

Université Abderrahmane MIRA de Bejaia  
Faculté Des Sciences Humaines et Sociales  
Département Des Sciences et Techniques Des Activités Physiques et Sportives (STAPS)

**Mémoire de fin de cycle**

**Pour l'obtention du Diplôme de Master en :**  
Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

**Spécialité :**  
Activité Physique et Sportive Scolaire

**Thème :**

**JEUx COOPÉRATIFS POUR PRÉVENIR  
LA VIOLENCE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

**ETUDE DE CAS : LYCÉE**

**Sous la direction de :**

Dr IDIR Abdennour

**Réalisé par :**

ATMAOUI Chafaa  
MIHOUBI Arab

Année universitaire 2015/2016

# Remerciement

Nous remercions ALLAH qui nous aide et nous donne la patience et le courage durant tout ces années d'étude.

Nous souhaitons adresser nos remerciements les plus sincères aux personnes qui nous ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire ainsi qu'à la réussite de cette formidable année universitaire.

Ces remerciements vont tout d'abord aux enseignants et aux corps administratif de la Faculté des sciences humaines et sociale du département des (STAPS), pour la richesse et la qualité de leur enseignement et qui déploient de grands efforts pour assurer à leurs étudiants une formation actualisée.

Nous tenons à remercier sincèrement, Dr IDIR Abdenour, qui, en tant que Directeur de mémoire, c'est toujours montré à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire, ainsi pour l'inspiration, l'aide et le temps qu'il a bien voulu nous consacré et sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

On adresse une pensée spéciale à nos parents pour leur soutien dans nos choix et leur attention sans faille, et leurs encouragements et l'amour inconditionnel qui nous accompagne depuis toujours.

Nous souhaitons adresser nos remerciements les plus sincères aux enseignants des Lycées et des CEM qui nous ont apporté leur aide et qui ont contribué à la réalisation de notre recherche sur le terrain pour ce mémoire ainsi qu'à sa réussite.

On remercie enfin tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la réussite de ce travail et qui n'ont pas pu être cités ici.

# Dédicace

On tient à dédicacer ce mémoire :

## ***A nos très chères mères***

Vous êtes l'exemple de dévouement qui n'a pas cessé de nous encourager et de prier pour nous. Puisse Dieu, le tout puissant, nous préserver et nous accord santé, longue vie et bonheur.

## ***A nos pères***

Rien au monde ne vaut les efforts fournis jour et nuit pour notre éducation et notre bien-être. Ce travail et le fruit de vos sacrifices que vous avez consentis pour notre éducation et notre formation.

## ***A nos frères et sœurs***

Vous vous êtes dépensés pour nous sans compter. En reconnaissance à tous les sacrifices consentis par tous et chacun pour nous permettre d'atteindre cette étape de notre vie.

## ***A nos enseignants***

Vous nous avez encouragés dans cette recherche, pour l'enseignement vous avez apporté à tous les efforts déployés pour assurer une formation de qualité.

## ***A nos amis et leurs familles***

Nous vous remercions de votre patience qui nous a toujours aidé à avancer, vous êtes tous des grands amis si gentilles, merci d'être toujours près de nous, amis avec lesquelles on sourit.

## ***A nos camarades de la faculté des sciences humaines et sociales du département des STAPS***

## Sommaire

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>2</b>
<b>Hypothèse</b> .....	<b>3</b>
<b>Objectifs de l'étude</b> .....	<b>3</b>
<b>Définitions des concepts</b> .....	<b>4</b>
<b>Partie Théorique :</b>	
<b>CHAPITRE I : La coopération</b> .....	<b>8</b>
<b>1-Concepts de la coopération</b> .....	<b>8</b>
1-1- Définition de la coopération .....	8
1-2- La coopération dans l'éducation.....	8
1-2-1- Dewey et la coopération.....	9
1-2-2- Piaget et la coopération.....	10
1-2-3- Vygotsky et la coopération .....	10
1-2-4- Freinet et la coopération .....	11
1-3- Les facteurs qui entravent et favorisent la coopération.....	12
1-3-1- Les facteurs qui entravent la coopération.....	12
1-3-2- Les facteurs qui favorisent la coopération .....	12
<b>2- L'apprentissage coopératif</b> .....	<b>14</b>
2-1- Définition de l'apprentissage coopératif .....	14
2-2- Les éléments de l'apprentissage coopératif .....	14
2-2-1- La responsabilisation .....	15
2-2-2- La coopération dans un groupe hétérogène restreint.....	15
2-2-3- L'interdépendance positive .....	16
2-2-4- L'utilisation d'habiletés coopératives .....	16
2-2-5- La préparation des élèves à la coopération.....	16
2-2-6- La communication .....	17
2-3- Les méthodes de l'apprentissage coopératif .....	17
2-3-1-La méthode " Découpage " (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes et Snapp, 1978, Aronson et Goode, 1980) ...	17
2-3-2-La méthode " Apprendre ensemble " (Johnson, Johnson et Johnson Holubec, 1992, 1993) .....	18
2-3-3- La méthode " Recherche en groupe " (Sharan et Hertz-Lazarowitz, Sharan et Sharan, 1980, 1992) .....	18
2-3-4- La méthode " Apprentissage en équipe " (Slavin, 1983) .....	18
2-3-5- La méthode " Découpage II " (Slavin, 1983) .....	18
<b>3- Les jeux</b> .....	<b>19</b>
3-1- Définition .....	19
3-2- Les différents types de jeux .....	19
3-2-1- Jeux d'exploration.....	19
3-2-2- Jeux symboliques.....	19
3-2-3- Jeux de construction.....	20
3-2-4- Jeux à règles.....	20
3-3- LES JEUX COOPERATIFS .....	21

3-3-1- Objectifs des jeux coopératifs.....	21
3-3-2- Quelques principes des jeux coopératifs .....	22
3-3-3- Rôle de l'enseignant.....	22
3-4- Jeux coopératifs et jeux compétitifs .....	22
3-5- JEUX EN EPS .....	24
3-6- Concevoir des jeux en EPS .....	24
<b>CHAPITRE II :La Violence .....</b>	<b>27</b>
<b>1- Définitions de la violence .....</b>	<b>27</b>
<b>2- Types de violence.....</b>	<b>27</b>
2-1- Violence physique .....	27
2-2- Violence verbale.....	28
2-3- La violence psychologique .....	28
2-4- Violence sexuelle.....	29
<b>3- Violence à l'école .....</b>	<b>29</b>
3-1- La violence institutionnelle envers les enseignants et les élèves .....	30
3-2- La violence envers les enseignants .....	30
3-3- La violence envers les élèves .....	30
<b>4- Théories de la violence .....</b>	<b>31</b>
4-1- La théorie de l'apprentissage social et la violence.....	31
4-2- La théorie biologique sur la violence .....	33
4-2-1- Facteurs génétiques.....	33
4-2-2- Facteurs hormonaux.....	33
4-2-3- Facteurs neurologiques .....	34
4-3- La théorie psychologique .....	34
4-4- La théorie sociologique .....	35
<b>5- Causes de la violence.....</b>	<b>36</b>
5-1- Facteurs individuels .....	36
5-2- Facteurs relationnels et familiaux.....	37
5-3- Facteurs scolaires.....	37
5-4- Facteurs sociaux et communautaires .....	38
<b>6- Prévenir la violence .....</b>	<b>40</b>
6-1- Mesures de prévention .....	40
6-2- L'Education Physique et Sportive et la violence .....	42
6-3- L' L'Education Physique et Sportive et prévention de la violence .....	43
<b>Partie Pratique</b>	
<b>CHAPITRE I : Méthodologie de recherche.....</b>	<b>47</b>
<b>1-Le choix de l'échantillon.....</b>	<b>47</b>
<b>2-Le lieu .....</b>	<b>48</b>
<b>3-La pré-enquête.....</b>	<b>48</b>
<b>4-Déroulement de l'enquête.....</b>	<b>49</b>

<b>4-1-Les méthodes et techniques de collecte de données :.....</b>	<b>49</b>
<b>4-2-Techniques choisies.....</b>	<b>49</b>
<b>4-3-Elaboration du programme .....</b>	<b>50</b>
<b>5-L'outil statistique .....</b>	<b>54</b>
<b>CHAPITRE 2 : Analyse et interprétation des résultats .....</b>	<b>56</b>
<b>1-Résultats obtenu lors de l'observation initiale (pré-test) .....</b>	<b>56</b>
<b>2-Interprétation et analyse des données .....</b>	<b>56</b>
<b>3-Comparaison des résultats du pré-test et poste-teste avec le teste t-student....</b>	<b>58</b>
3-1-Comparaison des résultats obtenus pour la violence verbale.....	58
3-2-Comparaison des résultats obtenus pour la violence physique .....	59
3-3-Comparaison des résultats obtenus pour Atteinte aux biens .....	60
3-4-Comparaison des résultats obtenus pour Atteinte à la sécurité .....	61
3-5-Comparaison du totale des résultats des observations initial et final .....	62
<b>Conclusion .....</b>	<b>66</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>69</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>71</b>

## Liste des tableaux

<b>Tableau</b>	<b>Titre</b>	<b>Page</b>
<b>N° 1</b>	représente des fréquences des types de violence dans chaque séance	56
<b>N° 2</b>	représentation des résultats obtenus par le teste t-student pour la violence verbal	58
<b>N° 3</b>	représentation des résultats obtenus par le teste t-student pour la violence Physique	59
<b>N° 4</b>	représentation des résultats obtenus par le teste t-student pour Atteinte aux biens	60
<b>N° 5</b>	représentation des résultats obtenus par le teste t-student pour Atteinte à la sécurité	61
<b>N° 6</b>	représente totale des résultats des observations initial et final de différents types de violence	62

## Liste des figures

<b>Figure</b>	<b>Titre</b>	<b>Page</b>
<b>N° 1</b>	Représentation du nombre de cas de violence observé dans toutes les séances par histogramme	56
<b>N° 2</b>	comparaison entre les deux moyennes de la violence verbale (pré test/post Les résultats concernant (violence verbale)	59
<b>N° 3</b>	comparaison entre les deux moyennes de la violence physique (pré test/post Les résultats concernant (violence physique)	60
<b>N° 4</b>	comparaison entre les deux moyennes de la violence Atteinte aux biens (pré test/post Les résultats concernant (Atteinte aux biens)	61
<b>N° 5</b>	comparaison entre les deux moyennes de la violence verbale Atteinte à la sécurité (pré test/post Les résultats concernant (Atteinte à la sécurité)	62
<b>N° 6</b>	Représentation du totale des cas de violence observé dans l'observation initial et final (pré-test / poste teste) par histogramme	63
<b>N° 7</b>	comparaison entre les deux moyennes du totale des cas de violence observé dans l'observation initial et final (pré-test / poste teste)	63



## Liste des abréviations

<b>Abréviations</b>	<b>Signification</b>
<b>EPS</b>	Education Physique et Sportive
<b>OCCE</b>	Office Central de la Coopération à l'Ecole
<b>CEL</b>	Coopérative de l'Enseignement Laïc
<b>ICEM</b>	Institut Coopératif de l'Ecole Moderne
<b>FAPEO</b>	Fédération des Associations de Parents de l'Enseignant Officiel
<b>OMS</b>	Organisation Mondiale de Santé

# **INTRODUCTION**

# INTRODUCTION

Depuis longtemps, les écoles ont constitué des lieux propices consacrées essentiellement à l'apprentissage, au savoir être, à la socialisation, à la régulation des conflits, c'est là où l'élève, enfant ou adolescent, s'instruit, se socialise et développe ses talents. Au sein d'un groupe d'apprenants, l'élève est appelé à communiquer avec ses pairs, réfléchir sur les richesses et les contraintes de la vie en groupe. Aujourd'hui, les établissements scolaires, au même titre que les familles et les quartiers, sont en crise et ne semblent plus être capables de jouer ce rôle ; ce qui explique la montée du sentiment d'insécurité et de violence. Malgré le rôle fondamental que l'école joue où le recours à la violence n'est pas toléré, on remarque ces dernières années que les institutions scolaires sont déstabilisées et la violence est généralement associée à une réalité qui caractérise l'adolescent en particulier, mais on la retrouve dans tous les niveaux scolaires, cette violence qu'on retrouve dans les établissements sous différentes formes (physique, verbale...) et diverses causes, entre autres, des facteurs internes à l'établissement, le climat scolaire (nombre d'élèves, conditions de travail...), ou des facteurs externes (vie familiale ou dans les quartiers avec les amis et l'entourage...).

La violence en milieu scolaire constitue un problème grave qui a des conséquences nombreuses, aussi bien sur les acteurs du système scolaire, que sur la société entière. En premier lieu, les conséquences touchent les élèves victimes de la violence qui tendent à avoir une faible estime de soi, ce qui peut conduire au faible soutien social de la part de leurs pairs et de leurs professeurs, au manque de motivation, au manque de participation aux activités de l'école, à l'isolement, au décrochage, à l'analphabétisme, aux drogues, voire même au suicide. En plus, la violence à l'école perturbe la vie scolaire et entraîne la dégradation du climat des écoles.

L'éducation physique et sportive, comme l'ensemble des disciplines scolaires, est confrontée au problème des violences, quelles que soient les formes prises par celles-ci (incivilités, violence symboliques, violence physique...) et quels que soient les canaux et liens structurels que ces violences empruntent : élèves/élèves, garçon/filles, enseignants/élèves et élèves/système éducatif. La violence fait partie en quelques sortes de l'EPS, des pratiques qui la fondent et des savoirs qu'elle véhicule, entre autres le défi, l'affrontement, l'opposition, le risque et l'épreuve orientent les références de l'EPS.

La violence en EPS est effectivement multiple : violences sur soi, violences faites aux autres ou subies des autres, pour peu que nous acceptions l'idée que les activités physiques et sportives constituent bien le massif principal de l'EPS, c'est avant toute chose accepter de produire des

efforts très particuliers, c'est d'accepter dans une certaine mesure d'avoir mal ou de se faire mal, de contraindre son corps, d'engager son être et être capable de vaincre parfois ses craintes.

La violence de par son caractère générateur, représente un problème qui nécessite des interventions urgentes : les élèves qui souffrent à l'école ou en dehors de l'école de la violence entraînent une sorte de frustration qui les mène à se révolter et à devenir à leur tour agresseurs, le milieu scolaire doit contribuer à cette intervention et exerce une grande influence sur la vision des élèves et leur regard évoluera si on les confronte à de multiples expériences : respecter l'autre, encourager les autres, lui faire comprendre qu'il tient une place indispensable dans le groupe, le laisser s'exprimer pour mieux comprendre son point de vue sont les valeurs indispensables pour améliorer la vision de l'élève. Cela est possible dans les leçons d'EPS et pour rencontrer ces priorités éducatives, nous proposons de vivre des situations de coopérations à l'école en EPS plus précisément. Cette pédagogie fondée sur l'activité en commun, et au développement social et intellectuel et du travail en groupe. C'est là que s'inscrit la problématique de notre travail qui consiste à savoir : « Si les jeux coopératifs ont une influence sur la diminution de la violence en éducation physique et sportive »

Pour répondre à cette question nous avons dans le premier chapitre commencé par expliquer les concepts de la coopération, l'apprentissage coopératif et terminer par les notions des jeux.

Dans le deuxième chapitre on a abordé les principales définitions du phénomène de la violence, sa présence à l'école, ces types et différents théories, ainsi ces causes et prévention, pour enfin parler de ce phénomène à l'éducation physique et sportive (EPS).

Afin de mener à bien notre étude à savoir l'influence des jeux coopératifs sur la violence dans les lycées, nous avons effectué un stage pratique au niveau d'un lycée où on a commencé par faire des observations au cours de plusieurs leçons d'EPS, ensuite on a procédé à l'application du programme des jeux de coopération et terminer le travail par des observations finales.

## **Hypothèse**

Les jeux coopératifs contribuent à la diminution de la violence en éducation physique et sportive.

## **Objectifs de l'étude**

Cette étude a plusieurs objectifs, on peut citer les objectifs spécifiques à chaque partie mais comme toute étude elle a un objectif global qui est de connaître l'influence des jeux coopératifs sur la violence aux lycées, et des objectifs secondaires qui ont eu même le rôle de tracer le chemin vers l'objectif général de la recherche, on peut les énumérer dans les points suivants :

- Enrichir nos connaissances sur le phénomène de la violence et la notion de coopération pour faciliter notre intégration et intervention dans le domaine professionnel

- Avoir des connaissances sur la coopération et l'apprentissage coopératif
- Connaitre les différents types de la violence
- Connaitre les causes de la violence et la prévention de ce phénomène au lycée
- Aboutir à des résultats objectifs par la réalisation d'une étude sur le terrain

## Définitions des concepts

### - Violence :

Est l'utilisation intentionnelle de la force physique, de menaces à l'encontre des autres ou de soi-même, contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, des dommages psychologiques, des problèmes de développement ou un décès.

### - Coopération :

Dérivé du latin « *co-operare* » (signifiant œuvré, travaillé ensemble), la coopération décrit un état d'esprit et un mode de comportement où les individus conduisent leurs relations et leurs échanges d'une manière non conflictuelle ou non concurrentielle, en cherchant les modalités appropriées pour analyser ensemble et de façon partagée les situations et collaborer dans le même esprit pour parvenir à des fins communes ou acceptables par tous.

### - Apprentissage coopératif :

Est une stratégie qui préconise l'apprentissage et la résolution de problèmes en petits groupes. C'est une façon d'organiser et de planifier l'apprentissage des programmes d'études, il a pour objectif d'améliorer la réussite des élèves, en misant sur la qualité des relations interpersonnelles lors des activités proposées, l'apprentissage coopératif met donc l'accent sur le travail en groupes restreints ou des élèves, de capacités et de talents différents, s'efforcent d'atteindre un objectifs commun, le travail est structuré de façon que chaque élève participe à l'accomplissement de la tâche proposée cette méthode favorise l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales qui ne sont pas innées.

### - Groupe :

Rassemblement d'individus (deux individus et plus) dans un même lieu ou partageant des valeurs et objectifs communes.

### - Jeux :

Une activité d'ordre physique ou bien psychique plaisante et improductive à court terme. Le jeu entraîne des dépenses d'énergie et de moyens matériels, sans créer aucune richesse nouvelle. La

plupart des individus qui s'y engagent n'en retirent que du plaisir, bien que certains puissent en obtenir des avantages matériels.

### **- Education Physique et sportive (EPS) :**

Est une discipline d'enseignement obligatoire qui s'adresse à tous les élèves scolarisés, elle poursuit la finalité de l'école et grâce à laquelle l'élève développe et entretient particulièrement ses conduites motrices et corporelles. L'EPS permet l'acquisition de connaissances et la construction de savoir permettant la gestion de la vie physique aux différents âges de son existence ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives.

# PARTIE THEORIQUE

# CHAPITRE I :

## La coopération



## CHAPITRE I : La coopération

### 1-Concepts de la coopération

#### 1-1- Définition de la coopération

La coopération a une origine sociale et économique, aujourd'hui elle a un sens plus général. Il s'agit d'après le Larousse de l'action à agir conjointement avec quelqu'un, c'est-à-dire agir ensemble et en même temps. C'est ce qu'explique G.PREVOT : « un sentiment profond, une manière de se comporter dans la vie, une compréhension d'autrui, l'estime de l'autre, le désir et la volonté de s'entendre. C'est un humanisme. »(Jean Le Gal, 1999, P 24)

Dans le dictionnaire philosophique la coopération est définie comme une action de participer à une œuvre commune et un processus social volontaire du spontané par lesquels les actions individuelles coopèrent au lieu de s'opposer. Idée d'entraide et de solidarité.

« La coopération relève d'un comportement spontané chez l'être humain ou d'un comportement appris, il est clair que dans l'un et l'autre cas, le rôle de l'adulte est important. Par exemple, l'adulte doit souvent intervenir afin d'assurer des rapports égalitaires de respect mutuel et l'apprentissage d'une variété d'habiletés : le partage, l'affirmation de soi, la capacité d'écouter le point de vue opposé, de faire des compromis et de s'entraider » (Jean Gamble, 1999, P 26)

#### 1-2- La coopération dans l'éducation

La coopération à l'école, en tant qu'organisation pédagogique a été inventée par un certain nombre d'enseignants pour la plupart militants actifs de la coopération adulte, convaincus de la nécessité de faire vivre et d'enseigner dès l'école les principes et les valeurs de la coopération tels que Barthélemy Profit, Célestin Freinet et Emile Bugnon qui crée en 1928 l'Office Central des Coopératives qui deviendra ensuite l'Office Central de la Coopération à l'Ecole (OCCE). Ainsi, Jean-François Vincent, secrétaire général de l'OCCE expose le projet de cet office centré sur la coopération à l'école. Pour lui : « les apprentissages ne se construisent pas seul contre les autres mais en opérant avec les autres dans le travail et la gestion (les activités, les exercices, l'organisation, l'évaluation ...) et dans le partage du profit.»(OCCE, 1999) Cette volonté repose sur deux principes qui s'appuient, l'un et l'autre, sur les valeurs de référence de l'organisation coopérative : fraternité et solidarité.

**Premier principe : la réussite de chacun, c'est l'affaire de tous**

En rupture totale avec une organisation tendant à l'individualisation des enseignements qui renvoie les réussites et les échecs au seul mérite de l'élève et à la responsabilité de l'enseignant, la coopération affirme, au contraire, que c'est ensemble, avec l'aide de l'enseignant, que les élèves apprennent, en échangeant, en confrontant, en justifiant ... Mais, pour parler réellement de coopération, il n'est pas suffisant de parler d'interactions sociales au service des apprentissages.

La coopération définit une construction solidaire des apprentissages dans un climat respectueux et soucieux de l'autre. La classe coopérative se définit comme une « société » et, à ce titre, enfants et enseignants, coresponsables de son fonctionnement, doivent solidairement envisager les solutions pour assurer la réussite de tous. Dans cette optique, la moindre leçon de biologie, de maths ou d'histoire est l'occasion de se répartir des responsabilités dans la réalisation d'un travail de groupe, de confronter des démarches, de réfléchir à des méthodes, de questionner ou d'exercer de très nombreuses compétences cognitives, relationnelles, métacognitives, méthodologiques... constitutives d'un apprentissage interactif et solidaire. Le Projet Coopératif d' Education définit donc, en premier lieu, le projet d'apprendre à apprendre et d'apprendre à vivre avec et par les autres.

**Second principe : la réussite de quelques-uns contribue à la promotion de tous**

Dans une coopérative, les membres coopèrent (sont associés pour reprendre la Définition) « au travail et à la gestion » mais partagent également « le profit ». A l'école, le seul profit qui vaille résidant dans la réussite individuelle dans les apprentissages, le partage du profit implique l'idée d'un partage de la réussite scolaire. Coopérer, c'est donc, à la fois, rechercher une organisation qui va permettre à chacun de réussir grâce aux autres et avec les autres mais c'est également faire en sorte que la réussite de certains ne s'effectue pas au détriment des autres mais qu'elle contribue à la promotion de tous. Coopérer, c'est donc également réussir pour les autres. Ce principe qui est l'essence même de l'altérité, la prise de conscience de l'autre comme un autre moi-même, représente la composante la plus aboutie de la citoyenneté.

**1-2-1- Dewey et la coopération**

Sur le plan éducatif, la coopération n'est pas un concept nouveau. Déjà au début du 20ème siècle, John Dewey parlait de la coopération et en faisait l'un des aspects fondamentaux de son approche en éducation. Selon lui, si l'on veut que la coopération soit valorisée dans la société, il faut qu'elle soit pratiquée dans les écoles. (Arénilla, Louis et al, 2001, P 76)

La conception que se fait John Dewey de la coopération est fondée sur des attitudes et des valeurs morales. Ce ne sont pas le but commun et l'interdépendance qui constituent les critères fondamentaux de la coopération, mais bien :

- a. l'échange authentique sur les buts communs;
- b. la conscience des buts communs;
- c. la motivation intrinsèque par rapport aux buts communs et aux stratégies à utiliser;
- d. la sensibilité par rapport à soi, à l'autre et au contexte.

Un critère fondamental de la coopération dont s'inspire notre modeste travail de recherche et qui selon Dewey, est le partage, qui ne concerne pas tant la division et la distribution des tâches que l'échange ,sur le plan des idées, des opinions et des points de vue, entre les membres .Au cours de leurs échanges, il arrivera souvent que les élèves ne soient pas d'accord, mais il importe, selon Dewey, qu'ils et elles puissent exprimer leurs divergences.

### 1-2-2- Piaget et la coopération

La théorie de **Jean Piaget** ajoute une autre dimension à la conception de la coopération en éducation. C'est dans ses écrits sur la formation du jugement moral que Piaget a formulé ses idées sur l'importance de la coopération. Cette dernière est : « l'action volontaire issue du besoin intérieur et du désir de coopérer. Elle est fondée sur le respect mutuel entre égaux »<sup>2</sup>, aussi pour lui « La coopération est promue au rang de facteurs essentiel du progrès intellectuel et que cette innovation ne prend quelque valeur que dans la mesure où l'initiative est laissée aux enfants dans la conduite même de leur travail ».(Jean Gamble, 2002)

Piaget met en parallèle la socialisation de l'enfant et le développement de ses structures cognitives, le développement de la coopération allant de pair avec celui des opérations cognitives. Au cours de son développement, l'enfant passe de rapports de soumission à des rapports de coopération volontaire. La part du social et celle du cognitif dans cette évolution sont indissociables. Le travail de Piaget souligne l'importance du conflit cognitif qui surgit entre élèves et qui, en mettant à nu leurs conceptions erronées, améliore leur compréhension et l'approfondit.

### 1-2-3- Vygotsky et la coopération

Lev Vygotsky, autre théoricien d'importance en matière de coopération en éducation, considère que l'activité en commun est l'aspect central du développement des structures cognitives; c'est elle qui lui permet d'intérioriser des savoirs. Selon sa théorie, ce qu'un enfant fait en collaboration avec un ou une camarade plus expérimenté s'incorpore plus facilement dans son

répertoire individuel, la collaboration sert non seulement à faciliter l'apprentissage, mais c'est en collaborant que l'apprentissage se fait.

Selon lui « l'activité en commun est l'aspect central du développement des structures cognitives; c'est elle qui lui permet d'intérioriser des savoirs ce qu'un enfant fait en collaboration avec un ou une camarade plus expérimenté s'incorpore plus facilement dans son répertoire individuel. La collaboration sert non seulement à faciliter l'apprentissage, mais c'est en collaborant que l'apprentissage se fait » (Arénilla, Louis et al, 2001, P 272-273)

Dans le perspective socioconstructiviste, qui s'inspire des théories de Piaget et de Vygotsky, l'enfant est conçu comme un acteur qui construit ses connaissances dans et par ses interactions sociales. La coopération est envisagée comme une nécessité intrinsèque à la construction de la connaissance.

#### **1-2-4- Freinet et la coopération**

L'un des plus grands pédagogues français, qui est à l'origine de plusieurs initiatives de coopération, notamment dans le cadre de la Coopérative de l'enseignement laïc (CEL) et l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM), est Célestin Freinet (1896-1966). L'un des fondements de sa pédagogie est la coopération. Il y croyait tellement qu'il a remplacé, dans le travail scolaire, la compétition par la coopération. Il a imaginé des moyens ; tels que : texte libre, imprimerie et journal de classe, pour motiver l'enfant et lui permettre d'exprimer. (Arénilla, Louis et al, 2001, P 272-273)

S'inspirant pour beaucoup de Freinet ainsi que de Dewey, Piaget et Vygotsky, la pédagogie de la coopération s'inscrit dans l'approche connue sous le nom d'éducation à la citoyenneté. Cette approche se préoccupe du rôle de l'éducation devant les menaces que pose notre époque à la survie de l'humanité, voire à celle de la planète. L'éducation à la citoyenneté comprend : l'ouverture à autrui, la création de rapports égalitaires de respect mutuel, la valorisation des façons diverses d'être et de penser, la création de conditions qui permettent l'expression, dans la vie quotidienne ; du pluralisme, de l'égalité, du dialogue, de la coopération et de la résolution non-violente des conflits .Elle implique ; pour l'école, d'accorder la parole aux élèves et de leur reconnaître le droit, de participer avec les adultes à l'élaboration et à la mise en application des règles de vie de la classe et de l'école. Ils apprennent ainsi à exercer leurs droits dans un esprit de coopération et de responsabilité solidairement partagé. (Arénilla, Louis et al, 2001, P 138-140)

Morency et Savinski (1999) aussi ont conclu que « les effets communs de la coopération ont été le drainage d'énergie négative, la découverte de soi, l'intégration de mécanisme permettant au jeunes d'éviter des situations propices aux conflits et aux affrontements »

## 1-3- Les facteurs qui entravent et favorisent la coopération

### 1-3-1- Les facteurs qui entravent la coopération

Il existerait deux types de facteurs qui entraveraient la coopération :

- Facteurs physiologiques : ces problèmes de coordination peuvent être mis en évidence chez les jeunes enfants qui tentent de se faire passer le ballon. Ils peuvent éprouver des difficultés à réaliser ce geste technique, que ce soit la passe ou la réception. Ces paramètres font obstacles à la coopération.

- Facteurs psychiques : le manque de maîtrise de soi ainsi que l'égoïsme du jeune enfant peuvent entraver toute coopération.

Ainsi, cet égoïsme est très présent chez les enfants les plus jeunes (2 à 8ans), mais semble moins visible (9 à 13ans). Il se manifeste surtout lors des situations de dialogue dans la classe. Certains enfants se placent au centre de tout, n'écourent pas ou presque pas leurs camarades et tentent de monopoliser la parole.

### 1-3-2- Les facteurs qui favorisent la coopération

L'institution scolaire est par définition une structure de socialisation : les enfants sont mis au contact de leurs pairs et sont confrontés aux problèmes que pose la vie à l'intérieur d'un grand groupe. Socialiser, c'est faire entrer dans un système de relations ou d'attachement qui évite la violence et engendre la solidarité minimale nécessaire à la vie en commun. C'est une des tâches traditionnelles de l'école, et une tâche à laquelle elle ne saurait d'autant moins se dérober qu'elle est peut-être aujourd'hui la seule à pouvoir l'assurer.

Toutes ces préoccupations sont reprises par les nouveaux programmes à partir de l'école maternelle, en entrant à l'école maternelle, l'enfant découvre la vie en collectivité dans toute sa complexité, il constate que l'on peut s'aider, coopérer en vue d'un même objectif élémentaire.

Permet aux élèves de prendre conscience de la responsabilité de chacun dans la société. Ils découvrent l'articulation entre leur liberté et les contraintes de la vie en commun, les valeurs relatives à la personne et le respect qu'ils doivent aux adultes et à leurs camarades. »

L'école est donc là pour favoriser l'épanouissement personnel, la créativité, la capacité à coopérer des enfants, et ce afin qu'ils puissent vivre dans une société que structurent des règles et où chacun joue divers rôles.

Le travail de groupe en classe est un facteur de socialisation car il favorise l'entraide, la coopération et le respect de l'autre. Il peut prendre plusieurs formes et peut se révéler très formateur pour les enfants que ce soit au niveau des apprentissages ou des comportements.

L'observation des enfants pratiquant un sport collectif permet de révéler leurs capacités à coopérer. En effet, la coopération est obligatoire dans un sport collectif : coopération avec ses partenaires et avec ses adversaires pour le respect des règles.

L'éducation physique et plus précisément les sports collectifs facilitent l'apprentissage de la vie en société et permettent à l'enfant de jouer des rôles différents.

En utilisant comme support collectif l'enseignant cherche à développer chez les élèves une reconnaissance d'identité.

Une approche coopérative de l'apprentissage favorise l'actualisation du potentiel de l'élève et son évolution aussi bien sur le plan affectif, cognitif, que moteur. De plus, l'adulte a moins d'influence, l'enfant se libère et dévoile davantage sa personnalité.

Cela lui permet aussi d'appartenir à un groupe, de vivre avec lui des joies et des difficultés. Il doit accepter la défaite et participer à un projet collectif tout en respectant l'esprit du sport.

Les sports collectifs permettent à des enfants venant de milieux différents, ayant un vécu différent, étant de sexe ou d'origine semblable ou différente, de s'intégrer dans un groupe, de pouvoir coopérer et d'établir des liens de respect.

Ils sont obligés de tenir compte d'autrui, que ce soit leurs partenaires ou leurs adversaires. Le plus difficile, toutefois, étant de convaincre l'enfant de travailler en groupe. Il doit accepter l'autre avec ses qualités et ses défauts. Il faut lui faire prendre conscience qu'il contribue à la réussite d'une action, de toute l'équipe, que chacun a son importance dans celle-ci et que par extension, il appartient en propre au groupe classe.

## 2- L'apprentissage coopératif

### 2-1- Définition de l'apprentissage coopératif

Envisagée de différentes manières selon les auteurs ; la notion d'apprentissage coopératif a commencé à gagner du terrain en 1970, en tant que méthode pédagogique, surtout aux États-Unis et par la suite au Canada, en Angleterre, en Israël et en Australie, grâce aux écrits de chercheurs américains tels que Elliott Aronson, David, Roger Johnson et Robert Slavin.

Denise Gaudet (1998, P 3) propose une définition de l'apprentissage coopératif qui englobe l'ensemble des méthodes : « La coopération en éducation est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacune et chacun à la tâche ».

« une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée ».(Cohen, G.Elizabeth, 1994, P 1) L'auteur avance l'idée que les élèves exécutent leur tâche sans la supervision directe et immédiate de l'enseignant autrement dit lorsqu'il donne une tâche aux élèves, l'enseignant délègue son autorité en rendant les élèves responsables de parties spécifiques de leur travail, mais ils doivent rendre des comptes à l'enseignant sur le produit final. Donc la délégation de l'autorité n'équivaut pas à une absence de contrôle du processus d'apprentissage ; l'enseignant exerce un contrôle par l'évaluation du produit final.

### 2-2- Les éléments de l'apprentissage coopératif

Pour qu'il y ait apprentissage coopératif, il ne suffit pas de grouper les élèves. Selon Jean Pierre Jodoin : « le fait de placer des élèves autour d'une table ne garantit pas qu'ils vont coopérer » (Jean Pierre Jodoin, 2001, P 30) De nombreux enseignants abandonnent l'idée de faire travailler les élèves en petits groupes après des expériences qui se révèlent problématiques et négatives. Les activités d'apprentissage coopératif nécessitent en effet une planification consciencieuse et rigoureuse et un entraînement systématique des élèves, prenant en compte des éléments essentiels décrits de maintes façons selon les auteurs.

En se basant surtout sur les idées de Philip.C.Abrami (1996), on décrit ci-après les six conditions qui doivent être présentées pour qu'il y ait coopération entre élèves :

### 2-2-1- La responsabilisation

Elle consiste : « à veiller à son propre apprentissage tout en aidant les membres du groupe à atteindre l'objectif visé ». (Philip.C.Abrami, et al, 1996,p87) Elle comporte deux aspects :

- Chaque membre du groupe est responsable de son propre apprentissage.
- Chaque membre du groupe a la responsabilité d'aider ses partenaires à apprendre.

La responsabilisation améliore le travail de groupe de plusieurs façons. D'abord, elle permet à chaque élève d'assumer d'importantes responsabilités, qui sont évidentes par tous les membres du groupe. Ensuite, elle permet de signaler au groupe qu'une ou un élève a besoin d'aide. Enfin, elle réduit le risque de chevauchement des efforts déployés par les membres du groupe. Néanmoins l'auteur croit qu'il y a absence de responsabilisation quand certains élèves ne font rien alors que d'autres font tout.

### 2-2-2- La coopération dans un groupe hétérogène restreint

« L'un des avantages du groupement en fonction de la diversité des capacités est que les élèves les plus doués jouent le rôle de tuteurs vis-à-vis des élèves moins doués en leur enseignant la matière qu'ils n'ont pas saisie. Ces derniers peuvent ainsi imiter les stratégies d'apprentissage de leurs camarades plus doués » (Philip.C.Abrami et al, 1996, P 68) La plupart des chercheurs en matière de coopération [Johnson Holubec (1988), Spencer Kagan (1990), Robert Slavin (1986) et Webb (1989)] insistaient sur l'apprentissage coopératif en groupes restreints : dans un petit groupe, la participation de chacun est plus facile. L'élève peut plus aisément s'exprimer et il peut demander de l'aide sans s'attirer des remarques désobligeantes. Jean-Pierre Jodoin disait à ce sujet : « C'est à travers le travail coopératif en groupes restreints que l'élève expérimentera diverses formes d'interaction où les règles et les normes sont présentées.

En effet, comment discuter correctement d'un sujet ou participer efficacement à la résolution d'un problème si un élève est incapable d'attendre son tour pour parler ? Ou s'il n'écoute pas l'autre qui parle ou il refuse de reconnaître le bien-fondé d'une idée plus pertinente que la sienne ? » (Jean Pierre Jodoin, 2001, P 68)

En somme, c'est au sein du groupe hétérogène restreint que les élèves apprennent le mieux, aussi bien sur le plan scolaire que social.



### 2-2-3- L'interdépendance positive

L'interdépendance positive se distingue de " l'interdépendance négative " laquelle engage les élèves à travailler les uns contre les autres ou de " l'indépendance " qui caractérise des situations d'apprentissage au cours desquelles les élèves travaillent individuellement sans qu'il y ait coopération ou compétition. Elle existe au sein d'un groupe lorsque les élèves conjuguent leurs efforts pour apprendre et sont motivés à s'aider eux-mêmes et à aider leurs camarades de réussir : « Il y a interdépendance positive quand le succès d'une ou d'un élève augmente les chances de succès des autres ». (Philip.C.Abrami et al, 1996, P 74) La réussite de l'apprentissage coopératif dépend surtout du degré d'interdépendance positive auquel est parvenu le groupe, bref le succès d'un élève n'est possible que si le groupe réussit.

### 2-2-4- L'utilisation d'habiletés coopératives

Pour travailler efficacement en groupes coopératifs, les élèves doivent utiliser des habiletés. Les concepteurs de l'apprentissage coopératif font la distinction entre deux types d'habiletés :

-Les habiletés sociales comme : écouter, échanger des idées, encourager les autres, offrir de l'aide, utiliser le prénom des coéquipiers, regarder l'interlocuteur,...etc. Ces habiletés servent à établir une interaction (verbale ou non verbale) entre les membres, elles permettent aussi de développer et de maintenir des relations harmonieuses dans le groupe.

-Les habiletés cognitives qui, selon Ph.Abrami(1996) représentent les processus de pensée mis en œuvre pour apprendre : habileté à traiter l'information, à faire des liens, à tirer des conclusions fondées sur le raisonnement, à formuler des hypothèses, à prendre des décisions éclairées...etc.

### 2-2-5- La préparation des élèves à la coopération

Les élèves doivent être avant tout apprendre pourquoi il est si important d'apprendre à coopérer. Ces dernières années, plusieurs chercheurs ont déterminé des obstacles à l'émergence de la coopération entre les élèves lorsque la préparation a été négligée. On suppose souvent que les élèves savent travailler ensemble, de prime abord, de manière constructive. Pour sa part, Cohen suggère aux enseignants d'amener les élèves à discuter de l'importance de la coopération dans la vie adulte et d'enseigner les normes et les habiletés coopératives:« Les élèves doivent comprendre pourquoi l'enseignant introduit les petits groupes et pourquoi les habiletés de travail de groupe sont importantes » (Cohen, G.Elizabeth, 1994, P 41)

### 2-2-6- La communication

Catherine Kerbrat-Orecchioni (1998, P 17) résume, la formule de Bakhtine : « L'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage », comme suit : « Tout au long d'un échange communicatif quelconque, les différents participants que l'on dira des 'interactants, exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles –Parler c'est échanger, c'est changer en échangeant ». L'interaction verbale des élèves est donc l'une des clés de l'apprentissage coopératif. Les élèves sont placés face à face dans un contexte qui favorise la communication orale. Les discussions en équipe favorisent une circulation plus fréquente de l'information, la communication de nouvelles idées, l'explication et l'intégration de raisonnements. En écoutant les autres et en exprimant souvent ses points de vue, l'élève apprendra à clarifier sa pensée et à trouver les mots pour le dire.

### 2-3- Les méthodes de l'apprentissage coopératif

De nombreuses méthodes d'apprentissage en équipe ont été mises en pratique, « certaines visent à l'acquisition de compétences de base, d'autres mettent l'accent sur les habiletés cognitives de haut niveau, tandis que d'autres ont pour but d'améliorer les habiletés sociales ». (Philip.C.Abrami et al, 1996, P 45)

Parmi tous les modes d'organisation élaborés, les cinq décrits ci-dessous, qui ont notamment pour point commun de prévoir une composition hétérogène des groupes, sont principalement engagés :

#### 2-3-1-La méthode " Découpage " (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes et Snapp, 1978, Aronson et Goode, 1980)

Ils observent les élèves travailler au sein de deux groupes différents : le groupe de départ et le groupe d'exploration. La tâche, divisée en sections distinctes, égales et complémentaires, est répartie entre les membres du groupe de départ. Les membres des différents groupes travaillant sur la même partie se réunissent en groupes d'exploration afin d'étudier le domaine qui leur a été assigné. Devenus expérimentés dans leur domaine, les membres du groupe d'exploration retournent dans leur groupe initial et communiquent leurs connaissances à leurs pairs, de sorte que chacun maîtrise la totalité du contenu de l'activité. Cette stratégie repose sur l'interdépendance liée à la tâche dans le but de favoriser la coopération. Les tâches représentent des problèmes à résoudre, et leur résolution nécessite l'ensemble des ressources du groupe (Philip.C.Abrami et al, 1996, P 150)

### **2-3-2-La méthode " Apprendre ensemble " (Johnson, Johnson et Johnson Holubec, 1992, 1993)**

Cette méthode se centre principalement sur le développement des interactions positives. Les élèves s'encouragent mutuellement pour atteindre ensemble un objectif commun. La motivation à coopérer est liée aux relations interpersonnelles. Une récompense peut valoriser l'activité des groupes qui ne sont pas mis en compétition. Selon PelgrimsDucrey (1996), les tâches peuvent être spécifiques ou complexes.(Philip.C.Abrami et al, 1996, P 157-165)

### **2-3-3- La méthode " Recherche en groupe " (Sharan et Hertz-Lazarowitz, Sharan et Sharan, 1980, 1992)**

Cette méthode cherche à impliquer fortement les apprenants dans la structuration de l'activité qui vise à l'accomplissement d'une tâche coopérative complexe. Les élèves intéressés par un sujet commun se regroupent et négocient entre eux des stratégies adoptées pour mener à bien un projet. L'activité du groupe est stimulée par l'interdépendance liée à la tâche. A l'instar de la méthode " Découpage " différents types de connaissances déclaratives et procédurales sont sollicités.(Philip.C.Abrami et al, 1996, P 170-175)

### **2-3-4- La méthode " Apprentissage en équipe " (Slavin, 1983)**

Elle se base sur l'interdépendance liée à la récompense et la compétition entre les membres. Elle vise à consolider une notion présentée par l'enseignant. Les élèves d'un groupe s'interrogent mutuellement en vue d'une évaluation individuelle dont la prise en compte permettra d'établir le score de l'équipe. Pour Hertz-Lazarowitz (1989), cette méthode est sollicitée pour mener à bien des tâches coopératives simples.(Philip.C.Abrami et al, 1996, P 135-149)

### **2-3-5- La méthode " Découpage II " (Slavin, 1983)**

Elle est une variante du " Découpage ". Elle se distingue de cette dernière notamment par le fait qu'il n'y a pas d'activité visant à créer un esprit d'équipe et qu'aucun élève n'anime le groupe. En stimulant les interactions par une récompense collective tributaire de l'amélioration des performances individuelles, cette méthode combine l'interdépendance liée à la tâche et celle relative aux résultats.(Philip.C.Abrami et al, 1996, P 153-155)

## 3- Les jeux

### 3-1- Définition

Les jeux sont des activités de loisir auxquelles les participants (les joueurs) se consacrent pour tirer du plaisir et de l'amusement. Leur pratique implique le respect de tout un ensemble de règles régissant la dynamique du jeu. Il existe des jeux auxquels participe un seul joueur et d'autres où plusieurs joueurs y participent, voire des équipes.

Les jeux favorisent le développement d'habilités pratiques et psychologiques, tout en contribuant à la stimulation mentale et physique. Ainsi, non seulement les jeux apportent distraction et divertissement aux participants, mais ils jouent aussi un rôle éducatif.

### 3-2- Les différents types de jeux

**Jean PIAGET** distingue quatre sortes de jeux, les jeux d'exercices (au début du stade sensori-moteur entre 0 et 2 ans), les jeux symboliques (2 à 7 ans), les jeux à règles (à partir de 4 ans) et les jeux de construction. (S. Minet, et al. 2004, p.13)

#### 3-2-1- Jeux d'exploration

Les jeux d'exploration sont des jeux libres. Ils sont effectués hors de tout guidage direct de l'adulte et ne répondent à aucune règle particulière, à aucune fonction utilitaire. L'enfant joue pour le simple plaisir de jouer. Il construit son propre cheminement de découverte pour interagir avec son environnement matériel et social. Il « apprend » cet environnement, notamment les objets et leurs propriétés, au travers de l'ensemble de ses perceptions sensorielles. Il découvre et entraîne son pouvoir d'agir sur les choses et sur ses proches en se confrontant aux réactions qu'il suscite. Il développe ainsi ses capacités motrices et ses capacités à agir sur le monde.

Ils caractérisent principalement deux grandes catégories de jeux :

- les jeux d'exploration, dans les situations de découvertes.
- les jeux d'exercice, par la répétition d'une action pour en tester les effets.

#### 3-2-2- Jeux symboliques

Appelé aussi jeu d'imitation, de « faire semblant », « de fiction », de « faire comme si », la fonction symbolique traduit la capacité d'évoquer des objets, des comportements ou des situations non visibles (cachées, hors de portée visuelle, vécues auparavant), au moyen de symboles ou de signes. Le jeu symbolique est une manifestation de la fonction symbolique. Il apparaît entre 18 mois et 2 ans, lorsque l'enfant commence à faire semblant d'exécuter une action de sa vie, en dehors de son contexte (semblant de dormir, de manger, etc.). L'imitation différée lui permet ensuite

d'évoquer un modèle absent (action, mère, père, personnage, animal...). Il s'accommode ainsi de la réalité en l'imitant telle qu'il la perçoit. Le processus se poursuit par des jeux de « faire semblant », au cours desquels l'enfant attribue lui-même des rôles aux objets et aux personnages qu'il s'invente ou qu'il manipule. Il assimile ainsi la réalité. Apparaissent ensuite des scénarisations de plus en plus complexes, ce processus permet à l'enfant de résoudre ses conflits internes pour une adaptation harmonieuse au monde dans lequel il évolue. Il y développe une « conscience de l'autre » soutenue par le recours au langage.

### 3-2-3- Jeux de construction

Ils sont appelés jeux d'assemblages, de fabrication, de manipulation, suivant les auteurs. Le jeu de construction consiste à organiser, réunir ou assembler différents éléments afin de réaliser un nouvel ensemble à plat ou en volume. Les différents éléments peuvent être juxtaposés, empilés, emboîtés... mais aussi assemblés par des dispositifs de liaison fixes ou autorisant des mouvements d'une pièce par rapport à une autre.

L'enfant utilise du matériel pour construire ou créer des objets – pâte à modeler, briques, planchettes, blocs à assembler sans ou avec emboîtement ou dispositif de liaison, puzzles, dessins, productions... - Il réalise selon ses propres choix ou selon des directives, au moyen de matériel diversifié tant dans la forme que la matière ou les propriétés. L'expérience concrète de ses capacités créatrices contribue à construire son identité individuelle et au sein du groupe. L'enfant se confronte au monde physique et aux lois qui le gouvernent pour y acquérir de premiers savoirs. Il développe des habiletés et des stratégies pour mettre en adéquation son environnement avec ses projets.

### 3-2-4- Jeux à règles

Les jeux à règles sont divers et regroupent les jeux de coopération, de hasard, d'adresse et de compétition. Ils activent chez les joueurs des habiletés sensori-motrices (jeux sportifs, courses, billes, ...) ou cognitives (cartes, jeux de société divers...). On peut définir deux catégories de jeux à règles : les jeux à règles spontanées, c'est-à-dire s'établissant au fur et à mesure du jeu et les jeux à règles transmises (institutionnelles, de générations en générations) comme les jeux de billes, le jeu de l'oie, les échecs ... Les règles des jeux peuvent être plus ou moins complexes et plus ou moins indépendantes de l'action et peuvent porter sur des raisonnements, des combinaisons logiques, des hypothèses, des stratégies et des déductions intériorisés.

L'enfant joue avec ses pairs en se conformant à un cadre commun qui peut être fixe ou négocié. Il apprend à adapter ses conduites sociales et à mettre en œuvre des stratégies au service de projets ou d'objectifs. Il y développe ses capacités réflexives dans l'analyse de ce qu'il a fait et dans l'anticipation de ce qu'il envisage de faire. Il se construit une culture des jeux, notamment par transmissions intergénérationnelles et entre pairs.

Ces quatre formes de jeux cohabitent (à 6 ans, par exemple, un enfant peut jouer des quatre façons). Les jeux à règles sont les seuls à subsister à l'âge adulte (sport, cartes, échecs, ...), c'est ce dernier type de jeux qui nous intéresse étant donnée qu'on retrouve les jeux de coopération ou de compétition (d'oppositions) qui sont des données fondamentales des jeux sportifs.

### 3-3- LES JEUX COOPERATIFS

Un jeu coopératif, ou jeu de coopération, est un jeu dans lequel tous les joueurs gagnent ou perdent ensemble. Au lieu de jouer en opposition (les uns contre les autres), les joueurs jouent conjointement ou ensemble pour réaliser un objectif commun.

Selon l'office central de la coopération à l'école (OCCE, Sarthe) : "Les jeux coopératifs reposent sur la poursuite d'un objectif commun pour tous les joueurs. Cet objectif ne pourra être réalisé que par l'entraide et la solidarité entre eux. Le défi proposé nécessite la mobilisation de chacun et la concertation de tous. Il ne s'agit pas de gagner sur l'adversaire mais de faire équipe pour gagner ensemble... ou de perdre ensemble si l'équipe s'est mal organisée". (OCCE, 2012)

#### 3-3-1- Objectifs des jeux coopératifs

- Modifier les représentations sur le jeu souvent associées à la compétition.
- Favoriser le vivre ensemble.
- Développer des valeurs : respect, solidarité, coopération.
- Développer des comportements favorisant l'entraide, l'écoute.
- Développer l'anticipation et l'esprit d'équipe.
- Développer l'aptitude à l'expression.
- Construire la cohésion du groupe, favoriser les interactions.
- Organiser des situations réelles de communication.
- Réinvestir des notions vues en classe.

### 3-3-2- Quelques principes des jeux coopératifs

- Tout le monde doit s'amuser.
- Tout le monde doit vivre des situations de succès.
- Personne n'a besoin d'habiletés techniques ou physiques spéciales pour s'engager dans le jeu coopératif.
- Tout le groupe doit participer activement.
- Personne ne doit être éliminé.
- Personne ne doit être mis en évidence.
- Tous peuvent gagner.

### 3-3-3- Rôle de l'enseignant

- Bien choisir un jeu adapté aux groupes d'élèves.
- Il doit bien connaître le jeu (y avoir joué avant)
- Il doit savoir le présenter: connaître les règles et savoir les expliquer, penser au tour blanc, de découverte.
- Il doit savoir lancer/installer la partie (ne pas oublier que l'atmosphère doit rester ludique)
- Il doit penser à prendre en compte la durée de la partie
- Il doit penser à l'évaluation du jeu -échange avec les joueurs en fin de partie : comment le groupe a-t-il fonctionné ? (Equilibre des interventions des joueurs -certains peuvent avoir pris le dessus et d'autres s'être laissés porter. Ne pas oublier que dans le cadre des jeux coopératifs, les compétences de chaque individu de l'équipe doivent être valorisées et chacun doit se voir confier des responsabilités en fonction de ses compétences. Chacun doit avoir une responsabilité pour être acteur et coopérer.

### 3-4- Jeux coopératifs et jeux compétitifs

Pierre Parlebas leurs a donné les définitions suivante :

- Il y a coopération quand le comportement moteur d'un individu influence de façon observable le comportement moteur d'un ou plusieurs de ses partenaires lors de l'accomplissement d'une tâche motrice. La coopération favorise la réalisation de la tâche des partenaires d'une même équipe. la coopération est appelée aussi communication motrice. La coopération peut s'effectuer par la transmission d'un objet (un ballon, un foulard...), il peut s'agir aussi d'une action de solidarité " au contact " (mêléeau rugby, lutte à 2 contre 1...).

- Si les jeux sportifs ont l'avantage d'amener les enfants à coopérer, ils peuvent aussi les conduire à l'affrontement avec leurs adversaires. Pierre Parlebas parle de contre-communication motrice pour définir la notion d'opposition en jeux sportifs, opposition qui se manifeste quand le comportement moteur d'un individu influence de façon observable le comportement moteur d'un ou plusieurs de ses adversaires lors de l'accomplissement d'une tâche motrice. Cette communication d'opposition admet des formes très diversifiées. Elle peut être une rupture dans les communications propres aux adversaires (interception du ballon) ; elle peut apparaître sous forme de contact allant jusqu'au corps à corps (la lutte, rugby). Elle se réalise généralement par l'investissement d'un espace, l'atteinte d'une cible matérielle (exemple : cage de football) ou d'une cible humaine (la balle au prisonnier).

Jeux coopératifs	Jeux compétitifs (d'opposition)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schéma gagnant/gagnant, perdant/perdant sinon sans gagnants et sans perdants</li> <li>- Attention aux besoins des joueurs dans l'instant</li> <li>- Défi commun aux membres du groupe, Les membres du groupe sont réunis par un projet commun.</li> <li>- Règles évolutives Elles se modifient en fonction des besoins des participants et de l'intérêt du moment</li> <li>- Adaptation du temps La partie peut s'arrêter suite à l'aboutissement d'un défi, à la diminution de l'intérêt ou à la fatigue</li> <li>- Modification des rôles et fin de jeu commune Quand un joueur n'atteint pas un objectif son rôle change, tous les participants finissent en même temps la partie</li> <li>- Conscience collective L'autre est vu comme un partenaire dans une optique de solidarité et d'entraide.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schéma gagnant/perdant</li> <li>- Focalisation sur des stratégies pré-établies</li> <li>- Buts individuels qui s'opposent, Les joueurs s'opposent, atteindre son but c'est aussi empêcher d'autres d'y arriver.</li> <li>- Règles figées Elles sont définies avant le début du jeu et ne peuvent plus changer</li> <li>- Pression du temps La durée de la partie est fixée par avance et ne se termine avant que par abandon de l'adversaire</li> <li>- Elimination ou exclusion Le joueur qui ne remplit pas un certain objectif est éliminé</li> <li>- Conscience individuelle L'autre est perçu comme un adversaire ou un concurrent</li> </ul>



### 3-5- JEUX EN EPS

Les jeux font partie du quotidien des enseignants d'EPS, dans la préparation de leurs leçons, les enseignants usent de divers stratagèmes pour donner une forme ludique aux tâches qu'ils proposent, ils recherchent des dispositifs à la fois agréable et efficaces, ils leur donnent des titres évocateurs, les partagent dans des revues professionnelles, et parfois les commercialisent sous la forme de jeux de cartes ou d'applications numériques. L'intérêt des jeux en EPS et les raisons évoquées pour justifier la place des jeux en EPS peuvent être multiples : favoriser l'engagement des élèves, détourner les sensations de pénibilité liées à l'effort, permettre aux élèves de répéter des tâches sans s'en apercevoir, marquer les apprentissages par des émotions fortes, etc. De façon moins intuitive, nous pensons que les jeux constituent un puissant levier pour permettre aux élèves d'accéder au patrimoine culturel des activités physiques, sportives, artistiques et de développement. Les jeux donnent l'occasion aux élèves de construire des connaissances qui dure longtemps lorsque l'objectif du cycle n'est plus seulement d'être évalué, mais de participer à un jeu qui s'est construit au fil des leçons. En effet, une étude menée auprès de lycéens au cours d'un cycle montre que ces derniers ont tendance à vivre les tâches de manière relativement juxtaposée lorsque leur préoccupation principale est de respecter les consignes de l'enseignant, et à les vivre de façon plus connectée quand ils les englobent dans des histoires personnelles liées à des voies particulières ou des relations avec d'autres élèves. Dit autrement, à chaque fois que la perception de l'autorité de l'enseignant est l'élément majeur de l'engagement de l'élève dans une tâche, le risque est grand de voir l'élève construire des connaissances dont la portée ne dépassera pas la tâche en question. C'est en ce sens que la perspective de pouvoir participer à un jeu de plus en plus riche au fil des leçons peut constituer un fil rouge pour connecter les expériences des élèves entre les tâches et les leçons. (<https://www.revue-eps.com>, novembre-décembre 2015, p 62)

### 3-6- Concevoir des jeux en EPS

**La liberté** : Permettre aux élèves de découvrir librement les solutions sans que celles-ci soient directement prescrites par le jeu.

**La séparation** : Circonscrire les limites d'espace et de temps dans lesquelles se déroulent le jeu avec un début et une fin clairement identifiable.

**L'incertitude** : Maintenir une intrigue pour que le déroulement et l'issue du jeu ne soient pas déterminés préalablement.

**La gratuité** : Détacher au maximum le but du jeu d'un but supérieur (obtenir une bonne note) en proposant, par exemple, de conclure le cycle par le jeu, et non par une évaluation.

**La réglementation** : Retenir les règles minimales et suffisantes permettant au jeu de se dérouler.

**La fiction** : Faire en sorte que la participation des élèves s'accompagne d'une conscience de participer à une pratique quasi-authentique mais différente de la pratique réglementée.

**L'amplification** : Amplifier des événements auxquels les élèves ne sont pas suffisamment sensibles dans la pratique non aménagée afin qu'ils apprennent non seulement à agir efficacement, mais aussi à reconnaître les situations dans lesquelles ce type d'actions peut être efficace.

**La délimitation** : Empêcher les élèves, autant que possible, de réussir autrement qu'en construisant et mobilisant des connaissances en correspondance avec les objectifs de l'enseignant.

**L'accessibilité** : Proposer des règles simples, avec des titres évocateurs, pour faciliter la compréhension du jeu.

**La continuité** : Présenter la finalité du jeu avec suffisamment de détails pour que les élèves se projettent, mais avec suffisamment de zones d'ombre pour autoriser les rebondissements.

# CHAPITRE I I :

## La Violence

## CHAPITRE II : La Violence

### 1- Définitions de la violence

Les faits de violence renvoient à l'ensemble des actes caractérisés par des abus de la force physique, ou par des relations d'une extrême agressivité menaçant directement l'intégrité physique ou psychologique des personnes, « la violence vient du latin *violencia* et du grec *bia* (*via*) et correspond à la force vitale, la force physique et l'emploi de cette force ». (Rey c, 2000, p38)

On trouve aussi plusieurs autres définitions comme dans le dictionnaire Encarta (1999) qui définit la violence ainsi : l'usage de la force physique entraînant des dommages corporels ou matériels ; l'usage illégal et injustifié de la force ou l'effet produit par la menace de cet usage, ou selon les psychanalystes « la violence est innée elle est installée comme un mécanisme de défense qui sert à défendre l'identité narcissique contre toute menace ». (Yves Tyrode, Bourcet Stéphane, 2006, P 24)

« Force dérégulée qui porte atteinte à l'intégralité physique ou psychique pour mettre en cause dans un but de domination ou de destruction l'humanité de l'individu ». (La philosophe Blandine Krieger, 2002)

### 2- Types de violence

On retrouve globalement quatre types de violence, physique, verbale, psychologique et sexuelle qu'on peut expliquer dans ce qui suit :

#### 2-1- Violence physique

Il s'agit de la seule forme de violence visible à l'œil nu. Elle est donc facilement repérable et mesurable. Elle se reconnaît par les traces qu'elle laisse sur le corps : hématomes, brûlures, fractures... Elle survient lorsque sont infligés des coups, des coups de pied, des morsures ou en secouant, lançant par terre, étranglant ou exerçant une force ou une contrainte, dans le dictionnaire on trouve que la violence physique est définie comme l'acte direct qui porte atteinte à l'intégrité physique, à la vie ou à la liberté d'un individu, la violence physique (agression physique ou abus physique) est une forme d'abus impliquant un contact physique causant des blessures, ou autres souffrances physiques. Gifler ou frapper une personne, lui donner des coups de poing ou des coups de pied, la brûler, l'étrangler, la poignarder ou la tirer, la pousser ou la mordre sont des actes de

violence physique tout comme jeter une personne contre un mur ou la blesser à l'aide d'une arme ou d'un objet. La violence physique peut comprendre la restriction ou la retenue de nourriture ou d'une attention médicale. Les volées de coups brutales peuvent entraîner des contusions au niveau du visage, des lacérations, des fractures ou la mort. (Journal international de victimologie,2006, P 4)

## 2-2- Violence verbale

On parle de violence verbale quand on parle de rumeurs, insultes, moqueries, intimidations, cris, hurlement ...etc. La violence verbale qui se caractérise par une montée de tension contextualisée se déclinant à travers différentes étapes (incompréhension, négociation, évitement, renchérissement, renforcement..) marquées par des déclencheurs de conflit par l'emploi d'une importante variété d'actes de langage (harcèlements, mépris, déni, insulte...) la violence verbale est inhérente au conflit qui est une divergence de points de vue entraînant une forte tension entre locuteurs. On peut résumer la montée en tension de la violence verbale en quatre étapes, la première est constituée du contexte de communication lui-même ainsi que des inter-actants qui y participent , la seconde est l'amorce de la violence verbale visible par exemple dans les modes d'interpellation, d'appellation ou des accents et tonalité et intonation dans le langage, la troisième est celle de la cristallisation de la violence illustrée par l'exemple des insultes, la dernière est celle de la rupture communicationnelle (passage à l'acte, départ d'un des locuteurs ou refus de parler). (Journal international de victimologie,2006, P 4)

## 2-3- La violence psychologique

Il s'agit de comportements ou propos méprisants, dénigrants les opinions, les valeurs, les actions portant atteinte aux intégrités psychique, elle survient lorsque une ou des personnes critiquent, menacent ou rejettent constamment une ou plusieurs autre personne au point d'ébranler leur estime de soi et leur valeur personnelle. Cette forme de violence passe souvent inaperçu, car les cicatrices ne sont pas visibles de l'extérieur, sauf que les répercussions de la violence psychologique sont tout aussi grandes que celles de l'agression physique ou sexuelle. La violence psychologique comprend entre autres le rejet, l'humiliation, l'isolement, la terreur, la corruption, l'exploitation et l'exposition à la violence entre d'autres membres.(Journal international de victimologie,2006, P 4)

### 2-4-Violence sexuelle

Elle désigne une situation où l'auteur se sert d'une personne pour se satisfaire sexuellement. La victime est exposée à un contact, une activité ou à un comportement à caractère sexuel sous forme d'attouchements, de rapports sexuels ou de pornographie, geste à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, qui est fait contre la volonté (sans le consentement ou dans une situation où le consentement n'est pas reconnu légalement) de la personne qui en est victime, les violences sexuelles regroupent toute atteinte à l'intégrité sexuelle, elle ne s'exprime pas toujours de manière brutale par l'usage de la force. Dans certains couples, un des deux partenaires va se sentir obligé d'avoir un rapport sexuel parce que c'est son « devoir » de partenaire. Or, c'est aussi une forme de violence sexuelle que de se sentir obligé (même implicitement) d'avoir un rapport sexuel.

Elle implique l'usage de violence, de force, de menaces, d'abus de pouvoir ou encore de manipulation et de chantage, la plupart du temps, l'agresseur(e) sexuel est une personne que la victime connaît et qui est dans son entourage, elle peut aussi être commise par une personne qui est en position d'autorité (ex. : un(e) entraîneur(e) sportif, un(e) enseignant(e), un membre de ta famille, etc.), on peut donner comme exemple de violence sexuelle l'incitation à des contacts sexuels; Contacts sexuels; Appels obscènes; Exhibitionnisme; Inceste ; Pédophilie ; Voyeurisme; Prostitution juvénile; Pornographie...). (Caroline Sahuc, 2000, P 101)

### 3- Violence à l'école

La violence à l'école est devenue à la fin du XXème siècle un problème mondial mais n'est pas un phénomène nouveau, elle a toujours existé, à l'École, les actes d'abus de la force physique ou psychologique se manifestent sous la forme de dégradations matérielles, d'incivilités, d'insultes, de menaces, de rackets, voire d'agressions physiques. Ils sont dirigés vers les enseignants, les personnels de la communauté éducative, les autres élèves, ou les biens matériels de l'établissement scolaire,

Selon B. Mouvet, J. Munten et D. Jardon, «la violence est un phénomène complexe impliquant différentes composantes du système scolaire (élèves, enseignants, institution scolaire, environnement familial et socio-économique) en interaction aboutissant à une atteinte physique ou morale pour une des composantes au moins. ». (Mouvet. B., Munten. J, Jardon. D, 2000, P6)

La violence scolaire regroupe de nombreuses situations et formes de violence, entre autres la violence institutionnelle que peut parfois exercer l'institution scolaire vis-à-vis des élèves et des enseignants, le harcèlement des élèves par d'autres élèves, le harcèlement moral au sein de l'équipe éducative, les humiliations de certains enseignants envers les élèves, les suicides, les vols, le racket, les pressions psychologiques, les infrastructures de l'école en mauvais état...etc.

### **3-1- La violence institutionnelle envers les enseignants et les élèves**

La violence peut être exercée par une personne (ou un groupe) envers une autre (ou un groupe). Ces actes peuvent être commis et subis par les élèves, les enseignants de la part d'autres membres de l'établissement (ex : directeur, surveillant...). La violence institutionnelle que peut parfois exercer l'institution scolaire vis-à-vis des élèves et des enseignants, est liée au climat de l'école, une école où l'on ne se sent pas en « sécurité », où subsiste un certain malaise, abus d'autorité et humiliation des directeurs vers les enseignants ou les élèves, sanctions et punition de l'établissement envers les élèves et enseignants...(GALAND B, mai 2011, P 22-25)

### **3-2- La violence envers les enseignants**

Certains comportements d'élèves, a priori non agressifs, peuvent dans certains cas être apparentés à de la violence (s'ils sont répétés, par exemple). Les enseignants peuvent percevoir l'absentéisme de leurs élèves comme leur « faisant violence ».

Les faits les plus répandus de violence exercée envers les enseignants, selon Galand B, sont les violences verbales (menaces, injures), les impolitesses et les comportements des élèves jugés irrespectueux. Le non-respect des règles scolaires, d'autorité, de discipline, de vie en collectivité peuvent également être considérés comme des actes violents. N'oublions pas non plus qu'il peut exister de la violence au sein même de l'équipe éducative, par la direction ou le pouvoir organisateur : harcèlement moral, sexuel, pressions psychologique, insultes, dénigrement. (GALAND B, mai 2011, P 22-25)

### **3-3- La violence envers les élèves**

La violence subie par les élèves se décline principalement en deux formes : les relations conflictuelles avec les enseignants (les humiliations de certains enseignants envers les élèves..) et les faits de violence commis par des élèves (le harcèlement des élèves par d'autres élèves...), les élèves peuvent ressentir de la violence dans la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants : hiérarchie, déséquilibre de pouvoir, sentiment d'impuissance.

Certains enseignants peuvent, parfois inconsciemment, faire de la violence aux élèves en les stigmatisant, en pointant leurs échecs, voire en les humiliant (parfois via des remarques dans les bulletins ou journaux de classe) : « Avec toi, c'est peine perdue », « que tu rates ou non, j'ai le même salaire à la fin du mois », « vous êtes la pire classe que j'ai jamais eue », « encore un zéro ! », « devrait changer d'option ». (Propos recueillis par la FAPEO)

Les élèves peuvent être victimes de harcèlement à l'école par d'autres élèves, il s'agit d'une violence verbale, physique ou psychologique, exercée de manière répétée, qu'un élève subit de la part d'autres élèves, un élève est victime de harcèlement scolaire lorsqu'il subit de la part d'un autre élève ou d'un groupe d'élèves des actes de violence répétés, que cette violence soit verbale, physique ou psychologique. Cette violence peut prendre la forme de menaces, de rumeurs, de coups ou d'insultes...

## 4- Théories de la violence

### 4-1- La théorie de l'apprentissage social et la violence

La théorie de l'apprentissage sociale développée par **Bandura (1973-1977)** est celle qui a été le plus utilisée par les chercheurs pour expliquer la violence, selon cette perspective théorique l'apprentissage des comportements de violence s'opère notamment par l'observation et l'imitation de modèles, les comportements de violence sont maintenus par la suite par le renforcement, certains décrivent le processus d'apprentissage comme étant un processus d'imitation avant tout, d'autres le considèrent plutôt en regard de la légitimité qu'il confère aux comportements de violence, quoi qu'il en soit, ces schèmes comportementaux appris dès l'enfance sont répétés dans les relations sociales, ainsi l'enfant exposé à la violence dans son milieu familial, qu'il s'agisse de la violence dirigée contre lui ou de celle qui s'exerce entre ses parents, fait l'apprentissage de la violence comme mode d'expression de soi, de gestion de problèmes et de relation avec l'entourage, selon la théorie de **l'apprentissage social**, les modèles parentaux de même sexe auraient un effet plus marqué de l'enfant exposé à la violence que ceux de sexe opposé.



Cependant, Contrairement à ce qui est postulé, Berslin et ses collaborateurs (1990) ont observé que le recours à la violence par le jeune homme dans un contexte de couple est associé non pas à l'agression appris du père mais plutôt à celle manifesté par la mère. Selon la même étude, le comportement de violence par la jeune femme n'apparait pas lié à un parent spécifique mais plutôt à une exposition à la violence entre les parents. Pour sa part, Murphy (1988) a observé que l'exposition à la violence de la mère a un effet plus grand tant chez les jeunes femmes que chez les jeunes hommes. D'autre chercheurs en sont arrivés à la conclusion que c'est la violence physique du père qui a une plus grande portée sur l'utilisation subséquente de la violence par les jeunes femmes.

Les parents créent certes un contexte social propice à l'apprentissage de la violence, mais les pairs qui entourent ce jeune et de la communauté dans laquelle il vie influence aussi sur ses comportements, la plupart des études soutiennent qu'un jeune en contact avec des pairs agressifs a davantage tendance à faire preuve ou à vivre de la violence.

La théorie de l'agression de Buss (1961) s'inspire des travaux de Skinner sur le conditionnement opérant (le comportement est fonction des renforcements ou des punitions qui le suivent).

La fréquence et l'intensité d'un comportement agressif d'un sujet découlent de l'histoire d'apprentissage de ce dernier par exemple, la fréquence des comportements agressifs augmente chez un enfant après qu'ils se soient révélés efficaces pour contrer les attaques d'autres enfants. Buss ajoute que par-delà l'histoire d'apprentissage, trois facteurs facilitent le comportement agressif : la colère non exprimée lors de situations antérieures; les caractéristiques de la victime (par exemple, l'appartenance à une minorité visible) et le tempérament de l'agresseur (par exemple, son impulsivité ou son caractère indépendant). Bandura (1983) insiste sur le fait que les comportements agressifs sont appris par l'observation de modèles violents, le sujet observe la situation, les comportements émis et les conséquences de ces comportements ; ensuite, il mémorise ces obtentions ; finalement, lors d'une situation similaire il actualise ou inhibe les comportements appris. Ainsi, l'apprentissage par observation implique une dimension cognitive soit l'anticipation des conséquences probables d'un comportement observé chez le modèle, plusieurs études ont confirmé le rôle de l'apprentissage par observation dans l'acquisition des comportements agressifs.

## 4-2- La théorie biologique sur la violence

Selon la théorie biologique il y a trois facteurs pour la violence :

### 4-2-1-Facteurs génétiques

Il ne peut être exclu que la colère et les comportements d'attaque soient quelquefois activés et d'autres fois inhibés par des contrôles biologiques localisés dans le cerveau, il se pourrait aussi que la propension à la violence soit en partie conditionnée par l'hérédité, plusieurs comparaisons entre des jumeaux homo- zygotes et hétérozygotes furent réalisées à partir d'une méta-analyse, sur trente huit de ces études comparatives, Walters (1992) conclut que les antécédents génétiques sont faiblement corrélés avec l'intensité de la violence.

Par ailleurs, Coccaro, Bergeman et McClean (1993) ont démontré que la tendance à la violence motivée par la colère était en partie déterminée génétiquement (ce qui laisserait entendre que la violence prédatrice ou instrumentale ne l'est pas). Ainsi les études sur le lien entre les facteurs génétiques et la violence produisent des résultats incertains même si l'on reconnaît un rôle aux facteurs génétiques, on se doit de clarifier les processus par lesquels ils affectent les comportements violents. En effet, il est possible qu'ils ne causent pas directement le comportement violent mais qu'ils déterminent des conditions qui le favorisent. Ainsi, un homme de forte stature (déterminée génétiquement) aurait plus facilement tendance à utiliser la violence physique en cas de conflit qu'un homme à constitution gracile.

### 4-2-2- Facteurs hormonaux

Les hormones ont un impact sur le comportement agressif, chez les animaux un niveau de testostérone élevé favorise les comportements agressifs, toutefois, chez l'humain un tel lien est moins évident. En effet, malgré des études qui indiquent une corrélation positive entre le taux de testostérone et les comportements agressifs, la démonstration d'une relation causale reste à faire. Booth et Osgood (1993) ont examiné les rapports entre le niveau de testostérone et une échelle de délinquance (combinant des délits de violence, de vol et de drogue) chez 4462 soldats américains il en ressort que :

- Plus les sujets ont un niveau élevé de testostérone plus ils sont délinquants (mais la corrélation n'est pas forte).
- Plus ils ont un niveau élevé de testostérone, moins bonne est leur intégration sociale (mesurée par la stabilité au travail, le mariage et la vie associative).
- Plus l'intégration sociale est bonne, moins les soldats sont délinquants (et dans ce dernier cas, la corrélation est forte).

Le lien testostérone-délinquance paraît donc passer par l'intermédiaire de l'intégration sociale il se pourrait qu'un niveau élevé de testostérone prédispose à la colère et à la prise de risque, ce qui nuirait à une intégration sociale harmonieuse.

#### 4-2-3- Facteurs neurologiques

L'activité de certaines zones du cerveau en particulier le système limbique (amygdales), semble favoriser les comportements violents. En effet, chez les animaux la stimulation électrique de ces zones du cerveau est suivie de comportements violents, Chez l'humain, l'étude de cas cliniques indique que des tumeurs au cerveau favoriseraient une augmentation de la fréquence et de l'intensité des comportements violents, les atteintes au système limbique les provoqueraient également, toutefois, ces conditions pathologiques étant rares elles ne peuvent expliquer l'ensemble des comportements violents.

Qu'il s'agisse des facteurs génétiques, hormonaux ou neurologiques, aucune conclusion ferme ne peut être émise quant au rôle des facteurs biologiques dans l'actualisation de comportements violents, une attitude prudente serait de considérer ces facteurs comme ayant un effet indirect facilitant ou réducteur sur les comportements agressifs.

#### 4-3- La théorie psychologique

On parle de la théorie du lien frustration-agression, Freud (1920) est le premier à avoir explicité le lien frustration-agression, Il y a frustration si l'énergie qui pousse un organisme à poursuivre un but est bloquée, la catharsis se produit si l'organisme montre comportement agressif qui réduit sa frustration. Toutefois, lorsque la source de la frustration est inaccessible ou trop dangereuse, il peut y avoir un déplacement des comportements agressifs sur une cible de substitution.

L'hypothèse freudienne selon laquelle la frustration est un déclencheur de l'agression fut enrichie par les travaux de Dollard et ses collaborateurs (1939), ces auteurs ont démontré que l'intensité de la frustration et partant de sa capacité de susciter l'agression découle de trois facteurs : 1) l'intensité du but poursuivi (exemple : le retrait d'un plat de nourriture est une frustration plus grande pour un chien affamé que pour un chien rassasié) ; 2) l'intensité de l'interférence avec le but poursuivi (exemple : pendant la réalisation d'une tâche exigeant de la concentration, une personne qui parle continuellement constitue une plus grande source de frustration qu'une autre dont le discours est intermittent ; 3) le nombre d'interférences antérieures avec le but poursuivi (exemple : la frustration d'un enfant à qui on enlève un jouet sera plus grande la cinquième fois que la

première fois). Ils ont démontré également que le processus de déplacement est favorisé par les similitudes entre la source originelle de la frustration et une cible substitutive.

De manière générale, les études expérimentales confirment la validité du modèle frustration-agression. Ainsi, la frustration suscitée par l'obstruction pendant la réalisation d'une tâche suscite des comportements agressifs. Toutefois, l'intensité des comportements agressifs est plus élevée dans les expériences où les déclencheurs sont des insultes plutôt que des frustrations au sens strict. Pour sa part, Hokanson (1970) a démontré que l'émission d'un comportement agressif à la suite d'une insulte réduit la frustration (évaluée à partir de la pression sanguine). Ce processus de catharsis est absent lorsque le sujet anticipe une contre-attaque de la part de l'insulteur. Finalement, Tedeschi et Norman (1985) concluent que la majorité des expériences de laboratoire confirment l'existence d'un processus de déplacement. En ce qui concerne l'actualisation d'un comportement agressif dans une situation particulière, Bandura (1973) considère que la frustration et la colère n'y jouent qu'un rôle secondaire, car ces états d'activation émotionnelle peuvent être suivis d'une diversité de comportements autres que l'agression tels la fuite et le mutisme.

#### 4-4- La théorie sociologique

Selon Wolfgang et Ferracuti (1967), les sous-cultures de violence sont les milieux sociaux dans lesquels les solutions violentes sont tolérées, encouragées ou même exigées dans certaines circonstances, par exemple quand on a été insulté publiquement, un membre d'une telle sous-culture s'expose au mépris ou à l'ostracisme s'il n'a pas le courage de livrer bataille en cas (l'affront ou de défi ; inversement. il gagne un statut élevé parmi ses pairs en faisant preuve de courage et de force au combat. La théorie fait donc découler la violence des valeurs et des normes qui ont cours dans certains milieux, elle prend appui sur un fait indubitable : les jeunes gens qui fréquentent des pairs violents sont eux-mêmes portés à la violence. Cependant, cette donnée prête à interprétation ; en effet, les adolescents qui ont une propension à la violence choisissent des amis qui leur ressemblent, cette thèse qui explique la violence par des valeurs et des normes culturelles exagère le conformisme des êtres humains, refusant d'admettre que l'on peut très bien céder à une impulsion violente sans pour autant valoriser ce mouvement de faiblesse et elle ne tient pas compte du fait qu'il n'existe pas de culture dans laquelle le meurtre serait carrément valorisé.

Pour Tedeschi et Felson (1994), les agressions sont des modes d'influence sociale ; elles doivent donc être conçues en termes interactionnistes, ces auteurs préfèrent d'ailleurs le terme action coercitive agression pour en souligner la fonction dans le cadre d'un rapport interpersonnel, toute action coercitive est un moyen en vue d'une fin.

Le violent prétend obliger sa victime à faire ou à ne pas faire quelque chose, il veut l'intimider, l'humilier ou la forcer à changer d'attitude, au-delà de ces fins immédiates, l'agresseur poursuit trois catégories de fins plus générales : 1) contraindre autrui (par exemple, pour s'emparer de son argent ou en tirer un plaisir sexuel) ; 2) rétablir la justice (la victime est blâmée, jugée coupable d'une action injuste ; elle paraît donc mériter une punition) ; 3) affirmer ou défendre sa réputation ou son image de soi (par exemple, en réponse à un affront ou à une humiliation publique). En d'autres termes, toute action coercitive vise à soumettre, intimider, dévaloriser la victime ou à la faire souffrir.

Mais ces buts n'ont de sens que s'ils permettent à l'agresseur d'atteindre un but final, par exemple, un garçon frappe sa sœur afin qu'elle renonce à la télécommande (soumission de la victime), ce qui lui permet d'obtenir l'usage de celle-ci et, conséquemment, d'écouter son émission préférée (but final). Posant que toute action coercitive est instrumentale, Tedeschi et Felson sont amenés à rejeter le concept de violence expressive, réflexe, et sans médiation cognitive proposé par Berkowitz (1993), dans la même ligne de pensée ils croient que l'agresseur est un être rationnel qui prend ses décisions en tenant compte de la valeur du but visé (intensité de la motivation), des coûts impliqués et des probabilités de succès. Toutefois, cette rationalité est limitée par la multiplicité des moyens possibles pour atteindre le but visé et par le manque de temps pour les analyser, les processus décisionnels de l'agresseur sont également affectés par des facteurs biologiques, de personnalité par l'activation émotionnelle, la consommation de substances psycho-actives, etc.

## 5- Causes de la violence

La violence dans la famille, la société ou dans les différents établissements dans les écoles par exemple est due à plusieurs facteurs et plusieurs causes qu'on peut énumérer comme suit :

### 5-1- Facteurs individuels

Plusieurs recherches scientifiques ont été réalisées sur les plans physiologique et psychique de l'individu afin d'identifier les facteurs qui expliquent leurs comportements agressifs. (Jacques Hébert, 1991, P 31-32) D'après ces recherches on peut retirer les facteurs suivants :

- Une faible ou grande estime de soi.
- Un pauvre répertoire d'habileté cognitive et comportementale.
- Dysfonctionnement hormonaux, génétique et cérébraux.
- Reactions physiologiques (hypertension, palpitation, sudation dans certaines situations de stress ...)

- Construction fragile de l'identité et blessures narcissiques Antécédents de violence, en tant que victime ou témoin
- Troubles psychologiques ou de la personnalité Volonté de domination
- Abus d'alcool, de médicaments et/ou toxicomanie (il n'existe pas de relation causale entre l'alcool et la violence, mais il peut faciliter l'expression d'une violence déjà présente)

### 5-2- Facteurs relationnels et familiaux

La famille représente habituellement le premier milieu de socialisation dans lequel l'enfant ira chercher ses modèles de conduite, façonner et ajuster ses apprentissages de la vie en société. Les points suivants sont en général les causes d'ordre familiaux de l'agressivité de l'enfant :

- Passé familial empreint de violence
- Pouvoir inégalement réparti dans le couple
- Dépendance affective pouvant aboutir à une volonté de possession, faible capacité de communication, refus de la négociation
- Parents incapables d'offrir à leurs enfants les conditions socio-économiques nécessaires.
- Mauvais traitements des enfants de la part de leurs parents.
- Enfants victime ou témoin de violence ont tendance à recourir plus facilement à ces modèles de conduite violente.
- Milieu familial trop autoritaire.

### 5-3- Facteurs scolaires

L'école représente un milieu d'apprentissage, d'adaptation et d'intégration sociale de l'enfant, mais certaines écoles ne remplissent pas bien leurs missions ce qui conduit à la violence de la part des enfants, parmi les causes de ces comportements :

- Les causes liées au système éducatif : La violence a été attribuée à certains aspects du système éducatif (Guillotte,1999). Certains auteurs sont arrivés au fait que le risque d'être victime varie selon l'établissement fréquenté (Lane,1996 et Toby 1995, cité dans Coslin,1999). Que les élèves sont plus souvent victimes dans les écoles urbaines que dans les écoles rurales (Lindstrom,Campart ; Mancel,1998) ou encore, que la violence trouve sa source dans l'organisation scolaire comme les conditions de vie de l'école dans l'effectif trop grand des classes (Colsin,1999 ;Marzouk,1998) on attribue la violence en milieu scolaire au manque de formation de certains acteurs du système ,en l'occurrence à l'incapacité des enseignants de tenir compte des dimensions

métacognitives des apprentissages et à leur manque de performance dans la gestion de l'enseignement. Les établissements les plus affectés par la violence sont ceux où les élèves jugent le plus les enseignants et la direction de l'école. Selon certains, ce ne sont pas les élèves qui commettent la violence en classe mais ils la subissent (Vivet, Defrance et Tomkiewicz 2000). Le comportement de certains professeurs peut-être parfois à l'origine de conduites violentes des élèves : le manque de justice et d'équité envers ceux-ci, l'abus des mesures disciplinaires et l'effritement des relations maître / élèves. (Jacques Hébert, 1991, P 35).

-Les causes liées à l'élève : Si certains sont d'avis que le système éducatif exerce lui-même de la violence à travers tout son organisme, (Dupaquier 1999) avance que cette violence vient aussi des élèves aux comportements indésirables qui troublent la bonne marche de l'apprentissage. On pointe du doigt, le sens moral des élèves, le manque de repères, de normes et de valeurs, l'intolérance, les préjugés, le racisme, le mépris à l'égard de certains groupes ou certaines classes sociales. (Jacques Hébert, 1991, P 35 - 36)

-Les causes liées à la famille et à la société : Pour certains, la violence s'inscrit dans la crise sociale en général et en particulier dans la famille. On parle entre autres de la pauvreté (Mucchieli 2002), du faible niveau culturel des parents, de leur incapacité à offrir une supervision adéquate (printemps 2004 91 [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca)), de leur manque de coopération et leur faible rapport avec l'école (Colsin 1999), voire même de leur dimension, de l'absence de modèles efficaces de communication et de résolution des conflits et des effets de la migration. (Jacques Hébert, 1991, P 36)

#### 5-4- Facteurs sociaux et communautaires

- Coutumes et traditions autorisant le recours à la violence Isolement ou faible insertion sociale
- Pauvreté et exclusion
- Rapport de force historiquement inégal entre les femmes et les hommes, qui restent défavorable aux femmes
- Exploitation économique, sociale et sexuelle des femmes
- Partiel respect de la sphère privée et négligence de l'Etat face à la problématique de la violence conjugale
- Usage de la force pour résoudre les conflits au sein de la société.
- Héritage de systèmes d'éducation répressifs, autoritaires et/ou sexistes

- Vivre dans un quartier exposé à la violence (arme, drogue, ... facilement accessibles) peu faciliter le passage à l'acte violent.
- la crise économique, le chômage de l'exclusion
- La banalisation de la violence par les médias (la télévision, cinéma...)

Ces facteurs sont en général les causes de la violence mais on peut ajouter aussi d'autres causes de cette dernière à l'école qui est souvent liées aux problèmes que vivent les enfants dans leurs familles, à la pauvreté, aux conflits entre acteurs de l'éducation, au fonctionnement incorrect des structures démocratiques (foyer, coopératives ...etc.) à l'absence de structures de dialogue, au manque d'équipements dans les établissements scolaires, on peut les détailler dans les points suivant:

- Les conflits interpersonnels qui se reflètent dans les relations avec les autres peuvent entraîner la violence. Les élèves n'ont d'autre alternative que la violence dans le règlement des conflits interpersonnels.

-La reproduction des comportements appris dans la famille, dans la société mais surtout au cinéma et à la télévision est souvent source de violence. Des enfants qui vivent un drame à la maison ont souvent des comportements violents à l'école. Les médias (radios, journaux, télévision) y contribuent pour beaucoup. Ils rapportent des situations de crise où l'usage unilatéral de la force semble la méthode la plus employée pour traiter les conflits ; un fort pourcentage de drames télévisés destinés tant aux jeunes qu'aux adultes étalent la violence et présentent la coercition comme moyen acceptable et commode d'éliminer les conflits.

-Le surpeuplement des écoles avec des classes, la surcharge de travail, sont autant de motifs d'énerverment des maîtres qui ont toujours les nerfs tendus et n'hésitent pas à utiliser le bâton.

-La démission des parents dans l'éducation des enfants aggravée par le chômage, la pauvreté qui les rendent incapables d'acheter les fournitures et payer certaines taxes (droit d'inscription, gardiennage, construction de classes etc..) favorisent les comportements violents à l'école et la délinquance.

- Les fournitures et bourses scolaires qui n'arrivent pas à temps aux destinataires, le manque de professeurs, de tables, de bancs et de matériels scolaires, sont autant de raisons qui poussent les élèves à aller en grève et à s'adonner à des casses.



- La tolérance excessive de certains enseignants favorise aussi la violence des élèves qui s'adonnent à la violence verbale et physique en classe.

- L'absence de dialogue entre membres de la famille scolaire est toujours source de tensions. Dans certaines écoles, l'administration ne favorise pas le dialogue, ce qui conduit à une incompréhension et aux conflits.

-L'absence ou le non fonctionnement des structures démocratiques devant favoriser la concertation, le dialogue amène souvent les élèves ou l'enseignant à trouver d'autres voies pour se faire entendre. Dans certains collèges, le foyer socio-éducatif ne fonctionne pas sous prétexte que c'est un lieu qui prépare à la grève.

-Les règlements scolaires imposés ou " parachutés, élaborés sans les élèves et faisant fi de leur réalité provoquent de graves conflits entre acteurs de l'éducation. Au lieu d'une charte des droits et des responsabilités, les écoles affichent des règlements scolaires standards, souvent dépassés.

- La non intégration des principes du droit dans les pratiques éducatives. L'école est au fond une zone de non droit, où chaque acteur a comme qui dirait sa propre logique.

## 6- Prévenir la violence

### 6-1- Mesures de prévention

La prévention de la violence renvoie aux mécanismes mis en œuvre pour empêcher que le conflit ne dégénère en affrontement et comportements inhumain dont le but est de porter atteinte à l'intégrité physique et psychique d'une personne tierce.

L'organisation mondiale de santé distingue entre autres trois types de prévention. Entre autre, nous avons la prévention primaire, la prévention secondaire et la prévention tertiaire.(Rapport mondial sur la violence et la santé, 2002, P 16)

La prévention primaire vise à prévenir la violence avant qu'elle ne se produise. Tandis que, la prévention secondaire réagit immédiatement à la violence via des services d'urgences. Par contre, la prévention tertiaire se situe dans le long terme et intègre des mesures de rééducation et réinsertion pour atténuer les traumatismes ou réduire les handicaps liés à la violence.

Lutter contre la violence à l'école consiste à diminuer les comportements violents qui se manifestent à l'intérieur des établissements scolaires à divers causes, externes liées aux allocations des élèves, au manque d'enseignants et de mobiliers scolaires, les autres causes résultent des conflits interpersonnels entre élèves et professeurs, élèves et administration, dans une moindre mesure entre enseignants et membres de l'administration, une analyse approfondie de la violence montre que mises à part les causes Il s'avère donc nécessaire si l'on veut assurer un mieux vivre ensemble à l'école de s'attaquer à ces conflits interpersonnels qui relèvent pour l'essentiel du respect de l'autre dans le cadre global du respect de la règle construite par tous les acteurs de l'éducation à l'école. S'appuyer sur le droit de toute personne au respect de son intégrité physique et psychique est donc le fondement de tout règlement pacifique des conflits. Il s'agit de faire de l'école une société de droit avec l'instauration du respect mutuel, d'apprendre les normes élaborées ensemble, d'utiliser le dialogue, la concertation et faire fonctionner les instances et les procédures instituées :

- La promotion des grandes valeurs auprès des jeunes et de la disponibilité de l'éducation morale aux jeunes violents.
- La conscientisation des élèves aux conséquences de la violence et de leur implication dans les moyens de lutte contre la violence.
- L'identification et l'accompagnement des familles à problèmes et de la sensibilisation aux conséquences de la violence.
- L'organisation des activités parascolaires pour impliquer les élèves et améliorer le climat et l'implication des enseignants et des chefs d'établissements scolaires.
- La formation adéquates des enseignants et la formulation d'attentes claires envers les enseignants.
- Le renforcement du corps professoral et l'équipe des surveillants à l'école
- La réduction du nombre d'élèves par classe.
- L'emploi d'un psychologue ou un travailleur social dans l'école pour agir sur la violence en milieu scolaire.
- Mettre sur pied un réseau central contre le harcèlement, avec l'appui de la société et de l'école et établir le dialogue et la compréhension entre tous les pôles.
- La coopérative scolaire doit fonctionner correctement et permettre la responsabilisation des élèves
- Il faut redonner au foyer un rôle plus actif dans nos écoles : Le foyer doit dépasser l'organisation d'activités parascolaires (fêtes, sports, activités culturelles ...etc.) et

- s'occuper de tâches plus essentielles comme la supervision du journal, élaborer et réviser le règlement intérieur, élaborer le projet éducatif, faire de la médiation.
- L'école devra élaborer une charte des droits et des responsabilités qui s'inspire des valeurs que le projet éducatif veut promouvoir, une liste de droits et responsabilités à assumer élaborés et approuvés démocratiquement..
  - L'école doit comme tout milieu de vie se doter de règles susceptibles d'en garantir le bon fonctionnement, elles doivent être discutées pour permettre un mieux vivre ensemble ; elles doivent illustrer quelques comportements attendus et souhaités.
  - Installation d'un comité de médiation qui explorera tous les procédés de résolution des conflits notamment la médiation, la négociation, le partage, l'alternance, l'explication, l'écoute active, l'excuse, le compromis, le hasard.
  - En classe systématiser l'enseignement des droits de l'homme et de la paix avec des approches qui favorisent les valeurs et les principes fondamentales qui fondent les droits humains, (solidarité, liberté, tolérance, égalité respect mutuel ...etc.)
  - Certaines structures doivent être créées si elles n'existent pas comme le conseil de coopération qui se réunit une fois par semaine qui permet de résoudre les problèmes, les conflits, de faire des projets.
  - Adopter des stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves
  - Etablir un cadre et des règles explicites et explicitées.
  - Privilégier la coéducation avec les familles et renforcer les liens avec les partenaires.
  - Améliorer la qualité de vie à l'école.

## 6-2- L'Éducation Physique et Sportive et la violence

La première réponse est de nature « philosophique », voire épistémologique : la ou les violences font partie intégrante de l'EPS, des pratiques qui la fondent et des savoirs qu'elle véhicule. « Le défi, l'affrontement, l'opposition, le risque et l'épreuve orientent les références de l'EPS4. » La combativité au sens pulsionnel du terme est en quelque sorte consubstantielle des contenus d'enseignements de l'éducation physique et de leurs supports, les APS (activités physiques et sportives). Les violences inhérentes à l'institution s'articulent donc sans nul doute avec celles liées au champ disciplinaire EPS, mais sans en recouvrir forcément la totalité de surface comme le montre cet enseignant : « Pour nous, c'est paradoxal, mais peut être que nous acceptons davantage la violence, ou même les élèves jugés indisciplinés, voire violents car la violence, a contrario des autres profs, fait partie de notre enseignement : savoir vaincre ses appréhensions,

savoir limiter les risques, adopter une certaine forme d'agressivité dans la pratique sportive, savoir accepter la douleur ou avoir la volonté d'aller plus loin, accepter les autres et coopérer avec eux, se montrer aux autres, devant les autres, connaître et respecter un règlement, finalement tout n'est que violences » (professeur d'EPS, 37 ans). (Raphaël LECA 2006-2007)

Les violences en EPS sont effectivement multiples : violences sur soi, violences faites aux autres, violences subies des autres, tout autant que les contraintes imposées par une discipline obligatoirement normée du fait des risques parfois encourus. Car « faire du sport », pour peu que nous acceptions l'idée que les activités physiques et sportives constituent bien le massif principal de l'EPS, c'est avant toute chose accepter de produire des efforts très particuliers, c'est accepter dans une certaine mesure d'avoir mal ou de se faire mal, de contraindre son corps, d'engager son être et être capable de vaincre parfois ses appréhensions, comme ça peut être le cas pour la pratique des agrès en gymnastique ou celle de la natation. Bref, s'engager dans la leçon d'EPS, c'est être capable à un certain niveau de « se faire violence ». (Raphaël LECA 2006-2007)

Le champ de ces contraintes perçues comme autant de violences potentielles s'avère en réalité très étendu. Sa complexité s'avive en fonction des dimensions relationnelles et affectives des pratiques et des savoirs transmis qui s'ancrent dans une corporéité prononcée touchant à l'image matérielle et profonde de l'intime. « L'affectivité est la clé des conduites motrices », écrivait déjà P. Parlebas<sup>5</sup> Plus qu'ailleurs, le « je » du sujet se trouve sollicité dans ses fondements les plus secrets. Dès lors, le rapport à soi et aux autres médie par le corporel, les contacts, la mise en scène du corps, le rapport à la règle et à la performance, l'excitation générée par la pratique des APS, sans parler des problèmes de mixité constituent autant d'ingrédients susceptibles de participer à la construction sociale et culturelle d'une violence scolaire bien spécifique à l'EPS, pouvant aller de la simple moquerie récurrente (stigmatisant le « gros » ou la « grosse »), forme de harcèlement moral, à l'exclusion de celui qui n'est pas bon, différent, ou « trop bon dans les autres matières », voire aux coups donnés dans le cadre des pratiques sportives. (Raphaël LECA 2006-2007)

### **6-3- L'Éducation Physique et Sportive et prévention de la violence**

« La fonction essentielle du sport est la décharge cathartique des pulsions agressives » (Raphaël LECA 2003-2004), cette citation de Konrad Lorenz, 1969 illustre l'idée que le sens commun se fait du rôle de l'activité sportive à l'égard de la violence.

Dans les représentations populaires en effet, le sport disposerait d'un pouvoir salvateur, celui de canaliser dans des voies socialement acceptables, les pulsions agressives, ce qui profiterait en retour à l'ensemble de la vie sociale.

Rien d'étonnant alors que l'enseignant d'éducation physique et sportive soit souvent appelé à contribuer à la lutte contre la violence au sein de l'institution scolaire, en espérant que cette diminution profite, de proche en proche, à la société toute entière. Néanmoins, si nous ne réfutons pas la légitimité de ce rôle, nous considérons que certaines conditions doivent être réunies pour effectivement y participer, ces conditions concernent la nature des transformations attendues, ainsi que les procédures d'enseignement.

L'EPS est une discipline privilégiée permettant de faire comprendre aux élèves que la violence, « ça ne marche pas », la diversité des activités physiques et sportives artistiques autorise en effet, dans une certaine mesure l'apprentissage de l'exercice de droits et de devoirs (si je ne respecte pas la règle sportive, alors je ne disposerai d'aucun droit puisque l'autre non plus ne respectera pas cette règle).

De nombreuses activités sportives et notamment les sports collectifs, illustrent cette idée selon laquelle le jeu est rendu possible par la réciprocité des droits et des devoirs, « en offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté » (arrêté du 18 juin 1996).

Néanmoins, comme le rappelait il y a déjà longtemps Jean Le Boulch, « ni l'éducation physique, ni le sport n'ont de valeur socialisante en soi, c'est par le biais d'une pédagogie active centrée sur le groupe que le sport pourra accéder au statut d'activité socialisante ». (Raphaël LECA 2003-2004)

Nous devons effectivement nous départir d'une vision magique et angélique des activités sportives, et notamment des sports collectifs, à l'égard de la socialisation ; celle-ci nécessite des interventions pédagogiques et didactiques judicieusement choisies et mises en œuvre, l'une de ces procédures consiste à déléguer des rôles directement en rapport avec le respect de la règle : associer peu à peu l'élève à l'arbitrage, dans le cadre d'un véritable apprentissage, peut l'aider à se décentrer par rapport à la seule logique de l'action, et à comprendre « de l'intérieur » la nécessité de respecter la règle, garante du jeu, et celui dont le rôle est de la faire respecter.

# PARTIE PRATIQUE

# CHAPITRE I :

## Méthodologie de recherche

## CHAPITRE I : Méthodologie de recherche

### 1-Le choix de l'échantillon

Pour notre recherche on a pris un échantillon de quarante-deux (42) élèves d'une même classe de 2<sup>ém</sup> année secondaire, le choix a été fait par rapport à plusieurs critères, à savoir :

L'échantillon a été choisi par rapport à l'âge de l'adolescence qui est une période très importante dans la vie de l'*être humain*, le dictionnaire Robert la définit comme : « l'âge qui succède à l'enfance et précède l'âge adulte (environ de 12 à 18 ans chez les filles, 14 à 20 ans chez les garçons), immédiatement après la puberté ». L'adolescence est une époque de la vie au cours de laquelle chaque être va connaître plusieurs changements et de profondes mutations, c'est l'étape des bouleversements, elle s'accompagne de nombreux changements qui peuvent parfois inquiéter les parents : transformations physiques, psychologiques, émotionnelles, sexuelles... La capacité d'adaptation est parfois mise à rude épreuve, une phase riche en émotions ; cette période délicate remplie de changements est celle au cours de laquelle le jeune bâtit pas à pas sa personnalité et son autonomie.

En raison de tous ces changements, le fait d'être dans un entre-deux, l'adolescence plonge les jeunes dans de nombreux paradoxes. Autonome et pourtant dépendant, individualiste et pourtant fasciné par le groupe, dans le doute mais aussi catégorique, tantôt altruiste tantôt égoïste, l'adolescent, cet être en pleine mutation, fait l'expérience des contradictions, du paradoxe et de la souffrance que tout cela engendre, les transformations physiologiques et les remaniements du schéma corporel apparaissent comme le point de départ de la crise pubertaire, et provoquent un sentiment de changement chez l'adolescent. Pour s'affirmer à la fin de sa construction identitaire, l'adolescent choisit de s'opposer aux autres. Les parents sont les premières victimes. La famille, telle que perçue par l'adolescent, se caractérise par des rapports contradictoires de coopération et d'opposition. L'opposition peut s'exprimer sous des formes différentes : opposition ouverte ou agression chez les garçons, résistance plus discrète mais néanmoins résolue chez les filles.

L'adolescence de tout temps a été associée à la violence, les transformations de la puberté sont souvent vécues comme une violence du corps, l'adolescent en manque de repères dans un corps qu'il a parfois du mal à reconnaître, recherche son identité, et cela conduit souvent à devenir violent, c'est pour cela les comportements de violence sont beaucoup plus présents dans cette période, il y'a une très grande déstabilisation que la puberté impose à l'adolescent : elle le soumet à de nouveaux regards qui se posent sur son corps et qui l'obligent à se voir maintenant comme acteur



et objet potentiel de relations amoureuses et sexuelles éventuellement fécondes, et c'est une expérience qui installe dans l'angoisse tous ceux dont la maturité psychique n'était pas prête à l'accueillir ni ces transformations corporelles, ni ce réveil pulsionnel, ni cette mutation des regards qui se posent sur lui.

Dans le but d'obtenir des résultats probants, le choix de la classe nous a été indiqué par les quatre enseignants d'EPS du lycée Benhaddad mouhend ouidir Timezrit qui ont à leurs actifs plusieurs années d'exercice dans le même domaine, la dite classe qui présentait un taux plus élevé de violence par rapport aux autres élèves chose qui a été confirmé après nos observations.

## 2-Le lieu

L'échantillon de notre recherche a porté sur des élèves du lycée Benhaddad mouhend ouidir situé à Timezrit dans la wilaya de Béjaia.

## 3-La pré-enquête

La pré-enquête qui est « la phase d'opérationnalisation de la recherche théorique, elle consiste à définir des liens entre d'une part les constructions théoriques : schéma théorique ou carte conceptuelle selon les cas et d'autre part, le fait observable afin de mettre en place l'appareil d'observation » (Michel et D. Jack, 2006. P.19).

La pré-enquête est considérée comme une étape importante dans tout travail ou recherche scientifique, c'est la phase exploratoire qui nous a permis d'enrichir nos informations et assurer la première clarification du problème posé, à travers la pré-enquête menée on a pris connaissance déjà sur le lieu, l'échantillon de l'étude et le déroulement du stage, elle nous a permis également de cerner le thème de recherche, vérifier sa faisabilité et sa validité.

On a commencé notre pré-enquête en janvier de l'année en cours, notre premier contact a été avec les enseignants d'EPS à qui on a expliqué le travail qu'on veut effectuer, de leurs parts ils nous ont aidé dans le choix de l'échantillon et nous ont donné les activités conçus dans le programme scolaire de 2<sup>ème</sup> année secondaire.

Après ce premier contact sur le terrain on a commencé à effectuer des observations générales avec lesquelles on a confirmé le choix de l'échantillon, pour ensuite entamer les séances d'observation dans la classe choisie afin de constater l'état de la violence dans cette dernière, à la fin de cette observation initiale on a commencé à appliquer nos fiches de séances.

## 4-Déroulement de l'enquête

Notre étude s'est étalée sur une période allant du début du mois janvier jusqu'à la fin du mois de mai 2016.

Avant de commencer le travail d'enquête, nous avons procédé à une recherche bibliographique pouvant nous éclairer sur les concepts clés de notre thème, à savoir le phénomène de la violence et le travail de coopération, Nos sources de documentation étaient divers ouvrages, mémoires et internet... où nous avons retrouvé plusieurs informations qui nous ont permis d'enrichir notre corpus théorique, de comprendre les concepts clés soulevés par notre question de départ. Ce qui nous a guidé dans la construction de notre outil de recherche.

### 4-1-Les méthodes et techniques de collecte de données :

Le chemin choisi est celui de l'étude expérimentale, selon Angers .M, cette méthode représente une « façon d'aborder un objet de recherche en le soumettant à une expérience pour en faire une étude de causalité».

### 4-2-Techniques choisies

La technique que nous avons adoptée et utilisée est l'observation : Observer n'est pas seulement regarder, c'est une certaine organisation de la vision. Elle est structurée de sorte à voir ce qui est adéquat par rapport à un projet de recherche, à un cadre Théorique, elle se définit comme « technique directe d'investigation scientifique utilisée habituellement auprès d'un groupe et qui permet d'observer et de constater de façon non directive des faits particuliers et de faire un prélèvement qualitatif en vue de comprendre des attitudes et des comportements ».

L'observation permet d'enregistrer les comportements au moment où ils se produisent, et aide à mesurer la discordance entre le comportement sur le terrain et le discours tenu au cours d'un entretien, ou un questionnaire, c'est un outil utilisé dans plusieurs disciplines.

L'intérêt de l'observation réside dans le recueil de données spécifiques :

- Les attitudes
- Les comportements
- Les pratiques

L'observation suppose une Grille d'observation qui est la déclinaison en indicateurs observables des hypothèses faites sur des relations entre plusieurs variables ou sur la nature d'un phénomène, Elle précise ce qui doit être observé systématiquement, comment, et éventuellement dans quel

ordre, elle est souvent fondée sur des concepts théoriques qui guident la recherche. Mais, réciproquement c'est aussi elle qui va permettre d'opérationnaliser un concept abstrait et de rendre observable, par la définition des situations et des traces qui seront systématiquement relevées.

Pour l'élaboration de notre grille d'observation (Annexe 1) il a fallu bien étudier le phénomène de la violence, on a commencé par faire plusieurs recherches bibliographiques afin de cerner les choses à observer à la fin de ces recherches qui ont aboutis à trouver les différents types de violence et les indices qui caractérisent chacun des types, ces derniers qui constituent notre grille d'observation.

Après avoir construit l'outil de recherche vient le moment d'aller sur le terrain et commencer l'observation initiale qui a pour objectifs d'avoir une connaissance sur l'état des lieux, cette dernière qui s'est étalée sur quatre séances du début jusqu'à la fin du mois de janvier, suivie de l'élaboration du programme de jeux coopératif constitué de Cinq séances (Annexes 2,3,4,5,6) qu'on a appliqué pendant le mois de février et début du mois de mars.

### 4-3-Elaboration du programme

Pour développer notre programme de jeux coopératifs (Annexes 2,3,4,5,6) il a fallu tout d'abord revenir vers le manuel scolaire de l'éducation physique et sportive de 2<sup>ème</sup> année secondaire , pour concevoir les fiches suivant les compétences et les objectifs établies par le ministère de l'éducation national, le manuel comporte la compétence finale pour tout le cycle secondaire, la compétence terminale qui concerne la 2<sup>ème</sup> année secondaire et les compétences de base pour chaque trimestre, chaque compétence de base se devise en deux objectifs d'apprentissage, un pour l'activité collective et l'autre pour l'activité individuelle, dans ce qui suit le manuelle en détail :

#### Manuel scolaire d'éducation physique et sportive 2<sup>ème</sup> année secondaire :

##### **Compétence finale :**

Coordonner les opérations cinétiques et régler l'auto-comportement dans diverses situations où les principes de l'organisation et la mise en œuvre et l'esprit sportif sont respectés.

##### **Compétence terminale :**

Conditionnement et rationalisation des réponses motrices par la formule et la forme de l'interface dans des postes liés à la distance, la gravité, la durée et l'espace.

Compétence de base	Indicateurs	Objectifs d'apprentissage	Activités	Critères
<b>Compétence de base 1 :</b> - accepter la confrontation individuellement et collectivement, et la participation active d'une victoire ou d'améliorer résultat sportif.	- Accepter la concurrence en face-à-face (homme à homme) - Encerclement directe de l'adversaire - Accepter de suivre un certain rythme ou le changement de rythme - Se surpasser face à un système de défense particulier. - Harcèlement de l'adversaire pour l'acquisition de la Ball - La défense collective des buts et de la zone -Harcèlement de l'adversaire pendant la course pour le dépassé	La participation à la compétition en adoptant des principes d'harcèlement et encerclement et crée défaillance pour marquer des buts ou des points pour assurer la supériorité.	Activités collectives	-réussir la réalisation de l'action d'encerclement - réussir a dépassé l'adversaire -s'échapper de l'encerclement - l'occupation des zones libre dans l'attaque -l'occupation des zones sensible dans la défense.
		La concurrence dans le but de gagner ou d'aider un collègue à gagner dans le respect des règles de confrontation noble.	Activités individuelles	- Estimer le niveau de concurrence. - Atteindre plusieurs fois les résultats (à la même distance, même temps). - Amélioration des résultats - Aider le camarade à gagner ou améliorer résultats

<p><b>Compétence de base 2 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intégration dans le groupe et de remplir le rôle qui lui est attribué et contribuer de manière constructive au rendement individuel et collectif.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accepter d'assumer divers rôles.</li> <li>- Contribution effective au sein du groupe.</li> <li>- Proposer des solutions approprier.</li> <li>- Initiative.</li> <li>- Aider le camarade dans la défense et l'attaque.</li> <li>- Dédurre les actions de l'adversaire et informer ces camarades.</li> <li>- Accepter les orientations et les conseils.</li> </ul>	<p>Liaison et enchainements des opérations pour atteindre la zone de l'adversaire ou pour la défendre sa zone.</p>	<p>Activités collectives</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jouer rôle de support et de couverture pour le porteur de balle.</li> <li>- combler les vides et défaillance dans le cas d'infériorité numérique.</li> <li>- maîtriser le contrôle de la Ball.</li> <li>- maîtriser le déplacement avec la Ball.</li> <li>- Présence dans les zones sensibles de défense et d'attaque</li> </ul>
		<p>Courir suivant les équipes, lancer et sauter suivant les équipes, et le travail sur le développement des résultats.</p>	<p>Activités individuelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- travailler pour fournir grand effort pour servir l'équipe.</li> <li>- investissement des essais pour améliorer les résultats.</li> <li>- motiver et orienté les camarades.</li> </ul>
<p><b>Compétence de base 3 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La sélection et l'application d'un plan individuel ou collectif pour maintenir ou améliorer le résultat sportif.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisir une opération offensive en se débarrassant des encerclements.</li> <li>- L'occupation d'une zone stratégique dans l'attaque.</li> <li>- Créé des situations de supériorité numérique.</li> </ul>	<p>Investissement d'espace déterminé pendant le déplacement individuel ou en groupe avec ou sans ballon et finir l'attaque avec un tir.</p>	<p>Activités collectives</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La participation active à l'opération offensive.</li> <li>- choisir les chemins de déplacement</li> <li>- Assurer l'échange de Ball</li> <li>- changer les chemins de déplacement selon les situations</li> </ul>

	-Choisir sa situation dans un certain style de jeu.			- gestions et coordination
	-Changer de rythme pour gêner l'adversaire.  - Elaborer un plan pour attaquer un adversaire pendant la course.  - Aider les camarades pour dépasser les obstacles ou réaliser un lancer.	Choisir les repères nécessaires pour la réalisation des lancers, sauts, ou parcourir une distance dans les meilleures conditions.	Activités individuelles	- maîtriser le corps et ces membres. - poussé et envole adéquat - maintenir la course dans l'axe. - Départ explosif - l'équilibre après le lancer. - Courir dans une équipe

La période où notre programme a été planifié, coïncidait avec le 2<sup>ème</sup> et le 3<sup>ème</sup> trimestre, donc on a pris les deux compétences de base à savoir : la première qui est la Compétence de base 2 : Intégration dans le groupe, remplir le rôle qui lui est attribué et contribuer de manière constructive au rendement individuel et collectif, ou le nombre de séance était de trois (Annexes 2,3,4) pour les activités de course-vitesse et de hand-ball, et les indicateurs pris pour construire les objectifs de chacune des séances sont : Aider le camarade dans la défense et l'attaque, contribution effective au sein du groupe et aussi accepter d'assumer divers rôles.

La deuxième qui est la Compétence de base 3 se résume par : La sélection et l'application d'un plan individuel ou collectif pour maintenir ou améliorer le résultat sportif, s'est étalée sur deux séances (Annexes 5,6) pour les activités de saut longueur et basket-ball, les indicateurs choisis pour tracer les objectifs des séances sont la création des situations de supériorité numérique et l'aide des camarades pour dépasser les obstacles ou la réalisation d'un lancer.

Après avoir planifié et choisi les objectifs en relation avec la coopération, vient le choix des jeux pour chaque objectif, pour ça nous avons regroupé plusieurs situations de jeux découverts dans divers ouvrages qu'on a trié et procédé aux changements de certaines situations avec l'aide des quatre enseignants d'éducation physique de l'établissement ou nous avons effectué ledit travail.

À la fin de l'application du programme on a refait les mêmes séances que les premières, pour ensuite effectuer l'observation finale avec le même outil et le même nombre de séances qui est de quatre, du début à la fin du mois d'avril.

## 5-L'outil statistique

L'outil statistique utilisé dans notre étude est **Le test-t de Student** qui est un test statistique permettant de comparer les moyennes de deux groupes d'échantillons. Il s'agit donc de savoir si les moyennes des deux groupes sont significativement différentes au point de vue statistique. Pour cela on a eu recours à un programme statistique **XLSTAT**.

Il existe plusieurs variantes du test-t de Student:

- Le test-t de Student pour échantillon unique
- Le test-t de Student comparant deux groupes d'échantillons indépendants (on parle de test de Student non apparié)
- Le test-t de Student comparant deux groupes d'échantillons dépendants (on parle de test de Student apparié).

Dans notre cas on utilise Le **test de Student apparié** qui permet de comparer la moyenne de deux séries de valeurs ayant un lien.

**CHAPITRE II :**  
**Analyse et interprétation des**  
**résultats**



## CHAPITRE 2 : Analyse et interprétation des résultats

### 1-Résultats obtenu lors de l'observation initiale (pré-test)

Tableau N° 01:représente des fréquences des types de violence dans chaque séance

	SEANCE 1		SEANCE 2		SEANCE 3		SEANCE 4			
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
<b>Violence verbale</b>	21	35,59	23	37,70	22	42,31	19	37,25	85	38,12
<b>Violence physique</b>	16	27,12	17	27,87	14	26,92	10	19,61	57	25,56
<b>Atteinte aux biens</b>	14	23,73	14	22,95	11	21,15	13	25,49	52	23,32
<b>Atteinte à la sécurité</b>	8	13,56	7	11,48	5	9,62	9	17,65	29	13
<b>Violence sexuelle</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	59	100	61	100	52	100	51	100	223	100

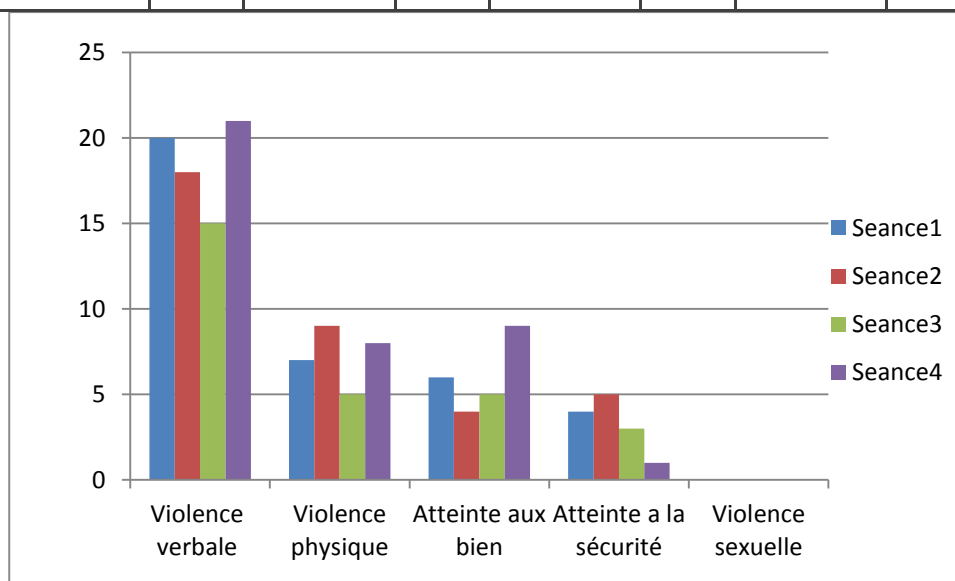


Figure N° 01 : Représentation du nombre de cas de violence observé dans toutes les séances par histogramme

### 2-Interprétation et analyse des données

Suite aux quatre séances d'observation qu'on a faites, on a pu recueillir 223 cas de violence. Les détails de nos observations sont recueillis dans le tableau 1. Pour ce qui est de la violence verbale, on a constaté 85 cas qui représentent 38,12%, la violence physique avait un taux de 25,56%, c'est-à-dire 57 cas. Tandis que l'atteinte aux biens est observée en 52 cas, donc elle est d'un taux de

23,32%. L'atteinte à la sécurité est perçue en 29 cas, son taux est donc de 13%, Pour ce qui est de la violence sexuelle, elle n'y a eu aucun cas.

Maintenant, nous focaliseront notre attention sur les détails de chaque séance. Durant la première séance, 59 cas de violence ont été observés. Ce total représente un taux de 100%. La violence verbale, en première place, avec un taux de 35,59%. En deuxième place vient la violence physique avec un taux de 27,12%. Les autres types de violence, moins fréquentes, comme l'atteinte aux biens et à la sécurité avaient des taux de 23,73% et 13,56% respectivement. La violence sexuelle n'a jamais observée.

Durant la seconde séance, le taux de violence verbale a atteint 37,7 %. Celui de la violence physique est passé à 27,87%. Les autres indices, ont enregistré aussi des fluctuations. Plus précisément, les atteintes aux biens, étaient de à 21,15 %. Le taux des atteintes à la sécurité est passé à 11,48%. La séance s'est terminée, cette fois aussi, sans enregistrer aucune violence sexuelle.

La troisième séance est caractérisée par des taux proches aux deux dernières. La violence verbale était de 42,31%. La violence physique avec 26,92% et l'atteinte aux biens avait 9,62%. Les atteintes à la sécurité ne se sont produit qu'en 5 cas, c'est-à-dire 21,15%. Aucune violence de type sexuel, n'est enregistrée.

En quatrième séance est caractérisée par l'absence de violence sexuelle et un taux d'atteintes à la sécurité de 17,65%. Pour les indices de violence verbale, violence physique et atteinte aux biens étaient respectivement de: 37,25% ; 19,61% ; 25,49%

Selon l'interprétation des données du tableau 1, on se rend compte que la violence est quasi présente dans une séance d'EPS, avec un taux de violence verbale de 38,12%, plus élevée que les autres, sans oublier que la tranche d'âge des élèves concernés est de 16 à 18 ans qui correspond à l'adolescence,

L'adolescence de tout temps a été associée à la violence. Les transformations de la puberté sont souvent vécues comme une violence du corps (Massé, L. Desbiens, N. & Lanaris, C. (2006) Les troubles du comportement à l'école – Prévention, évaluation et intervention. Montréal. Gaëtan Morin.). Dans les sociétés modernes, on assiste à un changement de l'adolescence où les transgressions des jeunes prennent dès lors la place manquante dans un mouvement d'auto-affirmation de soi, d'inscription dans le groupe ou comme figure d'opposition au monde des

adultes. Il s'agit le plus souvent d'une délinquance transitoire, c'est une période troublée, le jeune, en manque de repères dans un corps qu'il a parfois du mal à reconnaître, recherche son identité, et cela conduit souvent à devenir violent. C'est pour cela que les comportements de violence sont beaucoup plus présents dans cette période.

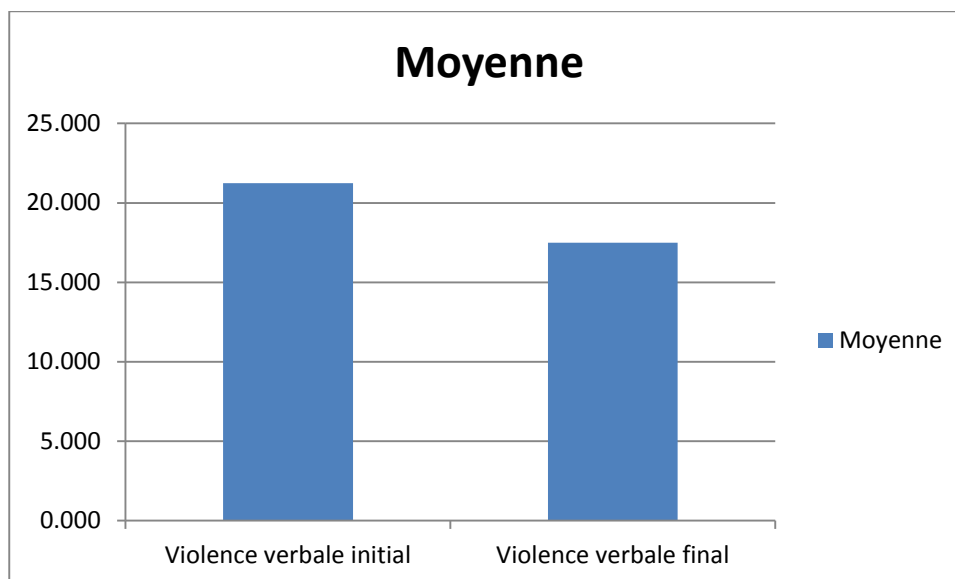
Cependant la violence observée ne peut pas être liée uniquement à l'adolescence, mais d'autres facteurs peuvent en être la cause. On cite les facteurs individuels (la violence à l'école, Jacques Hébert, 1991, p31-32) : une faible ou grande estime de soi, un pauvre répertoire d'habileté cognitive et comportementale, troubles psychologiques ou de la personnalité, volonté de domination. Il y a aussi les facteurs relationnels et familiaux (la violence à l'école, Jacques Hébert 1991, p35) : milieu familial trop autoritaire, les enfants victimes de violence ont tendance à recourir plus facilement à la violence. Certaines coutumes et traditions autorisent le recours à la violence, ce qui conduit à l'apparition de certaines conduites de violence. Le système éducatif (les enseignants face à la violence scolaire, formation et profession, Galand B, mai 2011, p 22-25), notamment aux établissements scolaires, peut être aussi un facteur d'incitation à la violence: la conduite de certains enseignants peut être parfois à l'origine de conduites violentes de leurs élèves.

### 3-Comparaison des résultats du pré-test et poste-teste avec le teste t-student

#### 3-1-Comparaison des résultats obtenus pour la violence verbale

**Tableau N° 02** : représentation des résultats obtenus par le teste t-student pour la violence verbal

<b>Variabes</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Ecart-type</b>	<b>Différence</b>	<b>3,75</b>
<b>Violence verbale initial</b>	21,25	1,708	<b>t (Valeur observée)</b>	2,785
<b>Violence verbale final</b>	17,5	2,082	<b> t  (Valeur critique)</b>	2,447
			<b>p-value (bilatérale)</b>	0,032
			<b>alpha</b>	0,05



**Figure N°2 :** comparaison entre les deux moyennes de la violence verbale (pré test/post Les résultats concernant (violence verbale)

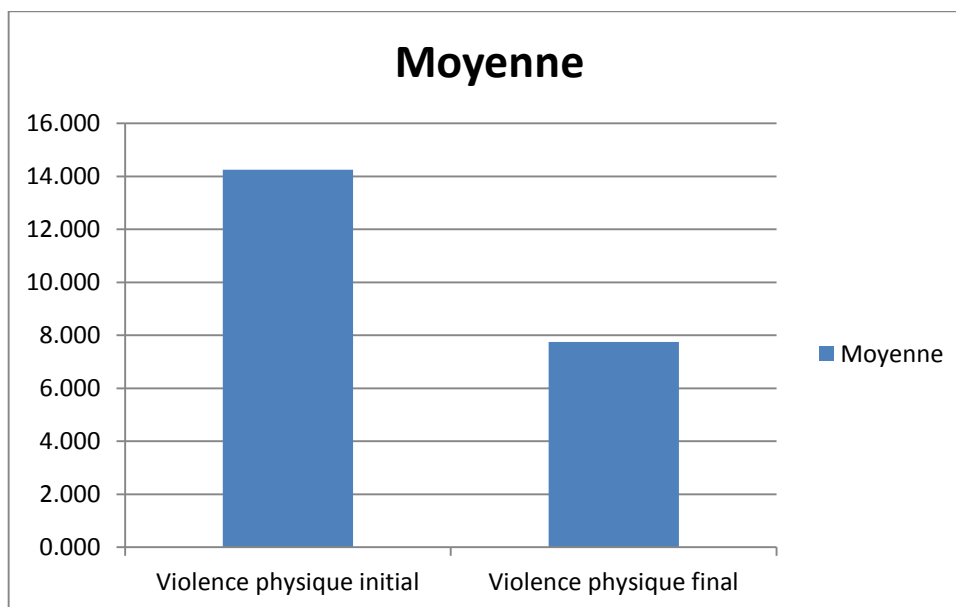
De la lecture du tableau et de la figure il ressort qu'entre le pré test et le post test il y a une différence significative au seuil de signification de 0,05 car le T calculé qui est d'une valeur de 2,785 est supérieur à T tabulé qui est d'une valeur de 2,447.

La valeur de P. value = 0,032 < 0,05 donc la différence constatée 3,750 est signifiante au niveau de 0,05. Ce qui confirme cette différence est la moyenne de la violence verbale du post test (17,500) qui est inférieure à celle du pré test (21,250)

### 3-2-Comparaison des résultats obtenus pour la violence physique

**Tableau N° 03 :** représentation des résultats obtenus par le teste t-student pour la violence Physique

Variables	Moyenne	Ecart-type	Différence	6,5
Violence physique initiale	14,25	3,096	t (Valeur observée)	2,826
Violence physique final	7,75	3,403	t  (Valeur critique)	2,447
			p-value (bilatérale)	0,03
			alpha	0,05



**Figure N°3 :** comparaison entre les deux moyennes de la violence physique (pré test/post Les résultats concernant (violence physique)

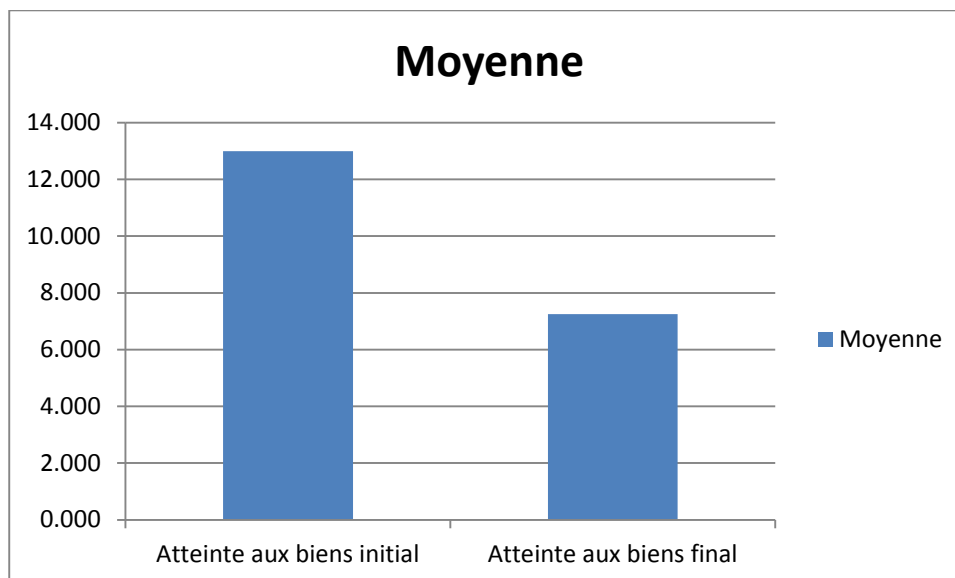
Les résultats montrent qu'entre le pré test et le post test il y a une différence significative au seuil de signification de 0,05, car le T calculé qui est d'une valeur de 2,826 est supérieur à T tabulé qui est d'une valeur de 2,447.

La valeur de P. value = 0,030 < 0,05 donc la différence constatée 6,500 est signifiante au niveau de 0,05. Ce qui confirme cette différence est la moyenne de la violence verbale du post test (7,750) qui est inférieure à celle de pré test (14,250).

### 3-3-Comparaison des résultats obtenus pour Atteinte aux biens

**Tableau N° 04 :** représentation des résultats obtenus par le teste t-student pour Atteinte aux biens

Variables	Moyenne	Ecart-type	Différence	5,75
Atteinte aux biens initiale	13	1,414	t (Valeur observée)	5,186
Atteinte aux biens finale	7,25	1,708	t  (Valeur critique)	2,447
			p-value (bilatérale)	0,002
			alpha	0,05



**Figure N°4** : comparaison entre les deux moyennes de la violence Atteinte aux biens (pré test/post Les résultats concernant (Atteinte aux biens))

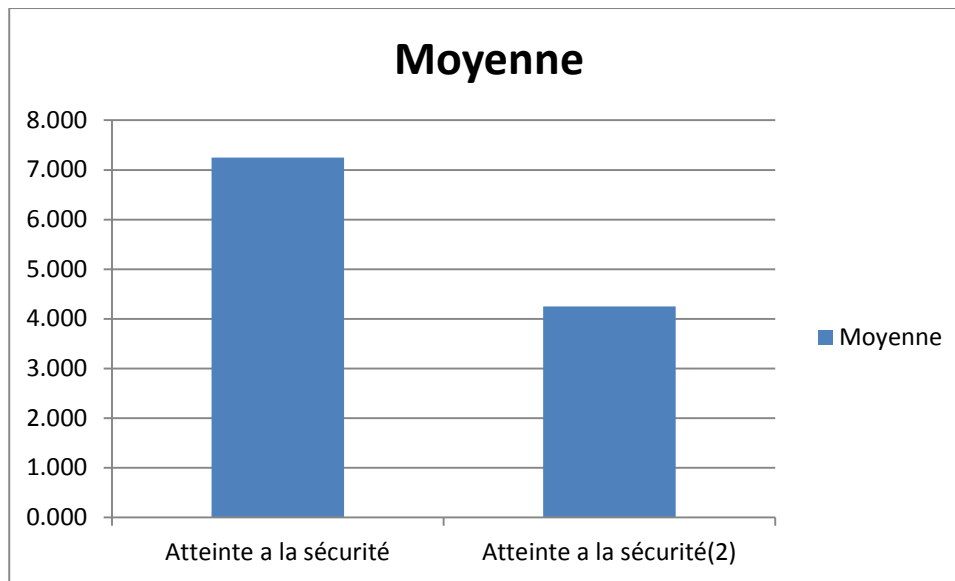
De la lecture du tableau et de la figure il ressort qu'entre le pré test et le post test il y a une différence significative au seuil de signification de 0,05 car le T calculé qui est d'une valeur de 5,186 est supérieur à T tabulé qui est d'une valeur de 2,447.

La valeur de P. value = 0,002 < 0,05 donc la différence constatée 5,750 est signifiante au niveau de 0,05. Ce qui confirme cette différence est la moyenne de la violence verbale du post test (7,250) qui est inférieure à celle du pré test (13,000).

### 3-4-Comparaison des résultats obtenus pour Atteinte à la sécurité

**Tableau N° 05** : représentation des résultats obtenus par le teste t-student pour Atteinte à la sécurité

Variables	Moyenne	Ecart-type	Différence	
Atteinte à la sécurité initiale	7,25	1,708	t (Valeur observée)	2,828
Atteinte à la sécurité finale	4,25	1,258	t  (Valeur critique)	2,447
			p-value (bilatérale)	0,03
			alpha	0,05



**Figure N°5 :** comparaison entre les deux moyennes de la violence verbale Atteinte à la sécurité (pré test/post Les résultats concernant (Atteinte à la sécurité)

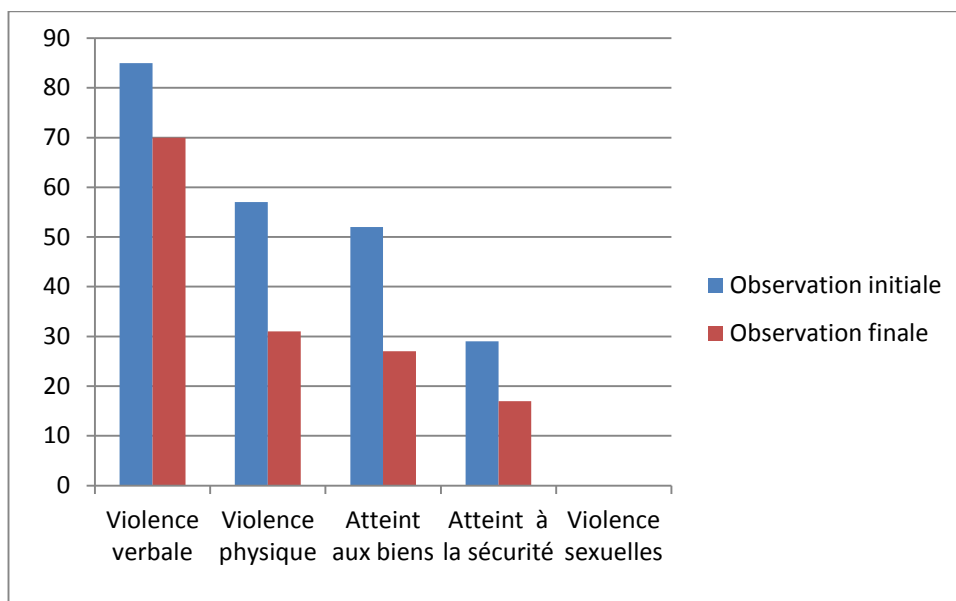
Les résultats montrent qu'entre le pré test et le post test il y a une différence significative au seuil de signification de 0,07 car le T calculé qui est d'une valeur de 2,828 est supérieur à T tabulé qui est d'une valeur de 2,447.

La valeur de P. value = 0,017 < 0,05 donc la différence constatée 3,000 est significative au niveau de 0,05. Ce qui confirme cette différence est la moyenne de la violence verbale du post test et de (4,250) qui est inférieure à celle du pré test (7,250).

### 3-5-Comparaison du totale des résultats des observations initial et final

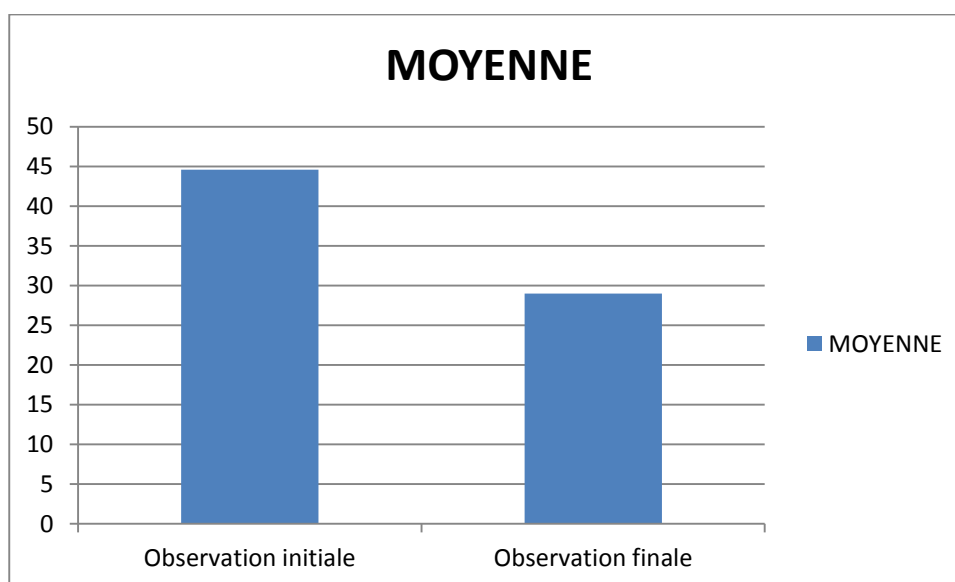
**Tableau N°6 :** représente totale des résultats des observations initial et final de différents types de violence

Type de violence	Observation initiale	Observation finale
<b>Violence verbale</b>	85	70
<b>Violence physique</b>	57	31
<b>Atteint aux biens</b>	52	27
<b>Atteint à la sécurité</b>	29	17
<b>Violence sexuelles</b>	0	0
<b>Total</b>	223	145
<b>MOYENNE</b>	44,6	29



**Figure N° 6:** Représentation du totale des cas de violence observé dans l’observation initial et final (pré-test / poste teste) par histogramme

Dans cette section nous focaliseront notre attention sur les résultats obtenus d’une manière globale. Nous comparons, entre autres, les moyennes obtenues durant les séances d’observation. Nous comparons la moyenne obtenue après l’application de notre programme et celle d’avant. Nous constatons qu’il y a une légère diminution de l’apparition de la violence. Précisément, la moyenne est passée de 44,6 à 29. Les résultats détaillés sont donnés dans le **tableau** et la **figure**.



**Figure N°7 :** comparaison entre les deux moyennes du totale des cas de violence observé dans l’observation initial et final (pré-test / poste teste)



L'étude du tableau n° 6 nous démontre qu'il y a une diminution de la violence sous toutes les formes concernées (comptées durant les séances d'observation), suite à l'application du programme des jeux coopératifs. La régression de la violence démontre l'utilité des jeux de coopération dans la diminution de la violence. En effet, notre étude révèle que la pratique d'activités physiques sous forme de jeux de coopération entraîne des bénéfices sur le plan psychologique pour les personnes actives, y compris les enfants et les adolescents. Ainsi que plusieurs autres études ont démontré les effets bénéfiques des jeux coopératifs dans la pratique de l'activité physique et sportive parmi ces études on cite celle de Bordeleau, Morency et Savinski 1999 qui ont conclu que « les effets communs ont été le drainage d'énergie négative, la découverte de soi, l'intégration de mécanisme permettant aux jeunes d'éviter des situations propices aux conflits et aux affrontements » (revoir chapitre 1 : la coopération, P 9).

Les principaux résultats observés lors de notre étude sont : une amélioration des habiletés de communication et d'adaptation, de l'estime de soi, de la confiance en soi, de l'auto-efficacité, du sentiment d'autocontrôle, des habiletés à résoudre des conflits, de la stabilité émotionnelle, du bien-être et de l'humeur. D'autre part, on constate que les jeux offrent un ensemble important d'opportunités pour interagir avec ces pairs, partager des intérêts communs, apprendre le respect des règles et coopérer (autant avec des pairs qu'avec les adultes) et réagir correctement à une saine compétition, la communication et la réussite dans la résolution de problèmes sont d'autres exemples d'habiletés sociales pouvant être développés grâce aux interactions du jeu (Branta et Goodway, 1996 ; McHugh, 1995), aussi, une diminution des niveaux d'anxiété, de stress, de tension et d'hostilité ainsi que la réduction du tabagisme et de la consommation de psychotropes pendant la séance d'EPS;( Weinberg et Gould, 1997, Revue des sciences de l'éducation).

Bref, la violence sous toutes les formes étudiées ont vu leurs fréquences décroître. Le jeu coopératif est depuis longtemps fait partie des stratégies d'intervention utilisées auprès des jeunes ayant des difficultés diverses (ex. : autisme, déficience intellectuelle, hyperactivité, délinquance, toxicomanie) (Bordeleau, Morency et Savinski, 1999 ; Cartledge et Milburn, 1995 ; CÉÉPQ, 1993 ; Santé Canada, 2000). Pendant les séances d'EPS il a été constaté que les élèves les plus doués jouent le rôle de tuteurs vis-à-vis des élèves moins doués, en leur enseignant les gestes et techniques qu'ils n'ont pas saisis ou qu'ils ne maîtrisent pas, ces derniers ainsi peuvent imiter les stratégies d'apprentissage de leurs camarades les plus doués. L'enfant se libère et dévoile d'avantage sa personnalité.

# Conclusion

## Conclusion

La vie en société est souvent source de conflits en raison des intérêts divergents, des besoins et des valeurs qui ne sont pas toujours les mêmes, ce qui conduit vers la violence qui prend ses origines de la naissance de l'être humaine selon les psychanalystes, et qui Selon l'Organisation mondiale de la santé est l'utilisation intentionnelle de la force physique, de menaces à l'encontre des autres ou de soi-même, contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, des dommages psychologiques, des problèmes de développement ou un décès, ce phénomène que de nos jours se propage de plus en plus dans la société que ce soit dans les quartiers, les établissements scolaires ou même dans les familles, nous assistons désormais à la violence quotidiennement dans divers endroits et sous différentes formes. L'école est une institution de la société, elle reproduit souvent des conflits de valeur, ses conflits conduisent souvent aussi vers la violence, l'éducation physique étant donné qu'elle fait partie de l'école elle est aussi touchée par ce phénomène.

Tous les chercheurs et scientifiques qui ont traité la violence se sont mis d'accord que l'un des moyens de lutte contre la violence sont les jeux coopératifs, sur tout dans l'éducation physique et sportive qui se base essentiellement sur les jeux.

Les jeux coopératifs ou de coopération reposent sur la poursuite d'un objectif commun pour tous les joueurs. Cet objectif ne pourra être réalisé que par l'entraide et la solidarité entre eux, le défi proposé nécessite la mobilisation de chacun et la concertation de tous, il ne s'agit pas de gagner sur l'adversaire mais de faire équipe pour réussir ensemble, parmi les principaux objectifs de ces jeux on trouve le développement des valeurs respect, solidarité, coopération, l'esprit d'équipe et la favorisation de l'entraide et l'écoute.

Chaque travail scientifique se réclame une introduction au début et une conclusion à la fin, cette conclusion vient après les deux parties théoriques et pratique, à partir de laquelle on a pu répondre à notre question de départ qui est : ' est ce que les jeux coopératifs contribuent à la diminution de la violence en éducation physique et sportive ? ' Après notre étude sur le terrain, nous avons pu confirmer notre hypothèse et nous pouvons dire que les jeux coopératifs contribuent à la diminution de la violence.

Il est à noter que de la lecture des résultats et malgré le nombre très restreint des séances d'EPS réalisés, il a été constaté que les formes de violence qui prédominent au sein de cette tranche d'âge dans l'établissement scolaire, à savoir les violences verbales et physiques ne sont que celles qui existent déjà dans notre société, laquelle se trouve dans une profonde mutation et transformation que ce soit sur le plan politique, social ou éducatif . L'un des moyens de lutte contre ce phénomène, qu'on peut citer dans ce cadre, repose sur la généralisation de la pratique des jeux coopératifs, surtout ceux de l'éducation physique et sportive, qui a été d'ailleurs appliqué dans notre travail dont les résultats ont démontré réellement une diminution même significative de la violence.

# Bibliographie

## Bibliographie

### Ouvrages :

- Adel Safty, L'enseignement efficace –théorie et pratique, 345pages, édition marquise, Montmagny 1993.
- Alain Joxe & Johane Galtung, La violence et ses causes, 287 pages, UNESCO 1980.
- Arénilla, Louis et al, *Dictionnaire de la pédagogie*, 352 pages, BORDAS, 2001.
- Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations*, « première édition 1990 », 1998.
- Cohen & G.Elizabeth, *LE TRAVAIL DE GROUPE : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, 207 pages, Les Editions de la Chenelière, 1994.
- Eric Debardieux, La violence en milieu scolaire état des lieux, 3ème édition, 123 pages, Paris, 1996.
- GALAND B, Les enseignants face aux violences scolaires, *Formation et profession*, Bruxelles, mai 2011.
- Jacques Hebert, La violence à l'école -guide de prévention et techniques d'intervention, les éditions logiques inc. 1991.
- Jean Le Gal, Coopérer pour développer la citoyenneté, la classe coopérative, 1999.
- Liliane Maury , *Freinet et la pédagogie*, 125 pages, France, 1988.
- Luca Pecters, Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe, 176 pages, France, 2010.
- McGraw-Hill , *La coopération en classe*, Gaudet, Denise, Les Editions de la Chenelière, 1998.
- Philip.C.Abrami et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Editions de la Chenelière , 1996.

### Mémoires :

- Balansa Guillaume, Comment développer la coopération à travers les sports collectifs ? , 1999-2000.
- Bon Olivier, Socialisation en EPS mythe ou réalité ? , 2003-2004.
- Igneziri Yasmina, Les adolescents décliquent victimes de violence conjugale, 2014-2015.
- Raphaël LECA, Dans quelle mesure l'éducation physique et sportive peut-elle lutter contre la violence à l'école ? *UFR-STAPS Dijon E2 CAPEPS*, 2003-2004.

- Raphaël LECA, Des événements récents attestent de la multiplication des faits de violence proférés par des élèves à l'intérieur même des établissements scolaires. En quoi et comment l'EPS peut-elle contribuer à la lutte contre cette forme de violence à l'école ? E2 CAPEPS IUFM de Bourgogne, 2006-2007.

### Revues :

- Jean Gamble, Pour *une pédagogie de la coopération*, revue : *Éducation et francophonie*, Volume XXX, No 2, automne 2002.
- Jean Pierre Jodoin, Règles de vie et coopération, revue : *vie pédagogique* 119, Avril, Mai 2001.
- S. Minet, et al, Revue de la cellule pathologique de la fondation Rodin, 2004.

### Sites internet :

- <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/07-gamble.html>
- [http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/119/vp119\\_28-29.pdf](http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/119/vp119_28-29.pdf)
- <https://books.google.fr/>
- <https://www.occe.coop/ad72>
- <https://www.revue-eps.com>, novembre-décembre 2015

### Articles et rapports :

- Journal International De Victimologie, Tome 5, No. 1 L'exposition à la violence conjugale psychologique et verbale et son effet sur le comportement des adolescents BOURRASSA, Octobre 2006.
- L'Office Central de la Coopération à l'École, Dossier la coopération à l'école : l'alternative éducative, *Animation et Education n°149*, Mars/Avril 1999.
- La violence à l'école de quoi parlent-t-on ?, Fédération des associations de parents de l'enseignant officiel (FAPEO), 2013.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Enquête Ipsos pour le Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse, et de la vie associative. Les Français et le harcèlement scolaire*, 2012.
- Office central de la coopération à l'école, Association départementale de la sarthe, 2012.
- Rapport mondial sur la violence et la santé, organisation mondiale de la santé, Genève, 2002.
- Rapport visant à comprendre et endiguer le phénomène de la banalisation de la violence au cinéma et à la télévision, La philosophe Blandine Krieger, 2002.

# ANNEXES



# ANNEXE 1

Séance : .....

## Grille d'observation

Etablissement : .....

Date : .....

Classe : .....

Indices		Fréquence	
<b>Violence verbale</b>	Attitude autoritaire (imposer son idée)		
	Commentaires irrespectueux		
	Couper la parole aux autres		
	Cris		
	Humiliation		
	Hurllement		
	Insulte à propos de l'origine		
	Insulte à propos de la religion		
	Insulte à propos du sexe		
	Surnom méchant		
	Mensonges		
	Moqueries		
<b>Violence Physique</b>	Bagarre (individuelle et/ ou collective)		
	Battre		
	Bloquer le passage a quelqu'un		
	Bousculer		
	Coups de pieds		
	Donner tapes		
	Etrangler		
	Griffer		
	Mise à l'écart		
	Mordre		
	Pincer		
	Pousser brutalement		
	Tirer les cheveux		
	Tordre les bras		

<b>Atteintes aux biens</b>	Cible de lancer d'objets		
	Déchirer les dossards		
	Dégradation des biens publics		
	Dégradation des espaces verts		
	Dégradation de véhicules du personnel		
	Déplacer le matériel déposé par l'enseignant		
	Détruire le matériel pédagogique		
	Frapper le ballon au sol ou sur un mur		
	Frapper le ballon de basket, handball, volleyball ... avec les pieds		
	Jeter les affaires des camarades		
	Renverser les plots volontairement		
	Tirer les filets		
	Vol d'argent		
	Vol d'objets personnels		
	Vol de fournitures scolaires		
Vol sous la menace			
<b>Atteintes à la sécurité</b>	Absentéisme		
	Blessure par arme		
	Consommation d'alcool		
	Consommation de tabac (chique, cigarettes)		
	Consommation de stupéfiants Suicide		
	Jeux dangereux		
	Menace avec arme		
	Port d'arme à feu (sans violence)		
	Port d'arme blanche		
	Tentative de suicide		
	Trafic de stupéfiants		
<b>Violence sexuelle</b>	Attouchements		
	Bizutage		
	Flirte		
	Viol		
	Voyeurisme		

# ANNEXE 2

## FICHE DE SEANCE : 01

Etablissement : Ben hadad Md idir

Classe : 2 AS 4

Date : 09/02/2016

**Compétence de base :** - Intégration dans le groupe et de remplir le rôle qui lui est attribué et contribuer de manière constructive au profit individuel et collectif.

-Objectif Apprentissage Sport Collectif : Liaison et enchainements des opérations pour atteindre la zone de l'adversaire ou pour la défense de la région.

- Objectif Apprentissage Sport individuelle : Courir suivant les équipes, lancer et sauter suivant les équipes, et le travail sur le développement des résultats.

Partie	Objectifs opérationnels	Conditions de réalisation	Critère de réussite	Consigne
Partie initiale	-éveil psychologique et physique	-appel-présentation de l'objectif de la séance -diviser la classe en sous groupe -échauffement et étirement	-inviter les capitaines du groupe -resté très attentif -être vigilant a tout instant	-bonne échauffement de tous les membres du corps
<b>APS : course vitesse</b>				
principale	-être capable de passer d'une position statique à un déplacement le plus vite possible  Améliorer les relations entre les élèves.	<b>-situation :</b> les élèves en 3 lignes, la 1ère au début du terrain, la 2ème et la 3ème en milieu du terrain dos a dos, au signal visuel de l'enseignant les élèves la 1ère ligne démarre et au moment ou elle atteint la quart du terrain les élèves de la 2ème ligne touche les élèves de la 3ème ligne pour leur donner signal pour démarrer et essai d arriver a la fin du terrain avant que les élèves de la 1ère ligne les rattrape. La Communication oral sera sanctionnée par série de pompes <b>Variable :</b> changement de la position de départ.	-passer de la position statique a un déplacement facilement et rapidement -course bien droit -regard orienté vers sont objectif	- réagir vite au stimulus  - sanctionner les chamailleries et hurlement
	<b>APS : HAND BALL</b>			
Partie	- Etre en mesure d'assumer le rôle de soutien, d'appui et de couverture et s'entre aider pour surmonter les défaillances et déséquilibre.	<b>-situation :</b> Deux défenseurs et un gardien de buts, deux attaquants fixes et un attaquant mobile. attaquant mobile doit marquer le maximum de buts et les défenseurs doivent s'entraider pour empêcher les passe entre attaquants et le tir, les attaquants fixes aide l'attaquant mobile a dépassé les défenseurs. La communication gestuelle, sanctionner dépassement (hurlements...) en ajoutant un joueur a l'équipe adverse qui aura avantage de supériorité numérique. <b>Variable :</b> Autoriser ou non la passe entre deux attaquants fixe.	-réussir l'exercice  - marquer des buts et réussir de passer les défenseurs (concerne l'attaquant mobile)  -empêcher les passes et les tirs (concerne les défenseurs)  - aider l'attaquant mobile avec une bonne passe (concerne les attaquants fixes)	- bien lire les situations et anticiper trajectoires du ballon et les déplacements des défenseurs.  - orienter son regard vers le but à atteindre  - éviter les hurlements pour ne pas être sanctionné
Partie finale	-Retour au calme	-match d'application	-appliquer les compétences acquis	- être vigilant

# ANNEXE 3

## FICHE DE SEANCE : 02

Etablissement : Ben hadad Md idir

Classe : 2 AS 4

Date : 16/02/2016

**Compétence de base :** - Intégration dans le groupe et de remplir le rôle qui lui est attribué et contribuer de manière constructive au profit individuel et collectif.

-Objectif Apprentissage Sport Collectif : Liaison et enchaînements des opérations pour atteindre la zone de l'adversaire ou pour la défense de la région.

- Objectif Apprentissage Sport individuelle : Courir suivant les équipes, lancer et sauter suivant les équipes, et le travail sur le développement des résultats.

partie	Objectifs opérationnels	Conditions de réalisation	Critère de réussite	Consigne
Partie initiale	-éveil psychologique et physique	-appel-présentation de l'objectif de la séance -diviser la classe en sous groupe -échauffement et étirement	-inviter les capitaines du groupe -resté très attentif -être vigilant a tout instant	-bonne échauffement de tous les membres du corps
<b>APS : course vitesse</b>				
Partie principale	- être capable de courir le plus vite possible	<b>-situation :</b> les élèves cour librement dans un demi-terrain est un chasseur les poursuit et essay de les attraper quand il attrape un il devient a son tour aussi chasseur en se tenant la main il essay d'attraper d'autre ainsi de suit.  <b>Situation 2 :</b> un couloir 30m un point départ un point d'arrivé, <i>Un élève donne les départs aux coureurs.</i> <i>Utilisation du chrono par un ou plusieurs élèves</i> <i>Un élève donne l'ordre de passage des coureurs.</i>	<i>Franchir l'espace de course sans abandon avec une vitesse maximale.</i>  <i>Rester très attentif au signal de départ.</i>  <i>Course en ligne droite en utilisant le trait dans l'axe matérialisé au sol</i>  <i>Réaliser une performance.</i>  <i>S'acquitter de sa tâche de façon à éviter de longs moments d'attente (perte de temps).</i>	-respecter les règles du jeu.  -coordination entre les chasseurs.  - désigner un chef parmi les chasseurs et respecter ces consignes.
	<b>APS : HAND BALL</b>			
Partie	- Etre capable d'enchaîner une montée de balle après une défense.	<b>-situation</b> Les attaquants s'engagent dans l'espace libre et transmettent le ballon à leurs partenaires quand ils sont touchés par les deux adversaires.  Au coup de sifflet, les attaquants passent le ballon au GB et tentent alors d'enchaîner une défense tandis que les attaquants cherchent à marquer en s'organisant ainsi: - l'arrière reste pour recevoir le ballon- les 2 arrières s'étagent Les ailiers partent en contre-attaque	Atteindre la zone de marque à chaque fois  Marquer à chaque fois  Étager la montée de balle.  Ecarter un maximum.  Rester en contact visuel avec ses partenaires	-Toujours voir le ballon et son adversaire direct.  -Laisser un joueur qui gêne la première passe.  -Faire un choix en cas d'infériorité pour protéger le centre.
Partie finale	-Retour au calme	-match d'application	-appliquer les compétences acquis	- être vigilant

## Annexe 4

## Séance : 03

Etablissement : Benhedad Md idir

Classe : 2 AS 4

Date : 23/02/2016

**Compétence de base :** - Intégration dans le groupe et de remplir le rôle qui lui est attribué et contribuer de manière constructive au profit individuel et collectif.

**-Objectif Apprentissage Sport Collectif :** Liaison et enchainements des opérations pour atteindre la zone de l'adversaire ou pour la défense de la région.

**- Objectif Apprentissage Sport individuelle :** Courir suivant les équipes, lancer et sauter suivant les équipes, et le travail sur le développement des résultats.

Partie	Objectifs opérationnels	Conditions de réalisation	Critère de réussite	Consigne
Partie initiale	-éveil psychologique et physique	-appel-présentation de l'objectif de la séance -diviser la classe en sous groupe -échauffement et étirement	-inviter les capitaines du groupe -resté très attentif -être vigilant a tout instant	-bonne échauffement de tous les membres du corps
<b>APS : course vitesse</b>				
Partie principale	-être capable de passer d'une position statique à un déplacement le plus vite possible	<b>-situation :</b> Un groupe de 8 à 12 participants forment une file en se tenant par les hanches. Le premier essaie d'attraper le dernier.  Même disposition que dans l'exercice précédent. Le chef de file défend le dernier contre un attaquant  L'attaquant devient chef de file et le dernier attaquant	-course bien droit -regard orienté vers sont objectif	- ne pas lâcher son camarade.  - sanctionner les chamailleries et hurlement
	<b>APS : HAND BALL</b>			
Partie	- Etre en mesure d'assumer le rôle de soutien, d'appuis et de couverture et s'entre aider pour surmonter les défaillances et déséquilibre.	<b>Situation 01 :</b> Sur un ½ terrain, dans une situation de 4 C 3 avec un gardien de but. Il s'agit de faire progresser la balle vers la cible et tirer après une fixation, face à une défense bien organisée, qui cherche à récupérer la balle. <b>Variables :</b> Introduire un défenseur 4 contre 4 <b>Situation 02 :</b> - Diviser le terrain en 3 zones 2 équipes s'affrontent en 3contre 2.au niveau de chaque zone, les joueurs de l'équipe, en attaque s'opposent à 3 autres joueurs de l'équipe en défense. Lorsque les attaquants, réussissent à dépasser les défenseurs d'une zone, l'équipe gagne un nombre de point déterminé à l'avance.	-réussir l'exercice  - marquer des buts et réussir de passer les défenseurs (concerne l'attaquant mobile)  -empêcher les passes et les tirs (concerne les défenseurs)  - aider l'attaquant mobile avec une bonne passe (concerne les attaquants fixes)	- orienter son regard vers le but à atteindre  - éviter les hurlements pour ne pas être sanctionné  <b>+Pour les attaquants :</b> la première fixation doit commencer de la droite vers la gauche.  L'aillier essaye de tirer au but en se plaçant entre les deux défenseurs pour les fixés et permettre à son coéquipier d'être libre  <b>Pour les défenseurs :</b> le déplacement se fait par les pas chassés, une fois à droite et l'autre à gauche.
Partie finale	-Retour au calme	-match d'application	-appliquer les compétences acquis	- être vigilant

# ANNEXE 5

## FICHE DE SEANCE : 04

Etablissement : Ben hadad Md idir

Classe : 2 AS 4

Date : 01/03/2016

**Compétence de base :** - La sélection et l'application d'un plan individuel ou collectif pour maintenir ou améliorer le résultat sportif.

-Objectif Apprentissage Sport Collectif : Investissement d'espace déterminé pendant le déplacement individuel ou en groupe avec ou sans ballon et finir l'attaque avec un tir.

- Objectif Apprentissage Sport individuelle : Choisir les repères nécessaires pour la réalisation des lancers, sauts, ou parcourir une distance dans les meilleures conditions.

partie	Objectifs opérationnels	Conditions de réalisation	Critère de réussite	Consigne
Partie initiale	-éveil psychologique et physique	-appel-présentation de l'objectif de la séance -diviser la classe en sous groupe -échauffement et étirement	-inviter les capitaines du groupe -resté très attentif -être vigilant a tout instant	-bonne échauffement de tous les membres du corps
<b>APS : saut longueur</b>				
Partie principale	- être capable d'orienter l'impulsion, alignement	<b>-situation :</b> _ Après 10m d'élan, donner un appel dans une zone d'impulsion de 1 mètre de long pour aller toucher une cible (un plot par exemple ou un foulard ou un ballon) avec la main opposée au pied d'impulsion. La cible est tenue par un élève perché sur un banc. Il peut faire L'intérêt est de varier l'orientation de l'impulsion afin de créer une adaptation chez l'élève. <b>Variable :</b> varier la hauteur de la cible ainsi que son éloignement de la planche d'appel.	- l'élève regarde la cible - impulsion orienté vers la cible -chaque élève corrige sont camarade, les élève se communique.	- une couse d'élan bien droit - courir le plus vite possible - sanctionner les élèves qui manquent respect aux camarades
	<b>APS : BASKET-BALL</b>			
Partie finale	-être capable de géré et coordonner avec les camarades pour crée des situations de supériorité numérique	<b>-situation 1:</b> les élèves deux par deux se tenants la main, et un ballon a l'autre main et progresse tout le long du terrain, au signal changer la main et au même temps la direction. <b>-situation 2:</b> 2 équipes de 5 joueurs réparties dans les 3 zones (2 joueurs de chaque équipe dans le couloir central, 1 joueur de chaque équipe dans les couloirs externes, 1 capitaine dans chaque zone) Ajuster le niveau d'opposition dans chaque couloir (rapport de force) Variables : 1 joueur de chaque équipe dans le couloir central et 2 dans les couloirs externes Jouer sur la largeur des couloirs (petit à l'extérieur, grand au centre puis inversement)	- L'élève ne perd pas le ballon. -progression ensemble sans se lâcher. Marquer un point en faisant la passe au capitaine. Bonne communication entre partenaire.	- Le jeu se déroule normalement. - les joueurs doivent rester dans leur couloir tant pour l'attaque que pour la défense. - Les passes se font d'un couloir à l'autre ou dans son couloir. <i>-S'entraider –Respect entre partenaires.</i>
	Retour au calme	match d'application	appliquer les compétences acquis	- être vigilant

# ANNEXE 6

## FICHE DE SEANCE : 05

Etablissement : Ben hedad Md idir

Classe : 2 AS 4

Date : 15/03/2016

**Compétence de base :** - La sélection et l'application d'un plan individuel ou collectif pour maintenir ou améliorer le résultat sportif.

-Objectif Apprentissage Sport Collectif : Investissement d'espace déterminé pendant le déplacement individuel ou en groupe avec ou sans ballon et finir l'attaque avec un tir.

- Objectif Apprentissage Sport individuelle : Choisir les repères nécessaires pour la réalisation des lancers, sauts, ou parcourir une distance dans les meilleures conditions.

partie	Objectifs opérationnels	Conditions de réalisation	Critère de réussite	Consigne
Partie initiale	-éveil psychologique et physique	-appel-présentation de l'objectif de la séance -diviser la classe en sous groupe -échauffement et étirement	-inviter les capitaines du groupe -resté très attentif -être vigilant a tout instant	-bonne échauffement de tous les membres du corps
<b>APS : saut longueur</b>				
principale	- être capable de faire la liaison entre COURSE / IMPULSION APPUIS / IMPULSION	<b>-situation :</b> Installer 1 parcours de 4 rivières (de 5 à 9 pieds) espacées de 6m. 5m du départ à la première rivière. 5 m de la dernière rivière à la zone d'arrivée. Réaliser 4 appuis entre les rivières et donner une impulsion devant chacune d'entre elles pour se réceptionner sur la jambe libre. Franchir les rivières le plus vite possible. Il est possible d'installer jusqu'à 4 parcours en jouant sur la taille des rivières, voire même d'installer un parcours avec 6 rivières de dimension croissante. <b>Variable :</b> Idem situation de départ avec 3 rivières, la dernière étant remplacée par un saut dans le sable.	-Avoir l'intention de laisser longtemps le pied au sol devant chaque rivière -chaque élève corrige sont camarade, les élève se communique.	- courir bien droit. - impulsion équilibré - réceptionner sur la bonne jambe. - réaliser les appuis entre les rivières.
	<b>APS : BASKET-BALL</b>			
Partie	-être capable de géré et coordonner avec les camarades pour crée des situations de supériorité numérique	<b>-situation 1:</b> Terrain de Basket découpé en 6 zones par des plots extérieurs. Match en 3X3 avec interdiction de faire plus de deux échanges de balle dans la même zone. -situation 2 : 4 défenseur et 3 attaquant dans chaque moitié de terrain, 2 passeur qui déplace et pivote en dribble dans le rond centrale du terrain et cherche un attaquant démarquer pour lui effectuer une passe, attaquant qui reçois ballon essai de progressé ou de passé aux camarades pour marquer points, communications gestuel.	- Passer à tous les partenaires du groupe Conserver le ballon avec les autres. Se déplacer pour aider le partenaire PB - s'approprier le ballon avec les autres Attaquer ou défendre la cible avec les autres.	-S'entraider –Respect entre partenaires. -Chercher à marquer des points ensemble -Respect des élèves – arbitres et des règles établies.
Partie finale	Retour au calme	match d'application	appliquer les compétences acquis	- être vigilant