



Axe Thématique 4

Responsabilisation des pratiquants : enjeux et stratégies d'intervention



TABLE DES MATIERES

Conférence d'ouverture	3
Responsabilisation des pratiquants : enjeux et stratégies d'intervention. <i>Sylvain Turcotte : Professeur à l'Université de Sherbrooke</i>	3
Communication orales	4
Le rôle d'arbitre lors de leçons d'EPS : expérience et motivation des élèves.....	4
Prise de responsabilité et engagement disciplinaire productif en gymnastique selon les filles et les garçons : Études de cas en Tunisie	7
L'évaluation des élèves en éducation physique : analyse des prescriptions et des pratiques réelles de quatre enseignants de Cuiabá, Brésil	10
L'école sauve des vies : l'éducation physique au cœur du développement de citoyens responsables	13
Responsabiliser les gymnastes en co-construisant une reconnaissance partagée de leur capacité à agir.....	15
Contribuer au développement moral de pratiquants en ÉPS : des <i>Conduites de bienséance</i> à des <i>Conduites morales délibérées</i>	18
Mise en place et suivi du projet « Dépasse-toi ! Les ados en surpoids bougent pour faire bouger les ados »	21
Une approche réflexive sur la responsabilité de l'enseignant d'EPS : une affaire de congruences de valeurs ?	23
Identification et analyse des connaissances et pratiques des membres du personnel d'une université en matière d'AP au travail.....	25
Symposium : Réflexion et verbalisation des élèves en Education Physique et Sportive : résistances, conceptions et effets.....	28
Modalités des réponses des élèves en jeu de Football en fonction des structures cognitives des joueurs.....	29
Pratique réflexive en Volley Ball à travers les conceptions des enseignants d'EPS de la ville du Kef33	
Les représentations des inspecteurs d'EPS en Tunisie sur l'approche d'enseignement avec verbalisation	36
Application de l'interaction verbale entre les élèves pour améliorer la compréhension tactique dans l'enseignement du sport d'équipe	39
Effet de la verbalisation et de la visualisation sur l'apprentissage technique en football des jeunes filles scolarisées à travers le loughborough soccer passing test(LSPT)	43

CONFERENCE D'OUVERTURE

Responsabilisation des pratiquants : enjeux et stratégies d'intervention. ***Sylvain Turcotte : Professeur à l'Université de Sherbrooke***

Lors de ce congrès, Sylvain Turcotte présentera une conférence sur la thématique « Responsabilisation des jeunes à un mode de vie actif tout au long de la vie ». Cette conférence tentera de répondre à une des problématiques du congrès. Si dans l'acception courante, la responsabilité reste centrée sur une "chose", "un phénomène" ou "un autre", répondre d'une responsabilité vis à vis de « de soi » est un nouvel enjeu traduisant le développement spectaculaire d'une culture de l'autonomie individuelle. Le développement des pratiques sportives non institutionnalisées associé aux préconisations à prendre en main sa santé (Charte d'Ottawa, 1986) invite les éducateurs à former des pratiquants éclairés, capables d'organiser leurs propres pratiques physiques. La finalité d'une responsabilisation du pratiquant vis-à-vis de lui-même, questionne les démarches d'intervention et le rôle tenu par les formateurs dans le domaine scolaire (éducation physique). Cette conférence a pour objectif de faire un état des lieux des recherches concernant l'éducation à la santé par l'activité physique et questionnera les stratégies mises en place pour responsabiliser les jeunes adolescents et adultes vis à vis de leur vie physique.

COMMUNICATION ORALES

Le rôle d'arbitre lors de leçons d'EPS : expérience et motivation des élèves.

D. Adé, C. Ganière & B. Louvet

David Adé, Caroline Ganière & Benoît Louvet.

Normandie Univ, UNIROUEN, CETAPS, 76000 Rouen, France

David Adé david.ade@univ-rouen.fr

Résumé

Cette recherche en EPS cible les expériences vécues et la motivation d'élèves dans le rôle d'arbitre en match. Deux types de données ont été recueillies : des données sur les expériences vécues traitées dans le cadre du programme de recherche du Cours d'action, et des données quantitatives à partir de questionnaires sur les déterminants motivationnels et la motivation auto-déterminée. Les résultats pointent trois préoccupations typiques chez les élèves et des formes d'amotivation, de régulation externe et de motivation intrinsèque à la connaissance et à l'accomplissement. Il ressort que pour tenir la responsabilité de l'arbitrage, l'élève actualise des stratégies indexées à l'environnement du match et repérables à travers trois configurations d'activité. Ces stratégies ont une proximité avec le caractère bipolaire de l'activité des élèves issues de recherches dans les approches de l'écologie de la classe. Des propositions d'intervention sont envisagées.

Introduction

Les enseignants d'EPS invitent régulièrement les élèves à occuper des rôles sociaux dans le cadre d'apprentissages à la responsabilité. Parmi ces rôles celui d'arbitre a fait l'objet de peu d'études alors qu'il est une expérience de responsabilité à faire vivre aux élèves et à l'origine de difficultés chez les enseignants pour les y engager. Notre objectif est, à partir d'une entrée privilégiée par l'expérience vécue des élèves et enrichie par des données relatives à leur motivation de renseigner les stratégies qu'ils actualisent pour être efficaces dans ce rôle.

Méthode

74 élèves (35 garçons et 39 filles) issus de trois classes d'un niveau quatrième de collège ont participé à l'étude dont 6 (3 filles et 3 garçons) ont été volontaires pour être filmés lorsqu'ils arbitraient et participer à des entretiens. Tous les autres élèves ont rempli deux questionnaires pour renseigner leur motivation à arbitrer. Les situations étudiées étaient des matchs de sports collectifs d'une durée de 8 minutes et se déroulant en fin des leçons 3, 5 et 7 d'un cycle de 8. Deux types de données ont été recueillis. Les expériences vécues par les élèves ont été dévoilées à partir de l'enregistrement audiovisuel de l'activité d'arbitrage des élèves, d'entretiens d'autoconfrontation, et du traitement de ces données selon le cadre théorique et méthodologique du Cours d'action (Saury et al., 2013) pour reconstruire leurs cours d'expérience. Les données quantitatives ont été recueillies par le biais de deux questionnaires relatifs aux déterminants motivationnels (Intrinsic Motivation Inventory-IMI) (McAuley, Duncan, and Tammem 1989) et à la motivation auto-déterminée (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier, & Chanal, 2008).

Résultats

L'analyse et la comparaison des différents cours d'expérience mettent en avant trois préoccupations typiques chez les élèves : tenir le rôle d'arbitre ; s'aider des autres ; se délester ponctuellement du rôle. L'analyse des différentes formes de motivation autodéterminée montre que les élèves sont principalement animés par des formes d'amotivation, de régulation externe et de motivation intrinsèque à la connaissance et à l'accomplissement. De plus, concernant les déterminants motivationnels, le besoin d'autonomie des élèves est significativement plus faible que le besoin d'affiliation et que le sentiment de compétence.

Discussion

Nos résultats issus des données d'expérience et enrichis sur certains points par ceux relatifs à la motivation, montrent que pour tenir le rôle d'arbitre les élèves actualisent deux formes de stratégies d'alternance : tenir le rôle et s'en détacher et tenir le rôle soi-même et avec d'autres. Ces alternances rappellent les dynamiques de « décrochage/raccrochage » pour caractériser l'activité des élèves (Saury et al. 2013). Les éléments significatifs pour l'élève le conduisant à décrocher sont liés aux caractéristiques de la situation (e.g., peur des erreurs, temps offert par les remises en jeu). Ce décrochage se confirme au travers de la motivation caractérisée par une régulation externe qui contraint l'élève à subir et à répondre à des influences externes telle que la visibilité publique qu'implique le rôle d'arbitre ou la prescription du rôle par l'enseignant. Ce décrochage/raccrochage se retrouve au travers des niveaux d'amotivation qui sont simultanément exprimés au même degré que pour la régulation motivationnelle à la stimulation et que pour la régulation identifiée. L'élève arbitre ne percevrait donc que peu d'intérêts dans l'activité d'arbitre, répondrait aux exigences de l'enseignant tout en essayant néanmoins d'acquérir des connaissances relatives à ce rôle. Les éléments significatifs pour l'élève favorisant le « raccrochage » sont le placement à proximité du ballon et les opportunités d'interaction avec l'enseignant ou des pairs. L'élève arbitre tire bénéfice des offres de l'environnement de la leçon pour être efficace accréditant l'idée de la classe comme système éco-social. Ce raccrochage se retrouve au travers d'un besoin d'affiliation plus élevé que le besoin d'autonomie et que le sentiment de compétence. Au travers de son engagement en tant qu'arbitre, l'élève tente de rester connecté aux autres membres de sa classe.

Les deux stratégies d'alternance font émerger trois configurations d'activité d'arbitrage. Dans la configuration « à proximité de la balle » l'élève arbitre colle au ballon qui cristallise les fautes à repérer. Dans la configuration « à proximité d'autrui » être efficace consiste à s'appuyer sur les compétences reconnues chez d'autres élèves, ou à rechercher l'aide de l'enseignant. Dans la configuration « à distance » il s'agit de ne pas porter seul le poids des responsabilités en encourageant des épisodes d'auto-arbitrage.

Sur la base de ces résultats des pistes d'intervention sont envisageables à partir de trois principes. « Proscrire » traduit l'idée d'ouvrir/limiter certains possibles pour maintenir un élève en responsabilité de l'arbitrage en lui laissant le choix de saisir des occasions d'être assisté mais en limitant l'étendue de l'assistance. Amplifier, c'est faire vivre à l'élève des expériences majeures comme celle de l'assistance autorisée qui renforce conjointement l'utilité de l'aide et l'importance d'assumer ses responsabilités. Connecter consiste à faire des rapprochements entre les expériences vécues en comparant par exemple les effets des formes de jugements en situation de match et en situation de vie quotidienne.

Références

Adé, D., Ganière, C. & Louvet, B. (review). The Role of the Referee in Physical Education Lessons: Student Experience and Motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*.

Boiché, J., Sarrazin, P., Grouzet, M., Pelletier, L., & Chanal, J. (2008). "Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: a self-determination perspective". *Journal of Educational Psychology* 3, 688-701.

McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting : a confirmatory factor analysis. *Research Quarterly Of Exercise and Sport*, 60, 48-58.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., et Trohel, J. (2013). Actions, significations et apprentissages en EPS. Eds. EP.S.

Prise de responsabilité et engagement disciplinaire productif en gymnastique selon les filles et les garçons : Études de cas en Tunisie

Bennour

Résumé

Cette étude décrit les formes de participation des élèves au processus didactique in situ. Elle montre comment, dans l'enseignement de la gymnastique, les ruptures du contrat didactique, qui sont à l'initiative des élèves, participent à l'avancée du savoir et favorisent leur engagement dans l'apprentissage.

Articulant le cadre théorique de « l'action conjointe en didactique » à celui de « l'engagement disciplinaire productif » nous analysons des données d'enregistrement vidéo couplés à des entretiens avec une enseignante. Les résultats pointent certaines manières de faire génériques relevant d'un « mouvement topogénétique ascendant » amenant les élèves à prendre des responsabilités en termes de buts d'actions, de modifications du milieu didactique, de ressources mobilisées ou trouvées auprès d'autres élèves. Cette prise de responsabilité différentielle selon les filles et les garçons, leur permet, sous certaines conditions, de s'enseigner à eux même.

Introduction:

Les recherches en éducation physique soulèvent l'importance de l'engagement des élèves dans le processus enseignement/apprentissage. Or, la question de la participation des élèves aux processus didactiques a fait l'objet de peu de recherches même si des travaux un peu précurseurs (Venturini et Amade-Escot 2014) ont montré qu'il y avait des pistes d'approfondissement à explorer en termes de recherche. Dans le cadre de cette recherche, nous envisageons la question de la participation des élèves à la co-construction des contenus d'enseignement sous l'angle du contrat didactique différentiel. Nous nous intéresserons, plus particulièrement, aux ruptures du contrat didactique qui sont à l'initiative des élèves. Nous montrons comment, en classe d'éducation physique et sportive, les modifications de tâches peuvent participer activement à l'avancée du savoir et permettre un engagement disciplinaire productif. En d'autres termes, nous essayons de repérer des configurations de manières de faire chez les élèves leur permettant de prendre des responsabilités et de s'enseigner à eux-mêmes. Deux questions de recherche orientent notre recherche: Comment dans l'action conjointe les élèves participent-ils au processus didactique et selon quelle autonomie ? Lorsque les élèves transforment les tâches qui leur sont proposées, quelles sont les caractéristiques des processus favorisant l'émergence d'un engagement disciplinaire productif ?

Pour conduire notre recherche, nous nous appuyons sur les avancées de deux cadres théoriques : le cadre de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007) que nous articulons au courant anglo-saxon de « l'engagement disciplinaire productif » (Engle et Conant, 2002). A partir de ce cadre théorique composite, les descripteurs de l'action professorale (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser), ainsi que ceux de l'action conjointe (méso, topo, chrono-genèses) sont utiles pour documenter le type de contrat didactique ainsi que les formes de dévolution de l'environnement d'apprentissage. L'identification, lors des transformations de tâche, des modalités de participation des élèves au processus d'enseignement-apprentissage- en termes de problématisation, d'autorité, de responsabilité, ainsi que l'identification par eux-mêmes de ressources pertinentes- permet de

documenter leur engagement dans les activités scolaires et la productivité disciplinaire des apprentissages qui en résultent.

Méthodologie

Notre recherche relève d'études de 4 cas d'élèves (filles et garçons de positions scolaires haute et basse) menées dans une classe de terminale d'un lycée public d'enseignement secondaire. Elle relève d'une démarche descriptive selon une approche ethnographique des interactions en classe.

L'étude est conduite en deux étapes : une analyse macroscopique de l'action didactique de l'enseignante (qu'on appellera Najoua), caractérisant les trois séances de gymnastique observées à partir des évolutions chronogénétiques, mésogénétiques et topogénétiques dans l'action conjointe enseignant/élève, et une analyse micro-didactique décrivant l'agir des élèves lors des huit épisodes significatifs de leurs comportements de transformation de tâches. Cette étape, par le moyen des vignettes d'analyse, nous permettra d'appréhender le processus de dévolution en gymnastique capable de favoriser (ou non) l'engagement disciplinaire productif des filles et des garçons. La dévolution d'une problématisation, d'une autorité, d'un apport de ressources et d'une responsabilité par rapport au savoir sera ainsi analysée.

Résultats

L'analyse macroscopique de l'action conjointe de Najoua durant les trois séances met en évidence une organisation didactique caractérisée par une certaine autonomie laissée aux élèves qui relève d'un enseignement par ateliers, dans laquelle l'enseignante délègue aux élèves de nombreuses responsabilités organisationnelles telles que fonctionner seuls, constituer des groupes de niveaux, démontrer la tâche, aider un pair dans la réalisation de la tâche ou bien agencer le milieu. Les objets de savoirs mis à l'étude relèvent de modèles gestuels à reproduire. La répétition (selon un contrat didactique empiriste) est le ressort de l'apprentissage. Les régulations sont essentiellement verbales et relèvent d'explications techniques lors des passages de groupe en groupe.

L'analyse micro-didactique met en évidence que les comportements de transformation de tâches ne sont pas toujours synonymes d'un faible degré d'apprentissage pour les élèves qui les produisent. Ils peuvent même aboutir, sous conditions, à un engagement disciplinaire productif en gymnastique. L'analyse met, aussi, en évidence les dynamiques différentielles de cet engagement selon la position scolaire attribuée aux élèves filles et garçons. Ces résultats complètent, en prenant en considération la variable de sexe, ceux produits dans une étude portant sur une classe de terminales non mixte (Amade-Escot & Bennour, 2016).

Conclusions

Les résultats mettent en évidence certaines manières de faire génériques relevant d'un mouvement topogénétique ascendant susceptible d'inscrire les élèves dans un engagement disciplinaire productif. Ce mouvement les amène à prendre des responsabilités en termes de buts d'action qu'ils se donnent, de modifications du milieu didactique qu'ils opèrent, de ressources qu'ils sont en mesure de mobiliser ou qu'ils trouvent chez d'autres élèves. Cette prise de responsabilité différentielle selon les filles et les garçons, permet sous certaines conditions aux élèves de s'enseigner à eux même.

Références

- Amade-Escot, C. & Bennour, N. (2016). Productive Disciplinary Engagement within Didactical Transactions: A Case Study of Student Learning in Gymnastics. *European Physical Education Review*. DOI: 10.1177/1356336X16633072 (Online First by May 2016).
- Engle, R.A. & Conant, F. R.(2002). Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners' classroom. *Cognition and instruction*, 20(4), 399-483.
- Sensevy, G et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Venturini, P., & Amade-Escot, C. (2014). Analysis of conditions leading to a productive disciplinary engagement during a physics lesson in a deprived area school. *International Journal of Educational Research*, 64, 170-183.

L'évaluation des élèves en éducation physique : analyse des prescriptions et des pratiques réelles de quatre enseignants de Cuiabá, Brésil

Marcos Godoi¹ , Cecilia Borges²

¹Département municipal de l'éducation de Cuiabá, Brésil

²Université de Montréal, Canada

Résumé

L'objectif de cette communication est d'analyser les prescriptions curriculaires au regard de l'évaluation des élèves et des pratiques des enseignants d'éducation physique (ÉP) de Cuiabá, municipalité du Brésil. Ayant comme cadre la sociologie du travail et l'ergonomie de tradition française, nous avons consulté les documents sur l'évaluation en ÉP (prescriptions municipales officielles, grilles d'évaluation ou autres, utilisés par les enseignants) et réalisé des entrevues semi-structurées avec quatre enseignants (deux novices et deux chevronnés) et des observations en classe. L'analyse a montré que la prescription soutenant une évaluation qualitative des élèves est une prescription faible. En fait, le curriculum indique certaines procédures évaluatives, mais il existe un déficit de prescriptions quant à la manière de les mettre en œuvre. Chaque enseignant conçoit des outils ou des procédures pour évaluer leurs élèves selon sa propre interprétation du curriculum, valeurs ou contexte.

Introduction

Selon López-Pastor et collaborateurs (2013, p. 57), « l'évaluation est l'une des questions les plus lourdes et problématiques auxquelles les enseignants d'ÉP ont dû faire face au cours des 40 dernières années ». Bien que les curriculums soient de plus en plus précis, souvent les enseignants doivent construire de grilles et le choix de paramètres d'évaluation peut être problématique. En effet, différentes recherches (Macdonald et Brocker, 1997; David, 2000; Brau-Antony, 2000 cités dans Lentillon-Kaester, 2008) ont montré que les enseignants éprouvent des difficultés à réaliser une évaluation objective appuyée sur des critères précis. De plus, « pour construire des repères de notation cohérents, il ne suffit pas une échelle de notes. Il faut encore avoir une représentation des performances attendues des élèves » (Lentillon-Kaester, 2008, p. 50). Somme tout, l'évaluation devient de plus en plus complexe aujourd'hui, dans la mesure où plusieurs prescriptions curriculaires visent non tant la performance des élèves, mais plutôt le processus d'apprentissage.

Entre les prescriptions pour l'évaluation et l'évaluation effective des élèves réalisée par les enseignants, il existe un pan des pratiques diversifiées et souvent mal connues dans la documentation existante. Notre recherche s'est penchée sur cette problématique, à savoir, quelles sont les prescriptions officielles d'évaluation et quelles sont les pratiques réelles d'évaluation des élèves mises en œuvre par les enseignants? Appuyés sur la sociologie du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999) et sur l'ergonomie de tradition française (Clot, 2008), nous avons mené une étude multicas avec quatre enseignants (E1, E2, E3 et E4) d'ÉP du primaire (4e et 6e années). Nous avons consulté de documents (réforme scolaire, curriculum municipal d'ÉP, planification des enseignants et outils utilisés pour évaluer les élèves), interviewé les enseignants (entrevue semi-structurée) et observé leurs leçons pendant deux mois.

Résultats

En ce qui a trait aux prescriptions, nous avons constaté que, selon la réforme scolaire (Département municipal de l'éducation de Cuiabá, 2000), l'évaluation dans les écoles municipales doit être qualitative et conçue comme un processus continu, systématique, participatif, avec une fonction diagnostique, processuel et d'investigation afin de faire avancer la compréhension et le développement du processus d'apprentissage. En outre, le résultat de l'évaluation est enregistré dans le dossier de l'élève et dans le rapport descriptif de la performance de l'élève. En revanche, le curriculum municipal d'ÉP (Moreira, 2012) propose différents critères d'évaluation des élèves, sans étayer pour autant les procédures d'évaluation.

Par rapport aux pratiques d'évaluation des élèves sur le terrain, nous constatons des pratiques différenciées selon leur interprétation du curriculum, valeur ou contexte. La fréquence des évaluations est hebdomadaire ou par étape et peut être de deux types formatif et sommatif. Les outils d'évaluation plus utilisés étaient : les échanges en cercle lors du bilan de leçon (E1, E2, E3 et E4); l'attribution d'un bonhomme sourire (ou « baboune »¹), de questions à répondre par écrit ou de dessins des activités que les élèves ont plus aimées (E1); de tests écrits de connaissances théoriques et points attribués aux devoirs effectués (E3); de grilles d'observation des élèves sur leurs développements moteur, cognitif et affectif et un formulaire descriptif de leur rendement (E1, E2 et E3) et l'évaluation sommative à la fin des sessions. Particulièrement, l'E4 doit se conformer au système de notation de 0 à 10 de son école, de sorte qu'il a créé un système de codes pour évaluer à chaque cours : la présence, la participation, la collaboration avec les camarades, le retard, le manque de respect, entre autres. À la fin de l'étape, il compile le tout pour établir la note finale des élèves.

Résultats et Discussion

La réforme de 2000 a introduit l'évaluation à caractère qualitatif et a indiqué quelques procédures d'évaluation. Cependant, considérant caractère lointain de ce document, ses prescriptions sont faibles (Daniellou, 2002). En outre, bien que des critères d'évaluation sont clairement indiqués dans le curriculum municipal d'ÉP, il existe un « déficit de prescriptions » par rapport à la façon d'évaluer. Ainsi, les enseignants eux-mêmes se doivent de définir les objectifs d'apprentissage et les moyens pour y évaluer (Grimaud et Saujat, 2011). Chaque enseignant a créé des outils ou de procédures d'évaluation formative et sommative (Hargreaves, Earl et Ryan, 2001) en ÉP. Pour les premières, nous avons répertorié : des bilans de leçons de?? pratiques (tous), de l'évaluation avec un bonhomme sourire ou « baboune », de l'écriture et des dessins pour évaluer les séances (E1). Pour les secondes : des tests théoriques et des devoirs (E3), des grilles critériées d'évaluation qualitative (E1, E2 et E3) ou de la prise de notes sur le comportement des élèves (E4). Dans notre recherche, certaines procédures peuvent être considérées comme alternatives (López-Pastor et collaborateurs, 2013), au système de notation traditionnel, comme : l'usage du bonhomme sourire, les dessins, les échanges en cercle lors du bilan de leçon, les rapports descriptifs individuels des élèves. Au final, nous avons constaté qu'évaluer huit groupes d'élèves, 200 élèves (en moyenne) par enseignant, n'est pas une tâche simple. Les enseignants, cependant, font face à ce défi en créant des procédures et des outils personnalisés d'évaluation.

Références

Daniellou, F. (2002). Les travaux des prescriptions. Dans : Congrès de la SELF, 37. Les évolutions de la prescription. Actes...

¹ Triste.

Aix-en-Provence: Greact, p. 8-15.

Grimaud, F., Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. Travail et formation en éducation [en ligne], 8.

Hargreaves, A., Earl, L., Ryan, J. (2001). Educação para a mudança : recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre : ArtMed.

Lentillon-Kaestner, V. (2008). Les élèves du second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive. STAPS, 1(79) : 49-66.

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., Macdonald, D. (2013) Alternative assessment in physical education: a review of international literature. Sport, Education and Society, 18(1), 57-76.

L'école sauve des vies : l'éducation physique au cœur du développement de citoyens responsables

Alexandre Mouton¹, Manon Collin¹, Adrien Closter¹, Lucien Colard¹, Charlotte Laurent², Simon Verdonck³, Denis Ulweling³ & Marc Cloes¹

¹ SIGAPS-ULiège – DiDACTIfen ² Centre Scolaire Saint-Benoît Saint-Servais, Liège ³ Ligue Francophone Belge de Sauvetage asbl

Résumé

Face à un arrêt cardiaque, moins de 20% de la population est capable d'effectuer les gestes qui sauvent (Plant & Taylor, 2013). Un témoin qui pratique une réanimation cardio-respiratoire (RCP) pourrait presque tripler les chances de survie de la victime, voire les multiplier par six s'il utilise un défibrillateur (ERC, 2015). L'objectif de cette étude était de développer et d'étudier les effets de trois dispositifs pédagogiques visant un apprentissage progressif des gestes qui sauvent, proposés à des élèves (n= 617) dans le cadre du cours d'éducation physique en Belgique francophone. Une approche mixte (qualitative/quantitative) a été utilisée pour étudier l'impact des dispositifs auprès des enseignants et des élèves.

Introduction

Chacun d'entre nous peut être susceptible de se retrouver un jour confronté à un arrêt cardiaque. Malheureusement, par manque de compétences, les témoins sont rarement capables de réagir de manière adéquate alors que les conséquences liées à un arrêt cardiaque sont souvent dramatiques. A l'heure actuelle, l'apprentissage des gestes qui sauvent est le plus souvent proposé sur base volontaire et destiné à un public généralement adulte.

Dans le cadre de la dernière réforme de l'enseignement en Belgique francophone, intitulée « Pacte pour un Enseignement d'Excellence », le cours d'éducation physique se recentre de plus en plus sur le développement de compétences que les élèves pourront directement exploiter dans leur vie quotidienne. Cloes (2017) parle d'ancrage sociétal. La mise en place d'une activité d'enseignement portée sur le thème de l'apprentissage des gestes qui sauvent en milieu scolaire, et plus particulièrement, dans le cadre du cours d'éducation physique, s'avère ainsi être une bonne opportunité afin d'atteindre un objectif de santé publique tout en valorisant le cours d'éducation physique.

Méthode

L'objectif de cette étude était de développer et d'étudier les effets de trois dispositifs pédagogiques en éducation physique, validés par les enseignants (n=23), et enseignés à des élèves de fin de primaire (11-12 ans ; n=182), de milieu (13-15 ans ; n= 128) et de fin d'études secondaires (17-18 ans ; n=307) en Belgique francophone.

Dans un premier temps, les enseignants en éducation physique ont participé à une journée de formation. Cette formation était spécifique à chacun des trois publics scolaires étant donné que le contenu enseigné s'inscrivait dans une progression des apprentissages entre les niveaux d'enseignement. Chaque cycle était composé de 6 séances de 50 minutes. Durant le premier cycle, proposé essentiellement sous forme jouée, l'objectif était de maîtriser l'appel aux secours et les bases du massage cardiaque. Durant le second cycle, l'objectif était d'y ajouter la maîtrise d'un défibrillateur

et la pratique des insufflations. Durant le troisième cycle, l'objectif était d'être capable de réaliser une réanimation à 2 sauveteurs, ainsi que de contribuer à la diffusion de l'information relative aux gestes qui sauvent dans son entourage. Chaque enseignant a reçu un kit de matériel spécifique lui permettant de mener à bien le cycle auprès de ses élèves (mannequins de réanimation, défibrillateurs).

Pour les enseignants, les outils de mesure utilisés comprenaient (1) un questionnaire avant et après la formation des enseignants, (2) un bref compte-rendu de chaque séance complété par les enseignants, et (3) une interview semi-structurée au terme du cycle. Pour les élèves, les mesures étaient assurées par un questionnaire relatif à leurs représentations et connaissances en matière de premiers secours, distribué avant et après le cycle (T1 et T2), mais également trois mois plus tard (T3). Une évaluation pratique à l'aide d'une grille d'évaluation a également permis d'évaluer les compétences des élèves en fin de cycle (T2) et trois mois plus tard (T3).

La dernière partie de l'étude se clôturant en mars 2018, les résultats préliminaires de cette étude sont actuellement disponibles pour le niveau d'enseignement secondaire supérieur (17-18 ans ; n=307). Le reste des résultats et la discussion seront présentés lors du colloque ARIS 2018.

Résultats

Les 11 enseignants concernés (6 femmes et 5 hommes, $39,4 \pm 7,9$ ans) sont globalement très satisfaits de la formation (9,3/10) et confiants quant à leur capacité à enseigner ce cycle à leurs élèves (8,5/10). La moyenne des résultats des élèves (166 filles et 141 garçons, $39,4 \pm 7,9$ ans) au questionnaire est passée de $6,82 \pm 3,59/20$ au T1, à $15,86 \pm 3,19/20$ au T2, en se maintenant à $15,92 \pm 2,97/20$ au T3. La progression est hautement significative ($p < 0,000$). En ce qui concerne les résultats des élèves à l'évaluation pratique, les scores moyens étaient relativement élevés au T2 ($15,3 \pm 1,96/20$), avec une baisse non significative au T3 ($14,5 \pm 1,83/20$; $p = 0,17$). La fréquence et la profondeur des compressions sont restés stables et proches des recommandations entre T2 et T3 ($\approx 105/\text{min}$. ; $\approx 41\text{mm}$). En revanche, le volume des insufflations a diminué de façon significative entre T2 et T3 ($590 \pm 443\text{ml}$ au T2 ; $305 \pm 248\text{ml}$ au T3 ; $p < 0,001$).

Discussion

Divers enseignements peuvent être tirés de ces résultats. Dans un premier temps, nous pouvons clairement affirmer que le cycle a permis aux élèves d'améliorer leurs connaissances théoriques en matière de premiers secours. La progression de leurs compétences pratiques reflète clairement l'efficacité du cycle. Par ailleurs, le nombre d'élèves qui se sentaient capables de porter secours à une victime d'un arrêt cardiaque est passé de moins de 20% au T1 à plus de 85% au T3. Les enseignants en éducation physique se sont sentis valorisés en contribuant à former des citoyens responsables, aidant les élèves à mobiliser des compétences dont ils pourront se servir tout au long de leur vie, exploitant ainsi les concepts de 'physical literacy' (Whitehead, 2013) et d'ancrage sociétal (Cloes, 2017).

Références

- Cloes, M. (2017). Preparing physically educated citizens in physical education. Expectations and practices. *Retos*, 31, 245-251.
- Colquhoun, M. (2012). Learning CPR at school—everyone should do it. *Resuscitation*, 83, 543–544.
- European Resuscitation Council (ERC, 2015). European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015. *Resuscitation*, 95, 1-312.
- Plant, N., & Taylor, K., (2013). How best to teach CPR to schoolchildren: a systematic review. *Resuscitation*, 84(4), 415-421.
- Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *Bulletin of the ICSSPE*, 65, 28-33.

Responsabiliser les gymnastes en co-construisant une reconnaissance partagée de leur capacité à agir

Cathy Rolland

Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation (ACTé, EA 4281), Université Clermont Auvergne, France

Cathy.rolland@uca.fr

Résumé

L'étude présentée porte sur l'analyse de l'activité d'entraîneurs experts en gymnastique artistique au cours de séquences d'interactions avec les gymnastes, destinées à perfectionner la réalisation des habiletés en cours d'acquisition. Dans une perspective d'anthropologie cognitive située, le dévoilement des connaissances d'expérience qui se manifestent dans cette activité d'enseignement/apprentissage a pris appui sur la documentation conjointe des comportements mis en œuvre et des significations qu'ils ont pour les entraîneurs en lien avec la dynamique de leurs préoccupations, de leurs perceptions des essais des gymnastes. Les résultats révèlent des processus d'étayage/désétayage qui s'accompagnent d'un effacement progressif de l'entraîneur de l'environnement de pratique du gymnaste et d'un accompagnement situé dans la construction de ressources métonymiques favorables à une pratique autonome. Responsabiliser consiste à co-construire une reconnaissance partagée avec le gymnaste de sa compétence à produire une œuvre motrice dans les conditions de pratique compétitives.

Introduction

Dans le domaine de l'entraînement sportif, les pratiques de responsabilisation des pratiquants participent à des visées éducatives affirmées. Elles sont aussi envisagées pour les bénéfices attendus sur la performance sportive. Leurs mises en œuvre raisonnées s'accompagnent d'une reconfiguration des questions des relations entraîneurs-sportifs, en envisageant chez les formés des processus d'autonomisation, de prise d'indépendance dans le système matériel, technologique, humain et symbolique qui leur est offert.

La présente communication émane d'une revisite d'un travail de thèse (Rolland, 2011) visant à décrire et caractériser les connaissances d'entraîneurs experts en gymnastique artistique, qui s'expriment lorsqu'ils enseignent des habiletés aux pratiquants dont ils ont la charge. En s'émancipant des définitions philosophiques de la responsabilité morale et de sa logique absolutisante, nous caractérisons les processus de responsabilisation des gymnastes qui se manifestent dans la dynamique des séquences concrètes d'enseignement-apprentissage des habiletés.

Cadre théorique et méthodes

Le champ disciplinaire de l'anthropologie cognitive située a offert les conditions de l'analyse de l'activité professionnelle d'entraîneurs (Durand, Hauw, Leblanc, Saury et Sève, 2005), reconnus comme experts par la communauté gymnique, lorsqu'ils régulent les apprentissages

des gymnastes. Était visé le dévoilement des connaissances en grande partie implicites, qui s'y élaborent et s'y révèlent. Le cadre paradigmatique de l'énaction et les théories de l'action et la cognition situées ont centré l'analyse sur l'ancrage expérientiel de la connaissance, plus précisément sur la constitution phénoménale par l'entraîneur des réalisations gymniques. Les connaissances sont considérées comme processus cognitifs, émergeant dans la dynamique de son activité, de ses interactions subjectives et cultivées avec la situation qu'il construit. Leur caractérisation a supposé la documentation conjointe des manifestations observables de l'activité ainsi que des significations qu'elles ont pour les entraîneurs, au moyen d'entretiens d'explicitation. Les matériaux ont fait l'objet d'une analyse qualitative inductive selon la méthode de comparaison continue (Glaser et Strauss, 1992).

Résultats

Les entraîneurs créent un environnement de travail avec les gymnastes, à haut degré d'intersubjectivité, dans la mesure où ils s'engagent dans des interactions suivies avec eux, ponctuant leurs tentatives successives de réalisation des habiletés, d'interventions diversifiées (adresses verbales, mimes, manipulations corporelles, etc.), destinées à générer les transformations attendues. Ces interventions révèlent des processus de co-engendrement du mouvement par la coordination des activités conjointes de l'entraîneur et du gymnaste. Par exemple, les entraîneurs s'ajustent *in situ* au déploiement original, situé de la réalisation motrice du gymnaste qu'ils contribuent eux-mêmes à créer, en les assistant au moyen d'une activité de manipulation corporelle. Ainsi, ils soutiennent, retiennent des entités corporelles, impriment une accélération, pallient ou suppléent certaines actions motrices. La construction située d'une culture partagée (qu'elle soit corporelle, lexicale ou encore symbolique) est congruente avec les processus d'étayage à l'œuvre dans ces situations d'optimisation de performances adossées à l'incorporation de techniques motrices complexes. Ces processus présentent trois caractéristiques majeures :

a) ils placent les gymnastes comme sujets projectifs. Afin de former des gymnastes maîtres de leurs actions, capables de *contrôler* leurs réalisations en assurant leur sécurité, les entraîneurs structurent leur engagement en discrétisant les habiletés en séquences, *phases* par lesquelles ils sont encouragés à transiter. Ils les focalisent sur ces unités d'action en sollicitant des transformations de certaines propriétés phénoménales qu'ils leur assignent et qui forment un réseau causal dense de leviers potentiels d'apprentissage. Ces propriétés révèlent une connaissance fine des processus adaptatifs mis en œuvre par les gymnastes (ce qu'ils peuvent voir, ressentir, etc.) ;

b) ils s'ajustent dynamiquement en situation et s'appuient sur une activité exploratoire assidue destinée à comprendre l'activité de chaque gymnaste. Ces ajustements reposent sur des interprétations éclairées des comportements qu'ils observent mais intègrent aussi des temps spécifiques d'exploration des expériences vécues par les gymnastes (questionnement, positionnement spatial empathique) ;

c) les fonctions différentes que les entraîneurs leur assignent (compenser, révéler, rappeler, déléguer, etc.) répondent à une visée d'instrumentation de l'activité des gymnastes leur permettant d'être progressivement efficaces dans des situations compétitives dont les règlements imposent un effacement relatif de l'entraîneur.

Discussion

L'analyse de l'activité des entraîneurs révèle des processus d'« étayage / désétayage » (Bruner, 1983) co-construits dynamiquement en situation d'entraînement et ajustés aux circonstances. Ces processus visent à favoriser la construction chez les gymnastes de ressources cognitives incorporées et distribuées dans un environnement matériel, humain dans lequel l'entraîneur s'envisage comme devant s'y effacer progressivement. Enseigner procède ainsi pour les entraîneurs de pratiques d'accompagnement des gymnastes à qui est reconnue progressivement « la capacité d'agir sur et par leur corps » (Garel, 2006). L'étude révèle la performance gymnique comme production collective, incluant des processus d'autonomisation et de responsabilisation des gymnastes fondés sur la co-construction d'une reconnaissance partagée avec eux de leur compétence à s'engager dans des situations de pratique compétitives.

Références

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir-dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Durand, M., Hauw, D., Leblanc, S., Saury, J. et Sève, C. (2005). Analyse de l'activité et entraînement en sport de haut niveau. *Éducation Permanente*, 161, 54-68.

Garel, J.P. (2006). La reconnaissance de la capacité d'agir sur et par un corps altéré, enjeu de la construction du sujet. *Éduquer*, 11. Récupéré de

<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/388>

Glaser, B. et Strauss, A. (1992). La méthode comparative continue en analyse qualitative. Dans A. Strauss (dir.), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme* (pp. 283-300). Paris : L'Harmattan.

Rolland, C. (2011). *La connaissance des entraîneurs experts en gymnastique artistique : entre perception de formes et intelligibilité pratique*. Thèse de doctorat non publiée STAPS. Clermont-Ferrand II, Université Blaise Pascal.

Contribuer au développement moral de pratiquants en ÉPS : des *Conduites de bienséance* à des *Conduites morales délibérées*

Benoit Tremblay et Denis Martel

Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada

Résumé

L'*Esprit sportif* peut être « compris comme un élément de sagesse de la pratique sportive » (Bordeleau, 2000, p.87). Au Québec, les éducateurs physiques (ÉP) ont le mandat d'enseigner des savoir-être qui le constituent (MELS, 2007). À cet égard, pour les aider à mieux assumer ce mandat, des formateurs-chercheurs se sont intéressés aux représentations d'élèves et de futurs ÉP à l'égard de l'*Esprit sportif*. Les événements marquants rapportés révèlent (1) *des conduites de bienséance qui assurent le respect du décorum sportif*; (2) *des conduites de soutien mutuel entre joueurs d'une même équipe*; (3) *des conduites d'observation de règles et de conditions qui rendent le jeu possible*; (4) *des conduites vertueuses pour la résolution de situations problématiques sur un plan moral*. Ces catégories de conduites ont mené à l'émergence d'un cadre de référence pour clarifier la notion d'*Esprit sportif* et orienter des initiatives pédagogiques plus propices au développement moral de pratiquants en ÉPS.

Introduction

En regard des comportements inopportuns qui marquent les pratiques sportives contemporaines, les éducateurs physiques (ÉP) et autres intervenants de la scène sportive se voient confier le mandat d'éduquer moralement les jeunes sportifs (Pennington, 2017). À ce compte, il appert que l'*Esprit sportif*, « un élément de sagesse de la pratique sportive » (Bordeleau, 2000, p.87), pourrait servir de levier didactique pour soutenir concrètement le développement moral des jeunes pratiquants. La notion d'*Esprit sportif* fait cependant l'objet de nombreuses définitions (Abad, 2010) et il est par conséquent difficile, dans une perspective d'éducation morale en éducation physique et sportive (ÉPS), d'en circonscrire toute sa portée éducative. Qui plus est, il semblerait que la riche tradition philosophique qui marque cette notion demeure largement inaccessible pour les joueurs et les entraîneurs eux-mêmes (Shields et Bredemeier, 2011). Pour remédier à ces lacunes, il a semblé tout indiqué de s'intéresser *in situ* aux représentations que s'en font ces derniers. Plus spécifiquement, la présente étude visait le prélèvement et l'analyse de situations qui, selon des élèves du secondaire et des étudiants universitaires en ÉPS (futurs entraîneurs et enseignants en ÉP), décrivent des événements marquants associés à des manifestations d'*Esprit sportif*. L'originalité de l'étude, suivant un critère de « double vraisemblance » (Desgagné, 2001), réside dans un souci de voir à l'émergence d'un cadre de référence qui puisse être autant d'intérêt pour les praticiens que pour les chercheurs.

Méthode

La technique des incidents critiques (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988) a été utilisée pour recueillir, auprès d'élèves du secondaire et de futurs ÉP, des événements marquants vécus ou perçus (Élèves = 350; Futurs ÉP = 215) associés à des conduites représentatives d'un *Esprit sportif*. Les élèves ont été interrogés en fin d'année scolaire en l'absence de leur éducateur physique alors que les étudiants ont été rencontrés au début de leur 4^{ème} session de formation à l'université. Les élèves et les étudiants avaient été informés qu'ils étaient libres de compléter ou non les formulaires et que la confidentialité de leur participation était assurée. Dans un premier temps, les événements rapportés ont été catégorisés sur la base d'un consensus entre deux analystes à partir d'une analyse de contenu à *modèle ouvert* (L'Écuyer, 1988). Cette analyse a mené à l'émergence de quatre catégories de conduites associées à l'*Esprit sportif*. Dans un deuxième temps, pour assurer les qualités métrologiques de cette catégorisation, un analyste n'ayant pas participé à l'étape d'analyse des données a classifié 50 événements sélectionnés selon leur proportion en nombre dans chacune des catégories de conduite. Les coefficients d'accord obtenus par catégorie et de manière globale confirment la validité de la typologie proposée.

Résultats

L'analyse des événements marquants a permis de distinguer quatre types de conduites sportives associées à l'Esprit sportif : (1) *des conduites de bienséance qui assurent le respect du décorum sportif* (Souhaiter bonne chance à l'adversaire avant une rencontre, Échanger une poignée de main avec l'officiel, Applaudir le retour au banc d'un joueur blessé...); (2) *des conduites de soutien mutuel entre joueurs d'une même équipe* (Aider un équipier en difficulté, Féliciter un équipier après une belle action; Jouer en équipe...); (3) *des conduites d'observation de règles et de conditions qui rendent le jeu possible* (Respecter les règles, Faire preuve de désir de vaincre, S'occuper d'un joueur blessé...); (4) *des conduites vertueuses permettant la résolution de situations problématiques sur un plan moral* (Déclarer une faute personnelle non appelée par l'officiel, Prêter une pièce d'équipement à un adversaire pour qu'il puisse rivaliser de manière équitable; Fournir un conseil judicieux à l'adversaire...). Les conduites les plus fréquemment rapportées par les élèves et les étudiants renvoient au *Respect du décorum sportif* et au *Soutien mutuel entre joueurs d'une même équipe*.

Conclusion

Les catégories de conduites émergentes constituent un cadre de référence pour illustrer diverses représentations de la notion d'*Esprit sportif*. Ces catégories de conduites sportives ont été respectivement associées à : (1) un *Esprit sportif comme vertu d'apparat*; (2) un *Esprit sportif comme synonyme d'esprit d'équipe*; (3) un *Esprit sportif comme simple exigence du jeu*; et (4) un *Esprit sportif comme vertu morale*. Les conduites sportives associées à l'*Esprit sportif comme vertu morale* sont celles qui, selon nous, devraient faire l'objet d'initiatives pédagogiques afin de contribuer explicitement au développement moral d'élèves en ÉPS.

Références

- Abad, D. (2010). Sportsmanship. *Sport, Ethics and Philosophy*, 4(1), 27-41.
- Bordeleau, L.-P. (2000). *Quelle éthique du sport ?* Montréal : Liber.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en éducation physique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MELS. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec.
- Pennington, C. G. (2017). Moral development and sportsmanship in physical education and sport. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(9), 36-42.
- Shields, D. L., et Bredemeier, B. L. (2011). Why sportsmanship programs fail, and what we can do about it. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7), 24-29.

Mise en place et suivi du projet « Dépasse-toi ! Les ados en surpoids bougent pour faire bouger les ados »

Jérôme ROMPEN, Université de Liège, Belgique ; Lucas SANCHEZ DIEZ, Université de Liège, Belgique ; Prof. Marc CLOES, Université de Liège, Belgique.

Résumé

Le projet « Dépasse-toi ! » consiste à impliquer des jeunes en surcharge pondérale dans l'organisation d'un événement « sportif » à destination de leurs proches. Une journée de découverte constituait la première étape de ce projet : participation à une après-midi d'activité physique suivie d'une discussion visant à élaborer collectivement l'événement à venir. Cette étude a pour but d'analyser le déroulement de cette journée et d'en évaluer l'impact sur la motivation des participants. Un questionnaire pré-séance et deux questionnaires post-séance ont été soumis aux participants. La majorité des participants était motivée par le projet en pré- et post-séance et 16 adolescents sur 18 envisageaient en post-séance de s'engager dans la suite du projet. Être impliqués dans l'organisation d'un tel projet semble donc source de motivation pour ces jeunes en surpoids.

Introduction

Selon l'OMS (2017), plus de 340 millions d'enfants de 5 à 19 ans étaient en surpoids ou obèses en 2016, et une diminution du niveau d'activité physique (AP) en serait une des causes. C'est pourquoi le Service Intervention et Gestion en Activités Physiques et Sportives de l'Université de Liège (SIGAPS) et le Centre de l'Obésité pour enfants et adolescents du CHU de Liège ont collaboré afin de développer un projet visant à impliquer les jeunes patients du centre dans l'organisation d'un événement, en répondant aux besoins psychologiques identifiés dans la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000) : appartenance sociale, compétence et autonomie. Selon Deforche, Haerens, et Bourdeaudhuij (2011), répondre à ces trois besoins pourrait permettre d'accroître la motivation des jeunes en surpoids et ainsi de promouvoir chez ceux-ci un style de vie actif à long terme. La finalité du projet consiste en l'organisation, par les patients du centre, d'un événement « sportif » à destination de leurs familles et amis, tâche dans laquelle ils seront assistés par 7 étudiants. Le processus comporte trois étapes. En novembre, les adolescents commencent par participer à une demi-journée organisée par les étudiants du SIGAPS. L'activité consiste en un Cluedo géant : par équipes de 5 à 6, les patients doivent réaliser 6 défis d'AP leur permettant de gagner des indices qui, après mise en commun lors de la septième épreuve, permettent à l'ensemble du groupe de résoudre une énigme. A l'issue de l'activité, ils sont invités à s'impliquer dans le projet, à choisir un nom pour ce dernier et à en définir le concept. Les étapes suivantes consistent à élaborer l'événement final, le tester une première fois avec un public réduit et, enfin, le proposer à un public plus large. L'objectif de cette étude consiste à analyser la mise en place du projet par les jeunes en surpoids et à en évaluer l'impact sur leur motivation, implication et satisfaction. Cette présentation se concentrera essentiellement sur l'analyse et l'évaluation de la première journée d'activités.

Méthode

18 adolescents de 11 à 18 ans (moyenne = 14,1 ± 1,9 ans) ont participé à la journée (13 filles). Trois questionnaires papier leur ont été soumis (n = 18) lors de la journée. Un questionnaire pré-séance évaluait leurs connaissances et représentations quant à l'AP, leurs habitudes en matière d'AP ainsi que leur motivation initiale. Deux questionnaires ont été complétés à la fin de la séance : un questionnaire de satisfaction par rapport aux activités proposées et un questionnaire évaluant leur perception du

futur projet et leur motivation à s’y impliquer. Nous avons également collecté les votes des jeunes lors de l’élection du nom du projet et du type d’organisation à privilégier pour l’événement final.

Résultats

Avant l’activité, la majorité des participants se disaient « Motivés » à « Très motivés » (15/18) par rapport à cette première journée et pensaient que s’impliquer dans ce genre de projet serait « Cool » à « Très cool » (15/18). A l’issue des activités, la majorité des adolescents considéraient toujours qu’il serait « Cool » à « Très cool » (14/18) de s’impliquer dans le projet et la plupart d’entre eux étaient partants pour s’engager concrètement dans son organisation, de « Peut-être » (4/18) à « A fond » (12/18). En outre, la discussion commune de fin de journée a mis en évidence une préférence chez les participants pour l’organisation d’un événement sous la forme d’une compétition par équipes. Le nom du projet a été choisi collectivement à l’issue d’une discussion très ouverte (« Dépasse-toi ! »). Enfin, nos observations informelles ont montré une implication active de la plupart des participants, aussi bien durant l’activité Cluedo que durant les discussions qui ont suivi.

Conclusion

Nous avons pu constater un niveau de motivation apparemment élevé pour ce type de projet. Ils ont apprécié les activités proposées lors de la première journée et se sont presque unanimement engagés à s’impliquer activement dans l’organisation des prochaines activités. Nous considérons que le sentiment d’autonomie et la responsabilité que représente ce défi contribuent grandement à cette attitude. L’esprit de groupe et les relations sociales qui se sont créées lors de la pratique représentent très certainement un autre vecteur de motivation. Evidemment, il s’avère maintenant nécessaire de suivre ce projet et son déroulement jusqu’à son terme, ainsi que d’évaluer l’évolution de l’implication et de la motivation des participants au fil du temps.

Références

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deforche, B., Haerens, L., & Bourdeaudhuij, I. D. (2011). How to make overweight children exercise and follow the recommendations. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6(S1), 35-41.
<https://doi.org/10.3109/17477166.2011.583660>

OMS | Obésité et surpoids. (2017, octobre). Consulté 11 janvier 2018, à l’adresse
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/fr/>

Une approche réflexive sur la responsabilité de l'enseignant d'EPS : une affaire de congruences de valeurs ?

Clément LLENA^{1,2}, Isabelle JOING¹ & Jacques MIKULOVIC².

¹URePSSS (Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport, Santé, Société - EA 7369).

@ : clement.llena@univ-lille.fr

²LACES (Laboratoire Culture, Éducation, Société - EA 7437).

Résumé

Si historiquement le sport est apparu comme la solution à tous les maux et qu'il s'en est dégagé un certain nombre de vertus, il reste que ces dernières ne sont pas intrinsèques à l'EPS. Car il n'y a pas de vertus sans valeur. Il apparaît dès lors pertinent de s'intéresser, non pas simplement aux valeurs qui sont présentées comme étant celles du sport, mais aussi à celles de l'acteur de l'intervention, jouant dès lors un rôle de responsabilisation par le sport.

Cette communication a pour objectif d'étudier la nécessaire corrélation entre le « portrait de valeurs » (Schwartz, 2006) de l'enseignant d'EPS et son portrait professionnel de valeurs comme fondement du bien-être (hédonique et eudémonique) au travail. C'est dans la volonté d'atteindre cet objectif que s'inscrit la responsabilité de l'enseignant face à un public en besoin d'éducation, d'émancipation, d'intégration et d'inclusion. Cette étude repose sur un questionnaire actuellement en passation sur une population ciblée de 2200 enseignants d'EPS de l'académie de Lille.

Introduction

Il n'y a pas d'éducation sans valeurs (Reboul, 2016). Selon cet auteur, les valeurs de l'éducation renvoient à ce qui unit, ce qui permet de s'intégrer dans la société tout autant qu'à ce qui libère l'apprenant des clichés et des préjugés. Elles sont de fait, au cœur de la dialectique entre discipliner et libérer l'élève. En effet, les valeurs sont considérées comme des principes directeurs qui permettent de faire des sélections ou des évaluations d'actions (Schwartz, 2006).

Face à une mutation du public scolaire et une diversification des maux sociétaux, les valeurs apparaissent d'autant plus nécessaires pour former des pratiquants éclairés.

Le sport peut être vertueux lorsqu'il est enseigné dans le respect des valeurs personnelles de celui qui enseigne. L'éducation, l'intégration, l'émancipation, l'égalité et l'individuation sont les défis sociétaux de l'enseignant, et notamment de l'enseignant en EPS. En effet, il n'y a pas de vertus sans valeurs.

Ainsi, dans cette communication, il ne s'agit pas de s'intéresser seulement aux valeurs intrinsèques du sport, qui ne sont qu'un « prétexte », mais aux valeurs personnelles de celui qui enseigne et par voie de conséquence à la responsabilité à laquelle elles renvoient. Il s'agit d'identifier ces valeurs et d'en tirer des « portraits de valeurs » (Schwartz, 2006). Une opérationnalisation du questionnaire de « *portrait de valeurs* » en actions mises en œuvre dans le cours d'EPS permet de mesurer le profil de valeurs « professionnel » de l'acteur. C'est dans ce contexte que nous entendons démontrer qu'au-delà des valeurs du sport, il est de la responsabilité de l'enseignant d'être attaché à diffuser ses propres valeurs dans son enseignement pour viser son bien-être psychologique au travail. Du fait de la réciprocité des deux composantes (enseignant-élèves) dans l'explication de leur bien-être respectif

(Rasclé et Bergugnat, 2016), cela participe au besoin d'éducation, d'intégration, d'émancipation, d'inclusion et d'individuation des acteurs et des participants.

Cette contribution suggère l'hypothèse suivante : le professeur d'EPS qui a un profil de valeurs opérationnalisés en EPS identique à son profil personnel de valeurs (consonance des profils axiologiques personnel et professionnel) serait davantage heureux au travail. Dès lors, le fait d'être attaché-e à diffuser ses propres valeurs dans son enseignement participerait à faire des valeurs présumées du sport une réalité. En effet, c'est en enseignant ce que l'on est, que l'on prend conscience des conséquences de ses actes et de sa responsabilité.

Méthode

Pour cela, cette étude s'appuie sur une enquête menée auprès des enseignants d'EPS de l'académie de Lille² afin de répondre à la question suivante : en quoi la prise en compte du portrait de valeurs de l'enseignant participe à l'amélioration de son bien-être au travail ?

En réponse à nos hypothèses, nos perspectives de résultats sont que lorsque le profil de valeurs des enseignants d'EPS est en consonance avec leur portrait professionnel de valeurs, alors ils jouissent d'un bien-être psychologique au travail plus élevé. En effet, dans un tel cas, l'enseignement est au plus proche de ce que l'enseignant est.

Ce travail se base sur le cadre théorique des portraits de valeurs (Schwartz, 2006) et entend mesurer la congruence des représentations des valeurs diffusées dans son cours avec celles de son profil personnel.

Le questionnaire est construit en fonction du modèle validé et diffusé par l'ESS 21 portant sur les dix valeurs humaines catégorisées par Schwartz dans son modèle (1992, 2006). Ces dix valeurs ont été successivement définies en indicateurs, en indices, en items et enfin en questions. Le questionnaire est composé de trois parties. La première partie permet de recueillir les informations relatives au portrait de valeurs de l'individu. La deuxième partie permet de cerner le portrait de valeurs opérationnalisés en EPS. Enfin la dernière partie mesure le bien-être eudémonique et hédonique de l'enseignant au travers d'un questionnaire sur le bien-être psychologique au travail (Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie, 2011) et la satisfaction de vie professionnelle (Fouquereau, E., & Rioux, L. (2002). La passation du questionnaire se fait en différé via Sphinx Online.

Résultats - discussion

Le traitement des résultats sera effectué grâce au logiciel d'enquête IBM SPSS Statistics (version 22.0). Des équations structurelles modélisées seront effectuées pour mesurer l'impact de la consonance des profils de valeurs sur le bien-être au travail de l'enseignant.

En effet, c'est en enseignant ce que l'on est que l'on prend conscience des conséquences de ses actes. Par conséquent, cette prise de conscience participe aussi à la responsabilité de l'enseignant. La démarche d'interventions pédagogiques des enseignants est alors interrogée par rapport à eux-mêmes. Au final, c'est dans cette volonté d'atteindre cet objectif que s'inscrit la responsabilité de l'enseignant face à un public en besoin d'éducation, d'émancipation, d'intégration et d'inclusion.

Références

Fouquereau, E., & Rioux, L. (2002). Élaboration de l'Échelle de satisfaction de vie professionnelle (ÉSVP) en langue française : Une démarche exploratoire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue*

² Questionnaire en passation via SphinxOnline auprès de tous les enseignants d'EPS de l'Académie de Lille.

canadienne des sciences du comportement, 34(3), 210.

Gilbert, M. H., Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *Revue européenne de psychologie appliquée/European Review of Applied Psychology*, 61(4), 195-203.

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968.

Rasclé, N. & Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations. *Rapport commandé par le Cnesco*. <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>.

Reboul, O. (2016). *La philosophie de l'éducation*. Paris. Presses universitaires de France.

Identification et analyse des connaissances et pratiques des membres du personnel d'une université en matière d'AP au travail

Dubru Gilles, Bonhomme Annabelle, Cloes Marc.

Unité de Recherche Interfacultaire Santé Société, Université de Liège, Belgique
Allée des Sports, 4 Bât. B-21 B-4000 Liège
gilles.dubru@ulg.ac.be - Tél : + 32 4 366 38 98 - Fax : + 32 4 366 29 01

Résumé

L'activité physique (AP) amène un grand nombre de bienfaits sur la santé tandis que la sédentarité exerce des effets néfastes. L'OMS a démontré à plusieurs reprises que la population mondiale devient de moins en moins active et de plus en plus sédentaire. Cette situation est particulièrement observée dans les pays industrialisés. Les conditions de travail peuvent être pointées du doigt pour expliquer ce phénomène croissant. De nombreux bienfaits et intérêts de la pratique régulière d'une AP au travail sont observés tant pour l'employé que pour l'entreprise et la société civile. Il s'avère donc indispensable d'instaurer des politiques d'AP au sein des entreprises. Ce domaine est en pleine expansion dans le monde entier (Australie, Canada, Etats-Unis, France, ...). En Europe, le milieu universitaire n'a toutefois pas encore été étudié. Dans cette présentation, nous analysons l'AP des membres du personnel de l'Université de Liège.

Introduction

C'est un fait, la sédentarité et l'inactivité physique augmentent les risques de mortalité précoce. Le milieu professionnel représente un contexte d'action opportun pour toucher une grande partie de la population adulte. Ceux-ci restent assis pendant, 5h47/j, en moyenne, sans compter le temps passé dans les moyens de transport (Bel et al., 2016). Cette valeur tendance à augmenter lorsque le niveau d'éducation augmente et 22,2 % des adultes passent plus de 8 h/j en position assise ! Une bonne partie de ce temps passé assis est lié au type d'emploi, pour expliquer leur sédentarité, le manque de temps étant l'argument le plus fréquemment cité

par les Belges (TNS Opinion and Social, 2014). Les programmes d'AP au travail pourrait changer cette situation en améliorant la santé des travailleurs et se répercuter favorablement sur l'entreprise (réduction de l'absentéisme, des coûts de santé, du stress ; amélioration du sentiment d'appartenance, de la productivité, ...). Enfin, ce type d'action apporterait aussi des bienfaits à la société (diminution des coûts de sécurité sociale et du stress de la population). Les possibilités d'interventions sont nombreuses et diversifiées. Juvencel et Pelletier (n.d.) donne une série d'exemples comme l'incitation aux déplacements actifs, l'aménagement d'une salle dédiée aux AP, l'aménagement des horaires de travail, l'information et la communication, etc. D'autres études montrent également l'impact de l'aménagement du milieu sur le niveau de sédentarité comme l'utilisation de bureaux réglables en hauteur, des pédaliers sous le bureau ou encore des bureaux en forme de tapis roulant.

L'absence de données disponibles sur le style de vie du personnel des instituts d'enseignement supérieur en Europe nous a incité à analyser la situation actuelle au sein de l'ULiège (Belgique) afin de déterminer les besoins et possibilités de pratique dans l'institution. Notre objectif consistait à identifier le niveau d'AP et de sédentarité des membres du personnel de cette institution en ciblant spécifiquement les comportements manifestés.

Méthode

Pour ce faire, nous avons créé un questionnaire et avons invité l'ensemble des membres du personnel de l'ULiège à le remplir (email du recteur) en ligne (SurveyMonkey). Nous avons récolté 1472 réponses valables (24,8% des salariés) comportant des informations générales (genre, âge, localisation, ...), sur le style de vie, la sédentarité et l'AP lié à l'exercice de sa profession, les connaissances, satisfactions et besoins en termes d'AP ainsi que sur le bien-être et la santé. La collecte de ces données a eu lieu entre le 20/04/2017 et le 04/05/2017. Le traitement des données a porté sur le profil global de notre échantillon et le profil question par question en fonction des variables indépendantes. La base de données « Excel » a été constituée. Elle a servi pour les statistiques descriptives alors que le logiciel « Rx64 3.4.0 » a été utilisé pour les statistiques interférentielles.

Notons que, dans sa globalité, l'échantillon est statistiquement représentatif (NC = 90 % ; IC = 3 %). Les sujets mesurent en moyenne 171,8 cm \pm 7,5, leur poids moyen est de 70,9 kg \pm 11,3 pour un BMI de 23,96 \pm 3,01.

Résultats

L'AP *directement en lien* avec la profession représente en moyenne 6h14/sem pour nos sujets. Mais 50% de l'échantillon n'y consacrent pas plus de 3h/sem. Notons que les hommes sont plus actifs ($p < 0,001$), que la moyenne augmente avec l'âge ou encore que la fonction du travailleur influence les résultats ($p > 0,05$).

L'AP *au travail mais sans lien* avec la profession représente moins de 30min/sem pour 50% du personnel. La moyenne est de 6h12/sem. Les hommes ont également une moyenne plus élevée que les femmes ($p = 0,4$), la tranche d'âge 20-39 ans seraient la moins active au contraire des plus de 60 ans ($p > 0,05$) mais ces différences ne sont pas statistiquement significatives.

L'AP *totale au travail*, nous mettons en évidence que 17,7% des membres du personnel ne pratiquent aucune AP au travail, 47% pratiquent au moins une fois par semaine une APMI. Les

répondants pratiquent en moyenne 8h54/sem d'AP au travail mais 50% des employés n'atteignent pas les 4h/sem. Une fois de plus, la médiane des hommes est significativement plus élevée que celle des femmes ($p < 0,001$). La moyenne tend à augmenter avec l'âge. En conclusion, 14% des employés rencontrent les recommandations de l'OMS rien qu'avec les AP réalisées dans le cadre de leur profession. Au sein de ce groupe, 9 % pratiquent de manière suffisamment élevée pour que ça soit potentiellement bénéfique pour la santé. Concernant les AP pratiquées au travail sans être liées à la profession, 18 % rencontrent les recommandations dont 10 % avec un niveau suffisant pour que cela soit bénéfique pour la santé.

Le niveau de sédentarité au travail représente 6h18/j, 16% du personnel passent même plus de 8h/j assis au travail. Ces résultats sont plus négatifs que ceux de l'enquête de consommation alimentaire pour la population belge (Bel et al., 2016). Nos résultats rejoignent également ceux de l'étude de Fontaine et al. (2014) qui montraient une importante sédentarité des employés des universités dans le cadre du travail aux Etats-Unis.

Discussion - conclusion

En conclusion et globalement, le bilan à l'ULiège semble inquiétant : au travail, nous avons remarqué que le personnel est relativement sédentaire et pas suffisamment actif. Les groupes particulièrement à risques sont les femmes et les salariés possédant les diplômes les plus élevés. Ces constatations reposent cependant sur les déclarations des répondants et nécessitent des recherches ultérieures utilisant des outils de mesure plus précis mais il s'agit d'une première approche qui nous aidera à organiser des interventions afin d'améliorer la santé des salariés.

Références

- [1] Bel, S., De Ridder, K., Lebacqz, T., Ost, C. & Teppers, E. (2016). Activité physique et sédentarité. In S. Bel, K. De Ridder & T. Lebacqz (Eds), *Enquête de consommation alimentaire 2014-2015. Rapport 3*. Bruxelles, Belgique : ISP-WIV. Consulté le 8 juin 2017 sur le site : https://fcs.wiv-isp.be/nl/Gedeelde%20%20documenten/FRANS/PA_FR.pdf
- [2] Fontaine, C. J., Piacentini, M., & Liguori, G. A. (2014). Occupational sitting and physical activity among university employees. *International journal of exercise science*, 7(4), 295.
- [3] Jouvencel, A. & Pelletier, H. (n.d.). Sport et entreprise. UFOLEP Eure et Loir. Consulté le 8 juin 2017 sur le site : http://www.cd.ufolep.org/eureetloir/eureetloir_d/data_1/pdf/sp/sportetentreprise.pdf
- [4] TNS Opinion & Social (2014, Mars). *Special Eurobarometer 412 : « Sport and physical activity »* (978-92-79-3686-3). European Commission. doi:10.2766/73002

SYMPOSIUM : REFLEXION ET VERBALISATION DES ELEVES EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE : RESISTANCES, CONCEPTIONS ET EFFETS

Symposium proposé par Makram Zghibi

Maitre assistant en didactique des APS à l'ISSEP du Kef, Université de Jendouba. Tunisie.

makwiss@yahoo.fr

Résumé

L'originalité des travaux présentés dans ce symposium réside dans la prise en compte du point de vue des élèves dans l'élaboration des règles de l'action efficace (Gréhaigne & Godbout, 1998). La démarche didactique engagée au sein de cycles de sports collectifs vise à permettre aux élèves de structurer leur positionnement mutuel et d'élaborer, collectivement leurs interprétations du jeu. L'objectif des recherches consiste à étudier comment se manifeste le dialogue et le passage de la pensée à l'action. Le choix des sports collectifs et support de l'analyse se justifie en ce qu'il amène les élèves à débattre à propos de ce qu'il y a à faire pour gagner. La mobilisation des cadres théoriques issus tant des approches didactiques constructivistes que des sciences du langage permet d'appréhender les phénomènes complexes d'interactions qui se jouent. Les résultats présentés dans ce symposium se focalisent sur la manière dont les élèves co-construisent leurs savoirs dans et par l'action et sur leurs collaborations pour un projet commun.

Ce symposium est composé de cinq communications orales.

-Makram Zghibi *et al.* : **Modalités des réponses des élèves en jeu de Football en fonction des structures cognitives des joueurs**

-Sinda Ayechi et Najmeddine Ouessleti : **Pratique réflexive en Volley Ball à travers les conceptions des enseignants d'EPS de la ville du Kef**

- Chamseddine Guinoubi *et al.* : **Les représentations des inspecteurs d'EPS en Tunisie sur l'approche d'enseignement avec verbalisation**

-Wissam Ben Khalifa *et al.* : **Application de l'interaction verbale entre les élèves pour améliorer la compréhension tactique dans l'enseignement du sport d'équipe**

-Hammami Mohamed Ali *et al.* : **Effet de la verbalisation et de la visualisation sur l'apprentissage technique en football des jeunes filles scolarisées à travers le loughborough soccer passing test (LSPT)**

Modalités des réponses des élèves en jeu de Football en fonction des structures cognitives des joueurs

Makram Zghibi, Maher Gharbi et Hajer Sahli

Institut de Sport et d'Education Physique du Kef (Tunisie), Université de Jendouba

Résumé

Ce travail s'inscrit dans une conception sémio-constructiviste de l'apprentissage en EPS qui met l'accent sur le rôle primordial de l'action langagière dans la co-construction des savoirs dans/par l'action (Chang et al, 1998 ; Gréhaigne, 1998 ; Zghibi, 2013 b). Il s'agit d'étudier les modalités de prises de décision de trois groupes d'élèves bénéficiant d'un cycle de football avec verbalisation. La situation didactique de référence consiste à ménager un temps de verbalisation sous forme de « débat d'idées » (Gréhaigne & Godbout, 1998 ; Gréhaigne, 2009) entre élèves (équipes mixtes ; âge 14 ans), avec/sans l'enseignant (T = 2 X 4') avant/après un match en terrain réduit (2 X 12').

L'activité langagière des élèves est dépendante du stade de développement des structures cognitives des élèves identifiées à partir des indicateurs linguistiques (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

Méthode

Le protocole de recherche de cette étude est inspiré de l'approche réflexive de (Schön, 1983; 1987; 1991) ainsi que de l'approche sémio-constructiviste développée par Wallian (2004, 2007; 2010) et Gréhaigne (1992; 1999; 2009). L'étude a concerné 3 groupes homogènes d'élèves appariés et comprenant 8 garçons et 6 filles.

- **Le Groupe expérimental 1 (G1)** (10 élèves en école élémentaire) : il est composé de deux équipes équivalentes A (5 joueurs) et B (5 joueurs) âgées de 9 ans et inscrites en 3^{ème} année du primaire. Chaque équipe bénéficie de huit séances d'apprentissage avec verbalisation sous le contrôle de l'enseignant ; elle joue pendant un temps préliminaire de 12 minutes puis verbalise pendant 4 minutes en présence de l'enseignant. Celui-ci pose des questions ouvertes du type : « *Qu'est-ce que vous avez remarqué? A quoi cela est-il dû? Quel sont vos projets d'actions ?* ». Puis chaque équipe retourne en jeu pour valider/invalidier les décisions déjà prises lors de la séquence de débat d'idées. L'objectif est de permettre aux élèves de co-construire un savoir partagé (Lave & Wenger, 1991; Sensevy et al. 2007).
- **Groupe 2** (période de collège) : il va bénéficier de la même formation mais avec des élèves âgés de 14 ans et inscrits en 9^{ème} année.

- **Groupe 3** (période de lycée) même chose mais avec des élèves inscrits en 3^{ème} année secondaire.

Cette recherche s'appuie sur l'approche sémiotique des productions langagières des élèves (Wallian, 2010) afin d'identifier les différents types de réponses émises par chaque groupe. Nous opterons pour 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). Le souci d'exhaustivité qui alimente ce travail pousse ainsi à forger une autre modalité de réponse (le reproche) qui est la résultante en contexte du développement de l'activité verbale de l'élève confronté à des propositions qu'il ne valide pas.

Résultats

- Pas de réponse

La variable âge agit nettement sur la catégorie « non réponse » : la différence est très significative au seuil p .001. Les élèves inscrits en école primaire ont plus souvent recours à cette modalité « pas de réponse ». En effet, la discussion à cet âge suscite une attitude hésitante chez les élèves. En revanche, les élèves inscrits en collège et en lycée donnent libre cours à leur expression et prennent de plus en plus l'initiative de parler, alors que les deux autres classes éprouvent moins de difficultés pour répondre.

- Hors sujet :

La différence est non significative. On peut dire ainsi que les élèves des trois classes sont conscients de l'intérêt du débat pour le jeu et s'avèrent intéressés pour partager des points de vue en relation étroite avec les problèmes rencontrés pendant le jeu.

- Un début de décision

La différence est très significative au seuil p .001 en faveur du groupe 1. Les élèves du premier groupe utilisent plus la catégorie de réponse « début de décision ». Ils tendent souvent à répondre d'une manière simple et concise. Ils préfèrent donner une réponse qui n'engage pas dans un processus d'explication ou d'argumentation prolongé afin d'éviter d'aller jusqu'au bout dans le déploiement de la pensée.

- Une décision avec justification

La différence est très significative au seuil $p .001$ en faveur du groupe 2. La catégorie de réponse « une décision avec justification » est beaucoup plus utilisée par les élèves du collège par rapport à ceux inscrits à l'école ou au lycée. Cela permet d'affirmer que les joueurs de cet âge préfèrent donner des réponses simples avec une seule justification pour éviter de s'engager dans une explication à plusieurs arguments risquant de s'attirer les critiques de ses pairs. Mieux encore, les élèves du premier et de deuxième groupe peuvent aussi souffrir d'une carence au niveau de l'expression : ils ne trouvent pas assez de mots explicatifs pour argumenter leurs réponses.

- **Au moins une alternative avec justification**

Dans cette catégorie de réponse, la différence est très significative au seuil $p .001$ en faveur du groupe 3. Le nombre des échanges appartenant à cette catégorie pour le groupe 3 est plus important que celui des échanges émis pour les deux autres groupes. On passe respectivement durant le cycle de, 3, 5, 4, 6, 5, 6, 7 et 8 au cours de la dernière séance.

Il paraît qu'à cet âge (lycée), les élèves sont suffisamment armés de techniques communicatives et dotés d'une liberté d'expression et n'hésitent plus à se laisser emporter dans des explications détaillées qui reflètent en fait une sorte de maturation langagière et sociale.

- **Reproche**

La différence est non significative. L'apparition de la catégorie de réponse « reproche » est presque la même pour les trois groupes expérimentaux, c'est-à-dire minoritaire. Ce constat correspond néanmoins à un état émotionnel qui transparaît en dehors de tout contrôle et qui peut parfois frôler l'agression verbale. Ces reproches peuvent résulter d'une inadéquation entre les points de vue, allant jusqu'à la mise en cause du point de vue d'un coéquipier.

Conclusion

Le débat d'idées inter-élèves change de contenu et de nature en fonction de la période d'enseignement à laquelle ils appartiennent. Les résultats trouvés sont congruents avec les travaux de Gréhaigne (2009) qui classe l'état cognitif des élèves en 4 périodes majeures, respectivement les temps de la maternelle, école élémentaire, collège et lycée.

Suite à l'analyse de ces différentes catégories de réponses, il s'avère utile de mentionner que les modalités des réponses émises par les élèves changent d'un groupe à un autre. Pour le premier groupe, les élèves ont opté pour des réponses moins développées, principalement sous forme de « début de décision ». Ce groupe manifeste un moment de perplexité au cours duquel ces élèves éprouvent des difficultés à s'exprimer. Pour le deuxième groupe, on note que les élèves commencent à surmonter les difficultés d'expression et ont commencé à émettre des réponses avec justifications.

Enfin pour le troisième groupe, on note que les élèves sont capables d'émettre des réponses de plus en plus complexes. La catégorie de réponse « une décision avec justification » a été fréquemment utilisée, ce qui correspond à des suggestions et à des propositions formulées en vue de dépasser les difficultés rencontrées.

Références

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., Virgilio, S., & Kowalski, E. (Eds.). Education for life. *Proceedings of the AIESEP World Sport Science. Congress*. New York: Adelphi University Press.

Gréhaigne, J.F., Billard, M., & Laroche, J.Y. (1999). L'enseignement des sports collectifs à l'école. Paris : Bruxelles.

Wallian N, Poggi M-P., & Musard M. (2008). Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA - *Actes du colloque ARIS, Association pour la recherche sur l'intervention en sport*, Besançon, 9-12 mai 2006. Besançon : PU de Franche-Comté.

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*, 13, 78-93.

Pratique réflexive en Volley Ball à travers les conceptions des enseignants d'EPS de la ville du Kef

Sinda Ayechi et Najmeddine Ouessleti,

Institut de Sport et d'Education Physique du Kef (Tunisie), Université de Jendouba

Résumé

Cette étude a pour but d'identifier les conceptions que portent les enseignants tunisiens d'EPS à propos de l'enseignement du volley-ball par la verbalisation. L'étude a porté sur l'examen de 180 questionnaires. Cette enquête nous a permis de repérer, dans les discours des enseignants tunisiens que ces derniers accordent peu d'importance à l'activité langagière des élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'analyse différentielle montre que la variable "contexte éducatif" agit nettement sur les conceptions des enseignants. Par contre, la variable « ancienneté pédagogique » n'a pas d'effet direct sur les réponses émises. Cette étude questionne donc les modalités de formation des enseignants selon les niveaux de classe qui leur sont confiées en regard des apports utiles d'une approche par la verbalisation en sports collectifs.

Introduction

Parce qu'elles répondent à des besoins pédagogiques et didactiques, les conceptions des enseignants occupent une place nodale pour étudier le processus d'enseignement-apprentissage. Les conceptions touchent un certain nombre de paramètres tels que la formation initiale, l'expérience professionnelle, le vécu sportif...etc. Ces conceptions se traduisent par des prises de position concernant les finalités et les moyens, positions parfois en décalage avec les mises en œuvre observées dans l'action pédagogique. C'est dans cette perspective que Brau-Antony (2001), propose une modélisation en trois catégories (techniciste, structurale, dialectique) destinée à analyser les conceptions que les enseignants révèlent à travers leurs pratiques ; en tenant compte de leur définition du jeu, du rôle du joueur, des savoirs à enseigner, des situations d'apprentissage préconisées, du modèle de l'apprentissage retenu.

Il ressort de ces différentes études l'idée selon laquelle les conceptions des enseignants en matière d'intervention en sport collectifs combinent différents registres de croyances et de connaissances en prenant en considération, à des degrés divers, des aspects relatifs aux valeurs et finalités de l'action éducative et des éléments liés à l'analyse des enjeux de savoirs et des manières de les transmettre. Cet article a pour visée de mettre en évidence quelques modalités d'organisation de ces conceptions chez des enseignants du second degré tunisiens.

L'étude que nous avons menée se donne pour but d'identifier les conceptions que les enseignants d'EPS déclarent vis à vis de l'enseignement du Volley Ball. De fait, nous nous sommes attachés à

recueillir des informations concernant leur positionnement spécifique à l'égard de cette partie de leur tâche professionnelle, les consensus mais aussi les disparités en matière de conception de leurs interventions auprès des élèves volontairement engagés dans cette structure. Nous avons aussi tenté de mettre à jour les façons dont ils conçoivent l'enseignement du Volley Ball avec un contexte et un public spécifique pour chacun. Comment perçoivent-ils leur rôle ? Quel regard portent-ils sur leur action ? Comment prétendent-ils construire leur intervention ?

Méthode

Cette étude concerne 180 enseignants exerçant dans les différents établissements éducatifs de la ville du Kef (école, collège, lycée et université). Pour étudier les conceptions des enseignants à propos de l'enseignement du jeu de Volley Ball, nous avons jugé utile d'utiliser, dans un premier temps, la méthode d'analyse " globale" pour comparer les réponses des enseignants interrogés indépendamment des différentes variables. Dans un deuxième temps, nous avons mis en œuvre la méthode " analytique" ou " différentielle" pour déceler l'influence des variables « ancienneté » et « formation académique » sur les réponses des enseignants.

Le contenu des conceptions enseignantes constitue une variable dépendante, qui est le résultat de plusieurs autres variables pouvant intervenir pour déterminer ces conceptions (ex : formation académique, durée de l'expérience pédagogique). L'objectif de l'analyse différentielle est de voir s'il y aura une influence significative des variables indépendantes sur les réponses des enseignants.

Résultats - discussion

L'analyse globale des conceptions des enseignants à propos de l'enseignement de Volley Ball avec approche par la verbalisation permet de mettre l'accent sur les points suivants: 1) la majorité des enseignants questionnés accorde peu d'importance à l'activité langagière des élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage. Cela peut s'expliquer par le fait que ces enseignants considèrent qu'il est plus bénéfique pour les élèves de jouer et d'augmenter leur temps d'engagement moteur que de s'engager dans des moments d'interlocutions discursives. En revanche, nombreux sont les travaux qui ont mis l'accent sur l'importance de donner un libre cours aux élèves afin qu'ils puissent co-construire leurs propres savoirs, notamment dans la discipline EPS (Gréhaigne, 1999 ; Wallian et al, 2007 ; Zerai, 2010 ; Zghibi et al, 2013). Cette conception sémio-constructiviste met l'accent sur la fonction pragmatique du langage dans le processus d'acquisition des connaissances. De fait, la pratique réflexive s'impose de plus en plus en matière d'enseignement.

L'analyse différentielle montre que la variable "contexte éducatif" agit nettement sur les conceptions des enseignants tunisiens du Kef. En effet, ceux qui enseignent à l'université (ISSEP) préfèrent majoritairement opter pour cette méthode d'enseignement avec verbalisation alors que leurs collègues exerçant dans les différents autres établissements (lycée, collège, école) restent sceptiques.

Par contre, la variable « ancienneté pédagogique » n'a pas d'effet direct sur les réponses émises par les enseignants. Cela signifie que la durée de l'expérience pédagogique n'a pas d'influence sur leur choix et leur conceptions d'enseignement. Cette étude questionne donc les modalités de formation des enseignants selon les niveaux de classe qui leur sont confiées en regard des apports utiles d'une approche par la verbalisation en sports collectifs.

Références

- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Revue STAPS*, 56, 93-108.
- 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 R. Feingold, & R. Rees, *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.
- Wallian, N. & Chang, C.W. (2007a). Language, thinking and action: Towards a semio-constructivist approach in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 289-311.
- Zerai, Z. (2010). *Apprentissage du handball chez les jeunes filles tunisiennes et françaises : apport de la verbalisation*. Thèse de Doctorat ès Sciences du Sport (non publiée), Université de Franche Comté, France.
- Zghibi, M., Sahli, H., Jabri, M., Ouelhezi, S., Guelmami, N., & Wallian, N. (2013). 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*, 59(6), 751-769.

Les représentations des inspecteurs d'EPS en Tunisie sur l'approche d'enseignement avec verbalisation

Chamseddine Guinoubi, Hajer Sahli et Saber Abdellawi

Institut de Sport et d'Education Physique du Kef (Tunisie), Université de Jendouba

Résumé

Ce travail vise une conception novatrice en matière d'EPS. Il s'inscrit dans un paradigme purement sémio-constructiviste. L'objectif est d'identifier les conceptions des inspecteurs d'EPS sur l'approche d'enseignement avec verbalisation de la région du Nord-Ouest de la Tunisie à propos d'un enseignement avec verbalisation. Pour ce faire, on a opté pour un questionnaire papier crayon auprès de 20 inspecteurs des différentes régions de la Tunisie. Les résultats ont montré que la majorité des inspecteurs émettent des avis non favorables vis-à-vis d'un enseignement d'EPS avec verbalisation. Pourtant, nombreux sont les travaux qui mettent l'accent sur les effets bénéfiques d'un enseignement couplé avec des moments de débat d'idées (Gréhaigne, 1990 ; Delignières, 1992 ; Nachon, 2004 ; Wallian et Chang 2007a ; 2007b ; Zghibi, 2009).

Introduction

L'acquisition des connaissances en général et l'élaboration des savoirs et des savoirs faire en EPS en particulier, dépendent du «contexte pédagogique», c'est à dire de la situation d'enseignement /apprentissage et du mode d'intervention de l'enseignant (Zghibi, 2009).

C'est dans cette optique que s'inscrit ce travail qui vise à véhiculer les conceptions émises par les inspecteurs d'EPS.

Dans ce travail, nous avancerons l'hypothèse selon laquelle la majorité des inspecteurs résisteraient à baser leurs enseignements sur la verbalisation.

Pour cerner les conceptions des inspecteurs à propos de la mise en place de la verbalisation dans le processus d'enseignement/apprentissage, nous avons opté pour la méthode d'analyse « globale » et ceci pour comparer les réponses des inspecteurs questionnés indépendamment des différentes variables indépendantes.

Méthode

Cette étude a touchée 20 inspecteurs des régions du Tunis, Kef, Béja (16 hommes et 4 femmes). Pour cerner les conceptions de ces inspecteurs nous avons opté pour un questionnaire qui comporte les items suivants :

- Importance de la parole en matière d'EPS
- Temps accordé à la verbalisation
- Moments de la verbalisation
- Conditions de discussion

Afin de cerner les conceptions de ces inspecteurs à propos d'un enseignement avec verbalisation des élèves, nous avons utilisé la méthode d'analyse « globale » pour comparer leurs réponses questionnés indépendamment des différentes variables indépendantes.

Vu que l'échantillon est très réduit, nous avons jugé utile de ne pas opter pour un traitement statistique mais plutôt pour une analyse purement descriptive.

Résultats

La majorité des inspecteurs résistent d'emblée face à l'enseignement basé sur la technique de verbalisation. La plupart des inspecteurs préfèrent que les enseignants qu'ils inspectent, effectuer des démonstrations gestuelles au lieu de donner des consignes verbales. Ces inspecteurs interrogés, avouent qu'ils acceptent de permettre aux enseignants de faire verbaliser les élèves à condition de réduire le temps réservé à cette discussion, qui ne doit en aucun cas dépasser une minute. Ces inspecteurs ajoutent qu'ils préfèrent que les enseignants appliquent la technique de verbalisation à la fin de la séance. Ceci témoigne qu'ils confondent entre le bilan de la fin de la séance et les séquences d'intercommunication.

Conclusion

On peut dire que la majorité des inspecteurs questionnés n'espèrent aucun bénéfice des échanges qui s'effectuent entre les élèves. Il s'agit plutôt d'une perte de temps qu'il fallait l'exploiter autrement. C'est pour ces raisons que les inspecteurs déclarent qu'il n'est pas nécessaire de mettre les élèves dans des situations de verbalisation, et c'est pourquoi ils font rarement recours à cette démarche d'enseignement dans leurs séances d'EPS.

Ces résultats peuvent être expliqués par le fait que la plupart des inspecteurs préfère que les enseignants exploitent le temps réservé à la discussion entre les élèves pour proposer plus de situations d'apprentissage. En fait l'objectif primordial selon ces inspecteurs est peut-être de favoriser l'action motrice au profit de l'action verbale afin d'augmenter le temps d'engagement moteur. Le plus important pour l'enseignant est donc d'amener l'élève à « agir » et non à « dire ».

En fin et pour intégrer cette conception d'enseignement avec verbalisation dans les séances d'Education Physique et Sportive, il faudra prendre en compte les conceptions des inspecteurs. Il s'agit surtout de montrer l'intérêt de donner plus d'opportunités aux élèves pour discuter et échanger des idées à propos des situations de jeu.

Références

- Delignières, D. (1992). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges et controverses*, 4, 29-42.
- Gréhaigne, J.F., & Cadopi, M. (1990) Apprendre en éducation physique. In AEEPS (Ed.) *Éducation physique et didactique des APS* (pp. 17-24). Paris : AEEPS.
- Nachon, M. (2004). Interaction en Education Physique et Sportive : Le cas du Basket-ball. Approche des compétences sémiolangagières et construction de savoirs. Thèse. Université de Franche-comté.
- Wallian, N. & Chang, C.W. (2007a). Language, thinking and action: Towards a semio-constructivist approach in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 289-311.
- 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, 146-164.
- Zghibi, M., Zerai, Z., & Rezig, M. (2009). Effets directs de la verbalisation sur les stratégies d'action et les prises de décisions des élèves lors d'un cycle de football. *eJRIEPS* 16.

Application de l'interaction verbale entre les élèves pour améliorer la compréhension tactique dans l'enseignement du sport d'équipe

Wissam Ben Khalifa, Makram Zghibi et Fayrouz Azaiiz

Institut de Sport et d'Education Physique du Kef (Tunisie), Université de Jendouba

Email: wissambenkhalifa@gmail.com

Résumé

Le but de l'étude est d'examiner l'effet de l'interaction verbale entre élèves sur le développement des compétences techniques et la performance tactique. Les participants sont 18 garçons et 12 filles. Ils font partie d'un groupe expérimental (avec interaction) ou d'un groupe témoin (sans interaction), puis ont été testés avant et après l'intervention. Les compétences techniques sont évaluées par des tests de dribble, de passe et de tir. GPAI (Game Performance Assessment Instrument) est utilisé pour mesurer la performance tactique. Les deux groupes ont amélioré leurs performances en terme de capacité de passe, mais pas pour le dribble et le tir. En revanche, l'interaction verbale a produit une amélioration de la performance globale du jeu. Si les objectifs du programme d'EPS sont de promouvoir des conditions didactiques novatrices et de créer un apprenant réflexif, l'outil «jeu-verbalisation-jeu» peut être un outil efficace pour l'apprentissage coopératif et la compréhension tactique.

Introduction

Les élèves sont encouragés à donner un sens à une nouvelle contribution à leur apprentissage. Cette contribution est liée à leurs connaissances antérieures et au travail avec leurs pairs, à travers une verbalisation et un débat soutenus, pour construire une compréhension partagée (Gréhaigne et al., 2010).

L'utilisation de la verbalisation en tant que stratégie cognitive trouve son origine dans l'approche socioconstructiviste des psychologues russes tels que Vygotsky. En effet, lors des séquences de verbalisation, les déclarations spontanées des apprenants véhiculent des significations sur l'état-action situationnel. Ces significations caractérisent le développement de connaissances stratégiques et procédurales qui peuvent être liées à des expériences de jeu d'une activité particulière.

En France, la verbalisation est souvent préconisée dans les propositions didactiques, les textes officiels et la formation des enseignants d'éducation physique. Certains chercheurs ont tenté d'étudier les effets de la mise en œuvre de la verbalisation entre apprenants sur leur apprentissage moteur, dans des contextes et à des fins diverses de verbalisation (Lenzen, 2015).

Le but de la présente étude est d'examiner le rôle des interactions verbales comme une approche tactique de l'enseignement des jeux de sport d'équipe dans une perspective socio-constructiviste pour promouvoir des conditions didactiques innovantes dans l'éducation physique et sport en Tunisie.

Méthode

Procédure

Les participants étaient 18 garçons et 12 filles d'un collège tunisien (neuvième année). Leur âge moyen était de $15 \pm 0,4$ ans.

Les élèves ont été affectés aux deux groupes indépendants dans deux conditions d'apprentissage. Le groupe expérimental ($n = 15$) est confronté à la modalité « apprentissage moteur + instructions + interaction verbale » L'interaction verbale a lieu entre les situations de jeu (jeu-verbalisation-jeu) .Le groupe témoin ($n = 15$) a subi la modalité « apprentissage moteur » + instructions ». Les instructions sont fournies sous forme de règles d'action efficaces au début et pendant le jeu.

La tâche à accomplir pendant le pré-test, les séances d'entraînement et le post-test était des jeux réduits (JR) 4 contre 4 joueurs sur un terrain de 20x40m. Pendant les séances d'entraînement, les équipes jouent les unes contre les autres (2x6min) séparées par 3 minutes d'intervalle (la récupération passive pour le groupe témoin et l'interaction verbale pour le groupe expérimental).

Tout le long du cycle, Chaque séance a duré environ 50 minutes. L'objectif était de garder la possession du ballon et de gagner le match.

Collecte de données

Les compétences techniques ont été testés par : un test de dribble sur 15m, un test de passe courte et un test de tir au but.

Les performances des élèves ont été enregistrées par vidéo pendant chacun des jeux d'évaluation. Pour mesurer la performance du jeu, Game Performance Assessment Instrument (GPAI) a été utilisé. Chaque équipe a participé à un jeu réduit 4vs.4 de 10 minutes pour les évaluations pré-post test. Selon la catégorie de jeu (football), nous avons sélectionné trois éléments (prise de décision (DM), exécution de compétences (SE), soutien (S)) pour évaluer la performance des élèves dans un jeu.

Analyses statistiques

Une analyse de variance à deux voies (ANOVA) a été utilisée pour examiner l'effet de l'intervention.

Résultats

Résultats de l'ANOVA avec 2 x 2 mesures répétées [condition (avec et sans verbalisation) x temps (Pré-et Post)]

Variables	Effet Condition		Effet Temps		Effet d'Interaction	
	F (1,14)	η^2	F (1,14)	η^2	F (1,14)	η^2
LSPT	0.09	0.00	25.75***	0.64***	8.31*	0.37*
Dribble	0.44	0.03	3.44	0.19	0.50	0.03
Tir	0.44	0.03	1.72	0.11	0.37	0.02
GP	4.10	0.22	17.06***	0.54***	13.92**	0.49**
DM	6.13**	0.30**	15.75***	0.53***	4.37*	0.23*
SE	5.06*	0.26*	4.06	0.22	5.86*	0.29*
S	0.93	0.06	1.84	0.11	6.83*	0.32*
GI	6.09*	0.30*	15.94***	0.53***	0.10	0.07

Seuls les effets significatifs sont indiqués, avec * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Discussion

L'effet de l'outil jeu-verbalisation-jeu sur les tests de compétences techniques

Les résultats obtenus lors du test de passe ont montré des différences significatives entre pré et post-intervention (LSPT) pour les deux groupes avec une étendue de progression plus élevée pour le groupe expérimental. En ce qui concerne les tests de dribble et de tir, aucune différence significative n'a été observée. Cependant, ces résultats peuvent s'expliquer par l'association étroite entre l'action de passer et la composante décisionnelle. Pizarro et al., (2017) ont suggéré que la complexité des passes dépendait davantage de la décision de «qui passe à» et de «quand» que de l'exécution technique de la compétence elle-même.

L'effet de l'outil jeu-verbalisation-jeu sur la performance tactique

Les résultats ont montré que le groupe expérimental était plus efficace que le groupe témoin sur les variables dépendantes de GPAI à la fois individuellement et collectivement.

Dans une perspective socioconstructiviste de la didactique des sports d'équipe, Lafont et al., (2007) ont suggéré que l'interaction verbale améliore la construction des connaissances tactiques par les élèves et le développement de leur capacité de prise de décision dans un apprentissage coopératif qui a permis un comportement tactique efficace.

En ce qui concerne le modèle d'apprentissage coopératif, ces résultats sont cohérents avec ceux de Dyson (2002). Cet auteur a montré l'importance des compétences sociales des élèves dans un contexte de jeu collectif globalement adapté.

Conclusion

L'interaction verbale a apporté des changements positifs à la performance tactique plutôt que des compétences techniques en développant des décisions plus appropriées.

En conclusion, et en s'appuyant sur des contextes d'apprentissage socioconstructiviste et coopératif, nous suggérons que l'enseignement du sport d'équipe permet de considérer le jeu comme un espace vital que nous avons examiné par les facteurs interactifs physiques, sociaux et cognitifs qui nous sont fournis.

Références

Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in Physical Education, 22*(1), 69-85.

Gréhaigne, J. F., Caty, D., & Godbout, P. (2010). Modelling ball circulation in invasion team sports: a way to promote learning games through understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy, 15*(3), 257-270.

Lafont, L., Proeres, M., & Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of education, 10*(1), 93-113.

Lenzen, B. (2015). La verbalisation dans les tâches motrices. Dans quelles conditions et pour quelles finalités?. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 19*, 77-85.

Pizarro, A. P., Domínguez, A. M., Serrano, J. S., García-González, L., & del Villar Álvarez, F. (2017). The effects of a comprehensive teaching program on dribbling and passing decision-making and execution skills of young footballers. *Kinesiology, 49*(1).

Effet de la verbalisation et de la visualisation sur l'apprentissage technique en football des jeunes filles scolarisées à travers le loughborough soccer passing test(LSPT)

Hammami Mohamed Ali, Ben Ayed Karim, Mekni Rim, Zaoui Maha, Zghibi Makram

Institut Supérieur du Sport et de l'Education Physique Kef (ISSEP Kef)

medaliest@yahoo.fr

Résumé

Le but de cette recherche, est de vérifier l'effet de la verbalisation et de la visualisation sur l'apprentissage des éléments techniques de base en football (la passe et le contrôle orienté) à travers le LSPT (Ali *et al*, 2008), pour trois groupes des jeunes filles (âge : 15.5 +/-0.5). Le groupe G1 a travaillé des séances ordinaires sans verbalisation, le groupe G2 a travaillé avec verbalisation élève- élève, le groupe G3 a travaillé avec verbalisation enseignant-élève plus visualisation. Les résultats n'ont montré aucune différence significative par rapport au poids et la taille. En revanche, des différences significatives pour la performance réalisée entre les groupes en faveur du groupe G3 par rapport au groupe G2 et G1 et en faveur de G2 par rapport au G1. L'apprentissage technique du football pour les jeunes filles scolarisées semble influencé par la verbalisation orale et l'effet de visualisation avec des degrés différents selon la modalité de verbalisation.

Introduction

Dans le domaine de la didactique des activités physiques et sportives qui est une nouvelle branche des sciences de l'éducation et qui cherche à expliquer et à comprendre le processus d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire, plusieurs études expérimentales et revues de littérature ont étudié les effets de la verbalisation par l'apprenant sur ses apprentissages moteurs, dans des contextes et avec des finalités de la verbalisation variés. Delignières (1991) dénonçait un recours massif à l'explicitation des actions, à la verbalisation des procédures dans l'enseignement de l'EP : « *Il est frappant de constater à quel point les élèves, actuellement, sont censés réfléchir et verbaliser en cours d'EPS* ». D'où l'objectif de cette étude est de vérifier l'effet de la verbalisation et de la visualisation sur l'apprentissage technique des jeunes filles Tunisiennes scolarisées à travers un test spécifique de l'apprentissage technique en football, le loughborough soccer passing test (LSPT)(Ali *et al* 2008).

Méthode

La population d'étude est composée de 30 jeunes filles réparties en trois groupes de 10 filles chacun (G1, G2 et G3), de même niveau scolaire (9^{ème} de base) et de même âge chronologique (15.5 +/-0.5) et de même niveau footballistique.

Chaque groupe a effectué quatre séances d'entraînement dont l'objectif est les apprentissages techniques de base en football (la passe et le contrôle orienté) à travers le LSPT (Loughborough Soccer Passing Test) (Ali et al 2008).

Le groupe G1 a travaillé des séances ordinaires sans verbalisation, le groupe G2 a travaillé avec verbalisation élève- élève, le groupe G3 a travaillé avec verbalisation enseignant-élève plus visualisation sur ordinateur d'une démonstration du LSPT par un expert.

La performance technique des filles est mesurée sous forme du temps (en seconde) lors du passage du test LSPT (Loughborough Soccer Passing Test total performance (s)).

Analyses Statistiques

Les données sont présentées sous forme de moyennes \pm SD. Des différences significatives ont été supposées lorsque $p < 0,05$ ou $p < 0,001$. Les données ont été analysées en utilisant SPSS pour Windows (version 16.0, SPSS Inc, Chicago). Toutes les variables utilisées dans l'étude ont été vérifiées pour la normalité de la distribution avant les analyses, les tests de Kolmogorov-Smirnov ont été utilisés pour chaque variable. Une mesure de la variance par analyse répétée à deux voies (ANOVA) (2x2) a été effectuée pour déterminer si des différences significatives existaient entre les groupes.

Résultats

Les résultats ont montré des différences significatives pour la performance technique réalisée (mesurée en terme du temps) entre les trois groupes en faveur du groupe G3 par rapport au groupe G1 et G2 (Laffont et Martin, 2014) et en faveur de G2 par rapport au G1. Il est pertinent de conclure qu'au cours des séances d'Education physique et sportive, l'apprentissage technique en football pour les jeunes filles scolarisées est influencé positivement par la verbalisation orale avec des degrés différents selon la modalité de verbalisation et surtout lorsqu'elle est liée à la visualisation.

Discussion

Ce qui nous emmène à conclure qu'au cours des séances d'Education physique et sportive, l'apprentissage technique en football pour les jeunes filles scolarisées est influencé positivement par la verbalisation orale avec des degrés différents selon la modalité de verbalisation et surtout lorsqu'elle est liée par la visualisation. Dans le même contexte Hammami et al, 2016 ont montré les mêmes conclusions pour des jeunes garçons scolarisés.

Nos résultats sont en accord avec la revue de littérature dans le même axe de travail en outre les travaux de Guérin et Saury (2008) qui ont observé et analysé le développement spontané d'une forme de tutelle d'un élève par un autre élève, au sein d'un groupe de travail de trois élèves de 13 ans en volley-ball. Les intercommunications verbales spontanées entre élèves semblent donc contribuer à l'apprentissage moteur des élèves, chez ceux qui bénéficient des conseils mais également chez ceux qui les donnent (Elandoulsi, 2006). De même, les travaux de Lafont et Martin, (2014) ont montré que la répétition verbale de la séquence observée par des élèves âgés de 11 à 12 ans n'était efficace que si l'enseignant avait eu préalablement recours à la *démonstration explicitée*, c'est-à-dire s'il avait accompagné sa démonstration d'informations verbales (commentaires, explications). Donc l'enseignant d'EPS et lors d'une démonstration d'une séquence d'apprentissage doit activer le canal verbal pour que les élèves tirent profit de leur propre activité de verbalisation.

Bibliographie

Ali, A., (2008). Foskett, A., Gant, N. Validation of a soccer skill test for use with females. *International Journal Sports Medicine*, 29,917-21.

Elandoulsi, S. (2006). Effets des intercommunications verbales entre élèves sur l'apprentissage moteur : exemple de l'apprentissage de l'appui tendu renversé en gymnastique. *Staps*, 74, 41-45.

Gréhaigne, J. F. (2009). *Around time. Spaces, learning, projects in team sports*. Besançon: University Press of Franche-Comté.

Hammami Mohamed Ali et al, (2016). Verbalisation and visualisation effect on football technical learning using Loughborough soccer passing test (LSPT). *Creative Education*.

Lafont, L. & Martin, L. (2014). Apprentissage et enseignement dans les activités physiques à dimension artistique : considérations théoriques et résultats de recherches. *Staps*, 103, 39-52.