

**Effet du débat d'idées sur l'apprentissage du hand-ball chez les débutantes :  
cas des jeunes tunisiennes.**

Zeineb Zerai

ISSEP Ksar Saïd, Tunis, Tunisie et GRIAPS, Université de Franche-Comté, France

*Résumé*

*En sport collectif, le débat d'idées entre élèves aide le joueur à traiter plus vite les configurations perçues en dévoilant certains éléments du jeu. Utilisant les résultats d'un questionnaire auquel ont répondu 20 filles de niveau lycée, nous allons démontrer que l'intégration d'un débat d'idées au cours d'apprentissages produit une ingénierie didactique complexe et remet en question l'ensemble de la construction d'informations. Pour l'interprétation, nous avons procédé par un repérage des idées significatives que nous avons classées suivant des catégories pour obtenir un modèle pratique en vue du traitement des données. Les principaux résultats montrent que chez les filles, la compréhension, l'analyse et l'interprétation des phénomènes qui surviennent lors du jeu sont primordiales pour la planification des actions en projet pour la rencontre à venir. En effet, bien qu'il soit largement admis que les interactions langagières participent favorablement aux apprentissages, à partir des données recueillies, nous faisons l'hypothèse que leur prise en compte n'est pas immédiate en EPS. Dans ce contexte, le débat permet aux élèves de prendre conscience de leurs conceptions et de les mettre à l'épreuve en les soumettant à leurs pairs, qui sont susceptibles de les critiquer et donc de contribuer à leur évolution.*

Mots-clés : apprentissage, sport collectif, débat d'idées, filles.

Un des acquis de la recherche en didactique des sports collectifs à l'école est que si l'apprentissage d'un jeu ne peut se concevoir sans une pratique réelle, il nécessite aussi une prise de distance avec l'immédiateté de cette pratique (Zerai, 2009). L'enjeu du sport collectif est de conceptualiser l'action pour construire des invariants opératoires et/ou des règles d'action (Vergnaud, Halbwegs, & Rouchier, 1978 ; Gréhaigne, 1989, 1992). Ainsi on n'apprend pas seulement en jouant ou en répétant des gestes techniques. Pour

parvenir à des généralisations et à la construction d'un sens du jeu dans les sports, il est nécessaire d'analyser ce qui s'est passé après la séquence de jeu.

Ce travail de recherche vise à produire des connaissances et des outils utiles pour l'enseignement des sports collectifs à l'école. Les études technologiques sur l'intervention dans les activités physiques sportives et artistiques s'intéressent à des questions de terrain en les soumettant à une approche scientifique susceptible de les éclairer. Elles se définissent comme des études portant sur les conditions de transmission et/ou appropriation des techniques corporelles (Mauss, 1950). Elles servent les objectifs suivants : accroître les connaissances sur l'intervention, contribuer à la constitution de savoirs sur la formalisation et la transformation des techniques, favoriser l'optimisation des procédures d'entraînement, de formation et d'enseignement (Mouchet, Amans-Passaga, & Gréhaigne, 2011).

À partir de ces éléments, nous avons décidé de nous intéresser à l'apport des débats d'idées en prenant comme support un cycle de handball avec des filles d'une classe de deuxième (second en France) du lycée d'Ibn Charaf à Thala en Tunisie. L'analyse des aspects décisionnels (débat d'idées et prise de décision en jeu) en tant que facteur d'efficacité dans l'apprentissage en éducation physique et d'amélioration de la performance en situation d'opposition constitue un sujet d'actualité correspondant à une demande sociale.

## **1. Le contexte**

Pour les filles en Tunisie, le sport représente la santé, la silhouette, les loisirs (Bedhioufi, 2010). Il ne s'agit en aucun cas de compétition, de confrontation et de travail dans un groupe et pour le groupe. Nos observations personnelles nous portent à croire que les filles préfèrent toujours être certaines de ce qui va se passer, connaître les résultats avant même de commencer. Les pratiques incertaines leur font peur et donc, elles choisissent de se retirer plutôt que de participer et découvrir le jeu. Les jeunes filles tunisiennes s'intéressent principalement au sport lorsqu'il s'agit d'un sport individuel tel que la gymnastique ou encore la course et les sauts. Engagées dans la pratique d'un sport collectif qu'elles conçoivent comme masculin, leur intérêt décroît rapidement (Zerai, 2011). Les joueuses semblent considérer que les sports collectifs présentent une certaine violence, un contact éventuellement rude avec l'autre, une responsabilité au sein d'un groupe difficile à assumer et la nécessité de respecter des règles qu'elles maîtrisent très mal.

Souvent, les enseignants d'EPS soulignent la passivité des jeunes participantes dans les jeux d'opposition, leur maladresse dans l'exécution des gestes et insistent sur leur inertie lors du jeu et même leur fuite de la confrontation. Les lycéennes s'écartent pour laisser passer l'attaquant et/ou encore parfois tournent le dos au jeu. Elles auraient été peur ! Les enseignants décrivent aussi des joueuses « accompagnatrices » qui courent parallèlement à l'attaquante mais également des élèves qui se recroquevillent dans une attitude de protection. Elles se convainquent ainsi très vite de leur médiocrité et ceci bien souvent sous les reproches, voire les moqueries, des garçons.

Il nous semble dès lors fondamental de réinscrire les filles dans une activité réelle de confrontation où les rapports d'opposition sont premiers. Ainsi, les situations proposées devront permettre d'explorer et d'utiliser avec pertinence des formes, des techniques, des choix efficaces pour elles, sans se contenter de reproduire systématiquement les savoir-faire des joueurs garçons. Prendre en compte comment leurs représentations, leurs ressources dans des situations où l'affrontement et la réussite se construiront à partir du jeu constitue une piste prometteuse. La reconnaissance des espaces, des intervalles, la lecture du jeu et l'anticipation des choix sont sans doute d'autres éléments à explorer. Ce travail consiste à identifier le type de relations existant entre les éléments qui interagissent lors des prises de décision dans l'action, en se centrant notamment sur l'organisation fonctionnelle de l'activité de la joueuse et sa logique propre qui n'est pas forcément uniquement rationnelle.

Nous espérons ainsi obtenir des éléments sur l'apprentissage et les représentations des joueuses. Il semble important de veiller à ce que la phase d'interprétation des données soit construite et validée du point de vue méthodologique et théorique pour que les conclusions soient réellement utilisables. A cette condition, ce type de travail peut répondre aux enjeux actuels de l'éducation et apporter des outils efficaces et des réponses pertinentes à tous les acteurs éducatifs.

## **2. Apprentissage et sport collectif**

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.

### **2.1. Apprentissage et configuration du jeu**

En sport collectif, les comportements des joueurs s'inscrivent et s'insèrent dans des configurations du jeu illustrant un rapport d'opposition momentané (Gréhaigne, 2007 ; Zerai, 2011).

« *Au sens le plus général, une configuration est composée d'une liste ou d'un schéma donnant la nature et les caractéristiques principales de l'ensemble des éléments d'un système* (p. 169)» (Gréhaigne, Caty, & Marle, 2004). Après quelques (trois) matchs, il semble que l'étude et l'analyse par les élèves des configurations de jeu posant problème facilitent les solutions en jeu et leurs apprentissages. En dévoilant certains éléments tactiques du jeu, le débat d'idées aide la joueuse à produire une réponse plus rapide face à des configurations connues. Cela permet, à terme, la stabilisation en mémoire d'images opératives. (Gréhaigne, 2011 ; Ochanine, 1978). Une situation de jeu en sport collectif est complexe. En effet, la dynamique du jeu peut être traitée et interprétée de différentes manières selon les expériences précédentes et les connaissances antérieures des participants. Il faut toutefois essayer de choisir l'interprétation la plus pertinente et la plus simple selon les caractéristiques du jeu et des joueuses à ce moment précis du jeu. Ce processus est continu pour tous les joueurs au cours du match. De plus, l'activité constructive peut se prolonger bien au-delà de la fin de l'action. C'est précisément la raison pour laquelle l'analyse par l'élève de sa propre activité et de celle des autres après l'action, autrement dit l'analyse réflexive et rétrospective, est un remarquable instrument d'apprentissage.

La pratique d'un sport collectif requiert des qualités d'observation en relation avec une représentation de l'espace et du temps et des relations physiques [les positions des joueuses et leurs relations de vitesse] sous-tendue par la représentation de l'espace des relations sémantiques [les faits qui ont du sens pour les joueuses] (Chang, Wallian, & Nachon, 2006).; Gréhaigne, 2011). La construction de ces représentations permet à la joueuse de comprendre la situation de jeu et de prendre des décisions appropriées afin de déjouer les adversaires ou d'aider ses coéquipières.

## 2.2. Le débat d'idées

L'interaction entre les élèves au sein du groupe entre les sections de jeu est donc nommée débat d'idées. C'est 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, 1998b, p. 114). Dans le débat d'idées, en plus de l'interdépendance, il existe une interaction verbale qui est

privéligiée entre les membres d'un même groupe. Pour accomplir une tâche bien déterminée, les apprenants présentent tour à tour leurs idées, analysent les situations de jeu, formulent des hypothèses et proposent des réponses pour aboutir à une décision finale collective sous forme d'actions en projet. 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* ».

### 3. Méthodologie

Nous avons voulu connaître, à partir d'un questionnaire, les différents points de vue des filles concernant le handball et les effets qu'ont eu l'observation et le débat d'idées sur leurs compétences et la construction de leurs connaissances.

Le cycle de travail présenté ici comporte onze leçons : huit-séances d'apprentissage et trois séances où le match occupe une place centrale. Un débat d'idées de trois minutes a eu lieu après chaque situation de jeu (15 minutes) et ce dès la première séance d'apprentissage. L'enseignant pose la première question « que s'est-il passé ? » et le reste du débat - se déroule entre les joueuses sans aucune intervention de l'enseignant. Plus précisément, afin de vérifier l'utilité de ces débats, un questionnaire, composé d'une partie générale et d'une autre spécifique (Zerai, 2011), a été utilisé afin de vérifier l'utilité de ces débats dans l'apprentissage des jeunes filles. La première partie du questionnaire est consacrée au recueil de données qualitatives. La deuxième partie a porté sur des données davantage quantitatives.

Dans cette étude, nous présentons les résultats de la première partie qualitative.

#### 3.1. Echantillon

La population est constituée de deux groupes de filles tunisiennes. Chaque groupe est composé de dix filles (5 joueuses et 5 observatrices). Le groupe A (10 joueuses) a été soumis à la modalité d'apprentissage technique classique (situation d'apprentissage + consigne) et n'a pas répondu à la partie concernant les observations du jeu. Le groupe B (10 élèves) a été soumis à une approche fondée sur le jeu et l'utilisation systématique du débat d'idées. Les filles ont répondu à la majorité des questions puisque les joueuses ont observé le jeu et débattu ensemble ». Nous avons organisé deux équipes de 5 joueuses dans chaque groupe afin de constituer les équipes qui vont s'affronter. Pendant que deux équipes s'affrontaient, les deux autres étaient chargées de tâches d'observation pour

lesquelles les filles ont été entraînées pendant une durée de deux semaines avant le début du cycle de travail (Zerai, 2011) ».

### 3.2. Le questionnaire et la prévision d'analyse

Le questionnaire présenté aux apprenantes est formé d'une majorité de questions ouvertes. Pour pouvoir analyser les données qualitatives extraites des réponses, nous avons utilisé comme moyen méthodologique l'analyse de contenu. Dans la définition classique donnée par Bardin (1977), l'analyse de contenu est « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés* » (p. 43). Cette méthode permet de rendre les données recueillies plus lisibles, compréhensibles et capables d'apporter des informations sur la dynamique d'un texte. L'analyse de contenu peut aussi mettre en relief la nature des relations existant entre les joueuses ainsi que la confirmation des hypothèses concernant ces relations.

Pour la réalisation de notre travail, nous avons procédé par un repérage des idées significatives et les avons rangées dans différentes catégories afin d'obtenir un modèle pratique pour le traitement de ces données. Ainsi, les énoncés des joueuses sont codés de manière à ce que le lecteur puisse déduire sans difficulté le contenu de chaque item. Au cours de cette analyse, nous avons remarqué que des idées ont été formulées plusieurs fois dans des contextes variés de discours. Nous avons ainsi regroupé tous ces fragments de réponses dans les mêmes catégories thématiques. Celles-ci ont été obtenues en tentant de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé. Dans ces conditions, il s'agit de produire une reformulation du contenu de l'énoncé sous une forme condensée et formelle. Pour réaliser cette tâche, on procède en deux étapes : le repérage des idées significatives et leur catégorisation. Ainsi, par la catégorisation, nous obtenons une modalité pratique pour le traitement des données brutes. Cette méthode a pour but de dégager les éléments sémantiques fondamentaux en les regroupant à l'intérieur des catégories. Les thèmes sont des unités sémantiques de base, c'est-à-dire qu'ils sont indifférents aux jugements ou aux composants affectifs. Les éléments sont classés dans des catégories thématiques formalisables dans des affirmations simples, explicites et exclusives les unes des autres.

Dans notre démarche de recherche, nous avons pris en considération le fait que les énoncés ne sont pas des entités isolées, des phénomènes en soi, mais qu'ils évoluent

dans un contexte distinct de celui du jeu. En d'autres termes, pour cette partie de travail nous avons commencé par organiser le contenu des représentations en des catégories cohérentes afin d'identifier quels sont les traits communs des idées qui partagent ces logiques. Ensuite, nous avons fait un retour au contenu des réponses pour chercher les éléments qui expliquent symboliquement ces différences d'orientation. Il n'y a pratiquement pas eu de difficultés pour affecter les occurrences lors de l'analyse de contenu, car les réponses des filles étaient claires, précises et, la plupart du temps, sans nuances et peu équivoques.

#### 4. Résultats

Nous allons, maintenant, présenter les résultats dans l'ordre des questions et caractériser les réponses au questionnaire du groupe B.

Tableau I. Réponses des élèves du groupe B

Qu'as-tu appris sur l'activité handball ?	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Il s'agit d'une activité collective qui demande beaucoup de planification et d'organisation individuelle et collective.</li> <li>✓ Règlement et organisation du jeu.</li> <li>✓ J'ai appris qu'il s'agissait d'une activité qui demande un travail collectif, une organisation, mais aussi elle nous a donné le plaisir de jouer.</li> <li>✓ C'est une activité qui se joue collectivement et non pas un jeu individuel.</li> <li>✓ Un jeu qui se joue en groupe et il n'y a pas de jeu individuel. L'organisation de l'équipe et du jeu.</li> </ul>	Organisation collective
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ C'est une activité qui demande beaucoup d'efforts.</li> <li>✓ Qu'elle est composée de deux parties : défense et attaque. Et que toutes les deux sont importantes.</li> <li>✓ Un nouveau jeu qui a son propre règlement et sa manière de jeu différente des autres jeux.</li> <li>✓ Une activité différente des autres sports collectifs.</li> </ul>	Organisation du jeu
Dis ce que tu as bien aimé dans les séances	Items retenus
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La confrontation avec l'adversaire tout en sachant qu'il y a quelqu'un qui me soutient. On forme ensemble un groupe donc on est toutes responsables de réaliser notre but commun.</li> <li>✓ J'ai bien aimé l'ambiance dans laquelle nous avons appris cette activité. Durant les séances, nous nous sommes entraînés à bien jouer, la collectivité et la façon de traiter le jeu (analyse et discussion). Je peux confirmer que c'est la première fois et c'est nouveau pour moi : j'ai jamais été un élément responsable et efficace dans un groupe. A cause de ces séances d'entraînement je le suis.</li> </ul>	Organisation collective
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Le règlement du jeu ainsi que son organisation.</li> </ul>	Planification du jeu

## eJRIEPS 35 avril 2015

- ✓ L'organisation des situations d'apprentissage (sous forme de jeux).
- ✓ La méthode avec laquelle on a appris les différentes techniques : passe réception (sous forme de jeux).
- ✓ Ce travail collectif qui nous a amenées à gagner la majorité de nos matchs.
- ✓ L'organisation du groupe et des situations d'apprentissage ainsi que l'esprit avec lequel on joue.
- ✓ La nouvelle forme d'organisation des situations d'apprentissage.

Analyse du jeu

**Qu'est-ce qui est important en handball pour gagner ?****Items retenus**

- ✓ En plus de la condition physique et la préparation psychologique, c'est d'appliquer les consignes et surtout de suivre une stratégie collective, de respecter les rôles au sein du groupe et d'éviter les solutions individuelles.
- ✓ La tactique de jeu, il faut une stratégie avant de commencer.
- ✓ Application des règles du jeu et suivre une stratégie commune. Mais le plus important c'est de travailler au sein d'un groupe.
- ✓ Maîtriser la technique de jeu (passe, réception...) et suivre une stratégie bien déterminée. Respecter les règles du jeu et maîtriser les techniques de jeu ainsi que suivre une stratégie tout en prenant en considération qu'il s'agit d'un sport collectif où toute l'équipe doit participer afin de réaliser le but commun.
- ✓ Organisation de l'attaque et de la défense.
- ✓ L'élaboration d'une stratégie de jeu avant de commencer.
- ✓ Se coordonner avec les partenaires.
- ✓ Jouer comme étant un seul joueur.
- ✓ Travailler en groupe en respectant les rôles et les capacités.

Planification du jeu

Organisation collective

**Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de handball ?****Items retenus**

- ✓ J'ai bien participé en attaque et en défense. J'ai intercepté la balle, j'ai marqué les attaquantes et j'ai marqué des buts.
- ✓ J'ai aidé mes partenaires à gagner. J'ai participé en attaque et en défense. J'ai bougé sur tout le terrain et j'ai perturbé l'adversaire.
- ✓ J'ai essayé d'aider mes partenaires à réaliser notre but.
- ✓ J'ai appris le rôle de la gardienne et je l'ai bien aimé.
- ✓ J'ai bien participé à la défense (mieux qu'en attaque).
- ✓ Marquer des buts et défendre avec mes amies.
- ✓ Apprendre le règlement du jeu et l'appliquer correctement.
- ✓ Ajouter un plus pour mon équipe.
- ✓ J'ai bien défendu notre but.
- ✓ J'ai bien participé à l'attaque et j'ai marqué des buts.

Organisation collective

Participation aux différentes phases du jeu

**Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?****Items retenus**

- ✓ Le marquage des adversaires.
- ✓ Quelques fautes de règlement.
- ✓ Je n'ai pas bien suivi les adversaires.

Aspects technico-tactique



## eJRIEPS 35 avril 2015

- ✓ Perte de temps.
- ✓ Mes tirs ne sont pas tous réussis.
- ✓ Accepter quelques buts.
- ✓ J'ai raté des occasions de tirs.
- ✓ J'ai raté quelques occasions de tirs

**Les périodes de concertation avant ou entre les matchs t'ont-elles aidée ? Dis pourquoi.**

- ✓ Bien sûr. Lorsqu'on est sur le terrain on ne peut pas tout contrôler donc la discussion entre les matchs et même après nous a aidées à avoir une idée sur tout ce qui passe lors du match.
- ✓ Absolument j'ai appris l'existence d'autres points de vue qui nous a beaucoup aidées à avancer dans le jeu.
- ✓ Oui. A chaque fois quand le jeu reprend je remarque une amélioration au niveau du jeu que ce soit sur le plan individuel ou collectif.
- ✓ Oui du fait qu'à chaque fois on revoit les fautes commises et on réorganise le jeu d'une manière différente que la précédente. Prendre conscience des fautes commises, avoir une idée sur tout ce qui se passe lors du jeu et qu'on ne peut pas le voir lorsqu'on joue.

**Items retenus**

Compréhension du jeu

- ✓ Oui, ces périodes sont consacrées à la discussion des différents points de vue, chacun essaye de présenter sa propre interprétation.
- ✓ Bien sûr, suite à ces périodes, j'ai remarqué une diminution des fautes, plus de concentration sur le jeu ; déplacement, placement, adversaire...
- ✓ Oui, j'ai pu savoir ce qui se passe durant tout le match.
- ✓ Oui, parce qu'elle m'a facilité la compréhension du jeu.
- ✓ A partir des discussions on a pu déterminer les différents points de vue.

Analyse du jeu

**Que t'ont-elles appris ?**

**Items retenus**

- ✓ Être compréhensive et accepter les autres opinions.
- ✓ Importance de la discussion au sein du groupe pour l'amélioration de l'apprentissage.
- ✓
- ✓ L'importance et le rôle de l'observation et de l'interprétation du jeu entre les joueuses, ce qui facilite l'apprentissage de ce genre de sport.
- ✓ Le travail collectif facilite l'apprentissage surtout lorsqu'il s'agit d'une nouvelle activité.
- ✓ Une meilleure compréhension du jeu, de son organisation et l'importance de la discussion.

Organisation collective

Compréhension du jeu

- ✓ La discussion permet une meilleure compréhension du jeu.
- ✓ Ne pas commettre les mêmes fautes, de pouvoir dépasser les obstacles rencontrés brusquement.
- ✓ Pour réussir un jeu collectif il faut travailler en groupe. Il n'y a pas place pour le travail individuel.
- ✓ Collectivement on apprend mieux qu'un individu seul. Le savoir se construit à partir des expériences individuelles et des expériences des autres.
- ✓ Seule on ne peut pas tout gérer car on ne peut pas tout observer. Le fait de discuter nous a beaucoup aidées dans notre connaissance et nos savoirs.

Analyse du jeu

<b>Les observations</b>	
<b>Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ?</b>	<b>Items retenus</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Une meilleure compréhension et planification du jeu</li> <li>✓ Une meilleure organisation du jeu.</li> <li>✓ Une meilleure appréciation du jeu. Confrontation des idées et élaboration d'une solution collective.</li> </ul>	Compréhension du jeu
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Accentuer la motivation en plus de la rectification des fautes.</li> <li>✓ Déterminer la stratégie de l'adversaire et essayer de soustraire les points forts et les points faibles de ce groupe.</li> <li>✓ Ensemble on organise mieux le jeu, la répartition des rôles des joueuses dans le groupe.</li> </ul>	Planification et Organisation du jeu
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Une complémentarité entre les filles du même groupe.</li> <li>✓ Participation de toute l'équipe au jeu, une participation efficace et productive.</li> <li>✓ Travailler en groupe c'est s'aider l'une l'autre.</li> <li>✓ L'effet de travail en groupe sur l'apprentissage.</li> </ul>	Organisation collective
<b>Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?</b>	<b>Items retenus</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La responsabilité et la confiance en moi</li> <li>✓ La responsabilité au sein du groupe est une responsabilité commune.</li> <li>✓ Le fait d'être un membre du groupe n'ignore pas le statut individuel.</li> <li>✓ L'expérience individuelle est une partie intégrante de l'expérience collective.</li> <li>✓ L'importance de chaque membre dans l'équipe</li> <li>✓ Il faut mieux discuter avec l'autre pour mieux apprendre et comprendre.</li> <li>✓ Seule on ne peut pas gérer une tâche réservée au groupe.</li> <li>✓ Le groupe n'est pas une juxtaposition des individus mais c'est un travail de collaboration.</li> </ul>	Organisation collective
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mieux maîtriser quelques techniques comme la passe longue. Mieux défendre le but.</li> </ul>	Aspects technico-tactique

L'analyse des réponses présentées dans le tableau I montre un accord encore plus important à la fin qu'au début de l'apprentissage, des joueuses concernant l'importance du travail collectif. La responsabilité de chaque membre est engagée pour maintenir la cohésion et la cohérence du fonctionnement du groupe. Pour ces filles, la compréhension, l'analyse et l'interprétation des phénomènes qui surviennent lors du jeu seraient primordiales pour la planification des stratégies pour la rencontre à venir et pour maintenir la cohésion du groupe. La majorité des filles du groupe B insiste sur l'utilité de l'observation et du débat d'idées entre les séquences de jeu pour apporter des corrections collectives, puis individuelles.

## 5. Discussion à partir des résultats des questionnaires

L'idée de proposer un débat d'idées entre les séquences du jeu en handball suscite seulement un doute dans l'esprit de quelques élèves. En pratiquant cette méthode d'apprentissage, les filles ont pu se construire des idées claires sur ce qui est nécessaire d'apprendre pour réaliser leurs tâches dans l'équipe. En effet, il existe plusieurs réponses ou attitudes distinctes chez la joueuse, qui peuvent constituer une réponse adaptative satisfaisante, en face d'une même configuration du jeu (Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999). D'où l'intérêt d'étudier les réponses des élèves à la suite des débats d'idées pour décrire l'évolution de la pensée tactique des joueuses. Pour cette analyse nous proposons que les "connaissances en action" reposent sur la construction de connaissances partagées, le débat d'idées et la communication, la compréhension de l'acte tactique ainsi que la prise de décision.

### 5.1. Construction de connaissances partagées

Les résultats de notre étude et notre interprétation des réponses des élèves montrent que ces derniers s'engagent dans les tâches collectives d'apprentissage d'une manière variée et relativement indéterminée en fonction des différentes interactions. Dans un premier temps, les filles n'ont aucun plan de jeu pré-établi. Cependant, les joueuses font aussi apparaître des formes spécifiques d'activités collectives qui témoignent de phénomènes qui caractérisent une communauté de pratique en cours d'élaboration par un engagement mutuel autour de normes et de valeurs communément admises. Nos observations de l'évolution des discussions de groupe au cours des trois séances montrent en effet que cette activité collective se construit de façon hypothétique entre les élèves. La légitimité des actions est sans cesse renégociée ; l'équilibre du groupe est toujours menacé en raison des dynamiques distinctes des apprenants (Zerai & Gréhaigne, 2014). L'exemple de la « négociation de stratégies » permet même de pointer une forme de construction « conflictuelle » de connaissances au niveau des sports collectifs, questionnant la réalité d'un engagement mutuel et des connaissances partagées entre élèves. Ainsi, les filles du groupe expérimental semblent davantage construire que celles du groupe témoin, à un niveau collectif, des « îlots de cohérence locale » (Durand, Saury & Sève, 2006, p. 65) se concrétisant par les actions qu'elles défendent et les connaissances qu'elles construisent et partagent de façon plus ou moins étendue au sein du groupe. Pour le questionnaire, en répondant à la question sur les observations, « Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ? », des joueuses affirment par exemple : « *Le sport collectif est une complémentarité entre les filles d'un même groupe* » ; « *La participation de toute l'équipe*

*est une participation efficace et productive » ; « Travailler en groupe c'est s'aider l'une l'autre ».*

Les résultats font apparaître qu'une performance collective, par exemple l'application adéquate de règles du jeu par les joueuses, peut reposer à la fois sur un partage inégal de connaissances entre les élèves et sur des phénomènes d'ajustements. Ces derniers ne mettent pas en jeu l'apprentissage des règles elles-mêmes, mais plutôt un apprentissage du degré de confiance qu'il est possible d'accorder aux compétences de ses partenaires. Cependant la construction et le partage de la connaissance montrent que les filles ne construisent pas les mêmes idées. Quelques-unes mobilisent et / ou construisent des connaissances relatives aux règles du jeu, alors que d'autres construisent des connaissances relatives aux compétences de leurs partenaires dans la maîtrise de ces règles.

Ainsi, dans des situations de coopération, les joueuses accordent souvent leur confiance à leurs partenaires pour prendre en charge des responsabilités. Néanmoins, elles exercent une plus ou moins grande surveillance des membres du groupe. Elles peuvent parfois tenter d'influencer les choix de leurs partenaires lorsqu'elles mettent en doute la pertinence de leurs interprétations et des actions dans la situation. Ces tentatives d'influence sont plus ou moins dissimulées selon les normes collectives du domaine d'intervention considéré, le statut des différentes joueuses et leur position dans le « *réseau de compétences* » (Gréhaigne et al. 1999) et la connaissance distribuée dans l'intelligence collective (Cicourel, 1994 ; Grosjean & Lacoste, 1999). L'apprentissage évolue donc à travers les interactions collaboratives. Pour Durand et collaborateurs. (2006, p. 73), « *les interactions au sein des communautés de pratiques constituent un compagnonnage cognitif : chacun pratique et aussi aide et évalue les autres membres* ». Ceci permet, de surcroît, une plus grande participation des élèves à leurs propres apprentissages (Ensergueix, Lafont & Cicero, 2006).

## 5.2. Débats d'idées et communication

Le débat d'idées est considéré pour l'apprenant comme un moyen de découvrir ses véritables compétences afin qu'il s'investisse réellement dans son apprentissage et soit l'artisan de son propre savoir (Lesnes, 1977). Une progression dans les apprentissages aura lieu lorsque l'enseignant aura fait de la classe un lieu actif d'écoute, de doute, de tâtonnement, de questionnement, de découverte, d'échange, de partage et de mutualisation. Dans le cadre de cette étude, l'apprentissage est un acte social qui nécessite la mobilisation de toutes les attentions. En ce qui concerne l'apprentissage en

sport collectif, on ne peut pas ignorer que les apprentissages croisent le langage et l'action. Cela permet aussi à l'apprenant de développer ses compétences transversales, ce qui donne naissance à un apprentissage utile, efficace et réutilisable. Il s'agit donc de donner aux élèves des occasions pour apprendre à résoudre des problèmes, à réussir, à construire un cheminement cognitif personnalisé et à s'évaluer. La valorisation du langage aide les élèves à développer une conscience de la logique cachée dans le jeu afin de les aider à ce qu'ils construisent des significations de l'action. Cette organisation propose des conditions qui s'avèrent prometteuses et porteuses pour aider des élèves en difficulté face à des situations qui leur semblent rébarbatives.

A la lumière de cette étude, l'apprentissage n'a de sens et ne s'inscrit dans une logique d'efficacité que s'il répond aux critères suivants:

- mettre l'apprenant dans des situations de communication avec ses partenaires ;
- développer chez lui des compétences communicationnelles ;
- lui donner constamment la parole pour parler de lui, de son milieu, de ses interactions et valoriser ses productions et ses performances en optant pour une auto et co-évaluation ;
- lui permettre de se distancier par rapport à ce qu'il fait, pour développer des stratégies personnalisées : sens critique, curiosité, questionnement, remise en question, reformulation.

### 5.3. La compréhension de l'acte tactique

La compréhension de l'action tactique (Gréhaigne & Godbout, 1998 b ; Malho, 1969) et la réflexion consciente à propos de la tâche sont deux éléments importants du processus de la prise de décision. Les étapes de la compréhension de l'action tactique peuvent ainsi être caractérisées (Bunker & Thorpe, 1982) :

- ✓ La forme de jeu ou le traitement didactique de l'activité en proposant des jeux réduits ;
- ✓ L'appréciation en jeu ou la compréhension des règles, des contraintes spatio-temporelles et du but à atteindre ;
- ✓ La prise de conscience des aspects tactiques et des principes d'action communs ;
- ✓ La prise de décision avec une différenciation entre le « quoi faire ? » et le « comment faire ? » ;
- ✓ L'effectuation ou la production motrice en rapport avec la situation et les compétences motrices du joueur ;

- ✓ L'évaluation de la prestation en jeu, permettant une classification des joueurs selon la pertinence des réponses et l'efficacité de l'action des compétences motrices.

Ces caractéristiques soulignent la priorité accordée à la compréhension et à l'apprentissage tactique par rapport à des joueuses qui découvraient les sports collectifs.

#### 5.4. La décision

L'intégration de la communication au cours d'apprentissages, plus précisément le débat d'idées, produit une ingénierie complexe et remet en question l'ensemble de la construction d'informations. Ce débat conduit à une prise de décision concernant le problème rencontré. Cette décision représente l'ultime étape d'un processus cognitif. Vedel (1990, p. 76) définit la prise de décision comme « *savoir réagir à un signal donné ; être capable d'anticiper ; s'organiser ; faire le bon choix. Au niveau moteur, faire preuve d'action spontanée et efficace dans les gestes* ».

En sport collectif, les séquences de jeu nécessitent une adaptation collective au rapport d'opposition. Ceci demande, de la part des élèves de considérer deux éléments importants lors de la prise de décision :

- la compatibilité et la pertinence des contributions individuelles de chaque joueur ;
- les coordinations temporelles en vue de l'efficacité des actions motrices.

Au cours de cette phase, les filles prennent en considération les facteurs déterminants du jeu et décident d'appliquer les consignes et surtout de suivre une stratégie collective, de respecter les rôles au sein du groupe et d'éviter les solutions individuelles. En d'autres termes, les stratégies peuvent s'établir ou s'actualiser pendant les arrêts de jeu ou lors de débats d'idées. Durant cette étape, les apprenants envisagent le rapport de forces, les moments pertinents pour réagir, les phases de jeu et aussi les ressources de l'équipe. Parce que les sports collectifs sont caractérisés par une interactivité continue, porteuse d'incertitude, les filles sont constamment amenées à prendre des décisions visant la régulation et l'adaptation aux configurations mouvantes du jeu. En fonction des différentes phases du jeu, les élèves ont posé des questions, relevé des indices pour construire de l'information, proposé différentes réponses aux problèmes rencontrés et sont confrontés à la multiplicité des réponses. C'est en quelque sorte un moment d'utilisation et / ou d'émergence des connaissances et des compétences. Ce stade de décision permet de prendre une décision globale, de concevoir la logique et l'orientation générale de la réponse à apporter à la situation analysée précédemment. Il consiste en une sélection parmi les divers comportements possibles pour ne retenir que celui qui paraît le plus adapté et fonctionnellement le plus efficace au problème à résoudre.

## 6. Conclusion

L'utilisation du débat d'idées par les joueuses est sans doute une source importante de leur progrès. C'est par les interactions langagières avec l'environnement social et sous des formes variées que les filles ont été en mesure de structurer leurs pensées. Aussi, le langage va donner du sens au jeu et créer des liens dans une construction-transmission des savoirs en les invitant à expliciter les situations d'apprentissage ainsi que toutes les stratégies utilisées ou utilisables. Au cours du cycle d'apprentissage, les joueuses qui ont bénéficié d'un débat d'idées ont pu pointer leurs réussites et leurs faiblesses, échangé avec leurs pairs sur des actions en projet qui se sont révélées efficaces ou non. Elles ont pu également développer des compétences langagières non seulement dans le domaine de la communication, mais aussi du point de vue de l'évocation en plus des compétences purement didactiques et méthodologiques (cf. programme EPS tunisien).

Notre étude confirme les résultats de la littérature concernant la double fonction pragmatique de la communication : 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 les caractéristiques de la tâche. Cette communication langagière est un agir pratique, relationnel, réflexif. Il existe donc plusieurs opérations dans le même acte de langage : évaluer, reconforter, orienter, formuler une question nouvelle, étayer et ponctuer, s'adresser à un partenaire et à l'ensemble du groupe tout en tentant d'y prendre sa place. Dans la même unité didactique de quelques minutes, les joueuses doivent gérer les tâches, (ré) évaluer l'avancée du travail (par exemple, l'utilité de la stratégie déjà planifiée) et les relations entre elles. Il s'agit donc de mettre les compétences d'analyse et d'intervention acquises au service des apprentissages en relation avec les tâches à réaliser afin que celles-ci interviennent dans le cadre général du jeu (prise collective de décisions, recherche collective de solutions, interactions dans les projets de l'équipe).

Ce modèle didactique est celui qui propose une approximation suffisante pour être opératoire par rapport aux problèmes donnés et aux procédures de résolution des élèves. Son appropriation suppose que le modèle puisse être discuté, qu'il puisse fonctionner dans différents champs d'application. Il peut être rectifié ou complexifié par interaction en y intégrant les conséquences des expériences nouvellement réalisées. L'utilisation de sources d'informations multiples et croisées a permis d'obtenir des données sur les facettes externes et internes de l'activité d'apprentissage en sport collectif. En préservant une certaine rigueur dans la démarche et en ayant pour souci de clarifier les différentes

étapes de notre travail, nous pensons, au niveau tunisien, avoir contribué au développement d'une didactique scolaire des jeux collectifs.

Pour l'avenir et en partant de cette étude, nous envisageons d'approfondir les perspectives suivantes : perfectionner et valider plus avant l'utilisation de données qualitatives et quantitatives dans des démarches d'apprentissage. Nous projetons également de nous intéresser aux modalités d'intervention pour améliorer les compétences motrices et des connaissances tactiques des élèves débutantes. En construisant son savoir, l'élève passe d'un système interprétatif sommaire à un autre, à la fois plus complexe et plus simple. Si l'on considère qu'un élève en situation didactique interagit dans un univers particulier avec l'enseignant et ses pairs, on peut dire qu'il expérimente une véritable activité réflexive qui mobilise sa pensée critique et ses facultés interprétatives.

## Bibliographie

- Adams, D. M., & Hamm, M. E. (1990). *Cooperative learning; critical thinking and collaborations across the curriculum*. Springfield III, U.S. A.:C. C.. Thomas
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bedhioufi, H. (2010). *Corps et traditions islamistes : Les usages sociaux du corps*. Sarrebruck : Editions Universitaires Européennes.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Chang, CW., Wallian, N., & Nachon, M. (2006). Débat d'idées et interlocutions discursives en basket-ball : les rapports de position dans les stratégies d'opposition. Communication orale présentée lors de la biennale de l'ARIS. Besançon, 9-12 Mai 2006.
- Cicourel, A. (1994). La connaissance distribuée dans le diagnostic médical. *Sociologie du Travail*, 4, 427-449.
- Deriaz, D., Poussin, B., & Gréhaigne, J.-F. (1998). Le débat d'idées. *Éducation physique et Sport*, 273, 80-82.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements.



- Dans J.M. Barbier & M. Durand (Eds.) *Les rapports sujets-activités-environnements* (pp. 61-84), Paris: PUF.
- Ensergueix, P., Lafont, L., & Cicero, C. (2006). *Pourquoi et comment former des élèves tuteurs pour faciliter les apprentissages moteurs*. Communication orale au 7<sup>e</sup> Colloque européen sur l'Autoformation «faciliter les apprentissages autonomes». Enfa, Auzeville, 18-20 mai.
- Gréhaigne, J.-F. (1989). *Football de mouvement. Vers une approche systémique du jeu*. Thèse (non publiée). Université de Bourgogne.
- Gréhaigne, J.-F. (1992). *L'organisation du jeu en football*. Paris : ACTIO.
- Gréhaigne, J.-F. (Ed.). (2007). *Configurations du jeu, débat d'idées et apprentissage des sports collectifs*. Besançon : Presses de l'Université de Franche-Comté.
- Gréhaigne, J.-F. (2011). Quelques fondements théoriques à propos de l'analyse et de la perception du jeu. Dans J.-F. Gréhaigne (Ed.) *Des signes aux sens: Le jeu, les indices, les postures et les apprentissages dans les sports collectifs à l'école* (pp. 21-37). Besançon, France : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Gréhaigne, J.-F., Billard, M., & Laroche, J.-Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école. Conception, construction et évaluation*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Gréhaigne, J.-F., Caty, D., & Marle, P. (2004). L'apport de la notion de configuration du jeu à la didactique des sports collectifs. Dans G. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (pp. 167-179). Montpellier : AFRAPS.
- Gréhaigne, J.-F., & Godbout, P. (1998a). Formative assessment in team sports with a tactical approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (1) 46-51.
- Gréhaigne, J.-F., & Godbout, P. (1998b). Observation, critical thinking and transformation: three key elements for a constructivist perspective of the learning process in team sports. In R. Feingold, R. Rees, G. Barrette, L. Fiorentini, S. Virgilio, & E. Kowalski (Eds.), *Education for life* (pp. 109-118). Adelphi University, NY.

- Gréhaigne, J.-F., & Godbout, P. (1999). *La prise de décision de l'élève en sport collectif*. Communication Colloque de l'AIESEP, Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives ? Besançon : avril 1999.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53, 59-76.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Mahut, N. (1999). L'enseignement des jeux par la compréhension: une revue de questions. *STAPS*, 48, 81-93.
- Grosjean, M., & Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris: PUF.
- Lesnes, M. (1977). Travail pédagogique et formation d'adulte : éléments d'analyse. Paris : PUF.
- Mahlo, F. (1969). *Acte tactique en jeu*. Paris : Vigot.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : P.U.F.
- Mouchet, A., Amans-Passaga, C., & Gréhaigne, J.F. (2011). L'approche technologique. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier, *Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherches et fondements théoriques*(pp. 201-222). Paris : Editions EP&S.
- Nachon, M. (2004). *Interactions en Education Physique et Sportive : Le cas du Basket-ball. Approche des compétences sémiolinguistiques et construction de savoirs*. Thèse (non publiée) en Science du langage, didactique, sémiotique. Université de Franche-Comté
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et Education*, 2, 63-72.
- Vedel, F. (1990). Escalade : traitement didactique de la sécurité. *Revue EPS*, 221, 73-76.
- Vergnaud, G , Halbwachs, F., & Rouchier, A. (1978). Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'enfant. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 7-18.
- Zerai, Z. (2009). *Origine culturelle et apprentissage des sports collectifs chez les jeunes filles. Étude comparative d'élèves tunisiennes et françaises*. Rapport de recherche, IUFM de Franche-Comté.
- Zerai, Z. (2011). *Apprentissage du handball chez les jeunes filles Tunisiennes et Françaises ; apport de la verbalisation*. Thèse (non publiée) en Science du Sport. Université de Franche-Comté.

eJRIEPS 35 avril 2015

Zerai, Z., & Gréhaigne, J.-F. (2014). Débats d'idées et sports collectifs en Tunisie : « Allez les filles ! ». Dans N. Wallian, M-P Poggi, & A. Chauvin (Eds.), *Actions, interaction, intervention. A la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (pp. 177-199). Berne : Peter Lang.

**Annexe 1**

Nom : ..... Numéro de maillot N°..... Couleur de ton équipe

L'an passé j'étais en classe : .....

**Après avoir vécu un cycle de hand nous aimerions que tu répondes aussi précisément que possible aux questions suivantes :**

Qu'as-tu appris sur l'activité hand-ball ? Est-ce nouveau pour toi ?

.....

Etais-tu motivée avant le cycle ? .....

Dis ce que tu as bien aimé et moins bien aimé dans les séances ? Est-ce nouveau pour toi ?

.....

Qu'est-ce qui est important en hand-ball pour gagner ?

.....

Qu'est-ce que tu crois avoir bien fait dans ce cycle de hand-ball ?

.....

Qu'est-ce que tu as moins bien fait ?

.....

**Les périodes de concertation** avant ou entre les matchs :

T'ont-elles aidée ? Dis pourquoi ?

.....

Que t'ont-elles apprises ?

.....

**Les observations :**

Qu'ont-elles apporté sur le plan collectif ?

.....

Qu'ont-elles apporté sur le plan individuel ?

.....

La vidéo (entourer une réponse) : - t'a encouragée ? - t'a gênée ? - tu l'as ignorée - (autre

Bilan général de 1 à 5

1	2	3	4	5
Pas du tout satisfait	Peu satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

**Une seule croix par ligne**

1 2 3 4 5

Ton impression sur ta performance dans l'équipe

Ton impression générale par rapport au temps de jeu ?

Par rapport à ce que tu attendais avant le cycle

Ton impression sur ta place au sein de l'équipe

Ton impression sur l'organisation en jeu de ton équipe