



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa



**Université Abderrahmane Mira de Bejaia
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département des STAPS**

**Mémoire de fin de cycle
En vue de l'obtention Du Diplôme de master en STAPS**

**Filière : Entraînement sportif.
Spécialité : Entraînement sportif d'élite**

THÈME :

**Effet de l'interaction verbale sur
l'apprentissage en football**

Étude centrée sur :
**L'école de football d'Azeffoun
catégorie U13**

Réalisé par :

**GACEM Zehra
FRAGA Said**

Encadreur :

Pr IKIOUANE Mourad

Année universitaire 2023/ 2024

Sommaire :

Introduction et questionnements.....	2
Hypothèses.....	4
Objectifs de la recherche :.....	4
Revue de la littérature	
1.Modélisation systémique des sports collectifs.....	6
1-1. La logique interne des sports collectifs :.....	6
1.1.1. L'opposition /coopération :.....	6
1.1.2. Le rapport de force :.....	7
1.1.3. La lecture du jeu/le geste technique :.....	7
1.1.4. La maîtrise de l'espace-temps :.....	8
1.2. Les approches des sports collectifs:	8
1.2.1. Approche mécaniste ou techniciste :.....	8
1.2.2. L'approche basée sur les combinaisons de jeu :.....	9
1.2.3. L'approche dialectique :.....	9
1.2.4. L'approche tactique :.....	10
1.2.5. L'approche centrée sur une pédagogie des situations :.....	11
1.3. Les sports collectifs et la notion d'opposition :.....	11
1.4. Analyse de la défense et l'attaque en sports collectifs :.....	12
1.4.1. Analyse de la défense :.....	12
1.4.1.1. Principes opérationnels de la défense :.....	12
1.4.1.2. Les règles de l'action :	13
1.4.1.3. Agir :.....	13
1.4.1.4. Les différentes intentions tactiques en défense :.....	14
1.4.1.5. La continuité :.....	14
1.4.1.6. L'aide :	15
1.4.2. L'attaque :.....	15
1.4.2.1. Les différentes intentions tactiques d'attaque :.....	16
1.4.2.2. Le démarquage :.....	16
1.4.2.3. Se situer par rapport au porteur du ballon et à l'adversaire :.....	17
1.4.2.4. Chercher les espaces libres pour se démarquer.....	17
1.4.2.5. L'appel de balle.....	18
1.4.2.6. L'orientation :.....	18
1.4.2.7. La continuité et l'enchaînement des tâches :.....	19
1.4.2.8. L'aide :	19
2- Verbalisation, débat d'idées et apprentissage :.....	20
2.1. Verbalisation et pensée :.....	20
2.2. Communication et verbalisation :.....	21
2.2.1. Types de verbalisation :.....	21
2.2.1.1. Descriptive :.....	21
2.2.1.2. Conceptuelle :.....	22
2.2.1.3. Imaginaire :.....	22

2.3. Le débat d'idées :	22
2.3.1. Les caractéristiques du débat d'idées :	22
2.3.2. Les objectifs du débat d'idées :	22
2.3.3. Le débat d'idées en sports collectifs :	23
2.3.3.1. Le rôle du débat d'idées dans l'apprentissage en sports collectifs :	23
2.3.3.2. Le temps et la gestion de débat d'idées :	24
2.3.4. L'équipe, le débat d'idées et le réseau de compétences.....	25
2.3.5. Interactions et construction de compétences en sports collectifs :	25
3- L'apprentissage : Conceptions et théories :	27
3.1. L'apprentissage :	27
3.1.1. L'apprentissage moteur :	28
3.1.2. La performance :	28
3.1.3. Différentes étapes de l'apprentissage :	29
3.2. Les théories d'apprentissage :	30
3.2.1. Le behaviorisme :	30
3.2.2. Le cognitivisme :	31
3.2.3. Le constructivisme :	32
3.2.4. Socioconstructiviste :	34
3.2.5. Représentation schématique des principaux courants :	35
Partie expérimentale	
1.Méthodologie de la recherche :	38
1.1. Méthodologie :	38
1.2. Tâches de la recherche :	38
1.3. Participants.....	38
1.4. Le protocole expérimental :	39
1.4.1 Structure globale du Test:.....	40
1.4.2. Le déroulement du test.....	40
1.5. Outils de collecte de données :	41
1.5.1. Échelle de perception de l'utilisation de l'interaction verbale :	41
1.5.2. L'enregistrement vidéo :	42
1.6. Approche statistique :	42
1. Présentation et interprétation.....	42
1.1. Résultats de la perception des joueurs vis-à-vis de l'interaction verbale.....	45
1.2. Présentation des tendances du contenu verbal propositionnel des joueurs.....	46
1.2.1 Tendance du contenu propositionnel au début du cycle d'apprentissage.....	46
1.2.2 Tendance du contenu propositionnel en fin du cycle d'apprentissage.....	46
1.3. Présentation des données chiffrées des indicateurs de jeu par matchs.....	48
2. Discussion.....	56
2.1 Données relatives à la perception des joueurs vis-à-vis de la l'interaction verbale.....	56
2.2. Données relatives au contenu verbal propositionnel des joueurs :	57
2.3 Données relatives au contenu verbal propositionnel des joueurs :	59
Conclusion.....	61
Bibliographie	
Résumé	

Index des tableaux :

Numéro	Titre des tableaux	Page
01	Représentation des principaux courants techniques.	35
02	Résultats de la perception des joueurs vis-à-vis de l'interaction verbale.	41
03	Tendance Du contenu verbal au début du cycle d'entraînement.	45
04	Tendance du contenu verbal en fin du cycle d'entraînement.	46
05	Nombre de passes réussies au cours du cycle d'apprentissage.	47
06	Nombre de balles perdues au cours du cycle d'apprentissage.	48
07	Nombre de balles récupérées au cours du cycle d'apprentissage.	50
08	Nombre de tirs au but lors au cours du cycle d'apprentissage.	51
09	Nombre de buts lors au fils du cycle d'entraînement.	52
10	Évolution des indicateurs de jeu entre matchs 1 et matchs 2.	53
11	Résultats de la comparaison des données chiffrées totales.	54

Index des figures :

Numéro	Titre des Figures	Page
01	Modèle de Bunker et Thorpe (1983) approche des sports collectifs	10
02	Principes généraux des sports collectifs (Gréhaigne et all 1999, p. 17)	12
03	Modèle didactique des sports collectifs (Grehaigne, 1998.)	24
04	Composantes en interaction (Modèle SCI: Jonnaert et Vander Borght, 2003)	26
05	Modèle comportemental de Fechner	30
06	Assimilation et accommodation	33
07	la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotski(1960	35
08	Schéma du protocole déployé	41
09	Perception des joueurs vis-à-vis de l'interaction verbale	45
10	Modélisation de l'évolution du contenu verbale propositionnel des joueurs	47
11	Passes réussies au fil du cycle d'entraînement	49
12	Balles perdues au fil du cycle d'entraînement	50
13	Balles récupérées au cours du cycle d'entraînement	51
14	Tirs au but au fil du cycle d'entraînement	52
15	Nombre de buts marqués au fil du cycle d'entraînement	53
16	Données chiffrées totales des indicateurs de jeu	54

Remerciement

Au terme de ce travail, il est agréable d'adresser nos remerciements au **Dieu** le tout puissant de nous avoir donné le courage de réaliser ce modeste travail.

Ensuite, nous adressons nos plus sincères remerciements à notre honorable enseignant et directeur de mémoire, le professeur **IKIOUANE MOURAD**, pour l'honneur qu'il nous a fait en nous dirigeant et en nous accompagnant tout au long de ce travail. Nous saluons ses précieux conseils, son orientation constante, ses encouragements et tous les efforts qu'il a déployés pour nous guider et nous aider à mener à bien ce projet.

Je remercie également Messieurs/Mesdames les membres du jury pour l'honneur qu'ils nous font de présider ce jury et pour le temps précieux qu'ils ont consacré à l'évaluation de ce mémoire

Mes remerciements s'adressent également à tous les enseignants du département de STAPS de l'université de Bejaia Abderrahmane Mira pour leurs générosités et la grande patience.

Je tiens à remercier chaleureusement les membres du club Entente Sportive d'Azeffoun « les entraîneurs, le président et tous le staff »

Mes remerciements aux entraîneurs de l'école de foot et je tiens à exprimer une mention spéciale au premier responsable Mr **Ahmed Mandjour**, pour tous, leur soutien et leur accompagnement tout au long de la réalisation de notre travail de mémoire, Je tiens à exprimer ma gratitude aux joueurs de l'équipe U13 .

Je remercie tout toujours mon cher mari « **Sofiane** », pour son soutien indéfectible et pour sa patience, sa compréhension et son confiance

Merci à ma famille, pour leur présence réconfortante et leurs encouragements qui m'ont permis d'atteindre mes objectifs.

Je n'aurais pu réaliser ce mémoire sans votre soutien.

Merci mon meilleur ami et frère « **Saïd** »

Remerciement

Au terme de ce travail, il est agréable d'adresser nos remerciements au **Dieu** le tout puissant de nous avoir donné le courage de réaliser ce modeste travail.

Ensuite, nous adressons nos plus sincères remerciements à notre honorable enseignant et directeur de mémoire, le professeur **IKIOUANE MOURAD**, pour l'honneur qu'il nous a fait en nous dirigeant et en nous accompagnant tout au long de ce travail. Nous saluons ses précieux conseils, son orientation constante, ses encouragements et tous les efforts qu'il a déployés pour nous guider et nous aider à mener à bien ce projet.

Je remercie également Messieurs/Mesdames les membres du jury pour l'honneur qu'ils nous font de présider ce jury et pour le temps précieux qu'ils ont consacré à l'évaluation de ce mémoire

Mes remerciements s'adressent également à tous les enseignants du département de STAPS de l'université de Bejaia Abderrahmane Mira pour leurs générosités et la grande patience.

Je tiens à remercier chaleureusement les membres du club Entente Sportive d'Azeffoun « les entraîneurs, le président et tous le staff »

Mes remerciements aux entraîneurs de l'école de foot et je tiens à exprimer une mention spéciale au premier responsable Mr **Ahmed Mandjour**, pour tous, leur soutien et leur accompagnement tout au long de la réalisation de notre travail de mémoire, Je tiens à exprimer ma gratitude aux joueurs de l'équipe U13 .

Je remercie tout toujours mon cher mari « **Sofiane** », pour son soutien indéfectible et pour sa patience, sa compréhension et son confiance

Merci à ma famille, pour leur présence réconfortante et leurs encouragements qui m'ont permis d'atteindre mes objectifs.

Je n'aurais pu réaliser ce mémoire sans votre soutien.

Merci mon meilleur ami et frère « **Saïd** »

Dédicace

À la mémoire de mon père, que Dieu l'accueille dans son vaste Paradis

À ma très chère maman, qui m'a soutenue avec un amour inconditionnel.

À mon bras droit, mon mari **Sofiane**, mon pilier de force et mon compagnon de vie.

À mes sœurs bien-aimées : **Farroudja, Nadia, Ouahiba et Sabrina,**

À mes chers enfants, source de joie infinie : **Walid, Yazid et Idir.**

A mes neveux, en particulier **Yanis.**

À mes nièces, **Ines et Lyna,**

À tous mes amis, ceux qui sont proches de mon cœur .

Zehra

Dédicace

Je dédie ce mémoire de fin de cycle à toutes les personnes qui m'ont soutenu et accompagné tout au long de cette aventure académique.

À la mémoire de mes parents et de mon frère, qui nous ont quittés il y a des années, laissant derrière eux un vide immense et une tristesse profonde. Leur absence a été difficile à surmonter, mais je trouve du réconfort en pensant que leur présence aurait été une source d'encouragement inestimable pour moi. Que Dieu les accueille dans son vaste paradis.

*À ma chère épouse **SIHEM**, dont le soutien inébranlable et l'amour indéfectible ont été ma plus grande source de motivation. Tu as su m'encourager dans les moments de doute et me rappeler l'importance de cet accomplissement. Merci pour ta patience et ton soutien sans faille.*

*À mes deux merveilleux enfants (**ANIR** et **ASSALES**), qui ont dû supporter l'absence de leur père durant de nombreuses soirées et weekends. Votre compréhension et votre amour m'ont donné la force de continuer et de persévérer. Vous êtes ma plus grande fierté et ma source d'inspiration quotidienne.*

*À toute la famille **FRAGA** (frères et sœurs, nièces et neveux), dont les encouragements constants et la bienveillance ont été essentiels à mon succès. Vous avez toujours cru en moi et m'avez soutenu à chaque étape de ce parcours. Merci pour votre confiance et votre soutien.*

*À ma belle-famille **BOUAZIZ**, pour leur soutien chaleureux et leur compréhension. Votre encouragement a été d'une grande aide dans cette période exigeante.*

À mes collègues, pour leur soutien professionnel, et leurs conseils qui ont enrichi mon travail. Je suis également reconnaissant envers mes amis dont l'encouragement et le soutien moral ont été essentiels pour surmonter les défis et atteindre mon objectif.

Enfin, à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce projet, je vous exprime ma profonde gratitude. Ce mémoire est autant le fruit de vos efforts et de votre soutien que de mon travail.

Introduction et Questionnement



Introduction et questionnements

Le football est bien plus qu'un simple sport ; c'est un domaine où l'interaction verbale entre les joueurs et/ou l'entraîneur revêt une importance cruciale. L'impact des mots échangés sur le terrain peut façonner non seulement le déroulement d'un match, mais aussi l'apprentissage et le développement des compétences des jeunes joueurs. Dans cette ère où l'entraînement sportif est plus influencé par des approches scientifiques, qui mettent l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, il est utile d'explorer comment l'interaction verbale contribue à l'apprentissage tactique, technique et mental des jeunes footballeurs. En fait, pour (William et al, 2004), la réflexion sur l'agir dans la motricité humaine concerne à la fois les comportements (objectivables car observables) que les conduites motrices en tant que processus intentionnels sous-jacents situés en contexte.

L'apprentissage en football chez les jeunes ne se limite pas à l'acquisition de compétences techniques et tactiques ; il englobe également le développement de compétences sociales, émotionnelles et cognitives. L'interaction verbale pendant les séances d'entraînement et les matchs peut influencer non seulement la performance individuelle des joueurs, mais aussi leur compréhension du jeu, leur confiance et leur engagement dans le processus d'apprentissage. Si l'on se réfère au modèle socio-constructif et interactif (SCI) (Jonnaert et al, 2003), la construction de compétences en sports collectifs peut-être envisagée comme une construction dans l'interaction sociale et dans l'interaction avec la situation. Ce serait donc par un va-et-vient incessant entre la situation motrice et la mise en mots de l'action que, par un phénomène de conceptualisation, le joueur construit ses propres connaissances et compétences.

Un des acquis de la recherche en didactique des sports collectifs est que, si l'apprentissage d'un jeu ne peut se concevoir sans une pratique importante, il nécessite aussi une prise de distance avec l'immédiateté de cette pratique. On n'apprend pas qu'en jouant ou en répétant des gestes techniques ; il est besoin, pour parvenir à des généralisations et à la construction d'un sens, d'analyser son activité. L'enjeu est de conceptualiser l'action pour construire des invariants opératoires et des règles d'action (Gréhaigne, 1992 ; Wallianet Gréhaigne, 2004 ; Djennad, 2018). Ainsi les réflexions menées sur le « débat d'idées » en sports collectifs ont pour objectif de vérifier le lien entre apprentissage moteur et verbalisation.

Le rôle de la cognition dans l'apprentissage des sports collectifs suscite beaucoup d'interrogations et fait débat entre cognitivistes et les adeptes d'une approche plus écologique. Le paradigme sémio-constructiviste considère l'acte interprétatif de l'apprenant comme l'une des caractéristiques importantes de la construction des savoirs ; ce paradigme permet l'analyse,

Présentation générale de l'étude

la compréhension et la construction des situations d'apprentissage en mettant l'apprenant au cœur des processus d'appropriation/construction des savoirs dans et par l'action, contrairement aux méthodes directives. Cette approche constructiviste de l'apprentissage critique l'approche traditionnelle analytique (Behavioriste) qui considère l'apprentissage tant que transmission des savoirs de quelqu'un qui sait (l'éducateur) vers un autre qui ne sait pas (l'apprenant). Dans ces conditions de dispositif didactique, il est en mesure d'attribuer du sens à ce qu'il vit, éprouve, comprend et apprend dans un contexte social précis. Ce choix est motivé par la réalité du contexte et l'importance de la verbalisation (Grehaigne et Godbout, 1995).

Selon Giordan (1998), l'apprenant ne s'approprie un savoir que s'il produit un surcroît de sens pour lui. Apprendre par l'action ne suffit pas. C'est un passage obligé mais qui doit être décontextualisé et couplé à d'autres relations pour passer d'un processus de réalisation et d'action à un processus de compréhension afin de stabiliser et de généraliser les compétences développées dans l'action. Confronter des idées, expérimenter permet de passer du réussir au comprendre. Depuis quelques années se développe un courant de recherche identifié sous le vocable de « Team Cognition » (cognition collective), s'attachant au fonctionnement des équipes sportives (Eccles et Johnson, 2009 ; Fiore et Salas, 2006). Pour Darnis et al (2007), le phénomène de conceptualisation, permet au joueur de construire ses propres connaissances et compétences.

Il s'agit dans cette recherche : de revenir sur les paradigmes et concepts de co-construction des savoirs et connaissances en situation d'interaction verbale (Zerai, 2006 ; Gréhaigne, 2002; Zghibi et al, 2014 ; Djennad, 2018) ; de s'inspirer des travaux liés à l'évolution du contenu verbal propositionnel (Darnis, 2007) ainsi que de vérifier la perception des apprenants vis-à-vis d'une approche interactionniste à travers la configuration du jeu et du débat d'idées (Cloes, 2014). Avec une posture épistémologique, caractéristique d'une recherche technologique (Bouthier & Durey, 1994), les données chiffrées relevées à l'occasion des situations (jeux et interaction verbale) nous fourniront des indications précieuses sur l'apprentissage de joueurs. De ce fait, on se pose les questions suivantes :

- ✓ Quelle est la perception des joueurs vis-à-vis de l'approche interactionniste, caractérisée par la verbalisation et la conceptualisation de la pratique ?
- ✓ Est-ce que l'interaction verbale permet une pratique réflexive sur l'action et ainsi une évolution dans le contenu verbal propositionnel des joueurs ?
- ✓ Est-ce que l'interaction verbale a une influence sur l'apprentissage des footballeurs ?

Hypothèses

- ✓ La conception socioconstructiviste de l'apprentissage, pédagogie nouvelle et non directive, accorde une grande importance au rôle joué par l'apprenant dans le processus d'élaboration et de construction de ses compétences. De ce fait la perception des joueurs envers la méthode d'interaction verbale est positive.
- ✓ Le débat d'idées constitue une pièce centrale d'une conception constructiviste de l'apprentissage des sports collectifs, il permet la prise de conscience des règles d'action par la verbalisation spontanée et orientée vers un ut commun. De ce fait il contribue à l'évolution du contenu verbal propositionnel des joueurs.
- ✓ L'interaction verbale et le débat d'idées à une influence positive sur l'apprentissage des jeunes footballeurs à travers l'évolution des données chiffrées des indices quantifiables retenus pour les besoins de l'étude.

Objectifs de la recherche

L'objectif de cette étude est de vérifier l'influence de l'utilisation d'une approche d'intervention dans l'apprentissage des sports collectifs, qui accorde une grande importance à au rôle joué par le joueur dans le processus d'élaboration et de construction de ses compétences, et cela en le plaçant au centre du processus d'apprentissage. De façon générale on peut dire que cette étude vise principalement à ;

- ✓ Vérifier la perception des joueurs vis-à-vis de la méthode de l'interaction verbale, et cela sur différentes dimensions sélectionnées sur la base des études antérieures.
- ✓ Vérifier la tendance des interactions verbales au début du processus d'entraînement.
- ✓ Vérifier l'influence de la méthode de l'interaction verbale sur l'évolution du contenu verbal propositionnel des joueurs.
- ✓ Vérifier l'effet de la méthode d'interaction verbale au cours d'un processus d'entraînement sur l'apprentissage des jeunes footballeurs, et cela à travers l'analyse des indices retenus dans le cadre de cette étude (balles jouées, balles récupérées, balles perdues, nombre de tirs au but, nombre de buts).

*Revue de la
littérature*



1. Modélisation systémique des sports collectifs

1-1. La logique interne des sports collectifs

Les sports collectifs sont définis comme un affrontement collectif qui oppose deux équipes dans un espace souvent interpénétré. La logique interne (Parlebas,1981) du jeu des sports collectifs impose de ce fait aux joueurs de s'opposer et de coopérer pour marquer des buts ou des points ou pour récupérer le ballon sur la base d'une lecture/ compréhension des signaux (codes sémio- moteurs), afin de déséquilibrer l'adversaire sur un espace de jeu fluctuant.

1.1.1. L'opposition /coopération

En sports collectifs il s'agit de communiquer entre les partenaires. Les sports collectifs sont classés comme des sports de situations sémio-motrices. Cette classification rend compte du caractère imprévisible des situations qui sont le résultat de la présence des adversaires qui dans une logique de contre communication, cherchent à ne pas laisser deviner les actions qu'ils préparent. La pression due à l'opposition crée un contexte permanent d'incertitude qui pèse sur les joueurs et qui les fait souvent évoluer sous pression. La nature de cette incertitude est en effet multiple en sports collectifs. (J.P. Famose ,1983) propose trois types d'incertitudes :

- L'incertitude événementielle : répond à la question que va-t-il se passer ?
- L'incertitude temporelle : répond à la question à quel moment ?
- L'incertitude spatiale : répond à la question ou cela va-t-il se passer ?

Afin de répondre à ces questions, le joueur utilise des sources d'information, soit externe provenant d'une analyse de la situation, soit interne issue du joueur lui-même. Le problème essentiel du joueur en sports collectifs est de sélectionner les informations selon leur qualité et ainsi avoir une réponse motrice appropriée le plus vite possible. L'extraction d'informations permanentes permet une diminution de l'instabilité de la situation. En conséquence l'objectif de l'éducateur est de tout mettre en œuvre pour réduire le degré de l'incertitude de son équipe, tout en l'augmentant pour l'adversaire.

L'équipe et le joueur s'organisent sur la base de principes fonctionnels aboutissants à une répartition précise des tâches. L'ajustement des conduites motrices des joueurs qui se réalisent progressivement, induit pour eux l'émergence d'un langage commun. Tout l'art du joueur consiste dans le même temps à tenir un double langage :

- Communiquer avec le langage du corps entre partenaires pour créer de la certitude. Ce système de coopération basé du fond du jeu, génère de la précision pour favoriser l'anticipation tout en gardant un seuil d'attention élevé chez l'adversaire.
- Cacher les intentions de jeu pour perturber le décodage de l'adversaire, dans le but d'augmenter l'incertitude pour l'adversaire et l'orienter vers de fausses pistes. Une double communication sur des situations à double effet (opposition/coopération), telle est l'essence du jeu des sports collectifs.

1.1.2. Le rapport de force

En sports collectifs l'un des objectifs est de mettre l'adversaire en crise d'effectif, chaque équipe cherche à déséquilibrer l'adversaire. Avec l'expérience le joueur apprend à gérer une crise d'effectif aussi bien en attaque qu'en défense. L'équipe en possession du ballon (attaquants) utilise les mêmes stratégies plus au moins consciemment et avec des formes différentes :

- À égalité numérique, créer une supériorité du fait ou conjoncturelle (renversement...) pour mettre l'adversaire en crise d'effectif et ainsi le déséquilibrer.
- En situation de surnombre offensif, exploiter rapidement la crise d'effectif défensive. La recherche du surnombre semble être une des voies stratégiques qui structure tout le jeu du débutant à l'expert, ce noyau stratégique repose sur le démarquage et de l'aide au partenaire impliquant à la fois une donnée de position spatio-temporelle au bon moment.

1.1.3. La lecture du jeu/le geste technique

En sports collectifs il s'agit de choisir, de décider, et d'agir. Le joueur doit réagir, anticiper face à une grande diversité de situations, et d'apporter des solutions appropriées à partir :

- Du traitement qu'il fait de l'information perçue.
- De ses stimulations internes (désir, possibilité de garder le ballon...).
- De son expérience en termes d'actions mémorisées.

À partir de ses expériences, le joueur se construit avec les prises de décisions suite aux analyses de situations. En liaison avec les exigences de vitesse et de précision des situations d'opposition/coopération, le joueur est amené à mettre en place une attitude préparatoire à l'exécution des gestes techniques. Ce comportement préparatoire intervient dans la prise de décision du sujet en orientant sa réponse par l'intermédiaire d'une anticipation à partir des indices saisis sur la situation de jeu.

1.1.4. La maîtrise de l'espace-temps

En sport collectif il s'agit de mettre l'adversaire en crise d'espace et de temps. Les joueurs débutants passent la majorité de leur temps à suivre le cheminement du ballon dans un couloir central longitudinal du terrain. Les joueurs experts occupent le terrain en largeur ce qui permet l'alternance du jeu dans un espace concentré proche du ballon à un jeu sur grand espace.

Le joueur a besoin d'avoir un minimum de temps pour rendre son action efficace. L'espace et le temps constituent des variables fondamentales qui structurent les processus d'entraînement. Au niveau du joueur, plus la densité augmente moins celui-ci a de l'espace et de temps pour s'organiser et réaliser ses actions. Cette capacité d'organisation en crise d'espace et de temps est fonction de trois facteurs :

- Sa capacité à traiter les informations.
- Son niveau technique, plus il est habile plus il est disponible pour le traitement des autres signaux.
- La pression affective qui s'exerce sur le joueur peut être, il s'agit de jouer stratégiquement avec le temps et l'espace.

En possession du ballon, il s'agit de se donner du temps pour jouer en présence d'un adversaire ou changer de rythme pour déséquilibrer l'adversaire. En défense, gagner du temps pour permettre le remplacement et la protection du but en exerçant un recul frein sur le porteur du ballon ou presser le porteur du ballon.

1.2. Les approches des sports collectifs

1.2.1. Approche mécaniste ou techniciste

Bayer (1985) définit l'approche "technique" ou "techniciste" en tant que tendance qui repose sur l'apprentissage pour chaque joueur, d'un répertoire de gestes dits de base, c'est-à-dire des gestes sans lesquels le joueur ne peut pratiquer l'activité spécifique proposée ou choisie : il faut acquérir la bonne passe, le bon tir, le bon débordement, et ce en référence à un modèle standardisé. Cette tendance repose sur l'apprentissage pour chaque joueur, d'un répertoire des gestes techniques dits de base, sans lesquels on ne peut pratiquer l'activité en référence à un modèle standardisé. Cette démarche a le mérite de sortir de l'emprise du manque de rigueur et de méthodologie.

Mombaerts (1999, p.6) définit la technique comme ensemble des gestes pour jouer le ballon en sports collectifs. En effet, le geste technique fait suite à un projet adopté au contexte de la situation de jeu . Néanmoins cette approche privilégie en tant que tel au détriment du collectif,

le manque d'adaptabilité de la réponse motrice, ces stéréotypes moteurs constituent une entrave au développement d'une motricité riche et variée dans un contexte fluctuant. Malgré les critiques, cette méthode reste en vogue.

Évoquant les recours des psychologies associationnistes, le geste à apprendre va être décomposé en ses différentes parties, morcelé en divers éléments plus faciles à assimiler, pour être recomposé par la suite. Cette logique analytique complète la démarche techniciste et s'inscrit dans la logique de partir du simple au complexe.

1.2.2. L'approche basée sur les combinaisons de jeu

Les sports collectifs se caractérisent par l'aspect collectif « jouer avec ». Les théories monistes (la psychologie de la forme) proposent de partir du tout pour aboutir à l'élément, elles préconisent de ne pas prendre le joueur comme point de départ, mais le collectif en tant que totalité, ce qui a engendré l'approche basée sur les combinaisons de jeu.

La démarche théorique de cette conception repose sur des analyses formelles des différentes attaques et défenses, et à partir de là réaliser des combinaisons qui supposent les déplacements stricts d'un ou de plusieurs joueurs simultanément ou successivement pour reconstruire une nouvelle forme. On se penche ensuite sur le joueur « élément du collectif » afin de lui enseigner les moyens techniques nécessaires. La technique devient seconde tout en étant pas secondaire. Cette conception reste malgré tout une démarche de type techniciste, le joueur devient un robot qui circule au gré de l'entraîneur et la combinaison se réalise dans des conditions identiques. Le mécanisme ressurgirait sous une nouvelle forme.

1.2.3. L'approche dialectique

Dans la foulée des conceptions monistes, cette démarche s'articule sur deux grands axes directeurs (Bayer ,1985);

- Une perspective dialectique, met l'accent sur l'importance de la notion de rapport de force. Un match s'organise comme une unité dialectique attaque-défense et le résultat de cette opposition devient source de progrès, ainsi la compétition devient le moteur pédagogique. Pour que cette démarche puisse prendre forme, elle doit s'inscrire dans un cycle où se succèdent matchs et entraînements.
- Une perspective historico-sociale de la motricité, le sport est fait culturel, et chaque spécialité a engendré une motricité de plus en plus fine, de plus en plus complexe au fil de son évolution. Cette motricité spécifique représente le fruit de la recherche des sportifs et qui s'est progressivement enrichie. Cette démarche a marqué de façon décisive l'approche des sports

collectifs en redonnant à cette notion de rapport de force toute son importance, elle a démontré que les structures de jeux collectifs sont changeantes, dynamiques et évolutives.

Les fondements théoriques solides de la démarche n'ont pas pu éviter, dans leur mise en pratique, les pièges de la conception mécaniste, l'analyse du rapport de force attaque défense a eu trop tendance à envisager des solutions de type proposé au cours de la période des combinaisons, avec une robotisation du joueur...etc.

1.2.4. L'approche tactique

L'approche tactique ou " par la compréhension du jeu" de Bunker et Thorpe (1983) est un modèle d'intervention qui a pour but de mettre l'accent sur la tactique consciente, et les procédures de prise de décision avant l'exécution du mouvement. Ce modèle est résumé dans la figure ci-dessous.

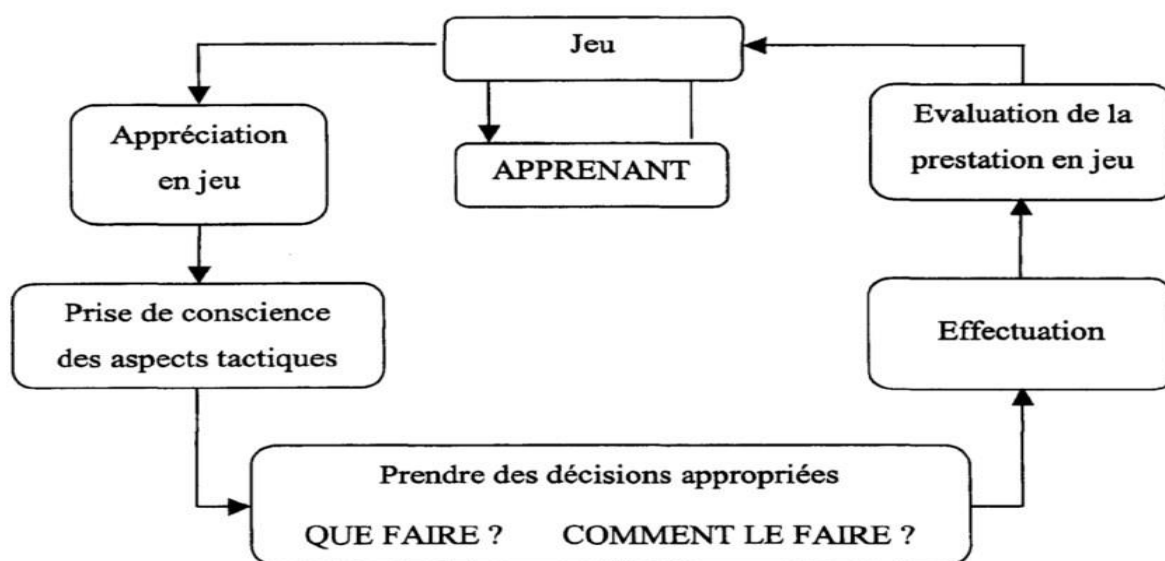


Figure n° (1) : Modèle de Bunker et Thorpe (1983) approche des sports collectifs

L'approche tactique est en opposition avec l'approche technique, vu qu'elle met l'accent sur l'apprentissage basé sur le jeu. Mahlo (1974, p. 37), souligne qu'il faudrait essentiellement remplacer la formation technique par la formation tactique qui permet au joueur de comprendre les modifications lors du jeu. En effet, la maîtrise tactique «ne peut se développer en dehors d'une formation tactique programmée ».

Gréhaigne (1999) affirme que l'approche tactique des jeux nécessite de mettre l'apprenant au centre du système d'apprentissage, mais aussi de considérer qu'une véritable démarche constructiviste ne saurait se suffire de solutions tactiques imposées par le professeur. En effet, l'apprenant en situation doit être capable de faire tant de choses sans l'intervention de l'éducateur,

ce qui permet, grâce à ces acquis antérieurs, de s'adapter à maintes situations difficiles et imprévues lors du jeu.

1.2.5. L'approche centrée sur une pédagogie des situations

Ce courant a centré ses intérêts sur le joueur comme individu opérant avec des partenaires et s'opposant à des adversaires, donc intégré dans un collectif. Influencé par la phénoménologie, courant de pensée moniste qui redonne toute son importance l'activité perceptive au sein de la conduite motrice conçue comme une « unité perceptivo-motrice ». Le sujet perçoit la situation dans sa globalité (concept phénoménologique) avec ses différents éléments, qu'il hiérarchise, structure pour élaborer une solution. Le joueur élément concerné dans cette dynamique évolutive du jeu, doit réagir aux stimulations de l'environnement en tenant compte du projet collectif, et s'adaptant aux réactions fluctuantes de l'adversaire (Le Boulch, 1985).

En s'appuyant sur une pédagogie des situations, ou la situation d'apprentissage est épurée des éléments inutiles et secondaires, l'éducateur, dans le choix de ces éléments sous couvert d'un pseudo liberté offerte à l'apprenant, l'entraîne vers les objectifs qu'il désire atteindre. Ces buts déterminés par l'adulte, cette pédagogie des illusions passe par des chemins dénoncés par l'éducateur lui-même, ceux d'une psychologie associationniste qui favorise le couple stimulus-réponse dans l'acquisition des stéréotypes moteurs, ce qui renforcerait un apprentissage rigide peu susceptible d'adaptation, contraire d'une disponibilité perceptivo-motrice.

1.3. Les sports collectifs et la notion d'opposition

La notion d'opposition est centrale en sports collectifs dans la mesure où dans une rencontre, l'opposition génère de l'imprévu et la nécessité de s'adapter et d'anticiper pour résoudre les problèmes issus de l'affrontement, ce qui rend aussi important d'amener les joueurs à gérer de façon optimale le "désordre". En effet, le problème fondamental en sports collectifs peut être défini de la façon suivante : « dans un rapport d'opposition, il s'agit de réaliser une coordination d'actions afin de récupérer, conserver, faire progresser le ballon vers la zone de marque et marquer » (Gréhaigne, 1989).

De ce fait, la notion d'opposition apparaît comme centrale, elle met en évidence de nouveaux concepts, à savoir : rupture / continuité, équilibre/déséquilibre, risque / sécurité et retard / avance. Le schéma suivant résume les principes généraux des jeux sportifs collectifs

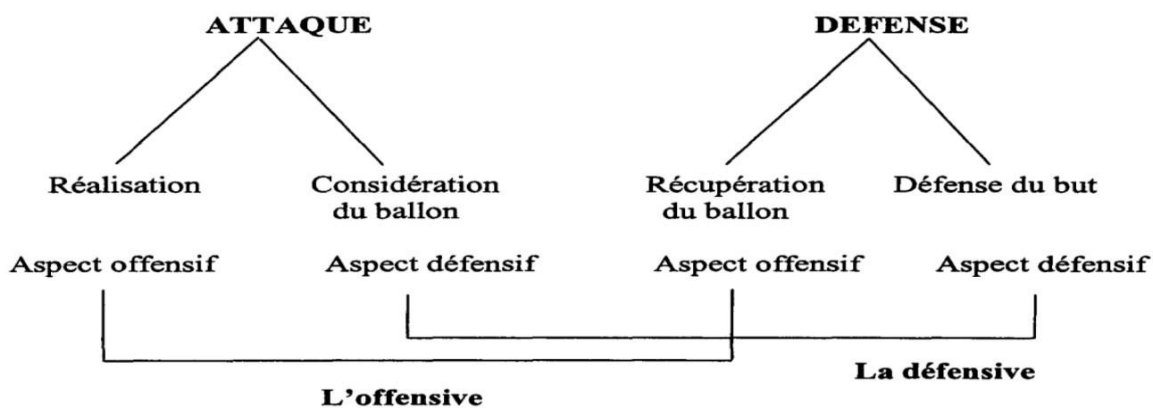


Figure n°(2). Principes généraux des sports collectifs (Gréhaigne et all 1999, p. 17)

1.4. Analyse de la défense et l'attaque en sports collectifs

1.4.1. Analyse de la défense

La défense commence au cours de l'attaque pour ne pas déboucher sur des situations d'infériorité (déséquilibre) opérationnelle lorsque l'équipe perd le ballon. Cependant dans le langage courant, la défense commence avec la perte du ballon ; point marqué, après une tentative infructueuse, maladresse ou faute sanctionnée par le règlement.

1.4.1.1. Principes opérationnels de la défense

- Récupération du ballon
- Gêner la progression du ballon
- Protection du but ou du camp défendu

En défense les intentions se révèlent différentes : la défense de zone privilégie l'élément ballon puisque les joueurs se déplacent en fonction de la circulation du ballon (flottement), alors que la défense individuelle met l'accent sur le joueur qu'il soit ou non porteur du ballon.

Cela n'empêche pas que les attitudes et les principes opérationnels restent identiques. Le marquage est la règle fondamentale aux différents sports collectifs (Gréhaigne, 1992). La défense sous sa forme collective, réside dans l'opposition de l'ensemble des défenseurs, qui par leurs déplacements, tentent de gêner les initiatives des adversaires. Sur le plan des actions individuelles, le marquage peut revêtir des aspects différents :

- Intercepter le ballon
- Subtiliser le ballon de l'adversaire
- Freiner, retarder les mouvements des attaquants vers le but
- Repousser l'adversaire vers des espaces moins dangereux (lignes)
- Bloquer les attaquants dans leurs déplacements (hors-jeu...)

1.4.1.2. Les règles de l'action

Au niveau éducatif, trois règles essentielles à acquérir et à respecter à tous les niveaux (Bayer, 1985)

- Le marquage doit être actif : le défenseur doit agir, intervenir, il ne doit pas attendre la faute de l'adversaire, mais la provoquer. Face à l'attaquant le défenseur doit essayer de s'imposer.
- Agir continuellement c.-à-d. avoir toujours quelque chose à faire en fonction d'une prise d'information permanente, support de l'action à entreprendre.
- L'aide représente un élément essentiel de la défense, car celle-ci est avant tout une action collective. En défense on est ensemble, on tient compte des difficultés et des actions entreprises par les partenaires pour s'articuler avec eux et ajuster son comportement selon le déroulement du jeu.

1.4.1.3. Agir

Pour le débutant, le ballon représente l'élément essentiel par rapport auquel va se déployer son activité, incapable de maîtriser ses déplacements et ses intentions. Cette volonté de s'approprier le ballon amène les défenseurs à se regrouper autour du ballon. L'observation montre aussi que :

- Les joueurs loin du ballon restent immobiles, non acteurs.
- Les problèmes affectifs apparaissent dans le comportement défensif de certains joueurs qui refusent le contact.
- L'éducateur face à ce groupement sanctionne ce qui va diminuer progressivement le fait d'être actif.
- Pour éviter ce groupement, l'éducateur va briser cet élan « tous vers le ballon » en imposant un repli défensif à l'encontre des motivations du débutant.
- Dans l'évolution du rapport attaque-défense, la protection du but va se révéler nécessaire à certains moments et au détriment du fait d'être actif. Attentif, disponible, prêt à intervenir, doit inclure dans sa réalisation l'application de cette règle d'action « agir ».
- Au niveau des débutant, l'attaquant est souvent maladroit et en agissant le défenseur en profite. En pressant, le porteur du ballon aura tendance à se replier sur lui-même et se débarrasser du ballon, ce qui facilite sa récupération.

L'éducateur doit profiter de cette volonté des débutants à récupérer le ballon en la cultivant et en l'affinant, pour éviter à l'avenir d'avoir des joueurs souvent plus passifs (Gréhaigne, 1989).

1.4.1.4. Les différentes intentions tactiques en défense

- Jeu sur la trajectoire du ballon ; 1- intercepter, 2- dissuader.
- Jeu sur le porteur du ballon ; 1- harceler, 2- contrôler à distance.
- Jeu avec les partenaires ; 1- couvrir, 2- doubler.

1.4.1.5. La continuité

Avoir toujours quelque chose à faire est une attitude essentielle à acquérir et développer. Cela suppose un enchaînement sans interruption de ses actions et apporter des réponses réclamées par la dynamique et l'évolution des situations de jeu. Être attentif et disponible (Bayer. C, 1985).

- a) **Être attentif** orienter sa « conscience » sur ses propres actions, celles d'autrui, ou les sollicitations du monde extérieur qui l'entoure et distinguer les éléments pertinents permettant de répondre aux exigences des situations de jeu qui sont en évolution. Cela permet d'évacuer les états de distraction. Généralement, l'attention au monde extérieur se révèle d'abord spontanée, c.-à-d. purement adaptative, et se trouve liée aux différentes forces de motivation et aux centres d'intérêt du joueur avant de devenir volontaire pour percevoir et réfléchir.
- b) **Les apports de l'observation** chez les jeunes joueurs, les interruptions enregistrées dans leur activité sont longues et fréquentes et que son attention demande plus d'effort face à la multitude des stimuli. Cette situation est le résultat du manque de repères qui guideront son activité. Le jeune joueur se montre incapable de discriminer les éléments importants des éléments parasites inclus dans une situation sportive.

C'est autour du ballon que se cristallise l'activité du joueur, situé loin du ballon son attention tend à diminuer. Quelques moments du jeu sont explicites de ce phénomène : la perte du ballon en attaque déroute le joueur par l'effet inattendu, il n'enchaîne pas sur sa participation défensive, ou n'enchaîne qu'avec un temps de retard. Le passage d'une attitude d'attaquant à une attitude de défenseur est difficile, car il s'accompagne généralement chez le jeune d'une chute de l'attention qui le rend incapable d'enchaîner automatiquement.

- c) **Finalités éducatives** agir de façon continue, convient d'amener le joueur à :
- Être toujours attentif au déroulement des situations.
 - Accéder à la maîtrise technique pour mieux se concentrer sur les situations de jeu.
 - Porter son attention sur les éléments essentiels et une prise d'information discriminative.

Parmi les moyens utilisés pour parvenir à cet objectif :

- ✓ Jouer avec un nombre réduit de joueur, en proposant des situations contraignantes qui impliquent des enchainements des taches.
- ✓ Travailler un exercice avec le début de l'action qui suit (tir et repli défensif...). L'enchainement suppose l'anticipation et la nécessité de rendre significatif à l'enfant certains moments et évènements du jeu.
- ✓ On agit sur des attitudes qu'il est difficile de modifier.
- ✓ On détourne l'enfant de ses intérêts immédiats et de ses expériences spontanées (le ballon en particulier).

1.4.1.6. L'aide

L'attitude défensive de « jouer contre » ne doit pas occulter une attitude aussi importante « jouer avec », car toute forme de défense doit être collective. Dès l'instant où le défenseur agit, c.-à-d. l'attaquant en difficulté, il aide car cela facilite pour ses partenaires les interceptions, les récupérations, les dissuasions de passes...etc. Mais cette aide reste fortuite non dans une intention volontaire de collaborer avec les partenaires. Le jeune joueur a du mal à se libérer de son égocentrisme pour accéder à la véritable coopération, qui se trouve au départ en contradiction avec les motivations fondamentales du « moi » (Mombaerts 1999, p.6).

L'intervention pédagogique ne peut se concevoir qu'avec prudence et progressivité pour arriver à une pratique cohérente de ces activités. Sur le plan pratique «aider intentionnellement » apparaît sous deux aspects complémentaires :

- Couvrir c.-à-d. protéger en se trouvant prêt à pallier une défaillance éventuelle du partenaire.
- Doubler c.-à-d. Intervenir sur un défenseur lorsqu'un autre défenseur proche se trouve battu.

Sur le plan pédagogique, face à cette finalité éducative longue et difficile, à savoir la continuité et l'aide, car suppose un changement radical d'attitude et un déplacement des besoins fondamentaux du joueur.

1.4.2. L'attaque

Une attaque se « prévoit » dans la forme défensive adoptée et des attitudes des joueurs ; ainsi une défense ou la récupération se trouve privilégiée constitue un élément favorable au déploiement ultérieur de l'attaque et la prépare. L'attaque repose sur les principes suivants, en fonction desquels vont s'articuler toutes les actions collectives et individuelles (Bayer. C ; 1985):

- Conservation du ballon

- Progression vers le but adverse
- Réalisation d'un point ou d'un but

Dans l'application de ces principes, le joueur, qu'il soit porteur ou non porteur du ballon, doit tenir compte des éléments suivants pour ajuster son comportement :

- Position du ballon (jamais la même)
- Espaces libres (toujours variables)
- Situation de ses partenaires
- Le but à attaquer

1.4.2.1. Les différentes intentions tactiques d'attaque

L'intention tactique première en attaque est l'appel de la balle. Elle donne au jeu du dynamisme et constitue un élément significatif de la relation passeur-réceptionneur. La notion d'appel de balle est toujours associée à la notion de démarquage.

- Intention tactique en possession du ballon :
 - ✓ Tirer, marquer
 - ✓ Passer (entrer en relation avec des partenaires)
 - ✓ Manœuvrer (1 contre 1)
- Intentions tactiques d'aide au porteur du ballon :
 - ✓ Blocage
 - ✓ Écran...

Toute intention tactique s'intègre au sein d'une organisation collective plus au moins complexe et qui constitue le référentiel commun des joueurs d'une même équipe. Il existe une complémentarité entre les différentes intentions tactiques éployées par chaque joueur (Mombaerts, 1999).

1.4.2.2. Le démarquage

Problème fondamental à résoudre : permettre aux joueurs de se démarquer.

- Porteur du ballon, se libérer de l'adversaire qui le marque.
- Non porteur du ballon : se situer de façon à rendre possibles les transmissions et faciliter la circulation du ballon et sortir des zones possibles d'interception.

Se démarquer c'est échapper aux possibilités d'intervention des défenseurs afin de d'agir librement, pour participer à la conservation et la progression du ballon et à la conclusion de l'action. Le but du démarquage individuel est de battre un ou plusieurs adversaires pour, collectivement, déboucher à une situation de surnombre et créer les conditions favorables à la conclusion de l'attaque (Bayer, 1985).

Le démarquage en attaque reste lié au marquage en défense, donc, sur le plan pédagogique, ne peut être envisagé que dans un rapport de force individuel et collectif. L'éducateur doit être à l'écoute du joueur pour résoudre les problèmes posés par les exigences des situations. Pour cela le joueur doit parvenir à se décentrer du ballon pour prendre d'autres informations significatives liées à la situation du jeu.

1.4.2.3. Se situer par rapport au porteur du ballon et à l'adversaire

Le non porteur du ballon doit être mobile et disponible pour faciliter la passe. Les différents déplacements doivent lui permettre de se situer dans une zone favorable à la transmission du ballon. Pour parvenir à cet objectif, on peut utiliser :

- Le jeu global, en précisant l'intention de se placer par rapport au porteur du ballon et par rapport aux adversaires de façon à pouvoir recevoir le ballon, donc apparaître dans champ de vision pour favoriser la communication.
- Les exercices à effectifs réduits avec une consigne de récupération du ballon des défenseurs. Le porteur du ballon dans cette situation doit ouvrir le champ de vision pour trouver les bonnes possibilités de passes. Il est important de sensibiliser le non porteur du ballon sur le moment du démarquage. Lorsque le joueur donne le ballon, le défenseur a tendance à suivre des yeux cette balle, et cet instant semble très favorable pour échapper à sa surveillance en utilisant souvent un déplacement à l'opposé de la trajectoire du ballon.

1.4.2.4. Chercher les espaces libres pour se démarquer.

Les espaces surgissent en fonction des déplacements des adversaires et ceux des partenaires.

Le non porteur du ballon doit structurer le l'espace du cham de jeu en se situant continuellement par rapport aux partenaires en conservant les possibilités d'échange avec le porteur du ballon. Cela exige une prise d'information continue pour percevoir les espaces privilégiés changeants. L'éducateur dans son intervention doit rendre significatif cet élément du jeu. L'éducateur doit utiliser le jeu global en provoquant à tout moment l'attention du joueur sur ce problème fondamental (Mombaerts, 1999). Il peut aussi utiliser des exercices simples qui concentrent le joueur sur cet objectif : Sur un espace délimité, dont la superficie dépend du nombre de joueurs, demander une circulation rapide et une conservation du ballon en exigeant beaucoup de mouvement autour du porteur du ballon.

1.4.2.5. L'appel de balle

Pour qu'il y ait collaboration, chaque joueur doit se mettre à la disposition des autres. Le non porteur, futur réceptionneur, doit apporter des solutions car c'est lui qui commande la passe. Cette solution c'est l'appel de balle. L'éducateur doit lutter contre l'attitude de démobilité et favoriser une grande mobilité intentionnelle pour demander le ballon. Pour atteindre la réciprocité de la communication entre porteur et non porteur, la prise d'information et la connaissance mutuelle s'avèrent capitale. Les appels de balle doivent venir de plusieurs partenaires et le porteur n'a qu'à choisir la solution la plus appropriée à la situation en cours (Bayer, 1985).

Lors de l'utilisation du jeu global, des jeux réduits et des exercices, il faut insister sur :

- J'ai le ballon, regarde les appels et je choisis le plus opportun.
- Je n'ai pas le ballon, je multiplie les appels en tenant compte des possibilités de passe mais aussi des déplacements des partenaires.
- Montrer au porteur du ballon que je désire réellement recevoir celui-ci.
- Je donne avec précision le ballon devant la zone d'appel pour permettre au partenaire de continuer dans la direction première de son engagement.
- Dans la mesure du possible, jouer dans le dos de l'adversaire.

1.4.2.6. L'orientation

Cette attitude des non-réceptionneurs du ballon vers porteur, c.-à-d. cette orientation fondamentale du joueur débutant qui tend à se perpétuer (le ballon comme seule source d'information), débouche sur des possibilités de passes mais sans tenir compte d'un élément essentiel à savoir le but à atteindre. Le jeu genre passe à dix présente, du point de vue éducatif, une valeur intéressante car il oblige les non-porteurs à se situer les uns par rapport aux autres, amène le porteur du ballon à améliorer sa vision périphérique et effectuer les bons choix. Mais il faut signaler certaines insuffisances à savoir il ne tient pas compte de la finalité première celle de marquer des buts (Bayer. C, 1985).

L'éducateur doit faire prendre conscience de partager son attention entre les différents éléments du jeu qui permet une structuration réfléchie de son de son activité. Cette nécessité de conserver dans son champ de vision ces deux éléments (porteur du ballon et but à atteindre) va modifier fondamentalement les déplacements des joueurs sur le terrain. Tous les exercices proposés (global ou jeux réduits) doivent obliger le joueur à se concentrer sur son orientation sur le terrain,

qui va lui permettre à tout moment de partager son attention entre le porteur du ballon et la trajectoire de celui-ci d'une part, et le but à atteindre d'autre part.

1.4.2.7.La continuité et l'enchaînement des taches

Les actions intentionnelles du joueur n'accèdent à la richesse de leur réalisation que si le joueur est capable d'enchaîner différentes taches c-à-d concentrer son attention sur le jeu sans relâche. Cependant le débutant possède une attitude de déconcentration par rapport au déroulement du jeu, et c'est le rôle de l'éducateur de la modifier progressivement et amener le à avoir une continuité dans ses taches (Grehaigne, 1992).

Les non-porteurs du ballon enchainent leurs actions en fonction de la dynamique évolutive des situations de jeu, et le porteur n'a qu'à choisir parmi les possibilités de passes. Avant d'agir le joueur doit prendre un maximum d'information et cette continuité suppose une mobilité constante, chercher les solutions possibles pour actualiser le projet de jeu, c-à-d

- Tout mouvement du ballon s'accompagne d'un mouvement des joueurs
- Ce mouvement s'effectue après une prise d'information permettant de s'adapter continuellement à l'évolution des situations de jeu.

Pour atteindre cet objectif (enchaînement des actions) l'éducateur peut utiliser entre autres les jeux à effectifs réduits, ou tout joueur se trouve plus souvent impliqué, donc amené à agir continuellement. Dans les structures à travailler sous forme d'exercices, il en existe qui favorisent qui favorisent la prise de conscience « donner la balle et démarquage immédiat » pour pouvoir à nouveau entrer en contact avec le ballon : c'est la passe et va, la passe ou le une-deux, la passe et suit...etc.

1.4.2.8.L'aide

Les sports collectifs se caractérisent par la collaboration. Cette aide peut revêtir plusieurs formes :

- Faire une bonne passe facilite le travail du partenaire
- Se démarquer permet au porteur d'avoir plus de possibilités de passe
- Dribler et attirer des adversaires peut libérer certains partenaires
- Élargir le jeu permet de créer des espaces et jouer plus librement
- Jouer sur les qualités de ses partenaires permet d'être plus efficace • Pratiquer l'aide corporelle que sont les écrans et les blocages...etc.

2- Verbalisation, débat d'idées et apprentissage

2.1. Verbalisation et pensée

La logique interne des sports collectifs basés sur la coopération et l'affrontement, nécessite et encourage l'interaction sociale. L'apprentissage passe par la collaboration entre joueurs pour construire des actions efficaces. Selon une approche socioconstructiviste de l'apprentissage (Grehaigne et Godbout 1995), le joueur doit développer un comportement adaptatif dans l'interaction avec le milieu tout en interagissant avec autrui (Darniset Lafont, 2016)

Les recherches de psychologue social Vygotsky soulignent l'importance du lien entre la pensée et le langage. La signification du mot représenté à la fois d'unité de la pensée et du langage, ainsi que l'unité de la généralisation et de l'interaction sociale, de la communication et de la pensée. Dans la formation des concepts, le mot agit comme un signe qui évalue ensuite en symbole. « *Un mot privé de signification n'est pas un mot, mais un son vide. Par conséquent, la signification est un signe distinctif nécessaire, constructif du mot lui-même. Elle est le mot lui-même mais sous son aspect interne* » ... *La signification du mot est à la fois phénomène verbale et phénomène intellectuel* selon Vygotski ; (1933). Il souligne ainsi que la signification des mots sont en constante évolution et développement, marquant un mouvement continu de la pensée vers le mot, un développement fonctionnel.

La langue extériorisée est un processus de transformation de la pensée au mot, une matérialisation et une objectivation de la pensée, les idées prennent forme à travers les mots. En sens inverse, le mot disparaît dans le langage intérieur, donnant naissance à la pensée. Ce langage est un langage personnel, un type particulier d'activité verbale caractérisé par une apparente incohérence fragmentaire et abrégée. Ces considérations émanent du problème qui dépasse la simple pensée, celui de la compréhension. La conscience ne peut se développer dans le langage, pour Vygotsky « *... c'est pourquoi la pensée et le langage sont la clef pour comprendre la nature de la science humaine* » (Paraboschi et al., 2006.p25-38).

Le langage est essentiel au développement de la conscience, il nous permet de mieux comprendre le monde, de communiquer avec autres et de nous organiser de manière plus efficace. L'interaction verbale dans le contexte du football est bien plus qu'une simple transmission de mots entre les joueurs sur le terrain. C'est un élément crucial qui sous-tend la dynamique de jeu, l'organisation tactique et même la cohésion d'équipe. Au-delà des cris de motivation ou des instructions du coach depuis la touche, l'échange verbal entre les joueurs sur le terrain est une

véritable chorégraphie linguistique qui contribue à coordonner les actions, à anticiper les mouvements adverses et à ajuster la stratégie en temps réel.

Le langage occupe une place primordiale dans les sports collectifs, où la communication entre les membres de l'équipe est essentielle pour atteindre les objectifs communs. Cette communication peut être verbale, ou non verbale, à travers des gestes et des expressions faciales. Les mots sont des symboles qui représentent des idées, des concepts, des objets ou des actions dans l'esprit humain, ainsi lorsque nous utilisons des mots pour exprimer nos pensées, nous les sélectionnons en fonction de leurs capacités à transmettre le sens que nous voulons communiquer.

2.2. Communication et verbalisation

Karbrat Orecchioni (2001) considère que lors d'un échange communicatif des sujets exercent les uns sur les autres des influences mutuelles. De ce fait, la communication verbale est une forme d'interactions où l'on s'implique et l'interaction verbale se distingue du dialogue dans la mesure où elle se place dans le cadre de la réalisation d'une tâche. La verbalisation des données qui émergent au cours de l'expérience est un processus essentiel pour la réflexion et l'apprentissage d'un sujet.

2.2.1. Types de verbalisation

Vermersch (1994) différencie plusieurs types de verbalisation qui correspondent à divers aspects de l'expérience vécue pour l'individu. Il est crucial de bien identifier le type de verbalisation pertinent pour garantir une cohérence entre les buts de débat et les moyens utilisés. L'auteur catégorise ces types de verbalisation en trois groupes distincts, définis par l'orientation de l'activité de verbalisation par rapport au référent concret :

2.2.1.1. Descriptive

L'objectif est de décrire une réalité concrète qu'elle soit interne ou externe à l'individu. Il s'agit d'une réflexion visant à représenter le référent à travers des symboles ou des mots. Le choix du cadre théorique peut influencer la perception du référent. Il est important de différencier le processus de réflexion lors de l'entretien de la prise de la décision au cours de l'action.

2.2.1.2. Conceptuelle

La priorité est accordée au savoir et à la rationalité, avec une réflexion et une distanciation par rapport au caractère concret du réfèrent.

2.2.1.3. Imaginaire

Le réfèrent n'est qu'un point de départ vers l'univers des symboles et de l'imagination. D'après ce qui précède, la verbalisation présente deux rôles. Tout d'abord, elle assure une fonction de communication externe en facilitant la compréhension des tâches à travers les échanges verbaux entre les membres du groupe. Ensuite elle joue un rôle dans la communication interne à l'individu, lui permettant de prioriser la tâche. Cette forme de communication interne est décrite comme langage égocentrique (Galperines, 1980 ;Vygotski, 1933), qui représente le passage d'un fonctionnement inter-psychique à un fonctionnement intrapsychique : c'est le passage d'une activité social et collective à une activité individualisée (Jenna, 2018).

2.3. Le débat d'idées

2.3.1. Les caractéristiques du débat d'idées

Le débat d'idées se déroule dans un cadre précis :

- a. **Durée pré-terminée** : le temps imparti pour le débat est généralement court, ce qui incite les participants à se concentrer sur les points essentiels.
- b. **Le nombre de participants limite** : en général, le débat est mené par un petit groupe de joueurs, permettant à chacun de s'exprimer librement.
- c. **Objet précis** : le sujet abordé dans le débat est spécifique, tels que la stratégie collective ou l'utilisation de l'espace.
- d. **Modérateur** : un modérateur veille au bon déroulement du débat et encourage la participation de tous.

2.3.2. Les objectifs du débat d'idées

Le débat d'idée vise plusieurs objectifs :

- Développer l'esprit critique : les joueurs apprennent à analyser leurs performances et à identifier les points où ils peuvent améliorer leurs performances.
- Favoriser la communication : Les joueurs apprennent à écouter les autres et à exprimer leurs idées.

- Renforcer la cohésion du groupe : le débat permet aux joueurs de mieux se comprendre et de travailler ensemble plus efficacement.
- Construire un projet collectif : le débat permet aux joueurs de créer une stratégie commune et de prendre des mesures pour la réaliser.

Le débat d'idées se déroule généralement en plusieurs étapes :

- 1) **Retour d'information chiffrée** : Les joueurs analysent les données chiffrées relatives à leur performance (par exemple, le nombre de passe réussies ou le nombre de buts marqués).
- 2) **Discussion** : Les joueurs discutent des points forts et des points faibles de leurs performances.
- 3) **Analyse** : Les joueurs analysent les causes des erreurs et des Réussites.
- 4) **Décision** : Les joueurs prennent des décisions pour améliorer leur future performance.

2.3.3. Le débat d'idées en sports collectifs

Le débat d'idées en sport collectif est un outil pédagogique puissant qui permet aux apprenants de construire leur connaissances et compétences motrices, de développer leur esprit critique et leur capacité à argumenter, aussi d'apprendre à coopérer et à travailler en équipe (Gréhaigne et all, 2019).

En sport collectif notamment en football, la communication verbale entre joueurs facilite la communication gestuelle, partant d'une stratégie individuelle et à travers un débat d'idées, d'une mise en cause des raisons pertinentes, pour résoudre un problème, nous arrivons à l'élaboration d'un projet de jeu collectif structuré, planifié. C'est une technique pédagogique qui oppose des points de vue entre joueurs qui ne partagent pas le même avis par rapport aux avantages ou aux inconvénients d'une réponse à mettre en cause pour résoudre un problème dans le jeu.

2.3.3.1. Le rôle du débat d'idées dans l'apprentissage en sports collectifs

Dans un débat d'idées, la prise de conscience collective d'une situation devrait faciliter une interprétation cohérente des faits observés d'une part, et anticiper les futurs états de ces éléments d'autre part. Les notions d'image mentale, de représentations et de schémas font toutes références aux processus cognitifs qui modélisent le monde environnant pour les membres d'une équipe. Le débat d'idées est une pièce centrale d'une conception constructiviste de l'apprentissage des sports collectifs.

Il consiste après une séquence jouée et avec un retour d'informations chiffrées, des feedbacks ou non par l'éducateur en une discussion destinée à faire évoluer ou non la stratégie prévue en analysant la tactique appliquée et le résultat du match. (Gréhaigne, , & Deriaz, , (2007).

Lors d'un débat d'idées, les membres d'un même groupe (équipe) ne font pas qu'interagir de manière indépendante. Ils s'engagent également dans une interaction verbale privilégiée. Pour accomplir une tâche précise, les participants exposent à tour de rôle leurs idées, analysant les situations en jeu, formulent des hypothèses et proposent des solutions afin de parvenir à une décision finale collective.

2.3.3.2. Le temps et la gestion de débat d'idées

Selon (Casetti,Lumbelli et Wolf, 19981), le débat est une discussion organisée, une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier, mais qui se déroule dans un cadre préfixé (Zerai et all, 2008).Le débat d'idée intervient après une phase de jeu pour discuter de l'évolution potentielle du projet d'action de l'équipe. Cela implique de réévaluer verbalement la stratégie prévue ainsi que la tactique mise en œuvre.

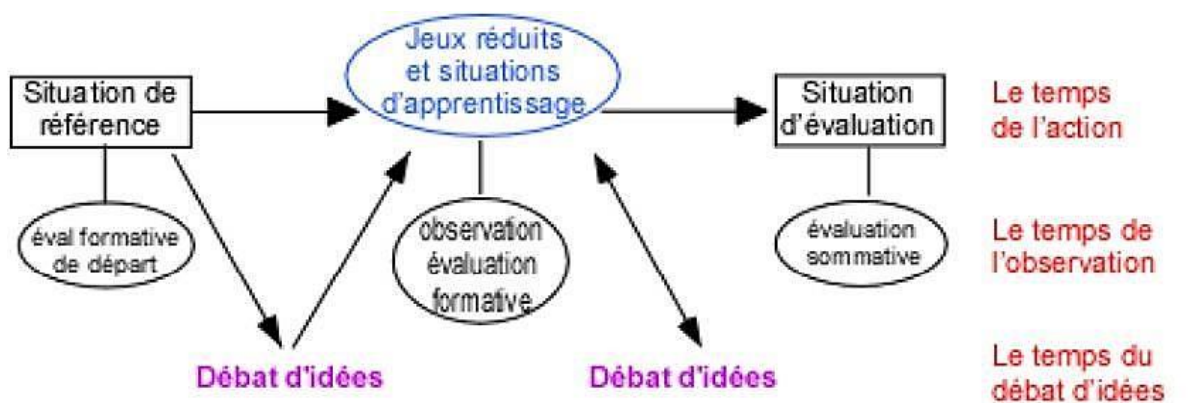


Figure N (3) : Modèle didactique des sports collectifs (Grehaigne, 1998.)

Le débat d'idées présente aussi des caractéristiques bien précis en cas d'intervention du formateur, celle-ci doit être concise et brève. Afin d'éviter d'imposer ou parachuter des solutions toutes faites. Il est important de maintenir une certaine stabilité dans la situation de jeu, tout en utilisant les contraintes et les consignes pour progressivement faciliter ou compliquer la tâche permettant ainsi aux apprenants de rechercher activement des solutions et de transformer la situation de manière authentique.

2.3.4. L'équipe, le débat d'idées et le réseau de compétences

L'équipe est un espace social qui génère des expressions verbales et non-verbales. Cet ensemble fait émerger une trame de relations d'où surgissent des affinités, des tensions, des images de soi et du groupe. Les dimensions comparatives introduites par les confrontations compétitives sont des moments de comparaison sociale, de différenciation et de valorisation sociale. Surtout, c'est un temps fort de remise en cause de l'identité et de l'estime de soi. Un autre élément est que cette complexité ne conduit pas les joueurs d'une équipe à définir tous, de la même manière, leur appartenance à l'équipe. C'est ce que nous apprend la psychologie sociale des groupes. Chaque membre définit toujours sa manière d'appartenir au groupe. Dans un groupe / une équipe, il existe des individus :

- Qui fonctionnent ensemble, sur la base d'une activité de coopération ;
- Qui sont engagés dans une production commune (projets, buts, objectifs) ;
- Qui sont conscients de partager une appartenance commune (groupe organisé statutaire).

2.3.5. Interactions et construction de compétences en sports collectifs

Selon Giordan (1998), l'apprenant ne s'approprie un savoir que s'il produit un surcroît de sens pour lui. Apprendre par l'action ne suffit pas. C'est un passage obligé mais qui doit être décontextualisé et couplé à d'autres relations pour passer d'un processus de réalisation et d'action à un processus de compréhension afin de stabiliser et généraliser les compétences développées dans l'action. Formuler des hypothèses, confronter des idées, expérimenter permet de passer du réussir au comprendre. Si l'on se réfère au modèle socio-constructif et interactif (SCI) (Jonnaert et Vander Borgh, 2003), la construction de compétences en sports collectifs peut-être envisagée comme une construction dans l'interaction sociale et dans l'interaction avec la situation. Ce serait donc par un va-et-vient incessant entre la situation motrice et la mise en mots de l'action que, par un phénomène de conceptualisation, le joueur construit ses propres connaissances et compétences.

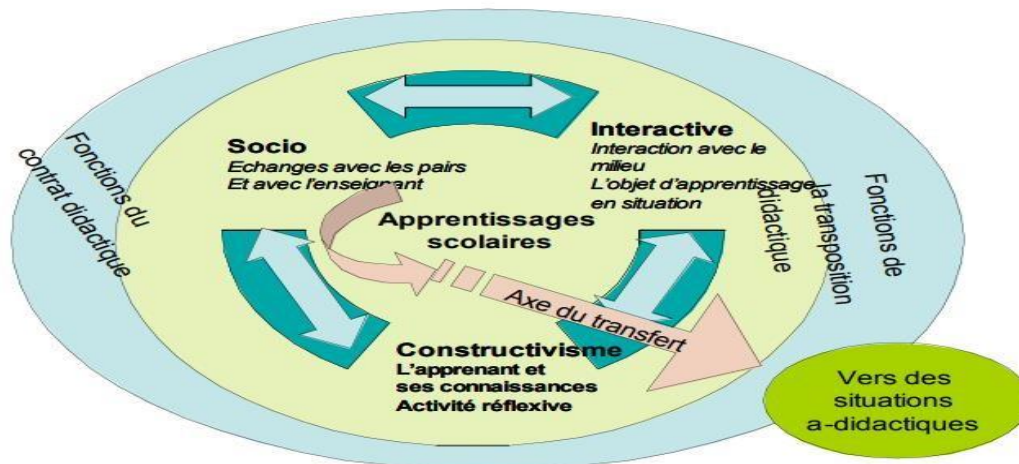


Figure (4). Composantes en interaction (Modèle SCI :Jonnaert et Vander Borghet, 2003)

L'évolution des travaux de recherche montre le rôle des interactions sociales et du conflit sociocognitif (CSC) dans la structuration individuelle et dans l'élaboration de nouvelles régulations cognitives. Cependant, Gilly, Fraisse & Roux, (1988) démontrent l'efficacité possible de différentes modalités d'interaction ou dynamiques interactives dans la résolution de problèmes en dyades chez des enfants de 11 à 13 ans. Ils mettent en évidence d'une part, la supériorité de la co-élaboration sur la résolution de problèmes individuels et d'autre part, l'existence de progrès cognitifs sans réel CSC. Ils notent également que les divergences de réponses doivent donner lieu à des confrontations pendant la phase de réalisation de la tâche.

C'est cette confrontation au moment de la mise en œuvre des procédures qui paraît déterminante. Or cette confrontation ne peut se faire que si l'on met les individus en position de communication. D'autre part, la dynamique interactive ne pourra s'installer et ne sera susceptible d'accroître les compétences du sujet que si la situation problème sollicite une maîtrise individuelle encore insuffisamment installée. La dynamique interactive doit déboucher sur une coopération active entre les participants.

Or, selon Gilly, Fraisse & Roux (1988), les modes de coopération active sont de quatre types : La co-élaboration acquiesçant : un des sujets élabore seul une solution et le partenaire ratifie. La co-construction ou co-élaboration sans désaccord : l'action de l'un est reprise ou poursuivie par l'autre, le premier prenant à nouveau le relais et ainsi de suite. La confrontation contradictoire sans argumentation : confrontation avec désaccords non argumentés. La confrontation contradictoire avec argumentation : les confrontations contradictoires se définissent par la présence de désaccords argumentés et/ou d'une autre proposition de procédure. Cette dynamique donne lieu à un CSC. La situation d'interaction se révèle d'autant plus bénéfique que le partenaire joue un rôle important d'activation et de contradiction.

Conformément aux travaux de Gilly, Fraisse, & Roux (1988), les modalités interactives avec désaccords et confrontations contradictoires sont plus bénéfiques sur le plan des apprentissages que les interlocutions sans désaccords (Co-élaboration). (Darnis, Lafont et Menau 2007)

3- L'apprentissage : Conceptions et théories

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

3.1. L'apprentissage

Il existe plusieurs définitions de l'apprentissage car tous les spécialistes ne sont pas tout à fait d'accord. L'apprentissage peut-être, selon les cas, définis comme : pour Schmidt (1993) « *L'apprentissage est un ensemble d'opérations associés à la pratique ou à l'expérience, qui conduisent à des changements relativement permanents des compétences pour la performance des habilités* ». Richelle (2000) considère l'apprentissage comme un changement dans le comportement d'un organisme résultant d'une interaction avec le milieu et se traduisant par un accroissement de son répertoire, l'auteur insiste aussi sur la nécessité de distinguer les modifications dues à l'apprentissage et celles due à la maturation, au développement, à la fatigue ou au vieillissement...).

Paillard cité par Nougier et Blanqui(1990) considère que « *l'apprentissage résulte d'un processus actif d'adaptation permit par deux modes de gestion de la motricité ,un mode réactif qui permet à l'individu de répondre automatiquement aux sollicitations de l'environnement par la mobilisation d'instruments moteurs pré adaptés et un mode prédictif qui lui permet d'élaborer des projets d'action et de planifier leur exécution en fonction des conséquences prévisibles de leur réalisation effectives en acte* ».

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.

3.1.1. L'apprentissage moteur

Schmidt (1993, p 169), le définit comme « un ensemble d'opérations associées à la pratique ou à l'expérience, qui conduisent à des changements relativement permanents des compétences pour la performance des habiletés motrices. L'apprentissage moteur est donc un processus qui aboutit à une modification relativement permanente de la conduite. Schmidt précise bien que les processus sous-jacents de l'apprentissage ne sont pas directement observables, mais que les résultats le sont. Ce sont les changements qui touchent les processus sous-jacents qui entraînent une amélioration de la capacité qui sous-tend la performance pour l'habileté permettant alors de meilleures performances.

L'apprentissage moteur est une activité psychologique qui implique des processus qui contribuent à des changements dans les comportements moteurs à la suite d'une pratique. Ces changements se traduisent sur le plan moteur par l'amélioration de la précision du geste, par une amélioration de la détection et de la correction des erreurs, l'amélioration de la coordination motrice et amélioration des régulations musculaires. L'apprentissage vise l'acquisition d'action de plus en plus efficace.

- L'apprentissage moteur est le résultat direct d'une pratique
- L'apprentissage n'est pas directement observable : processus complexe dont les changements ne sont pas directement observables c'est à dire qu'on ne peut pas induire des phénomènes d'apprentissage uniquement à partir des observations.

LEPLAT : « *il est clair que ce que l'on observe est une manifestation de l'habileté et non l'habileté elle-même. L'habileté est au-delà de ce qu'on observe, en arrière-plan de ces manifestations comme ce qui les génère* ».

3.1.2. La performance

La performance est un outil de mesure de l'apprentissage. Il est possible d'évaluer les progrès à travers des courbes de performances, mais Schmid (1993) précise bien qu'elles ne mesurent pas l'apprentissage. En effet la pratique a des effets relativement permanents sur la performance, mais aussi les effets temporaires positifs et négatifs (ce qui ne correspond pas à la définition de l'apprentissage). Il propose de mettre en place des protocoles de transfert, après le

repos, pour isoler les effets relativement permanents. En effet, pour Schmidt, le transfert est un critère d'apprentissage. Il prouve que la modification du comportement est durable et qu'il ne dépend pas de la situation d'apprentissage.

L'apprentissage étant un processus, l'amélioration de la performance n'est pas immédiate pendant un certain temps ; l'apprentissage est latent. Une seule performance ne permet pas plus de dire qu'il y a un apprentissage car le critère de permanence des modifications ne serait pas vérifié.

Hull différencie bien l'apprentissage de la performance car il introduit la notion de période réfractaire après chaque essai, pendant l'apprentissage, il y a une inhibition réactive, les performances sont en dents de scie, ou encore le pratiquant a un besoin d'un temps de récupération important. Ce phénomène correspond à la loi du tout ou rien des neurones après chaque excitation.

3.1.3. Différentes étapes de l'apprentissage

P Simonet, explique quelles sont les différentes étapes de l'apprentissage. Il s'intéresse donc à l'évolution des acquisitions motrices distinctes des aspects développementaux, cette évolution décrit l'apprentissage de ses débuts jusqu'à la maîtrise du geste. Schmidt précise que ces étapes ne doivent pas être confondues avec celle du traitement de l'information :

a- L'étape initiale ou étape cognitive

Cette étape initiale, « cognitive » et aussi appelée « stade verbal cognitif » par Schmidt. Elle consiste, pour le sujet, à acquérir une idée du but à atteindre. Cette étape dure un temps différent selon sa complexité, mais elle est généralement courte. Dans cette première étape, les facteurs verbaux ont toute leur importance car, d'une part, ils aident à l'organisation d'un plan d'action, d'autre part, ils permettent de mémoriser des indices relatifs à l'environnement.

De plus, l'acquisition d'un nouveau programme moteur est souvent favorisée par sa similitude avec des habiletés préalablement acquises constituent pour le débutant la meilleure approximation de la réponse en vue de l'obtention du résultat désiré.

b- La deuxième étape : Fixation et diversification

La fixation correspond à l'acquisition d'une habileté fermée. Le mouvement appris est progressivement affiné et retenu. On recherche la stabilisation de l'organisation interne du geste. Il s'agit d'une automatisation dans le but de diminuer le coût énergétique et d'économiser la charge opérationnelle, de réduire les gestes inutiles qui parasitent le déroulement de la séquence motrice,

de diminuer la demande d'attention (passer de la verbalisation et des contrôles visuels du geste à un niveau infra conscient...).

Fitts dissocie cette deuxième étape en stade intermédiaire, ou associatif (formation d'associations spécifiques et capacité de réponse à des indices déterminés), et stade autonome.

L'étape intermédiaire est lente et difficile et les schémas moteurs s'opèrent par l'intermédiaire de mécanisme de rétroaction (L'information proprioceptive prend le dessus sur l'information verbale et visuelle). Schmidt partage aussi la deuxième étape proposée par Simonet en stade moteur et stade autonome. Ce stade autonome est caractérisé par l'efficacité, l'automatisme accrue dans l'analyse sensorielle. De plus l'athlète a plus confiance en lui et détecte plus facilement ses erreurs.

3.2. Les théories d'apprentissage

3.2.1. Le behaviorisme

Le behaviorisme a été créé en 1913 par le psychologue américain John Watson à partir du mot « Behavior » ou comportement en français. C'est une théorie de l'apprentissage qui s'intéresse à l'étude des comportements observables sans faire appel à des mécanismes internes au cerveau ou à des processus mentaux non directement observables (Good et Brophy, 1995). John Watson est considéré comme le pionnier du Béhaviorisme, il proposait surtout de faire de la psychologie en générale une discipline scientifique en utilisant seulement des procédures objectives, comme les expériences de laboratoire, en vue d'établir des résultats exploitables statistiquement (Watson, 1972). Watson a été influencé par les travaux de Pavlov, sur le conditionnement des animaux. Cette conception l'entraîna à formuler la théorie psychologique du stimulus-réponse (ou conditionnement classique).

Dans la même vision, Fechner compare l'individu à une boîte noire, dans on ne sait rien sur ce qui se passe à l'intérieur, mais dont on peut prévoir certains comportements puisqu'en proposant des stimuli particuliers on obtient toujours les mêmes résultats à la sortie. (Raynal, Rieunier et Postic, 1997, p55)

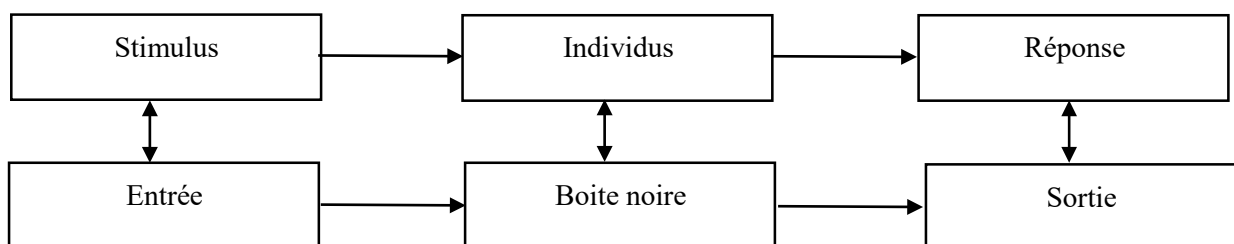


Figure (5) : Modèle comportemental de Fechner

Du point de vue de l'enseignement le comportementisme considère l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier. Il part du principe que l'acquisition des connaissances s'effectue par paliers successifs. Le passage d'un niveau de connaissance à un autre s'opère par des renforcements positifs des réponses et comportement attendus.

De ce fait, l'enseignant répète une notion en plusieurs fois lorsqu'il constate à travers le comportement observe que la notion en question n'est pas assimilée par les apprenants. De même, il a pour tâche de concevoir des exercices progressifs, de guider les élèves dans leur communiquer les rétroactions nécessaires à la prochaine étape. Néanmoins, les apprenants ne donnent souvent pas du sens aux connaissances qu'ils restituent et ils perdent le fil conducteur entre les différentes étapes de leur apprentissage. Dans cette théorie, l'apprenant est un élève qui écoute, regarde, réagit et tente de reproduire face à l'enseignant qui est transmetteur d'information, de connaissance, qui présente, décrit, schématise, planifie et vérifie. Pour ce qui est du comportement humain, les behavioristes sont incapables d'expliquer certains comportements sociaux. Par exemple, les enfants ne reproduisent pas toujours tous les comportements qui ont été renforcés. De plus, ils peuvent modeler de nouveaux comportements plusieurs jours, voire plusieurs semaines après l'observation initiale sans y avoir été renforcé.

Vers les années 1960, étant donné ces observations, des auteurs ont pris leurs distances de la théorie du conditionnement opérant, qui veut qu'un enfant doit performer et recevoir du renforcement avant d'apprendre. Ils proposent d'intégrer les conceptions et les processus mentaux au processus d'apprentissage, ce qui mènera à l'apparition des théories du cognitivisme et éventuellement du socioconstructivisme, et le constructivisme qui considère l'apprentissage comme un processus de construction des connaissances.

3.2.2. Le cognitivisme

Le terme cognitivisme provient du terme cognition qui vient du latin *cognitio*, « action de connaître », dérivé de *cognoscere*, qui signifie « chercher à savoir, s'enquérir ; prendre connaissance, par les yeux ou par ouï-dire » il est né en même temps que l'intelligence artificielle, en 1956. Il est proposé par Miller et Bruner en réaction au comportementisme. Il est centré sur les manières de penser et de résoudre des problèmes. L'apprentissage ne peut être limité à un enregistrement conditionné, mais doit plutôt être envisagé comme nécessitant un traitement complexe de l'information reçue. La mémoire possède une structure propre, qui implique l'organisation de l'information et de recours à des stratégies pour gérer cette organisation (Croizat 2002).

La psychologie cognitive considère qu'il y a fondamentalement trois grandes catégories de connaissances : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Elle invite l'éducateur à développer des stratégies différentes pour faciliter l'intégration de chacune d'elles parce qu'elles sont représentées différemment dans la mémoire ; connaissances déclaratives répondent en effet au *Quoi* les connaissances procédurales au *Comment* et les connaissances conditionnelles au *Quand* et au *Pourquoi* (Legault, 1992)

Pour les cognitivistes, l'apprenant est un système actif de traitement de l'information, semblable à un ordinateur : il perçoit des informations qui lui proviennent de monde du monde extérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa mémoire lorsqu'il on a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes (Bibeau, 1996). L'enseignant est gestionnaire des apprentissages, il guide, anime, dirige, conseille, explique, régule, remédie. Les connaissances deviennent une réalité externe que l'apprenant doit intégrer à ses schémas mentaux et réutiliser plutôt qu'à acquérir des comportements observables (Bibeau, 2007). De plus, la méthode d'enseignement favorisée laisse place à de multiple cheminement d'apprentissage afin de tenir compte des différentes variables individuelles peuvent influencer la manière dont les élèves traitent l'information.

L'enseignant cognitiviste sera invité à utiliser des TIC qui favorisent une grande interactivité avec les élèves. Toutefois, le modèle cognitiviste à une limite importante liée au fait qu'un matériel bien structuré n'est pas suffisant pour assurer un apprentissage. La motivation des élèves est un facteur déterminant puisqu'il fournit l'énergie nécessaire pour effectuer les apprentissages.

3.2.3. Le constructivisme

Le constructivisme est un courant théorique qui s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et à l'épistémologie. Contrairement aux behavioristes, les constructivistes croient que chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées. Selon le modèle constructiviste l'acquisition de connaissance ne se réalise pas par simple empilement mais passe par une réorganisation de conceptions mentales précédentes, un travail de construction ou de reconstruction.

Pour Piaget (1975), l'assimilation et l'accommodation forment un couple indispensable à l'activité cognitive dont les différents processus l'équilibration seront développés dans l'équilibration des structures cognitives. Selon le même auteur, l'assimilation désigne la réintégration d'éléments externes nouveaux dans une structure interne préexistante,

l'accommodation désigne l'adaptation de l'organisme aux variations externes qu'il ne réussit pas à assimiler

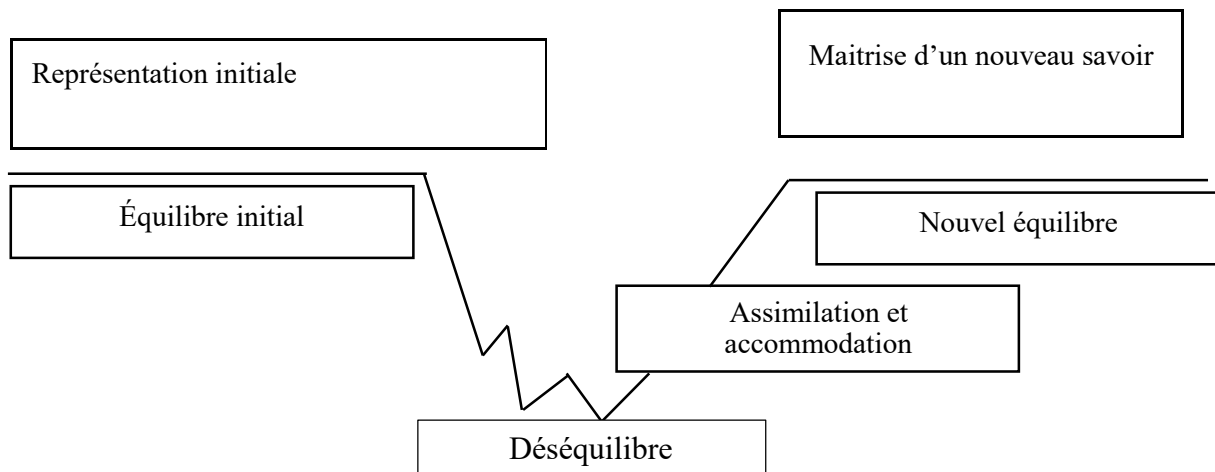


Figure n (6) : Assimilation et accommodation.

La théorie constructiviste de Bruner (1986) repose sur l'idée que l'individu construit individuellement du sens en apprenant plus tard et a aussi inclus l'aspect social à sa théorie. Donc apprendre, c'est construire du sens. La théorie constructiviste de Bruner se base sur deux principes :

- 1) La connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement.
- 2) L'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification.

Doolittle (1999) insiste sur huit conditions nécessaires pour réussir une pédagogie.

Constructiviste

- 1) Présenter aux apprenants des situations d'apprentissage complexes similaire à celles qu'ils rencontrent dans la vie courante.
- 2) Favoriser l'interaction et la collaboration entre les apprenants.
- 3) Donner le sens aux apprentissages des élèves.
- 4) Tout apprentissage doit partir des acquis des élèves.
- 5) Les élèves doivent bénéficier d'une évaluation formative continue.
- 6) Les élèves doivent être responsables de leur apprentissage.
- 7) Les enseignants sont des guides et des agents qui facilitent l'apprentissage.
- 8) Revoir des contenus et les présenter, selon diverses perspectives.

Aujourd'hui, le constructivisme apparaît toujours prometteur du point de vue des technologies éducatives. Il favorise des outils donnant une grande autonomie à l'apprenant et

lui permettent d'avancer à son rythme (plate-forme pédagogique, matériel didactiques) en utilisant des outils collaboratifs ou au moins coopératifs.

3.2.4. Socioconstructiviste

Initié par les travaux de leu Vygotski, dès 1960, le socioconstructivisme reprend les idées principales du constructivisme de Piaget, on y ajoutant la dimension sociale des apprentissages. Cette approche met davantage l'accent sur l'importance de l'environnement social et culturel dans l'apprentissage.

De ce fait Vygotski considère l'apprentissage comme l'acquisition de connaissance grâce aux échanges entre l'enseignant et les apprenants, ou entre les apprenants. Les élèves n'apprennent pas seulement grâce à la transmission de connaissances par l'enseignant mais aussi grâce aux interactions (Dois et Muyny 1981), ou encore par le biais de toute personne extérieure (ex : ami, famille).C'est ainsi qu'il va théoriser la zone proximale de développement (ZBD). Celleci est ainsi définie comme l'écart entre, d'une part la capacité à résoudre un problème seul et, d'autres parts la possibilité d'y parvenir avec l'aide d'autrui. Cette zone augmente nettement le potentiel d'un élève à apprendre plus efficacement (Vygotski 1930).

L'éducateur a pour rôle de définir précisément cette zone, afin de proposer les exercices appropriés. De plus, il va favoriser les débats entre les élèves (conflit socio-cognitif), en les faisant travailler en groupe. Dans ce modèle, les erreurs correspondent également à un point d'appui pour la construction de nouvelles connaissances.

Bruner (1996) a également apporté sa contribution à la théorie socioconstructiviste en expliquant que le modèle transmissif place l'enseignant en situation de monopole, ce qui empêche l'acquisition de l'autonomie des élèves. Pour lui, l'enseignant doit faire en sorte que la tâche soit plus agréable à réaliser avec son aide tout en évitant que l'élève devienne dépendant de lui. Il doit également mobiliser et motiver l'élève en maintenant l'intérêt de la tâche pour l'élève.



Figure (7) : la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotski (sup.univ-lorraine.fr)

3.2.5. Représentation schématique des principaux courants

Tableau n° (1): Représentation des principaux courants techniques (sup.univ-lorraine.fr) .

Le modèle technique	Que fait l'enseignant ?	Que fait l'apprenant ?	Si l'apprenant fait une erreur
Le béhaviorisme centré sur le comportement, le résultat et l'efficacité	-Il poursuit un objectif observable, mesurable et quantifiable. -Il décompose une activité complexe en une succession de tâches simples à résoudre et il propose de renforcement.	Il exécute et répète les attitudes et les gestes attendus en suivant une progression établie de plus simple au plus complexe	l'erreur et aperçue négativement, on cherche à l'éviter ou à la contourner grâce à un parcours extrêmement guidé et pré- jalonné. La responsabilité de l'erreur repose sur l'enseignant, le concepteur du programme, et de sa capacité à s'adapter au niveau réel de ses apprenants (Astolfi 2014)

<p>Cognitivism centré sur l'activité et les stratégies mentales de la prenant</p>	<p>Il s'intéresse plus aux stratégies mentales, modes de résolution des problèmes des apprenants. Il propose des supports et activités pédagogiques diverses afin de s'adapter à la diversité des situations</p>	<p>Acquiert savoirs s qu'il mémorise. Tout en faisant preuve de réflexion sur son apprentissage (métacognition) pour faciliter le traitement et mémorisation des informations</p>	<p>L'erreur est normale, voir indispensable. Plus le retour sur l'erreur est proche dans le temps, plus l'action corrective sera efficace et intégrée de manière pérenne. (Stanislas – D 2013)</p>
<p>Le constructiviste centré sur l'apprenant et son apprentissage</p>	<p>Propose des problèmes complexes, des tâches nouvelles qui ont du sens pour ses apprenants. - Il S'intéresse aux représentations des l'apprenant, aux obstacles et aux déséquilibres qui peuvent survenir au cours de l'apprentissage</p>	<p>Il est actif Il construit des connaissances à partir de ses représentations initiales Il recherche confronte des savoirs et résout des problèmes</p>	<p>L'erreur est perçue positivement, elle est au cœur du processus d'apprentissage et indique les progrès à obtenir. C'est pourquoi afin de mieux le traiter, il convient de la laisser apparaître voir de la provoquer. Elle constitue un indicateur des processus intellectuels en jeu. Décortiquer la « logique de l'erreur » permet d'améliorer les apprentissages (Astolfi 2014)</p>
<p>Socioconstructiviste centré sur l'apprentissage dans l'interaction avec autrui</p>	<p>-Il accompagne et soutient l'apprenant dans son apprentissage en étant attentif au degré de difficulté de la tâche, ni trop simple, ni trop complexe en recherchant la ZPD -Il favorise le conflit sociocognitif à travers des modalités pédagogiques coopératives de groupes</p>	<p>Il construit ses connaissances par l'échange avec d'autrui et son environnement ses représentations se confrontent notamment avec celles de ses pairs, permettant une élaboration collective.</p>	<p>L'erreur à même statut que dans le modèle constructivisme : elle est révélatrice du processus d'apprentissage. Elle peut également être un indicateur d'une complexité trop élevée de l'activité à accomplir. Dans tous les cas, elle peut être traitée de manière collective.</p>

Partie
Expérimentale



1. Méthodologie de la recherche

1.1. Méthodologie

Il s'agit précisément d'étudier en profondeur les interactions verbales en situation d'apprentissage, en se concentrant spécifiquement sur les dynamiques de communication lors d'un affrontement en jeu collectif (Chang et al., 1998 ; Gréhaigne, 2010). Les joueurs, au cœur de l'action, échangent et négocient constamment le sens à partager pour s'entendre et décider des actions à entreprendre pour gagner. Ces interactions verbales vont bien au-delà de simples échanges d'informations ; elles impliquent une négociation et une co-construction des savoirs d'action, qui se forment autour des interprétations que les joueurs en font. Ces échanges verbaux jouent un rôle cognitif crucial, car ils facilitent l'apprentissage technico-tactique en permettant aux joueurs de verbaliser leurs pensées, de confronter leurs points de vue et de construire une compréhension collective des stratégies de jeu (Djennad 2018).

Nous allons observer et enregistrer des séances d'entraînement et des matchs pour capturer ces interactions en situation réelle, afin de les analyser en détail. L'analyse portera sur la nature des échanges (questions, réponses, suggestions, critiques, encouragements, hors sujet.). En complément, une échelle de perception sera distribuée aux joueurs pour recueillir leurs perceptions de l'efficacité des interactions verbales comme méthode d'apprentissage. Cette échelle fournira des insights précieux sur la manière dont les joueurs perçoivent et vivent ces interactions dans leur processus d'apprentissage.

Un aspect clé de cette étude sera d'analyser l'évolution du contenu verbal propositionnel des joueurs au fil du temps. Nous comparerons les échanges verbaux au début et à la fin de la période d'observation pour estimer les progrès en termes de complexité, de pertinence et de cohérence du discours propositionnel. Ainsi, cette recherche vise à démontrer l'importance de la communication verbale dans la co-construction des savoirs d'action et à offrir des pistes pour optimiser les méthodes d'entraînement, contribuant à l'amélioration des performances des joueurs. En étudiant ces dynamiques, nous espérons mettre en lumière les mécanismes cognitifs et sociaux qui sous-tendent l'apprentissage en contexte de jeu collectif.

1.2. Tâches de la recherche

Afin d'atteindre les objectifs qu'on s'est fixés et vérifier les hypothèses de l'étude nous nous sommes assigné les tâches suivantes :

- ✓ Une recherche bibliographique sur la modélisation systémique des sports collectifs ; ainsi se pencher sur la logique des sports collectifs ; donner un aperçu des approches des sports collectifs ; analyse de la défense et de l'attaque...etc.
- ✓ Traiter du sujet de la verbalisation et le débat d'idées et son effet sur l'apprentissage en sports collectifs.
- ✓ Mettre en revue les différentes théories d'apprentissage.
- ✓ Concevoir l'échelle de perception de l'utilisation de la méthode d'interaction verbale.
- ✓ Identifier le problème expérimental à utiliser dans le cadre de cette étude.
- ✓ Enregistrement des jeux et des débats d'idées pour des analyses antérieures.
- ✓ Analyse statistique des données recueillies.
- ✓ Interprétation des résultats en les confrontant à ceux études précédentes.

1.3. Participants

Vingt-deux (22) jeunes joueurs appartenant à la même équipe Club Sportif Amateur / Entente Sportive Azeffoun (C.S.A/ ES Azeffoun), évoluant dans le championnat de wilaya de Tizi-Ouzou dans la catégorie des U13, et leur entraîneur ont choisi de participer volontairement à cette étude. Tous les participants de cette étude possèdent une capacité notable à analyser, comprendre et surtout conceptualiser leur activité indépendamment de leur entraîneur. Cela leur permet de participer activement au processus de construction du savoir. Cette compétence est facilitée par plusieurs facteurs. Premièrement, la plupart des joueurs ont commencé à jouer dans cette école de football dès l'âge de six ans, souvent sous la tutelle du même éducateur. Cette continuité éducative a favorisé une compréhension approfondie des méthodes et des attentes de l'entraîneur.

En outre, une majorité d'entre eux sont également nos élèves dans les établissements où ils sont scolarisés, ce qui crée une continuité et une cohérence entre leur formation académique et sportive. Cette double interaction, à la fois sur le terrain et en classe, leur offre des opportunités supplémentaires pour développer des compétences analytiques et conceptuelles. Gilly, Fraisse et Roux, (1988) démontrent l'efficacité possible de différentes modalités d'interaction ou dynamiques interactives dans la résolution de problèmes chez des enfants de 11 à 13 ans. Bien que n'ayant pas demandé l'anonymat, ces footballeurs ont été nommés par des pseudonymes ainsi de préserver une certaine confidentialité.

L'éducateur qui assure les moments de discussion se situe dans une approche constructiviste même semi-constructiviste où il sera un « médiateur » des savoirs extraits de l'expérience alors qu'il

était considéré comme un concepteur des situations et pourvoyeur des solutions toutes prêtes (l'approche classique). Plus précisément durant le débat d'idées, il adoptera l'attitude d'un « régisseur des interlocutions en relançant la réflexion des joueurs, sans prendre position ». (Nachon, 2004).

1.4. Le protocole expérimental

1.4.1. Structure globale du Test

La situation didactique initiale consiste à organiser un match inter effectifs à la fin de chaque séance d'entraînement sur un terrain réduit (dimensions 40 m x 20 m) (Zghibi et al., 2013) qui comporte deux situations de jeu (confrontation) de 10 minutes chacune entrecoupées par une séquence de verbalisation de six minutes divisée en deux parties (3min+3min) dont la première partie en présence de l'éducateur et la deuxième en son absence (les joueurs seront autonomes). L'éducateur (l'entraîneur) va classer ces joueurs en deux groupes de 11, le plus possible homogènes qui vont s'affronter pendant le cycle dans des matchs de 7 contre 7 arbitré par lui-même, avec quatre remplaçants observateurs pour chaque équipe sachant que les remplacements se font par les joueurs eux-mêmes. Les séances ont été organisées sur deux mois du 1 mars 2024 au 26 avril 2024 à raison d'une séance par semaine et ce chaque vendredi matin.

1.4.2. Le déroulement du test

Le déroulement de cette recherche comporte trois phases. Après une situation de jeu (10mn), les joueurs s'interagissent en présence de l'éducateur (3 min) puis seuls (3min) afin de convenir d'une manière d'améliorer le jeu ensuite ils retournent au jeu pour (10min). Pour cette étude, nous nous limiterons à la seconde phase d'interactions verbales (débat d'idées) entre joueurs. L'observation longitudinale de l'évolution du rapport de force en jeu et celle des échanges verbaux entre joueurs se sont étalées sur un cycle complet d'apprentissage (16h de pratique effective). L'enjeu de ces éclats de corpus est de présenter la valeur pragmatique des discours produits par les protagonistes du jeu. Il s'agit de décrire l'évolution des échanges verbaux en relation avec le rapport des forces dans le jeu. Parallèlement à cela se modifie simultanément la posture réflexive des élèves qui formulent des règles de l'action efficace puis les explorent en retournant au jeu.

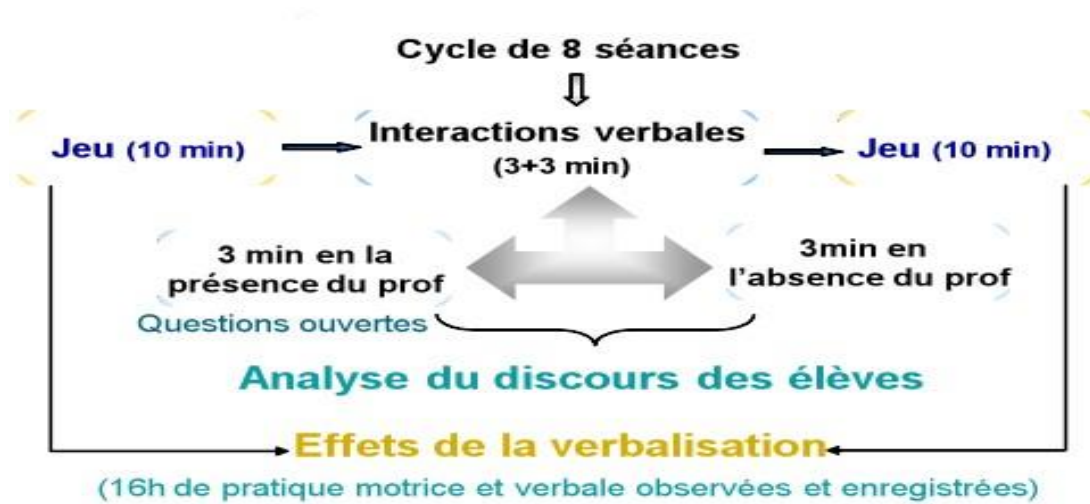


Figure (8). Schéma du protocole déployé

1.5. Outils de collecte de données

1.5.1. Échelle de perception de l'utilisation de l'interaction verbale

Cette échelle est conçue afin de déterminer la perception des joueurs vis-à-vis de l'utilisation de la méthode de l'interaction verbale dans un cycle d'apprentissage en football. Les différentes composantes retenues dans le cadre de cette étude sont mesurées sur une échelle de Likert de 1 à 5 points.

Ne correspond pas du tout correspond moyennement correspond très fortement

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Veuillez indiquer votre niveau de perception sur une échelle de 1 à 5 concernant les indices suivants

Indice	1	2	3	4	5
Correction					
Apprentissage					
Application					
Dépense énergétique					
Motivation					
Confiance en soi					
Appréciation					
Amusement					
Sentiment d'agression					

Méthodologie de la recherche.

À la fin du cycle d'entraînement, on a procédé à la distribution l'échelle. On a ensuite expliqué clairement son objectif et l'intérêt de notre étude. Les joueurs peuvent disposer de tout le temps nécessaire pour répondre objectivement. On a aussi insisté sur le fait que les résultats seront anonymes ; en faisant savoir aux participants qu'il est important de répondre honnêtement en cochant une seule proposition qui correspond le mieux à leurs avis personnel.

La récupération des échelles s'est faite juste après que tous joueurs ont fini de répondre.

1.5.2. L'enregistrement vidéo

Les données d'enregistrement vidéo ont été recueillies au cours du match étudié, à l'aide d'une caméra numérique, positionnée en arrière et sur le côté du terrain. Le plan était suffisamment large pour enregistrer en continu les actions de l'ensemble des joueurs. L'angle de prise de vue était constamment adapté de façon à suivre les mouvements des joueurs dans le champ de la caméra. La rétroaction vidéo permet de recueillir des données brutes sur la réalité de l'activité des joueurs et ainsi faire une classification selon les indices retenus dans le cadre de cette étude. L'enregistrement des débats d'idées permet de vérifier la tendance des interactions verbales et l'évolution du contenu verbal propositionnel des joueurs au cours du processus d'apprentissage.

		
Appareil photo Canon EOS 7D Capteur : 18millions pixels Cible : 22.3 x 19.9 mm Filetage : 72mm	Lavalier Microphone Audio port 3.5mm à la longueur 01 m G-L119	Ordinateur portable HP 15- AY026NK. Taille d'écran : 15 pouces / 1366 x 768

1.6. Approche statistique

Notre approche statistique est en partie descriptive. Pour ce qui est de l'échelle de perception de l'utilisation de l'interaction verbale, on a calculé la moyenne pour les différentes composantes retenues dans le cadre de cette étude, ensuite on a fait un rapprochement par rapport à la médiane. En ce qui concerne les données chiffrées on a procédé au calcul des sommes pour les indices techniques retenus, et ainsi suivre les différentes évolutions avant et après interaction verbale. La

Méthodologie de la recherche.

partie différentielle de notre approche statistique concerne la comparaison entre les totaux des indices techniques de notre étude et ainsi vérifier la nature des différences statistiques en utilisant le t-student (échantillon appariée). Le seuil de signification retenu pour l'analyse a été fixée à $p \leq 0.05$, ce qui signifie que les différences observées entre les deux groupes ne sont considérées comme statistiquement significatives que si la probabilité de les obtenir par simple hasard est inférieure ou égale à 0.05. Cette rigueur méthodologique garantit la fiabilité des conclusions tirées de l'analyse des données et renforce la validité de l'étude

*Présentation,
interprétation et
discussion des
résultats*



1. Présentation et interprétation

1.1. Résultats de la perception des joueurs vis-à-vis de l'interaction verbale

Tableau (2) : Résultats de la perception des joueurs vis-à-vis de l'interaction verbale :

	Score	Max	Min	Médiane
Correction	3.84	5	3	3
Apprentissage	4.05	5	3	3
Application	3.77	4	3	3
Dépense énergétique	3.53	4	3	3
Motivation	3.74	4	3	3
Confiance en soi	3.56	4	3	3
Appréciation	4.12	5	4	3
Amusement	4.02	5	5	3
Sentiment d'agression	1.78	2	1	3

Les résultats mentionnés sur le tableau ci-dessus montrent que les joueurs ont enregistré des scores moyens supérieurs à la médiane qui est de « 3 » et cela pour toutes les dimensions de l'échelle énoncées de façon positive. Cela témoigne d'une bonne perception vis-à-vis de la méthode d'interaction verbale. Les scores enregistrés varient de 3.53 à 4.12. On note que les plus grandes valeurs concernent l'amusement, l'apprentissage, et l'appréciation avec des scores respectifs de 4.02, 4.05, et 4.12. Alors que les plus faibles scores sont enregistrés pour les composantes liées à la dépense énergétique et la confiance en soi avec des scores respectifs de 3.53 et 3.56 mais qui sont toujours supérieurs à la médiane.

Le seul score qui est inférieur à la médiane concerne « le sentiment d'agression » avec un score de 1.78. La figure ci-dessous illustre les données de manière graphique.

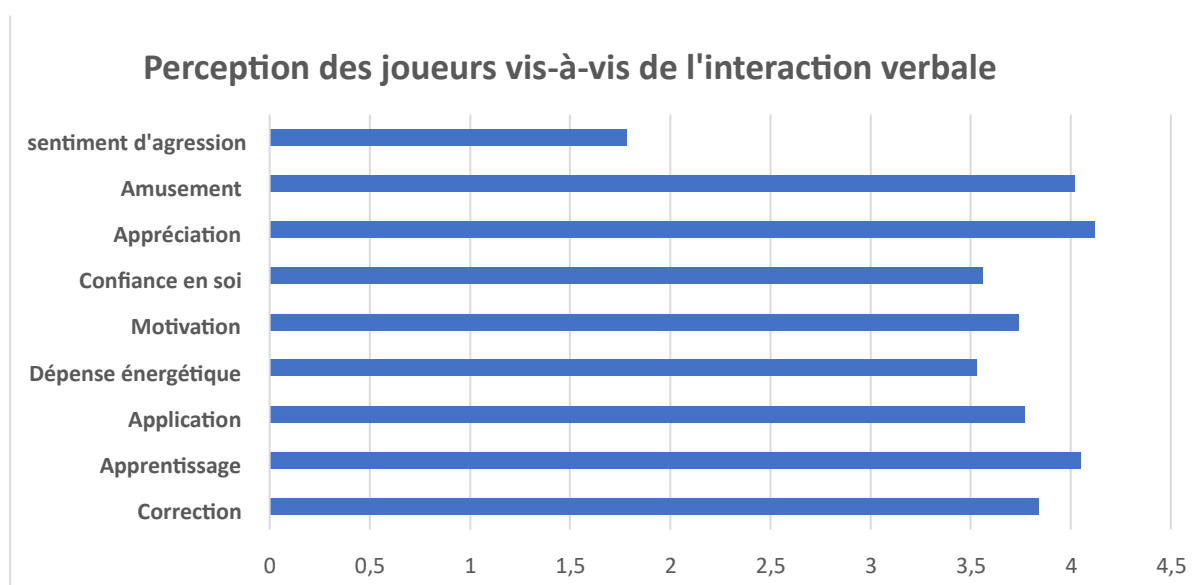


Figure n° (9) : Perception des joueurs vis-à-vis de l'interaction verbale.

1.2. Présentation des tendances du contenu verbal propositionnel des joueurs

L'analyse de la production verbale des joueurs se basera sur une évaluation subjective individuelle, visant à identifier les modalités de prise de décision à travers les différentes catégories de réponses et la progression effective des joueurs dans leur discours. Nous opterons pour une approche purement descriptive afin de repérer les projets d'action des élèves, en utilisant des modèles d'analyse issus des sciences du langage, tels que ceux développés par Roulet (1981) et Kerbrat-Orecchioni (1998).

1.2.1. Tendance du contenu propositionnel au début du cycle d'apprentissage

Tableau n° (3) : Tendance Du contenu verbal au début du cycle d'entraînement


	Technique	Hors sujet	Marquage démarquage	Règles d'action	Tactique
Fréquence	(+++)	(++)	(+-)	(- - -)	(- - -)
Accord	(---)	(- -)	(--)	(- - -)	(- - -)
Désaccord	(+++)	(++)	(++)	(++)	(++)

L'observation de la tendance du contenu verbal propositionnel des joueurs en début du cycle d'apprentissage (illustrée dans le tableau ci-dessus) montre des interactions verbales orientées beaucoup plus vers la technique (**beaucoup :+++**), qui illustre une approche de jeu centralisée vers le ballon, « *j'ai fait un mauvais contrôle, j'ai mal tiré, la passe été mauvaise, il n'a pas pu dribler...etc.* ». On note aussi des interventions hors sujet (**quelques :++**) « *je n'ai pas eu de chance sur l'action, il m'a donné le ballon sur mon mauvais pied, le terrain est très glissant...etc.* ». On a enregistré peu (**peu : +-**) d'interventions liées à la notion de marquage et démarquage « *il faut prendre ton joueur, tu laisse plus d'espace à l'adversaire, essaye de te déplacer pour éviter le défenseur...etc.* ». Les interventions qui renvoient aux règles d'action et la tactique sont très minimales (**rare :- - -**) « *on est mal organisé, respecter les consignes de l'entraîneur...etc.* ». Les interactions verbales sont caractérisées par beaucoup de désaccord entre les joueurs. Ce désaccord peut s'expliquer par le fait que les individus cherchent à s'affirmer dans le groupe.

Les modalités interactives avec les désaccords peuvent être bénéfiques pour la co-construction des savoirs et compétences en sports collectifs.

1.2.2. Tendance du contenu propositionnel en fin de cycle apprentissage

Tableau n° (4) : (Tendance du contenu verbal en fin du cycle d'entraînement)

	Technique	Hors sujet	Marquage démarquage	Règles d'action	Tactique
Fréquence	(---)	(----)	(+)	(+++)	(+++)
Accord	(+-)		(++)	(++-)	(++-)
Désaccord	(-)	(---)	(-)	(-- +)	(+-)
Progression					

L'observation de la tendance du contenu verbal propositionnel des joueurs en fin du cycle d'apprentissage avec utilisation de la méthode de l'interaction verbale (illustrée dans le tableau ci-dessus), montre un discours propositionnel des joueurs orienté plus sur les règles d'actions et la tactique (**beaucoup :+++**) « *il faut garder notre organisation, créer de la supériorité numérique ; contourner le bloc défensif, renverser le jeu du côté opposé... etc*», qui illustre une approche plus centrée sur la solution collective qui donne toute son importance à la notion d'espace et d'organisation. On note plus de modalités d'interaction verbale avec accord (**beaucoup d'accord : +++**) qui témoigne d'une co-construction des savoirs communs entre les membres de la même équipe. On a enregistré aussi des situations d'interaction avec désaccord (**peu de désaccord :+-**) et qui renvoie par moment à la tutelle (l'entraîneur), «*l'entraîneur a expliqué différemment la situation...etc*). Cette situation de désaccord est les résultats d'un conflit sociocognitif indispensable à la co-construction des savoirs en sports collectifs. La figue ci-dessous illustre un essai de modélisation de l'évolution du contenu verbal propositionnel au fil du cycle d'entraînement.

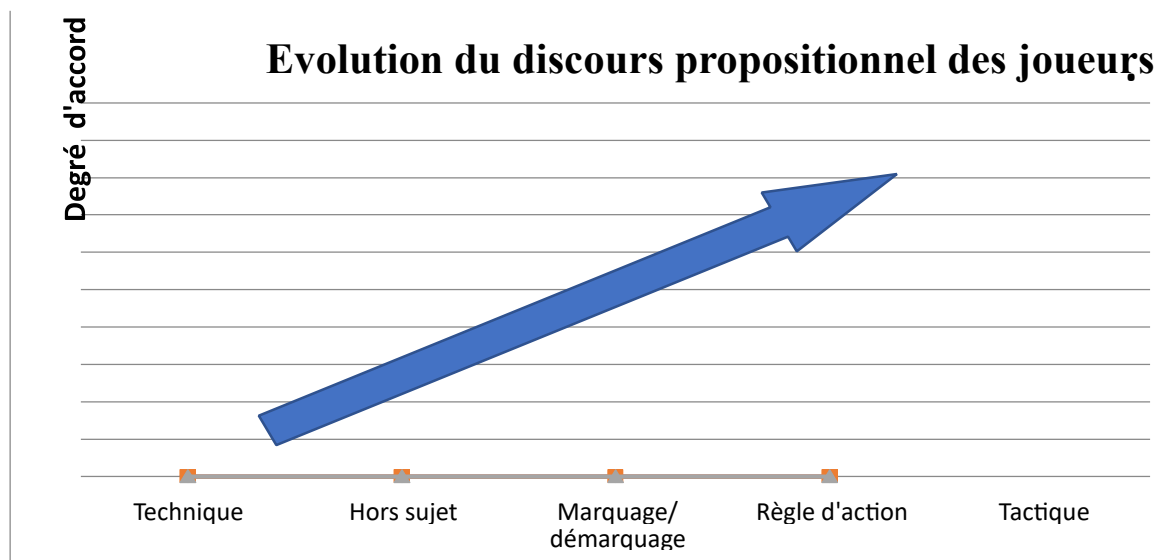


Figure n° (10) : L'évolution du contenu verbale propositionnel des joueurs.

1.3. Présentation des données chiffrées des indicateurs de jeu par matchs

Définition des indicateurs du jeu

1.3.1. Passes réussies

Une passe réussie dans cette étude est une action dans laquelle un joueur envoie le ballon à un coéquipier de manière précise, permettant à ce dernier de recevoir et de contrôler le ballon efficacement.

1.3.2. Les balles perdues

Une balle dans cette étude est une situation où une équipe perd la possession du ballon, souvent de manière involontaire. Cela peut se produire pour plusieurs raisons : interception par un adversaire, mauvaise passe, mauvais contrôle de balle, erreur technique, sortie de terrain.

1.3.3. Les balles récupérées

Une balle récupérée dans cette étude est une action où un joueur de l'équipe récupère la possession du ballon après l'avoir perdu ou après que l'équipe adverse l'ait eu en possession. Voici quelques façons dont une balle peut être récupérée : Interception, Tacle réussi, Pression et pressing, Rebond défensif et balle libre.

1.3.4. Les tirs au but

Un tir au but dans cette étude est une tentative d'un joueur de marquer un but en envoyant le ballon vers les buts adverses depuis n'importe quelle position sur le terrain. Ce tir peut être effectué à tout moment avec différentes parties du corps autorisées (pied, tête, etc.).

1.3.5. Les buts marqués

Un but est concédé marqué dans cette étude lorsqu'un joueur envoie le ballon entièrement au-delà de la ligne de but entre les poteaux et sous la barre transversale, sans que l'équipe attaquante ait commis de faute selon les règles du jeu.

Passes réussies

Tableau^o (5) : Nombre de passes réussies au cours du cycle d'apprentissage

Séances	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8
Match 1	55	58	60	63	65	65	68	69
Match 2	70	70	72	73	73	74	75	76
Ecart	15	12	12	10	8	9	7	7

Les résultats enregistrés sur le tableau ci-dessus, pour les premiers matchs (M1) soit avant l'interaction verbale, montrent une progression en termes d'efficacité technique. Le nombre de passe varie de 55 lors de la première séance (plus faible résultat) à 69 lors de la

séance n° 8 (plus fort tôt). On note aussi une progression lors de seconds matchs (soit après débat d'idées) ; où les données varient de 70 passes lors de la séance n° 1 à 76 passes lors de la séance n° 8.

Les résultats obtenus dans cette étude nous renseignent sur la progression dans les passes réussies entre les matchs (1) et (2) pour l'ensemble des séances, avec un écart qui varie entre 15 passes lors de la séance n°1 et 7 passes concernant les séances n° 7 et 8. La figure cidessous illustre bien les différentes progressions enregistrées dans notre étude.

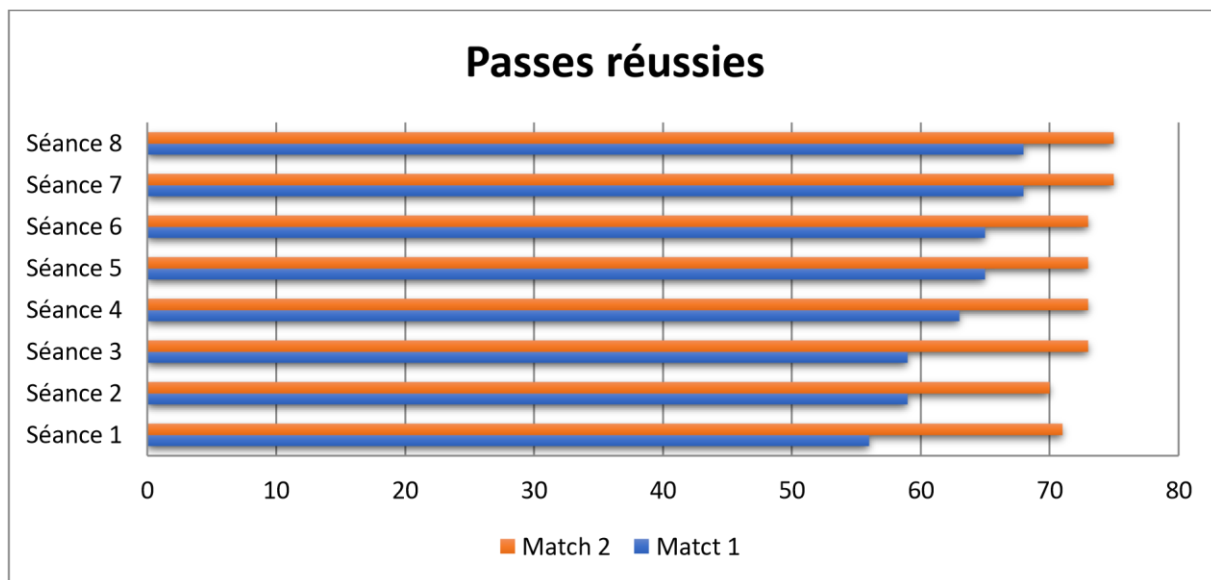


Figure n° (11) : Passes réussies au fil du cycle d'entraînement.

Les balles perdues

Tableau n° (6) : Nombre de balles perdues au cours du cycle d'apprentissage :

Séances	Séance1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8
Match 1	35	32	30	32	30	28	28	24
Match 2	33	31	30	29	30	26	25	22
Ecart	-2	-1	0	-3	0	-2	-3	-2

Les résultats enregistrés sur le tableau ci-dessus, pour les premiers matchs (M1) soit avant l'interaction verbale, montrent une régression du nombre de ballons perdus au fil des séances ce qui renseigne entre autres sur la précision technique lors des transmissions de balle. Le nombre de balles perdues varie de 35 lors de la première séance (plus fort résultat) à 24 lors de la séance n° 8 (plus faible tôt). On note aussi le même constat lors des seconds matchs (soit après débat d'idées) ; où les données varient de 33 ballons perdus lors de la séance n° 1 à 22 ballons lors de la séance n° 8. Les résultats obtenus dans cette étude nous renseignent sur une diminution des balles perdues entre les matchs (1) et (2) pour la majorité des séances, avec un

écart qui varie entre (-1) lors de la séance n°2 et (-3) concernant les séances n° 4 et 7. La figure ci-dessous illustre bien les différences enregistrées dans notre étude.

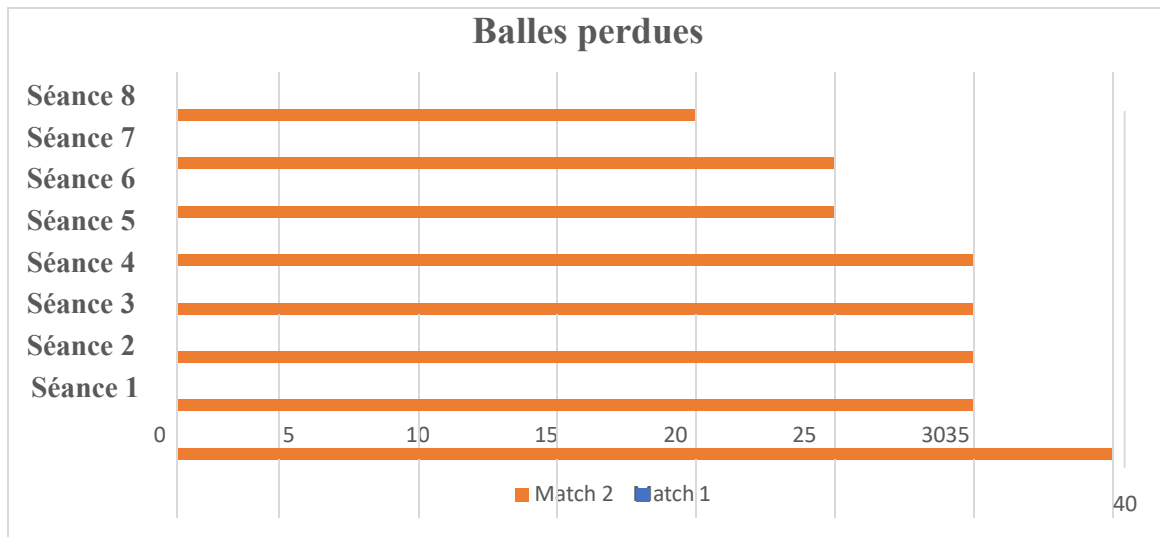


Figure n° (12) : Balles perdues au fil du cycle d'entraînement.

Les balles récupérées

Tableau n° (7) : Nombre de balles récupérées au cours du cycle d'apprentissage :

Séances	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7	
Match 1	30	29	27	27	28	26	26	23
Match 2	28	28	26	25	25	23	22	20
Ecart	-2	-1	-1	-2	-3	-3	-4	-3

Les résultats enregistrés sur le tableau ci-dessus, pour les premiers matchs (M1) soit avant l'interaction verbale, montrent une régression du nombre de ballons récupérés au fil des séances (exception faite pour la séance n° 5) ce qui renseigne entre autres sur la progression technique des membres de l'équipe à travers une plus grande précision dans la transmission de la balle. Le nombre de balles récupérées varie de 30 lors de la première séance (plus fort résultat) à 23 lors de la séance n° 8 (plus faible têt). On note aussi le même constat lors des seconds matchs (soit après débat d'idées) ; où les données varient de 28 ballons récupérés lors de la séance n° 1 à 20 balles lors de la séance n° 8. Les résultats obtenus dans cette étude nous renseignent sur une diminution des balles récupérées entre les matchs (1) et (2) pour l'ensemble des séances, avec un écart qui varie entre (-1) et (-4). La figure ci-dessous illustre bien les différences enregistrées dans notre étude.

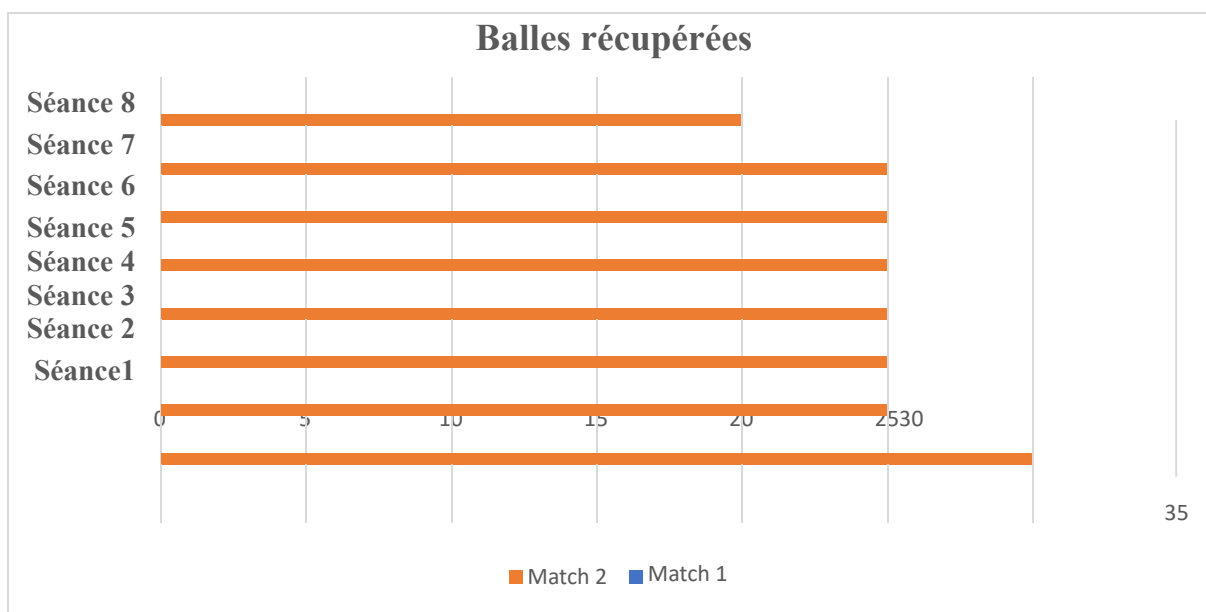


Figure n° (13) : Balles récupérées au cours du cycle d’entraînement.

Les tirs au but :

Tableau n°(8) : Nombre de tirs au but lors au cours du cycle d’apprentissage :

Séances	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7	
Match 1	9	10	11	11	12	12	13	14
Match 2	11	11	10	13	12	13	13	13
Ecart	2	1	-1	2	0	1	0	-1

Les résultats enregistrés sur le tableau ci-dessus, pour les premiers matchs (M1) soit avant l’interaction verbale, montrent une légère progression du nombre de tirs au but au fil des séances ce qui peut nous renseigner sur l’idée de finaliser les actions et ainsi tenter le plus possible afin de marquer des buts et aussi la création de situation favorable pour tirer. Le nombre de balles récupérées varie de 9 lors de la première séance (plus faible résultat) à 14 lors de la séance n° 8 (plus fort tôt). On note plus au moins le même constat lors des seconds matchs (soit après débat d’idées) avec des petites variations pour les séances n° 3, 5 et 8. Le nombre de frappes varie de 10 et 13. La figure ci-dessous illustre bien les tendances enregistrées pour l’indice de jeu concernant le tir au but.

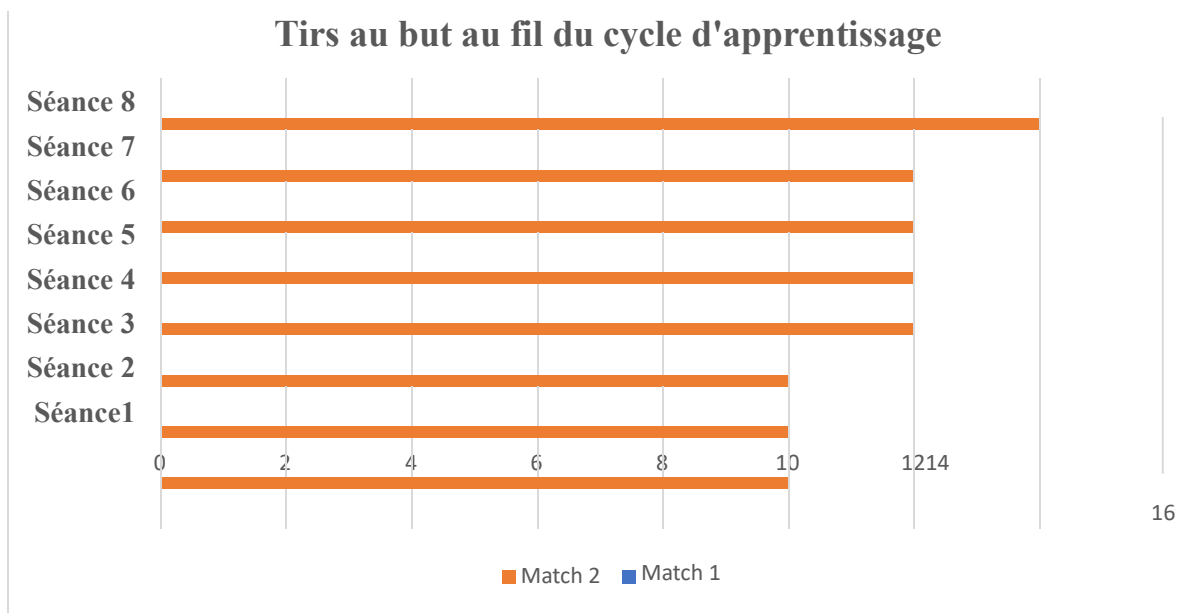


Figure n° (14) : Tirs au but au fil du cycle d'entraînement.

Les buts marqués :

Tableau n°(9) : Nombre de buts lors au fils du cycle d'entraînement :

Séances	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8
Match 1	1	1	2	2	3	3	3	4
Match 2	3	2	3	4	4	5	4	5
Ecart	2	1	-1	2	0	1	0	-1

Les résultats enregistrés sur le tableau ci-dessus, pour les premiers matchs (M1) soit avant l'interaction verbale, montrent une progression du nombre de buts au but au fil des séances ce qui peut nous renseigner sur l'idée de l'efficacité et/ou la mise en situation plus favorables pour marquer. Le nombre de buts varie de 1 lors de la première séance (plus faible résultat) à 4 lors de la séance n° 8 (plus fort têt). On note plus au moins la même tendance lors des seconds matchs (soit après débat d'idées) avec des petites variations pour les séances n° 2 et 7. Le nombre de buts varie de 2 et 6. La figure ci-dessous illustre bien les tendances enregistrées pour l'indice de jeu concernant les buts marqués.

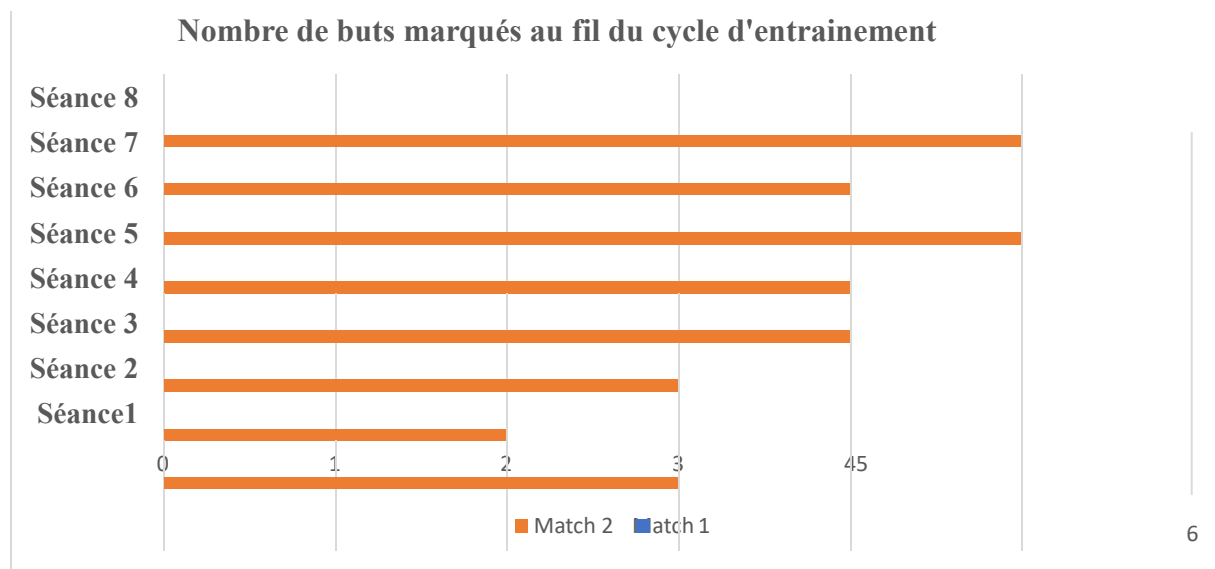


Figure n° (15) : Nombre de buts marqués au fil du cycle d'entraînement.

Données chiffrées totales des indicateurs de jeu des matchs 1 et matchs 2

Tableau n° (10) : Evolution des indicateurs de jeu entre matchs 1 et matchs 2

Indicateurs de jeu	Matchs 1	Matchs 2	Ecart
Passes réussies	503	583	80
Balles perdues	239	226	-13
Balles récupérées	216	197	-19
Tirs au but	92	96	4
Buts marqués	19	30	11

Les résultats enregistrés sur le tableau ci-dessus montrent des progressions entre les matchs 1 et les matchs 2 concernant les indicateurs de jeu suivants : passes jouées (de 503 à 583) ; tirs aux buts (de 92 à 96) ; et de buts marqués (de 19 à 30). Cela témoigne de l'efficacité de la méthode de l'interaction verbale, aussi sur le plan offensif, une amélioration assez importante du nombre de tirs amorcés et de buts suite au programme de verbalisation, ce qui démontre l'amélioration de la capacité des joueurs à utiliser la balle en attaque. On note une diminution dans les autres indicateurs de jeu, en l'occurrence, les balles perdues (de 239 à 226) et les balles récupérées (de 216 à 197). Cela peut s'expliquer entre autres l'amélioration de la qualité des transmissions ainsi que les solutions offertes au porteur du ballon. La figure cidessous illustre bien les tendances enregistrées pour l'ensemble des indices de jeu retenus dans le cadre de cette étude.

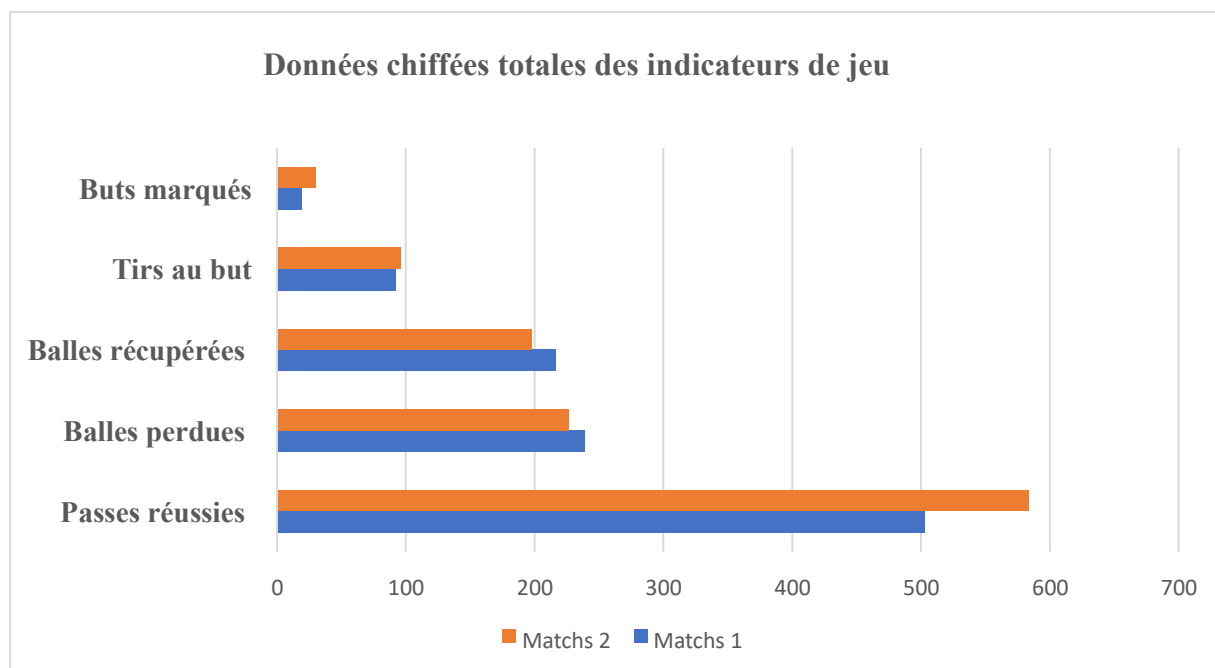


Figure n° (16) : Données chiffrées totales des indicateurs de jeu

Comparaison des données chiffrées totales entre les matchs 1 et les matchs 2

Tableau n°(11) : Résultats de la comparaison des données chiffrées totales :

Indicateurs	Matchs 1	Matchs 2	t cal	t tab	ddl	Seuil	Différence
Passes réussies	503	583	2.58	2.36	7	0.05	S
Balles perdues	239	226	4.81	2.36	7	0.05	S
Balles récupérées	216	197	3.47	2.36	7	0.05	S
Tirs au but	92	96	8.07	2.36	7	0.05	S
Buts marqués	19	30	7.73	2.36	7	0.05	S

Les résultats enregistrés sur le tableau ci-dessus montrent des différences significatives en en faveur des matchs 2 et cela pour les indices de jeu suivants : passes réussies, tirs au but ; et buts marques, on a enregistré des valeurs de t-calculé respectives de 2.58, 8.07, et 7.73. Ces valeurs sont supérieures au t-tab qui est de 2.36 et cela au seuil 0.05 et un degré de liberté de 7. D'un autre coté on a noté des différences significatives en faveur des matchs 1, et cela pour les indicateurs de jeu suivants : balles perdues et balles récupérées, on a enregistré des valeurs de t-calculé respectives de 4.81 et 3.47. Ce qui démontre l'effet de la verbalisation et le débat d'idées sur l'apprentissage des jeunes footballeurs. Cela peut être expliqué par l'amélioration de la capacité des joueurs à utiliser le ballon que ce soit dans la conservation collective qui témoigne de l'efficacité de la méthode de l'interaction verbale, aussi sur le plan offensif. Une

amélioration assez importante du nombre de tirs amorcés et de buts suite au programme de verbalisation, ce qui démontre l'amélioration de la capacité des joueurs à utiliser la balle en attaque. On note une diminution dans les autres indicateurs de jeu, en l'occurrence, les balles perdues (de 239 à 226) et les balles récupérées (de 216 à 197). Cela peut s'expliquer entre autres l'amélioration de la qualité des transmissions ainsi que les solutions offertes au porteur du ballon. La figure ci-dessous illustre bien les tendances enregistrées pour l'ensemble des indices de jeu retenus dans le cadre de cette étude.

2- Discussion

2.1. Données relatives à la perception des joueurs vis-à-vis de la l'interaction verbale

Les résultats enregistrés dans le cadre de cette étude montrent que les membres de notre échantillon ont une perception plus positive concernant la méthode d'interaction verbale. Ce constat est souvent établi dans les études portant sur l'apprentissage en sports collectifs et la verbalisation (Cloes, et all 2004 ; Silverman et Subramaniam, 1999), quoi que cette approche exige généralement un peu de temps pour permettre aux joueurs de s'adapter (Cloes, Derome et Bonvois, 2014). Ce phénomène est fréquent chez les jeunes joueurs, on peut considérer qu'il découle d'un manque d'habitude de ce type d'échange dans la culture sportive dans l'approche de l'apprentissage en football des éducateurs Algériens.

Ce temps d'adaptation est indispensable avant de voir les apprenants s'engager pleinement dans les séances et ainsi prendre la mesure de la chose, afin de conceptualiser sur sa pratique. Les joueurs apprennent à donner des conseils à leurs partenaires de jeu, et en contrepartie l'acceptation des informations fournies par les autres s'améliore ce qui permet une coconstruction des savoirs et des compétences sans se sentir agressé par les remarques ou les corrections (voir les résultats de la perception des joueurs). Les apprenants considèrent que la verbalisation est bénéfique pour l'apprentissage (voir les résultats).

À travers cette approche, on n'applique plus des recettes, des solutions à reproduire en face d'un problème. Une analyse du contexte, des interactions avec autrui, des confrontations d'idées mobilise les activités cognitives des apprenants. La méthodologie de débat d'idées constitue l'occasion de mettre en place, à partir d'un problème posé par le jeu, une réflexion collective qui amène, souvent, une amélioration des connaissances mais également des compétences motrices (Gréhaigne., Caty., et Wallian, 2004).

Les joueurs ont enregistré des scores supérieurs à la médiane pour les composantes suivantes : amusement, motivation, confiance en soi et l'appréciation. Tout projet d'apprentissage sérieux doit s'appuyer un réel projet motivationnel (Mombaerts (1999). Pour (Bayer, 1990) On ne peut pas considère la motricité sans sa sphère sociale et psychologique. Les récents courants et approches des sports collectifs mettent l'apprenant au centre du projet d'apprentissage en le considérant comme un individu opérant avec des partenaires et s'opposants à des adversaires, donc intégrer dans collectif. Les procédés didactiques socio-construites renforce ses besoins

psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, et appartenance sociale) ce qui aura une incidence directe sur sa motivation, le plaisir et la confiance en soi (Decy et Ryan, 2002).

On note aussi que les joueurs considèrent la méthodologie de débat d'idée bénéfique pour l'apprentissage et la correction. Il est impératif de travailler en parallèle les aspects moteurs et cognitifs, d'où l'importance importance l'activité perceptive au sein de la conduite motrice conçue comme une « unité perceptivo-motrice ». Le sujet perçoit la situation dans sa globalité (concept phénoménologique) avec ses différents éléments, qu'il hiérarchise, structure pour élaborer une solution (Le Boulch, 1985). Le joueur élément concerné dans cette dynamique évolutive du jeu, doit réagir aux stimulations de l'environnement en tenant compte du projet collectif, et s'adaptant aux réactions fluctuantes de l'adversaire. La construction de compétences en sports collectifs peut-être envisagée comme une construction dans l'interaction sociale et dans l'interaction avec la situation (Jonnaert et Vander Borgh, 2003). Ce serait donc par un va-et-vient incessant entre la situation motrice et la mise en mots de l'action que, par un phénomène de conceptualisation, le joueur construit ses propres connaissances et compétences.

2.2. Données relatives au contenu verbal propositionnel des joueurs

L'analyse du contenu des interactions verbales entre les joueurs révèle une évaluation des contenus verbaux propositionnels. On note, en début du processus d'entraînement, des échanges centrés beaucoup plus vers la technique (drible, passe, tir) avec beaucoup d'hésitation dans les interventions (voir la figure n° modélisation de l'évolution du contenu verbal propositionnel). La catégorisation des règles d'action à partir de l'analyse du contenu propositionnel hiérarchise les capacités de prise en compte de la complexité du jeu ainsi que les capacités de généralisation des joueurs. Pour Mariot et Delerce (2000) il semblerait que la capacité de prise en compte de la cible (dribble, tir), du partenaire (passe) soit caractéristique du débutant. La prise en compte supplémentaire de l'adversaire (démarquage) s'avère correspondre à un niveau plus débrouillé.

Les hésitations enregistrées dans le cadre de cette étude peuvent s'expliquer par le fait que les joueurs n'ont pas l'habitude de ce genre d'interactions, en effet cette méthode demande généralement un certain temps pour voir les choses se mettre en place. Cette période d'adaptation est nécessaire à la réussite de cette approche, et ainsi voir l'apprenant s'engager dans les séances et afin d'arriver à conceptualiser sur sa pratique par une prise de distance avec l'immédiateté de cette pratique (Wallian et Gréhaigne, 2004). Cela confirme l'idée qu'apprendre par l'action ne suffit pas (Giordan, 1998), ainsi le retour réflexif sur la pratique

est une source de perfectionnement de cette dernière, en permettant d'accéder aux savoirs en action. On n'apprend pas qu'en jouant ou en répétant des gestes techniques ; il est besoin, pour parvenir à des généralisations et à la construction d'un sens, d'analyser son activité. L'enjeu est de conceptualiser l'action pour construire des invariants opératoires et des règles d'action (Gréhaigne, 1992). On a enregistré en parallèle beaucoup de divergences entre les membres de l'équipe, des désaccords souvent non-argumentés. Cela peut s'expliquer en partie par le fait que chacun tente d'exister à sa façon dans le groupe.

Le contenu verbal propositionnel des joueurs a évolué vers des aspects beaucoup plus collectifs, en l'occurrence les règles d'action et la tactique. L'émergence et l'énonciation de ces règles d'action deviennent un acte fondateur de la construction et de l'appropriation des savoirs d'action à la base de connaissances tactiques (Zerai, 2011). Les règles d'action font partie intégrante du développement de compétences tactiques. Une règle d'action a pour caractéristique d'être consciente, de participer à la planification de l'action en relation avec les compétences motrices, de participer à l'explication de l'action et enfin de présenter un certain degré de généralisation (Vergnaud, 1996 et Gréhaigne, 1989). Dans un contexte de coopération et d'affrontement, le joueur doit en permanence savoir décider sous pression temporelle, prendre des risques mesurés, dans le cadre d'une stratégie collective. La compétence tactique fait appel à un savoir d'action ou plutôt à un « savoir d'action en cours ». Cette étape est caractérisée par certains désaccords qui sont généralement argumentés. La situation d'interaction se révèle d'autant plus bénéfique que le partenaire joue un rôle important d'activation et de contradiction. Pour (Gilly, Fraise et Roux, 1988), les modalités interactives avec désaccords et confrontations contradictoires sont plus bénéfiques sur le plan des apprentissages que les interlocutions sans désaccords (co-élaboration). (Gilly, Fraise et Roux, 1988) notent que les divergences de réponses doivent donner lieu à des confrontations pendant la phase de réalisation de la tâche. C'est cette confrontation au moment de la mise en œuvre des procédures paraît déterminante. La dynamique interactive ne pourra s'installer et ne sera susceptible d'accroître les compétences du sujet que si la situation problème sollicite une maîtrise individuelle encore insuffisamment installée. Les interactions verbales de notre groupe se caractérisent par une plus grande variété des dynamiques interactives avec l'apparition d'oppositions de points de vue, qui a subi une évolution intéressante d'une approche centrée sur la technique vers une perception la situation dans sa globalité.

2.3 Données relatives au contenu verbal propositionnel des joueurs

Cette étude démontre que le débat d'idées s'avère être un outil efficace, permettant aux joueurs de mieux appréhender les situations de jeu. A travers les résultats quantitatifs, on peut proposer deux indices qui rendent compte de l'évolution du jeu et du rapport de forces, ainsi, il existerait une compétence technico tactique dont la construction accompagnerait l'évolution de ressources liées à la fois à la cognition et au développement de la motricité que l'on peut attester avec des éléments chiffrés comme les balles jouées ou le rapport tirs / buts. En effet, la réduction du nombre de balles perdues après le débat reflète une meilleure compréhension de la logique interne du jeu. L'application des connaissances pendant l'action conduit à une résolution adéquate des problèmes rencontrés (Zerai, 2011). Le retour réflexif sur la pratique est une source de perfectionnement de cette dernière, en permettant d'accéder aux savoirs en action. Schön (1983) précise que cela consiste à aider le praticien à réfléchir sur le savoir dissimulé dans l'agir afin d'en tirer les règles auxquelles il se conforme, les stratégies d'action dont il fait usage, les façons de structurer les problèmes et les réponses.

Il est à noter que la défense s'organise plus tandis que les attaquants se structurent mieux pour se créer les meilleures occasions pour marquer. La transmission de balle est plus fluide et les tirs au but gagnent en précision. Cette évolution résulte d'une construction collective du jeu plus élaborée. Dès les premières séances, le retour au jeu est accompagné de progrès : une augmentation des échanges de balles, une réduction des ballons perdus, ainsi que par davantage de tirs et de buts marqués (voir les résultats des données chiffrées). Ces premiers résultats semblent confirmer la mise en œuvre d'un projet d'action structuré proposé par les joueurs, et une volonté de concrétiser les débats d'idées dans le jeu notamment en fin du cycle d'apprentissage. Ce constat est conforme aux résultats de Djennad (2018) « Sur les huit séances proposées aux joueurs ces derniers ont opté vers une solution collective non seulement pour battre l'adversaire mais aussi dans le but de réorganiser l'équipe pour gagner ensemble ceci dit cette coopération crée une dynamique favorable pour la construction de savoirs et des compétences pour l'action, les joueurs sont capables de discuter et de proposer avec justesse un plan d'action efficace».

L'apprentissage des sports collectifs, dans une approche globale, permet de prendre en compte la dimension cognitive du jeu dès le début de la formation du joueur. Dans sa démarche cognitive, le sujet, face à un problème, doit être capable d'exercer sa réflexion et de dégager quelques régularités dans ses actions pour arriver à élaborer des savoirs d'action. Il s'agit ici de la formulation des règles d'action. Pour (Wallian et Gréhaigne, 2004) l'approche constructiviste

voire socio-constructiviste suppose que, pour que les joueurs progressent, ils doivent rencontrer des situations problèmes qui vont les pousser à réfléchir et à négocier les solutions possibles sous forme des projets d'action collectifs permettant de résoudre le problème dans son contexte.

L'apprentissage coopératif peut avoir des effets positifs sur l'estime de soi, la motivation et les relations au sein du groupe (voir les résultats de la perception des joueurs). La co-construction de connaissances et de compétences dans l'interaction sociale permet aux joueurs de résoudre les problèmes collectivement, ce qui semble favorable au progrès. L'émergence des règles d'action dans le discours des joueurs est un acte fondateur de la construction et de l'appropriation des savoirs d'action (voir la modélisation du contenu verbal propositionnel). Par une meilleure conscience de ce que l'on a à faire, les interactions verbales entraînent une réduction de l'incertitude vis-à-vis des partenaires.

La différence au niveau des apprentissages entre les deux situations jouées (les deux matchs) met en lumière l'efficacité de cette approche pédagogique dans la construction des connaissances. L'entraînement et l'apprentissage avec débat d'idées, constitue une occasion appropriée de mettre en place, à partir d'un problème posé par le jeu, une réflexion collective qui amène une élaboration suivie d'une validation des projets d'action collectifs (Zghibi, 2013). Ceci confirme nettement notre troisième hypothèse selon laquelle l'échange verbal et le débat d'idées ont un impact bénéfique sur l'apprentissage des jeunes footballeurs.

Conclusion



Conclusion

Ce travail de recherche est un cheminement qui met à nouveau en cause l'articulation entre la théorie et la pratique. Les résultats des expérimentations vont essayer de démontrer un effet de la condition d'apprentissage avec verbalisations sur le projet d'action, la pertinence du choix et l'efficacité de l'action lors des matchs. L'intérêt de ce travail réside dans le fait d'avoir proposé des situations réelles de compétition tout en valorisant le point de vue de l'acteur principal qui est le joueur. Cette recherche vise à examiner l'impact du débat d'idées sur l'entraînement et l'apprentissage en football dans nos programmes jeunesse, en particulier dans la catégorie U13. Nous introduisons une approche didactique basée sur le socioconstructivisme, également connue sous le nom d'approche socio-cognitive, qui enrichit le constructivisme en mettant l'accent sur les interactions, les échanges, la verbalisation, la construction et la co-élaboration (Vygotsky, 1985).

D'une part ce travail est qualitatif et descriptif sur deux aspects. Le premier aspect porte sur la perception des joueurs vis-à-vis de la méthode de l'interaction verbale. L'apprentissage coopératif peut avoir des effets positifs sur l'estime de soi, la motivation et la dynamique du groupe, d'où l'importance de s'intéresser aux ressentis des joueurs vis-à-vis de l'utilisation de cette approche. Le second aspect porte sur l'évolution du contenu verbal propositionnel au fil du processus d'apprentissage. Apprendre par l'action ne suffit pas (Giordan, 1998), ainsi le retour réflexif sur la pratique est une source de perfectionnement, en permettant d'accéder aux savoirs en action. D'autre part ce travail se situe dans démarche quantitative en analysant et comparant les données chiffrées des indices de performance retenus dans le cadre de cette étude.

Les recherches en didactique des activités physiques et sportives incitent à passer d'une conception traditionnelle dans laquelle l'éducateur est considéré comme le concepteur des situations et le fournisseur de solutions toutes faites, à une conception « constructiviste » où l'éducateur est vu comme un « médiateur » qui guide les apprentissages à partir de l'expérience (Mahut, 2013 ; Nachon, 2004 ; Zghibi, 2009). Plus précisément, lors des débats d'idées, l'éducateur adoptera l'attitude d'un « régisseur des échanges en encourageant la réflexion des apprenants, sans exprimer de position » (Nachon, 2004).

Les résultats de cette étude permettent de conclure que :

- ✓ La perception des joueurs vis-à-vis de la méthode de l'interaction verbale est positive.
- ✓ Les interactions verbales ne représentent en aucun cas un sentiment d'agression pour le joueur.
- ✓ L'interaction verbale permet une évolution positive dans le discours propositionnel des joueurs.

- ✓ L'interaction verbale permet une co-construction des savoirs et planifier les règles d'actions collectives et ainsi réduire l'incertitude chez les partenaires.
- ✓ L'approche interactionniste à travers la configuration du jeu et du débat d'idées a un impact positif sur l'amélioration des indices de performance (passe, tirs, buts marqués).
- ✓ La progression observée au niveau du jeu est liée au degré de compréhension du jeu par les joueurs (balles perdues, balles récupérées, fluidité dans le jeu, les choix de jeu...).
- ✓ L'interaction verbale permet aux joueurs de participer activement à la construction de leurs propres connaissances à travers une réflexion sur leurs actions, favorisant le développement de compétences transférables et un apprentissage pratique, efficace et durable.

Cette étude nous a permis d'obtenir des résultats intéressants pour mieux comprendre les avantages et les défis de cette approche pédagogique innovante dans le contexte spécifique de l'apprentissage du football chez les jeunes. Ainsi comment qu'elle peut influencer leur compréhension du jeu, leur capacité à collaborer et à prendre des décisions collectives, et l'évolution de leurs contenus verbaux propositionnels, leurs performances individuelles et collectives avec l'acquisition de compétences dans un cadre caractérisé par une perception positive par rapport à cette approche. Toutefois, la taille de l'échantillon rend difficile la généralisation des résultats. Enfin, il est décisif de noter l'importance de l'utilisation de la vidéo pour analyser les configurations du jeu. Cette dernière offre des perspectives intéressantes, quand cela est nécessaire, en ce qui concerne l'analyse des actions individuelles et collectives lors d'apprentissages ainsi que pour la détermination des différentes configurations mises en œuvre par les joueurs.

Bibliographie



- Bayer , C. (1995). L 'enseignement des jeux sportifs collectifs. Paris : Vigot
- Bunker , D. et Thorpe, R. (1983). A mode for the teaching of games in secondary schools : - Bulletin of Physical Education, 18 (1), 5-8
- Darnis et all ., (2007) Interactions verbales en situation de co-construction de règles d'action au handball : l'exemple de deux dyades à fonctionnement contrasté : e JRIEPS.
- Gréhaigne ,J-F , Wallian,N & Brière-Guenoun ; F. (2015) Débat d'idées, langage, interactions discursives et apprentissage des sports collectifs : e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Education Physique et sportive.
- Gréhaigne, J.F. (Ed.). (2007). Configurations du jeu, débat d'idées et apprentissage des sports collectifs. Besançon : Presses de l'Université de Franche-Comté.
- Gréhaigne, J.F, Billard, M. & Laroche, J.Y. (1999). L'enseignement des sports collectifs à l'école. Paris
- Gréhaigne, J.F, & Godbout P. (1995). Connaissances tactiques dans les sports d'équipe dans une perspective constructiviste et cognitiviste. Quêt, 47, 490-505.
- Gréhaigne, J.F. (1992). L 'organisation du jeu en football. Paris : Actio.
- Gréhaigne , J.F. - MAHUT, B. & Fernandez, A. (1999). Pour une approche constructiviste de l'enseignement des sports collectifs. Education Physique et Sports, 88- 90
- Gréhaigne, J.F., Billard, M., & Laroche, J-Y. (1999). L'enseignement des sports collectifs à l'école. Conception, construction et évaluation. Paris, Bruxelles : De Boeck Universit
- Gréhaigne, JF et Godbout, P. (1998). Observation, pensée critique et transformation : trois éléments clés pour une perspective constructiviste du processus d'apprentissage dans le sport d'équipe. Dans R. Feingold, C. Roger Rees, GT Barette, L. Fiorentino, S. Virgilio et E. Kowalski (Eds.), Education for Life, Actes du Congrès mondial des sciences du sport de l'AIIESEP (p. 52). New York : Presse universitaire Adelphi.
- Gréhaigne, J.F., Caty, D., & Wallian, N. (2004). Évaluation authentique et rapport de forces en sport collectif. Mesures et évaluation en éducation, 27, (3), 25-393-
- Gréhaigne, J.-F., & Deriaz, D. (2007). Le débat d'idées, chez J.-F. Gréhaigne (Coord.), Configurations du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs (p. 114). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté
- Gréhaigne, J.F., Caty, D., & Wallian, N. 2004). Évaluation authentique et rapport de forces en sport collectif. Mesures et Evaluation en Education, 27 (3), 25-39
- Gréhaigne,J-F. (dir.)(2018) .À propos de certaines bases théoriques et pratiques des sports collectifs .eJRIEPS

- Jonnaert, P. Vander Borgh, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation en didactique des enseignants*, Bruxelles : De Boeck.
- Kerbrat- Orecchioni. C, 1990, Les interactions verbales, Tome 1, Paris : Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). Les actes de langage dans le discours. Paris : Nathan
- Mahlo, F. (1974). L'acte tactique en jeu. Paris : Vigot
- Mombaerts,E. (1999). Pédagogie du football, apprendre à jouer ensemble par la pratique du jeu. Edition : Vigot
- Paraboschi, F-D. & all.,(2006) .Interactions sociales en dyades symétriques et dans une situation d'apprentissage au handball , Staps De Boeck Supérieur P 25 à 38
- Schmidt ,R-A., (1993) Apprentissage moteur et performance (p169) édition vigot .paris
- Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris : ESF.
- Vygotsky L.S. (1934/1985). Pensée et langage, trad. fr. de F. Sève, Paris : Éditions
- Wallian, N. & Gréhaigne, J.F. (2002). Vers une approche sémio constructiviste des apprentissages moteurs. In G. Carlier (Dir.). Si on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique. Paris : AFRAPS
- Zerai ,Z. Rezig,M & ZGHIBI ,M (2008)- Débats d'idées et d'apprentissage chez les filles en sport collectif e JRIEPS
- Zghibi ,M .& all (2013).Débat d'idées et mise en œuvre des projet d'actions en jeu de Football :cas des garçons de troisième année secondaire en Tunisie. Revue des Sciences du Sport.

Sites internet

- <https://id.erudit.org/iderudit/1091233arconsulter>
- <https://www.editionsladecouverte.fr>
- <https://sup.univ-lorraine.fr>
- <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2024>
- <https://www.epi.asso.fr>

THESES

Djenad,D.(2018). un modèle didactique d'apprentissage de habilités motrices en contexte de formation dans les écoles de football (9a 12 ans) Approche socioconstructiviste .

Zerai,Z.(2011). Apprentissage du handball chez les jeunes filles tunisiennes et françaises : Apport de la verbalisation.

Résumé

Le football va au-delà d'un simple sport; c'est un domaine où l'interaction verbale entre les joueurs et/ou l'entraîneur joue un rôle crucial. Les mots échangés sur le terrain influencent non seulement le déroulement des matchs, mais aussi l'apprentissage et le développement des compétences des jeunes joueurs. À une époque où les approches scientifiques centrées sur l'apprenant dominent l'entraînement sportif, il est essentiel d'explorer comment l'interaction verbale contribue à l'apprentissage tactique, technique et mental des jeunes footballeurs. La réflexion sur l'action motrice humaine, intégrant les comportements observables et les processus intentionnels, montre que l'apprentissage en football inclut également le développement des compétences sociales, émotionnelles et cognitives. Pour (William et al, 2004), la réflexion sur l'agir dans la motricité humaine concerne à la fois les comportements (objectivables car observables) que les conduites motrices en tant que processus intentionnels sous-jacents situés en contexte. L'interaction verbale pendant l'entraînement et les matchs influence la performance individuelle, la compréhension du jeu, la confiance et l'engagement des joueurs. Si l'on se réfère au modèle socio-constructif et interactif (SCI) (Jonnaert et al, 2003), la construction de compétences en sports collectifs peut-être envisagée comme une construction dans l'interaction sociale et dans l'interaction avec la situation. Ce serait donc par un va-et-vient incessant entre la situation motrice et la mise en mots de l'action que, par un phénomène de conceptualisation, le joueur construit ses propres connaissances et compétences. L'enjeu est de conceptualiser l'action pour construire des invariants opératoires et des règles d'action (Gréhaigne, 1992 ; Wallianet Gréhaigne, 2004 ; Djennad, 2018). Ainsi les réflexions menées sur le « débat d'idées » en sports collectifs ont pour objectif de vérifier le lien entre apprentissage moteur et verbalisation. Les recherches récentes sur la « cognition collective » mettent en évidence l'importance de la conceptualisation dans la construction des compétences. Cette recherche s'inscrit dans l'étude des paradigmes de co-construction des savoirs en interaction verbale, inspirée par l'évolution du contenu verbal et la perception des apprenants vis-à-vis de l'approche interactionniste, afin de fournir des indications précieuses sur l'apprentissage des joueurs. Cette recherche vise à explorer les paradigmes et concepts de co-construction des savoirs en interaction verbale, en s'appuyant sur les travaux de Zerai, Gréhaigne, Zghibi, et Djennad. Elle s'inspire également des études sur l'évolution du contenu verbal propositionnel et examine la perception des apprenants vis-à-vis de l'approche interactionniste. En adoptant une posture épistémologique de recherche technologique, les données recueillies lors des jeux et des interactions verbales fourniront des informations précieuses sur l'apprentissage des joueurs.

ملخص

كرة القدم هي أكثر من مجرد رياضة؛ هذا هو المجال الذي يلعب فيه التفاعل اللفظي بين اللاعبين و/أو المدرب دورًا حاسمًا. الكلمات المتبادلة على أرض الملعب لا تؤثر فقط على سير المباريات، بل تؤثر أيضًا على تعلم وتطوير مهارات اللاعبين الشباب. في عصر تهيمن فيه الأساليب العلمية التي تركز على المتعلم في التدريب الرياضي، من الضروري استكشاف كيفية مساهمة التفاعل اللفظي في التعلم التكتيكي والفني والعقلي للاعب كرة القدم الشباب. إن التفكير في العمل الحركي البشري، ودمج السلوكيات الملحوظة والعمليات المتعمدة، يوضح أن التعلم في كرة القدم يشمل أيضًا تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية والمعرفية. بالنسبة لـ (وليام وآخرون، 2004)، فإن التفكير على العمل في المهارات الحركية البشرية يتعلق بكل من السلوكيات الموضوعية (لأنها يمكن ملاحظتها) والسلوكيات الحركية باعتبارها عمليات مقصودة أساسية تقع في نفس السياق. يؤثر التفاعل اللفظي أثناء التدريب والمباريات على الأداء الفردي وفهم اللعبة وثقة اللاعبين والتزامهم. إذا أشرنا إلى النموذج الاجتماعي البناء والتفاعلي (Jonnaert et al, 2003) (SCI)، فيمكن اعتبار أن بناء المهارات في الرياضات الجماعية هي بمثابة بناء في التفاعل الاجتماعي والتفاعل مع الموقف، ولذلك فإنه من خلال التنقل المستمر ذهافيًا وإيجابيًا بين الوضع الحركي وترجمة الفعل من خلال ظاهرة التصور، يبني اللاعب معرفته ومهاراته الخاصة. ويمكن التحدي في تصور العمل لبناء الثوابت التشغيلية وقواعد العمل (Gréhaigne, 1992; Wallianet, 2004; Djennad, 2018). وهكذا فإن التأملات التي أجريت حول "مناقشة الأفكار" في الرياضات الجماعية تهدف إلى التحقق من العلاقة بين التعلم الحركي واللفظي. تسلط الأبحاث الحديثة حول "الإدراك الجماعي" الضوء على أهمية التصور في بناء المهارات، و يعد هذا البحث جزءًا من دراسة نماذج البناء المشترك للمعرفة في التفاعل اللفظي، مستوحاة من تطور المحتوى اللفظي وإدراك المتعلمين تجاه المنهج التفاعلي، من أجل توفير مؤشرات قيمة على تعلم اللاعب.

يهدف هذا البحث إلى استكشاف نماذج ومفاهيم البناء المشترك للمعرفة في التفاعل اللفظي، بالاعتماد على أعمال زراعي، غريهاين، زغبي وجناد. كما أنه يعتمد على دراسات حول تطور المحتوى اللفظي المقترح من طرف المتعلمين ويفحص تصوراتهم حول النهج التفاعلي. ومن خلال اعتماد موقف معرفي للبحث التكنولوجي، فإن البيانات التي يتم جمعها أثناء الألعاب والتفاعلات اللفظية ستوفر لنا معلومات قيمة حول تعلم اللاعبين.