

République Algérienne Démocratique et Populaire

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE D'ALGER 3

Institut d'éducation physique et sportive

Dely Ibrahim



**Vers un modèle didactique d'apprentissage des
habilités motrices en contexte de formation dans
les écoles de Football (9à12ans)**

Approche socioconstructiviste

Thèse de Doctorat en sciences

Option : Théorie et Méthodologie de l'éducation physique et sportive

Spécialité : Entraînement Sportif

Soutenue le : 29/05/2018

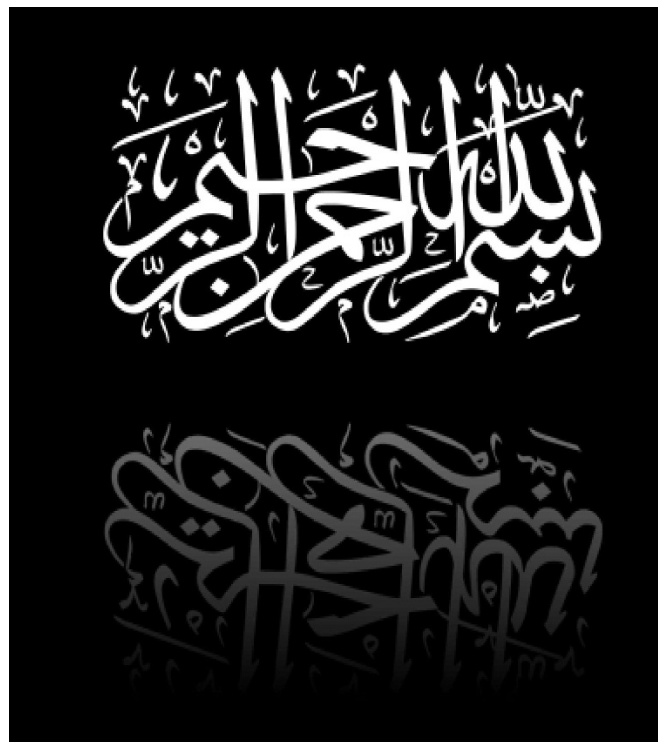
Présentée par

DJENNAD DJAMAL

Sous la direction du professeur

BENAKILA KAMEL

2017-2018



Remerciements

En tout premier lieu, je remercie le bon Dieu, tout puissant, de m'avoir donné la force pour survivre, ainsi que l'audace pour dépasser toutes les difficultés.

. Mes remerciements s'adressent aussi à :

Mon Encadreur, le Professeur Benakila Kamel. « Merci d'avoir soutenu ce projet de thèse et d'en avoir assuré la direction scientifique. Je vous remercie pour tout ce temps consacré à m'épauler, à me diriger avec de grandes qualités scientifiques, pédagogiques et humaines. J'ai beaucoup appris à vos côtés. Veuillez trouver l'expression de ma profonde gratitude et de mes respectueuses considérations »

Au Dr Makrim Zghibi pour avoir accepté de m'orienter dans cette recherche et surtout de m'avoir accepté au sein de son laboratoire à l'INSFP De KEF

M^r Fetiouane Hacène éducateur de l'école primaire Guendouza pour sa disponibilité lui et ces élèves tout au long de ma recherche.

Mr Naceri Mohamed Cherif, Enseignant au département STAPS de Souk Ahras pour son aide dans l'étude statistique de ma thèse.

Dédicaces

Je dédie le fruit de ce travail à

Mes parents, votre bonté, votre miséricorde, votre simplicité et surtout votre dignité et honnêteté ne seront jamais atteintes. Vous avez su m'orienter, me conseiller, m'aider et m'entourer d'affection. Par ce travail, je loue votre amour, vos sacrifices votre dévouement à mon égard. Que le Seigneur, le Tout puissant vous attribue longue vie pour le plus grand bien de toute la famille et une bonne santé pour que vous puissiez savourer les fruits de l'arbre que vous avez su entretenir souvent dans des conditions difficiles

A la mémoire de mon frère Mohamed, Que le tout puissant et le très haut vous accueille dans son vaste paradis amen ; vous avez été un modèle pour nous.

A mes deux enfants Djaouad et Nihad

A mes frères et sœurs

A tous mes amis.

Au personnel administratif de la faculté des sciences humaines et sociales de l'université de Bejaia à sa tête notre Doyen Mr Faradji Md Akli.

Liste des Abréviations

CDE	Convention relative aux Droits de l'Enfant),
Ed	Educateur
EPS	Education physique et sportive
E	Elève
FFA	Fédération française d'athlétisme
FIFA	Fondation de la Fédération Internationale de Football
F.A	Football association
J.O	Jeux Olympique (J.O).
P.M.A.A	La Pédagogie des Modèles Auto-Adaptatifs
P.M.E.	La Pédagogie des Modèles d'Exécution
P.M.D.T	La Pédagogie des Modèles de Décisions Tactiques :
TIC	Technique information et de communication
ZPD	La zone proximale de développementl

Liste des Figures

N°	Titre	Page
01	Interaction en sport collectif créant l'incertitude selon Mariot (1992)	71
02	Base des sports collectifs	71
03	Quelques thèmes dans l'apprentissage classique des sports collectifs.	72
04	Principes généraux des sports collectifs.	72
05	Modèle didactique pour l'enseignement des sports collectifs à l'école (cf. Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998).	82
06	Modèle d'aide à la décision pour l'enseignant et les élèves (d'après Marle, Gréhaigne et Caty, 2007).	84
7	Nombre de passes réussies lors des 1 ^{er} Matches	101
8	Nombre de passes réussies lors des 2 ^{er} Matches	102
9	Nombre de passes réussies lors des 3 ^{er} Matches	103
10	Nombre des balles perdues lors des 1 ^{er} Matches	104
11	Nombre des balles perdues lors des 2 ^{er} Matches	105
12	Nombre des balles perdues lors des 3 ^{er} Matches	106
13	Nombre des balles récupérées lors des 1 ^{er} Matches	108
14	Nombre des balles récupérées lors des 2 ^{er} Matches	108
15	Nombre des balles récupérées lors des 3 ^{er} Matches	109
16	Nombre de tirs lors des 1 ^{er} Matches	111
17	Nombre de tirs lors des 2 ^{er} Matches	112
18	Nombre de tirs lors des 3 ^{er} Matches	113
19	Nombre de buts lors des 1 ^{er} Matches	114
20	Nombre de buts lors des 2 ^{er} Matches	115
21	Nombre de buts lors des 3 ^{er} Matches	115
22	Nombre de passes réussies sur 8 séances	117
23	Nombre de balles perdues sur 8 séances	118
24	Nombre de Balles récupérées lors des trois matchs des huit séances	120
25	Nombre de Tirs sur 8 séances	121
26	Données chiffrées des buts lors des 3 matchs des 8 séances	123

27	Nombre de passes totales des 3 matchs réussies sur 8 séances	124
28	Nombre total des Balles récupérées des 3 matchs durant les 8 séances.	126
29	Nombre de Balles perdues total des trois matchs sur les huit séances	127
30	Nombre des tirs total des trois matchs lors des huit séances.	129
31	Nombre des buts total des trois matchs lors des huit séances.	130
32	Données chiffrées progression des productions verbales (pas de réponse) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur	133
33	Données chiffrées progression des productions verbales (hors sujet) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur	135
34	Données chiffrées progression des productions verbales (début de décision) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur	137
35	Données chiffrées progression des productions verbales (décision avec justification) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur	135
36	Données chiffrées progression des productions verbales (au moins une réponse avec justification) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur	140

Liste des tableaux

N°	Titre	Page
01	Nombre de passes réussies sur 8 séances	100
02	Nombre de passes réussies lors des 1 ^{er} Matches	100
03	Nombre de passes réussies lors des 2 ^{er} Matches	101
04	Nombre de passes réussies lors des 3 ^{er} Matches	102
05	Nombre de balles perdues sur 8 séances	104
06	Nombre des balles perdues lors des 1 ^{er} Matches	104
07	Nombre des balles perdues lors des 2 ^{er} Matches	105
08	Nombre des balles perdues lors des 3 ^{er} Matches	106
09	Nombre de Balles récupérées lors des trois matchs des huit séances	107
10	Nombre des balles récupérées lors des 1 ^{er} Matches	107
11	Nombre des balles récupérées lors des 2 ^{er} Matches	108
12	Nombre des balles récupérées lors des 3 ^{er} Matches	109
13	Nombre de tirs lors des trois matchs des huit séances	110
14	Nombre de tirs lors des 1 ^{er} Matches	110
15	Nombre de tirs lors des 2 ^{er} Matches	111
16	Nombre de tirs lors des 3 ^{er} Matches	112
17	Nombre de buts des trois matchs des huit séances	113
18	Nombre de buts lors des 1 ^{er} Matches	114
19	Nombre de buts lors des 2 ^{er} Matches	114
20	Nombre de buts lors des 3 ^{er} Matches	115
21	Nombre de passes réussies sur 8 séances	116
22	Nombre de balles perdues sur 8 séances	118
23	Nombre de Balles récupérées lors des trois matchs des huit séances	119
24	Nombre de Tir sur 8 séances	121
25	Données chiffrées des buts lors des 3 matchs des 8 séances	122
26	Nombre de passes totales des 3 matchs réussies sur 8 séances	124
27	Nombre total des Balles récupérées des 3 matchs durant les 8 séances.	125
28	Nombre de Balles perdues total des trois matchs sur les huit séances	127
29	Nombre des tirs total des trois matchs lors des huit séances.	128
30	Nombre des buts total des trois matchs lors des huit séances	130
31	Données chiffrées progression des productions verbales durant les 8 séances entre élèves et avec présence de l'éducateur	132

32	Données chiffrées progression des productions verbales (pas de réponse) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur	133
33	Données chiffrées progression des productions verbales (hors sujet) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur	135
34	Données chiffrées progression des productions verbales (début de décision) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur	136
35	Données chiffrées progression des productions verbales (décision avec justification) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur	138
36	Données chiffrées progression des productions verbales (au moins une réponse avec justification) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur Tests des effets intra-sujets passes réussies	139
37	Tests des effets intra-sujets passes réussies	141
38	Différence dans la moyenne des passes réussies entre deux matchs	143
39	Taille d'effet de nombre de passes réussies entre les trois rencontres	145
40	Tests des effets intra-sujets balles perdues	146
41	Différence dans la moyenne des balles perdues s entre deux matchs	147
42	Taille d'effet de nombre des balles perdues entre les trois rencontres	149
43	Tests des effets intra-sujets balles récupérées	150
44	Différence dans la moyenne des balles récupérées entre deux matchs	151
45	Taille d'effet de nombre des balles récupérées entre les trois rencontres	153
46	Tests des effets intra-sujets nombre de tirs	154
47	Différence dans la moyenne nombre de tirs entre deux matchs	155
48	Taille d'effet de nombre de tirs entre les trois rencontres	157
49	Tests des effets intra-sujets nombre de buts	158
50	Différence dans la moyenne nombre de buts entre deux matchs	159
51	Taille d'effet de nombre de buts entre les trois rencontres	161

Table des matières

Partie théorique

Introduction -----	01
1-Problématique -----	04
2-Hypothèses -----	06
3-Objectifs de la recherche -----	06
4-Recherches antécédentes -----	07
6-Définition des concepts -----	10

Chapitre 1 Les différentes théories d'apprentissage et leurs rôles dans la pratique de l'activité physique et sportive

1- Introduction-----	13
1.1 Le Béhaviorisme -----	14
1.2 Le Constructivisme -----	17
1-2-1 le constructivisme pédagogique	18
1.2.2. Le conflit cognitif	20
1.2.3. Constructivisme piagétien et épistémologie génétique.....	20
1.3 Le Cognitivisme -----	21
1.4 Socioconstructivisme -----	26
1.4.1. Zone proximale de développement -----	28
1.4.2. La médiation de l'apprentissage	29
1-5 Apprentissage Moteur -----	30
1-6 Les stades d'apprentissage -----	32
1-6-1 Stade verbal cognitif ou stade cognitif -----	33
1-6-2 Stade associatif ou stade moteur -----	33
1-6-3-Stade d'automatisation -----	34
Conclusion.....	34

Chapitre 2 : Foot Ball origines et caracteristiques

2 -Introduction	36
2-1 Historique du Foot Ball	36.
2-2Présentation de l'activité	37
2-2-1Une pratique socioculturelle	37
2-2-2 Les enjeux éducatifs du foot Ball	39
2-2-3 Bases théoriques de l'activité	41
2-2-4 La logique interne de l'activité	42
2-3Analyser les ressorts tactiques de l'activité	42
2-3-1Sur le plan offensif	43
2-3-2 Sur le plan défensif	45
2-4. Evolution du football et ses exigences	47
2--5 les exigences du football moderne envers l'organisme	48
2-5-1 les exigences physiques	49
2-5-2 les exigences techniques	50
2-5-3 les exigences tactiques	51
2-5-4 les exigences psychologiques	52
2-5-5 Les exigences morphologiques	52

Chapitre 3 Tranche d'âge (9 à 12 ans) besoins et caracteristiques

.3- Introduction	54
3-1 les phases de l'enfance	55
3-1-1 la phase infantile	55
3-1-2 Phase de la première enfance.....	55
3-1-3 Phase de la seconde enfance.....	55
3-1-4 Phase de la troisième enfance.....	55
3-2 Développement de l'enfant : approche relationnelle et environnementale	55
3.3 Principaux domaines de développement	56
3.3.1 Développement cognitif	56

3.3.2 Développement identitaire -----	57
3.3.3 Développement moral-----	58
3.3.4 Développement ludique et créatif -----	58
3.4 Caractéristique de la Seconde enfance (de 6 à 11 ou 12 ans)	59
3-4-1 Attachement	60
3-4-2 Développement social.....	60
3-4-3-Langage et communication.....	60
3-4-4 Jeu et imagination	61
3-4-5-Développement cognitif.....	61
3-4-6 Développement moral	62
3-4-7 Développement identitaire	62
3-5 Les caractéristiques physiologiques de la tranche d'âge (9/12ans) -----	63
3-6 Le contenu de l'entraînement sportif chez les enfants de (9-12 ans) -----	64
3-6-1 Le contenu d'entraînement physique -----	64
3-6-2 L'entraînement de la technique chez l'enfant -----	66
Conclusion	68

Chapitre 4 : Apprentissage en sport collectif, discours débat d'idée

Introduction	69
4-1. Analyse systémique des sports collectifs -----	71
4-2. Modélisation didactique des sports collectifs -----	74
4-2-1. Définition de la modélisation -----	74
4-2-2. Des modélisations didactiques en sport collectif -----	75
4-3. Le langage et les jeux sportifs collectifs -----	77
4-4. Place du débat dans l'apprentissage des sports collectifs. -----	79
4-5 Les temps d'action où les élèves sont en activité motrice. -----	82
4-5-1. Les temps d'observation et d'évaluation -----	83
4-5-2. Le temps du débat d'idées -----	84
4- 6. Définition et origines du conflit sociocognitif. -----	86

4-7. Débat d'idées et conflit sociocognitif. -----	88
4-8. Compétence et sport collectif. -----	92
4-8-1. Apprentissage et compétence -----	94
Conclusion	95

Partie expérimentale : Analyse, interprétation discussions des résultats

1. Protocole de la recherche -----	96
2. Méthodologie de la recherche -----	96
3. Population étudiée -----	97
4. Principe de choix de l'enseignant -----	97
5. Structure globale du Test. -----	97
6. Traitement des données -----	98
7. Résultats et interprétation des indicateurs de jeu par matchs -----	100
7.1. Passes réussies -----	100
7.2. Les balles perdues -----	104
7.3. Les balles récupérées -----	107
7. 4. Les tirs -----	110
7-5 Les Buts -----	113
8. Résultats de l'évolution des indicateurs de jeu sur les huit séances -----	116
8.1. Les Passes réussies -----	116
Les balles perdues -----	118
8.3. Les balles récupérées -----	119
8.4. Le nombre de Tir -----	121
8.5. Le nombre de Buts -----	122
9. Résultats total des trois matchs des huit séances pour chaque indicateur -----	123
9.1. Les passes réussies. -----	123
9.2. Les balles récupérées -----	125
9.3. Balles perdues. -----	126
9. 4. Tirs -----	128
9-5 Buts -----	129
10- Effets de la variable éducateur sur le discours des élèves -----	131

10.1.Modalités de prise de décision-----	131
10.1.1.Pas de réponse -----	133
10-1-2Hors sujet -----	135
10-1-3 Début de décision -----	136
10-1-4 Une décision avec justification -----	138
10-1-5 Au moins une alternative avec justification -----	139

11- Interprétation statistique----- 141

11.1. Les différences globales totales entre les 3 matchs dans la moyenne des passes réussies entre le premier, deuxième et troisième match -----	141
---	-----

11-2 Les différences globales totales entre les 3 matchs dans la moyenne des balles perdues entre le premier, deuxième et troisième match. -----	146
--	-----

11-3 Les différences globales totales entre les 3 matchs dans la moyenne des balles récupérées entre le premier, deuxième et troisième match -----	150
--	-----

11.4. Les différences globales totales entre les 3 matchs dans la moyenne du nombre de tirs entre le premier, deuxième et troisième match. -----	154
--	-----

11-5 Les différences globales totales entre les 3 matchs dans la moyenne Du nombre de buts entre le premier, deuxième et troisième match -----	158
--	-----

12 - Discussion et interprétations des résultats ----- 162

12.1.Les balles réussies -----	162
--------------------------------	-----

12.2.Balles perdues. -----	164
----------------------------	-----

12.3.Balles récupérées -----	165
------------------------------	-----

12.4.Nombre de tirs -----	166
---------------------------	-----

12.5.Nombre de buts -----	168
---------------------------	-----

12-6 discours des élèves -----	170
--------------------------------	-----

Conclusion ----- 176

Références bibliographiques

Résumés

Annexes

Introduction

Introduction

Les recherches en didactique des activités physiques et sportives se posent la question de savoir de quelle manière le savoir est élaboré (Co-construit) dans l'interaction entre le sujet et le contexte. Elles visent dans un deuxième temps à analyser et à comprendre comment se manifeste le dialogue entre la pensée et l'action (Thelen, 1995 : pp 79-95)

En fait la réflexion sur l'agir dans la motricité humaine concerne à la fois les comportements (objectivables car observables que les conduites motrices en tant que processus intentionnelles sous-jacentes situés en contexte. Cette réflexion suppose une approche pluridisciplinaire, allant de la philosophie de l'action et de la connaissance, à la sémiotique, à la didactique des disciplines, qu'aux sciences de l'intervention (William et al, 2004 p 212).

Dans l'approche socioconstructiviste ou l'élève est mis au centre du système enseignement- apprentissage, le sujet est appelé à construire ses propres stratégies d'action. Donc notre étude passe d'un processus interpersonnel à un processus intrapersonnel par le biais des échanges verbaux entre éducateur/élève (s) et entre élèves/pairs.

Le paradigme sémio-constructiviste considère l'acte interprétatif de l'élève comme l'une des caractéristiques « nodale » de la construction des savoirs ; ce paradigme permet d'analyser, de comprendre, voire de construire les situations d'apprentissage en mettant l'élève au cœur des processus d'appropriation/construction des savoirs dans et par l'action. Dans ces conditions de dispositif didactique, il est en mesure d'attribuer du sens à ce qu'il vit, éprouve, comprend et apprend dans un contexte social précis. Ce choix est motivé par la réalité de la classe et l'importance de la verbalisation (Grehaigne et Godbout, 1995. Quest, 47, 490-505).

En Algérie, questionné les échanges dans la classe ou au sein d'une équipe revient donc non seulement à innover, mais aussi à repositionner le triangle didactique dans les équilibres qui le fondent. Les interactions langagières entre élèves sont très

rarement considérées comme des outils didactiques, le rôle de l'éducateur étant de maintenir la classe ou l'équipe dans un climat d'apprentissage tout en étant respecté.

L'éducateur ou l'enseignant sont considérés comme des spécialistes du « faire » et non du « dire », toutefois ils ne cessent de recourir au verbe dans leurs travaux. Cottinet et Harmand (2003, p.36) confirment que « paradoxalement, et surtout parce qu'il est perçu comme un professeur spécialiste du « faire », l'éducateur ou l'enseignant d'éducation physique et sportive vit, dans l'utilisation du verbe, une contradiction au sein même de son identité professionnelle »

L'activité d'élaborations des connaissances par/dans l'action n'est généralement pas en harmonie avec les interlocutions collectives au sein des équipes. En effet, les points de vue diffèrent considérablement selon la place que l'on occupe dans l'équipe, selon le rapport de force engagé vis-à-vis de l'adversaire, selon les relations sociales qui sont nouées avec les partenaires et adversaires (Zerai, Rezig, M. ; Zghibi, M, 2008. Pp 13,78-93).

C'est dans cette pensée que s'inscrit notre travail de recherche et ce en étroite relation avec le processus d'enseignement/ apprentissage en didactique des activités physiques et sportives, et notamment dans les sports collectifs, d'où notre étude sur l'enseignement – apprentissage en didactique du foot Ball dans le milieu scolaire, une première en Algérie dans ce domaine de la recherche en didactique

C'est dans ce cadre que s'inscrit ce travail et ce dans le souci d'opérer un changement de paradigme concernant les conceptions d'apprentissage dans les sports collectifs et spécialement en foot Ball au sein de nos écoles primaires ,une activité physique où l'élève se libère s'épanouit, jeu de possession et de protection , une activité physique et sportive qui prend de plus en plus sa place comme matière indispensable à l'épanouissement de nos élèves mais aussi de proposer un modèle réflexif qui tient en compte de la nécessité de solliciter chez les élèves une certaine pratique réflexive .

L'élève n'est plus un réceptacle dans lequel verse des connaissances et des solutions à reproduire, mais un élément, un acteur au sens plein de terme censé donner sa pleine contribution dans le processus enseignement / apprentissage. Nous souhaitons à partir de cette réflexion proposer une nouvelle méthode didactique des sports collectifs au sein de nos établissements primaires et ce à partir de la théorie socio constructiviste.

Pour atteindre l'objectif de cette recherche nous nous sommes mis un plan de travail ou nous avons partagé notre recherche en deux parties bien distinctes. La première qui traite le volet bibliographique ou on aura quatre chapitres et une partie dite expérimentale :

La première partie est constituée de :

Chapitre 1 : il traitera les différentes théories d'apprentissage et leurs rôles dans la pratique des activités physiques et sportives ceci en donnant les définitions des différentes théories et leurs apports dans l'apprentissage.

Chapitre 2 : Nous aborderons l'activité physique et sportive le foot Ball par son historique, ces bases théoriques, analyser les ressorts tactiques que ce soit sur le plan défensif ou offensif, son évolution et ses exigences.

Chapitre 3 : dans ce chapitre on traitera la tranche d'âge 9 à 12 ans ces besoins et ces caractéristiques, les caractéristiques de la croissance sur différents plans que ce soit sur le plan psychomoteur ou social.

Chapitre 4 : c'est le chapitre le plus important dans notre étude ou on traitera l'apprentissage en sport collectif et débats d'idées. Dans ce chapitre on traitera de l'analyse systématique des sports collectifs, la modélisation des sports collectifs, le langage et les sports collectifs enfin on verra la place du débat d'idées dans l'apprentissage en sport collectif

La deuxième partie dite expérimentale est la partie de l'expérimentation de notre étude sur le terrain

Moyens et méthodes de la recherche : elle concerne protocole de recherche la méthode de recherche utilisée, échantillon et la structure global du test. Traitements des données, analyse et interprétation statistiques des résultats obtenus par l'utilisation de logiciel Dartois (version 5,5) qui nous donne les renseignements chiffrés des cinq indicateurs (balles jouées, balles perdues, balles récupérées, nombre de tir et buts) le traitement statistique se fera par un logiciel informatique l'SPSS (version 23) de même pour le discours des élèves et avec le modèle Kebrat – Orecchioni 1998.

En dernier lieu discussion des résultats pour validation des hypothèses et conclusion.

1-Problématique

C'est à partir des années 1979 et notamment avec l'apparition des travaux de (Déplace 1979 ; 1982) qu'on a assisté à un changement radical de l'enseignement des jeux sportifs collectifs : ces travaux ont montré l'efficacité d'une telle approche d'enseignement, tactique (constructiviste).

Toujours dans ces approches tactique Mombaerts (1999), met l'accent sur la nécessité de faire apprendre les élèves / joueurs dans des situations ludiques (à base du jeu). Ce courant constructiviste de l'apprentissage vient d'apparaître pour mettre en cause l'approche d'enseignement analytique ou technique (Teissier, 1973) qui met l'accent sur l'importance de faire apprendre les élèves dans des situations analytiques.

Les arguments de cette approche analytique résident principalement dans la nécessité de donné un certain bagage technique hors les situations jouées qui seront par la suite utilisées dans des situations plus complexes (Teissier 1963).

Avec l'émergence de cette perspective constructiviste de l'apprentissage en sport collectif, une approche d'enseignement anglophone apparaît : C'est l'approche d'enseignement des jeux par la compréhension de (Thorpe & Bunker, 1983 ; Thorpe, Bunker, & Almond, 1986). Ce modèle accorde une importance capitale au processus de compréhension dans et par le jeu. Cette approche d'apprentissage par et avec le jeu est issue d'une conception cognitiviste de l'apprentissage (Piaget, 1979 ; Gréhaigne et

al, 1992), cette conception constructiviste de l'apprentissage accorde une grande importance au rôle joué par l'élève dans le processus d'élaboration et de construction du savoir. L'élève n'est plus considéré tant que récepteur passif mais plutôt un élément important dans le processus d'élaboration des connaissances.

Cette approche constructiviste de l'apprentissage critique l'approche traditionnelle analytique (Behavioriste) qui considère l'apprentissage tant que transmission des savoirs de quelqu'un qui sait (le professeur) vers un autre qui ne sait pas (élève).

Avec l'apparition de cette approche d'enseignement par la compréhension des jeux, le joueur / élève devient un participant acteur de ce processus d'apprentissage : Il est conscient de ce qu'il vit dans le jeu (Wallian 2007, p 145)

L'apprentissage avec verbalisation met donc les apprenants en situation de Co-résolution de problème et devant un double déséquilibre. Un premier déséquilibre inter individuel (conflit interindividuel) et un déséquilibre intra individuel (Auto-conscience de l'existence des réponses). L'acquisition de savoirs et de savoir-faire peut-être expliquée par un processus dynamique et ininterrompu d'élaboration des connaissances (Piaget, 1975). Chaque nouvelle structure cognitive déclenche chez les sujets un processus de réorganisation des savoirs. La structure cognitive enrichit et élargit le domaine cognitif des sujets qui sont à la recherche d'une stabilité constante sous forme d'équilibre plus stable (Caragati & Mugny, 1985). Le sujet face à une nouvelle information passe d'un équilibre à un état de déséquilibre pour atteindre un nouvel équilibre plus consistant et plus majorant (Piaget, 1975 p 25). L'apprentissage constitue, donc, un processus dynamique d'acquisition des connaissances ou d'habiletés nouvelles en relation avec la modification des connaissances et des habiletés déjà acquises. C'est un processus qui vise la résolution des problèmes. En sports collectifs, le joueur passe tout au long du match d'un état d'équilibre à un état de déséquilibre, c'est-à-dire il passe d'une situation offensive où il est en possession de la balle à un état de déséquilibre où la balle sera interceptée par l'équipe adverse. Il s'agit donc de passer immédiatement d'un comportement à un autre. Au sein d'une rencontre, les joueurs traitent des cascades de problèmes de production des difficultés

pour provoquer l'incertitude chez l'adversaire et la certitude chez ses partenaires dans une situation fondamentalement réversible. D'où le joueur est appelé à passer immédiatement d'un attaquant à un défenseur et vice versa ; et de traiter à chaque fois les problèmes spécifiques à chaque situation (Gréhaigne, 2007, p 72). De plus, plusieurs sont les recherches qui ont mis l'accent sur l'importance de faire verbaliser les élèves, tout en mettant en place des démarches d'enseignement favorisant chez les élèves une pratique réflexive sur l'action (Gréhaigne, 1999 ; Wallian et Gréhaigne, 2002 ; Wallian, 2007 ; Zghibi et al, 2013a, 2014). C'est dans ce contexte que rentre notre étude ou on va essayer de proposer un modèle didactique d'apprentissage en contexte de formation des jeunes foot balleurs : Configurations du jeu et débats d'idées par une Approche socio constructiviste et voir l'effet de la verbalisation des élèves en présence et en absence de l'enseignant dans l'apprentissage en foot Ball

2 –Hypothèses de la recherche

En voulant faire une étude sur les configurations du jeu et débats d'idées par une approche socio constructiviste, nous nous sommes posé les hypothèses suivantes.

Hypothèse générale.

La verbalisation et le débat d'idées ont une incidence directe sur l'apprentissage en foot Ball.

Hypothèses secondaires

- La verbalisation et le débat d'idées entre élève à une incidence sur l'apprentissage en foot Ball
- La verbalisation et le débats d'idées en présence de l'enseignant ont une incidence sur l'apprentissage en foot Ball

3-Objectif de la recherche

L'objectif de notre recherche c'est de donner une autre approche scientifique sur l'apprentissage en foot Ball chez les jeunes de 9 à 12ans ans et d'utiliser une théorie

d'apprentissage - le socio constructivisme – basé sur la co construction des élèves entre eux ,d'étudier les effets directs de la verbalisation des élèves au cours d'un cycle d'apprentissage en foot Ball .nous nous intéresserons principalement en premier lieu aux effets de la verbalisation dans l'amélioration du jeu des indicateurs retenus (Le nombre de passes réussies ,Le nombre de balles perdues, Le nombre de balles récupérées. Le nombre de tirs, Le nombre de buts.) Puis en second lieu nous intéresserons sur les interlocutions discursives des élèves à propos du jeu

4- Recherches antécédentes.

Avant d'entamer ma recherche je me suis inspiré des différents travaux réalisés par mes différents collègues étudiants ou chercheurs ayant une liaison directe avec ce thème.

Etude de Makram Zeghibi (Tunisie) Doctorant, Université de Franche –Comté sous le thème « Interactions langagières des élèves et apprentissage en foot Ball »

Problématique : dans quel mesure l'enseignement de foot ball en Tunisie peut-il se baser sur un couplage verbalisation / action ? dans quelle mesure sera-t-il possible de proposer un apprentissage des sports collectifs fondé sur un référentiel émergent Co construit par l'élève avec ses pairs ? enfin comment permettre aux élèves de construire des savoirs extraits de l'action ?

Hypothèses :

- 1- La verbalisation a un impact direct sur l'apprentissage en foot ball
- 2- Le débats d'idées a un impact dans la progression des verbatim des élèves

Population étudiée :

Il s'agit d'un collège de second degré d'environ 850 élèves situé dans une zone pré montagneuse. étude est faite sur 80 élèves des classes de neuvième année

Première classe 9B1 : 20 élèves (12 garçons et 8 filles)

Deuxième classe 9B2 : 20 élèves (12 garçons et 8 filles)

Troisième classe 9B8 : 20 élèves (12 garçons et 8 filles)

Quatrième classe : 9B9 : 20 élèves (12 garçons et 8 filles)

Le protocole de recherche réside dans l'organisation d'un cycle de foot Ball de 8 séances .la structure globale du test est



Au cours de cette étude le chercheur vérifia l'hypothèse suivante la verbalisation a une incidence directe sur le processus d'enseignement et d'apprentissage dans la pratique du jeu en foot Ball et aussi l'analyse des productions verbales des joueurs.

Le chercheur à l'issue de sa recherche arrive à la conclusion suivante.

Il dit qu'une approche didactique centrée sur des interlocutions entre élevés peut donner des effets directs en relation avec les secteurs d'analyse d'opposition (Grehaigne, Godbut et Bouthier.1999), sans toutefois prouver statistiquement un apport décisif, par conséquent, ces résultats infirment partiellement l'hypothèse principale échafaudée précédemment

De plus pour les productions verbales, cette dernière met en évidence l'importance de la verbalisation dans le système d'enseignement /apprentissage en foot Ball en Tunisie, tant en l'absence qu'en présence de l'enseignant. L'absence de l'enseignant suscite une confrontation entre des points de vue individuels et collectifs. Cette situation génère un conflit de type interindividuel auquel se superpose un autre conflit de type intra-individuel.

Etude de Zeineb Zerai (Tunisie) Université de Franche –Comté sous le thème sous le thème « apprentissage du hand Ball chez les jeunes filles tunisiennes et françaises – Apport de la verbalisation.

Problématique :

Montrer que les données chiffrées relevées à l'occasion d'une rencontre fournissent des indications précieuses concernant les rapports personne à personne existant dans les équipes.

Hypothèses.

- Les données d'observation chiffrées de l'action du jeu renseignent indirectement sur la dynamique du rapport d'opposition et sur les décisions prises en jeu.
- Il existe une différence dans les modalités d'interactions entre filles tunisiennes et filles françaises

Echantillon utilisé un groupe de filles de deuxième année du lycée secondaire de Thala (Tunisie) et un deuxième groupe de filles françaises du lycée de Gray.

Protocole de recherche.

Un groupe control. Le groupe A constitué de dix joueuses divisées en deux équipes de 5. Ces filles confrontées à la modalité (entraînement + consignes)

Un groupe expérimental le groupe B constitué de dix joueuses divisées en deux équipes de 5. Ces filles confrontées à la modalité (entraînement + consignes + débats d'idées)

En remarque une nette amélioration dans la répartition sur le terrain par rapport au ballon et aux adversaires, diminution de nombres de balles perdues plus importantes chez le groupe expérimental ainsi après débat d'idée il semble que les joueuses ont une meilleure compréhension de la logique interne du jeu

Conclusion de sa recherche. Les résultats des expérimentations démontrent un effet de la condition d'apprentissage avec verbalisation sur le projet d'action, la pertinence du choix et l'efficacité de l'action des élèves lors des matchs.

5- Définition des concepts.

Didactique : adj. (du grec. didaskein, enseigner) (petit Larousse ,2013, p ,472)

Qui a pour objet d'instruire, appartient à la langue des sciences

Il a aussi deux sens

- 1- Dans son acceptation commune, l'expression « didactique des langues »
« didactique des mathématiques » « didactique de la mécanique » etc.
Renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignements propres à chaque discipline.
- 2- Dans son acceptation moderne, la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement /apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir (F Raynal ,A Rieunier ,dictionnaire des concepts clés ,1997 ,p 107)

Foot Ball : n.m (mot anglais « balle au pied ») (petit larousse ,2013, p ,472)

Sens profond. Confrontation basée sur le démarquage et l'adaptabilité

Logique interne : jeu d'affrontement collectif interpénétré visant à faire progresser de manière individuelle ou collectif, et sans les mains un ballon dans une cible

Problèmes fondamentaux : frapper le ballon tout en conservant son équilibre

S'informer sur les trajectoires et les vitesses sur un grand espace.

Produire de la certitude pour ces partenaires et de l'incertitude pour les adversaires.

Intégrer un projet individuel à un projet collectif (J.Y.Dalverny, revue eps,2005 p211)

Sport dans lequel deux équipes de 11 joueurs s'efforcent d'envoyer un ballon rond dans le but du camp adverse, sans intervention des mains, au cours d'une partie divisée en deux mi-temps de 45 minutes chacune Le football (mot anglais), également connu sous le nom de soccer aux États Unis, est un sport où deux équipes composées d'onze joueurs chacune (dix joueurs de terrain et un gardien de but) se confrontent. L'objectif est de faire rentrer le ballon dans le but de l'adversaire tout en respectant un ensemble de règles. Il oppose deux équipes de onze joueurs dans un stade, que ce soit sur un terrain gazonné ou sur un plancher

La principale règle du football est que le ballon ne peut jamais être touché avec les mains ou les bras des joueurs à part le gardien de but (c'est à lui qu'il appartient d'empêcher le ballon de rentrer dans le but, sinon l'équipe adverse gagne un point).

L'école : Etablissement où l'on dispense un enseignement collectif de connaissances générales ou de connaissances particulières nécessaires à l'exercice d'un métier d'une profession, ou à la pratique d'un art (école privée, école publique, école de dessin, école de musique (Dic Hachette Edit 2003)

L'apprentissage : REUCHLIN.M. in « psychologie du sport » « il y a apprentissage, lorsqu'un organisme placé plusieurs fois de suite dans la même situation, modifie sa conduite de manière systématique et durable »

SCHMIDT.R. A in « Apprentissage moteur et performance », Vigot, 1993.

« L'apprentissage est un ensemble d'opérations associées à la pratique ou à l'expérience, qui conduisent à des changements relativement permanents des compétences pour la performance des habiletés motrices »

PAILLARD. I. in « Réactif et prédictif : deux modes de gestion de la motricité » in V. Nougier et J.P. Blanqui in « pratiques sportives et modélisations du geste », Grenoble, 1990

« L'apprentissage résulte d'un processus actif d'adaptation qui permet par deux modes de gestion de la motricité, un mode réactif qui permet à l'individu de répondre automatiquement aux sollicitations de l'environnement par la mobilisation d'instruments moteurs pré adaptés et un mode prédictif qui lui permet d'élaborer des projets d'action et de planifier leur exécution en fonction des conséquences prévisibles de leur réalisation effective en acte »

Débats d'idées :

Le débat d'idées (« Debate of idea setup » ;J.F Gréhaigne,2014 ,p 111) est une situation interlocutive de négociation conversationnelle à propos de « ce qu'il y a à

faire pour réussir ensemble ». Elle repose sur une dynamique de conflit/coopération à propos d'un désaccord initial à résoudre et/ou de ce qu'il y a à faire ensemble, et suppose une construction collective de l'action à interpréter et à modifier, et dont la concordance est négociée.

Socio – constructivisme :

Théorie développée par Vygotsky selon laquelle le développement cognitif s'explique en partie par l'influence des processus historiques, sociaux et culturels à l'œuvre dans l'environnement de l'enfant. Le développement cognitif résulte de la collaboration active entre l'enfant et son environnement. (Diane E, Ruth D, psychologie du développement de l'enfant,2014, p,23)

Technique éducative dans laquelle chaque apprenant est l'agent de son apprentissage et de l'apprentissage du groupe, par le partage réciproque des savoirs

Cette pédagogie est centrée sur l'apprenant. C'est l'élève qui apprend par l'intermédiaire de ses représentations. Les conceptions initiales ne sont pas seulement le point de départ et le résultat de l'activité, elles sont au cœur du processus d'apprentissage.

Partie théorique

Chapitre 1

*Les différentes théories
d'apprentissage et leurs rôles dans la
pratique de l'activité physique et
sportive*

1- Introduction

Les théories de l'apprentissage visent à expliquer le phénomène d'acquisition des connaissances. L'application directe d'une théorie de l'apprentissage permet de formuler des hypothèses de travail et des méthodes pour des recherches en didactique plus systématique. Dans ce premier chapitre, nous allons essayer de réaliser une synthèse des principales théories de l'apprentissage : behaviorisme, cognitivisme, constructivisme et socio-constructivisme. Les critiques de ces théories mettent en évidence la valeur ajoutée d'une nouvelle théorie de l'apprentissage qui s'intéresse à des apports des nouvelles technologies à l'apprentissage et à l'interaction des communautés humaines en réseau.

Pour concevoir ou mettre en œuvre un apprentissage, il est essentiel d'avoir une connaissance de base quant à la manière la plus efficace de faire apprendre. Une compréhension profonde des mécanismes de l'apprentissage à travers la connaissance des différents modèles est nécessaire à construire.

Les théories de l'apprentissage servent à donner des explications de ce qui se passe lors du processus d'apprentissage. Du point de vue Hill (1977), les théories de l'apprentissage sont utiles pour deux principales raisons : elles fournissent un cadre conceptuel pour l'interprétation de ce que nous observons et elles offrent des orientations pour trouver des solutions des problèmes rencontrés. Certains chercheurs soulignent une véritable évolution au niveau des théories de l'apprentissage au cours des dernières cinquante années du siècle passé (Jonnaert , 2002). L'évolution la plus remarquable a été le passage de l'approche behavioriste de l'apprentissage à l'approche cognitive qui a été prolongée par l'approche constructiviste, socioconstructiviste et cognitivisme. Cette évolution porte à la fois sur les finalités de l'apprentissage, sur le rôle de l'apprenant, sur le rôle de l'enseignant et sur le rôle du processus cognitif interne du cerveau (Villiot-Leclercq, 2007).

Les sciences de l'éducation puisent leurs fondements théoriques, entre autres, dans la psychologie, la sociologie, la philosophie et les sciences cognitives. Cette diversité

de champs théoriques à la base des différentes approches de l'enseignement et de l'apprentissage peut parfois être confondante dans la mesure où certains auteurs peuvent se retrouver à l'intérieur de plus d'un courant théorique. Actuellement, une majorité de théoriciens en éducation s'accordent pour regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage selon quatre courants : le courant béhavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste et le courant socioconstructiviste.

1.1 Le Béhaviorisme

Le behaviorisme est l'une des grandes théories de l'apprentissage et d'ailleurs la première à avoir fortement marqué les sciences de l'éducation. Cette théorie qui a dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du 20^{ème}. siècle, continue encore aujourd'hui à influencer les pratiques pédagogiques. La psychologie est devenue, avec le behaviorisme, concept créé en 1913 par l'américain Watson à partir du mot behavior signifiant comportement, la science du comportement. Le comportement est le sens usuel du mot quand on dit qu'il doit améliorer son comportement. Ce n'est pas une attitude ou une manière d'être de l'élève. C'est une manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui mène à l'objectif assigné au début. Par ailleurs, selon le behaviorisme, l'objet de la psychologie se voit : " exclusivement limité aux données observables du comportement extérieur, moteur, verbal, glandulaire, avec élimination totale de la conscience, sans aucun appel à l'introspection, ni aux processus physiologiques internes" (Piéron 1968, cité par Galisson et Coste 1976 : p ,67).

Les béhavioristes considèrent les structures mentales comme une boîte noire à laquelle on n'a pas accès et qu'il est donc plus réaliste et efficace de s'intéresser aux « entrées » et aux « sorties » qu'aux processus eux-mêmes. Aussi, une relation directement observable et mesurable s'établit ainsi entre des stimuli provenant du milieu extérieur et les réactions des réponses spontanées ou acquises de la part de l'organisme. En essayant de comprendre comment les êtres vivants

Chapitre 1 ——— Les différentes théories d'apprentissage et leurs rôles dans la pratique de l'activité physique et sportive

Apprennent, la théorie behavioriste se concentre sur les comportements observables de ces êtres plongés dans certaines situations bien définies sans tenter d'inférer des activités mentales particulières. Le conditionnement¹ est considéré comme un processus universel d'apprentissage. Nous notons qu'il y a deux types de conditionnement :

a - Conditionnement classique ; appelé aussi apprentissage répondant ou de type I, consiste à associer un stimulus neutre au stimulus inconditionné. Pavlov a montré qu'il était possible de déclencher des réactions innées, inconditionnées par des stimuli non naturels et arbitraires. En répétant le processus d'association, il arrive à construire un nouveau réflexe conditionné. Les lois qui régissent le comportement des individus peuvent être découvertes en analysant les stimulations qui affectent les individus et motivent leurs réactions. Le sujet n'est pas à l'origine de ses conduites. Il n'en est pas responsable. Il ne fait que réagir. L'individu est alors considéré comme un système entièrement hétéronome. L'état du système est étudié par l'analyse des relations entrée / sorties. Il consiste en :

"un transfert de pouvoir excitateur, vis-à-vis d'une réaction déterminée, d'un excitant absolu, c'est-à-dire inconditionnellement efficace, à un excitant primitivement neutre, mais qui devient efficace à son tour à condition d'avoir été en concomitance plus ou moins parfaite avec l'excitant absolu ou inconditionné" (Weil-Barais, 1993 : p,453).

Nous nous contenterons de résumer brièvement les expériences d'Ivan Pavlov et de Burrus Skinner pour expliquer la théorie du conditionnement. Les apports des autres théories notamment celle d'Edward Thorndike ne seront pas prise en considération dans le cadre de notre recherche.

Avant : Le chien dresse les oreilles et tourne la tête en direction du son.

SN RN (Stimulus neutre -> réponse neutre ou absence de réponse)

Au moment : En revanche, si on présente une boulette de nourriture (SI) à un animal affamé, celui-ci salive. Cette salivation est un comportement de nature "réflexe" (RI).

SI RI (Schéma stimulus - réponse).

Après : La seule présence du son (stimulus conditionné, SC) pousse l'animal à « anticipé" désormais la présentation imminente de la nourriture.

SC RC (Le son entraîne la salivation)

b - Conditionnement opérant ; appelé apprentissage Skinnerien ou de type II, dans lequel, le sujet participe à son propre conditionnement dans la mesure où le comportement de l'organisme est fonction de l'effet du comportement (satisfaisant ou non) sur l'organisme. Skinner découvre une nouvelle loi du renforcement, loi de l'effet, qui explique l'apprentissage non plus seulement par la contiguïté ou la simultanéité mais par les conséquences.

"le conditionnement instrumental permet aux individus, non seulement d'être sensibles à la structure causale des événements, mais aussi d'intervenir dans cette structure. Il est instrumental ou opérant en ce sens qu'il génère des comportements qui modifient certaines relations de l'environnement" (Weil Barais, 1993 : p ,456).

(Stimulus) □ Réponse □ Conséquence

Cette conception conduit Burrhus Frederic Skinner et les différents psychologues qui ont jalonné l'évolution du courant en question à élaborer, à la suite d'observations et d'expériences un certain nombre de lois de l'apprentissage appliquées à l'apprentissage humain. Ce sont :

- "La loi de l'essai de l'erreur : on apprend à force d'essayer et de se tromper.
- La loi de l'habitude : on apprend par l'exercice ; c'est à force de s'exercer que se créent des habitudes, des automatismes.
- La loi de l'effet : on apprend quand un acte entraîne une récompense, effet positif, ou une punition, effet négatif.
- La loi de l'analogie : quand des situations ont des similitudes avec la situation d'apprentissage, on a tendance à reproduire, à transférer ce que l'on a appris dans cette situation d'apprentissage." (Janitza 1990:p,39)

Du point de vue de l'enseignement, le béhaviorisme considère l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier. Il part du principe que l'acquisition des connaissances s'effectue par paliers successifs. Le passage d'un niveau de connaissance à un autre s'opère par des renforcements positifs des réponses et comportements attendus. De ce fait, l'enseignant répète une notion une ou plusieurs fois lorsqu'il constate à travers le comportement observé que la notion en question n'est pas assimilée par les apprenants. De même, il a pour tâche de concevoir des exercices progressifs, de guider les élèves dans leurs réalisations et de leur communiquer les rétroactions nécessaires à la prochaine étape. Néanmoins, les apprenants ne donnent souvent pas du sens aux connaissances qu'ils restituent et ils perdent le fil conducteur entre les différentes étapes de leur apprentissage. Dans cette théorie, l'apprenant est un élève qui écoute, regarde, réagit et tente de reproduire face à un enseignant qui est transmetteur d'information, de connaissances, qui présente, décrit, schématise, planifie et vérifie.

Le behaviorisme est confortable dans l'optique d'une introduction de la machine numérique dans le processus de l'enseignement-apprentissage. L'enseignant behavioriste sera porté à utiliser des exercices, des quizz, des jeux éducatifs et/ou des animations lors de la conception et la réalisation d'une formation à distance. Si cette théorie est confortable dans l'optique d'une introduction de la machine numérique, elle semble trop pauvre pour être durable (El Bouhdidi, 2013).

1.2 Le Constructivisme

Le constructivisme est une approche axée sur le rôle actif de l'apprenant dans la construction de ses connaissances à partir de ses perceptions, de son expérience, de ses représentations et de ses connaissances antérieures. Dans une approche constructiviste, tout processus de construction de connaissances est étroitement lié à son contexte.

1.2.1. Le constructivisme pédagogique.

Contrairement aux béhavioristes pour lesquels l'individu est modelé par son environnement, Piaget (1947) considère que l'apprentissage est le résultat d'une interaction entre le sujet et son environnement. Le sujet confronté à des stimuli dans une situation donnée va activer un certain nombre de structures cognitives pour traiter ces stimuli. Le constructivisme se situe dans le prolongement du modèle gestaltiste mais il se démarque de celui-ci par l'importance qu'il accorde au processus de genèse de ces structures cognitives qu'il appelle des schèmes.

Dans ses recherches en matière d'épistémologie génétique (1955), Piaget a étudié les modalités de développement des schèmes opératoires, qui guident la pensée et le raisonnement. Les travaux de Piaget ont permis de mettre en évidence les différents stades du développement cognitif de l'individu dont les principaux sont : le stade sensori-moteur, le stade pré-opératoire, le stade des opérations concrètes et le stade des opérations formelles. Ainsi le développement de la connaissance chez l'enfant s'appuie sur des actions sensorimotrices qui sont ensuite intériorisées le biais de symboles. Le passage du concret à sa représentation symbolique suit une construction progressive à travers différents stades caractérisés : d'abord par la mise en œuvre d'opérations concrètes, puis par celle d'opérations abstraites faisant appel à des représentations formelles.

Le concept central de sa théorie postule que l'intelligence se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives en réponse aux sollicitations et contraintes de l'environnement. C'est l'apprenant qui construit activement son savoir en interaction avec l'environnement sous l'influence de deux mécanismes principaux d'adaptation et de régulation : l'assimilation et l'accommodation.

"L'adaptation doit être caractérisée comme un équilibre entre les actions de l'organisme sur le milieu et les actions inverses. On peut appeler assimilation, en prenant ce terme dans le sens le plus large, l'action de l'organisme sur les objets qui l'entourent. Physiologiquement, l'organisme aborde des substances et les transforme en fonction de la sienne. Or, psychologiquement, il en va de même, sauf que les modifications dont il s'agit alors ne sont plus d'ordre substantiel, mais

Uniquement fonctionnel. L'assimilation mentale est donc l'incorporation des objets dans les schèmes de la conduite, ces schèmes n'étant autres que le canevas des actions susceptibles d'être répétées activement. Réciproquement, le milieu agit sur l'organisme, et l'on peut désigner, conformément à l'usage des biologistes, cette action inverse sous le terme d'accommodation, étant entendu que l'être vivant ne subit jamais telle quelle la réaction des corps qui l'environnent, mais qu'elle modifie simplement le cycle assimilateur en l'accommodant à eux ". (Piaget, 1969 : p,13.)

A- L'assimilation correspond à l'incorporation d'un objet ou d'une situation à la structure d'accueil du sujet sans modifier cette structure mais avec transformation progressive de l'objet ou de la situation à assimiler. Trois types d'assimilation peuvent être distingués :

- L'assimilation reproductrice est assurée par répétition d'une action assurant sa fixation. - L'assimilation reconnaîtive qui permet d'assimiler des objets différents à un même schème. - L'assimilation généralisatrice qui permet l'extension d'un schème.

Les conséquences pédagogiques du mécanisme de l'assimilation sont multiples :

□ aucune connaissance nouvelle ne peut être acquise si la structure qui permet de l'assimiler n'existe pas ; □ comme les structures se transforment continûment chez l'enfant, un même objet sera assimilé de manières différentes selon les stades ; □ la connaissance n'est pas la réception passive de données extérieures, mais un processus actif d'acquisition et d'élaboration dans lequel l'enfant se transforme lui-même.

B- Le processus de l'accommodation complète le processus de l'assimilation. Il explique la modification des schèmes et des structures sous l'effet des contraintes du monde extérieur ou lorsqu'une tentative d'assimilation échoue ou se heurte à la résistance de l'objet. L'accommodation permet alors aux structures cognitives de rencontrer le réel.

Une accommodation sans assimilation expose le sujet à une série de représentations changeantes, qui dans le cas d'un échec, pousse l'activité à s'engager dans la direction de l'imitation. Aussi l'assimilation est importante pour produire la stabilité à partir de laquelle le changement peut être perçu comme tel. La connaissance se constitue grâce à l'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation qui renvoie à une définition de la

Conscience comme un mouvement dont le moteur est la relation réciproque du sujet et de l'objet.

Le schème ou la structure d'une action est l'instrument de l'assimilation, il se transforme et se développe. Le constructivisme est donc une élaboration continue d'opérations et de structures nouvelles qui caractérise l'intelligence humaine dans son ensemble. Seul donc,

" le fonctionnement de l'intelligence est héréditaire et il n'engendre des structures que par une organisation d'actions successives exercées sur des objets" (Piaget, 1969 p,14)

L'intelligence sensori-motrice se développe à partir d'un noyau de programmes d'action innés. Les actions particulières sont coordonnées par ces programmes généraux qui sont à la base des constructions ultérieures de structures cognitives.

Aussi, le constructivisme est une élaboration continue d'opérations et de structures nouvelles qui caractérise l'intelligence humaine dans son ensemble

1.2.2. Le conflit cognitif

La mise en œuvre du mécanisme d'accommodation implique :

1. qu'il y ait d'abord tentative d'assimilation de manière à ce que les structures d'accueil adéquates soient mobilisées et que les éléments qui font l'objet de l'apprentissage soient reliés à ce que le sujet connaît déjà ;
2. que l'assimilation crée un déséquilibre qui conduise à un conflit cognitif
3. que le conflit soit "régulé" par une "rééquilibration majorante" c'est-à-dire que le déséquilibre soit réellement dépassé de sorte qu'il conduise à une nouvelle forme d'équilibre correspondant à un progrès réel en terme de développement cognitif qui se mesure notamment par une progression au sein des stades de développement décrits par Piaget.

Le modèle de Piaget se base sur une série de petites expériences dans lesquelles l'enfant est confronté à des situations susceptibles de créer chez lui un conflit. En utilisant des opérations de régulations et des interventions adéquates.

1.2.3. Constructivisme piagétien et épistémologie génétique

Le constructivisme, dans le cadre des théories du développement et dans la perspective piagétienne, demeure une approche holistique¹. Ses travaux de

Psychologie génétique et d'épistémologie visent à répondre à la question fondamentale de la construction des connaissances. A travers les différentes recherches qu'il a mené en étudiant la logique de l'enfant, il a pu mettre en évidence d'une part, que celle-ci se construit progressivement, en suivant ses propres lois, et d'autre part, qu'elle évolue tout au long de la vie, en passant par différentes étapes.

En effet, Piaget affirme que le développement de l'enfant passe par plusieurs stades, successifs, qu'il traverse dans un ordre établi mais pas forcément à la même vitesse. Nous pouvons suivant la théorie piagétienne distinguer trois grands stades : comme le précise Danset : " Cela va du stade sensorimoteur (2 ans) au stade pré opérationnel (2 à 7 ans), au stade des opérations concrètes (7 à 11 ans), puis à celui des opérations formelles (11 ans et plus) ". (Danset, 1983 : p,68).

La recherche de stabilité au plan cognitif est une activité constante du fait que le processus d'adaptation anime celui qui connaît lorsqu'il assimile des connaissances nouvelles ; il s'impose aussi en tout temps de retrouver un équilibre dans sa représentation du monde des connaissances. Il en vient à reconnaître, comme nous l'avons déjà souligné plus avant, la viabilité du modèle d'un monde reconstruit où des connaissances nouvellement acquises ont été intégrées.

Aujourd'hui, le constructivisme apparaît toujours prometteur du point de vue des technologies éducatives. Il favorise des outils donnant une grande autonomie à l'élève et lui permettant d'avancer à son rythme (plate-forme pédagogique, matériel didactiques) en utilisant des outils collaboratifs ou – au moins – coopératif (télé correspondance, blogs). Ce modèle favorise aussi le développement des problèmes assistés par ordinateur (Da Costa, 2014)

1.3 Le Cognitivisme

Le cognitivisme a pour objet d'étude la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement, et regroupe différents modèles de l'enseignement et de l'apprentissage. Le terme vient du latin « *cognitio* », qui signifie « connaissance ». Le point de départ du cognitivisme est la réintroduction de l'étude des phénomènes

Mentaux, frappée d'ostracisme par les behavioristes. L'approche cognitive, caractérisée par son opposition au behaviorisme radical de Skinner, revendique donc l'accès aux processus cognitifs internes. Cette rupture avec les conceptions behavioriste a permis l'élaboration du courant cognitiviste qui se prolonge dans deux versions de la psychologie cognitive. La première emprunte beaucoup à la représentation des opérations qui se déroulent dans un ordinateur et assimile l'esprit humain à un système de traitement de l'information. La deuxième est fondée sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective de stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives) jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage. Ces deux versions du cognitivisme ont vu le jour en s'opposant aux idées reçues des behavioristes.

En effet, la première mise en cause sérieuse des conceptions behavioristes remonte à la publication par Miller en 1956, d'un article intitulé «*Le nombre magique 7, plus ou moins 2* », par lequel il met en évidence les limites physiologiques de la mémoire humaine. Selon cet auteur, la capacité de mémoire normale d'un individu se limite à sept éléments isolés, ce qui est difficilement compatible avec la conception behavioriste qui voit la mémoire comme un réceptacle vierge dans lequel viennent

S'accumuler les connaissances. L'ouverture pour les processus mentaux et le développement de l'informatique ont permis, à l'époque, ce changement de paradigme qui a donné lieu à l'élaboration d'un modèle cognitif. Parmi les auteurs les plus influents ayant développé la théorie du traitement de l'information on retrouve les travaux de Gagné ainsi que ceux de Ausubel.

Par ailleurs, le constructiviste Bruner est également considéré comme un précurseur du cognitivisme. Lors de ses travaux sur la catégorisation basée sur le classement de cartes comportant des formes et des couleurs différentes, Bruner se rend compte que les sujets utilisent des stratégies mentales différentes. Certains procèdent à partir d'une carte de référence, d'autres réalisent un classement basé sur l'ensemble des cartes. Cette notion de stratégie mentale constitue un changement radical de

Perspective par rapport au béhaviorisme en s'intéressant aux démarches cognitives mises en œuvre par le sujet.

Traitement de l'information

Pour les tenants de ce courant théorique, le cerveau est considéré, à l'instar de l'ordinateur, comme un système complexe de traitement de l'information, fonctionnant grâce à des structures de stockages, la mémoire, et à des opérations d'analyse logique comme la recherche en mémoire ou l'identification de catégories. Le rapprochement entre ces deux systèmes, le cerveau et l'ordinateur, sera particulièrement fécond et permettra d'apporter un changement radical dans notre compréhension de l'humain et des façons d'apprendre. À ce sujet, Ausubel souligne le rôle central joué par les processus de structuration dans l'apprentissage et reprend l'idée de Bruner qu'il est essentiel de prendre en compte ce que l'apprenant connaît déjà. Par contre, contrairement à ce dernier, Ausubel refuse la conception constructiviste selon laquelle un apprentissage en profondeur ne peut être réalisé qu'en confrontant l'apprenant à des problèmes.

Ainsi, Ausubel s'oppose à l'idée qu'un enseignement basé sur la communication d'informations par l'enseignant conduit nécessairement à des apprentissages de faible niveau. Il considère que cette forme d'enseignement peut être tout aussi efficace, en autant que l'on prenne soin d'intégrer les connaissances nouvelles à celles que l'étudiant maîtrise déjà, et ce, grâce au phénomène d'ancrage.

Pour réaliser cet ancrage et conduire à ce qu'il appelle un apprentissage significatif, Ausubel propose de recourir à divers éléments qui vont faciliter la structuration du matériel d'apprentissage. Parmi ces éléments, Ausubel insiste beaucoup sur le rôle des « représentations structurantes » (advanced organizers). Il s'agit de schémas ou de graphiques, présentés en début d'apprentissage, qui vont faciliter la mise en relation et de codage des éléments qui feront l'objet de

L'apprentissage ainsi que le lien avec les éléments déjà maîtrisés disponibles dans la structure cognitive de l'individu.

La théorie cognitiviste comporte toutefois une limite importante, liée au fait qu'un matériel bien structuré ne suffit pas pour assurer un apprentissage, il faut aussi que l'étudiant ait le désir et la motivation d'apprendre. De ce fait, les aspects affectifs (motivation, intérêt, buts poursuivis) jouent un rôle important puisqu'ils fournissent l'énergie nécessaire pour effectuer les apprentissages, nous y reviendrons.

Un autre principe important pour l'apprentissage est celui de différenciation progressive. Les idées générales de la matière sont d'abord présentées et ensuite on établit des distinctions plus précises. Par exemple, on définit les maladies mentales comme des troubles du cerveau dont les symptômes prédominants sont comportementaux. Par la suite, on les regroupe plus précisément selon qu'il s'agit de maladies de la personnalité, de trouble du comportement social ou de maladies psychiatriques. Ensuite, on définira à l'intérieur de chaque classe de maladies des sous-classes... Pour Ausubel, l'efficacité d'une telle approche tient principalement au fait que la structure cognitive est elle-même organisée selon un principe hiérarchique basé sur la différenciation progressive.

Si les principes proposés il y a près de quarante ans par Ausubel nous paraissent aujourd'hui tellement évidents c'est parce qu'ils s'inscrivent dans les pratiques pédagogiques courantes d'une majorité d'enseignants. Par contre, à l'époque ces idées ont eu l'effet d'une sorte de révolution des manières d'étudier la pensée de l'homme. On assistait à un véritable saut épistémologique par rapport aux approches préconisées par les tenants du béhaviorisme radical.

Stratégies cognitives et métacognitives

L'intérêt pour l'étude des stratégies cognitives fait partie des fondements de la psychologie cognitive. Les théoriciens de la notion de stratégies cognitives considèrent l'apprenant comme un intervenant actif du processus d'apprentissage. Pour déployer

Cette activité, il mettra en œuvre ce qu'on a pris l'habitude d'appeler des stratégies cognitives d'apprentissage ou plus simplement des stratégies d'apprentissage.

La psychologie cognitive a également mis en évidence la notion de stratégie d'enseignement qui fait le pendant, du point de vue de l'enseignant, à la notion de stratégie d'apprentissage. Certains auteurs utilisent l'expression « stratégie d'enseignement-apprentissage » qui prend en compte simultanément les deux facettes du problème.

Une autre distinction intéressante à établir parmi les stratégies d'apprentissage est la notion de stratégies métacognitives. Cette dernière permet à un apprenant qui est confronté à une tâche d'apprentissage d'avoir recours à des stratégies métacognitives qui lui permettent de réaliser un contrôle actif de la mise en œuvre des opérations nécessaires pour mener à bien la dite tâche. Partons d'un exemple pour tenter de mieux comprendre la notion de stratégie cognitive et métacognitive.

Pour les cognitivistes, l'apprenant est un système actif de traitement de l'information, semblable à un ordinateur : il perçoit des informations qui lui proviennent du monde extérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa mémoire lorsqu'il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes (Bibeau, 1996). L'enseignant est gestionnaire des apprentissages, il guide, anime, dirige, conseille, explique, régule, remédie. Les connaissances deviennent une réalité externe que l'apprenant doit intégrer à ses schémas mentaux et réutiliser plutôt qu'à acquérir des comportements observables (Bibeau, 2007). De plus, la méthode d'enseignement favorisée laisse place à de multiples cheminements d'apprentissage afin de tenir compte des différentes variables individuelles pouvant influencer la manière dont les élèves traitent l'information. L'enseignant cognitiviste sera invité à utiliser des TIC qui favorisent une grande interactivité avec les élèves, telles que des simulateurs, des expériences et des tutoriels intelligents. Toutefois, le modèle cognitiviste a une limite importante, liée au fait qu'un matériel bien structuré n'est pas suffisant pour assurer un apprentissage. La motivation

Des élèves est un facteur déterminant puisqu'il fournit l'énergie nécessaire pour effectuer les apprentissages.

1.4 Socioconstructivisme

A la différence de Piaget, qui a développé avec soin la dimension purement cognitive de cette activité humaine de cognition, qui a son siège en chaque personne et s'y développe, Vygotsky (1896-1934) a porté un grand intérêt pour les relations interpersonnelles et le développement de l'humain dans son environnement, en observant les interactions sociales associées au développement des connaissances.

"Le développement de sa pensée, de son langage, de toutes ses fonctions psychiques supérieures, est le fruit d'une interaction permanente avec le monde des adultes qui maîtrise ces systèmes de signes que sont le langage et les codes sociaux" (Raynal et Rieunier, 1997: p, 379)

Cela met en jeu des fonctions sociales, qu'elles soient fonctions de communication ou fonctions psychiques dites supérieures ; ces fonctions sont exercées grâce à des réseaux de relations mises en action entre personnes.

"Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra psychique " (Schneuwly et Bronckart, 1985: p,111).

Aussi, ces différentes fonctions concourent entre elles pour créer des situations, en contribuant à localiser des zones de développement réel et des zones proximales de développement avoisinant le déjà connu par chacune des personnes en situation d'interlocuteur. La mise en place d'activités de communication et de développement des connaissances devient effective quand :

1 : la fonction volontaire des intervenants est mobilisée de telle sorte qu'ils aient recours à la mémoire logique 2 : la mémoire logique et en arrive à se révéler mutuellement l'ensemble de concepts 3 : la formation des concepts requis pour que leurs intentions de communication soient reconnues par eux d'abord et par les autres

À la suite d'un discours émis 4 : l'abstraction contribue à meubler la pensée, d'une part, en y rendant disponibles les concepts ou les idées, et, d'autre part, en favorisant la Saisie d'êtres mentaux liés au langage. L'abstraction pourvoit au développement du langage intérieur, puis elle s'allie à la formation des concepts pour subvenir aux besoins associés que requièrent les usages du langage interpersonnel.

Le développement de ces fonctions de communication interpersonnelle est progressif.

Dans son cheminement, l'enfant exploite par la suite un discours dit égocentrique.

" le langage égocentrique est un langage intérieur par sa fonction psychique et un langage extériorisé par sa nature physiologique " (Vygotsky, 1997 :p, 43)

C'est une forme transitoire entre le langage social, instrument élémentaire de communication interhumaine d'après Vygotsky, destiné aux autres, et le langage intérieur, destiné à soi-même. L'enfant "se parle" à lui-même. Sans intention de communication vers autrui, il s'exprime de façon à être entendu. Il le fait à la troisième personne et en employant souvent son prénom. Puis vient le couronnement de l'exploitation des fonctions de communication, le discours intérieur. Par lui, l'intention de communiquer prend forme et mobilise les capacités d'expression orale ou écrite, celles de se révéler à soi-même ce qui provient du fruit de ses réflexions ou de ses perceptions.

Selon Vygotsky (1997), il existe des fonctions intra mentales, sous-jacentes aux fonctions sociales, qui ont pour rôle la consolidation des compétences et l'activité de la personne en rapport avec ses fonctions de communication élémentaires et les fonctions psychiques inférieures. Ces dernières comportent, chez l'enfant, ce qui est relié à la perception et aux instincts ; des impulsions lui permettant de faire savoir ses besoins immédiats. C'est aussi de l'ordre de l'intra mental dont il est question quand il s'agit des fonctions de communication élémentaires ayant trait à l'éveil et à la consolidation des rôles de l'intention de communication. Tout ce que le discours entraîne par la suite des actes locutoires, illocutoires ou performatifs relève de l'ordre de l'intention devenue explicitée. Il en est de même, bien que ce soit souvent de l'ordre de l'implicite, de l'union action implications. Le geste réfléchi est à l'occasion une

activité d'objectivation permettant de verbaliser les conséquences des actions et la portée du discours.

Les fonctions supérieures, précise le même auteur, jouent un double rôle dans le développement cognitif de l'enfant ;

" elles apparaissent d'abord au-dedans de lui afin de meubler sa pensée et de rendre ainsi disponibles les idées à communiquer ; puis, elles deviennent actions effectives, dans son environnement humain, quand les relations interpersonnelles entraînent des relations inter psychologiques." (Vygotsky 1997 : p,49)

Il est intéressant de rappeler que l'activité cognitive traduisant les concepts en termes demeure le fruit de la conception de chaque intervenant. Au niveau de l'inter psychologique, au plan sémantique, s'entasse un ensemble de concepts et de termes communs et constitue le fondement de la communication interpersonnelle socialement réussie. Cela est tel que l'encodage et les représentations qui en découlent sont sujets à interprétation en tant qu'entités pourvues de sens et d'information compte tenu du contexte des actions qui élèvent jusqu'à eux. Là se situe Vygotsky, lorsqu'il va de l'intermentale à l'intra mental, de l'inter psychologique au personnel.

1.4.1. La zone proximale de développement (ZPD)

La zone proximale de développement, lieu de résidence des meilleures possibilités d'apprentissage, est caractérisée par l'équilibre entre le commun et le non commun. Dans cette zone, l'apprenant a besoin d'être guidé par une personne compétente, ayant les connaissances requises sur lesquelles il doit s'appuyer. Il faut également mettre en exergue le travail coopératif pour créer et favoriser l'ajustement et la régulation des conceptions et surtout structurer les nouvelles connaissances. En effet, l'apprenant peut construire de nouveaux outils cognitifs à travers l'interaction sociale. Et par voie de conséquence, Vygotsky met l'accent sur l'importance de l'interaction avec les autres pour favoriser la construction des connaissances. A cette zone de proximale de développement se greffe celle d'échafaudage, définie comme un jeu de relation entre plusieurs participants, collaborant à l'actualisation des ressources intérieures. Selon Vygotsky, l'introduction de la perspective du social dans le développement affectif et

cognitif entraîne l'apprenant à s'impliquer davantage dans le processus d'apprentissage.

1.4.2. La médiation de l'apprentissage

La théorie du développement de Vygotsky, selon Raynal et Rieunier, relève de l'interaction sociale :

"Le développement de sa pensée, de son langage, de toutes ses fonctions psychiques supérieures, est le fruit d'une interaction permanente avec le monde des adultes, qui maîtrise ces systèmes de signes que sont le langage et les codes sociaux" (Raynal et Rieunier, 1997 : p,379).

La conception du développement de Vygotsky, se recoupe avec celle défendue par Piaget, qui stipule que le développement se fait par stades, mais s'en éloigne de manière nette quand il s'agit d'apprentissage. Pour Vygotsky (1997), l'apprentissage accélère le développement, alors que, pour Piaget (1969), c'est le développement qui permet l'apprentissage. Deux concepts clés découlent de cette position :

- le développement cognitif des enfants peut être accéléré grâce à la médiation de l'adulte ; - une médiation efficace doit tenir compte de la zone proximale de développement de l'apprenant.

Il considère que développement et apprentissage ne coïncident pas et ne doivent donc pas être confondus. Il rejette la thèse de Piaget. Toutefois, il n'écarte pas l'idée que les apprentissages scolaires sont précédés d'un développement de l'enfant, comme l'explique Vergniaud.

"L'apprentissage de l'enfant commence, dans ses phases initiales, bien avant l'apprentissage scolaire. L'apprentissage scolaire ne commence jamais sur une table rase. Tout apprentissage de l'enfant à l'école a une préhistoire. L'enfant commence par exemple à étudier l'arithmétique à l'école, mais bien avant d'entrer à l'école il a déjà acquis une certaine expérience concernant les quantités [...]. C'est une constatation empirique, souvent vérifiée et indiscutable, que l'apprentissage est en relation avec le niveau de développement de l'enfant. Il n'est pas du tout nécessaire de fournir une preuve pour démontrer qu'on ne peut commencer à enseigner la lecture et l'écriture

Qu'à un âge déterminé, que l'enfant n'est en mesure d'apprendre l'algèbre qu'à un certain âge aussi. Nous pouvons donc tranquillement prendre comme point de départ le fait fondamental et incontestable qu'il existe une relation entre un niveau donné de développement et la capacité potentielle d'apprentissage". (Vergnaud, 2000 : p,21)

La médiation de l'adulte, selon le psychologue russe, est définie comme l'ensemble des interventions éducatives qui guident l'apprenant dans son processus de développement.

1-5 Apprentissage Moteur.

L'apprentissage moteur est un processus interne. Cela signifie que c'est un processus cognitif qui se déroule dans le système nerveux de celui qui apprend. Ce processus interne permet à un élève de modifier son comportement chaque fois qu'il est confronté à une tâche vis-à-vis de laquelle il n'a pas encore de réponse adaptée. Il n'est donc pas encore capable de répondre à un but qui est fixé par lui.

L'apprentissage moteur est un processus interne car on ne peut pas observer directement l'apprentissage. On va l'évaluer seulement au travers de la performance.

Ce changement progressif doit être durable et engendrer des possibilités de développement des habiletés.

On observe une modification du comportement qui doit résulter exclusivement de l'exercice. Dans ce cas, nous excluons tous les facteurs de maturation, de croissance ou de vieillissement.

Lorsque les modifications comportementales sont le produit de la répétition de la même tâche, on parle d'apprentissage par exercice et lorsque ces modifications sont dues à l'accomplissement de tâches différentes, on parle d'apprentissage par transfert.

D'une manière générale, deux contrepoints apparaissent :

L'apprentissage a une fonction adaptative : l'individu va s'adapter, s'ajuster à son comportement.

La modification comportementale est sous le contrôle cognitif.

A-La Performance.

C'est accomplir, exécuter un acte.

Nous observons un décalage entre apprentissage et performance. Généralement, c'est un indicateur du niveau d'acquisition. La performance ne reflète pas complètement l'apprentissage (il peut y avoir apprentissage sans que cela se ressente dans la performance). C'est un indicateur non exhaustif.

Le nombre d'essais joue un rôle dans l'apprentissage.

Selon Hull, il y a une période réfractaire qui introduit une inhibition réactive (principe de l'excitation neuronale : loi du tout ou rien).

Pour lui, lors d'une tâche motrice, si l'on fait des essais trop rapprochés, il se produit lors de ces exercices une inhibition réactive et nous observons une baisse de la performance. Pour que les exercices soient positifs dans l'apprentissage, il faut les espacer.

B-Habilité motrice.

Cette notion au sens strict du terme défend l'idée de maîtrise d'une tâche.

Guthrie : « *Capacité acquise par apprentissage à atteindre des résultats fixés à l'avance avec un maximum de réussite et souvent un minimum de temps, d'énergie ou les deux* ».

Cette définition souligne le caractère appris de l'habileté motrice, produit d'un apprentissage moteur.

Famose : « *Capacité d'un sujet à atteindre un objectif de manière efficace et efficiente* ».

Chapitre 1 ——— *Les différentes théories d'apprentissage et leurs rôles dans la pratique de l'activité physique et sportive*

Quatre points semblent importants pour comprendre cette option d'habiletés :

Il faut un objectif défini.

Il faut être expert, ce qui implique l'atteinte de l'objectif avec un maximum de certitude.

L'habileté va nécessiter un faible coût énergétique physique et mental.

La réalisation de la tâche avec minimisation du temps requis.

Les habiletés motrices sont classées selon plusieurs principes.

Trois types de classifications des habiletés :

En fonction de leur forme et de leur organisation.

En fonction de leur dimension motrice d'acquisition et cognitive des habiletés.

En fonction des conditions environnementales.

1 -6 Les stades d'apprentissage

Plusieurs auteurs tentent de comprendre les stades de l'apprentissage :

Fitts : il observe trois stades bien distincts.

- Stade cognitif
- Stade associatif
- Stade d'automatisation

Adams : lui aussi observe deux stades

- Stade verbal-moteur
- Stade moteur

Gentile : observe deux phases

- Phase d'acquisition
- Phase fixation-différenciation

Paillard :

- Organisation intentionnelle
- Automatisation
- On observe trois stades dans l'apprentissage moteur

1-6-1 Stade verbal cognitif ou stade cognitif :

Dans ce cas-là, la tâche est complètement nouvelle. Les élèves doivent résoudre un problème pour atteindre un but. Ils doivent comprendre ce qu'ils doivent faire et ils doivent commencer à élaborer des stratégies pour atteindre le but.

Au cours de ce stade, on va observer beaucoup d'erreurs.

A ce stade, l'apprenant devra traiter un grand nombre d'informations, apprendre les stratégies d'encodage pour commencer à comprendre la tâche verbale cognitive où à cet instant dans la construction de l'habileté il est possible de faire verbaliser les actions à réaliser. Toutes les instructions sont très utiles et recommandées. Sa représentation se forme et se transforme.

1-6-2 Stade associatif ou stade moteur :

C'est l'étape de fixation de l'habileté. Les gestes deviennent plus efficaces. Son coût énergétique diminue, la régularité de l'habileté augmente. On observe une coordination possible des différents patrons de mouvement pour produire l'action. La performance va s'améliorer progressivement et les élèves commencent juste à ce stade à détecter leurs erreurs. Ce stade dure généralement plus longtemps que les précédents.

1-6-3-Stade d'automatisation :

Avec beaucoup de pratique, l'élève va arriver au dernier stade de cet apprentissage. Nous observons une exécution relativement automatique. Les gestes ne vont plus demander autant d'attention. Les programmes moteurs sont intégrés et contrôlent les actions. L'accent est également mis sur l'aspect stratégique des actions à mener (tactique dans les sports collectifs)

On observe une augmentation de la confiance en soi. Le sujet comprenant ses erreurs est capable de les réduire. Les progrès à ce stade sont lents car l'élève possède une bonne maîtrise de l'activité. Ce n'est pas pour autant que l'apprentissage sera terminé.

Conclusion :

Du béhaviourisme au socio constructivisme en passant par le cognitivisme et le constructivisme, les différentes théories d'apprentissage ont essayé de donner une approche sur les modalités d'apprentissage chez l'enfant.

Si l'approche behaviouriste met l'accent sur l'étude des comportements observables, mesurables et quantifiables. A l'opposé de l'approche psychanalytique, elle nie les motivations inconscientes et considère le développement comme résultant de l'apprentissage, c'est-à-dire comme un ensemble de réactions à des stimuli et à des événements extérieurs.

Au niveau du cognitivisme l'apprenant est un système actif de traitement de l'information comme un ordinateur

Par contre si la théorie socioconstructivisme considère que l'enfant participe activement à son développement cognitif par la relation interpersonnelles et les interactions sociales associés au développement, Piaget perçoit le développement comme allant de l'individuel vers le social, Vygotsky pense que le développement se

Chapitre 1 ——— *Les différentes théories d'apprentissage et leurs rôles dans la pratique de l'activité physique et sportive*

Fait au contraire du social vers l'individuel. Piaget met l'accent sur la façon dont l'enfant intègre et interprète les informations qui lui parviennent, Vygotsky s'attache au processus de collaboration active qui s'installe entre l'enfant et son environnement., selon lui humains possèdent une sociabilité innée et se développent le plan cognitif par les interactions sociales.

Chapitre II

Foot Ball

Origines et caractéristiques

2- Introduction. Le foot ball est de loin le sport le plus populaire au monde à l'heure actuelle. Les règles sont simples à comprendre, et il suffit d'avoir un ballon pour pouvoir y jouer. Le but du jeu est d'envoyer le ballon dans les cages adverses, tout en s'assurant de garder les siennes inviolées. La simplicité de ce sport lui a permis de franchir les barrières de la société, qu'on le joue avec des pieds nus chez les africains ou avec des chaussures de marque chez nos voisins européens. Ce sport est adoré partout dans le monde et il génère une formidable passion. Même si deux personnes ne parlent pas la même langue, ils n'auront aucun mal à se comprendre sur le terrain

2-1- Historique du Foot Ball.

Le mot « football » un ancêtre du jeu moderne est apparu en Angleterre au XII^{me} siècle suscitant rapidement un engouement remarquable à tel point qu'il a été interdit de nombreuses reprises par des décrets royaux. Déjà, il y a 4 000 ans, au Japon et en Chine, des groupes d'hommes jouaient autour d'une boule en cuir. Les grecs et les romains, eux aussi pratiquaient des jeux de ballon où les pieds et les mains étaient autorisés. Puis au moyen âge se pratiquait la soule : 1/3 de foot, 1/3 de rugby et 1/3 de catch.

Mais c'est en Angleterre que ce jeu fut réellement créé vers la fin du 19^{me} siècle, La première réunion de la fédération anglaise de football a eu lieu le 26 octobre 1863 à Londres. Pour la création de la Football association (F.A) qui va aboutir à la promulgation de quatorze (14) règles

Le 08 décembre 1863 le football et le rugby se séparèrent.

En 1871 soit 8ans après la fondation de la fédération anglaise comprenait 50 clubs dont le plus ancien au monde le Sheffield football club fondée en 1855.

Chapitre 2 —————→ *Foot Ball origine et caractéristique*

Le premier match international de l'histoire du football opposait l'Ecosse et l'Angleterre en 1872.

En 1889, la balle devait peser entre 340 et 425 grammes, mais cette fourchette est passée en 1937 à 396-453g. En 1891, les arbitres débarquent enfin sur le terrain.

En 1885, déjà la Football Association (F.A) se vit contrainte de légaliser officiellement le professionnalisme. . Cela se produisit exactement quatre (4) ans avant la fondation des premières associations nationales de football en dehors de la Grande Bretagne : celle des Pays-Bas et de Danemark. Puis vient les associations nationales suivantes Nouvelle-Zélande (1891), Argentine (1893), le Chili, Suisse et la Belgique (1895), Italie (1898), Allemagne et Uruguay (1900), Hongrie (1901), Norvège (1902), Suède (1904), Espagne (1905), Paraguay (1906) et Finlande (1907).

Fondation de la Fédération Internationale de Football (FIFA) à Paris en 1904, sept (7) pays y adhèrent : France, Belgique, Danemark, Pays-Bas, Espagne, Suède et Suisse.

En 1912, le nombre d'associations passent à 21 associations nationales puis 36 en 1925 et 41 en 1930 année avec la première coupe du monde.

Aujourd'hui, le football est le sport numéro 1 au monde : La FIFA compte plus de pays membre que l'ONU (204 pays membres et 200 millions de pratiquants dans le monde), et la coupe du monde est l'événement qui attire les plus grands nombres de télé spectateurs avec les Jeux Olympique (J.O).

2-2- Présentation de l'activité

2 -2-1 Une pratique socioculturelle

Ce qui fait du foot Ball un phénomène particulier, dans le concert de jeux sportifs collectifs, c'est sans doute son caractère universel. Nul n'échappe aujourd'hui au battage médiatique qui s'est développe autour de ce sport.

Chapitre 2 —————→ *Foot Ball origine et caractéristique*

Cette pratique physique et sportive draine encore une population considérable, aussi bien au sein de la pratique fédérale institutionnalisée qu'au sein de la pratique en loisir, en dehors du cadre rigide compétitif dont les débordements lassent les adeptes du jeu pour le jeu.

Le foot Ball s'inscrit, au même titre que les autres activités physiques et sportives, dans la palette des outils ou instruments utilisés dans le cadre de l'éducation institutionnalisée, au sein de l'école ou il est réglementé par des textes officiels. Il apparaît dans la famille des activités collectives d'opposition et de coopération, et s'inscrit dans les moyens mis en œuvre pour finaliser les buts et objectifs éducatifs

Les divergences entre le monde éducatif et le monde sportif prennent des proportions telles que chacun s'applique à revendiquer son champ d'instigation, tout en essayant de se distinguer voir de concurrencer l'autre .cette scission amène certains enseignants et les inspecteurs pédagogiques à transformer la pratique, sous couvert d'une transposition didactique, au point de lui faire perdre du sens tant elle s'éloigne de l'activité culturelle de référence.

Pour notre part nous pensons que cette pratique physique, mais avant tout ludique, constitue un objectif d'enseignement d'une grande richesse dans le cadre de l'éducation globale de l'individu.

C'est le moyen :

- D'acquérir et de développer des compétences dans le domaine des apprentissages moteurs
- De développer les capacités physiques et athlétiques de l'individu
- De construire sa motricité autour de logiques tactiques liés à l'intelligence de jeux.
- De construire des stratégies de manière commune à partir de connaissances théoriques.

- De partager et de collaborer au sein d'un groupe pour parvenir à un objectif commun.
- De s'intégrer aisément à un groupe social quelles que soient les différences.
- D'apprendre à affronter un ou plusieurs adversaires dans les limites imposées par des normes admises garantissant le respect et la protection de l'intégrité physique de chacun.
- De maîtriser ses comportements quelle que soit sa volonté de gagner qui reste le but de la confrontation.
- D'apprendre l'humilité qui favorise l'autoévaluation et les rapports avec autrui.

2-2-2 Les enjeux éducatifs du foot Ball.

Les aspects spécifiques pour lesquels l'apprentissage du football apporte sa précieuse contribution.

Du point de vue du développement des capacités physiques:

Il permet de diversifier les efforts nécessaires et les enchaînements d'actions sollicitent les diverses filières énergétique et rendent incontournables l'amélioration des capacités aérobies.

Rôle bénéfique sur la santé à long terme. Part ailleurs, le maintien de la condition physique implique une prise en charge réfléchie de la planification et de la programmation des séances et exercices nécessaires à l'entretien permanent, ce qui participe au développement des capacités d'autonomie de la personne.

Du point de vue de la perception :

. Au niveau de la perception extéroceptive, le football est un outil qui permet surtout de développer la prise d'information visuel en ouvrant l'accès au différent plan de l'environnement. Le plan lointain que nous retrouvons entre autre dans la conduite

automobile ou d'autre véhicule, le plan intermédiaire qui permet de se préparer à intervenir, et le plus proche qui permet d'agir dans le cadre des réactions immédiates ou réflexes. Il permet aussi d'appréhender les vitesses des mobiles et d'organiser ses déplacements en fonction des besoins, soit pour contrôler le ballon ou prendre en charge l'individu en mouvement, soit pour les éviter.

Du point de vue de la motricité :

Le football est la seule activité prioritairement organisée autour d'une gestuelle pédestre ou l'ont doit assurer sa locomotion a différentes allures tout en utilisant un mobile réactif que l'ont doit maîtriser .cette motricité spécifique se traduit non seulement par une coordination motrice incontournable, mais provoque aussi des sensations liées aux divers déséquilibre rencontrés lors de situations particulières.

Du point de vue de la cohérence des actions et de rationalité des comportements :

Chaque configuration de jeux se traduit par un certain nombre d'alternatives, parmi lesquelles le joueur doit choisir la meilleure, dans un temps le plus court possible .la pertinence des choix mais aussi la qualité de la réponse motrice, perturber par les pressions psychologiques inhérentes a la confrontation, nécessite une maîtrise des comportements dans des contextes très différents. Cela participe a la formation d'un individu responsable et équilibré quant au processus cognitif qu'il va concrétiser en acte .de plus, la continuité du jeu provoque une succession d'actions qui nécessite pour le joueur porteur du ballon, mais aussi pour ses partenaires, de réagir face a l'émergence d'une cascade de décisions. Celles-ci impliquent une coordination des interventions qui conditionnent la réussite du mouvement.

Du point de vue social :

Le rapport à l'opposition est à la coopération constitue « l'essence profonde de l'activité » (Bouthier, Reitchess 1984) .c'est d'abord le moyen d'apprendre à accepter la concurrence et la compétition dans lesquelles baigne le monde socio-économique qui nous entoure. C'est aussi l'apprentissage d'un travail en commun pour atteindre les

objectifs fixés, ce qui impose de partager des idées et d'analyser sereinement les différents éléments pour effectuer des choix stratégiques et tactiques permettant d'atteindre un but précis : la performance . finalement , c'est apprendre à évoluer et à participer de manière responsable un projet collectif.

Du point de vue hédoniste :

Le plaisir du jeu représente l'élément primordial de la motivation à la pratique . plaisir procuré par les sécrétions hormonales liées à l'activité physique, sensations en rapport avec les aspects esthétiques liés aux habiletés motrices et aux enchaînements collectifs

. Apprendre à prendre du plaisir, à appréhender le positif et le négatif, à respecter l'autre et aussi la règle, à partager ; tout cela participe à la formation de l'individu .
Albert Camus n'écrivait-il pas : « ce que finalement, je sais de plus sur, de la morale et des obligations des hommes, c'est au foot Ball que je le doit ».

2-2-3 Bases théoriques de l'activité.

Définir l'activité. Jeu opposant deux équipes de onze joueurs, et consistant à envoyer le ballon dans les buts adverse sans se servir des mains (Dic Hachelle.Edit.2003)

Une pratique culturelle jouée qui se traduit par une confrontation entre deux équipes dont l'objectif est d'atteindre la cible des adversaires avec un ballon sans se servir des membres supérieurs (excepté le gardien de but).

Une lutte contradictoire, interpénétrée, avec des effectifs conséquents et un espace de jeux important, implique la collaboration des membres du collectif pour répondre au problème posés par les rapports d'opposition.

Jeux à motricité essentiellement pédestres qui oppose deux équipes de onze joueurs sur un espace étendu, impliquant des situations d'opposition, complexifiés par

l'interpénétration des protagonistes, qu'il est nécessaire de gérer par l'intermédiaire d'une collaboration de l'ensemble des partenaires.

2-2-4 La logique interne de l'activité

Elle présente la finalité du jeu et des invariants qui posent les bases sur lesquelles s'installe la confrontation, à partir des données réglementaires :

L'objectif est de remporter la rencontre en marquant un but de plus que l'adversaire durant la partie. L'espace de jeu est plus long que large, avec un but situé à chaque extrémité dans l'axe du terrain. Les équipes doivent faire pénétrer un ballon dans la cage représentant le but adverse. Les joueurs peuvent agir sur le ballon avec toutes les parties du corps en dehors des membres supérieurs (à l'exception du gardien de but dans sa surface de réparation).

Ils disposent de droits, mais sont aussi limités dans leurs pouvoirs d'action sur le ballon, sur les adversaires et dans l'exploitation de l'espace de jeu en fonction des circonstances (à ce titre, la loi sur le hors-jeu et la philosophie qui s'y rattache font de celle-ci un élément de premier ordre).

2-3 Analyser les ressorts tactiques de l'activité

Bout hier et Reitchess (1984): « les rapports d'oppositions comme essence de la réalité du jeu .la confrontation représente la priorité sur laquelle toute action motrice s'organise au sein du collectif. L'intérêt du jeu c'est le jeu lui-même. Ce n'est donc pas la technique gestuelle qui est première, c'est la logique tactique des rapports d'opposition. Toute complexité de ces pratiques physiques est concentrée autour de la problématique majeure : comment agir face aux alternatives proposées par la configuration du jeu à l'instant t et comment réagir face aux transformations que tel ou tel acte engendre ? La connaissance et la compréhension des phénomènes mis en jeu deviennent inéluctables. Comprendre la logique du jeu, c'est donc appréhender cette logique des effets d'opposition

La particularité du football, par rapport aux autres sports traditionnels joués avec un ballon, se situe dans l'interdiction d'utiliser les membres supérieurs pour agir sur ce ballon, en dehors du gardien de but qui représente le dernier protecteur de la cible et qui bénéficie d'un statut particulier dans un espace déterminé. L'utilisation des membres inférieurs prive donc les joueurs de la préhension du ballon. L'accès à l'objet convoité est donc libre pour tous dans la mesure où l'on s'en empare en respectant les règles. La précarité de la possession se pose alors comme un élément essentiel car il se traduit par des changements fréquents de statut suivant que l'on se trouve en phase offensive ou en phase défensive. Les joueurs doivent réagir rapidement et adopter des comportements et attitudes efficaces. Il devient donc impératif de comprendre « la logique des situations » de façon à « prendre les décisions les plus rationnelles » et à « apporter les réponses motrices adéquates au moment opportun ». Face à l'opposition, la coopération apparaît comme l'unique moyen de parvenir à la marque, sauf dans certains cas particuliers. La grande majorité des actions est orientée dans le but de construire des enchaînements collectifs permettant d'atteindre la cible. Pour favoriser l'efficacité, les joueurs s'appuient sur le « référentiel commun » tactique présenté par Delaplace (1969) qui permet aussi bien dans la phase offensive (matrice offensive) que dans la phase défensive (matrice défensive) de guider les individus à partir d'un système de base mis en place. La technique individuelle apprise est améliorée grâce à la formation traditionnelle dite « techniciste », ne constitue que le produit d'un processus mental qui donne du sens à l'action. L'apport créatif individuel apporte un plus au jeu, mais il s'inscrit comme un complément à l'organisation collective de par son efficacité ponctuelle. Il semble donc évident que la formation du joueur doit mettre en avant la logique découlant du rapport d'opposition. « Il faut donc tendre vers une rationalisation de la formation du joueur dès le plus jeune âge. On parle là de la formation tactique ».

2-3-1 Sur le plan offensif :

Lorsqu'on observe les rencontres opposant les nations venues de continents différents, comme lors de la coupe du monde de football, on constate qu'il existe

différents types de jeu. Les caractéristiques géographiques, climatiques et culturelles comme les origines du développement de la pratique influencent considérablement les formes de jeu. Ainsi, nous pouvons succinctement différencier trois types majeurs :

le « type de jeu long » : style anglo-saxon, jeu nordique, basé sur des relations privilégiant le jeu long a la relance sur un ou deux joueurs athlétiques qui pénètrent vers la cible ou orientent le jeu dans le camp adverse.

Le « type de jeu court » : style sud américain, jeu méditerranéen, basé sur une remontée du ballon a partir d'un jeu court sécurisant, suivie de phases d'accélération grâce a l'utilisation des techniques de vitesse.

Le « type de jeu alterné » : jeu « européen » qui consiste a enchaîné les passes longues pour déplacer le jeu et courtes pour stabiliser et sécuriser les enchaînements. les multiples échanges internationaux actuels tendent à orienter l'ensemble des équipes de haut niveau vers ce style de jeu.

Quel que soit le type de jeu, on distingue trois grandes orientations prises par les équipes durant les phases offensives. Elles se caractérisent par un mode de circulation du ballon significatif :

« le contre-attaque » qui consiste a privilégié le leu profond après une récupération du ballon proche de son propre but. il s'agit de dépasser les rideaux défensifs le plus rapidement possible avant le retour en protection des adversaires .elle est favorisée par un avantage numérique ou un avantage de position d'un ou plusieurs joueurs avancés.

« l'attaque rapide » qui résulte d'une récupération en zone intermédiaire (proche de la ligne médiane) .elle privilégie le jeu en diagonale a l'opposé de l'adversaire, ou profond court par une passe de pénétration dans l'intervalle (ouverture), et profite du placement de l'autre équipe en configuration offensive.

« l'attaque placée » qui fait suite a une récupération du ballon sur phase statique ou a une progression ralentie. l'équipe adverse est alors repositionnée et organisée pour défendre .les alternatives proposées se regroupent dans trois idées : contourner le

bloc défensif, attirer l'adversaire d'un côté pour jouer à l'opposé, provoquer un étalement sur la largeur des rideaux défensifs pour pénétrer dans les espaces libres et faire circuler rapidement le ballon dans les intervalles, grâce aux techniques de vitesse.

2-3-2 Sur le plan défensif :

Dans ce domaine, il existe différentes organisations de base sur lesquelles s'est construite l'évolution des systèmes défensifs. Nous vous les présentons sans entrer dans les détails :

« la défense individuelle » consiste à privilégier le marquage des joueurs adverses en fonction de leur position. la pression est constante sur le porteur de balle et les receveurs potentiels, ce qui rend la gestion du ballon très complexe.

« la défense de zone » s'organise à partir de la position du ballon. il s'agit de construire un quadrillage du terrain autour du porteur de balle pour le priver de toutes relations. ce système s'appuie sur la loi du hors jeu pour limiter le jeu adverse en profondeur.

« les défenses mixtes » ont pour objectif de pallier les inconvénients des deux autres systèmes. il s'agit, suivant certains critères comme la position sur le terrain en fonction du danger, les potentiels adverses en rapport avec les qualités des joueurs exceptionnels, l'articulation entre les rideaux collectifs de l'équipe, d'utiliser parallèlement les deux systèmes de base.

En dehors de ces organisations, on discerne également des mises en place favorisant une reconquête du ballon immédiate ou différée que l'on peut considérer comme défense dite active, semi active ou semi passive et passive. On en distingue principalement trois :

« le pressing » ou l'objectif est de reconquérir le ballon dès sa perte, en pressant le porteur avec une supériorité numérique et en le privant, par une prise en charge de ses partenaires proches, de toute possibilité de relation. cela nécessite d'utiliser la loi du hors jeu, et d'accorder au gardien de but un rôle de couvreur sur le jeu profond

adverse. Plusieurs formes de variantes de pressing peuvent être mises en place à partir de stratégie précise.

« la semi retraite » qui consiste à reculer face à la progression adverse tout en exerçant une défense active sur le porteur afin de le pousser à la faute. S'ensuit une organisation pour reprendre le ballon assez haut dans sa propre moitié de terrain par l'intermédiaire de la « zone press » (inspirée du basketball). La loi du hors jeu accompagne cette organisation. « la pleine retraite » ou « retraite totale » qui demande un ralentissement de la progression dans la moitié adverse, par l'intermédiaire de la prise en charge du porteur juste après la perte du ballon, pour permettre au partenaire de se replacer et de se regrouper en protection de but afin de construire un barrage infranchissable devant celui-ci. L'accent est mis sur la densité des joueurs et une volonté de repousser le ballon loin du but

Les principes de bases du jeu

Ils posent les bases sur lesquelles s'organise la confrontation. Ils résultent d'une logique simple et présentent les éléments rationnels qui découlent du cadre spatial et des contraintes liées à l'opposition.

Le jeu s'organise autour du ballon. Une équipe le possède et cherche à marquer en attaquant. Une équipe ne l'a pas et cherche à s'en emparer tout en défendant son but.

La première dimension utilisée est la profondeur (longueur) et chaque équipe doit s'organiser par rapport à celle-ci. En attaque, il faut proscrire la position à plat et prévoir un placement en appui et en soutien pour progresser vers la cible. En défense, il faut construire une cascade d'intervention, par l'intermédiaire de différents rideaux constitués comme des barrages à la progression adverse.

L'attaque utilise alors la dimension large pour contourner les obstacles et exploite alternativement les deux dimensions grâce à un mouvement perpétuel des joueurs favorisant la circulation du ballon. La défense s'équilibre par l'intermédiaire d'un

mouvement de balancier dans les deux dimensions , en fonction du déplacement du ballon , et comble les espaces libres permettant d'accéder a son but.

Les attaquants, par leur grande mobilité et l'utilisation de la troisième dimension, la hauteur, exploite tous les espaces dans les courses des joueurs et les intervalles dans la circulation du ballon. Les défenseurs canalisent l'avancée adverse par des manœuvres de retardement, afin de construire progressivement une densité autour du ballon pour stopper l'offensive, et le reconquérir.

L'équipe en attaque va exploiter la quatrième dimension, le temps, pour éviter les déplacements défensifs et profiter des espaces en pénétrant dans les lignes adverses afin de provoquer des réactions et libérer de nouveaux espaces. L'équipé en défense cherche à canaliser les offensives adverse en contrôlant la progression du ballon par des actions de recul-frein, et tente d'orienter l'adversaire vers des zones moins dangereuses

La qualité créatrice des attaquants et l'improvisation, surtout dans la zone de vérité, apporte l'élément complémentaire a l'initiative du jeu pour rendre efficace la phase offensive. L'articulation des actions et des potentiels des défenseurs leur permettent de s'emparer du ballon pour attaquer à leurs tours, en profitant du déséquilibre passager.

Dans tous les cas, sachant la précarité de la possession du ballon, les joueurs devront maîtriser leur comportement et leur investissement dans le jeu, en respectant les règles et en s'organisant collectivement

2-4. Evolution du football et ses exigences :

Le football est un jeu des pleins airs qui oppose deux équipes de 11 joueurs dont l'objectif est de projeter du pied ou de la tête le ballon dans les buts adverses, l'équipe qui totalise le plus grand nombre de buts gagne le match.

Le football est régi par 17 lois instaurées par l'international Board corrigées et enrichies au fur et à mesure dans le temps avec l'évolution de football par la FIFA.

Le football a évolué sur tous les plans, malgré que la tâche sportive n'ait pas changé pour autant, qui est de marquer le plus de buts à l'adversaire et essayer de ne pas encaisser.

Si l'esprit du jeu reste inchangé la manière a connu une évolution constante, chaque évolution a apporté un plus grand intérêt a l'aspect physique du jeu développé par les équipes, il est devenu l'indice révélateur de la compétence et de talent d'un joueur de football et de toute l'équipe entière.

Dans un premier point, nous nous intéresserons aux écrits des techniciens de football et dans un deuxième temps, nous étudierons plus complètement les travaux de recherche ayant trait à l'analyse de jeu.

Ces travaux s'inscrivent le plus souvent dans le courant à dominante technique défini plus haut ils sont l'œuvre soit de journalistes sportifs, soit d'entraînements connus, soit d'enseignants dans les dernières décennies, les contributions des techniciens de football ont concernées à quelques variantes près : l'analyse du jeu, les gestes techniques l'organisation tactique, la préparation physique du joueur et les problèmes d'entraînement.

La performance en football, comme dans tous les autres sports est issue d'un ensemble des facteurs (génétiques, biologiques, psychologiques, technique et tactiques), elle résulte d'une interaction des facteurs morphologiques physiologiques et biochimiques. Chaque activité sportive est conditionnée par ces facteurs avec un diapason d'importance variable car chaque spécialité sportive requiert un morphotype bien précis.

2-5 les exigences du football moderne envers l'organisme :

Le football est un jeu d'opposition et de résistance, ou on doit conserver la cage inviolée. Aussi la principale difficulté réside dans le savoir-faire de l'équipe en tant que collectif entier et des joueurs visant à créer des conditions favorables à la

résolution des tâches tactiques et stratégiques. Durant le processus de jeu les footballeurs se trouvent en contact direct avec l'adversaire.

Les situations de jeu varient très rapidement, dans chacune d'elles, le footballeur devra choisir les solutions les plus efficaces et les plus justes sur la base de l'analyse de ces situations changeant.

L'activité des footballeurs comporte un caractère répétitif variable, des tâches motrices variées et en grand nombre se répètent plusieurs fois dans différentes variantes par exemple : la course est relayée par des actions avec ballon pour les marches ou bien les arrêts et enfin par des sauts.

Les observations ont montré que le caractère et le volume des tâches motrices réalisées ne sont pas identiques pour tous les footballeurs et en tenant compte la place occupée dans l'équipe et les obligations dont ils sont chargés, de l'activité de jeu et autres paramètres. les milieux de terrain sont classés en première place d'après le nombre des tâches motrices exécutées (106 tâches motrices)

Les attaquants centraux avec 86 tâches motrices se situent à la deuxième, les arrières latéraux avec 73,4 tâches motrices et enfin les arrières centraux avec 50 tâches motrices (M.A GODIK 1985) cité par (R.A AKRAMOV 1990)

Beaucoup d'experts en football constatent qu'en Europe le football est devenu le jeu ayant des schéma tactiques bien définis par une grande précision et d'exécution sur la base de haut niveau dans la préparation physique. Ainsi la supériorité technique des équipes d'Amérique du sud est neutralisé par les équipes européenne grâce à la vitesse, la précision est le jeu à dominante physique.

2-5-1 les exigences physiques.

Le football moderne demande un développement de toutes les capacités conditionnelles en fonction des exigences de postes occupés mais plus encore en fonction de la situation à maîtriser au cours du match.

La réalisation de certaines actions de jeu comme le démarrage, le marquage, les passes une deux, poursuite de l'adversaire, interception de différentes passes, demandent des exigences élevées à la capacité de vitesse.

Certaines capacités de force que le joueur doit utiliser sont une condition fondamentale pour la réalisation d'actions technique, la force explosive joue un rôle décisif. Elle se manifeste primordialement dans la force spéciale de frappe.

Pendant les tirs aux buts ou lors des passes longues et dans la détente pendant le jeu de tête bien déterminer et des actions de gardien de but. En plus de cela les exigences bien définies les duels (B.TURPIN 2002)

En plus la souplesse est une qualité primordiale pour optimiser l'amplitude articulaire sollicitée comme l'articulation coxo-femorale, la colonne vertébrale et la ceinture scapulaire ainsi que la cheville.

2-5-2 les exigences techniques

Nous entendons souvent que l'éventail technique est en jeu ce que le vocabulaire ce que le vocabulaire est en langage, plus que le bagage technique est riche plus que le joueur pourra s'exprimer .le ballon moderne exige une maîtrise technique efficace dans des situations de jeu complexés et dans des conditions de grande résistance(présence de l'adversaire),cette élévation de la maîtrise technique est obtenue par l'exécution des gestes techniques dans des conditions de manque d'espace et de temps avec une grande précision.

La précision est une qualité traditionnelle pour rassurer le succès .elle ne justifie pas seulement par l pureté d'une frappe ou l'élégance d'un contrôle mais par l'opportunité.

Le sens de timing du mouvement et de l'intervention, s'identifie dans le contexte du jeu à la position et confirme l'importance du temps pour la maîtrise technique. Les grands joueurs de football sont caractérisés par leur aptitude à prendre des décisions

instantanément, leur faculté d'exécuter et de choisir des solutions simples, faciles, quand elles s'imposent (E.MOMBEARTS 1966).

Le football moderne exige aux joueurs de jouer en collaboration avec ses partenaires malgré l'opposition de l'adversaire, alors la maîtrise du ballon est prépondérante pour qu'il puisse contrôler, conduire, passer et finalement acheminer dans le but adverse.

Pour faire un bon geste technique, il faut appliquer les éléments suivants :

- Le rythme des mouvements (leur succession)
- La durée de l'exécution ou le temps global
- La dynamique avec laquelle on exécute la technique

En football il faut un savoir technique, élever ainsi la maîtrise technique de se manifester grâce à l'amélioration de ses éléments, au développement et l'amélioration physique.

2-5-3 les exigences tactiques

En football, il est difficile de dissocier l'aspect technique sur l'orientation tactique, car ils sont intimement liés. L'action de jeu avec ballon s'exprime à la base de la qualité et de la variété des déplacements sans ballon, de la bonne et longue vision de jeu ainsi que la variation de jeu (jeu court, jeu long, temporisation et jeu direct)

L'analyse de l'évolution de la tactique du football par les différents auteurs (Bazilovich et Luchinov 1990) permet de mettre en valeur les exigences relatives au perfectionnement de cette partie de la préparation. La recherche d'un meilleur équilibre entre les différentes lignes de l'équipe est un facteur déterminant dans le renforcement et l'amélioration de l'organisation du jeu en défense, au milieu et en attaque.

Le développement de la structure de jeu permet de passer d'une situation défensive à une autre offensive ou vice versa ? Avec la rapidité nécessaire pour

recupérer le ballon ou achever positivement l'action offensive en exploitant l'effet de surprise.

Cela nécessite une éducation de savoir-faire relative à la tactique collective et individuelle ainsi qu'une orientation tactique correcte des joueurs et une très bonne capacité d'évaluation de situation de jeu , car la situation fluctuante exige du joueur un choix aussi judicieux que rapide .les meilleurs équipes adoptent le jeu en supériorité numérique tout en défense qu'en attaque , ce qui engendre une efficacité élevée des actions de jeu , ainsi que le pressing constamment exercé sur le porteur du ballon.

La supériorité numérique permet la récupération du ballon par un harcèlement continu et intensif.la relance offensive du jeu par les ailes en cherchant rapidement la finition (position de tir) avec le retour rapide et instantané a une position rapide des la perte du ballon.

Ces exigences ne peuvent être satisfaites qu'avec une approche méthodologique et scientifique du processus de formation et d'entraînement et une application efficace des méthodes de préparation tactique.

2-5-4 les exigences psychologiques.

L'aspect psychologique joue un rôle important pour l'obtention de haute performance, il participe à l'amélioration des qualités physiques technique et tactique.

La connaissance des exigences psychologique (les perceptions, les sensations, l'attention, les émotions, la force de concentration, la mémoire, et l'imagination) assure la réussite de l'entraînement et l'efficacité de la préparation psychologique.

2-5-5 Les exigences morphologiques.

Les indices morphologiques sont très intéressants dans l'orientation et la section sportive.

D'après bouchard 1973) les paramètres morphologiques permettent au pratiquant d'être avantagé ou désavantagé au regard de la performance qu'il souhaite obtenir.

Chapitre 2 —————→ *Foot Ball origine et caractéristique*

Dans ce sens R.THOMAS (1975) cite que les paramètres morphologiques et certains rapport entre les parties du corps devraient respecter, ceci est l'un des facteurs les plus importants dans la réussite sportive.

Conclusion.

L'activité physique et sportive foot Ball est une des APS les plus répondu dans le monde, a connu un développement sans commune mesure avec les autres disciplines ou sports. Dans une cour de récréation, en équipes de jeunes, au sein d'une association amateur ou professionnelle.

Le foot Ball peut être décrit comme étant une école de vie grâce à laquelle des valeurs, comme par exemple l'esprit d'équipe, la persévérance ou encore un mode de vie sain, peuvent être enseignées

De nos jours le foot Ball semble parfois être l'otage des scientifiques et des analystes mais la créativité devra rester la base du développement des jeunes.

Chapitre 3

Tranche d'âge (9-12) ans besoins et caractéristiques

3. Introduction

Enfance période de la vie humaine, de la naissance à l'adolescence (petit Larousse 2013, p,398)

On a coutume de définir l'enfance en fonction de l'âge et du niveau de développement physiologique ou psychologique d'un individu, mais la définition de l'enfant et de l'enfance est beaucoup plus complexe. Selon l'article 1er de la CDE (Convention relative aux Droits de l'Enfant), « un enfant S'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable ».

Dans de nombreuses cultures, on fait une distinction entre les différentes phases de l'enfance – en particulier entre l'âge de « l'innocence » ou de « l'ignorance » et celui de la « raison » et de la « responsabilité ». L'âge auquel un enfant est tenu responsable de ses actes est souvent défini par la loi.

Dans des contextes culturels différents, d'autres critères que l'âge peut contribuer à déterminer l'appartenance à l'enfance ou à l'adolescence. La fonction sociale, le genre, le statut marital et la capacité à participer à l'économie sont autant de facteurs qui peuvent s'avérer plus importants que

Les rites religieux ou les coutumes peuvent également conférer un statut social à un individu, marquant nettement, aux yeux de la communauté au sens large, les moments de transition en termes de droits et de devoirs. Ces moments peuvent être indirectement liés à l'âge, notamment au début de la puberté

La notion d'enfance n'est ni intemporelle, ni universelle. Elle ne tient pas seulement à l'âge, ni à des facteurs physiologiques ou psychologiques. L'enfance se définit plutôt par rapport à des contextes culturels et sociaux particuliers et à des époques particulières de l'histoire

3-1 les phases de l'enfance

3-1-1 la phase infantile. Ou phase parasitaire du nourrisson. Elle est ordinairement limitée par le sevrage et elle est marquée par l'acquisition de la station droite et de la marche .H Wallon distingue successivement le stade impulsif pur (jusqu'à 3 mois), le stade émotif (de 3 à 7 mois) le stade sensori-moteur (de 7 à 12 mois) (J Delay, psychologie et éducation, 1983, p 93)

3-1-2 Phase de la première enfance. (Entre la 1^{ère} et 3^{ème} année, dominée par l'instinct de jouissance sous sa forme la plus large et la plus élémentaire, à savoir la recherche des plaisirs qu'apportent la sensation et le mouvement, auquel correspondent les valeurs sensorielles et sensuelles. (J Delay, psychologie et éducation, 1983, p 93)

3-1-3 Phase de la seconde enfance. (Entre la 3^{ème} et 7^{ème} année) caractérisée par l'égoïsme. Elle est aussi, comme la définit Osterrieth, « la découverte de la réalité extérieure » (J Delay, psychologie et éducation, 1983, p 93)

3-1-4 Phase de la troisième enfance. (De 6 à 7 ans jusque vers 11 ans à 12 ans) au cours de laquelle les intérêts mentaux se socialisent et perdent progressivement leur caractère d'utilité immédiate, devenant intellectuels- concrets ou encore socio-concrets. (J Delay, psychologie et éducation, 1983, p 93)

3-2 Développement de l'enfant : approche relationnelle et environnementale

Dans la majorité de ces théories, on considère que les enfants évoluent à travers différents *stades* au cours de leur développement. Pour passer d'un stade à l'autre, l'enfant doit effectuer certaines « tâches de développement » (ex. : un bébé doit pouvoir se tenir assis avant de commencer à ramper). L'idée selon laquelle l'enfance consiste à traverser différents stades et à assurer des tâches

De développement fait partie des notions les plus importantes et les plus utiles dans le domaine du développement de l'enfant.

De plus en plus, chercheurs et pédiatres se sont ralliés à l'idée que la perspective relationnelle et environnementale, selon laquelle le parcours de développement subit l'influence de facteurs d'interactivité complexes, est la mieux à même d'expliquer le

développement de l'enfant (Sameroff et Chandler, 1975 ; Bronfenbrenner, 1979). Le développement de l'enfant est le résultat d'une interaction entre l'enfant et son environnement. Le modèle relationnel et environnemental suggère que « le développement de l'enfant est le produit d'une interaction dynamique et continue entre l'enfant et l'expérience apportée par sa famille et le contexte social » (Sameroff et Fiese, 2000).

L'approche environnementale souligne combien il est important de comprendre les relations entre l'enfant en train de se développer et les systèmes environnementaux comme la famille, l'école, la communauté et la culture. Dans ce modèle, l'interaction entre des enfants en pleine évolution, tout comme leurs relations changeantes avec différents systèmes (sociétaux) environnementaux, sont des processus inhérents au développement. L'expérience subjective de l'enfant et sa compréhension de l'environnement constituent des aspects importants de cette approche (Bronfenbrenner, 1988 ; Vygotsky, 1978).

Le modèle relationnel et environnemental est étroitement lié au concept de bien-être psychosocial, qui souligne également l'importance des processus relationnels entre l'univers psychologique intérieur et le monde social extérieur.

L'un des facteurs favorables au développement optimal des enfants dans l'adversité est le bien-être psychosocial supérieur (Leblanc, Talbot et Craig, 2005). On peut en conclure qu'il est indispensable pour le bon développement de l'enfant.

3.3 Principaux domaines de développement

3.3.1 Développement cognitif

Le développement cognitif est « le développement de la capacité à raisonner ». Le développement de bonnes facultés cognitives (plus communément appelées intelligence) est étroitement lié à un développement sain du cerveau. Ce processus a lieu pendant toute l'enfance, mais c'est entre le 7^e mois de grossesse et l'âge de deux ans que le cerveau se développe le plus rapidement. À la naissance, il représente 25% de son poids définitif ; à deux ans, il correspond à 75% d'un cerveau adulte. Le

développement cérébral se poursuit pendant une bonne partie de l'adolescence. Contrairement au cerveau de certaines espèces, qui est adulte à la naissance, celui de l'être humain n'arrive à maturité qu'au bout de plusieurs années. Il peut donc, au cours de ce développement, subir les effets plus ou moins importants de l'interaction entre l'enfant et son environnement (Nelson, 2000). Dans les premières années, au plus fort de la croissance, la plasticité du cerveau est bien plus élevée qu'ultérieurement. Ainsi, les enfants victimes de lésions cérébrales

Dans les cinq premières années de leur vie recouvrent souvent toute leur fonctionnalité grâce à la capacité du cerveau à rétablir les circuits endommagés. En raison de cette plasticité, les facteurs de risque et de protection pendant la petite enfance ont davantage d'influence sur la manière dont le cerveau fonctionnera à terme (Nowakowski et Hayes, 1999). Dans la première phase du développement cérébral, jusqu'à l'âge de 3-4 ans, le cerveau réagit plus aux influences exercées par l'environnement que lors des phases ultérieures (Perry, 2002). Ce sont donc les relations positives entre l'enfant (en particulier dans ses premières années) et les personnes s'occupant de lui qui assurent le meilleur environnement pour un développement optimal du cerveau. (Mathijs Euwema, le développement de l'enfant, 2006, p 12)

- **De 3 à 6 ans :**

Croissance rapide des circuits frontaux : attention, vigilance vivacité

- **De 7 à 15 ans :**

Poussée de croissance dans les lobes temporaux et pariétaux : langues, mathématiques

- **De 16 à 25 ans :**

Perte de tissu dans les circuits frontaux : contrôle de soi, planification, régulation du comportement.

3.3.2 Développement identitaire

Le développement d'une perception claire de soi (« Qui suis-je ? », « Pourquoi est-ce que j'existe ? »)

« Quelle direction est-ce que je veux prendre ? », « En quoi est-ce que je crois ? », « Où est ma place ? ») Fait probablement partie des tâches développementales les plus importantes assignées à un individu.

« L'identité est le sentiment d'être la même personne à différents moments et dans différentes circonstances, de vivre et de considérer son passé, son présent et son avenir comme un tout, et d'être reconnu et apprécié par ceux qui constituent l'environnement social ».

L'identité se compose de deux éléments (Bosma, 1991) :

1. La perception de soi comme entité unique dans le temps et l'espace
2. La reconnaissance et l'appréciation de cette entité par les autres (l'environnement social)

Même si ce processus est variable, la plupart des enfants n'acquièrent définitivement une notion de soi qu'à la fin de l'adolescence (vers 18 ou 20 ans). (Mathijs Euwema, le développement de l'enfant, 2006, p 13)

3.3.3 Développement moral

Le développement moral, ou développement de la conscience, est la capacité de distinguer le bien du mal et s'avère donc d'une grande importance pour qu'un enfant devienne un individu socialement adapté et responsable. Ce développement peut être sérieusement remis en cause par l'éclatement de l'environnement familial ou social, où il arrive que plus personne ne joue le rôle de modèle. Le développement moral (comme tout type de développement) dépend de forces intérieures et extérieures à l'environnement de l'enfant. Si le sens moral est étroitement lié aux normes et règles d'un contexte culturel particulier, l'idée de principes moraux universels est largement partagée. (Mathijs Euwema, le développement de l'enfant, 2006, p 15)

3.3.4 Développement ludique et créatif

Le jeu est bénéfique pour le développement de stratégies d'adaptation qui renforcent la résilience et le bien-être psychosocial des enfants :

Le jeu fournit au jeune enfant le moyen de revivre et d'assimiler des aspects stressants de la réalité, à distance, par le biais d'une imagination dirigée (Piaget, 1951) A travers le jeu, l'enfant peut apprendre à se connaître (sur le plan de l'identité sexuelle, par exemple) en relation avec les autres

Le jeu stimule le développement cognitif (particulièrement à l'âge préscolaire) (Davies, 2005) ;

Le fait d'imaginer et de mettre en œuvre des scénarios de jeu favorise le développement de facultés cognitives, tels que la planification et la résolution de problèmes, et donne à l'enfant la possibilité d'être autonome et de prendre l'initiative (Piaget, 1962).

Le jeu peut être un moyen d'extérioriser sans risque et de manière positive son agressivité ou d'autres pulsions négatives (Paley, 1988) ;

Les activités structurées, comme les sports et les loisirs, constituent, pour les enfants, les passe-temps les plus favorables au développement (Mc Hale et coll., 2001) ;

La participation à des activités parascolaires favorise la résilience en aidant les enfants à être fiers d'eux-mêmes (Werner, 1993).. (Mathijs Euwema, le développement de l'enfant, 2006, p 17)

3.4 Caractéristique de la Seconde enfance (de 6 à 11 ou 12 ans)

L'enfant d'âge scolaire semble plus calme, un peu plus sérieux et moins spontané qu'à l'âge préscolaire. Il se met progressivement à considérer le monde comme un lieu soumis à des lois et des coutumes propres, qu'il doit apprendre à connaître et à assimiler. L'enfant passe d'une vision entièrement centrée sur lui-même à l'idée que le monde est une réalité complexe où il doit trouver sa place. L'imagination et le jeu restent importants pour l'enfant d'âge scolaire, mais son sentiment d'identité se met lentement en place à mesure qu'il acquiert de nouvelles facultés d'apprentissage. Les enfants d'âge scolaire apprennent que la réussite passe par l'entraînement, ce qui explique leur enthousiasme et leur détermination lors de l'acquisition de nouvelles aptitudes. La seconde enfance se caractérise également par la capacité de l'enfant à

rester maître de lui-même, à garder son calme et son éducatibilité (Sarnoff, 1976). Parmi les principales tâches de développement d'ordre général, on compte : la mise en place et l'utilisation d'un sentiment de calme, l'éducatibilité et la maîtrise de soi ; l'acquisition d'aptitudes adaptées au monde réel et du sentiment d'être compétent ; la capacité de se faire une place parmi ses pairs.

3-4-1 Attachement

Dans des situations extrêmement stressantes (comme un conflit armé ou une période de transition liée par exemple au passage à la grande école), l'enfant peut de nouveau rechercher la présence d'aidants principaux ;

- Dans des situations de stress modéré, l'enfant trouvera lui-même une façon de s'adapter ;
- L'enfant reste fidèle aux rituels qui symbolisent l'attachement : petite histoire avant de dormir, gestes d'affection, etc. ;
- Les besoins d'attachement de l'enfant s'expriment de plus en plus dans le cadre de liens d'amitiés avec ses pairs.

3-4-2 Développement social

- L'enfant se tourne de plus en plus vers ses pairs :
 - Mise en place de liens d'amitié ;
 - Acquisition d'aptitudes sociales (ex. : partage, négociation, etc.) ;
 - Mise en place de normes et d'une hiérarchie à l'intérieur du groupe de pairs ;
 - Meilleure compréhension des rôles et des comportements attribués à chaque sexe.
- L'interaction prosociale se renforce :
 - L'enfant intègre les valeurs de ses aidants et de ses pairs ;
 - Il est mieux à même de mettre les choses en perspective
 - il saisit le point de vue des autres et comprend ce qu'ils attendent de lui sur le plan social ;
 - Il a une idée plus nette des sentiments et des intentions d'autrui.

3-4-3 Langage et communication

- L'enfant sait désormais utiliser la syntaxe (structure de la langue) et la grammaire

- Il comprend de mieux en mieux les nuances de sens ;
- Il comprend de mieux en mieux les difficultés grammaticales ;
- Il arrive de mieux en mieux à exprimer par des mots ses pensées et ses sentiments
- L'enfant progresse sur le plan narratif : il peut raconter une histoire bien structurée
- Il comprend de mieux en mieux les jeux de mots, les plaisanteries, les façons de parler, les métaphores.

3-4-4 Jeu et imagination

- Principaux aspects concernant le jeu :
- Acquisition d'aptitudes physiques et de facultés intellectuelles ;
- Plaisir et expression des émotions ;
- Planification et élaboration de stratégies
- Le jeu d'imagination est de plus en plus ritualisé et soumis à des règles :
- L'enfant transpose ses sentiments et ses désirs dans des scénarios de fiction
- Il s'imagine dans des rôles plus compétents ou plus adultes.
- L'intérêt pour les collections et les passe-temps se renforce.

3-4-5 Développement cognitif

- Meilleure notion de la réalité ;
- Capacité à réfléchir et d'analyser les expériences passées ;
- Meilleure compréhension des liens de cause à effet ;
- Capacité à recourir à la logique pour comprendre la réalité ;
- Recul de l'égoïsme (l'enfant est moins centré sur lui-même) :
- Il cesse de penser que le monde tourne autour de sa personne ;
- Il peut faire la différence entre une réalité objective et une réalité subjective
- Acquisition d'aptitudes cognitives :
- Faculté d'organisation spatiale et visuelle
- Orientation dans le temps
- Distinction entre la partie et le tout.
- Développement de la mémoire :
- Mieux à même d'enregistrer et de classer ses souvenirs, l'enfant progresse dans l'accomplissement de tâches scolaires.

- Mise en place de stratégies d'adaptation
- L'enfant utilise ses aptitudes cognitives pour se sentir maître de soi :
- En réfléchissant d'abord et en freinant ainsi ses impulsions ;
- En essayant consciemment de rester concentré sur les objectifs à atteindre.
- L'enfant limite son comportement impulsif :
- Pour obtenir l'approbation de ses pairs ;
- En intégrant les valeurs, les règles, les normes sociales et les attentes d'autrui à son égard (développement d'une conscience) ;
- En étant capable de reconnaître et d'accepter des points de vue opposés.
- Les stratégies psychologiques d'adaptation élaborées par l'enfant gagnent en efficacité dans sa lutte contre l'angoisse (stress, peurs).

3-4-6 Développement moral

- Développement d'une conscience (voir plus haut) ;
- Compréhension rationnelle des raisons et des normes qui mènent à un comportement correct ;
- Empathie et meilleure compréhension d'autrui ;
- L'acceptation par l'enfant de l'autorité et des normes sociales l'encourage à respecter les règles et à répondre aux attentes des autres à son égard.

3-4-7 Développement identitaire

- L'estime de l'enfant pour lui-même dépend en partie de :
 - La conscience qu'il a de ses propres aptitudes et capacités ;
 - Son statut parmi ses pairs ;
 - Sa capacité à se maîtriser (en canalisant ses impulsions et son comportement) ;
 - Sa capacité à se faire plaisir et non pas seulement à essayer de plaire aux autres
 - L'enfant s'identifie à ses aidants, à d'autres adultes et à ses pairs en tant que modèles ;
 - L'enfant devient de plus en plus conscient de ses propres particularités (il fait aussi la différence entre ses particularités présentes et passées) ;
 - Des attentes à son égard selon le genre auquel l'enfant appartient ;
 - Son identité raciale et ethnique (et des stéréotypes négatifs qu'on lui applique).
- (Mathijs Euwema, le développement de l'enfant, 2006, pp 34-36)

3-5 Les caractéristiques physiologiques de la tranche d'âge (9/12ans):

Augmentation sensible du volume du myocarde et de l'appareil pulmonaire dans une cage thoracique qui demeure exigée d'où un certain gêne fonctionnel

À 10 ans le volume du cœur est en moyenne de 180 cm cube chez les garçons, et de 150 cm cube chez les filles

La capacité pulmonaire est de 1500 et 1600 cm cube

A cet âge l'appareil cardio pulmonaire présente des possibilités fonctionnelles encore faibles d'autant que d'adaptation l'effort qui se fait que une activation brusque des mécanismes aérobie.

L'augmentation de la consommation d'oxygène s'opérant de façon instantanée, le système cardia-fonctionnel est brusquement sollicité et réagit principalement par une élévation de rythme.

Le type de fonctionnement par une élévation a une surcharge lors d'un effort physique quelque peu soutenu ou intense

Au niveau de l'appareil musculaire la contractilité apparaît bonne, l'élasticité parfaite, par contre en ce qui concerne les tonicités, il existe un taux de soutien qui se manifeste surtout après la deuxième année.

Le tonus d'attitude est pour développer, ce qui oblige l'enfant à déployer un effort statique important pour maintenir l'attitude cause supplémentaire de fatigue et origine possible de l'affaissement du squelette en attitude vicieuse.

Les enfants sont caractérisé par une capacité lactique et galactique moins développée que chez les adultes, c'est-à-dire que leur rendement anaérobie est inférieur à celui des adultes, a cette tranche d'âge la dette d'oxygène est de 12-15 ml d'O₂ /kg

A la suite d'un exercice a l'intensité maximale. le taux d'acide lactique dans le sang augmente de 70 à 80 mg% chez les enfants de 9-12 ans alors que chez les adultes

il est de 120 à 150 mg% donc il est à noter que le travail par la voie métabolique anaérobie est limité

3-6 Le contenu de l'entraînement sportif chez les enfants de (9-12 ans)

3-6-1 Le contenu d'entraînement physique :

A son niveau et à l'égard de son âge, le jeune joueur est en effet concerné par la séparation. Attention cependant à l'enfant, en période de croissance, va développer des qualités multiples inhérent à sa pratique mais aussi assurer sa propre croissance physiologique.

L'entraîneur devra toujours avoir présenté à l'esprit que le développement individuel (intellectuel, physique, social) du jeune pratiquant devra à tout moment être prioritaire à la pratique.

En règle générale, les capacités de performance augmentent avec l'âge du jeune joueur. on peut alors remarquer que l'inflexion des différentes courbes représentatives de ces capacités se situe assez souvent au moment de la période de croissance rapide, avec le décalage que l'on connaît entre les deux sexes.

- **La coordination**

Au maximum de ses potentialités entre 7 et 10 ans, nécessaire de poursuivre son entretien lors de l'adolescence de façon à la stabiliser, sachant qu'elle participe directement à un meilleur rendement énergétique une meilleure (gestuelle), on le sait économise le coût énergétique d'une action motrice.

L'éducation des capacités de coordination doit commencer à un âge bas où les régions du système nerveux central responsable pour régulation de la motricité ont besoin de la stimulation.

En parlant de l'éducation de la coordination il faut noter que toutes les conditions favorables pour entreprendre celui-ci sont présentées entre 8 à 12 ans autrement dit à cet âge l'enfant est assez mur biologiquement pour apprendre les gestes de base.

- **La force**

Nous savons qu'en ce qui concerne la force (et peut être bien l'autre qualité physiques) .la période d'initiation est propice a un développement rapide il semblerait que l'élévation de la force maximale puisse être avec les charges n'étant égales souvent qu'a 30 a 40 % du maximum

Par ailleurs TSCHIENE le commande chez le débutant un travail avec des charges ne dépassant pas le poids du corps. Il estime que le recours à des charges supérieur ne sera envisageable qu'au moment où les masses musculaires dépasseront 40% du poids su corps (de 14a 16ans).

COMETTI estime que le nombre de méthodes utilisables augmentera avec l'avancement en âge du pratiquant, source entraîneur (FFA)

- **La vitesse**

L'âge d'or du développement de la vitesse se situe généralement est entre la 7eme et la 13 Emme année, lorsque le système nerveux est encore modulable.

Les améliorations ultérieurs seront le fait de l'amélioration des paramètres de forces vitesse et plus tard encore d'un travail technique de qualité.

Il est compréhensible de concevoir que la réalisation d'un geste technique a vitesse élevée n'est possible qu'a un haut niveau.

Dans la même période on remarque une amélioration considérable de vitesse de la réaction et de raccourcissement et de la période latente 0,4 secondes vers 10 ans (MAKOSJAN et WARJUSTINA 1965, J WEINECK 1993)

- **La mobilité**

dans le développement de la mobilité on retrouve des tendances contradictoires a cet âge ; d'une part al capacité de la flexion des articulation coxo-fémorales scapulaires et de la colonne vertébrale, continue de croitre (9à10) la colonne vertébrale est au maximum de sa mobilité , selon FOMIN et FILIN 1975 d'autre part on peut déjà

observer une réduction de la capacité d'écart des jambes , à l'articulation coxo-fémorale et de la mobilité dorsale de l'articulation scapulaire (J WEINECK 1993) par conséquent il faut inclure l'écartement des jambes et de la mobilité des épaules on peut pratiquer à cet âge des exercices tiré de l'éducation physique sous forme de petits jeu.

- **Le développement de la filière aérobie.**

L'entraînement des capacités aérobies et de loin celui qui a le plus de répercutions, sur la globalité des capacités physiques. Comme pour les deux autres qualités, le débutant progressera très vite, « même en faisant n'importe quoi ».

Cependant il s'agit de développer en priorité la capacité aérobie et, progressivement, améliorer les puissances aérobies par un entraînement de la PMA en équilibrant de nouveau travail par un retour fréquent a un entraînement en capacité aérobie.

Les enfants sont caractérisés par une capacité lactique et galactique moins développement que chez les adultes c'est-à-dire que leurs rendement anaérobique est inférieur a celui des adultes a cette tranche d'âge la dette d'oxygène est de 12-15 ml d'O₂ /kg chez l'adulte, telle est 34-40mld'O₂/kg.

A la suite d'un exercice à intensité maximum le taux d'acide lactique dans le sang augmente de 70 à 80 ml% chez les enfants de 9-12 ans alors que chez les adultes il est de 120-150 ml%.

3-6-2 l'entraînement de la technique chez l'enfant

Durant la seconde période scolaire l'achèvement de maturité dans l'air corticale motrice facilite la coopération entre la motricité involontaire, liée au tronc cérébrale, et la motricité volontaire dépendant de cortex cérébrale moteur

Le degré de la plasticité encore élevé du cortex cérébral .ainsi qu'une meilleure capacité de perception (accroissement de la capacité s'analyse) et de traitement de l'information permettent aux enfants de cet âge d'apprendre rapidement de nouvelles habiletés motrices.

Le second stade scolaire représente la phase durant laquelle la capacité d'apprentissage moteur est la meilleure. Dans cette phase sensible les oublis seront difficiles voir même impossible à corriger plus tard.

Cette phase représente encore le meilleur moment pour l'entraînement de la technique en raison de l'amélioration des capacités de contrôle moteur, de l'amélioration de régulation et des combinaisons motrices. Ainsi que la capacité de différenciation temporelle, de réaction et rythme. L'apprentissage et l'amélioration de ses capacités doit donc avoir la priorité dans un entraînement, l'apprentissage réussi du premier coup est d'autant plus développé, les enfants ont en l'occasion préalablement d'affiner, de préciser et d'entendre leurs ressources c'est-à-dire que leur répertoire mouvement est plus grand.

En fin en ce qui concerne l'acquisition des habiletés motrices, cet âge favorise l'apprentissage de certains gestes sportifs.

En effet, ces techniques sollicitent la souplesse et la coordination et non la force musculaire encore développée.

Par ailleurs, le goût de l'association est de règle du jeu favorisent les pratiques d'activités sportives adaptés aux possibilités de l'enfant.

En conclusion l'entraînement chez des jeunes footballeurs prend en considération les orientations suivantes :

Il ne faut pas non plus spécialiser les joueurs en (attaquants) et (défenseurs) cela ne se fera qu'à la fin de la formation de base (après six ans d'apprentissage)

Pour la condition de la FIFA préconise le travail suivant :

- Agilité et l'adresse jusqu'à 12 ans
- vitesse : de 9 à 12 ans
- Saut à partir de 10 ans

Quelques principes de base à respecter pour une progression à long terme des jeunes pratiquants :

Insister sur un échauffement correct des groupes musculaires et articulaires sollicités.

Varié les charges et veiller à ne pas flirter avec les charges maximales

Ne jamais latéraliser les charges

Lors des exercices de forces insister sur la correction technique de chaque mouvement

Vérifier que les temps de récupération soient suffisants

Avoir toujours présent à l'esprit que la non tolérance à certaines charges de l'appareil moteur passif (osseux, cartilagineux, tendineux et ligamentaires) est un facteur limitant de la croissance chez les jeunes pratiquants.

Dans le domaine de la motricité, le jeune joueur devra acquérir au fil du temps, la parfaite maîtrise de ses déplacements et de ses appuis.

Conclusion.

L'activité physique joue un rôle essentiel dans l'évolution de l'enfant, à la fois pour le développement de ses habilités motrices, son développement cognitif, son bien-être psychologiques, ses aptitudes physiques et sa maturité affective. Plus l'enfant sera sensibilisé à l'importance de bouger, plus il y a de chances qu'il adopte de saines habitudes de vie à long terme.

L'enfance est une période idéale pour les apprentissages moteur mais c'est aussi une période de respect des différents stades de développement et d'apprentissage des différents habilités moteurs.

Durant l'enfance, tous les excès d'entraînement se paient « cash », il faut tenir compte de la spécificité de l'enfant car son organisme est en pleine croissance, d'où quelques grands principes : l'enfant est un petit d'homme et non pas un petit homme

Chapitre 4

Apprentissage en sport collectif,

Discours et débats d'idées

Introduction

La volonté d'associer les élèves à la construction de leurs connaissances et compétences motrices a favorisé l'apparition de l'apprentissage par la compréhension et l'approche tactique en sport collectif. En effet, celle-ci repose sur une modélisation didactique qui permet aux élèves d'analyser les configurations du jeu et de construire leurs propres connaissances à propos du rapport de forces en cours. Le débat d'idées constitue une pièce importante de ce dispositif. Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord resituer les différentes approches en sport collectif, ensuite nous aborderons le débat d'idées.

4- Apprentissage en sport collectif

Dans la littérature, un sport est dit collectif s'il présente un affrontement entre deux groupes. Mérand le présente comme « *une modalité originale d'exploitation de la dynamique des groupes restreints poursuivant un objectif commun* » (Mérand, 1977,). En se référant à cette définition, un sport collectif est l'affrontement de deux groupes restreints dont l'objectif commun est de battre l'adversaire. Jeu (1977) met l'accent sur cette notion en expliquant qu'« *il apparaît simplement que l'un ne veut pas perdre et que l'autre est décidé à gagner* ».

Deleplace (1979) précise que c'est le « *rapport d'opposition* » qui caractérise un sport collectif. Il insiste donc sur les deux aspects qui caractérisent le sport collectif à savoir l'opposition entre adversaires et la coopération entre partenaires.

Teodoresco traite ces pratiques selon différents points de vue. D'après lui « *le jeu sportif collectif représente une forme d'activité sociale organisée, une forme de l'exercice physique sportif, ayant un caractère ludique, agonistique et processuel où les participants, les joueurs constituent deux équipes (formations), qui se trouvent en un rapport d'adversité typique non hostile que nous nommons rivalité sportive, rapport déterminé par une compétition au moyen de la lutte afin d'obtenir la victoire sportive à l'aide de la balle ou d'un autre objet de jeu manœuvré d'après des règles préétablies* » (Teodorescu, 1977, p.21).

Gréhaigne, Billard et Laroche (1999) introduisent d'autres aspects en définissant les sports collectifs comme un « *affrontement de deux groupes organisés aux intérêts antagonistes qui s'opposent sur un espace délimité, avec des règles identiques pour les deux groupes, dans un temps connu et dont l'écoulement est porté à la connaissance de tous.* » Ainsi, les notions d'espace délimité, de règle du jeu et de temps apparaissent comme capitales dans la logique interne de tous les sports collectifs. La crise de temps imposée par le règlement, mais surtout par les adversaires, contraint les joueurs à anticiper sur l'évolution des configurations de jeu.

De plus, la notion d'intervalle entendue dans le sens de distance séparant deux joueurs à un instant T évolue dans le temps. Il peut soit rester identique (les joueurs ne bougent pas) soit augmenter (les joueurs s'écartent en fonction de la configuration) soit diminuer voire même disparaître (les joueurs se rapprochent). Par conséquent, d'une analyse statique nous passons à une analyse dynamique de la notion d'intervalle. Associée à la pression temporelle, la perception des intervalles constitue une des problématiques à résoudre en sport collectif.

Mariot (1992), qui a publié de nombreux ouvrages sur le handball, met l'accent sur les dimensions de l'incertitude. « *Les sports collectifs se déroulent dans un milieu physique et humain en perpétuel changement, créant un niveau maximum d'incertitude par l'interaction constante produite.* » (cf. figure 1). Le joueur doit opérer un traitement permanent de toutes ces informations pour apporter une réponse adaptée et efficace dans une conception très additive de la prise d'informations. Mariot (1992) analyse ensuite la relation duelle attaquant/défenseur et affirme qu'il existe « *la double nécessité de produire et de décoder simultanément de l'incertitude.* » C'est une relation dialectique où l'enjeu est pour l'attaquant d'éviter et de déborder son défenseur et pour le défenseur de neutraliser l'attaquant à partir d'une gestion des différentes dimensions de l'incertitude (événementielle, spatiale, temporelle, occurrence).

Toutefois, il est possible de remarquer que la conception des sports collectifs de Mariot s'oppose à celle de Gréhaigne. En effet, le premier se base sur une analyse

additive des éléments du champ de jeu alors que le second considère le jeu comme un système.

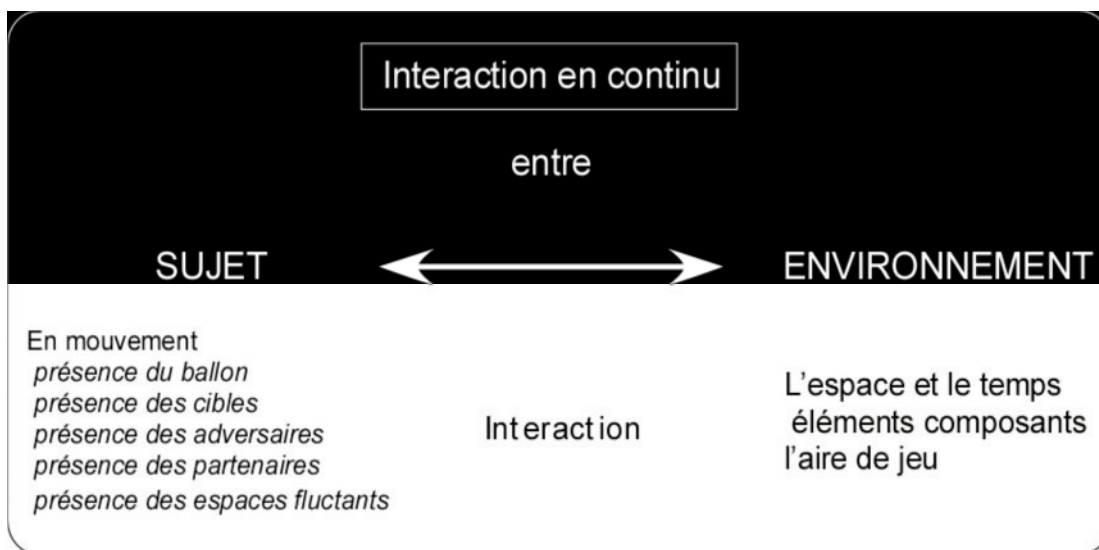


Figure N°1. Interaction en sport collectif créant l’incertitude selon Mariot (1992)

4-1. Analyse systémique des sports collectifs.

Gréhaigne, Billard et Laroche (1999) proposent une modélisation du jeu en sport collectif à partir de principes généraux reposant sur le lien indissociable entre l’attaque et la défense.



Figure N°2. Base des sports collectifs

Sauf pour les approches techniques très fermées, toutes les didactiques des sports collectifs s'accordent sur le caractère continu et fondamentalement réversible du jeu. Les joueurs sont tour à tour, défenseurs, attaquants en fonction des configurations du jeu (cf. figure n°2).

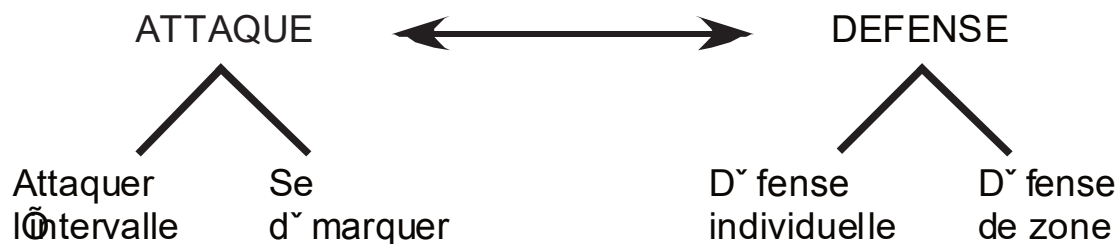


Figure N°3. Quelques thèmes dans l'apprentissage classique des sports collectifs.

Gréhaigne (2003 b) remarque que ce schéma de principe classique présenté dans la figure 2a est encore fortement utilisé dans le secondaire avec néanmoins un accent mis sur la défense, comme si ne pas perdre était plus important que gagner. Au contraire, il semble bénéfique de mieux organiser l'offensive. Ce choix se justifie à partir des éléments suivants :

- la spécificité de l'école par rapport à la pratique sociale de référence (rendement immédiat) où l'on organise d'abord la défense du but puis l'attaque.
- le groupe dominant est celui qui attaque. Remarquons qu'il est nécessaire de différencier la possession du ballon de l'attaque et la notion de dominant/dominé.

En conséquence, à partir d'une défense spontanée tant que l'attaque ne marque pas à tous les coups, il n'est pas nécessaire de bloquer le travail spontané des élèves. Enfin, c'est surtout également une valeur de la culture scolaire.

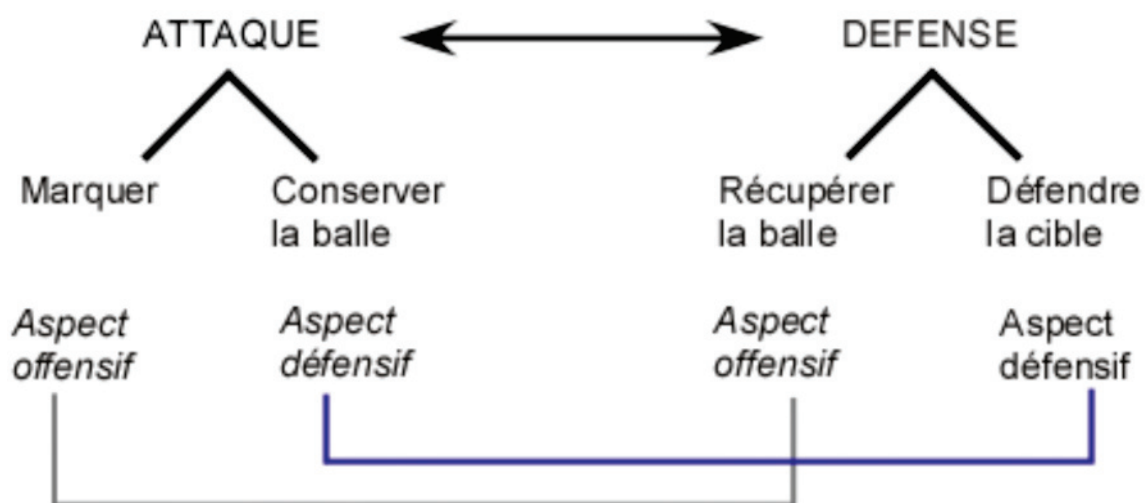


Figure N°4. Principes généraux des sports collectifs.

La figure illustre les principes généraux des sports collectifs et met en évidence la notion de situation à double effet (Deleplace, 1994). La réversibilité des situations représente un aspect fondamental des sports collectifs dû au fait que les équipes attaquent ou défendent à tour de rôle et qu'il y a toujours une part de défense dans l'attaque et une part d'attaque dans la défense. Cette réversibilité est à considérer dans un rapport dialectique continuité/rupture :

- Soit une circulation du ballon et des joueurs en attaque provoquent l'apparition d'une configuration opportune qui amène une rupture momentanée de l'état d'équilibre du système attaque/défense avec un danger de but si l'exécution est rapide et bien assurée. Sinon, en cas d'échec de cette action vers le but, l'attaque poursuit son offensive en enchaînant d'autres configurations du jeu avec comme priorité la conservation du ballon pour attendre ou provoquer une autre opportunité (avec souvent une circulation à l'arrière de l'EJE de l'équipe attaquante).

- Soit une rupture définitive de l'action de jeu en cours par perte de la balle amène les défenseurs à récupérer le ballon et à devenir attaquants. Une des tâches principales de la défense consiste à tenter de priver l'attaque d'initiatives. La mise en œuvre de ce choix tactique suppose du dynamisme, de l'agressivité et de la résolution. Par conséquent, la défense ne doit pas se borner simplement à des répliques données aux actions des adversaires mais à des ripostes qui obligeront en permanence l'attaque adverse à se centrer sur la conservation du ballon et à ne pas agir en priorité pour la réalisation d'un but. Si la tactique défensive réussit, l'attaque perd la balle.

Dans un second point, les comportements sont eux aussi réversibles « *quand le rapport de forces est trop déséquilibré et fait basculer les joueurs dans le statut de dominés avec ses conséquences sur les modélisations du jeu.* » (Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999, p. 12). Les facteurs déclenchants sont la fatigue, le stress mais surtout l'adversaire qui devient trop largement supérieur et le principe de l'égalité des chances à l'inégalité du résultat non respecté.

Par ailleurs, on doit toujours resituer l'analyse traditionnelle des techniques gestuelles employées dans le contexte du « rapport d'opposition ». Ce rapport des

forces antagonistes en présence, traduit de loin en loin par l'évolution du score, caractérise l'activité en sports collectifs. L'analyse vise donc en premier lieu à identifier les différents états possibles de ce rapport d'opposition et les indices pertinents qui peuvent les caractériser. Elle consiste, en second lieu, à dégager les principes de transformation de ces états et cela pour les différentes phases de jeu qui donnent lieu à des modalités de confrontations spécifiques. C'est à cette condition qu'il serait alors possible d'accéder à la logique interne de l'activité sportive étudiée. Cette logique interne est le produit de l'interaction continue, au cours du développement historique du jeu, entre les principales conventions du règlement et l'évolution des solutions pratiques apportées par les joueurs.

« Le problème fondamental des sports collectifs se résume ainsi : dans un rapport d'opposition, l'objectif est de coordonner ses actions afin de récupérer, conserver, faire progresser le ballon en ayant pour but d'amener celui-ci dans la zone de marque et de marquer. » (Gréhaigne, 1992).

A l'école, on propose aux élèves des situations de résolution de problème qui visent à gérer des positions, des trajets et des trajectoires non uniformes de la balle et des joueurs, dans des conditions décisionnelles d'urgence en vue d'amener la balle dans la zone de marque et de marquer.

4-2. Modélisation didactique des sports collectifs

4-2-1. Définition de la modélisation

« La modélisation des sports collectifs comporte un ensemble de règles donnant naissance à un ensemble de connaissances sur lequel s'opèrent des transformations qui déplacent, invalident, ajoutent des éléments afin d'obtenir un premier réseau formel permettant l'interprétation des faits. »

L'objectif d'une modélisation est de produire un modèle défini comme *« une construction, une structure que l'on peut utiliser comme référence qui permet de matérialiser une idée, un concept, une action qui sont rendus ainsi utilisables,*

assimilables. Il s'agit d'un outil d'analyse du jeu complexe. »(Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999, p. 27).

Les risques et les limites de la modélisation sont aussi à prendre en considération. En effet, les solutions formelles pour résoudre un problème peuvent être nombreuses et contraindre l'enseignant à faire des choix parfois arbitraires. De plus, la modélisation est un approfondissement de la grande variété des données d'où la tentation de réduire les propriétés du jeu à quelques principes. Enfin, la tactique et la communication résistent à la modélisation.

Une des solutions, pour éviter les risques, consiste à délimiter rigoureusement les faits mais ceci n'est pas toujours possible.

4-2-2. Des modélisations didactiques en sport collectif.

Bouthier (1986) a défini une didactique des sports collectifs en déterminant trois formes de transmission des savoirs spécifiques aux A.P.S.

A- La Pédagogie des Modèles d'Exécution (P.M.E.) : L'objectif est l'apprentissage par les joueurs des solutions les plus efficaces produites par les experts grâce à un travail systématique des techniques individuelles et collectives (pour régler les problèmes de synchronisation)

B- La Pédagogie des Modèles Auto-Adaptatifs (P.M.A.A.) : Des variations judicieuses d'aménagement matériel des situations d'apprentissage sont plus performantes pour développer les potentialités d'habileté et de créativité motrice.

C-La Pédagogie des Modèles de Décisions Tactiques: (P.M.D.T.) : Elle postule que l'intervention des processus cognitifs est décisive dans l'orientation et le contrôle moteur des actions. Elle suppose que la présentation des repères perceptifs significatifs et des principes rationnels de choix tactiques organise de façon majorante les effets du passage à l'acte y compris en terme de qualité de l'exécution.

Gréhaigne (1989) quant à lui, propose un «*cadre de références à propos des processus d'apprentissage*» qui complète la modélisation de Bouthier. Il distingue trois présupposés en sports collectifs :

Présupposé interactionniste : Le développement du joueur se fait par une adaptation de l'individu au milieu en tant que système de contraintes. Il n'y a pas au départ d'objet formel défini comme l'ensemble des solutions à reproduire telles quelles. » Le milieu agit sur le sujet et réciproquement, l'action du sujet agit sur le milieu.

Présupposé constructiviste : Il n'y a pas de débutant au niveau zéro. Le développement se fait par emboîtement de structures ou par coordination d'îlots de connaissances sous l'effet de contraintes internes ou externes exigeant un ajustement de l'activité du sujet. »

Présupposé cognitiviste : La régulation de l'action, en particulier dans la phase d'apprentissage, se fait par l'intermédiaire de l'activité mentale dont la prise de conscience ne représente qu'un des aspects. Le recours aux processus cognitifs conscients ou non conscients, en particulier dans la planification et la régulation de l'action, prend toute sa valeur dans la gestion du rapport d'opposition, en coordonnant les habiletés motrices et les stratégies à mettre en œuvre pour résoudre de façon optimale les problèmes posés par l'évolution du jeu. »

Les deux auteurs définissent plusieurs modalités pour apprendre en sport collectif. L'enseignant a donc le choix entre plusieurs modalités d'enseignement chacune se basant sur un cadre théorique différent. Dans le cas de la « *pédagogie des modèles de décisions tactiques* » ou de l'« *option constructive* », l'intervention des processus cognitifs est mise en avant en relation avec la présentation de repères perceptifs significatifs pour résoudre les problèmes en sports collectifs (Gréhaigne, 2003 a). « *L'approche tactique de l'enseignement des jeux nécessite non seulement de mettre l'élève au centre du système enseignement/apprentissage mais également de considérer qu'une véritable démarche constructiviste ne saurait se suffire de solutions tactiques imposées par le professeur. Fondamentalement, le sujet placé en situation de jeu connaît certaines choses et sait les exécuter.* »

Tout apprentissage en EPS se concrétise donc sous la forme de réponses motrices nouvelles nécessitant la transformation des ressources du sujet. La pratique combine dans des enchaînements d'opérations, des règles d'action, des règles de l'organisation du jeu, des compétences motrices et des habiletés perceptives décisionnelles, le tout regroupé en conditions à respecter pour produire les effets voulus (cf. Gréhaigne & Guillon 1991).

Dans le cadre de l'école, l'apprentissage repose d'une part sur des situations proposées par l'enseignant et d'autre part sur des régulations avant, pendant ou après l'action qui aboutissent à la construction de réponses motrices non disponibles initialement dans le répertoire des actions du sujet. Ces réponses motrices pour devenir des réponses habituelles du joueur ont besoin d'être répétées et stabilisées.

4-3. Le langage et les jeux sportifs collectifs.

Les travaux de Vygotski en psychologie sociale mettent en avant l'importance du rapport entre la pensée et le mot. La signification du mot est l'unité de la pensée et du langage mais aussi l'unité de la généralisation et de l'échange social, de la communication et de la pensée. Dans la formation des concepts, le mot fait office de signe qui devient ensuite symbole. *« Un mot privé de signification n'est pas un mot, mais un son vide. Par conséquent, la signification est un signe distinctif nécessaire, constitutif du mot lui-même. Elle est le mot lui-même pris sous son aspect interne... La signification du mot est à la fois phénomène verbal et phénomène intellectuel »*. Vygotski (1933) souligne ainsi que les significations des mots se modifient et se développent constamment. Ce mouvement de la pensée au mot est un développement fonctionnel. Le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée au mot, une matérialisation et une objectivation de la pensée ; la pensée s'incarne dans le mot. Notons que *« la structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée... Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. »* Vygotski (1933).

En sens inverse le mot disparaît dans le langage intérieur, donnant naissance à la pensée. Ce langage intérieur est un langage pour soi, un type particulier d'activité

verbale ayant des caractéristiques spécifiques, c'est-à-dire en apparence incohérent, fragmentaire, abrégé. Ces considérations amènent au problème plus vaste que celui de la pensée, celui de la compréhension. En effet, ce n'est pas la pensée seule mais toute la conscience dans son ensemble qui est liée dans son développement à celui du mot. « *Si la conscience sentante et la conscience pensante ont chacune des modes différents de reflet de la réalité, elles représentent aussi des types différents de conscience. C'est pourquoi la pensée et le langage sont la clef pour comprendre la nature de la conscience humaine.* »Vygotski (1933/1985).

Le sujet met en mots les données qui lui apparaissent au fur et à mesure qu'elles émergent et de ce fait se réfléchissent au plan de la pensée. Cette position de parole incarnée correspond chez Husserl (1991) à la description des actes intuitifs de présentation, c'est-à-dire à une forme de rappel remplie de données quasi sensorielles et de tous les éléments du vécu passé, d'un retour sur l'action. L'évocation inhérente à cette position de parole incarnée est alors à la fois un mode de rappel original et productif. Ce rappel intuitif conduit à la compréhension de ce vécu et au décodage de la situation.

Vermersch (1994) distingue plusieurs domaines de verbalisation relatifs à différentes facettes de l'expérience du sujet. Il importe de bien identifier le domaine que l'on veut cerner afin d'envisager une cohérence entre les buts de débat et les moyens utilisés. L'auteur organise ces différents domaines en trois groupes suivant que l'orientation de l'activité de verbalisation par rapport au référent concret est principalement :

- **Descriptive.** Il y a description d'une réalité particulière, interne ou externe au sujet il y a activité de réflexion dans le souci de faire exister le référent au plan représenté par des symboles ou des mots. Le représenté dont il est question peut apparaître ambigu au regard des choix effectués dans le cadre théorique. Il faut en fait distinguer le processus de réflexion opéré lors de l'entretien et l'organisation de la conduite décisionnelle en cours d'action.

- Conceptuelle. La priorité est donnée au savoir, à la rationalité avec réflexion et prise de distance par rapport au caractère concret du référent.
- Imaginaire. Le référent n'est qu'un point de départ vers le monde des symboles, de l'imagination.

D'après ce qui précède la verbalisation présente donc deux fonctions. Une fonction de communication externe, utilisée pour faciliter la compréhension des tâches à travers les échanges verbaux entre les membres du groupe et une fonction de communication « interne à l'individu » lui permettant d'intérioriser la tâche. Cette communication interne constitue le langage égocentrique (Galperine 1980, Vygotski, 1933), qui n'est autre qu'une manifestation du passage d'un fonctionnement inter-psychique à un fonctionnement intra-psychique : c'est le passage d'une activité sociale et collective à une activité plus individualisée.

La verbalisation du contexte apporte des faits et de la précision sur ce qui est externe au sujet mais rien directement sur sa propre action ; cependant l'acquisition par le débat d'idées d'un minimum d'informations sur les éléments contextuels permet de mieux comprendre la réalisation de l'action.

4-4. Place du débat dans l'apprentissage des sports collectifs.

L'interaction entre les élèves au sein du groupe est donc nommée débat d'idées. Il s'agit d'une « *situation dans laquelle les élèves explicitent (grâce à la verbalisation) et échangent des idées à propos des faits, en se fondant sur l'observation ou l'expérience personnelle. Le débat peut concerner les résultats obtenus durant l'action, le processus impliqué, et ainsi de suite* » Gréhaigne & Godbout (1998, p. 114).

Dans le débat d'idées, en plus de l'interdépendance, il existe une interaction verbale qui est privilégiée entre les membres d'un même groupe. Pour accomplir une tâche bien déterminée, les apprenants présentent tout à tour leurs idées, analysent les situations de jeu, formulent des hypothèses et proposent des réponses pour aboutir à une décision finale collective. Selon Adams et Hamm (1990, p. 41) « *une interaction verbale est valable lorsque la discussion du groupe favorise l'effort d'attention dirigée*

et le développement des habiletés à sélectionner, à rappeler, à analyser, à intégrer et à évaluer l'information».

Les apprenants améliorent leur niveau de réflexion à travers l'interaction verbale. Dans le débat, une discussion des points de vue a lieu en vue de répondre à une question, de clarifier une opinion ou de présenter des raisons pour défendre une ou des propositions. En sport collectif, la communication verbale entre les joueurs facilite la communication gestuelle. Partant d'une stratégie individuelle et à travers un débat d'idées, d'une mise en cause des raisons pertinentes pour résoudre un problème, nous arrivons à l'élaboration d'un projet de jeu collectif structuré, planifié. C'est une technique pédagogique qui oppose des points de vue entre les joueurs qui ne partagent pas le même avis par rapport aux avantages ou aux inconvénients d'une réponse à mettre en œuvre pour résoudre un problème dans le jeu. Cela s'inscrit dans une démarche action en projet – coopération – bilan de l'action en projet au sein du groupe. On peut espérer ainsi rassembler les informations nécessaires et utiles tout en écartant de fausses solutions. Cela devrait aider au développement critique, à évaluer l'information disponible, à utiliser toutes les composantes comme l'espace, le temps, les partenaires et à mieux estimer les stratégies et les arguments de l'adversaire. En psychologie sociale, ce type de fonctionnement est souvent qualifié d'apprentissage coactif.

Le débat d'idées est une pièce centrale d'une conception constructiviste de l'apprentissage des sports collectifs. Il consiste, après une séquence jouée avec retour d'informations chiffrées, en une discussion destinée à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe en revenant sur la stratégie prévue et en analysant la tactique appliquée. Il présente des caractéristiques bien précises. Il ne doit pas durer plus de trois à quatre minutes. Si le professeur désire faire un apport dans ce débat, son intervention doit être brève et concise pour éviter de parachuter des solutions toutes faites. Il ne faut pas changer la situation de jeu trop souvent mais se servir des contraintes et des consignes pour faire évoluer dans le sens d'une facilitation ou d'une augmentation de la difficulté de telle façon que les élèves puissent développer une

authentique activité de transformation dans la situation par la recherche active des solutions.

Ces interactions verbales entre les partenaires semblent constituer un outil intéressant pour la construction de compétences dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage tactique. Cette dynamique interactive doit déboucher sur une coopération active entre les participants. A ce point, un partenaire peut avoir différentes fonctions dans l'interaction :

- Fonction d'activation en ouvrant le champ des possibles par des suggestions nouvelles ;
- Fonction de contrôle et de mémoire ;
- Fonction perturbatrice ;
- Fonction d'explication- élucidation.

De ce point de vue, le débat d'idées doit donner lieu à un engagement actif de chacun des partenaires dans la confrontation des arguments et leur coordination en une réponse unique. Ceci implique une négociation sous forme d'échanges contradictoires sociocognitifs permettant une collaboration de la réponse finale.

La volonté d'associer les élèves à la construction de leurs connaissances et compétences motrices a favorisé l'apparition de la « pédagogie des modèles de décision tactiques » (Bouthier, 1986). En effet, l'approche tactique des jeux sportifs collectifs repose sur une modélisation didactique qui permet aux élèves de construire leurs propres connaissances à propos du jeu. Cette modélisation propose trois temps différents qui sont utiles aussi bien dans les « situations de référence », les « situations d'apprentissage » que les « situations d'évaluation » (cf. Fig. 8):

Les temps d'action où les élèves sont en activité motrice. C'est la situation classique où des élèves, confrontés à une tâche proposée par l'enseignant, jouent et essaient de résoudre le problème posé. On utilise prioritairement les jeux réduits ainsi les élèves ont l'occasion de toucher souvent la balle.

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

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

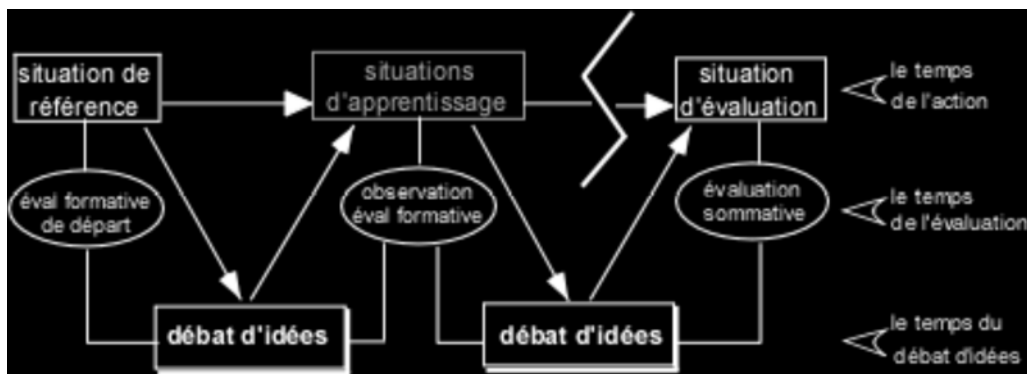


Figure N°5. Modèle didactique pour l'enseignement des sports collectifs à l'école (cf. Deriaz, Poussin &Gréhaigne, 1998).

4-5 Les temps d'action où les élèves sont en activité motrice.

Tout d'abord, il apparaît crucial de bien respecter les caractéristiques de la pratique sociale de référence (Martinand, 1981 ; 1989) car les jeux sportifs collectifs sont fort bien connus de nos élèves. Il convient également de distinguer, dans l'utilisation des savoirs, quelle est l'activité du joueur en match et quelle est celle du joueur en situation d'apprentissage. En situation courante de jeu, l'élève mobilise toutes ses ressources disponibles (perceptives, attentionnelles, décisionnelles, émotionnelles, énergétiques, motrices...) dans des conditions de pression temporelle qui le conduisent dans la plupart des cas à gérer ou à anticiper, c'est-à-dire à prévoir les déplacements et actions que l'évolution probable du jeu appelle de sa part. En situation d'apprentissage, l'activité de l'apprenant relève d'une autre logique. D'une part, la contrainte temporelle

peut être réduite, voire en partie supprimée, d'autre part il s'agit pour lui de construire des connaissances, des compétences perceptives, décisionnelles et sensori-motrices, par une succession d'essais en vue de transformer et d'optimiser ses réponses motrices. L'élève peut ainsi fixer son attention sur un point précis du jeu et explorer l'ensemble des connaissances et leurs variables que la situation a permis d'identifier.

Dans une situation où la contrainte temporelle est raisonnable et dans les périodes où il n'a pas le ballon, le joueur enregistre dans sa mémoire des configurations du jeu qu'il pourra réutiliser et dont il connaît l'issue probable.

4-5-1. Les temps d'observation et d'évaluation.

Les temps d'observation et d'évaluation ne sont pas destinés à occuper les élèves pendant que les autres jouent mais ont une fonction indispensable pour l'évaluation formative, la compréhension et l'analyse du jeu. En effet, le fait d'attirer l'attention de l'élève sur tel ou tel aspect de l'affrontement fournit des régularités, des invariants, des stabilités qui pourront lui servir plus tard grâce à un enrichissement de son registre de fonctionnement. Agir (et non pas réagir) c'est d'abord prévoir les conséquences de nos projets d'actions futures sur la base de nos expériences passées.

En relevant des données numériques à propos du jeu, les observateurs fournissent, aussi, au professeur des indications qui lui permettront d'organiser le retour d'informations et de Rabebir le débat d'idées. Comment faire fonctionner ce type d'approche avec les élèves ?

L'observation et les évaluations formative et sommative reposent fondamentalement sur les décisions prises à propos du jeu comme décrit dans la figure 5.

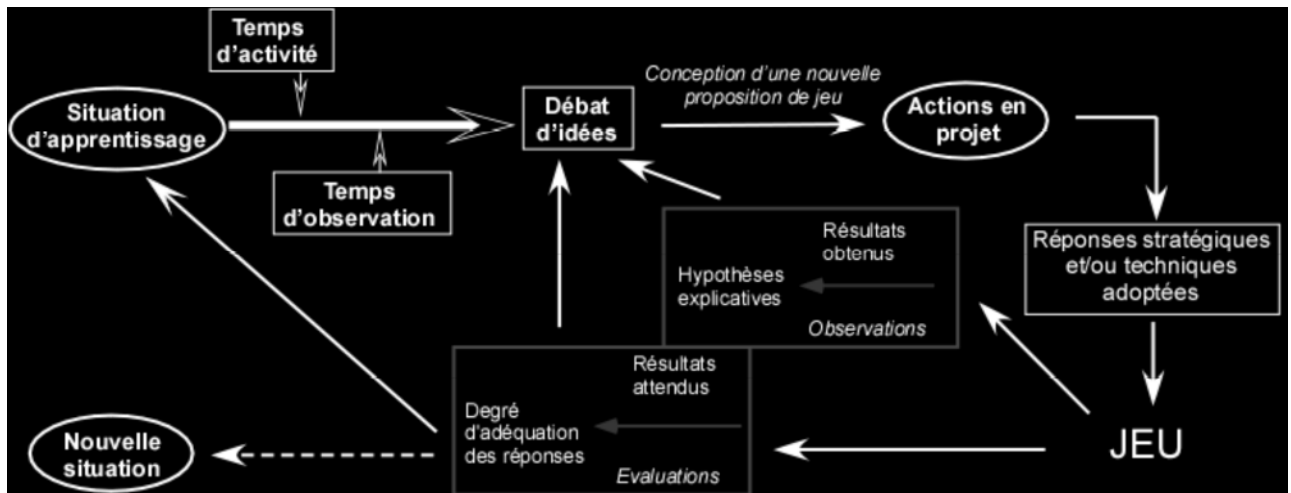


Figure N°06. Modèle d'aide à la décision pour l'enseignant et les élèves (d'après Marle, Gréhaigne et Caty, 2007).

Cela représente une autre facette du contrat didactique sur laquelle nous allons revenir avec l'étude des temps de débat d'idées.

4-5-2. Le temps du débat d'idées

Selon Casetti, Lumbelli & Wolf (1981) le débat est une discussion organisée, une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier et qui se déroule dans un cadre préfixé. Ainsi, sont en partie prédéterminés la longueur du débat, la durée, le nombre des participants et l'objet de l'échange. Un débat comporte généralement un « modérateur » chargé de veiller à son bon déroulement. Le débat tient donc à la fois de la discussion par son caractère descriptif et argumentatif et de l'interview par son caractère médiatique. Le débat fonctionnerait comme une sorte de modèle de la conversation, de miroir idéalisé, démontrant ou s'efforçant de démontrer l'efficacité d'un échange discipliné et d'une bonne application des règles conversationnelles.

En sport collectif, « *L'approche fondée sur la prise de conscience des règles d'action par la verbalisation paraît la plus pertinente pour répondre au mandat confié aux enseignants d'EPS. La verbalisation représente une aide à l'élaboration des savoirs en sport collectif dans le but d'améliorer les projets d'action des joueurs et des équipes* » Gréhaigne (2007, p. 115). De ce fait, l'analyse des interactions verbales portera d'une part sur l'analyse des dynamiques d'interaction et d'autre part sur

l'analyse du continu proportionnel ou des connaissances des règles d'action ; ce qui explique que la connaissance et la formulation des règles d'action en sports collectifs seraient une condition réelle d'apprentissage de l'acte tactique.

En conclusion, nous pouvons dire que les savoirs partagés conduisent la personne à prendre position vis à vis des autres types de savoirs et ceux qui en sont les porteurs. Ce débat est mobilisé et façonné dans le cadre des interactions. Il souligne cependant les limites de la seule utilisation du savoir d'expérience individuelle qui ne peut à lui seul Rabebrir la capacité d'adaptation. « *Le respect trop strict des recettes éprouvées, des formules coutumières, risque de conduire à la sclérose, à l'enfermement dans les routines immuables, à la sédimentation des pratiques, bref à l'immobilisme qui empêche toute forme d'évolution professionnelle* »(Martineau et Gauthier, 2000).

Nous pensons avec Lehmann (1998) que « *la complémentarité entre savoir théorique et savoir d'action est essentielle à toute dynamique d'innovation, à travers la combinaison par un même individu ou par une équipe, de connaissances et d'expériences multiples* ». Le débat d'idées est réalisé suite à un feedback. Ce dernier renvoie à l'ensemble des informations que le sujet peut recevoir en retour sur sa prestation.

Dans ce cadre, les feedbacks que l'on retrouve sous d'autres dénominations comme « rétroaction », « retour d'information », « connaissance de résultat », « connaissance de la performance », constituent des apports importants dans l'apprentissage. Au cours de cette recherche, on s'intéressera, plus spécialement au feedback « extrinsèque » qui concerne les réactions des apprenants d'un même groupe. Les informations données par une tierce personne, l'observateur, viennent compléter les données fournies ou non par le professeur. Les informations extéroceptives sont en relation directe avec les stratégies mises en place, les tactiques adoptées et le résultat du match. Elles servent de base de discussion lors des interlocutions discursives après la rencontre. En d'autres termes l'apprenant recueille l'information de plusieurs sources :

- De la tâche elle-même ;

- Des adversaires qui contrarient ses projets ;
- Des partenaires qui offrent des réponses ;
- Des observateurs et du professeur.

Dès lors, les feedbacks constituent un retour d'information qui permet au sujet d'opérer un travail de prise de conscience sur ce qu'il a fait. Il aide ainsi à l'évaluation et à la régulation de l'activité pendant et après la tâche. Ce qui semble déterminant dans l'apprentissage par le feedback c'est la prise de conscience par l'apprenant des contraintes de la situation.

4- 6. Définition et origines du conflit socio-cognitif.

Le conflit socio-cognitif est un concept utilisé en psychologie sociale quand deux ou plusieurs individus ont un échange avec des points de vue contradictoires à propos d'un objet sur lequel ils ne possèdent pas de connaissances suffisantes. Le niveau de connaissances de chacun d'eux augmente à condition que l'échange se fasse entre pairs. Le conflit peut provoquer des changements de point de vue, des évolutions des représentations personnelles favorables à l'acquisition de nouvelles connaissances.

Le bénéfice direct d'interaction cognitif entre pairs est la naissance de ce qui est appelé conflit socio-cognitif. Ce processus conduit l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation. Il résulte de la confrontation des représentations sur un thème provenant de différents individus en interaction. Suite à ce conflit, la réorganisation des représentations produit deux déséquilibres : le premier sur le plan inter-individuel, lorsqu'il y a opposition entre deux sujets ; le second est intra-individuel, quand un sujet remet en question ses propres représentations.

Pour Doise, Mugny et Perret-Clermont (in Johsua& Dupin, 1993) une opposition entre deux sujets, lors de situations d'interaction sociale, permet d'engendrer un conflit socio-cognitif. Ce dernier provoque chez le sujet une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et

de communication entre apprenants. La résolution du problème permettra de générer un progrès cognitif.

En outre, l'interaction ne présente pas forcément d'opposition entre les sujets. Pour cela quatre types de collaboration peuvent exister.

1. « **collaboration acquiesçante** », un seul des deux membres de la dyade semble apparemment actif. « *Il élabore une solution ou amorce de solution, le second se contentant de le suivre en fournissant des feed-backs d'accord (gestuels et/ou verbaux).* » (Gilly, 1995).

1. **La « co-construction »** correspond à une dynamique conjointe où les deux sujets travaillent de concert en n'étant jamais en totale opposition.
2. **La « confrontation avec désaccords non argumentés sans coordinations subséquentes »** : un des sujets fait une proposition réfutée par son partenaire qui le contredit sans utiliser d'argumentation ou de contre-proposition adéquate.
3. Enfin, « **le conflit socio-cognitif** » qui apparaît comme une confrontation de points de vue où l'un des sujets tente de convaincre son partenaire en utilisant une argumentation.

Pour des situations de jeu, en sport collectif, on peut distinguer des situations didactiques sources de conflit socio-cognitif.

1. « Le conflit est dû au fait que l'équipe est confrontée à l'échec d'une stratégie sur le terrain ». L'équipe est invitée à trouver une autre stratégie applicable à la situation problème rencontrée.
2. « Le conflit est dû à la confrontation de réponses qui expriment des points de vue opposés ». A propos de l'action, les élèves ont un avis divergent quant au choix d'une stratégie. Pour résoudre le conflit, un ou plusieurs élèves vont alors se décentrer de leur propre point de vue et prendre en compte l'avis d'un tiers.

3. « Le conflit est dû à la communication dans le jeu de codage/décodage d'une équipe à l'autre ». Ici, le conflit est provoqué par le décodage d'une verbalisation d'une stratégie effectuée par un tiers.

Le concept de conflit socio-cognitif demeure pertinent puisque l'élève dépasse un obstacle généré par une situation sociale. Il sert donc toujours de référence lorsqu'on parle d'interactions entre pairs. Cependant, la variété des situations d'apprentissage, dans lesquelles la spécificité des contenus et des activités langagières occupe une place déterminante, a amené divers auteurs à considérer que l'implication des sujets dans la tâche, les aspects psychoaffectifs et la qualité des capacités de communication jouent un rôle dans la progression cognitive. A ce titre, elles deviennent parties constituantes et indissociables de l'apprentissage, car « les données sociales sont ici connues comme constitutives au sens plein des apprentissages et non seulement pour la socialisation des individus, la prise en compte des aspects affectifs » (Johsua et Dupin, 1993).

De cet ensemble, on peut conclure que suite au conflit socio-cognitif :

- Le sujet construit des connaissances par une interaction active avec son environnement physique et social ;
- Les stratégies observables du sujet face à une situation-problème sont déterminées par le type de connaissances du sujet dans ce domaine et par leur organisation ;
- Le type d'obstacles rencontrés dans la situation-problème affecte également le comportement de l'apprenant.

4-7. Débat d'idées et conflit socio-cognitif.

Discuter en classe revient en quelque sorte à construire un rapport à l'autre et aux autres sur le mode de l'interaction. Interactions entre personnes implicitement ou explicitement engagées dans des attitudes ou des rapports de sympathie ou de rejet, dans des stratégies plus ou moins volontaires de domination et/ou de séduction, où l'idée de chacun est exposée et négociée. C'est donc une interaction plurielle, qui concerne plusieurs personnes à la fois, et non une relation duelle, un « dialogue » à

deux, même si chacun s'adresse souvent à une personne précise. De manière générale, la discussion se fait en groupe et la parole tourne, multipliant pour chacun des interlocuteurs potentiels la possibilité d'exprimer son point de vue. Cette interaction est de nature verbale et non verbale, avec le recours aux gestes et aux mimiques pour accentuer ou souligner le point de vue défendu. C'est un type d'interlocution qui engage les règles de la langue, mais plus généralement celles de la communication, telles que dégagées par exemple dans l'analyse conversationnelle, avec tours de parole et redéfinition des rapports de place (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 68).

Le groupe qui discute est une sorte « d'intellectuel collectif » qui se donne un objet de travail et, le « discutant », adopte une posture orientée vers une « production » et un acte de langage: l'apaisement dans la régulation de conflits, une décision dans des discussions visant l'approfondissement d'une question ou la résolution d'un problème intellectuel. On parle alors d'une communication interactive partagée, impliquant la réciprocité de l'échange et où il est souhaitable que chacun tienne compte de ce qui a été dit précédemment, réagisse paisiblement à une affirmation qui surprend et interpelle. L'horizon d'attente de cette communauté discursive est la participation de chacun au travail collectif.

Au niveau individuel, l'acte de langage s'inscrit dans un projet d'influence sur autrui par des effets de rhétoriques, des arguments conceptuels ou par une force de persuasion ou de conviction. Souvent, un réseau de compétences implicites ou explicites s'instaure : débattre peut consister à tenter de battre, lutter contre, vouloir avoir raison (de l'autre). Mais, ça peut être aussi chercher avec, s'enrichir mutuellement, apprendre au contact des autres. Il recouvre donc un enjeu collectif consistant à trouver ensemble une réponse à une question ou une solution à un problème, à progresser dans une réflexion, à s'approprier des connaissances, à aboutir à une décision mûrie...

Pour discuter sans se disputer, il faut se comprendre, tolérer dans un silence provisoire une divergence. Ceci représente un apprentissage de la co-existence et de la construction commune de savoirs. Si le débat d'idées est un mode d'expression sur les

conflits, et parfois un mode de résolution, c'est parce que la parole ré-inclut l'autre et son point de vue. La verbalisation des affects active chez le sujet une parole intérieure ; cette parole refait lien entre les protagonistes, l'autre est réentendu dans sa logique et son intérêt. Alors une négociation devient possible quand chacun a repris pied chez l'autre. Qu'il s'agisse de réguler un groupe, de prendre une décision ou de confronter des idées, une discussion suppose toujours, pour ne pas dysfonctionner, l'écoute de l'autre. Pourtant discuter, n'est pas forcément séduire, c'est parfois un pari et un défi où il s'agit de convaincre l'autre en faisant appel à sa rationalité et à son jugement logique, mais aussi à ses intuitions. Ce qui est en jeu, c'est d'exercer sur autrui et sur le groupe le *pouvoir transformatif dulangage*, sans forcément le référer *au savoir et à la vérité externes et génériques*.

Le débat peut être alors «heuristique» : « Je ne lutte plus contre, je cherche avec ». Une objection formulée n'est plus une agression contre ma personne mais une opportunité cognitive pour approfondir ma pensée. Toute option prend statut épistémologique d'hypothèse soumise au groupe pour éprouver (soumettre à la preuve) sa validité. L'autre n'est pas de trop, mais nécessaire dans son altérité pour me décentrer, car les objections à mes idées heurtent les limites des cadres de ma pensée. Cette dissonance cognitive est aussi une opportunité pour m'affronter à moi-même à l'aide d'une confrontation avec autrui.

La discussion heuristique implique non seulement une éthique relationnelle (avoir le souci de ce que pense l'autre en adoptant provisoirement son point de vue), mais aussi une éthique de la pensée (se rendre à la raison par la négociation), parce qu'elle a pour tâche la recherche d'une décision efficace, au sein d'une communauté de pratiques en cours de constitution.

En conclusion, nous pouvons noter que le fait d'utiliser le débat d'idées et de le valoriser dans le système enseignement/apprentissage présente une double dimension :

- Epistémologique en ce qu'il est un mode incontournable de co-construction des savoirs de la pratique et une modalité d'élaboration de la pensée critique et de la posture réflexive ;

- Ethique en ce qu'il est ce passage d'un rapport de pouvoir fondé sur la force à un monde inter-subjectif commun qui valorise la tenue d'une discussion dans une coopération constructive afin de produire une réponse au problème posé.

Néanmoins, le débat d'idées est souvent source de conflit. Ce conflit que l'on qualifie de socio-cognitif peut provoquer des déplacements de points de vue, des évolutions de représentations personnelles favorables à l'acquisition des connaissances visées ou des antagonismes plus ou moins stables. Des progrès n'existent et ne se stabilisent que s'il y a communication avec les autres. En handball, par exemple, on peut proposer qu'une équipe en match joue sans dribbler (les stratégies prévues devront être écrites et communiquées à l'enseignant) alors que son adversaire est libre de ses choix. Dans le match suivant, les rôles seront inversés. En fonction du résultat des matchs, on peut provoquer dans les équipes un conflit socio-cognitif sur l'intérêt tactique du dribble ou de la passe. Mais, rien ne garantit que le conflit socio-cognitif avec les autres ne se transforme en conflit interne, ni qu'il provoquera une modification durable et automatique du comportement.

Néanmoins, certains affirment que les interactions entre pairs comme source de développement cognitif sont bénéfiques à condition qu'elles suscitent des conflits socio-cognitifs. Selon ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes. Un premier déséquilibre inter-individuel apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle: l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. Le narratif devient, dans cette perspective, un moyen de « penser notre propre pensée » et renvoie à la compréhension de sa propre pensée ainsi qu'à celle d'autrui.

Le travail en équipes apparaît donc comme une stratégie, une démarche didactique extrêmement profitable au développement cognitif de l'élève. Le groupe

« d'apprentissage », lieu d'échanges et de confrontations des représentations, participe à l'émergence de nouvelles conduites cognitives, métacognitives ou sociales nécessaires à l'apprentissage par la poursuite d'objectifs communs. Les conflits socio-cognitifs qui s'y produisent s'avèrent nécessaires pour une réelle appropriation des connaissances communément construites. Sur ce point, Perret Clermont (1980. p. 35) affirme que *« le conflit socio-cognitif engendré par la mise en présence de centrations différentes semble être le processus des évolutions individuelles constatées. Pour que les enfants puissent élaborer ensemble une notion, il n'est pas nécessaire qu'un des deux la maîtrise. Il suffit qu'ils l'abordent avec des points de vue conflictuels »*.

4-8. Compétence et sport collectif.

Le terme « compétence » est devenu d'un usage courant en éducation et en EPS. Au sens plus général ce terme peut se définir comme la connaissance assez approfondie d'une matière ou comme une habilité reconnue. Il désigne simplement la capacité d'accomplir une tâche donnée de façon satisfaisante, ce qui la différencie nettement de la performance. Ainsi, un sujet compétent est celui qui sait, qui a les connaissances et les savoirs faire suffisants pour agir d'une manière appropriée dans les domaines où il est appelé à faire. *« On reconnaîtra qu'une personne sait agir avec compétence si elle sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir faire, qualités, réseaux de ressources...) pour réaliser, dans un contexte particulier, des activités professionnelles selon certaines modalités d'exercice (critères d'orientation) afin de produire des résultats (service, produits) satisfaisant à certains critères de performances pour un client ou un destinataire »* (Le Boterf, 1999, p. 36).

De Montmollin (1984) appelle compétences *« un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir faire, de conduites-types, de procédures standards que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. »*

Les compétences sont aussi composites et diverses que les innombrables situations où elles sont mises en œuvre. Dans cette conception très opérationnelle, la compétence se définit par la tâche ou la classe des tâches que le sujet sait exécuter. En didactique,

une compétence est caractérisée par ce qui permet à quelqu'un de faire face de façon adaptée à une situation sociale particulière. « *La compétence est un ensemble structuré et cohérent de ressources qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité* » (Délignières&Garsault, 1993, p. 11).

Les relations entre les termes sont souvent compliquées : la compétence est souvent distinguée voire opposée à la notion de connaissance ou de savoir. Il y a toujours des connaissances « sous » une compétence, mais elles ne suffisent pas. Une compétence est quelque chose que l'on sait faire. Mais ce n'est pas un simple savoir-faire, un « savoir-y-faire », une habileté. C'est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes. La compétence ne se réduit jamais à des connaissances procédurales codifiées et apprises comme des règles, même si elle s'en sert lorsque cela est pertinent. « *Juger de la pertinence de la règle fait partie de la compétence* » (Perrenoud, 1999, p. 16). Elle caractérise la mise en jeu de savoirs et de connaissances en vue de la réalisation d'un but, de l'exécution d'une tâche. En se différenciant de la notion de performance, la notion de compétence représente un des objectifs possibles de la formation en EPS. Par définition, elle appelle un niveau de transversalité et/ou de généralisation des acquis dans des situations et des contextes différents de ceux de l'apprentissage initial. Il conviendrait donc de distinguer dans la chronologie des actions d'évaluation les acquis de l'apprentissage et de la compétence.

Les acquis de l'apprentissage résultent d'une action de formation particulière à la suite de laquelle l'élève développe des habiletés et des aptitudes, acquiert des connaissances, met en œuvre des comportements adaptés à une tâche d'apprentissage. La compétence existe lorsqu'après un apprentissage, les élèves mobilisent de façon efficiente, dans une nouvelle situation, une résolution de problèmes moteurs.

En effet, la compétence représente un savoir mobilisable : il ne suffit pas de posséder des aptitudes, capacités, connaissances ... Pour être compétent, il faut les mettre en œuvre dans des circonstances appropriées. Ainsi, la compétence n'existe pas en elle-même mais face à un problème clairement identifié et défini. « *Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on*

arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité à les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes» (Perrenoud, 1999, p. 16). La compétence correspond rarement à une simple application des capacités cognitives, affectives ou psychomotrices isolées. Elle pose donc le problème d'apprentissage en termes de processus de résolution des problèmes moteurs. En effet, les connaissances d'un individu ne sont pas une collection de connaissances spécifiques cloisonnées mais constituent des organisations structurées. Une connaissance nouvelle s'articule avec les autres et les enrichit.

4-8-1. Apprentissage et compétence.

Durant l'apprentissage des sports collectifs, en particulier le foot ball, et devant la résolution d'une situation de jeu collectif, les apprenants interrogent les contenus d'enseignement. En effet, il apparaît que dans l'action, les sujets adoptent des comportements différents. Certains d'entre eux mettent en œuvre un comportement judicieux et tout à fait adapté aux contraintes de la situation, alors que d'autres ne perçoivent pas la solution ou font des choix inappropriés. Cette différence met en évidence l'existence d'une compétence tactique. De ce fait, nous pouvons conclure que la compétence tactique est une mise en œuvre de ressources variées pour traiter une situation de jeu collectif de manière efficace, englobant recueil d'informations, prise de décision et application motrice (vérification du choix de la solution).

Par ailleurs, les jeux collectifs font appel à une prise de décision de la part des joueurs à tous les niveaux de l'apprentissage et quel que soit le degré d'habileté. L'apprentissage des sports collectifs par leur dimension tactique permet de prendre en compte la dimension cognitive du jeu dès le début de la formation. Par cet apprentissage, l'apprenant face à une situation problème se trouve capable d'exécuter sa réflexion et de dégager quelques règles de ses actions pour finir par élaborer des savoirs constitués, en d'autres termes des règles d'action. La formation de ces règles d'action devient nécessaire dans la construction des savoirs d'action dans une compétence tactique. En se basant sur les travaux de Gréhaigne *et al.* (1999), les règles d'action font partie intégrante du développement de compétences tactiques. Gréhaigne

et Guillon (1991) les définissent comme les conditions à respecter et les éléments à prendre en compte pour que l'action soit efficace. Une des caractéristiques des règles d'action est qu'elles participent à la planification, à la programmation et à l'explication de l'action et enfin à la prise de décision. Nous devons rappeler que dans une situation d'affrontement, le joueur doit savoir décider sous la pression des contraintes temporelles, prendre des risques individuels et collectifs pour assurer la rupture ou la continuité de l'équilibre du système attaque/défense. Il s'agit d'opter pour des réponses qui respectent la logique interne de l'activité, s'adaptent aux compétences des apprenants et se réfèrent à la situation de jeu qui vient de se dérouler.

Conclusion :

En conclusion de ce chapitre, par le débat d'idées, les apprenants sont invités à établir un projet d'actions après confrontation de leurs points de vue. L'interaction verbale permet aux apprenants de choisir une stratégie en relation avec des règles d'action. Ici, la coopération prend tout son sens en vue de construire des savoirs tactiques mobilisant les ressources cognitives, langagières et sociales.

Le débat d'idées engage le pratiquant non seulement vers une forme de conscience du contexte de réalisation de ses productions motrices mais également vers une forme de régulation par un retour réflexif sur l'action.

Partie expérimentale

*Analyse, interprétation et
discussion des résultats*

1. Protocole de la recherche

Le protocole de recherche se repose sur l'étude des interactions langagières en situation didactique (Bruner, 1991 ; Brousseau, 1998) et cela à partir d'un affrontement en jeu collectif le football (Chang & al, 2003) afin d'identifier les projets d'action élaborés par des élèves inscrits dans l'école de foot ball de la direction de la jeunesse des sports d'Akbou et de vérifier la validation sur terrain ou non de ces projets. Les locuteurs, des élèves aux profils variés, échangent et négocient pour l'élaboration des projets d'actions afin de décider de ce qu'il y a à faire pour gagner. Ce faisant, ils Co-construisent les savoirs dans/par l'action autour des interprétations qu'ils en font.

2. Méthodologie de la recherche

L'évolution du rapport de force en jeu et celle des échanges verbaux entre élèves seront observés à travers un cycle de 8 séances d'apprentissage (6h de pratique effective). L'enjeu est l'impact d'analyser discursivement l'échanges verbaux. Il s'agit d'une part de décrire l'évolution de ses interactions verbales en relation avec le rapport des forces dans le jeu et d'autre part de vérifier la réalisation des projets d'action élaborés par les élèves

Chaque séance est composée, donc, de trois situations de matchs de (8mn) huit minutes chacune (T = 24'), sous le contrôle de L'éducateur, entrecoupées par deux séquences de verbalisation de cinq minutes (t = 5') (. L'éducateur lance des questions ouvertes du type : que s'est-il passé ? Comment expliquer ce qui s'est passé ? et comment faire pour progresser ensemble ?

L'analyse de la production verbale des élèves se fera en faisant appel à un modèle développé en analyse conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1998) et permet d'identifier les modalités de prise de décision selon les catégories de réponses et la progression effective des élèves dans le jeu.

On optera donc pour une analyse purement descriptive qui vise à identifier les projets d'action des élèves à travers des modèles d'analyse issus des sciences de langage (Roulet, 1981 ; Kerbrat-Orecchioni, 1998)

3.Population étudiée

Pour cela, Les participants à cette étude sont 20 élèves (garçons) de 5^{me} année fondamentale (moyenne d'âge = 11ans) de l'école primaire Ouahchi Arezki Guendouza Akbou wilaya de Bejaia tous inscrits dans l'école de foot Ball de la DJS de la wilaya de Bejaia.

4.Principe de choix de l'enseignant

L'éducateur choisis est un éducateur (entraîneur de football) Technicien supérieur du sport (BAC+3), âgés de 36ans, qui a plus que 10 ans d'expérience Cet éducateur curieux et patient, voulant expérimenter cette nouvelle méthode.

L'éducateur participant à cette recherche, en fonction de ces connaissances en foot Ball et ces compétences, va classer ces élèves en deux groupes de 10 joueurs le plus possible homogènes qui vont s'affronter pendant le cycle dans des matchs de 7 contre 7 arbitré par un de leur pair, avec trois remplaçants observateurs pour chaque équipe sachant que les remplacements se font par les joueurs eux-mêmes.

Les huit séances ont été organisées sur deux mois du 3 mars 2017au 14 avril 2017 à raison d'une séance par semaine et ce après la sortie des élèves de l'école.

5.Structure globale du Test.

Les séances consistent à l'organisation de match inter effectifs qui comporte trois situations de match (8mn) chacune entrecoupées par deux séquences de verbalisation de (5mn) chacune

Match 8mn	Débats d'idées 5 mn	Match 8mn	Débats d'idées 5mn	Match 8mn
------------------	--------------------------------	------------------	-------------------------------	------------------

6. Traitement des données.

Pour arriver à interpréter nos séances, nous avons utilisé un caméscope afin de filmer toutes les situations de jeu, toutes les séquences de verbalisations sont enregistrées à l'aide d'un caméscope afin d'identifier les interlocuteurs et sont par la suite transcrites par écrit pour analyse du discours.

Notre étude se base sur deux étapes bien distinctes

La première se base sur le recueillement de données numériques et cela à partir de l'analyse des séquences de jeu faite par la méthode audio visuel à partir d'un logiciel Dartfish (version 5,5) qui nous donne les renseignements chiffrés des 5 indicateurs du jeu à savoir (balles jouées, balles perdues, balles conquises, tirs et but) ,le traitement statistique se fera grâce à un logiciel informatique l 'SPSS (version 23) (Mesures répétées ANOVA)

La deuxième partie avec des données textuelles (discours des élèves).ou on appliquera toujours le traitement statistique grâce au logiciel SPSS et le modèle de Kerbrat –Orecchioni 1998 (pas de réponse, hors sujet, un début de décision, une décision avec justification et au moins une alternative avec décision) lequel nous permettra d'identifier les modalités de prise de décision chez les élèves et leurs évolutions , durant cette étape on mentionne les difficultés rencontrés dans la traduction productions verbales des élèves et surtout dans l'interprétation de leurs résultats , ce qui nous a obligé à prendre attache avec Mr Makrim Zeghibi en Tunisie à trois reprises au sein de son institut INSFP du KEF.

La première vise à vérifier l'hypothèse générale selon laquelle la verbalisation a une incidence directe sur le processus d'apprentissage et d'enseignement du foot bal chez les jeunes en présence de l'éducateur ou entre les élèves entre eux, les indicateurs retenues pour interpréter la dynamique du jeu collective ,et analyser les matchs avant et après chaque verbalisation durant les trois (3) matchs et durant les huit séances, sont les suivants :

- 1- Nombre de balles jouées
- 2- Nombre de balles perdues
- 3- Nombre de balles récupérées
- 4- Nombre de tirs
- 5- Nombre de buts

De même pour la deuxième nous opterons pour une analyse des productions verbales et leur évolution aux cours des huit séances filmées des élèves en utilisant le modèle développé par (Kerbrat –Orecchioni,1998) qui distingue cinq types de réponses

- 1- Pas de réponse
- 2- Hors sujet
- 3- Début de décision.
- 4- Décision avec justification.
- 5- Au moins une alternative avec justification.

Et durant cette étape on va juste se focaliser sur les productions langagières sans et avec l'éducateur cette deuxième étude nous la traiterons de façon à déterminer l'impact de la présence de l'éducateur ou de son absence sur la verbalisation et les débats d'idées dans l'apprentissage de l'activité du foot Ball au sein de nos écoles primaires et l'amélioration des cinq indicateurs proposés dans l'étude.

7. Résultats et interprétation des indicateurs de jeu par matchs

7.1. Passes réussies

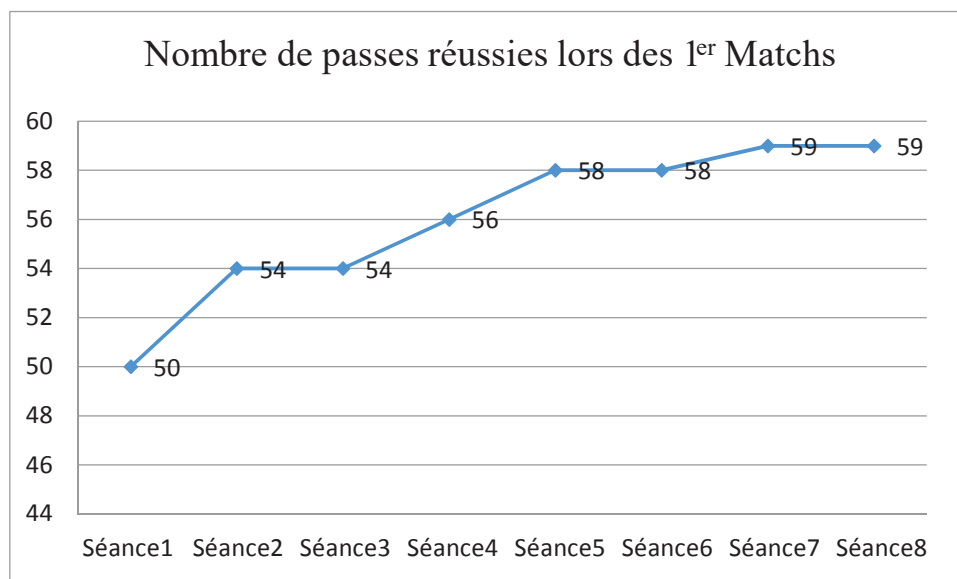
Tableau N°1 : Nombre de passes réussies sur 8 séances

séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	50	66	70
Séance 2	54	65	69
Séance 3	54	67	69
Séance 4	56	67	70
Séance 5	58	67	70
Séance 6	58	67	69
Séance 7	59	68	70
Séance 8	59	68	70

Tableau N° 2 Nombre de passes réussies lors des 1^{er} Matches

séances	Séance1	Séance2	Séance3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7	Séance8
Match 1	50	54	54	56	58	58	59	59

Fig N°7 Nombre de passes réussies lors des 1^{er} Matches

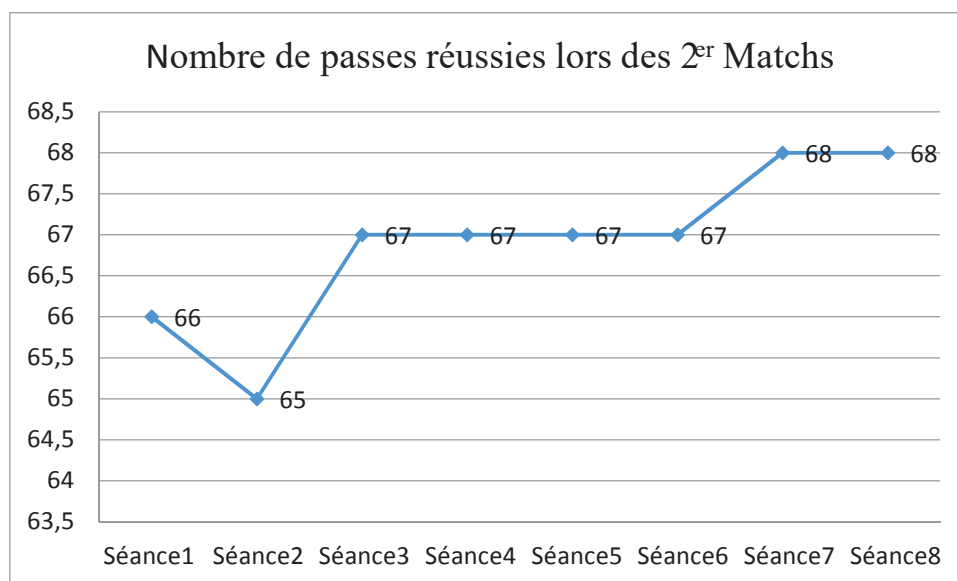


Ici on remarque que lors du premier match de la première séance le nombre de passes réussies est de cinquante (50) ce chiffre à partir de la deuxième séance et de la troisième séance on observe une amélioration de quatre passes par rapport au premier match de la première séance et on atteint vers les deux dernières séances la septième et la huitième un chiffre de cinquante neuf (59) balles réussies ceux-ci s'explique par le progrès réalisé par les joueurs lors des séances précédentes

Tableau N° 3 : Nombre de passes réussies lors des 2^{er} Matches

Séances	Séance1	Séance2	Séance3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7	Séance8
Match 2	66	65	67	67	67	67	68	68

Fig N° 8 Nombre de passes réussies lors des 2^{er} Matches

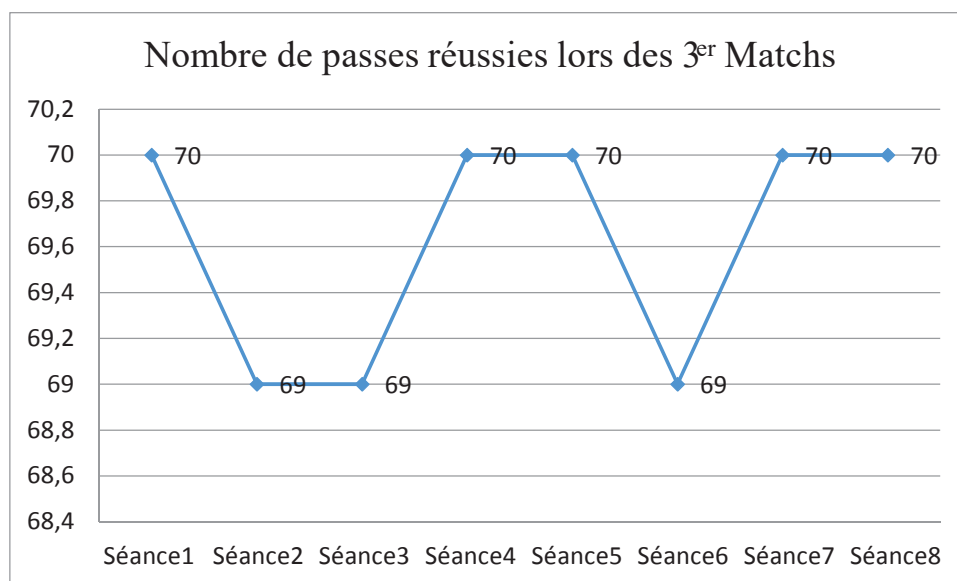


Après la séance de verbalisation inter élèves on observe que le nombre de passes réussies durant la première séance est de soixante six (66) passes réussies une progression de seize passes(16) réussies par rapport au premier match ce qui explique une certaine coopération entre les joueurs et surtout la compréhension du projet tracé par les élèves eux même .ce chiffre se stabilise entre soixante sept (67)et soixante huit (68) passes réussies de la troisième séance jusqu'à la dernière séance donc les joueurs reste toujours sur le même nombre de passes durant les six minutes du deuxième . on remarque une amélioration dans la conservation de la balle

Tableau N°4 Nombre de passes réussies lors des 3^{er} Matches

Séances	Séance1	Séance2	Séance3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7	Séance8
Match 3	70	69	69	70	70	69	70	70

Fig N° 9 Nombre de passes réussies lors des 3^{er} Matches



De même après l'intervention de l'éducateur c'est vrai le nombre de passes qui était de cinquante (50) lors du premier match et de soixante six (66) lors du deuxième match toujours lors de la première séance passe à soixante dix passes réussies lors du troisième match, donc ici l'apport de l'éducateur a été bénéfique aux profits des joueurs par son intervention ,donc il ya une amélioration dans le nombre de passes réussies mais celle-ci reste relative, le nombre oscille entre soixante neuf (69) et soixante dix (70) durant les huit séances . Ces chiffres nous renseignent sur la qualité du jeu entre les deux équipes et surtout une amélioration dans la conservation de la balle .donc plus le nombre de balles jouées est important plus le jeu est de qualité lors de ces trois matchs.

7.2. Les balles perdues

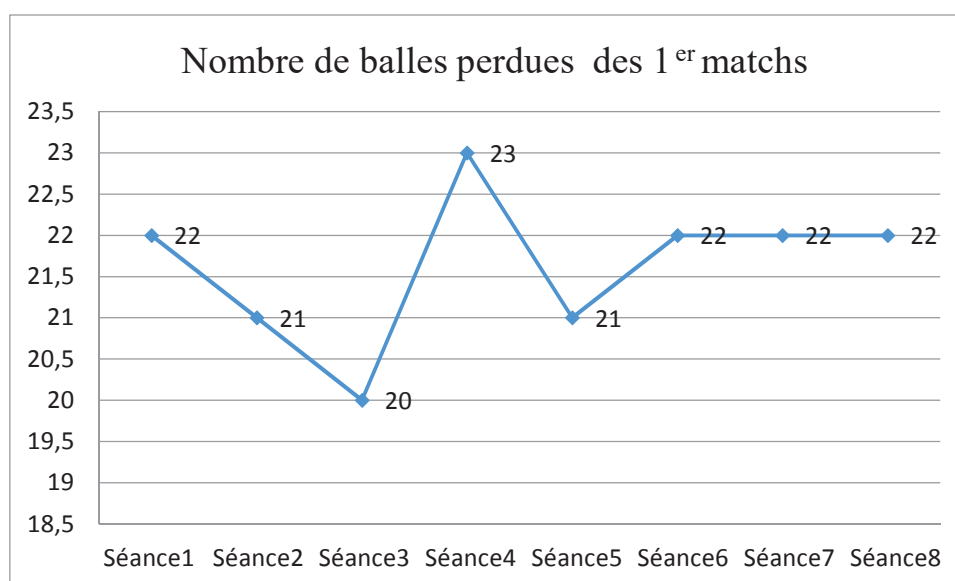
Tableau N°5 Nombre de balles perdues sur 8 séances

Séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	22	17	11
Séance 2	21	17	10
Séance 3	20	17	11
Séance 4	23	18	12
Séance 5	21	18	11
Séance 6	22	17	10
Séance 7	22	17	11
Séance 8	22	15	11

Tableau N°6 Nombre de balles perdues des 1^{er} matchs

Séances	Séance1	Séance2	Séance3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7	Séance8
Match 1	22	21	20	23	21	22	22	22

Fig °10 Nombre de balles perdues des 1^{er} matchs

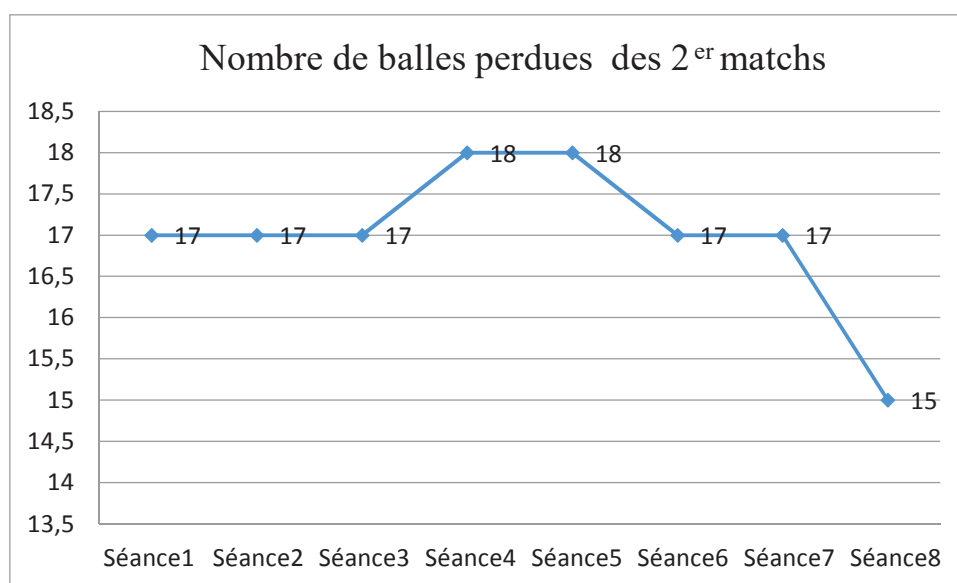


Le nombre de balles perdues lors des premiers matchs est aussi un indicateur de l'adaptation des joueurs au jeu donc à chaque premier match on remarque presque le même nombre de balles perdues (22) durant les quatre séances (première ,sixième ,septième et huitième), donc à chaque début de match le nombre de balles perdues par ces joueurs reste le même

Tableau N°7 Nombre de balles perdues des 2^{er} matchs

Séances	Séance1	Séance2	Séance3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7	Séance8
Match 2	17	17	17	18	18	17	17	15

Fig °11 Nombre de balles perdues des 2^{er} matchs



Après la première verbalisation, les joueurs se corrigent entre eux et chacun essaye d'apporter sa contribution dans la construction du jeu ce qui explique une certaine baisse dans la perte de balles durant les deuxièmes matches.

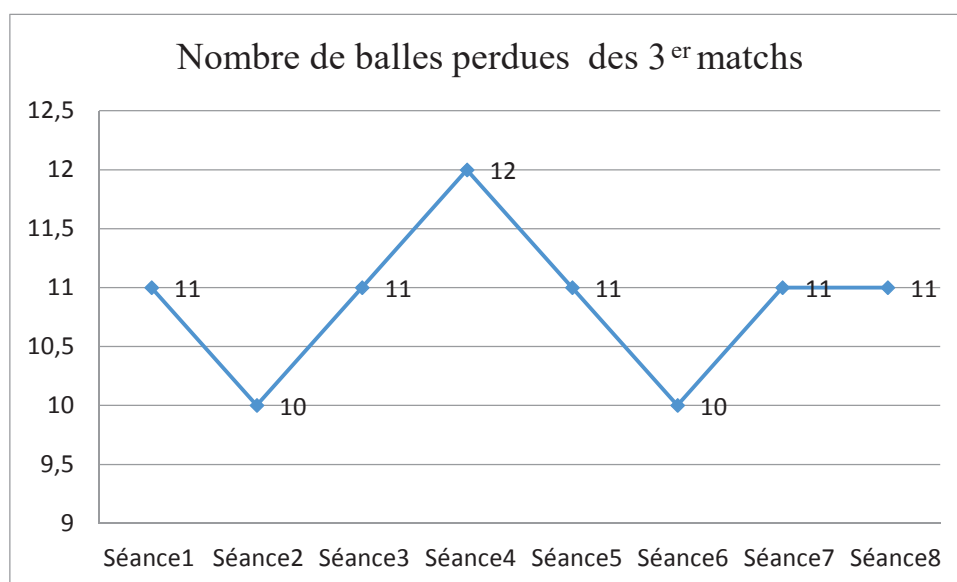
Le nombre de balles perdues lors des deuxièmes matches varie entre dix-sept (17) balles et quinze (15) tout au long des huit séances ,c'est vrai à partir de la sixième

séance on remarque une amélioration quelque peu significative du nombre de balles perdues qui passe de dix sept (17) à quinze (15) balles

Tableau N°8 Nombre de balles perdues des 3^{er} matchs

Séances	Séance1	Séance2	Séance3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7	Séance8
Match 3	11	10	11	12	11	10	11	11

Fig °12 Nombre de balles perdues des 3^{er} matchs



Il en est de même après la verbalisation en présence de l'éducateur les joueurs apprécient les situations de jeu ce qui explique ce chiffre décroissant du nombre de balles perdues .malgré une certaine similitude dans le nombre de balles perdues lors de ces séances mais en le comparant aux deuxième match et premier match de chaque séance on remarque une amélioration dans le jeu des joueurs par le nombre décroissant de nombre de balles perdues

7.3. Les balles récupérées

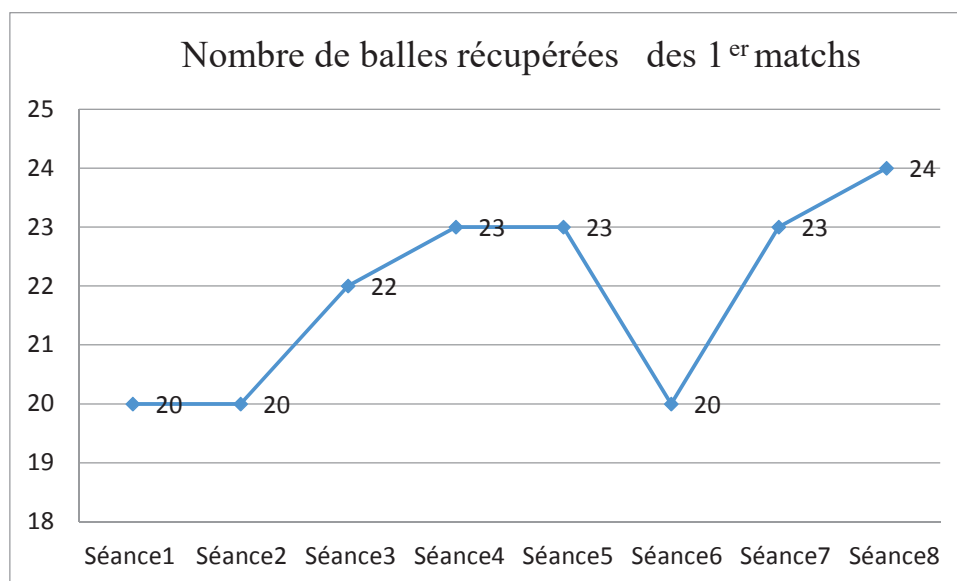
Tableau N°9 : Nombre de Balles récupérées lors des trois matchs des huit séances

Séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	20	27	19
Séance 2	20	28	29
Séance 3	22	26	27
Séance 4	23	28	28
Séance 5	23	29	24
Séance 6	20	29	28
Séance 7	23	29	30
Séance 8	24	28	31

Tableau N°10 Nombre de balles récupérées des 1^{er} matchs

Séances	Séance1	Séance2	Séance3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7	Séance8
Match 1	20	20	22	23	23	20	23	24

Fig °13 Nombre de balles récupérées des 1^{er} matchs

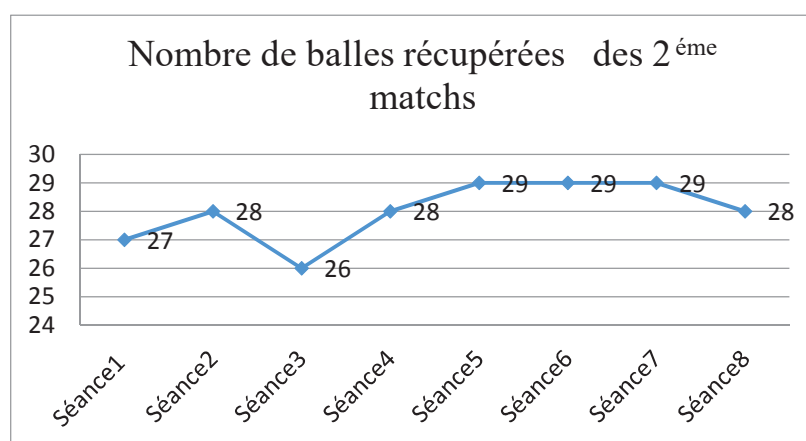


Le nombre de balles récupérées par les joueurs lors du premier match est de l'ordre croissant, ce chiffre passe de vingt balles(20) récupérées lors de la première et deuxième séance à vingt trois (23) lors des quatre, cinq, sept et huitièmes séances.

Tableau N°11 Nombre de balles récupérées des 2^{ème} matchs

Séances	Séance1	Séance2	Séance3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7	Séance8
Match 2	27	28	26	28	29	29	29	28

Fig °14 Nombre de balles récupérées des 2^{ème} matchs

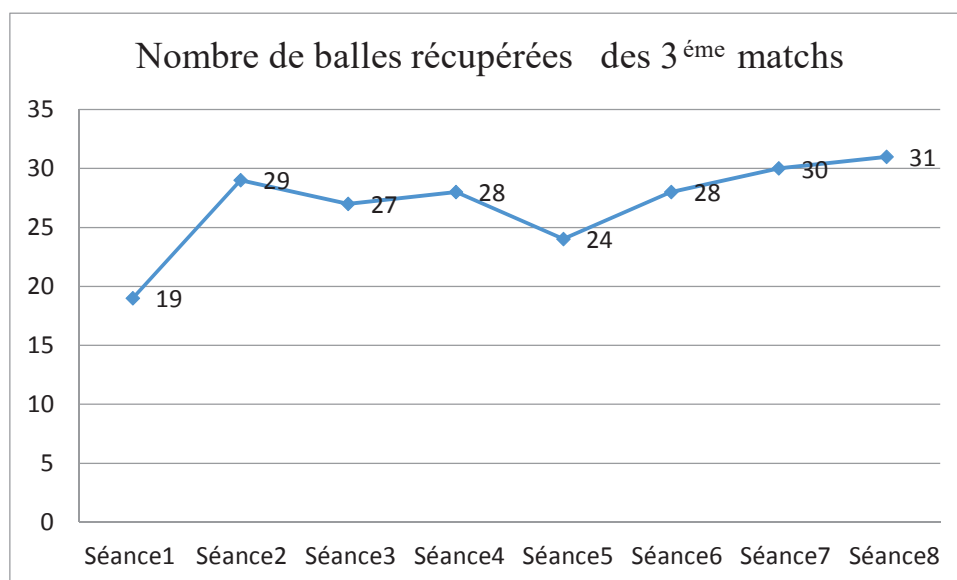


Après la première verbalisation, on remarque que le nombre de balles récupérées par les joueurs n'est pas assez important qu'on le pense il passe de vingt sept (27) lors de la première séance à vingt huit (28) lors de la huitième séance cet indice nous renseigne sur l'efficacité défensive des deux équipes en place

Tableau N°12 : Nombre de balles récupérées des 3^{ème} matchs

Séances	Séance1	Séance2	Séance3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7	Séance8
Match 3	19	29	27	28	24	28	30	31

Fig °15 Nombre de balles récupérées des 3^{ème} matchs



Lors de l'intervention de l'éducateur à part la première séance où le nombre est de dix neuf (19) balles, durant les autres séances le nombre oscille aussi entre vingt neuf et trente et une balles.

On note vingt quatre (24) balles récupérées durant la cinquième séance ce chiffre croit et atteint le nombre de trente et une (31) balles durant la dernière séance

Les joueurs en position de défenseurs essaient de récupérer le maximum de balles possibles pour redevenir attaquant.

7.4. Les tirs

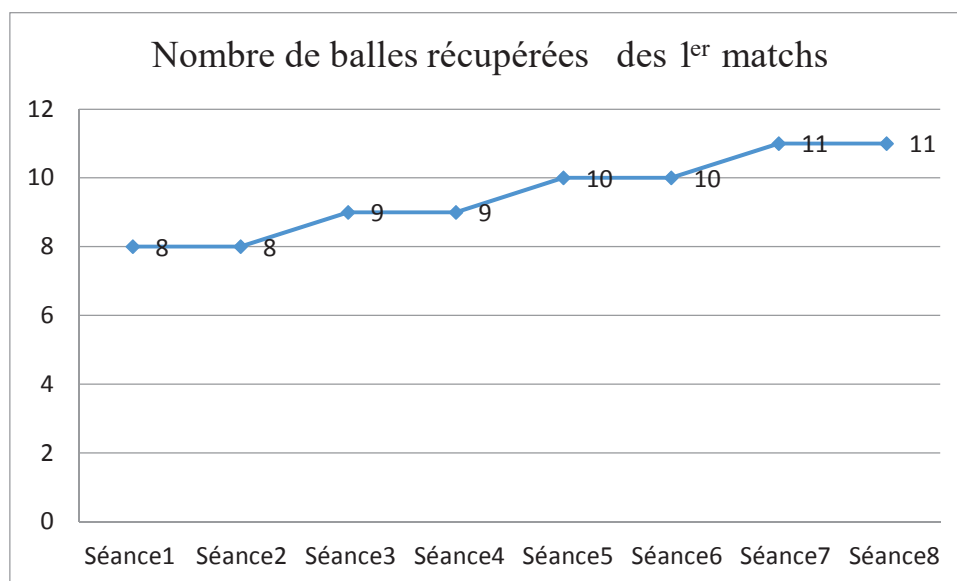
Tableau N°13 Nombre de tirs des trois matchs lors des huit séances

Séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	8	9	11
Séance 2	8	9	10
Séance 3	9	8	9
Séance 4	9	11	12
Séance 5	10	10	11
Séance 6	10	11	11
Séance 7	11	11	14
Séance 8	11	11	12

Tableau N°14 Nombre de Tirs des 1^{er}s matchs

Séances	Séance1	Séance2	Séance3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7	Séance8
Match 3	8	8	9	9	10	10	11	11

Fig °16 Nombre de Tirs des 1^{er}s matchs



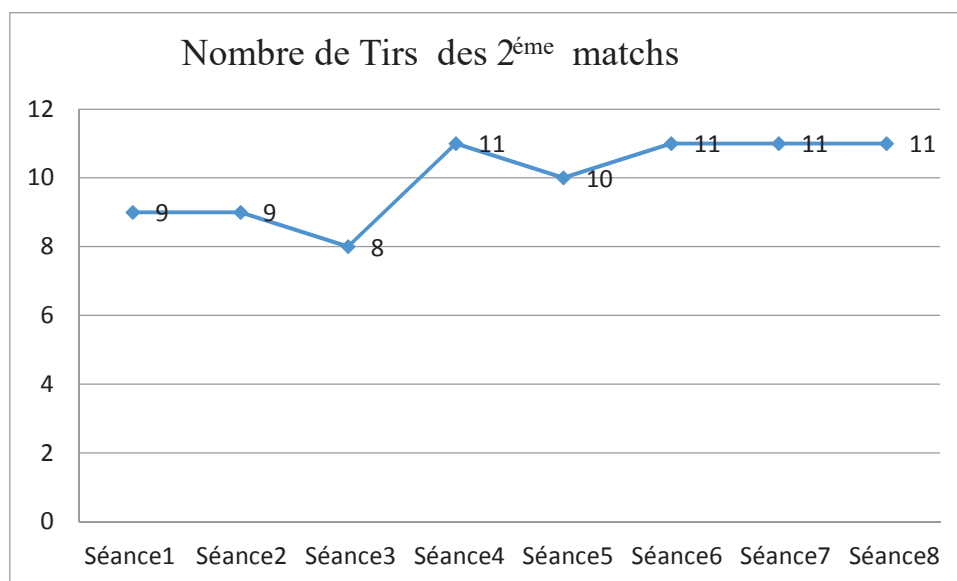
Le nombre de tirs ici nous renseigne sur la finalité du jeu. on remarque un changement dans le nombre de buts qui va de deux séances à deux séances de huit (8) tirs lors des deux premières séances à neuf (9) tirs dans la troisième et quatrième à onze (11) tirs lors de la septième et huitième séance

C'est un indicateur de la capacité offensif des joueurs quand à la finition de leurs actions.

Tableau N°15 Nombre de Tirs des 2^{ème} matchs

séances	Séance1	Séance2	Séance3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7	Séance8
Match 2	9	9	8	11	10	11	11	11

Fig °17 Nombre de Tirs des 2^{ème} matchs

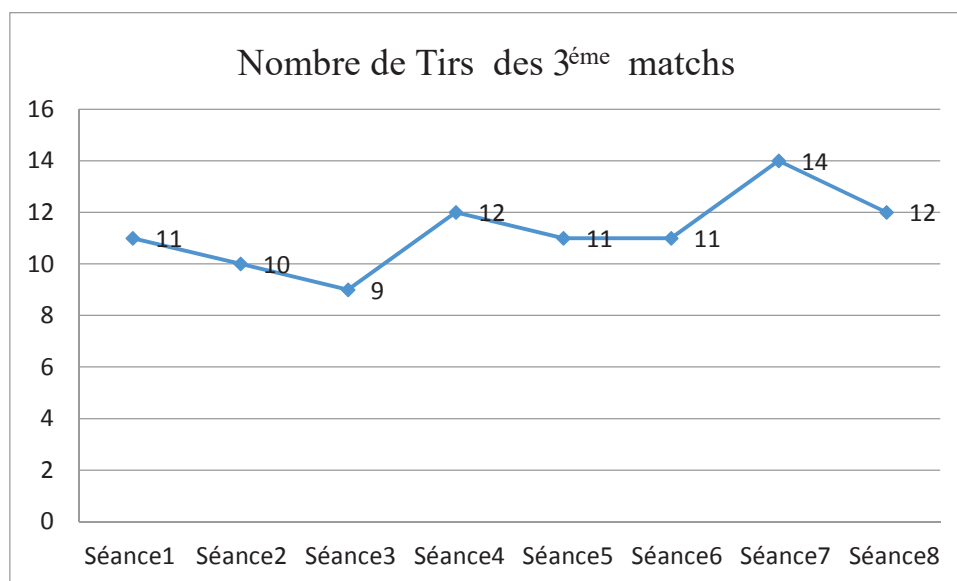


Par contre ici lors du deuxième match ou les joueurs ont eu une pause pour se concerté et discuté sur le premier match on remarque une progression qui va d'un tir à deux tirs de plus que les séances précédentes, on passe de neuf (9) tirs lors de la première séance à onze(11) tirs lors des trois dernières séances une légère amélioration se concrétisa après verbalisation inter joueurs.

Tableau N°16 Nombre de Tirs des 3^{ème} matchs

séances	Séance1	Séance2	Séance3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7	Séance8
Match 3	11	10	9	12	11	11	14	12

Fig °18 Nombre de Tirs des 3^{ème} matchs



De même ici après l'intervention de l'éducateur lors des derniers matchs on remarque aussi une amélioration dans le nombre de tirs même si celui-ci n'est pas aussi important puisque de onze(11) tirs lors de la première séance on passe douze(12) tirs lors de la dernière séance sauf lors de la troisième séance ou le nombre diminue jusqu'à neuf(9) tirs et augmenta aussi lors de la septième jusqu'à quatorze(14) tirs.

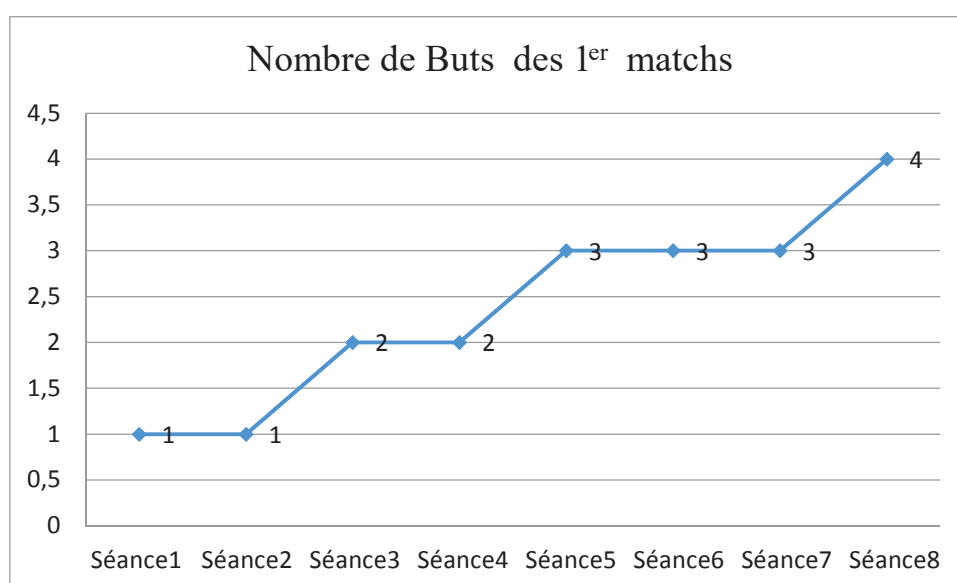
7-5 Les Buts Tableau N°17 Nombre de But lors des trois matchs des huit séances

Séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	1	2	2
Séance 2	1	2	3
Séance 3	2	3	3
Séance 4	2	4	4
Séance 5	3	4	5
Séance 6	3	5	5
Séance 7	3	4	6
Séance 8	4	6	7

Tableau N°18 Nombre de Buts des 1^{er}s matchs

séances	Séance1	Séance2	Séance3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7	Séance8
Match 1	1	1	2	2	3	3	3	4

Fig °19 Nombre de Buts des 1^{er}s matchs

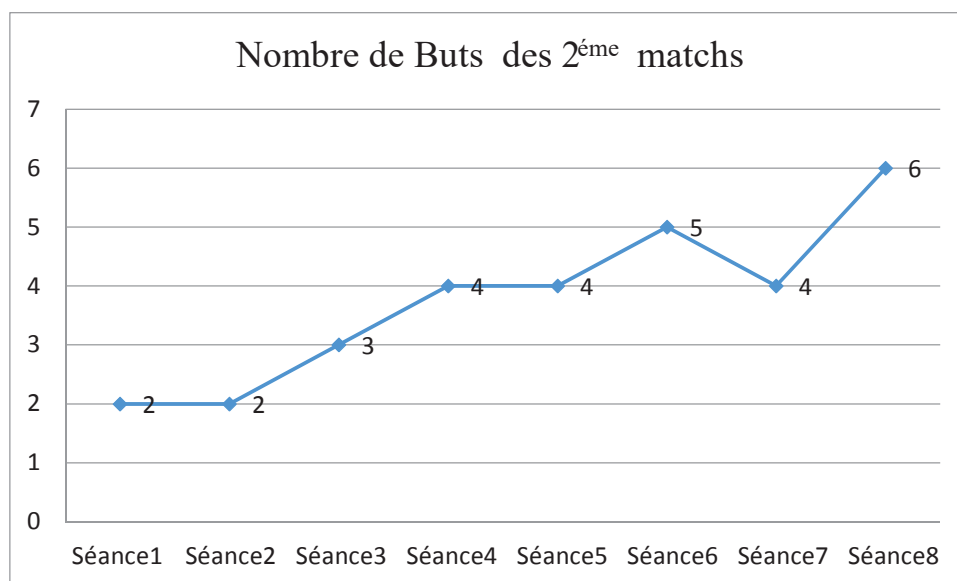


Lors du premier match entre les joueurs un seul but à été marqué durant huit minute de jeu ce qui signifie que les joueurs n'ont pas encore co construit leur projet ensemble .par contre à partir de la troisième séance on remarque le nombre de buts qui augmente de deux buts jusqu'à quatre buts lors de la dernière séance.

Tableau N°19 Nombre de Buts des 2^{ème} matchs

Séances	Séance1	Séance2	Séance3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7	Séance8
Match 2	2	2	3	4	4	5	4	6

Fig °20 Nombre de Buts des 2^{ème} matchs

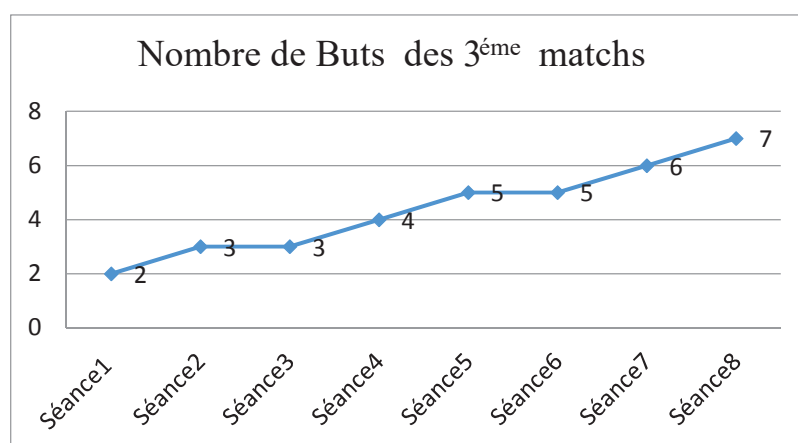


Durant les deuxièmes matchs ou un correctif et un débat s'en est suivi entre les joueurs on constate que le nombre de buts qui était de deux (2) buts lors des deux premières séances passe à cinq (5) voir six (6) buts lors de la dernière séance

Tableau N°20 Nombre de Buts des 3^{ème} matchs

Séances	Séance1	Séance2	Séance3	Séance4	Séance5	Séance6	Séance7	Séance8
Match 3	2	3	3	4	5	5	6	7

Fig °21 Nombre de Buts des 3^{ème} matchs



De même après l'intervention de l'éducateur on constate aussi que les joueurs essayent de capitaliser leur coopération et surtout de trouver des solutions afin de marquer plus de buts et avoir le gain du match, pour cela on voit une nette amélioration dans le rendement offensif de ces derniers ceux-ci s'explique par le nombre de buts croissant, de deux (2) buts lors de la première séance ils passent à cinq (5) buts lors de la cinquième séance et arrivent même à inscrire sept (7) buts lors de la dernière séance.

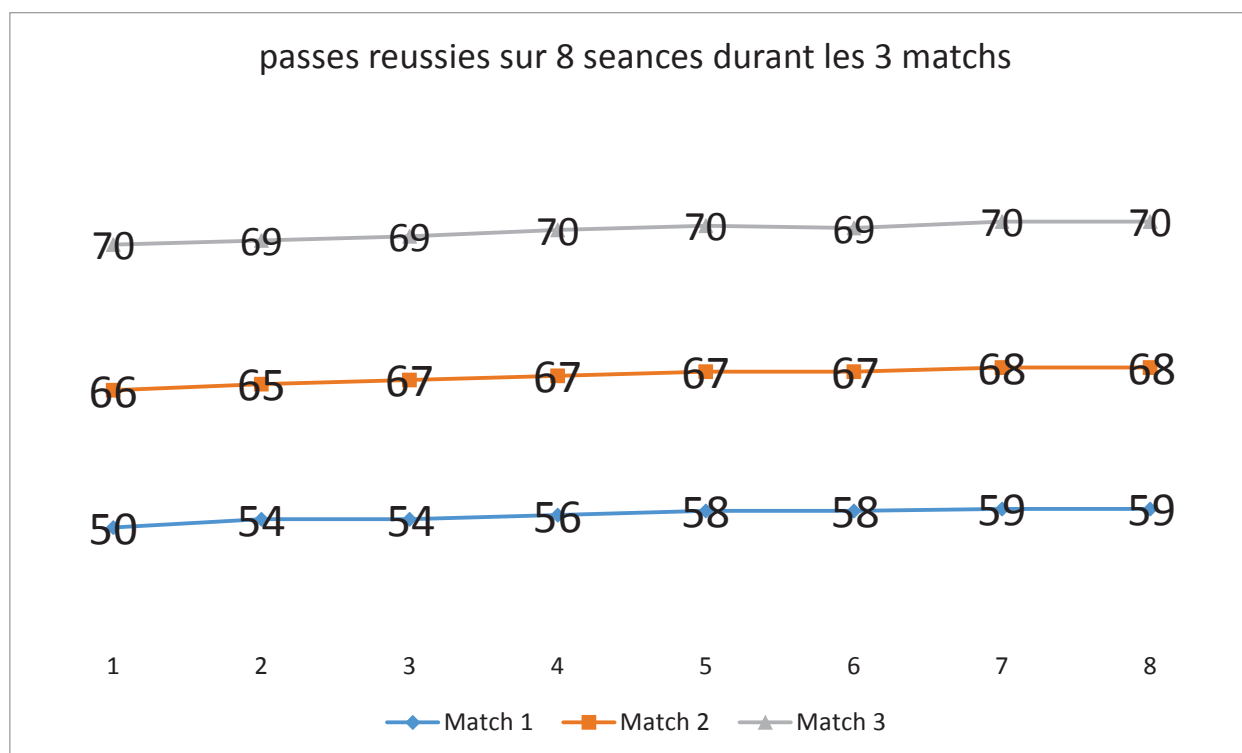
8. Résultats de l'évolution des indicateurs de jeu sur les huit séances

8.1. Les Passes réussies

Tableau N°21 : Nombre de passes réussies sur 8 séances

séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	50	66	70
Séance 2	54	65	69
Séance 3	54	67	69
Séance 4	56	67	70
Séance 5	58	67	70
Séance 6	58	67	69
Séance 7	59	68	70
Séance 8	59	68	70

Fig N°22 : Nombre de passes réussies sur 8 séances



A partir des trois graphes on remarque une évolution des passes réussies lors des trois matchs de chaque séance car de cinquante (50) passes réussies du premier match de la séance on passe à soixante six (66) passes du deuxième match de la première séance et on arrive au chiffre de soixante dix (70) passes lors du troisième match de la première séance.

Lors de la cinquième séance les chiffres recueillis nous renseignent aussi de l'évolution du volume de jeu de cinquante huit (58) passes du premier match on passe à soixante sept (67) au deuxième match puis le chiffre atteint le nombre de soixante dix (70) passes

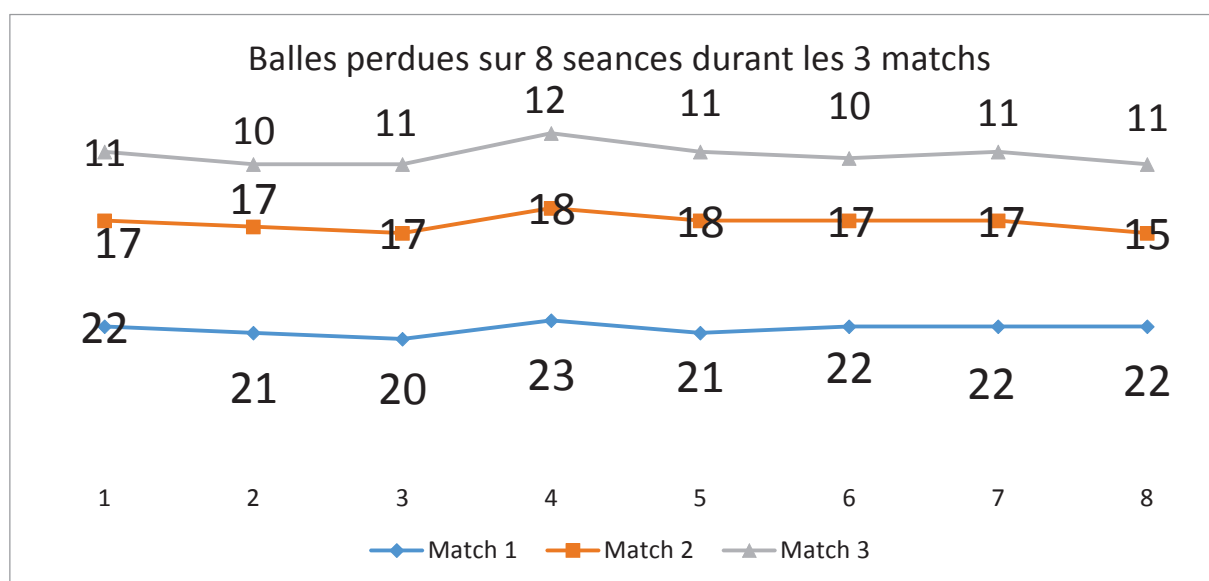
Le fait essentiel des observations faites au cours des troisièmes matchs que le nombre de passes réussies varie toujours entre soixante neuf (69) et soixante dix passes (70) cela peut s'expliquer par le progrès réalisé entre les deux équipes simultanément dans les deux indices passes réussies et balles perdues et aussi à l'évolution simultanées systématique du rapport d'opposition (Nachon.2004)

8.2. Les balles perdues

Tableau N°22 : Nombre de balles perdues sur 8 séances

séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	22	17	11
Séance 2	21	17	10
Séance 3	20	17	11
Séance 4	23	18	12
Séance 5	21	18	11
Séance 6	22	17	10
Séance 7	22	17	11
Séance 8	22	15	11

Fig N°23 Nombre de balles perdues sur 8 séances



Les graphes suivants nous renseignent aussi sur le nombre de balles perdues qui passe de

vingt deux (22) balles perdues au premier match à dix sept(17) buts lors du deuxième match qui arrive au chiffre de onze (11) balles perdues au troisième match.

Il en est de même à chaque premier match de la troisième ou cinquième ou huitième séance ou le nombre de balles suit la même décadence il passe de ou le chiffre passe respectivement de (20) à (17) à (11) puis de ,(21) à (18) à (11) et de (22) à(15) à (11) donc on remarque que le nombre est décroissant du premier match au deuxième match au troisième match.

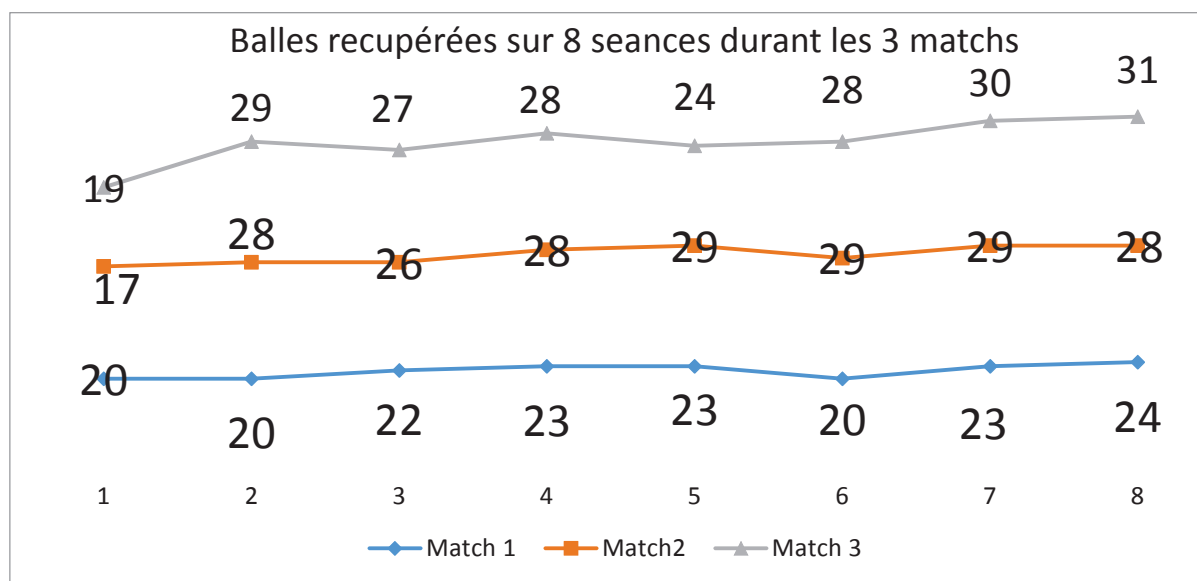
On dira qu'il ya diminution du nombre de balles perdues tout le long des huit séances et cela que ce soit lors des premiers matchs ou deuxième match ou lors des troisièmes matchs, cela prouve que les élèves arrivent à conserver la balle entre eux et prennent plus de responsabilités dans le jeu.

8.3.Les balles récupérées

Tableau N°23 : Nombre de Balles récupérées lors des trois matchs des huit séances

séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	20	27	19
Séance 2	20	28	29
Séance 3	22	26	27
Séance 4	23	28	28
Séance 5	23	29	24
Séance 6	20	29	28
Séance 7	23	29	30
Séance 8	24	28	31

Fig N°24 : Nombre de Balles récupérées lors des trois matchs des huit séances



Au niveau des balles récupérées on remarque le contraire ou le nombre de balles est toujours croissant à part lors de la première séance et la cinquième séance.

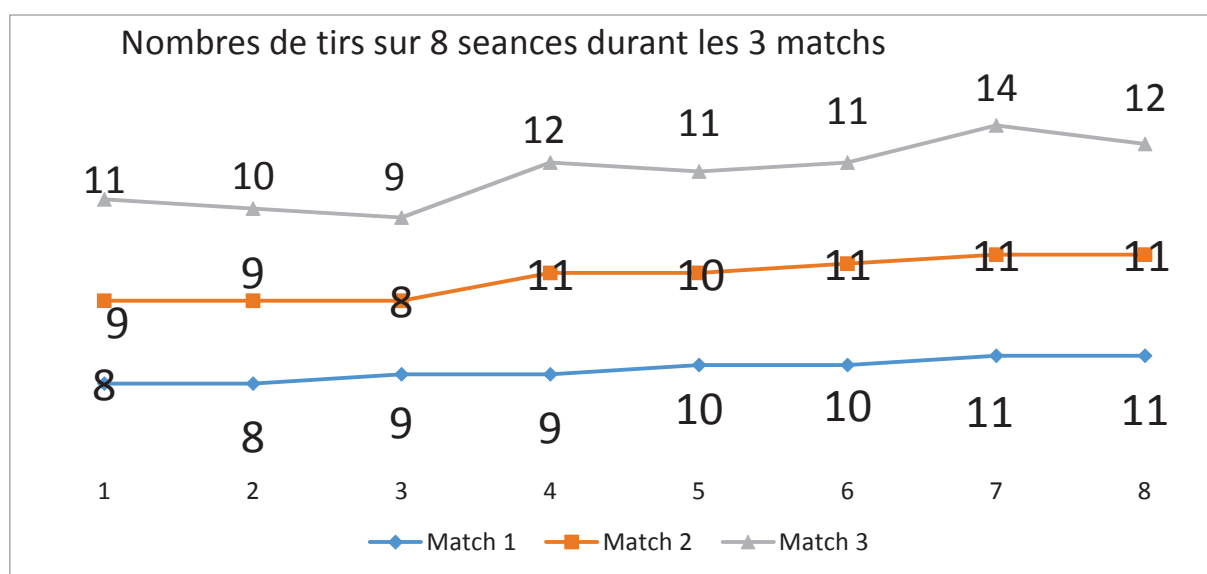
Lors du premier match de la séance une (1) le nombre de buts est de vingt (20) balles récupérées ce chiffre descend à dix sept (17) lors du deuxième match et remonte à dix neuf (19) lors du troisième match on constate que les élèves n'ont pas encore acquis une certaine stratégie commune pour le travail défensif. Par contre on constate aussi un certain relâchement au troisième match des séances cinq et six ou le nombre de balles récupérées est décroissant par rapport au deuxième match de (29) balles récupérées à (24) et de (29) à (28) .ceux ci est du aux efforts déployés lors des deuxième matchs ou au sursaut de l'autre équipe dans la conservation de la balle.

8.4. Le nombre de Tir

Tableau N°24 Nombre de Tir sur 8 séances

séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	8	9	11
Séance 2	8	9	10
Séance 3	9	8	9
Séance 4	9	11	12
Séance 5	10	10	11
Séance 6	10	11	11
Séance 7	11	11	14
Séance 8	11	11	12

Fig N°25 Nombre de Tirs sur 8 séances



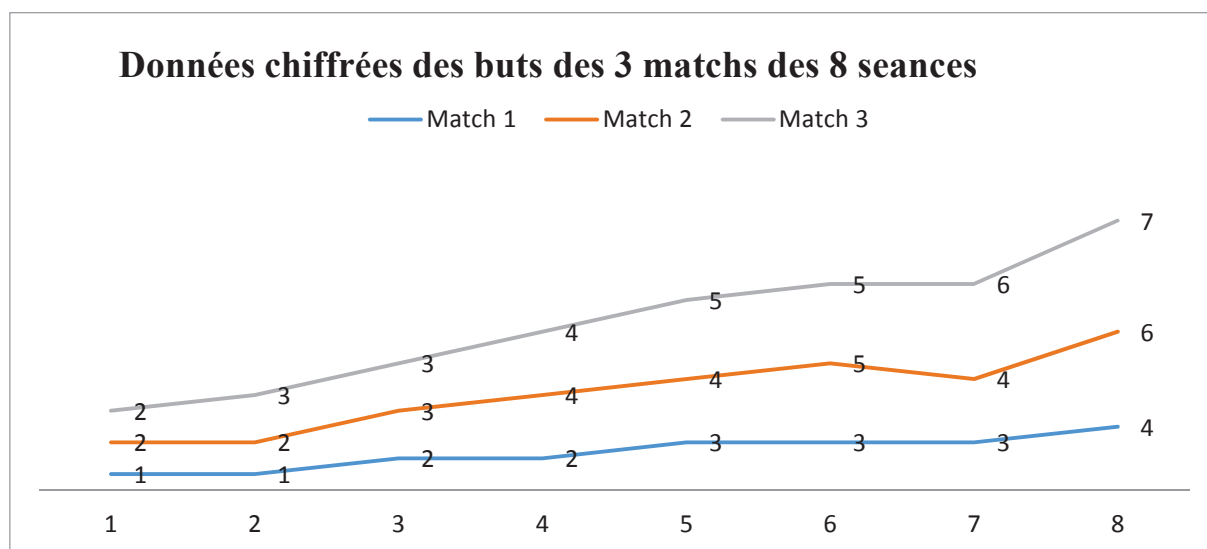
Au niveau du nombre de tir vers les bois adverses les joueurs s'améliorent toujours d'un match à un autre et d'une séance à une autre. De la première séance où le nombre de tirs est de huit (8) lors du premier match qui s'améliore de peu d'un tir au cours du deuxième match et qui arrive à onze tirs (11) lors du troisième match. La même cadence est observée toujours lors des trois matchs des six premières séances à partir de la septième où on note vraiment une augmentation de trois tirs du premier match jusqu'au troisième match. Donc une légère amélioration se produit entre les deux verbalisations entre les deux matchs et au cours des huit séances.

8.5. Le nombre de Buts

Tableau N°25 : Données chiffrées des buts lors des 3 matchs des 8 séances

Séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	1	2	2
Séance 2	1	2	3
Séance 3	2	3	3
Séance 4	2	4	4
Séance 5	3	4	5
Séance 6	3	5	5
Séance 7	3	4	6
Séance 8	4	6	7

Fig N°26 : Données chiffrées des buts lors des 3 matchs des 8 séances



Pour les phases finales des matchs donc au niveau de la finalisation du co construit des élèves qui représente la dernière étape du projet mis ensemble par les joueurs pour avoir le gain du match ici aussi on remarque une légère amélioration entre les trois matchs donc entre les deux séquences de verbalisation et entre les différentes séances .

D'un (1) but lors du premier match de la deuxième séance à deux buts (2) lors du deuxième match puis à trois buts (3) lors du troisième match de la deuxième séance on arrive respectivement à trois buts (3) lors du premier match de la septième séance à quatre buts (4) lors du deuxième match à six buts (6) lors du troisième match.

9.Résultats total des trois matchs des huit séances pour chaque indicateur

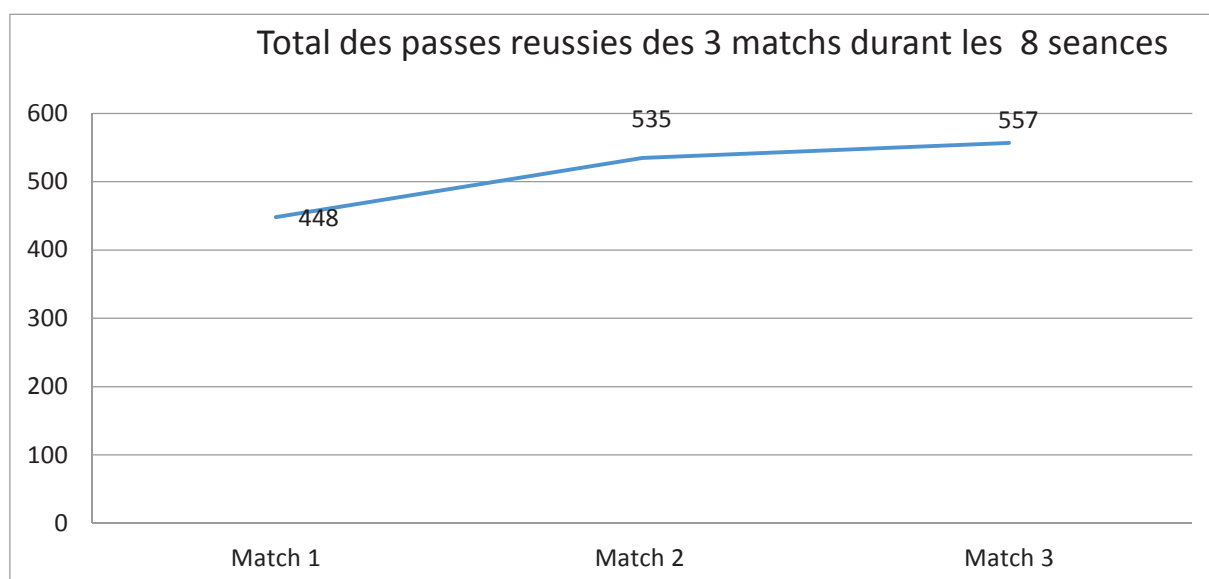
9.1.Les passes réussies.

Les passes réussies est un indice qui nous renseigne sur le volume de jeu développé par les élèves durant les trois matchs et durant les huit séances ainsi que sur le nombre d'échanges de balles réussis. C'est un indice de la qualité du jeu développé par les élèves sachant qu'une balle jouée se comptabilise lorsqu'une équipe entre en possession de la balle elle est alors en position de conserver et de décider du devenir de la balle .Donc plus une équipe garde la balle le plus longtemps plus le volume de jeu développé est très important est plus le jeu est de qualité.

Tableau N°26 : Nombre de passes totales des 3 matchs réussies sur 8 séances

Séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	50	66	70
Séance 2	54	65	69
Séance 3	54	67	69
Séance 4	56	67	70
Séance 5	58	67	70
Séance 6	58	67	69
Séance 7	59	68	70
Séance 8	59	68	70
Total	448	535	557

Fig N°27 Nombre de passes réussies totales des 3 matchs sur 8 séances



Sur cette figure on remarque que le nombre de passes réussies est de quatre cent quarante huit (448) balles jouées durant les premiers matchs ceux-ci passe au nombre de cinq cent trente cinq (535) après la première verbalisation entre les joueurs entre eux cela prouve que les joueurs ont pu adopter ou ont essayé de construire entre eux une nouvelle stratégie de conserver la balle et de la faire circuler entre eux , ce chiffre ne s'arrête pas la car on constate aussi qu'il ya progression lors de l'intervention de l'éducateur lors de la deuxième verbalisation ,les joueurs ont pris les consignes ou les directives de l'éducateur pour améliorer encore une fois le chiffre de balles réussies qui passe de cinq cent trente cinq (535) à cinq cent cinquante sept (557).

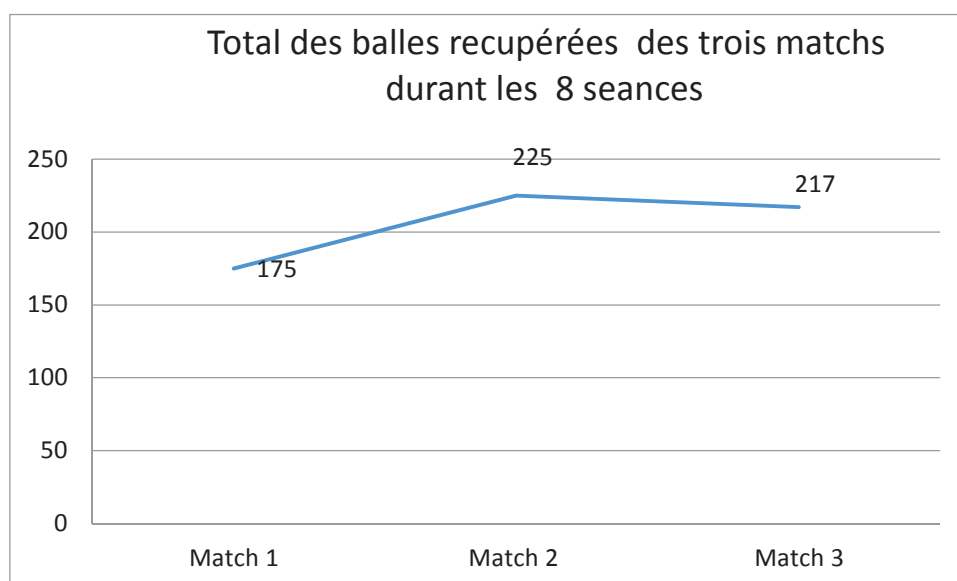
9.2.Les balles récupérées.

La ce sont les balles récupérées directement chez l'adversaire durant le jeu soit sur une interception d'une balle venue chez l'adversaire soit une balle gagné lors d'un duel avec l'adversaire .dans ce cas le ballon change de camp entraînant une évolution du statut du joueur les défenseurs deviennent attaquants et inversement. Cet indice indique l'efficacité et l'entraide des groupes défensives dans un affrontement collectif.

Tableau N°27 : Nombre total des Balles récupérées des 3 matchs durant les 8 séances.

séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	20	27	19
Séance 2	20	28	29
Séance 3	22	26	27
Séance 4	23	28	28
Séance 5	23	29	24
Séance 6	20	29	28
Séance 7	23	29	30
Séance 8	24	28	31
Total	175	225	217

Figure N°28 : Nombre total des Balles récupérées des 3 matchs durant les 8 séances



Ici on note le nombre croissant et décroissant de balles récupérées lors des trois matchs des huit séances. On remarque que lors de la première verbalisation faite entre les joueurs qui se sont réunis sur un nouveau plan défensif ou de distribution de tâches défensives le nombre de balles récupérées passe de cent soixante quinze (175) balles à deux cent vingt cinq (225) ce dernier diminue lors de l'intervention de l'éducateur à deux cent dix sept (217) .

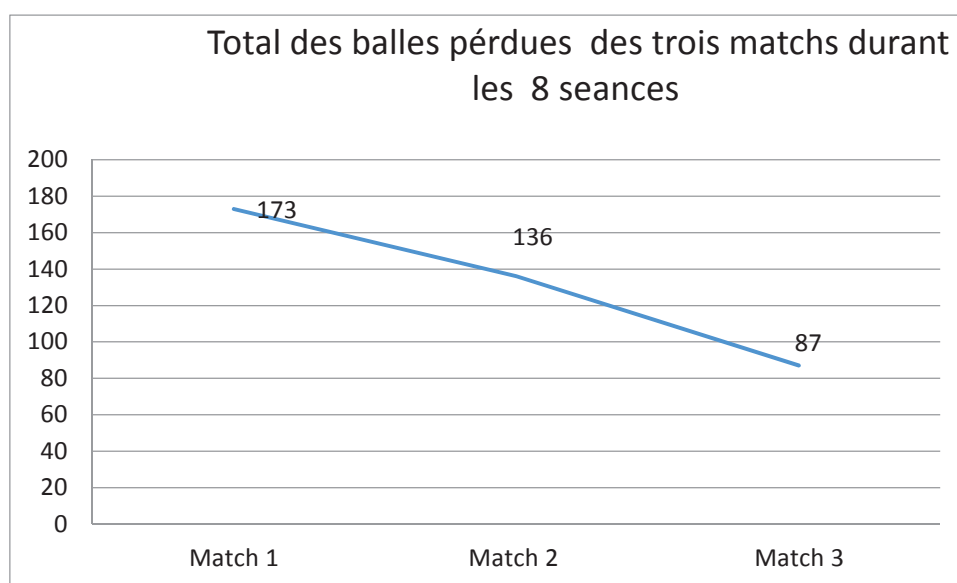
9.3. Balles perdues.

Ce sont essentiellement les balles perdues sur interception, elles sont la première cause de perte de balle. Intercepter, c'est priver une équipe de la balle qu'elle est entrain de jouer, tout en récupérant au cours du jeu. C'est un indicateur qui nous renseigne sur l'adaptation des joueurs au jeu et les rapports de force mis en jeu.

Tableau N°28 : Nombre de Balles perdues total des trois matchs sur les huit séances

Séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	22	17	11
Séance 2	21	17	10
Séance 3	20	17	11
Séance 4	23	18	12
Séance 5	21	18	11
Séance 6	22	17	10
Séance 7	22	17	11
Séance 8	22	15	11
Total	173	136	87

Fig N°29 Nombre de Balles perdues total des trois matchs sur les huit séances



Au vu du tableau, nous notons que le nombre de balles perdues passe de cent soixante(173) treize balles à cent trente six (136) donc une diminution très importante de balles perdues ceux qui explique aussi si on se refaire aux balles réussies du tableau N° que les joueurs gardent beaucoup plus la balle et développe un volume de jeu très important entre eux il on est de même pour l'intervention de l'éducateur lors de la deuxième verbalisation ,les joueurs prennent en considération les discussions faite entre eux et l'éducateur ce qui ramène le nombre de balles perdues de cent trente six (136) à quatre vingt sept (87) balles perdues

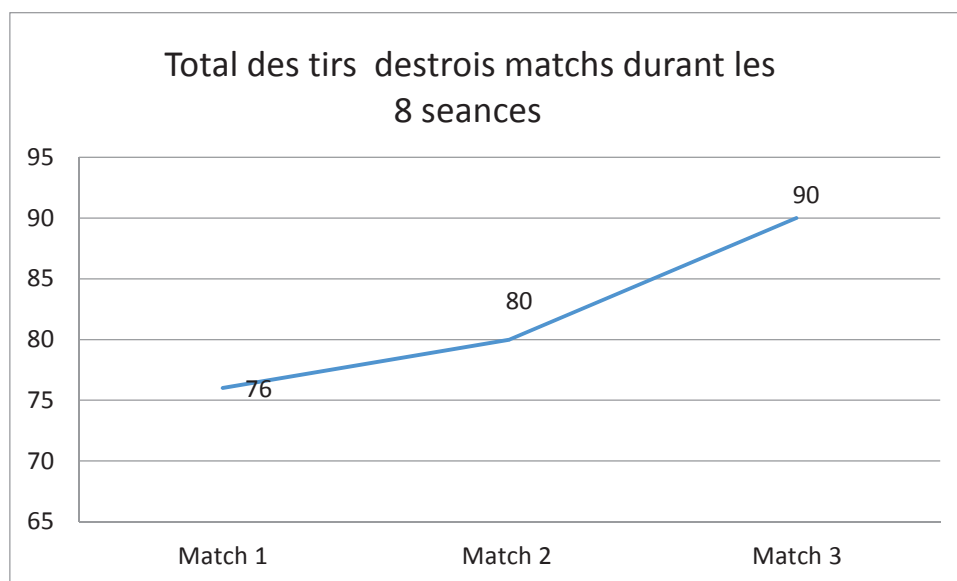
9.4.Tirs

Le nombre de tirs est un indicateur qui nous renseigne sur le nombre d'attaque qu'une équipe est capable de terminer leurs actions par la dernière passe sous forme de tir cadré vers le gardien ou non cadré vers l'extérieur.

Tableau N°29: Nombre des tirs total des trois matchs lors des huit séances.

Séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	8	9	11
Séance 2	8	9	10
Séance 3	9	8	9
Séance 4	9	11	12
Séance 5	10	10	11
Séance 6	10	11	11
Séance 7	11	11	14
Séance 8	11	11	12
Total	76	80	90

Fig N°30 Nombre des tirs total des trois matchs lors des huit séances.



Le tir en foot ball est la phase finale du jeu c'est une action qui permet de marquer des buts et de prendre l'avantage sur son adversaire du jour.

D'après la figure le nombre de tirs durant les huit séances est très impressionnant ceux qui nous renseigne de l'apport du jeu vers l'avant des élèves ceux-ci est démontré par les chiffres que nous donnent la somme des huit séances des premier matchs de chaque ou on enregistre soixante seize (76) tirs ce dernier après verbalisation entre les joueurs arrive au chiffre de quatre vingt (80) tirs et qui atteint le chiffre de quatre vingt dix (90) après la deuxième verbalisation, donc une amélioration assez importante du nombre de tirs amorcés durant les deux verbalisations ce qui démontre les capacités offensives à utiliser la balle en attaque .

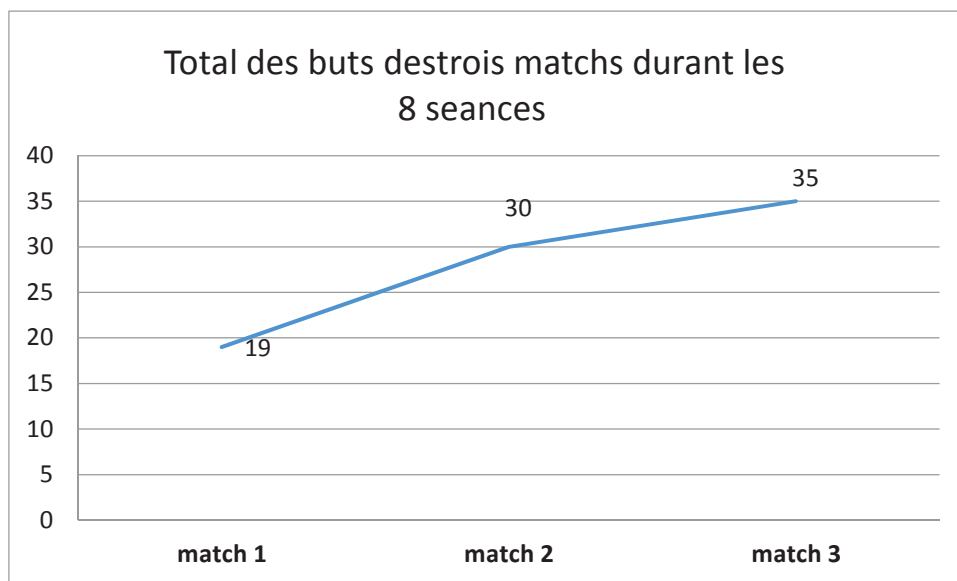
9.5. Les Buts.

C'est un indicateur qui nous renseigne sur la dernière phase de jeu produite par les joueurs et qui se termine par un tir cadré et qui trompe la vigilance du gardien, c'est aussi un indice de la performance d'une équipe par rapport à l'autre .

Tableau N°30 : Nombre de Buts total des 3 matchs sur 8 séances

Séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	1	2	2
Séance 2	1	2	3
Séance 3	2	3	3
Séance 4	2	4	4
Séance 5	3	4	5
Séance 6	3	5	5
Séance 7	3	4	6
Séance 8	4	6	7
Total	19	30	35

Fig N°31 Nombre de Buts total des 3 matchs sur 8 séances



Un but marqué est un indice qui nous renseigne sur l'adresse et l'intelligence du joueur quand à la finalisation du jeu produit par ces partenaires.

Le but est un indice qui informe quand à l'efficacité offensive d'une équipe et au degré de concrétisations des balles tirées.

A partir du moment où le nombre de tirs observés durant les séances est de plus en plus croissant ce qui ramène ou déclenche une amélioration et une efficacité croissante dans la finalisation des actions du jeu produite par les deux équipes .par conséquent on observe une augmentation de buts qui passe de dix neuf (19) buts marqués lors des premiers matchs à trente (30) buts lors des deuxièmes matchs ceux qui nous renseignent sur l'état de coopération et de finalisation des actions des joueurs, ces derniers arrivent à atteindre un chiffre plus élevé lors de l'intervention de l'éducateur car le nombre de buts passe de trente buts (30) à trente cinq (35) buts. Ce qui nous renseigne sur l'efficacité des joueurs dans la dernière étape.

10.Effets de la variable éducateur sur le discours des élèves.

Afin de vérifier l'effet de la présence ou de l'absence de l'éducateur sur les productions langagières des élèves, nous avons utilisé le test Willcoxon (1945). C'est un test qui permet de comparer les moyennes de deux échantillons appariés. Son objectif est de tester les éventuelles différences significatives entre deux échantillons dont les valeurs sont dépendantes (en absence et présence de l'éducateur).

10.1.Modalités de prise de décision.

Le tableau ci-dessous nous renseignent sur les résultats chiffrés obtenus lors des huit séances .Les différents nombres nous informent quand aux modalités de prise de décision des élèves durant ces huit séances et cela soit en absence ou en présence de l'éducateur

Tableau N°31 : Données chiffrées progression des productions verbales durant les 8 séances entre élèves et avec présence de l'éducateur.

Réponses	Séances		Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4		Séance 5		Séance 6		Séance 7		Séance 8	
	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed
Pas de réponse	3	20	4	20	2	10	6	6	5	5	6	2	3	3	1	4		
Hors sujet	4	4	2	4	2	3	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	0	1
Début de décision	8	16	6	20	12	13	15	15	15	17	16	16	8	6	8	8	8	8
Décision avec justification	13	12	14	12	10	14	11	17	12	20	14	20	15	22	14	22		
Au moins une alternative avec justification	5	5	4	6	3	6	4	7	4	8	5	11	6	10	5	12		

« E : élève entre eux sans présence de l'éducateur. « Ed en présence de l'éducateur.

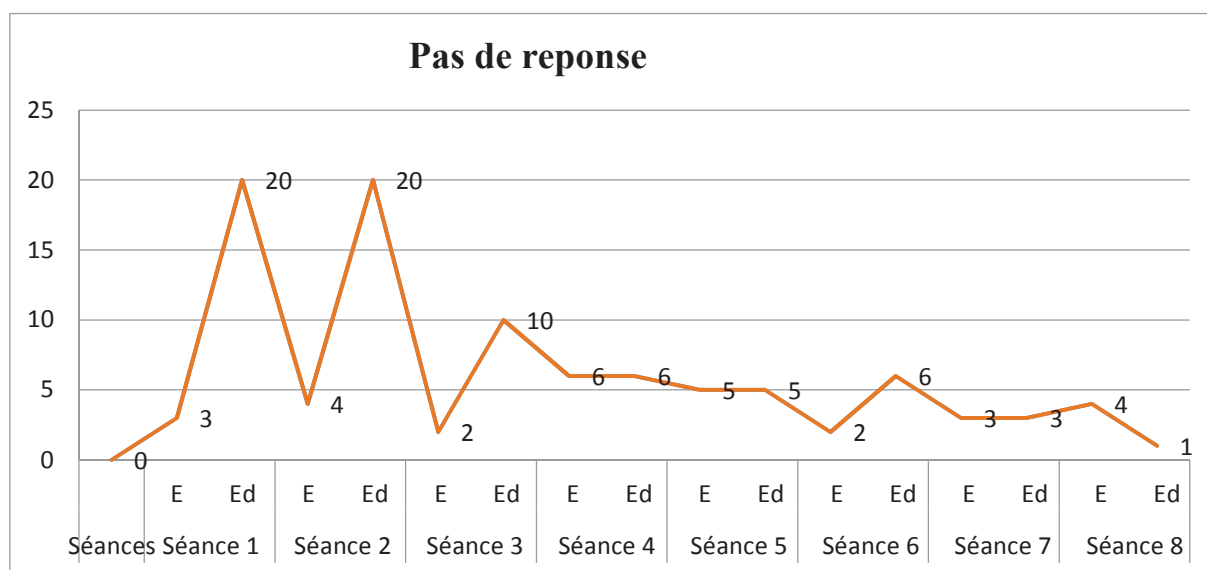
10.1.1. Pas de réponse

Tableau N°32 : Données chiffrées progression des productions verbales (pas de réponse) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur

Séances	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4		Séance 5		Séance 6		Séance 7		Séance 8	
Pas de réponse	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed
	3	20	4	20	2	10	6	6	5	5	2	6	3	3	4	1

E : élève ; Ed : Educateur

Fig. N°32 : Données chiffrées progression des productions verbales (pas de réponse) durant les 8 séances sans enseignant et avec l'enseignant



E : élève ; Ed : Educateur

On remarque que durant les trois premières séances en présence de l'éducateur le nombre d'élèves qui ne verbalisent pas est assez important, il est au nombre de (20) durant les deux premières séances et de (10) lors de la troisième séance, par contre à partir de la quatrième séance ce nombre diminue d'une façon assez importante. Le chiffre oscille entre (6) et (4).

On constate que les élèves verbalisent en l'absence de l'éducateur, cette signification est plus claire surtout dans les quartes premières séances. En effet une vingtaine de fois les joueurs n'ont pas donné de réponse deux fois lors de la première et de la deuxième séance et dix fois lors de la troisième séance. Cependant en l'absence de l'éducateur le nombre de la catégorie (non réponse) varie entre trois, quatre et six.

Si la variable éducateur influence sur la catégorie (pas de réponse) on constate que cet effet s'affaiblit à partir de la quatrième séance. En effet au début les joueurs hésitent par contre après la quatrième séance ces derniers commencent à prendre la parole et ont montré une certaine liberté.

Donc si la variable éducateur au début influait sur le nombre de pas de réponse, celle-ci commence à s'affaiblit à partir de la quatrième séance, les élèves commencent à prendre parole et donne libre cours à leurs expressions et choix dans leur décision et surtout on peut dire qu'ils commencent à prendre parole au sein du groupe et cela avec la présence ou absence de l'éducateur.

Ce changement est peut être du aux facteurs suivants soient.

- Aux attitudes des élèves
- A l'éducateur, sa façon de gérer les discussions ou d'animer la verbalisation.
- Soit à questions posées par l'éducateur dans l'animation de la verbalisation.

Les élèves commencent à prendre un peu plus d'initiative dans leur projet et cela soit en présence ou en absence de ce dernier.

La conception des élèves entre eux a changé et une production d'un réglage inter-individuel

Donc on en déduit que la parole n'est plus du ressort seulement de l'éducateur mais de l'ensemble des élèves entre eux et avec l'éducateur.

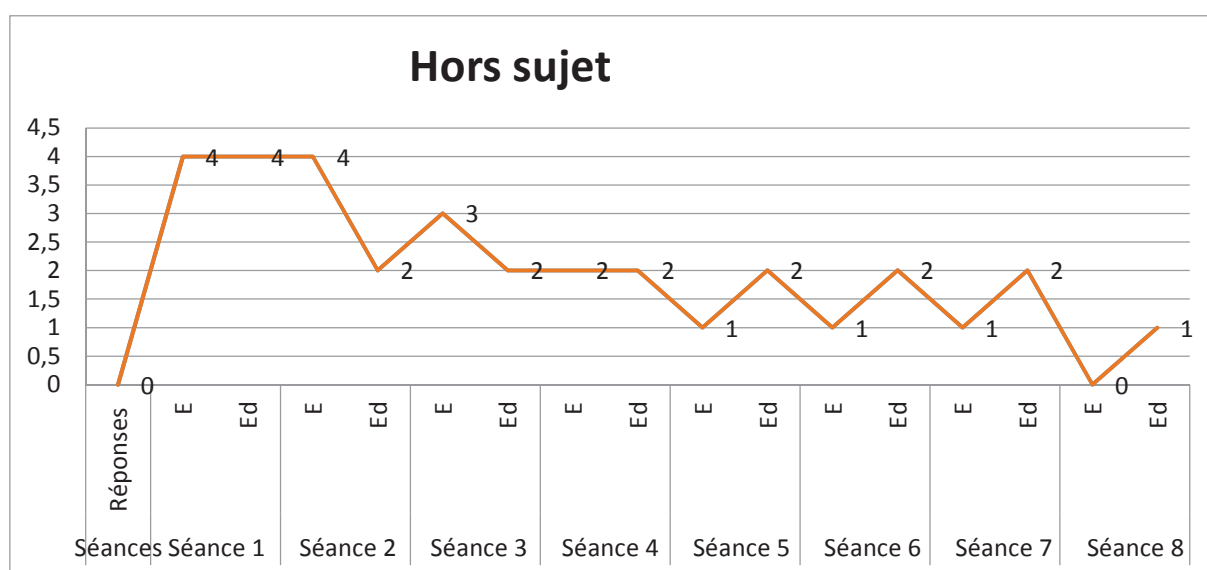
10-1-2 Hors sujet.

Tableau N°33 : Données chiffrées progression des productions verbales (hors sujet) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur

Séances	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4		Séance 5		Séance 6		Séance 7		Séance 8	
Réponses	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed
Hors sujet	4	4	2	4	2	3	2	2	1	2	1	2	1	2	0	1

E : élève ; Ed : Educateur

Fig. N°33 : Données chiffrées progression des productions verbales (hors sujet) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur



E : élève ; Ed : Educateur

On remarque que le nombre de réponses hors sujet tend à diminuer soit en absence ou en présence de l'éducateur et cela à partir de la quatrième séance.

Pour la catégorie hors sujet on remarque que la présence ou l'absence de l'éducateur n'influe pas de façon aussi importante qu'elle soit car lors des premières séances jusqu'à la huitième séance on totalise le même nombre presque de réponses

hors sujets (4 -4) (2 -2) dans les discussions .Ce nombre tend à diminuer en absence de l'enseignant mais de façon assez négligeable.

Le nombre de réponses qui ne rapportent pas au sujet tend à diminuer en la présence de l'éducateur et en son absence, l'écart se réduit en sa présence et en son absence.

En présence de l'éducateur les élèves essayent d'avoir des réponses qui convergent vers le sujet, la présence de l'éducateur canalise et oriente les élèves dans leur choix dans la progression et surtout dans la finalisation de leur projet.

L'autre remarque est que même en absence de l'éducateur le nombre de réponses hors sujet à diminuer ce qui veut dire que ces derniers arrivent à Co construire entre eux des solutions pour leurs projets et essayent de trouver des solutions entre eux.

Les élèves en l'absence de leur éducateur ont besoin d'un échange libre qui va leur permettre de s'auto juger et surtout arrivent à donner libre cours à leur réflexion en allant de décision individuelle à des décisions collectifs.

On en déduit qu'avec ou sans la présence de l'éducateur les élèves verbalisent et ce pour améliorer leurs capacités et Co construire leur projet.

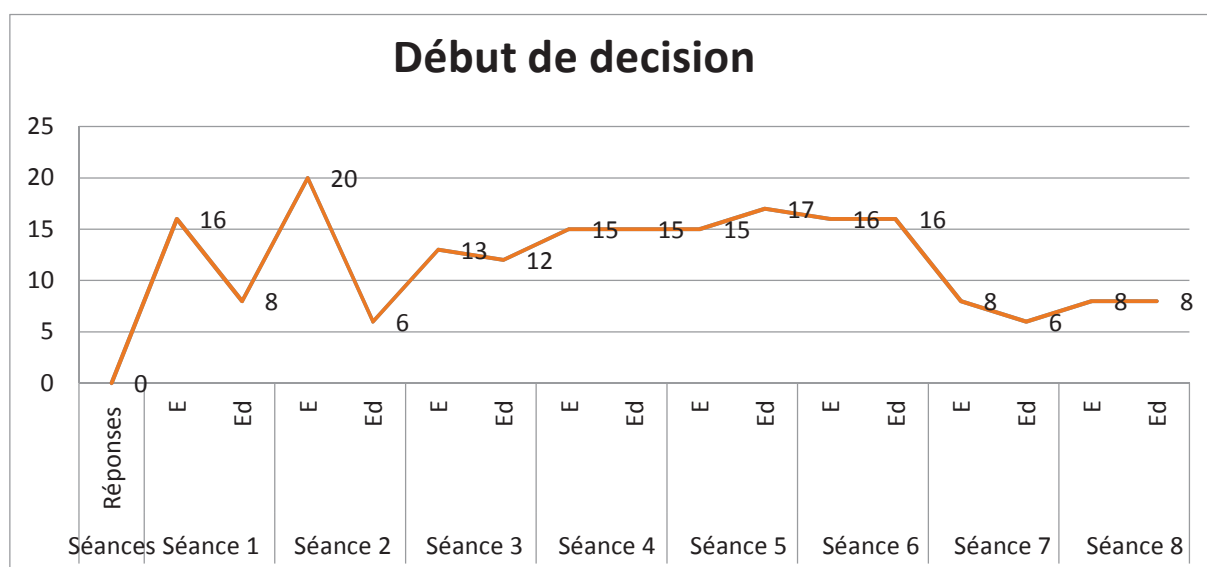
10-1-3 Début de décision

Tableau N°34 : Données chiffrées progression des productions verbales (début de décision) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur

Séances	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4		Séance 5		Séance 6		Séance 7		Séance 8	
Réponses	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed
Début de décision	16	8	20	6	13	12	15	15	15	17	16	16	8	6	8	8

E : élève ; Ed : Educateur

Fig N°34 : Données chiffrées progression des productions verbales (début de décision) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur



E : élève ; Ed : Educateur

On remarque ici que le nombre de début de décision en absence de l'éducateur est important lors des deux premières séances il est de (20) pour les deux séances par contre à partir de la troisième séance le nombre est presque le même en sa présence et en son absence

Ici dans la catégorie début de décision les chiffres nous renseignent que les élèves commencent vraiment à avoir des solutions à leur stratégie même si celle-ci à partir de la troisième séance la présence ou non de l'éducateur n'influe pas dans le nombre de leur réponses.

Dés lors on passe de seize (16) à huit (8) de la première séance à treize (13) douze (12) réponses au cours de la troisième séance et de (15 – 15) durant la quatrième séance, de (16 -16) lors de la sixième séance à (8) à (8) lors de la huitième séance.

Indépendamment de la présence ou de l'absence de l'éducateur, ce genre de réponses est toujours présent, donc ici on remarque que les élèves ont pris conscience de leurs capacités et de leurs possibilités à formuler des réponses à leurs obstacles.

La présence ou l'absence de l'éducateur influe dans la verbalisation des élèves car ces derniers indépendamment de leurs volontés commencent à se familiariser avec la nouvelle méthode d'apprentissage et passent toujours d'une décision individuelle à des décisions collectives.

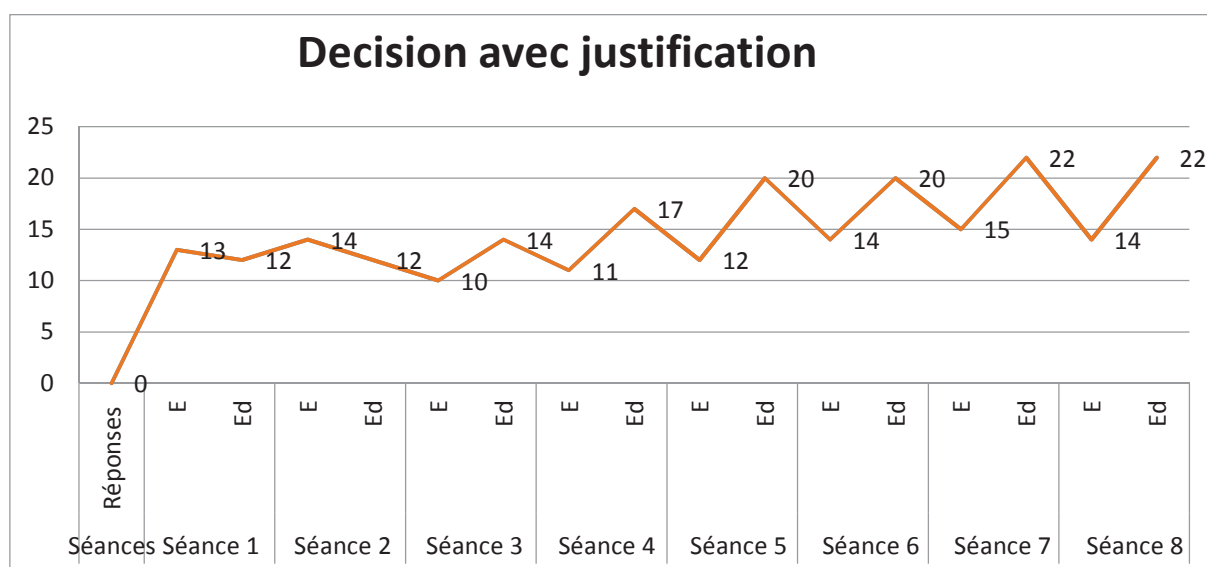
10-1-4 Une décision avec justification

Tableau N°35 : Données chiffrées progression des productions verbales (décision avec justification) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur

Séances	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4		Séance 5		Séance 6		Séance 7		Séance 8	
	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed
Décision avec justification	13	12	14	12	10	14	11	17	12	20	14	20	15	22	14	22

E : élève ; Ed : Educateur

Fig. N°35 : Données chiffrées progression des productions verbales (décision avec justification) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur



E : élève ; Ed : Educateur

Durant ce cycle, on passe respectivement de (13 -12) en absence de l'éducateur et de sa présence lors de la première séance à (10) réponses en son absence et (14) en sa présence lors de la troisième séance et qui passe de (12) réponses en son absence à (20) réponses en sa présence durant la cinquième séance de même pour la dernière séance de (14) à (22)

L'élève évite de s'engager dans une explication à plusieurs arguments risquant de s'attirer les critiques de ces camarades d'où la formulation d'une décision avec justification et cela soit entre ces camarades ou en présence de son éducateur

Ici la non signification de la catégorie de réponse « une décision avec justification » nous permet de dire que les élèves préfèrent de donner des réponses simples avec une seule justification et en présence de l'éducateur et en son absence.

Ici les joueurs essayent d'apporter plus d'arguments en sa présence qu'en son absence.

Donc ici la variable enseignant n'a pas de l'influence sur les réponses des élèves, la catégorie décision avec justification n'est pas touchée

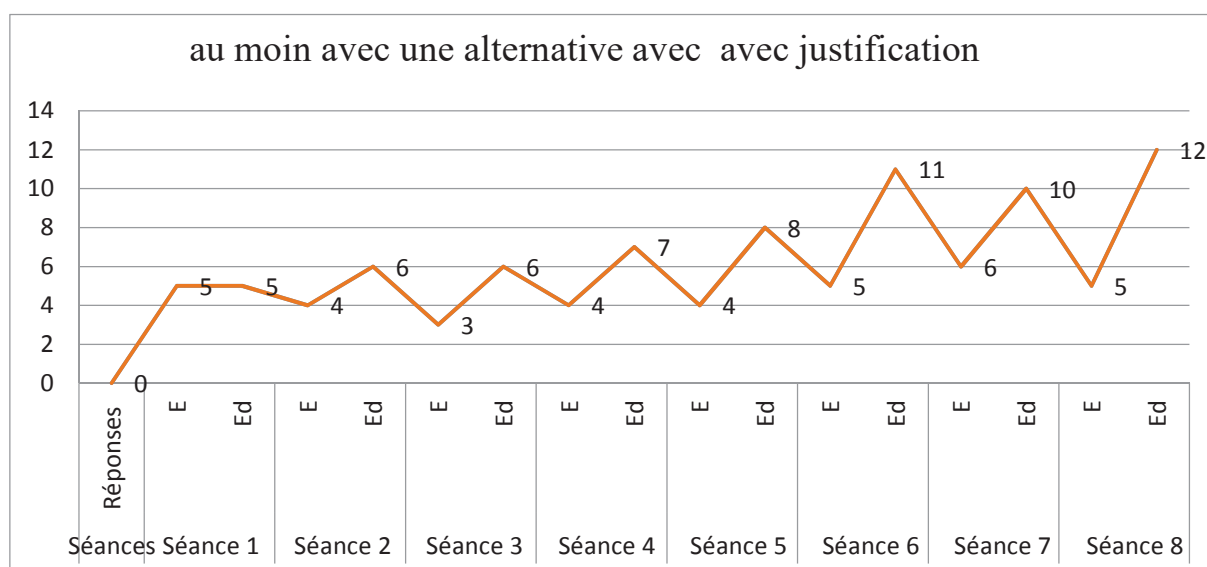
10-1-5 Au moins une alternative avec justification

Tableau N°36 : Données chiffrées progression des productions verbales (au moins une réponse avec justification) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur

Séances	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4		Séance 5		Séance 6		Séance 7		Séance 8	
	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed
Au moins une alternative avec justification	5	5	4	6	3	6	4	7	4	8	5	11	6	10	5	12

E : élève ; Ed : Educateur

Fig. N°36 : Données chiffrées progression des productions verbales (au moins une réponse avec justification) durant les 8 séances inter élève et avec l'éducateur



E : élève ; Ed : Educateur

La différence est significative pour $p < 0.05$ dans cette catégorie de réponse on note une progression plus importante dès la 7^{ème} séance en faveur des réponses émises, sans la présence de l'éducateur. on passe progressivement de (5) en son absence à (10) en sa présence et de (5) durant la huitième séance en son absence à (12) en sa présence.

Donc le nombre d'échanges en sa présence est plus important que celui des échanges entre les élèves, cela est du peut être à la nature des questions posés par l'éducateur et surtout peut être cela est du à la volonté des élèves à donner des réponses en présence de leurs éducateurs pour se montrer vis-à-vis de leurs camarades.

Durant les cinq premières séances on remarque une égalité des chiffres lors des réponses des joueurs en présence ou en absence de l'éducateur ,c'est à partir de la sixième séance que le nombre commence à se différencier car de (5) cinq réponses en son absence on passe à (11) en sa présence de même pour la septième séance de (6) à (10) et de (5) à (12) lors de la huitième séance .

Donc la présence de l'éducateur stimule les joueurs à trouver des solutions, à verbaliser et à entreprendre une alternative à leur projet.

Donc la variable enseignant agit nettement sur bien sur cette catégorie de réponse.

Donc les élèves se sentent désormais suffisamment armés de techniques communicatives et dotés de d'une liberté d'expression.les élèves n'hésitent plus à se laisser emporter dans des explications détaillées qui reflètent en fait une sorte de maturation langagière et sociale.

11 - Interprétation statistique: La verbalisation a un effet positif en augmentant le taux de réussite moyen pendant les matchs (match1, match2, match3), pour vérifier l'hypothèse suivante on utilise (mesures répétées Anova) qui passe par les étapes suivantes selon SPSS

11.1.Les différences globales totales entre les 3 matchs dans la moyenne des passes réussies entre le premier, deuxième et troisième match.

Tableau N°37 : Tests des effets intra-sujets

Technique observe	Match1		Match2		Match3		F	Signification	signification
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type			
passes réussies	56,00	3,16	66,88	0,99	69,63	0,52	147,50	0,000	significatif à 0,01

A partir du tableau n°37 qui renseigne sur la différence entre les nombre de passes réussies durant les trois rencontres (rencontre 1, rencontre 02 et rencontre 03), nous constatons qu'il existe des différences qui ont une signification statistique par rapport au nombre des passes réussies qui ont été réalisées par les élèves d'un match à l'autre, cela est visible au regard de la valeur de F qui est égale à 147,50 qui a une signification statistique à un seuil de signification de 0,01 car la valeur de la signification étant de 0,000 (elle est inférieure au seuil de signification $\alpha = 0,01$).

Le tableau montre aussi que le nombre de passes réussies dans la première rencontre est de 56,00 avec un écart-type équivalent à 3,16 ; quant 'aux nombre moyen de passes réussies du second match, elles sont de 66,88 avec un écart-type de 0,99. Concernant le troisième match, le nombre moyen de passes réussies est de 69,63 (avec un écart-type de 0,52).

Ces résultats témoignent d'une amélioration continue du nombre de passes réussies par match ; cependant ce constat n'est pas suffisant pour affirmer l'existence de différences entre les rencontres, raison pour laquelle nous choisissons de tester ce constat en le confrontant à la correction de BONFERRONI pour corriger le seuil de significativité lors de comparaisons appariées. Le tableau suivant montre les différences entre chaque rencontre avec la signification statistique de chaque différence.

Différence dans la moyenne des passes réussies entre deux matchs

Tableau N°38 : Comparaisons appariées

passes réussies		Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Signification ^b	Seuil de signification de 0,01
(I) Match	(J) Match				
Match 1 $\bar{X} = 56,00$	Match 2 $\bar{X} = 66,88$	-10,875	0,895	0,000	significatif à 0.01
	Match 3 $\bar{X} = 69,63$	-13,625	1,101	0,000	significatif à 0.01
Match 2 $\bar{X} = 66,88$	Match 1 $\bar{X} = 56,00$	10,875	0,895	0,000	significatif à 0.01
	Match 3 $\bar{X} = 69,63$	-2,750	0,313	0,000	significatif à 0.01
Match 3 $\bar{X} = 69,63$	Match 1 $\bar{X} = 56,00$	13,625	1,101	0,000	significatif à 0.01
	Match 2 $\bar{X} = 66,88$	2,750	0,313	0,000	significatif à 0.01

Signification^b $\leq 0,01$

Basées sur les moyennes marginales estimées

b. Ajustement pour les comparaisons multiples : Bonferroni.

Le tableau ci-dessus qui retrace les différences appariées selon la méthode de BONFERRONI nous montre :

- L'existence de différences qui ont une signification statistique à un seuil de signification de 0,01, entre la moyenne du nombre de passes réussies des premier et second match, la différence entre les moyennes étant de 10,875 pour le compte du second match (la valeur de la moyenne de ce dernier étant de 66,88) qui est plus élevée que la moyenne des passes réussies du premier match (56,00) ce qui nous amène à constater qu'il y a une amélioration de la moyenne de passes réussies entre le premier et le second match à la faveur de ce dernier ;

- L'existence de différences qui ont une signification statistique à un seuil de signification de 0,01, entre la moyenne du nombre de passes réussies des premier et troisième match, la différence entre les moyennes étant de 13,625 pour le compte du troisième match (la valeur de la moyenne de ce dernier étant de 69,63) qui est plus élevée que la moyenne des passes réussies du premier match (56,00) ce qui nous amène à constater qu'il y a une amélioration de la moyenne de passes réussies entre le premier et le troisième match à la faveur de ce dernier ;

- L'existence de différences qui ont une signification statistique à un seuil de signification de 0,01, entre la moyenne du nombre de passes réussies des second et troisième match, la différence entre les moyennes étant de 02,750 pour le compte du troisième match (la valeur de la moyenne de ce dernier étant de 69,63) qui est plus élevée que la moyenne des passes réussies du premier match (66,88) ce qui nous amène à constater qu'il y a une amélioration de la moyenne de passes réussies entre le second et le troisième match à la faveur de ce dernier ;

Comme conclusion générale, nous pouvons dire que la moyenne des passes réussies tend à s'améliorer de match en match, ce qui nous amène à penser qu'il y a une influence de la *verbalisation* sur la moyenne des passes réussies ; la question qui reste posée est celle de savoir l'ampleur de cette influence ?

Nombre de statisticiens soulignent cette idée (le fait de connaître l'influence sans connaître son ampleur), ce qui nous pousse à rechercher cette ampleur à partir de manipulations appliquées au logiciel SPSS.

Taille d'effet de nombre de passes réussies entre les trois rencontres

Tableau N° 39 :

taille d'effet (Effect size)	Eta-carré partiel01	Signification	Eta-carré partiel02	Signification
		0,956	Très élevé	0,955

A partir du tableau, nous pouvons constater :

- Une grande influence de la verbalisation du fait que l'impact de l'eta-carré partiel (qui prend en compte l'amélioration globale des moyennes des passes réussies réalisées) durant les trois dernières rencontre qui est égal à 0,956 qui se trouve être élevé qui démontre qu'il y a une influence considérable dans la moyenne des passes réussies chez les élèves, d'une rencontre à l'autre.

- Concernant l'etat-carré partiel (2), qui tient compte des différences entre rencontres, il est égal à 0,955 qui est proche du résultat obtenu dans le calcul de l'eta-partiel (1), ceci s'explique par la différence des moyennes des passes réussies entre les premier et le second match, et entre le premier et le troisième ainsi qu'entre le second et le troisième, ce qui donne deux résultats homogènes ;

- Nous constatons donc que la verbalisation a un impact très important sur la moyenne des passes réussies entre les trois matches, et d'un match à l'autre.

11-2 Les différences globales totales entre les 3 matchs dans la moyenne des balles perdues entre le premier, deuxième et troisième match.

Tableau N° 40 : Tests des effets intra-sujets

Technique observe	Match1		Match2		Match3		F	Signification	Signification
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type			
balles perdues	21,63	0,92	17,00	0,93	10,88	0,64	402,90	0,000	significatif à 0.01

A partir du tableau n° 40 qui montre les différences de la moyenne des balles perdues entre les trois matchs nous pouvons constater qu'il y a des différences significatives par rapport aux moyennes des balles perdues que les élèves ont disputé d'une rencontre à une autre, la valeur de F est égale à 402.90 (avec un seuil de signification de 0.01) car le seuil étant de 0.000 qui est inférieur à $\alpha = 0.01$.

Le tableau montre aussi que la moyenne des balles perdues dans le premier match est de 21.63 avec un écart-type de 0.92, dans le second match la valeur était de 17 (écart-type de 0.93); cependant, et durant le troisième match les valeurs étaient respectivement (10.88 et 0.64).

Ce qu'on peut constater à partir de ces indices statistiques c'est la baisse des moyennes des balles perdues de match en match, mais ce constat ne nous permet pas d'être affirmatif, c'est pour cette raison que nous allons employer de nouveau l'examen de BONFERRONI des comparaisons appariées. Le tableau suivant montre les différences entre chaque match avec la signification statistique qui correspond.

Différence dans la moyenne des balles perdues entre deux matchs

Tableau N° 41 : Comparaisons appariées

balles perdues		Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Signification ^b	Significati on
(I) Match	(J) Match				
Match 1 $\bar{X} = 21,63$	Match 2 $\bar{X} = 17,00$	4,625	0,46	0,000	significatif à 0.01
	Match 3 $\bar{X} = 10,88$	10,750	0,31	0,000	significatif à 0.01
Match 2 $\bar{X} = 17,00$	Match 1 $\bar{X} = 21,63$	-4,625	0,46	0,000	significatif à 0.01
	Match 3 $\bar{X} = 10,88$	6,125	0,35	0,000	significatif à 0.01
Match 3 $\bar{X} = 10,88$	Match 1 $\bar{X} = 21,63$	-10,750	0,31	0,000	significatif à 0.01
	Match 2 $\bar{X} = 17,00$	-6,125*	0,35	0,000	significatif à 0.01

Signification^b ≤ 0,01 Basées sur les moyennes marginales estimées

b. Ajustement pour les comparaisons multiples : Bonferroni.

A partir du tableau qui concerne les différences appariées suivant BONFERRONI nous constatons :

- L'existence de différences qui ont une significations statistique dans un seuil de signification de 0.01 entre la moyenne des balles perdues entre le premier et second match ce qui est démontrée par la différence des moyennes qui est de 4.625 en faveur du second match. La valeur moyenne des balles perdues dans le deuxième match est de 17.00 qui sont inférieure à la moyenne des balles perdues dans le premier match qui est de 21.63

Nous constatons qu'il y a une amélioration de la moyenne des nombre de balles perdues entre le premier et le second match et ce en faveur du second.

- Nous constatons aussi qu'il y a des différences significatives au seuil de signification de 0.01 entre la moyenne des balles perdues entre le premier et le troisième match et la différence est de 10.750 en faveur du troisième match car la moyenne étant de 10.88 pour le dernier qui est inférieur à celle du premier match (21.63)

Nous constatons qu'il y a une amélioration de la moyenne des nombre de balles perdues entre le premier et le troisième match et ce en faveur du dernier.

- Nous constatons aussi qu'il y a des différences significatives au seuil de signification de 0.01 entre la moyenne des balles perdues entre le deuxième et le troisième match, la différence est de 6.125 en faveur du troisième match car la moyenne étant de 10.88 pour le dernier qui est inférieur à celle du deuxième match (17.00).

Nous constatons qu'il y a une amélioration de la moyenne des nombre de balles perdues entre le deuxième et le troisième match et ce en faveur du dernier.

Comme constat, nous pouvons dire qu'il y a une nette diminution dans la moyenne des balles perdues de match en match, ce qui nous amène à affirmer l'influence de la verbalisation par rapport aux balles perdues. Ce qui nous intéresse étant de savoir le degré de cette influence ?

Nombre de statisticiens soulignent cette idée (le fait de connaître l'influence sans connaître son ampleur), ce qui nous pousse à rechercher cette ampleur à partir de manipulations appliquées au logiciel SPSS.

Taille d'effet de nombre de balles perdues entre les trois rencontres

Tableau N°42 :

taille d'effet (Effect size)	Eta-carré partiel01	signification	Eta-carré partiel02	Signification
		0,995	Très élevé	0,983

A partir du tableau, nous pouvons constater :

- Une grande influence de la verbalisation du fait que l'impact de l'eta-carré partiel (qui prend en compte l'amélioration globale des moyennes des balles perdues) durant les trois dernières rencontres qui est égal à 0,955 qui se trouve être élevé qui démontre qu'il y a une influence Concernant l'etat-carré partiel (2), qui tient compte des différences entre rencontres, il est égal à 0,983 qui est proche du résultat obtenu dans le calcul de l'eta-partiel (1), ceci s'explique par la différence des moyennes des passes non-réussites entre les premier et le second match, et entre le premier et le troisième ainsi qu'entre le second et le troisième, ce qui donne deux résultats homogènes ;
- Nous constatons donc que la verbalisation a un impact très important sur la moyenne des balles perdues entre les trois matches, et d'un match à l'autre.
- considérable dans la moyenne des balles chez les élèves, d'une rencontre à l'autre.

11-3 Les différences globales totales entre les 3 matchs dans la moyenne des balles récupérées entre le premier, deuxième et troisième match.

Tableau N° 43 : Tests des effets intra-sujets

Technique observe	Match1		Match2		Match3		F	Signification	Signification
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type			
Balles récupérées	21,88	1,64	28,00	1,07	27,00	3,85	17,98	0,000	Significatif à 0,01

A partir du tableau n°43 qui montre les différences de la moyenne des balles récupérées entre les trois matchs, nous pouvons constater qu'il y a des différences significatives par rapport aux moyennes des balles récupérées que les élèves ont disputé d'une rencontre à une autre, la valeur de F est égale à 17.98 (avec un seuil de signification de 0.01) car le seuil étant de 0.000 qui est inférieur à $\alpha = 0.01$.

Le tableau montre aussi que la moyenne des balles récupérées dans le premier match est de 21.88 avec un écart-type de 1.64, dans le second match la valeur était de 28.00 (écart-type de 1.07) ; cependant, et durant le troisième match les valeurs étaient respectivement (27.00 et 3.85).

Ce qu'on peut constater à partir de ces indices statistiques c'est l'amélioration des moyennes des balles récupérées de match en match (sauf entre le second et le troisième), mais ce constat ne nous permet pas d'être affirmatif (car la différence étant de 1.00), c'est pour cette raison que nous allons employer de nouveau l'examen de BONFERRONI des comparaisons appariées. Le tableau suivant montre les différences entre chaque match avec la signification statistique qui correspond.

Différence dans la moyenne des balles récupérées entre deux matchs

Tableau N° 44 Comparaisons appariées

Balles récupérées		Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Signification ^b	Signification
(I) Match	(J) Match				
Match 1 $\bar{X} = 21,88$	Match 2 $\bar{X} = 28,00$	-6,125	0,64	0,000	Significatif à 0.01
	Match 3 $\bar{X} = 27,00$	-5,125	1,23	0,013	Significatif à 0.05
Match 2 $\bar{X} = 28,00$	Match 1 $\bar{X} = 21,88$	6,125	0,64	0,000	Significatif à 0.01
	Match 3 $\bar{X} = 27,00$	1,00	1,30	1,000	Non significatif à 0.05
Match 3 $\bar{X} = 27,00$	Match 1 $\bar{X} = 21,88$	5,125	1,23	0,013	Significatif à 0.05
	Match 2 $\bar{X} = 28,00$	-1,00	1,30	1,000	Non significatif à 0.05

Signification^b ≤ 0,01

Basées sur les moyennes marginales estimées

b. Ajustement pour les comparaisons multiples : Bonferroni.

A partir du tableau qui concerne les différences appariées suivant BONFERRONI nous constatons :

- L'existence de différences qui ont une significations statistique dans un seuil de signification de 0.01 entre la moyenne des balles récupérées entre le premier et second match ce qui est démontrée par la différence des moyennes qui est de 6.125 en faveur du second match. La valeur moyenne des balles perdues dans le deuxième match est de 28.00 qui sont inférieur à la moyenne des balles perdues dans le premier match qui est de 21.88.

Nous constatons qu'il y a une amélioration de la moyenne des nombre de balles récupérées entre le premier et le second match et ce en faveur du second.

- Nous constatons aussi qu'il y a des différences significatives au seuil de signification de 0.05 entre la moyenne des balles récupérées entre le premier et le troisième match et la différence est de 5.125 en faveur du troisième match car la moyenne étant de 27.00 pour le dernier qui est inférieur à celle du premier match (21.88).

Nous constatons qu'il y a une amélioration de la moyenne des nombre de balles récupérées entre le premier et le troisième match et ce en faveur du dernier.

- Nous constatons aussi qu'il n'y a pas de différences significatives au seuil de signification de 0.05 entre la moyenne des balles récupérées entre le deuxième et le troisième match, la différence est de 1.00 en faveur du troisième match car la moyenne étant de 27.00 pour le dernier qui est inférieur à celle du deuxième match (28.00).

Nous constatons qu'il n'y a pas d'amélioration de la moyenne des nombre de balles récupérées entre le deuxième et le troisième match.

Comme constat, nous pouvons dire qu'il y a une nette amélioration dans la moyenne des balles récupérées de match en match, ce qui nous amène à affirmer l'influence de la verbalisation par rapport aux balles récupérées. Ce qui nous intéresse étant de savoir le degré de cette influence ?

Nombre de statisticiens soulignent cette idée (le fait de connaître l'influence sans connaître son ampleur), ce qui nous pousse à rechercher cette ampleur à partir de manipulations appliquées au logiciel SPSS.

Taille d'effet de nombre de balles récupérées entre les trois rencontres

Tableau N°45 :

Taille d'effet (Effect size)	Eta-carré partiel01	Signification	Eta-carré partiel02	Signification
		0,934	Très élevé	0,720

A partir du tableau N°45, nous pouvons constater :

- Une grande influence de la verbalisation du fait que l'impact de l'eta-carré partiel (qui prend en compte l'amélioration globale des moyennes des balles récupérées) durant les trois dernières rencontres qui est égal à 0,934 qui se trouve être élevé qui démontre qu'il y a une influence considérable dans la moyenne des balles récupérées chez les élèves, d'une rencontre à l'autre.

- Concernant l'etat-carré partiel (2), qui tient compte des différences entre rencontres, il est égal à 0,720 qui est inférieur au résultat obtenu dans le calcul de l'eta-partiel (1), ceci s'explique par la différence des moyennes des balles récupérées entre les premier et le second match, et entre le premier et le troisième ainsi qu'entre le second et le troisième, ce qui donne deux résultats homogènes ;

- Nous constatons donc que la verbalisation a un impact très important sur la moyenne des balles récupérées entre les trois matches, et d'un match à l'autre.

11.4. Les différences globales totales entre les 3 matches dans la moyenne du nombre de tirs entre le premier, deuxième et troisième match.

Tableau N°46 : Tests des effets intra-sujets

Technique observe	Match1		Match2		Match3		F	Significati on	Signification
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type			
Tirs	9,50	1,20	10,00	1,20	11,25	1,49	13,00	0,001	Significatif à 0.01

A partir du tableau n° 46 qui montre les différences de la moyenne des balles cadrées entre les trois matches, nous pouvons constater qu'il y a des différences significatives par rapport aux moyennes des balles cadrées que les élèves ont disputé d'une rencontre à une autre, la valeur de F est égale à 13.00 (avec un seuil de signification de 0.01) car le seuil étant de 0.000 qui est inférieur à $\alpha = 0.01$

Le tableau montre aussi que la moyenne des balles cadrées dans le premier match est de 09.50 avec un écart-type de 1.20, dans le second match la valeur était de 10.00 (écart-type de 1.20) ; cependant, et durant le troisième match les valeurs étaient respectivement (11.25 et 1.49).

Ce qu'on peut constater à partir de ces indices statistiques c'est l'amélioration des moyennes des balles cadrées de match en match (sauf entre le second et le troisième), mais ce constat ne nous permet pas d'être affirmatif, c'est pour cette raison que nous allons employer de nouveau l'examen de BONFERRONI des comparaisons appariées. Le tableau suivant montre les différences entre chaque match avec la signification statistique qui correspond.

Différence dans la moyenne du nombre de tirs entre deux matchs

Tableau N°47: Comparaisons appariées

Tirs		Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Signification ^b	Signification
(I) Match	(J) Match				
Match 1 $\bar{X} = 9,50$	Match 2 $\bar{X} = 10,00$	-0,500	0,327	0,511	Non significatif à 0.05
	Match 3 $\bar{X} = 11,25$	-1,750	0,412	0,011	Significatif à 0.05
Match 2 $\bar{X} = 10,00$	Match 1 $\bar{X} = 9,50$	0,500	0,327	0,511	Non significatif à 0.05
	Match 3 $\bar{X} = 11,25$	-1,250	0,313	0,016	Significatif à 0.05
Match 3 $\bar{X} = 11,25$	Match 1 $\bar{X} = 9,50$	1,750	0,412	0,011	Significatif à 0.05
	Match 2 $\bar{X} = 10,00$	1,250	0,313	0,016	Significatif à 0.05

Signification^b ≤ 0,01

Basées sur les moyennes marginales estimées

b. Ajustement pour les comparaisons multiples : Bonferroni.

Le tableau ci-dessus qui retrace les différences appariées selon la méthode de BONFERRONI nous montre :

- L'existence de différences qui ont une signification statistique à un seuil de signification de 0,05, entre la moyenne du nombre de tirs cadrés des premier et second match, la différence entre les moyennes étant de 0.50 pour le compte

du second match (la valeur de la moyenne de ce dernier étant de 10.00) qui est plus élevée que la moyenne des tirs cadrés du premier match (9,50) ce qui nous amène à constater qu'il y a une amélioration de la moyenne de tirs cadrés entre le premier et le second match à la faveur de ce dernier ;

- L'existence de différences qui ont une signification statistique à un seuil de signification de 0,05, entre la moyenne du nombre de tirs cadrés des premier et troisième match, la différence entre les moyennes étant de 1,750 pour le compte du troisième match (la valeur de la moyenne de ce dernier étant de 11,25) qui est plus élevée que la moyenne des tirs cadrés du premier match (9.50) ce qui nous amène à constater qu'il y a une amélioration de la moyenne des tirs cadrés entre le premier et le troisième match à la faveur de ce dernier ;

- L'existence de différences qui ont une signification statistique à un seuil de signification de 0,05, entre la moyenne du nombre de tirs cadrés des second et troisième match, la différence entre les moyennes étant de 1.250 pour le compte du troisième match (la valeur de la moyenne de ce dernier étant de 11.25) qui est plus élevée que la moyenne des tirs cadrés du deuxième match (10.00) ce qui nous amène à constater qu'il y a une amélioration de la moyenne de tirs cadrés entre le second et le troisième match à la faveur de ce dernier ;

Comme conclusion générale, nous pouvons dire que la moyenne des tirs cadrés tend à s'améliorer de match en match, ce qui nous amène à penser qu'il y a une influence de la *verbalisation* sur la moyenne des tirs cadrés ; la question qui reste posées est celle de savoir l'ampleur de cette influence ?

Nombre de statisticiens soulignent cette idée (le fait de connaître l'influence sans connaître son ampleur), ce qui nous pousse à rechercher cette ampleur à partir de manipulations appliquées au logiciel SPSS.

Taille d'effet de nombre de tirs entre les trois rencontres

Tableau N° 48:

taille d'effet (Effect size)	Eta-carré partiel01	Signification	Eta-carré partiel02	signification
		0,750	Elevé	0,650

A partir du tableau N°48, nous pouvons constater :

- Une grande influence de la verbalisation du fait que l'impact de l'eta-carré partiel (qui prend en compte l'amélioration globale des moyennes des tirs cadrés) durant les trois dernières rencontre qui est égal à 0,750 qui se trouve être élevé qui démontre qu'il y a une influence considérable dans la moyenne des tirs cadrés chez les élèves, d'une rencontre à l'autre.

- Concernant l'etat-carré partiel (2), qui tient compte des différences entre rencontres, il est égal à 0,650 qui est proche du résultat obtenu dans le calcul de l'eta-partiel (1), ceci s'explique par la différence des moyennes des tirs cadrés entre les premier et le second match, et entre le premier et le troisième ainsi qu'entre le second et le troisième, ce qui donne deux résultats homogènes ;

- Nous constatons donc que la verbalisation a un impact très important sur la moyenne des tirs cadrés entre les trois matches, et d'un match à l'autre.

**11-5 Les différences globales totales entre les 3 matchs dans la moyenne
Du nombre de buts entre le premier, deuxième et troisième match.**

Tableau N° 49 : Tests des effets intra-sujets

Technique observe	Match1		Match2		Match3		F	Signification	Signification
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type			
Buts	2,38	1,06	3,75	1,39	4,38	1,69	36,08	0,001	significatif à 0.01

A partir du tableau n° 49 qui montre les différences de la moyenne des buts inscrits entre les trois matchs, nous pouvons constater qu'il y a des différences significatives par rapport aux moyennes des buts inscrits d'une rencontre à une autre, la valeur de F est égale à 36.08 (avec un seuil de signification de 0.01) car le seuil étant de 0.000 qui est inférieur à $\alpha = 0.01$.

Le tableau montre aussi que la moyenne des buts inscrits dans le premier match est de 2.38 avec un écart-type de 1.06, dans le second match la valeur était de 3.75 (écart-type de 1.39); cependant, et durant le troisième match les valeurs étaient respectivement (4.38 et 1.69).

Ce qu'on peut constater à partir de ces indices statistiques c'est l'amélioration des moyennes des buts inscrits de match en match, mais ce constat ne nous permet pas d'être affirmatif, c'est pour cette raison que nous allons employer de nouveau l'examen de BONFERRONI des comparaisons appariées. Le tableau suivant montre les différences entre chaque match avec la signification statistique qui correspond.

Différence dans la moyenne du nombre de buts entre deux matchs

Tableau N° 50 Comparaisons appariées

buts		Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Signification ^b	Signification
(I) Match	(J) Match				
Match 1 $\bar{X} = 2,38$	Match 2 $\bar{X} = 3,75$	-1,38	0,18	0,000	Significatif à 0.01
	Match 3 $\bar{X} = 27,00$	-2,00	0,27	0,000	Significatif à 0.01
Match 2 $\bar{X} = 3,75$	Match 1 $\bar{X} = 2,38$	1,38	0,18	0,000	Significatif à 0.01
	Match 3 $\bar{X} = 4,38$	-0,63	0,26	0,148	Non significatif à 0.05
Match 3 $\bar{X} = 4,38$	Match 1 $\bar{X} = 2,38$	2,00	0,27	0,000	Significatif à 0.01
	Match 2 $\bar{X} = 4,38$	0,63	0,26	0,148	Non significatif à 0.05

Signification^b $\leq 0,01$

Basées sur les moyennes marginales estimées

b. Ajustement pour les comparaisons multiples : Bonferroni.

Le tableau ci-dessus qui retrace les différences appariées selon la méthode de BONFERRONI nous montre :

- L'existence de différences qui ont une signification statistique à un seuil de signification de 0,01, entre la moyenne du nombre de buts inscrits des premier et second match, la différence entre les moyennes étant de 1.38 pour le compte du second match (la valeur de la moyenne de ce dernier étant de 3.75) qui est plus élevée que la moyenne des buts inscrits du premier match (2.38) ce qui nous amène à constater qu'il y a une amélioration de la moyenne de buts inscrits entre le premier et le second match à la faveur de ce dernier ;

- L'existence de différences qui ont une signification statistique à un seuil de signification de 0,01, entre la moyenne du nombre de buts inscrits des premier et troisième match, la différence entre les moyennes étant de 2.00 pour le compte du troisième match (la valeur de la moyenne de ce dernier étant de 4.38) qui est plus élevée que la moyenne des buts inscrits du premier match (2.38) ce qui nous amène à constater qu'il y a une amélioration de la moyenne des buts inscrits entre le premier et le troisième match à la faveur de ce dernier ;

- L'absence de différences qui ont une signification statistique à un seuil de signification de 0,05, entre la moyenne du nombre de buts inscrits des second et troisième match, la différence entre les moyennes étant de 0.63 pour le compte du troisième match (la valeur de la moyenne de ce dernier étant de 4.38) qui est proche de la moyenne des buts inscrits du deuxième match (3.75) ce qui nous amène à constater qu'il n'y a pas d'amélioration de la moyenne de buts inscrits entre le second et le troisième match;

Comme conclusion générale, nous pouvons dire que la moyenne des buts inscrits tend à s'améliorer de match en match, ce qui nous amène à penser qu'il y a une

influence de la *verbalisation* sur la moyenne des buts inscrits; la question qui reste posées est celle de savoir l'ampleur de cette influence ?

Nombre de statisticiens soulignent cette idée (le fait de connaître l'influence sans connaître son ampleur), ce qui nous pousse à rechercher cette ampleur à partir de manipulations appliquées au logiciel SPSS.

Taille d'effet de nombre de buts entre les trois rencontres

Tableau N° 51 :

Taille d'effet (Effect size)	Eta-carré partiel01	Signification	Eta-carré partiel02	Signification
		0,922	Très élevé	0,838

A partir du tableau N°51, nous pouvons constater :

- Une grande influence de la verbalisation du fait que l'impact de l'êta-carré partiel (qui prend en compte l'amélioration globale des moyennes du nombre de buts durant les trois dernières rencontre qui est égal à 0,922 qui se trouve être élevé qui démontre qu'il y a une influence considérable dans la moyenne des buts inscrits chez les élèves, d'une rencontre à l'autre.

- Concernant l'état-carré partiel (2), qui tient compte des différences entre rencontres, il est égal à 0,838 qui est proche du résultat obtenu dans le calcul de l'eta-partiel (1), ceci s'explique par la différence des moyennes des buts inscrits entre les premier et le second match, et entre le premier et le troisième ainsi qu'entre le second et le troisième, ce qui donne deux résultats peu homogènes ;

- Nous constatons donc que la verbalisation a un impact très important sur la moyenne des buts inscrits entre les trois matches, et d'un match à l'autre.

12. Discussion et interprétations des résultats

1 – Discussions et Interprétations des indicateurs retenus sur l'évolution du jeu avant et après chaque séance de verbalisation que ce soit la séance de verbalisation entre élèves ou avec la présence de l'éducateur. Ces indicateurs sont les suivants : le nombre des balles jouées, les balles conquises, les balles perdues sur interceptions, les tirs et les buts marqués

12.1. Les balles réussies.

Ce nombre indique le volume de jeu et il nous informe sur l'évolution de la circulation de la balle entre les élèves au cours des trois matchs de chaque séance et ce durant les huit séances proposés aux élèves plus le nombre de balles jouées est important plus le jeu est de qualité dans une unité de temps et peut aussi être un élément ou indicateur de domination sur le jeu.

Ici si on regarde les premières séances, la première observation que nous déduisons est que le nombre de balles réussies est compris entre l'intervalle de cinquante (50) à cinquante neuf (59) de balles réussies une progression de neuf (9) passes réussies, pour les deuxièmes matchs on passe à un intervalle de soixante cinq (65) à soixante huit (68) soit une progression de (3) passes réussies, par contre pour les troisième match le nombre de balle est compris entre soixante neuf (69) et soixante dix (70) donc une progression d'une seule balle (1)

Il en est de même si on compare entre les premiers matchs et les deuxièmes matchs entre les différentes séances donc lors de la verbalisation entre élève , le nombre de balles réussies passe toujours d'une cinquantaine de balles à une soixantaine de balles .de cinquante (50) balles lors de la première séances du premier match à soixante six (66) lors du deuxième match de la première séance un chiffre énorme de (16) balles , de même lors de la cinquième et sixième séance le nombre de cinquante huit (58) à soixante sept (67) balles réussies une augmentation de neuf (9) passes.

Par contre lors des deuxième et troisième match ou l'intervention de l'éducateur lors de la verbalisation ici on remarque aussi une amélioration mais qui reste inférieure à celle des premiers et deuxième matchs car si on regarde le nombre de balles lors de la première séance on trouve le nombre qui passe de soixante six (66) à soixante dix (70) une amélioration de quatre (4) passes, de même lors de la septième et huitième séances de soixante huit (68) à soixante dix balles réussies (70) une amélioration de deux (2) passes.

Ces résultats les confirment aussi l'amélioration observée dans la moyenne des balles réussies totales entre les trois matchs des huit séances.

De quatre cent quarante huit (448) passes réussies lors des premiers matchs on se retrouve avec cinq cent trente cinq (535) balles réussies lors des deuxième matchs et enfin on arrive à un chiffre de cinq cent cinquante sept (557) balles réussies lors des derniers matchs

Donc on constate toujours une amélioration dans le nombre de balles réussies cela est démontré aussi dans l'analyse statistique voir tableau N°

La différence constatée au niveau des balles jouées est significative, on note une amélioration de l'indice balle jouée entre chaque séance de verbalisation, elle nous permet de dire qu'il y a un changement dans la configuration de jeu. Les élèves après verbalisation décident de conserver la balle entre eux le plus longtemps possible et augmente le niveau de jeu, donc une assimilation à eu lieu progressivement au cours du cycle, les élèves deviennent plus responsables de leurs actions.

Donc lors de la verbalisation, en plus de l'interdépendance, il existe une interaction verbale qui est privilégiée entre les membres d'un même groupe. Pour accomplir une tâche bien précise, les apprenants présentent tour à tour leurs idées, analysent les situations de jeu, formulent des hypothèses et proposent des réponses en vue d'aboutir à une décision finale qui fait l'unanimité entre les différents élèves. La phrase d'Adams et Hamm(1990,p.41) ajoute foi à ce que nous avons dit : *«une interaction verbale est valable lorsque la discussion du groupe favorise l'effort*

d'attention dirigée et le développement des habilités à sélectionner ,à rappeler, à analyser, à intégrer et à évaluer l'information»

12.2. Balles perdues.

Les balles perdues est un indicateur de l'adaptation des joueurs au jeu, c'est aussi la conséquence d'une violation du règlement ou d'une balle interceptée par les adversaires, il nous renseigne aussi sur l'adaptation des joueurs à l'affrontement.

Si on prend le nombre de balles perdues durant les premières séances donc avant les verbalisations on constate que le chiffre varie entre vingt (20) et vingt trois (23) balles et une certaine stabilisation du nombre lors de trois dernières séances sixième , septième et huitième séance au nombre de vingt deux (22) balles.

Par contre ce chiffre diminue lors deuxièmes matchs après verbalisation entre les élèves, ce dernier oscille entre dix huit (18) et quinze (15) balles donc une diminution presque de huit (8) balles.

Il en est de même lors des troisièmes matchs après l'intervention de l'éducateur matchs le chiffre passe de douze (12) à dix (10) balles perdues. Si on récapitule de vingt deux balles (22) perdues on arrive à dix (10) balles donc une régression importante de douze (12) balles.

Une autre comparaison entre les balles perdues durant les premiers et deuxièmes matchs des différentes séances, ici aussi on observe une régression de trois (3) à sept (7) balles perdues et cela est confirmé lors de la troisième séance ou on passe de vingt (20) à dix sept et de vingt deux (22) à quinze (15) balles lors de la huitième séance

Ce même chiffre on le retrouve aussi lors de la comparaison entre le deuxième match et troisième match. Donc une régression de sept balles, de dix sept (17) balles à dix balles lors de la deuxième séance .on ira même jusqu'à quatre balle lors de la huitième et dernière séance.

En somme de cent soixante treize (173) balles perdues lors des premiers matchs on passe à cent trente six (136) lors du deuxième match à quatre vingt sept(87) lors des troisièmes matchs, une régression assez importante lors des trois matchs

Donc à partir de l'étude statistique on constate qu'il ya des différences significatives par rapport aux moyennes de balles perdues par les élèves d'une rencontre à une autre et aussi entre les trois matchs.

Le nombre de balles perdues a diminué entre les trois matchs tout au long des huit séances ce qui confirme que la verbalisation a eu un effet dans la régression des balles perdues.

Donc on peut interpréter cette régression par l'adaptation des élèves aux situations données et leur collaboration à résoudre leurs difficultés ensemble, cela renvoie les élèves à une bonne appréciation des séquences de jeu

Les élèves interprètent mieux les situations d'opposition, les verbalisations constituent un début de pratique réflexive sur l'action et admettent l'explication des déterminants et des intentions de l'action (Polkinghorne, 1983 ; Vermersch, 1995).

12.3.Balles récupérées

Cet indice nous renseigne sur les balles interceptées chez l'adversaire et surtout sur les capacités défensives des élèves.

On remarque que lors des premiers matchs le nombre de balles récupérées il oscille entre vingt (20) et vingt quatre (24) balles récupérées, par contre lors des deuxièmes matchs ce chiffre varie entre vingt six (26) et vingt huit (28) balles récupérées après la verbalisation entre les élèves entre eux , après l'intervention de l'éducateur donc lors des troisièmes matchs ce chiffre varie entre vingt quatre (24) et trente et une (31) balle à part la première séance ou on note un chiffre de dix neuf balles récupérées seulement

Mais par rapport à la somme des balles récupérées des huit séances lors des trois matchs on observe deux phases une phase croissante et une autre décroissante, de cent soixante quinze (175) balles lors des premiers matchs à deux cent vingt cinq (225) balles lors des deuxièmes matchs et qui redescend à deux cent dix sept (217) balles.

On peut comprendre que lors de l'intervention de l'éducateur le nombre de balles récupérées a diminué en le comparant à la verbalisation entre élèves, on supposera que ces derniers ont eu un comportement réticent devant leurs éducateurs.

Les interprétations statistiques aux tableaux N° 44 Démontre aussi l'existence de différence significative entre les différents matchs et aussi de match en match.

Ici on note une évolution du statut des joueurs, les défenseurs deviennent attaquant et inversement d'où l'efficacité défensive des élèves et leurs capacités à changer de rôles dans les situations de jeu.

12.4. Nombre de tirs

En foot Ball le tir est un indicateur d'une importance majeure car il nous renseigne sur l'amélioration des capacités offensives d'une équipe et aussi de la capacité des élèves à utiliser la balle dans la dernière passe vers les bois..

En regardant les résultats obtenus lors des premiers matchs on constate que les matchs commencent toujours par un nombre de huit (8) tirs lors de la première et deuxième séance et de neuf (9) tirs lors des deux autres séances, c'est à partir de la cinquième séance qu'on observe une certaine amélioration du nombre de tirs qui va augmenter et atteindre le chiffre de onze (11) tirs lors de la septième et huitième séance

De même pour les deuxièmes matchs durant les huit séances, donc après la première verbalisation on remarque que le nombre varie aussi entre huit (8) neuf (9) et onze (11) tirs

Donc de neuf (9) tirs lors de la première séance on arrive à onze (11) tirs lors de la dernière ce qui nous donne à la fin une progression minimale de deux tirs de plus que la première séance

Par contre lors des troisièmes matchs on constate une certaine amélioration assez importante si on regarde le nombre de tirs qui passe de neuf (9) à quatorze (14) tirs même si dans la première séance on retrouve un chiffre de onze (11) tirs alors que la troisième séance est accréditée de neuf (9) tirs cela s'explique que durant cette séance même durant le premier et le deuxième match le nombre n'est pas assez important .

Notons enfin que sur la somme des tirs des huit séances lors des trois matchs on constate une évolution assez importante de soixante seize (76) tirs lors des premiers matchs on arrive à quatre vingt (80) au deuxième match, un nombre qui va évoluer beaucoup plus et atteindre le nombre de quatre vingt dix (90) tirs .de ce fait ,il apparaît de façon objective que la verbalisation a un effet direct sur l'amélioration du nombre de tirs et ce que confirme aussi l'étude statistique réalisée sur cet indice ou on constate l'amélioration des moyennes des tirs de match en match et de séance à séance.

Ce qui nous amène à dire qu'excepté les deux premiers matchs des deux premières séances ,le nombre de tirs a augmenté ce qui veut dire que les élèves ont amélioré leurs capacités et leurs compétences de tirs .les joueurs trouvent de plus en plus de solutions en face de la cage du but adverse et se retrouvent en position de tirs avec des occasions de plus en plus nombreuses au fil des matchs et des séances du cycle .

D'où on peut en déduire une certaine maîtrise des paramètres offensifs. L'augmentation de tir est le souci majeur des élèves d'une séance à une autre et ce après chaque séance de verbalisation, ce qui marque bien l'idée selon laquelle le jeu est d'abord structuré par l'attaque

12.5. Nombre de buts :

Le nombre de tirs et de buts évoluent dans le même sens, la grille d'observation des premiers matchs des deux premières séances le nombre de buts est d'un seul (1) ce qui démontre que les élèves sur les huit tirs des deux premiers matchs n'arrivent pas à concrétiser leurs actions. Ce n'est qu'à partir de la cinquième séance que le nombre de buts atteint le chiffre de trois (3) buts et atteint le nombre de quatre (4) buts lors de la dernière séance.

Lors des deuxième matches après la première verbalisation, on remarque une certaine évolution qui passe de deux (2) buts lors de la première et deuxième séance il atteint le chiffre de cinq (5) lors de la sixième séance et évolue jusqu'à atteindre le nombre de six (6) buts lors de la huitième séance.

Cependant lors de l'intervention de l'éducateur ce nombre passe de deux (2) buts à sept (7) buts et cela de la première séance à la huitième séance, une évolution assez importante, ce qui démontre de l'efficacité des élèves dans la terminaison de leurs actions de jeu. Il en est de même sur la somme du nombre des buts des huit séances lors des trois matches après chaque verbalisation, on constate une évolution de dix neuf (19) à trente (30) buts lors de la verbalisation des élèves entre eux et atteint le nombre de trente cinq (35) après la verbalisation avec l'éducateur.

On peut dire que les débats d'idées et la verbalisation entre les élèves ont un effet positif sur l'amélioration du nombre de buts, cela a permis aux élèves de tirer plus et de marquer un nombre assez important de buts. D'autre part le nombre de tirs est assez important par rapport aux nombre de buts cela veut dire que des consignes ont été données aux gardiens des deux équipes et de nouvelles stratégies défensives ont été mises en place.

L'étude statistique confirme que la verbalisation a un effet sur l'évolution du nombre de buts de match en match et d'une séance à une autre c'est ce que nous montrent les tableaux N° ou on note des différences significatives.

Donc à partir des grilles d'observation et des résultats obtenues par rapport aux indicateurs retenus sur l'évolution du jeu qui sont, balles jouées, balles perdues, balles récupérées, nombre de tir et nombre de buts on peut dire les cinq indicateurs ont subi une progression assez importante durant le cycle ou tout au long des huit séances proposées aux élèves par l'éducateur.

Les grilles d'observation renseignent sur l'évolution du jeu avant et après chaque séance de verbalisation (Gréhaigne, Billard et Laroche.1999).

Les résultats obtenues nous confirment dans nos hypothèses et nous permettent de constater une modification observable sur les indicateurs de l'évolution de jeu.les élèves acquièrent la capacité d'interpréter leurs actions et optent pour des situations d'opposition réalisables au fur et à mesure des séances proposées, leurs seul préoccupation ou but c'était de mettre en place des schémas des plan d'action à résoudre individuellement ou collectivement selon les situations rencontrées sur leur chemin .la validation de ces projets d'action se résumant aux progrès qui se traduisent par l'augmentation du nombre de balles jouées entre les élèves durant les seances de verbalisation et ce tout au long des huit séances ,la diminution de balles perdues ,l'augmentation des balles récupérées ,du nombre de tirs qui se traduit automatiquement sur le nombre de buts inscrits.

Nous dirons qu'une certaine interaction entre joueurs se produit entre eux ce qui se manifeste par une certaine entente entre eux à co construire un projet d'action mis en place, l'apprentissage en foot Ball se repose sur les engagements individuels et collectifs de tout un chacun. Sur les huit seances proposées aux élèves ces derniers ont opté vers une solution collective non seulement pour battre l'adversaire mais aussi dans le but de réorganiser l'équipe pour gagner ensemble ceci dit cette coopération crée une dynamique favorable pour la construction de savoirs et des compétences pour l'action.les élèves sont capables de discuter et de proposer avec justesse un plan d'action efficace pour résoudre les difficultés rencontrées au fur et à mesure de leurs apprentissage durant les huit séances.

Nous pouvons dire que le débat d'idée est un outil efficace qui permet aux élèves de progresser et surtout de comprendre les situations de jeu, en effet la diminution de balles perdues après débat d'idée prouve la compréhension de la logique interne du jeu et une amélioration de l'organisation défensive et offensive du jeu, l'utilisation des connaissances au cours de l'action permet une résolution plus pertinente du problème rencontré et l'organisation du jeu est mieux planifié et donne une plus grande dynamique au jeu. (Zerai, 2010). La verbalisation facilite le développement des comportements coopératifs des élèves. En effet, les élèves au cours d'une séquence d'inter-échange verbale commencent à identifier les problèmes rencontrés, expliquer les raisons pour laquelle ils ont rencontrés ces difficultés et enfin proposer des solutions et des suggestions sous forme des projets d'actions collectifs.

12-6 discours des élèves

Pour la deuxième partie de notre étude, qui s'inscrit dans une approche résolument descriptive et exploratoire. Il s'agit de tracer l'évolution des interlocutions tout au long du cycle.

Pour ce faire, nous appliquerons le modèle développé par (Kerbrat-Orecchioni, 1998), lequel nous permettra d'identifier les modalités de prise de décision chez les élèves et leur évolution au fil du cycle. Nous commencerons par dépouiller le corpus afin d'identifier les différents types de réponses. Cette typologie prendra appui sur le modèle développé par Kerbrat-Orecchioni (1998) qui distingue cinq types de réponses: « pas de réponse, hors sujet, un début de décision, une décision avec justification et au moins une alternative avec justification ». Cette typologie présente l'intérêt de mettre l'accent sur le contrat de communication qui lie les partenaires des échanges tant au plan structurel que dynamique : *« c'est la condition pour que les partenaires d'un acte de langage se comprennent un minimum et puissent interagir en co-construisant du sens, ce qui est le but essentiel de tout acte de communication »* (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 138).

Lors de leurs discussions les élèves tout au début du cycle n'arrivaient pas à se communiquer entre eux surtout en présence de leur éducateur, passé les deux

premières séances les interlocutions des élèves observent un mouvement décroissant du nombre de « non réponse » et hors sujet tout au long des huit séances de vingt (20) non réponses à quatre (4) « non réponses », de même pour les réponses « hors sujet » de quatre (4) à une (1) réponse , cela donc explique l'émergence ou apparition d'autres types de réponses comme celle relatif au « début de décision » les élèves semblent désireux de développer davantage leurs analyses et d'apporter un début de solution à leurs difficultés .

Ces derniers commencent à réfléchir et à négocier les solutions possibles sous formes des projets d'action collectifs permettant de résoudre le problème dans son contexte (Sieber, 2003), car si on regarde au nombre de réponses émises par les élèves dans la catégorie « décision avec justification » et « au moins une alternative avec justification » on note une évolution assez importante on passe de douze (12) réponses à vingt deux (22) de « décision avec justification » et de cinq (5) à douze (12) « au moins une alternative avec justification » et cela en présence de l'éducateur . Ces observations quantitatives recueillies tout au long du cycle nous amène à dire qu'on passe d'une posture silencieuse mais réceptive à une contribution active aux échanges.

Ceci dit à part les deux catégories de réponses « non réponses » et « hors sujet » les autres types de réponses ont subi une évolution lors des débats d'idées au sein des élèves, ces derniers donc ont acquis un ensemble de compétences langagières tout au long du cycle

Ces derniers ont gagné en lucidité et en connaissance dans la mesure où la verbalisation a donné lieu à un large éventail de modalités de réponses au cours desquelles les avis se sont opposés, engendrant ainsi un débat riche et consistant.

Notons enfin que le débat d'idée qui se produit entre élèves donne beaucoup plus de liberté aux élèves de s'exprimer entre eux sans être assujettis à une autorité qui contrôle leurs prise de parole , en son absence les élèves prennent des décisions plus complexes et aboutissent au perfectionnement de leurs stratégies et cela durant les deux premières séances par contre après la troisième séance la présence ou l'absence

de l'éducateur n'influe pas dans les réponses émises par ces derniers au contraire c'est en présence de ce dernier que les élèves prennent plus de responsabilités et analysent leurs situations cela est facilité par la méthode utilisée par l'éducateur dans son approche avec ces élèves (l'éducateur a acquis une certaine expérience dans sa mission pédagogique d'où son approche vis-à-vis de ces élèves).

En résumé des résultats obtenues et après vérification par l'outil statistique de tous les indicateurs rentrant dans l'évolution du jeu et l'apprentissage en foot Ball par le débat d'idées et verbalisation ces derniers confirment nos hypothèses émises lors de notre travail de recherche

L'analyse qualitative montre que les interactions verbales permettent l'émergence de facteurs liés au progrès et au développement des compétences tactiques. L'influence des dynamiques interactives et des mécanismes socio-cognitifs dans la résolution des problèmes dans le groupe sont bien mis en évidence..

la dynamique interactive débouche sur une coopération active entre les joueurs. Les interactions verbales se caractérisent par un nombre important de tours de parole et une grande richesse dans la dynamique interactive utilisée. Il y a, à la fois, des conduites de non co-élaboration, des conduites de co-élaboration, des conduites de construction et quelques désaccords non argumentés. Il semble que la richesse des modalités interactives soit source de progrès.

Les règles d'action s'élaborent, se construisent puis se stabilisent grâce à une prise de conscience des problèmes posés lors de la verbalisation entre pairs à propos des actions de jeu en cours. Il s'agit donc d'un va-et-vient entre les situations sur le terrain et la verbalisation. En effet, en considérant l'apprentissage comme une construction en boucle, la prise de conscience met en relation l'action et le retour sur l'action. Les joueurs sont alors invités à débattre pour élaborer conjointement une réponse efficace en vue de résoudre le problème posé par la situation. Les interactions verbales sur le projet d'action, sur le résultat du match, sur la pertinence des choix et sur l'efficacité

des actions après confrontation sur terrain avec l'autre équipe entraînent des apprentissages plus conscients et plus sophistiqués.

Le désaccord entre les joueurs ne signifie pas se passer des autres mais ne pas dépendre de l'intervention de l'autre. Il s'agit d'un accès à un nouveau champ de pensée, par la conscience qu'on a de ce qu'on vit, de ce que l'on apprend. Il ne s'agit pas d'individualisme car ce désaccord peut être enrichi par l'échange avec autrui.

Il s'agit d'avoir une identité au sein d'un groupe, une place et un rôle. Au fur et à mesure de l'apprentissage, les joueurs délaissent certaines consignes parce qu'elles n'ont plus d'utilité mais en ajoutent d'autres si ils le jugent nécessaire. ils deviennent, ainsi, capables d'ouvrir des négociations explicites entre eux pour prendre de nouvelles initiatives.

A partir de l'analyse des locutions, nous avons pu observer que les joueurs, après un certain temps de jeu avec verbalisation, sont devenus capables de prendre des décisions et paraissent se sentir responsables des résultats atteints par leur groupe de travail.

Ils ont du plaisir à chercher, ils sont curieux, ils savent prendre des initiatives pour arriver à leur but commun. Ils demandent de l'aide ou des explications et utilisent tous les moyens d'information qui sont à leur disposition. Les discussions dans le groupe ont amélioré, pour certains joueurs, la compréhension du jeu.

De ce fait, les joueurs ont pu apprendre librement, l'enseignant n'imposant rien à personne ; ni informations, ni connaissances, ni conseils. Néanmoins, il peut proposer, lors d'un débat, des situations d'apprentissage qui leur donneront le maximum de chances de progresser. Prendre une décision, c'est affronter quelque chose de nouveau et d'inconnu mais c'est aussi parfois devoir reconnaître une erreur de jugement ou encore devoir accepter de renoncer à quelque chose qu'on faisait ou dont on bénéficiait jusqu'à présent. On retrouve souvent des inquiétudes au cœur des décisions à prendre : la peur de perdre le contrôle, la peur de perdre l'estime des autres.

Le temps fait partie des notions considérées comme catégorie fondamentale de la connaissance, avec la balle, l'espace et les conditions du jeu... Les joueurs apprennent à se situer, à s'orienter dans le temps et à le connaître. Cette notion se structure et se construit à travers le temps imposé par l'enseignant lors de l'apprentissage et le temps de débat d'idées que les élèves s'approprient afin de maîtriser le raisonnement et de développer ainsi leur créativité.

En s'appuyant sur les principes du débat d'idées, les joueurs sont amenés à fonder et structurer leur pensée. Chaque élève devient alors l'élément moteur de son propre apprentissage. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut initialement une tâche source, mais il est crucial qu'il y ait également un projet, à savoir une tâche qui fait appel aux connaissances construites ou aux compétences motrices développées au moment du jeu.

Suite à cette étude, nous avons conclu que la collaboration dans le débat est essentiellement faite d'interactions et de dialogues, ce qui donne leur importance aux interactions langagières. C'est dans les échanges verbaux et de balle que l'équipe se forge ; ce moment lui permet d'exister et de vivre en s'adaptant au jeu. Il s'agit d'un espace commun véritable, centre polyvalent de ressources accessibles à tous. En outre, dans cet espace, l'apprenant vient y déposer ses productions pour les partager avec le groupe. Ces ressources pourront être consultées par tous, commentées à l'aide des données disponibles et discutées à partir des séquences de jeu vécues. Ce type de « rites d'interaction » (Goffman, 1974) constitue « l'espace de rencontre » entre les élèves ainsi qu'entre l'enseignant et ses élèves (Baeza, 2001).

Au cours ces échanges, les élèves tentent de rapprocher leurs points de vue afin de dégager un schéma rassembleur. ils s'entendent sur le but et les démarches et les procédures à mettre en œuvre. En effet, l'élaboration des connaissances prend appui sur le travail d'exploration. Cette phase est marquée par la négociation, la critique, l'évaluation et la validation des idées pour enrichir le modèle d'apprentissage de l'apprenant, modèle avec verbalisation. ils comparent et négocient les points de vue. ils donnent et reçoivent des rétroactions et ils valident leurs nouvelles connaissances.

Ce qui importe surtout pour les membres, c'est d'être ensemble, de mettre en commun leurs idées, de faire part de leurs réalisations et de trouver auprès du groupe soutien et appui. La discussion lors du débat d'idées sert à la médiation, elle soutient la négociation qui vise à rapprocher les pensées et à réduire l'écart dans le partage des connaissances de chacun des joueurs. Le défi de la verbalisation consiste à négocier l'arrimage des points de vue de chacun et à faire émerger un schéma collectif qui oriente le travail. Les réponses, qu'ils bâtissent progressivement par la mise en relation des idées, mènent à la formation de nouveaux concepts et donnent naissance à une autre perception du problème et de ses limites.

Les règles de l'action efficace ou règle d'action (Gréhaigne, 1989 ; Vergnaud, Halbwachs & Rouchier, 1978) définissent les conditions à respecter et les éléments à prendre en compte pour que l'action soit efficace. Véritable connaissance sur le jeu, leur utilisation isolée ou articulée avec d'autres règles constitue une réponse à un problème donné. Elles représentent une vérité ponctuelle et certaines règles, vraies temporairement, peuvent s'avérer des obstacles au progrès à d'autres moments. Quant à eux, les principes des actions efficaces seront définis comme une construction théorique et un instrument opératoire qui orientent un certain nombre d'actions dont ils représentent la source et qui permettent d'agir sur le réel (Gréhaigne, 1989). Ils constituent une sorte de cadre de référence macroscopique permettant à l'enseignant d'isoler et de classer les faits qu'il relève, et à l'élève de construire des catégories d'un niveau de généralité plus important.

Conclusion

Cette étude consiste à déterminer l'impact ou l'influence du débat d'idées dans l'enseignement et l'apprentissage en foot Ball dans nos écoles primaires, une nouvelle approche didactique soumise à nos élèves dans le cycle primaire avec l'utilisation de l'approche socio constructiviste , une approche appelée aussi socio cognitive par rapport au constructivisme ou l'introduction d'une dimension des interactions, des échanges , du travail de verbalisation, de construction et de Co élaboration (Vygotsky,1985).

L'étude consistée à déterminer comment les élèves arrivent t'ils à mettre en place un projet d'action collectif déjà élaboré entre trois situations de jeu entrecoupées par deux situations de verbalisations, l'une entre élèves et la deuxième en présence de l'éducateur.

Des séquences de verbalisations au cours duquel s'effectue une confrontation d'idées et de stratégies individuelles et d'autres collectives.

Notre travail de recherche a pour objectif de versifier la réalisation de ce qui est verbalisé durant les séquences de jeu et cela durant les huit séances du cycle proposé aux élèves.

Nos analyses pour les différents résultats obtenus lors de l'interprétation des résultats obtenus lors de l'analyse des séquences de jeu nous renseignant sur les cinq (5) indicateurs de jeu à savoir (balles jouées, balles perdues, balles conquises, nombre de tirs et nombre de buts) et d'autre part les résultats obtenus lors des productions langagières basés sur le modèle de Kerbrat-Orecchioni 1998 (pas de réponse, hors sujet, début de décision, une décision avec justification et au moins une alternative avec décision) nous confirme dans nos hypothèses posés au début de notre étude que le débat d'idées et la verbalisation ont un impact dans l'évolution des séquences de jeu et dans les productions langagières sachant aussi que la présence de l'éducateur tout au début influe négativement dans les productions langagières (les deux premières séances) par contre sur l'évolution de jeu on remarque que lors des deux séquences de verbalisation il ya une évolution assez et une amélioration des indicateurs de jeu .

Lors de notre étude, les élèves sont confrontés à un rapport d'opposition et se trouvent face à des tâches dans lesquelles l'urgence décisionnelle est un élément déterminant. « *Savoir, c'est d'abord être capable d'utiliser ce qu'on a appris, de le mobiliser pour résoudre un problème ou clarifier une situation* »(Giordan, 1998). C'est la confrontation des idées ou de points de vue dans une interlocution qui permet l'émergence des nouvelles règles d'action utiles à la construction de nouveaux projets d'action. Le temps de confrontation et de réflexion permettent aux élèves d'acquérir une démarche qui les rend plus conscients de leur prestation, Deriaz et Poussin (2001) insistent aussi sur le fait que l'on devait trouver ces temps tout au long des différentes phases du processus d'apprentissage, l'ensemble de ces attitudes face à une production motrice doivent les conduire à mieux planifier le jeu avant ou pendant l'action (cf.Lafont et Winkamen,1999). La mise en évidence des liens entre les différents indicateurs utilisés pour l'observation doit soutenir la réflexion des élèves sur leur propre pratique.

Nous dirons que le débat d'idées engage le pratiquant non seulement vers une forme de prise de conscience du contexte de réalisation de ses productions motrices mais également vers une forme de régulation par un retour réflexif sur l'action. la verbalisation se comprend ainsi comme une activité de production de sens à propos de l'action.

Dans cette théorie développée par Vygotsky, l'apprentissage est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre éducateur – élèves et élèves-élèves .le concept d'une construction sociale de l'intelligence est la continuité d'une auto- socio construction des connaissances par ceux qui apprennent. l'apprentissage donne naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui , une fois intériorisés deviendront une conquête propre de l'enfant,.Vygotsky (1985) postule qu'il existe un lien entre la croissance et l'apprentissage .il soutient que l'enfant a un certain contrôle sur son développement en fonction de son apprentissage.

Les études menées en didactique des APS par (Mahut,2013; Nachon ,2004 ;Zghibi,2009) , interpellent de passer d'une conception classique considérant l'éducateur comme un concepteur des situations et pourvoyeur de solutions toutes prêtes , à une conception « constructiviste » qui considère l'éducateur comme un « médiateur » de savoirs extraits de l'expérience .plus précisément durant le débat d'idées , l'éducateur adoptera l'attitude d'un « régisseur des interlocutions en relançant la réflexion des élèves , sans prendre position » (Nachon,2004).

A partir de cette étude nous interpellons les éducateurs à croiser le langage et l'action pour permettre à l'apprenant de développer les compétences transversales donnant à un apprentissage utile, efficace et utile. Il s'agit donc de permettre aux élèves d'apprendre à dépasser les difficultés rencontrés au cours du jeu par le biais dans des échanges langagières dans le but de Co construire un cheminement cognitif collectif.

De plus lors de la verbalisation , en plus de l'interdépendance , il existe une interaction verbale qui est privilégiée entre les membres d'un même groupe .pour accomplir une tache bien précise , les apprenants présentent tout à tour leurs idées , analysent les situations de jeu formulent des hypothèses et proposent des réponses en vue d'aboutir à une décision finale qui fait l'unanimité entre les différents élèves .la phrase d'Adams et Hamm (1990,p.41) ajoute foi à ce que nous avons dit « *une interaction verbale est valable lorsque la discussion du groupe favorise l'effort d'attention dirigée et le développement des habilités à sélectionner , à rappeler, à analyser, à intégrer et à évaluer l'information*»

Si la grande majorité de la communauté scientifique semble s'accorder sur le fait que l'apprentissage moteur est a priori contrôlé par des processus essentiellement cognitifs, il n'en demeure pas moins que des voix s'élèvent pour mettre en garde quand au rôle et à l'impact de la verbalisation. Delignières (1992) considère que « *l'équivalence prise de conscience – verbalisation mérite d'être questionnée, notamment dans le domaine des habilités motrices* »

« Ce qu'on peut dire verbalement n'épuise pas la somme des connaissances nécessaires pour agir. les données perçues consciemment ne sont pas toujours possible à mettre en mots » (Nachon, 2004)

En fin nous demanderons aux éducateurs d'intégrer dans leurs séances d'apprentissage des séquences de verbalisation entre élèves – élèves et élèves – éducateurs en vue de permettre aux élèves de Co construire leurs propres savoirs réflexive sur l'action.

Références
Bibliographiques

Références Bibliographiques

I. Ouvrages

1. Austin J.L. (1970). Quand dire, c'est faire. Paris: Seuil.
2. Austin, J.L. (1962). How to do things with words. Oxford : University Press.
3. Austin J.L. (1970). Quand dire, c'est faire. Paris: Seuil.
4. Adams, D., & Hamm, M.E. (1990). Cooperative learning: Critical thinking and collaboration across the curriculum. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.
5. Alibali, M.W., Kita, S., & Young, A.J. (2000). Gesture and the process of speech production: we think, therefore we gesture. Language and cognitive processes,
6. Bakhtine M. (1981). Ecrits du cercle de Bakhtine. In T., Todorov (Ed.). Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique. Paris : Seuil.
7. Bastien, C. (1987). Schèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant. Paris : PUF.
8. Berne : Peter lang. Moeschler, J., & Reboul, A. (1994). Dictionnaire encyclopédique de pragmatique. Paris : Seuil.
9. Bernicot, J. (1992). Les actes de langage chez l'enfant. Paris : PUF.
10. Bronckart, J.-P. (1996). "L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif" - In : Le français dans le monde. Le discours: enjeux et perspectives,
11. Bronckart, J.-P. (2009). Apprentissage et développement dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif. Actes du séminaire international AIESEP. « Action située, pratique réflexive et construction des connaissances en Education Physique Besancon,
12. Bronckart, Jean-Paul, and Hermina Sinclair. "Time, tense and aspect." Cognition 2.1 (1973)

13. Labédie, Gabriel, and Guy Amossé. "Constructivisme ou socio-constructivisme." Recuperado de <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b> (2001).
14. Labédie, Gabriel, and Guy Amossé. "Le socio-constructivisme." (2001).
15. Bronckart, J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
16. Bayer, C. (1995). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*. Paris : Vigot.
17. Caragati, F., & Mugny, G. (1985). La théorie du conflit socio-cognitif. In G. Mugny (ed). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.
18. Chang Chin-Wei (2009). *Langage, pensée et action : approche sémio-constructiviste des apprentissages du jeu en Basket-ball chez l'élève de CM2 (5^{ème} grade)*. Thèse de doctorat en Sciences du sport. Université de Franche-comté.
19. Charaudeau, P. (1995). Le dialogue dans un modèle du discours. In *Cahiers de linguistique française*, 17. Genève : Presse universitaire.
20. Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
21. Cottinet, C., & Harmand, M. (2003). Verbaliser pour apprendre, une activité centrale en EPS. *Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°29 – Décembre 2003*.
22. D'Arripe-Longueville, F., Gernigon, C., Huet, M.L., Cadopi, M et Winnykamen, F. (2002). Peer tutoring in a physical education setting : influence of tutor skill level on novice learners motivation and performance. *Journal of teaching in Physical Education*,
23. D'Arripe-Longueville, F., Gernigon, C., Huet, M. L., Winnykamen, F., & Cadopi, M. (2002). Peer-assisted learning in the physical activity domain: dyad type and gender differences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*,

24. D'Arripe-Longueville, F., Fleurance, P., & Winnykamen, F. (1995). Effects of the degree of competence Symetry-assymetry in the acquisition of a motor skill in a dyad. *Journal of Human Movement Studies*
25. Darnis, F. (2004). Place et rôle du développement cognitif et de l'interaction sociale dans l'acte tactique en jeux et sports collectifs. Thèse de doctorat, Université Bordeaux II.
26. Darnis, F., Lafont, L., Menaut, A. (2005) Interactions dyadiques et niveau opératoire la construction de stratégies en handball chez des participants de 11-12 ans. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*
27. Darnis, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *STAPS (73)*,
28. Darnis, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2007). Interactions verbales en situation de coconstruction de règles d'action au handball: l'exemple de deux dyades à fonctionnement contrasté. *eJRIEPS*,
29. Davidson, N. (1998). L'apprentissage coopératif et en collaboration. Dans T. J.S., R. Villa, & A. Nevin, *La créativité et l'apprentissage coopératif* Montréal: Les Editions Logiques.
30. Delignières, D. (1992). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges et controverses*,
31. Deriaz, D., Poussin, B. & Gréhaigne, J.-F. (1998). Les jeux sportifs collectifs à l'école: le débat d'idées. *Revue EPS*,
32. Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Inter-Editions.
33. Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris : PUF.
34. Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using Cooperative Learning Structures in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*

35. Dyson, B., Linehan, N., & Hastie, P. A. (2010). The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*,
36. Ensergueix, P., & Lafont, L. (2007). Formation au managérat réciproque en tennis de table chez des élèves de 14-15 ans: tentative de modélisation et mesure des effets. eJRIEPS
37. Fabre, A. (1972). *L'école active expérimentale*. Paris : PUF.
38. Famose, J.-P. (1991a). Apprentissage moteur et résolution de problèmes, in J.-P. Famose, P. Fleurance & Y. Touchard (dir.), *L'apprentissage moteur, rôle des représentations*. Paris : Editions revue EPS
39. Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: PUF
40. French, K. E., & Thomas, J. R. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*,
41. Frédéric, O., Gribomont, J., & Cloes, M. (2009). Comparaison des stratégies d'enseignement du basket-ball en milieu scolaire et en milieu sportif. eJRIEPS,
42. G. Carlier (Ed.), *Si on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*
43. Gréhaigne, J.F. (2009). *Autour du temps. Apprentissages, Espaces, projets dans les sports collectifs*. Besançon : PUFC.
44. Gréhaigne, J.F., Billard, M., & Laroche, J.Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école*. Paris.
45. Gréhaigne, J.F. (dir.). *Configurations du jeu, débat d'idées et apprentissage des sports collectifs*. Besançon : Presses de l'Université de Franche-Comté,
46. Gréhaigne, J.F. & Godbout, P. (1998). Observation, critical thinking and transformation: three key elements for a constructivist perspective of the learning process in team sport. In Feingold, R., Roger Rees C., Barette, G.T., Fiorentino, L.,

47. Gréhaigne, J.F., & Godbout P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist perspective. *Quest*, 47,
48. Gréhaigne, J.F. et Guillon, R. (1991). Du bon usage des règles d'action. *Echanges et controverses*, 4, 43-66. Paris : APECC.
49. Grice H.P. (1979). *Logique et conversation*. Communications
50. Grice, H.P. (1957). Meaning. In *The Philosophical Review* ,
51. Guilbert, L., & Ouellet, L. (1997). *Études de cas et apprentissage par problèmes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
52. Iser, W. (1980). *The act of reading*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
53. Jauss, H.R. (2001). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
54. Jean Delay (1983) , *psychologie et education* , ed Fernand Nathan
55. Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan.
56. Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours. Tome 1 : Approche interactionnelle et structure des conversations*. Nouvelle édition : Paris : Armand Colin.
57. Lave, J & Wenger E, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
58. Leplat, J., & Pailhous, J. (1981). *L'acquisition des habilités mentales : la place des techniques*. Le travail humain,
59. Mahlo F. (1974). *L'acte tactique en jeu*. Paris : Vigot.
60. Mathijs Euwema (2006) *le développement de l'enfant WAR child Holland* .
61. Mead, G.H. 1934. *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

62. Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Berne : Peter lang.
63. Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*.
64. Nachon, M. (2004). *Interaction en Education Physique et Sportive : Le cas du Basket-ball. Approche des compétences sémio-langagières et construction de savoirs*. Thèse. Université de Franche-comté.
65. Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique* Paris, ESF.
66. Perelman, Chaim et Lucie Olbrechts-Tyteca. 1970. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* (Bruxelles : Editions de l'Institut de Sociologie, ULB)
67. Piaget J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : PUF.
68. Piéron, M. (2000). *Sport et enseignement*. Edition Fondation Roi Baudouin : Liège.
69. Roulet, E. (1981). *Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation*. Etudes de linguistique appliquée,
70. Searle, J.R. (1982). *Sens et expression*. Trad. Fr. Paris : Minuit.
71. Sensevy, G. (2007). Intervention à la table ronde plénière « De la psychopédagogie à la recherche éducationnelle : quelle originalité pour les recherches francophones ? », Quarante ans de sciences de l'Education. Colloque International, Caen, 22 Février 2007.
72. Shannon, C.E. et Weaver, W. (1949). *Mathematical theory of communication*. Urbana : Illinois University Press
73. Sperber D., & Wilson D, (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Minuit.
74. Thelen, E., & Smith, L.B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge: The MIT Press.

75. Thelen, E. (1995). Motor development. A new analysis. *American Psychology*,
76. Turner, A.P., & Martinek, T.J (1992). A Comparative analysis of two models for teaching games. *International Journal of Physical Education*,
77. Virgilio, S., & Kowalski, E. (eds.). *Education for life. Proceedings of the AIESEP*
78. Vygotsky, L.S. 1997. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute [Edition originale : 1934].
79. Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. 1934. trad. Franc. Editions sociales. Paris : 1985.
80. *World Sport Science. Congress*. New York: Adelphi University Press.
81. *World Sport Science. Congress*. New York: Adelphi University Press,
82. Wallian, N. & Gréhaigne, J.F. (2002). Vers une approche sémio-constructiviste des apprentissages moteurs. In G. Carlier (Dir.). *Si on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Paris: AFRAPS.
83. Wallian, N. & Chang, C.W. (2007a). Language, thinking and action: Towards a semio-constructivist approach in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*,
84. Wallian, N., & Chang, C.W. (2007b). Sémiotique de l'action motrice et des activités langagières : vers une épistémologie des savoirs co-construits en sports collectifs. In Gréhaigne, J.F. (dir.). *Configurations du jeu, débat d'idées et apprentissage des sports collectifs*. Besançon : Presses de l'Université de Franche-Comté,
85. Wallian, N., & Chang, C.W. (2007b). Sémiotique de l'action motrice et des activités langagières : vers une épistémologie des savoirs co-construits en sports collectifs. In Wallian, N. (2010). *Pluri-sémiotité et pluri-sémiotrité en Education Physique et Sportive*. In A. Rabatel (Ed). *Dire, montrer, agir, apprendre : les reformulations plurisémiotiques*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

86. Wallian, N. (2010). Pluri-sémioticité et pluri-s miotricit  en Education Physique et Sportive. In A. Rabatel (Ed). Dire, montrer, agir, apprendre : les reformulations pluris miotiques. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
87. Wallian, N. (2010a). Sémiotique des interactions langagières entre pairs en éducation physique et sportive (EPS) rapports de places et conflits d'interprétations. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.
88. Zghibi, M., Sahli, H., Bennour, N., Guinoubi, C., Guerchi, M., &Hamdi, M. (2013a). The Pupil's Discourse and Action Projects: The Case of Third Year High School Pupils in Tunisia. Creative Education,
89. Zghibi, M., Guinoubi, C., Bennour, N., &Moheiddine, N. (2013b). Débat d'idées et mise en oeuvre des projets d'actions en jeu de Basketball: cas des garçons de troisième année secondaire en Tunisie. Sport Science Review,

II. Thèses

1. Zerai, Z., Rezig, M., &Zghibi, M. (2008). Débats d'idées et apprentissage chez les filles en sport collectif. e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Education Physique et sportive,
2. Zghibi, M. (2009). Interactions langagières des élèves et apprentissage en basketball : le cas de quatre Classes de 9 me Année de Base en Tunisie. Thèse de Doctorat  s Sciences du Sport, Université de Franche Comté.
3. Zghibi, M., Sahli, H., Jabri, M., Ouelhezi, S., Guelmemi, N., &Wallian, N. (2014). Modalités de prise de décision chez les filles et les garçons en la présence ou en l'absence de l'enseignant. International Review of Education,

Annexes

Annexes 1

Nombre de passes réussies sur 8 séances

Séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	50	66	70
Séance 2	54	65	69
Séance 3	54	67	69
Séance 4	56	67	70
Séance 5	58	67	70
Séance 6	58	67	69
Séance 7	59	68	70
Séance 8	59	68	70

Nombre de balles perdues sur 8 séances

Séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	22	17	11
Séance 2	21	17	10
Séance 3	20	17	11
Séance 4	23	18	12
Séance 5	21	18	11
Séance 6	22	17	10
Séance 7	22	17	11
Séance 8	22	15	11

Nombre de Balles récupérées lors des trois matchs des huit séances

Séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	20	27	19
Séance 2	20	28	29
Séance 3	22	26	27
Séance 4	23	28	28
Séance 5	23	29	24
Séance 6	20	29	28
Séance 7	23	29	30
Séance 8	24	28	31

Nombre de tirs des trois matchs lors des huit séances

Séances	Match 1	Match 2	Match 3
Séance 1	8	9	11
Séance 2	8	9	10
Séance 3	9	8	9
Séance 4	9	11	12
Séance 5	10	10	11
Séance 6	10	11	11
Séance 7	11	11	14
Séance 8	11	11	12

Nombre de But lors des trois matchs des huit séances

Séances	Match 1	Match 2	Match 3	
Séance 1	1	2	2	
Séance 2	1	2	3	
Séance 3	2	3	3	
Séance 4	2	4	4	
Séance 5	3	4	5	
Séance 6	3	5	5	
Séance 7	3	4	6	
Séance 8	4	6	7	

Annexes 2

Données chiffrées progression des productions verbales durant les 8 séances entre élève et avec présence de l'éducateur.

Séances	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4		Séance 5		Séance 6		Séance 7		Séance 8	
	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed	E	Ed
Pas de réponse	3	20	4	20	2	10	6	6	5	5	6	2	3	3	1	4
Hors sujet	4	4	2	4	2	3	2	2	1	2	1	2	1	2	0	1
Début de décision	8	16	6	20	12	13	15	15	15	17	16	16	8	6	8	8
Décision avec justification	13	12	14	12	10	14	11	17	12	20	14	20	15	22	14	22
Au moins une alternative avec justification	5	5	4	6	3	6	4	7	4	8	5	11	6	10	5	12

« E : élève entre eux sans présence de l'éducateur. « Ed en présence de l'éducateur.

Annexes 3

XLSTAT 2014.5.03 - Tests sur les tableaux de contingence (khi²...) - le 2017-10-04 à 15:20:00

Tableau de contingence : Classeur = seance 01.xlsx / Feuille = seance 01 / Plage = 'seance 01'!\$F\$2:\$I\$7 / 5 lignes et 3 colonnes

Significativité par case (Test exact de Fisher) ▼

Coefficients d'association (1) :

Coefficient	Valeur
Phi de Pearson	0,1689
Coefficient de contingence	0,1666
V de Cramer	0,1194
T de Tschuprow	0,1004
Tau de Goodman et Kruskal (L/C)	0,0107
Tau de Goodman et Kruskal (C/L)	0,0137

Coefficients d'association (2) :

Coefficient	Valeur	Ecart-type	Borne inférieure 95%	Borne supérieure 95%
Gamma de Goodman et Kruskal	-0,1031	0,0742	-0,2485	0,0423
Tau de Kendall	-0,0670	0,0484	-0,1618	0,0278
Tau de Stuart	-0,0649	0,0468	-0,1565	0,0267
D de Somers (L/C)	-0,0652	0,0469	-0,1572	0,0268
D de Somers (C/L)	-0,0689	0,0499	-0,1667	0,0288
U de Theil (L/C)	0,0116	0,0076	-0,0033	0,0266
U de Theil (C/L)	0,0128	0,0084	-0,0036	0,0293
U de Theil (Symétrique)	0,0122	0,0080	-0,0034	0,0279

Tableau de contingence :

	MATCH 01	MATCH 02	MATCH 03
PASSES REUSSIES	46	66	70
BALLE PERDUE	22	17	11
BALLE RECUP	20	27	19
TIR	8	9	11
BUT	1	2	2

Significativité par case (Test exact de Fisher) :

	MATCH 01	MATCH 02	MATCH 03
PASSES REUSSIES	<	<	>
BALLE PERDUE	>	<	<
BALLE RECUP	>	>	<
TIR	<	<	>
BUT	<	>	>

Les valeurs affichées en rouge sont significatives au seuil $\alpha=0,05$

Khi² par case :

	MATCH 01	MATCH 02	MATCH 03	Total
PASSES REUSSIES	1,0088	0,0042	0,9961	2,0092
BALLE PERDUE	3,6843	0,0894	2,1582	5,9318
BALLE RECUP	0,0224	0,3421	0,5536	0,9181
TIR	0,0051	0,1492	0,2173	0,3716
BUT	0,1477	0,0162	0,0503	0,2143
Total	4,8685	0,6011	3,9754	9,4450

Résidus (Pearson) :

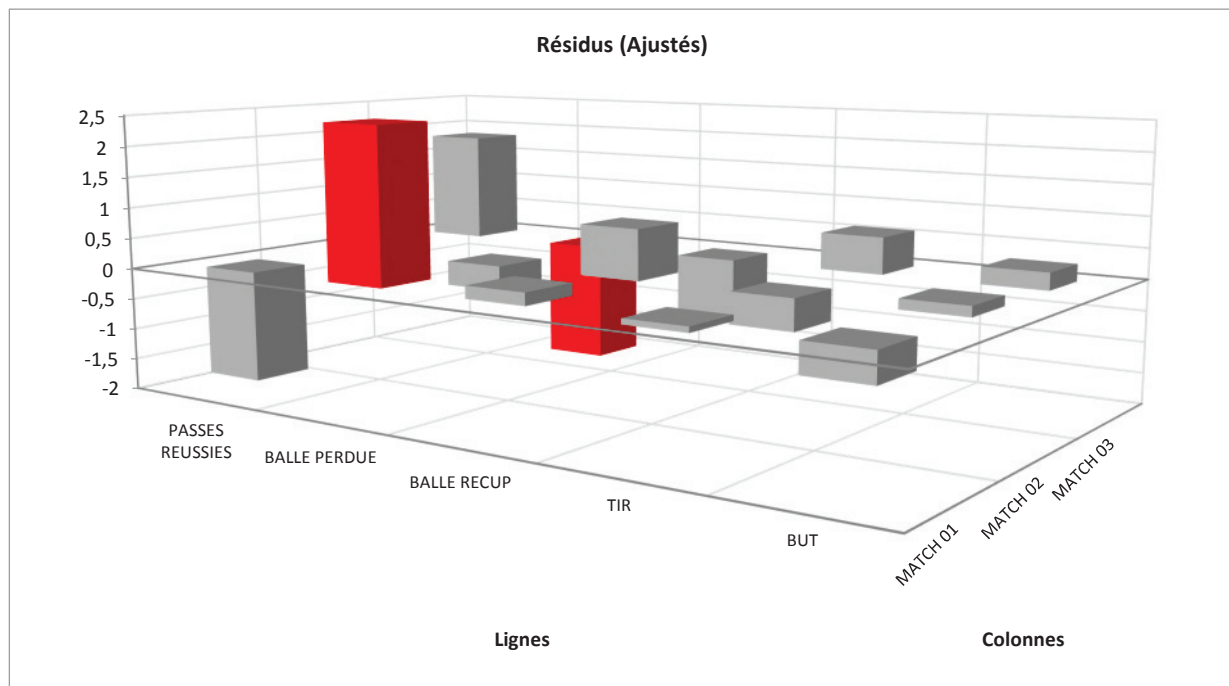
	MATCH 01	MATCH 02	MATCH 03
PASSES REUSSIES	-1,0044	-0,0652	0,9980
BALLE PERDUE	1,9195	-0,2989	-1,4691
BALLE RECUP	0,1498	0,5849	-0,7440
TIR	-0,0717	-0,3862	0,4661
BUT	-0,3844	0,1274	0,2243

Résidus (Ajustés) :

	MATCH 01	MATCH 02	MATCH 03
PASSES REUSSIES	-1,7805	-0,1220	1,8330

BALLE PERDUE	2,4777	-0,4073	-1,9647
BALLE RECUP	0,1991	0,8207	-1,0246
TIR	-0,0892	-0,5068	0,6003
BUT	-0,4606	0,1611	0,2785

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil alpha=0,05



Annexes 4



Vers un modèle didactique d'apprentissage des habilités motrices en contexte de formation dans les écoles de Football (9à12ans)

Approche socioconstructiviste

Les recherches en didactique des activités physiques et sportives se posent la question de la manière le savoir est élaboré (Co-construit) dans l'interaction entre le sujet et le contexte. Elles visent dans un deuxième temps à analyser et à comprendre comment se manifeste le dialogue entre la pensée et l'action. En fait la réflexion sur l'agir dans la motricité humaine concerne à la fois les comportements (objectivables car observables) que les conduites motrices en tant que processus intentionnelles sous-jacentes situés en contexte. Cette réflexion suppose une approche pluridisciplinaire, allant de la philosophie de l'action et de la connaissance, à la sémiotique, à la didactique des disciplines, qu'aux sciences de l'intervention (William et al, 2004).

C'est dans cette optique que s'inscrit notre travail de recherche et ce en étroite relation avec le processus d'enseignement/ apprentissage en didactique des activités physiques et sportives, et notamment dans les sports collectifs, d'où notre étude sur l'enseignement – apprentissage en didactique du foot Ball dans le milieu scolaire, une première en Algérie dans ce domaine de la recherche en didactique.

En fait, dans l'approche socioconstructiviste ou l'élève est mis au centre du système enseignement-apprentissage, le sujet est appelé à construire ses propres stratégies d'action. Donc notre étude qui passe d'un processus interpersonnel à un processus intra-personnel par le biais des échanges verbaux entre éducateur/élève (s) et entre élèves/pairs.

نحو نموذج تعليمي لتعلم المهارات الحركية في سياق التدريب في مدارس كرة القدم (9-12 سنة) نهج بنية إجتماعي

تُطرح أسئلة البحوث في تدريبية النشاطات البدنية والرياضية من حيث طريقة تشكّلها (أو تشكّلها في إطار ثنائي) من خلال التفاعل بين الموضوع والسياق، كما تهدف لفهم وتحليل ثنائية التفكير والسلوك.

الحركات التي يتم القيام لها تتعلق بالتصرفات الموضوعية والسلوكيات القيادية في آن واحد. هذا النموذج من الدراسة يقتضي معالجة من مقارنة متعددة التخصصات، وذلك انطلاقاً من فلسفة الفعل والمعرفة، علم الدلالة (السيميوثيقا)، تعليمية التخصصات وإلى العلوم الإجرائية (التداخلياتية) (William et al, 2004).

إضافة لهذا الإطار المعرفي، فإن الدراسة الحالية على علاقة وطيدة مع العملية التعليمية والتدريبية للنشاطات البدنية والرياضية، بما فيها الرياضات الجماعية على وجه الخصوص، لتتمحور حول كرة القدم في المحيط المدرسي، وتُعدّ الأولى من نوعها في هذا المجال الدراسي على المستوى الوطني.

يُعتبر التلميذ مركز المنظومة التعليمية والتدريبية من مقارنة اجتماعية بنائية، فهو منوط به لبناء السلوكيات الخاصة به.

من خلال هذه الدراسة، تكون العملية الإتصالية ما بين الأشخاص عن طريق التواصل بين المربي والتلاميذ، وبين التلاميذ ونظرائهم على حد سواء.