du cirque et tant d'autres sont souvent appréciées par les élèves. Dans la taxonomie proposée par Benjamin Bloom, nous sommes au niveau de la synthèse, c'est-à-dire recueillir les éléments à disposition pour créer un objet nouveau et de l'évaluation puisque les élèves devront argumenter, prendre du recul par rapport à leur création et à tester différentes solutions.

C'est donc des étapes motivantes puisque l'objet créé peut ensuite être présenté. Il n'est pas impossible que ce sport collectif se joue ensuite dans la cour de récréation et que les élèves veuillent présenter ce qu'ils ont eux-mêmes inventé. C'est d'ailleurs pour cela que la dernière séance est consacrée à un match avec une autre classe, autre source de motivation par ailleurs. Les élèves vont donc devoir se mettre à la place du formateur et s'adresser à des apprenants : l'autre classe. Ils vont aussi constater que leur maîtrise du jeu et des règles leur permettra probablement de gagner ces premiers matchs.

II.1.4. L'importance des temps d'analyse en classe

Il est important que les élèves se confrontent aux obstacles et oralisent eux-mêmes ce qui est un frein à la fluidité du jeu. C'est pourquoi une grande part de cette séquence se déroule également en classe. Certaines séances se déroulent même exclusivement en classe. La troisième séance par exemple est faite à la manière d'un débriefing à la fin d'un match professionnel.

Les élèves analysent les actions qu'ils ont réalisées en visionnant ce qu'ils ont fait. Dans le temps de l'action les élèves ont rarement le temps d'adopter cette attitude critique, c'est en effet difficile d'avoir le recul nécessaire lorsque la fatigue physique et l'excitation du moment s'invitent.

Ce choix de temps hors du terrain a été également adopté pour mettre en avant la dimension intellectuelle du sport et de l'EPS en tant que matière scolaire. Ces moments en classe sont là pour analyser calmement nos situations de jeu et affiner les règles ainsi qu'acquérir une culture sportive.

II.2. Contexte de la classe

La classe dans laquelle le projet prend place est une classe de CM1 d'une école de centre-ville à Pontoise. La classe est composée de 19 élèves. L'école a de nombreux projets sportifs, notamment autour du tennis de table, et ce dès le CP. Des rencontres avec des olympiens pongistes, la participation régulière à la semaine de l'olympisme, des matchs de ping-pong organisés, la classe de ski en CM2, sont autant de projets qui inscrivent cette école dans une culture du sport. Pour autant, les élèves ne se sont pas à l'aise avec tous les domaines sportifs et la culture sportive qui leur est associée. Lors de la récréation, une grande partie de la classe (presque la moitié) se précipitent sur la table de ping-pong de la cour de récréation, mais seuls quelques élèves préfèrent jouer au football ou au basket.

Un élève de la classe est affecté de troubles moteurs mais fait preuve d'une grande motivation lors de l'EPS. Malheureusement, ses camarades ne s'empressent pas de lui passer la balle ou de le faire participer lorsqu'ils jouent en équipe alors même que cet élève est bien placé. Il n'est pas impossible que les progrès sur les notions de stratégie puissent gommer cela et que la classe prenne conscience que la force d'une équipe est plus importante que la force individuelle.

Il en va de même pour les questions de mixité : les garçons sont encore trop réticents à faire participer les filles. Ce problème peut être travaillé dans cette séquence, même si ce n'est pas son objet premier.

II.3. Quels résultats attendus ? Hypothèses et critères d'observation

II.3.1. Critères d'observation

La situation de départ et la première consigne d'entrée dans la séquence sont très ouvertes puisque la seule indication est : « Jouez ». Une caisse d'objets sportifs est posée et des maillots sont mis à disposition. Les élèves risquent donc d'être circonspects devant une situation en EPS qui leur laisse autant de latitude.

Dès la première séance donc, on peut soulever quelques questionnements quant aux critères d'observations qui peuvent être mis en place avec des situations qui sont aussi ouvertes.

Tout d'abord parce qu'il est difficile de prévoir la réaction des élèves et que la séquence présentée ici est avant tout une trame mais celle-ci ne peut être qu'évolutive et s'adapter à la fin de chaque séance.

Le critère d'observation retenu est celui du jeu lui-même, il s'agit donc d'observer une progression sur des critères spécifiques des sports collectifs. Le constat en début d'année lors de la séquence d'ultimate place une majeure partie de la classe au niveau débutant dans le tableau présenté en annexe 2. Seuls quelques élèves qui pratiquent un sport collectif hors du temps scolaire ont atteint le niveau confirmé sur certains critères. En revanche cette observation en début d'année est tout de même à nuancer puisque c'était la première fois que je menais une séquence d'EPS, le niveau débutant de la classe peut donc également être imputé au niveau débutant que j'avais moi-même.

Les critères d'observations seront relevés à chaque fin de séance lors du match. Ces critères d'observation sont individuels pour trois d'entre eux (sur quatre) et notent donc les progrès par élève. Trois niveaux peuvent être atteints dans ces critères d'observation : débutant, confirmé et expert. Les critères sont :

- **L'équipe possède la balle**, elle est alors en position d'attaque. Il s'agit d'observer le comportement de l'équipe et du joueur qui porte la balle (ou tout autre objet si les élèves font un choix différent). C'est le seul critère d'équipe qui est retenu puisqu'il synthétise d'autres compétences, il est visuellement aisé à observer puisque c'est l'équipe dans sa globalité qui est perçue.

- **Le porteur de la balle**. Ce critère est individuel. En niveau débutant le joueur conserve la balle. Cette conservation peut avoir plusieurs sources qui vont de la peur de mal faire à une mauvaise compréhension des mécaniques du jeu en passant par un manque de confiance en ses coéquipiers. La création du jeu par les élèves devrait les amener à comprendre les mécaniques des sports collectifs en les confrontant à l'impossibilité pour l'individu de marquer seul face à une autre équipe. En prenant part à la création du jeu, il est également possible que l'élève gagne en confiance puisqu'il pratique un sport dont il a participé à la création et donc un sport qu'il comprend.

La défense est également un critère important dans le sport collectif, il est observé à titre individuel. Comme pour le porteur de balle, les obstacles pour atteindre le niveau expert de ce critère peuvent avoir de nombreuses sources. Il peut y avoir de nombreux obstacles, comme des difficultés motrices ou énergétiques dont cette séquence ne propose pas de remédiation particulière autre que les entraînements créés par les élèves. En revanche, les obstacles socio-affectifs et cognitifs sont au cœur du travail des

élèves dans ce projet ; Comme évoqué plus haut, les élèves devraient gagner en confiance et s'approprier les subtilités et les mécaniques des sports collectifs en se confrontant aux problématiques qui leurs sont liées lors de sa création.

Les règles sont un point central de cette séquence. Les élèves ont tendance à se précipiter dans le jeu sans en analyser les règles. Pour observer l'acquisition des règles, il est important d'analyser le comportement de l'élève. Le niveau débutant note le refus de la règle. Ce refus peut être le fait d'un refus de perdre, ce qu'on appelle parfois être « mauvais joueur », mais aussi être lié à une mauvaise compréhension des règles elles-mêmes. Le niveau expert en revanche montre la capacité d'un élève à utiliser les règles à son avantage. Maîtriser les règles c'est par exemple pousser un adversaire à commettre une faute de jeu (passer en avant au rugby par exemple ou créer un hors-jeu en avançant la ligne de défense au football), ou alors créer des situations avantageuses pour l'équipe.

II.3.2. Hypothèses

L'hypothèse qui est à l'origine de cette séquence et du mémoire est : « en créant un sport collectif par eux-mêmes, les élèves arriveront à progresser en sports collectifs en général ». L'observation pour vérifier cette hypothèse, c'est-à-dire vérifier que la progression s'est faite sur les sports collectifs en général, ne pourra se faire qu'après la séquence en revenant pour quelques séances sur l'ultimate, sport abordé en début d'année mais sans succès.

De cette hypothèse, d'autres suppositions découlent sur la meilleure compréhension des règles, sur la discipline et la motivation des élèves, sur la mise en place de stratégies par les élèves... Cette séquence aurait probablement été plus intéressante à mener en début d'année pour fédérer la classe et être un point d'appui sur l'année en étant une situation de référence pour les élèves. Cependant il n'est pas inintéressant de mener cette séquence si tard, tout d'abord parce qu'en tant que professeur stagiaire j'ai pu consolider certaines connaissances et compétences pour mener une séquence d'EPS. Car en effet, il est également possible qu'un des facteurs d'échec de la séquence du début d'année en ultimate soit justement mon manque d'expérience pour la mener à bien. L'autre élément en faveur de ce choix de période a été la météo puisque la cour de récréation sera le seul terrain possible pour ce projet.

II.4. Règles du jeu mises en place par les élèves durant cette séquence

Malheureusement, la séquence était prévue pour s'étaler sur deux périodes : la période 3 ainsi que la 4. Ce choix a été dicté par la météo puisque le sport collectif devait être fait dans la cour de récréation ainsi que le besoin de préparer la séquence dans le cadre du mémoire et donc de mener des recherches préalables. Seulement trois séances sur les huit initialement prévues ont été réalisées. Les séances suivantes devaient se faire sur le retour du stage Massé. La pandémie COVID-19 a entraîné la fermeture des écoles, ce qui n'a pas permis de terminer cette séquence. Seuls les résultats des trois premières séances seront donc présentés.

II.4.1. Première séance

II.4.1.1. Situation de départ

Lors de la première séance, une consigne assez ouverte a été donnée aux élèves : « Vous avez une caisse avec différents objets et des maillots. Je veux que vous inventiez votre propre sport collectif. C'est à vous de faire les équipes et les règles. Dans trente minutes, je veux que vous ayez fait un match de ce sport, que vous m'annonciez l'équipe gagnante et les règles que vous avez mises en place ».

La première réaction des élèves a été de poser des questions et de demander des précisions, j'ai tenu le rôle que j'avais préalablement choisi, c'est-à-dire de limiter mes apports autant que possible pour laisser les élèves se confronter aux difficultés et respecter ainsi l'émergence d'un conflit cognitif. Quand les élèves ont compris qu'ils n'auraient pas d'aide de ma part concernant le jeu créé et l'organisation, ils sont entrés pleinement dans l'activité.

Ils ont commencé par faire les équipes avec la méthode qu'ils connaissaient le mieux, celle de prendre deux capitaines d'équipe qui choisissent tour à tour un de leur camarade. Cela peut paraître étonnant, en effet, les élèves ont d'abord composé l'équipe avant même de savoir ce qu'ils allaient faire. Le prototype de sport collectif n'était donc pas une priorité. C'est pourquoi une fois les équipes créées, les élèves ont eu des difficultés pour inventer le sport en lui-même. Chaque équipe se faisait face et était déjà dans une confrontation avant même que le jeu soit créé. Pour eux, la rencontre commençait déjà et l'équipe qui inventerait les règles serait en quelque sorte l'équipe gagnante.

Rapidement les élèves se sont retrouvés dans l'impasse. Je suis donc intervenu en leur précisant seulement que l'horloge tournait et qu'il me fallait un sport collectif, un match et une équipe gagnante. Dès lors,

certains élèves ont pris une position de leader. Quatre élèves ont pris ce rôle et ont proposé les premières règles du sport collectif.

Ces premières règles démontraient que la représentation des élèves sur ce qu'était un sport collectif était erronée. Sur les quatre règles, trois étaient en réalité des sports où la confrontation se faisait dans la performance. Ces trois règles étaient en lien avec des sports de lancer.

Une seule règle était un véritable prototype de jeu collectif.

Pour ne pas laisser les élèves s'investir trop dans les trois règles qui n'entraient pas dans le projet j'ai aiguillé les élèves en leur rappelant vaguement ce qu'était un sport collectif. Les élèves ont très vite compris qu'une seule des quatre règles de jeu correspondait à la définition d'un sport collectif.

Le premier prototype de sport collectif était un mélange entre une balle aux prisonniers et un poule-renard-vipère. L'objet utilisé pour ce jeu était un cylindre en mousse.

Certains étaient attaquants et d'autres devaient éviter l'objet cylindrique. Une fois touché, l'élève était emprisonné. Si le jeu était dynamique et que les élèves s'y impliquaient, il comportait plusieurs impasses.

Pour commencer, les rôles ne pouvaient pas changer. Les deux élèves attaquants (un par équipe) restaient à ce rôle durant toute la partie. Ensuite, la partie n'était pas limitée en temps. Pour libérer un coéquipier il fallait le toucher et donc esquiver les attaquants.

Une fois en classe les élèves ont été invités à s'exprimer sur ce prototype de jeu. La classe s'est rapidement rendu compte que les mécaniques du sport qu'ils avaient inventé posaient des soucis. Les élèves ont fait preuve d'analyse pour relever les incohérences ou les difficultés dans l'application de ces premières règles. Ils ont donc su adopter une démarche réflexive sur les sports collectifs. Ils ont travaillé sur l'essence



même de ces sports en se confrontant à leurs problématiques avec ce prototype de règle qu'ils avaient créé. Ce projet de sport collectif est donc la matérialisation de la représentation initiale des élèves. C'est à partir de cette représentation initiale qu'il sera possible de confronter les élèves aux limites de celle-ci.

Illustration des règles par un élève.

II.4.1.2. Le bilan en classe

Pendant le temps du bilan en classe, les élèves ont rempli ensemble un tableau qui synthétisait ce qui avait fonctionné dans cette première tentative et ce qui n'avait pas fonctionné. Voici le tableau reproduit ci-dessous d'après les propositions des élèves.

Ce qui a fonctionné	Ce qui n'a pas fonctionné
On a tous joué	Le jeu n'était pas fluide
C'était intéressant	Des fois on ne savait pas trop où étaient les balles
	On ne savait pas comment compter les points
	C'était difficile de se parler
	Il n'y avait que les attaquants qui pouvaient toucher
	Le terrain était trop petit

On remarque qu'il y a plus de points relevant des dysfonctionnements du jeu que le contraire. En revanche ces points sont justement ce qui était attendu pour cette première séance, c'est-à-dire une base sur laquelle travailler, des obstacles à surmonter.

II.4.1.3. La première règle

La première règle a ensuite été écrite par les élèves et a été travaillée en classe afin de la formaliser. La voici :

« Deux équipes s'affrontent dans notre jeu. Chaque équipe a un attaquant. Le but du jeu pour les attaquants est d'emprisonner l'équipe adverse, les défenseurs doivent esquiver pour ne pas être emprisonnés. Le jeu se joue avec trois cylindres en mousse par équipe. »

II.4.2. Deuxième séance

II.4.2.1. Création des nouvelles règles de jeu

La deuxième séance ne suit pas la fiche séquence établie au départ. En effet, la séance n°2 devait ajouter une contrainte de type hors-jeu, type de passe ...

La fiche séquence était donc trop ambitieuse quant aux règles fixées par les élèves en première séance. Cette deuxième séance a donc poursuivi les objectifs de la première séance, à savoir créer des règles suffisamment consistantes pour les affiner ensuite.

Cette séance est donc un prolongement durant lesquels les élèves ont pu élaborer une base de sport collectif cohérente et qui comportait de vrais enjeux.

En classe, nous avons tout d'abord repris les règles de la première séance et notre tableau : « ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné ». Les élèves ont travaillé en groupe pour trouver des solutions et proposer des règles qui devaient résoudre les éléments présents dans la colonne : « ce qui n'a pas fonctionné ».

Quelques éléments sont restés inchangés : les cylindres en mousse et la notion d'emprisonnement. En revanche, les élèves ont décidé d'eux-mêmes de séparer le terrain en deux et d'ajouter deux buts de chaque côté du terrain. Ils ont également voulu donner à chacun la possibilité d'attaquer ou de se défendre.

Avant d'essayer ces nouvelles propositions lors d'un match, les élèves ont formalisé la nouvelle règle que voici :

« Le jeu se joue avec deux équipes et avec trois cylindres par équipe. Deux cylindres de défense et un cylindre d'attaque.

Le but du jeu est de marquer un point en mettant le cylindre d'attaque dans les buts adverses. On peut marquer depuis son côté de terrain en tirant de loin. On peut aussi marquer en allant dans le terrain de l'équipe adverse mais alors, on peut se faire emprisonner si on est touché par un cylindre de défense. On ne peut emprisonner qu'un adversaire qui a un cylindre dans les mains. »

II.4.2.2. Expérimentations des règles et premières observations

Les élèves ont ensuite pu essayer ces nouvelles règles formalisées. Les équipes se sont formées avec beaucoup plus de facilité que lors de la première séance. Un élève blessé ce jour-là a été désigné arbitre par la classe sans que j'intervienne.

Les élèves ont commencé le match. Certains élèves, les plus à l'aise avec les sports collectifs, ont dominé largement, laissant de côté une grande partie de la classe qui ne jouait pas. J'ai décidé de ne pas intervenir. Dans la posture que j'avais préalablement décidé de prendre, je souhaitais en effet ne pas intervenir dans la démarche d'exploration des élèves. Ce choix a été difficile à tenir car ces élèves se plaignaient. Quand ils venaient me voir, je leur ai seulement rappelé qu'ils pouvaient agir sur les règles proposées par la classe. Au début, ces élèves ne comprenaient pas le sens de mon rappel. Ce que je souhaitais, c'est qu'ils interviennent lors du bilan pour exprimer leur frustration à la classe et que ces élèves volontaires mais mis de côté lors du match proposent des règles qui les rende indispensables dans l'équipe. Car c'est

justement le cœur des sports collectifs que de lier les talents individuels à l'intelligence et la force collective. Il fallait qu'ils expérimentent par eux-mêmes que la coopération et la cohésion d'équipe est un élément plus important encore que la prouesse individuelle.

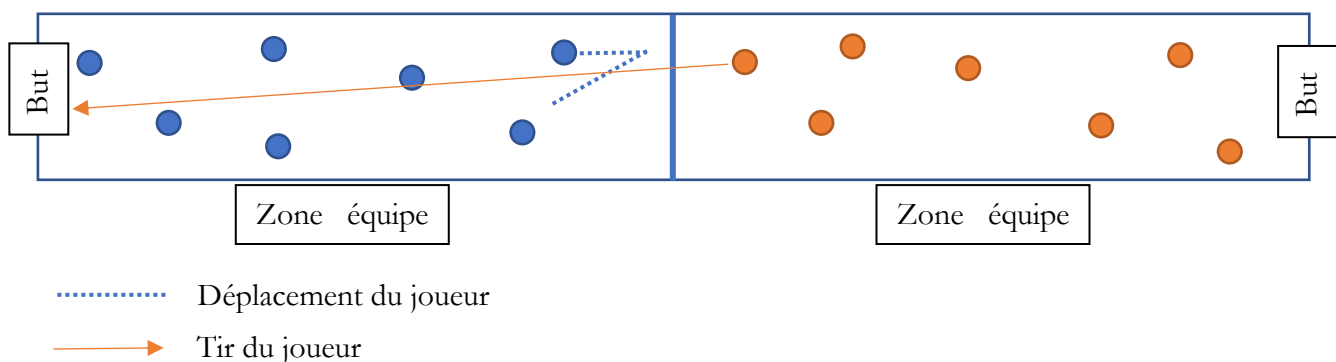
Un de ces élèves n'a pas attendu le bilan pour trouver une solution, il s'est installé devant la zone d'en-but et a pris la position de gardien. Dès lors, l'équipe adverse a eu beaucoup plus de difficulté à marquer et a donc elle-même désigné un gardien.

Parallèlement à cette idée d'ajouter un gardien, une autre règle a été changée durant le match. Les élèves avaient compris qu'en restant dans leur zone de terrain, ils ne pouvaient pas se faire emprisonner en étant touché. Ils ont donc lancé la balle depuis leur zone et la partie n'était pas dynamique. Ils ont alors eu l'idée suivante : si un élève marquait depuis le terrain de l'adversaire, il marquait trois points. Dans le cas contraire il marquait un point.

A la fin de la partie, deux situations intéressantes s'étaient donc présentées. Deux situations créées et pensées par les élèves et qui démontrait qu'une amorce de réflexion sur ce qui faisait l'essence des sports collectifs s'était mis en place.

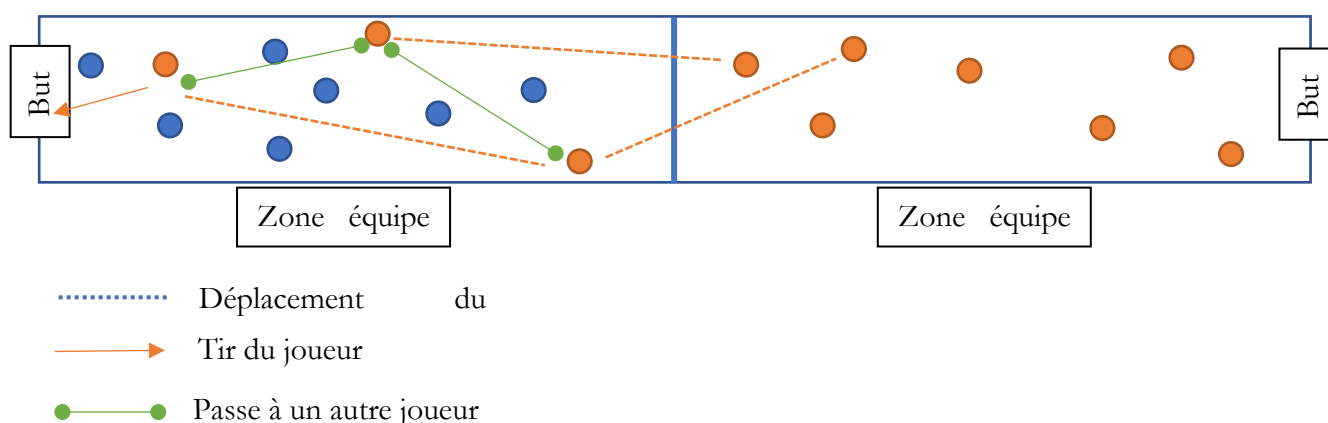
Situation 1 : le tir à un point

Dans cette situation, l'élève ne prend pas de risque, il peut marquer de loin sans être emprisonné, mais marquer ainsi ne lui rapportera qu'un seul point. Cette situation est intéressante depuis l'introduction par les élèves du rôle de gardien. Cette action est difficile à réaliser bien qu'elle ne soit pas risquée. A la fin de la partie, quelques élèves ont commencé à se rapprocher du tireur sans dépasser leur zone de terrain pour entraver son tir. La notion de défense commence donc à se mettre en place.



Situation 2 : le tir à trois points

Dans cette situation, l'élève prend des risques pour marquer plus de points pour son équipe. Les élèves ont donc mis en place cette notion de prise de risque qu'on retrouve dans de nombreux sports collectifs. L'élève peut, dans cette situation, s'approcher du but, mais prend le risque d'être emprisonné. Comme on ne peut emprisonner qu'un élève qui a la balle, cela permet de valoriser les passes pour marquer. La situation schématisée ci-dessous a été observée en fin de partie et montre une évolution vers la stratégie collective.



II.4.2.3. Retour en classe et bilan

Une fois en classe, les élèves ont pu dresser le bilan de ce nouveau match, avec de nouvelles règles. Comme pour le premier match, ils ont pu réaliser un tableau relevant ce qui avait fonctionné ou moins bien fonctionné.

Ce qui a fonctionné	Ce qui n'a pas fonctionné
Equipes motivées	Pas assez de passes
Idée d'un gardien dans les buts	Les cylindres ne sont pas adaptés
Le nouveau système de point	On n'a pas trouvé comment libérer un prisonnier
	Il y avait trop de cylindres

Les élèves ont donc relevé certains dysfonctionnements. Ils n'ont toujours pas limité la partie dans le temps ni inventé la règle pour libérer les prisonniers. Ils se sont en revanche rendus compte que le nombre de cylindres était trop nombreux, ce qui rendait la partie trop difficile à gérer et à comprendre.

Un élève a même souligné qu'on ne savait pas à certains moments qui attaquait et qui défendait parce qu'il y avait deux cylindres d'attaque. Cette remarque est intéressante puisqu'elle démontre que l'élève a

commencé à comprendre cette réversibilité des rôles et des phases attaque/défense propre aux sports collectifs, il exprime également sa volonté d'avoir un sport lisible. Cela est d'autant plus intéressant que cet élève était particulièrement en difficulté sur les transitions attaque/défense lors de la séquence du début d'année en ultimate. Il est donc devenu demandeur sur cette séance et a de lui-même identifié une notion qui lui échappait jusqu'alors parce qu'il a fait l'expérience d'un dysfonctionnement.

Durant la partie, l'arbitre n'a pas pu tenir son rôle efficacement. Cela n'est pas étonnant vu que les règles étaient encore en formation. Il a exprimé son besoin de clarifier certaines règles notamment « *ce qu'on a le droit et ce qu'on n'a pas le droit de faire* » selon ses mots. Il introduit donc la notion de faute de jeu qui était justement le thème prévu de cette séance. Sa remarque était partagée par la classe. Les règles n'étaient pas encore assez clarifiées pour ajouter ces contraintes de jeu, cette remarque bien qu'intéressante n'a pas trouvé de réponse immédiate mais il est tout de même intéressant de constater que les élèves ont par eux-mêmes ressenti ce besoin de restreindre les actions possibles de jeu ainsi que celui de codifier le comportement adapté par les élèves pour ce nouveau sport.

II.4.2.4. Création de nouvelles règles pour affiner le sport

Les élèves ont voulu se pencher en premier lieu sur les cylindres qui faisaient office de balle et se sont rendus compte qu'ils n'étaient pas adaptés à ce qu'ils souhaitaient inventer comme sport. Ces cylindres sont durs à lancer, ils prennent rarement la direction que l'on souhaite et prennent une direction imprévisible lorsqu'ils retombent.

Ils ont donc opté pour des balles en mousse, qui n'étaient pourtant pas disponibles dans la boîte à objets de la séance 1. C'est donc qu'ils ont cherché quel objet répondait à leurs attentes pour le sport qu'ils ont imaginé. Les élèves ont fait la commande de balles en mousse de différentes couleurs.

En parallèle, la classe a décidé de restreindre le nombre de balles disponibles en attaque pour n'en proposer qu'une. Cela modifie profondément la structure du jeu car dorénavant, il ne pourra plus y avoir de phases d'attaque et de défense simultanées. Les élèves devront donc alterner entre ces phases et se partager le même objet, ce jeu se rapproche donc de plus en plus du sport collectif.

L'idée de plusieurs balles de défense est restée, chaque équipe aura donc deux balles de défense. En revanche, une nouvelle règle est apparue et qui répond au besoin des élèves de multiplier les passes pour faire participer le plus grand nombre.

Dorénavant, les porteurs de balles ne pourront plus se déplacer. Un élève qui aura une balle que ce soit d'attaque ou de défense devra donc faire une passe à un coéquipier afin de marquer ou d'emprisonner un coéquipier.

II.4.3. Troisième séance

II.4.3.1. Le match

La troisième séance reprend la trame suivie par la fiche séquence et poursuit les objectifs de la séance 2, c'est-à-dire de faire l'expérience de ce qu'est une faute de jeu (ici par exemple se déplacer avec la balle de défense) et comprendre l'importance des stratégies d'équipe pour gagner.

Les élèves avaient fait le choix de changer les objets lanceurs pour des balles en mousse. Pour cette séance il y a donc deux balles jaunes pour l'équipe A et deux balles vertes pour l'équipe B. Les deux équipes se partagent en plus une balle rouge qui est la balle d'attaque, celle qui faut envoyer dans les buts pour marquer des points.

Le match en séance 3 a été plus fluide que les autres, ceux d'ultimate en début d'année compris. Il y a eu donc un réel progrès de la part des élèves qui commençaient à s'approprier les différentes phases de jeu avec les rôles qui leur sont attachés, le rôle d'attaquant et celui de défenseur. Le choix des balles pour remplacer les petits cylindres en mousse a été judicieux car la précision des passes a été grandement améliorée.

L'élève qui était blessé en séance 2 a repris sa place d'arbitre et a pu cette fois-ci assumer ce rôle. La majorité des fautes sifflées étaient en rapport avec le déplacement la balle à la main puisqu'il était dorénavant interdit de se déplacer avec une balle à la main. Les élèves ont peu à peu réduit ce nombre de fautes au fur et à mesure que la séance avançait. Plusieurs situations ont montré que les élèves commençaient à véritablement saisir les enjeux propres aux sports collectifs en se déplaçant de plus en plus sur le terrain et en mesurant de mieux en mieux les prises de risques notamment sur les tirs à un point ou à deux points.

Durant la partie, les joueurs ont demandé à réaliser une pause pour établir une nouvelle règle de libération des prisonniers. Après une dizaine de minutes les élèves sont tombés d'accord sur une règle pour cette libération de prisonniers. Tous les deux points marqués par une équipe, le prisonnier le plus ancien de cette équipe pouvait sortir.

Dans le même temps, ils se sont mis d'accord sur la manière de terminer le match. La première équipe à

dépasser les 30 points ou à emprisonner 5 adversaires était déclarée victorieuse. Le choix est donc similaire à celui d'un match de ping-pong ou de tennis puisque ce sont les nombres de points qui arrêtent la partie.

Les élèves ont donc pu terminer le match avec ces règles. Je ne suis pas intervenu pendant les discussions entre les élèves pour affiner les règles mais je me suis contenté de noter toutes leurs idées, de rappeler quelques fois les règles de sécurité et de limiter les engagements que je trouvais trop appuyés. Ils ont donc été libres dans leurs choix et c'est surtout avant et après les séances que j'ai pu orienter vers quelques problématiques, que j'ai pu demander des précisions et adopter une posture de médiation pour assurer que les idées de chacun pourraient entrer en considération.

II.5. Ce que devaient apporter les séances suivantes

Les séances suivantes n'ont pas pu être menées. Elles avaient pour objectif d'affiner les connaissances des élèves notamment en ce qui concerne la stratégie de jeu. Le visionnage de la vidéo avec les élèves était une étape clé. Les élèves devaient analyser leur propre manière de jouer et les expliciter les choix qu'ils avaient pris lors d'une action mais également de voir les stratégies de manière collective. Les séances suivantes ajoutaient également une notion autour de la règle à chaque fois. C'est encore une fois par le biais du conflit cognitif que ces règles devaient s'affiner. Lors d'un match, les élèves pouvaient se rendre compte que les règles comportaient un vide, une imprécision qu'il fallait combler. Ce conflit cognitif se résolvait en groupe grâce à la coopération.

II.6. Observations et résultats

C'est donc en séance trois que cette séquence a dû se terminer suite à la fermeture des écoles. Cependant, à ce stade les élèves ont pu déjà avancer dans la compréhension des sports collectifs grâce à la notion de conflit cognitif. Ils se sont heurtés aux problématiques liées à ces sports en en faisant directement l'expérience.

Ils ont pu élaborer une structure de sport collectif qui n'existe pas et qui est déjà viable en séance trois, c'est-à-dire qui peut être joué et dont la stratégie d'équipe a un intérêt majeur.

Les critères d'évaluation présentés en annexe peuvent déjà être éprouvés. A la troisième séance, une majorité des élèves a fait des progrès dans un ou plusieurs items de cette grille d'observation. Aucun élève n'a encore atteint le niveau expert à ce stade de la séquence, mais ce n'était pas un objectif attendu.

Les élèves ont pu se poser diverses questions et ont vécu les obstacles pour ensuite y apporter une réponse avec succès.

J'ai souhaité durant cette séquence limiter mon rôle à celui de médiateur et laisser les élèves se confronter aux difficultés engendrées par la séance en apportant une aide rare, seulement dans les situations qui présentaient un défi trop grand. La majorité du temps, la motivation a suffi et les élèves se sont organisés par eux-mêmes en coopérant et en mettant différentes compétences au service de leur objectif de créer les règles d'un sport collectif nouveau.

Conclusion

Malheureusement, la séquence n'a pas pu aboutir. La dernière étape, celle de l'affrontement avec une autre classe, était un des éléments majeurs d'observation. En effet, les élèves devaient expliquer aux camarades d'une autre classe les règles de leur jeu, arbitrer une rencontre et analyser celle-ci. A ce stade de l'étude il est seulement possible d'interpréter des observations et conclure qu'en effet, les élèves ont pu avancer dans les compétences liées à la pratique des sports collectifs et ont su apporter une réponse cohérente, tout en coopérant, aux obstacles qui se présentaient à eux.

Les recherches que j'ai pu faire pour cadrer ce travail m'ont fait évoluer professionnellement. Constatant que la mise en place de situations favorisant l'émergence de conflits cognitifs était un vecteur puissant d'apprentissage, je n'ai pas hésité à transposer les connaissances utilisées dans le mémoire pour d'autres domaines d'apprentissage. Les recherches menées autour des conflits cognitifs sont souvent tournées vers des domaines d'apprentissages tels que les mathématiques, les sciences... Il est plus difficile de trouver du contenu concernant ces conflits cognitifs quand il s'agit d'EPS, d'anglais, de géographie. Pourtant, ces conflits cognitifs peuvent être transposés efficacement dans de nombreuses situations d'apprentissage et mettent l'élève au cœur de son apprentissage.

La rédaction de mon mémoire m'a également permis de me rendre compte de la multiplicité des notions, des mouvements, des pensées, des théories concernant l'éducation. Il me semble important d'approfondir dans l'avenir mes connaissances sur ces nombreuses recherches tout en gardant à l'esprit qu'il n'y a ni recette ni formule mais plutôt différents outils et théories à notre disposition en tant que professionnels de l'éducation. Selon l'objectif que nous nous donnons et que nous poursuivons pour les élèves, il est possible de s'inspirer de ces théories qui ne s'opposent pas mais se répondent souvent.

Bibliographie

- Anderson, Lorin W., David R. Krathwohl, Peter W. Airasian [et et al]. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York : Longman, 2001.
- Astolfi, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, France : ESF éditeur, 1997.
- Astolfi, Jean-Pierre, Eliane Darot, et Yvette Ginsburger-Vogel. *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. Paris, Belgique, France, 2008.
- Bachelard, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris, France : Librairie J. Vrin, 1983.
- Bachelard, Gaston. *Le nouvel esprit scientifique*. Paris, France : Presses universitaires de France, 2013.
- Baudrit, Alain. *Apprendre à deux : études psychosociales de situations dyadiques*. Paris, France : Presses Universitaires de France, 1997.
- Bourgeois, Étienne, et Gaëtane Chapelle (sous la dir.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris, France : Presses universitaires de France, 2011.
- Bourgeois, Étienne, et Jean Nizet. *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, France : Presses universitaires de France, 1999.
- Brossard, Michel. « Chapitre 4. Apprentissage et développement I ». In *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*, 87-111. Éducation et didactiques. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2017. Disponible en ligne sur : <http://books.openedition.org/septentrion/14167>.
- Carette, Vincent, et Bernard Rey. *Savoir enseigner dans le secondaire : didactique générale*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, 2010.
- Doise, Willem, et Gabriel Mugny. *Le développement social de l'intelligence*. Inter Editions, 1981.
- France, et Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. « Programmes d'enseignement ». *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 26 juillet 2018. Disponible en ligne sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/05/0/ensel169_annexe2V2_986050.pdf.
- Houssaye, Jean, éd. *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*. Paris, France : Bordas, 2002.
- Jonnaert, Philippe. *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, 2009.

Jonnaert, Philippe, Cécile De Bueger-Vander Borght, Michel Caillot [et al.]. *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, 2003.

Piaget, Jean. *La psychologie de l'intelligence*. Malakoff, France : Armand Colin, impr. 2012, 2012.

Plutarque. *Comment écouter*. Traduit par Pierre Maréchaux. Paris, France : Payot-Rivages, 1995.

Vellas, Etienne. « Comparer les pédagogies : un casse-tête et un défi ». *L'Éducateur*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, mai 2007. Disponible en ligne sur : http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/vellas_comparerlespedagogies.pdf.

Vergnaud, Gérard. *Lev Vygotski : pédagogue et penseur de notre temps*. Paris, France : Hachette éducation, 2000.

Annexes

Annexe 1 : Fiche séquence du projet

Annexe 2 : Critères d'observations

Annexe 1 : Fiche séquence du projet.

Séquence : Création d'un jeu collectif par les élèves.		Durée : 4h	Période 3	CM1
Champ d'apprentissage : Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel				
Séance	Objectif	Déroulement	Matériel	
1 - Découverte / 45'	<p>① Verbaliser et écrire les premières règles du jeu</p> <p>② Classer les difficultés rencontrées lors de la partie</p>	<p>1 – Echauffement</p> <p>2 – Consigne : « <i>voici une caisse dans laquelle vous avez du matériel. Je veux que vous inventiez votre propre sport, avec le matériel que vous voulez. Ce que je veux c'est : deux équipes et que dans 25 minutes vous puissiez me dire quelle équipe a gagné et quelle équipe a perdu</i> ». (+ ajouter règles de sécurité, sur le contact et la prise d'engagement, les chaussures lacées...).</p> <p>3 – Retour en classe et débat. Mise en commun sur le tableau.</p> <p>→ Quelle est l'équipe gagnante ?</p> <p>→ Quelles difficultés rencontrées ?</p> <p>→ Quelles règles établies</p>	<p>♦ Chasubles ♦ balle de tennis ♦ ballon de foot</p> <p>♦ Frisbee ♦ ballon de volley ♦ plots ♦ cerceaux ♦ cages ♦ ballon de rugby ♦ matériel softball ♦ matériel hockey ♦ 2 terrains disponibles dans la cour : basket ou football.</p>	

<p>2 - Ajout d'une contrainte, notion de contrainte / 30'</p>	<p>① Comprendre que les fautes de jeu permettent d'affiner des règles de jeu et de le rendre plus fluide</p> <p>② Comprendre qu'un sport complexe entraîne un besoin d'élaborer des stratégies pour gagner. (C'est donc l'équipe qui a la meilleure stratégie qui a le plus de chance de remporter la rencontre).</p>	<p>1 – En classe, rappeler les difficultés rencontrées dans le jeu en séance 1 et revenir sur la séance précédente. Comment rendre le jeu inventé plus fluide, éviter les tensions et le complexifier ?</p> <p>2 – Les élèves proposent des règles autour du thème de la contrainte. Lister les règles sur une affiche. (<u>hors-jeu</u>, seulement au pied ou à la main, double-pas, passe restreinte, passe en avant ou en arrière, faute de jeu, limite de terrain, sanctions...)</p> <p>3 – Echauffement</p> <p>4 – Partie (filmée)</p> <p>5 – Retour en classe, bilan</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Matériel choisi par les élèves en séance 1. ◆ Cartons jaunes/rouges à prévoir sans les montrer aux élèves pour ne pas les influencer. ◆ Téléphone pour filmer.
<p>3 - Visionnage de la partie (séance en classe) / 30'</p>	<p>① Analyser une rencontre et exprimer ce qui a été une bonne action et ce qui aurait pu être réalisé pour produire un meilleur résultat</p> <p>② Créer un entraînement collectif pour améliorer les faiblesses rencontrées pendant le jeu</p>	<p>1 – Visionnage de la vidéo montée montrant les actions clés du match</p> <p>2 – Brainstorming.</p> <p>3 – Quelles ont été les actions efficaces ? Les actions qui auraient pu être plus efficaces ?</p> <p>4 – Que faudrait-il améliorer si un seul élément à améliorer devait être retenu</p> <p>5 – Création d'un entraînement</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Vidéo montée ◆ Matériel de projection

règles de sport collectifs. (30')		3 – Comparaison des jeux visionnés au jeu créé 4 – Proposition d'ajout de règles si nécessaire 5 - Ecriture	
7 – Match / évaluation (45')	① Maitriser un affrontement collectif	1 – Rappel des séances précédentes 2 – Echauffement 3 – <i>Situations d'essais si nouvelles règles</i> 4 – Match 5 – Analyse en classe	♦ Matériel du sport
8 -Affrontement contre une autre classe de CM1 (45')	① Savoir transmettre les règles en les expliquant ② Maitriser un affrontement collectif	1 – Accueil de la classe invitée, présentation du projet par les élèves et des règles mises en place 2 – Echauffement 3 – Match disputé 4 – Bilan avec la classe	
		contraintes (terrain, parties du corps, affrontement). 3 – Mises en situation 4 – Match 5 – Retour en classe, bilan	
6 – En classe, visionnage de	① Acquérir des notions de culture sportive ② Affiner les règles du jeu	1 – Rappel des séances précédentes 2 – Visionnage de résumés de règles sportives (football, rugby...).	♦ Matériel de projection ♦ Vidéos résumé de règles ♦ Affiche

Annexe 2 : Grille d'observation

Observation	Débutant	Confirmé	Expert
Lorsque l'équipe possède la balle (Attaque)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Jeu resserré autour de la balle. Progression lente voire nulle de la balle ❖ Perte fréquente ou rapide de la possession 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Progression de la balle mais uniquement dans l'axe ❖ Perte de la balle fréquente à cause d'un manque de démarquage ou d'une faute 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Occupation du terrain dans sa globalité ❖ Conservation du ballon jusqu'à ce qu'une situation favorable se présente.
Le porteur de la balle	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conserve la balle ❖ Refuse d'avancer, de passer ❖ Se débarrasse du ballon 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Passe vers l'avant ❖ Tente de tirer ❖ Se déplace 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Analyse pour faire une passe à un coéquipier démarqué
(Défense)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ne contrôle pas son engagement ❖ Refuse l'engagement (passivité) ❖ Marque un adversaire déjà marqué 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tente des interceptions ❖ Marque un adversaire qui n'a pas la balle 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Organisation collective sur la globalité du terrain ❖ Coupe des lignes de progression vers les zones d'embut.
Règles	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ne s'arrête pas quand l'arbitre siffle ❖ Refuse d'admettre qu'une faute a été commise ❖ N'arrive pas à expliquer la règle du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Accepte la faute ❖ Est capable d'expliquer la règle du jeu ❖ Endosse le rôle d'arbitre tout en laissant passer quelques fautes. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Pousse l'adversaire à commettre une erreur ❖ Est capable d'endosser le rôle d'arbitre et de mener la rencontre sans erreur d'arbitrage.