

Discours des élèves et apprentissage moteur en jeu de Basketball : cas d'une classe de 9^{ème} année de base

Rim Mekni¹, Makrem Zghibi², Chamseddine Guinoubi² et Sinda Ayachi³

¹Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue (ISEFC)

²Supérieur du sport et de l'éducation physique de Kef

³ESPE de l'Académie de Besançon

Résumé. Ce travail porte sur le discours des filles et des garçons entre implicite/explicite et rapports de force en Basketball. L'étude a touché 8 classes de 3^{ème} année de base de la région de Bizerte. Toutes les situations de jeu sont filmées en vidéo numérique. Toutes les séquences de verbalisation « verbatim » sont enregistrées à l'aide d'un caméscope et sont par la suite transcrites par écrit pour analyse du discours (Charaudeau, & Maingueneau, 2002). L'étude quantitative a montrée une augmentation des balles jouées et des tirs au but en faveur de la deuxième situation jouée. Les paniers marqués ont connu une amélioration légère pendant le deuxième match au cours des trois dernières séances. Ces résultats vont de soi avec les travaux de Turner et Martinek (1992) selon lesquelles des cycles de moins de huit leçons seraient trop courts pour enregistrer des apprentissages remarquables.

Mots clefs: discours, apprentissage, verbalisation, jeu, basketball.

I. Introduction

En matière d'EPS, nous assistons à une pédagogie « du modèle » où le rôle de l'enseignant est d'une importance majeure vu que les démonstrations qu'il effectue sert à expliquer ce qu'il attend de ses élèves. Notons ici que depuis deux décennies, cette forme d'intervention a été complétée, parfois même remplacée, par l'utilisation massive de la parole comme modalité d'apprentissage. Il est vrai que les séances d'EPS n'ont pas d'objectifs réels d'émerger des pratiques langagières, mais il n'empêche que « la verbalisation renvoie, pour l'élève, aux pouvoirs d'analyser sa pratique et à communiquer sur elle, cette compétence peut être considérée comme caractéristique d'un degré d'autonomie, réinvestissable dans toutes les disciplines et hors des champs scolaire » (Cottinet et Harmand, 2003, p. 38).

L'apprentissage avec verbalisation met donc les apprenants en situation de co-résolution de problème et devant un double déséquilibre. Un premier déséquilibre inter individuel (conflit inter-individuel) et un déséquilibre intra individuel (Auto-conscience de l'existence des réponses).

L'acquisition de savoirs et de savoir faire peut être expliquée par un processus dynamique et ininterrompu d'élaboration des connaissances (Piaget, 1975). Chaque nouvelle structure cognitive déclenche chez les sujets un processus de réorganisation des savoirs. La structure cognitive enrichit et élargit le domaine cognitif des sujets qui sont à la recherche d'une stabilité constante sous forme d'équilibre plus stable (Carugati & Mugny, 1985). Le sujet face à une nouvelle information passe d'un équilibre à un état de déséquilibre pour atteindre un nouvel équilibre plus consistant et plus majorant (Piaget, 1975). L'apprentissage constitue, donc, un processus dynamique d'acquisition des connaissances ou d'habiletés nouvelles en relation avec la modification des connaissances et des habiletés déjà acquises. C'est un processus qui vise la résolution des problèmes.

En sports collectifs, le joueur passe tout au long du match d'un état d'équilibre à un état de déséquilibre, c'est-à-dire il passe d'une situation offensive où il est en possession de la balle à un état de déséquilibre où la balle sera interceptée par l'équipe adverse. Il s'agit donc de passer immédiatement d'un comportement à un autre.

Au sein d'une rencontre, les joueurs traitent des cascades de problèmes de production des difficultés pour provoquer l'incertitude chez l'adversaire et la certitude chez ses partenaires dans une situation fondamentalement réversible. D'où le joueur est appelé à passer immédiatement d'un attaquant à un défenseur et vice versa ; et de traiter à chaque fois les problèmes spécifiques à chaque situation (Gréhaige, 1999).

De plus, plusieurs sont les recherches qui ont mis l'accent sur l'importance de faire verbaliser les élèves, tout en mettant en place des démarches d'enseignement favorisant chez les élèves une pratique réflexive sur l'action (Gréhaigne, 1999 ; Wallian et Gréhaigne, 2002 ; Wallian, 2007 ; Zghibi et al, 2013a, 2014).

Le propos de cette recherche a tout d'abord consisté à adopter une démarche décalée par rapport à une conception commune d'un enseignement basé sur la verbalisation. Dans le cadre de l'enseignement de l'EPS et notamment les jeux sportifs collectifs, la valeur de des échanges verbaux repose entre autres sur son rapport implicite/explicite avec les contenus d'enseignement (Wallian & Chang, 2007a ; Wallian, 2010). C'est dans cette optique que s'inscrit notre travail qui vise à étudier l'effet de la verbalisation des élèves sur le jeu en basketball.

II. Méthodologie

Les participants à cette étude sont des élèves de 3ème année secondaire (moyenne d'âge = 17ans) du lycée secondaire de Bizerte (région du Nord de la Tunisie). La situation didactique consiste à ménager un temps d'interaction discursive sous forme de «débat d'idées» (Gréhaigne & Godbout, 1998 ; Gréhaigne, 2009) entre des élèves (5 X 5 ; 3 équipes, équipe de garçons, équipe de filles et une troisième équipe mixte filles et garçons âgés de 17 ans), avec/sans présence de l'enseignant (T = 3 X 8') avant/après un match (3 X 8') en terrain réduit (dimensions 40 X 20m) (Zghibi, 2009).

Deux enseignants, un homme et une femme, participent à cette étude, chacun présente des compétences multiples qui nous permettent de penser qu'il est relativement expert en se référant aux propriétés mentionnés par Durand : il (1) est qualifié, (2) est spécialiste d'une discipline par sa pratique personnelle et l'encadrement de celle-ci à un niveau élevé, (3) a un nombre suffisant d'années d'expérience d'enseignement, et (4) est considéré comme compétent par ses pairs et/ou le corps inspecteurat (Piéron, 2000 ; Durand, 1999).

Pour étudier l'évolution du jeu, nous avons opté pour une grille d'observation proposée par Gréhaigne, Billard & Laroche (1999). Les indicateurs de données recueillies sont : les balles jouées (volume de jeu), les tirs et les paniers marqués (capacité offensive). Ces résultats seront présentés par groupes.

III. Résultats

Tableau 1. Données chiffrées durant les huit rencontres avant/après la séquence de verbalisation (garçons)

	Verbalisation	Balles jouées	Tirs au But	Panier marqués
Séance 1	Avant	18	9	2
	Après	17	8	3
Séance 2	Avant	18	9	3
	Après	18	9	3
Séance 3	Avant	17	8	3
	Après	17	1	5
Séance 4	Avant	15	8	5
	Après	16	8	4
Séance 5	Avant	18	1	4
	Après	17	8	4
Séance 6	Avant	16	7	3
	Après	19	9	5
Séance 7	Avant	17	5	3
	Après	20	9	6
Séance 8	Avant	16	8	4
	Après	19	10	7

Pour les garçons, selon le tableau ci-dessus, nous remarquons qu'à partir de la cinquième séance le nombre de balles jouées passe de 18 avant la séquence de verbalisation à 17 après cette séquence, les tirs au but marquent un écart important, d'un seul tir avant la verbalisation à 8 après. Les paniers marqués, par contre, restent au nombre de 4 avant et après la séance d'interlocution.

Pour la 6ème séance, nous notons une évolution des balles jouées qui passent de 16 avant la séquence de verbalisation à 19 après la séquence, pareil pour les tirs au but qui ont marqué une progression entre les deux séquences de jeu séparées par une séquence de débat d'idées et qui sont passés de 7 à 9. Concernant les paniers marqués, ils passent de 3 paniers avant la séquence de verbalisation à 5 paniers après.

A la séance n°7 et après les 3 séquences de jeu envisagées, nous notons une augmentation du nombre des balles jouées de 17 avant les séquences de verbalisation, à 20 après les séquences de débat d'idées. Quant aux tirs au but, nous rappelons que le nombre a régressé de 9 à 5 avant et après les séquences de verbalisation. Les paniers marqués, passent de 3 avant la verbalisation à 6 après.

Durant la 8ème séance, le nombre de buts enregistrés avant la séquence d'interlocution est inférieur (16) à celui enregistré après la séquence de débat d'idées (19). En comparant le nombre de tirs au but et des paniers marqués du premier au deuxième match, nous remarquons une légère évolution pendant les quatre dernières séances.

Tableau 2. Données chiffrées durant les huit rencontres avant/après la séquence de verbalisation (filles)

	Verbalisation	Balles jouées	Tirs au but	Panier marqués
Séance 1	Avant	16	7	1
	Après	17	8	2
Séance 2	Avant	15	8	3
	Après	17	6	4
Séance 3	Avant	17	7	4

	Après	17	8	4
Séance 4	Avant	16	6	5
	Après	17	8	7
Séance 5	Avant	18	6	4
	Après	18	8	5
Séance 6	Avant	15	7	5
	Après	18	9	8
Séance 7	Avant	16	5	4
	Après	20	8	7
Séance 8	Avant	16	4	2
	Après	20	9	7

Pour les filles, au cours de la 5ème séance le nombre de balles jouées reste le même avant et après la séquence d'échange d'idées. Pour les tirs au but une différence de deux tirs avant (6) et après (8) est remarquée. Pour les paniers manqués on passe de 4 à 5.

A partir des chiffres enregistrés à la 6ème séance, nous remarquons une légère différence pour les balles jouées (15) avant la séquence de verbalisation et (18) après la séquence. Le nombre de tirs au but passe de 7 à 9 et les paniers marqués de 5 à 8 avant et près la séquence d'interlocution.

Au cours de la 7ème séance, les balles jouées augmentent de 16 au cours de la première séquence de jeu à 20 au cours de la 2ème séquence. Quant aux tirs au but, ils ont évolué de 5 avant la séquence de verbalisation à 8 après. Le nombre de paniers manqués pendant le premier échange sont au nombre de 4 et passe à 7 pendant le 2ème.

Au cours de la 8ème séance d'entraînement, le nombre de balles jouées reste le même que celui de la 7ème séance. Pour les tirs au but et les paniers marqués, une progression a été enregistrée entre les deux séquences de verbalisations, pour les tirs au but (4) au cours de la première séquence et (9) après et pour les paniers marqués ils passent de (2) à (7).

Tableau 3. Données chiffrées durant les huit rencontres avant/après la séquence de verbalisation (filles/garçons)

	Verbalisation	Balles jouées	Tirs au but	Panier marqués
Séance 1	Avant	19	8	3
	Après	17	6	5
Séance 2	Avant	17	7	1
	Après	17	6	2
Séance 3	Avant	17	7	3
	Après	18	7	4
Séance 4	Avant	17	6	4
	Après	19	5	6
Séance 5	Avant	16	6	4
	Après	18	9	6
Séance 6	Avant	17	8	5
	Après	18	8	6
Séance 7	Avant	17	5	6
	Après	20	9	6
Séance 8	Avant	16	6	4
	Après	21	9	7

Pour l'équipe mixte (filles et garçons), nous observons une progression pour le nombre de balles jouées à partir de la 5ème séance, elles passent de 16 avant la séquence d'échanges d'idées à 18 après. Il y a également une évolution pour le nombre de tirs au but de six buts avant le débat d'idées à neuf après, ainsi que pour les paniers marqués qui passent de 4 à 6.

Au cours de la 6ème séance, les balles jouées sont de 17 balles avant la séquence de discussion est passent après cette séquence à 18. Les paniers marqués passent de cinq paniers à six après le moment d'interlocution discursive.

Quant à la 7ème séance, une évolution remarquable est observée pour les balles jouées qui passent de 17 à 20 après la discussion inter-élève. Les tirs au but ont évolué à leur tour pour passer de 5 à 9 après la séquence d'interlocution. Par contre les tirs au but restent au nombre de 6 avant et après la séquence de débat d'idées.

Au cours de la 8ème séance, une évolution remarquable est notée pour le nombre de balles jouées, de 16 à 21 balles après séquence de verbalisation. Concernant les tirs au but, ils passent de 6 à 9 après le moment de débat d'idées, pour les paniers marqués nous avons enregistré 4 paniers avant verbalisation et 7 après.

IV. Interprétation

Une évolution considérable a été remarquée en faveur de la deuxième situation jouée pendant les quatre dernières séances en ce qui concerne la stratégie. Les élèves ont la chance de décrire plus pertinemment les caractéristiques du rapport de force et d'apprécier la dynamique de résolution des problèmes en cours du jeu. Mettre l'accent sur l'activité langagière des élèves en tant qu'acteur principal dans le processus d'acquisition des connaissances, exige aux enseignants une prise en considération de ce que produit l'élève (communication gestuelle et verbale).

Delignières (1992) accorde une grande importance au processus de verbalisation et son rôle pour faciliter l'apprentissage et son transfert. « Il est frappant de constater à quel point les élèves, actuellement, sont sensés réfléchir et verbaliser en cours d'EPS » (Delignières, 1992, p. 1).

De plus, plusieurs sont les recherches (Nachon, 2004 ; Wallian et Chang, 2007 ; Zghibi et al, 2013b) qui ont montré l'importance d'adopter cette technique d'enseignement avec verbalisation d'une manière systématique et régulière afin de développer, à travers la verbalisation et les échanges verbaux, des démarches de co-construction des connaissances. Ainsi, le processus de verbalisation doit être étudié «comme un contenu d'enseignement devant faire l'objet d'une didactisation des pratiques langagières » (Cottinet & Harmand, 2003, p. 38).

V. Conclusion

En guise de conclusion, nous dirons que la verbalisation avait un effet bénéfique sur l'évolution des rapports de force en jeu de basketball. Cette évolution intra-séance a été remarquée surtout pendant les quatre dernières séances. Ces résultats coïncident avec les avancées de Turner et Martinek (1992) qui insiste sur l'importance d'opter pour des cycles longs. Dans la même ligne de pensée, Gréhaigne (1999) interpelle les enseignants et les chercheurs en matière de didactique des sports collectifs à dépasser les dix séances d'apprentissage pour voir l'effet d'une telle variable indépendante sur le processus d'enseignement-apprentissage.

Nos conclusions interpellent, donc, les enseignants à réserver durant leurs séances un moment où les élèves peuvent s'échanger à propos du jeu. Il s'agit d'un moment de réflexion dans/par le jeu (Wallian, 2007b ; 2010) qui permet aux apprenants de décrire le jeu, identifier les difficultés rencontrées et prendre une décision collective sous forme d'un projet d'action collectif. « La verbalisation n'est pas que la simple transcription de l'action passée : c'est une activité de production langagière à part entière au cours de laquelle le ou les sujet(s) (re)découvre(nt) l'activité analysée et la transforme(nt) en la formalisant. Le langage n'exprime pas la pensée, il la réalise et l'incarne : l'action mise en mots est donc une autre action » (Wallian, 2010a, p. 9).

Références

- [1]. Caragati, F., & Mugny, G. (1985). La théorie du conflit socio-cognitif. In G. Mugny (ed). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.
- [2]. Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- [3]. Cottinet, C., & Harmand, M. (2003). Verbaliser pour apprendre, une activité centrale en EPS. *Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°29 – Décembre 2003*.
- [4]. Caragati, F., & Mugny, G. (1985). La théorie du conflit socio-cognitif. In G. Mugny (ed). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.
- [5]. Delignières, D. (1992). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges et controverses*, 4, 29-42.
- [6]. Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris : PUF.
- [7]. Gréhaigne, J.F. (2009). *Autour du temps. Apprentissages, Espaces, projets dans les sports collectifs*. Besançon : PUFC.
- [8]. Gréhaigne, J.F., Billard, M., & Laroche, J.Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école*. Paris.
- [9]. 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, 109-118.
- [10]. 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.
- [11]. Piaget J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : PUF.
- [12]. Piéron, M. (2000). *Sport et enseignement*. Edition Fondation Roi Baudouin : Liège.
- [13]. Wallian, N. & Gréhaigne, J.F. (2002). Vers une approche sémi-constructiviste des apprentissages moteurs. In G. Carlier (Dir.). *Si on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Paris: AFRAPS.
- [14]. 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.
- [15]. 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.
- [16]. Turner, A.P., & Martinek, T.J (1992). A Comparative analysis of two models for teaching games. *International Journal of Physical Education*, 29 (4), 15-31.
- [17]. 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.

- [18]. Wallian, N. (2010). Pluri-sémiotité et pluri-sémiotricité en Education Physique et Sportive. In A. Rabatel (Ed). Dire, montrer, agir, apprendre : les reformulations plurisémiotiques. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- [19]. Wallian, N. (2010). Pluri-sémiotité et pluri-sémiotricité en Education Physique et Sportive. In A. Rabatel (Ed). Dire, montrer, agir, apprendre : les reformulations plurisémiotiques. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- [20]. Wallian, N. (2010a). Sémiotique des interactions langagières entre pairs en éducation physique et sportive (EPS) rapports de places et conflits d'interprétations. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.
- [21]. Zghibi, M. (2009). Interactions langagières des élèves et apprentissage en football : le cas de quatre Classes de 9ème Année de Base en Tunisie. Thèse de Doctorat ès Sciences du Sport, Université de Franche Comté.
- [22]. Zghibi, M., Sahli, H., Jabri, M., Ouelhezi, S., Guelmami, N., & Wallian, N. (2014). Modalités de prise de décision chez les filles et les garçons en la présence ou en l'absence de l'enseignant. *International Review of Education*, 1-19.
- [23]. Zghibi, M., Sahli, H., Bennour, N., Guinoubi, C., Guerchi, M., & Hamdi, M. (2013a). The Pupil's Discourse and Action Projects: The Case of Third Year High School Pupils in Tunisia. *Creative Education*, 4(3).
- [24]. Zghibi, M., Guinoubi, C., Bennour, N., & Moheiddine, N. (2013b). Débat d'idées et mise en oeuvre des projets d'actions en jeu de Football: cas des garçons de troisième année secondaire en Tunisie. *Sport Science Review*, 22(1-2), 151-180.