

De la pratique des rôles sociaux à la verbalisation des changements perçus en éducation physique et sportive : étude de la forme de pratique scolaire StrikeBall au secondaire I

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master de Kilian Perriard

Sous la direction de M. Régis Léchenne
Bienne, le 15 mai 2026

Remerciements

Au terme de ce travail, le sentiment qui m'anime est avant tout celui d'un début. Ces pages ouvrent un chemin : sur mon dispositif, sur ma manière d'enseigner, sur ce que les élèves saisissent réellement de ce qu'on leur propose. Autant de questions qui continueront de m'accompagner et qui dessinent déjà les contours de défis à venir. Ce mémoire est une porte qui s'ouvre vers une belle aventure : celle d'un métier qu'il me reste à apprendre, jour après jour.

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Régis Léchenne, pour ses retours attentifs et la richesse de nos discussions, qui ont accompagné chaque étape de ce travail et m'ont aidé à clarifier mes choix.

Mes remerciements vont également à Monsieur François Gremion, dont les conseils et les échanges ont constitué un appui précieux.

Je remercie aussi chaleureusement les élèves qui ont pris part à cette recherche. Leur engagement, leur curiosité et leur sincérité ont rendu ce travail possible.

Enfin, ce mémoire doit beaucoup à mes proches. À mes parents, qui ont toujours cru en moi, j'adresse une reconnaissance qui dépasse largement le cadre de cette formation. À ma compagne, enfin, pour sa patience et son soutien constants tout au long de ces derniers mois.

Résumé du travail

Ce travail de Master s'intéresse à la manière dont des élèves du secondaire I décrivent les changements qu'ils perçoivent dans leur manière de jouer après avoir endossé les rôles d'arbitre, de coach et d'observateur en éducation physique et sportive (EPS). Souvent secondaires en milieu scolaire, ces rôles sont pourtant constitutifs de la pratique sociale de référence (PSR). Envisagés comme supports de réflexion et de dévolution, ils offrent un potentiel permettant d'articuler les apprentissages dans, par et pour le jeu.

Pour exploiter ce potentiel, l'étude s'appuie sur une forme de pratique scolaire, le StrikeBall, inspirée du handball et intégrant intentionnellement l'alternance entre actions, observations et verbalisations. Inscrite dans une démarche d'ingénierie didactique (Artigue, 1988), cette recherche qualitative repose sur un dispositif expérimenté pendant trois semaines auprès de 24 élèves d'une classe de 9e Harmos. Les données proviennent de débats d'idées, de feuilles de route et d'un Focus Group. L'analyse met en évidence un passage progressif du produit au processus dans le discours des élèves et l'émergence de transferts spécifiques à chaque rôle endossé. Elle souligne la persistance d'une surcharge cognitive liée aux outils d'observation et la nécessité d'un guidage enseignant pour faire émerger l'argumentation causale.

Cinq mots-clés

Éducation physique et sportive (EPS)

Rôles sociaux

Forme de pratique scolaire (FPS)

Verbalisation

Ingénierie didactique

Table des matières

Introduction et questions de départ.....	1
1 Cadre théorique et problématisation	4
1.1 L'évolution des finalités de l'EPS	4
1.2 Sport médiatique et EPS : entre influences et distanciations	5
1.3 L'Approche par compétences (APC)	7
1.3.1 Définition de la compétence	7
1.3.2 L'approche par compétences en EPS	8
1.3.3 Savoir-agir complexe : articuler action, interaction et compréhension	8
1.4 Les rôles sociaux au sein d'une forme de pratique scolaire.....	10
1.4.1 De la pratique sociale de référence à la forme de pratique scolaire.....	10
1.4.2 Les rôles sociaux : fonction didactique et principe de dévolution	11
1.4.3 Le rôle d'arbitre : responsabilisation et posture décisionnelle	12
1.4.4 Le rôle de coach : accompagnement et verbalisation stratégique.....	13
1.4.5 Le rôle d'observateur : mise à distance et regard analytique	13
1.4.6 L'alternance des rôles sociaux comme support de l'expérience vécue	13
1.5 De l'expérience vécue à la perception de compétences.....	14
1.5.1 L'expérience vécue	14
1.5.2 La perception de compétence du point de vue des élèves	15
1.5.3 Repérer les changements : limites et appuis.....	16
1.6 Le Modèle d'Apprentissage des Décisions Tactiques (MADT) pour mettre en mots les changements perçus	17
1.6.1 L'action et sa visibilité partagée comme condition de la prise de conscience	17
1.6.2 L'observation des pairs comme support perceptif des changements.....	18
1.6.3 Le débat d'idées et la verbalisation comme passage vers la prise de connaissance	19
1.6.4 La feuille de route et l'itération : une régulation socialement partagée.....	21
1.7 Question de recherche.....	22
2 Démarche méthodologique.....	23
2.1 Les fondements méthodologiques	23
2.2 Analyses préalables	25
2.2.1 L'enseignement usuel de l'EPS et ses obstacles didactiques.....	26

2.2.2	Champs de contraintes.....	27
2.2.3	La pratique sociale de référence (PSR) : handball	28
2.2.4	Objectifs spécifiques visés	29
2.3	Conception	29
2.3.1	La forme de pratique scolaire : StrikeBall.....	30
2.3.2	Les variables didactiques.....	32
2.3.3	Organisation des rôles sociaux et fiches d'observation	34
2.3.4	Planification de la séquence de trois semaines.....	37
2.4	Analyse a priori.....	39
2.5	Expérimentation	43
3	Analyse a posteriori et interprétation des résultats.....	47
3.1	Analyse thématique déductive.....	48
3.1.1	Les changements perçus dans le jeu au fil de la séquence	48
3.1.2	L'expérience des rôles sociaux	49
3.1.3	La médiation par la fiche d'observation et son prolongement dans la feuille de route.....	52
3.1.4	La verbalisation et la dévolution	54
3.1.5	Étude de cas : la trajectoire de l'élève E5.....	56
3.2	Retour sur les hypothèses.....	57
3.2.1	Hypothèse 1 : Du produit au processus.....	57
3.2.2	Hypothèse 2 : Le lien rôle-jeu et le transfert.....	59
3.2.3	Hypothèse 3 : De la technique à la dimension tactico-stratégique	60
3.2.4	Hypothèse 4 : La structuration du discours par l'itération	61
3.2.5	Hypothèse 5 : La dévolution et l'auto-analyse	62
3.3	Un résultat émergent : la solidarité par l'expérience partagée du rôle	63
4	Conclusion	65
	Liste des figures et tableaux	69
	Bibliographie.....	70
	Annexes	I
	Annexe 1 : Critères de constitution des équipes	I
	Annexe 2 : Répartition des rôles dans un match	II
	Annexe 3 : Consignes et organisation	III

Annexe 4 : Règlement Strikeball.....	IV
Annexe 5 : Guide d’entretien - Débat d’idées	V
Annexe 6 : Guide d’entretien - Focus Group	VII
Annexe 7 : Feuille de route.....	IX
Annexe 8 : Transcriptions - Leçon 1	X
Annexe 9 : Transcriptions - Leçon 2	XV
Annexe 10 : Transcriptions - Leçon 3	XIX
Annexe 11 : Transcription - Focus Group	XXIII

Introduction et questions de départ

Depuis de nombreuses années, les arbitres de sports collectifs sont au centre des critiques, que ce soit à haut niveau ou au niveau amateur. Leurs décisions sont continuellement critiquées et analysées au peigne fin jusque dans les cours d'école. De la même manière, les coachs ne sont pas épargnés et subissent également des critiques sur leurs choix stratégiques et leurs compositions d'équipe. Ces prises de position, fréquentes dans la bouche des élèves, traduisent une première forme d'analyse du jeu, encore en construction, mais bien réelle.

« Monsieur, vous avez vu le match hier soir ? L'arbitre, c'était abusé ! Il a ruiné le match ! »

« Franchement, j'comprends pas... Le coach m'a même pas fait jouer hier. J'suis clairement meilleur que le gars qui était à ma place ! »

À l'inverse, lorsqu'il s'agit d'analyser et d'expliquer leurs propres choix sur le terrain, le discours de ces mêmes élèves devient soudainement beaucoup plus hésitant :

« Je sais pas pourquoi j'ai raté ma passe Monsieur... j'ai pas réfléchi, j'ai juste tiré ! ».

Ces prises de position révèlent un paradoxe : si l'élève juge facilement l'action des autres de l'extérieur en se basant sur le résultat visible, il peine en revanche à analyser sa propre pratique. Lorsque l'élève est plongé dans l'action, une part importante de son activité motrice échappe à sa conscience : elle repose sur des ajustements rapides, souvent automatisés (Delignières, 1993). Ainsi, le fait de commenter le jeu ne garantit pas la capacité à comprendre et expliciter sa propre activité en situation.

Ces remarques d'élèves qui m'ont été rapportées au début de mon stage en éducation physique et sportive (EPS) 2023/2024 dans le canton de Neuchâtel constituent des indices d'une activité d'analyse déjà présente, bien que souvent partielle et orientée vers l'extérieur. Cette analyse centrée sur autrui (arbitre, coach, coéquipiers) peine à se déplacer vers une réflexion sur sa propre manière de jouer et à s'inscrire dans une analyse plus réflexive de l'action.

Dans ce contexte, la capacité des élèves à prendre de la distance avec leur propre action et à en produire une analyse, constitue un enjeu pour l'enseignement en EPS, qui vise à amener les élèves à comprendre et réguler leur propre activité dans le jeu.

Le rôle d'arbitre illustre cette tension. Chargé de réguler le jeu et de prendre des décisions parfois contestées, il est exposé à des jugements permanents. La difficulté de cette fonction tient au fait qu'elle exige des prises de décision rapides dans des situations complexes (Dosseville et al., 2011, cité dans Ganière et al., 2020), souvent sans pouvoir satisfaire l'ensemble des acteurs. Or, pour des élèves qui n'ont jamais expérimenté ce rôle, cette complexité reste largement invisible, ce qui peut expliquer certaines incompréhensions ou réactions négatives (Louvét, 2011, cité dans Ganière et al., 2020).

Le rôle de coach présente des caractéristiques similaires. Il implique des choix stratégiques et humains qui sont fréquemment commentés. L'exemple du FC Sion, régulièrement marqué par des changements d'entraîneurs, illustre, parmi d'autres, la pression associée à cette fonction et la tendance à attribuer la réussite ou l'échec d'une équipe à ces décisions.

Or, comme le rappelle Couturier (2020), cette image médiatique du sport occupe l'essentiel de l'espace et laisse peu de place aux visées éducatives de l'EPS. Le sport-spectacle, omniprésent dans le quotidien des élèves, oriente leur regard et leur culture sportive bien avant qu'ils n'entrent en cours d'EPS. Ces derniers ont tendance à reproduire ces modèles issus de la culture sportive médiatisée (Pociello, 1999), sous forme de critiques lors des cours d'EPS. Ces références extérieures participent ainsi à orienter leur regard sur le jeu, sans pour autant leur permettre d'en saisir pleinement les enjeux.

Un premier constat se dégage : les élèves savent observer et analyser le jeu, et ils le font spontanément. Pourtant, dans les cours d'EPS, ces compétences langagières et réflexives sont peu sollicitées : leur intégration ne va pas de soi dans un contexte d'enseignement centré sur l'action motrice (Delignières & Garsault, 2004). Cette priorité donnée à l'engagement moteur se traduit concrètement par un temps réduit consacré à la verbalisation et à la prise de décision (Poussin et al., 2014).

Il existe un décalage entre ce que les élèves sont capables de percevoir et ce qui est effectivement travaillé en classe. Ce constat s'est renforcé tout au long de notre parcours,

d'abord comme joueur, puis comme enseignant. Le jeu est principalement vécu depuis la posture du joueur. Même les élèves qui évoluent en club observent les décisions arbitrales ou les consignes d'un entraîneur sans expérimenter ces rôles. Ce manque de mise en situation limite leur compréhension des contraintes et des responsabilités associées à ces fonctions.

Des questions se posent : à quelles conditions ces rôles peuvent-ils devenir une ressource pour apprendre ? Comment accompagner les élèves dans le passage d'un commentaire spontané, tourné vers les autres, à une analyse de leur propre activité ?

Dans cette perspective, l'introduction de rôles tels que ceux d'arbitre, de coach ou d'observateur apparaît comme une piste intéressante. Ces rôles permettent d'instaurer une prise de distance avec l'action (Gréhaigne et al., 2001), en plaçant les élèves dans des situations où ils doivent observer, interpréter et réguler le jeu (Mascret & Rey, 2011). Ils ouvrent également la possibilité de structurer des temps de discussion à partir des situations vécues, afin de donner du sens à l'expérience (Saury et al., 2013). Cette hypothèse mérite d'être interrogée, dans la mesure où l'expérience de ces rôles ne conduit pas nécessairement tous les élèves à une prise de distance avec l'action.

Il devient alors pertinent de s'interroger sur la manière dont les élèves s'approprient ces expériences. Sont-ils capables de relier ce qu'ils observent depuis une position extérieure au jeu à ce qu'ils réalisent ensuite sur le terrain ? Peuvent-ils identifier des intentions stratégiques, les formuler, puis les réinvestir dans leur pratique ? Or, si les progrès sont souvent visibles pour l'enseignant, ils le sont beaucoup moins pour les élèves eux-mêmes. La mise en mots de l'expérience constitue ainsi un enjeu pour accéder à une compréhension plus consciente de leur activité.

Ce travail s'intéresse à la manière dont les élèves verbalisent les changements qu'ils perçoivent dans leur manière de jouer lorsqu'ils endossent différents rôles sociaux. La question de recherche, formulée à l'issue du cadre théorique (1.7), oriente une démarche qualitative centrée sur la mise en mots de l'expérience vécue par les élèves au secondaire I.

1 Cadre théorique et problématisation

1.1 L'évolution des finalités de l'EPS

Les finalités de l'EPS ont connu plusieurs évolutions. Delignières et Garsault (2004) identifient trois conceptions successives. La première, dite naturaliste, domine jusque dans les années soixante : centrée sur des préoccupations hygiénistes et médicales, elle insiste sur le renforcement du corps, la prévention des déviances posturales et l'amélioration de la motricité (Boigey, 1917, cité dans Delignières & Garsault, 2004). La seconde, culturaliste, émerge sous l'influence croissante du sport moderne et oriente l'EPS vers la performance, la maîtrise technique et l'efficacité gestuelle. La technique sportive y incarne un modèle d'accomplissement du geste maîtrisé : « le pratiquant s'éduque quand il s'approprie le geste juste du champion » (Mérand, 1972, cité dans Delignières & Garsault, 2004, p. 14). La troisième, citoyenne, apparaît dans les années 1990 et vise à aider les élèves à analyser leurs pratiques et à organiser durablement leur vie physique (Pineau, 1991, cité dans Delignières & Garsault, 2004).

Aujourd'hui, les textes officiels affirment cette troisième ambition. La Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2003) souligne la mission essentielle de l'école publique : garantir l'accès de tous les élèves à des apprentissages significatifs, afin de permettre « à chacun et chacune de développer leurs potentialités de manière optimale » (p. 1). L'EPS s'inscrit dès lors dans une logique de développement des compétences transversales, telles que la collaboration, la communication ou la démarche réflexive (CIIP, 2003). Le travail enseignant, historiquement centré sur les apprentissages moteurs, doit désormais s'articuler étroitement avec des apprentissages méthodologiques et sociaux (Gaussel, 2018).

Ces évolutions ne se substituent pas les unes aux autres. Comme le rappellent Delignières et Garsault (2004), elles s'opèrent « par l'accumulation de strates successives, à la manière des sédiments au fond de l'océan » (p. 26) : les trois conceptions continuent de coexister, chacune apportant des dimensions complémentaires.

De cette sédimentation surgit une tension. Les finalités actuelles de l'EPS poussent à former des élèves qui analysent leur activité et en saisissent les enjeux, mais ces ambitions se heurtent à la représentation que les élèves se font du sport, largement nourrie par les médias (Couturier, 2020). Comment engager une démarche d'analyse critique avec des élèves dont l'imaginaire sportif reste dominé par la compétition, le résultat et la reproduction du « geste juste du champion » (Mérand, 1972, cité dans Delignières & Garsault, 2004, p. 14) ?

1.2 Sport médiatique et EPS : entre influences et distanciations

Les élèves évoluent dans un environnement culturel où le sport médiatisé valorise la performance et le résultat. Dans le cas des pratiques sportives, la performance renvoie à l'accomplissement observable d'une activité et au résultat qui en découle. Elle correspond au comportement moteur tel qu'il peut être vu, enregistré ou mesuré, par exemple à travers des données chiffrées, une réussite ou un échec (Parlebas, 2018). Cette focalisation sur l'accomplissement visible est importante, car elle tend à orienter le regard des élèves vers ce qui se voit immédiatement dans le jeu, plutôt que vers les processus plus discrets qui organisent réellement l'action. Les médias diffusent en permanence des images valorisant la performance, la compétition et les figures héroïsées du champion (Pociello, 1999). En mettant l'accent sur l'exploit, le record ou la victoire, le sport médiatisé propose une lecture partielle de l'activité sportive, focalisée sur ce qui est immédiatement observable et spectaculaire.

Cette focalisation pose problème en contexte scolaire : se limiter aux résultats visibles fait disparaître tout ce qui se joue sous la surface du jeu. Couturier (2020) résume bien ce décalage : le sport médiatisé met en avant le spectaculaire et laisse dans l'ombre ce qui fait pourtant la richesse éducative des pratiques sportives. Selon l'auteur, l'école doit mettre en valeur cette part invisible pour offrir aux élèves une autre manière d'aborder le sport, plus réfléchie et plus émancipatrice. Une telle exigence place le point de vue de l'élève au cœur du travail enseignant : que comprend-il de ce qu'il vit ? Quels changements dit-il percevoir lorsqu'il apprend à regarder le jeu autrement ? Le déplacement du résultat vers le sens fait de la perception des élèves un objet d'attention à part entière.

Cette exigence implique une transformation du rapport aux pratiques sportives lorsqu'elles entrent dans le cadre scolaire. L'école ne demande pas aux élèves de devenir les meilleurs,

mais de comprendre les enjeux de leur activité et les transformations qu'ils vivent en la pratiquant (Couturier, 2020). Meirieu (2008) rappelle que l'école doit reconnaître l'éducabilité de chaque élève et organiser des dispositifs pédagogiques capables d'accompagner des rythmes et des besoins d'apprentissage différenciés. Pour Couturier (2020), c'est dans un travail d'analyse, de prise de conscience et de compréhension des transformations opérées sur soi que réside la dimension éducative de l'EPS.

Cette évolution, qui déplace l'accent du résultat vers le sens, rejoint les analyses de Bernard Jeu (1977), pour qui l'EPS doit être envisagée comme un espace symbolique et social, où les élèves apprennent à réguler leurs émotions et à se confronter aux autres de manière constructive. Le Plan d'Études Romand (PER), dans le domaine Corps et Mouvement (CM), s'inscrit dans cette perspective éducative. Pour le cycle 3, le champ disciplinaire CM34¹ définit les objectifs d'apprentissage que l'élève doit développer au fil de sa scolarité, notamment :

« Adapter son comportement, son rôle et affiner les habiletés spécifiques dans les formes de jeu, en appliquant les règles, la tactique et la technique des jeux pratiqués, en adhérant à l'activité et en promouvant l'entraide et la collaboration, en respectant les règles sportives, l'arbitre, ses pairs et ses adversaires, en gérant son émotivité et son agressivité, en sachant régler d'éventuels conflits, en intégrant dans ses pratiques les principes d'une éthique sportive » (CIIP, 2003).

Ces objectifs d'apprentissage confirment que l'élève est attendu dans des rôles variés et dans la régulation des interactions, au-delà de la seule réussite motrice.

Si l'EPS veut dépasser une lecture performative pour s'intéresser au sens que les élèves donnent à leurs actions, il lui faut des dispositifs qui rendent ces actions visibles et discutables. L'approche par compétences offre, à cet égard, un cadre.

¹ Dans la codification du PER, les lettres CM désignent le champ disciplinaire (Corps et Mouvement), le premier chiffre (3) renvoie au cycle d'enseignement concerné, et le second (4) désigne l'axe thématique spécifiquement consacré aux jeux individuels et collectifs.

1.3 L'Approche par compétences (APC)

1.3.1 Définition de la compétence

Avant d'examiner les différentes définitions de la compétence mobilisées dans la littérature, il faut préciser le statut que prend l'approche par compétences (APC) dans ce travail : elle est mobilisée comme cadre d'interprétation des verbalisations des élèves. Les définitions présentées ci-dessous visent à fournir des repères pour analyser ce que les élèves disent mobiliser, comprendre ou transformer dans leur manière de jouer.

Cortesero (2013, cité dans Gottsmann et al., 2019) distingue deux conceptions : d'un côté, la compétence envisagée « comme une performance objectivable, étudiable à travers des comportements observables et mesurables ; de l'autre, la compétence comme une puissance générative correspondant à une potentialité d'action propre au sujet, manifestée par la capacité de produire une infinité de conduites adaptées à des situations nouvelles » (p. 8).

Dans le cadre de ce travail, la définition de la compétence proposée par Ubaldi (2005) constitue la référence principale, dans la mesure où elle permet d'articuler les dimensions observables de l'action et la mobilisation de ressources acquises par apprentissage dans des situations contextualisées. Elle est définie comme : « toute action finalisée, contextualisée (en cernant des contraintes précises), efficace (qui produit des effets), observable, voire évaluable, acquise par apprentissage et reproductible dans des contextes proches » (p. 66). Elle insiste sur la nécessité de confronter l'élève à des tâches signifiantes, dans lesquelles il doit mobiliser et articuler des ressources variées.

Cette définition peut être précisée par les travaux de Tardif (2006), pour qui une compétence correspond à un savoir-agir complexe mobilisant de manière intégrée trois types de ressources : des connaissances (savoirs), des habiletés (savoir-faire) et des attitudes (savoir-être). Les connaissances renvoient aux savoirs déclaratifs (règles, faits, principes), les habiletés à la dimension psychomotrice et procédurale de l'action, tandis que les attitudes regroupent des aspects affectifs et relationnels ainsi qu'un ensemble de jugements sur le moment et la pertinence d'agir. La mobilisation de ces ressources ne peut s'opérer indépendamment du contexte dans lequel l'élève est placé. Jonnaert (2002) souligne qu'une compétence ne peut

émerger que si l'élève est placé dans une situation complexe qui l'oblige à mobiliser ses ressources.

1.3.2 L'approche par compétences en EPS

L'approche par compétences se distingue d'une logique de transmission de contenus en mettant l'accent sur la capacité de l'élève à mobiliser ses ressources pour agir dans des situations complexes (Coston et al., 2013). Cette conception de l'enseignement et de l'apprentissage est aujourd'hui pleinement intégrée aux curriculums des enseignants en Suisse romande (CIIP, 2010) qui invite à créer des apprentissages dans des situations contextualisées, authentiques et finalisées. Cette orientation est explicitement inscrite dans le Concordat HarmoS entré en vigueur le 1^{er} août 2009, qui précise que :

« Durant la scolarité obligatoire, tous les élèves acquièrent et développent les connaissances et les compétences fondamentales ainsi que l'identité culturelle qui leur permettront de poursuivre leur formation tout au long de leur vie et de trouver leur place dans la vie sociale et professionnelle. » (art. 2, al. 1).

Le mémento PROJEPS (2022) précise que l'approche par compétence vise également à l'intégration de compétences transversales (CIIP, 2003). Cette orientation est déterminante, dans la mesure où elle légitime l'analyse de dimensions moins visibles de l'activité, telles que l'observation, la verbalisation, la régulation et la compréhension du jeu.

1.3.3 Savoir-agir complexe : articuler action, interaction et compréhension

En éducation physique et sportive, l'agir compétent s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste selon laquelle la compréhension de l'activité se construit dans l'action et dans l'interaction avec autrui (Jonnaert & Vander Borght, 2003), mais également dans la capacité de l'élève à mettre en sens la situation vécue (Saury et al., 2013). L'introduction du langage comme outil de la pensée, telle que développée par Vygotski (1934/1985), joue un rôle central : la mise en mots de l'expérience permet une prise de conscience progressive des opérations engagées dans l'action. Dans cette perspective, la verbalisation constitue un processus par lequel l'élève organise, sélectionne et rend plus explicite ce qu'il a vécu.

Giordan (1998, cité dans Darnis et al., 2007) montre qu'un savoir n'est appris que lorsqu'il fait sens pour l'apprenant. Réussir une tâche n'équivaut donc pas à la comprendre. En EPS, un élève peut très bien réussir un geste sans savoir dire pourquoi cela a marché. L'enjeu est précisément là : comprendre ce qui, dans la situation, a rendu l'action efficace. La verbalisation, l'échange entre pairs et la confrontation d'hypothèses favorisent ce passage d'un processus parfois implicite à une compréhension plus élaborée de l'activité (Darnis et al., 2007).

Cette articulation entre action et compréhension trouve un cadre plus large dans la perspective socio-constructive et interactive développée par Jonnaert et Vander Borgh (2003). Pour ces auteurs, la compétence se construit à la croisée de trois dimensions interdépendantes : les échanges avec les pairs et l'enseignant (dimension socio), l'interaction avec le milieu d'apprentissage (dimension interactive), et l'activité réflexive par laquelle l'élève élabore ses connaissances (dimension constructiviste). La compétence construite acquiert une portée au-delà de la situation immédiate : il s'agit d'un agir contextualisé, susceptible d'être réinvesti dans des situations présentant un « air de famille » (Gottsmann et al., 2019, p. 9).

Cette perspective constitue l'ancrage théorique de notre recherche. Pour l'opérationnaliser sur le terrain de l'EPS, nous nous appuyons sur un modèle didactique plus spécifique aux sports collectifs, le Modèle d'Apprentissage des Décisions Tactiques (MADT) (Gréhaigne et al., 2021), dont nous présentons les composantes en 1.6. Dans le contexte de cette recherche, les rôles sociaux attribués aux élèves autour de l'action sportive constituent les médiations didactiques susceptibles de soutenir la mise à distance nécessaire à l'agir compétent. En endossant les rôles d'arbitre, de coach ou d'observateur, les élèves sont placés dans des situations qui les invitent à analyser le jeu, à argumenter leurs choix et à verbaliser leurs observations.

L'agir compétent invite à prendre en considération : l'action réalisée, les échanges qui l'accompagnent et la compréhension que l'élève en tire. Réussir une action motrice ne suffit plus, encore faut-il pouvoir dire ce qui l'a rendue possible (Piaget, 1974, cité dans Bell, 1991). C'est sur cet écart entre la réussite et l'auto-analyse que les rôles sociaux peuvent agir (Mascret & Rey, 2011).

1.4 Les rôles sociaux au sein d'une forme de pratique scolaire

1.4.1 De la pratique sociale de référence à la forme de pratique scolaire

Faire entrer cette pratique dans le cadre scolaire soulève un problème : comment conserver la richesse de la pratique sociale de référence (PSR) (Martinand, 1989, cité dans Mascret & Dhellemmes, 2011) tout en répondant aux visées éducatives ? Avant d'aborder les fonctions didactiques des rôles sociaux, il convient de définir le cadre dans lequel ces derniers s'insèrent et prennent tout leur sens. En EPS, l'organisation des apprentissages s'appuie sur la notion de PSR. La PSR correspond à la forme de pratique telle qu'elle existe dans la société, en dehors du milieu scolaire. Comme le souligne Amade-Escot (2007), la PSR « inclut des instruments matériels et intellectuels, des problèmes, des savoirs, des attitudes, des rôles sociaux » (p. 120). Ce sont ces divers éléments qui structurent l'activité sportive et permettent aux élèves de découvrir les différentes facettes de la culture des pratiques physiques, sportives et artistiques (PPSA) (Bouthier, 2008, cité dans Bezeau & Musard, 2023). Toutefois, la PSR ne peut être transposée de manière brute au secondaire I. Elle nécessite une adaptation aux finalités éducatives qui prend le nom de Forme de Pratique Scolaire (FPS) (Dhellemmes, 2004).

La FPS se définit comme « un projet didactique reprenant les caractéristiques essentielles de la pratique sociale de référence en les adaptant au contexte scolaire dans lequel elle sera mise en œuvre » (PROJEPS, 2022, p. 6). Elle se situe à l'articulation de trois cultures (Coston et al., 2011, cité dans Travert & Mascret, 2011) : celle des PPSA, qui renvoie aux règles, aux principes d'action, aux formes de coopération et d'opposition ; celle de l'école, structurée par des valeurs, des exigences de rigueur et des méthodes ; et celle des élèves et de leur développement, marqués par leurs besoins d'action et d'émotions. Selon Dhellemmes (2004), le milieu de pratique en EPS doit conserver le sens de la PSR tout en voyant ses variables aménagées « de sorte que ce milieu soit adapté aux contraintes scolaires et aux possibilités des élèves » (p. 68). Cette triple articulation vise à offrir aux élèves une expérience sportive à la fois spécifique et culturellement signifiante (Travert & Mascret, 2011).

La FPS est centrale, car elle permet de penser l'intégration des rôles sociaux comme un choix didactique destiné à orienter l'activité des élèves et à rendre certains aspects du jeu plus perceptibles et discutables.

1.4.2 Les rôles sociaux : fonction didactique et principe de dévolution

Les rôles sociaux (arbitre, coach, observateur) apparaissent comme des rôles emblématiques des PPSA. Constitutifs de la culture sportive de ces activités, ils organisent les responsabilités et les interactions entre pratiquants. Transposés dans le cadre scolaire, Mascret et Rey (2011) soulignent que l'action motrice et les rôles sociaux sont indissociables. Même lorsqu'un élève occupe un rôle d'arbitre, de coach ou d'observateur, il reste pleinement engagé dans l'activité, car il observe, analyse et régule le jeu. Les rôles sociaux constituent ainsi des supports didactiques permettant de fournir aux élèves des retours d'information sur leur jeu et de les engager dans une démarche réflexive portant sur les transformations de leur activité et les progrès réalisés (Delignières, 2022).

Mascret et Rey (2011) montrent que tenir un rôle pousse l'élève à mettre des mots sur ses choix, à les défendre, à les discuter avec ses pairs. Attribuer un rôle a aussi une fonction de légitimation. Comme le soulignent Giglio et Arcidiacono (2017), la place de l'élève dans une discussion dépend de son pouvoir et de son droit à s'exprimer. En endossant un rôle social, l'élève quitte son statut de « participant périphérique » pour devenir un « participant légitime » au sein du débat, ce qui favorise sa prise de parole (p. 80). Cette prise de parole légitimée devient alors le moteur de la démarche réflexive. On apprend donc par l'action, mais aussi en réfléchissant sur l'action. Qu'ils soient proches de l'action ou plus distanciés, ces rôles peuvent contribuer à l'évolution de la pratique et faire partie intégrante de l'expérience vécue par les élèves.

De plus, les rôles sociaux trouvent écho dans le Plan d'Études Romand au sein du champ disciplinaire CM34 mentionné au point 1.2 qui soutient que l'élève apprend à adapter « son comportement, son rôle » dans les différentes formes de jeu (CIIP, 2010). Les indications pédagogiques invitent également à varier les rôles assumés par les élèves, tels que joueur et arbitre, intégrant des dimensions sociales et réflexives. Dans cette perspective, le travail sur les rôles sociaux apparaît pleinement cohérent avec les attentes curriculaires.

Encore faut-il que l'enseignant organise intentionnellement ces situations. Terré (2015, cité dans Gottsmann et al., 2019) le rappelle : la construction des compétences tient en partie à la

manière dont l'enseignant agence les expériences d'apprentissage et accompagne les élèves dans la mise en lien de ce qu'ils vivent.

Pour que ces rôles sociaux assument pleinement leur fonction didactique, ils exigent une modification de la posture de l'enseignant. Cette dynamique s'appuie sur le principe de dévolution, défini par Brousseau (1998) comme « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (p. 60). En EPS, l'attribution des rôles d'arbitre, de coach ou d'observateur matérialise concrètement cette dévolution. L'enseignant se met volontairement en retrait pour créer les conditions permettant aux élèves de jouer le jeu sans qu'on leur communique d'emblée la connaissance visée ou la solution. Ainsi, dévoluer représente l'action enseignante de « faire en sorte que les élèves assument, dans le jeu, la responsabilité d'affronter un problème » (Loquet, 2007, cité dans Lenzen & Poussin, 2019, p. 71).

Cette organisation des situations peut soutenir l'analyse, la transformation et la réutilisation des expériences vécues. Encore faut-il que les élèves s'approprient réellement ces rôles et qu'ils bénéficient d'espaces leur permettant de transformer leurs observations et leurs expériences en objets de verbalisation, susceptibles d'alimenter une réflexion.

1.4.3 Le rôle d'arbitre : responsabilisation et posture décisionnelle

Le rôle d'arbitre constitue une fonction sociale dont le cœur est lié à une expérience de responsabilisation des élèves. Son objectif est de faire respecter les règles du jeu ou de la pratique, ce qui engage l'élève dans une posture décisionnelle (Ganière et al., 2020). L'arbitre est confronté à des situations nécessitant des choix rapides, parfois contestés, et doit gérer à la fois des dimensions émotionnelles. Louvet (2011, cité dans Ganière et al., 2020) souligne que ce rôle place l'élève au cœur des tensions liées au non-respect des règles, à la sanction et à la régulation des comportements. De plus, Travert et Mascaret (2011) indiquent que l'arbitre « interfère dans la rencontre afin de garantir le respect des règles connues de tous et d'influencer une histoire dont il est co-auteur » (p. 88). Ce rôle favorise ainsi le développement de compétences liées à la prise de décision, la connaissance des règles de jeu, à la gestion des conflits et à la responsabilité individuelle au service du collectif.

1.4.4 Le rôle de coach : accompagnement et verbalisation stratégique

Le rôle de coach incarne une posture d'accompagnement qui contribue au développement de compétences collectives et stratégiques. Par le dialogue et la stratégie, il aide les pairs à analyser l'action et à ajuster leurs choix moteurs et tactiques (Vors & Gal-Petitfaux, 2015). Ce rôle dépasse la simple observation technique et s'inscrit dans une dynamique relationnelle et coopérative. Poizat (2005, cité dans Mascret, 2007) montre que le coach partage les émotions des pratiquants, réagit de manière expressive aux prestations et participe à la co-construction d'objectifs communs. Cette interaction favorise une interdépendance sociale positive au sein du groupe, définie par Buchs et al. (2004, cité dans Mascret, 2010) comme « une situation dans laquelle l'individu présente un but commun, où les résultats de chacun sont affectés par le résultat des autres » (p. 2).

1.4.5 Le rôle d'observateur : mise à distance et regard analytique

Le rôle d'observateur, quant à lui, favorise la mise à distance de l'action et le développement de compétences analytiques et réflexives (Gréhaigne et al., 2001). Cette posture favorise la construction de compétences liées à l'interprétation des situations et à la compréhension des choix tactiques. Travert et Mascret (2011) précisent que l'observateur n'est pas impliqué émotionnellement dans l'action et ne partage pas les mêmes objectifs que les joueurs, ce qui lui permet d'adopter un regard plus distancé. À travers ce rôle, les élèves sont amenés à structurer leur pensée, à formuler des observations et à développer des capacités de réflexion sur l'activité.

1.4.6 L'alternance des rôles sociaux comme support de l'expérience vécue

Transposer une PSR en FPS suppose des choix didactiques. Les rôles sociaux constituent l'un de ces choix : ils permettent de sortir d'une vision centrée sur la performance pour ouvrir un espace où les apprentissages se construisent aussi par l'analyse et l'échange. En alternant successivement entre ces postures et celle de joueur, les élèves ont l'opportunité d'appréhender une même activité sous des angles différents et de mobiliser des ressources nouvelles.

Cette expérience peut constituer un appui important pour l'émergence de perceptions de changements dans leur manière de jouer, sans pour autant garantir que ces changements deviennent immédiatement identifiables ou verbalisables par tous les élèves. L'alternance des rôles constitue donc la réponse didactique à notre problème de départ : elle force l'arrêt sur image et offre aux élèves les repères nécessaires pour passer d'un commentaire spontané à une analyse de leur propre activité.

1.5 De l'expérience vécue à la perception de compétences

S'intéresser à l'expérience vécue des élèves conduit à examiner la manière dont ceux-ci perçoivent des changements dans leurs compétences à partir de leur engagement dans l'activité. En EPS, la perception de compétence constitue dès lors un point d'entrée pour comprendre le sens que les élèves attribuent à leurs expériences et aux rôles qu'ils assument.

1.5.1 L'expérience vécue

L'apprentissage ne se réduit pas à la production de performances observables. Il implique la manière dont les élèves font l'expérience des situations proposées et donnent du sens à leur engagement dans l'activité. Il faut distinguer l'expérience acquise, entendue comme l'accumulation de situations vécues ou de productions observables, de l'expérience vécue, qui renvoie au fait de « faire l'expérience de quelque chose », c'est-à-dire à un processus dans lequel le sujet est personnellement engagé (Abonnen, 2023, p. 9). Pour Barberousse (1999), l'expérience constitue une interface entre le monde extérieur et le monde intérieur du sujet : les situations proposées prennent sens à travers la manière dont l'élève les perçoit et les vit. Huet et Gal-Petitfaux (2011) qualifient ainsi l'expérience corporelle de « féconde » (p. 11) : elle produit chez l'élève des transformations internes que l'enseignant ne voit pas toujours, mais que l'élève peut percevoir depuis son engagement dans l'activité. Ces transformations internes perçues constituent ainsi des indicateurs du processus d'apprentissage.

Cette perspective s'inscrit dans une approche phénoménologique qui s'intéresse à la manière dont les expériences sont vécues et perçues par les sujets engagés dans l'action. Abonnen (2023) la définit comme « l'étude et l'analyse des actes liés à la perception que notre conscience retient » (p. 10). Dans ce cadre, la compréhension de l'action ne repose pas uniquement sur des processus cognitifs abstraits. Le corps est envisagé comme un corps vécu,

perceptif et engagé dans l'action, indissociable de l'environnement dans lequel il évolue (Merleau-Ponty, 1945, cité dans Paintendre, 2017). L'élève comprend la situation à travers son corps, ses perceptions et les significations qu'il attribue à ce qu'il vit.

Dans les sports collectifs, tenir un rôle d'arbitre, de coach ou d'observateur peut modifier la manière dont l'élève perçoit le jeu (Mascret & Rey, 2011). Observer, analyser, faire respecter les règles : ces postures lui ouvrent de nouveaux repères sur ce qui se passe sur le terrain. Lorsqu'il redevient joueur, son expérience vécue peut alors être transformée : il peut percevoir différemment les situations de jeu, prendre des décisions autrement ou porter un nouveau regard sur ses propres actions. Les changements perçus qu'il décrit constituent un accès privilégié à la manière dont il interprète les transformations liées à son engagement dans l'activité et au développement de ses compétences. En d'autres termes, les paroles des élèves sont notre seul moyen de comprendre ce qu'ils ont vécu. Ces verbalisations nous offrent donc un aperçu partiel des transformations qui se sont opérées en eux (Saury et al., 2013).

Dans cette perspective, accéder à ces changements suppose de s'intéresser à la manière dont les élèves se représentent leurs propres compétences, ce qui conduit à examiner plus précisément la notion de perception de compétence.

1.5.2 La perception de compétence du point de vue des élèves

Dans le prolongement de l'analyse de l'expérience vécue comme point d'entrée des changements perçus, il apparaît nécessaire de s'intéresser à la manière dont les élèves perçoivent les compétences qu'ils mobilisent et développent au cours de l'activité.

Dans ce processus, la sensibilité joue un rôle central. Elle peut être comprise comme une interface, une jointure entre l'acteur et son monde (Straus, 2000, cité dans Paintendre, 2017), à travers laquelle l'élève entre en relation avec la situation. Comme évoqué précédemment, le rôle occupé modifie le monde auquel l'élève est confronté. La multiplication de ces points de vue contribue à enrichir la sensibilité de l'élève à la situation et à transformer la manière dont il perçoit ses propres compétences dans l'activité.

La perception est donc un travail d'interprétation : l'élève met en lien les sensations issues de son corps en action et celles qu'il prélève depuis ses différents rôles, pour leur donner sens

(Berthoz, 2013, cité dans Paintendre et al., 2019). Autrement dit, la perception de compétence correspond à la manière dont l'élève se représente ce qu'il se sent capable de faire à partir de ce qu'il éprouve dans l'action. Elle relève d'un jugement construit à partir de l'expérience vécue.

La perception de compétence constitue ainsi un cadre conceptuel pour comprendre ce que les élèves disent de leurs transformations, sans confondre ces verbalisations avec une mesure objective de leurs réelles compétences.

1.5.3 Repérer les changements : limites et appuis

La capacité des élèves à percevoir et à comprendre ce qu'ils vivent dans l'action ne va pas de soi. En EPS, certains travaux évoquent l'existence d'un savoir-faire perceptif, entendu comme la « capacité à utiliser sa sensorialité pour agir et prendre des décisions » (Schirrer & Paintendre, 2017, cité dans Paintendre, 2019, p. 44). Cette notion souligne que les changements vécus dans l'activité ne sont pas nécessairement et immédiatement identifiables par les élèves : un élève peut réussir une action sans pour autant percevoir les transformations sous-jacentes de son activité.

La perception de compétence dont il vient d'être question gagne à être éclairée par un concept voisin issu de la psychologie sociocognitive : le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP). Bandura (1997, cité dans Masson, 2024) le définit comme « la croyance en sa propre capacité à organiser et exécuter une série d'actions nécessaires pour parvenir à la situation visée » (p. 3). Là où la perception de compétence renvoie à la mise en sens de l'expérience vécue, le SEP introduit l'idée d'un écart possible entre ce jugement et les capacités du sujet.

L'accès à ces repères suppose des appuis permettant à l'élève de prendre du recul sur son expérience, de confronter son point de vue à celui des autres et de mettre en mots ce qu'il vit dans l'action (Wallian & Gréhaigne, 2004). Pour que ces changements deviennent perceptibles et formulables par l'élève, il est donc indispensable de structurer son attention à l'aide d'un dispositif spécifique, tel que le Modèle d'Apprentissage des Décisions Tactiques (MADT) (Gréhaigne et al., 2021).

1.6 Le Modèle d'Apprentissage des Décisions Tactiques (MADT) pour mettre en mots les changements perçus

Rendre visibles les changements perçus par les élèves constitue un défi majeur en EPS. Initialement implicites, ces changements nécessitent d'être rendus accessibles à travers des situations qui favorisent la prise de conscience, la mise à distance de l'action et l'expression de ce qui est vécu. Pour structurer cette mise à distance, le Modèle d'Apprentissage des Décisions Tactiques (MADT) (Gréhaigne et al., 2021) offre un cadre théorique pertinent. Ce modèle organise l'apprentissage autour d'un cycle articulé en cinq composantes : action, observation, débat d'idées, feuille de route et itération. Il structure également notre démarche, en nous permettant d'examiner comment notre dispositif soutient ou, au contraire, limite la mise en mots des changements perçus par les élèves.

1.6.1 L'action et sa visibilité partagée comme condition de la prise de conscience

La prise de conscience « renvoie à la possibilité de porter volontairement son attention sur certains aspects, présents ou passés, de sa propre activité » (Delignières, 1993, p. 1). Pour Piaget (1974, cité dans Bell, 1991) la prise de conscience doit être comprise comme une « construction véritable » (p. 14) marquant le passage du savoir-faire (la réussite technique de la tâche) au savoir de l'expert, qui implique de comprendre la tâche dans toute sa complexité. Cette prise de conscience n'implique pas encore que l'élève soit capable d'énoncer clairement ce qu'il a compris ou perçu.

Toutefois, en EPS, plusieurs travaux montrent que l'activité des élèves s'organise au sein d'un système social, dans lequel les interactions entre élèves sont indissociables de l'expérience vécue (Huet & Saury, 2011). L'élève ne se confronte donc pas uniquement à sa propre action, mais également au regard, aux comportements et aux réactions des autres, qui contribuent à donner sens à ce qu'il vit. La prise de conscience des changements vécus s'appuie sur un ensemble de ressources issues de l'activité collective. Huet et Saury (2011) montrent que les configurations d'activité collective constituent « un ensemble de ressources distribuées pour apprendre » (p. 4), permettant aux élèves d'interpréter leur activité à partir de comparaisons, d'échanges et d'ajustements mutuels. La visibilité partagée de l'action joue à cet égard un rôle central : lorsque les actions, comportements et communications sont accessibles aux pairs,

certaines dimensions de l'activité deviennent plus facilement repérables (Salembier & Zouinar, 2004).

Dans le cadre du MADT, cette visibilité est optimisée par le recours aux jeux à effectifs réduits. En limitant le nombre de joueurs sur le terrain, le JER réduit la quantité d'informations à traiter et facilite la prise de distance (Gréhaigne et al., 2021). Cependant, bien que le jeu réduit facilite cette première mise à distance, l'attention de l'élève a encore besoin d'être structurée pour donner du sens aux changements vécus ; c'est dans cette perspective de guidage que s'inscrit l'observation entre pairs.

1.6.2 L'observation des pairs comme support perceptif des changements

Selon Delignières (1993), la prise de conscience porte d'abord sur les intentions qui orientent l'action, autrement dit sur le « pourquoi » : les buts que l'élève cherche à atteindre. Elle porte plus partiellement sur les procédures, sur le « comment » : la façon dont il s'organise pour y parvenir. En revanche, les mécanismes internes et les ajustements corporels automatisés échappent largement à la conscience.

Les élèves n'ont accès qu'à une partie de leur propre activité, ce qui les limite à identifier les transformations dans leur jeu (Delignières, 1993). Dans ce contexte, les changements que les élèves sont en mesure d'identifier et de décrire à propos de leur manière de jouer ne correspondent pas nécessairement à l'ensemble des transformations de leur activité, mais à celles qui deviennent perceptibles et significatives pour eux (Saury et al., 2013).

Si la prise de conscience se concentre sur certains aspects du jeu plutôt que d'autres, c'est parce que l'attention de l'élève a été orientée par des repères présents dans la situation. Sans ces repères, certaines transformations restent invisibles à l'élève et donc impossibles à identifier dans sa manière de jouer. Ces repères, appelés « artefacts » par Delarche et Perez-Cano (2017) permettent de « simplifier les opérations mentales » et de guider l'élève pour « mieux percevoir » (p. 91).

Cependant, si la nécessité d'utiliser des repères est établie, encore faut-il définir concrètement la nature des informations que les élèves doivent rechercher dans le jeu. C'est précisément pour répondre à ce besoin de catégorisation que l'observation peut s'appuyer sur un modèle bidimensionnel (Gréhaigne et al., 1997 ; Nadeau et al., 2008, cités dans Gréhaigne et al., 2021).

Ce cadre d'analyse catégorise les informations selon deux axes de lecture : le premier différencie la dimension technique (l'exécution des gestes moteurs) de la dimension tactico-stratégique (les choix et intentions de jeu) ; le second distingue le produit (le résultat factuel et visible de l'action) du processus (la manière de s'y prendre pour agir).

Sur le plan didactique, ce modèle permet de structurer la posture de l'observateur. Comme le soulignent Gréhaïne et al. (2021), dans une démarche d'apprentissage socioconstructiviste, l'objectif est que l'élève recueille des indicateurs factuels concernant le résultat de l'action (le produit). La collecte de ces constats objectifs a pour fonction d'être transmise aux coéquipiers afin de servir de point d'appui lors des temps de verbalisation. C'est en se basant sur ces éléments concrets que les élèves peuvent ensuite identifier les problèmes rencontrés et élaborer ensemble de nouvelles solutions, cette fois-ci, sur la manière de jouer (le processus).

Les observations entre pairs développent la capacité à identifier certains comportements et à reconnaître des configurations caractéristiques du jeu (Chang, 2009 ; Godbout & Desrosiers, 2005 ; Ramos et al., 2020, cités dans Gréhaïne et al., 2021). L'engagement dans différents rôles sociaux oriente ainsi l'attention vers des indicateurs et permet de comparer différentes manières d'agir, ce qui rend plus perceptibles les changements dans sa propre manière de jouer. Toutefois, ces constats issus de l'expérience et de l'observation ne deviennent véritablement accessibles à l'analyse qu'à la condition d'être exprimés (Gréhaïne et al., 2021).

1.6.3 Le débat d'idées et la verbalisation comme passage vers la prise de connaissance

En EPS, apprendre par l'action constitue une étape indispensable, mais l'engagement moteur seul ne suffit pas (Giordan, 1998, cité dans Darnis et al., 2007). Pour que l'élève s'approprie un savoir, il doit pouvoir passer d'un processus de réalisation (le fait de réussir par hasard ou automatisme) à un processus de compréhension.

Dans cette perspective, la conscientisation et la verbalisation sont des processus mentaux cruciaux : ils permettent d'apprendre à partir des expériences vécues grâce à un retour de la conscience sur son propre fonctionnement physique et cognitif (Deleplace, 1983 ; Freire, 1974, cité dans Gréhaïne et al., 2021). L'objectif est d'amener l'élève à prendre conscience de ses propres manières d'agir pour pouvoir les modifier durablement.

C'est précisément ici que la verbalisation s'avère déterminante. L'introduction du langage, considéré comme un instrument de la pensée (Vygotski, 1934/1985), favorise la prise de conscience et l'émergence de règles d'action définies par Gréhaigne et al. (1989, cité dans Gréhaigne et al., 2017, p. 149) comme « les conditions à respecter et les éléments à prendre en compte pour que l'action soit efficace » (p. 159).

Cependant, comme le souligne Delignières (1993), il convient de distinguer la prise de conscience de la prise de connaissance. Cette dernière suppose de mettre en mots ce qui est présent dans la conscience. La verbalisation constitue le passage entre ce qui est perçu dans l'action et ce qui peut être consciemment mis en mots et partagé avec le reste de la classe.

Pour que la verbalisation permette le passage de la prise de conscience à la prise de connaissance (Delignières, 1993), il convient dans notre dispositif d'en distinguer trois niveaux. Le premier est la verbalisation spontanée, caractérisée par des échanges directs et informels entre les élèves (Lenzen, 2015), souvent marqués par l'expression d'émotions. Pour que celle-ci se transforme en outil d'apprentissage, elle nécessite une verbalisation guidée, soutenue par le questionnement de l'enseignant qui régule l'échange (Sensevy et al., 2000, cité dans Poussin et al., 2014) pour orienter l'attention vers des solutions tactico-stratégiques. Enfin, ce processus aboutit à une verbalisation institutionnalisée (Sensevy et al., 2000, cité dans Poussin et al., 2014), matérialisée par la feuille de route du MADT, qui acte les décisions par écrit et transforme l'échange en un projet d'action commun (Gréhaigne et al., 2021).

Pour rendre possible ce cheminement de la verbalisation spontanée vers la trace écrite, le MADT s'appuie sur un dispositif central : le débat d'idées. Gréhaigne & Godbout (1998, cité dans Zghibi et al., 2009) le définissent comme une « situation dans laquelle les élèves explicitent (grâce à la verbalisation) et échangent des idées à propos des faits, en se fondant sur l'observation ou l'expérience personnelle. Le débat peut concerner les résultats obtenus durant l'action, le processus impliqué et ainsi de suite. » (p. 2).

Le débat d'idées tel que nous l'utilisons s'inscrit dans ce que Giglio et Arcidiacono (2017) nomment une discussion collective, c'est-à-dire un échange entre plusieurs individus au sein d'un collectif autour d'un problème rencontré dans le jeu. Les élèves y confrontent leurs points de vue, leurs expériences et leurs interprétations afin de construire progressivement une compréhension partagée de la situation (Gréhaigne et al., 2021). En effet, le débat ne se limite

pas à ce qu'un observateur relève comme indices dans le jeu (le produit) (Nadeau et al., 2008, cités dans Gréhaigne et al., 2021). Il tire sa richesse de la confrontation des différentes expériences vécues et perçues par les élèves. Les regards issus des différents rôles sociaux peuvent apporter d'autres dimensions au débat d'idées (Mascret & Rey, 2011 ; Saury et al., 2013). De plus, l'utilisation des fiches d'observation au centre de ces échanges permet de rendre visibles les données objectives du match. En s'appuyant sur ces supports matériels, la discussion collective se transforme en ce que Tartas (2017, cité dans Giglio & Arcidiacono, 2017) nomme une « activité dialogique outillée » (p. 83), permettant d'évaluer les arguments et de construire des compromis stratégiques.

Mercer (2004, cité dans Giglio et Arcidiacono, 2017) souligne ainsi l'importance pour l'enseignant d'utiliser des questions ciblées pour « faire émerger les connaissances » (p. 83). Pour dépasser la simple discussion, ces échanges doivent toutefois déboucher sur des décisions concrètes, objet de la phase suivante du cycle.

1.6.4 La feuille de route et l'itération : une régulation socialement partagée

La traduction des décisions du débat en règles d'action se matérialise dans un outil pédagogique appelé feuille de route. Celui-ci reprend les décisions prises lors du débat d'idées et correspond au « recensement des moyens, des règles et des priorités à adopter en fonction des tâches proposées pour atteindre les objectifs fixés » (Gréhaigne et al., 2021, p. 62). Sa fonction principale reste d'acter collectivement les choix stratégiques afin que l'équipe s'approprie les problèmes rencontrés dans le jeu. Cette démarche de planification et de co-construction stratégiques s'inscrit au cœur de ce que la littérature nomme la régulation socialement partagée. Järvelä et al. (2013, cités dans Gréhaigne et al., 2021), la définissent comme « les processus par lesquels les membres d'un groupe régulent leur activité collective » (p. 75).

Pour mettre en œuvre les choix actés sur la feuille de route, le MADT s'appuie enfin sur l'itération. En éducation, celle-ci désigne un processus par lequel « l'on incite les élèves à répéter des expériences, des évaluations ou des projets, jusqu'à ce que des progrès soient constatés » (Gréhaigne et al., 2021, p. 62). C'est cette répétition du cycle action, observation,

réflexion qui permet de mettre en œuvre la feuille de route, de l'ajuster et, à terme, de donner aux élèves l'occasion de percevoir et de mettre en mots ce qui a changé dans leur jeu.

1.7 Question de recherche

Le cadre théorique que nous avons développé éclaire trois enjeux distincts. Premièrement, l'évolution actuelle de l'EPS déplace l'accent du résultat vers la compréhension, mais ce déplacement est freiné par l'omniprésence du modèle médiatique du sport-spectacle (1.1, 1.2). Deuxièmement, l'approche par compétences fournit un cadre pour penser l'agir compétent comme savoir-agir complexe articulant action, interaction et compréhension (1.3). Troisièmement, les rôles sociaux d'arbitre, de coach et d'observateur, articulés au sein d'une forme de pratique scolaire et soutenus par le cycle du MADT, constituent une voie didactique pour soutenir cette transformation (1.4 à 1.6).

La fonction didactique des rôles sociaux est aujourd'hui bien documentée (Ganière et al., 2020 ; Mascret & Rey, 2011 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2015). Notre recherche se positionne dans le prolongement de ces travaux, en s'intéressant à la manière dont les élèves verbalisent les changements qu'ils associent à ces expériences. Cela conduit à formuler la question suivante : **Comment les élèves du secondaire I verbalisent-ils les changements qu'ils perçoivent dans leur manière de jouer après avoir endossé les rôles d'arbitre, de coach et d'observateur dans la forme de pratique scolaire StrikeBall ?**

En s'intéressant à ces changements tels qu'ils sont perçus et mis en mots par les élèves, ce travail vise à mieux comprendre les conditions didactiques qui les rendent à la fois perceptibles et partageables.

2 Démarche méthodologique

2.1 Les fondements méthodologiques

Pour saisir comment les élèves verbalisent les changements qu'ils perçoivent dans leur manière de jouer après avoir endossé les rôles d'arbitre, de coach et d'observateur, nous avons écarté une logique comparative. Une démarche expérimentale aurait pourtant pu être envisagée : comparer deux groupes équivalents, l'un bénéficiant du dispositif, l'autre non. Selon Légal (2010), une telle méthode vise à « créer une situation particulière qui va permettre de tester une hypothèse causale concernant la mesure d'un phénomène précis en fonction de la manipulation d'un ou plusieurs facteurs » (p. 1). Cette approche s'est révélée inadaptée à notre contexte, car nous ne disposons que d'une seule classe de 9e Harmos pour notre recherche. De plus, comme le rappelle Kohler (2025) dans le cadre d'ateliers théoriques présentés à la HEP BEJUNE, la validité externe des résultats d'une expérimentation de type comparatif suppose des classes identiques et un contrôle strict des variables contextuelles, conditions rarement réunies dans la réalité scolaire.

Dès lors, il est apparu pertinent d'adopter une démarche d'ingénierie didactique s'inscrivant dans une approche qualitative, plus cohérente avec la nature exploratoire et contextualisée de cette recherche. L'ingénierie didactique, telle que proposée par Artigue (1988), constitue une approche méthodologique adaptée aux recherches menées en milieu scolaire. Elle se caractérise par « un schéma expérimental basé sur des « réalisations didactiques » en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement » (p. 285).

Cette méthodologie permet de valider les hypothèses non pas par comparaison de groupes, mais par confrontation entre l'analyse a priori qui formule des hypothèses fondées sur la théorie et l'observation et l'analyse a posteriori, qui examine les données issues de l'expérimentation pour identifier les écarts entre les deux. Cette confrontation garantit une validité interne (Artigue, 1988). Elle présente l'avantage de ne pas nécessiter de groupe de contrôle pour mesurer l'efficacité d'un nouveau dispositif d'enseignement. De ce fait, elle permet donc d'étudier en profondeur une seule classe, en renonçant à la prétention de généralisation qui s'appliquerait à toutes les classes (Kohler, 2025).

Cette démarche consiste à concevoir un dispositif didactique, à le mettre en œuvre en classe, puis à le confronter à ce qui s'y est réellement passé. L'ingénierie didactique permet d'analyser la cohérence et les effets du dispositif dans les conditions ordinaires de la classe. En considérant ces différents aspects théoriques, notre démarche méthodologique s'articule autour des phases proposées par Artigue (1988) :

1. **Analyse préalable** : Cette première phase consiste à dresser un état des lieux de l'enseignement afin d'identifier un problème récurrent et de comprendre ses causes à travers des observations. Elle permet d'analyser les difficultés rencontrées par les élèves et d'évaluer les effets du système didactique existant. Une fois les limites de l'enseignement existant mises en évidence, il convient d'engager une réflexion sur la conception d'un nouveau dispositif didactique et de préciser les objectifs d'enseignement et d'apprentissage. Par conséquent, cette étape s'appuie à la fois sur « un cadre théorique didactique général » et sur « les connaissances déjà acquises dans le domaine étudié » (Artigue, 1988, p. 287). Elle suppose également « d'analyser les éventuelles contraintes qui peuvent se dresser contre la bonne réalisation didactique effective » (Artigue, 1988, p. 288).
2. **Conception et analyse a priori** : La deuxième phase vise à concevoir une nouvelle séquence d'enseignement en agissant sur certaines variables identifiées comme pertinentes. Parallèlement à cette étape, une analyse a priori de la situation est conduite. Artigue (1988) souligne à ce sujet que :

« L'objectif de l'analyse a priori est donc de déterminer en quoi les choix effectués permettent de contrôler les comportements des élèves et leur sens. Pour cela, elle va se fonder sur des hypothèses et ce sont ces hypothèses dont la validation sera, en principe, indirectement en jeu, dans la confrontation opérée dans la quatrième phase entre analyse a priori et analyse a posteriori » (p. 294).

L'approche adoptée dans ce travail s'intéressant au point de vue des élèves, il ne s'agit pas ici de contrôler des comportements moteurs, mais plutôt de s'assurer que le dispositif didactique crée les conditions favorables à l'émergence de verbalisations sur

leurs expériences vécues. Dans ce cadre, nous allons formuler les hypothèses en nous appuyant sur la littérature scientifique mobilisée pour éclairer la question de recherche.

3. **Expérimentation** : Cette phase correspond à la mise en œuvre du dispositif d'enseignement dans les conditions réelles de la classe. L'enseignant adopte ici une posture d'acteur en assurant le bon déroulement des leçons. Les données qualitatives de recherche (feuilles de route, débats d'idées et Focus Group) sont recueillies en tant qu'observateur (chercheur), pour ensuite documenter les effets du dispositif et nourrir l'analyse a posteriori (Kohler, 2025).
4. **Analyse a posteriori** : Enfin, la phase d'analyse a posteriori consiste à confronter les hypothèses formulées dans l'analyse a priori aux données collectées lors de l'expérimentation. Cette confrontation permet de valider ou de nuancer les hypothèses de départ, tout en identifiant de nouveaux questionnements. Comme le rappelle Artigue (1988), cette phase s'appuie sur « l'ensemble des données recueillies lors de l'expérimentation » (p. 297) et vise à comprendre les écarts entre ce qui était anticipé et ce qui a été observé.

Rigoureux, mais adaptable, ce cadre permet de tenir ensemble la recherche et la pratique, en cohérence avec la posture de praticien-chercheur que nous adoptons (De Laverne, 2007).

2.2 Analyses préalables

Avant la phase de conception de la séquence, il est nécessaire de commencer par une analyse préalable, afin de déterminer et de justifier les choix de conception de cette dernière. Tout d'abord, le terrain de cette recherche se situe au sein d'une école secondaire du canton de Fribourg (Cycle d'orientation). Ce travail de Master est mené auprès d'une classe de 9e année Harmos composée de 24 filles issues de deux classes distinctes, toutes deux de type général (G) selon la classification du canton de Fribourg. Dans cette école, les cours d'éducation physique et sportive sont organisés de manière non mixte lors des périodes doubles. La recherche est menée durant ces leçons.

2.2.1 L'enseignement usuel de l'EPS et ses obstacles didactiques

La démarche débute par « l'analyse de l'enseignement usuel et de ses effets » (p. 288), telle que définie par Artigue (1988,). Elle vise à examiner le fonctionnement ordinaire de l'enseignement de l'EPS et les effets qu'il produit sur l'activité et les apprentissages des élèves. Selon Huot (2021), les pratiques usuelles en EPS tendent à privilégier l'action motrice, ce qui repousse souvent les temps de parole en dehors des phases d'acquisition. Ainsi, l'oral est principalement un outil aux mains de l'enseignant, qui s'en sert avant tout pour piloter la classe, distribuer les rôles et transmettre des informations. Comme le mettent en évidence Poussin et al. (2014), l'aménagement de temps de discussion est fréquemment perçu par les enseignants comme une perte de temps moteur. Face à la difficulté de mettre en place une dévolution définie par Brousseau (1998), l'enseignant tend souvent à court-circuiter le processus réflexif en fournissant d'emblée les solutions techniques ou tactiques pour faire avancer plus rapidement la leçon (Lenzen & Poussin, 2019).

En examinant ces « difficultés et obstacles qui marquent leur évolution » (Artigue, 1988, p. 288), nous constatons que la difficulté à réfléchir sur l'action est encore renforcée par les modèles de performance issus du sport médiatisé (Pociello, 1999). Ces modèles orientent l'attention des élèves vers le résultat et la réussite visibles, au détriment d'une réflexion sur le sens de leurs actions en situation de jeu (Couturier, 2020). Par exemple, les élèves pensent parfois que pour gagner, il faut courir plus vite (moteur) et ne perçoivent pas que c'est le placement (tactico-stratégique) qui crée l'avantage. Cette focalisation rend invisibles des dimensions plus discrètes du jeu : l'analyse des situations, les intentions tactiques, ou les transformations qui s'opèrent dans la manière de jouer.

La focalisation des pratiques usuelles à viser la performance et l'automatisation motrice conduit d'ailleurs à une impasse didactique dans le contexte scolaire. Delignières et Garsault (2004) soulignent que ces pratiques favorisent souvent un « zapping pédagogique » (p. 108) constitué de tâches et de cycles courts, ce qui maintient fréquemment les élèves dans un statut d'« éternel débutant » (Pineau, 1992, cité dans Delignières & Garsault, 2004, p. 97) où l'action prime sur la compréhension. Vouloir s'écarter de ce modèle usuel n'est donc pas qu'une question de temps moteur à préserver : c'est une nécessité didactique. Comme le rappelle Giordan (1998, cité dans Darnis et al., 2007), la réussite d'une tâche ne garantit pas

sa compréhension. Or, c'est précisément l'absence de cette compréhension qui fige les élèves dans un statut de débutant.

Ce blocage se manifeste d'ailleurs sur le terrain lors des moments de régulation collective. Lorsque des temps de discussion sont proposés après des situations de jeu, peu d'élèves prennent de manière spontanée la parole, et les échanges restent souvent limités à des remarques générales qui portent sur le score, sans réelle analyse du jeu ni explicitation des choix effectués. Certains élèves expriment même leur frustration face à ces moments de discussion, en indiquant par exemple que « ça sert à rien de réfléchir si on perd quand même ».

Ces constats prolongent le paradoxe identifié dans l'introduction : l'enseignement usuel, dominé par l'engagement moteur, ne favorise pas la prise de distance que les capacités réflexives des élèves rendraient pourtant possible. Avant de concevoir un dispositif qui y remédie, il est donc indispensable de délimiter notre champ d'action en analysant les contraintes qui pèsent sur notre séquence.

2.2.2 Champs de contraintes

Artigue (1988) souligne la nécessité de procéder à « l'analyse du champ de contraintes dans lequel va se situer la réalisation de la didactique effective » (p. 288). En premier lieu, la séquence élaborée est soumise aux contraintes institutionnelles dictées par le plan d'études romand (PER). Au-delà du domaine disciplinaire « Corps et mouvement » et de la discipline « Éducation physique », les objectifs d'apprentissage définis dans le champ disciplinaire CM34 du PER renvoient à des attentes fondamentales pouvant être mobilisées dans cette séquence. Parmi celles-ci figure le fait d'« adapter son comportement à la situation de jeu », de « maîtriser la technique des gestes fondamentaux d'au moins trois jeux », de « participer activement à trois jeux orientés ou de renvoi en ayant un rôle déterminé », de « respecter les principales règles du jeu, l'arbitre, les coéquipiers et les adversaires » ou « d'arbitrer ses pairs » (CIIP, 2010). Les compétences transversales sont également mentionnées dans le PER, telles que la démarche réflexive, la communication et la collaboration.

De plus, la pratique sportive retenue, à savoir le handball, se heurte à une contrainte temporelle. Le plan de scolarité de l'école où se déroule cette recherche impose une durée de

cycle limitée à trois semaines, soit trois leçons doubles. Enfin, la conception du dispositif intègre des contraintes d'ordre humain et spatial. Notre expérimentation est conduite auprès de 24 élèves de 9e Harmos, exclusivement des filles, présentant des niveaux moteurs hétérogènes au sein d'une salle simple de gymnastique polyvalente.

L'addition de ces contraintes institutionnelles, temporelles, humaines et spatiales représente un défi majeur. Ces limites sont perçues comme le point de départ d'une réflexion didactique. Elles nous obligent à remettre en question la manière d'aborder ce sport. Pour cibler les adaptations nécessaires à notre dispositif, avec la volonté d'offrir une pratique où l'action motrice suscite la réflexion et l'observation, il convient d'analyser les caractéristiques de la PSR retenue : le handball.

2.2.3 La pratique sociale de référence (PSR) : handball

Morel et Visioli (2021) mettent en évidence les éléments constitutifs de la pratique sociale de référence en précisant que « le handball se présente comme une activité sportive qui bascule en permanence entre des phases de jeu à égalité numérique et des phases de déséquilibre numérique (...). En attaque, l'objectif est notamment de faire basculer le rapport de force collectif en sa faveur par la création et l'exploitation d'une situation de surnombre. » (p. 58).

Le handball est un sport collectif à réciprocité instantanée (Éloi & Uhlich, 2001), de par son espace de jeu (inter pénétrable), la manière de marquer des points (en amenant la balle dans le camp adverse afin de viser une cible définie) et son rapport de force où le statut d'attaquant ou de défenseur varie en fonction de la perte ou du gain de la balle. Ces caractéristiques impliquent une lecture rapide du jeu, une capacité à anticiper les déplacements adverses et une coordination collective. Dans la pratique sociale de référence à haut niveau, le jeu se distingue par un rythme élevé, avec près d'un but par minute (Jeannin, 2020). Cette intensité favorise la création rapide de déséquilibres offensifs.

Cette dynamique tend à s'atténuer dans le contexte scolaire, où l'on observe fréquemment « un jeu « en grappe » qui oriente souvent le rapport de force en faveur de la défense. » (Morel & Visioli, 2023, p. 34). Dans ces conditions, les élèves rencontrent des difficultés à créer rapidement des situations de surnombre et à accéder à des tirs en position favorable (Jeannin, 2020). Ces constats mettent en évidence un écart important entre les exigences de la PSR et

la pratique observée en milieu scolaire. Compte tenu de cet écart et des contraintes identifiées, la transposition en forme de pratique scolaire (FPS), introduite en 1.4.1, s'impose pour notre dispositif.

2.2.4 Objectifs spécifiques visés

Au terme de l'analyse préalable, l'identification des obstacles et la prise en compte des contraintes nous conduisent à formuler des objectifs spécifiques pour notre séquence.

Objectif d'enseignement : Mettre en place un dispositif didactique où l'enseignant opère une dévolution de la régulation du jeu aux élèves via les rôles d'arbitre, de coach et d'observateur, afin d'aménager des temps d'arrêt, de favoriser la prise de distance et d'accompagner la verbalisation des changements perçus.

Objectif d'apprentissage : Amener les élèves à dépasser l'immédiateté de l'action motrice pour développer une compréhension tactico-stratégique du jeu. Bien que le dispositif s'appuie sur la mobilisation de la compétence attendue en fin de cycle, à savoir :

Coopérer entre coéquipiers en phase d'attaque en exploitant les zones faibles de la défense adverse afin d'amener chaque possession de balle dans la zone de finition.

Cette compétence constitue avant tout le contexte et le support pour la recherche. L'enjeu central de l'apprentissage visé par ce dispositif didactique se situe en réalité sur le plan réflexif et social : l'objectif est d'amener l'élève à être capable d'observer ses pairs, de verbaliser ses constats lors de débats d'idées, et de décrire comment il réinvestit ces analyses pour ajuster sa propre manière de jouer.

C'est précisément la définition de ces objectifs et la volonté d'analyser comment les élèves verbalisent ces changements perçus qui justifient notre entrée dans la phase d'ingénierie de conception.

2.3 Conception

Le dispositif didactique est construit à partir des constats issus de l'analyse préalable, en opérant des choix sur certaines variables pour organiser le milieu d'apprentissage. L'objectif est de dépasser l'enseignement usuel principalement centré sur l'exécution motrice pour

offrir aux élèves une expérience centrée sur l'analyse, la coopération et la compréhension tactico-stratégique du jeu.

2.3.1 La forme de pratique scolaire : StrikeBall

La conception de la FPS repose sur l'aménagement d'un milieu didactique, défini dans la littérature comme le « système des objets (matériels, symboliques, langagiers) qui détermine les pratiques d'étude des savoirs » (Amade-Escot, 2007, p. 119). L'enjeu est de « proposer des contenus d'enseignement assurant l'entrée et la réussite de tous au handball sans sacrifier les éléments essentiels de ce qui fait sa culture » (Bonnanfant, 2017, p. 3). Le StrikeBall cherche à préserver les caractéristiques structurantes de la PSR tout en les adaptant aux contraintes scolaires et aux objectifs de la recherche.

Concrètement, le StrikeBall se matérialise par des matchs à effectif réduit (4 contre 4) avec les limites du terrain de basketball (figure 1). La classe de 24 élèves est divisée en 4 équipes de 6 joueurs. Lors d'une rencontre, deux équipes s'affrontent (quatre joueurs sur le terrain et deux joueurs sur le banc agissant comme coaches), tandis que les membres des équipes non engagées sur le terrain se répartissent les rôles d'arbitres et d'observateurs. Pour dynamiser le jeu et offrir davantage de possibilités à l'équipe attaquante de créer des situations de tir, la cible traditionnelle (le but) est remplacée par six quilles disposées en arc de cercle dans la zone du gardien. Celles-ci sont intentionnellement espacées de telle manière qu'il est impossible d'en renverser deux avec un seul tir.

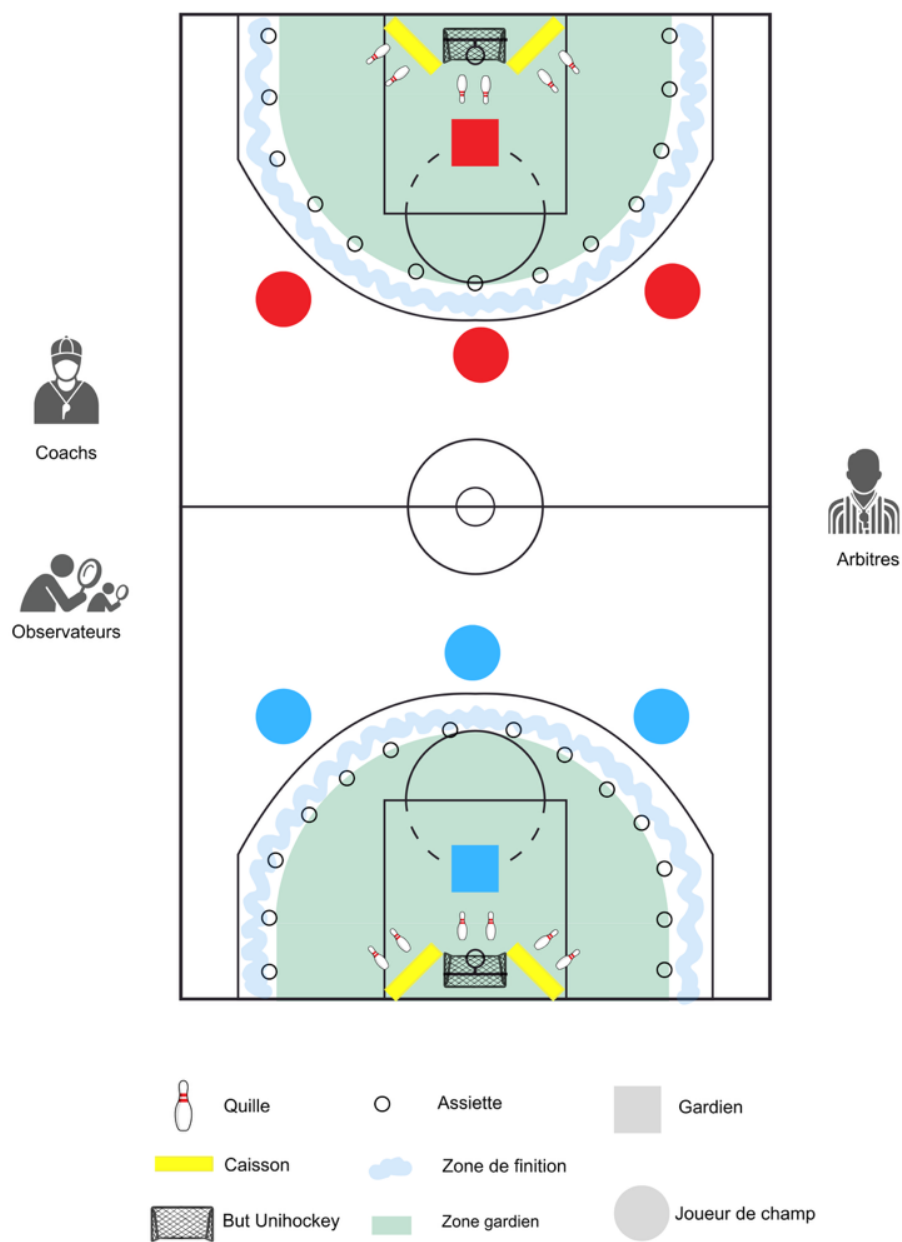


Figure 1: Schéma du dispositif StrikeBall

Pour encourager la prise d'initiative, le système de score valorise l'intention : un tir dangereux (tir touchant les caissons latéraux ou entrant dans le but d'unihockey) rapporte un point, tandis qu'une quille renversée rapporte trois ou quatre points suivant sa position. De plus, pour garantir une équité dans le rapport de force et favoriser la coopération, les équipes sont

constituées de manière homogène entre elles, mais hétérogènes en leur sein, sur la base d'un tournoi diagnostique préalable (annexe 1).

À partir de cette pratique, nous avons opéré un déplacement de priorité : aménager une « prise de distance avec l'immédiateté du jeu » (Gréhaigne, 1992, cité dans Dietsch et al., 2015, p. 120). Le StrikeBall fait alterner les rôles de joueur, d'arbitre, de coach et d'observateur. Afin de garantir l'équité de pratique et l'engagement de tous dans le jeu de champ, la tenue du rôle de gardien est soumise à un tournus à chaque mi-temps.

Les consignes, l'organisation spatiale et le règlement détaillé du StrikeBall sont consultables en annexes 3 et 4.

2.3.2 Les variables didactiques

Afin d'enrichir l'expérience des élèves avec le StrikeBall, nous avons fait le choix d'agir sur deux catégories de variables didactiques, c'est-à-dire tout « élément d'une situation sur lequel l'enseignant peut agir pour moduler la difficulté de la tâche et optimiser ainsi les interactions de(s) élève(s) avec le milieu didactique » (Amade-Escot, 2007, p. 123). Dans le StrikeBall, ces modifications visent à rendre les dimensions offensives du jeu plus lisibles, et donc plus analysables. Elles se divisent en deux catégories :

Les variables du problème : Les aménagements matériels et réglementaires (annexes 3 et 4) modifient les contraintes du handball afin d'offrir davantage de possibilités à l'équipe attaquante. Au-delà des cibles (les quilles) et de l'espace (la zone de finition où le nombre de défenseurs est limité à deux pour forcer le surnombre offensif), nous avons agi sur l'effectif (jeu réduit à quatre contre quatre pour augmenter les touches de balle et la visibilité du jeu) et sur le système de score (valorisation de l'intention de tir pour désinhiber les élèves en difficulté). Sur le plan matériel, l'utilisation d'une balle en mousse permet de réduire l'appréhension liée au contact de la balle, favorisant l'engagement moteur des élèves les plus craintifs. Enfin, sur le plan réglementaire, l'interdiction stricte d'arracher le ballon des mains oblige la défense à se concentrer sur l'interception des trajectoires plutôt que sur l'affrontement physique. Une règle de corner a également été ajoutée pour sanctionner les renvois volontaires de la défense derrière ses propres buts et maintenir la pression offensive. De même, le tir en suspension est interdit et le repli défensif dans son propre camp est

obligatoire après chaque tir afin de laisser à l'équipe le temps de construire son attaque. Ces ajustements visent stratégiquement à dynamiser le jeu et à rendre plus accessibles les situations de déséquilibre offensif.

Les variables de situation : Il s'agit de l'intégration intentionnelle des rôles d'arbitre, de coach et d'observateur. L'alternance entre ces postures et celle de joueur permet de forcer des temps d'arrêt et de structurer des phases différenciées d'action, d'observation et de verbalisation.

Afin de mettre en œuvre ces variables sur le terrain de manière systématique, le déroulement de nos leçons s'appuie sur le Modèle d'Apprentissage des Décisions Tactiques (MADT) présenté dans le cadre théorique au point 1.6 (Gréhaigne et al., 2021). Ce modèle organise l'apprentissage autour d'un cycle liant l'action, l'observation et la verbalisation. Ce dispositif modifie aussi la posture de l'enseignant. Pendant l'action, il se met en retrait pour laisser aux élèves la régulation du jeu, c'est la dévolution. Pendant les débats d'idées, il devient médiateur des échanges.

Concrètement, la routine didactique vécue par les élèves lors de la FPS de StrikeBall s'articule autour des cinq phases suivantes :

1. **Phase d'action et d'observation :** Les élèves s'affrontent lors d'un match divisé en deux mi-temps de trois minutes. Pendant que huit joueurs sont engagés sur le terrain, les autres élèves assument un rôle social (arbitre, coach ou observateur). Les observateurs ont pour tâche de prélever des informations factuelles (le produit de l'action) à l'aide de leurs fiches d'observation (figures 2 et 3).
2. **Phase de prise de distance et de coaching :** Durant la pause de 1min30 entre les deux mi-temps, le jeu s'arrête. Les observateurs transmettent leurs fiches aux coachs. Cette contrainte temporelle est intentionnelle : elle oblige les coachs à aller à l'essentiel et à s'appuyer sur les données objectives de la fiche pour suggérer des ajustements stratégiques pour la seconde mi-temps.
3. **Phase de verbalisation :** Entre les deux matchs disputés par une même équipe, un débat d'idées est organisé. Il s'agit d'une discussion collective avec toute la classe (24 élèves) guidée par l'enseignant. Afin de faciliter et de structurer ces échanges, les élèves sont regroupés dans l'espace en fonction du rôle social qu'ils viennent

d'endosser. Cette organisation spatiale permet aux élèves de confronter plus facilement leurs points de vue à partir de leur rôle spécifique (les questions posées varient selon que l'élève était joueur, arbitre, coach ou observateur).

4. **Phase de régulation** : Le débat d'idées doit aboutir à l'élaboration d'une règle d'action. À l'issue de cet échange, chaque équipe se réunit pour formaliser par écrit sa décision sur une feuille de route au format papier, sous la forme d'une règle d'action de type (« Si on perçoit tel problème, ALORS on adopte telle solution »), définissant la stratégie retenue pour le match suivant.
5. **Phase d'itération** : Enfin, les élèves retournent sur le terrain pour un nouveau match. L'organisation de la FPS prend la forme d'un tournoi : chaque équipe affronte deux fois chacune des autres équipes. Cette répétition permet à l'équipe de tester la nouvelle règle d'action lors de la phase précédente. C'est cette boucle continue entre actions, observations et verbalisations qui offre aux élèves l'opportunité d'identifier et de décrire des changements concrets dans leur manière de jouer.

2.3.3 Organisation des rôles sociaux et fiches d'observation

Les rôles sociaux constituent un élément central du dispositif expérimental. Ils sont aménagés pour orienter l'attention des élèves vers des aspects spécifiques du jeu et structurer la prise de distance.

L'observation : Les observateurs s'appuient sur des fiches d'observation collectives (figure 2) ou individuelles (figure 3) afin de relever des indicateurs liés au déroulement du jeu et à l'activité des joueurs. L'observation collective se penche sur le jeu d'une équipe et est menée en binôme (deux observateurs par équipe), tandis que l'observation individuelle est ciblée : chaque observateur agit seul et se voit assigner un joueur adverse à analyser sur le terrain (annexe 2).

Fiche d'observation collective

Prénom de l'observateur-trice + Numéro :		Équipe : ● ● ● ●		Points : Victoire = 3 / Égalité = 2 / Défaite = 1	
Match N°	Équipe Observée (EO) : ● ● ● ●	Équipe Adverse (EA) : ● ● ● ●			
Entrées / Réceptions avec la balle dans la ZF	Tirs			Tireur-euse-s différents-e-s	
	Nombre de tirs		Facteurs		Prénoms
	Dangereux		X 1 =		☐ 1
	Quilles Centres		X 3 =		☐ 2
	Quilles Côtés		X 4 =		☐ 3
Total :		Total :		☐ 4	

	EO	EA	Résultats
Entrées / Réceptions ZF			EO / égalité / EA
Nombre Tireur-euse-s Différents			EO / égalité / EA
Score			EO / égalité / EA
Résultat final			
Meilleure équipe des 3 scores : ● ● ● ●			

Figure 2: Fiche d'observation collective

Fiche d'observation individuelle

Match N°		Joueur-euse Observé-e + Numéro :		Équipe : ● ● ● ●	
Prénom de l'observateur-trice + Numéro :			Équipe : ● ● ● ●		

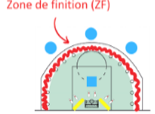
Entrées / Réceptions avec la balle dans la ZF 	Tirs		
	Nombre de tirs		Résultat
	Dangereux		X 1 =
	Quilles Centres		X 3 =
	Quilles Côtés		X 4 =
	Total :		Total :

Figure 3: Fiche d'observation individuelle

Conformément aux principes du MADT définis précédemment (1.6), les fiches utilisées ciblent le recueil de données objectives (le produit). Ces indicateurs ont été retenus, car ils permettent de rendre visibles certaines dimensions du jeu offensif et de fournir une base objective pour les débats d'idées. Le cumul des trois indicateurs collectifs détermine l'équipe victorieuse du match (annexe 4), ce qui force structurellement les élèves à coopérer plutôt qu'à s'en remettre à un seul joueur expert :

Indicateurs collectifs :

1. Le score du match en prenant en considération le système de comptabilisation des points (un point pour un tir dangereux, trois ou quatre points selon la quille renversée)
2. Le nombre d'entrées avec la balle ou réception de balle dans la zone de finition de l'équipe (permet d'évaluer la capacité collective à progresser vers la cible).

3. Le nom des différents joueurs ayant effectué des tirs dangereux ou des tirs marqués, afin de comptabiliser le nombre de joueurs différents ayant tiré durant le match (permet de mettre en évidence le degré de coopération et d'éviter la monopolisation du jeu par quelques élèves).

Indicateurs individuels :

4. Le nombre d'entrées avec la balle ou réception de balle dans la zone de finition par l'élève observé.
5. Le nombre de tirs dangereux et de tirs marqués effectués par l'élève observé.

L'intégration de ces repères se fait progressivement. Lors de la première leçon, l'observation se centre sur les indicateurs 1 et 5. La deuxième leçon élargit le champ aux indicateurs 2 et 4, tout en maintenant les premiers. Enfin, lors de la troisième leçon, l'ensemble des indicateurs (1, 2, 3, 4 et 5) est mobilisé.

Le coaching : Sur le terrain, les coachs disposent des observations factuelles récoltées par les observateurs lors des mi-temps pour échanger avec leur équipe. Leur tâche consiste à traduire ces données en ajustements stratégiques et à guider l'équipe.

L'arbitrage : Le rôle d'arbitre est assumé en binôme. Ces élèves agissent également en tant que maître du temps, gérant en autonomie le chronomètre pour les mi-temps (trois minutes) et les pauses de coaching (1min30). Pour éviter une surcharge cognitive, les arbitres en binôme sont chargés de faire respecter uniquement trois règles fondamentales : le marcher (trois pas), le respect de la ligne de la surface de but et le nombre de dribbles. Afin de garantir le bon déroulement du jeu, l'enseignant reste garant de la sécurité et siffle les fautes de contact non prises en charge par les élèves (annexe 3).

Afin de garantir le dynamisme de cette organisation, la répartition simultanée de ces différents rôles sociaux et leur placement spatial autour du terrain sont illustrés par la figure 1. À titre d'exemple, une grille de répartition concrète des rôles pour un match est présentée en annexe 2.

2.3.4 Planification de la séquence de trois semaines

La planification de la séquence vise à installer progressivement une expérience de jeu partagée, structurée autour de différentes tâches, afin de permettre aux élèves d'entrer dans la FPS StrikeBall dans des conditions favorables à l'observation, à l'analyse du jeu et à la verbalisation des changements perçus.

La séquence est organisée en trois semaines, chacune mettant l'accent sur une dimension spécifique du jeu offensif. Les tâches proposées visent la construction progressive d'une expérience motrice pour nourrir l'observation, les échanges et les temps de verbalisation intégrés à la FPS.

Trois capacités communes liées aux rôles sociaux structurent l'engagement des élèves tout au long de la séquence :

- Recueillir des indicateurs factuels pour objectiver l'efficacité collective lors du débat d'idées.
- Traduire les données d'observation en stratégies d'action et co-construire une feuille de route.
- Réinvestir dans le rôle de joueur les repères perçus et verbalisés lors de l'endossement des rôles de coach, d'arbitre et d'observateur.

Les tableaux suivants présentent la planification détaillée des trois leçons de la séquence, en précisant pour chacune le type de tâches proposées, leur intitulé et les buts poursuivis au regard des contenus d'enseignement-apprentissage ciblés.

Leçon 1 : L'accent est mis sur l'agrandissement de l'espace de jeu et la conservation de balle (passage du jeu en grappe à l'écartement).

Contenus d'enseignement-apprentissage :

- Agrandir l'espace de jeu en phase offensive pour assurer la conservation de la balle et créer des failles dans la défense adverse.

Tableau 1 : Plan de la leçon 1

Type de tâche	Nom	But
Tâche exercice (10min)	Passe à cinq en zones	Passer d'une organisation en grappe autour du ballon à un écartement du jeu.
Tâche proximale (10min)	Jeu des couloirs	Écarter le jeu sur la largeur en utilisant l'ensemble du terrain.
FPS (50min)	StrikeBall	Application du cycle MADT. Focalisation sur l'observation et du débat d'idées sur les indicateurs 1 et 5.

Leçon 2 : L'objectif évolue vers l'organisation collective pour atteindre la zone de finition.

Contenus d'enseignement-apprentissage :

- S'organiser collectivement en attaque afin d'atteindre la zone de finition sans que l'équipe adverse n'intercepte la balle.

Tableau 2 : Plan de la leçon 2

Type de tâche	Nom	But
Tâche exercice (20min)	Balle dans la réserve	Améliorer la fluidité et l'efficacité du jeu vers une zone en mettant l'accent sur les passes précises, les déplacements vers l'avant et la coopération entre les joueurs.
FPS (50min)	StrikeBall	Application du cycle MADT. Élargissement du recueil de données et de la régulation aux indicateurs 2 et 4.

Leçon 3 : L'attention se porte sur les déplacements du joueur-tireur et la perception des espaces libres pour recevoir la balle en mouvement.

Contenus d'enseignement-apprentissage :

- Joueur-tireur : se déplacer de façon à se trouver en position de tir favorable dans la zone de finition.

Tableau 3 : Plan de la leçon 3

Type de tâche	Nom	But
Tâche proximale (10min)	Cible à 360°	Les élèves ont plus de possibilités pour se trouver en situation de tir favorable.
Tâche ciblée (10min)	Jeu des portes	Percevoir l'espace libre pour s'y engager et appeler la balle en mouvement. Fixer le défenseur dans un espace avant de passer.
FPS (50min)	StrikeBall	Application du cycle MADT mobilisant l'ensemble des indicateurs (1 à 5).

2.4 Analyse a priori

Une fois le dispositif conçu (2.3), il convient d'expliciter les attentes que nous y projetons, c'est-à-dire les hypothèses que ses choix didactiques permettent de soumettre à l'épreuve de l'expérimentation. Pour Artigue (1988), l'analyse a priori vise à « déterminer en quoi les choix effectués permettent de contrôler les comportements des élèves et leur sens » (p. 294). Elle aboutit dans notre travail à la formulation de cinq hypothèses :

Hypothèse 1 : *L'utilisation d'outils de recueil de données objectives par les observateurs (centrés sur le produit de l'action) amène les élèves à dépasser les jugements subjectifs pour verbaliser des règles d'action stratégiques (le processus).*

Cette hypothèse repose sur deux appuis convergents. D'une part, le Modèle d'Apprentissage des Décisions Tactiques (MADT) montre que l'utilisation de données factuelles et le débat d'idées contraignent les élèves à structurer leurs échanges (Gréhaigne et al., 2021). D'autre

part, notre expérience d'enseignant nous a montré que, sans données concrètes, les débats manquent d'objectivité.

Nous attendons donc que les élèves orientent leurs verbalisations vers l'élaboration de solutions stratégiques plutôt que de s'arrêter à des impressions subjectives. Concrètement, ce passage du constat factuel (le produit) à la règle d'action (le processus) devrait se traduire par des élèves qui s'appuient sur la fiche d'observation pour formuler une règle d'action écrite sur la feuille de route. Cette transformation sera vérifiée à travers les débats d'idées et la récolte des feuilles de route.

Hypothèse 2 : *L'expérience des rôles sociaux favorise l'établissement, dans le discours des élèves, de liens de type causal entre les situations observées depuis ces rôles et les changements qu'ils perçoivent dans leur manière de jouer en tant que joueurs.*

L'expérience des rôles sociaux est susceptible de favoriser un nouveau regard réflexif sur la manière de jouer. Saury et al. (2013) rappellent que la prise en charge de ces rôles est indissociable de l'apprentissage et fait partie intégrante de l'expérience vécue par l'élève. De même, Mascret et Rey (2011) montrent que l'endossement de ces rôles conduit les élèves à expliciter, justifier et discuter leurs choix d'action.

En agissant sur la variable des rôles sociaux au sein de la forme de pratique scolaire, nous attendons que les élèves établissent verbalement, dans leur discours, des liens de type causal entre ce qu'ils ont observé depuis les rôles d'arbitre, de coach et d'observateur et les changements perçus dans leur propre manière de jouer en tant que joueurs. Cette transformation sera vérifiée à travers les débats d'idées et le Focus Group, qui permettent d'accéder aux significations que les élèves attribuent à leur expérience des rôles.

Hypothèse 3 : *Les liens établis par les élèves entre les rôles sociaux et leur manière de jouer portent majoritairement sur des dimensions tactico-stratégiques du jeu plutôt que sur des aspects techniques.*

Cette hypothèse repose sur deux appuis théoriques. D'une part, Delignières et Garsault (2004) montrent que l'EPS centrée sur la seule exécution motrice maintient les élèves dans un statut d'« éternel débutant » (p. 97), focalisé sur le geste technique au détriment de la lecture du jeu. L'alternance des rôles sociaux constitue précisément un levier pour dépasser ce stade.

D'autre part, Darnis et al. (2007) montrent que les interactions verbales en situation de co-construction favorisent l'émergence d'une intelligence collective et de règles d'action partagées.

Nous attendons donc que les élèves, en endossant les rôles de coach et d'observateur, formulent des propos stratégiques (déplacements, espaces, intentions de jeu) plutôt que techniques (force, vitesse, habiletés individuelles). Cette transformation sera vérifiée à travers les verbalisations recueillies lors des débats d'idées et les règles d'action formalisées sur les feuilles de route.

Hypothèse 4 : *La répétition des cycles alternant action, rôles sociaux et verbalisation au sein de la séquence favorise une évolution progressive du discours des élèves, qui devient plus précis, structuré et argumenté.*

Cette hypothèse repose sur les travaux de Zghibi et al. (2009), qui montrent que la répétition des débats d'idées a un effet direct sur l'évolution du discours et des stratégies d'action des élèves. La dynamique de la verbalisation nécessite cependant du temps pour s'installer : Gréhaigne (2007, cité par Zghibi et al., 2009) considère que des « cycles de dix à douze semaines au moins constituent une condition indispensable à tout apprentissage réel » (p. 17). La durée institutionnelle de notre étude, limitée à trois semaines (soit trois leçons doubles), constitue une contrainte assumée.

Malgré cette temporalité, nous postulons que l'itération permettra d'amorcer la transformation d'une prise de conscience en une prise de connaissance (Delignières, 1993). Cette transformation sera vérifiée à travers deux indicateurs. Le premier porte sur la structuration du discours : le remplacement progressif d'un vocabulaire centré sur l'action physique et le but par un vocabulaire tactico-stratégique. Le second porte sur l'argumentation : l'apparition de marqueurs causaux pour justifier une analyse du jeu. La comparaison des échanges entre les premiers et les derniers débats d'idées permettra d'observer cette double évolution.

Hypothèse 5 : *La dévolution de la régulation du jeu aux élèves transforme leur posture, les amenant à passer d'un jugement externe centré sur autrui à une démarche d'auto-analyse de leur propre activité.*

Cette hypothèse repose sur le concept de dévolution, défini par Sensevy et Mercier (2007) comme l'un des quatre gestes constitutifs du jeu didactique. Loin d'être une simple posture de retrait, la dévolution constitue un geste actif par lequel l'enseignant transfère aux élèves la responsabilité du problème (Poussin et al., 2014). Dans le cadre de notre dispositif, ce transfert se matérialise par l'attribution des rôles d'arbitre, de coach et d'observateur. Ganière et al. (2020) montrent qu'endosser ces rôles, en particulier l'arbitrage, constitue une expérience de responsabilisation, tandis qu'Evin et al. (2013) en soulignent l'impact positif sur la dynamique coopérative du groupe.

Nous attendons donc que la dévolution amène les élèves à passer d'un commentaire spontané tourné vers les autres à une démarche d'auto-analyse de leur propre activité. Cette transformation sera vérifiée à travers un indicateur sémantique double : d'une part, la diminution des énoncés d'accusation adressés à autrui au profit d'une lecture plus distanciée du résultat ; d'autre part, l'apparition de propos centrés sur l'équipe (« je », « nous », « on ») plutôt que sur autrui. Le Focus Group et les débats d'idées constitueront les sources d'analyse.

Afin d'offrir une vue d'ensemble du dispositif de recherche, le tableau 4 présente l'articulation entre les hypothèses, les indicateurs retenus et les modalités de recueil de données. Ce tableau a pour fonction de guider l'observation et de structurer la collecte des données au cours de l'expérimentation. Il constitue également un point d'appui pour la conduite de l'analyse a posteriori.

Tableau 4 : Tableau récapitulatif de recueil de données

Hypothèses	Indicateurs	Méthode de récolte de données
H1 : Du produit au processus	Passage d'un constat chiffré brut à la formulation de règles d'action transférables. SI : fait de jeu objectif et observable ALORS : action collective réalisable.	Débats d'idées Feuilles de route
H2 : Le lien rôle-jeu et le transfert	Verbalisation d'un lien de cause à effet entre l'expérience d'un rôle et la modification de la manière de jouer.	Débat d'idée Focus Group

H3 : De la technique à la dimension tactico-stratégique	Formulation de propos stratégiques plutôt que techniques.	Débats d'idées Feuilles de route
H4 : La structuration du discours par l'itération	Structuration du discours : remplacement d'un vocabulaire centré sur l'action physique et le but par un vocabulaire tactico-stratégique. Argumentation : Apparition de marqueurs causaux (« parce que », « du coup », « comme », « donc »).	Débats d'idées Feuilles de route
H5 : La dévolution et l'auto-analyse	Déplacement des reproches adressés aux autres vers une lecture distanciée du résultat. Apparition de propos centrés sur l'équipe (je/nous/on) plutôt que sur autrui.	Débats d'idées Focus Group

2.5 Expérimentation

Conformément à la démarche d'ingénierie didactique, la phase d'expérimentation correspond à la mise en œuvre de la forme de pratique scolaire StrikeBall dans les conditions réelles de la classe. Afin de garantir la mise en œuvre du Modèle d'Apprentissage des Décisions Tactiques (MADT) et de structurer les temps de recueil de données, les rencontres s'alternent avec des phases de verbalisation. Sur l'ensemble des quatre matchs disputés au cours d'une leçon, chaque équipe joue à deux reprises entrecoupée d'un débat d'idées, la leçon se clôturant par un troisième temps de verbalisation collective : le bilan (tableau 5).

Tableau 5 : Organisation des matchs et débats d'idée lors des leçons

	Équipe	Équipe
Match 1 (8min)	A	B
Débat d'idée 1 + Feuille de route (5min)		
Match 2 (8min)	C	D
Débat d'idée 2 + Feuille de route (5min)		
Match 3 (8min)	A	B

Match 4 (8min)	C	D
Bilan (3min)		

Bien que distincts par leur position dans la leçon, les débats d'idées 1 et 2 et le bilan de fin de leçon partagent la même fonction didactique. Pour la suite, nous les regrouperons sous l'appellation de « débats d'idées », en précisant à chaque fois leur position dans la leçon (« débat d'idées 1 », « débat d'idées 2 », « bilan »).

Cette organisation planifiée a néanmoins dû composer, lors de la leçon 1, avec un déséquilibre entre temps d'explication et temps moteur. La quantité d'informations à transmettre aux élèves, règles du StrikeBall, fonctionnement des rôles sociaux, prise en main des fiches d'observation et compréhension du système de score a nécessité un temps d'explication conséquent, au détriment des phases d'action prévues. Ce déséquilibre, propre au lancement du dispositif, a pu nourrir chez certaines élèves une première impression du StrikeBall comme exigeant et chronophage.

L'accès à ce type de vécu a pu être documenté grâce à notre posture de praticien-chercheur (De Lavergne, 2007). Comme enseignant, nous assurons le bon déroulement des situations et soutenons l'engagement des élèves. Comme chercheur, nous recueillons des données qualitatives qui permettent d'analyser comment les élèves mettent en mots les transformations de leur activité. Afin de limiter les biais liés à cette double posture et d'éviter que les élèves ne cherchent à fournir de bonnes réponses, un climat de confiance a été instauré en leur précisant d'emblée que ces temps de parole ne seraient en aucun cas évalués.

Le recueil de données croise deux temporalités : « à chaud » et « à froid ». D'une part, ce recueil s'articule autour de données récoltées « à chaud », via les interactions verbales issues des débats d'idées à l'aide d'un guide d'entretien semi-directif (annexe 5) ainsi que de la récolte des feuilles de route (annexe 7) produites par les équipes. Ces temps de discussion sont organisés de manière itérative entre les matchs et font l'objet d'un enregistrement audio à l'aide d'un téléphone. D'autre part, une méthode de récolte de données « à froid » par un Focus Group, conduit à l'aide d'un guide d'entretien semi-directif (annexe 6), est menée à

l'issue de la séquence de trois semaines. En s'éloignant de l'émotion et de l'immédiateté du jeu, cet outil offre aux élèves un espace pour opérer une prise de recul. Le Focus Group est défini par Kitzinger et al. (2004) comme « des discussions de groupe ouvertes, organisées dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinentes pour une recherche » (p. 2). Il permet, à travers les échanges entre élèves, de faire émerger les changements qu'ils perçoivent dans leur manière de jouer, ainsi que les raisons qu'ils associent à ces changements en lien avec le rôle social endossé. Il favorise également la mise en mots collective de l'expérience vécue (Moreau et al., 2004).

Pour constituer notre échantillon, nous avons sollicité les différentes équipes afin de déterminer laquelle souhaitait échanger autour de son vécu dans la FPS. Une équipe de six élèves s'est portée volontaire. En interrogeant un groupe d'élèves qui ont partagé les mêmes matchs et affronté les mêmes problèmes tactiques, nous accédons à de « histoires collectives » (Evin et al., 2013, p. 12). Le chercheur assume le rôle d'animateur-moderateur : il pose le cadre de confiance, lance les thématiques à l'aide du guide, mais s'efface pour favoriser les interactions et les rebonds entre les élèves. Cet entretien semi-directif, auquel ont finalement participé cinq élèves (E1, E2, E3, E5 et E6) sur les six initialement prévus en raison d'une absence, a duré environ 20 minutes. Enfin, les données issues des enregistrements audios (débat d'idées et Focus Group) et des feuilles de route font l'objet d'une analyse thématique.

Conformément aux exigences éthiques, le consentement des parents a été recueilli en début d'année via une brochure d'information transmise par l'école. Ce document officiel autorise l'enregistrement des élèves dans le cadre de la formation universitaire, en garantissant l'absence de diffusion publique. Au-delà de l'accord parental, le consentement oral des élèves a été systématiquement demandé avant chaque enregistrement. Enfin, pour assurer la stricte confidentialité des données, l'ensemble des verbatims a été rigoureusement anonymisé lors de la transcription : chaque élève s'est vu attribuer un code (E1 à E24) selon une numérotation interne au mémoire.

Ces transcriptions et les feuilles de route ont ensuite été catégorisées et confrontées aux cinq hypothèses formulées lors de l'analyse a priori. Cette mise en tension permettra de mettre en

évidence les éventuels écarts ou les confirmations entre les intentions didactiques et la réalité du terrain.

3 Analyse a posteriori et interprétation des résultats

L'analyse a posteriori (Artigue, 1988) clôt notre démarche. À partir des données recueillies durant l'expérimentation, il s'agit de confronter nos hypothèses de départ à ce qui s'est réellement passé sur le terrain.

Pour mener à bien cette étude, nous adoptons une posture de praticien-chercheur (De Lavergne, 2007), assumant à la fois le rôle de l'enseignant qui a mené la séquence et du chercheur qui l'analyse à froid. Comme le souligne l'auteur, cette « double identité est revendiquée, sans que l'une des deux ne prenne le pas sur l'autre » (De Lavergne, 2007, p. 29). De plus, si cette double posture est souvent vécue dans la « synchronicité » lors de l'action en classe, le chercheur « ne laisse pas le praticien au vestiaire, et vice-versa. » (p. 33).

Depuis cette posture, nous nous appuyons sur les traces récoltées tout au long de la séquence StrikeBall. Pour consolider la fiabilité de nos résultats, nous procédons à une triangulation de nos données. Les transcriptions des débats d'idées documentent les verbalisations à chaud et donnent accès aux interventions des élèves qui prennent la parole. Les feuilles de route, rédigées collectivement par chacune des quatre équipes après chaque débat d'idées, constituent une trace écrite : un élève silencieux à l'oral peut contribuer à leur rédaction. Le Focus Group, conduit à froid avec cinq élèves volontaires, donne enfin accès à une mise en mots de l'expérience vécue.

Conformément au principe de pertinence, qui invite à transcrire uniquement ce qui se rapporte à l'objet de recherche (Kaufmann, 2014, cité dans Padiglia, 2025), nous avons retranscrit les temps de verbalisation qui structurent notre dispositif : les débats d'idées et le Focus Group. Ces moments ont été retranscrits à partir des enregistrements audios dans le respect des trois règles de fidélité, de lisibilité et de respect des interviewées (Labrie, 1982, cité dans Deslauriers, 1991). Conformément à la procédure d'anonymisation présentée en 2.5, les élèves sont désignées par leur code (E1 à E24) dans l'ensemble de l'analyse qui suit. Leurs propos sont systématiquement mis en italique et entre guillemets pour les distinguer de notre propre analyse (annexe 8-9-10-11).

Le traitement des données s'effectue en trois temps. D'abord, une analyse thématique déductive horizontale (3.1.1 à 3.1.4) organise les données recueillies autour de quatre thèmes

issus de notre cadre théorique. Cette opération est déjà interprétative : le choix des thèmes oriente la sélection des verbatims et leur mise en relation (Messier, 2016). Elle propose une lecture structurée par nos thèmes, sans encore valider nos hypothèses. Ensuite, une étude de cas (3.1.5) retrace la trajectoire d'une élève. La section 3.2 prend enfin en charge la confrontation : chacune des cinq hypothèses y est mise à l'épreuve des éléments rassemblés en 3.1, en mobilisant les indicateurs définis dans l'analyse a priori (2.4).

3.1 Analyse thématique déductive

Le traitement de ces données s'inscrit dans une analyse de contenu, définie par Blanchet et Gotman (1992) comme « une lecture exogène informée par les objectifs de l'analyste. Elle ignore la cohérence explicite du texte et procède par décomposition d'unités élémentaires reproductibles (...). Elle a pour fonction de produire un effet d'intelligibilité et comporte une part d'interprétation » (p. 92). La lecture horizontale qui suit relève, selon Padiglia (2025), les « différentes formes sous lesquelles apparaît le même thème d'un sujet à l'autre » (p. 19).

Avant d'exposer les résultats, il faut préciser les traces sur lesquelles reposent les développements qui suivent. Sur les 24 élèves de la classe, 23 interviennent au moins une fois dans les débats d'idées sur l'ensemble des trois leçons. Parmi elles, 12 prennent la parole à au moins trois reprises sur la séquence. Les analyses présentées s'appuient donc principalement sur ces verbalisations, ce qui doit être gardé à l'esprit dans la lecture des résultats. Les vécus des élèves plus en retrait ne sont par conséquent accessibles qu'indirectement, à travers leur engagement moteur dans les phases de jeu et les feuilles de route.

3.1.1 Les changements perçus dans le jeu au fil de la séquence

Cette section retrace ce que les élèves disent percevoir comme changements dans leur manière de jouer au fil des trois leçons, depuis l'obstacle initial du jeu en grappe jusqu'au déplacement progressif vers une lecture spatiale du jeu. Cet obstacle s'est manifesté dès la première leçon : tandis que notre objectif portait sur la lecture tactique des espaces, la classe, plongée dans l'action, est restée focalisée sur l'objectif du jeu (renverser les quilles), ce qui s'est traduit par « un jeu en grappe » (Morel & Visioli, 2023, p. 34). Lors du Focus Group, les descriptions des élèves le mettent en évidence. L'élève E1 témoigne qu'au début de la séquence, son équipe jouait « *N'importe comment.* ». L'élève E3 précise ce constat en

expliquant qu'elles allaient « *toutes sur la balle.* ». L'explication de ce comportement est claire dans le discours de l'élève E1 : « *Parce qu'on voulait marquer.* ». Comme enseignant, nous voyons bien ce qui se joue : la cible (les quilles) aimante les regards et balaie toute réflexion tactique. L'urgence de marquer empêche de mettre des mots sur le jeu.

Malgré cet obstacle de départ, une évolution s'est produite de manière progressive au fil des trois leçons. Dès le bilan de la leçon 2, des premières transformations sont perceptibles dans le discours de plusieurs élèves. L'élève E11 constate : « *Bah, on a plus utilisé le terrain.* ». Ce constat exprimé au bilan prend appui sur une justification tactique formulée plus tôt dans la même leçon : lors du débat d'idées 1, l'élève E13 explique : « *Bah, on s'est plus écartées. [...] Parce qu'au centre, il y avait toujours trop de défenseurs.* ».

C'est à la leçon 3 que cette évolution est la plus présente. L'élève E1 résume cette transition lors du bilan de la leçon 3 : « *On jouait toutes collées. [...] Genre, on est plus loin les unes des autres.* ». L'élève E13 justifie la logique derrière ce changement de jeu par l'importance de la verbalisation : « *Ouais, quand on parle ensemble comme maintenant, on comprend mieux.* ». Ces verbatims montrent que les élèves qui prennent la parole se focalisent moins sur le score et davantage sur l'utilisation de l'espace.

Ce déplacement du physique vers la dimension tactico-stratégique se retrouve dans plusieurs prises de parole. À titre d'illustration, lors du débat 2 de la leçon 1, l'élève E22 attribue d'abord la victoire de son équipe à des facteurs physiques : « *On était plus fort, on allait plus vite.* ». Au débat 2 de la leçon 2, le registre se déplace vers l'analyse spatiale : « *Quand je regardais, j'ai vu que la défense suivait le ballon. Du coup, sur le terrain, je suis allée direct de l'autre côté.* ». Ce glissement, observable chez E22 comme dans les verbatims de E11 et E13, montre comment les élèves qui s'expriment perçoivent et verbalisent les changements survenus dans leur jeu au fil de la séquence.

3.1.2 L'expérience des rôles sociaux

Les rôles sociaux sont au cœur de notre dispositif, mais leur mise en retrait de l'action motrice n'a pas été appréciée d'emblée. Quitter le terrain pour s'asseoir avec une feuille et un crayon, ou rester au bord du terrain comme coach ou arbitre rompent avec les attentes habituelles d'un cours d'EPS. Cette rupture a généré, chez certaines, de la frustration. Du point de vue de

l'enseignant, le rôle social commence par être vécu par celles qui s'expriment comme une contrainte, voire comme une privation de jeu, avant que certaines d'entre elles y trouvent une ressource pour leur jeu.

Le rôle d'arbitre

L'expérience du rôle d'arbitre suit dans nos données une trajectoire en trois temps : une résistance initiale collective, une atténuation progressive à mesure que le jeu se structure, et la trace laissée par cette expérience dans le jeu lorsque ces élèves redeviennent joueuses. Lors du Focus Group, l'élève E2 confie sa réticence : « *Au début, arbitre c'était nul.* ». L'élève E16 partage ce constat lors du bilan de la leçon 1 en déclarant d'abord que le rôle d'arbitre « *Non, c'est nul* », puis, interrogée sur la raison de ce rejet, elle ajoute : « *Il fallait regarder partout et je me rappelais plus des règles.* ». Interrogée plus tard sur son expérience antérieure du rôle, elle complète : « *Non, j'aime pas. On bouge pas.* ». Ce sentiment n'est pas isolé et s'explique également par la pression sociale. Lors du Focus Group, l'élève E2 complète sa réflexion : « *Bah tout le monde te critique.* ». E3 confirme spontanément : « *C'est vrai !* ». Ces témoignages montrent que la résistance au rôle d'arbitre est un phénomène collectif pour ces élèves.

La résistance initiale à l'arbitrage tend à s'atténuer au fil de la séquence, à mesure que le jeu se structure. À la leçon 3, l'élève E15 explique que l'arbitrage est devenu moins complexe : « *Non, ça allait. [...] c'était facile parce qu'elles utilisaient tout le terrain. Elles étaient pas toutes ensemble.* ». Lors du débat suivant, l'élève E18 propose une explication complémentaire : « *Oui, les gens respectaient les règles, il avait pas trop besoin de siffler.* ». Ces deux verbatims suggèrent que le vécu de l'arbitrage évolue parallèlement à celui du jeu : à mesure que le jeu se structure, le rôle d'arbitre semble moins difficile à exercer.

C'est paradoxalement cette contrainte d'immobilité, d'abord vécue avec réticence, qui semble avoir ouvert chez certaines élèves un espace de lecture du jeu. Après avoir arbitré, E11 déclare quant à elle lors du bilan de la leçon 2 : « *Bah, je faisais gaffe à pas faire plus de trois pas quand j'avais la balle.* ». Libérée de la pression motrice, l'élève E16 témoigne lors du débat d'idées 2 de la leçon 3 : « *Pour siffler la zone, je voyais qu'elles s'arrêtaient juste devant et elles perdaient la balle.* ». Lorsqu'elle redevient joueuse, elle dit modifier son comportement en jeu : « *J'attrape la balle sans m'arrêter.* ». Enfin, lors du Focus Group, l'élève E2 témoigne d'un transfert similaire en lien avec son expérience d'arbitrage : « *Je courais plus sur les bords* ».

Ces verbatims suggèrent que, chez ces élèves, l'expérience du rôle d'arbitre laisse une trace dans la manière dont elles ajustent ensuite leur jeu.

Le rôle de coach

Le rôle de coach, quant à lui, paraît favoriser un déplacement vers une vision stratégique du jeu. Cette posture s'observe à deux niveaux. Du côté de ce que les coachs verbalisent lors des débats d'idées, leurs conseils relèvent de solutions spatiales, à l'image d'E23 qui suggère de : « *faire des passes sur les côtés au lieu d'aller au milieu.* » ou d'E11 qui suggère de « *faire une passe à celle qui est démarquée au lieu de tirer direct.* ». Du côté de ce que les élèves disent du rôle lui-même, E1 résume au Focus Group ce qu'elle a apprécié : « *de dire la stratégie à la pause* ».

Cette appropriation du rôle semble se prolonger et se transférer dans le jeu lui-même lorsque les élèves redeviennent joueuses. Lors du débat 2 de la leçon 3, l'élève E5 fait elle-même le lien entre son observation depuis le banc et sa prise de décision en jeu : « *Ouais, vite fait coach, on voyait bien les espaces vides genre. Du coup, sur le terrain, je savais où aller.* ». L'utilisation du connecteur causal « *Du coup* » constitue ici un transfert : libérée de l'urgence motrice, l'élève a pu lire les espaces depuis le banc pour ensuite réinvestir cette lecture sur le terrain. L'élève E7 formule cette idée plus largement lors du bilan de la leçon 2 : « *On voit quand on joue pas que ça va pas.* », en confirmant ensuite à l'enseignant que c'est spécifiquement lors de son rôle de coach qu'elle a pu faire cette observation.

Le rôle d'observatrice

Le rôle d'observatrice semble, quant à lui, ouvrir un espace d'attention à la lecture spatiale du jeu. L'élève E9 confie lors du bilan de la leçon 1 : « *C'était pas facile, il fallait regarder partout avec la fiche d'observation.* ». Cette remarque illustre la surcharge initiale. Mais une fois cette difficulté surmontée, le regard extérieur paraît devenir un outil de décentration. Les élèves expliquent comment le rôle a modifié leur façon de jouer. Lors du débat 2 de la leçon 2, interrogée sur l'utilité de son observation, l'élève E22 décrit ce transfert : « *Quand je regardais, j'ai vu que la défense suivait le ballon. Du coup, sur le terrain, je suis allée direct de l'autre côté.* ». Cette habitude d'observation chez certaines élèves, semble ne pas se limiter au rôle officiellement endossé. Lors du bilan de la leçon 2, l'élève E4 témoigne d'une réflexion

menée alors qu'elle jouait : « *Moi, j'ai pas été observatrice, mais j'ai observé qu'il y a des gens qui ne font pas trois pas alors qu'ils pourraient le faire pour être plus proches du but.* ». Ce verbatim suggère que la posture installée par le dispositif peut, chez certaines élèves, se prolonger pendant le jeu lui-même, voire se diffuser au-delà des élèves qui ont occupé le rôle d'observatrice.

3.1.3 La médiation par la fiche d'observation et son prolongement dans la feuille de route

L'intégration des fiches d'observation ne s'est pas faite sans difficulté. Dans un premier temps, leur prise en main a engendré une surcharge cognitive pour certaines élèves. Lors du Focus Group, l'élève E5 répond d'abord d'un simple « *Bof* » à la question portant sur l'outil. Interrogée sur la nature de cette réticence, elle précise : « *Bah, fallait regarder le ballon, regarder les joueuses, cocher les cases. Je savais plus où regarder en vrai.* ». Ce sentiment est partagé par l'élève E9 qui, lors du bilan de la première leçon, témoigne que « *c'était pas facile, il fallait regarder partout avec la fiche d'observation.* ».

Cette difficulté ne disparaît pas pour toutes : lors du débat 1 de la leçon 3, l'élève E1 déclare encore : « *C'était pas facile, il fallait regarder partout et il fallait mettre beaucoup de coches.* ». Néanmoins, chez les élèves qui sont parvenues à dépasser cette difficulté, ces outils ont joué un rôle de médiation. Pour celles-ci, les fiches ont permis de confronter les impressions subjectives à la réalité du terrain. L'élève E6 l'exprime lors du Focus Group : « *[...] Parce que les chiffres ça prouve.* ». Lorsqu'on lui demande de préciser, sa réponse révèle une posture d'analyse : « *Bah si l'observatrice elle te dit : « on a fait zéro tir », tu peux pas dire : « mais ouais, j'ai trop bien joué.* » ». Du point de vue de la double posture praticien-chercheur, cette prise de conscience signale que la fiche peut, chez les élèves qui s'en saisissent, faire office de miroir face à leurs propres impressions du jeu.

Plus largement de cette première fonction d'objectivation, la fiche d'observation paraît produire deux effets supplémentaires sur la manière dont les élèves regardent le jeu. D'une part, elle modifie la lecture qu'elles font du score. Lors du bilan de la leçon 1, l'observatrice E17 remarque : « *Je me suis rendu compte qu'on peut gagner le match juste avec les entrées dans la zone.* ». Le système d'observation chiffrée semble inviter à reconsidérer ce qui fait gagner. D'autre part, la donnée chiffrée fournie par l'observatrice ouvre un espace de

discussion entre joueuses. Lors du débat d'idées 2 de la leçon 2, l'élève E7 relève la donnée : « *Beaucoup d'entrées, mais pas beaucoup de tirs* ». Face à ce constat, E21 identifie la faille dans le jeu : « *On s'arrêtait trop vite quand on avait la balle devant la ligne* ».

À l'issue des débats d'idées, les équipes formalisent leur règle d'action sur la feuille de route. Le tableau 6 en présente l'évolution sur les trois leçons.

Tableau 6 : Évolution des règles d'action formalisées sur les feuilles de route (Leçons 1 à 3)

Équipe	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3
Bleue	« Si on se passe plus la balle, alors il aura plus de buts. »	« Si on s'approche de la zone, alors on fait la passe à la joueuse seule. »	« S'il y a trop de monde au milieu, alors on passe sur les côtés pour trouver quelqu'un. »
Rouge	« Si on reste pas collées, alors on aura plus de possibilités pour faire des passes. »	« Si la défense est tout au centre, alors on fait des passes dans les côtés. »	« Si on approche de la zone, alors on regarde qui n'a pas encore tiré. »
Jaune	« Si on tire plus fort, alors le gardien aura moins de chance d'arrêter la balle. »	« Si on a pas la balle, alors on va se démarquer sur les côtés. »	« Si on est près de la zone, alors on appelle la balle en courant pour tirer direct. »
Verte	« Si l'autre équipe a la balle, alors on va à deux sur la joueuse qui a la balle. »	« Si la joueuse court avec la balle, alors on essaie de boucher les trous. »	« Si la défense vient sur nous, alors on fait la passe à la joueuse qui est toute seule. »

La lecture du tableau fait apparaître un glissement progressif des registres formulés par les équipes. En leçon 1, trois équipes sur quatre formulent des règles d'action de nature offensive, mais à un registre encore technique (« *si on se passe plus la balle* », « *si on tire plus fort* »). L'équipe verte se distingue : elle est la seule à coupler une condition observable à une action

collective, mais aussi la seule à traiter un problème défensif (« *si l'autre équipe a la balle...* »), orientation qu'elle prolonge en leçon 2. Dès la leçon 2, trois équipes basculent vers un registre spatial offensif. En leçon 3, les quatre équipes, y compris l'équipe verte, qui rejoint alors ce registre, inscrivent dans le SI une condition spatiale et dans le ALORS une action collective offensive. Cette convergence finale constitue le résultat le plus saillant du tableau : même une équipe initialement décalée par rapport à la compétence visée finit par formuler une règle alignée sur celle-ci. Ce glissement du geste individuel vers la lecture collective de l'espace participe de la construction d'un savoir-agir stratégique (Tardif, 2006), dont les feuilles de route constituent la trace écrite.

3.1.4 La verbalisation et la dévolution

La structuration progressive du discours

Au début de la séquence, les échanges observés peinaient à s'organiser et laissaient régulièrement place au reproche émotionnel face à l'échec. Lors du Focus Group, l'élève E3 explique qu'elle s'énervait au premier match parce qu'elle trouvait que « *les autres faisaient n'importe quoi* » et qu'elles jouaient « perso ». Cette réaction illustre la phase de verbalisation spontanée (Lenzen, 2015). L'expression de cette frustration a constitué une première étape nécessaire avant de pouvoir dépersonnaliser le débat. Au-delà de cette verbalisation spontanée, le dispositif a intégré dès les premiers débats une verbalisation guidée (Sensevy et al., 2000, cité dans Poussin et al., 2014), articulée autour de questions ciblées de l'enseignant. Le débat 1 de la leçon 1 en témoigne : à la question « *Qu'est-ce qui pourrait permettre à E11 de faire mieux ?* », l'élève E23 répond : « *Elle pourrait plus aller dans cette zone et demander la balle.* ». Ce passage d'une question ouverte à une règle d'action formulée par une élève illustre la mise en œuvre de la verbalisation guidée dans nos débats d'idées.

Progressivement, ce besoin de verbalisation a été intégré par une partie des élèves elles-mêmes. Lors du bilan de la première leçon, l'élève E10 fait déjà ce constat : « *Si on parle pas on arrive pas à s'organiser.* ». Lors du bilan de la leçon 3, l'élève E2 estime que le jeu fonctionnait mieux à la fin car « *on a plus parlé.* ». E13 ajoute : « *quand on parle ensemble comme maintenant on comprend mieux.* ». Pour E17, ces échanges ont rendu les stratégies « *genre plus clair pour se mettre d'accord.* ». Cette intégration reste cependant inégale. Nos

données suggèrent, pour les élèves actives dans les débats, une fonction socioconstructiviste du langage au sens de Vygotski (1934/1985) ; les élèves restées peu parlantes une bonne partie de la séquence ne sont, en revanche, accessibles qu'indirectement à travers les feuilles de route.

La dévolution du problème

Au-delà de la structuration du discours, cette évolution semble avoir constitué un levier vers la dévolution du problème, qui se manifeste à deux niveaux dans nos données.

Sur le plan de la résolution du problème, les élèves prennent en charge le problème offensif visé par la compétence (2.2.4), comme l'attestent l'enchaînement E7/E21 documenté en 3.1.3, les transferts entre rôles et action documentés en 3.1.2 (E22 sur les déplacements défensifs, E5 sur les espaces vides), ainsi que le tableau 6, où les quatre équipes formulent en leçon 3 des règles d'action couplant conditions spatiales et actions collectives offensives.

Sur le plan de l'appropriation du résultat, alors qu'au départ les pertes de balle engendraient des accusations, plusieurs élèves rapportent une lecture plus distanciée. L'élève E3 témoigne de ce basculement lors du Focus Group : interrogée sur le sentiment d'apprendre davantage avec ce dispositif, elle répond : « *Ouais, parce que tu comprends pourquoi tu perds.* ». L'élève E6 complète cette réflexion : « *Bah, si on prenait un but, on savait que c'était aussi notre faute.* ».

Du point de vue de la double posture praticien-chercheur, ces deux dimensions correspondent à ce que la littérature désigne comme dévolution au sens de Brousseau (1998). Cette démarche réflexive ne va cependant pas sans effort. L'élève E1 rappelle lors du Focus Group que le dispositif est « *fatigant* », puis, interrogée sur la nature de cette fatigue, précise : « *Bah on doit plus réfléchir. C'est pas juste courir comme d'habitude.* ».

Un mécanisme connexe émerge de nos données : l'expérience partagée du rôle d'arbitre semble modifier l'attitude des élèves envers celles qui l'occupent. Ce mécanisme, qui prolonge la dévolution, sera développé comme résultat émergent en 3.3.

3.1.5 Étude de cas : la trajectoire de l'élève E5

Le choix s'est porté sur l'élève E5, dont les prises de parole, dans les débats d'idées comme dans le Focus Group, sont parmi les plus nombreuses et permettent ainsi de reconstituer une trajectoire suivie.

Lors du Focus Group, en se remémorant la première leçon, l'élève E5 montrait un intérêt pour le dispositif mis en place, rapportant que l'installation dans la salle lui avait « *donné envie de jouer.* ». Pourtant, cet enthousiasme est vite retombé face à la réalité du terrain. En évoquant le premier match, elle confie n'avoir eu « *même pas envie de jouer au début.* », justifiant cette perte de motivation par l'individualisme de ses camarades : « *Elles me donnaient pas la balle.* ». Mise à distance du jeu, elle observe son équipe agir « *Toutes ensemble.* » autour de la balle. De plus, toujours lors du Focus Group, elle explique que l'introduction des fiches d'observation l'a d'abord plongée dans une surcharge cognitive : « *fallait regarder le ballon, regarder les joueuses, cocher les cases. Je savais plus où regarder en vrai.* ».

L'endossement des rôles sociaux a constitué un point de bascule pour cette élève. En tant qu'arbitre lors de la leçon 2, elle perçoit déjà une évolution dans le jeu de ses camarades : « *elles utilisaient tout le terrain, c'était moins en tas.* ». L'engagement cognitif de cette élève la conduit à dépasser son rôle initial : lors de ce même débat, alors que l'enseignant interroge les coachs, E5 (arbitre) intervient spontanément pour compléter la stratégie de ses pairs en lançant : « *Aussi au centre !* ». C'est lors du débat 2 de la leçon 3 qu'elle fait elle-même le lien entre observation et décision en jeu : « *[...] on voyait bien les espaces vides genre. Du coup, sur le terrain, je savais où aller.* ». Cette nouvelle compréhension tactique semble s'être accompagnée d'un regain de motivation.

Interrogée lors du Focus Group, elle affirme sans hésiter : « *J'aime mieux la fin.* ». Elle justifie ce regain d'intérêt par une plus grande intégration au jeu : « *J'avais plus la balle et tirer.* », et confirme s'être sentie plus intégrée au jeu par ses pairs. Elle déclare également lors de la dernière leçon : « *je préfère jouer que de regarder.* ».

Le parcours d'E5 illustre, à l'échelle d'une élève, ce que les verbalisations rendent visible des effets du dispositif chez celles qui s'y engagent. La mise à distance ponctuelle de l'action lui a donné les repères pour y revenir avec plus de sens, ce qui se traduit chez elle par une

transformation de posture : E5 ne subit plus l'activité, elle s'y inscrit activement, et son action motrice a fini par prendre du sens pour elle.

3.2 Retour sur les hypothèses

À l'aide des données rassemblées dans notre analyse thématique déductive (3.1), il convient à présent de confronter notre analyse a priori, les cinq hypothèses formulées en 2.4, à ce que nos données rendent observable. Conformément à la démarche d'ingénierie didactique d'Artigue (1988), il s'agit d'identifier les décalages entre ce qui était anticipé et ce qui s'est effectivement produit, puis de chercher à les comprendre. La posture du praticien-chercheur (De Lavergne, 2007) est assumée pleinement : le chercheur arbitre la confrontation hypothèse par hypothèse, sans laisser le praticien au vestiaire. Les données mobilisées sont celles qui ont été exposées en 3.1, croisées aux indicateurs définis dans l'analyse a priori.

Pour chaque hypothèse, la structure est la suivante : rappel de l'hypothèse et de ses indicateurs ; mise en relation des traces récoltées avec ces indicateurs ; identification du décalage entre anticipé et observé ; éclairage théorique de ce décalage.

3.2.1 Hypothèse 1 : Du produit au processus

Hypothèse et indicateurs. Notre première hypothèse postulait que l'usage des fiches d'observation, centrées sur le produit de l'action, amènerait les élèves à dépasser les jugements subjectifs pour verbaliser, puis formaliser sur les feuilles de route, des règles d'action stratégiques relevant du processus. L'indicateur retenu était double. À l'oral, le passage d'un constat chiffré à la formulation d'une règle d'action transférable lors des débats d'idées. À l'écrit, la nature de ce que les équipes inscrivent sur les feuilles de route, à savoir un fait de jeu objectif et observable dans la case « SI » et une action collective réalisable dans la case « ALORS ».

Mise en relation. Nos données vont dans le sens de l'hypothèse pour la part de la classe qui s'exprime, sur les deux indicateurs retenus. Sur le plan oral, le passage du constat chiffré à la règle d'action transférable apparaît dès la leçon 2 dans l'enchaînement E7/E21 documenté en 3.1.3 : la donnée chiffrée fournie par l'observatrice (« *Beaucoup d'entrées, mais pas beaucoup*

de tirs ») déclenche l'identification d'un problème tactique formulable (« *On s'arrêtait trop vite* »). L'indicateur oral est donc satisfait à partir de la leçon 2.

Sur le plan écrit, le tableau 6 montre que les deux composantes de l'indicateur (un fait observable dans le SI, une action collective dans le ALORS) ne sont satisfaites par les quatre équipes qu'en leçon 3. Avant cette échéance, seule l'équipe verte satisfait ces composantes dès la leçon 1, mais sur un problème défensif et non sur le problème offensif visé par la compétence (2.2.4). Les équipes bleue et rouge formulent dès la leçon 1 des règles orientées vers le problème offensif, mais sans condition de jeu observable ; l'équipe jaune, elle, reste sur un registre purement technique (« *si on tire plus fort* »).

Décalage entre anticipé et observé. Un élément imprévu apparaît : la surcharge cognitive liée à la fiche d'observation ne se résorbe pas totalement dans le ressenti des élèves. Nous attendions une appropriation progressive sur les trois leçons. Or, cette surcharge se manifeste dès la leçon 1 (E5, E9) et persiste en tant que plainte jusqu'à la leçon 3 (E1). L'outil reste perçu comme exigeant tout au long de la séquence, même si le recueil de données finit par être accompli avec succès en leçon 3.

Éclairage théorique. L'utilisation d'une fiche d'observation constitue le maniement d'un artefact qui vise à simplifier les opérations mentales (Delarche & Perez-Cano, 2017). Or, sur le plan cognitif, tant que la manipulation d'un tel outil n'est pas automatisée, elle mobilise des ressources attentionnelles qui entrent en concurrence avec la tâche d'observation elle-même. La durée de trois leçons n'a pas suffi à automatiser son usage. Ce constat invite, pour de futurs dispositifs, à ralentir le rythme d'introduction des indicateurs (Delarche & Perez-Cano, 2017), voire à le diluer sur des séquences d'enseignement-apprentissage plus longues, telles que préconisées par Gréhaigne (2007, cité par Zghibi et al., 2009).

Au-delà du décalage, un mouvement plus fin émerge de notre analyse : la donnée chiffrée joue un rôle de déclencheur à l'oral, mais se transforme à l'écrit en condition spatiale. Ce passage du chiffre à l'espace illustre le mécanisme du MADT (Gréhaigne et al., 2021) : la donnée objective de l'observation alimente le débat, qui aboutit à une règle d'action formalisée sur la feuille de route.

3.2.2 Hypothèse 2 : Le lien rôle-jeu et le transfert

Hypothèse et indicateurs. Notre deuxième hypothèse postulait que l'expérience des rôles sociaux (coach, arbitre, observatrice) favoriserait l'établissement, dans le discours des élèves, de liens de type causal entre les situations observées depuis ces rôles et les changements perçus dans leur propre manière de jouer en tant que joueuses. L'indicateur retenu ciblait la verbalisation d'un lien de cause à effet entre l'expérience du rôle et la modification du jeu.

Mise en relation. L'hypothèse 2 est confirmée pour la part de la classe qui s'exprime, sur l'indicateur retenu. Des liens de cause à effet apparaissent entre l'expérience d'un rôle et la modification de la manière de jouer chez quatre élèves représentant les trois rôles : E22 (observatrice), E5 (coach), E16 et E2 (arbitres), toutes documentées en 3.1.2.

Pour E22 et E5, ce lien est explicité par le marqueur causal « Du coup » qui articule l'observation depuis le rôle et l'action en jeu (E22 : « *Du coup, sur le terrain, je suis allée direct de l'autre côté* » ; E5 : « *Du coup, sur le terrain, je savais où aller* »). Pour E16, le lien apparaît sous forme d'enchaînement documenté entre l'expérience d'arbitre (« *Pour siffler la zone, je voyais qu'elles s'arrêtaient juste devant* ») et l'ajustement en jeu (« *J'attrape la balle sans m'arrêter* »). Pour E2, il se manifeste au Focus Group dans un échange où elle confirme avoir réinvesti son expérience d'arbitre dans le jeu (« *Je courais plus sur les bords* »). Ces liens causaux traversant les trois rôles, l'indicateur est satisfait.

Décalage entre anticipé et observé. Notre analyse a priori postulait un déplacement progressif et individuel vers une posture réflexive ; les données documentent au contraire un refus initial collectif, surtout vis-à-vis de l'arbitrage (E2 et E3 en 3.1.2) qui se résorbe à mesure que le jeu se structure. Cette résistance ne constitue donc pas un obstacle au transfert, mais l'une de ses étapes.

Éclairage théorique. Ce résultat va dans le sens de l'analyse de Mascaret et Rey (2011), ainsi que de celle de Saury et al. (2013) sur lesquelles reposait notre hypothèse en 2.4 : l'expérience de l'arbitrage, du coaching et de l'observation peut soutenir, chez les élèves qui s'y engagent, l'émergence d'une lecture plus distanciée du jeu et l'explicitation des choix d'action. La résistance initiale observée peut quant à elle être interprétée à la lumière de Delignières (1993) : plongée dans l'action, l'activité motrice est automatisée et difficilement accessible à

la conscience. Imposer un rôle force à prendre du recul sur le jeu, étape indispensable au transfert cognitif, mais vécu dans un premier temps comme frustrant. Les travaux de Ganière et al. (2020) éclairent cet inconfort du rôle, qu'ils relient à l'expérience de responsabilisation propre à l'arbitrage. La séquence ne devait donc pas chercher à éviter cette résistance, mais à l'accompagner.

3.2.3 Hypothèse 3 : De la technique à la dimension tactico-stratégique

Hypothèse et indicateurs. Notre troisième hypothèse postulait que les liens établis par les élèves entre les rôles sociaux et leur manière de jouer porteraient majoritairement sur des dimensions tactico-stratégiques plutôt que techniques. L'indicateur exigeait l'apparition, lors des débats comme sur les feuilles de route, de propos stratégiques (déplacements, espaces, intentions de jeu) plutôt que techniques (force, vitesse, habiletés individuelles).

Mise en relation. Sur l'indicateur retenu, nos données confirment l'hypothèse pour la part de la classe qui s'exprime. L'analyse thématique (3.1.1 et 3.1.3) documente le passage des registres techniques de la leçon 1 aux registres tactico-stratégiques de la leçon 3. La plus-value des rôles de coach et d'observatrice anticipée en 2.4 trouve un appui dans les verbalisations à ces deux rôles documentés en 3.1.2 : la coach formule des conseils stratégiques (E5 sur les espaces vides), tandis que les élèves en posture d'observation orientent leur parole vers la lecture de l'espace (E22 sur les défenseurs). Le tableau 6 rend visible ce glissement à l'écrit : si les feuilles de route de la leçon 1 portent encore sur des dimensions techniques (« *si on tire plus fort* »), celles de la leçon 3 formulent des conditions spatiales et collectives (« *s'il y a trop de monde au milieu, alors on passe sur les côtés* »). Cette transformation écrite tend à confirmer et à prolonger le déplacement des registres observé à l'oral. L'indicateur est donc satisfait à l'oral comme à l'écrit, pour la part de la classe qui s'exprime.

Décalage entre anticipé et observé. Sur les liens verbalisés depuis les rôles, l'hypothèse 3 ne présente pas de décalage majeur. Une question reste néanmoins ouverte que notre dispositif ne permet pas de vérifier : ces transformations dans le discours s'accompagnent-elles d'une transformation visible en jeu ?

Éclairage théorique. Ce résultat s'inscrit dans le prolongement de l'analyse de Delignières et Garsault (2004) : la mise à distance par les rôles permet de dépasser le stade de l'éternel

débutant focalisé sur la seule exécution motrice. Ce résultat s'inscrit également dans la perspective ouverte par Darnis et al. (2007) sur les interactions verbales en situation de co-construction : ce sont précisément les échanges entre élèves, soutenus par les rôles d'observation et de conseil, qui rendent verbalisables les enjeux tactico-stratégiques du jeu.

Sur le décalage identifié, deux cadres permettent de l'éclairer. La distinction proposée par Tardif (2006) entre savoir déclaratif et savoir-faire procédural rappelle qu'une verbalisation tactique peut précéder, accompagner, ou n'avoir aucun effet immédiat sur l'action en jeu. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle de Bandura (1997, cité dans Masson, 2024) ajoute qu'il est possible qu'un jugement positif sur sa propre action soit en décalage avec l'efficacité réelle. Ces deux cadres invitent à compléter, dans des recherches ultérieures, les verbalisations par une observation directe du jeu.

3.2.4 Hypothèse 4 : La structuration du discours par l'itération

Hypothèse et indicateurs. Notre quatrième hypothèse postulait que la répétition des cycles alternants action, rôles sociaux et verbalisation favoriserait une évolution progressive du discours des élèves, qui deviendrait plus précis, structurés et argumentés. Deux indicateurs étaient retenus. Le premier portait sur la structuration du discours : le remplacement d'un vocabulaire centré sur l'action physique et le but par un vocabulaire tactico-stratégique. Le second portait sur l'argumentation : l'apparition de marqueurs causaux (« parce que », « du coup », « comme », « donc ») pour justifier une analyse du jeu.

Mise en relation. L'hypothèse n'est que partiellement confirmée par nos données. Le premier indicateur, le vocabulaire, est satisfait : au-delà du déplacement des registres déjà documenté en 3.2.3, l'analyse thématique met en évidence une évolution lexicale : le vocabulaire de la leçon 1, centré sur la force motrice et le résultat (« *tirer plus fort* », « *buts* »), cède progressivement la place à un vocabulaire tactique et spécifique au jeu (« *défense* », « *milieu* », « *côtés* », « *zone* »), comme le documente le tableau 6. Le second indicateur, celui des marqueurs causaux, demande davantage de prudence. Ils apparaissent bien dans les verbatims d'E13 (« *parce que* »), d'E22 et d'E5 (« *du coup* »), ce qui satisfait l'indicateur sur le plan de la séquence. En revanche, leur progression chronologique est moins nette : ces formulations émergent dès la leçon 2 sans que nous observions d'amplification marquée par

la suite. Elles apparaissent souvent en réponse à une relance de l'enseignant ou à une demande d'explicitation, comme l'illustre l'échange avec E13 en 3.1.1. Ce constat invite à penser que la sollicitation enseignante joue un rôle observable dans l'émergence de ces marqueurs.

Décalage entre anticipé et observé. Notre hypothèse postulait l'itération comme moteur principal de la structuration du discours. Les données rendent plutôt visible le rôle de la médiation enseignante : les marqueurs causaux apparaissent souvent en réponse à ses relances. L'effet propre de l'itération, en revanche, n'apparaît pas sous une forme observable dans le cadre de notre séquence courte, sans qu'on puisse pour autant l'exclure : un cycle plus long permettrait d'examiner si l'effet de la répétition se manifeste à plus long terme (Gréhaigne, 2007, cité par Zghibi et al., 2009). Notre analyse a priori n'avait pas suffisamment distingué deux variables : la répétition des cycles et la verbalisation guidée qui les accompagne.

Éclairage théorique. Ce résultat invite à nuancer notre lecture de Zghibi et al. (2009) en 2.4 : si la répétition des débats joue bien un rôle, ce qu'elle produit dépend aussi de la qualité de la médiation enseignante qui les anime. Ce constat rejoint les travaux de Mercer (2004, cité dans Giglio & Arcidiacono, 2017) sur le rôle des questions ciblées dans l'émergence des connaissances en discussion, ainsi que ceux de Sensevy et al. (2000, cité dans Poussin et al., 2014) sur la verbalisation guidée comme technique didactique. Il invite enfin à préciser le rôle de l'enseignant. Confier un problème aux élèves ne suffit pas à structurer leur discours : l'enseignant doit aussi guider activement leurs échanges. Ces deux gestes, la dévolution et la régulation, sont indissociables (Sensevy et Mercier, 2007, 2.4). Ce guidage est particulièrement efficace lorsqu'il amène les élèves d'une observation concrète à une règle d'action.

3.2.5 Hypothèse 5 : La dévolution et l'auto-analyse

Hypothèse et indicateurs. Notre cinquième hypothèse postulait que la dévolution de la régulation du jeu aux élèves transformerait leur posture, les amenant à passer d'un jugement externe centré sur autrui à une démarche d'auto-analyse de leur propre activité. L'indicateur retenu était sémantique : la diminution des énoncés d'accusation adressés aux autres au profit

d'une lecture plus distanciée du résultat et l'apparition de propos centrés sur son équipe (je/nous/on) plutôt que sur autrui.

Mise en relation. Nos données soutiennent l'hypothèse 5. Lors des débats d'idées, l'apparition de propos centrés sur le « on » est attestée dès le bilan de la leçon 1 chez E10 (« *Si on parle pas, on arrive pas à s'organiser* ») et se prolonge en leçon 3 chez E2 (« *on a plus parlé* »), E13 (« *quand on parle ensemble* »). L'élève E17 confirme cette nouvelle dynamique collective en soulignant que ces échanges rendent les choses « *genre plus clair pour se mettre d'accord* ». Au Focus Group, E3 décrit elle-même ce déplacement : elle rapporte qu'elle s'énervait au premier match parce que « *les autres faisaient n'importe quoi* », et reconnaît à la fin de la séquence que le dispositif lui a permis de comprendre « *pourquoi tu perds* ». E6 va dans le même sens : « *on savait que c'était aussi notre faute* ».

Décalage entre anticipé et observé. L'écart porte sur le coût cognitif de la dévolution. E1 témoigne au Focus Group que le dispositif est « *fatigant* » car « *on doit plus réfléchir* », ce que notre analyse a priori n'avait pas anticipé. La dévolution sollicite chez l'élève un engagement réflexif qui s'ajoute à l'engagement moteur attendu en EPS.

Éclairage théorique. Ce résultat conforte l'analyse de Ganière et al. (2020) sur la responsabilisation par l'arbitrage et de celle d'Evin et al. (2013) sur l'impact de la délégation sur la dynamique coopérative. Plus largement, il rejoint la lecture de Sensevy et Mercier (2007) qui inscrit la dévolution dans le quadruplet du jeu didactique, et celle de Poussin et al. (2014) sur les techniques didactiques de transfert de responsabilité.

Sur le décalage identifié, le coût cognitif observé s'éclaire à la lumière des travaux de Delignières (1993) : lorsque l'élève est plongé dans l'action, ses ajustements moteurs sont automatisés et peu coûteux en attention. La dévolution exige au contraire un retour conscient sur sa propre activité, une démarche plus exigeante en ressources attentionnelles. Au sens de Brousseau (1998), dévoluer suppose que l'élève accepte la responsabilité de la situation ; nos données suggèrent que cette acceptation a aussi un coût attentionnel.

3.3 Un résultat émergent : la solidarité par l'expérience partagée du rôle

En complément des cinq hypothèses, nos données font apparaître un mécanisme que notre analyse a priori n'avait pas anticipé. Lors du Focus Group, E3 déclare : « *Bah comme on a toutes*

été arbitres, on a vu que c'était hyper dur de tout voir. Ça va trop vite. Du coup on disait plus rien à l'arbitre à la fin. ».

Cette parole se prolonge dans les auto-analyses des arbitres elles-mêmes. Lors du débat d'idées 1 de la leçon 2, E24 témoigne de sa difficulté sur la règle des pas (« *il y en a qui font plusieurs pas, mais après t'es jamais sûre si vraiment il en a plus que trois* ») et E23 enchaîne sur la zone du gardien (« *Les pieds dans la zone du gardien aussi, c'était pas facile* »). En verbalisant elles-mêmes les difficultés du rôle, ces arbitres rendent visible aux yeux de leurs pairs ce qui, depuis le terrain, restait invisible.

Ces deux dimensions, l'expérience partagée du rôle (E3) et la verbalisation de ses difficultés par celles qui l'occupent (E24, E23) permettent de mettre en évidence un mécanisme qui prolonge la dévolution : l'expérience et la verbalisation partagées de la difficulté d'un rôle modifient l'attitude des élèves envers celles qui l'occupent, en faveur d'une plus grande indulgence et d'un retrait des contestations.

Ce résultat rejoint une hypothèse formulée par Ganière et al. (2020). Ces auteurs supposaient que l'expérience de l'arbitrage pouvait stimuler l'émergence d'attitudes « solidaires voire empathiques vis-à-vis de l'élève en situation d'arbitrer » (p. 183), favorisant la construction de normes communes. Nos données vont dans le sens de cette hypothèse et la précisent : le partage de cette expérience contribue à la responsabilisation. Reste à vérifier, dans d'autres classes et sur des séquences plus longues, si ce mécanisme se confirme.

4 Conclusion

Ce travail a interrogé la manière dont les élèves du secondaire I verbalisent les changements qu'ils perçoivent dans leur manière de jouer après avoir endossé les rôles d'arbitre, de coach et d'observateur dans la forme de pratique scolaire StrikeBall.

Bilan des hypothèses et réponse à la question de recherche

Sur les cinq hypothèses formulées en 2.4, quatre se vérifient dans nos données auprès des élèves qui s'expriment. L'hypothèse 1 atteste que les fiches d'observation, en fournissant des données objectives, soutiennent le passage du produit au processus dans les débats d'idées comme sur les feuilles de route. L'hypothèse 2 atteste que l'expérience des trois rôles sociaux favorise l'établissement de liens causaux entre ce que les élèves observent depuis ces rôles et leur propre manière de jouer. L'hypothèse 3 montre que les liens établis entre les rôles sociaux et la manière de jouer portent majoritairement sur des dimensions tactico-stratégiques plutôt que techniques. L'hypothèse 5 valide que la dévolution de la régulation du jeu aux élèves les conduit à passer d'un jugement externe centré sur autrui à une démarche d'auto-analyse.

L'hypothèse 4 est partiellement confirmée : si l'évolution lexicale est attestée, l'apparition progressive de marqueurs causaux ne suit pas la progression attendue. Nos données suggèrent que c'est la médiation enseignante, davantage que la répétition seule des cycles, qui en constitue le vrai ressort. Ce résultat est sans doute celui qui aura le plus de portée concrète pour ma pratique enseignante future : l'enseignant peut se retirer du plan tactique, mais il doit rester actif comme médiateur du raisonnement.

L'analyse a fait également apparaître un mécanisme que notre analyse a priori n'avait pas anticipé : l'expérience partagée du rôle d'arbitre semble contribuer à la responsabilisation collective, en faveur d'une plus grande indulgence envers celles qui l'occupent (3.3). Ce résultat prolonge l'hypothèse formulée par Ganière et al. (2020).

En réponse à notre question de recherche, ces résultats convergent vers un constat : les élèves du secondaire I qui s'engagent dans la verbalisation expriment les changements perçus dans leur jeu sous l'effet des rôles sociaux, des outils d'observation et de la médiation enseignante. Leur discours évolue selon deux mouvements : il se déplace d'une préoccupation pour le

résultat (marquer, gagner) vers une lecture de leur manière de jouer (les espaces, les déplacements collectifs), et passe du reproche adressé aux autres à une analyse collective de ce qui s'est passé dans le jeu. Ces déplacements s'accompagnent d'une mise en lien, dans le discours des élèves, entre ce qu'elles observent depuis les rôles et leurs ajustements en jeu.

Limites du dispositif et de la recherche

Une première limite tient au fait que toutes les élèves ne s'expriment pas. Sur les 24 élèves de la classe, 12 prennent la parole de manière récurrente lors des débats d'idées. La moitié de la classe n'est ainsi accessible qu'indirectement, à travers son engagement moteur dans les phases de jeu et les feuilles de route. Le silence d'une partie de la classe pose en soi une question didactique que notre dispositif ne permet pas de traiter.

Le choix du Focus Group mérite d'être précisé. L'entretien a été conduit auprès de cinq élèves volontaires qui formaient une équipe, ce qui a permis d'analyser des « histoires collectives » (Evin et al., 2013, p. 12). Le caractère volontaire du recrutement introduit un biais d'auto-sélection : les élèves les plus réticentes à parler du dispositif n'ont pas accepté d'y participer. À cela s'ajoute le fait que les cinq participantes appartiennent toutes à la même équipe, ce qui restreint la diversité des dynamiques collectives accessibles à notre analyse à froid.

Notre dispositif documente la manière dont les élèves mettent en mots les changements qu'elles perçoivent dans leur jeu. Il ne documente pas, en parallèle, les transformations motrices. Ce choix, cohérent avec notre question de recherche, ne permet pas de conclure à la transformation des savoir-faire procéduraux. Cette limite, déjà éclairée en 3.2.3 à la lumière des travaux de Tardif (2006) et Bandura (1997, cité dans Masson, 2024), invite à compléter dans des recherches ultérieures les verbalisations par une observation directe du jeu.

À cela s'ajoute une contrainte temporelle. Notre séquence n'a pu se déployer que sur trois leçons doubles. Comme l'indiquait notre analyse a priori, Gréhaïne (2007, cité par Zghibi et al., 2009) considère qu'un cycle de dix à douze semaines au moins constitue une condition d'apprentissage. La persistance de la surcharge cognitive liée à la fiche d'observation (3.2.1) ainsi que l'apparition tardive des marqueurs causaux (3.2.4) suggèrent qu'une partie des effets attendus du dispositif demanderait une temporalité plus longue pour se stabiliser.

Reste enfin la posture de praticien-chercheur revendiquée tout au long du travail (De Lavergne, 2007). Cette double identité a permis de documenter le dispositif de l'intérieur, mais elle expose à un biais de confirmation : l'enseignant a conçu le dispositif et le chercheur en analyse les effets. Pour limiter ce biais, nous nous sommes appuyés sur des indicateurs définis en amont (tableau 4) et sur une triangulation des sources. Ces précautions n'éliminent pas le biais ; elles le rendent traçable.

Pistes d'amélioration du dispositif

Si nous avons à concevoir à nouveau cette séquence, plusieurs ajustements paraissent pertinents. D'abord, le rythme d'introduction des indicateurs sur la fiche d'observation gagnerait à être ralenti, afin de réduire la surcharge cognitive qui persiste jusqu'à la dernière leçon. Ensuite, la place des élèves silencieuses appelle une réflexion didactique. Une étape d'écriture individuelle préalable au débat d'idées, par exemple sous forme de carnet de bord, permettrait peut-être à ces élèves de préparer leur prise de parole et de gagner en confiance pour s'exprimer dans le groupe.

Ouvertures et prolongements

Plusieurs prolongements sont envisageables. Une étude complémentaire mobilisant une analyse vidéo du jeu permettrait de mettre à l'épreuve les transferts déclarés par les élèves, et de tester si les transformations dans le discours s'accompagnent de transformations motrices observables. Reconduire la séquence sur dix à douze semaines, durée recommandée par Gréhaigne (2007, cité par Zghibi et al., 2009), permettrait d'examiner si les effets observés s'approfondissent ou s'estompent dans la durée. Enfin, le résultat émergent identifié en 3.3 sur la solidarité par l'expérience partagée appelle un travail de recherche, qui pourrait être conduit auprès d'autres classes.

Apport pour la pratique professionnelle

Ce travail a fait évoluer ma manière d'envisager les rôles sociaux en EPS. Avant cette recherche, j'avais parfois tendance à les considérer comme des aménagements pédagogiques utiles, mais secondaires par rapport à l'engagement moteur. Je les comprends désormais comme des leviers didactiques à part entière, qui peuvent soutenir la verbalisation, la dévolution et la responsabilisation collective. La double posture de praticien-chercheur a

modifié mon rapport à l'enseignement. Elle m'a appris à interroger ce que je crois observer, à confronter mes intuitions de praticien aux traces, et à accepter que certaines de mes attentes se trouvent remises en question par les données. J'ai aussi pu observer comment les rôles donnent une place aux élèves même quand elles ne jouent pas. Comme le dit E2 lors du Focus Group : « *T'es utile pour faire gagner l'équipe.* ». Cette remarque, qui dépasse le périmètre de notre question de recherche, restera pour moi un point d'attention dans mes futures séquences en EPS.

Liste des figures et tableaux

Figure 1: Schéma du dispositif StrikeBall	31
Figure 2: Fiche d'observation collective.....	35
Figure 3: Fiche d'observation individuelle	35
Tableau 1 : Plan de la leçon 1	38
Tableau 2 : Plan de la leçon 2	38
Tableau 3 : Plan de la leçon 3	39
Tableau 4 : Tableau récapitulatif de recueil de données	42
Tableau 5 : Organisation des matchs et débats d'idée lors des leçons.....	43
Tableau 6 : Évolution des règles d'action formalisées sur les feuilles de route (Leçons 1 à 3)	53

Bibliographie

Articles de Revues :

Abonnen, D. (2023). L'expérience corporelle : Les tribulations d'un concept en EPS. *Enseigner l'EPS*, 8, 9-15. Edition AE-EPS.

Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9, 281–308.

Bell, N. (1991). Une perspective psychosociale sur la métacognition: L'élève épistémologue. *Aster*, 12, 7-26.

Bezeau, D., & Musard, M. (2023). Comment mettre en scène le rôle de juge dans les séances d'éducation physique et sportive ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 174-194.

Bonnanfant, V. (2017). Un handball, jeu de création. *EPS & Société*.

Coston, A., Testevuide, S., & Ubaldi, J.-L. (2013). Compétence et objet d'enseignement : les deux faces d'une même pièce. *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 13, 173-187.

Couturier, C. (2020). À l'École du sport. *La Pensée*, 401(1), 58-67.

Darnis, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2007). Interactions verbales en situation de co-construction de règles d'action au handball : l'exemple de deux dyades à fonctionnement contrasté. *eJRIEPS*, 11, 56–76.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série*(3), 28-43.

Delarche, S., & Perez-Cano, C.-E. (2017). Pédagogie du co-repérage : des interactions entre les élèves pour s'entraider et apprendre ensemble. *Enseigner l'EPS*, 3, 90–95.

Delignières, D. (1993). Entretien avec.... Dans *Actes de l'Université d'été de l'éducation physique et sportive* (pp. 93–99). AEEPS/Université Aix-Marseille II.

Delignières, D. (2022, 12 septembre). « Compétences méthodologiques et sociales » et « rôles sociaux ». Quelques arguments critiques. *Libres Propos*.

Dhellemmes, R. (2004). Des situations de « réf(v)érence » aux formes de pratique sociale. Dans *EPS et pratiques sociales des APSA : Révérence ou référence ? (Cahiers du CEDREPS, no 4)*.

Dietsch, G., Brière-Guenoun, F., & Wane, C. T. (2015). Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile. *Recherches en éducation*, 23(23), 117-131.

Éloi, S., & Uhrich, G. (2001). Contribution à la caractérisation des sports collectifs : les exemples du volley-ball et du rugby. *STAPS*, 56(3), 109-125.

Evin, A., Sève, C., & Saury, J. (2013). Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves : Une étude de cas dans des tâches d'escalade en éducation physique. *Recherches en éducation*, 15.

Ganière, C., Adé, D., & Louvet, B. (2020). Arbitrer en EPS : Une expérience de responsabilisation. *eJRIEPS*, numéro spécial 3.

Gaussel, M. (2018). Que fait le corps à l'école ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 126. ENS de Lyon.

Giglio, M., & Arcidiacono, F. (2017). Explorer la verbalisation, le dialogue et la discussion dans l'enseignement et la formation d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-série n°2*, 79–89.

Gottsmann, L., Trohel, J., & Gal-Petitfaux, N. (2019). La construction de compétences par les élèves en éducation Physique : étude de la dynamique d'engagement et d'actualisation des connaissances dans l'action. *eJRIEPS*, numéro spécial 2.

Gréhaigne, J.-F., Poggi, M.-P., & Zerai, Z. (2017). Connaissances et compétences motrices en sport collectif : quoi enseigner ? *eJRIEPS*, 40.

Gréhaigne, J.-F., Wallian, N., & Bouthier, D. (2001). Vers une autre approche de l'enseignement des sports collectifs. *Revue EPS*, 291, 22–29.

Gréhaigne, J.-F., Wallian, N., Godbout, P., & Poggi, M.-P. (2021). Modèle d'apprentissage des décisions tactiques : une approche centrée sur les élèves. *eJRIEPS*, 49.

Huet, B., & Saury, J. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive. *eJRIEPS*, 24.

Huot, F. (2021). Verbaliser pour apprendre en EPS. *e-novEPS*, 20. Académie de Nantes.

Jeannin, P. (2020). Marquer des buts au hand-ball : Un bon indicateur du « tous et toutes capables » ! *EPS & Société*.

Kitzinger, J., Marková, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237–243.

Légal, J.-B. (2010). Quelques rappels concernant la méthode expérimentale. Université Paris Ouest-Nanterre.

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

Lenzen, B., & Poussin, B. (2019). Analyse des discours réflexifs produits dans un dispositif de formation en alternance en éducation physique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 64-87.

Mascaret, N. (2007). L'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS : Un geste professionnel. *Les Cahiers du CEDRE/CEDREPS*

Mascaret, N. (2010). Apprentissage coopératif en milieu difficile et contexte culturel. *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.

Meirieu, P. (2008). Pédagogie et anti-pédagogie : comprendre et résister. *Journal du droit des jeunes*, 273(3), 10-12.

Messier, G. (2016). Démarche déductive ou inductive ? Là est la question ! *Vivre le primaire*, 29(2), 74-75.

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2020). *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n°31.

Moreau, A., Dedienne, M.-C., Letrilliart, L., Labarère, J., Terra, J.-L., & Le Goaziou, M.-F. (2004). Méthode de recherche : S'appropriier la méthode du focus group. *La Revue du praticien – Médecine générale*, 18(645), 1-3.

Morel, J., & Visioli, J. (2021). La situation du « Joker » en handball : Une forme scolaire de pratique exploitant les évolutions culturelles au service du plaisir et des acquisitions des élèves. *Enseigner l'EPS*, 7, 58.

Morel, J., & Visioli, J. (2023). L'utilisation des situations d'apprentissage en surnombre dans les séquences de handball en EPS : Une question de pertinence. *Revue de l'AE-EPS*, 291, 34.

Paintendre, A., Schirrer, M., & Andrieu, B. (2019). Développer des savoir-faire perceptifs en éducation physique et sportive : Analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement de step. *Activités*, 16(1).

Parlebas, P. (2018). Une pédagogie des compétences motrices. *Revista de la Asociación Científica Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE)*, 20.

Poussin, B., Dénervaud, H., & Lenzen, B. (2014). La contribution de l'éducation physique au développement de la démarche réflexive des élèves : quelles techniques didactiques mises en œuvre par les enseignants lors d'un cycle de volley-ball ? *eJRIEPS*, 31.

PROJEPS. (2022). Mémento « Approche par compétences » (APC), version du 21 mars 2022. PROJEPS.

Salembier, P., & Zouinar, M. (2004). Intelligibilité mutuelle et contexte partagé : Inspirations conceptuelles et réductions technologiques. *Activités*, 1.

Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2015). Développer les compétences psychosociales à l'école : Enjeux pour l'EPS. *Revue EPS*, 364, 20–24.

Zghibi, M., Rezig, Z. Z. M., & Rezig, M. (2009). Effets directs de la verbalisation sur les stratégies d'action et les prises de décisions des élèves lors d'un cycle de football. *eJRIEPS*, 16.

Livres et chapitres de livres

Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Éditions Revue EP.S.

Barberousse, A. (1999). *L'expérience*. Flammarion.

Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée sauvage.

Delignières, D., & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*. Éditions Revue EP.S.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. McGraw-Hill.

Huet, B., & Gal-Petitfaux, N. (2011). L'inscription corporelle de l'expérience en éducation physique et sportive. Dans B. Huet & N. Gal-Petitfaux (dirs.), *L'expérience corporelle*. Éditions Revue EP.S.

Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace (essai sur la classification des sports et ses rapports avec la pensée mythique)*. Vigot.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. De Boeck.

Jonnaert, P., & Vander Borgh, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation en didactique des enseignants*. De Boeck.

Mascret, N., & Dhellemmes, R. (2011). Culture sportive et culture scolaire des APSA. Dans M. Travert & N. Mascret (dirs.), *La culture sportive* (pp. 99-113). Éditions EP&S.

Mascret, N., & Rey, O. (2011). Culture sportive et rôles sociaux. Dans M. Travert & N. Mascret (dirs.), *La culture sportive* (pp. 81-96). Éditions EP&S.

Masson, J. (2024). Albert Bandura. La théorie du sentiment d'efficacité personnelle. Dans P. Gilbert & É. Vayre (dirs.), *Les grands auteurs en psychologie et le management* (pp. 24-39). EMS Éditions.

Pociello, C. (1999). La production sociale de la performance. Dans *Les cultures sportives : pratiques, représentations et mythes sportifs* (pp. 199-217). Presses universitaires de France.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS : une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Éditions EP&S.

Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

Travert, M., & Mascret, N. (dirs) (2011). *La culture sportive*. Éditions EP&S.

Ubaldi, J.-L. (2005). *Les compétences*. Éditions Revue EPS.

Wallian, N., & Gréhaigne, J.-F. (2004). Vers une approche sémio-constructiviste des apprentissages moteurs. Dans G. Carlier (dir.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (pp. 167-179). AFRAPS.

Mémoires et Travaux de recherches

Paintendre, A. (2017). *Le corps capacitaire en step : la construction de savoir-faire perceptifs au cours de l'expérience corporelle* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité].

Plan d'Études Romand

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). Plan d'études romand (PER).

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2003). *Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'école publique*.

Supports de cours

Kohler, A. (2025). *Ingénierie didactique à des fins de recherche : Ingénierie et évaluation d'un dispositif d'enseignement* [Diaporama PowerPoint]. HEP-BEJUNE.

Padiglia, S. (2025). *Préparer et conduire un focus group* [Diaporama PowerPoint]. HEP-BEJUNE.

Intelligence artificielle

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (version GPT-5.2) [Modèle de langage] pour l'assistance à la recherche d'articles et la synthèse de documents.

Annexes

Annexe 1 : Critères de constitution des équipes

Les critères retenus pour la constitution des équipes sont les suivants :

- Comportement tactique dans le jeu ;
- Participation globale (implication générale du joueur dans toutes les facettes du jeu)
- Engagement dans la construction collective du jeu offensif (mise en place et exécution de stratégies et mouvements offensifs avec son équipe.

Annexe 2 : Répartition des rôles dans un match

	En compétition sur le terrain	
	Équipe Jaune	Équipe Bleue
Joueuses sur le terrain	Gardiennne : E15	Gardiennne : E3
	Gardiennne : E16	Gardiennne : E4
	E17	E5
	E18	E6

	Coachs	
	Pour l'équipe Jaune	Pour l'équipe Bleue
Coachs	E13	E1
	E14	E2

	Arbitrage	
	1 ^{ère} mi-temps	2 ^{ème} mi-temps
Arbitres	E9	E21
	E10	E22

	Fiche collective	
	Qui observent l'équipe Jaune	Qui observent l'équipe Bleue
Observatrices	E7	E19
	E8	E20

	Fiche individuelle	
Observatrices	E11 observe E17	E23 observe E5
	E12 observe E18	E24 observe E6

Annexe 3 : Consignes et organisation

1. Dispositif et organisation

- 1.1. La forme de pratique scolaire présentée est prévue pour une classe mixte, composée de 24 élèves de niveaux hétérogènes.
- 1.2. La surface de jeu correspond aux délimitations d'un terrain de basketball officiel.
- 1.3. Le jeu se déroule à 4 contre 4, sans remplacements en cours de match.
- 1.4. Un match se compose de 2 mi-temps de 3 minutes avec une pause de 1min30 entre deux.
- 1.5. La balle utilisée est une balle en mousse « handball » (rebondissante).
- 1.6. La zone du gardien est délimitée par la ligne de surface de but, marquée par de l'adhésif coloré collé sol et est réservée exclusivement au gardien. À l'intérieur, on y trouve six quilles disposées en arc de cercle, avec deux caissons sur les côtés et un but d'unihockey au centre, juste derrière les quilles. Le dispositif a la largeur d'un but de handball (3 mètres). Les quilles sont disposées de telle manière qu'il est impossible d'en renverser deux avec un seul tir.
- 1.7. Les tirs sont autorisés uniquement dans la « zone de finition » qui se trouve entre la ligne délimitée par les marques colorées au sol et la ligne de surface de but. Cette zone a une largeur de 1,2 mètres.
- 1.8. L'objectif est de faire tomber un maximum de quilles durant le match. Celles-ci sont relevées par le gardien à chaque point marqué.
- 1.9. Chaque joueur prend obligatoirement le rôle de gardien lors d'une mi-temps.
- 1.10. Une paire d'arbitres / maîtres du temps est constituée de 2 joueurs de la même équipe. Ils arbitrent et sont responsables du chronométrage pendant une mi-temps complète puis les rôles s'inversent.

2. Déroulement des matchs

- 2.1. Durant la pause effectuée entre deux mi-temps, les coachs échangent avec leur équipe à l'aide d'une fiche d'analyse collective préalablement rempli par un observateur, partagent leurs observations et suggèrent de nouvelles stratégies pour la suite du match.
- 2.2. Le match est précédé d'un feuille-cailloux-ciseaux effectué entre 2 adversaires afin de déterminer qui commencera avec la possession de balle. Lors de la deuxième mi-temps, c'est l'autre équipe qui débute avec la balle.
- 2.3. Le match commence balle au gardien et l'équipe adverse se trouve dans son camp.

2.4. Durant le tournoi, l'enseignant veille au bon déroulement des tâches autour de l'action (arbitrage, coaching et observations). De plus, il arbitre les règles non prises en charge par les élèves.

Annexe 4 : Règlement Strikeball

Les règles du Handball sont conservées avec ces quelques adaptations :

- 1.1. Pour marquer un point via une quille, elle doit être renversée du premier coup ou avec un rebond, et sans rebond contre le caisson au préalable.
- 1.2. Les quilles renversées par le gardien sont comptabilisées dans le score (fiche d'observation collective).
- 1.3. Si la balle sort des limites du terrain, elle est remise en jeu par un joueur de l'équipe adverse à l'endroit où elle est sortie.
- 1.4. Si la balle est jouée par l'équipe du gardien hors des limites du terrain derrière ses buts, un corner est accordé à l'équipe adverse à l'endroit où est sortie la balle. Dans le cas d'un tir raté de l'équipe adverse ou d'une déviation de la part du gardien, la balle revient à ce dernier.
- 1.5. Le franchissement de la ligne de surface de but par un joueur attaquant est interdit. Si un joueur attaquant franchit la ligne de surface de but, la balle est redonnée au gardien de l'équipe défensive.
- 1.6. Après chaque tentative de tir, la balle revient au gardien de l'équipe défensive. L'équipe adverse ne peut défendre qu'une fois revenu dans son camp.
- 1.7. Le franchissement de la ligne de surface de but par un joueur défenseur durant une action est sanctionné.
- 1.8. Dans la zone de finition, il ne peut y avoir que deux défenseurs à la fois.
- 1.9. Le nombre de dribbles est limité à 3 par personne.
- 1.10. Le porteur du ballon a le droit de se déplacer de 3 pas avec la balle dans les mains.
- 1.11. Les tirs en direction des cibles s'effectuent avec au moins un pied touchant le sol, le tir en suspension est par conséquent interdit.
- 1.12. Les contacts physiques (s'appuyer, tenir, pousser, bousculer, etc.) sur le porteur du ballon sont interdits.
- 1.13. Il est strictement interdit de prendre le ballon des mains de l'adversaire.

2. Score

Le comptage des points permettant de désigner l'équipe remportant le match s'effectue à partir de trois scores.

4.1 Un premier score est calculé sur la base des points gagnés lors de tirs dangereux (1 point) ou de tirs marqués (3 ou 4 points selon la quille). Quille sur les côtés : 4 points, quille au centre : 3 points.

Annexe 5 : Guide d'entretien - Débat d'idées

À la suite des matchs 1 et 2

Aux observatrices :

Question principale	Question de relance
Qu'est-ce que vous avez noté de plus marquant sur vos fiches d'observation ?	Donnez-nous des chiffres (tirs, les entrées en zone de finition, nombre de joueuses différents ayant tiré) Au-delà des chiffres, de quelle façon les joueuses s'y sont-elles prises concrètement pour atteindre (ou non) cette zone de finition ?

Aux joueuses

Question principale	Question de relance
Est-ce que ces chiffres correspondent à l'impression que vous aviez sur le terrain ? Êtes-vous surprises ?	Quand vous étiez bloquées dans cette zone (ou sur cette action dont tu parles), tu cherchais à faire quoi exactement avec la balle ? À ce moment précis, tu faisais attention à quoi en premier ? Quand tu as fait ce choix de passe ou de tir, tu t'attendais à ce qu'il se passe quoi ?

Aux arbitres

Question principale	Question de relance
Est-ce qu'il y a des moments dans le match où c'était difficile pour toi de bien voir la balle ou les fautes ?	Qu'est-ce qui t'empêchait de bien voir à ce moment-là ? Comment les joueuses étaient-elles placées autour du ballon à ce moment-là ? Au moment de prendre ta décision (siffler ou non), est-ce que tu t'es servie des réactions ou des remarques des autres joueuses pour t'aider ?

Aux coaches

Question principale	Question de relance
Coach, en utilisant les données que les observatrices viennent de nous donner, quel est LE conseil principal que tu donnes à ton équipe	Qu'est-ce qui te fait dire que ce conseil va fonctionner ?

pour le match retour qu'elles vont jouer tout à l'heure ?	
--	--

Aux deux équipes

Question principale	Question de relance
Chaque équipe, mettez-vous d'accord sur UNE stratégie pour votre prochain match et écrivez-la sur votre feuille de route.	Utilisez la formulation : SI (on perçoit ce problème), ALORS (on choisit cette solution).

Le Bilan post-matchs 3 et 4

Question principale	Questions de relances
Maintenant que vous avez terminé vos deux matchs, dites-moi : qu'est-ce que vous avez fait de différent sur le terrain lors de ce dernier match par rapport au tout premier	Toi qui étais (coach / arbitre / observatrice) tout à l'heure, est-ce que ce rôle a modifié ta façon de voir le jeu ou de te placer quand tu es redevenue joueuse ? Tu peux me donner un exemple concret d'une action où tu t'en es servie ? Qu'est-ce qui te fait dire que c'était mieux ?

Annexe 6 : Guide d'entretien - Focus Group

Je vous remercie d'être là. Comme vous le savez, on fait cet entretien pour mon travail de mémoire. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui m'intéresse c'est votre propre vécu, vous êtes les expertes de votre jeu.

Je vais enregistrer pour ne pas avoir à tout noter, mais tout sera anonymisé dans mon travail. Personne d'autre n'entendra cet audio. Est-ce que vous êtes d'accord ?

Brise-glace

Pour commencer tranquillement, si vous deviez décrire ou expliquer le StrikeBall à un ou une amie qui n'y a jamais joué, vous lui diriez que c'est quoi ?

Retour sur l'avant

Questions principales	Questions de relances
Au tout début de la séquence, comment vous vous sentiez par rapport à cette nouvelle manière de jouer ?	Quand vous étiez sur le terrain, à quoi faisiez-vous le plus attention ?
Qu'est-ce qui vous semblait le plus difficile avant de commencer ?	Est-ce qu'il y avait des situations qui vous mettaient particulièrement en difficulté ?

Retour sur l'après

Questions principales	Questions de relances
Est-ce qu'il y a des choses que vous voyez ou ressentez différemment quand vous jouez maintenant ?	Est-ce que certains rôles ont influencé votre manière de jouer ?
Qu'est-ce qui, selon vous, a le plus compté dans ce que vous avez vécu pendant la séquence ?	Est-ce que le fait d'observer ou de discuter du jeu a changé quelque chose pour vous ?
Quand tu as repris ta place de joueuse sur le terrain, sur quoi s'est porté ton regard ?	Tu peux me donner un exemple d'une action précise sur le terrain où tu as remarqué ce changement ?
Qu'est-ce qui reste encore difficile aujourd'hui ?	

Comparaison avant/après

Questions principales	Questions de relances
Si vous deviez résumer le principal changement entre le début et la fin de la séquence, ce serait quoi ?	Dans votre manière de jouer ?
	Dans votre manière de coopérer avec les autres ?
	Dans votre manière de réfléchir au jeu ?

Est-ce que le fait d'avoir été (arbitre / coach / observatrice) t'a aidée à faire ce changement ? Comment ?	
--	--

Question de clôture

Questions principales	Questions de relances
Si cette activité devait être proposée à une autre classe, qu'est-ce qui, selon vous, pourrait être amélioré ou modifié ?	Les rôles proposés ? L'organisation des matchs ? Les moments de discussion ou d'observation ?

Feuille de route

Équipe : _____

Match n° : _____

Pour le prochain match, nous allons utiliser la stratégie suivante :

SI ...

(ce qu'il se passe sur le terrain ?)

ALORS ...

(ce que nous faisons concrètement ?)

Annexe 8 : Transcriptions - Leçon 1

Date : 27.11.25

Débat d'idées 1

À la suite du match 1 – Bleue vs Rouge

Kilian : Les observatrices individuelles, qu'est-ce que vous avez noté de plus marquant sur vos fiches d'observation ?

E23 : E11 a pris beaucoup de balles dans la zone de finition.

Kilian : Ah oui, combien ?

E23 : 4.

Kilian : Qu'est-ce qui pourrait permettre à E11 de faire mieux ?

E23 : Elle pourrait plus aller dans cette zone et demander la balle.

Kilian : Et les observatrices collectives de l'équipe bleue, vous avez quoi ?

E15 : Bah moi, j'ai beaucoup de tirs dangereux, mais pas de quilles touchées.

Kilian : L'équipe bleue, comment vous expliquez cette statistique ?

E5 : Bin, c'était difficile de toucher les quilles.

E3 : Euh, en plus, on faisait pas de passe, E2 tu jouais toute seule.

Kilian : Très bien, merci pour le retour. E2, pourquoi tu jouais plutôt solo dans le jeu ?

E2 : Bah les autres bougeaient pas.

Kilian : Les observatrices de l'équipe rouge, vous avez remarqué autre chose ?

E22 : Elles ont fait tomber deux quilles au centre et une sur le côté.

Kilian : Pourquoi tu penses qu'elles ont réussi à faire tomber les quilles ?

E22 : Bah, elles étaient plus fortes. Elles bougeaient plus.

Kilian : Intéressant, merci.

Kilian : Les observatrices, comment vous vous êtes senties dans ce rôle ?

E22 : C'était pas facile, il fallait regarder partout et la fiche était un peu compliquée à comprendre et il fallait mettre beaucoup de coches. Le jeu allait vite aussi.

Kilian : Et les arbitres, à quels moments c'était difficile pour vous de bien voir les fautes et la balle ?

E13 : Quand elles étaient toutes en tas autour de la balle. Je voyais rien.

Kilian : Très bien, merci pour ton retour.

Kilian : Les coachs, en prenant en compte ce que les observatrices viennent de nous dire, quel est le conseil que vous donneriez à ton équipe pour le match retour qu'elles vont jouer tout à l'heure ?

E1 : Faire plus de passes.

E7 : Euh, faire tomber plus de quilles et jouer plus vite.

Kilian : Pourquoi plus de passes ?

E1 : Bah, on peut aller plus vite vers le but.

Kilian : Pour finir, je vous propose de créer une stratégie pour votre prochain match et l'écrire sur la feuille de route.

Feuille de route (trace écrite) – Débat d'idées 1

Équipe bleue : Si on se passe plus la balle, alors il aura plus de buts.

Équipe rouge : Si on reste pas collées, alors on aura plus de possibilités pour faire des passes.

Débat d'idées 2

À la suite du match 2 – Jaune vs Verte

Kilian : Les observatrices individuelles, vous avez noté quoi sur vos fiches d'observation ?

E11 : E23 a fait un tir dangereux, un tir contre une quille.

Kilian : Une quille au centre ?

E11 : Non, sur le côté.

Kilian : Les autres, vous avez relevé quelque chose ?

E6 : Bah, 5 entrées dans la zone pour E18 et rien d'autre.

Kilian : Il y a eu un problème avec la fiche ?

E12 : Non, il y avait rien d'autre.

Kilian : Comment elle s'en est prise pour atteindre cette zone de finition ?

E12 : Elle faisait beaucoup d'allers-retours.

Kilian : Okay, très bien.

Kilian : Et les observatrices collectives de l'équipe jaune, vous avez quoi ?

E4 : Beaucoup d'entrées en zone et deux tirs dangereux.

Kilian : L'équipe jaune, comment vous expliquez ces stats ?

E17 : Bah, on a pas réussi à viser les quilles quoi.

Kilian : Qu'est-ce qui a posé problème ?

E17 : Elles venaient vite sur nous et on avait pas le temps de viser.

Kilian : Okay, merci.

Kilian : Les observatrices collectives de l'équipe verte, vous avez quelque chose d'intéressant ?

Kilian : Je vous laisse un peu de temps ?

E10 : Ouais, aussi beaucoup d'entrée en zone et deux tirs dangereux et un tir sur une quille de côté.

Kilian : L'équipe verte, qu'est-ce qui a permis de marquer plus de points que l'autre équipe ?

Kilian : Oui E22, dis-moi.

E22 : On était plus fort, on allait plus vite.

Kilian : Les arbitres, quels étaient les moments compliqués à arbitrer durant le match ?

E8 : Non, rien.

Kilian : Okay.

Kilian : Toutes les règles étaient faciles à siffler ?

E2 : Des fois ça allait vite, parce qu'il fallait regarder partout.

Kilian : Autre chose ?

E1 : Je voulais dire la même chose.

Kilian : Les coachs, en prenant en compte ce qu'on a discuté à présent, quel est le conseil que vous donneriez à votre équipe pour qu'elle gagne le prochain match ?

E14 : Plus aller dans le camp adverse.

Kilian : Autre chose ?

E19 : Tirer plus vers le bas.

Kilian : Pour finir, je vous propose d'écrire sur la feuille de route une stratégie pour votre prochain match. Vous avez une minute !

Feuille de route (trace écrite) – Débat d'idées 2

Équipe jaune : Si on tire plus fort, alors le gardien aura moins de chance d'arrêter la balle.

Équipe verte : Si l'autre équipe a la balle, alors on va à deux sur la joueuse qui a la balle.

Bilan post-matchs 3 et 4

Kilian : Rassemblez-vous les filles. L'objectif est que tout le monde puisse prendre la parole durant ce dernier moment, lever juste la main avant de parler.

Kilian : Maintenant que vous avez terminé vos deux matchs. Qu'est-ce que vous avez fait de différent sur le terrain lors de ce dernier match par rapport au tout premier ?

E11 : Bah, on était moins collées toutes ensemble. On a essayé de faire ce qu'on avait écrit sur la feuille (feuille de route).

Kilian : Super, c'était quoi ?

E11 : On est pas resté collé.

Kilian : Top !

Kilian : Quand vous avez été observatrices, est-ce que ce rôle a modifié votre manière de voir le jeu quand vous êtes redevenues joueuses ?

E17 : Je me suis rendu compte qu'on peut gagner le match juste avec les entrées dans la zone.

Kilian : Okay très bien, le système de points est plus clair pour toi ?

E17 : Ouais.

Kilian : D'autres observatrices veulent dire quelque chose ?

E9 : C'était pas facile, il fallait regarder partout avec la fiche d'observation.

Kilian : C'est normal, on est au début de la séquence.

Kilian : Est-ce que d'être arbitre a modifié votre manière de jouer sur le terrain ?

E16 : Non, c'est nul.

Kilian : Pourquoi ?

E16 : Il fallait regarder partout et je me rappelais plus des règles.

Kilian : Est-ce que c'était un rôle que tu avais déjà testé ?

E16 : Non, j'aime pas. On bouge pas.

Kilian : Et les personnes qui ont testé le rôle de coach ? Quelque chose de spécifique à relever ?

E10 : J'ai essayé de plus parler sur le terrain.

Kilian : Pourquoi tu penses que c'est important de communiquer sur le terrain ?

E10 : Si on parle pas on arrive pas à s'organiser.

Kilian : Est-ce que quelqu'un aimerait rajouter quelque chose ? Quelque chose qu'il a remarqué ?

Kilian : Non ? Très bien, merci !

Annexe 9 : Transcriptions - Leçon 2

Date : 04.12.25

Débat d'idées 1

À la suite du match 1 – Rouge vs Jaune

Kilian : Les observatrices individuelles, qu'est-ce que vous avez noté sur vos fiches d'observation ?

E22 : Moi, j'ai observé que E10 a fait sept entrées dans la zone.

Kilian : Sept entrées, c'est bien. Comment elle a fait ?

E22 : Elle courait plus sur les côtés.

Kilian : Et les observatrices collectives de l'équipe jaune, vous avez quoi ?

E1 : Bah, on a 11 entrées en zone, et 6 tirs dangereux et une quille au centre, une quille sur le côté.

Kilian : L'équipe bleue, comment vous expliquez ça par rapport au premier cours ?

E13 : Bah, on s'est plus écartées.

Kilian : Pourquoi vous vous êtes écartées ?

E13 : Parce qu'au centre, il y avait toujours trop de défenseurs.

Kilian : L'équipe rouge, vous avez joué moins solo aujourd'hui ?

E7 : Ouais, on faisait plus de passes.

Kilian : Les arbitres, c'était plus facile de voir les erreurs aujourd'hui ?

E5 : Ouais, elles utilisaient tout le terrain, c'était moins en tas.

E24 : Pas les pas.

Kilian : Plus compliqué à regarder les pas pour quelles raisons ?

E24 : Parce qu'il y en a qui font plusieurs pas, mais après t'es jamais sûre si vraiment il en a plus que trois.

E23 : Les pieds dans la zone du gardien aussi, c'était pas facile.

Kilian : Okay, je vois.

Kilian : Les coachs, quel est le conseil que vous donneriez pour le match retour ?

E23 : Faire des passes sur les côtés au lieu d'aller au milieu.

E5 : Aussi au centre !

E24 : Se démarquer aussi.

Kilian : Okay, merci. Pour finir, je vous propose de créer une stratégie sur la feuille de route pour les prochains matchs.

Feuille de route (trace écrite) – Débat d'idées 1

Équipe rouge : Si la défense est tout au centre, alors on fait des passes dans les côtés.

Équipe jaune : Si on a pas la balle, alors on va se démarquer sur les côtés.

Débat d'idées 2

À la suite du match 2 – Bleue vs Verte

Kilian : Les observatrices individuelles, vous avez remarqué quoi de marquant ?

E9 : Bah, E22 a fait 8 entrées et un tir dangereux et un tir sur une quille de côté.

Kilian : E22, comment tu t'y es prise pour atteindre la zone ?

E22 : Bah, j'ai couru pour faire de la place.

Kilian : Comment pour faire de la place ?

E22 : J'allais pas du même côté que les autres.

Kilian : Et le fait d'avoir été observatrice avant, ça t'a aidée ?

E22 : Ouais.

Kilian : Tu pourrais m'expliquer comment ça t'a aidée ?

E22 : Quand je regardais, j'ai vu que la défense suivait le ballon. Du coup, sur le terrain, je suis allée direct de l'autre côté.

Kilian : Les observatrices collectives de l'équipe verte, vous avez quoi ?

E7 : Beaucoup d'entrées, mais pas beaucoup de tirs.

Kilian : Qu'est-ce qui a posé problème à l'équipe verte ?

E21 : On s'arrêtait trop vite quand on avait la balle devant la ligne.

Kilian : Et en défense, l'équipe verte, ça allait ?

E22 : Non, on allait toutes sur la balle et ça laissait des trous.

Kilian : Les coachs, un conseil pour le prochain match ?

E11 : Faire une passe à celle qui est démarquée au lieu de tirer direct.

Kilian : Autre chose ?

Kilian : Merci, maintenant, vous pouvez écrire votre stratégie sur la feuille de route. Vous avez une minute !

Feuille de route (trace écrite) - Débat d'idées 2

Équipe bleue : Si on s'approche de la zone, alors on fait la passe à la joueuse seule.

Équipe verte : Si la joueuse court avec la balle, alors on essaie de boucher les trous.

Bilan post-matchs 3 et 4

Kilian : Rassemblez-vous les filles. Qu'est-ce que vous avez fait de différent sur ce dernier match par rapport à la première leçon ?

E11 : Bah, on a plus utilisé le terrain.

Kilian : Est-ce que quelqu'un s'est dit : aujourd'hui, grâce à ce rôle, j'ai joué autrement sur le terrain ?

Kilian : Je vous laisse un peu de temps pour y réfléchir.

E11 : Moi, j'étais arbitre et j'ai mieux compris les règles.

Kilian : Est-ce que d'être arbitre a modifié ta manière de jouer après ?

E11 : Bah, je faisais gaffe à pas faire plus de trois pas quand j'avais la balle.

Kilian : Et les observatrices ?

E4 : Moi, j'ai pas été observatrice, mais j'ai observé qu'il y a des gens qui ne font pas trois pas alors qu'ils pourraient le faire pour être plus proches du but.

Kilian : Okay très bien, mais tu t'es fait la réflexion à quel moment.

E4 : Quand je jouais.

Kilian : Les autres, est-ce que vous voyez autrement le jeu à la fin de cette leçon ?

E7 : Bah moi je me rends compte qu'il faut pas aller tous sur la balle.

Kilian : Comment tu t'en es rendu compte ?

E7 : On voit quand on joue pas que ça va pas.

Kilian : Et tu l'as le plus observé quand tu avais quel rôle ?

E7 : Coach.

Kilian : Quelqu'un veut rajouter quelque chose ?

E13 : On a marqué plus de points parce qu'on était moins collées.

Kilian : Super, merci !

[Annexe 10 : Transcriptions - Leçon 3](#)

Date : 11.12.25

Débat d'idées 1

À la suite du match 1 – Verte vs Rouge

Kilian : Les observatrices collectives, pour ce dernier cours, vous deviez regarder tous les indicateurs.

Kilian : Comment ça s'est passé ?

E1 : C'était pas facile, il fallait regarder partout et il fallait mettre beaucoup de coches.

Kilian : C'est normal, mais vous avez réussi à rester attentives. Bravo !

Kilian : Qu'est-ce que vous avez noté de plus marquant sur vos fiches ?

E1 : Bah, pour l'équipe verte, on a compté 12 entrées en zone de finition. Et il y a deux joueuses différentes qui ont fait un tir dangereux.

Kilian : Woua bien ! L'équipe verte, est-ce que ces chiffres correspondent à l'impression que vous aviez sur le terrain ?

E21 : Bin ouais, c'est ce qu'elle dit.

Kilian : Et comment vous expliquez cette stat par rapport à la première leçon ? Vous avez l'impression que c'est mieux ?

E21 : Bah, on a fait beaucoup plus de passes.

Kilian : Pourquoi vous avez fait plus de passes ?

E21 : Comme ça on avait plus de chance pour trouver la personne qui était seule.

Kilian : Les arbitres, il y a des moments où c'était difficile d'arbitrer ou de voir le jeu aujourd'hui ?

E15 : Non, ça allait.

Kilian : Est-ce que tu pourrais me donner des détails ?

E15 : Bah, c'était facile parce qu'elles utilisaient tout le terrain. Elles étaient pas toutes ensemble.

Kilian : Coach E7, avec ces données, quel est le conseil principal que tu donnes à ton équipe pour le match retour ?

E7 : Faut regarder l'autre équipe avant de faire la passe.

Kilian : La passe à qui ?

E7 : À la joueuse qui est seule.

Kilian : Très bien, chaque équipe, mettez-vous d'accord sur une stratégie et écrivez-la sur votre feuille de route.

Feuille de route (trace écrite) - Débat d'idées 1

Équipe verte : Si la défense vient sur nous, alors on fait la passe à la joueuse qui est toute seule.

Équipe rouge : Si on approche de la zone, alors on regarde qui n'a pas encore tiré.

Débat d'idées 2

À la suite du match 2 – Jaune vs bleue

Kilian : Allez on se met en place ! Les observatrices individuelles, vous avez remarqué quoi de marquant ?

E11 : E17 a fait quatre entrées dans la zone et quatre tirs dangereux.

Kilian : Woua jolies stats ! Comment elle s'est retrouvée aussi souvent en position de tir ?

E11 : Elle appelait la balle en courant.

Kilian : C'était important pour quelles raisons ?

E11 : Elle attendait pas la balle.

Kilian : L'équipe jaune, qu'est-ce que vous avez fait de différent pour atteindre la zone ?

E17 : On s'arrêtait plus devant la ligne, on tirait en avançant.

Kilian : E16, tu étais arbitre dans le match avant, est-ce que ça a modifié ta façon de jouer quand tu es redevenue joueuse ?

E16 : Ouais quand même.

Kilian : Comment exactement ?

E16 : Pour siffler la zone, je voyais qu'elles s'arrêtaient juste devant et elles perdaient la balle.

Kilian : Et tu fais quoi maintenant ?

E16 : J'attrape la balle sans m'arrêter.

Kilian : Pour les autres arbitres, est-ce que c'était un rôle qui était facile pour vous ?

E18 : Oui, les gens respectaient les règles, il avait pas trop besoin de siffler.

Kilian : E5, tu disais la dernière leçon que tu avais pas envie de jouer. Aujourd'hui, ça a mieux été, non ?

E5 : Ouais, je préfère jouer que de regarder.

Kilian : Okay, je comprends. Est-ce que tu trouves intéressant quand même ?

E5 : Ouais, vite fait coach, on voyait bien les espaces vides genre. Du coup, sur le terrain, je savais où aller.

Kilian : Okay très bien, on se regroupe par équipe pour remplir la feuille de route !

Feuille de route (trace écrite) - Débat d'idées 2

Équipe jaune : Si on est près de la zone, alors on appelle la balle en courant pour tirer direct.

Équipe bleue : S'il y a trop de monde au milieu, alors on passe sur les côtés pour trouver quelqu'un.

Le Bilan post-matchs 3 et 4

Kilian : Rassemblez-vous. Maintenant que vous avez terminé vos matchs, si vous deviez résumer le principal changement entre le tout premier cours et aujourd'hui, ce serait quoi ?

E1 : Bah je trouve que c'est plus amusant, on joue mieux. On jouait toutes collées.

Kilian : Et maintenant vous faites quoi ?

E1 : Genre, on est plus loin les unes des autres.

Kilian : Et est-ce que le fait d'avoir été arbitre, coach ou observatrice vous a aidées à faire ce changement ? Comment ?

E10 : Ouais. On voit quand on est dehors que ça va pas.

Kilian : Cool, est-ce que tu as un exemple ?

E10 : Bah, dehors on voit les trous. Sur le terrain, j'allais dans les trous parce que je savais qu'il y avait de la place.

Kilian : E2, quand on avait discuté à la leçon 1, tu disais que les autres ne bougeaient pas. Ça allait mieux aujourd'hui ?

E2 : Ouais, ça va mieux.

Kilian : Top, pourquoi ça va mieux ?

E2 : On comprend mieux le jeu. Et on a plus parlé.

E13 : Ouais, quand on parle ensemble comme maintenant, on comprend mieux.

Kilian : Donc le fait de discuter entre les matchs, ça a changé quelque chose ?

E17 : Ouais, c'était genre plus clair pour se mettre d'accord.

Kilian : Super, merci beaucoup les filles ! Merci pour votre participation !

Annexe 11 : Transcription - Focus Group

Date : 18.12.25

Focus Group

Kilian : Bonjour les filles, merci d'être là. Installez-vous.

Comme vous le savez, on fait cet entretien pour mon travail dans le cadre de ma formation. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui m'intéresse c'est ce que vous avez vécu.

Je vais enregistrer ce qu'on dit, mais tout sera anonymisé. Ça veut dire que personne ne vous reconnaîtra et personne d'autre n'entendra cet audio. Ça joue pour vous ?

E1 : Ouais !

E3 : Oui, ça joue.

Kilian : Vous aussi ?

E2 : Oui.

E5 : Oui.

E6 : Oui.

Kilian : Parfait. Pour commencer si vous deviez expliquer le StrikeBall à un ou une amie qui n'y a jamais joué, vous lui diriez quoi ?

Kilian : Qui veut se lancer ?

E1 : Bah, c'est un jeu avec des quilles, faut les faire tomber.

Kilian : Les autres ?

E5 : T'as une balle... et genre tu dois viser les quilles de l'autre équipe.

E2 : Et t'as la règle des 3 pas.

Kilian : C'est important ça ?

E2 : Bah oui, sinon tu fais toute seule.

E6 : Et du coup t'es obligée de faire des passes.

E3 : Et tu peux pas aller dans la zone.

Kilian : Okay, merci ! Au tout début de la séquence, comment vous vous sentiez par rapport au thème ?

E1 : Au début, un peu nul, on ne comprenait pas trop où on allait et au final pas trop mal.

E5 : Moi, quand j'ai vu l'installation dans la salle, ça m'a donné envie de jouer.

Kilian : Qu'est-ce qui vous semblait le plus difficile ?

E3 : La fiche était pas facile à remplir avec beaucoup d'informations.

Kilian : Okay et dans ce jeu si tu cours juste vite ça suffit ?

E2 : Non.

Kilian : C'est quoi alors ?

E2 : C'est stratégique aussi.

Kilian : Ah intéressant, ça veut dire quoi stratégique ?

E2 : Bah faut réfléchir où passer, où aller.

E3 : Bah, faut faire des tactiques pour trouver les trous.

Kilian : Est-ce que vous avez l'impression d'avoir joué de la même manière au tout premier match de la séquence, et aujourd'hui au dernier match ?

E3 : Bah non.

Kilian : Au début c'était comment ?

E1 : N'importe comment.

Kilian : Comment ça n'importe comment ?

E3 : Bah... on allait toutes sur la balle.

Kilian : Pourquoi à votre avis ?

E1 : Parce qu'on voulait marquer.

Kilian : Et ça marchait ?

E6 : Non.

Kilian : Pourquoi ?

E6 : Parce qu'on était toutes au même endroit.

Kilian : Et comment vous vous sentiez à ce moment-là ? E3, ça t'énervait ?

E3 : Ouais. Je m'énervais parce que je trouvais que les autres faisaient n'importe quoi. Elles jouaient perso.

Kilian : Tu accusais les autres ?

E3 : Bah ouais.

Kilian : Et toi E5, tu en pensais quoi du premier match ?

E5 : Euh... moi j'avais même pas envie de jouer au début.

Kilian : Pourquoi ?

E5 : Elles me donnaient pas la balle.

Kilian : Elles étaient comment les autres joueuses sur le terrain quand tu restais derrière ?

E5 : Toutes ensemble.

Kilian : Et à la fin de la séquence, ça allait mieux ?

E5 : Ouais.

Kilian : Et à la fin de la séquence, ce jeu toutes autour de la balle, ça a changé ?

E6 : Ouais.

Kilian : Comment vous avez fait pour voir que ça ne marchait pas ?

E6 : On devait regarder depuis le banc.

Kilian : Ouais, justement, on va parler de ce banc. Vous avez eu des rôles : observatrice, coach, arbitre. Le fait de faire ces rôles, est-ce que ça a changé quelque chose pour vous quand vous reveniez jouer sur le terrain ?

E6 : En vrai, ouais.

Kilian : Tu as un exemple, E6 ?

E6 : Bah, vu que t'es pas sur le terrain, t'as pas le stress. Tu vois mieux.

Kilian : Et tu voyais quoi ?

E6 : Bah tu vois que l'équipe elle avance pas parce qu'elles sont toutes ensemble.

Kilian : Ça a changé quelque chose ensuite dans ton jeu ?

E6 : Bah j'ai écarté le jeu, on a vu aussi en cours avec vous.

Kilian : Ah ouais, super. Donc ça t'a aidé à te placer. Et toi E2, tu as testé le rôle d'arbitre ?

E2 : Ouais. Au début, arbitre c'était nul.

Kilian : Pourquoi c'était nul ?

E2 : Bah tout le monde te critique.

E3 : C'est vrai !

Kilian : Et après, ça a été mieux ?

E2 : Ouais.

Kilian : Tu trouves que ça t'a servi à quelque chose de tester ce rôle ?

E2 : Ouais vite fait, les règles.

E6 : Ouais aussi comment les joueuses étaient sur le terrain.

Kilian : Elles étaient comment ?

E6 : Elles restaient toutes au milieu.

Kilian : Et donc, tu as utilisé ça en jouant ?

E2 : Bah ouais. Je courais plus sur les bords.

Kilian : Trop bien. Et toi E1, comment ça a été dans le rôle coach ?

E1 : Ouais.

Kilian : Qu'est-ce que t'as bien aimé ?

E1 : De dire la stratégie à la pause.

Kilian : Et ces fiches d'observation, avec les indicateurs à cocher. Comment ça a été ?

E5 : Bof.

Kilian : Qu'est-ce qui était bof ?

E5 : Bah, fallait regarder le ballon, regarder les joueuses, cocher les cases. Je savais plus où regarder en vrai.

Kilian : Mais à quoi elles vous ont servi ces fiches, pour remplir la feuille de route à la fin du match ? C'est la feuille où vous deviez noter la stratégie.

E1 : Ouais comme ça on avait une stratégie pour le match d'après.

Kilian : Et vous vous basiez sur quoi pour écrire cette stratégie ?

E1 : Ce qu'on avait dit avant.

E6 : Aussi ce qui était écrit sur la fiche d'observation.

Kilian : Les stats sur la fiche, ça aidait pour trouver cette stratégie ?

E6 : Ouais. Parce que les chiffres ça prouve.

Kilian : Ça prouve quoi ?

E6 : Bah si l'observatrice elle te dit « on a fait zéro tir », tu peux pas dire « mais ouais, j'ai trop bien joué ».

Kilian : Okay. Et sur le terrain, quand vous faisiez une erreur ou que vous perdiez la balle, comment ça se passait sur le terrain au début de la séquence ?

E3 : Bah... au début c'était chiant, les autres des fois disaient des remarques.

Kilian : Et quand vous étiez arbitre ?

E3 : Aussi, elles (les arbitres) voyaient rien.

E1 : Après ça allait mieux.

Kilian : Quand ?

E1 : Après le premier cours.

Kilian : Pourquoi à ton avis ?

E3 : Bah comme on a toutes été arbitres, on a vu que c'était hyper dur de tout voir. Ça va trop vite. Du coup on disait plus rien à l'arbitre à la fin.

Kilian : Et entre vous, dans l'équipe ? Si vous preniez un but par exemple, il se passait quoi ?

E6 : Ça allait mieux qu'au début.

Kilian : Pourquoi vous vous énervez moins ?

E6 : Bah, si on prenait un but, on savait que c'était aussi notre faute.

Kilian : Parfait. On arrive bientôt à la fin. Qu'est-ce que vous reprenez de cette manière de faire les cours de sport ? Avec tous ces débats, ces fiches, ces rôles ?

E1 : Mhhh... c'est fatigant.

Kilian : Fatigant comment ? Physiquement ?

E1 : Bah on doit plus réfléchir. C'est pas juste courir comme d'habitude.

Kilian : Vous trouvez que vous avez plus appris qu'en jouant normalement ?

E3 : Ouais, parce que tu comprends pourquoi tu perds.

Kilian : D'accord. Et toi E2 ?

E2 : Moi j'ai bien aimé en vrai.

Kilian : Qu'est-ce que tu as aimé ?

E2 : Bin pas juste attendre à côté quand tu joues pas. T'es utile pour faire gagner l'équipe.

Kilian : Parfait ça ! E5, toi tu avais pas trop envie de jouer au tout début du premier cours. Comment ça va aujourd'hui ?

E5 : J'aime mieux la fin.

Kilian : Cool, tu aurais un exemple ?

E5 : J'avais plus la balle et tirer.

Kilian : Tu t'es sentie plus intégrée au jeu ?

E5 : Ouais.

Kilian : Qu'est-ce que vous amélioreriez ou modifieriez si on refaisait cette séquence avec une autre classe ?

E1 : Plus jouer !

E6 : Ouais, le jeu est bien, mais les matchs devraient durer plus longtemps. Et mettre plus de joueuses sur le terrain.

Kilian : Est-ce qu'il y a quelqu'un qui aimerait rajouter quelque chose ?

Kilian : Top ! Je vous remercie pour vos réponses. Ça va beaucoup m'aider pour mon travail.