



HAL
open science

Communications verbales et interactions langagières au cours de l'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire (Cycle 3)

Antoine Thépaut

► **To cite this version:**

Antoine Thépaut. Communications verbales et interactions langagières au cours de l'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire (Cycle 3). L'intervention en sport et ses contextes institutionnels : cultures et singularités de l'action, pp.233-239, 2010. hal-03185853

HAL Id: hal-03185853

<https://hal.univ-lille.fr/hal-03185853v1>

Submitted on 30 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communications verbales et interactions langagières au cours de l'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire (Cycle 3)

Thépaut A.

Université d'Artois, Iufm Nord Pas de Calais, Théodile CIREL (E.A. 4354), France

Cette communication rend compte d'une étude exploratoire d'un programme de recherche du pôle Nord Est des IUFM. Elle porte sur l'étude des pratiques langagières et la construction de connaissances au cours d'un cycle de basket-ball à l'école élémentaire. Notre question initiale à l'origine de ce projet porte sur : « *ce qui se dit entre un maître et un (des) élèves lorsque celui-ci ne parvient pas à réaliser ce que le maître lui demande et ce que ce dernier souhaite l'aider dans la réalisation de la tâche, souhaite qu'il réussisse, et, par delà, parvienne à apprendre ce qu'il souhaite lui faire acquérir ?* »

La question semble d'importance dans la mesure où, par l'intermédiaire de l'oral, le maître dit à l'élève ce qu'il doit faire et accessoirement comment il doit s'y prendre pour y arriver. Interroger, questionner l'élève c'est tenter de comprendre les difficultés qu'il rencontre et trouver des procédures pour l'aider dans la résolution du problème. Nous pensons ici que l'essentiel passe par la communication verbale entre l'enseignant – l'élève, même si nous ne mésestimons pas l'importance des formes de communication non verbale. « *La communication est essentielle à l'enseignement, c'est-à-dire aux interactions maître élève, et elle est surtout verbale.* » (Bayer 1970)

Par ailleurs nous savons également que l'efficacité des procédures d'apprentissage passe par la quantité et la nature des « feed back ». Or, si une bonne partie est apportée par le milieu, une part conséquente l'est également par l'enseignant. Il convient cependant de s'interroger sur la nature de ceux-ci. Dans quelle mesure permettent-ils à l'élève d'avancer dans la résolution du problème ? Comment l'élève procède-t-il lorsqu'il bute sur la solution à trouver ? Comment l'enseignant cherche-t-il à l'aider pour réussir l'exercice et tenter de résoudre le problème posé ? Les échanges verbaux qui se nouent alors entre le maître et l'élève permettent-ils à l'élève de réussir, de comprendre et plus loin d'apprendre ?

La question en éducation physique et sportive (EPS) est particulièrement complexe parce qu'elle touche aux rapports entre l'activité physique et la verbalisation, entre le langage et l'apprentissage moteur. Elle n'est pas récente, D. Delignières, dans une revue de question en 1991 posait déjà les termes du débat. Plusieurs travaux ont récemment repris cette question des effets de phase de verbalisation sur les apprentissages des élèves. Ils offrent l'avantage de porter sur l'analyse de séquences d'apprentissage au cours de l'enseignement des jeux sportifs collectifs. M. Videcoq, B. Thon, E. Erhani (1998), pointent dans leur étude, non seulement une absence d'effet, mais même dans certains cas un effet perturbateur. Les auteurs observent en effet que les élèves qui n'ont pas verbalisé avant la séquence de jeu, anticipent mieux et perdent moins souvent la balle. Ils interprètent ce résultat en précisant que le choix de procédures, lors de situations de résolutions de problème n'est pas déterminé par les connaissances déclaratives qui s'y rattachent. « *Les verbalisations, visant à renforcer les consignes du point de vue des opérations, d'orientation, d'exécution et de contrôle nécessaire à l'élaboration des actions nouvelles, ne permettent pas d'établir des relations avec une procédure d'action en vue de construire une représentation initiale pertinente pour l'action.* » (M. Videcoq et all, 1998, p. 291). A l'inverse, les travaux de M. Nachon (2004), F. Darnis (2005) montrent des effets bénéfiques sur les apprentissages des élèves. Ces recherches mettent en évidence que demander aux élèves de communiquer entre eux avant les séquences de jeu permet une amélioration significative des performances en match.

Toutefois, ces études portent sur les effets des verbalisations préalables à l'action. Elles ne portent pas sur les échanges qui s'établissent entre le maître et l'élève lorsque celui-ci est en difficulté, qu'il ne parvient pas à réaliser la tâche proposée sur le maître, ni sur la phase de « stabilisation du savoir ». Or ces phases d'échange sont importantes. La verbalisation constitue un moyen d'échanger et de construire des savoirs. En nous appuyant sur les travaux M. Loquet, C. Amade-Escot & J. Marsenach, il est possible d'avancer que : « *La constitution d'un langage commun pour parler de ces actions apparaît comme une étape importante, car ce langage est une des conditions nécessaires pour que les actions effectuées prennent le statut d'action techniques.* » (2005, p.316). Mais les auteurs le reconnaissent, ces phases de verbalisation sont délicates à conduire tant elles « *cumulent des risques de dérive du contrat didactique sous forme ostensive.* ».

C'est bien sur cet aspect de la communication verbale que porte notre étude. Les phases de verbalisation qui se nouent entre le maître et l'élève à propos de l'atteinte du but, permettent-elles à l'élève de résoudre le problème et par delà de réussir l'exercice demandé ?

1. Cadre conceptuel

Pour réaliser cette étude nous nous inscrivons dans une perspective didactique. En effet, il nous semble que l'étude des faits d'enseignement ne peut occulter la question de la transmission des savoirs. L'étude des interactions verbales a déjà donné lieu à de nombreuses études et publications dans le champ des sciences de l'éducation. Or, « *Une analyse de contenu des publications françaises les plus importantes sur la période 1970-1999 montre que la centration sur les interactions maître – élèves s'accompagne rarement d'une réelle prise en compte des savoirs en jeu.* » (Marchive & Sarrazy 2000).

Nous nous centrons alors sur l'étude des « interactions langagières orales » pour spécifier un usage du langage « *contextualisé et situé physiquement, institutionnellement et historiquement.* ». Travailler sur les « interactions langagières orales », c'est, pour reprendre les termes de I. Delcambre (2007) à propos de la notion de « pratiques langagières » « *décrire les spécificités des usages scolaires du langage par rapport aux usages extra scolaire* » et également « *spécifier les fonctionnements disciplinaires* ». Cette approche par les pratiques langagières nous permet d'entrer dans les communications verbales entre le maître et les élèves par la prise en compte des éléments essentiels des savoirs à transmettre.

Enfin, nous abordons cette étude uniquement à partir de l'analyse de situations d'enseignement ou tâches motrices à réaliser. Nous empruntons alors à Sensevy et Mercier la notion de « stratégies gagnantes ». En effet, tout exercice scolaire contient et renvoie à la réalisation d'une réponse juste, produire la bonne solution en utilisant de préférence des procédures efficaces. Les exercices peuvent alors être modélisés sous la forme de tâches à réaliser par l'élève. Sont alors considérées comme gagnantes les stratégies qui « *lorsque produites par l'élève sans supercherie, celles-ci permettent de gagner.* » (Sensevy, Mercier 2007). C'est ici mettre momentanément de côté la question des rapports entre réussite et apprentissage, entre stratégie gagnante dans l'exercice et la résolution d'un problème permettant de surmonter un obstacle. Nous reconnaissons qu'il y a loin entre la réussite momentanée dans une tâche motrice et l'acquisition d'une nouvelle habileté. Néanmoins l'élève doit parvenir à réussir l'exercice demandé par le maître. Il ne peut apprendre s'il est constamment en échec.

Notre question initiale revient donc à comprendre comment le maître s'y prend pour aider l'élève, quelles indications lui fournit-il, quelles pistes de « réflexion » lui propose-t-il ? Qu'échangent-ils ? Quelles questions, quelles réponses ? Il y a ici un mode de fonctionnement scolaire qui consiste à faire avancer l'élève vers la réalisation de stratégies gagnantes et de résolution de problème par un jeu de questions réponses. Nous pensons qu'il existe à ce niveau une « forme scolaire » qui pèse sur la nature et la forme des interactions verbales.

2 – L'enseignement de l'échange de la balle : Etude de cas

2.1 – définition du contexte

L'étude présentée ici porte sur l'analyse plus précise d'une séquence d'apprentissage « la balle au capitaine » se déroulant au cours de la deuxième et troisième séance d'un cycle d'enseignement de six séances de basket-ball avec une classe de CM1 CM2 (21 élèves).

2.2 – La balle au capitaine

2.2.1 – Contenus visés et savoir en jeu

L'enseignant souhaite que les élèves apprennent lorsqu'ils sont partenaires du porteur de balle (PdB), joueurs non porteurs de balle (NPdB) à avancer rapidement, et se porter en avant de celui-ci. La transformation recherchée est un jeu de coopération où les joueurs NPdB doivent se déplacer vers l'avant afin de donner au PdB des possibilités d'échange de la balle. Elle mobilise deux aspects de la conduite du joueur : une règle d'action et un pouvoir moteur (Grehaigne et al 1993). Au plan de la règle d'action, le comportement recherché nécessite une lecture du jeu prenant en compte une vision de l'espace orienté. La cible (ici le capitaine) donne le sens du déplacement. Le savoir à mettre en œuvre consiste donc pour les NPdB, à, dès qu'un partenaire entre en possession de la balle, courir vers la cible, tout en regardant l'espace de jeu afin d'aller là où il y a ni adversaire (se démarquer), ni partenaire (écarter le jeu). Au plan de la réalisation motrice le comportement recherché nécessite un ajustement entre la trajectoire de la balle et la trajectoire de son propre déplacement. Il s'agit d'entrer en coïncidence avec la trajectoire de la balle, ce qui suppose une lecture de cette trajectoire afin d'estimer le point de chute de la balle, tout en allant à la rencontre avec la balle pour limiter les risques d'interception par l'adversaire.

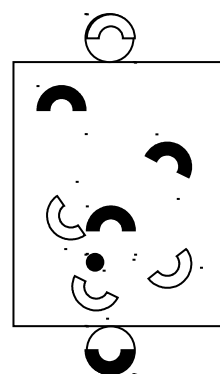
2.2.2 – Description du jeu

Le but du jeu consiste à faire parvenir la balle à son capitaine, joueur situé de l'autre côté du terrain, dans une cible (cerceau).

Le dispositif est composé de 2 équipes, 1 ballon

Les règles du jeu sont celles du basket-ball. Elles sont rappelées aux élèves à chaque début de séance.

Le maître introduit une règle particulière, le joueur PdB n'a pas le droit de se déplacer avec la balle, quand il capte la balle, il doit s'arrêter.



2.2.3 – Analyse à priori

La tâche est fondée sur le principe selon lequel tout joueur qui entre en possession de la balle n'a pas le droit de se déplacer. En instaurant cette règle l'organisation du milieu est censée provoquer la nécessité d'une adaptation de la part de l'élève. En effet, puisque le PdB ne peut se déplacer, faire progresser la balle ne peut s'effectuer que si les NPdB se déplacent vers l'avant.

2.3 - Un épisode

Cet exercice est présenté dans des conditions de jeu à effectifs réduits (5x5), sous la forme d'atelier. Situé entre l'échauffement et une phase de jeu global, il a le statut de situation d'apprentissage. Pendant qu'une moitié de l'effectif classe travaille à un exercice de "passe et tir au panier", l'autre moitié s'exerce à cet atelier de la "balle au capitaine". L'enseignant considère cet atelier comme principal, il y reste en permanence.

Au bout de cinq minutes, l'enseignant procède à une rotation des groupes. Nous avons ainsi deux séquences de cinq minutes chacune au cours de la deuxième séance. Comme cette première série ne donne pas les résultats escomptés, l'enseignant la prolonge au cours de la troisième séance, selon le même dispositif. Quatre séquences d'environ cinq minutes chacune sont donc consacrées à cet apprentissage et constituent un même épisode.

3 - Méthode

Chacune des séquences est filmée à l'aide de deux caméras, permettant de couvrir tout l'espace de jeu. Les enregistrements donnent lieu à une transcription du discours et des actions de l'enseignant en même temps qu'un relevé de l'activité des élèves. Procédant à une réduction des données, nous ne retenons des actions et discours de l'enseignant que les interventions d'ordre didactiques, c'est à dire celles ayant trait spécifiquement à la communication des savoirs. Pour ce qui concerne l'activité des élèves nous n'avons retenu que leurs déplacements en tant que NPdB. Ainsi, à chaque échange de la balle, à chaque passe, nous relevons le déplacement (ou non déplacement) des partenaires du porteur de balle. Nous établissons ensuite une " chronique " des séquences étudiées (Leutenegger, 2000) mettant en parallèle les interventions verbales d'ordre didactique de l'enseignant et les stratégies de résolution du problème tentées par les élèves.

4 - Résultats

Le relevé de l'ensemble des interactions verbales entre le maître et les élèves nous permet de dégager quatre formes d'intervention.

a) Interventions verbales dans le cours de l'action. Au cours de certaines actions de jeu, observant que des élèves n'avancent pas au-delà du PdB, l'enseignant désigne directement, par injonction verbale, la solution à appliquer : « *allez, Mo, allez ! devant !* », « *bougez, comment voulez-vous avancer sinon !* », « *avance* », « *allez, allez vers l'avant !* ».

b) Interventions motrices en jeu. Au cours de la première séquence, profitant d'un déséquilibre numérique d'une des deux équipes, l'enseignant entre dans le jeu : « *Je vais me mettre avec les maillots* ». Constatant que l'équipe, à laquelle il s'est joint, ne parvient pas à développer un jeu en progression, il se saisit de cette occasion « en acte » pour montrer comment il faut jouer et ce qu'il attend des joueurs.

Action 21 : *Bra lance la balle à l'enseignant. Celui-ci repasse aussitôt à Lau, alors placée à deux mètres de lui, orientée vers lui. Il effectue alors un quart de tour pour s'orienter face à la cible, avance en marchant tout en appelant du bras, la balle.*

Action 23 : (...) *Mo passe alors à l'enseignant, situé à sa hauteur. Toutefois, comme il est en déplacement vers l'avant, la passe de Mo lui arrive en arrière. Il est alors obligé de se retourner pour se saisir de la balle.*

Action 25 : *Bra lance alors directement à l'enseignant qui donne aussitôt à Mo, puis court vers l'avant en lançant le bras vers l'avant pour appeler la balle.*

c) Interventions à l'arrêt pendant le jeu. Lors de la deuxième séquence, Eme passe en avant à Mat et reste sur place. Mat, marqué par deux adversaires directs ne peut plus faire de passe. Le jeu est bloqué. Le maître arrête le jeu, replace les joueurs dans la configuration et pointe l'erreur d'Eme : « *tu restes là, tu n'avances pas. Il faut que tu ailles ici, avance ...* ».

A la troisième séquence (Action 28), Flo capte la balle. Il ne peut faire de passe, car ses deux partenaires, situés en avant de lui, sont marqués par des adversaires. Le maître arrête le jeu : « *Eh, stop, stop* (il intervient rapidement pour faire en sorte que les joueurs ne changent pas de place) *vous ne bougez pas* (il replace Kev devant Bra, et s'adresse à Kev) *t'es là* (puis il va replacer la balle entre les mains de Flo) *faut regarder où sont vos partenaires. Lui dans ce cas là, il regarde lui [Bra] et elle [Ana] dans ce cas qu'est-ce qu'il peut faire ?* (il parle de Flo). L'enseignant va alors prendre Bra par la main, l'amener de l'autre côté du terrain, en position démarquée : « *je cours, hop ! il ne faut pas rester serré !* »

d) *Interventions à la fin de la phase de jeu.* Lors de la deuxième séquence, à l'issue d'une progression rapide de la balle, d'un bout à l'autre du terrain, réalisée en trois passes, le maître arrête le jeu pour faire un bilan avec les joueurs : « *Stop, un, deux, trois : trois passes* ». Il replace les joueurs sur le terrain, leur demande de refaire l'action qu'ils viennent d'effectuer et fait alors constater la nécessité de se tourner rapidement vers l'avant pour voir ses partenaires et lancer la balle à un joueur démarqué. Puis il fait une nouvelle démonstration en plaçant trois filles sur une même ligne : « *est-ce que vous avancez ?* ». Il recommence la démonstration en rendant la balle à la première joueuse de la ligne : « *Il faut lancer puis avancer. Non ! tu avances, tu attends le ballon. Lance puis avance. Tu avances et hop. Je lance, j'avance* ». A ce moment, il demande aux garçons de ranger le matériel, signal que le jeu est terminé.

5 - Analyse

L'observation des communications verbales montre des échanges unidirectionnels. Seul l'enseignant parle. Dans le cadre d'une étude des interactions verbales nous pouvons estimer qu'il n'y a rien à ajouter. Nous sommes en présence d'un enseignement directif, unidirectionnel (Bayer 1970). Dans une approche didactique, ces interventions peuvent être vues comme des interactions didactiques ponctuelles qui visent à maintenir la relation didactique avec les élèves (Sensevy Mercier, Shubauer-Léoni 2000). En effet, devant l'impossibilité d'obtenir de la part des élèves l'application de la stratégie gagnante attendue, le maître intervient à plusieurs reprises pour donner, montrer, expliquer la solution attendue. L'enseignant ne peut laisser ses élèves dans une situation d'échec permanente. Aussi « *Face aux obstacles des élèves, il ne peut éviter de reprendre à son compte certaines responsabilités vis-à-vis de l'émergence des savoirs. Il peut alors <<donner à voir>> du savoir au travers de procédures ostensives.* » (Salin 2002).

L'étude de cet exemple, à travers l'observation des quatre séquences de jeu, nous permet cependant, nous semble-t-il, de cerner un élément important concernant la portée des différentes régulations de l'enseignant. Certaines régulations ont pour effet d'amener les élèves à appliquer la règle qui conduit à la stratégie gagnante. En donnant la solution in situ (« *avance !* »), ou en arrêtant le jeu afin de montrer l'erreur du joueur (« *il ne s'est pas déplacé en avant* »), l'enseignant pointe les lacunes de l'élève et l'invite à reprendre l'action, à la répéter, sans information supplémentaire, jusqu'à la réalisation effective en cours de jeu. D'autres régulations enseignantes vont aider l'élève à construire cette règle. Ainsi, lorsque le maître entre en jeu avec les élèves et qu'il se trouve en possession de la balle (PdB), il oriente son corps automatiquement vers l'avant, ou mime une tentative de passe vers l'avant. Il attire alors l'attention de ses partenaires-élèves sur l'enchaînement des actions souhaitées. Il donne ici une information « corporelle » signifiante, aussi discrète soit-elle. Il en est de même lorsque, à la fin de la séquence 2 (séance 2), il reprend une action de jeu et pointe une solution qu'il vient de voir. Avec « *un, deux, trois : trois passes* », il souligne quelque chose qui n'est pas une erreur, mais s'apparente à ce que M. Loquet (à paraître) appelle « *un trait pertinent de l'action* ». Cependant, cet énoncé apparaît en fin de séquence de jeu, sans qu'il soit repris : l'enseignant, en effet, passe à un autre exercice, ce qui n'autorise pas la répétition. A la séance

suivante, la mise en place d'une situation d'apparence identique, afin de permettre justement aux élèves de répéter ce qui a été vu, montre qu'en réalité, les conditions du « milieu » sont profondément modifiées. En proposant le même jeu dans une nouvelle séquence, l'enseignant pense permettre aux élèves de s'approprier le savoir, en reprenant son énoncé, là où il a été laissé la semaine précédente. Toutefois, certains paramètres du milieu (composition des équipes, taille du ballon) changent – sans que l'enseignant y prête attention – et modifient alors sensiblement la nature du problème. Ils ne placent plus les élèves devant une réelle répétition.

Cette dernière constatation nous permet de relever ici certaines contraintes qui pèsent, en EPS à l'école élémentaire, sur l'enseignement des règles du jeu sportif. En effet des cycles d'enseignement courts, en même temps que le poids des traditions qui occultent la structuration des apprentissages autour des stratégies de jeu de l'équipe, ne favorise guère la stabilisation des savoirs.

Conclusion

En travaillant sur les pratiques langagières orales entre le maître et l'élève lorsque celui-ci ne parvient pas à réaliser ce que le maître lui demande, nous souhaitons étudier les effets des échanges qui s'établissent alors. L'observation, à titre exploratoire, montre qu'il s'établit en fait peu d'interactions verbales entre le maître et l'élève. L'enseignement traditionnel des jeux sportifs collectifs apparaît comme un modèle essentiellement unidirectionnel où l'enseignant parle, les élèves jouant. Toutefois une analyse plus fine, dans un cadre didactique, permet de déceler un élément discriminant concernant la portée des régulations de l'enseignant. Si certaines ont pour effet d'appliquer la règle conduisant à la stratégie gagnante, invitant l'élève à reprendre son action sans informations supplémentaire jusqu'à la réalisation effective au cours du jeu, d'autres apparaissent aider l'élève à construire cette règle et s'engager alors dans des voies d'apprentissage prometteuses.

Bibliographie

- Bayer, E. (1970). L'analyse des interactions verbales en classe. *Les sciences de l'éducation pour l'Ere Nouvelle*, 4, 14-27.
- Darnis, F. (2005). Langage et construction de connaissances en EPS, *HyperEPS n°229*.
- Delcambre, I. (2007). Les pratiques langagières, In Reuter Y.(Eds), (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. (pp. 169-174). Bruxelles, De Boeck.
- Delignières, D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation, *Echanges et controverses*, 4, 29-42.
- Grehaigne, J.F., Guillon, R., Roche, J. (1993). Contribution à une réflexion sur les savoirs en sport collectif à l'école, In Bui-Xuan, G. & Gleyse, J. *Enseigner l'éducation physique et sportive*, (p. 27-38). Clermont Ferrand : Ed AFRAPS.
- Loquet, M., Amade-Escot, C., Marsenach, J. (2005). Théorie des situations didactiques en éducation physique. Pourquoi ? Comment ? Quelle transposition ? In Salin (et all), *Sur la théorie des situations didactiques*, (p. 307-318). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Loquet, M. (à paraître). Suivre la règle ou construire une règle ? Etude didactique des règles en situation sportive scolaire, In Léziart Y., *Les règles en situation sportive*.
- Marchive, A. & Sarrazy, B. (2000). *Les interactions maître élèves. Analyse critique et approche anthropo-didactique*, Actes du colloque Iufm, Aix Marseille.
- Mercier, A., Schubauer-Léoni, M.L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée, *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.

Nachon, M. (2004). *Interactions en éducation physique et sportive : le cas du basket, approche des compétences sémiolinguistiques et construction de savoirs*, Thèse de doctorat Staps, non publiée, Université de Franche Comté, Besançon, France.

Sensevy, G. & Mercier, A. (Eds) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : P.U.R.

Videcoq, M., Thon, B. & Erhani, E. (1998). Influence des verbalisations sur les stratégies de prise de décision individuelle dans les situations offensives en sport-collectif, In *Recherches en EPS : bilan et perspectives*, (pp. 285-296) Paris : Éditions de la Revue EPS.