

Université de Franche-Comté
Unité de Formation et de Recherche en
Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
Ecole Doctorale « *Langages, Espaces, Temps, Sociétés* »

Thèse de Doctorat ès Sciences du Sport

Présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur
sur le thème suivant :

**Interactions langagières des élèves
et apprentissage en Football :**
Le cas de quatre Classes de 9ème Année de Base en Tunisie

Thèse présentée par
Makram ZGHIBI, Doctorant

Jury de Soutenance :

Christian ALIN, PU Sciences de l'Education, IUFM, Université de Lyon 1 (Rapporteur)
Marc CLOES, Professeur, Université de Liège (BE) (Rapporteur)
Jean-Francis GREHAIGNE, PU STAPS, IUFM, Université de Franche Comté (Co-Directeur)
Marie-Paule POGGI, MCF STAPS, Université de Franche Comté
Nathalie WALLIAN, PU STAPS, IUFM, Université de Franche Comté (Directeur)

16 novembre 2009

Remerciements

Je dédie ce travail à mon fils *Adam* et à ma femme *Hajer* pour leur patience et leurs sacrifices ;

C'est grâce au dévouement de mon père et de toute ma famille que j'ai pu achever ce travail.

Je tiens aussi à remercier
mon directeur *Nathalie WALLIAN* pour son aide précieuse
mon co-directeur *J-F GRÉHAIGNE* pour m'avoir accueilli dans le laboratoire
mon professeur et ami *Hafsi BEDHIOUFI* qui m'a accompagné tout au long de mon cursus universitaire.

Sommaire

Introduction générale	6
Problématique	12
Chapitre 1. Eléments théoriques	
1. Verbalisation et interlocution discursive	16
1.1 La situation de débat d'idées, un outil didactique	17
1.2 Débat d'idées et verbalisation	20
1.3 Débat d'idées et apprentissage en sports collectifs	20
2. Les apprentissages	22
2.1 Les apports de l'approche constructiviste	23
2.2 Approche issue de la théorie de l'information	25
2.3 Approche socio-constructiviste	26
2.4 Dimension historico-culturelle de l'apprentissage	26
2.5 Approche interactionniste socio-discursive	29
2.6 La notion de médiation	32
2.7 Des conditions pour réussir	33
3. Discours et énoncés en situation didactique	35
3.1 L'analyse conversationnelle	38
3.2 L'analyse pragmatique du discours	40
4. Les jeux sportifs collectifs dans les institutions scolaires	42
4.1 Définition des sports collectifs	42
4.2 Les principes généraux des sports collectifs	44
4.3 Les problèmes à résoudre en sports collectifs	48

4.4 Les savoirs à développer chez les élèves en sports collectifs	49
4.5 Les différentes approches en sports collectifs	52
4.6 Les modèles d'analyse en sports collectifs	61
4.7 Modélisation didactique des sports collectifs	64

Chapitre 2. Protocole de recherche

1. Le rôle de l'enseignant	69
2. La population étudiée	70
3. Structure globale des leçons du cycle expérimental	73
4. Dispositifs d'interlocution	74
5. Mode de traitement des données	75
6. Les difficultés linguistiques rencontrées au cours de la traduction du corpus	80

Chapitre 3. Effets directs de la verbalisation

1. Résultats	85
1.1 Rencontre 1	85
1.2 Rencontre 2	89
1.3 Rencontre 3	92
1.1 Rencontre 4	95
2. Discussion et interprétation des résultats	99

Chapitre 4. Les productions verbales des élèves

1. Evolution des modalités de prise de décision	111
1.1 Résultats quantitatifs	111
1.2 Interprétation	121

1.3 Résultats qualitatifs	123
2. Effets de la variable « enseignant »	
2.1 Modalités de prise de décisions	140
2.2 Conclusion partielle	152
2.3 Le modèle argumentatif de Roulet (1981)	158
Conclusion générale	173
Bibliographie	178
Annexes	

INTRODUCTION GENERALE

L'acquisition des connaissances en général, et l'élaboration des savoirs et des savoir-faire en Education Physique et Sportive en particulier, dépendent du contexte pédagogique et didactique, c'est-à-dire de l'état du système enseignement/apprentissage et du mode d'intervention de l'enseignant en regard de ses élèves.

Les recherches en didactique des activités physiques sportives et artistiques se posent la question de savoir de quelle manière le savoir est élaboré (co-construit) dans l'interaction entre le sujet et le contexte. Elles visent dans un deuxième temps à analyser et à comprendre comment se manifeste le dialogue entre la pensée et l'action (Austin, 1970 ; Thelen & Smith, 1994 ; Thelen, 1995 ; Bernicot, 1992; Fayol, 1997; Alibali, Kita & Young, 2000).

Dans l'approche socio-constructiviste où l'élève est mis au centre du système enseignement/apprentissage, le sujet est appelé à construire ses propres stratégies d'action. La posture du chercheur passe donc d'un processus interpersonnel à un processus intra personnel par le biais des échanges verbaux entre enseignant/élève(s) et entre élèves/pairs. Le paradigme sémio-constructiviste considère l'acte interprétatif de l'élève comme l'une des caractéristiques « nodale » de la constitution des savoirs ; ce paradigme permet d'analyser, de comprendre, voire de construire les situations d'apprentissage en mettant l'élève au cœur des processus d'appropriation/construction des savoirs dans et par l'action. Dans ces conditions de dispositif didactique, il est en mesure d'attribuer du sens à ce qu'il vit, éprouve, comprend et apprend (Mahut, 2003).

En sports collectifs, il n'est pas seulement question « d'apprentissage moteur », car si l'action est le point de départ et d'arrivée des processus. La mise en jeu du sujet dans sa globalité l'oblige à mettre en mots les intentions et stratégies à déployer : l'apprentissage devient question de sens et de langage. La relation apprentissage/verbalisation mérite non seulement d'être interrogée, mais aussi de faire l'objet d'un usage en situation didactique en

vue de faciliter les apprentissages en sports collectifs. En effet, dans quelle mesure les interlocutions discursives entre pairs peuvent-elles aider à la co-construction, au sein de la communauté de pratiques que peut représenter l'équipe, de stratégies de l'action efficace ?

En Tunisie, les interactions langagières entre élèves sont très rarement considérées comme des outils didactiques, le rôle du maître étant de maintenir la classe au travail tout en bénéficiant d'un statut et d'un respect incompatibles avec le « bavardage ». Introduire des échanges revient donc non seulement à innover, mais aussi à repositionner le triangle didactique dans les équilibres qui le fondent.

Dans cette perspective s'inscrit notre recherche qui est en fait le prolongement d'une étude que nous avons menée dans le cadre d'un mémoire de DEA en didactique des activités physiques et sportives sur l'enseignement des sports collectifs à travers les conceptions des enseignants d'EPS (Zghibi, 2003).

Il s'agit ici d'étudier les effets directs de la verbalisation des élèves au cours d'un cycle de Football, c'est-à-dire en situation didactique d'apprentissage en milieu scolaire. Nous nous intéresserons aux interlocutions discursives des élèves à propos du jeu : il s'agit de « *décrire les processus impliqués pendant que l'attitude réflexive est développée. L'objectif est d'accéder à la manière (ou aux manières) dont il interprète le jeu d'opposition* » (Nachon, 2004). Le but est donc de vérifier dans quelle mesure la verbalisation peut faciliter l'enseignement /apprentissage du football au collège.

Pourquoi avoir choisi la « verbalisation » comme moyen d'accès aux stratégies des élèves?

Tout d'abord il convient de la définir comme « toute production langagière verbale émergeant en situation didactique, construite dans l'interaction avec les pairs, et portant sur ce qu'il y a à faire ensemble pour améliorer le jeu collectif ».

Quatre axes sont privilégiés. Premièrement, la technique de verbalisation en EPS en Tunisie est peu disséminée et même si elle existe, elle n'est qu'implicite et utilisée d'une façon non systématique et non régulière. Ceci est probablement lié au style d'enseignement qui reste largement de type prescriptif et magistral. Les interactions entre élèves sont relativement peu acceptées, voire organisées comme moyen didactique, cette pratique reste négligée voire réprouvée. Pourtant plusieurs travaux ont montré l'efficacité de l'enseignement basé sur la verbalisation, dans le sens où l'élève apprend mieux après avoir identifié les processus et les mécanismes qui conduisent à la réussite (Delignières, 1992 ; Gréhaigne et Godbout, 1995).

Gréhaigne et Godbout optent plutôt pour une approche socioconstructiviste. Ils invitent les chercheurs à focaliser leurs études sur cette perspective. Ce choix est motivé par la réalité de la classe, plus particulièrement l'importance du collectif dans les jeux sportifs collectifs. Delignières, quant à lui, met l'accent sur l'importance de la verbalisation. En ce sens il affirme : « *il est frappant de constater à quel point les élèves actuellement, sont censés réfléchir et verbaliser au cours d'EPS* » (Delignières, 1992, p. 1). Par ailleurs, l'auteur considère que « *l'équivalence prise de conscience-verbalisation mérite d'être questionnée, notamment dans le domaine des habiletés motrices* ». Ce qui est verbalisé est proféré oralement mais ne saurait rendre compte de la somme des connaissances nécessaires pour agir. L'expression orale consiste en une production orale porteuse de significations et destinée à assurer l'intercompréhension; ce n'est qu'une incarnation linguistique limitée et qui ne permet pas toujours de révéler toutes les connaissances dont disposent les sujets. Certaines données ineffables sont en effet pensées mais impossibles à mettre en mots (Nachon, 2004).

✓ En second lieu, la verbalisation est une pièce centrale dans la conception constructiviste de l'apprentissage en sports collectifs. En effet, un débat contradictoire permet aux élèves de mieux apprendre et d'enrichir leurs savoirs sur l'activité. Cette conception, est relativement

bien développée en didactique des mathématiques (Brousseau, 1998 ; Vergnaud, 1996), des sciences de la vie (Chevallard, 1989), du français (Rabatel, 2003 ; Halte, 1995), de l'histoire (Moniot, 1993) et de la géographie (Masson, 1994). Elle prend tout son intérêt en Education Physique où le couplage langage/réflexion/action est étroit (Wallian, & Chang, 2007).

✓ En troisième lieu, la verbalisation reflète la capacité des élèves à analyser ses actions et à synthétiser leurs idées pour les échanger. Cette posture réflexive, hautement complexe mais recherchée au plus haut niveau et dans toutes les étapes de l'apprentissage scolaire (Grangeat et Meirieu, 1997), a pour enjeu majeur le développement de la capacité à résoudre des problèmes de la pratique. Autrement dit, c'est un outil didactique qui peut permettre de dépasser collectivement les obstacles didactiques rencontrés par les élèves dans les situations d'apprentissage. En sports collectifs, il s'agira par exemple de réaliser une montée de balle collective face à une défense étagée, de marquer face à une défense placée...etc.

✓ Enfin, le recours aux apports des sciences du langage en didactique des activités physiques sportives artistiques présente un défi d'une importance majeure car il permet, partiellement au moins, d'éclaircir les processus mis en jeu dans le système enseignement / apprentissage. L'investigation des productions langagières (ce qui est verbalisé par l'enseignant et l'apprenant, mais aussi entre pairs) va mettre en relief les processus cognitifs et sémiotiques, langagiers sous-jacents en terme de l'interprétation du jeu collectif, d'actions-en-projet et d'effets recherchés (Mahut, 2001).

Ainsi, pourquoi ne pas mettre les élèves dans des situations d'interlocution verbales ? Pourquoi encore ne pas mettre en place des démarches d'enseignement favorisant chez les élèves la construction des compétences à interagir et finalement la posture réflexive ?

C'est grâce à Schön que furent développés les concepts de « réflexion dans l'action / sur l'action » (Schön, 1983 ; 1987 ; 1991). La *réflexion dans/par l'action* réfère à une réflexion qui guide l'action au moment où elle se produit par une posture de mise à distance. La

situation confronte le praticien à l'indétermination, alors que *la réflexion sur l'action* est plutôt une réflexion rétrospective sur un phénomène afin d'en comprendre les modalités de fonctionnement et d'en produire une nouvelle plus appropriée. Cette posture réflexive proposée par Schön s'impose de plus en plus dans le domaine de la formation des enseignants. L'enjeu est de réhabiliter la raison pratique et les savoirs d'action; la réflexion dans l'action et sur l'action et l'extraction de savoirs de la pratique. Dans la même perspective, Perrenoud (2001) incite les enseignants à adopter une posture réflexive dans leur enseignement. Il réexamine les concepts de base du paradigme réflexif (réflexion dans/sur l'action, positionnement du problème, posture réflexive).

Par définition, l'interaction est une notion fondamentale en psychologie, psychologie sociale et en pédagogie. En outre « *elle exprime l'action réciproque des êtres, des personnes et des groupes entre eux. L'interaction est une donnée primitive et constituante. Elle est le champ humain naturel qui accueille, dans lequel et par lequel l'individu se développe et s'organise* » (Lafont, 1991, p. 590). En psychologie sociale, une interaction est une relation dynamique de communication et d'échange d'informations entre deux ou plusieurs individus.

L'interaction sociale est un lien privilégié du développement cognitif, voire le lieu même du développement cognitif du sujet (Vygotski, 1934 ; 1997), Mead (1934) et bien d'autres. La richesse des interactions sociales entre enfants pour le développement intellectuel et cognitif a souvent été reléguée à un second plan comme moyen d'investigation. Toutefois les travaux de Doise et Mugny (1981 ; 1991) ont mis l'accent sur le rôle primordial des facteurs sociaux dans le développement intellectuel et cognitif et dans l'acquisition des connaissances.

L'enjeu serait donc d'importance si nous réfléchissions à un modèle d'enseignement/apprentissage en Football qui tienne compte de ce qui est verbalisé à propos de l'action par les élèves. Le recours à la verbalisation pour enseigner les sports collectifs à

servirait ainsi à passer d'un enseignement centré sur l'enseignant à un apprentissage centré sur l'élève.

Ainsi, comment améliorer la médiation au savoir par une telle technique consistant à « faire verbaliser » les élèves à propos de l'action en situation didactique? Autrement dit, comment peut-on au mieux exploiter la médiation par les pairs dans les objets didactiques de savoirs dans / par l'action?

Cette recherche comporte une première partie qui sera consacrée à l'établissement d'un cadre conceptuel ; cette partie a pour objet l'analyse des concepts qui constituent la pièce maîtresse de cette thèse. Puis une seconde partie sera réservée à la présentation du protocole méthodologique et aux étapes suivies dans cette démarche. Ensuite, nous exposerons l'expérimentation proprement dite en relation avec les résultats obtenus. Enfin, dans une dernière partie, nous discuterons les principaux apports et perspectives mis en oeuvre par ce travail.

PROBLEMATIQUE

Les leçons d'EPS, notamment en sports collectifs, transcendent les problèmes de coordination biomécanique. Nous allons nous focaliser sur les interactions partenaires et adversaires et sur les manières dont ils élaborent des principes et des règles d'action efficaces tout en conduisant des stratégies individuelles et collectives.

Enseigner les sports collectifs à l'école consiste donc non seulement à faire apprendre aux élèves des gestes techniques à exécuter et des schémas tactiques à reproduire, mais aussi à permettre aux élèves de s'engager dans un processus de pratique réflexive basée sur l'analyse des relations, des principes et des règles en rapport avec une action-en-projet (Nachon, 2004 ; Wallian, 2008).

Or l'activité d'élaboration des connaissances par/dans l'action n'est naturellement pas en harmonie avec les interlocutions collectives au sein des équipes. En effet, les points de vue diffèrent considérablement selon la place que l'on occupe dans l'équipe, selon le rapport de force engagé vis à vis de l'adversaire, selon les relations sociales qui sont nouées avec les partenaires et adversaires. Le partage et la contradiction des points de vue prennent alors un enjeu majeur pour la construction d'une communauté de pratiques orientée vers un projet commun. Les alternatives décisionnelles que la verbalisation permet d'explicitier, de débattre et de formuler en les confrontant à la pratique constituent une référence pour l'équipe. Le fait de réfléchir sur l'action représente pour les élèves une occasion féconde pour discuter à propos du jeu, en dégager les principes d'action et les structures aléatoires et se mettre d'accord sur ce qu'il y a à faire pour gagner. *« Les élèves sont invités à s'exprimer et à échanger des faits et des idées basés sur des observations rassemblées ou sur l'activité personnelle éprouvée. La discussion peut concerner les résultats qualitatifs cumulés pendant le déroulement de l'action, les évaluations qualitatives des processus impliqués, des*

hypothèses stratégiques collectives ou d'individu, pour le futur déroulement des actions, et ainsi de suite » (Gréhaigne et Godbout, 1999, p. 30).

En Tunisie, la verbalisation s'effectue généralement sous forme d'une série de répliques *interrogatives* de la part de l'enseignant et *déclaratives* de la part de l'élève. L'éducateur pose une question et les élèves répondent : il s'agit d'un apprentissage centré autour de l'enseignant qui dirige « fermement » les échanges. Cette forme stricte de « maïeutique » au sens où Socrate la pratiquait consiste par un questionnement habile à générer sous contrôle la bonne réponse attendue. Dans ce cas, l'expertise de l'enseignant repose sur l'habileté dans les questions, et sur l'orientation des réponses vers la seule formule valide. C'est donc l'enseignant qui maîtrise pleinement la situation, les élèves se pliant au jeu des questions/réponses et prenant le risque de ne pas répondre aux attentes plus ou moins explicites. La seule communication qui est tolérée en milieu scolaire a pour assise les seuls contenus que l'enseignant a préalablement choisis.

Le système éducatif en Tunisie semble ne pas favoriser les échanges interpersonnels au cours des séances d'EPS. En fait, l'enseignant d'EPS y est considéré comme un spécialiste du « faire » et non du « dire », toutefois il ne cesse de recourir au verbe dans son travail. Cottinet et Harmand (2003, p.36) confirment que « *Paradoxalement, et surtout parce qu'il est perçu comme un professeur spécialiste du « faire », l'enseignant d'Education Physique et Sportive vit, dans l'utilisation du verbe, une contradiction au sein même de son identité professionnelle* ». Cette contradiction consiste à la fois à vouloir faire que l'élève développe des stratégies autonomes et à néanmoins vouloir conserver la maîtrise d'œuvre des processus en jeu. Le partage inégal de la parole renvoie donc à la dissymétrie de répartition du pouvoir entre enseignant et élèves.

Face à ce constat culturel majeur, nous nous permettons de poser les questions suivantes : dans quelle mesure l'enseignement de football en Tunisie peut-il se baser sur un

couplage verbalisation/action? Dans quelle mesure sera-t-il possible de proposer un apprentissage des sports collectifs fondé sur un référentiel émergent co-construit par l'élève avec ses pairs ? Enfin, comment permettre aux élèves de construire des savoirs extraits de l'action ?

Selon Nachon (2004), les pratiques langagières telles que les interlocutions discursives à propos du jeu favorisent un certain nombre d'apprentissages moteurs, comme l'indiquent les critères d'observation suivants : les balles jouées, les balles conquises, les balles perdues sur interception, les balles perdues sur fautes réglementaires, le nombre de tirs tentés et le nombre de paniers réussis. Selon lui, « *il vient d'être observé que l'approche centrée sur les productions langagières favorisait la construction de décision de plus en plus complexe* » (Nachon, 2004, p. 187). La difficulté méthodologique consistera à mesurer l'effet direct des interlocutions verbales intra-séance. En effet, existe-t-il une différence immédiate (avant/après) chaque situation jouée, et comment la mettre en évidence ? Les indices choisis pour interpréter le rapport d'opposition témoigneront-ils d'une progression immédiate et significative juste après chaque séquence de verbalisation ? Mais d'une manière plus prosaïque, qu'est-ce que les élèves verbalisent réellement au cours d'un cycle de sports collectifs ? Qu'est-ce qu'ils se disent (et qu'est-ce qu'ils disent d'eux) indépendamment et pendant la présence de l'enseignant; enfin sur quoi les échanges portent-ils ?

Chapitre 1. Eléments théoriques

Les nouvelles sciences du langage postulent dans la théorie des actes de langage (Austin, 1970) que le langage est avant tout non point un miroir de la pensée, mais un moyen d'influencer autrui en l'inscrivant en contexte dans un projet d'influence. Si le discours présente une caractéristique coopérative (consistant à anticiper sur autrui les effets à produire tout en incorporant réciproquement les propres stratégies discursives de celui-ci) (Grice, 1979), le discours est aussi fondé sur un principe de pertinence (qui suppose que tout locuteur s'exprime avec sens de son propre point de vue et en regard de son propre cadre de référence) (Sperber et Wilson, 1989). Ainsi, la dimension essentiellement située et pragmatique de tout acte de langage est à restituer dès lors que l'on procède à une analyse du discours.

Dans cette étude fondée sur les interactions langagières en situation didactique, la pragmatique discursive représente une aide précieuse pour le traitement du corpus récolté durant les échanges entre élèves. Si le langage est déjà une forme d'action, si tout énoncé est déjà chargé pragmatiquement, cette charge réside essentiellement dans sa propension à agir sur autrui et à produire des effets.

L'analyse du discours se dégage alors de l'analyse de contenu en ce sens qu'il ne s'agit plus de découvrir le sens caché dans un texte, mais d'accéder à l'emploi qu'il en est fait en regard des effets recherchés directement ou non. Décrire le sens d'un mot ou d'un texte, c'est décrire les actions qui s'y réfèrent et/ou qui lui permettent de s'accomplir, les intentions qu'il dénote et les rapports de place des locuteurs engagés dans l'interaction. Le jeu du langage est donc le jeu des relations entre interlocuteurs, relation au savoir et à l'action. Il pose in fine la définition du locuteur comme acteur co-construisant l'interaction.

Le caractère essentiellement illocutionnaire de tout acte du langage repose sur le fait que les énoncés peuvent être décrits comme des actes (ex ; poser des affirmations, donner des

ordres, contester un fait, poser des questions, faire promesses et/ou reproches...etc.), validables ou non par les pairs en contexte; ils disent faire du seul fait qu'ils le disent.

5. Verbalisation et interlocution discursive

Cottinet et Harmand (2003, p. 38) considèrent que « *la verbalisation a pour fonction explicite de favoriser la prise de conscience, la mémorisation ou de faire émerger des connaissances acquises. La verbalisation renvoie pour l'élève au pouvoir d'analyser sa pratique et à communiquer sur elle. Cette compétence peut être considérée comme caractéristique d'un degré d'autonomie, réinvestissable dans toutes les disciplines et hors du champ scolaire, à la condition d'être explicitement enseignée* ». La verbalisation est donc un processus de mise en mots de la pensée. Autrement dit, mettre les élèves en situation de verbalisation consiste, au terme d'un jeu ou d'une séquence de jeu, à donner l'opportunité aux élèves de discuter et de confronter les différentes interprétations. La décision négociée au terme des débats sera ensuite validée ou non par un retour au jeu.

La verbalisation des élèves s'envisage comme un moyen pour l'autonomie de l'élève face à ces apprentissages. Ainsi, elle consiste à mettre le joueur face à une action au cours de laquelle il a participé à l'élaboration et, après une discussion entre élèves, à prendre part à la décision collective qui doit être prise à propos des meilleures manières de jouer pour gagner. Dans cette perspective, Deriaz, Poussin et Gréhaigne (1998, p. 281) considèrent les situations de verbalisation comme « *des situations d'échanges, de dialogues, d'expression du vécu entre les élèves. Les situations de verbalisation sont ici des situations qui permettent aux élèves de confronter leurs informations et connaissances, dans le but de compléter et reconsidérer leurs représentations en vue d'améliorer l'efficacité de leurs actions* ».

Ainsi, le fait de permettre aux élèves de discuter à propos de jeu et d'échanger à propos de l'action reflète une approche réflexive (Polkinghorne, 1983; 1995; Vermersch, 1995) qui

consiste, par une posture distanciée, à raisonner et à faire raisonner à propos de ce qu'il y a à faire pour changer un état de choses.

1. 1. La situation de débat d'idées, un outil didactique

L'approche tactique des jeux collectifs proposée partiellement dans le courant TGfU (Teaching Games for Understanding) repose sur une modélisation didactique qui vise chez les élèves la construction de leurs propres connaissances dans et par le jeu. Plusieurs courants s'y rapportent selon les pays d'origine, mais une place importante est allouée au jeu comme moyen et point de départ des apprentissages. Cette approche présente trois temps qui sont utiles aussi bien dans les « situations de référence », les « situations d'apprentissage » que les « situations d'évaluation » (Deriaz, Poussin et Gréhaigne, 1998).

- *Les temps d'action* : c'est le temps les élèves se trouvant face à la réalisation d'une tâche proposée par l'enseignant ; ils jouent et tentent de dépasser et de résoudre le problème rencontré.
- *Les temps d'observation* où les élèves qui ne participent pas au jeu directement mais prélèvent des informations en fonction des critères déjà fixés. Ces observations collectées serviront à analyser les rapports de force au sein des équipes et à élaborer des hypothèses explicatives, à spéculer sur les causes et effets.
- *Les temps de « débat d'idées »* (Gréhaigne, Godbout, 1998 ; Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998) sont des situations au cours desquelles les élèves s'expriment et échangent à propos du jeu. C'est un temps de discussion inter élèves ayant pour but de faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe, d'aboutir à un projet à mettre en œuvre et à valider lors du retour au jeu.

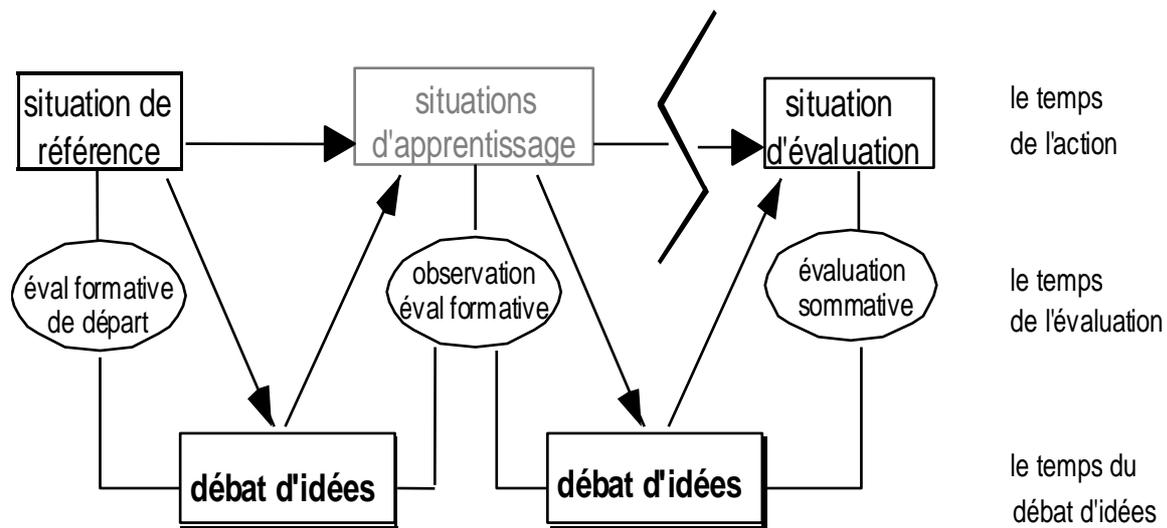


Figure 1. Modèle didactique pour l'enseignement des sports collectifs à l'école (cf. Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998).

L'approche tactique des jeux sportifs collectifs repose sur une modélisation didactique qui permet aux élèves de construire leurs propres connaissances à propos du jeu. Cette modélisation propose trois temps différents, à savoir le « temps d'action », les « temps d'observation et d'évaluation » et le « temps du débat d'idées ».

• **Les temps d'action où les élèves sont en activité motrice.**

Avant d'entamer cette analyse, il convient de mentionner qu'il reste nécessaire de respecter les caractéristiques de la pratique sociale de référence (Martinand, 1981 ; 1989), étant donné que les jeux sportifs collectifs sont très familiers pour les élèves tunisiens, et font partie intégrante de la culture de jeunes.

Le comportement des élèves en situation d'apprentissage est différent de celui des joueurs en match. En situation d'apprentissage, les contraintes temporelles sont réduites de telle sorte que l'élève a la possibilité d'établir un projet a priori et avant d'agir. De plus il y a suffisamment du temps pour analyser et comparer entre l'objectif attendu et l'objectif atteint (Gréhaigne, 1992). Dans ce cas, l'apprenant est dans une situation qui lui permet de faire une analyse de la situation a priori et a posteriori, c'est-à-dire avant / après l'action.

En situation de jeu, l'activité du joueurs n'est plus la même, puisque le temps disponible est si court que le joueurs sont appelés à anticiper et à prévoir les déplacements et les actions des adversaires et des partenaires, raison pour laquelle il doit mobiliser toutes ses ressources disponibles (perceptive, décisionnelle, énergétique, motrice).

De ce fait, l'activité cognitive du joueur n'est plus la même et varie selon la situation dans laquelle il se trouve (match ou apprentissage).

- **Les temps d'observation et d'évaluation**

La tâche d'observation est d'une grande importance dans le processus d'enseignement apprentissage en sports collectifs. Il ne s'agit guère d'une observation pour l'observation ou d'une évaluation destinées à occuper les élèves pendant que les autres jouent. Au contraire, ces temps d'observation et d'évaluation ont une fonction indispensable pour l'évaluation formative, la compréhension et l'analyse du jeu. Les informations relevées par les « élèves observateurs » permettent aussi aux enseignants d'organiser le retour d'informations et de nourrir le débat d'idées. La question qui se pose ici est « comment mettre en place ce type d'approche d'enseignement avec les élèves ? ». L'observation et l'évaluation reposent principalement sur la lecture et le décodage des temps de jeu.

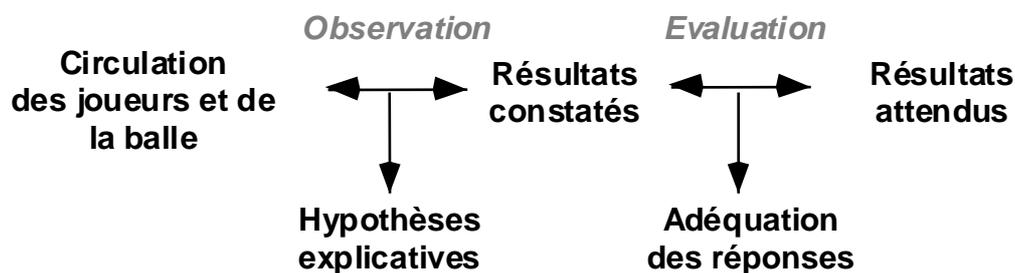


Figure 2. Différentes lectures des situations de jeu (Gréhaigne, 1998).

- **Le temps du débat d'idées**

D'après Casetti, Lumbelli et Wolf (1981), le débat est une discussion organisée, une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier mais qui se déroule dans un cadre préfixé. Ce débat nécessite la prise en considération de la longueur de débat, sa durée, le nombre des participants et l'objet de l'échange.

Le professeur jouera le rôle d'un « médiateur » qui veillera sur le bon déroulement de la discussion. Notons ici que le débat tient de la *discussion* son caractère descriptif et argumentatif et de *l'interview* son caractère médiatique. C'est un modèle de conversation qui vise à générer la pertinence d'un échange « discipliné » tenant compte des règles conversationnelles classiques par Kerbrat-Orecchioni (1998).

1.2. Débat d'idées et verbalisation

Le débat d'idées comme technique d'enseignement est une notion innovante dans le processus d'enseignement\ apprentissage à l'école (Deriaz, Poussin et Gréhaigne, 1998). Il insiste sur le fait qu'un savoir est élaboré avec l'aide des pairs et des professeurs, c'est-à-dire co-construit au cours des échanges. Le débat d'idées apparaît tout d'abord comme une situation de verbalisation à propos de l'action destinée à faire prendre conscience de la tâche à réaliser et des consignes qui la caractérisent. Puis cette notion de débat a été complétée par les notions d'observation et d'évaluation avec une prise de recul par rapport à l'action (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999 ; Chang et al, 2003).

1. 3. Débat d'idées et apprentissage en sports collectifs

Pièce centrale d'une conception constructiviste de l'apprentissage des sports collectifs, le débat d'idées est destiné, après une séquence jouée, à faire évoluer ou non la stratégie prévue après discussion et analyse de la tactique adaptée au résultat du match.

Il est à noter que ce débat est dépendant de certaines caractéristiques : il ne doit pas trop durer, l'enseignant doit être bref dans ses interventions, sinon il risque de parachuter des

solutions toutes faites. De plus il ne faut pas changer la tâche trop souvent : il est plutôt préférable d'opter pour les situations de référence et la manière de se servir et de faire évoluer les contraintes et les consignes dans le but de trouver des solutions aux difficultés rencontrées. C'est dans ce sens que les élèves développent une authentique activité de transformation par la recherche permanente des solutions.

Ajoutons enfin que les temps réservés au débat d'idées peuvent avoir des objectifs différents ayant certaine similitude avec des situations proposées par Brousseau (1998) dans sa théorie de la situation didactique. En effet, les situations de « débat d'idées » peuvent être présentées sous forme de :

- *situation de formulation*, au cours de la quelle le savoir aurait une fonction de justification ;
- *situation de validation*, dans laquelle le savoir a une fonction de solution ;
- *processus de généralisation*, pendant laquelle le savoir a une fonction de référence.

Ainsi, un débat d'idées peut être défini en tant que « *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.* » (Gréhaigne & Godbout, 1998, p. 114).

Grâce à ces temps de confrontation et de réflexion, les élèves parviennent à acquérir une démarche capable de les rendre plus conscients de leur action. Deriaz et Poussin (2001) mettent l'action sur la nécessité de retrouver ces temps, durant les différentes phases du processus d'apprentissage. La mise en évidence des rapports entre les différents indicateurs employés dans l'observation doit soutenir la réflexion des élèves sur leur propre pratique. Cette perspective de co-construction des connaissances et de développement des différentes capacités en EPS permet à chacun de transformer sa pratique de façon positive en la rendant

plus logique. Le pratiquant parvient à s'engager grâce aux séquences de verbalisation vers une forme de prise de conscience du contexte de réalisation de ses productions motrices. « *Cette prise de conscience des règles d'actions par la verbalisation est une méthode des plus pertinentes pour répondre au mandat confié aux enseignants qu'est celui de participer au développement de compétences et de connaissances des élèves à partir des spécificités qui les caractérisent.* » (Deriaz, Poussin et Gréhaigne, 1998, p. 273). Ces interlocutions engagent l'élève bien plus, vers une forme de régulation par le biais d'un retour réflexif sur l'action : le sujet qui s'interroge sur le sens qu'il a donné à ses actions peut s'engager vers l'explicitation des stratégies mises en œuvres.

Notons ici que si la majorité de la communauté scientifique semble s'entendre sur le fait que l'apprentissage moteur est contrôlé par des processus foncièrement cognitifs, une minorité de voix s'élève pour tenir sous bonne garde le rôle et l'effet de la verbalisation. Delignières (1992) pense en effet que l'équivalence prise de conscience-verbalisation mérite d'être questionnée, notamment dans le domaine des habiletés motrices.

2. Les apprentissages

En se référant à Gréhaigne et Cadopi (1991), l'apprentissage scolaire est dépendant et des problèmes rencontrés et des ressources mises à disposition de l'élève. Ce dernier se comporte autrement en élaborant les règles d'actions qui peuvent réussir à affiner la réussite dans la tâche motrice. Dès lors, nous fixons trois critères caractérisant l'apprentissage :

- La systématique : l'accomplissement de la tâche sera systématique : les réponses seront plus stables et la marge de dispersion diminuée.
- La durabilité : la réponse persiste même après un temps (x). exemple : l'élève est capable, lors d'une évaluation différée, de réussir un exercice demandé.

- La généralisation : une fois que l'élève apprend des règles, il peut les maîtriser non seulement dans un seul exercice mais dans une classe de problèmes similaires donnés.

Ce faisant, l'apprentissage devient un processus dynamique d'acquisition des habilités ou des capacités nouvelles avec modification des connaissances déjà acquises. In fine, l'apprentissage deviendra un changement habituel et naturel de ces pré-acquis, et servira à résoudre des problèmes donnés.

2. 1. Les apports de l'approche constructiviste

Le constructivisme est un courant qui a pris son essor en réaction au courant behavioriste qui s'est contenté de proposer des stimuli et d'observer les réponses. En psychologie, le constructivisme est considéré comme paradigme théorique « *qui admet que le développement d'un individu est un processus permanent de construction et d'organisation des connaissances* » (Raynal & Rieunier, 1997, p. 91). La théorie développementale élaborée par Piaget est la plus connue à l'origine des théories constructivistes. Piaget (1964), en réaction au courant associationniste, a développé « une théorie biologique de développement » ou « théorie opératoire ». Ses travaux sur la construction de l'intelligence et la genèse des connaissances ont pour but de répondre à une question centrale : comment la connaissance est-elle élaborée par le sujet connaissant ? Autrement dit comment les sujets s'y prennent-ils pour apprendre ?

Cette notion de « développement de l'intelligence » va le pousser à modéliser les différents stades par lesquels est censé passer l'enfant au cours de sa croissance. La théorie piagétienne suppose que le sujet construit ses connaissances au fil des interactions permanentes avec les objets. Ainsi l'acquisition des connaissances se fait par une manipulation incessante des objets, l'activité manipulatoire et exploratoire pouvant créer ou modifier des « schèmes d'action ». En outre, les connaissances ne sont pas transmises par quelqu'un qui sait vers un autre qui ne sait pas, elles sont plutôt co-construites dans

l'interaction incessante entre l'individu et l'objet afin d'assurer une meilleure adaptation sujet/environnement. C'est donc l'apprenant qui construit activement et dans l'action ses propres savoirs en interaction avec l'environnement sous l'influence de deux mécanismes :

- L'assimilation : permettant d'assimiler les nouvelles connaissances à celles déjà existé dans les structures cognitives du sujet.
- L'accommodation : permettant de transformer les activités cognitives afin de s'adapter aux nouvelles situations.

C'est pour cette raison que Piaget met l'accent sur les concepts d'« assimilation », « accommodation » et « équilibration » car ils expliquent et fondent le processus d'adaptation. *« Si nous appelons accommodation ces résultats des pressions exercées par le milieu, nous pouvons donc dire que l'adaptation est un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation »* (Piaget, 1993, p.12). La dialectique équilibre/déséquilibre joue à ce titre un rôle majeur dans la mesure où c'est le problème rencontré dans la pratique, facteur de déséquilibre, qui va amener l'apprenant à se rééquilibrer à un niveau supérieur.

Cette approche incite l'apprenant à réfléchir sur ses propres connaissances et sur leur valeur en contexte, lorsqu'il est confronté à un problème, afin de les recontextualiser ou d'en élaborer d'autres plus opératoires. C'est dans ce sens que l'élève est appelé à créer des nouvelles connaissances en faisant appel à des connaissances antérieures qu'il va réorganiser. Il s'agit donc d'un échange dynamique, vivant et perpétuel entre ce qui est acquis et ce qui est requis ou à venir. L'intervention primordiale de l'élève, en tant que responsable de la construction des connaissances personnelles, met en oeuvre les connaissances antérieures. Jonnaert (1995, p. 39) estime à ce titre que *« (...) l'apprentissage se réalise essentiellement à travers les conduites. Les opérations ou les interventions de l'apprenant lui-même ; l'élève réalise personnellement un certain nombre de démarches pour s'approprier de nouvelles*

conduites, des représentations d'objet ou pour en changer ; l'apprentissage se construit sur et avec les connaissances antérieures de l'élève... ».

2. 2. Approche issue de la théorie de l'information (Shannon & Wiever, 1954)

Dans cette approche inspirée des modèles mathématiques et cybernétiques, l'homme est comparé pour la première fois à une centrale de traitement d'information. Ce nouveau paradigme élaboré en réaction aux théories behavioristes considère l'homme comme un « super ordinateur » dont les performances sont mesurables en termes de quantité d'informations stockées et de flux traités. *« C'est le recours à l'ordinateur, pour simuler les processus cognitifs des sujets en situation de résolution de problèmes qui a donné lieu, nous semble-t-il, aux développements théoriques et aux travaux expérimentaux les plus importants et les plus spectaculaires donnant naissance à la théorie du traitement de l'information. »* (Bastien, 1987, p. 49). Il s'agit donc d'un processus dynamique qui recouvre la réception, la sélection et le traitement d'information. Les cognitivistes visent une approche des apprentissages en situation et s'intéressent aux problématiques motivationnelles des apprenants. *« L'apprentissage est un processus actif et constructif ; il est essentiellement l'établissement de liens entre des nouvelles données et des connaissances antérieures ; (...) il exige l'organisation constante de connaissances ; il concerne autant les stratégies métacognitives que les connaissances théoriques ; la motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages »* (Guilbert & Ouellet, 1997, pp. 4 -5).

Pour les cognitivistes de la première heure, l'apprenant relève des informations dans son environnement, il les reçoit, les décode, et les sélectionne. Apprendre est donc un processus actif qui recouvre la réception, la sélection et le traitement d'information. L'approche cognitive développe une approche des apprentissages en situations et s'intéresse aux problématiques motivationnelles des apprenants.

6. 3. Approche socio-constructiviste

L'approche socio-constructiviste met en évidence la dimension sociale (qui tient compte de la prise de considération d'autrui et du contexte social, ici scolaire) avec la dimension constructive (s'intéressant à l'activité réflexive de l'apprenant sur ses connaissances et leur élaboration). Il s'agit d'un échange, voire d'un dialogue entre le sujet et son environnement face auquel il mobilise ses connaissances et ressources. Le développement du joueur se fait donc par une adaptation à l'environnement tel qu'il se le construit et se le représente, et non seulement en tant que système de contraintes explicitées par l'enseignant dans la définition de la tâche d'apprentissage (Famose, 1982). En situation d'apprentissage, l'élève se trouve intégré dans un monde où il apprend en interaction permanente avec son environnement, celui qu'il construit dans l'action. Il y est appelé à confronter et à construire des connaissances en faisant appel à d'autres déjà construites. L'apprentissage consiste alors en un ajustement des connaissances présentes et des compétences motrices aux contraintes telles qu'identifiées de façon signifiante par le joueur. En sport collectif où nous assistons à des situations réversibles et inattendues, l'apprenant est invité à résoudre des cascades des problèmes non prévus. Il doit pour cela opter pour de nouvelles stratégies en se basant et sur ses connaissances antérieures et sur les nouvelles données aux fins d'en déduire les solutions appropriées.

Nous dirons donc que l'apprentissage est non seulement un processus cognitif constructiviste mais aussi interactif. Ces trois dimensions ne se contredisent pas, mais au contraire s'enchevêtrent et se complètent.

2. 4 - Dimension historico-culturelle de l'apprentissage.

Intéressé par les problèmes du développement de l'enfant et par les processus de construction de la pensée, (Vygotsky, 1934; 1985) privilégie une approche historico-culturelle de l'apprentissage. Il considère que l'enfant est avant tout un être social qui se développe grâce à des interactions multiples, mais s'inscrivant dans une historicité et un continuum

diachronique. La dynamique temporelle tient compte d'un avant/après qui s'oppose que le chercheur observe ses données dans la durée. A la thèse Piagétienne (travail intrapsychique) vient donc en complément la thèse Vygotskienne (processus inter-psychique). La genèse sociale est centrale pour le développement de l'enfant car le sujet construit avec la médiation d'autrui (famille, école, pairs...etc.) des outils de pensée. L'intervention de l'enseignant ici est d'une importance majeure dans la formation et l'épanouissement de l'élève (Vygotsky, 1990), mais ce n'est pas la seule dans la mesure où il peut aussi apprendre par ses pairs. Cette dimension sociale de l'apprentissage par les pairs est peu exploitée et reconnue en milieu scolaire où pourtant, quoique fasse et quoiqu'en dise l'enseignant, les élèves font circuler des savoirs d'action au sein de cette communauté des pratiques que peut représenter la classe ou l'équipe de sports collectifs. Lave & Wenger (1990) parlent de « communauté de pratiques » que l'on pourrait assimiler dans le cadre de cette étude à une classe.

- **Apprentissage/développement**

Vygotsky (1985) précise que grâce à l'intervention de l'adulte, le développement cognitif de l'enfant peut être accéléré dans des moments précis et dans certaines circonstances favorables. Autrement dit, ce n'est pas seulement la maturité intellectuelle qui prévaut mais encore l'intervention de l'adulte (famille, école...etc.) qui contribuent à la formation et au développement de l'enfant : l'apprentissage accélère le développement. De ce fait, Vygotsky s'oppose aux théories piagésiennes qui considèrent que le développement précède l'apprentissage, raison pour la quelle l'enfant ne peut apprendre que lorsqu'il a déjà atteint un certain âge et un certain stade de développement. A cet égard, Vygotsky affirme que *« l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement mais active le développement mental de l'enfant en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être éveillés sans lui »* (Vygotsky, 1985, p. 387).

Par conséquent, apprendre ne consiste pas en une simple transmission des savoirs de « quelqu'un qui sait » (enseignant) vers un « autre qui ne sait pas » (élève) ; il s'agit plutôt d'un processus actif qui reflète l'importance de la communication comme moyen non de transmission mais de genèse des savoirs entre enseignant, apprenant et pairs.

- **La notion de zone de proche développement**

Afin d'étayer ses propositions, Vygotski (1985) avance le concept de « zone de proche développement » ou « zone proximale de développement ». Cette zone renvoie à l'écart entre le niveau de développement actuel (ce que l'individu pourrait faire intellectuellement dans un moment donné) et le niveau de proche développement (ce que l'élève serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui). Dans cette perspective Vygotsky affirme que *« l'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître, toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone de proche développement »* (Vygotsky, 1985, p.270). Dès lors, ce n'est pas le stade de développement atteint par l'élève qui détermine les perspectives de développement, c'est plutôt la marge de développement réelle et la façon dont le médiateur peut intervenir pour faire progresser l'enfant au maximum de ses possibilités. En fait *« la recherche montre que la zone de proche développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de développement »* (Vygotsky, 1985, p. 270). Bref, cette conception de dépassement est extrêmement intéressante pour le développement de l'élève et a des répercussions sur la manière d'intervenir pour son éducation.

- **La prise de conscience**

Vygotsky (1985) ainsi que Bruner (1991) donnent une importance centrale à la médiation de l'enseignant et au langage en tant qu'outil principal de cette médiation. C'est ainsi que par le langage l'enseignant intervient afin d'amener progressivement l'enfant à

prendre conscience de ce qu'il fait (il apprend à comprendre et apprend en comprenant). D'autre part, l'enfant peut par le langage prendre conscience de ce qu'il fait et des processus de pensée mis en oeuvre dans cette action. C'est ainsi que le langage permet à l'enfant d'échanger, de dialoguer, avec les autres (enseignant, pairs, parents, etc.). Ces interactions avec autrui sont capitales, elles lui permettent d'acquérir les outils nécessaires à son développement. Le langage qui est d'abord un moyen de communication se transformera en langage intérieur, devenant mode de pensée fondamentale chez l'enfant (Cabus, 2000). Par conséquent, on ne peut pas parler d'apprentissage sans parler de prise de conscience.

2. 5. Approche interactionniste socio discursive.

Bruner (1991) a proposé, en s'inspirant de la conception théorique Vygotskienne et surtout du modèle de l'équilibration de Piaget, un modèle d'acquisition des connaissances en « spirale ». Il met l'accent sur le langage et accorde de l'importance à la verbalisation pour que l'enfant « *parviendra à élaborer des systèmes conceptuels performants, et à accéder aux modes de représentations symboliques* » (Raynal et Rieunier, 1997, p. 60). Selon cette conception, l'enfant est un participant actif, capable d'élaborer des nouveaux concepts et des idées originales à partir des connaissances déjà mises en place. C'est pour cette raison que Bruner (1991) souhaite proposer des situations d'autoformation où l'élève peut formuler des hypothèses à vérifier et prendre les décisions adéquates en présence d'un médiateur. La contribution de Bruner met l'accent sur l'importance de la maturation psychologique (stade de développement intellectuel), la structuration de la pensée par le langage et la construction de l'abstraction (participation de l'élève dans un processus de découverte). De cela, il déclare que « *nous voulions découvrir et décrire formellement les significations que l'être humain crée au contact du monde, et émettre des hypothèses sur les processus à l'œuvre dans cette création. Nous voulions étudier les activités symboliques que l'homme utilise pour construire et donner du sens au monde qui l'entoure et à sa propre existence* » (Bruner, 1991, chap. 1).

Ajoutons à cette approche constructiviste interactionniste de Bruner une perspective européenne : le socioconstructivisme (Perret-Clermont, 1979 ; Mugny & Doise, 1981). Ces derniers vont proposer un modèle d'apprentissage constructiviste-interactionniste basé sur le concept « conflit socio-cognitif ». Ce modèle qui s'ancre au constructivisme met l'accent sur le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs et le développement intellectuel des sujets. Les auteurs parlent en termes de conflit sociocognitif dont les confrontations entre individus sont à l'origine du tout développement cognitif. Dans ce contexte, Mugny (1985) affirme que l'approche proposée revient en effet à considérer que les activités cognitives individuelles prennent leur signification dans des interactions sociales, réelles ou symboliques. L'enfant se fait le co-acteur de son développement intellectuel et accroît nécessairement ses instruments cognitifs palier par palier, mais par une activité structurante qui n'est pas celle d'un individu isolé. Selon Chabchoub (2001), le modèle socio-constructiviste est fondé sur trois concepts clés élaborés par les protagonistes de l'école de Genève : l'interactionnisme, la médiation sociale et le conflit socio-cognitif. Pour Doise (1991) l'interaction sociale est une composante centrale pour le développement cognitif, c'est un lien « privilégié » pour un tel développement intellectuel du sujet : « *les travaux que nous présenterons partent du postulat que l'interaction sociale est un lieu privilégié de développement cognitif* » (Doise, 1991, p. 58).

A propos de la « médiation sociale », Perret-Clermont, Schubauer-Leoni et Grossen (1991) insistent sur le rôle de la médiation sociale dans la construction des savoirs, en particulier sur le rôle joué par les pairs en classe dans leur développement intellectuel et cognitif. Pour ces auteurs, il est évident que le développement intellectuel de l'individu est imputable à ses interactions et à ses échanges avec autrui. Cette élaboration cognitive est largement tributaire de la présence d'autres partenaires et tout particulièrement de ceux composant le cercle restreint dans lequel évolue l'activité cognitive des sujets : des adultes,

mais surtout des pairs. Le conflit socio-cognitif paraît ici comme facteur déterminant et l'élément clé du développement intellectuel de l'individu. A ce propos, Doise (1991) émet l'hypothèse selon laquelle le développement cognitif se fait moyennant les conflits de centration. Il en résulte que le conflit socio-cognitif relève d'une conception à la fois interactionniste et constructiviste. Il est de nature interactionniste par le fait même que l'élève élabore des connaissances à travers les interactions avec autrui. Cette interaction donne lieu au point de vue personnel lequel constitue la composante constructiviste.

C'est dans cette perspective que s'inscrit le paradigme de «l'interactionnisme socio-discursif» développé par Bronckart (2009) et de nombreux collaborateurs depuis les années 80. Ce courant constitue un prolongement de l'interactionnisme social ayant pris corps au début de XX^{ème} siècle, et largement développé dans les œuvres de Vygotski (1934 ; 1997), Mead (1934) et bien d'autres. L'interactionnisme social, en tant que courant général en sciences humaines, se propose de mettre en évidence le rôle fondamental des interactions entre les individus dans la formation des valeurs, du « moi » et de la société, et ce à travers les interactions langagières. Dans le courant de l'interactionnisme socio-discursif, les processus qui sous-tendent la structuration sociale et culturelle et ceux qui contribuent à la construction de la personne sont indissociablement liés et agissent notablement sur le développement humain. Ce courant est différent de l'épistémologie positiviste comtienne et post-comtienne, dont la méthode épistémologique se fonde sur l'expérience et la connaissance empirique des phénomènes, et qui considère la pensée spéculative comme une méthode de connaissance inappropriée et imparfaite (Bronckart, 1997).

Le projet de l'interactionnisme socio-discursif accorde au langage une place de choix : les recherches conduites dans ce cadre projettent d'une part de démontrer 1) le rôle déterminant de la langue dans la constitution de la pensée consciente, d'autre part 2) le rôle que jouent les pratiques langagières dans le développement ultérieur des personnes, dans leurs

dimensions à la fois épistémiques et praxéologiques (Bronckart 1997). La spécificité de l'interactionnisme socio-discursif est de poser que la conception *du langage est absolument centrale ou décisive* pour cette même science de l'humain. Les interactions langagières sont les clés de voûte de la science de l'humain. Un tel constat se trouve corroboré par la thèse partagée par Saussure et Vygotski, selon laquelle les signes langagiers sont aux fondements de la constitution de la pensée consciente humaine. L'interactionnisme socio-discursif vise à démontrer que les pratiques langagières situées sont indispensables pour le développement humain.

A l'issue de cette analyse, on peut dire que le socio-constructivisme a introduit une révolution pour les conceptions de l'apprentissage en réhabilitant le rôle fondamental du langage et des interactions. Autrement dit, un nouveau concept dans les théories de l'apprentissage vient faire contrepoids aux tendances classiques néo-behavioristes : il s'agit de la *médiation*.

2. 6. La notion de médiation

Selon Raynal et Rieunier (1997, p. 220), la médiation est un « *ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissance, habilités, procédures d'action, solution, etc.). Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les situations, les relations ou les normes sociales sont des médiations. Un médiateur est donc essentiellement un facilitateur, qui sait prendre en compte une ou plusieurs de ces variables* ». La médiation met donc la relation interpersonnelle au centre du système enseignement/apprentissage. Elle s'applique aux échanges interpersonnels au sein du groupe-classe formé des élèves et de l'enseignant.

La perspective socio-constructiviste met en cause le développement cognitif et intellectuel centré sur une conception individuelle en faveur d'une approche qui met l'accent sur les dimensions sociales. Selon Vygotsky (1985) et Bruner (1991), c'est le contexte socio-

culturel qui conditionne l'apprentissage, d'où le rôle primordial du médiateur (les parents, les pairs, l'enseignant...etc.). Selon Vygotski, tout apprentissage sera socialement élaboré (médié) grâce au langage; ainsi se traduit le passage d'un processus intra-personnel en processus interpersonnel grâce à la médiation sémiotique. Ce dernier concept est d'une importance majeure, dans la mesure où Vygotsky considère que ce sont les signes et les systèmes des signes qui assurent les activités intellectuelles et mentales des sujets. Dans cette même optique, Bruner propose « *un modèle d'acquisition des connaissances en spirale. Il faut que dès la petite enfance, les notions enseignées soient vraies. Verbalisées correctement, et adaptées à la structure cognitive de l'enfant* » (Raynal et Rieunier, 1997). Pour résumer, on peut extraire trois idées primordiales de l'approche socio-constructiviste :

- l'apprentissage accélère le développement : tel est le premier principe d'un enseignement socio-constructiviste.
- les variables sociales sont déterminantes pour l'acquisition des connaissances et l'élaboration des outils de pensée.
- le langage est un instrument opératoire et essentiel dans l'élaboration des savoirs (médiation sémiotique).

2. 7. Des conditions pour réussir

Les conditions pour réussir dépendent de deux éléments primordiaux : des éléments relatifs à la construction par l'élève d'une démarche d'acquisition des connaissances et d'autres relatifs au développement des structures cognitives.

- Construction par l'élève d'une démarche d'acquisition des connaissances.

Cette démarche insiste sur le fait que l'enseignant intervient pour rendre l'élève conscient de ce qu'il fait non seulement dans les tâches nouvelles, mais aussi bien dans une tâche d'apprentissage. L'élève est mis dans des situations permettant la débrouillardise, la

régulation et le réajustement de ses actions et de ses projets qui sont en relation avec les modalités prévues et obtenues.

Cette réflexion met en évidence des conditions de la réussite en fonction et avec la tâche à accomplir et les résultats obtenus. Pour la réussite d'une action, le joueur est appelé à manipuler consciemment et à ajuster insensiblement les moyens d'action.

Ainsi, l'élève se trouve en mesure de construire une démarche d'acquisition des connaissances en ayant recours à des processus cognitifs qui sont étroitement liés à son développement.

- *Le développement des structures cognitives du joueur.*

Pour pertinente qu'elle soit, la classification du développement des structures cognitives du joueur reste théorique. Toutefois, il est possible de repérer quatre périodes principales. Au cours de la première période (temps de la maternelle) ; l'enfant peut se fixer un résultat, coder ce qu'il fait après avoir effectué l'action. C'est alors le moment de procéder à un début de distanciation par rapport à l'action sous la forme d'une description après l'action.

La deuxième période est celle de l'école élémentaire et évidemment celle de début du collège où l'apprenant est en mesure de décrire les modalités de son action après avoir agi pour entrer ainsi dans un système de régulation face à des obstacles de même type. C'est par un questionnement de l'enseignant que le joueur peut expliquer les résultats obtenus : mettre en relation ce qui est attendu avec ce qui est obtenu (« *J'ai pu dépasser l'adversaire parce que j'ai....* »). C'est alors l'étape du refaire et de la description explicative avec début d'extraction de règles d'action.

La troisième période correspond au temps où l'élève de collège peut décrire, comprendre, voire généraliser les résultats obtenus pour formuler des règles d'action efficaces. Autrement dit, l'élève est en mesure d'expliquer les facteurs de la réussite et les causes de l'échec. A travers le questionnement de l'enseignant, le joueur peut creuser dans ces

connaissances pour donner des réponses. De cela, il est appelé à élaborer des projets et des stratégies permettant la réussite de l'action (réflexion sur l'action). C'est l'étape du réussir et comprendre avec un début de généralisation.

La quatrième étape recouvre le temps du lycée où l'élève est en mesure de problématiser lui-même, en se référant aux situations proposées, des hypothèses à propos des problèmes rencontrés et les moyens permettant l'élaboration de ses projets. C'est l'étape du comprendre pour réussir et du réussir pour comprendre permettant la problématisation par l'élève avant/après l'action.

Cette analyse des conditions de la réussite nous amène à présenter la démarche didactique employée avec les élèves qui s'appuie sur la notion de « situation de référence ». Ces situations permettent de mesurer un écart entre ce qui est attendu et ce qui est obtenu (mesurer le degré d'efficacité de l'action en rapport avec un objet d'étude). Cette démarche de l'enseignant est basée sur des différentes étapes à savoir :

- ✓ Tenir compte du problème fondamental.
- ✓ Situation de référence qui sert d'évaluation initiale.
- ✓ Définir des objectifs d'apprentissage pour un groupe d'élèves donné.
- ✓ Définir des tâches en rapport avec les objectifs choisis.
- ✓ Déroulement du cycle de travail- Régulation- Communications didactiques-débat d'idées.
- ✓ Evaluation des acquis des élèves par retour à la situation de référence.
- ✓ Généralisation des acquis..., vers la réutilisation.

3. Discours et énoncés en situation didactique

En linguistique, le terme « discours » revêt deux acceptions. Benveniste (1966) le définit par opposition à la langue, laquelle est par définition un système de signe (signifiant, signifié, référant). Nowell (1999) définit le discours comme : « *la notion qui renvoie à tout ce qui dans une langue, ne peut être défini qu'au niveau de l'utilisation de cette langue par un*

sujet parlant ». Par ailleurs Ducros lui confère une deuxième acception. Il le définit comme étant d'un niveau supérieur à la phrase. En d'autres termes, elle désigne un ensemble de phrases soumis au principe de cohérence. En plus de la cohérence, ce type de discours subsume des présupposés qui sont partagés par les interlocuteurs (Nowell, 1999, pp. 151-152). A ces deux derniers auteurs s'ajoute une troisième définition qui a donné naissance à une nouvelle branche de la linguistique sous l'étiquette d'analyse du discours. Elle s'oppose au récit et suppose que tout énoncé doit être étudié en contexte, selon les effets produits sur les protagonistes de l'énonciation (« je » et « tu »).

Les recherches antérieures à l'analyse du discours ont établi un rapport de synonymie entre énoncé et discours. Toutefois la distinction demeure primordiale si on aborde le domaine d'analyse du discours. Pour Dubois, *« l'opposition énoncé/discours marquait simplement l'opposition entre linguistique et non linguistique »* (Dubois, 1994, p.151-152). En d'autres termes, la notion d'énoncé rappelle celle de corpus, alors que celle de discours serait synonyme de suite de phrases. Un énoncé réalisé par un locuteur déterminé dans une situation donnée sera dit « acte de parole », on parle aussi d'acte de langage, celui-ci sera non seulement un acte réalisé par un locuteur à des fins de communication, mais une action est subsumée dans discours. En pragmatique discursive, Austin (1970) distingue trois actes de langage : locutoire (la suite des mots selon des règles), perlocutoire (visée à obtenir) et illocutoire (forme dans laquelle il est dit). Voyons en quoi ces modèles d'analyse du discours intéressent notre étude en situation didactique.

Ainsi défini comme inscrit dans une situation spécifique, le discours concourt à réaliser les échanges sociaux à partir des expériences vécues au cours d'un jeu collectif. Les discussions inter-élèves s'intéressent à l'expérience préliminaire du jeu (avant la verbalisation). Au cours de ces échanges, les élèves réfléchissent à propos de l'action dans le but d'élaborer un projet collectif. Par ailleurs, le retour au jeu est l'opportunité de valider ou

non ses actions prévues. C'est dans ce sens que les interactions langagières se présentent comme un moment où les élèves échangent des points de vue qui tendent à enrichir leurs expériences personnelles. Ces actes de langage portent sur des actions collectives, lesquelles leur permettront d'atteindre les objectifs collectifs.

Sur cette base, nous pouvons dire que ce qui est partagé dans les échanges est à l'origine de ce qui est compris et appris. L'interprétation individuelle d'une partie du jeu reflète la capacité du jeu d'un joueur et les stratégies développées entre eux. De ce fait, le discours offre un champ libre d'interprétation du jeu. Celle-ci peut être soit ouverte soit contradictoire soit conflictuelle. En fait, les actes de langage occupent une place nodale dans la situation didactique. Les stratégies interactionnelles sont fortement imprégnées par les marqueurs discursifs qui influent le type d'acte de parole mobilisé par le locuteur. Mais surtout, la circulation des savoirs dans et par l'action passe par les échanges entre partenaires au sein du jeu. Notre analyse va prendre en considération la présence de ces marqueurs discursifs qui orientent l'interprétation de l'allocutaire. Un marqueur discursif d'explication et de reformulation peut par exemple être « c'est-à-dire », ou peut servir de jugement (ex ; « donc ») ou de reformulation. Un marqueur permet d'asseoir l'intercompréhension entre les partenaires de l'échange linguistique. Il peut aussi consister en des moyens non verbaux (ex : sourire, hochement de tête...etc.).

Pour comprendre les phénomènes de verbalisation, les paramètres conversationnels doivent être pris en compte. Une étude pragmatique est toujours fonction des paramètres de l'énonciation. Toute conversation est embrayée, c'est-à-dire contextualisée; elle s'inscrit dans un cadre pragmatique et obéit aux paramètres de l'énonciation à savoir, le cadre spatio-temporel et les actants de discours (les embrayeurs). De ce fait, les interactions verbales peuvent être étudiées sur la base des connecteurs logiques susceptibles de mener l'interlocuteur vers la conclusion voulue par l'instance émettrice de message. Mieux encore,

les marqueurs linguistiques (pronoms personnels, adverbes) peuvent permettre de comprendre l'organisation et la structuration des discours interactifs.

Etant donnée la pléthore des connecteurs logiques mis en œuvre dans l'activité langagière, il convient de les répertorier selon les processus interdiscursifs. Ces connecteurs logiques sont répartis en quatre classes majeures : les connecteurs *argumentatifs*, les connecteurs *contre-argumentatifs*, les connecteurs *ré évaluatifs* et les connecteurs *conclusifs* (Roulet, 1985). Ils serviront d'indicateurs dans le cadre d'analyse du discours produit par les élèves.

3. 1. L'analyse conversationnelle

L'analyse conversationnelle s'inscrit dans le mouvement initié par l'ethnométhodologie de l'école de Chicago: elle consiste à examiner et analyser ce qui se produit dans les interactions verbales, c'est-à-dire l'organisation dynamique des tours de paroles et les rapports de place des locutaires. Dans les années 1970, l'analyse conversationnelle connaît un vif développement chez les linguistes pragmatiques. Les conversationnalistes se présentent comme une orientation originale des analyses ethnométhodologiques. Ce courant emprunte actuellement une part importante des recherches en Sciences de langage : « *Toute interaction verbale, dont le lieu de réalisation est la conversation, définit un cadre de coaction et d'argumentation. (...) L'analyse de discours conversationnel aura donc pour objectif de mettre à jour les coactions et les argumentations qui interviennent dans les interactions verbales* » (Moeschler, 1985, p. 14).

Dans les approches conversationnelles et argumentatives (Roulet, 1981 ; Moeschler, 1985), l'étude consiste non seulement à tenir compte de la structure de la langue mais aussi de l'emploi qu'il en est fait en fonction des effets recherchés. L'analyse conversationnelle a donc pour but de cerner le contenu et l'objectif de la conversation en termes d'effets, tout en se donnant de comprendre les mécanismes par lesquels les interlocuteurs communiquent

(Moeschler et Reboul, 1994). Dans une telle approche, il faut saisir l'ordre des échanges tout en tenant compte des rapports de place en regard des effets obtenus : matériel verbal (unité de la langue), matériel non verbal (posture, gestes, rires...etc.). Il s'agit donc d'étudier l'organisation locale et globale des conversations où l'interlocuteur joue un rôle primordial en tant que « régisseur » et responsable de la conversation.

Ainsi en situation didactique, l'enseignant doit clarifier son rapport à la verbalisation des élèves, c'est-à-dire leur relation à l'expression orale en situation d'apprentissage. Il doit être un spécialiste des échanges et de la communication (Piéron, 2000). Pour se réaliser, plusieurs techniques méthodologiques sont disponibles pour le chercheur (enregistrement vidéo des phases de jeu, photos montages, questionnaire ou entretien ...). L'analyse conversationnelle autorise une analyse du discours selon les effets produits sur autrui, voire dans l'action, et c'est en cela qu'elle nous intéresse. Une micro-analyse des interactions langagières produites par les élèves servira donc d'étude de cas de phénomènes plus généraux observés durant un cycle complet d'apprentissage (à l'exemple d'un cycle de football de 8 séances).

En football, où le jeu s'inscrit dans des rapports de forces, les situations sont réversibles et font appel à des stratégies individuelles et collectives. Les joueurs-élèves doivent accéder à leur compréhension par les échanges verbaux et les interlocutions discursives qu'ils formulent. Le recours à l'analyse conversationnelle va permettre d'interroger le corpus des interactions en situation des débats d'idées en regard des effets recherchés. Notons enfin qu'une conversation comporte parfois beaucoup d'implicites en fonction des mots, du contexte et des participants. « *Toute parole est nécessairement argumentative. C'est un résultat concret de l'énoncé en situation. Tout énoncé vise à agir sur son destinataire, sur autrui, et à transformer son système de pensée. Tout énoncé oblige ou incite autrui à croire, à voir, à faire, autrement* » (Plantin, 1996, p.18).

3.2. L'analyse pragmatique du discours

Bien que cette discipline soit instituée récemment, son domaine de recherche est assez flou, puisqu'on a tendance à la confondre avec la sémantique. La distinction entre la pragmatique et la sémantique n'est pas toujours claire; le contenu sémantique d'une phrase n'est généralement pas indépendant de sa relation au locuteur et au destinataire. Tous les linguistes ne sont pas d'accord sur les frontières de ces deux disciplines. Pour notre part, on peut faire la distinction suivante: si le sens d'un énoncé s'inscrit dans un acte d'énonciation on se situe dans la sémantique. On quitte ce domaine pour aborder la pragmatique quand on s'intéresse aux formes qui constituent cet énoncé, en d'autres termes à l'acte d'énonciation lui-même. En ce sens Austin (1970) affirme que « dire, c'est faire ». Ainsi, les actes de langage ont une fonction perlocutoire car ils produisent des effets sur autrui. De même, le langage devient acte illocutoire ayant une force de persuasion. En ce sens, l'action s'accomplit par le langage. La pragmatique s'est récemment développée sous trois tendances :

- ✓ La pragma-dialectique de Van Eemeren et Grootendorst (1992). les auteurs conçoivent l'argumentation comme un dialogue structuré ayant pour but la recherche du consensus par le biais des règles. Son objectif est de proposer un modèle selon lequel se présentent les échanges.

- ✓ La pragmatique linguistique, dite aussi pragmatique sémantique. Celle-ci est développée par Anscombe (1983) et Ducrot, (1983) qui envisagent l'argumentation comme un fait de langue et non point comme un fait de discours. Leur approche vise à déterminer les visées sémantiques ainsi que les enchaînements d'énoncés.

- ✓ Le courant des approches conversationnelles de l'argumentation développé par Roulet (1981) et Moeschler (1985). Ce courant s'intéresse essentiellement au dialogue qui s'inscrit dans une perspective rhétorique aristotélicienne. Leurs recherches prennent appui sur des corpus réels basés sur échange. « *Toute interaction verbale, dont le lieu de réalisation est*

la conversation, définit un cadre de coaction et d'argumentation. (...) L'analyse de discours conversationnel aura donc pour objectif de mettre à jour les coactions et les argumentations qui interviennent dans les interactions verbales » (Moeschler, 1985, p.14). C'est ce courant dans lequel nous allons nous situer.

Connu communément sous le nom de « pragmatique conversationnelle », ce courant se donne pour objectif de décortiquer les mécanismes de l'interlocution. En d'autres termes, son domaine de recherche sera son emploi effectif en contexte et les visées recherchées. En premier lieu, nous pouvons dire qu'il n'y a pas « isomorphisme » entre le langage et les règles formelles de la grammaire. Le lexique est surdéterminé sémantiquement, laquelle surdétermination est réalisée par les participants et le contexte. Notre étude sera donc axée sur la pragmatique conversationnelle, laquelle sera plus adéquate à l'étude du corpus. Rappelons à ce propos que les jeux collectifs, notamment le football, sont des jeux où les situations sont réversibles voire incertaines. C'est là qu'intervient la verbalisation comme condition d'intercompréhension, et ce même lorsqu'ont lieu mécompréhensions et incompréhensions. D'où la légitimité de cette étude.

A l'issue de cette analyse, le point de départ sera d'étudier les effets directs de la verbalisation sur l'apprentissage en football. Nous opterons pour le modèle de Genève qui permet de tracer en premier lieu l'évolution de la production verbale des élèves. Cette perspective vise à déterminer quel type de progression suivent les interlocutions verbales. Cette étude sera complétée par une typologie des différents actes de langage. En d'autres termes, il s'agira de déterminer la variété des actes de langage et d'étudier l'effet de la variable enseignant (avec ou sans sa présence) sur la verbalisation.

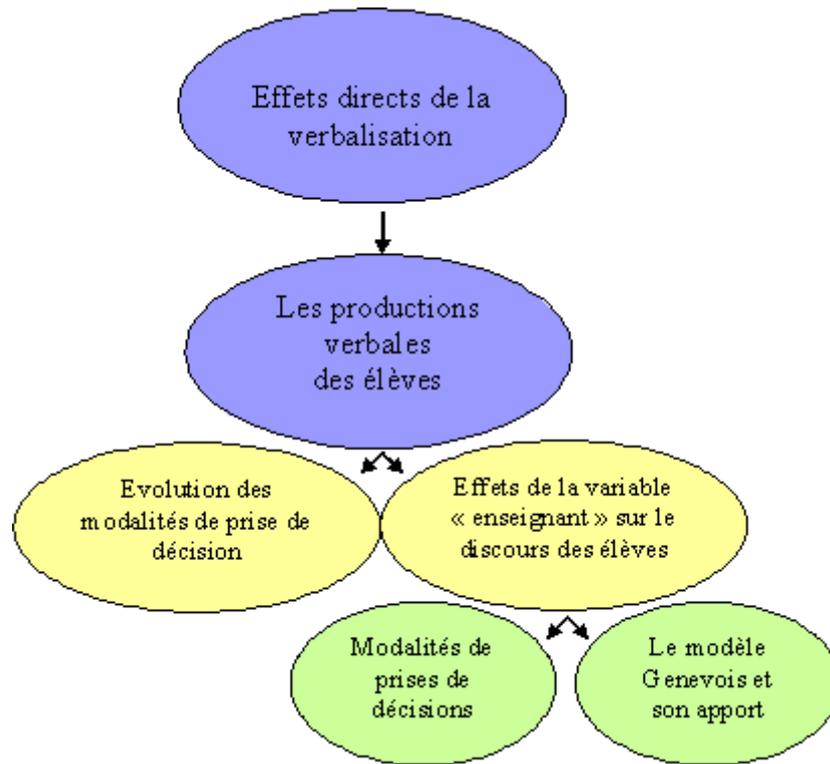


Figure 3. Schéma général des études menées dans cette thèse

Nous allons maintenant nous intéresser à la justification du choix des sports collectifs pour cette étude, étant donné que les activités physiques-support offertes à l’enseignement dans les programmes tunisiens sont relativement variées.

4. Les jeux sportifs collectifs dans les institutions scolaires

4.1. Définition des sports collectifs

Nombreuses sont les définitions proposées en jeux sportifs collectifs. Il s’agit essentiellement d’un « rapport d’opposition » avec coordination d’actions aux fins de récupérer, conserver, faire progresser le ballon vers le but adverse et marquer (Deleplace, 1979). Mérand présente les sports collectifs comme « *une modalité originale d’exploitation de la dynamique des groupes restreints poursuivant un objectif commun* » (Mérand, 1976, p. 12). D’autres précisent qu’il s’agit « *de résoudre en acte, à plusieurs et simultanément des*

cascades de problèmes non prévus à priori dans leur ordre d'apparition, leur fréquence et leur complexité » (Metzler, 1987, p. 44).

Pour Gréhaigne (1989), les sports collectifs sont constitués par un rapport de forces, un choix d'habiletés sensori-motrices et de stratégies individuelles et collectives.

A partir des différents aspects mis en évidence par ces analyses, nous caractériserons les sports collectifs comme un ensemble finalisé par un objectif de production : le gain du match dans une activité de compétition. Nous les définirons comme étant de façon indissociable, dans un cadre réglementaire donné :

- un rapport de forces.

Un groupe de joueurs affronte un autre groupe de joueurs en se disputant et en s'échangeant un objet (le plus souvent une balle).

- un choix d'habiletés sensori-motrices.

Les joueurs doivent avoir un certain éventail de réponses motrices à leur disposition : (celles de la vie courante ou d'autres beaucoup plus spécifiques et élaborées).

- des stratégies individuelles et collectives.

Des décisions implicites ou explicites, prises en commun, à partir de références communes afin de vaincre l'adversaire ou de le contenir.

Cette définition nous permet de souligner les caractéristiques que l'on doit retrouver le plus souvent possible dans les situations visant l'apprentissage des sports collectifs

Teodorescu (1988, p.21) donne une définition plus exhaustive en affirmant que *« le jeu sportif collectif représente une forme d'activité sociale organisée, une forme de l'exercice physique sportif, ayant un caractère ludique, agonistique et processuel où les participants, les joueurs constituent deux équipes (formation), qui se trouvent en un rapport d'adversité typique non hostile que nous nommons rivalité sportive, rapport déterminé par une compétition au moyen de la lutte afin d'obtenir la victoire sportive à l'aide de la balle ou*

d'un autre objet de jeu manoeuvré d'après des règles préétablies ». Mariot (1992), considère que les sports collectifs découlent dans un milieu physique et humain en continuel changement, produisant un niveau maximum d'incertitude constamment produite.

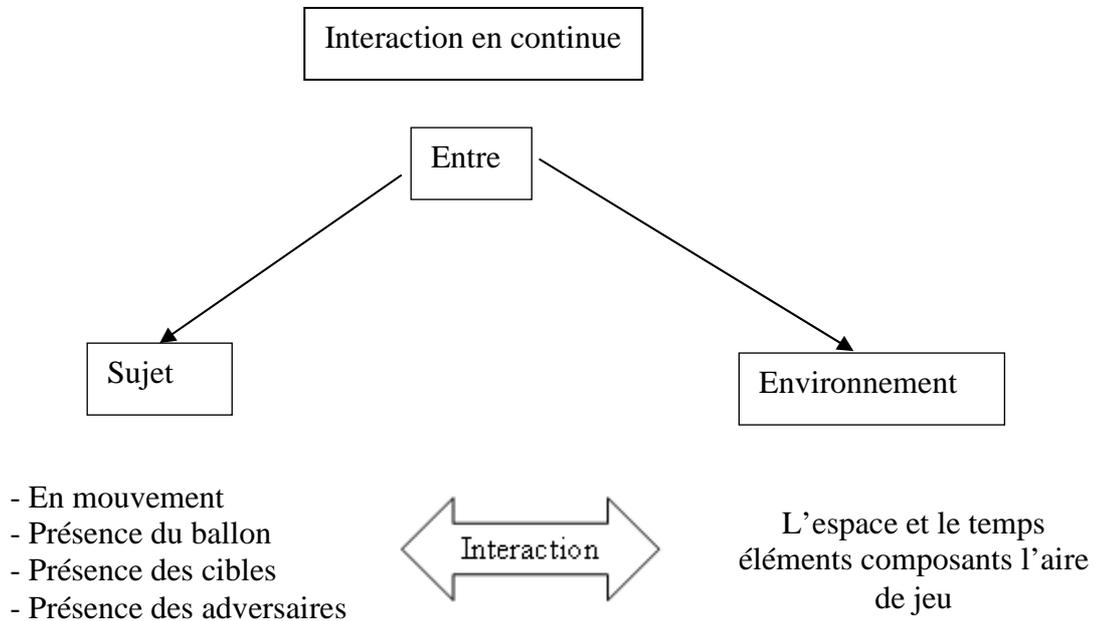


Figure 4. Interaction en sport collectif créant l'incertitude (Mariot, 1992)

On peut donc définir les sports collectifs comme une forme d'activité physique de coopération collective à finalité d'opposition, où le joueur est appelé à prendre en compte deux aspects : les données matérielles et institutionnelles (terrain, ballon, position de la cible, règlement...), et les stratégies et les comportements des autres participants.

4.2. Les principes généraux des sports collectifs

Les sports collectifs se caractérisent par la présence indispensable de la balle qui donne à son possesseur un statut particulier ; il devient l'objet de l'attention aussi bien des attaquants et des défenseurs. Pour mieux illustrer les principes généraux des jeux sportifs collectifs, Gréhaigne (1989) ; Gréhaigne, Billard et Laroche (1999) proposent le schéma suivant :

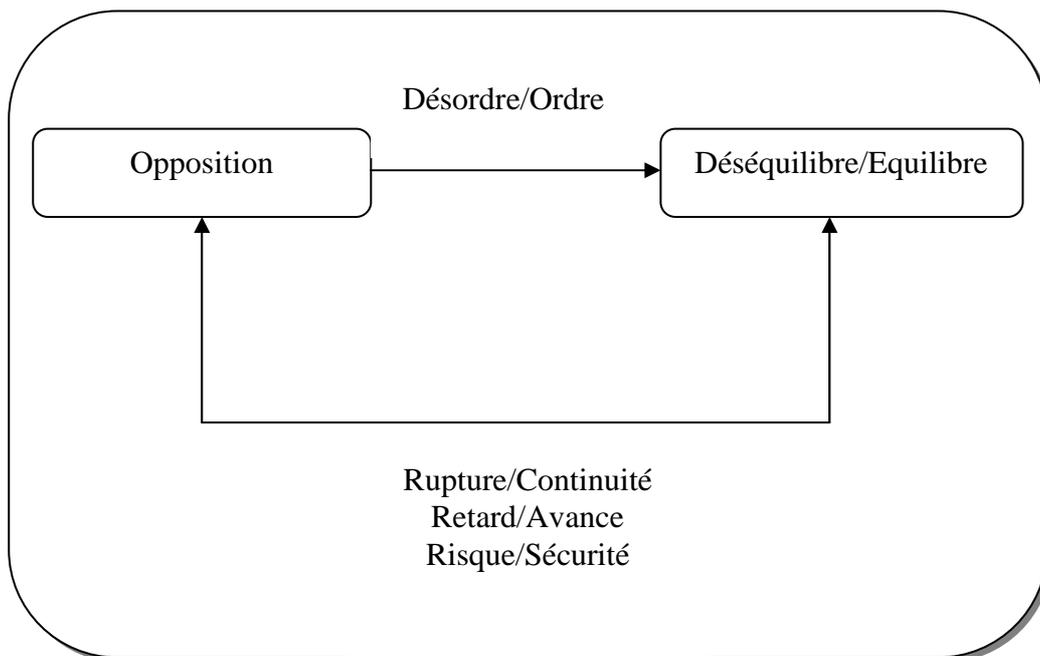


Figure 5. Mise en relation des concepts découlant de la notion d'opposition (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999, p. 8).

Les joueurs sont à la fois des attaquants/défenseurs en fonction des situations de la rencontre et selon les configurations du jeu, ce qui explique le caractère réversible et continu du jeu. Selon Gréhaigne (1999), on peut regrouper les caractéristiques des jeux sportifs collectifs en trois notions principales : un rapport de forces, un choix de compétences motrices et des stratégies individuelles et collectives.

Rappelons ici que de la notion de rapport de forces découlent d'autres caractéristiques du jeu à savoir :

- **La notion d'opposition**

En sports collectifs, la notion d'opposition est centrale dans la mesure où dans une rencontre, l'opposition génère de l'imprévu et la nécessité de s'adapter et d'anticiper pour résoudre les problèmes issus de l'affrontement, ce qui rend aussi important d'amener les joueurs à gérer de façon optimale le « désordre ». En effet, le problème fondamental en sports collectifs peut être défini de la façon suivante : « *dans un rapport d'opposition, il s'agit de*

réaliser une coordination d'action afin de récupérer, conserver, faire progresser le ballon vers la zone de marque et marquer » (Gréhaigne, 1992, p. 22).

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

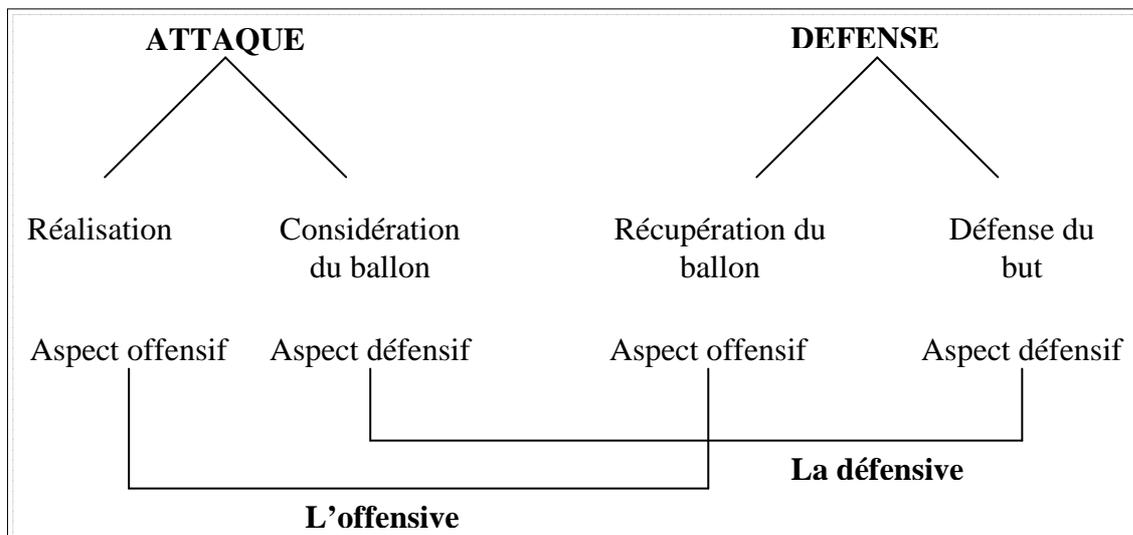


Figure 6. Principes généraux des jeux sportifs collectifs (Gréhaigne, Billard et Laroche 1999, p.17).

• **La notion de réversibilité**

La réversibilité se manifeste surtout dans le changement de rôle et le passage immédiat de l'attaque à la défense et vice versa. En sports collectifs, la réversibilité est de deux ordres : celle des situations et celles des comportements.

Pour les situations, les équipes attaquent ou défendent à tour de rôle dans une situation fondamentalement réversible ; cette réversibilité est à considérer dans un double rapport dialectique continuité/rupture :

- ✓ Soit une circulation du ballon et des joueurs pour mettre en place une configuration opportune.
- ✓ Soit une rupture momentanée de l'état d'équilibre du système attaque/défense, amenant un danger si l'exécution est rapide.
- ✓ Soit, en cas d'échec de l'action vers le but, un enchaînement vers d'autres situations avec conservation du ballon pour attendre une autre opportunité.
- ✓ Soit une rupture définitive du jeu par perte de la balle, « les défenseurs devenant attaquants » (Gréhaigne, Billard et Laroche 1999, p. 18).

Pour les comportements, la réversibilité apparaît quand le déséquilibre affecte le rapport de force (rapport de force trop disproportionné) ou à cause de l'effet de fatigue, de stress et surtout quand le principe de l'égalité des chances à l'inégalité du résultat ne peut plus être respecté.

A l'opposition des approches purement techniques, toutes les didactiques des sports collectifs s'accordent sur le caractère continu et fondamentalement réversible du jeu. Les joueurs sont tour à tour défenseurs/attaquants en fonction des configurations du jeu.

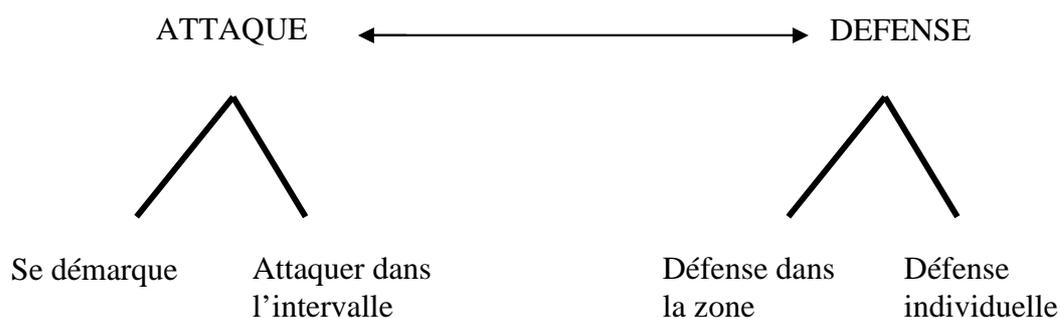


Figure 7. Quelques thèmes dans l'apprentissage classique des sports collectifs

- **La notion d'émulation**

L'émulation est considérée comme « *une source de progrès en ce qu'elle permet à chacun de se situer dans une approche comparative avec l'autre* » (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999, p. 18). De ce fait, c'est une sorte de motivation qui incite et provoque les joueurs à donner de leur mieux pour gagner afin d'être valorisés et de se classer parmi les vainqueurs. Gréhaigne (1999) ajoute que l'émulation est à la fois repère et dialogue. *Repère* en ce qu'elle nous situe par rapport à celui ou ceux que nous avons choisis comme éléments comparateurs, et *dialogue* en ce qu'elle nous amène à discuter avec d'autres joueurs pour situer nos différences, nos ressemblances et les progrès à faire.

4. 3. Les problèmes à résoudre en sports collectifs

- **Au plan de l'espace/temps**

Les joueurs sont appelés à résoudre en attaque des problèmes et des difficultés d'exploration individuelle et collective ayant pour but de dépasser les obstacles rencontrés.

En défense, il s'agit plutôt de créer des problèmes et des obstacles afin de gêner l'adversaire pour récupérer la balle. Autrement dit, le joueur en position d'attaque doit résoudre les problèmes spécifiques à cette situation pour dépasser et éviter les différents obstacles. En situations défensives, il faut résoudre les problèmes spécifiques à cette situation en vue de gêner l'adversaire et récupérer la balle.

- **Au plan de l'information**

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

• Au plan de l'organisation

Il faut que le joueur passe aussi rapidement que possible d'une stratégie individuelle à une autre collective en donnant de son mieux au groupe. En effet, lors d'une rencontre, les situations sont imprévues et problématiques au point que le joueur doit s'adapter aux contraintes qui sont entraînées par l'opposition.

Autrement dit, il faut amener le joueur à gérer l'ordre et le désordre, parce qu'au cours d'un match, les problèmes posés ne se limitant pas à la simple application des tactiques apprises à l'entraînement, mais plutôt, il s'agit de traiter dans le moment propice des difficultés posées par une situation donnée.

4. 4. Les savoirs à développer chez les élèves en sports collectifs

Monteil (1985, p. 24) définit le savoir comme « *la conséquence d'une organisation intellectuelle où les connaissances mises en réseau par l'activité du sujet sont conscientes et transmissibles. En ce sens, le savoir s'oppose à l'ignorance* ». Malglaive (1990) considère que les savoirs que les enseignants entendent développer chez les élèves sont variés et multiples parmi lesquels :

✓ Les *savoirs théoriques* ; ils permettent à l'élève de se situer par rapport à des données théoriques liées à l'action. C'est un support théorique au service de l'apprenant qui lui permet de connaître et de distinguer les objets, les règlements et les exigences du jeu (ex : la longueur, la largeur du terrain, etc.).

✓ Les *savoirs procéduraux* qui sont des savoirs sur la façon de faire, portant sur les manières de jouer et les modalités d'aménagement ou de disposition. Ils permettent de diagnostiquer le système du jeu de deux équipes, c'est-à-dire leurs points forts et leurs points faibles.

✓ Les *savoirs pratiques* sont étroitement liés à la pratique, permettant au joueur de concrétiser de façon efficace ce qui est déjà appris théoriquement. Ces savoirs prennent appui

sur le réel (ex : je suis un peu long par rapport à mon adversaire, je dois le dépasser donc en faisant une-deux avec mon partenaire).

✓ *Les savoirs faire* : ce sont des savoirs directement liés à l'action motrice et à la manifestation des aspects moteurs.

Notons ici que Malglaive considère tous ces savoirs comme « une totalité mouvante aux hiérarchies composites, un système complexe qui se veut adapter à l'action et que nous appellerons le savoir en usage » (Malglaive, 1990, p. 88). Dans ce même contexte, Gréhaigne estime que « nous visons un savoir en usage en vue d'être efficace sur le terrain » (Gréhaigne, 1991, p. 42). Il ajoute qu'un élève ou un joueur doit s'approprier les contenus suivants pour ce savoir en usage :

✓ Les règles d'action qui sont des connaissances sur le jeu dont l'utilisation constituent une réponse à un problème donné.

✓ Les informations relatives aux configurations du jeu.

✓ Les règles de gestion de l'organisation du jeu.

✓ Les pouvoirs moteurs.

- **Les règles d'action**

On peut définir les règles d'action comme les conditions à respecter et éléments essentiels pour la compréhension et l'efficacité de l'action (Gréhaigne, 1989). Lors du jeu, l'apprenant doit prélever des données sur le réel et les affecter aux moyens disponibles. Puis il fait son propre projet d'action pour pouvoir, après une ou plusieurs séquences de jeu, distinguer entre ce qui est produit et ce qui est attendu.

Si l'objectif à atteindre n'est pas réalisé, l'élève se trouve dans l'obligation de rétablir et de redéfinir un nouvel objet d'action qui lui permet de repérer des moyens de l'action efficace. Lorsque ces moyens obtiennent un caractère constant et général, ils prennent le statut de règle d'action. Ces derniers deviennent donc des consignes construites par l'élève lui-

même pour affiner sa réponse motrice. Selon Vergnaud « *une règle d'action est une règle qui permet d'engendrer des actions en fonction des valeurs prises par certaines variables de la situation* » (Vergnaud, Halbwachs et Rouchier, 1978, p. 45).

Une règle d'action efficace constitue une notion intéressante dans les apprentissages en sports collectifs et peut servir d'outils théorique pour l'élaboration d'un projet. Notons que les règles d'action sont des moyens que l'élève se donne pour parvenir à son objectif, mais il n'en reste pas moins vrai qu'elles sont aussi les moyens que l'enseignant donne à l'apprenant pour qu'il puisse parvenir à son objectif. Selon Gréhaigne (1991) les règles d'action possèdent cinq propriétés. Elles sont (1) conscientes, (2) elles participent à la compréhension, à la sélection et à l'exécution de l'action relative aux pouvoirs moteurs, (3) elles contribuent à l'explication de l'action, (4), elles constituent un support essentiel pour la communication et (5) elles présentent un certain degré de généralisation.

Les règles d'action varient d'une situation à une autre et peuvent même être contradictoires, parfois opposées selon les situations d'opposition et d'affrontement au sein d'une même configuration de jeu. Face à cette problématique, l'élève se trouve obligé d'agir de manière dialectique pour résoudre les problèmes rencontrés. Dans le même contexte, Gréhaigne (1991) insiste sur la nécessité de demander de l'apprenant un rapport aux savoirs théoriques qui ne soit pas dépendant mais au contraire critique, pragmatique voire opportuniste et contextualisé.

- **Les principes d'action**

Le principe d'action est un support théorique et un instrument opératoire. Il est au service de l'apprenant et de l'enseignant. Il régit des actions qui permettent d'agir sur le réel. Donc les principes d'action sont des principes qui régissent le jeu en tant que « *cadre de référence macroscopique permettant à l'enseignant d'isoler et de classer les faits qu'il relève* » (Gréhaigne, 1991, p. 42). Le principe d'action présente pratiquement les mêmes

caractéristiques que la règle d'action. C'est-à-dire qu'il est conscient, qu'il participe à la planification sans se fondre avec elle, qu'il favorise l'explication de l'action et qu'il a un certain degré de généralisation. On peut citer l'exemple suivant des principes d'action en attaque et en défense.

D'après Gréhaigne (1992) on peut identifier quatre principes en attaque : (1) ne pas perdre la balle pour l'amener dans la zone de marque et marquer ; (2) jouer en mouvement pour amener la balle dans la zone de marque et marquer, (3) créer l'incertitude chez l'adversaire et amener la balle dans la zone de marque et marquer, et (4) utiliser et créer des espaces libres pour amener les balles dans la zone de marque et marquer. De même Gréhaigne (1992) précise qu'en défense la stratégie individuelle et collective s'organise autour de trois principes d'action : (1) défendre la cible, (2) récupérer la balle et (3) s'opposer à la progression des adversaires.

4. 5. Les différentes approches en sports collectifs

- **L'approche technique ou analytique**

Selon Tissier, la technique en sports collectifs « *c'est la manière de se servir du ballon dans les conditions normales du jeu* » (Tissier, 1969, p. 105). Elle comprend tous les modes de contact (précision, souplesse, etc.) et tous les modes d'exécution des gestes (équilibre, attitude, etc.) pour atteindre l'objectif visé.

L'approche technique est une approche qui privilégie l'apprentissage de gestes techniques bien déterminés indépendamment des situations à base du jeu. Bayer (1995) définit l'approche technique ou techniciste en tant qu'une tendance qui repose sur l'apprentissage pour chaque joueur, d'un répertoire de gestes dits de base, c'est-à-dire de gestes sans lesquels le joueur ne peut pratiquer l'activité spécifique proposée ou choisie : il faut acquérir la bonne passe, le bon tir, le bon débordement et ce en référence à un modèle standardisé.

Cette approche insiste donc sur la nécessité de faire apprendre aux élèves des gestes techniques hors des situations de jeu, en vue de leur fournir un bagage technique minimal avant d'entreprendre n'importe quel jeu, puisque l'élève ne peut donner de son mieux que lorsqu'il est techniquement prêt. Ainsi l'approche technique doit précéder l'apprentissage tactique. Mais cette approche emprisonne l'apprenant dans l'acquisition des gestes techniques qui seront utilisés de façon identique quelle que soit la situation réelle du jeu, ce qui le prive de toute initiative de création ou d'autonomie. Fabre (1972, p. 39) critique l'apprentissage des gestes techniques et l'assimile « *à un geste, une expérience individuelle dépersonnalisée, transmise et capitalisée en une manière de faire séparée de ses raisons de faire l'acte dépouillé de ses motifs* » Dans la même perspective, Garassino critique cette conception de la technique sportive puisqu'elle mécanise, enferme, voire emprisonne le joueur dans l'acquisition d'un geste technique parfait indépendamment des situations du jeu. De même, Leplat et Pailhous soulignent « *que toute technique est mise en œuvre de moyens (matérielles, intellectuels) en vue d'obtenir un produit pour un résultat déterminé à partir duquel on pourra l'évaluer* » (Leplat et Pailhous, 1981, p. 276).

Gréhaigne (1989) ajoute que même si le geste maîtrisé a un statut instrumental, on est loin du modèle mécanique et descriptif appris à l'avance (la bonne passe, le bon tir, le bon dribble, etc.). Pour illustrer cette idée, Bayer considère que ce « *manque d'adaptabilité de la réponse motrice, ces 'stéréotypes moteurs' constituent une entrave au développement d'une motricité riche et variée, pouvant s'exprimer dans des contextes mouvants et sans cesse renouvelés* » (Bayer, 1995, p. 50).

Nous retiendrons donc les critiques adressées à l'approche technique et à la nécessité de contextualiser les apprentissages par le jeu dans le jeu.

- ***L'approche tactique ou globale***

Le mot tactique est « *issu du vocabulaire militaire. La tactique est l'art de combiner et de coordonner, en fonction de circonstances précises et momentanées, les moyens dont on dispose. Elle se différencie donc nettement de la stratégie* » (Encyclopédie Mondiale, p. 680). On peut définir ainsi la tactique en tant qu'une « *méthode d'action propre au sujet en situation de jeu ou pour remplir son rôle de joueur s'efforce de subir au minimum et d'utiliser au maximum les contraintes, les incertitudes et les hasards du jeu* » (Gréhaigne, 1992, p. 3).

La tactique regroupe « *toutes les opérations d'orientation réalisées volontairement en jeu par les joueurs pour adapter leurs actions spontanées, ou organisées par la stratégie établie, aux exigences locales de l'opposition mouvante* » (Bouthier, 1988, p. 101).

En football, en rugby, le recours à des schémas de jeu est rarement opportun du fait du désordre qui s'installe très rapidement dans le jeu en mouvement. Dans ce cas, la stratégie représente les éléments discutés à l'avance pour s'organiser ; la tactique est l'adaptation de cette stratégie dans l'instant aux configurations du jeu et à la circulation du ballon dans un rapport d'opposition. Avec Gréhaigne (1992) nous dirons que l'organisation du jeu d'une équipe est le résultat de l'interaction de plusieurs facteurs.

- **Stratégie**

L'ordre général, c'est-à-dire la forme d'ordre extérieur qui résulte des choix stratégiques généraux de l'équipe (fond de jeu ; composition de l'équipe).

Les positions à occuper en fonction des consignes particulières reçues par chaque joueur à l'entraînement (place assignée).

- **Tactique**

Les positions produites par l'influence de l'adversaire (place effective). L'adaptation de l'équipe et des joueurs aux conditions de l'affrontement (flexibilité).

Un programme est prédéterminé dans ses opérations et dans ce sens il est automatique; la tactique est prédéterminée dans ses finalités, mais non dans toutes ses opérations, même si pour fonctionner elle doit disposer de nombreux automatismes. Le programme agit quand il y a peu de choix, peu d'aléas ou quand tout simplement il faut jouer plus vite que l'adversaire. Par contre, la tactique et la stratégie ne peuvent émerger qu'à un niveau supérieur où sont possibles les choix, l'affrontement avec des événements inattendus et la possibilité de trouver des solutions à ces situations nouvelles. En un mot, le développement des possibilités de choix nécessite le développement des savoirs.



Figure 8. Modélisation des aspects tactiques dans les sports collectifs.

Par conséquent, le niveau tactique d'un joueur en action fait appel aux réactions intelligentes qu'il doit produire aux actions et aux réactions de ses partenaires et de l'adversaire. La tactique suppose donc une sorte de prévision des diverses possibilités d'intervention des coéquipiers ou des adversaires et accorde une large place à l'anticipation. Par exemple en football, l'ailier qui déborde son défenseur espère qu'il trouve son coéquipier à la réception pour concrétiser le centrage. C'est pour cette raison que l'élaboration d'une tactique dépend des facultés d'intelligence et de créativité. En ce sens les joueurs et en particulier en sports collectifs, doivent s'habituer à penser ensemble pour adopter la même

tactique. Alors, chaque joueur réagit et élabore son projet d'action par rapport aux autres joueurs.

Selon Bouthier (1999), les tactiques concerne l'orientation des opérations volontaires lors du jeu par les joueurs afin de s'adapter immédiatement aux différentes séquences de la rencontre et d'adapter leurs actions par la stratégie déjà définie. La tactique est donc une adaptation ponctuelle selon la configuration du jeu et la circulation de la balle. En bref, c'est une adaptation à l'opposition d'un rapport de force évolutif. La tactique se manifeste donc par rapport à la réaction de l'adversaire, c'est une adaptation de la stratégie déjà fixée : la stratégie représente ce qui est prévu à l'avance pour s'organiser, la tactique et l'adaptation de cette stratégie dans l'instant. De ce fait, la tactique suppose que le sujet sait conscient de tous les évènements qui apparaissent au cours du jeu. Ces évènements sont imprévus et représentent des aléas extérieurs que l'apprenant doit tenir en compte. Doucet (2003) ajoute que la tactique apparaît dès qu'un joueur a besoin d'un équipier pour faire progresser le ballon. C'est une réaction, une réponse voire une adaptation à une situation donnée au cours du match. « *La tactique anime une organisation de jeu par le déplacement et le remplacement des joueurs qui sont aptes à résoudre avec efficacité des situations jeu* » (Doucet, 2003, p.8).

En 1986, Thorpe, Bunker et Almond ont considéré que le développement de la maturité tactique doit précéder l'apprentissage des gestes techniques : le principe est que « qu'est que je fais ? » précède « comment je fais ? ». Cette idée est connue sous le nom de « *l'enseignement par la compréhension du jeu* ». Cette approche vise à rendre les élèves capables d'analyser les jeux et d'expliquer les différences et les similarités entre les différentes formes de jeu. Ces auteurs ajoutent que l'enseignement par la compréhension du jeu repose sur six principes :

- 1) la stratégie est cognitive, elle est accessible et doit être enseignée ;
- 2) la technique ne doit pas être enseignée la première ;

- 3) les stratégies doivent être enseignées indirectement ;
- 4) les stratégies enseignées dans un jeu sont généralisables d'une catégorie de jeux à l'autre ;
- 5) la substitution d'un geste technique par un autre dans un apprentissage basé sur les tactiques, rend éventuellement l'apprenant meilleur ;
- 6) les apprenants apprendront mieux les gestes techniques servant la tactique s'ils connaissent mieux leur importance auprès du développement du sens tactique.

L'approche tactique ou « l'enseignement par la compréhension du jeu » de Bunker et Thorpe (1982) est un modèle d'enseignement qui a pour but de mettre l'accent sur la tactique consciente et les procédures de prise de décision avant l'exécution du mouvement. Ce modèle d'enseignement des sports collectifs est résumé dans la figure n°3.

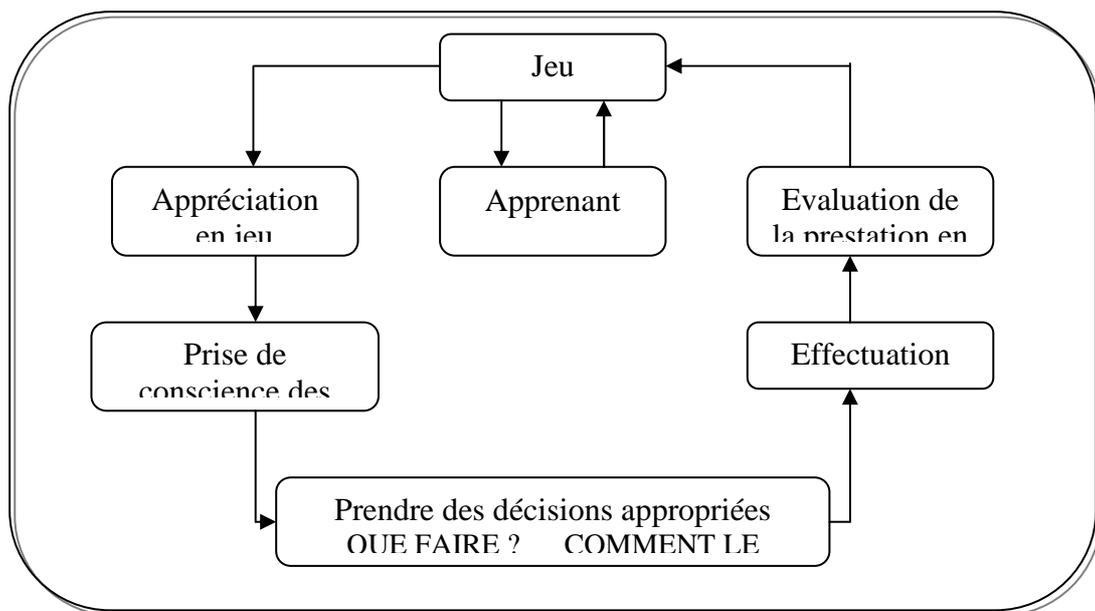


Figure 9. Modèle de Bunker et Thorpe (1982) pour l'enseignement des sports collectifs.

L'approche tactique est en opposition avec l'approche technique, car elle met l'accent sur l'apprentissage basé sur le jeu. L'élève dont l'élève est mis au centre de système d'enseignement/apprentissage : c'est un participant majeur et l'enseignant joue le rôle de médiateur qui facilite la tâche aux élèves. Mahlo (1974) souligne qu'il faudrait essentiellement remplacer la formation technique par la formation tactique pour permettre au

joueur de comprendre les modifications lors du jeu. En effet, la maîtrise tactique « *ne peut se développer en dehors d'une formation tactique programmée* » (Mahlo, 1974, p. 37). Dans le même contexte, Gréhaigne (1999) affirme que l'approche tactique de l'enseignement des jeux nécessite non seulement de mettre l'élève au centre du système enseignement/apprentissage, mais aussi de considérer qu'une véritable démarche constructiviste ne saurait se suffire de solutions tactiques imposées par le professeur. En effet, l'élève dans une situation donnée est capable de faire tant de choses sans l'intervention de l'enseignant : l'apprenant sait et sait faire tant des choses grâce à ces acquis antérieurs qui lui permettent de se débrouiller et de s'adapter à maintes situations difficiles et imprévues lors du jeu. Notons ici que les situations problématiques qui posent des difficultés sont les plus appropriées pour un véritable apprentissage dans les jeux sportifs collectifs où l'élève est appelé à observer, extraire, évaluer et décider (Gréhaigne, 1999). Gréhaigne ajoute que le degré d'adéquation des réponses par rapport à l'objectif attendu exige de l'apprenant soit :

- 1) La modification des moyens mis en œuvre pour réduire l'écart avec les objectifs visés ;
- 2) La stabilisation des réponses ;
- 3) La complexification de la situation afin d'amener l'élève à un niveau de pratique plus supérieur et à des activités plus complexes.

Ces étapes de la lecture des situations du jeu sont illustrées dans la figure suivante :

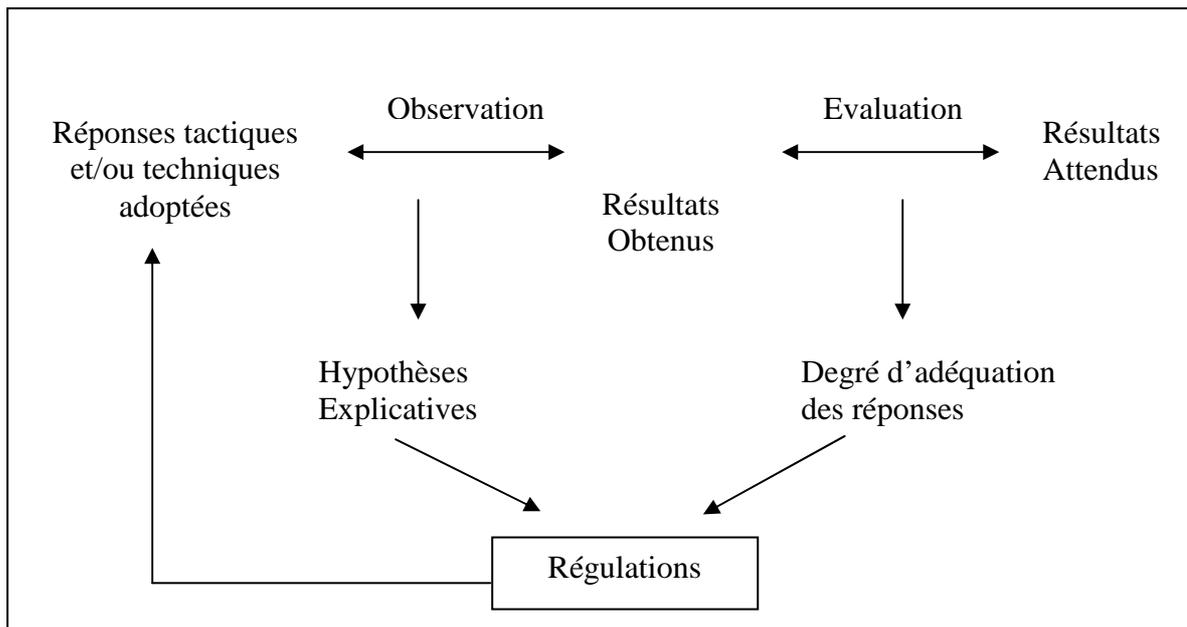


Figure 10. Etapes de la lecture des situations de jeu (Gréhaigne, Mahut et Fernandez, 1991, p.7).

Gréhaigne (1999) précise qu'on peut distinguer trois grands types de problèmes :

- Problèmes de transformations d'états : c'est à dire comment peut-on évaluer en se référant à des données déjà connues.
- Problèmes d'induction de règles : l'apprenant cherche une relation dans un ensemble d'éléments pour formaliser les règles de l'action efficace.
- Problèmes de conception : le sujet conçoit le but comme un objectif à atteindre, d'où il est appelé par le biais de ses propres stratégies de planification à imaginer un plan d'action efficace.

La démarche didactique de l'enseignement des jeux sportifs collectifs (JSC) proposée par Gréhaigne est détaillée dans la figure n°10.

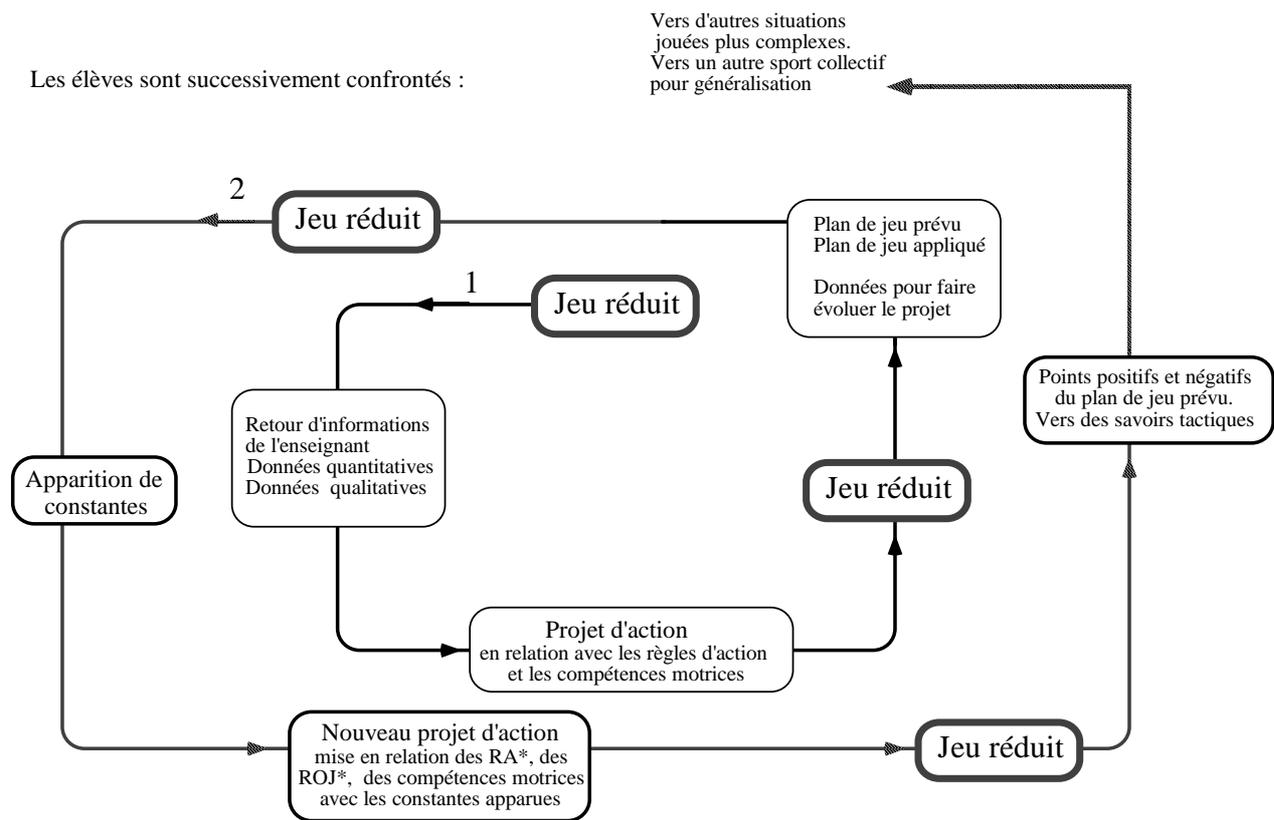


Figure 11. Modèle pédagogique de l'enseignement des JSC (RA* : règles d'action. ROJ* : règle de l'organisation du jeu [Groupe sports collectifs de l'Académie de Dijon, 1994]).

L'approche tactique ou l'enseignement des jeux par la compréhension est une approche qui met l'accent sur l'aspect ludique du jeu et qui exige de mettre l'élève au centre du système enseignement/apprentissage. L'apprentissage selon cette conception se fait dans des situations de résolution de problèmes favorisant une généralisation des contenus appris. L'apprenant joue un rôle majeur dans la détermination des processus.

Rappelons à l'issue de ce modèle que trois types de situations d'enseignement/apprentissage peuvent être repérés :

- ✓ Les situations d'action où les élèves sont en activité motrice.
- ✓ Les situations d'observation et où les élèves qui ne participent pas au jeu relèvent de l'information en fonction des critères définis par l'enseignant.

✓ Les situations de « débat d'idées » sont des situations dans lesquelles les élèves s'expriment et s'échangent à propos du jeu.

4. 6. Les modèles d'analyse en sports collectifs

Les recherches menées en didactique des activités physiques et sportives visent à étudier les jeux sportifs collectifs à travers des modèles d'analyse et d'explication. Parmi ces modèles nous présentons le modèle analytique, structuraliste et enfin le modèle systémique.

• Le modèle analytique et son fondement behavioriste

C'est un modèle qui met l'accent sur la nécessité de découper l'activité sportive en sous éléments pour les additionner par la suite en vue de former un joueur ou un élève.

Ce modèle inspiré des théories béhavioristes - un courant psychologique qui fait du comportement observable l'objet des recherches psychologiques et les concepts *stimulus*, *réponse* et *renforcement* sont les concepts clés pour expliquer les comportements des individus- a pour objectif de dresser « un futur champion » en faisant apprendre les élèves des gestes techniques indépendamment des différentes situations de jeu.

D'un point de vue behavioriste, l'apprentissage est assuré par des récompenses ou par des punitions (des renforcements positifs ou des renforcements négatifs). Un entraînement basé sur la répétition peut amener l'individu à apprendre, voire à maîtriser le comportement attendu, et lui évite les renforcements négatifs. Cette approche fait appel à la technique de répétition, d'imitation et surtout de démonstrations gestuelles effectuées par l'enseignant et dont l'élève est appelé à reproduire le geste d'une façon intégrale. C'est la répétition continue des exercices qui peu créer des automatismes de comportement, et le joueur ne peut pas passer à une nouvelle tâche alors que la tâche précédente est encore non maîtrisable.

Mérand (1960) explique que les gestes techniques sont décomposés et enseignés à l'aide des processus d'imitation. Dans ce cas, les élèves doivent impérativement maîtriser l'objectif présenté pour passer au suivant. Le jeu est donc organisé par des objectifs à atteindre, ces

objectifs seront proposés dans un ordre séquentiel bien déterminé. Dans cette approche, il ne s'agit pas des connaissances mentales, il s'agit plutôt des savoirs-faire qu'on peut prédire et mesurer. C'est dans ce sens que Mager (1977) insiste sur le fait qu'un objectif doit être formulé en termes de « faire » et non plus de « savoir ».

Ce modèle analytique emprisonne l'apprenant dans l'acquisition des gestes techniques qui seront utilisés de façon identique quelle que soit la situation de jeu, ce qui le prive de toute initiative de création ou d'autonomie. Il s'agit donc d'un « parfait ignorant » qui bénéficie d'un apprentissage linéaire qui va du simple au complexe, à partir du simple, l'objectif est d'aboutir au compliqué.

• **Le modèle structuraliste et la notion d'identité collective**

C'est un modèle inspiré de la théorie de la forme (Koffka, 1935 ; Wertheimer, 1945 ; Köhler, 1969). Pour ce courant, l'ensemble des parties ne fait pas le tout, autrement dit, les formes ne se présentent pas à partir des éléments plus simples à associer, ces éléments sont plutôt perçus d'emblée en tant qu'entités globales. « *La perception d'un carré comporte, au-delà de la perception de ses éléments, la saisie d'un nouvel objet, une Gestalt. Les Gestalten sont perçues différemment de leurs éléments, bien qu'elles ne peuvent pas exister sans eux* » (Casati, 1999, p. 7).

De fait, c'est grâce à l'émergence d'une épistémologie gestaltiste qu'on passe à une nouvelle conception pour enseigner les sports collectifs. L'équipe n'est plus la somme des joueurs qui la compose. Le joueur évolue non plus à travers les répétitions continues, mais plutôt par le biais d'un travail global qui s'effectue au sein d'une équipe. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les travaux de Teodorescu (1965) qui considère l'équipe en tant qu'entité non dissociable qui vise à la réalisation d'un projet commun.

• Le modèle systémique

Jusqu'aux années 60, les modèles d'apprentissages des jeux sportifs collectifs mettent l'accent sur la nécessité d'adopter un enseignement détaillé voire chronologique (Teissié, 1962). Cette conception néglige l'aspect ludique du jeu, la réversibilité des situations et surtout les rapports d'opposition mis en oeuvre dans une telle situation d'affrontement collectif (Deleplace, 1966). Vers la fin des années 60, une nouvelle approche s'amorce, et on assiste à une vision systématique de l'enseignement des sports collectifs (Godbout, Billard et Laroche, 1999). Dans une approche systématique, la notion d'opposition est centrale car l'équipe en sports collectifs ne prend signification que dans un rapport d'opposition. En effet lors d'une rencontre deux équipes s'affrontent : la notion d'opposition génère de l'imprévu et la nécessité de s'adapter et d'anticiper les problèmes issus de l'affrontement. De ce fait, les joueurs de deux équipes doivent s'auto-réguler et s'auto-évaluer afin de trouver les solutions adéquates dans une dynamique aléatoire.

Sur le plan pédagogique, l'enfant n'est plus appelé à reproduire les gestes techniques standardisés. Il ne s'agit plus guère de dresser un modèle de champion. Dans cette démarche, Gréhaigne affirme qu' « avec l'approche systémique, on change de point de vue » (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1999, p. 28). Ce modèle « des systèmes » en sports collectifs vise à étudier le jeu dans sa complexité, ce n'est pas la somme des parties et des sous parties qui importe dans la notion d'opposition et d'affrontement en sports collectifs. Dans le sens où dans une même dynamique du jeu, un élément est toujours en relation déterminante avec d'autres éléments qui se complètent et s'opposent selon les configurations de jeu.

En sports collectifs où on assiste à des situations réversibles et aléatoires, à des rapports de force et d'opposition, les joueurs sont appelés à s'auto-organiser pour s'auto-décider en vue de garder un certain degré d'équilibre face aux différentes situations problématiques. Ceci ne peut pas être assuré par un enseignement des sports collectifs basé sur des chapitres

dissociés et des approches opérationnelles à atteindre. D'où le recours à une conception des jeux sportifs collectifs qui considère le jeu comme un système complexe. Pour analyser les jeux sportifs collectifs, Gréhaigne (1994) propose le modèle suivant :

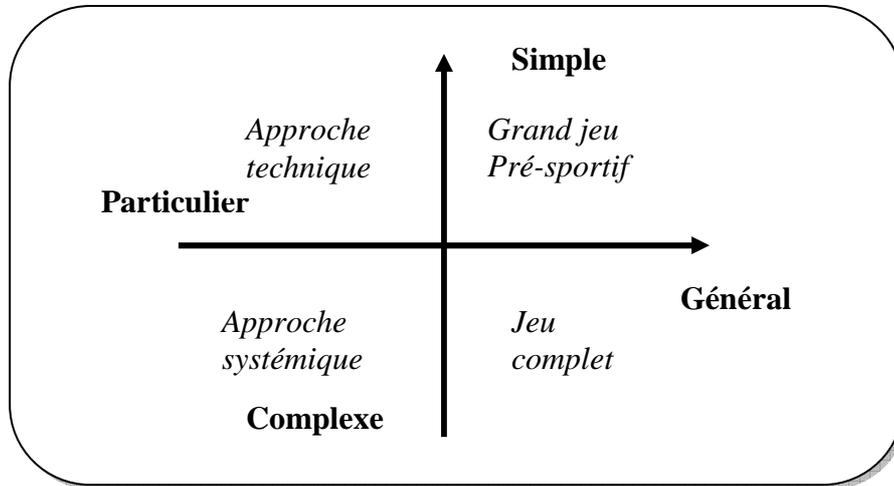


Figure 12. Schéma des principes d'analyse des sports collectifs (Gréhaigne, 1994, p.10).

4. 7. Modélisation didactique des sports collectifs

- **Définition de la modélisation**

Selon Reynal et Rieunier (1997), le mot modélisation a deux sens : « *Sens 1 : construction d'un modèle, élaboration d'une représentation formelle. Sens 2 : reproduction, imitation d'un modèle. La modélisation suppose d'abord qu'il y ait un modèle à reproduire : s'il faut le construire, cela nous renvoie au premier sens..... effort d'observation, d'analyse et d'abstraction, repérage des structures invariantes, formalisation décontextualisée, vérification des cas particuliers, généralisation* ». Le modèle est donc un système de représentations qui explique, qui « formalise » différents objets particuliers. Quant à la modélisation en sports collectifs, elle « *comporte un ensemble de règles donnant naissance à un ensemble de connaissances sur lequel s'opèrent des transformations qui déplacent, invalident, ajoutent des éléments afin d'obtenir un premier réseau formel permettant l'interprétation des faits.* » Une modélisation a pour objectif de produire un modèle défini comme « *une construction, une structure que l'on peut utiliser comme référence qui permet*

de matérialiser une idée, un concept, une action qui sont rendus ainsi utilisables, assimilable, il s'agit d'un outil d'analyse du jeu complexe. » (Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999).

En réalité, il est à noter que la modélisation présente un certain nombre de risques et de limites à prendre en considération. Pour ce fait, face à un problème donné, les solutions peuvent être aussi variées et multiples au point qu'elles peuvent pousser l'enseignant à des choix arbitraires. Etant donné que la modélisation creuse dans la variété des données, elle risque de réduire les propriétés du jeu à quelques principes. En revanche, la tactique et la communication résistent à la modélisation.

• **Des modélisations didactiques en sports collectifs**

Pour définir une didactique des sports collectifs, Bouthier (1986) détermine trois formes de transmission des savoirs spécifiques aux activités physiques et sportive.

- La *pédagogie des modèles d'exécution* (PME) : a pour objectif de faire apprendre aux joueurs les solutions les plus efficaces proposées par les experts suite à un travail systématique basé sur les techniques individuelles, ceci afin de réguler les problèmes de synchronisations.

- La *pédagogie des modèles Auto-Adaptatifs* (P.M.A.A) : pour développer les potentialités d'habiletés et de créativité motrice, il est recommandé de varier judicieusement l'aménagement matériel des situations d'apprentissage.

- La *pédagogie des modèles de décisions tactiques* : (P.M.D.T) : vise à orienter et à contrôler les actions motrices. Cette pédagogie opte pour l'intervention des processus cognitifs. « *Elle suppose que la présentation des repères perceptifs significatifs et des principes rationnels de choix tactiques organise de façon majorant les effets du passage à l'acte y compris en termes de qualité de l'exécution* ».

Gréhaigne (1989) propose un « cadre de référence à propos des processus d'apprentissage qui destingue trois options pour les sports collectifs : l'option interactionniste, l'option constructiviste et l'option cognitiviste. Dans l'option interactionniste, *le développement du joueur se fait par une adaptation de l'individu au milieu en tant que système de contraintes. Il n'y a pas au départ d'objet formel défini comme l'ensemble des solutions à reproduire telles quelles.* » Le milieu agit sur le sujet et réciproquement, l'action du sujet agit sur le milieu. En ce qui concerne l'option constructiviste « *il n'y a pas de débutant au niveau zéro. Le développement se fait par emboîtement de structures ou par coordination d'îlots de connaissances sous l'effet de contraintes internes ou externes exigeant un ajustement de l'activité du sujet.* ». Enfin et sur un plan strictement cognitiviste, la régulation de l'action, notamment au cours de la phase d'apprentissage se fait par le biais d'une activité mentale dont la prise de conscience n'est qu'un seul aspect parmi d'autres. Le recours aux processus cognitifs conscients, surtout en ce qui concerne la planification et la régulation de l'action, prend toute sa valeur dans la gestion du rapport d'opposition, en associant les habilités motrices et les stratégies à mettre pour résoudre de façon optimale les problèmes que pose l'évolution du jeu.

Les deux auteurs définissent différents modèles pédagogiques afin de construire des apprentissages en sport collectif. Il est donc possible pour l'enseignant de faire une sélection entre plusieurs modalités d'enseignement. Chaque modalité a pour assise un cadre théorique différent. L'intervention des processus cognitifs dans le cas de la « pédagogie des modèles de décision tactiques » ou de « l'option constructive » est mise en avant. Le fait de présenter des repères perceptifs significatifs qui permettent la résolution des problèmes en sports collectifs se révèle nécessaire (Gréhaigne, 2003a) ; « *L'approche tactique de l'enseignement des jeux nécessite non seulement de mettre l'élève au centre du système enseignement/apprentissage, mais également de considérer qu'une véritable démarche constructiviste ne saurait se suffire*

de solutions tactiques imposée par le professeur. Fondamentalement, le sujet placé en situation de jeu connaît certaines choses et sait les exécuter » (Gréhaigne, 2003a).

En guise de résumé, tout apprentissage en EPS se concrétise sous la forme de réponses motrices nouvelles nécessitant la transformation des ressources du sujet. Pour marquer un but au football, il faut certes prendre des informations sur le placement et le remplacement des défenseurs et du gardien de but, mais il faut également lancer puissamment la balle dans l'endroit visé. La pratique combine dans des enchaînements d'opérations, de règles d'action, de règles de l'organisation du jeu, des habiletés sensori-motrices et perceptivo-décisionnelles, le tout regroupé en conditions à respecter pour produire les effets voulus (Gréhaigne & Guillon, 1991). Dans le cadre de l'école, l'apprentissage repose d'une part sur des situations proposées par l'enseignant et d'autre part sur des régulations avant, pendant ou après l'action qui aboutissent à la construction de réponses motrices non disponibles initialement dans le répertoire des actions du sujet. Après avoir établi ce cadre conceptuel, il reste à éclaircir la typologie que l'on adoptera pour notre étude, notamment pour analyser les interactions langagières des élèves. Cette partie sera abordée ultérieurement.

Chapitre 2. Protocole de recherche

Le protocole de recherche proposé dans cette étude consiste à organiser un cycle d'enseignement en football, soient huit séances d'une heure effective (16h de pratique motrice et verbale observées et enregistrées) en conditions authentiques d'enseignement. Il s'agit d'un dispositif partiellement négocié avec l'enseignant pour la partie globale d'organisation du cycle, celui-ci demeurant responsable des contenus enseignés. La situation didactique de « débat d'idées » est mise en place progressivement mais systématiquement afin que les élèves s'y familiarisent et se mettent réellement à échanger. Elle est placée après/avant une situation de match en équipes de 5 contre 5 sur terrain réduit. Ce choix permet que l'investissement des élèves dans cette situation fasse l'objet d'un apprentissage préalable afin d'éviter la sur-représentation des négociations de rapports de place au détriment des échanges effectivement bénéfiques car partant sur les actions collective. Les situations d'apprentissage seront des opportunités au cours desquelles les élèves pourront échanger librement afin de négocier leurs projets d'action. Ces situations sont sensées aider les élèves à trouver des réponses aux problèmes rencontrés durant le jeu (Amade-Escot, 1988). Les situations d'apprentissage à observer de façon systématique sont inspirées de celles proposées par Nachon (2004). Elles suivent les deux situations de jeux entre lesquelles la séquence de verbalisation vient s'intercaler, et portent directement sur un problème rencontré durant le jeu.

À partir de ces situations d'apprentissage, les élèves se trouvent en mesure de réguler leurs conduites *techniques, tactiques et stratégiques*. Rappelons à ce propos que selon Bouthier, la technique recouvre « *toutes les opérations matérielles d'exécution, utilisées pour transformer l'objet de l'action et permettre d'atteindre le but fixé en produisant la meilleures performance possible* ». La stratégie « *évoque l'ensemble des plans, principes ou directives d'action retenus avant un match pour organiser l'activité de l'équipe et des joueurs pendant la rencontre* ». En fin, la tactique « *regroupe toutes les opérations d'orientation réalisées*

volontairement en jeu par les joueurs pour adapter leurs actions spontanées, ou organisées par la stratégie établie, aux exigences locales de l'opposition mouvante » (Bouthier, 1988, p. 101).

L'essentiel est de permettre aux élèves de co-construire leurs savoirs afin de résoudre les problèmes rencontrés dans le but d'élaborer un projet d'action collectif efficace. C'est dans ce sens qu'on va essayer de tenir compte d'une réalité ludique expérimentée par les élèves, l'action étant objet de questionnements avant d'être objet de savoirs (Nachon, 2004).

1. Le rôle de l'enseignant

Dans cette étude, il s'agit de passer d'une conception classique considérant l'enseignant comme un concepteur des situations et pourvoyeur de solutions toutes prêtes, à une conception « constructiviste » qui considère l'enseignant comme un « médiateur » de savoirs extraits de l'expérience. Plus précisément durant le débat d'idées, l'enseignant adoptera l'attitude d'un « *régisseur des interlocutions en relançant la réflexion des élèves, sans prendre position* ». (Nachon, 2004). Cette neutralité bienveillante est en effet essentielle pour que les élèves prennent le risque de formuler des idées personnelles, des convictions et aient l'audace de formuler leur pensée en la confrontant aux autres et en argumentant. D'après Piéron (2000), la qualité de l'enseignement dépend de l'aptitude de l'enseignant, de ses interventions, de ses connaissances et de sa vision de l'apprentissage. Nous ajouterons ici la compétence à générer des postures réflexives d'élèves dans un climat d'écoute mutuelle et de coopération.

L'enseignant qui a participé à l'étude présente des compétences multiples qui nous permettent de penser qu'il est relativement expert. Selon Durand, un enseignant expert a plusieurs propriétés : (1) il est qualifié, (2) spécialiste d'une pratique par sa pratique personnelle et l'encadrement de celle-ci à un niveau élevé, (3) a un nombre suffisant d'années

d'expérience d'enseignement, et (4) est considéré comme compétent par ses pairs et/ou le corps inspectoral. En regard de ces critères, l'enseignant qui a participé à l'étude est un professeur d'EPS, âgé de 33 ans, spécialiste en football, qui a 10 ans d'expérience professionnelle en second degré et dispose d'une note pédagogique de 14.5/20. En se référant à ces critères, nous pouvons estimer cet enseignant « expert » selon les critères de Piéron (2000) et de Durand (1999).

A partir de ce choix du partenaire-enseignant dans l'expérimentation, les situations d'apprentissages ont été structurées selon une forme « d'instruction partielle au sosie » (Bronckart, 2009). Les rapports entre chercheur et enseignant ont été clarifiés dans une perspective de partenariat réciproque. Puisque le recours à la verbalisation des élèves est nouveau pour ces élèves et pour l'enseignant, le but de celle-ci a été défini et négocié avant d'entamer le cycle, ainsi que les modalités du dispositif basé sur les séquences d'interlocution. Dans cette optique, l'enseignant ira pré-tester la démarche en enseignant avec des séquences de verbalisation auprès d'autres classes similaires afin de maîtriser lui-même cette technique et de connaître les réactions des élèves ainsi que les modalités concrètes de mise en oeuvre. De la sorte, les élèves observés auront le temps nécessaire (6 min) pour verbaliser à propos du jeu : 3 minutes en présence de l'enseignant et 3 autres au cours desquelles les joueurs verbalisent en son absence et indépendamment de ses interventions. Cette situation est encadrée avant et après par de courtes séquences de jeu, garantissant le respect du timing du protocole.

2. La population étudiée

Le choix de la population s'est opéré en fonction de l'établissement du second degré qui a bien voulu accueillir cette enquête. Il s'agit d'un collège d'environ 850 élèves, situé dans une zone pré-montagneuse peu favorisée et recrutant surtout des élèves de niveaux

homogènes, issus de classes populaires. Notre étude concerne 80 élèves des classes de neuvième année de base réparties comme suit :

- Première classe (9B1) : 20 élèves (12 garçons et 8 filles), âge moyen de 15ans et 7 mois
- Deuxième classe (9B2) : 20 élèves, (12 garçons et 8 filles), âge moyen de 15ans 5 mois
- Troisième classe (9B8) : 20 élèves, (12 garçons et 8 filles), âge moyen de 15 ans et 8 mois
- Quatrième classe (9B9) : 20 élèves, (12 garçons et 08 filles), âge moyen de 15 ans et 8 mois

La méthodologie employée pour la collecte du corpus a consisté à observer de façon systématique quatre classes en enregistrant les séquences en plan large. Chaque classe (douze garçons et huit filles) est répartie en deux groupes (1 et 2) de dix élèves. Chaque groupe est composé de façon à garantir l'équiprobabilité du score, c'est-à-dire selon un rapport de force équilibré qui garantit la systémique réelle des dynamiques dans le jeu d'opposition. Le groupe 1 est constitué de cinq joueurs (Equipe A) et de cinq observateurs (Equipe B) ; de même pour le groupe 2 (Equipe C et Equipe D). Après le jeu, les élèves chargés de l'observation sont impliqués dans le débat d'idées en confrontant leur point de vue aux joueurs. Les rôles sont ensuite inversés.

Il s'agit toujours de jouer à cinq contre cinq pendant 10 minutes. L'alternance de matchs et des moments de verbalisation est mise en place dès la première séance. Au cours de ce cycle, le déroulement des matchs est planifié de la façon suivante : séance 1 (A contre C), séance 2 (B contre D), séance 3 (A contre D), séance 4 (B contre C), séance 5 (A contre C), séance 6 (B contre D), séance 7 (A contre D) et séance 8 (B contre C).

Par la suite, il sera souhaitable d'habituer les élèves eux-mêmes à cette nouvelle approche d'enseignement. Notons à ce propos que la richesse du corpus s'expliquera par le fait que le football est le sport le plus pratiqué dans la région du Kef (Tunisie), une raison pour laquelle une majorité écrasante d'élèves (garçons comme filles) montre une aisance et

une facilité dans la verbalisation et élaborent des règles d'action efficaces car le football demeure l'activité essentielle dans la région.

De plus la relative stabilité des groupes classes sur plusieurs années est une spécificité, car on peut parler de véritables communautés de pratique dont l'historicité s'inscrit dans une continuité. Ainsi les élèves se connaissent depuis plusieurs années, ce qui explique la spontanéité des échanges, la connivence relative entre locuteurs et leur facilité d'élocution dans une relation de réelle proximité. Ces caractéristiques ont joué dans le choix de la population étudiée, car il nous semblait que c'était un terrain favorable pour obtenir un corpus riche et dynamique dans lequel les rapports de place ne sont pas oblitérés par des enjeux d'estime de soi, de concurrence, de « face », de faire-valoir...etc.

Ajoutons à ce propos que les élèves n'étaient pas obligés de verbaliser en langue arabe (celle qu'on parle officiellement à l'école) ; ils ont pu échanger en langue tunisienne orale (celle qu'on parle dans les cours de récréation). Ce choix peut être justifié par le fait la langue arabe pure représente un obstacle de rédaction. C'est le « tunisien » face au monde arabe, langue de référence, qui a prévalu. Autrement dit, pour conserver le caractère spontané des échanges, l'enseignant ainsi que ses élèves ont la possibilité de s'exprimer dans la langue qu'ils préfèrent, en utilisant un registre linguistique appartenant à la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise. Ce registre linguistique dépasse les frontières qui régissent les règles d'une langue. Ainsi, l'emploi du **tunisien oral** permet à l'enseignant d'animer les interlocutions avec la langue qu'il préfère et aux élèves de s'exprimer de la manière la plus spontanée et la moins contrainte possible. L'intérêt de l'emploi de cette langue, tolérée aux marges de l'école tunisienne qui exige la langue arabe classique, repose sur le fait qu'elle est chargée en métaphores et propice à la description des actions de jeu, et de manière plus générale propice à l'expression d'actions concrètes.

3. Structure globale des leçons du cycle expérimental

Le protocole de recherche réside dans l'organisation d'un cycle de football de 8 séances d'une heure de pratique effective. Ce choix de la structure globale du cours peut être justifié par le fait que les instructions officielles en Tunisie (1997) exigent que la séance d'EPS comporte trois parties majeures. Les premières minutes seront réservées à l'échauffement, la deuxième partie représente la partie centrale (35 minutes) et sera consacrée à des situations du jeu et enfin une dernière partie de 5 minutes sera réservée au retour au calme.

De ce fait, et en se référant à cette structure globale, la séance dans ce cycle peut être présentée comme suit :

Echauffement (10mn)	Corps de la séance (35mn)	Retour au calme (5mn)
------------------------	------------------------------	--------------------------

Figure 13. Structure globale de la séance d'EPS

Remarquons ici que la partie qui nous intéresse est le corps de la séance qui est en relation avec les séquences d'interlocutions. Les deux autres ne seront pas prises en compte dans notre expérience, mais nous les introduirons pour répondre aux exigences du système éducatif Tunisien.

Les situations proposées sont des situations à base de jeu, dans un terrain de handball de 40m de longueur et de 20m de largeur. Après avoir été repartis par l'enseignant en équipes équitables, les élèves jouent en 4 (deux filles et deux garçons) contre 4 avec deux gardiens de but (deux garçons), puis ils verbalisent pour retourner de nouveau au jeu.

Chaque séance (corps de la séance) comporte deux situations de jeu (deux matchs) sous le contrôle de l'enseignant coupées d'une première séquence de verbalisation (3mn) assurée toujours par le même enseignant, qui pose des questions ouvertes de types « *Que s'est-il passé ? Expliquez ceci ? Comment faire ?* », en relançant les élèves de façon neutre. Une

deuxième séquence de verbalisation (3mn) sans la présence de l'enseignant où les élèves échangent tous seuls et en toute liberté intervient dans un second temps.

La structure globale du corps de la séance est présentée dans la figure 10.

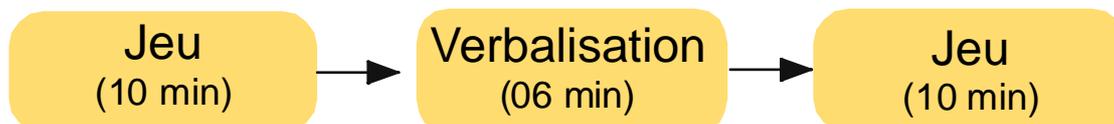


Figure 14. Structure globale de la situation de débat d'idées.

Notons à ce propos que chaque séance a pris la forme d'une rencontre organisée en deux matchs (deux situations jouées) et d'une séquence de verbalisation. Nous allons opter pour cette terminologie durant notre analyse.

4. Dispositifs d'interlocution

Le placement des deux équipes est organisé de la façon suivante :

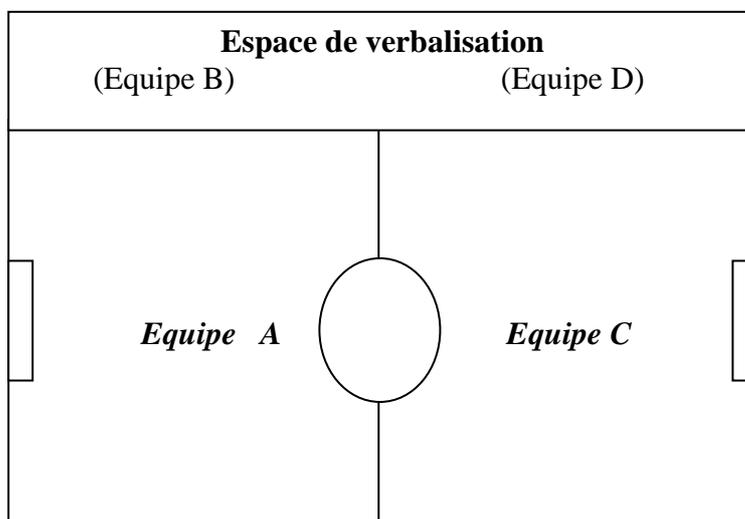


Figure 15. Place des séquences de verbalisation

5. Mode de traitement des données :

Toutes les situations de jeu sont filmées en vidéo numérique. Toutes les séquences de verbalisation « interlocutions » sont enregistrées à l'aide d'un caméscope afin d'identifier les interlocuteurs et sont par la suite transcrites par écrit pour analyse du discours.

Notre étude vise une double analyse : une première avec des données numériques (l'analyse des séquences de jeux) et une deuxième avec des données textuelles (discours des élèves). La première partie vise à vérifier l'hypothèse selon laquelle *la verbalisation a une incidence directe sur le processus d'enseignement/apprentissage dans la pratique du jeu en football*. La vérification de cette hypothèse est faite sur la base d'un ensemble d'observables critériés ayant pour but d'évaluer les acquis des élèves (Gréhaigne, Billard et Laroche, 1993). Cet outil met en rapport pour chaque joueur les mêmes indicateurs permettant d'attribuer une note caractéristique de sa prestation lors du jeu et dans l'affrontement.

Les indicateurs retenus pour interpréter la dynamique collective et analyser les matchs avant/après chaque séquence de verbalisation sont les suivants : le nombre des balles jouées, les balles conquises, les balles perdues sur interceptions, les tirs et les buts marqués. Ils seront définis dans la présentation des résultats au fur et à mesure de leur apparition dans le traitement. Une quantification relative des indicateurs aura lieu pour toutes les séances dans les quatre classes observées. Leurs valeurs sont mises en relation avec chaque situation jouée, c'est-à-dire avant et après les séquences de verbalisation. Ces indicateurs aident à vérifier ou non l'hypothèse d'une modification immédiate de l'activité du joueur après la séquence de verbalisation et lors du retour au jeu.

Pour la deuxième partie, qui s'inscrit dans une approche résolument descriptive et exploratoire, nous avons jugé utile de ne pas mentionner des hypothèses a priori mais de partir à la quête des résultats en nous fondant sur les observations directes. Il s'agit donc de construire un outil empirique à partir des données observées et non attendues. Ce choix

méthodologique est sous-tendu d'une part par l'intention d'échapper aux contraintes imposées par la formulation des hypothèses de départ et d'autre part pour que la vérification empirique touche ce qui est verbalisé réellement par les élèves. Nous opterons donc pour une analyse des productions verbales des joueurs qui se fera en deux étapes. Il s'agit en premier lieu de tracer l'évolution des interlocutions tout au long du cycle.

Pour ce faire, nous appliquerons le modèle développé par (Kerbrat-Orecchioni, 1998), lequel nous permettra d'identifier les modalités de prise de décision chez les élèves et leur évolution au fil du cycle. Nous commencerons par dépouiller le corpus afin d'identifier les différents types de réponses. Cette typologie prendra appui sur le modèle développé par Kerbrat-Orecchioni (1998) qui distingue cinq types de réponses: « pas de réponse, hors sujet, un début de décision, une décision avec justification et au moins une alternative avec justification ». Cette typologie présente l'intérêt de mettre l'accent sur le contrat de communication qui lie les partenaires des échanges tant au plan structurel que dynamique : « *c'est la condition pour que les partenaires d'un acte de langage se comprennent un minimum et puissent interagir en co-construisant du sens, ce qui est le but essentiel de tout acte de communication* » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 138). Ces partenaires doivent mobiliser des compétences discursives (produire et interpréter des énoncés reconnus comme pertinents pour l'action du jeu) et sémio-linguistiques (manipuler et reconnaître des signes, collaborer dans et / par l'action). Or cette typologie demeure incomplète pour épuiser le corpus. En effet, celui-ci présente un certain nombre d'énoncés qui demeurent inclassables dans l'une des sous-catégories déjà mentionnées.

Par exemple : « *Franchement, vous ne savez pas comment jouer ?* ». Certes, cet énoncé se présente sous la forme d'une interrogation dont la visée est loin de poser une question. Selon le contexte et le rapport de place du locuteur, il s'agit plutôt d'un « reproche ». Cette modalité est assez représentée dans le corpus. C'est pourquoi nous ajouterons cet item à la typologie. La définition des modalités se présente donc comme suit :

- ✓ Pas de réponse : l'élève ne répond pas.
- ✓ Hors sujet : l'élève répond mais sa question reste inadéquate à la question posée : « *qu'est ce que vous avez observé* ». Réponse hors sujet : « *monsieur, est-ce qu'on joue la prochaine fois ?* »
- ✓ Un début de décision : l'élève répond, mais sans fournir une explication. Exemple : « *Eux il marquent et nous on égalise* »
- ✓ Une décision avec justification : tout en proposant une justification simple. Exemple : « *Non Mr, ils ont marqué n'ont pas parce que j'ai laissé ma partenaire, mais plutôt parce que Makram n'a pas assuré la couverture.* »
- ✓ Au moins une alternative avec justification : l'élève fournit plusieurs solutions sous forme d'option, en justifiant de manière souvent complexe. Exemple : « *Comment ça ? je vais marquer et je laisse tomber le jeu. Ecoute, on fait le démarquage de zone et celui qui est en possession de la balle sera harcelé. C'est pour cette raison qu'on doit occuper tout le terrain et qu'on doit partager les rôles* »
- ✓ Reproche : c'est l'inadéquation entre la forme grammaticale de l'énoncé et sa visée. Exemple : « *Pourquoi vous n'avez pas parlé devant le professeur ?* ».

Le souci d'exhaustivité qui alimente ce travail pousse ainsi à forger une autre modalité de réponse (le reproche) qui est la résultante du développement de l'activité verbale de l'élève en contexte.

Dans un troisième temps de l'étude, nous allons faire intervenir la variable enseignant. Cette mesure aura pour but de déterminer comment la présence /l'absence de l'enseignant oriente les séquences de verbalisation. Cette analyse sera soutenue dans un premier temps par la typologie de Kerbrat- Orecchioni (1998) et dans un deuxième temps par les différents types de connecteurs linguistiques présents dans le discours. Au cours des échanges entre élèves, l'argumentation prend un enjeu particulier car elle consiste à tenter de modifier les représentations de l'interlocuteur pour le persuader de partager une vision personnelle du jeu. Agir sur autrui, c'est mettre en évidence certains aspects du jeu, en occulter d'autres, en proposer de nouvelles. Trois opérations mentales sont généralement nécessaires (Charaudeau & Maingueneau 2002, p.67): l'appréhension, le jugement et le raisonnement. « *Pour les*

théories dialogiques, le déclencheur de l'activité argumentative est le doute jeté sur un point de vue, obligeant l'interlocuteur à justifier ce point de vue. Comme le doute demande lui-même à être justifié, la situation argumentative typique se caractérise dialectiquement par le développement et la confrontation de points de vue en contradiction à propos d'une même question. » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 70). Roulet (1981) a établi une typologie des connecteurs, connue sous le nom de « modèle Genevois » ; celle-ci consiste à comprendre le processus inter-discursif auquel se livrent les élèves. Sa typologie se présente de la sorte :

- Les connecteurs *argumentatifs* : ces derniers marquent la relation d'argument. Ils établissent un ensemble de rapports logiques entre les énoncés : *car, parce que, étant donné que...etc.*

- Les connecteurs *contre-argumentatifs* : marquent une relation de contre argumentation. Les connecteurs qui expriment ce rapport sont par exemple : *cependant, néanmoins, bien que, quoique, en dépit de...etc.*

- Les connecteurs *ré-évaluatifs* : ce sont des outils linguistiques de répétition et de reformulation, ils proposent des reprises à l'identique de ce qui vient d'être verbalisé. *En somme, en bref, décidément, certainement...etc.*

- Les connecteurs *conclusifs* : marquent la relation de consécution avec une visée d'aboutissement : *donc, ainsi, par conséquent...etc.*

L'enjeu est de montrer une évolution de la répartition de ces connecteurs, l'hypothèse étant que l'augmentation/baisse de leur fréquence en présence/absence de l'enseignant est un indicateur de discours argumenté. Le traitement statistique des résultats est fait grâce à un logiciel informatique l'*SPSS*. Dans chacune des parties figurant dans le chapitre 3 et 4, nous définirons l'outil statistique mobilisé.

L'objectif premier est de transcrire de l'oral arabe tunisien à l'écrit, puis de traduire les discours de l'arabe tunisien écrit au français écrit. La présentation du corpus s'est faite de manière alternée entre l'arabe tunisien et le français. Après avoir transcrit de l'oral arabe tunisien à l'écrit arabe tunisien, le verbatim a subi un filtrage pour éliminer les mots «parasites » (gros mots, insultes etc.).

Toutefois, pendant la collecte et le traitement du corpus, nous nous sommes heurté à quelques problèmes. Il arrive qu'une même phrase proférée par un élève ait plusieurs sens ; un même contenu propositionnel peut exprimer soit une requête (une demande), soit un ordre, soit un reproche. Un autre problème peut être lié à la traduction du corpus : parfois la phrase traduite en français n'a pas exactement le même sens que la phrase authentique en langue arabe tunisienne. Une telle difficulté dans l'analyse est perceptible avec les connecteurs. En effet, parfois les mêmes connecteurs en français ont un sens différent voire contradictoire par rapport à leurs homologues en langue arabe. Par ailleurs, l'explicitation du vrai sens de la phrase n'est possible qu'en recourant au contexte de son énonciation et à l'accompagnement prosodique et à la mimogestualité.

On est donc confronté à un phénomène d'interprétation où parfois une phrase peut être interprétée dans un sens (français), alors que en passant à l'autre langue (arabe tunisien) cette même phrase prend un autre sens différent, voire contradictoire. C'est (1) la logique interne de la langue, (2) la prosodie en contexte et (3) la production langagière non-verbale qui prévalent alors pour le traitement. En tenant compte de ces trois indices langagiers que l'on peut arbitrer l'affectation des occurrences.

Pour ces raisons, nous avons fait appel pour la transcription en double avec une observatrice extérieure, bilingue et formée à la recherche (niveau bac +5), qui enseigne depuis huit ans au collège. Ceci a permis d'aplanir les difficultés et d'avoir une idée complète des verbalisations masculines et féminines, ces dernières pouvant utiliser des référents voire un vocabulaire spécifique (ex : cas du terme « achoummi » utilisé uniquement entre femmes). Pour ce faire, on a donné à cette observatrice le temps nécessaire pour qu'elle puisse se familiariser avec l'outil et comprendre les enjeux et les mécanismes linguistiques de traitement des données (période d'adaptation).

Cette double posture en transcription du corpus (la posture d'altérité) permet de garantir un certain degré de fidélité et rend la fiabilité inter-codeur valable à hauteur de 90% d'accord.

Lors de la traduction du corpus, les mots français utilisés par les élèves n'ont pas été écrits en français mais en langue arabe. En d'autres termes, ces mots français ont été transcrits phonétiquement avec l'alphabet arabe, et non pas avec l'alphabet français. Ceci pour deux raisons principales.

D'abord parce que techniquement, au cours du traitement du discours par informatique, il s'est avéré impossible de mêler dans une même syntaxe alphabet français et alphabet arabe. En effet, la langue arabe s'écrit de droite à gauche, et quelques ponctuations sont inversées (miroir) ([? / ? ' / , etc.]). Ceci permettra de conserver d'une part cette logique interne de l'écriture arabe ; et d'autre part de conserver, dans leur transcription, l'authenticité de la spontanéité des échanges des élèves.

Enfin, pour assurer l'anonymat des élèves les prénoms des élèves ont été changés, ainsi que la dénomination des classes, mais leur genre figure afin de tenir compte des rapports de place sexués des élèves.

6. Les difficultés linguistiques rencontrées au cours de la traduction du corpus.

Le processus de traduction n'a pu se faire ni de manière mécanique ni de manière littérale, où les lettres sont semblables.

Exemple : [دزّو خوه طاح في الشربا], [Dazzou khouh tah fichorba]

La traduction littérale de cette phrase est : « son frère l'a poussé, il est tombé dans la soupe », alors que la signification réelle est : « C'est trop tard, c'est déjà fait, c'est fini ».

Ce processus a pris du temps (deux ans) pour pouvoir affiner la traduction. Il s'agit d'une activité de réflexion continue sur le corpus, avec la collaboration d'une observatrice pour

donner du sens à ce que disent les élèves, notamment les filles qui adoptent des points de vue spécifiques. Comme on l'a noté précédemment, il y a des mots qui appartiennent au champ lexical des femmes mais qui n'appartiennent pas à celui des hommes, et vice versa. Il s'agit là d'une différence conversationnelle tunisienne qui marque la spécificité de cette langue : c'est un phénomène discursif *intra-culturel*.

Par exemple, l'expression [ما تکرزنيش] « metkarriznich » est un mot couramment utilisé par les hommes, mais jamais utilisé par les femmes. C'est un mot qui prend racine dans le terme « testicule », et qui, dans la culture tunisienne, n'a pas lieu d'être évoqué, car considéré comme un tabou. La signification de ce mot en arabe tunisien n'a aucune relation avec ce terme (testicule). Ainsi, par traduction la signification de cette expression est : « évite de me fâcher, arrête de m'énerver » Ici, c'est la racine du mot (*karriz*) [كرز], qui est proche du mot « testicule » (*korza*) [كرزه]. Du fait de leur similarité approximative phonétique, les garçons l'utilisent uniquement entre eux, et hors contexte familial ou scolaire. Ainsi, même dans le cadre d'une leçon à l'école, en science de la vie par exemple, l'enseignant se garde d'utiliser ce mot (*korza*) en arabe tunisien, et privilégie l'utilisation du mot français (testicule), que les élèves le comprennent spontanément ou non. Au regard de la culture tunisienne, et plus particulièrement dans la culture kefoise (de la ville de Kef), il existe une résistance quant à l'utilisation de ce mot, qui donne un aspect vulgaire à la manière de s'exprimer de la personne qui l'emploie.

D'une même manière, le terme [آه شومي!] « achoumi ! », est un mot parfois utilisé par les femmes, et uniquement les femmes, et le plus souvent entre elles. La traduction de ce mot en français signifie : « quelle honte ! », et renvoie à la personne qui utilise le mot, qui s'attribue à elle-même cette idée de « honte », voire de « regret », aux vues des actes qu'elle a commis. Etant donné le narcissisme des garçons et leur fierté, vis-à-vis de leur rapport de force avec les femmes, ceux-ci évitent d'opter pour une telle terminologie.

Pour des mêmes mots, tunisiens et arabes, il peut y avoir différentes significations. Pour les traduire, cela nécessite un effort de mise en partage des deux langues et surtout des deux cultures : c'est un phénomène *inter-culturel*.

Par exemple, le mot « Wallah » [والله] qui se traduit littéralement « et Dieu », est un mot très chargé de sens, et ainsi peut prendre d'autres significations selon le contexte, la manière dont la personne qui l'emploie va l'exprimer (la tonalité, le faciès et la gestuel). Bien que ce mot apparaisse régulièrement dans notre corpus, on a jugé utile de donner un exemple, n'étant pas tiré du corpus, mais d'une situation de la vie quotidienne. Ce choix peut être justifié par le fait que cet exemple, issu d'un même contexte, d'une même conversation, entre deux mêmes interlocuteurs et au même moment, peut mettre en évidence les différentes significations que peut avoir ce mot.

« Le mari : - je t'ai acheté un caméscope. [rani chritlek camera numerique.] [راني شريتلك كاميرا]

L'épouse : - **c'est vrai** !? [Wallah!?!] [والله]

Le mari : - **si, c'est vrai** ! [Wallah!] [والله]

L'épouse : - arrêtes, tu plaisantes, ne me dis pas que tu l'as acheté ! [yizzi milfadilka, gool Wallah chritlik !] [يزي من الفدلكة، قول والله شريتلك !]

Le mari : - **je te jure**, je te l'ai acheté. [Wallah, chrithelik.] [والله شريتلك] ».

A partir de cet exemple, il est possible de voir les différentes significations du mot « Wallah » dans une même conversation. Pour réussir à traduire ce mot, il a fallu le comprendre à travers des phrases d'un dialogue, en comprendre la signification à travers un contexte particulier, car il est impossible d'en donner une traduction littérale unique. En effet, ce mot est utilisé pour renforcer un sentiment, appuyer une idée, donner aux propos une certaine force de conviction mais tout en prenant un sens différent selon la manière dont il est exprimé, et le moment dans lequel il est énoncé. Il peut ainsi signifier « c'est vrai !? » dans le sens de l'*étonnement*, ou « si, c'est vrai ! » dans le sens d'une *confirmation*, ou « gool Wallah » dans le sens d'une demande de *vérification* pour *reconfirmer*, ou encore « je te

jure » dans le sens d'une véritable confirmation d'une garantie (garantir la vérité). De plus, simplement si l'on change le préfixe, il ne s'agit plus du même mot ni de la même signification.

Premier exemple, en gardant le radical « allah », en substituant le préfixe « bi » au préfixe « Wa », cela donne le mot « biallah », qui donne la version parlée « billahi » [بإله], plus pratique, qui permettra une meilleure fluidité. Ce mot, « billahi », peut aussi prendre plusieurs significations, comme « c'est vrai » et « s'il te plaît ».

« - Je suis parti au Japon cet été. [Ene mchit li japon essif etheya] [نا مشيت للجابون الصيف آداي]

- C'est vrai !? » [Billehi] [بإله]

« Billahi est-ce que ce serait possible de m'aider à pousser ma voiture pour la faire démarrer »

[Billehi tnajjimchi tdiz maaye elkarhba bech nkhaddimha] [بإله ما تنجمش دز معاي الكرهبة باش نخدمها]. Dans cet exemple, « billahi » signifie « s'il te plaît ».

Deuxième exemple, en gardant toujours le radical « allah », mais en prenant cette fois le préfixe « Inch », on change complètement de sens. Cela donne le mot « Inchallah » [إن شاء الله] qui peut être traduit littéralement par « si Dieu le veut », ou « à condition que Dieu le veuille ». Mais la signification réelle sera « *je souhaite que Dieu facilite les choses* ».

D'autre part, il existe des lettres dans l'alphabet arabe qui n'existent pas dans l'alphabet francophone. Ce qui ajoute une difficulté supplémentaire dans le travail de traduction. Ces lettres sont (ق) et (ع). Parfois, il faut utiliser deux lettres de l'alphabet francophone pour traduire une lettre de l'alphabet arabe/arabe tunisien, du fait d'un son très particulier à la langue arabe/arabe tunisien. C'est le cas de « kh » (خ) et « th » (ض).

Par conséquent, pour être en mesure de comprendre les significations de tel ou tel mot, on doit tenir compte de toutes ces spécificités, voire difficultés. Il s'agit d'un double

jonglage linguistique : d'une part un jonglage entre des spécificités discursives d'ordre intra-culturel (langue orale tunisienne), et d'autre part un jonglage entre des spécificités discursives d'ordre inter-culturel (langue parlée tunisienne et langue française).

Cependant, ces spécificités/difficultés n'excluent en aucun cas qu'il puisse y avoir des similitudes, voire complémentarités d'un point de vue inter-culturel. En effet, le corpus révèle, à travers le verbatim, que les élèves, pour s'exprimer, ont recours à certains moments, et à des concepts français (touche, une/deux, marquage, entre deux, tacle, monsieur, passe, cage etc.) et à des concepts utilisés en milieu sportif du football (corner, goal, pénalty etc.).

Dès lors que les élèves utilisent des concepts n'appartenant pas à leur propre langue, ceux-ci éprouvent des difficultés pour s'exprimer dans cette langue qui est la leur et font donc appel à des concepts techniques utilisés dans d'autres langues, en l'occurrence la langue française. Pourtant la formation suivie par tous les élèves depuis le début de leur scolarité s'est faite à travers l'apprentissage de la langue arabe littéraire. Cela prouve que les élèves tunisiens optent en contexte pour la langue qui leur permet de s'exprimer de la manière la plus simple et la plus pertinente.

Chapitre 3. Effets directs de la verbalisation

Pour vérifier la première hypothèse, qui est en relation avec les effets directs de la verbalisation sur le jeu, nous opterons pour le test de Student. Ce test permet de comparer une moyenne d'un échantillon à une valeur donnée et de comparer les moyennes de deux échantillons indépendants ou de deux échantillons appariés (Landan & Everitt, 2004). Dans cette partie, nous allons nous inspirer de la grille d'observation des indicateurs du jeu de Gréhaigne, Billard & Laroche (1999). Cet outil a été mis au point pour l'évaluation du rapport de forces en football en vue de mieux décrire l'évolution des rapports d'opposition. Ces indices sont les suivants : volume de jeu (nombre total de balles jouées), capacités défensives (balles conquises sur l'adversaire), adaptation au jeu (nombre de balles perdues) et capacités offensives des joueurs (tirs et buts). Ces paramètres seront définis au fur et à mesure de la présentation des résultats.

1. Résultats

1. 1. Rencontre 1

- Les balles jouées

Cet indice donne des indications quant au volume de jeu développé dans l'affrontement et informe sur l'évolution de la circulation de la balle entre les partenaires ainsi que sur le nombre d'échanges de balles réussis. L'idée est de voir l'évolution de la qualité des échanges entre les partenaires attaquants. Une balle jouée se comptabilise donc lorsqu'une équipe entre en possession du ballon. L'équipe est alors en position de conserver et de décider du devenir de la balle. De ce fait, la qualité de jeu est dépendante du nombre de balles jouées : plus le nombre des balles jouées est important, plus le jeu est de qualité dans une unité donnée de temps.

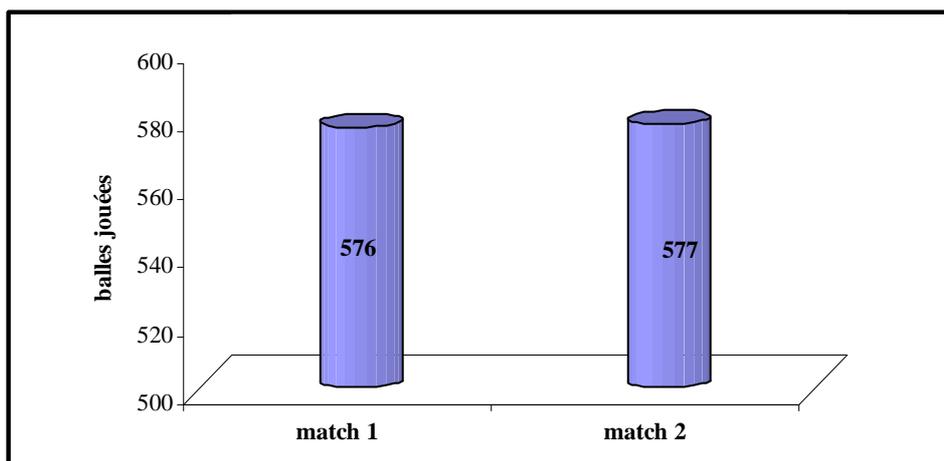


Figure 16. L'effet direct de la verbalisation sur les balles jouées.

Il n'existe aucune différence statistiquement significative entre les valeurs recueillies avant et après les deux séquences du jeu envisagées. On note que le nombre des balles jouées avant la séquence de verbalisation est 576 : après cette séquence, il est de 577.

- Les balles conquises

Il s'agit des entrées en possession de la balle, soit grâce à la victoire dans un duel, soit lors d'une interception. Dans ce cas, le ballon change de camp, entraînant une évolution du statut des joueurs : les défenseurs deviennent des attaquants et inversement. Dans ce cas, le rapport de force est inversé, et le changement de statut (Défenseur/attaquant) est en relation avec le nombre des « balles perdues ». Cet indice indique l'efficacité défensive des groupes de joueurs dans un affrontement collectif.

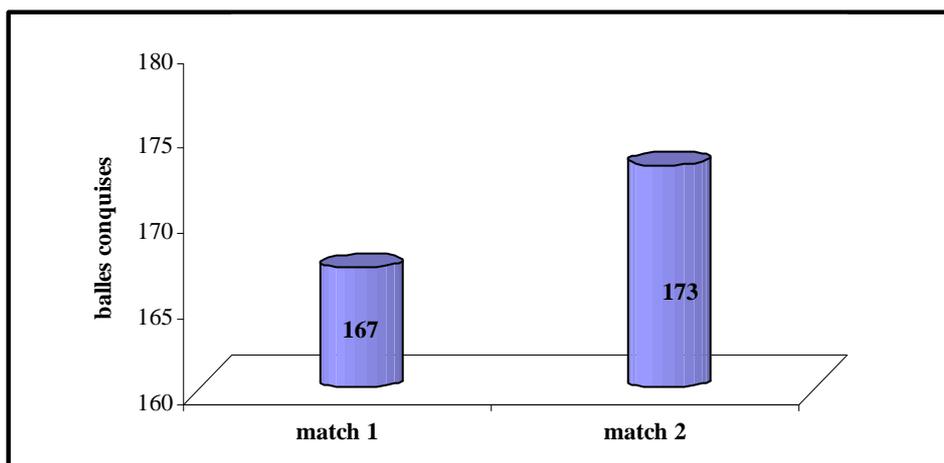


Figure 17. L'effet direct de la verbalisation sur les balles conquises.

D'après les valeurs statistiques envisagées dans le graphique n° 13 et concernant le nombre des balles conquises, on remarque qu'il n'y a pas une différence significative entre les deux séquences de jeu situées avant/après un certain temps consacré à la verbalisation. Il faut pour cela rappeler le nombre des balles conquises après cette séquence de verbalisation (173) est inférieur à celui comptabilisé avant (167).

Les balles perdues sur interception.

Ce sont les balles essentiellement perdues sur interception. Intercepter, c'est priver une équipe de la balle qu'elle est en train de jouer, tout en récupérant au cours du jeu, sans pour autant commettre de fautes. Les balles perdues sur interception sont la première cause de perte de balle. Ceci peut être expliqué par le fait que le changement de rapport de force qui décroît puis tend ensuite à se maintenir. Cet indicateur renseigne sur l'adaptation des joueurs au jeu. La perte de la balle sur interception est principalement due à une mauvaise appréciation de la situation de jeu.

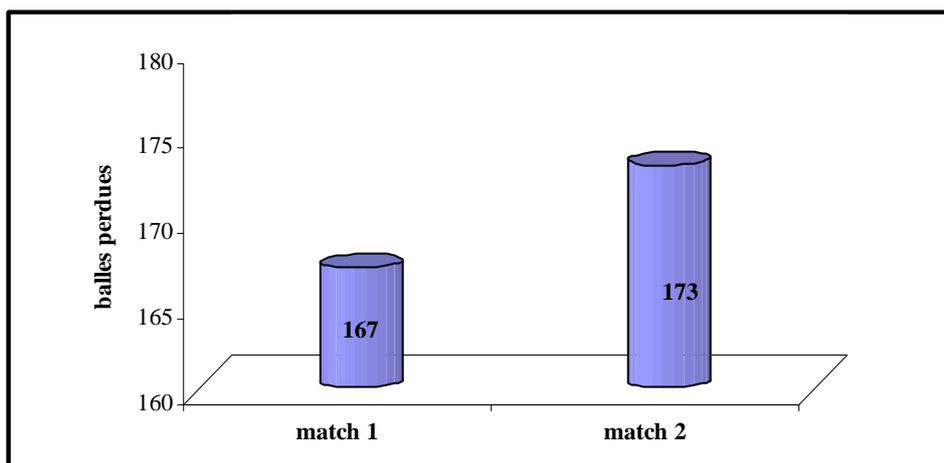


Figure 18. L'effet direct de la verbalisation sur les balles perdues sur interception.

En comparant les données statistiques recueillies avant/après une séquence de verbalisation, on note qu'il n'y a pas de différence statistique significative. Il faut ajouter que le nombre des balles perdues après la séquence de verbalisation (173) est supérieur à celui comptabilisé avant (167).

- Les tirs

Une balle tirée est une action qui permet de marquer des buts et par la suite d'augmenter le score de l'équipe. En football, le tir est un indicateur d'une importance majeure pour informer Quant à l'amélioration de la capacité offensive. Cet indice renseigne aussi bien sur la capacité offensive que sur la capacité collective à utiliser la balle en attaque.

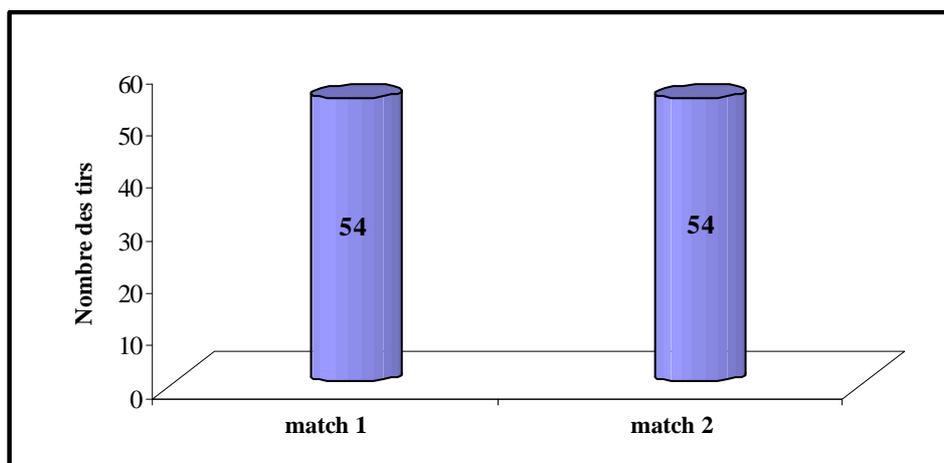


Figure 19. L'effet direct de la verbalisation sur les balles tirées.

La comparaison des résultats statistiques du graphique n° 15 concernant les balles tirées montre qu'il n'y a pas de progression statistiquement significative entre les deux séquences de jeu séparées par une séquence de débat d'idées. Il faut remarquer que les valeurs numériques envisagées avant/après la verbalisation sont identiques (54).

- Les buts marqués :

La victoire en sports collectifs, notamment en football, dépend du nombre de buts marqués. Cet indice informe quant à l'efficacité offensive d'une équipe et au degré de concrétisation des balles tirées.

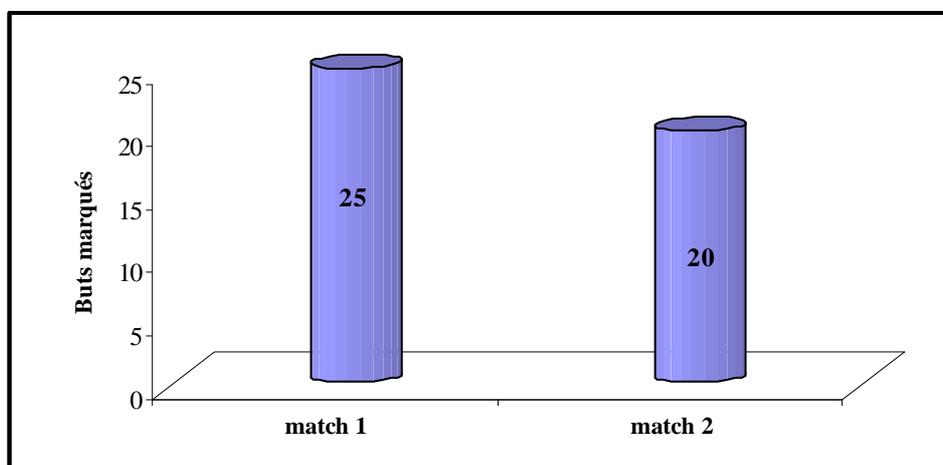


Figure 20. L'effet direct de la verbalisation sur les buts marqués.

En ce qui concerne les buts marqués, il est à remarquer, d'après le graphique précédent, que le nombre des buts de la séquence n° 1 (25) est supérieur de celui de la deuxième séquence (20), alors qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux séquences de jeu.

1. 2. Rencontre 2

- Les balles jouées

En comparant les deux séquences de jeu, la différence n'est pas statistiquement significative et ce indépendamment des valeurs numériques qui montrent que le nombre de balles jouées de la séquence n°2 est supérieur à celui de la première séquence. On passe donc

de 588 au cours de la première à 607 pendant la deuxième. Ces résultats sont présentés dans la figure suivante.

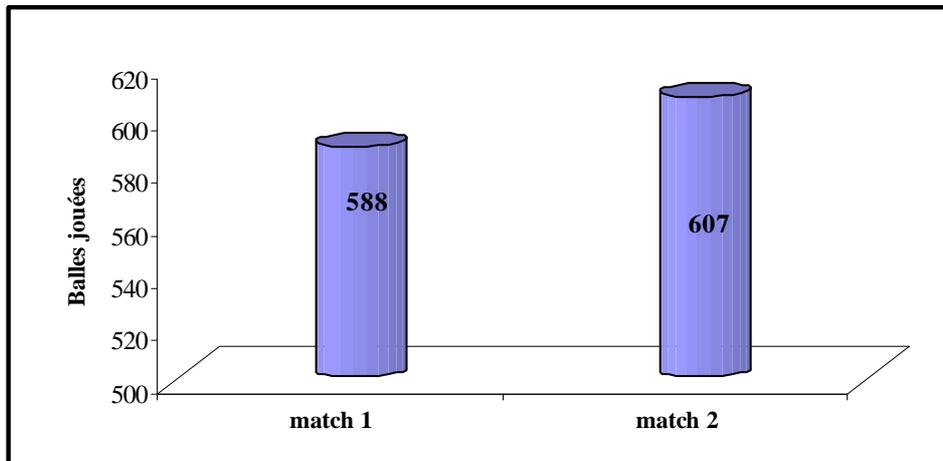


Figure 21. L'effet direct de la verbalisation sur les balles jouées.

- Les balles conquises

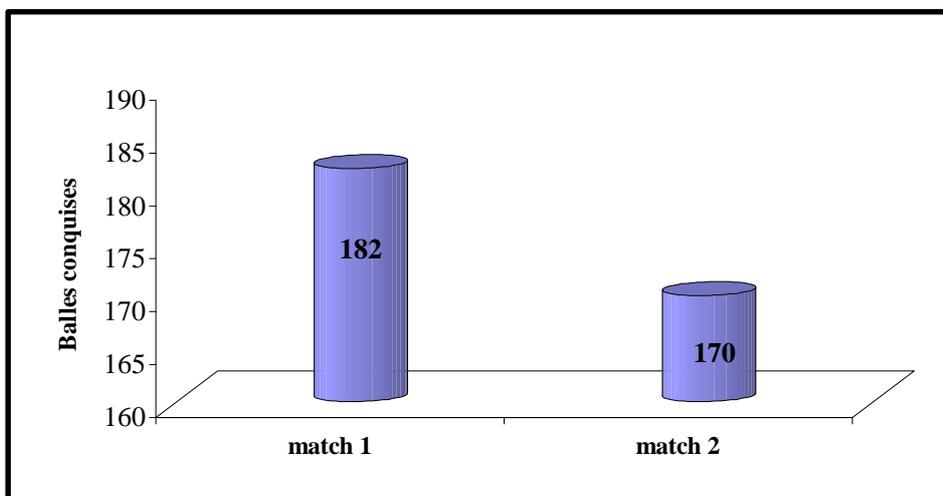


Figure 22. L'effet direct de la verbalisation sur les balles conquises.

Tout comme la première rencontre et en s'appuyant sur les paramètres statistiques, il est intéressant de remarquer que la différence entre les deux séquences de jeu n'est pas statistiquement significative. Numériquement, le nombre de balles conquises a décliné de 182 à 170 après la deuxième séquence de jeu.

- Les balles perdues

En s'appuyant sur les valeurs statistiques de graphique ci-dessous. On remarque qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les deux séquences de jeu intercalées par un temps de verbalisation, et ce avec une évolution numérique au profit de la première séquence (182).

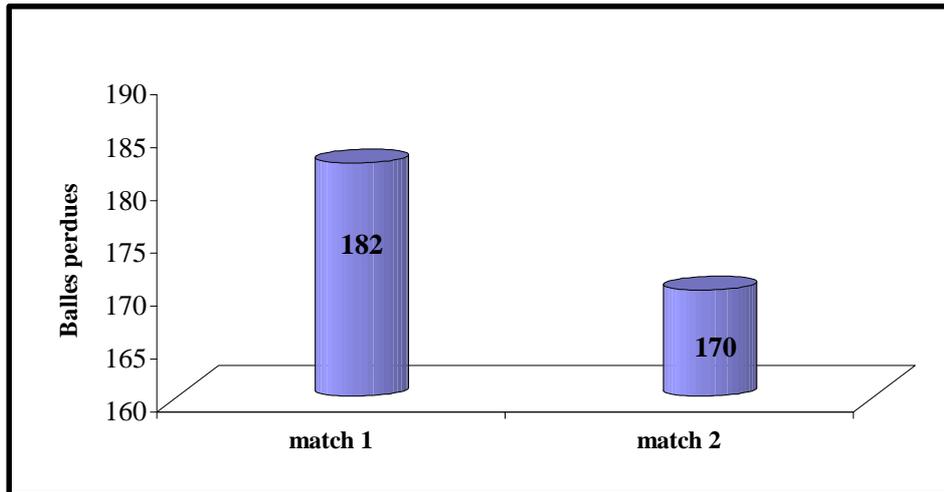


Figure23. L'effet direct de la verbalisation sur les balles perdues.

2. Les tirs au but

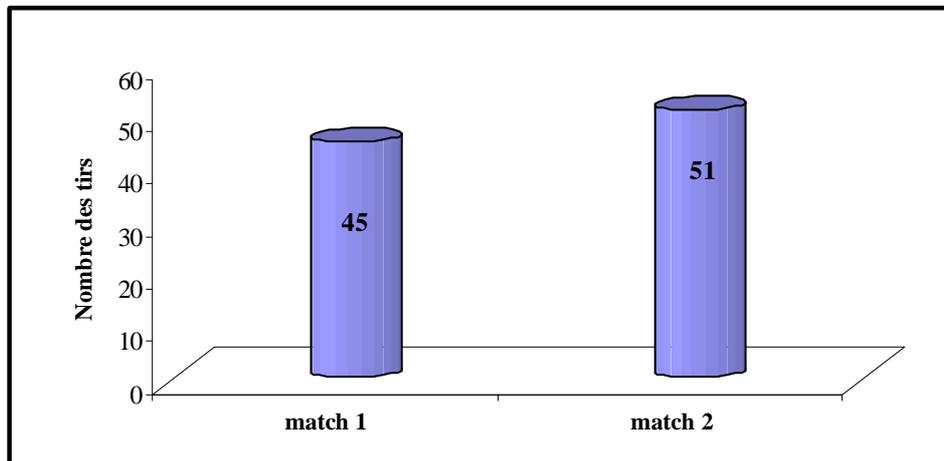


Figure 24. L'effet direct de la verbalisation sur les balles tirées.

D'après le graphique ci-dessus, on note qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux séquences de jeu, bien que le nombre des balles tirées ait augmenté de 45 -première séquence à 51 durant -deuxième séquence.

- Les buts marqués

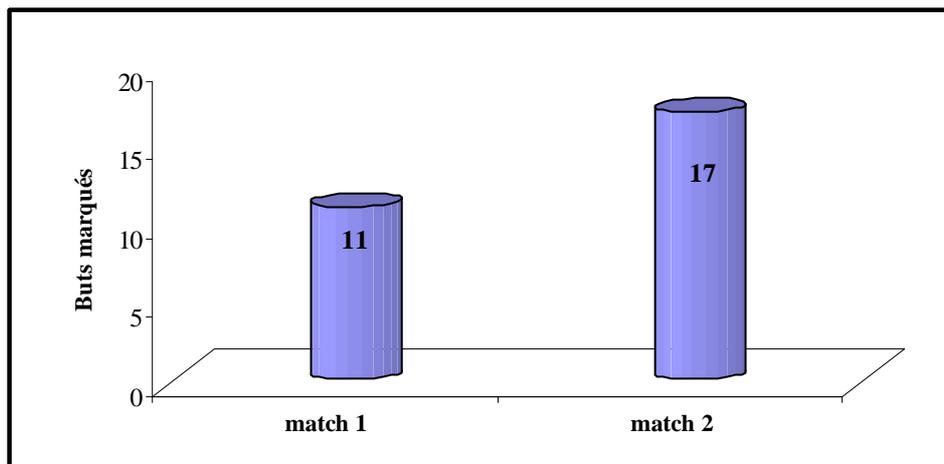


Figure 25. L'effet direct de la verbalisation sur les buts marqués.

L'analyse des résultats statistiques amène à dire qu'il n'y a pas de différence significative entre la première et la deuxième séquence jouée, bien que le nombre enregistré durant la deuxième séquence (17) soit supérieur à celui collecté dans la première séquence (11).

1. 3. Rencontre 3.

- Les balles jouées

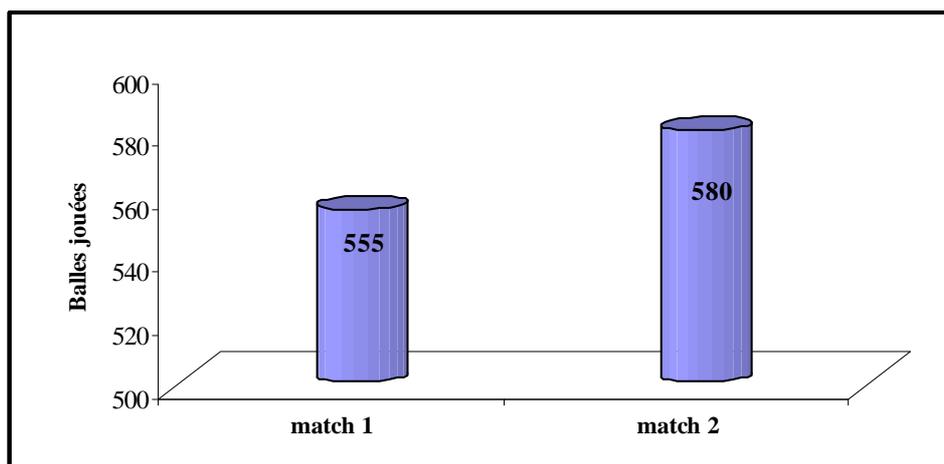


Figure 26. L'effet direct de la verbalisation sur les balles jouées.

Il n'existe aucune différence significative entre les données recueillies avant/après les séquences de verbalisation. Ainsi il n'y a pas d'effet direct de la séquence de verbalisation au sein des équipes. Notons ici que le nombre des balles jouées est passé de 555 durant la première séquence à 580 pour la deuxième.

- **Les balles conquises**

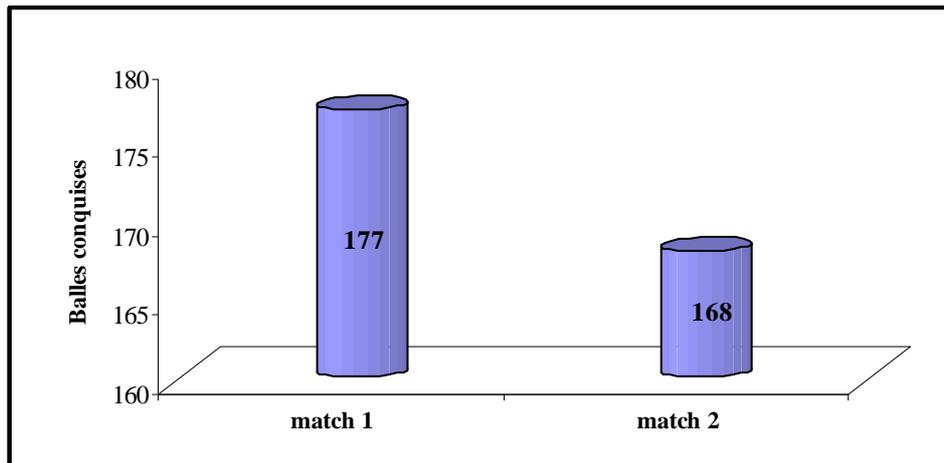


Figure 27. L'effet direct de la verbalisation sur les balles conquises.

D'après le graphique ci-dessus, il n'existe aucune différence significative entre les données obtenues avant la séquence d'interlocution et celles recueillies après. Ainsi, il n'y a pas d'effet direct de la verbalisation à ce stade d'enseignement, bien que le nombre des balles conquises passe de 177 pendant la première rencontre à 168 durant la deuxième.

- **Les balles perdues**

Le graphique n° 24 montre qu'aucune différence statistique n'est observée. Notons à ce propos que le nombre des balles perdues a baissé de 177 à 168.

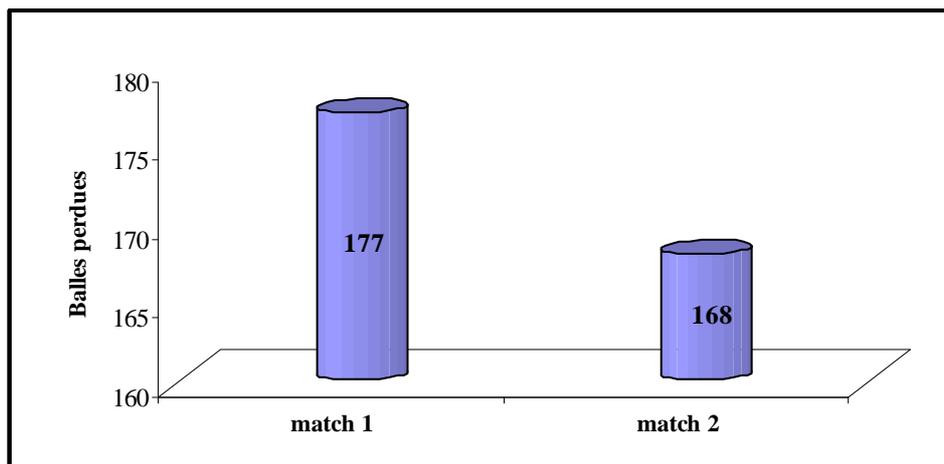


Figure 28. L'effet direct de la verbalisation sur les balles perdues.

3.4. Les Tirs

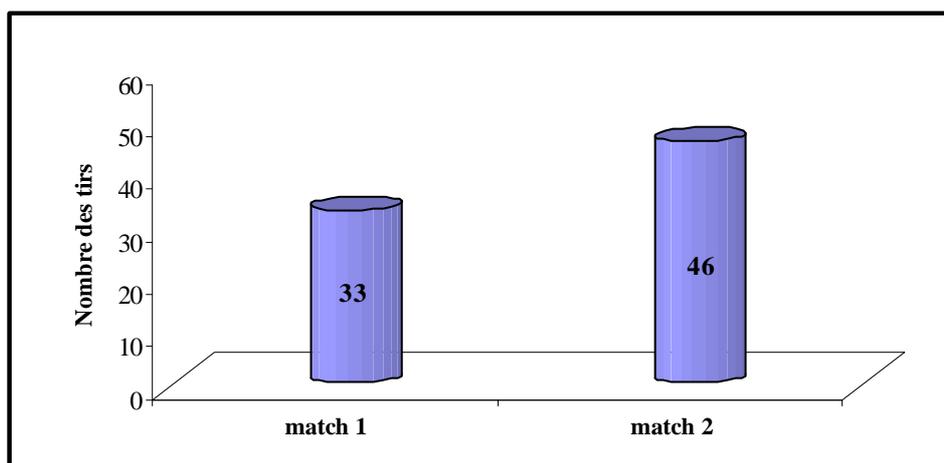


Figure 29. L'effet direct de la verbalisation sur les balles tirées.

C'est pour la première fois et à la différence de la première et la deuxième rencontre, que l'on note une différence significative (pour $p < 0.05$) entre les deux séquences de jeu. Ainsi, le nombre de balles tirées a augmenté de 33 au cours de la première séquence à 46 durant la deuxième séquence.

- Les buts marqués

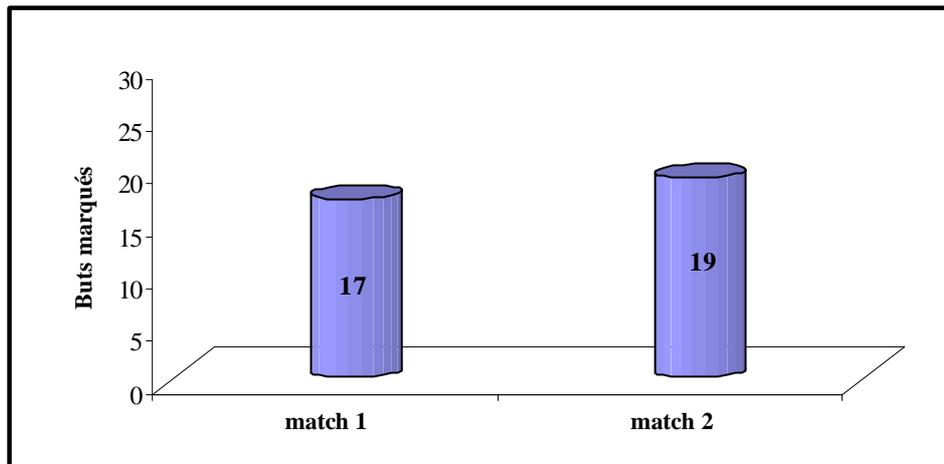


Figure 30. L'effet direct de la verbalisation sur les buts marqués.

Les valeurs numériques indiquent que le nombre des buts marqués au cours de la première séquence (17) est supérieur à celui de la deuxième (19). Malgré cette augmentation, la différence n'est pas statistiquement significative entre les deux séquences.

1. 4. Rencontre 4

4.1. Les balles jouées

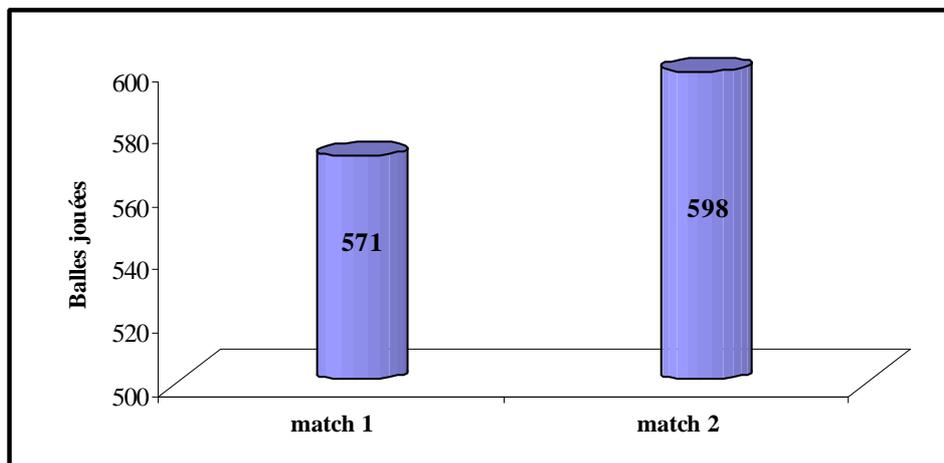


Figure 31. L'effet direct de la verbalisation sur les balles jouées.

En se référant au graphique 27, on observe une différence non significative entre les balles jouées des deux séquences de jeu envisagées. Ceci s'accompagne d'une augmentation

du nombre de balles jouées au profit de la deuxième séquence de jeu. C'est ainsi qu'on passe de 571 balles jouées à 598.

- Les balles conquises

Malgré l'amélioration notée au niveau des balles jouées, les balles conquises ne présentent aucune différence significative entre les deux séquences de jeu. Ceci s'accompagne d'une régression du nombre de balles conquises entre la première et la deuxième séquence de jeu : et on passe en effet de 166 à 155 balles conquises.

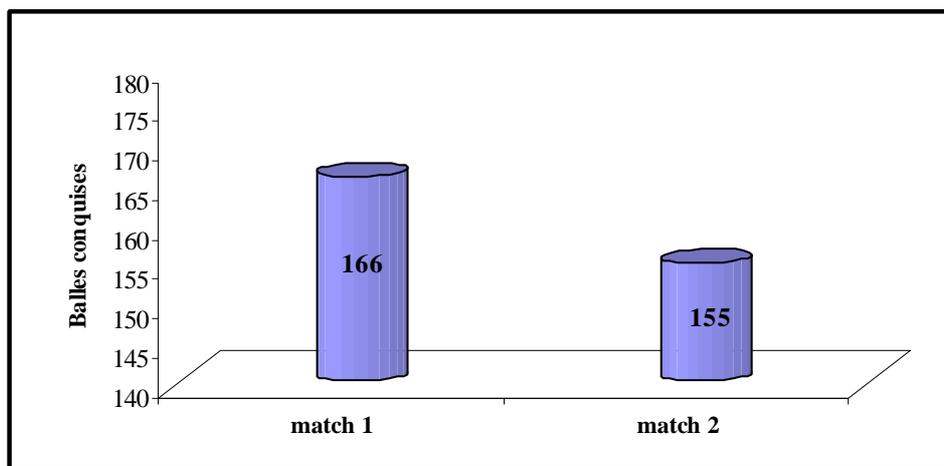


Figure 32. L'effet direct de la verbalisation sur les balles conquises.

- Les balles perdues

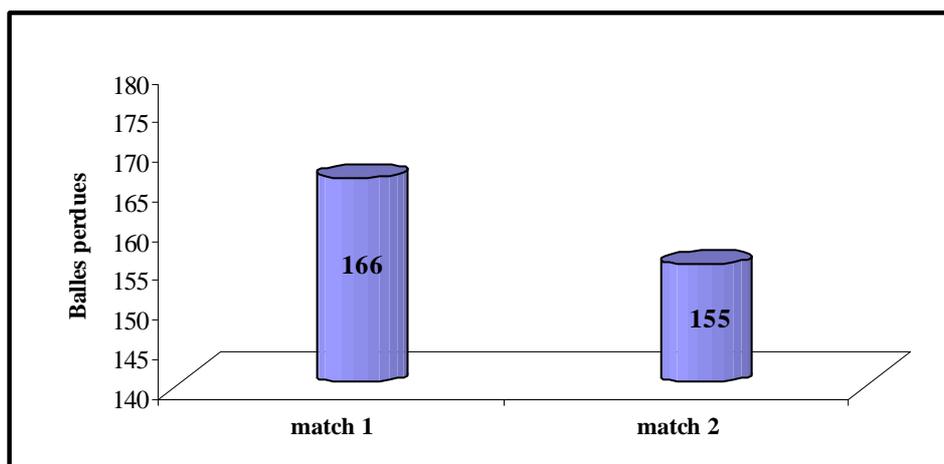


Figure 33. L'effet direct de la verbalisation sur les balles perdues.

D'après la figure 29, on note qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les balles perdues comptabilisées au cours de la première séquence et celles recueillies durant la deuxième séquence. Mais le nombre des balles a évolué en décroissant de 166 pendant la première séquence à 155 tout au long de la séquence.

- Les Tirs

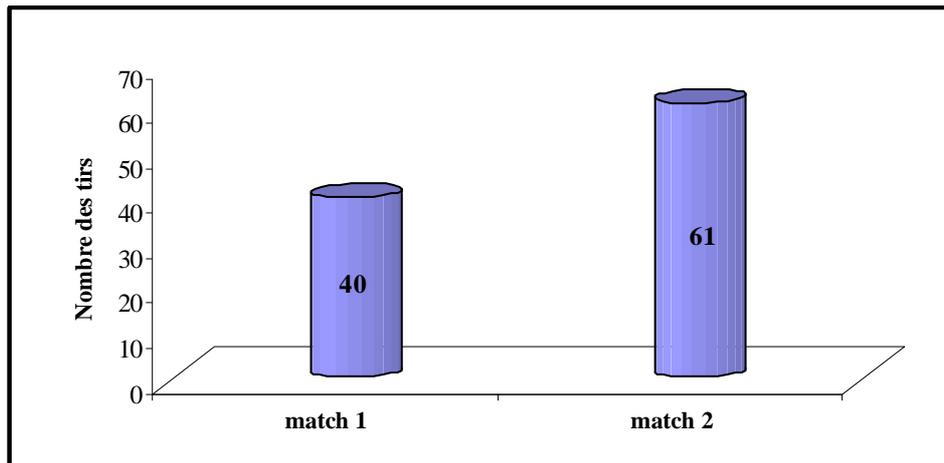


Figure 34. L'effet direct de la verbalisation sur les balles tirées.

Contrairement aux autres paramètres et contrairement aux rencontres précédentes (première et deuxième), une différence très significative (pour $p < 0.001$) apparaît entre les deux séquences du jeu envisagées ; le nombre des balles tirées passe de 40 balles durant le premier match à 61 pendant le deuxième. De ce fait, il apparaît que la verbalisation a un effet direct sur l'amélioration du nombre de tirs.

- Les buts marqués

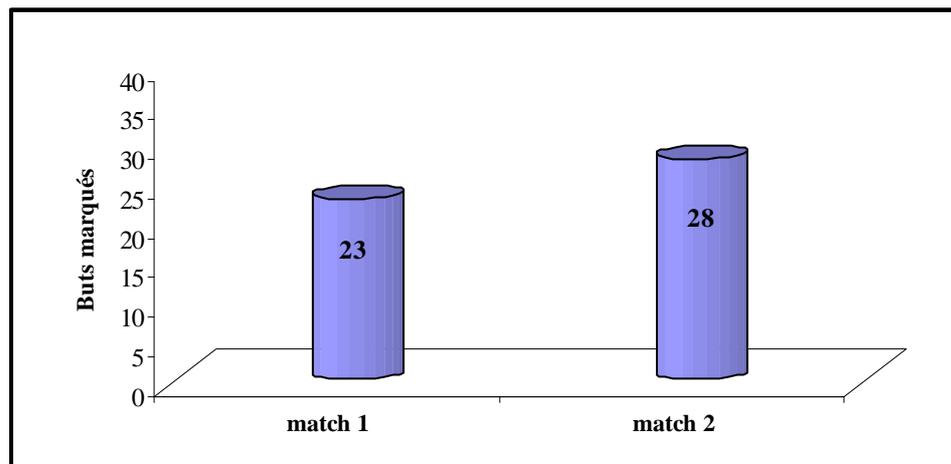


Figure 35. L'effet direct de la verbalisation sur les buts marqués.

On note, malgré une augmentation du nombre de buts qui progresse de 23 (séquence 1) à 28 le (deuxième séquence), qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les deux séquences de jeu observées.

Donc il n'y a pas d'effet direct de la verbalisation sur le paramètre « buts marqués ».

2. Discussion et interprétation des résultats

La grille d'observation, utilisée pour interpréter la dynamique collective, renseigne quant à l'évolution du jeu avant/après chaque séquence de verbalisation (Zerai, Rezig, & Zghibi, 2008). Ainsi on peut considérer que l'effet direct de la verbalisation se produit légèrement depuis la troisième rencontre. C'est vers la quatrième rencontre que cette amélioration devient plus observable au niveau des tirs au but. Concernant les autres indicateurs (balles jouées, buts marqués, balles conquises et balles perdues), les modifications sont moins significatives.

Les données chiffrées figurant dans les tableaux suivants ont été obtenues à partir de quatre rencontres.

Tableau I. Données chiffrées durant les quatre rencontres

	Rencontre 1		Rencontre 2		Rencontre 3		Rencontre 4	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
Verbalisation								
Balles jouées	576	577	588	607	555	569	525	538
Balles conquises	167	173	182	170	177	168	166	155
Balles perdues	167	173	182	170	177	168	166	155
Tirs	54	54	45	51	33	46	40	61
Buts	25	20	11	17	17	19	23	28

Pour les paramètres balles conquises et balles perdues, la différence est toujours non significative, probablement à cause de l'évolution simultanée et systémique du rapport d'opposition entre les équipes: les balles perdues sur interception d'une équipe renvoient aux balles conquises de l'équipe adverse.

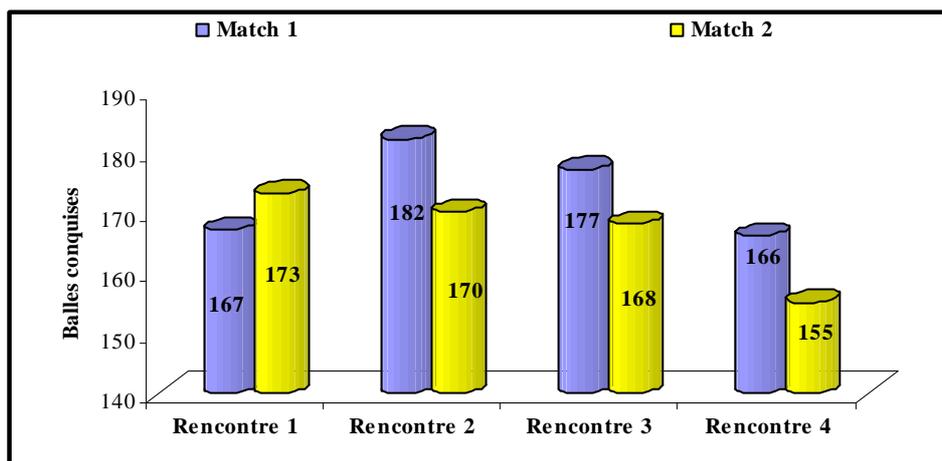


Figure 36. Balles conquises durant le cycle, avant/après la verbalisation.

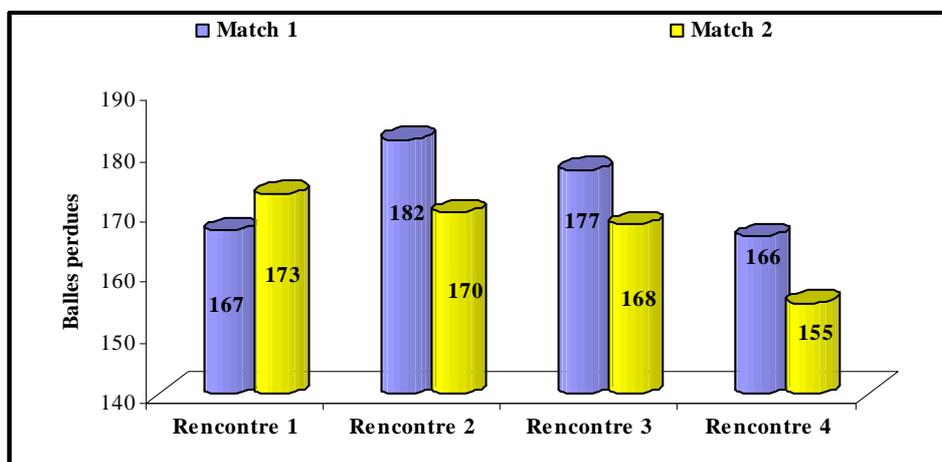


Figure 37. Balles perdues dans le jeu durant le cycle, avant/après la verbalisation.

Bilan provisoire des observations

Malgré l'absence d'efficacité immédiate de la verbalisation au cours des deux premières séances, les résultats issus de la troisième leçon et précisément de la quatrième rencontre montrent clairement que la verbalisation est un outil intéressant qui permet aux élèves de tirer plus afin d'augmenter le score. Cette différence est observée au déterminant des balles tirées. La différence est non significative jusqu'à la troisième rencontre. Cela peut être dû au fait que les élèves sont un peu hésitants dans leurs actions de jeu mais aussi dans le réglage de leurs échanges à propos de l'action ; il semble qu'ils sont en phase d'assimilation des exigences du

jeu. Peut-être est-ce qu'au moment où cette assimilation aura progressivement lieu, la circulation de la balle sera plus facile et les élèves échangeront plus.

Cette différence non significative avant/après verbalisation peut être aussi due au temps de latence au cours duquel les joueurs découvrent cette nouvelle méthode basée sur la verbalisation. Elle peut être encore due à la présence d'un marquage un peu serré de la défense adverse; d'où le fait que moins de solutions sont trouvées, que le jeu est moins continu et que les élèves trouvent des difficultés pour circuler et conserver la balle.

Bien que la différence constatée au niveau des balles jouées soit non significative, une légère amélioration se note après chaque séquence de verbalisation durant les quatre rencontres. Cette légère amélioration nous permet de dire que la configuration du jeu change de nature à partir de chaque deuxième séquence jouée. Les joueurs décident de conserver la balle et d'augmenter le niveau des échanges des balles par rapport à la séquence qui précède. Ceci est peut être dû à l'amélioration des relations entre partenaires. Cette amélioration au niveau de balles échangées indique une amélioration globale de la cohérence de l'équipe et de ses stratégies collectives. L'équipe adverse a aussi bénéficié du même temps de discussion qui a permis de développer de nouvelles stratégies d'action de nature à colmater les failles constatées dans le jeu. Les décisions prises par chaque équipe se heurtent donc à des difficultés engendrées par la réciprocité et la réversibilité des rôles au niveau du jeu. C'est la raison pour laquelle la différence demeure non significative. Toutefois, cette « non significativité » ne peut aucunement occulter l'apport immédiat de la verbalisation sur le jeu. Le graphique suivant explicite la légère amélioration dont nous avons parlé.

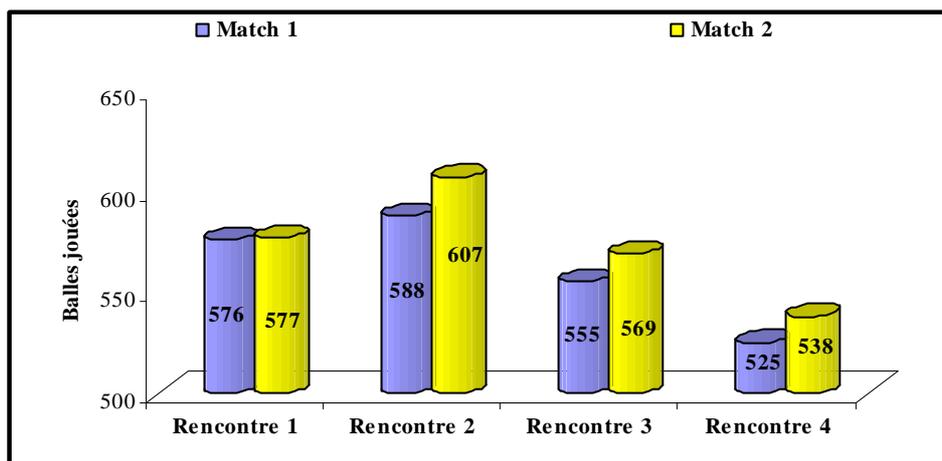


Figure 38. Balles jouées dans le jeu durant le cycle, avant et après la verbalisation.

Ce nombre évoluerait d'une façon plus importante si l'on dépassait les quatre rencontres durant un cycle. Il semble qu'il serait donc nécessaire d'aller au-delà de ce nombre de séances pour observer si la différence du nombre des balles jouées est encore significative aussi bien pour les balles jouées que pour les tirs tentés et les buts marqués. Ces recommandations sont congruentes avec les avancées de Turner et Martinek (1992) selon lesquelles des cycles de moins de huit leçons seraient trop courts pour enregistrer des apprentissages remarquables.

Concernant les balles tirées, excepté pour les deux premières rencontres, les joueurs ont amélioré leur compétence à tirer. Ce nombre de tirs augmente considérablement lors de la deuxième séquence de la quatrième rencontre. Les joueurs arrivent de plus à se trouver en situation de tir, avec des occasions de plus en plus disponibles. De ce fait, une maîtrise des paramètres offensifs est de plus en plus présente dans cette séquence jouée.

L'augmentation de nombre de tirs après chaque séquence de verbalisation permet de considérer que le tir au but est devenu l'objectif majeur des joueurs, ce qui marque bien l'idée selon laquelle le jeu est d'abord structuré par l'attaque.

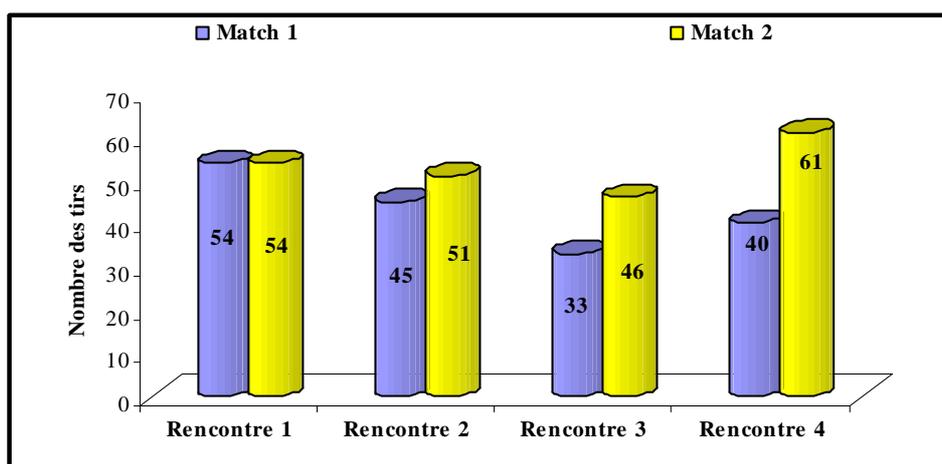


Figure 39. Nombre de tirs durant le cycle, avant et après la verbalisation.

Vu l'interdépendance des indicateurs retenus pour l'analyse du jeu, l'augmentation de tirs tentés doit normalement amener à une augmentation de nombre des buts marqués. Cette amélioration ne s'est pas notée au cours du cycle. Cela peut être expliqué par le fait que les élèves n'arrivent pas à augmenter leur taux de réussite, ni à concrétiser de mieux en mieux leurs tirs. Un apport spécifique concernant les techniques de tir au but pourrait alors être envisagé, comme le requièrent les exigences du jeu à cette étape de l'apprentissage.

Excepté la première rencontre durant laquelle on a noté une régression au niveau des balles jouées, les trois autres rencontres ont connu une progression qui n'est pas spectaculaire et qui montre que la verbalisation n'a pas eu un effet direct sur ce paramètre.

Cela n'exclut pas la contribution du débat d'idées qui s'est déroulé entre les joueurs et qui leur a permis de tirer plus pour réussir plus. L'augmentation des balles tirées n'était pas proportionnelle aux balles marquées. L'entrée en jeu d'autres variables, à savoir le discours des élèves de l'équipe adverse pendant la séquence de verbalisation, les consignes données à leur gardien et les stratégies défensives mises en œuvre, ont réduit le taux de réussite des tireurs.

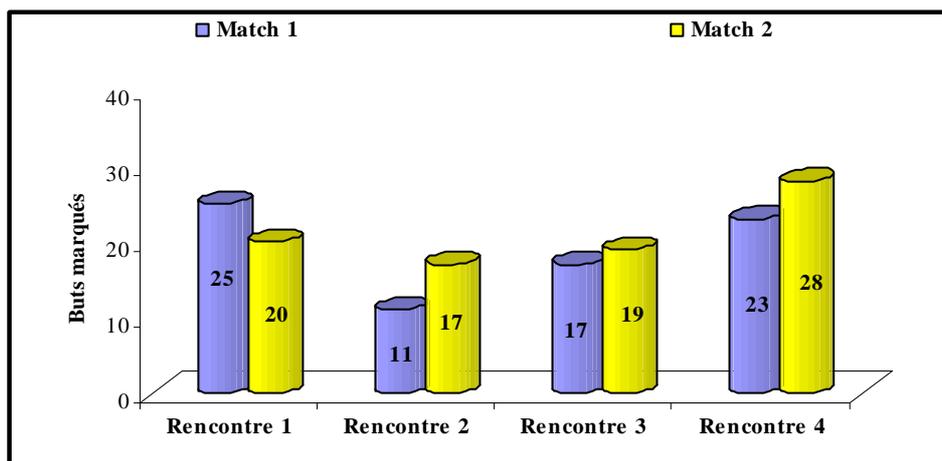


Figure 40. Buts marqués durant le cycle, avant et après la verbalisation.

Pour les cinq indicateurs pris en considération dans cette expérimentation, la verbalisation n'a eu d'incidence directe que sur le paramètre « balles tirées ». Ce constat peut être d'une part expliqué par le choix méthodologique adopté dans notre recherche où chaque équipe verbalise tout au long d'un cycle de huit séances d'apprentissage mais ne joue effectivement que pendant quatre séances. Les études qui ont révélé la nécessité de dépasser les huit séances d'enseignement pour avoir une différence significative ne manquent pas. Notons, en l'occurrence, celle de Turner et Martinek (1992). D'autre part, la discussion inter-élèves a permis à chaque équipe de surmonter certaines difficultés. Elle est à l'origine d'une prise de conscience par l'équipe adverse de la nécessité de se préparer à faire face aux projets de l'autre équipe, c'est-à-dire à anticiper sur les effets possibles des décisions collectives sur les adversaires.

Exception faite du paramètre « balles tirées » au niveau duquel une différence significative est notée à partir de la troisième rencontre, les autres paramètres (balles jouées et buts marqués) ont connu une amélioration légère après chaque séquence de verbalisation. Cette amélioration reste toutefois non significative. Cela ne peut guère ôter à la verbalisation ses effets bénéfiques. Autrement dit, la verbalisation ne profite pas directement, mais ne fait pas non plus régresser les élèves. La progression, même si elle est minime, reflète le fait que les

élèves interprètent mieux les relations d'opposition. En fait, ces verbalisations constituent un début de pratique réflexive sur l'action et admettent l'explicitation des déterminants et des intentions de l'action (Polkinghorne, 1983 ; 1995 ; Vermersch, 1995).

L'influence de la verbalisation, pour pertinente qu'elle soit durant le cycle (Caverni, 1988), n'a pas d'effets directs sur les paramètres retenus pour l'étude (balles jouées, balles conquises, balles perdues et buts marqués) hormis pour le paramètre « balles tirées » qui a connu à partir de la troisième rencontre une différence significative après chaque séquence de verbalisation. Malgré l'absence d'efficacité immédiate de la verbalisation au cours des deux premières séances, les résultats issus de troisième leçon et précisément de la quatrième rencontre montrent clairement que la verbalisation est un outil intéressant qui permet aux élèves de tirer davantage au but afin d'augmenter le score. Cette différence n'est observée que par rapport au critère d'observation « balles tirées ».

Pour les balles jouées, la non significativité avant/après verbalisation peut être due au temps de latence au cours duquel les joueurs découvrent cette nouvelle méthode basée sur la verbalisation. Elle peut être encore due à la présence d'un marquage défensif un peu serré, d'où des solutions plus délicates à trouver pour les attaquants. Le jeu est moins continu et les élèves éprouvent des difficultés à faire circuler et conserver la balle. Bien que la différence constatée au niveau de ce paramètre soit non significative, une légère amélioration est à noter après chaque séquence de verbalisation durant les quatre rencontres. Cette légère amélioration permet de dire que la configuration du jeu change de nature à partir de chaque deuxième séquence jouée. Les joueurs décident de conserver la balle et d'augmenter le niveau des échanges de balles par rapport à la séquence qui précède. Ceci est peut-être dû à l'amélioration des relations entre partenaires. Cette amélioration au niveau des balles échangées indique une amélioration globale de la cohérence de l'équipe et de ses stratégies collectives. Mais étant donné que l'équipe adverse a aussi bénéficié du même temps de

discussion pour développer de nouvelles stratégies d'action de nature à améliorer le jeu, les décisions prises par chaque équipe se heurtent à des difficultés engendrées par la réciprocité des rôles. C'est la raison pour laquelle la différence demeure toujours non significative. Une des explications à propos des résultats faibles est sans doute le fait que le cycle de travail est encore trop court. Selon Gréhaigne (2007), le temps d'apprentissage est une donnée incontournable : des cycles de 10 à 12 semaines au moins constituent une condition indispensable à tout apprentissage réel.

Il s'agit bien ici du "temps effectivement investi par l'élève dans sa tâche", par opposition au "temps accordé à l'élève pour apprendre" dans une pédagogie behavioriste. Mais on ne distingue peut-être pas assez ces deux aspects de cet investissement : l'écoute attentive des consignes d'un enseignant et l'investissement dans une activité de projet qui ne sont pas tout à fait comparables. La mesure de ce temps "effectivement investi" pose en effet de difficiles problèmes méthodologiques pour avoir une bonne appréciation de ce qui se passe exactement. Quoi qu'il en soit, toutes les études montrent une relation positive entre le temps investi dans l'apprentissage et les compétences acquises. Au-delà des problèmes de motivation des élèves et de savoir faire du maître, le temps investi dans la tâche peut être, souvent, réduit en observant le travail des pairs. La reconnaissance, désormais acquise, des différences de rythme d'apprentissage conduit à accorder à chaque élève " tout le temps dont il a besoin pour apprendre ", mais les possibilités offertes au joueur varient encore, quantitativement, de façon considérable d'une équipe à l'autre.

Toutefois cette non signification ne peut aucunement occulter l'apport immédiat de la verbalisation. Concernant les deux autres indicateurs (balles conquises et balles perdues), les modifications sont moins évidentes, probablement du fait l'évolution simultanée et systémique du rapport d'opposition : les balles perdues sur interception d'une équipe renvoient aux balles conquises de l'équipe adverse.

La verbalisation a modifié directement les relations entre partenaires au sein d'une même équipe : la discussion inter - élèves a permis d'extraire les connaissances de l'action. A chaque séquence de verbalisation, les joueurs trouvent l'occasion de confronter leurs points de vue personnels afin d'accéder à une décision collective qui facilite la co-construction du sens de l'activité. Le plus important pour ces élèves consiste à trouver des solutions adéquates par rapport aux problèmes déjà rencontrés au cours du match. On assiste donc à un projet d'action collectif/argumenté, discuté et accordé là où il n'y a pas de place pour les décisions personnelles ou les solutions parachutées par l'enseignant. Cela peut s'illustrer dans le schéma suivant :

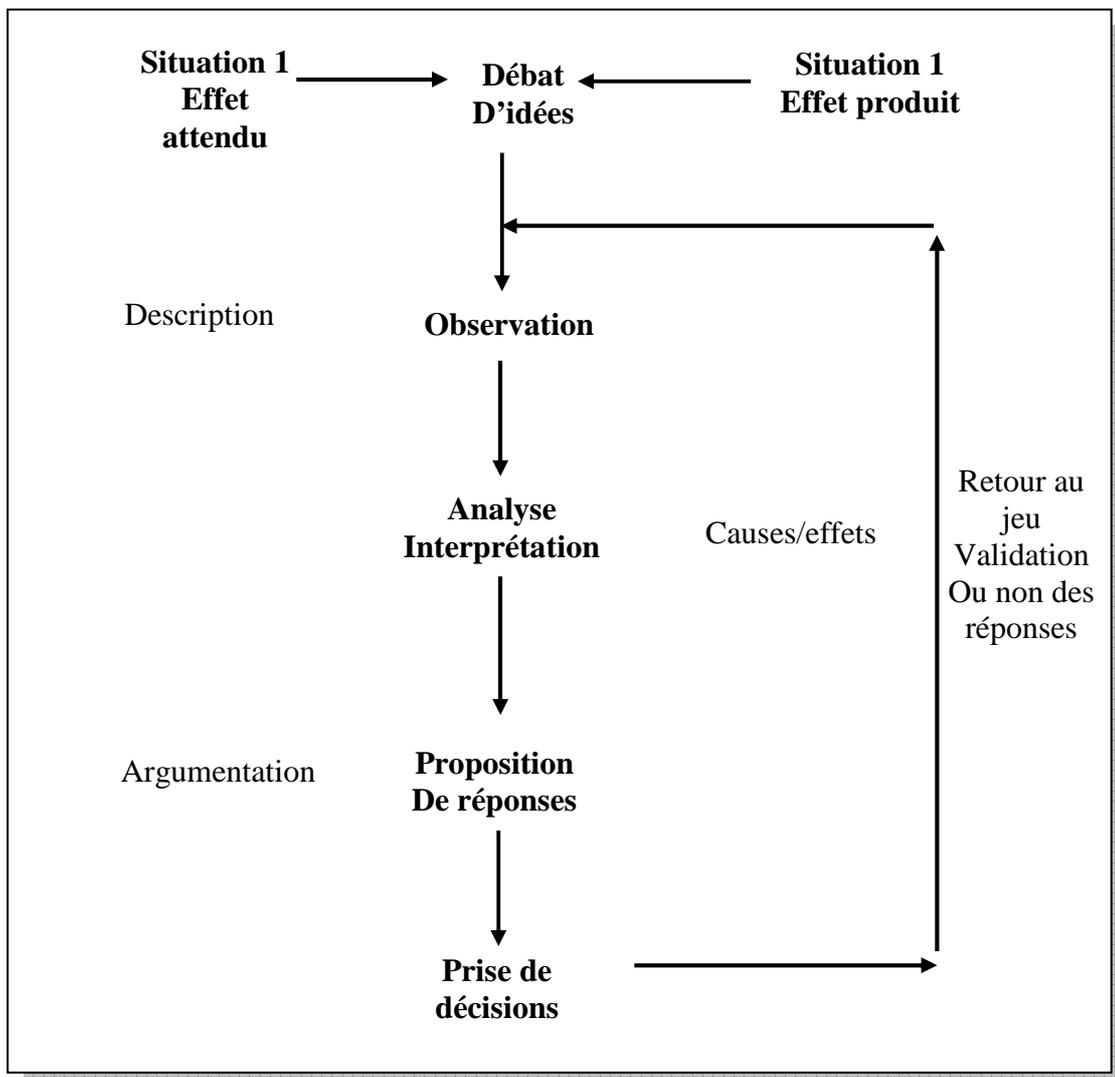


Figure 41. Modification de la stratégie de jeu (Zerai, 2006)

Dès le retour au jeu, on constate souvent un progrès qui se traduit par une augmentation très légère des balles jouées et des buts marqués, contrairement aux balles tirées dont l'augmentation est constante pour devenir plus significative à partir de la troisième rencontre. Ces résultats semblent prouver l'importance immédiate de la verbalisation dans le processus d'enseignement/apprentissage en football. Ainsi sont notés les effets directs des interlocutions verbales sur la construction des connaissances et des compétences à propos du jeu.

Cette amélioration légère, déjà notée avant/après le match, souligne que la progression est le fruit d'une réflexion sur le jeu. Certes, ces interlocutions aboutissent à des modifications instantanées sur l'action : il s'agit d'une co-construction de savoirs et de savoirs-faire à partir d'une action partagée. Lors du match, les problèmes rencontrés sont généralement et dans un premier temps traités individuellement. C'est pourquoi le recours à des situations d'interlocution pour faire émerger des décisions collectives est nécessaire. Les élèves peuvent ainsi échanger et discuter à propos du jeu pour reconstruire collectivement les tactiques de jeu. Ce processus vise la résolution des problèmes rencontrés dans le match. Compte tenu de la variété et de la multiplicité de ces problèmes (des rapports de forces, des situations réversibles, des stratégies individuelles et collectives...etc.), il ne s'agit guère de solutions imposées ou de propositions injectées mais plutôt d'une pratique réflexive sur l'action. Les élèves discutent et échangent afin de mettre en place, à partir d'un fait traité, une réflexion collective qui permet la résolution des problèmes rencontrés.

Au cours des séquences de verbalisation, les élèves peuvent émettre des hypothèses, se justifier, argumenter, persuader et même deviner les résultats. Ils sont donc en mesure d'élaborer une solution collective. En contrepartie, l'équipe adverse à son tour prend des mesures qui vont lui permettre d'élaborer un projet d'action collectif qui tient compte des obstacles rencontrés au cours du premier match et qui préparent à faire face aux décisions prises par l'équipe adverse. C'est ce processus dialectique adopté par chacune des équipes qui

explique la non signification de l'effet direct de cette démarche fondée sur la verbalisation. Cette signification qui n'est pas manifeste met l'accent sur le rôle incontournable de la verbalisation dans la prise de décision et dans l'élaboration des stratégies d'action collective, lesquelles stratégies ne peuvent être conçues qu'en tenant compte des éventuelles décisions entreprises par l'équipe adverse.

Même s'il s'agissait d'une même situation de référence (5 contre 5) tout au long du cycle, les difficultés rencontrées par les joueurs ne sont plus de même nature, elles diffèrent d'une configuration du jeu à une autre et d'un match à un autre. Dès lors, la prise de décision est dépendante de la situation dans laquelle les élèves se trouvent : « *Savoir, c'est d'abord être capable d'utiliser ce qu'on a appris, le mobiliser pour résoudre un problème ou clarifier une situation* » (Giordan, 1987, p. 46).

L'interaction verbale témoigne de la prise de conscience par les élèves qu'il existe des points de vue variés voire contradictoires à propos du jeu. L'apprentissage est le fruit d'une interaction permanente entre connaissances personnelles et connaissance collectives des élèves. La confrontation des points de vue inter-élèves permet la co-construction des règles d'action efficace propices à l'amélioration des tactiques de jeu. Cette amélioration peut être traduite par la manière selon laquelle les élèves construisent collectivement les décisions à prendre pour dépasser les problèmes rencontrés.

La dynamique interactive met en évidence l'importance d'un tel apprentissage coopératif. C'est un processus qui se traduit par la mobilisation des activités cognitives des interlocuteurs afin d'élaborer un projet d'action collective. L'émergence des nouvelles connaissances est le résultat d'une interaction permanente entre ce qui est pré-requis et ce qui est envisagé au cours de la verbalisation. Ceci consiste en un processus de modification des représentations individuelles au sein du groupe, où l'intérêt des interactions verbales dans la prise de décision pour le développement des compétences tactiques.

Ces résultats montrent qu'une telle dynamique d'interlocutions représente un outil efficace permettant aux joueurs de mieux comprendre les situations du jeu, même si ces solutions ont un effet limité en raison de celles prises par l'équipe adverse et ont donc été réduites dans leur efficacité. Ainsi, un moment réservé à la verbalisation entre deux situations jouées peut permettre la résolution possible voire pertinente des problèmes rencontrés dans le jeu, notamment pour l'augmentation du nombre des tirs. L'influence de la verbalisation, pour pertinente qu'elle soit durant le cycle, n'a pas eu des effets directs sur les indicateurs retenus (Balles jouées, balles conquises, balles perdues et buts marqués) hormis le paramètre « balle tirée » qui a connu à partir de la troisième rencontre une différence significative suite à chaque séquence de verbalisation.

A l'issue de cette analyse, on peut donc dire qu'une approche didactique centrée sur des interlocutions entre élèves peut donner des effets positifs directs en relation avec les secteurs d'analyse du rapport d'opposition (Gréhaigne, Godbout & Bouthier, 1999), sans toutefois prouver statistiquement un apport décisif. Par conséquent, ces résultats infirment partiellement l'hypothèse principale échafaudée précédemment.

Bien que cette hypothèse soit infirmée étant donnée la non signification des indicateurs retenus, une différence significative a été observée en faveur du paramètre « balle tirée ». Une nouvelle question se pose à ce niveau d'analyse : qu'est-ce que les élèves ont verbalisé au cours des séquences de verbalisation et qu'ont-ils manifesté dans ces actes de langage ?

Pour répondre à ces questions, il semble intéressant d'analyser le discours des élèves.

Chapitre 4. Les productions verbales des élèves

1. Evolution des modalités de prise de décision

Pour suivre la cinétique de progression des modalités de réponses des élèves, un test de Jonckheere-Terpstra est utilisé. Cette ANOVA non-paramétrique monotone de Jonckheere permet de mesurer un ordonnancement de différentes moyennes, pourvu que ces échantillons soient indépendants (Tufféry, 2005). Ce choix du test permet de suivre la cinétique de progression des productions verbales des élèves.

1. 1. Résultats quantitatifs

Les interlocutions discursives des élèves ont subi des évolutions considérables durant le cycle. En effet, excepté les deux catégories de réponses (« début de décision » et « décision avec justification »), les autres modalités de réponses (« pas de réponse, hors sujet, au moins une alternative avec justification et reproche ») n'ont pas progressé de la même façon. Ces dernières ont connu des évolutions notoires en faveur d'une richesse du processus de verbalisation. Les données chiffrées figurant dans les tableaux suivants ont été obtenues à partir des huit situations de débat d'idées enregistrées durant les huit séances, soit 6mn # 8 pour chacune des quatre classes étudiées.

Tableau II. Données chiffrées durant les huit séances.

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8
Pas de réponse	12	13	8	5	4	3	3	2
Hors sujet	4	5	5	4	2	3	2	2
Début de décision	32	35	40	31	32	29	14	15
Décision avec justification	26	26	27	25	27	27	30	29
Au moins une alternative avec justification	4	3	5	10	10	12	15	17
Reproche	11	9	11	11	14	18	17	18

- **Non réponse**

C'est la situation dans laquelle l'élève ne répond pas. Dans cette catégorie de réponse, la différence est très significative pour $p < 0.01$. L'inventaire des non réponses a subi une régression importante : la fréquence passe respectivement de 12, 13, 8 et 5, alors que les élèves n'ont pas répondu au cours des quatre dernières séances à 4, 5, 3 fois jusqu'à atteindre 2 fois pendant la huitième séance.

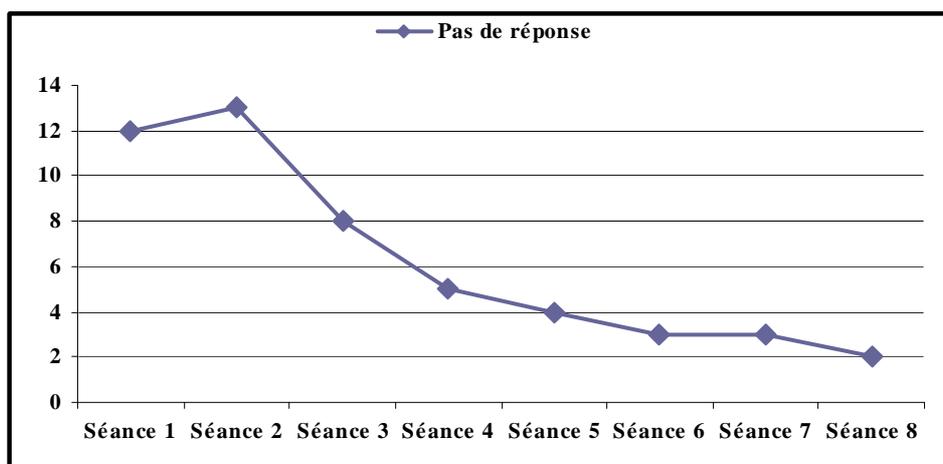


Figure 42. Evolution de la modalité de réponse « non réponses » durant le cycle.

La diminution progressive de la catégorie « pas de réponse » tout au long du cycle peut être mise au crédit de la verbalisation et de la prise d'initiative des élèves dans les tours de parole. L'attitude initialement réticente manifestée par leur abstention commence à faiblir tout au long du cycle. C'est ainsi que les élèves ont plus donné libre cours à leurs activités interlocutoires, probablement parce que le changement progressif de leur posture les amène à poser des mots sur ce qu'ils ont fait ou comptent faire. Cette compétence ne semble pas donnée d'emblée et suppose un temps de réglage et d'émergence. Il faut cependant noter qu'une adaptation et une mise en contexte favorable aux échanges sont des conditions sine qua non pour instaurer un « espace de connivence » entre élèves. De plus, lors de la verbalisation, est nécessaire de faire attention au rôle primordial de la prise de parole de tous, c'est-à-dire au temps de parole partagé si possible également entre pairs tout au long du cycle. Ce fait est attesté par le nombre de « non réponses » qui sont encore observé au cours de la huitième séance, marquant la difficulté à expliciter la pensée en collectif.

- **Hors sujet**

Dans cette modalité de réponse l'élève répond mais sa question reste inadéquate à la question posée. Citons l'occurrence suivante:

Hanen : - je suis que la fleur de cette classe. N'est- ce pas ?

- نا أزين و حدة في القسم. بالله هكّ ولا لا؟

La différence est significative pour $p < 0.05$. La lecture du graphique montre clairement que le nombre des réponses appartenant à la catégorie « hors sujet » est en régression à partir de la cinquième séance. Pendant les quatre premières séances, le nombre de réponses « hors sujet » passe respectivement de 4, 5, 5 et 4 à 2, 3, 2 et 2 à partir de la cinquième séance.

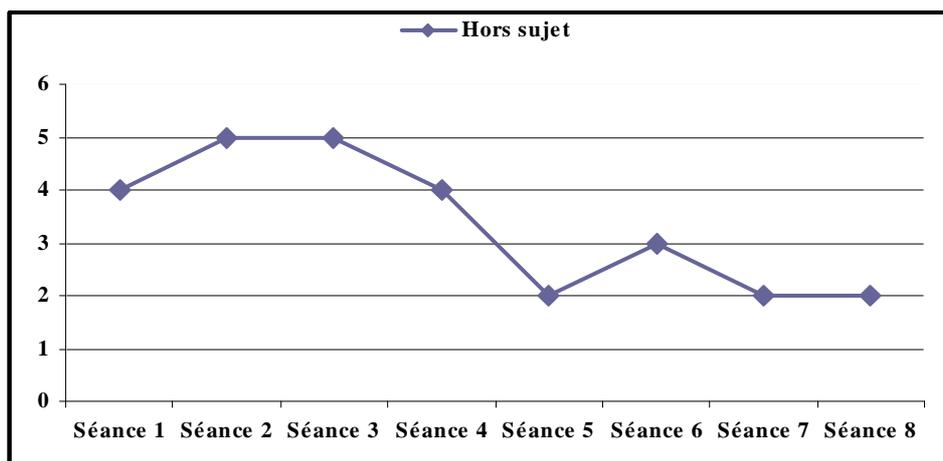


Figure 43. Evolution de la modalité de réponse « hors sujet » durant le cycle.

Le nombre réduit de la catégorie « hors sujet » est intéressant tant il laisse voir l'implication pertinente d'un nombre certain d'élèves dans la discussion. Chacun des élèves réclame sa contribution dans l'échange tout en touchant le vif du sujet. Notons au passage que le nombre de réponses appartenant à cette catégorie diminue de façon apparente lorsqu'on avance dans le cycle. Cela peut être imputable au fait que les élèves sont devenus capables de maîtriser le sujet et d'agir en conséquence tout en s'évertuant à donner des réponses qui se rattache directement avec le sujet et la topique des échanges. A priori, il apparaît que le facteur « temps » agit considérablement sur l'acquisition de ces compétences langagières consistant à entrer dans la pertinence des échanges. Les élèves ont besoin d'un certain nombre de séances pour focaliser leur attention sur le sujet en question. De ce fait, leurs réponses vont toucher au plus près le vif de sujet, et un auto-réglage mutuel, parfois vif voire cinglant, permet d'éviter les propos hors objet.

- **Début de décision**

C'est une catégorie de réponse où l'élève répond, mais sans fournir une explication.

Exemple :

Nabil : - rien Mr nous avons perdu et c'est tout.

- حتى شي موسيو خسرنا و اكهو.

Concernant la catégorie « début de décision », la différence est significative pour $p < 0.05$.

Au cours des six premières séances, le modèle de réponse « début de décision » garde son taux élevé et atteint son point culminant au cours de la troisième séance où sont enregistrées une quarantaine de réponses. A partir de la septième séance, on note une baisse significative de cette catégorie : on passe à 14 et 15 « début de décision » au cours des deux dernières séances.

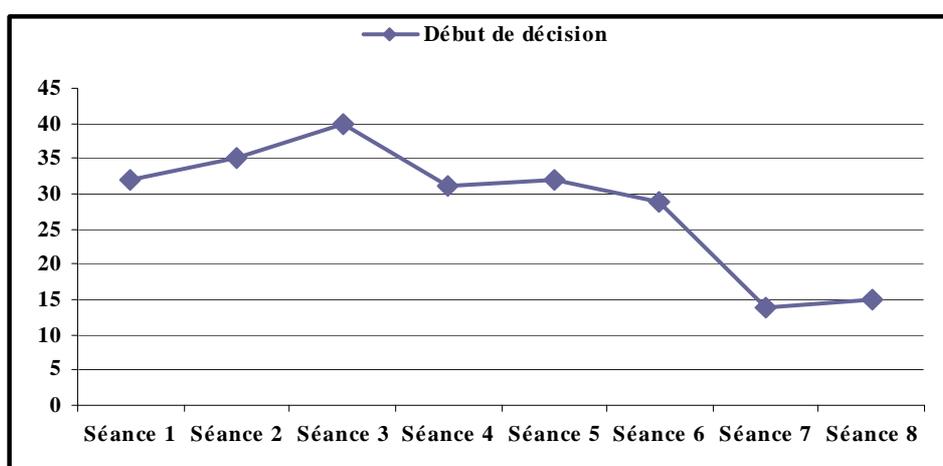


Figure 44. Evolution de la modalité de réponse « début de décision » durant le cycle.

Cette baisse laisse supposer que l'activité de verbalisation est en train de décliner. En réalité, la diminution du nombre de « début de décision » se produit simultanément avec l'augmentation de catégories de réponses plus complexes et qui renvoient à un stade avancé de la verbalisation.

Dès lors, le souci majeur des élèves n'est plus seulement de répondre et d'émettre des propositions, mais bien d'étayer les réponses par des justifications, d'argumenter afin de convaincre autrui. Il ne s'agit plus d'une simple production langagière, mais bien plutôt d'une tentative d'argumentation montrant que les élèves veulent aller jusqu'au bout dans leurs propositions et essayent d'agir sur l'interlocuteur en l'amenant se ranger à l'avis proposé, c'est-à-dire à accepter d'être persuadé.

- **Décision avec justification**

Ici, l'élève répond tout en proposant une justification simple. Citons à titre d'exemple :

Neila : - Mr, nous les avons gagné deux à zéro parce que nous sommes mieux organisés qu'eux.

- ربناهم تئين بلاش خاطر نحنا منظمين خير منهم.

Le traitement statistique relève une différence significative pour $p < 0.05$. Malgré cette significativité, cette progression ne s'est pas produite de la même façon que pour les autres catégories de réponses. Ainsi, le nombre de réponses passe respectivement de 26, 27, 25, 27, 27, 30 à 29 au cours de la huitième séance.

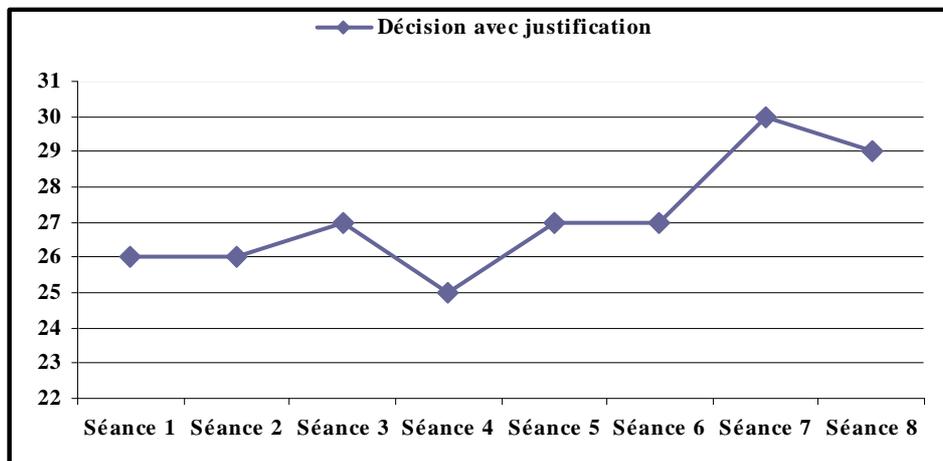


Figure 45. Evolution de la modalité de réponse « décision avec justification » durant le cycle.

Quoiqu'on enregistre une progression statistiquement significative, l'évolution reste infime : la catégorie « décision avec justification » n'est pas en dynamique permanente. Sa légère progression a frayé le chemin à d'autres modalités de réponses plus complexes donnant lieu à une verbalisation plus performante et plus déployée.

- **Au moins une alternative avec justification**

Dans cette catégorie de réponse l'élève fournit plusieurs solutions sous forme d'options, en justifiant de manière souvent complexe. Par exemple :

Ayoub : - pour moi, il ne faut ni tirer, ni placer, il faut plutôt prendre la décision correcte au bon moment. En fait, les décisions diffèrent d'une situation à une autre. Parfois il faut tirer, d'autres fois il faut placer la balle.

- بالنسبة ليّنا، ما يلزمش لا تتشوط لا تبصص، يلزم تعمل راي في الوقت المناسب معناها راهو مافيهاش قاعدة. ساعات تتشوط و ساعات يلزمك تبصص الكورة.

Dans cette catégorie de réponse, la différence est très significative pour $p < 0.01$. La progression suit une courbe ascendante. Ainsi, on passe respectivement dans les trois premières séances de 4, 3 à 5 pour constater une augmentation notable à partir de la quatrième séance dont le nombre de réponses passe de 10 à 12 au cours de la sixième séance. Cette augmentation s'intensifie à partir de la septième séance (15 réponses) pour atteindre son seuil au cours de la huitième séance (17 réponses).

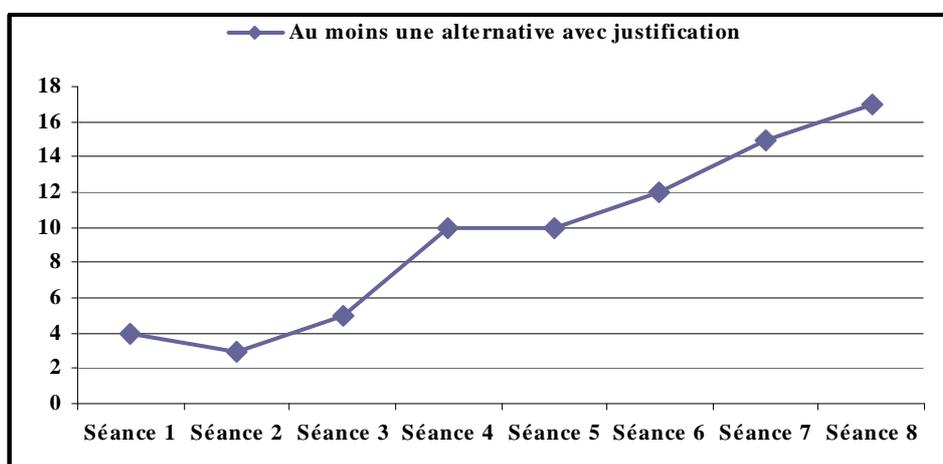


Figure 46. Evolution de la modalité de réponse « Au moins une alternative avec justification » durant le cycle.

C'est dans cette catégorie de réponses que l'approche centrée sur les productions langagières porte le plus ses effets en sollicitant la capacité à prendre des décisions complexes : les séquences de verbalisation ont permis aux élèves d'acquérir les outils indispensables à la prise de décision dans un contexte évolutif et dynamique. Cela prouve qu'ils commencent à mieux interpréter le jeu en vue de résoudre les problèmes rencontrés dans le jeu. Ainsi, les élèves s'ancrent pleinement dans le processus de verbalisation et d'argumentation.

- **Reproche**

C'est l'inadéquation entre la forme grammaticale de l'énoncé et sa visée. Citons à titre d'exemple :

Amel : - et nous les filles, on n'a pas le droit de marquer !!

- ياخي نحنا البنات ما عتاش الحق باش نمركو !!

Pour la sixième catégorie de réponse « reproche », on note une différence significative pour $p < 0.01$. L'évolution des réponses a connu deux moments importants. Le premier s'étend de la première (11) à la quatrième séance (11). En passant respectivement par 9 et 11 reproches au cours des deuxième et troisième séances. On note une progression légère au niveau de la cinquième séance (14) ; c'est à partir de la sixième séance que la fréquence est la plus élevée (18), tout comme pour la huitième séance.

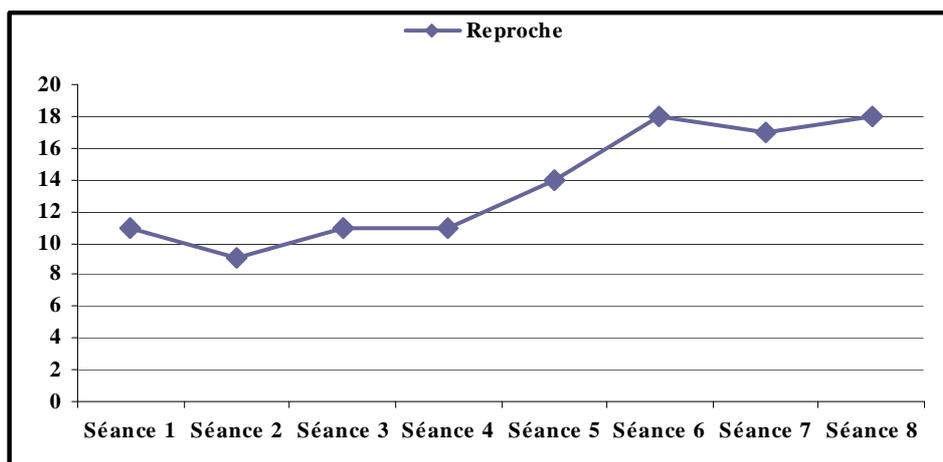


Figure 47. Evolution de la modalité de réponse « reproche » durant le cycle.

Signalons encore que la complexité de la verbalisation va de pair avec le versant émotionnel des élèves. Les prises de décision, notamment celles avec « au moins une alternative avec justification », ont des répercussions spectaculaires sur le fonctionnement de certains élèves. L'aspect conflictuel que revêt la discussion est traduit par les réponses sous forme de « reproche » : il nourrit les échanges inter-élèves et ouvre d'autres perspectives pour la discussion. Notons à ce propos que les « reproches » ne sont pas forcément conçus comme des accusations directes susceptibles de couper court à la discussion enviant un rapport de

force, mais plutôt comme des catalyseurs permettant de relancer d'autres sujets et de donner d'autres dimensions à la verbalisation. Ces reproches se présentent parfois sous forme d'actes de langage directs et d'autres fois sous forme d'actes de langage indirects « *expression elliptique pour* » « *actes de langage formulés indirectement, sous le couvert d'un autre acte de langage* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008, p. 52). Exemple de reproche direct :

Nabila : - je n'ai pas voulu vous faire de problèmes avec le prof. C'est à cause de votre égoïsme que nous n'avons pas marqué.

- ما بيتش إنخمجها قدام البروف. تعرف علاش ما نجمناش نمرکوا خاطر إنتوما أنانيين و تحبوا رواحکم.

Hamdi : - de quoi parles-tu ?

- أش تحکي براس أمک؟

Nabila : - je parle de vous, les 2 garçons !

- نحکي علیکم إنتوما لولاد لثنین.

Hamdi : - dis-moi ! Est-ce que j'avais la balle et j'ai refusé de te la donner ?

- بالله قلّي آخي جتني الكورة و ما عطيتشهاک؟

Nabila : - non, mais pour 2 fois tu tires à partir d'un angle fermé alors que j'étais seule. Tu aurais pu me faire une passe parce que je suis mieux placée que toi.

-لا، أما مرتین تشوط و القول مسگر، و كنت تتجمّ تعدّلي الكورة خاطر كنت في بلاصة خير منك باش تشوط.

Exemple de reproche indirect :

Mohamed : - non Mr, on n'a pas bien joué, on n'a rien fait pratiquement par rapport à ce qu'on pourrait faire. Normalement on aurait gagné avec un large score, mais avec ces deux filles je crois que ce n'est pas possible.

- لا موسيو، ماناش قاعدین نکوروا مليح، و براتیکمون ما عملنا شي باررابور لثني إلی إنجموا نعملوه.

نورمالمون نربحوا بسکور أما مع الزوز لبنات أذوما لا إله إلا الله.

Hajer : - oui certainement, ce sont les filles qui ratent les occasions!

- و الله بالحق، لبنات هوما إلی قاعدین إيضيّعوا في الفرص!

Le premier reproche « - *je parle de vous, les deux garçons* » est considéré comme acte de langage direct dans la mesure où le locuteur s'adresse directement aux destinataires. La phrase prend la forme d'énoncé déclaratif (Kerbrat-Orecchioni, 2008), peut correspondre selon ce cas à une responsabilisation voire une accusation. La deuxième formulation « - *oui certainement, ce sont les filles qui ratent les occasions !* » est un reproche indirect puisqu'elle s'exprime par le biais d'une interrogation. En effet, cet énoncé sera systématiquement interprété comme signifiant indirectement « - *oui certainement, ce sont les garçon qui ratent les occasions* » avec cette forme déclarative. A travers cet acte de langage indirect, les filles peuvent facilement responsabiliser les garçons sans toutefois que ces derniers puissent répondre et contre-argumenter, n'étant pas directement visés par le reproche. Ces expressions discursives indirectes représentent le degré extrême de la conversation. « *On parle dans de tel cas d'actes de langage indirects (...), Searle ayant montré que les formulations indirectes pouvaient dans bien des cas être mises en corrélation avec certaines des conditions de réussite de l'acte de langage que l'on désire effectuer* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008, p. 52). Les filles ont donc choisi dans cet exemple d'impliciter le discours pour affirmer la responsabilité totale des garçons vis-à-vis des pertes de balle (Searle, 1982). Si le débat se densifie et se dynamise, les reproches peuvent représenter en contexte un indicateur de l'implication croissante des joueurs dans les échanges.

L'évolution des réponses sous forme de reproche tout au long de cycle marque une évolution d'un nouveau paramètre décisionnel. Les élèves, en mettant en cause ce que leurs pairs viennent de verbaliser, commencent en réalité à prendre des décisions plus complexes qui infirment celles déjà prises ou des attitudes initialement admises. La multiplicité des interprétations possibles à propos du jeu s'opérationnalise ainsi dans les débats contradictoires et la discussion des points de vue.

Dès lors, l'évolution de cette catégorie de réponse donne naissance à d'autres stratégies de parole qui permettent une prise de décision collective.

1. 2. Interprétation

Les interlocutions des élèves progressent tout au long du cycle. Les modalités de réponse « non réponse », « au moins une alternative avec justification » et « reproche » ont connu des évolutions apparentes. Pour les autres catégories « un début de décision » ; « une décision avec justification », leur progression n'a pas connu le même degré d'importance. Remarquons à ce propos que la nature des progressions évolution/régression est tributaire de la catégorie des réponses. Cette progression peut suivre un mouvement ascendant (« au moins une alternative avec justification ; reproche ; une décision avec justification ») ou descendant (« pas de réponse ; hors sujet ; un début de décision »).

Indépendamment du mouvement croissant ou décroissant, on peut dire que la progression est toujours en faveur du processus de verbalisation. La courbe descendante des catégories de réponse « hors sujet et pas de réponse » explique l'émergence d'autres modalités de réponses de plus en plus complexes et qui convergent toutes vers le sujet central de discussion. La modalité de réponse « un début de décision », elle a décroît ; et passait être interprétée en termes de performance langagière. Autrement dit, les élèves ne se contentent plus désormais de donner des débuts de décision, mais semblent désireux de développer davantage leur analyse et de fournir des réponses complexes face à des phénomènes qui sont interprétés comme contradictoires, multi-déterminés /multi-déterminants et évolutifs.

L'évolution et la richesse des productions langagières sont en relation avec les modalités de prise de décisions les plus complexes qui n'ont pu avoir lieu qu'après avoir changé les représentations des élèves sur le jeu. Les élèves au cours du cycle sont parvenus à construire des nouvelles représentations qui élucident le jeu et qui contribuent à faire face collectivement aux problèmes rencontrés. Exemple :

Wisseem : - on va essayer de jouer ensemble, on doit aussi se démarquer plus et marquer l'adversaire du prêt. On doit être les premiers sur la balle pour qu'on puisse faire la différence.

- توّ إنحاولوا نلعبوا مع بعضنا أكثر، ونطلبوا بعضنا أكثر، ونقربوا للدفير سير اكثر. يلزمننا نكونوا لوالة
عالكورة باش إنجموا نعملوا الفارق.

C'est vers la fin de cycle que l'évolution devient flagrante. Dès que les élèves sont munis de moyens d'action, notamment à partir de la septième séance, on n'est plus face à une profération de tours de parole, mais face à un vrai « débat d'idées » au cours duquel les reproches, les argumentations et les décisions les plus complexes prévalent. Une fois que les élèves sont entrés en pleine découverte des enjeux tactiques du jeu, chacune de leur parole devient performative, puisqu'elle dépasse la simple réponse et vise agir à sur l'interlocuteur à convaincre. Exemple :

Atef : - arrêtez de demander pourquoi et comment. Il faut penser à s'écarter plus sur le terrain pour pouvoir les écarter eux aussi et il faut faire attention à celui qui a la balle. C'est là que réside le danger réel.

- أخطونا من كيفاش أو وعلاش. يلزمننا نخمّوا باش نتحلّوا أكثر على التيران باش نحلّوهم هو ما زاد. يلزمننا
زاد نحلّوا عينينا على الملاعبى إلي عندوا الكورة. آذاك هو الخطر برّسمي .

Wisseem : - au contraire, il faut faire attention à celui qui n'a pas de balle, c'est plutôt là que réside le vrai danger. Donc on doit surveiller surtout les joueurs qui ne sont pas en possession de la balle pour réduire les solutions à celui qui est en possession de la balle.

- بالعكس يلزمننا نردّوا بالننا بالملاعبى إلي ما عندوش الكورة خاطر آذاك هو إلي يخوّف. آذاك علاش يلزمنها عينينا تكون
محلولة سيرتوا علي ما عندوش الكورة، باش إلي عندوا الكورة ما يلقي لشكون يعطاها.

Le discours témoigne de la richesse des productions verbales ainsi que de la complexité des réponses émises par les élèves en présence comme en absence de l'enseignant. L'analyse qualitative issue des séances suivantes corrobore donc les constats que nous avons postulés. Ces résultats sont à mettre en relation avec la notion « contrat de communication ». En effet, dans tout acte de communication, les partenaires se comprennent et interagissent en

validant ce qui fait sens pour eux, à savoir : « les intentions collectives » (Searle, 1991), « l'intentionnalité conjointe » (Sensevy, 2008), ou la « négociation » (Kerbrat-Orecchioni, 1984). Pour que s'établisse une intercompréhension entre joueurs, il faut que le contrat de communication se co-construit autour de l'interprétation partagée du jeu, d'attentes croisées et finalement d'une mémoire collective ancrée socio-historiquement. Ces points de vue partagés entre partenaires permettent partiellement au moins de comprendre une action de jeu avant d'en avoir perçu les détails.

Les observations quantitatives recueillies tout au long du cycle marquent fortement l'élaboration de ce contrat de communication entre joueurs. Ceux-ci passent d'une posture silencieuse mais réceptive à l'entrée dans les tours de paroles puis à la contribution active aux échanges. La réduction des propos hors sujet illustre l'entrée progressive dans une intersubjectivité partagée, l'émergence de conventions et d'accords implicites et la prise de consistance d'une véritable communauté de pratiques focalisée sur un projet comme négocié.

1. 3. Résultats qualitatifs

Dans cette analyse qualitative, on a extrait trois séquences de verbalisation des séances 1, 4 et 8 de l'équipe C (neuvième année de base : classe de 9B1). Ce choix trouve ses justifications par le fait que l'intervalle entre les séances (trois séances) nous permet de suivre la progression de productions langagières des élèves. La focalisation sur la même équipe (C) a pour objectif de comparer les trois séquences choisies. Sachant que l'analyse à mener est une analyse illustrative basée sur des exemples et sur une étude de cas, on a jugé opportun de ne choisir que les séquences de verbalisation d'une seule classe (9B1).

Dans cette analyse de cas, on mettra l'accent sur le contenu de *réponses émises* par les élèves ainsi que les *catégories discursives* qui transparaissent à travers leurs productions langagières. Ces deux paramètres d'analyse sont les plus susceptibles de mettre au clair la progression de l'activité langagière des élèves. Rappelons à ce propos que les catégories

discursives étaient précédemment définies et présentées dans la partie réservée au protocole méthodologique. Seront analysées respectivement les trois séances 1, 4 et 8.

Séance 1 :

Contenue des réponses émises	Corpus formulation : Comment ils parlent ?	Catégories discursives
	En présence du professeur	
Hésitation et perplexité	Professeur - qu'avez-vous remarqué ? اش لاحظتو ؟	Début de décision
	Rim - rien, mais... ! حتى شي، أما...!	
	Professeur - mais quoi ? أما شنوا؟	Pas de réponse
	- Aucune réponse. لا إجابة .	
Réponses qui ne sont pas en adéquation avec la question posée (hors sujet)	Professeur - alors ? أيا؟	Début de décision
	Med Hédi - je ne sais pas, mais il y'a plein de choses qui ne vont pas ! ما نعرش، أما فما برشا حاجات مش ماشين!	
	Professeur - et les autres, qu'avez-vous remarqué ? و لخرين، شنو لاحظتوا؟	Début de décision
	Khaled - ils jouent mieux que nous. يلعبوا خير منا	
Hors sujet	Doursaf - Mr, est-ce qu'on va jouer la prochaine fois. Autrement dit, si on allait rejouer contre le même adversaire. - أستاذ، أخي يش نلعبوا المرة الجاية؟ معناها يش نلعبوا بنفس الإكيب المرة الجاية؟	Hors sujet
	Khaled - personnellement, j'espère qu'on ne jouera pas contre cette équipe. - نا واحد من الناس مضيبة ما نلعبوش مع نفس الإكيب .	
	Sans présence du professeur	
Reproche Et responsabilisation	Khaled pourquoi vous n'avez pas parlé devant le professeur ? اش بيبكم ما تكلمتوش قدام الأستاذ؟	Reproche
	Wijden - tu veux que je parle et que je lui dise que tu es le responsable de notre échec ! - تحبيني نتكلم ونقول قدام بروف اللي انت سبب الخسارة!	
	Rim - oui, c'est vrai, c'est toi qui nous ait fait perdre le match parce que tu ne fais pas participer les autres. - أي بالحق انت هو اللي خسرتنا خاطر تحب تلعب وحدك	
	Med Hédi - est ce que vous allez vous disputer, qui en est le responsable ? - أخي توا يش تتعاركو، شكون السبب؟	
Proposition de solutions	Doursaf - si tu veux qu'on soit à égalité, il faut que les filles marquent les filles, et les garçons marquent les garçons, à savoir si on l'appliquera. - تحب نعدلولهم؟ يلزم البنات يشتو البنات والأولاد يشتو الأولاد. أما زعما باش نطبقو وإلا لا؟	Au moins une alternative avec justification
	Hosni - c'est vrai Khaled marque Med Ali parce qu'il est le plus fort. - صحيح خالد إنت شد محد علي على خاطر أقوى واحد فيهم.	Décision avec justification
Consentements et reproches	Khaled - ok mon ami, je vais le marquer, et on va voir si vous allez marquer ou non ! Pourtant je sais très bien que le problème ne réside pas en moi. C'est plutôt notre jeu collectif. - باهي صاحبي، أتو نحصر واتنوشوفوكم تمركو و لا لا، بالرغم إلي نا نعرف مليح إلي المشكلة مشي فينا أما في طريقة لعب القروب.	Au moins une alternative avec justification

Figure 48. Analyse qualitative d'une séquence de production verbale (séance n° 1 / 9B1)

1.2.1 : La mise en interaction des locuteurs

Pendant la première séquence de verbalisation, notamment au début des échanges, les élèves sont perplexes et trouvent des difficultés à s'exprimer « *Rien, mais...!* ». D'ailleurs le professeur a posé sa question « *qu'avez-vous remarqué ?* » sans pour autant obtenir de réponses. Même si Rim a répondu « rien, mais », qui en apparence semble appartenir à la catégorie de réponse 3 (un début de décision) ne peut pas être considérée comme réponse à proprement parler. Ce constat peut être confirmé par le fait que l'enseignant a voulu enchaîner avec la réponse de Rim « *Mais quoi ?* » sans obtenir de réponse. Ainsi on note dans cette première séquence une occurrence au cours de laquelle les élèves n'arrivent pas à répondre (Pas de réponse).

Suite à ce moment de perplexité au cours duquel ces élèves éprouvent des difficultés à s'exprimer et étant donnée vu l'exhortation du professeur, les élèves commencent à émettre des réponses sans toutefois les développer pleinement. Ainsi, ces modèles de réponse « *je ne sais pas, mais il y a plein de choses qui ne vont pas* » appartiennent à la troisième catégorie (début de décision).

Si on note la présence de deux réponses assez développées émises par Khaled et Dorsaf : (« *Mr, est-ce qu'on va jouer la prochaine fois. C'est-à-dire est ce qu'on va jouer avec la même équipe la prochaine fois ?* ») ; (« *Moi personnellement j'espère qu'on ne joue pas contre cette équipe* »), on constate qu'elles ne sont pas en adéquation avec la question posée par le professeur : « *Et les autres, qu'avez-vous remarqué ?* ». Ceci nous amène à les classer dans la catégorie de réponse « Hors sujet ».

En l'absence de l'enseignant, les élèves commencent à discuter indépendamment : on note alors une amélioration des réponses émises par les élèves. En fait, on note un élève (Hosni), qui n'a pas pris la parole auparavant, a émis une réponse avec une seule justification « *C'est vrai Saif, marque Ahmed parce qu'il est le plus fort* ». Cette proposition de prise en

charge d'un joueur leader par la défense marque bien une lecture offensive du rapport d'opposition. De plus une autre élève (Dorsaf) répond d'une manière plus affinée : « *Tu veux qu'on soit à égalité, il faut que les filles contrôlent les filles et les garçons contrôlent les garçons* ». Cette proposition revient à apparier les défenseurs (euses) en fonction du degré d'offensivité des attaquants. Il s'agit là d'une proposition intéressante qui équivaut à se partager les responsabilités en appariant les joueurs selon leur niveau respectif. Mais la question à poser est : « *est-ce qu'on va appliquer ça ou non ?* ». Elle répond en donnant plusieurs justifications puis modérer son propos par la réserve de sa mise en application concrète. Les autres réponses prennent toutes la forme d'une responsabilisation, voire d'accusations mutuelles correspondant pour ainsi dire à la catégorie « *Reproche* », laquelle n'ouvre pas sur des solutions ou des recommandations en vue d'élaborer un projet d'action collective.

Séance 4 :

Contenu des réponses émises	Corpus formulation : Comment ils parlent ?	Catégories discursives
	Sans présence du professeur	
Exhortation et suggestions de solutions	Houyem - très bien les garçons, continuez, comme ça et nous allons gagner. - صحيتوا لولاد، كملوا هكى و تو نربحوا	Début de décision
	Mohamed - on pouvait faire mieux si nous étions plus proche l'un de l'autre - كنا إنجموا نعملوا ما خير كان جينا قراب لبعضنا أكثر.	Décision avec justification
	Khaled - il faut surtout se concentrer devant leur cage - يلزم نركزوا، سيرتوا قدام الكاج متاعهم.	Début de décision
Reproches et responsabilisation	Rim - vous nous donnez des leçons sur la manière dont on doit préserver la balle, alors que c'est vous qui la perdait toujours. - انتوما لولاد تحكو على كيفاش استحفظو على الكورة و انتوما إلي قاعدين تضيعوا فاها.	Reproche
	Ali - c'est nous qui l'avons perdue ! Mettez vous en tête, que si nous étions seulement des garçons contre des garçons on aurait pu mettre fin au match avec un large score. --نحن نضيعو فاها، ما لا تعرف كان جينا نلعبوا اولاد ضد اولاد أكهو رانا ربحناهم بسكور.	Au moins une alternative avec justification
Proposition et réfutations	Khaled - vous voulez jouez avec nous les filles ? Approchez vous de nous au moins et occupez les espaces libres. - تحبو تلعبو معانا لبنات. اقربو منا و أمنوا البلايص الفارغة.	Décision avec justification
	Wejden - écoutez, je vais plus revenir en arrière je vais attendre les contres-attaques. - اسمعو، راني معادش باش نرجع التالي باش نبقي القدام عالكونتر	
Prise de décision	Hosni - ok, laissez une fille et un garçon en avant, et deux autres en arrière. c'est ainsi qu'on pourra gérer tout le terrain. - باهي خليبقي ديما بنية و وليد القدام و بنية و وليد التالي و هكا نجموا نعبوا التران	
	Avec présence du professeur	
Constats	Professeur - donnez-moi vos remarques - أش لاحظتو؟	Début de décision
	Med Hédi - le jeu est bien Mr, mais nous pourrions perdre le match. - اللعبة باهية سيدي أما نجموا نخسروا الطرح	
	Mohamed - Mr, on perd la balle rapidement. - موسيو قاعدين نخسروا في الكورة فيسع.	Au moins une alternative avec justification
	Ali - on la perd parce que nous sommes marqués et parce que les autres mettent la pression sur celui qui détient la balle. - نخسروا في الكورة خاطر هو ما قراب لبنا و على خاتر لخرين قاعدين يضغطوا على إلي عندوا الكورة.	
Proposition de Solutions	Professeur - quelle serait la solution ? - شنو الحل؟	
	Hosni - il faut trouver plus de solutions.. - الحل الوجوا على أكثر حلول..	Début de décision
	Khaled - il faut demander d'avantage la balle et surtout ne pas la perdre dans notre zone. - يلزمنا نطلبوا الكورة أكثر سيرتوا ما نخسروا الكورة قدام قولنا.	
	Dorsaf - en plus il faut exercer plus de pression sur eux. - و يلزم زاد نضغطوا علاهم أكثر.	
	Rim - essayez de tirer de loin et sûrement on va marquer - جربوا شوطوا مالبعيد و نشالله تو إنمركوا.	
	Khaled - la cage n'est pas dix mètres sur dix mètres pour qu'on puisse marquer de loin. - القول مش زوز ميتر و على زوز ميتر و بش نجموا نمركوا من بعيد.	Reproche

Figure 49. Analyse qualitative d'une séquence de production verbale (séance n° 4 / 9B1)

Durant la quatrième séance, on note que les élèves ont surmonté les difficultés d'expression et ont commencé à émettre des réponses avec justifications. En effet par deux fois, les élèves ont répondu tout en donnant au moins une justification « *on pouvait faire mieux si nous étions plus proche l'un de l'autre* » « *ok, laissez une fille et un garçon en avant, et une fille et un garçon en arrière et comme ça on peut occuper tout le terrain* » et une fois ou un élève (Khaled) a pu répondre d'une manière plus complexe avec plusieurs justifications « *vous voulez jouer avec nous les filles ? Approchez vous de nous au moins et occupez les espaces libres* ». Ici, les élèves commencent à élaborer des règles d'actions efficaces qui vont leur permettre de dépasser les problèmes rencontrés en vue d'élaborer un projet d'action collective.

Même si on souligne la présence de deux réponses appartenant à la troisième catégorie (début de décision) où les élèves répondent sans justifier, il est à noter qu'une de ces réponses prend de la valeur puisqu'elle sous-entend une exhortation et un encouragement (« *très bien les garçons, continuez, comme ça et nous allons gagner* »). Remarquons ici que les filles s'associent au processus au point où, même si c'est les garçons qui marquent (et pas elles, ce ci est pas envisageable), le « nous » englobe la critère commune.

En présence de l'enseignant, on note la prédominance des réponses correspondant à la troisième catégorie (début de décision). Bien qu'elles s'avèrent mal développées voire pauvres puisqu'elles ne contiennent pas de justification, elles sont d'une importance considérable puisqu'elles ont toutes pris la forme de solutions et de recommandations.

Même en présence de l'enseignant, il y a un élève (Ali) qui n'a pas pris la parole au cours de la première séance, et va émettre une réponse développée qui met l'accent sur le réel problème rencontré par l'équipe (« *elle perd parce que nous sommes marqués et parce que les autres pressent celui qui a la balle* »). On souligne donc l'importance majeure des séquences

de verbalisation comme espace réflexif favorisant la prise de conscience critique des propriétés de l'action.

De même, la catégorie « reproche » a acquis de nouvelles dimensions langagières par rapport à la première séance. Khaled critique la solution proposée par son coéquipier, et de cette critique émerge une autre objection par rapport à la première proposition ; en clair, les tirs de loin sont peut porteurs « *la cage n'est pas dix mètres sur dix mètres pour qu'on puisse marquer de loin* ».

Séance 8:

Corpus formulation : Comment ils parlent ?

Contenu des réponses émises

Catégories discursives

Sans présence de professeur			
Analyse du jeu et proposition de Solutions	Mohamed	- c'est le meilleur match qu'on ait joué, sauf qu'on n'a pas pu les vaincre -ه ذا أحسن ماتش لعبناه غير ما نجمناش نربحوا	Début de décision
	Hosni	- si on continue à jouer de cette façon on peut gagner surtout si on reste toujours proche l'un de l'autre, on doit les priver des espaces libres. - كان نكملوا نلعبوا هكا إنجموا نربحهم، خاصة كان نبقوا قراب من بعضنا، لازم ما نخلولهمش بلايص ارعة.	Au moins une alternative avec justification
	Ali	- vous savez les filles, si vous rapprochez de nous, nous pouvons vous faire participer au jeu. - تعرفوا البنات كان تقربولنا أتر نجموا نلعبوا معاكم.	Décision avec justification
Responsabilités et recommandations	Khaled	- mais on encaisse toujours des buts parce que Rim a laissé son partenaire libre. Il est responsable des deux buts qu'on vient d'encaisser. - نقبلوا ديما في بونتوات على خاطر "ريم" خلت صاحبته وحدها الزوز بونتو منها هي.	Reproche
	Rim	- comment tu veux que je marque, alors qu'il y a deux filles qui se dirigent vers moi. Normalement tu dois me couvrir. En plus ce n'est pas elle qui a marqué le 2 ^{ème} but. - أما كيفاش تحبني نحصرها و هوما يجوني الزوز مع بعضهم، وحتى كان تجي هي وحدها راو عادي جدا و إنت نورمالمون حقاك راك تكوفري عليا و بخلاف هذاية مهيش هبة إلى مركت البونتو الثاني.	Au moins une alternative avec justification
	Khaled	- hé ma petite ! Essaie surtout de ne pas te lancer bêtement sinon tu seras facilement éliminée. Surtout lorsqu'il s'agit d'une situation de deux contre un. Parfois, il vaut mieux temporiser que de s'engager. - أه عيش بنتي ! حاول سيرتوا باش ما طيشش روك بيهامة خاطر رام يعدوك بسهولة تامة. و سيرتوا كي تبدى في سيتياسيون متاع ثنين ضد واحد. راهو مرات يلزمك ما ترميش روك.	
Ordre et recommandations	Wejden	- et toi Ali aies confiance en toi un peu. Évite le défenseur et tire de loin parce que tu as eu plusieurs occasions pour tirer - و انت "علي" خوذ الثقة فروحك شوية وبر تعد الديفونسور وبر شوط من بعيد على خاطر جوك برشة فرص متاع تير.	
En présence du professeur			
Avis avec explication	Professeur	- qu'est ce que vous avez remarqué ? شئوا لاحظتوا؟	
	Ali	- le jeu est bien mais nous sommes en train de commettre beaucoup de fautes اللعبة باهية أما أحنا قاعدين نعملو في برش غلاط	Début de décision
Reproche et identification des problèmes rencontrés	Khaled	- franchement, la faute est aux filles. C'est leurs filles qui font la différence. بصراحة لغلاط الكلة مالبنا، و هوما بناتهم قالين الدنيا	Reproche
	Wejdan	- elles font la différence parce que leurs garçons ont l'esprit d'équipe. Ils font participer tout le monde au jeu alors que vous nous excluez du jeu. Il faut avoir l'esprit d'équipe - عملوا الفارق علا خاطر ولادهم يشركو فاهم في اللعبة. أما انتوما تحبوننا نفكوا الكورة أكاهو... يلزم نلعبوا الكل مع بعضنا.	Au moins une alternative avec justification
Suggestion de solutions	Professeur	- qu'est ce que vous proposez comme solution ? شقولنا حل؟	
	Hosni	- il ne faut pas qu'on encaisse des buts, au moins, il faut finir à égalité. - يلزمنا ما نقبلوش بونتوات على لقليلة إنكملوا الماتش متعادلين.	Début de décision
	Khaled	- les filles, c'est pas la peine d'attaquer et de laisser vos partenaires libres. - لبنات، مش لازم باش إتاكو و تخلوا صحابكم مسبيين.	
	Houyem	- il faut bien surveiller les côtés, c'est de là qu'il faudrait les attaquer si c'est nécessaire. - يلزم تردوا بالكم على الأجانب و كان إلزم إنتاكوهم نحنا مالجنب.	Décision avec justification
	Khaled	bref, ils sont plus forts que nous sur le plan individuel. Mais ça n'empêche qu'on peut égaliser si on joue collectivement. On attaque et on défend ensemble. - من الخر، هوما أقوى منا واحد واحد. أما هذا ما يمنعش إلي نحنا إنجموا نعدلوهم كان نلعبوا مع بعضنا في لتاك و في الديفونس.	Au moins une alternative avec justification

Figure 50. Analyse qualitative d'une séquence de production verbale (séance n° 8 / 9B1)

Pendant la huitième séance, on note que le nombre de réponses appartenant à la catégorie (début de décision) diminue, par rapport à la première et la quatrième séance. Cette diminution n'exclut pas l'émergence de nouvelles dimensions d'interlocution. Autrement dit, outre les propositions et les solutions que les joueurs suggèrent, elles illustrent une analyse plus fine du jeu. Les élèves sont arrivés enfin à analyser le jeu de façon complexe et croisée, en tenant compte de l'adversaire. La catégorie de réponse « une décision avec justification » correspond à des suggestions et des propositions formulées en vue de dépasser les difficultés rencontrées : elles ne sont pas fréquentes (2). Il convient à cet effet de mentionner que même si le nombre de réponses sous forme de « reproche » a diminué (par deux), ce nombre demeure intéressant dans la mesure où les reproches ne visent pas une personne en particulier, comme ce fut le cas fréquemment pendant la première séance : « *tu veux que je parle et que je dise devant le professeur que tu es le responsable de notre échec !* » et parfois pendant la quatrième séance « *c'est nous qui l'avons perdu !!! Mettez vous en tête, que si nous étions seulement des garçons contre des garçons, on pouvait les gagner avec un large score* ». La pensée désormais s'articule plutôt autour d'une stratégie de jeu. Autrement dit, les élèves, à travers les reproches, commencent à analyser le jeu et à revoir les stratégies et les tactiques déjà adoptées (« *mais comment tu veux que je la marque: et elles sont deux qui viennent vers moi et même si elle est seule, elle vient en courant. Normalement tu dois me couvrir et en plus ce n'est pas elle qui a marqué le 2^{ème} but* »).

Enfin, les réponses les plus complexes (« au moins une alternative avec justification ») se répètent plusieurs fois (cinq fois). Cela prouve que les élèves sont devenus capables de répondre et d'argumenter leurs réponses. En fin de cycle, les élèves peuvent donc mieux analyser le jeu, justifier et proposer des solutions collectives qui englobent l'ensemble des joueurs en système, partenaires comme adversaires.

Interprétation

En comparant les trois séquences de verbalisation des trois leçons, on peut confirmer que l'interlocution discursive des élèves progresse durant les trois séances. Les élèves ont pu surmonter les difficultés expressives auxquelles ils se heurtent pendant la première séance, et commencent à répondre d'une façon plus claire et plus pertinente. D'ailleurs, on n'a pas noté de catégories de réponses sous forme de « pas de réponse » au cours de la quatrième ou de la huitième séance.

Certains élèves, qui n'ont pas osé prendre la parole au début, ont changé d'attitude à partir de la quatrième séance et ont commencé à exprimer leurs points de vue spontanément en contribuant ainsi à l'enrichissement des interlocutions. On note que la présence de l'enseignant n'a pas l'impact du début, puisque bon nombre d'élèves a pris la décision de parler même en sa présence.

Cette évolution dans les échanges a touché toutes les catégories aux plans quantitatif comme qualitatif dans le sens où, au cours de la quatrième et la huitième séance, on n'a pas noté ni de réponses non réponses ni de réponse inadéquates avec le contenu des débats en cours. Cette progression langagière se manifeste nettement à travers l'augmentation des propositions d'alternatives qui passe de deux au (1^{ère}/ 4^{ème} séances) pour atteindre quatre occurrences au cours de la huitième séance.

Pour ce qui est des catégories de réponses (« un début de décision ») et (« reproche »), leur diminution cède la place aux autres catégories de réponses à savoir « une décision avec justification » et « au moins une alternative avec justification ». Sur le plan qualitatif, certains paramètres ont acquis d'autres dimensions, comme le montrent les exemples suivants :

Pour la catégorie (« un début de décision »), sa forme s'opère sous forme d'une simple réponse qui ajoute peu de sens à la verbalisation. Cependant au cours de la quatrième séance, cette même catégorie vise à transmettre des propositions et des solutions aux problèmes

rencontrés. Elle agit d'une façon spectaculaire sur la motivation et sur la relance de l'implication des joueurs.

Quant à la catégorie de réponse (reproche), elle se produit essentiellement sous forme d'agressions verbales et s'adresse à une personne particulière en visant à la tenir pour responsable de ce qui n'a pas marché. Pendant la huitième séance, les élèves critiquent plutôt les stratégies fixées et les tactiques adoptées que des joueurs isolés pour s'associer à d'autres projets d'action. Cette catégorie de réponse devient un indicateur d'action collective. En effet, l'analyse qualitative des productions verbales permet de constater que le discours dote les élèves de compétences langagières de nature à enrichir le processus de verbalisation et à modifier les relations entre joueurs/pairs et entre enseignant/élève. La discussion inter-élèves passe d'une critique qui porte atteinte directement à la personne à une critique constructive qui vise les choix et les décisions prises collectivement. En la présence de l'enseignant, certains élèves ont commencé à prendre la parole spontanément et à émettre des réponses de plus en plus complexes. Certaines élèves se sont abstenues de parler au cours de la première séance.

Suite à cette analyse qualitative, il apparaît que l'interlocution discursive des élèves progresse au cours des trois séances choisies, ce qui confirme les résultats déjà trouvés précédemment au cours duquel l'apprenant se doit de transcoder son environnement pour transmettre et acquérir des connaissances. En ce sens Masselot-Girard (1980, p. 8) affirme que « *la meilleure aide apportée par l'école au développement de l'élève réside dans la multiplication des conduites sémiotiques par la promotion des situations de communication* ». Cette réflexion sur les productions langagières des élèves fait donc apparaître la nécessité de multiplier les situations discursives dans le cadre de l'école.

Cette analyse de cas à valeur illustrative n'est pas exempte de limites. D'une part, le choix d'une seule équipe parmi seize ne légitime pas la généralisation des résultats. D'autre

part, l'étude n'a pas pris en considération les gestes et les grimaces qui font partie de l'activité discursive et la dénote en contexte. Il reste que cette progression langagière atteindra son apogée à la fin du cycle, raison pour la quelle nous exposerons quelques séquences des quelques dernières séances. Ces exemples retracent la production langagière des élèves lors des dernières séances. Ils reproduisent la progression du discours des élèves à la fin du cycle. Ces séquences de verbalisation mettent en valeur l'aptitude des élèves à émettre des réponses de plus en plus développées, en vue de convaincre leurs collègues. Ainsi, par le biais de ce discours, les élèves pourront émettre des reproches.

Exemple 1. *Classe de Neuvième année de base (9B1), Equipe B, Huitième séance, rencontre (B#C).*

En présence du professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué ?

- شنو لاحظتو ؟

Makram : - le jeu est serré, il n'y a pas d'espaces libres. Ils nous surveillent un à un, si bien qu'on n'arrive plus à circuler librement. C'est ça le problème.

- اللعبة مكبوسة، ما تماش بلايص فارغة. هوما عامليينا ماركاج واحد واحد. أذاك علاش مانجمناش إندوروا الكورة على راحتنا.

Med Ali : - eux, ils assurent tous leur défense.

- هوما لكلهم يدافعوا مع بعضهم.

Professeur : - et quelle serait la solution ?

- وشنو الحل؟

Makram : - il faut dépasser leur défense

- يلزم نتعدوا الديفونس متاعهم.

Amel : - il faut leur enlever la balle devant leur cage.

- يلزم نفكولهم الكورة قدام قول متاعهم.

Ali : - pourquoi, ne pouvons-nous pas les attaquer sur l'axe ! Pourquoi on ne les attaque pas sur les côtés ! C'est plus pratique.

- و علاش، ياخي ما نجموا نتاكوهم كان في لأكس ! موش خير كان نتاكوهم عالآجناب.

Amal : - il faut marquer de loin ou bien aller fixer l'adversaire afin de l'éliminer

- يلزم، إمّا نمرکوا من بعيد وإمّا نمشوا نفيكسوهم ومبعد نتعدّوهم.

Fatma : - on va essayer de rompre leur défense et par la même occasion encore

améliorer notre défense.

- باش نحاولوا نلقبوا الديقونس متاعهم و نحسنوا الديقونس متاعنا.

Makram : - ok Med Ali , va du côté droit et demande la balle dans ce couloir.

- باهي محمد علي، امشي على الجنب ليمين و اطلب الكورة في الكلوار أذاك.

Sans présence du professeur

Makram : - pourquoi le jeu est serré ! On dirait que nous jouons avec cinq et eux avec six ou sept joueurs !

- شباها اللعبة مكبوسة هك! قوليّ أحنا نلعبوا بخمسة وهوما يلعبوا بستة و لا سبعة!

Amal : - lorsque je décide de passer la balle je ne trouve personne pour la recevoir.

- وقت ألي نخمم باش نعديّ باس ما نلقى حتى واحد نعطيّه الكورة.

Med Ali : - c'est normal de ne pas trouver un receveur, puisqu'il te faut une heure

pour te décider !

- س نورمال ما تلقى حد تعطيّه الكورة مادام سيادتك تضرب ساعة تخمم باش تسيّب الكورة !

Fatma : - si elle, a fait des mauvaises passes, toi tu as raté plusieurs balles.

- كان هي عطت كور خايبة، انت ضيّعت كور كالبطاطا.

Med Ali : - je reconnais avoir perdu des balles. Le problème ce n'est pas de perdre des

balles, ceci fait partie du jeu. Le problème c'est comment la récupérer.

- مانيش ناكر إلي نا ضيّعت كور. المشكلة مش تضبييع كور، هذاك قانون اللعبة. المشكلة كيفاش تعاود تفك الكورة.

Amel : - vous savez ? Il faut jouer sur les côtés ; ce qui a été déjà décidé en la présence du professeur.

- تعرف! يلزم نلعبوا كيما كئنا نلعبوا مع الأستاذ، نلعبوا على الأجناب.

Fatma. On joue sur les côtés et on fait attention à ce qu'ils ne nous attaquent pas sur les côtés parce que le professeur est avec eux maintenant. Il peut se mettre d'accord avec eux pour jouer sur les côtés.

- نلعبوا على الأجناب و نردوا بالننا لا يتاكونا هوما زاد على الأجناب ، خاطر الأستاذ معاهم تو و ينجم يتفاهم معاهم باش يتاكونا هوما زاد على الأجناب.

Ali : - écoutez, il faut qu'il y ait toujours un joueur en avant, auquel j'enverrai la balle.

Autrement dit on doit varier les tactiques pour les surprendre.

- أسمعوا، يلزم يبقى واحد ديما القدام باش نجم نعطيه الكورة. معناها يلزمنا إنوعوا متكتيك متاعنا باش إنجموا نغدروهم.

Exemple 2. Classe de Neuvième année de base (9B2), Equipe B, Huitième séance, rencontre (B#C).

Sans présence du professeur

Yassin : - vous avez vu comment l'autre fois on s'est mis d'accord et on n'a pas perdu.

- ريتوا كيفاه المرّة هذية كي تفاهمنا ما خسرناش.

Najeh : - pourquoi, l'autre fois tu n'as pas gagné ? Est-ce que tu ne penses toujours

qu'à la perte. Tellement tu as honte de la défaite que tu ne penses plus à la victoire.

- أخي و علاش المرّة إلي فاتت مر بحثش؟ ياخي بالله ما تخمم كان في الخسارة للي بالعمل ما عادش تحكي جملة على الربح.

Yassin : - moi je donne tout simplement mon avis ; que cela vous plaise ou non, c'est une autre question.

- يا ولدي راني نعطي في رايي عجبك ما عجبكش أذيكما حاجة اخرى.

Ahmed : - regardez, ce joueur est trop fort. Si on le neutralise je pense qu'il ne jouera plus. Ok toi Thamer tu dois le marquer.

- شوفوا، الجوار أذاك راو قوي ياسر. كان نبعده على صحابو رام يجبسوا، مالا ياسين برّ إمشي إصقوا.

Thamer : - comment ça ? Je ne fais que du marquage et je laisse tomber le jeu ! Ecoute, on fait le démarquage de zone et celui qui est en possession de la balle sera harcelé. C'est pour cette raison qu'on doit occuper tout le terrain et qu'on doit se partager les rôles.

- براس أمك كيفاش؟ نحصر أكاهو في اللعبة هذية و ما يهمنيش فلي يصير! أسمع إليّ يجيك أحصروا وليّ عندو الكورة نحصروه الناس الكل. أذاك علاش لازمنا نتحلّوا على الثيران كامل و نبدلوا لبلايص.

Ahmed : - pourquoi tu ne comprends pas ! Si c'était une fille qui fait sait le marquage d'un garçon, elle serait facilement dépassée et par la suite ils pourraient marquer vu qu'ils sont de bons tireurs.

- أخي ما تفهمش إنت ولا شبيك؟ كان طفلة تمشي تحصر طفل توّ تشوف كيفاش يعدّاها بسهولة و يمشي بمركي سيرتو إليّ هو ما يشوطوا مليح.

Najeh : - bon on va essayer de le marquer lorsqu'on n'a pas la balle et jouer du moment qu'on la conquiert. Pour gagner on doit jouer un double rôle.

- باهي أوموان خوذوا وقت إليّ تبدى ما عنأش الكورة أو وقت إليّ عندنا الكورة أدخل كور على روحك. راك باش تريح يلزمك تعمل دوبل رول.

En présence du professeur

Professeur : - qu'est ce qu'il y a ?

- أش فمّ ؟

Hanen : - Mr, le résultat est mieux que l'autre fois. Mais par rapport aux occasions précédentes et aux deux buts marqués le résultat demeure mauvais.

- موسيو النتيجة خير مالمرة إليّ فانت، أما بارابور للفرص إليّ فاتو ولزوز بونتو إليّ تمركوا إريزيلتا بانة خايبة.

Mohamed : - si on marque, ils égalisent aussitôt. On n'arrive pas à garder le score.

- كل ما نحنا نمركوا هو ما يعدلونا. ما نجمناش نحافظوا على السكور.

Thamer : - Mr, à chaque fois ils égalisent. Apparemment ils ont un joueur rapide qui a marqué suite à deux contre-attaques.

- موسيو كل مرة يعدلونا. كان صدقني ربي عندهم جووار ربيد وهو إبي مركالنا مرتين على زوز كونتر.

Nejeh : - la couverture Mr est absente. C'est pour cela qu'il faut assurer la couverture.

- ماناش قاعدين نغطوا على بعضنا موسيو، آذاك علاش يلزمنا نعاونوا بعضنا.

Thamer : - à mon avis il faut qu'un des joueurs reste en arrière. Ce n'est pas grave sion n'a pas marqué de buts, le problème c'est qu'on encaisse des buts. Et toi tu dois être plus attentif que ça. On ne doit surtout pas encaisser de buts.

نا من رايبى يلزمنا نخلوا ملاعبى ديما لتالي. و برّ كان ما نجمناش نمركو، مشي أذية المشكلة. المشكلة كان تتمركالنا بونتوات. و نت يلزمك تحل عينيك أكثر، رانا ما يلزمناش نقبلوا بونتوات.

Comme dans les exemples précédents, les apprenants améliorent leur niveau de réflexion à travers l'interaction verbale. Dans le débat, une discussion autour des points de vue respectifs s'est mise en oeuvre pour répondre à une question, clarifier une opinion ou présenter des raisons pour défendre une ou des propositions. En sport collectif, l'interaction verbale des joueurs peut faciliter la compréhension mutuelle entre joueurs, et par extension la qualité des échanges de balles entre joueurs, ainsi que la prise en compte de l'adversaire. L'échange verbal entre les élèves est de nature à élaborer un projet de jeu collectif structuré concerté et planifié au moins à court terme.

Lors de la verbalisation, en plus de l'interdépendance, il existe une interaction verbale qui est privilégiée entre les membres d'un même groupe. Pour accomplir une tâche précise, les apprenants présentent tour à tour leurs idées, analysent les situations de jeu, formulent des hypothèses et proposent des réponses en vue d'aboutir à une décision finale qui fait l'unanimité entre les différents élèves. La phrase d'Adams et Hamm (1990, p.41) ajoute foi a

ce que nous avons dit : « *une interaction verbale est valable lorsque la discussion du groupe favorise l'effort d'attention dirigée et le développement des habiletés à sélectionner, à rappeler, à analyser, à intégrer et à évaluer l'information* »

Ainsi, les élèves soumis à cette approche centrée sur les productions langagières élargissent leur possibilité de répondre d'une manière plus complexe. Leur capacité à décider et à analyser le jeu semble meilleure. Cela démontre l'importance de la conduite d'un cycle autour d'interlocutions interrogeant les divergences entre les décisions prises par les élèves face à des situations problème

2. Effets de la variable « enseignant » sur le discours des élèves

Pour voir l'effet de la présence ou l'absence de l'enseignant sur les productions langagières des élèves, nous avons opté pour le test de Willcoxon (1945). C'est un test qui permet de comparer les moyennes de deux échantillons appariés. Son objectif est de tester les éventuelles différences significatives entre deux échantillons dont les valeurs sont dépendantes (en la présence/absence de l'enseignant).

Rappelons que dans cette analyse, nous optons pour les mêmes paramètres de réponse, précédemment exposés (pas de réponse, hors sujet, un début de décision, une décision avec justification, au moins une alternative avec justification et reproche). En fait, ces modalités de réponse nous permettent de comparer entre les productions verbales des élèves, tant en présence de l'enseignant qu'en son absence.

2. 1. Modalités de prise de décisions

Les données chiffrées figurant dans le tableau suivant ont été obtenues à partir de huit séances. Ces différents nombres nous informent quant aux modalités de prise de décisions des élèves en fonction de la présence/absence de l'enseignant.

Tableau III. Données chiffrées durant les huit séances.

	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4		Séance 5		Séance 6		Séance 7		Séance 8	
Avant Après	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S
Pas de réponse	10	2	10	3	7	1	3	2	4	0	1	2	2	1	1	1
Hors sujet	2	2	1	4	1	4	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1
Un début de décision	18	14	22	13	20	20	18	13	14	18	16	13	8	6	9	6
Une décision avec justification	11	15	9	17	14	13	10	15	15	12	17	10	16	14	14	15
Au moins une alternative avec justification	1	3	1	2	1	4	4	6	4	6	5	7	5	10	5	12
Reproche	1	10	0	9	0	11	1	10	4	10	5	13	5	12	6	12

A : Avec la présence de l'enseignant; S : sans sa présence

2.1.1 Non réponse

- **Constat** : La différence est significative en faveur des séquences au cours desquelles les élèves verbalisent en l'absence de l'enseignant (pour $p < 0.05$). Cette signification est plus claire surtout pendant les quatre premières séances. En effet, une dizaine de fois les élèves n'ont pas donné des réponses au cours de la première et de la deuxième séance et sept fois pendant la troisième séance.

Cependant, en l'absence de l'enseignant, le nombre de la catégorie « non réponse » varie entre 1 et 3. Bien que la différence soit significative, on note qu'à partir de la quatrième séance, l'écart entre les séquences verbalisées compte-tenu ou abstraction faite de la variable enseignant tend à s'estomper. En fait, le nombre d'élèves qui n'ont pas échangé au cours de la quatrième séance est quatre fois supérieur en la présence de l'enseignant, et deux fois

supérieur en son absence. Pour la cinquième séance, on passe de 0 à 4. Concernant la sixième et la septième, on passe de 1 à 2 fois. Enfin dans la huitième séance, on note une seule fois indépendamment de la présence ou l'absence de l'enseignant.

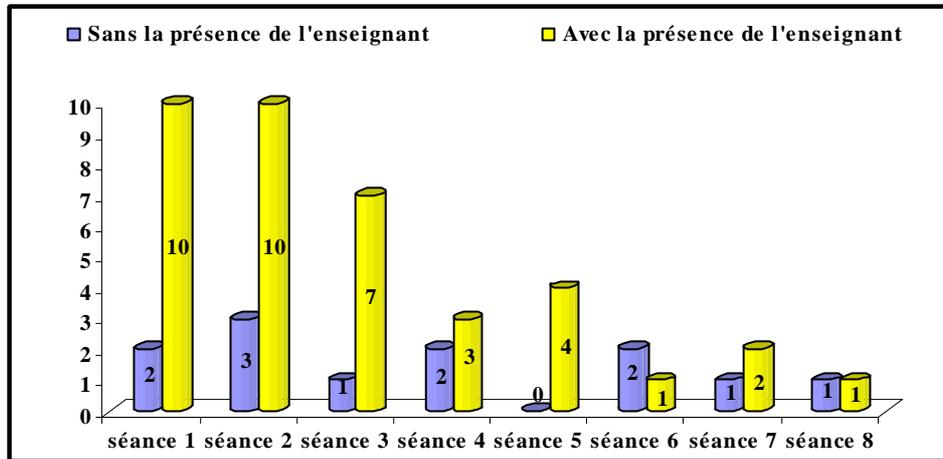


Figure 51. Evolution de la modalité de réponse « non réponse » en présence et en l'absence de l'enseignant.

- **Commentaire :** si la variable enseignant agit de façon incontestable sur la catégorie « non réponse », on constate que cet effet spectaculaire au début s'affaiblit en allant dans le cycle. En effet, au cours des trois premières séances, cette variable semble être un facteur déterminant dans la prise de parole des élèves. En effet, la présence de l'enseignant a suscité une attitude hésitante chez les élèves, alors qu'en son absence, les élèves ont montré une liberté quant à la prise de parole. L'absence de contraintes, ou disons plutôt d'un contrôle institutionnel représenté par l'enseignant, permet aux élèves de donner libre cours à leur expression et de prendre de plus en plus l'initiative de parler. La progression dans le cycle les y aide aussi.

Cette signification tend à diminuer à partir de la quatrième séance. Ce changement est peut être imputable à trois facteurs : les élèves (leurs attitudes), l'enseignant (sa façon d'animer la discussion) et la nature des questions posées. Les élèves ont commencé à prendre plus d'initiative indépendamment de la présence ou de l'absence de l'enseignant. Ceci peut

être expliqué par l'échange qui s'instaure entre les élèves, d'autant plus que la discussion inter-élève devient de plus en plus aisée. La conception des élèves a changé et il se produit une sorte de réglage inter-individuel qui autorise les échanges.

Pour ce qui est de l'enseignant, il n'est plus une puissance contraignante qui impose le suivi d'une telle attitude mais simplement un médiateur qui œuvre pour autoriser et favoriser les échanges. Autrement dit, les élèves ont abandonné leur comportement craintif et ont commencé à prendre de plus en plus la parole. La discussion verticale cède le pas à une discussion horizontale entre pairs. Cette situation tend petit à petit à responsabiliser et à impliquer les élèves.

C'est à partir de son questionnement que l'enseignant invite ses élèves à s'exprimer et à prendre en charge la parole. Ainsi, la parole n'est plus l'apanage de l'enseignant mais elle devient distribuée équitablement entre tous les membres de la classe. Bref les élèves, durant le cycle, ont commencé à accepter la présence de l'enseignant et à intervenir librement. De plus, ces élèves ont mieux assimilé les techniques de verbalisation et ceci tout en avançant dans le cycle, ils sont plus intéressés par la discussion grâce à un questionnement ciblé et motivant.

2.1.2 Hors sujet

- *Constat* : On remarque qu'au cours du cycle et excepté la cinquième séance, le nombre de réponses appartenant à la catégorie « hors sujet » est plus important en l'absence de l'enseignant qu'en sa présence.

Ce nombre passe respectivement durant les huit séances de 2 à 2, 4 à 1, 4 à 1, 3 à 1, 1 à 1, 2 à 2, 1 à 1 et 1 à 1.

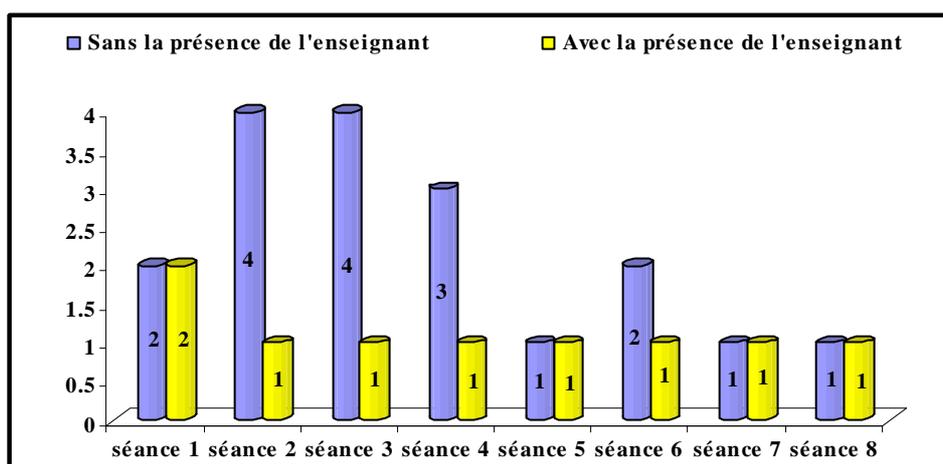


Figure 52. Evolution de la modalité de réponse « hors sujet » en présence et en l’absence de l’enseignant.

- **Commentaire** : même si la différence est non significative durant le cycle ; le nombre de réponses qui ne se rapportent pas au sujet tend à diminuer en la présence de l’enseignant. Notons encore que le nombre de réponses « hors sujet » en l’absence de l’enseignant diminue en allant dans le cycle, et par conséquent l’écart se réduit progressivement en l’absence et en la présence de l’enseignant.

Il paraît qu’en la présence de l’enseignant, les réponses des élèves convergent vers le sujet, ils sont plus intéressés par la discussion et plus soucieux de donner des réponses en relation avec le sujet. La présence de l’enseignant « canalise » et « oriente » les réponses des élèves qui se trouvent astreints à contrôler leurs réponses. Il s’agit donc d’un contrôle permanent de l’enseignant.

Ainsi, l’absence de l’enseignant avec une liberté « excessive » peut engendrer des réponses hors sujet, vu qu’il n’y a pas une force mobilisatrice qui guide la discussion. Les élèves donnent des réponses qui vont dans tous les sens au point de quitter totalement le sujet.

Ce qui est remarquable, c’est que même en l’absence de l’enseignant, le nombre de réponses hors sujet a diminué durant le cycle. On peut inférer ainsi que les élèves

commencent à prendre conscience de l'intérêt de la discussion et s'avèrent plus intéressés à partager des points de vue qui vont leur permettre d'élaborer un projet d'action collective.

Il apparaît ici que les élèves en l'absence de l'enseignant ont besoin d'un échange libre qui donne libre cours à leurs réflexions en passant d'une prise de position individuelle vers finalement un projet collectif.

Enfin même si les élèves commencent par mener un échange à leur guise, ils finissent par devenir conscient et par procéder à un auto - contrôle qui supprime celui de l'enseignant.

2.1.3 Un début de décision.

- **Constat** : La différence est non significative ; ceci nous permet de dire que la variable « Enseignant » n'a pas une incidence directe sur cette catégorie de réponse. Dès lors, on passe respectivement en sa présence et en son absence de 18 à 14 au cours de la première séance, 22 à 13 (2^{ème} séance), 20 pour la troisième séance, 18 à 13 (4^{ème} séance), 14 à 18 (5^{ème} séance), 16 à 13 (6^{ème} séance), 8 à 6 (7^{ème} séance) et 9 à 6 au cours de la dernière séance.

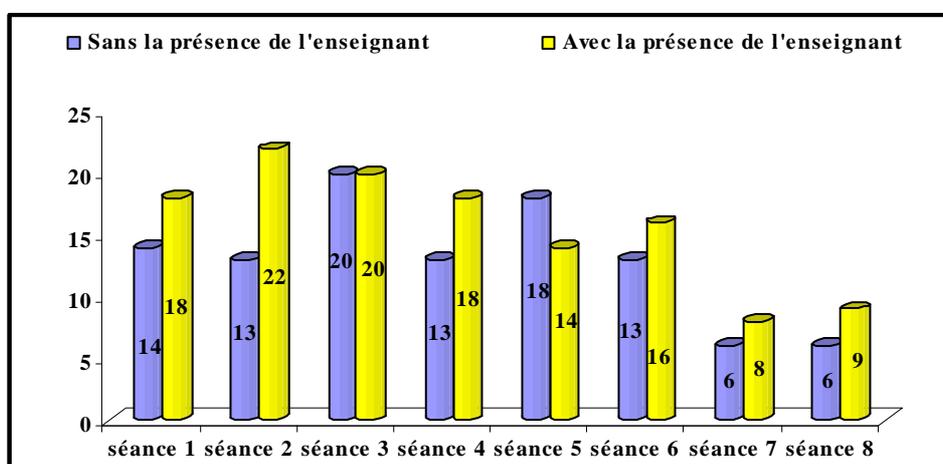


Figure 53. Evolution de la modalité de réponse « un début de décision » en présence et en l'absence de l'enseignant.

- **Commentaire** : Les élèves tendent souvent à répondre d'une manière simple et concise. Ce laconisme peut s'expliquer :

- Soit par la nature du questionnement qui ne nécessite pas une argumentation circonstanciée.
- Soit par la préférence à donner une réponse qui n'engage pas l'élève pour éviter d'aller jusqu'au bout dans le déploiement de la pensée.
- Soit l'élève répond, mais reste toutefois incapable d'analyser cette réponse.

Indépendamment de la présence ou de l'absence de l'enseignant, ce genre de réponse est toujours présent. En fait, dans n'importe quelle conversation, les interlocuteurs ont recours à cette modalité de réponses vu que ces décisions simples (début de décision) peuvent contribuer à des décisions plus amples et plus complexes et peuvent s'enchaîner avec des idées plus développées. On peut expliquer cette catégorie de réponse selon deux perspectives.

- Soit l'élève choisit de donner une réponse brève pour ne pas se trouver dans une situation qui le met dans l'obligation d'étayer sa réponse par une explication. C'est la prise de recul et l'adoption d'une attitude précautionneuse qui commande au comportement de l'élève.
- Soit l'élève a atteint un degré de compréhension qui lui permet de se passer de l'explication. Ce qui importe pour lui c'est la réponse et tout le reste relève de l'évidence qu'il n'est pas nécessaire d'explicitier.

Dans les deux cas de figure, la présence ou l'absence de l'enseignant n'a pas de répercussions sur cette catégorie de réponse.

2.1.4 Une décision avec justification.

- **Constat** : la différence est non significative, autrement dit la variable enseignant n'a pas de répercussions sur cette catégorie de réponse.

Durant le cycle, on passe respectivement de 11 en la présence de l'enseignant à 15 en son absence, de 9 à 17, de 14 à 13, de 10 à 15, de 15 à 12, de 17 à 10, de 16 à 14, et de 14 à 15 au cours de la huitième séance.

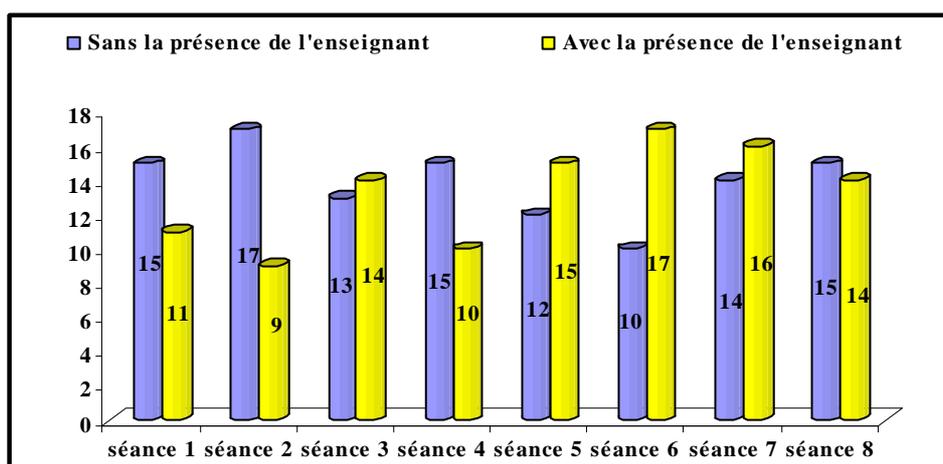


Figure 54. Evolution de la modalité de réponse «une décision avec justification» en présence et en l’absence de l’enseignant.

- **Commentaire :** la non signification de la catégorie de réponse «une décision avec justification» nous permet de dire que les élèves préfèrent donner des réponses simples avec une seule justification et en présence de l’enseignant et en son absence. Ceci peut être interprété par le fait que :

- L’élève évite de s’engager dans une explication à plusieurs arguments risquant de s’attirer les critiques de ces pairs. Toutefois il préfère donner une réponse succincte à une seule argumentation qui lui épargne les situations embarrassantes.
- L’élève juge qu’il est pertinent de donner une réponse avec une seule justification qui satisfait les attentes de ces collègues. Sans pour autant se perdre dans des phrases complexes qui peuvent rendre la réponse ambiguë ou complexe.
- L’élève peut aussi souffrir d’une carence au niveau de l’expression : il ne trouve pas assez d’explications pour argumenter sa réponse et n’est pas habitué à être écouté dans un groupe.

Dans ces trois cas, la variable enseignant n’a pas d’influence sur les réponses des élèves. Autrement dit, en la présence ou l’absence de l’enseignant, la catégorie de réponse « Une décision avec justification » n’est pas touchée.

2.1.5 Au moins une alternative avec justification

- **Constat** : La différence est significative pour $p < 0.05$. Dans cette catégorie de réponse on note une progression plus importante dès la 7^{ème} séance en faveur des réponses émises sans la présence de l'enseignant. On passe respectivement de 5 réponses en sa présence à 10 en son absence pendant la septième séance, et de 5 à 12 au cours de la dernière séance.

On note que le nombre des échanges appartenant à cette catégorie où les élèves discutent en l'absence de l'enseignant est plus important que celui des échanges émis en sa présence. On passe au cours des six premières séances d'une réponse (au moins une alternative avec justification) à 3 au cours de la première séance ; de 1 à 2 (2^{ème} séance), de 1 à 4 (3^{ème} séance), de 4 à 6 (4^{ème} et 5^{ème} séance) et de 5 à 7 pour la 6^{ème} séance.

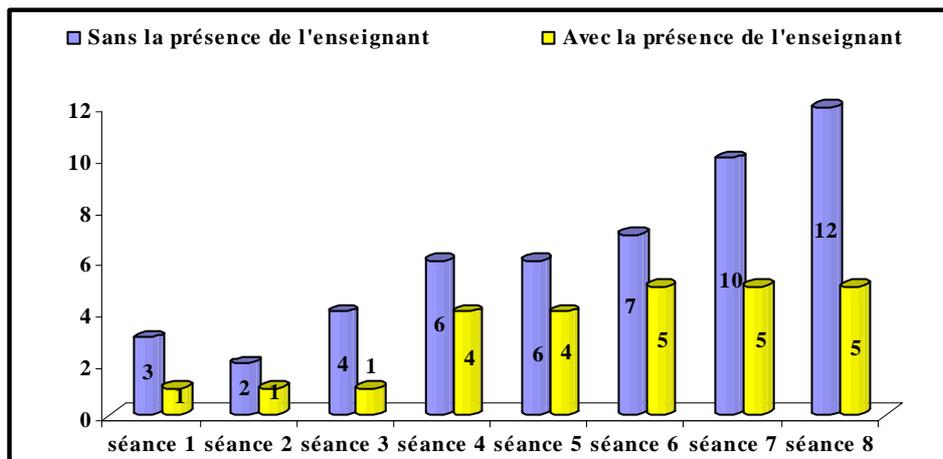


Figure 55. Evolution de la modalité de réponse « au moins une alternative avec décision » en présence et en l'absence de l'enseignant.

- **Commentaire** : Il paraît ici que la variable « enseignant » agit nettement sur cette catégorie de réponse. Cela peut être expliqué par le fait que :

- En l'absence de l'enseignant, les élèves trouvent l'occasion de s'exprimer sans contraintes, ils bénéficient d'une marge importante de liberté, ce qui leur permet d'exposer leurs idées même s'ils poussent la réflexion à son extrême. En donnant plusieurs arguments et

en proposant des solutions souvent plus complexes, les élèves manifestent une meilleure compréhension du jeu. C'est ainsi qu'ils parviennent dans une seule séquence phrastique longue à décrire, analyser, juger, convaincre et proposer des solutions en vue de surmonter les obstacles rencontrés. C'est hors de la présence de l'enseignant que ces actes de langage se manifestent spectaculairement.

- Etant donné qu'ils se sentent désormais suffisamment armés de techniques communicatives et dotés d'une liberté d'expression, les élèves n'hésitent plus à se laisser emporter dans des explications détaillées qui reflètent en fait «une sorte de maturation langagière et sociale». L'attitude réticente est complètement bannie en faveur d'une attitude d'initiative dont l'intention est d'imposer son point de vue et de convaincre l'autre. C'est dans ce sens que les élèves, en discutant en dehors de la présence de l'enseignant, se trouvent en mesure de déployer leurs points de vue avec des phrases souvent complexes qui dépassent la simple prise de parole avec énoncé d'un point de vue simple. Ils commencent à formuler un projet d'action avec autrui.

- La discussion s'enflamme dès que les élèves entrent dans un rapport conflictuel, c'est-à-dire quand les points de vue sont marqués. L'intention persuasive sous-jacente à toute prise de parole est de nature à amener l'élève à donner une réponse avec plusieurs justifications afin de convaincre ses pairs.

2.1.6 Formulation de « reproche »

- **Constat** : la différence est significative pour $p < 0.05$. C'est ainsi qu'on passe respectivement d'une seule réponse sous forme de « reproche » en la présence de l'enseignant » à 10 en son absence, 0 à 9 (2^{ème} séance), 0 à 11 (3^{ème} séance), 1 à 10 (4^{ème} séance), 4 à 10 (5^{ème} séance), 5 à 13 (6^{ème} séance), 5 à 12 (7^{ème} séance) et 6 à 12 pendant la huitième séance.

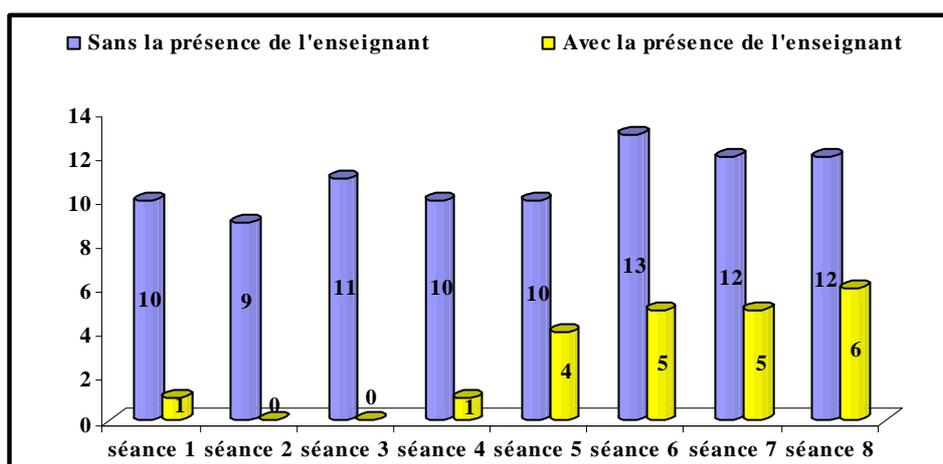


Figure 56. Evolution de la modalité de réponse « reproche » en présence et en l'absence de l'enseignant.

- **Commentaire :** Cette catégorie de réponse a la particularité de faire émerger les tensions qui peuvent se créer entre les élèves. Les émotions retenues en la présence de l'enseignant seront extériorisées dès qu'il s'écarte de la sphère de la communication.

La formulation d'un reproche reflète un désaccord et/ou une mésentente entre les élèves. Les points litigieux qui n'étaient pas définitivement réglés en présence de l'enseignant et qui ont fait l'objet d'un ensemble de controverses se cristalliseront sous forme de tensions inter-élèves en l'absence de l'enseignant. Le « reproche » correspond à une attitude émotionnelle qui transparait en dehors de tout contrôle et qui peut parfois frôler l'agression verbale : il émerge lorsque les enjeux du jeu se tendent et que les débats s'animent autour de points de vue divergents. Ces reproches peuvent résulter d'une inadéquation entre les points de vue allant jusqu'à la mise en cause d'un projet collectivement élaboré en la présence de l'enseignant ; en clair, les élèves qui n'osaient contre-dire un pair en présence de l'enseignant signifient plus spontanément leur désaccord. Infirmer une décision déjà prise n'est pas seulement la laisser tomber, mais la rectifier afin de proposer un nouveau projet d'action. La difficulté à formuler des arguments pour obtenir l'assentiment de l'autre se transforme en assertions affirmées avec force, voire dans un rapport de force à valence conflictuelle.

Les reproches, ne sont donc pas appréhendés en tant qu'obstacle à l'action mais en tant que facteurs qui contribuent à l'affinement des règles d'action. Ils servent à tracer de nouvelles stratégies qui vont leur permettre de résoudre les problèmes déjà rencontrés.

En présence de l'enseignant, « les reproches » sont moins acerbes et plus modérés afin de ne pas trahir les émotions des élèves et pour ne pas se montrer dans une attitude antagoniste vis-à-vis de l'enseignant. Il apparaît que la présence de l'enseignant pousse les élèves à passer sous silence certains sentiments et exige l'adoption d'un comportement qui va de pair avec l'éthique de la classe, à savoir le respect du point de vue d'autrui et l'écoute mutuelle.

Il n'est pas sans intérêt de mentionner qu'en l'absence de l'enseignant, les élèves mettent en cause des projets qu'ils ont proposés eux-mêmes. Autrement dit, les décisions prises en présence de l'enseignant ne sont plus les mêmes que celles prises en son absence, ce qui pourrait signifier que cette présence stérilise quelque peu la créativité du groupe. C'est dans ce sens que les interactions et les productions langagières varient selon les situations et se plient aux restrictions et aux règles que le contexte institutionnel et scolaire peut imposer. Nous touchons là une autre dimension sociale du travail d'équipe, à savoir le degré de conformité au contexte qui la voit évoluer.

Dès lors, on convient que la présence ou l'absence de l'enseignant entraîne des modifications notoires :

- Le débat change de contenu et de nature dans la mesure où les sujets abordés ne sont plus les mêmes et où les idées développées changent d'un état à un autre. En présence de l'enseignant, certains élèves craignent d'évoquer certains points et préfèrent ne pas responsabiliser leur pair dans l'échec ou les difficultés de l'équipe.

- Quant aux solutions proposées, elles sont aussi divergentes. Certaines solutions communément admises au préalable sont rejetées par la suite puis remplacées par d'autres solutions élaborées collectivement.
- Toutefois, la majorité de solutions est prise lorsque l'enseignant est absent. C'est ainsi que l'on peut dire que la présence de ce dernier peut réduire les possibilités de prise de décision et les chances de trouver les solutions collectives.

2.2 Conclusion partielle

Suite à l'analyse de ces différentes catégories de réponses, il s'avère utile de mentionner que la variable « enseignant » influe dans les échanges entre pairs sur certaines catégories et reste sans effets sur d'autres.

En effet, les catégories de réponses « hors sujet / un début de décision / une décision avec justification » sont toujours présentes et ne sont pas tributaires de la présence ou de l'absence de l'enseignant. D'ailleurs, les élèves ont souvent une prédilection pour les réponses brèves qui ne les engagent pas et qui ne les mettent pas dans l'obligation de faire un raisonnement ample et circonstancié. Notons à ce propos que pour le nombre d'occurrences de la sous-catégorie de réponse « début de décision en présence de l'enseignant », en dépit de l'absence de différence significative, augmente constamment durant le cycle, excepté à la cinquième séance.

En ce qui concerne la catégorie « pas de réponses », il paraît que la présence de l'enseignant constitue une entrave à l'expression des élèves, ce qui explique l'hésitation systématique des élèves lors de la prise de parole. Citons en l'occurrence l'exemple suivant.

Classe de Neuvième année de base (9B1), Equipe A, première séance.

Sans présence du professeur

Makram : - écoutez, pour cette fois-ci, je ne vais pas reculer en arrière. Il faut que je marque moi aussi.

- اسمعو، المرّة هاذي راني ما عادش باش نرجع التالي، يلزمني نمركي زاد نا.

Mohamed Naceur : -Mohamed Ali, tu viens me remplacer ?

- محمد علي، تجي تشد بلاصتي؟

Mohamed Ali : - non, tu n'as pas entendu le professeur, il a ordonné qu'on ne change pas de gardien.

- لا، ما سمعتش الأستاذ كي قال مايلزمش نبدلو القول.

Nawfel : - et pourquoi tu veux opérer un changement, tu assumes bien ton poste.

- وعلاش باش تبدل ونت ماشي في بلاصتك .

Mohamed Naceur : - je veux marquer des buts.

- نحب نمركي بونتوات.

Amel : - et nous les filles, on n'a pas le droit de marquer !!

- ياخي نحنا البنات ما عناش الحق باش نمركو!!

Mohamed Ali : - que tu marques ! Qui t'en empêche ?

- برّي مركي! شكون شدك؟

Amel : - reprends ta place en arrière et tu verras qu'on va marquer.

- ارجع أنت شد بلاصتك التالي و تو تشوف كيفاش نمركوا.

Mohamed Ali : - ok, je vais reprendre ma place en arrière et on va voir si tu as raison !

- باهي هاني باش نرجع لبلاصتي التالي وتو نشوفوا تمركي و إلا لا !

En présence du professeur

Professeur : - qu'avez-vous remarqué au cours du jeu ?

- أش لاحظتو في اللعبة؟

Khaled : - l'autre équipe est trop faible Mr.

- لكيب لخرى ضعيفة برشا موسيو.

Nawfel : - c'est vrai, ils n'ont jamais tenté de marquer.

- بالحق، ما حاولوش حتى مرة باش يمركونا.

Professeur : - c'est tout ? Il n'y a pas d'autres choses ? Ok, pourquoi ils sont faibles ?

- أكاهو؟ ما فمّاش حاجة أخرى؟ باهي، علاش هو ما ضعاف؟

Khaled : - parce qu'on a pu les dépasser en un contre un plusieurs fois.

علا خاطر نجّمنا نديباسوهم بسهولة في واحد ضد واحد برشا مرّات.

Professeur : - c'est tout ?

- أكاهو؟

Aucune réponse

- لا إجابة

Professeur : - quoi aussi ?

- شنوّ آخر؟

Nawfel : - rien Mr ! Peut être qu'on doit être plus sérieux et on doit mieux exploiter les occasions.

- شي موسيو، يمكن لازم نكونوا جدّيين أكثر و نحاولوا نخلقوا أكثر فرص.

Professeur : - quoi d'autre ?

- شنوّ آخر؟

Aucune réponse

- لا إجابة

Notons à ce propos qu'à partir de la sixième séance, la présence de l'enseignant n'est plus perçue comme une contrainte et que les élèves commencent à se familiariser avec sa présence. Abstraction faite du facteur enseignant, la différence devient non significative.

Par contre pour ce qui est de la catégorie de réponse « hors sujet », la différence est non significative, c'est-à-dire que la présence ou l'absence de l'enseignant n'influe pas sur cette catégorie, ça n'empêche que le nombre de réponse relevant de cette catégorie diminue en la présence de l'enseignant. Les élèves discutent en l'absence du contrôle de l'enseignant et ont couramment tendance à émettre des réponses qui ne sont pas en rapport avec le sujet. Ceci signifie que la présence de l'enseignant acquiert une importance étant donnée quelle veille à l'articulation de la discussion autour de sujet. Notons que cette catégorie de réponse même si elle est toujours présente en l'absence de l'enseignant, elle diminue en allant dans le cycle. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves ont acquis un outillage qui leur permet de raisonner tout en restant en adéquation avec le sujet. Cela prouve que les élèves ne conçoivent pas l'absence de l'enseignant comme alibi pour évoquer des choses ne se rapportant pas au sujet, mais plutôt comme occasion pour discuter à propos de jeu.

Pour ce qui est de la catégorie de réponse « Au moins une alternative avec justification », on note que la différence existe toujours en faveur de l'absence de l'enseignant, mais devient plus manifeste à partir de la sixième séance. Autrement dit, l'absence de l'enseignant fournit aux élèves le courage de répondre librement voire même d'étayer leurs réponses par des justifications.

Quant à la catégorie de réponse « reproche », on note que la différence est significative en faveur de l'absence de l'enseignant. Ceci peut s'interpréter par le comportement relativement agressif auquel les élèves ont recours chaque fois qu'ils sont en dehors d'une autorité qui les contrôle. Par ailleurs, en la présence de l'enseignant les élèves évitent de mettre en cause les décisions prises par leurs collègues. Néanmoins en avançant dans le cycle,

on remarque que les élèves même en la présence de l'enseignant commencent à émettre des jugements et des reproches visant soit à mettre en question une décision, soit à la rectifier. Le discours suivant ajoute foi à ce que nous venons de dire.

Classe 9B2, Equipe C, huitième séance,

Sans présence du professeur

Ameni : - ok, les enfants, heureusement qu'on a égalisé le score.

- باهي لولاد جاب ربيّ عدلناهم.

Ayoub : - donc il faut qu'on marque les premiers parce que dans le cas contraire, il bloqueront le jeu et assureront leur défense. C'est pour ceci qu'il faut les harceler dans leur zone et leur mettre la pression, pour pouvoir par la suite marquer.

- ما لا لولاد يلزمننا نحنا نمركوا لواله توّ، خاطر كان لقدر الله يمركولنا توّ راهم باش يسكروا اللعبة و يولولنا عفاريت في الديفونس. آذاك علاش يلزمننا نغصروهم في الزون متاعهم باش نمركولهم.

Wael : - t'es vraiment bête ! On a marqué suite à une contre attaque deux fois, c'est-à-dire qu'ils ne reviennent pas assez vite. Il faut en profiter pour marquer, il faut accepter le jeu pour pouvoir mener des contre-attaques.

- قداكش بهيم! تي نحنا مركينّ مرتين على دا كونتر أتاك، معناها هوما ما يرجعوش لتالي فيسع. يلزمننا نستعلوا الرزن متاعهم باش نمركوا. معناها خلاهم يلعبو كيما يحبوا في الزون متاعنا، المفيد نحنا إنجموا نعملوا دا كونتر أتاك.

Mohamed : - comment, comment ! Je ne t'ai pas entendu ; on accepte le jeu !! Et s'ils marquent des buts qu'est-ce qu'on pourra faire alors, est-ce qu'il ne faut marquer qu'après eux. Écoutez ! Dés qu'on retourne au jeu, on essaye de marquer et de mettre la pression. Bref, c'est nous qui devons prendre l'initiative d'attaquer et non pas eux.

- كيفاش، كيفاش! عاودلي بلاهي مسمعتكش. وكي هوما يمركوا بونتوات آش نجّموا نعملوا نحنا حسب رايك. ياخي ما نمركوا كان بعد ما يمركولنا هوما. أسمعونني مالة، ملي نرجعوا للعبة نحاولوا نضغظوا علاهم و نمركولهم نحنا لواله، في كلمة راهو نحنا إلي يلزمننا نقمروا و نمشوا نتاكوا ماهمش هوما.

A la présence du professeur

Professeur : - allez, je vous écoute.

- هيا نسمع فيكم.

Aucune réponse

لا إجابة.

Professeur : - qui veut parler ?

- شكون يحب يحكي؟

Mohamed : Mr, je me demande pourquoi on joue comme ça, on joue passivement et on ne pense à marquer que lorsqu'on encaisse des buts ?

- موسيو، و لاهي مانيش فاهم شدينا نلعبوا هك. نلعبوا نعاچ وما نمركوا إلا ما يمركونا هوما.

Wael : - à mon avis, on continue à jouer de cette façon, c'est-à-dire avec des contre attaques mais bien sûr sans encaisser de buts, et tout en contrôlant les deux garçons.

- حسب رايبى نكملوا نلعبوا هكا على الكونتر، أما بالطبيعة من غير ما نقبلوا بونتوات، ونحاولوا نحصرُوا الزّوز ولاد متاعهم.

Mohamed : - oui ! Et toi, où es-tu ? Tu vas attendre tranquillement devant, pendant qu'on essaye d'avoir la balle pour te la passer.

- إي! و انت وينك؟ معناها باش تبقى سيادتك تستنى القدام ونحن انفكوا الكورة وبعد نعدّو هالك.

Wael : - quel complexe! Si tu étais plus rapide que moi, tu aurais pu me remplacer en avant.

Malheureusement tu es trop lent et vu qu'ils sont un peu longs, on ne peut les surprendre que suite à des contre-attaques.

- ملا معقد ! كانك أسرع مني، أتو تبقى القدام في بلاصطي. أما خسارة انت راك رزين ياسر. و ما دامهم رزان ما نجموا نغدروهم كان بالكونتر.

Mohamed : - non tu te trompes, il ne faut pas qu'on joue sur des contre-attaque. Il faut varier le jeu pour qu'on puisse marquer le maximum possible de buts

- لا يا ولدي انت تخلوض، رانا ما يلزمش نلعبوا على الكونتر، يلزمنا إتوعوا في لعبنا باش إجموا نمركوا
أكثر بونتوات.

Le discours hors le contrôle de l'enseignant se présente comme une discussion qui oppose des points de vue entre joueurs qui ne partagent pas le même avis par rapport aux avantages ou inconvénients d'une réponse à mettre en œuvre pour résoudre un problème dans le jeu. La preuve en est, tant de fois la réponse émise par un joueur est mise en cause par un autre. Cela s'inscrit dans une démarche action en projet – coopération – bilan de l'action en projet au sein du groupe. On peut espérer ainsi rassembler les informations nécessaires et utiles, tout en écartant des fausses solutions. Cela devrait aider au développement critique, à évaluer l'information disponible, utiliser toutes les composantes comme l'espace, le temps, les partenaires et à mieux estimer les stratégies et les arguments de l'adversaire en toute liberté et sans être soumis au contrôle de l'enseignant.

2. 3. Le modèle argumentatif de Roulet (1981)

Les données chiffrées figurant dans le tableau suivant ont été obtenues à partir de huit séances. Ces différents nombres nous informent sur modalités de prise de décisions des élèves toujours en fonction de la présence et l'absence de l'enseignant.

Dans cette partie, un changement de modèle s'impose. Il s'agit d'adopter les quatre connecteurs linguistiques développés par Roulet (1981), à savoir : les connecteurs *argumentatifs* , les connecteurs *contre-argumentatifs*, les connecteurs *ré évaluatifs* et les connecteurs *conclusifs*. Ceci aura pour objectif de pousser l'analyse de vérification de l'effet de la variable enseignant sur le discours des élèves.

Tableau IV chiffrées durant les huit séances.

	Séance 1		Séance 2		Séance 3		Séance 4		Séance 5		Séance 6		Séance 7		Séance 8	
En présence	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S
En absence	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S
Les connecteurs argumentatifs	8	11	4	4	3	5	9	6	7	6	8	10	6	7	9	12
Les connecteurs contre - argumentatifs	6	9	2	5	5	14	4	10	2	10	5	11	4	11	4	10
Les connecteurs ré évaluatifs	7	8	7	6	8	3	11	7	10	7	10	4	11	5	12	4
Les connecteurs conclusifs	1	3	1	2	3	4	0	1	4	4	4	5	2	3	2	4

A : Avec la présence de l'enseignant; S : sans sa présence

2.3.1 Les connecteurs *argumentatifs*

Ce type de connecteur marque la relation d'argumentation. Il établit un ensemble de rapports logiques entre les énoncés : *car, parce que, étant donné que...* etc. [وقت إيلي، خاطر...]. [علا خاطر، خاطرشي].

Il n'existe aucune différence significative dans les réponses en présence ou en absence de l'enseignant : cette remarque est valable pour les huit séances de verbalisation. En effet dans la première séance, on passe de huit réponses relatives au connecteur « argumentatif » en présence de l'enseignant vers 11 réponses pendant son absence. Par contre, on note une égalité de réponse au cours de la 2^{ème} séance alors qu'on trouve presque la même évolution des réponses au cours des autres séances. En fait, on progresse respectivement pendant la présence et l'absence de l'enseignant, de 3 à 5 durant la séance n° 3, de 8 -10 lors de la 6^{ème}, de 6 à 7 dans la séance n° 7 et de 9 à 14 pendant la 8^{ème} séance, néanmoins l'évolution est régressive durant la 4^{ème} séance (de 9 à 6) et la 5^{ème} séance (de 7 à 6).

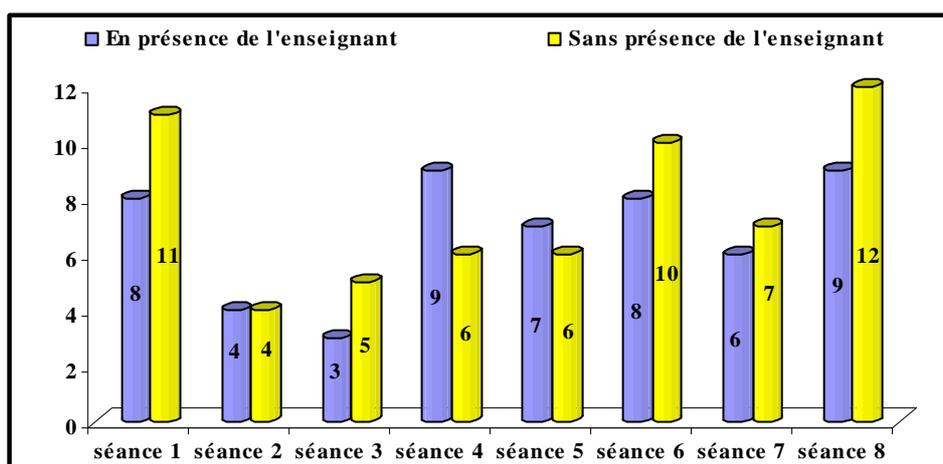


Figure 57. Evolution des connecteurs argumentatifs en présence et en l'absence de l'enseignant.

2.3.2 Les connecteurs *contre-argumentatifs*

Rappelons que les connecteurs contre-argumentatifs marquent une relation de contre-argumentation. Les connecteurs qui expriment ce rapport sont : *cependant, néanmoins, bien que, quoique, en dépit de...etc.* [حتى وكان، بالرغم أذاك...].

Ces connecteurs désignent une forme de réfutation propositionnelle qui caractérise l'ouverture et le développement d'une situation d'argumentation dialogique. La mise en jeu de la contradiction dans les échanges engage une dynamique de négociation entre partenaire des échanges. Cette dynamique est forcément modifiée selon la présence/absence de l'enseignant dont on peut attendre le rôle modérateur.

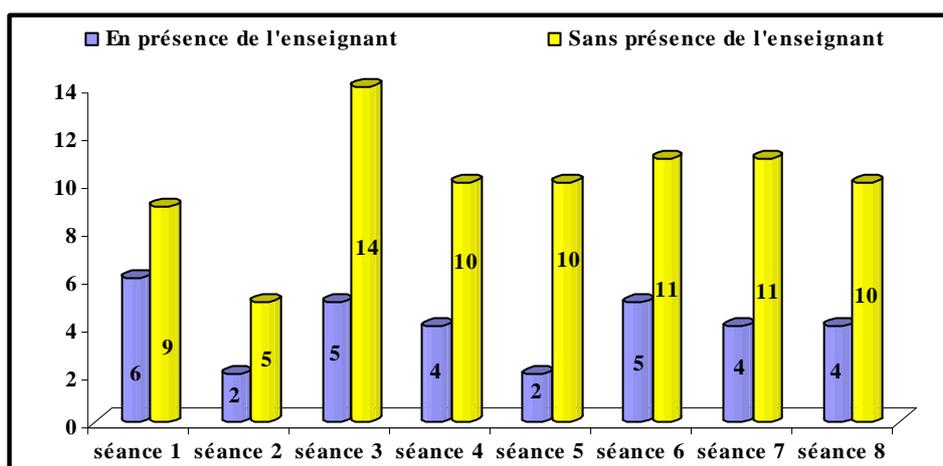


Figure 58. Evolution des connecteurs contre-argumentatifs en présence et en l'absence de l'enseignant.

Au cours de la première séance on ne note pas une différence significative dans les réponses des élèves que ce soit en présence (6 réponses) ou en l'absence (5 réponses) de l'enseignant. A partir de la deuxième séance, on remarque fort bien une différence très significative. En effet dans cette dynamique de réponses passe, de la 1ère séance simultanément et on ordre croissant jusqu'à la dernière séance de 6 à 9, de 2 à 5, de 5 à 14, de 4 à 10, de 2 à 10, de 5 à 11, de 4 à 11, et de 4 à 10.

2.3.3 Les connecteurs ré évaluatifs

On réitère à ce niveau d'analyse la définition selon laquelle les connecteurs ré évaluatifs sont des outils linguistiques de répétition et de reformulation; ils proposent des reprises à l'identique de ce qui vient d'être verbalisé. *En somme, en bref, décidément, certainement... etc.* [بالطبيعة،، مالا على ذلك...].

Dans la situation d'échange, les partenaires procèdent constamment non pas à un jugement explicite de ce qui est dit mais à une évaluation de sa pertinence discursive : le locuteur situe son discours au regard de ceux de ses partenaires et le repositionne constamment (Peytard 1994, p. 69).

Dans cette catégorie de réponse, la différence est significative pour $p < 0.05$. L'analyse de ce troisième connecteur « ré évaluatif » nous a permis de constater que pendant la première séance ce connecteur augmente de 7 réponses en présence de l'enseignant vers 8 réponses pendant son absence, ce qui n'est pas le cas pour les autres séances pour lesquelles on remarque une régression en allant respectivement et en ordre de la deuxième jusqu'à la huitième séance de 7 à 6, de 8 à 3, de 11 à 7, de 10 à 7, de 10 à 4, de 11 à 5 et de 12 à 4. La différence devient de plus en plus observable à partir de la 6ème séance et ce lors de la « présence de l'enseignant ».

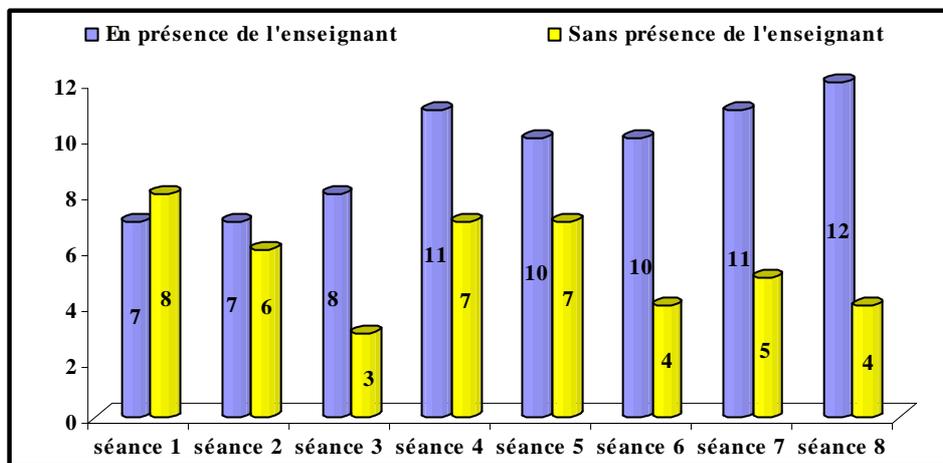


Figure 59. Evolution des connecteurs ré évaluatifs en présence et en l'absence de l'enseignant.

2.3.4 Les connecteurs conclusifs

Il convient de rappeler que les connecteurs conclusifs marquent la relation de consécution avec une visée d'aboutissement : *donc, ainsi, par conséquent...*etc. [الحديث...]. [بريف، خلاصة].

Comme clôture, la conclusion consiste à encadrer l'échange pour adopter une ou plusieurs positions transitoires. Elle formule un point de vue qui représente l'aboutissement provisoire des arguments.

En analysant ce connecteur « conclusif », on peut noter que la différence est significative pour $p < 0.05$ en faveur de l'absence de l'enseignant. Pendant la 1ère séance, la réponse des élèves augmente d'une seule en présence de l'enseignant à 3 réponses lors de son absence, et durant la 2ème séance, de 3 à 4 réponses dans la 3ème séance de 0 à une seule réponse pendant la 4ème séance, de 4 à 5 réponses à la 6ème réponse, de 2 à 3 à la 7ème réponse et de 2 à 4 lors de la dernière séance, sauf qu'il y a une égalité de réponses lors de la 4ème séance.

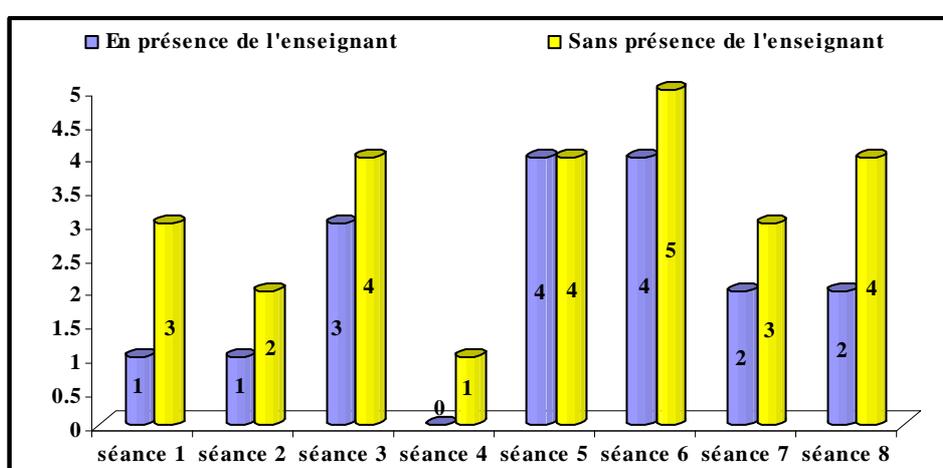


Figure 60. Evolution des connecteurs conclusifs en présence et en l'absence de l'enseignant.

Comment les élèves réagissent- ils en présence et en l'absence de l'enseignant.

Abstraction faite de la présence ou de l'absence de l'enseignant, on note l'emploi répétitif des connecteurs argumentatifs. La variable enseignant n'a pas d'influence directe sur l'utilisation de ces connecteurs. Raison pour laquelle, les élèves argumentent d'une façon presque univoque.

La recherche d'une meilleure intercompréhension en vue d'une action collective peut justifier l'emploi de ces marqueurs ré évaluatifs. Le retour sur une donnée verbalisée à pour but de l'affiner et de permettre une orientation vers la proposition de la conclusion, c'est-à-dire de ce qu'il y a à faire ensemble pour retourner au match et gagner.

En la présence de l'enseignant, les productions langagières à propos du jeu évoluent progressivement vers une logique de coopération inter-personnelle. Les élèves admettent ce que leurs partenaires viennent de proposer sans toutefois les contredire ou les contester.

On est donc dans une dynamique basée sur le respect réciproque de la part des élèves qui ont tendance à accepter les décisions négociées avec leurs interlocuteurs. L'objectif ultime est l'accès à une « décision collective » qui ôte toute nuance conflictuelle et autorise un équilibre harmonieux des points de vue partagés. Vu qu'il s'agit des décisions partagées et des points de vue unanimement admis parce que négociés, les échanges passent progressivement de relations discursives à de véritables relations interlocutives au cours desquelles les partenaires anticipent les énoncés des destinataires au terme d'un processus de compréhension - réponse non conflictuelle : on peut véritablement parler de « dialogisme » (Bakhtine, 1978)

En l'absence de l'enseignant, c'est plutôt les connecteurs contre-argumentatifs qui s'imposent, les intentions des élèves sont nettement affichées. Il s'agit pour les élèves de rejeter de manière récurrente ce que proposent leurs pairs. Ces connecteurs ont pour objectif de mettre en cause certaines décisions déjà prises en proposant d'autres points de vue et d'autres solutions qui vont réunifier les points de vue ou encore élargir l'ampleur de la discussion. Tout se passe donc comme si l'enseignant jouait un rôle de modérateur dans les échanges, c'est-à-dire de régulateur dans la dynamique de co-construction du sens à partager au sein de l'équipe. Les débats étant conflictuels, le point de vue des locutaires ne peut être ni partagé, ni négocié, ce qui limite la valeur argumentative et perlocutoire des échanges. En conséquence, les joueurs restent sur leurs points de vue et refusent d'incorporer celui d'autrui. Cette juxtaposition de points de vues limite considérablement la possibilité même de réfutation et de contre-argumentation car elle revient à disqualifier le discours parce que contraire ou contradictoire. Les productions langagières à propos du jeu de Football évoluent

en l'absence de l'enseignant vers un débat qui n'obstrue pas les voies communicatives, mais offre d'autres paramètres d'actions. L'objectif est de faire le tri entre les propositions émises par les coéquipiers pour aboutir à une décision collective. Vu qu'il s'agit de points de vue divergents non négociés, on est face à des situations de « débat d'idées » aboutissant à des formes d'impasses au plan décisionnel, même si par ailleurs les élèves apprennent à réorienter leurs discours, à prendre la parole et à la partager, à écouter autrui... Bien que représentant provisoirement une impasse, la richesse des échanges de contre argumentation plaide néanmoins en faveur de la verbalisation comme moyen pour les élèves d'émettre –à défaut de les partager pleinement- leurs points de vue sur le jeu.

En conséquence de la divergence des avis et de prises de position, le recours aux connecteurs conclusifs devient justifié voire évident. Chaque intervenant se trouve appelé à aller jusqu'au bout dans son raisonnement pour auréoler son point de vue d'une conclusion qui sera appréhendée comme confirmation ultime de ce qu'il a avancé. La conclusion permet de récapituler des effets selon des interprétations croisées mais aussi partagées et de prendre position à propos des actions à venir. Si la dynamique des échanges a bien fonctionné, cette conclusion s'impose d'elle-même comme point d'aboutissement du sens partagé (Anscombe et Ducrot, 1983 ; Ducrot, 1984).

2.3.5 Interprétation des résultats

La récurrence d'un type de connecteur logique est influencée par la présence ou l'absence de l'enseignant. En présence de ce dernier, on a pu remarquer que les connecteurs réévaluatifs sont prévalents et prédominants. Cependant, l'absence de l'enseignant a donné lieu à un emploi considérable des connecteurs conclusifs et contre-argumentatifs.

Les connecteurs conclusifs ont acquis une importance indéniable vu qu'ils manifestent l'aboutissement de la réflexion des élèves. La « maturité linguistique » dont on a parlé dans les chapitres précédents et qui a imprégné les interactions verbales des élèves en avançant

dans le cycle était à l'origine de la fréquence de ces connecteurs. Mieux encore, en partant de l'idée que toute conclusion sous-entend un processus de raisonnement, on parvient à expliquer la signification de ces connecteurs.

Un tel constat nous amène à dire que la présence de l'enseignant au cours des discussions favorise un échange moins conflictuel. Du moment où les élèves verbalisent tout seuls, on assiste à une vraie controverse où les interlocuteurs manifestent des prises de positions contradictoires soulignant ainsi l'aspect rhétorique et contre-argumentatif de la conversation. Plusieurs fois, et après avoir élaboré un projet d'action collective en présence de l'enseignant, les élèves mettent en cause ce projet pour prendre une décision nouvelle qui correspond mieux avec leurs ambitions.

Dès lors, la présence de l'enseignant donne lieu à une conversation (anodine) se limitant à un simple échange d'informations : il s'agit dans la plupart du temps de se montrer au diapason avec les représentations et attentes de l'enseignant. Par contre, le débat acquiert une ampleur dès que les élèves se trouvent dans une situation où la marge de liberté est plus grande. Un changement radical s'observe dès la première intervention qui déclenche une vraie controverse allant jusqu'à l'accusation voire l'agression verbale.

Exemple 1:

Hamdi : - ok, ferme ta gueule et tais-toi parce que tu ne sais pas parler.

- باهي، سكر علينا فمك و ريبض خاطر إنت كلامك مرزي.

Exemple 2:

Wael : - t'es vraiment bête ! On a marqué suite à une contre attaque deux fois, c'est-à-dire qu'ils ne reviennent pas assez vite. Il faut en profiter pour marquer, il faut accepter le jeu pour pouvoir mener des contre-attaques.

- قداکش بهیم! تی نحنا مرکین مرتین علی دا کونتر آتاک، معناها هوما ما یرجعوش لتالی فیسع. یلزمنا نستعلوا الرزن متاعهم باش نمركوا. معناها خلا هم یلعبو کيما یحبوا فی الزون متاعنا، المفید نحنا إنجموا نعملوا دا کونتر آتاک.

Le débat d'idées débouche sur un consensus qui répond à une attente collective en vue d'une action ultérieure. Dès lors, l'enseignant représente toujours une autorité institutionnelle qui force le respect et qui contraint les élèves à moduler leur intervention en fonction des attentes du professeur responsable. Exemple :

Saifeddin : - la solution Mr c'est que le gardien lance la balle rapidement et fasse une longue passe, comme ça on peut les surprendre et marquer des buts.

- الحلّ موسیو انوّ القردیان یلزمو یطیش الكرة فیسع و یلعب باس طويلة، هگا نجموا نفاجوهم.

La dimension sociale des échanges apparaît ici déterminante en ce sens que l'institution scolaire normalise les relations enseignant/élèves et formate la nature et la dynamique des échanges. Les règles sociales de l'école tunisienne mettent l'accent sur le respect illimité de l'enseignant. C'est dans ce sens que la majorité des interventions se font en fonction du regard de l'enseignant. La présence de l'enseignant est de nature à minimiser et atténuer les tensions inter-élèves. La preuve en est que chaque fois qu'un élève s'adresse à son camarade par l'entremise de l'enseignant, un véritable pont conversationnel s'érige entre les élèves même ce dernier intervient épisodiquement.

Cette étude perturbe donc partiellement au moins ces fonctionnements institutionnels car d'une part les stratégies discursives n'enfreignent pas les habitudes scolaires, mais en même temps obligent les élèves à se repositionner mutuellement au sein d'une situation didactique organisée. En définitive, l'absence provisoire de l'enseignant autorise la richesse des échanges, la spontanéité voire les controverses passionnées entre élevés qui apprennent à incorporer non plus seulement les attentes du professeur, mais celles de leurs pairs. Les

élèves ne cherchent donc plus à répondre aux contraintes institutionnelles mais à trouver des solutions compatibles avec les problèmes qu'eux-mêmes ont rencontrés et validés pour eux.

Toutefois, les séquences de verbalisation effectuées sans la supervision de l'enseignant révèlent une divergence notoire entre les élèves où les émotions sont plus fortes. Ces résultats coïncident avec les principes de la théorie des conflits sociocognitifs laquelle considère l'interaction sociale, largement développé dans les œuvres de Vygotski, (1934 ; 1997), Mead (1934) et bien d'autres, comme un moment opportun de développement de l'individu. L'interactionnisme social, en tant que courant général en science humaine, se propose de mettre en évidence le rôle fondamental des interactions entre les individus dans la formation des valeurs, du « moi » et de la société.

Ainsi pour élaborer une prise de décision collective, il est indispensable de dépasser le point de vue personnel vers un point de vue partagé orienté vers une prise de décision commune. En d'autres termes, il faut prendre en considération ces contradictions sociocognitives qui constituent une condition nécessaire pour l'émergence, la viabilité et la valence perlocutive du discours produisant des effets. Par ailleurs, Gilly (1988) définit le conflit sociocognitif comme une « *dynamique interactive, caractérisée par une coopération active, avec prise en compte de la réponse ou du point de vue d'autrui, et recherche, dans la confrontation cognitive d'un dépassement des différences et contradictions pour parvenir à une réponse commune* » (Gilly, 1988, p. 24).

Dans le même ordre d'idée, Clermont (1979 ; 1994) note que la confrontation des points de vue individuels et collectifs, permet de passer d'un conflit inter-individuel vers un autre intra-individuel, remettant en cause les cognitions individuelles. « *Si l'échange collectif peut certainement faciliter le travail cognitif et la formation des opérations, le conflit sociocognitif peut lui, dans certaines conditions et à un moment donné du développement de l'individu, les susciter. Certes, le conflit sociocognitif n'est pas en lui-même créateur de formes mais il*

déclenche les déséquilibres qui rendent nécessaire cette élaboration » (Clermont, 1979, p. 35). La divergence des idées entre les partenaires suscite une réorientation du processus réflexif ; les élèves travaillent d'avantage sur les manières et les procédures de pensées (Doise & Mugny, 1991).

La notion de "conflit socio-cognitif" désigne donc cette situation de déséquilibre entre une position propre momentanément interrogée et la proposition en opposition d'autrui. Cela exige un effort d'élaboration cognitive afin de pouvoir tenir compte de ces deux points de vue, c'est-à-dire de les intégrer dans un ensemble plus cohérent où les deux possibilités seront examinées, remises en question, pour rechercher la validité de l'une et / ou de l'autre, voire d'une troisième. C'est la résolution de cette sorte de dissonance que l'on appelle « *résolution cognitive du conflit* »

C'est dans la recherche d'un dépassement du déséquilibre cognitif interindividuel que le sujet puisse dépasser son déséquilibre cognitif intra individuel et donc à progresser. C'est dans ce sens que la réussite repose sur le dépassement des conflits (Doise & Mugny 1981).

2.3.6 Etude de cas de malentendu dans les interactions

Il a été montré précédemment que ces conflits prennent de l'ampleur au moment où les élèves verbalisent hors de la présence du professeur. Cette absence est génératrice de conflit. Pour ce faire, il est préférable de doter les élèves de moment de liberté afin de susciter leurs spontanités. C'est dans ces moments que les élèves trouvent l'occasion de confronter leurs différents points de vue. De là apparaît le conflit, lequel est généré par la divergence des points de vue. Raynal & Rieunie (1997, p. 85) reformulent la question ainsi « *le problème posé aux chercheurs qui souhaitent étudier l'incidence du conflit sociocognitif sur le développement, consiste à identifier les différentes manières de provoquer ces conflit et à déterminer les variables sociales qui jouent un rôle significatif dans le développement* ».

Une question se pose désormais : la présence de l'enseignant lors des séquences de verbalisation est-elle nécessaire voire souhaitable ? Ou bien encore est-il indispensable de mettre les élèves en situation de controverse au risque de générer des conflits et des malentendus ?

Sur cette question, les avis restent partagés ; pour Gilly (1988), la discussion peut avoir des effets bénéfiques sans pour autant qu'il soit question de conflit. « *Des effets bénéfiques de l'interaction ont en effet été observés sans qu'un véritable conflit entre les sujets ait pu être noté. Les observations pratiquées ont notamment permis de souligner l'aspect bénéfique d'interventions de stimulation et d'activation, d'interventions conduisant à un élargissement du champ du contrôle des réponses et de l'activité sans aucune manifestation de désaccord social* » (Gilly, 1988, p.24). En d'autres termes, le conflit serait secondaire et non constitutif de discours. Deriaz, Poussin et Gréhaigne (1998) privilégient le recours au concept de débat d'idées, lequel est contesté puisque celui-ci s'oppose à des projets fondamentalement différents ; le désaccord quoique minime existe dès le départ. Toutefois, au sein d'une même équipe il peut régner une certaine entente qui fait que les membres partagent les mêmes convictions et communautés d'intérêts. En ce sens on ne peut pas postuler que les élèves s'inscrivent dans une défense des points de vue divergents mais dans une dynamique de points de vue communs. A cette situation d'entente convient plus le terme de « sens commun » que de « conflit discursif » (Kerbrat-Orecchioni, 1998). Par ailleurs Kerbrat-Orecchioini, propose une redéfinition du concept débat. Celui-ci n'est pas une discussion puisqu'il implique généralement un public, il acquiert alors un caractère médiatique. Or lors des séances d'EPS il n'est jamais une question de public pour les convaincre ; tout se joue entre les élèves.

Dans cette même perspective, Nachon (2004) préfère mettre les élèves en situations d'interlocutions qui admettent « une propriété conceptualisante » ; celles-ci leur permettent de

jouer un rôle essentiel dans le développement de conscience et la sollicitation d'une pratique réflexive. En ce sens Nachon (2004, p. 124) note que *«par l'interlocution, les élèves peuvent répondre à un ensemble de questions essentielles, qui animent le jeu de Basket-ball. L'action appartient à l'équipe, et se donne, par ce fait, le droit d'être conçue et transformée.»*

Dans une interlocution, chacun des élèves est un co-acteur qui participe à la mise en œuvre de la dynamique d'apprentissage (Jonnaert, 2002). Pour sa part Brassac (1994) définit ces interlocutions comme des instruments de co-constructions des données. La reconstruction interlocutive de la rencontre s'avère un processus dynamique. La production individuelle d'un joueur peut être reçue et analysée par les différents sujets de l'équipe sans pour autant qu'elle génère un conflit. Ainsi ces interlocutions ne constituent pas qu'un simple transfert informationnelles mais aussi un inter-échange de représentations (Trognon, 1991). Perret-Clermont (1979) prend le contre-pied de cette thèse et met au premier plan le rôle des conflits dans l'interaction verbale. Pour lui le conflit est un élément constitutif, sans quoi le discours ne serait tel. Ces échanges se répercutent sur l'individu lui-même, ils lui permettent de se positionner et de prendre de recul par rapport à ce qu'il a dit à ce qui a été dit. Ceci revient à s'auto-évaluer et évaluer l'autre. Ce recul peut même remettre en question ce qui a été décidé en présence de l'enseignant. L'interaction sociale doit assurer aussi un certain conflit inter-individuel et non seulement viser des solutions purement relationnelles en termes d'entente.

Deux perspectives se présentent à l'élève; soit il conserve son ancienne représentation si l'argumentation adverse demeure peu convaincante, soit il adopte une nouvelle représentation plus équilibrée s'il est convaincu de la position adverse (Piaget, 1975).

L'apprentissage coopératif met donc les apprenants en situation de co-résolution de problème et devant un double déséquilibre. Un premier déséquilibre inter individuel (diversité des réponses) et un déséquilibre intra individuel (conscience de l'existence des différentes réponses). L'organisation des connaissances des sujets peut être perçue comme

l'accumulation d'un ensemble de structures cognitives. Chaque nouvelle structure cognitive déclenche chez les sujets un processus de réorganisation des savoirs. La structure cognitive enrichit et élargit le domaine cognitif des sujets qui sont à la recherche d'une stabilité constante sous forme d'équilibre plus stable (Carugati & Mugny, 1985).

La notion de construction d'un seul produit collectif provoque une dynamique sociocognitive de collaboration. Chacun expose ses idées, défend ses hypothèses, ses stratégies qu'il juge comme plus pertinentes pour résoudre le problème, d'où divergence d'idées puis convergence pour aboutir à un accord.

CONCLUSION GENERALE

Cette thèse s'inscrit dans une approche novatrice en didactique de l'EPS tunisienne, notamment en sports collectifs. Elle est sous-tendue par une démarche qui vise à utiliser l'apport des sciences du langage dans le cadre de la didactique de l'EPS aux fins de générer une posture réflexive des élèves. Recentrer l'attention sur le processus de verbalisation revient à intégrer de nouveaux paramètres faisant de l'investigation des productions langagières des points de vue de l'élève une condition sine qua non pour révéler les processus cognitifs sous-jacents. Ce travail s'assigne l'objectif, d'une part d'opérer un changement de paradigme concernant les conceptions de l'apprentissage en sports collectifs, et d'autre part de proposer un modèle d'enseignement qui tienne compte de la nécessité de solliciter chez les élèves une certaine pratique réflexive. L'élève n'est plus un réceptacle dans le quel l'enseignant verse des connaissances et des solutions à reproduire, mais il est plutôt un acteur au sens plein du terme censé donner sa pleine contribution dans le processus d'enseignement /apprentissage.

Notre étude part toujours d'une situation jouée où les élèves sont appelés à confronter leurs points de vue en présence/absence de l'enseignant aux fins de construire des règles de l'action efficaces permettant de franchir les obstacles rencontrés dans le jeu. L'utilisation du football en EPS et en club se redéfinit dès lors comme un rapport à autrui, l'élève s'inscrivant dans une recherche collective de savoirs par rapport à ses pairs. De ce fait, il devient un co-auteur du sens du jeu en contexte. Cette construction se faisant par appropriation/validation/discussion des significations portées en jeu.

Ainsi notre thèse a visé dans un premier lieu l'étude des effets directs d'une telle démarche basée sur la verbalisation, et dans un deuxième lieu la construction d'une typologie des productions verbales des élèves. Suite à l'analyse quantitative, nous n'avons pas pu mettre en évidence les effets immédiats directs de la verbalisation sur l'évolution du jeu en football.

Au terme d'un cycle d'apprentissage, une progression « négligeable » a été observée au niveau des balles conquises et des balles perdues. L'impact de la verbalisation sur la progression de ces deux indicateurs est réduit, voire non directement observable dans le jeu. Les modifications sont non significatives, probablement à cause de l'évolution simultanée et systémique du rapport d'opposition (Nachon, 2004). A l'opposé, une évolution légère statistiquement non significative a été remarquée en faveur des balles jouées et des buts marqués, dans la mesure où les élèves ont commencé dès la troisième rencontre à mieux conserver la balle, à tirer plus pour mieux concrétiser les occasions de but. Seulement l'indicateur « balle tirée » n'a pas permis d'enregistrer des modifications significatives et nettes. Ainsi, on peut considérer que l'effet de la verbalisation apparaît à partir de la troisième rencontre (le troisième match) au détriment des balles tirées.

Puisque notre recherche se situe résolument dans une perspective cognitiviste qui ambitionne d'étudier la progression des verbatim des élèves, leurs interlocutions discursives ont subi des évolutions considérables durant le cycle. En effet, excepté les deux catégories de réponse (un début de décision) et (une décision avec justification) qui n'ont pas progressé de la même importance que les autres modalités de réponses (pas de réponse), (hors sujet) (au moins une alternative avec justification) et (reproche), ces dernières ont connu des évolutions notoires en faveur d'une richesse du processus de production des verbalisations. Ceci est vraisemblablement imputable à l'acquisition d'un ensemble de compétences langagières durant le cycle qui a permis aux élèves d'être de plus en plus responsables et impliqués, étant donné que leur activité interlocutoire est devenue ciblée et dynamique. De plus, leur attitude confiante sans se plier aux contraintes purement scolaires leur a permis d'émettre des réponses de plus en plus complexes en essayant d'agir sur l'allocutaire. Enfin, ils ont gagné en lucidité et en connaissance dans la mesure où la verbalisation a donné lieu à un large

éventail de modalités de réponses au cours desquelles les avis se sont opposés, engendrant ainsi un débat riche et consistant.

La variable enseignant est déterminante au niveau des catégories de réponses « pas de réponse », « reproche » et « au moins une alternative avec justification ». Autrement dit, l'absence de l'enseignant encourage les élèves à deux processus. D'une part il s'agit de répondre spontanément sans être assujettis à une autorité qui contrôle leur prise de parole et impose le suivi d'un itinéraire interprétatif ancré dans le sujet de discussion. D'autre part les élèves ont appris à prendre des décisions plus complexes et ont abouti au perfectionnement de leurs stratégies persuasives, puisque l'action de persuasion sur autrui est devenue un souci majeur. La présence de l'enseignant apparaît dès lors comme une autorité institutionnelle qui « impose » la modalité d'intervention langagière. C'est la raison pour laquelle son absence donne libre cours à l'activité illocutoire des élèves et rend possible l'emploi de certaines modalités de réponse susceptibles d'être inacceptables pour l'enseignant. C'est la catégorie de réponses « reproche » qui symbolise le mieux cette modalité. Pour le reste (hors sujet, un début de décision et une décision avec justification), la différence demeure non significative et la variable enseignant n'a pas d'influence sur lesdites modalités.

Mieux encore, la variable enseignant agit nettement sur les modalités de réponses émises par les élèves. La présence de l'enseignant amène des conversations discursives où prédominent les connecteurs réévaluatifs qui mettent en place un climat d'entente et de connivence entre élèves. Chacun surenchérit sur les paroles de l'autre, tous les interlocuteurs convergent vers un point de vue partagé collectivement. On se trouve donc face à des interlocutions discursives où les élèves admettent ce que leurs collègues viennent de verbaliser (Nachon, 2004).

En l'absence de l'enseignant, on passe à des discussions marquées par des conflits inter-individuels. Ce sont les connecteurs contre-argumentatifs qui sont couramment utilisés et qui

aboutissent à des véritables prises de décision. L'aspect conflictuel laisse entrevoir une intention de mettre en cause les décisions préalablement adoptées et de bâtir d'autres stratégies d'action. On est donc face à d'authentiques situations de « débat d'idées » (Deriaz, Poussin, et Gréhaigne, 1998). Les connecteurs conclusifs se trouvent plus mobilisés en l'absence de l'enseignant puisqu'ils représentent le couronnement du cheminement interprétatif de chaque élève. Ces connecteurs sont d'importance car ils reflètent l'aptitude à formuler des jugements et à aboutir à une conclusion récapitulative. Suite à un débat conflictuel, ils marquent la genèse de controverses au cours desquelles chaque décision se heurte à une autre prise de position qui l'infirmé ou la rectifie. Ces connecteurs conclusifs constituent pour ainsi dire la phase finale de l'activité interlocutoire.

En l'absence de l'enseignant, ce sont les tensions émotionnelles qui occupent le devant de la scène et explicitent les idées refoulées en la présence de l'enseignant. En outre, cette absence favorise plus chez les élèves la construction d'énoncés complexes qui charrient avec eux d'autres suggestions souvent plus compliquées. Du moment que les élèves discutent indépendamment de la présence de l'enseignant, ils se trouvent en mesure de réviser les décisions déjà prises avec lui tout en mettant souvent en cause des projets déjà établis. C'est la raison pour laquelle nous proposons d'accorder aux élèves une marge importante de liberté que nous jugeons indispensable dans l'initiation des élèves à la prise de décision et à la construction d'un savoir lié à l'action. Cette recherche encourage encore à intégrer la technique de verbalisation chez les élèves dans les programmes d'EPS, notamment en sports collectifs. Il s'agit de réserver une part de liberté au cours de laquelle les élèves pourront s'exercer verbalement d'une façon volontaire et spontanée. Il s'en suit que l'interaction entre apprentissage et verbalisation est de nature dynamique ; nous pouvons suggérer qu'il serait bénéfique d'opter pour des séquences de discussion où les élèves pourraient s'exprimer aussi bien sous le contrôle de l'enseignant qu'en son absence provisoire.

C'est ainsi que cette étude sur les productions discursives met en évidence l'importance de la verbalisation dans le système d'enseignement/apprentissage en football en Tunisie, tant en l'absence qu'en la présence du professeur. L'absence de l'enseignant suscite une confrontation entre des points de vue individuels et collectifs. Cette situation génère un conflit de type inter-individuel auquel se superpose un autre conflit de type intra-individuel, remettant ainsi en cause les différentes prises de position des joueurs (Peraya & Meunier, 1998). La discussion acquiert ainsi une valeur dialogique qui confère au jeu une dimension réfléchie et échangée.

On peut dire donc que des discussions inter-élèves hors du contrôle de l'enseignant donnent plus de liberté à l'élève de s'exprimer puisqu'elles développent chez lui la spontanéité, laquelle est synonyme d'autonomie. C'est pourquoi il convient au professeur de prendre conscience de l'impact de cette liberté sur le jeu, raison pour laquelle nous invitons les enseignants à se distancier un tant soi peu de leurs élèves afin qu'ils puissent confirmer ou infirmer librement ce qui est décidé en sa présence. Dès lors, l'absence de l'enseignant génère souvent des conflits qui s'amointrissent en sa présence.

A l'issue de ces constats, nous assistons à un changement du rôle de l'enseignant. Ce dernier doit détecter les moments où il doit se retirer momentanément pour laisser libre l'expression des élèves. Ceux-ci ont parfois besoin de se libérer de toutes leurs contraintes. De telles propositions n'excluent en aucun cas la présence de l'enseignant ; il s'agit tout simplement de réconcilier liberté momentanée des élèves et intervention de l'enseignant lors des séquences de verbalisation. En d'autres termes, l'enjeu est de responsabiliser les élèves et de leur permettre une expression spontanée, et d'autre part de leur permettre d'échanger en la présence de l'enseignant. La planification des séquences de verbalisation doit tenir compte de la possibilité de s'exprimer librement.

Cette recherche comporte bien sûr un certain nombre de limites. Ainsi, toute verbalisation, bien qu'elle soit le reflet de la pensée, ne l'est pas forcément dans sa globalité. Intervient la censure, processus d'intelligence qui permet à l'individu de s'auto-contrôler et par la suite de choisir ses propos, d'où la complexité du passage de la pensée à l'action. Le concept même de spontanéité est à manipuler avec précautions. Peut-on parler de spontanéité dans le cas d'une auto-censure liée au contexte scolaire?

Pour des raisons de méthodologie, les situations de jeu ont été réduites à quatre au lieu de huit. Notre intention a été de faire prévaloir les séquences de verbalisation sur les situations jouées. En d'autres termes, chaque groupe a bénéficié de quatre séances de jeu et de huit séquences de verbalisation. D'autre part, la littérature suggère que la verbalisation s'enserme entre trois moments : les temps d'action où les élèves sont en activité motrice, les temps d'observation et d'évaluation et le temps du débat d'idées (Deriaz, Poussin et Gréhaigne, 1998). C'est ce qui explique notre choix méthodologique.

De plus, pour vérifier l'hypothèse principale qui est en relation avec les effets directs de la verbalisation, nous avons opté pour une analyse globale qui vise à comparer les résultats de 80 élèves avant/après chaque séquence de verbalisation, sans toutefois tenir compte des effets de la verbalisation au niveau des équipes.

Par ailleurs, certains marqueurs discursifs n'ont pas été pris en considération étant donnée la richesse de notre corpus. Nous avons alors opté pour une étude sélective. Parmi les marqueurs exclus figurent les injures, lesquelles demandent une étude socio-linguistique appropriée particulière.

D'autres moyens de communications entrent en jeu sans pour autant qu'ils soient pris en compte. Il s'agit des gestes, des rires, des mimiques, etc. Etant donnée l'hétérogénéité des phénomènes qui entrent en jeu dans les sports collectifs, l'étude de la verbalisation des élèves doit non seulement prendre en considération la signification de cette verbalisation mais aussi

scruter le non-dit. « *L'opération de découpage laisse une large place à l'intuition et ces résultats varient pour un même corpus d'un analyste à l'autre* » (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 220).

La traduction elle-même pose un problème puisqu'elle peut être à l'origine d'une dérivation de sens. L'arsenal langagier change d'une langue à une autre, le pire est que certains mots ou actes demeurent intraduisibles puisqu'ils sont le propre de telle langue et non d'une autre.

Cette étude nous a permis de déduire que la présence de l'enseignant au cours des séquences de verbalisation peut être gênante pour les élèves, si bien qu'elle peut l'appauvrir. C'est pour cette raison que nous avons recommandé une liberté mesurée aux élèves pour les laisser discuter entre eux. Cette recommandation s'avère première dans le champ de la didactique des activités physiques sportives et artistiques.

Enfin, cette étude aura le mérite de prouver l'intérêt des compétences langagières ainsi que l'intelligence des élèves tunisiens à se doter d'une stratégie langagière riche dans le jeu. En outre, il convient de noter qu'aucune recherche n'a pris comme objet d'étude le langage tunisien parlé. Etant une première en Tunisie, nous espérons avoir ouvert le champ à d'autres études en vue l'approche dans une perspective interdisciplinaire, notamment en didactique des sports collectifs.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, D., & Hamm, M.E. (1990). *Cooperative learning: Critical thinking and collaboration across the curriculum*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.
- Alibali, M.W., Kita, S., & Young, A.J. (2000). Gesture and the process of speech production: we think, therefore we gesture. *Language and cognitive processes*, 15 (6), 593-613.
- Amade Escot, C. (1988). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspective de différenciation. In G. Bui-Xuan (Ed.), *Méthodologie et didactique de l'Education Physique et sportive* (pp. 119-130). Clermont Ferrand : AFRAPS.
- Anscombre, J.C., & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974) *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Austin J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Trad. Fr. Paris. Galimard (1^{re} éd. 1975).
- Bastien, C. (1987). *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*. Paris : PUF.
- Bayer, C. (1995). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*. Paris : Vigot.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Tome I. Paris: Gallimard.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Bouthier, D. (1984). *Sports collectifs : Contribution à l'analyse de l'activité et éléments pour une formation tactique essentielle, l'exemple de rugby*. Mémoire INSEP, Paris.
- Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. In SNEP (Ed). *EPS continu et didactique*, 18, 159-174.
- Bouthier, D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives*. Nouvelle thèse, Université Paris V. EPHE.
- Bronckart, J-P. (2009). Apprentissage et développement dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif. *Actes du séminaire international AIESEP*. « Action située, pratique réflexive et construction des connaissances en Education Physique. Besancon, 27-29 mai.
- Bronckart, J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brassac, C. (1994). Analyse de conversation et théorie des actes de langage. *Cahiers de linguistique française*, 13, 62-75.
- Bruner, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel. Chap.1.

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *The Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Paris : La pensée sauvage.
- Cabus, C. (2000). *Activités physiques en maternelle*. Paris : Editions Revue EPS.
- Caragati, F., & Mugny, G. (1985). La théorie du conflit socio-cognitif. In G. Mugny (ed). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.
- Casati, R. (1999). Introduction : Présence de la Gestalt. *Intellectica*, 1, 28, 7-9.
- Casetti, F., Lumbelli, L., & Wolf, M. (1981). Indagine su alcune regole di genere televisivo. In Quaderni semestrali dell'Istituto A. Gemelli Franco Angeli (Ed). *Ricerche sulla comunicazione* (pp. 11-122). Milan : IKon
- Caverni, J-P. (1998). *L'éthique dans les sciences du comportement*. Paris : PUF. Que sais-je.
- Chabchoub, A. (2001). *Introduction aux didactiques des disciplines*. Tunis : ISEFC.
- Chang, C.W., Mahut, N., Nachon, M., Hsu, I.H., & Gréhaigne J.F. (2003). Debate of ideas and action strategies: the case of 6th grade basket-ball class. Oral presentation to the 2nd international conference: *Teaching Sport and Physical Education for understanding*. The University of Melbourne, Faculty of Education. December 11-14-2003.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Chevallard, D (1989). *La transposition didactique*. Grenoble: La découverte.
- Cottinet, C., & Harmand, M. (2003). Verbaliser pour apprendre, une activité centrale en EPS. *Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°29 – Décembre 2003*.
- Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement-rugby total*. Paris : Education physique et sport.
- Delignières, D. (1992). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges et controverses*, 4, 29-42.
- Deriaz, D., Poussin, B., & Gréhaigne, J-F. (1998). Le débat d'idée. *Revue E.P.S.*, 273, 80-82.
- Deriaz, D., & Poussin, B. (2001). Plan d'étude : éducation physique. Genève : cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, département de l'Instruction Publique.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : inter Edition.
- Doise, W. (1991). Interactions sociales et développement des instruments cognitifs chez les enfants. In H. Malewska – Peyre. P. Tap (Dir). *La socialisation*. (pp. 21-48). Paris. PUF.
- Doise, W., & Mugny, G. (1991). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris : A. Colin.
- Doucet, C. (2002). *Football, Entraînement tactique*. Paris : Amphora.

- Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage*. Edition : Larousse.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- Durand M, (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris : PUF.
- Fabre, A. (1972). *L'école active expérimentale*. Paris : PUF.
- Famose, J.P. (1982). Apprentissage moteur et tache motrice. *Revue Sports et sciences*, 67-80.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: PUF.
- Garassino, R. (1980). La technique maudite. *Education Physique et Sports*, 164, 49-52.
- Gay-Prieur, M.N. (1999). Les termes clés de la linguistique. Paris : Seuil.
- Giordan, A., & De Vecchi, G. (1987). Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Giordan, A., Girault Y., & Clement P. (1994). *Conceptions et connaissances*. Peter Lang : Berne.
- Gilly, M. (1988) In A.N., Perret-Clermont & M., Nicolet (Eds.). *Interagir et connaître*. Cousset: Delval.
- Grangeat, M., & Meirieu, P (dir.) *La métacognition, une aide au travail des élèves* Paris : ESF, 1997.
- Gréhaigne, J.F. (1989). Football et mouvement. Vers une approche systémique du jeu. Thèse (nouveau régime). Université de Bourgogne, Dijon.
- Gréhaigne, J.F. (1992). *L'organisation du jeu en football*. Paris : Actio.
- Gréhaigne, J.F. (1994). Analyse comparative de deux types d'enseignement des sports collectifs : approche centrée sur la technique et approche centrée sur le jeu. *Rapport de recherche, Groupe « Education et motricité »*. IUFM de Franche-comté, Besançon.
- Gréhaigne, J.F. (1996). Les règles d'action : un support pour les apprentissages. *Education physique et sport*, 265, 70-73.
- Gréhaigne, J.F. (1997). *Modélisation du jeu de football et traitement didactique des jeux sportifs collectifs*. Université de Paris-Sud : Orsay.
- Gréhaigne, J.F. (2003) Vers une didactique constructiviste en sport collectif. In C. Amade-Escot. *Didactique de l'éducation physique : état des recherches*. Paris : Revue EPS.
- Gréhaigne, J.F. (2007, Ed.). Configurations du jeu, débat d'idées et apprentissage des sports collectifs. Besançon : Presses de l'Université de Franche-Comté.

- Gréhaigne, J.F., & Cadopi, M. (1990). Apprendre en E.P.S In AEEPS. *E.P et Didactique des APS*. (pp-18-26). Clermont Ferrand : AFRAPS.
- Gréhaigne, J.F., & Godbout P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist perspective. *Quest*, 47, 490-505.
- Gréhaigne, J.F., & Godbout, P. (1998). Observation, critical thinking and transformation: three key elements for a constructivist perspective of the learning process in team sport. In Feingold, R., Roger Rees C., Barette, G.T., Fiorentino, L., Virgilio, S., & Kowalski, E. (Eds.). *Education for life. Proceedings of the AIESEP World Sport Science. Congress*. New York: Adelphi University Press.
- Gréhaigne, J.F., Billard, M., & Laroche, J.Y. (1999). L'enseignement des sports collectifs à l'école. Paris : Bruxelles.
- Gréhaigne, J.F, Caty D., & Marle P. (1994). L'apport de la notion de configuration du jeu à la didactique des sports collectifs. *Groupe de recherche sur l'intervention dans des activités physiques et sportives*. IUFM de Franche-Comté, Besançon.
- Gréhaigne, J.F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sports. *Quest*, 18, 159-174.
- Gréhaigne, J.F., Mahut, B., & Fernandez, A. (1999). Pour une approche constructiviste de l'enseignement des sports collectifs. *Education physique et sport*, 88-90.
- Grice H.P. (1979). Logique et conversation. *Communications* 30, 57-72.
- Guilbert, L., & Ouellet, L. (1997). Études de cas et apprentissage par problèmes. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P. (1995). Entrer dans l'apprentissage scolaire. In G. Forges, (éd.), *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde*, pp. 15-53. Paris, FR : Didier-Erudition.
- Halte, J-F. (1995). *Didactique du français*. Paris : PUF (Que sais-je ?)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours. Tome1 : Approche interactionnelle et structure des conversations*. Nouvelle édition : Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales. Tome1 : Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C (1984). Les négociations conversationnelles. *Verbum*. T. VII. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 223-243.

- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt psychology*. New York: Hartcourt Brace.
- Kohler, W. (1969). *The task of gestalt psychology*. New York: Liveright.
- Lafon, R. (1991). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Presses universitaires de France.
- Leplat, J., & Pailhous, J. (1981). L'acquisition des habilités mentales : la place des techniques. *Le travail humain*, 44 (2), 275-282.
- Landan, S., & Everitt, B.S. (2004). *A Handbook of Statistical Analyses by using SPSS*. By Chapman & Hall : LRC Press LLC.
- Lave., J., & Wenger, E. (1990). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge. UK: Cambridge University Press.
- Mahlo F. (1974). *L'acte tactique en jeu*. Paris : Vigot.
- Mahut, B. (2003). *Approche sémiotique des interactions didactiques : geste et verbe en situation d'Education Physique et Sportive*. Thèse. Université de Franche-Comté
- Mahut, B. (1998). *Interventions gestuelles dans l'enseignement d'EPS*. DEA Sciences du Langage, Didactique, Sémiotique. UFR Lettres Besançon.
- Mead, G.H. 1934. *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mugny, H (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Vigot.
- Mariot, J. (1992). *Handball. De l'école aux associations* : Paris : Revues EPS.
- Martinand, J.L (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. In A. Giordan (Ed.) *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation* (pp.227-249). Actes des troisièmes journées Internationales sur l'Education Scientifique, Université paris 7.
- Martinand, J.L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. In A. Giordan (Ed.) *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation* (pp. 227-249) Actes des troisièmes journées Internationales sur l'Éducation Scientifique, Université Paris 7.
- Martinand, J.L (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'Education*. 1-2, 23-35.
- Masselot-Girard, M. (1980). Pédagogie et sémiotique : l'exploration des codes. La sémiotique à l'école. *Les cahiers du Creslef*, 53-75

- Masson, M (1994). *Vous avez dit géographie ?* Paris : A. Colin.
- Mérand, R. (1960). Le basket-Ball jeu simple. *Revue EPS*, 50, 51-56.
- Metzler, J. (1987). Fondements théoriques et pratiques d'une démarche d'enseignement des sports collectifs. *Spirale 1 (complément)*, 143-151.
- Ministère de l'Éducation Tunisien. Programme officiels, 2ème cycle de l'enseignement de base. Décret n° 1205, 1997 du 23 / 6 / 97. Annexe XII. Education. Physique
- Moeschler, J., & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Berne : Peter lang.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Monteil J.M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Paris : Ed. Universitaires, U.N.M.F.R.E.O.
- Nachon, M. (2004). *Interaction en Education Physique et Sportive : Le cas du Basket-ball. Approche des compétences sémiolinguistiques et construction de savoirs*. Thèse. Université de Franche-comté.
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique Paris, ESF.
- Perret-Clermont, A.N. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Coll. « Pédagogie ». Paris : ESF.
- Perret-Clermont, A.N, Schubauer-Leoni, M-L., & Grossen, M (1991). Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherche. *Cahier de psychologie*, 29, pp. 17-40.
- Perret-Clermont, A.N, (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris : Gonthier.
- Piaget J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : PUF.
- Piaget et al (1993). *Psychogénèse et histoire des sciences*. Paris : PUF.
- Peytard, J. (1994). De l'altération et de l'évaluation des discours. In Moirand et al, (éds) : *Parcours linguistiques de discours spécialisé*. Berne : Peter Lang, 69-80.
- Piéron, M. (2000). *Sport et enseignement*. Edition Fondation Roi Baudouin : Liège.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris : Seuil.
- Polkinghorne, D.E. (1983). *Methodology for the human sciences: systems of inquiry*. Albany: State University of N.Y. Press.

- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In Amos Hatch, J. and Wisniewski. *Life history and narrative*, (pp 5-25). Washington: The Falmer Press.
- Peraya, D., & Meunier, J.P (1998). Sémiotique et cognition. *Revue Voir*, 16, 16-27
- Rabatel, A (2003). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : P U de Lyon.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clefs*. Paris : ESF.
- Roulet, E. (1981). Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation. *Etudes de linguistique appliquée*, 44, 7-39.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1991). *The reflective turn: case studies in and educational practice*. New York: Teachers college press.
- Searle, J.R. (1991). L'intentionnalité collective. In Parreth H. (éd) : *La communauté en paroles*. Liège : Mardaga, 277-243.
- Searle, J.R. (1982). *Sens et expression*. Trad. Fr. Paris : Minuit.
- Sensevy, G. (2008). Didactique comparée. In *Dictionnaire de l'Education*. Paris : PUF.
- Shannon, C.E., & Weaver W. (1975). *Théorie mathématique de la communication*. Trad. Fr. Paris CEPL.
- Sperber D., & Wilson D, (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Minuit.
- Tufféry, S. (2005). *Data mining et statistique décisionnelle*. Editions TECHNIP, P.59
- Teodorescu, L. (1965). Principes pour l'étude de la tactique commune aux jeux sportifs collectifs. *Revue de la S.I.E.P.E.P.S.*, 3, 29-24.
- Thelen, E., & Smith, L.B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge: The MIT Press.
- Thelen, E. (1995). Motor development. A new analysis. *American Psychology*, 50(2), 79-95.
- Tissier, J. (1996). *Le football*. Paris : Vigot.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough : University of Technology.
- Trognon, A. (1991). L'interaction en général : sujet, groupe, cognition, représentation. *Connexion*, 57, 9-25.
- Turner, A.P., & Martinek, T.J (1992). A Comparative analysis of two models for teaching games. *International Journal of Physical Education*, 29 (4), 15-31.

- Van Eemeren, F.H, & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication and Fallacies. A pragma-dialectical perspective*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Vergnaud, D.G., Halbwachs, F., & Bouchier, A. (1978). Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'enfant. *Revue Française de pédagogie*, 45, 7-18.
- Vergnaud, G, dir. (1996). *Didactique et apprentissage des mathématiques*. Paris : Hachette
- Vygotsky, L.S. 1997. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute [Edition originale : 1934].
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. 1934. trad. Franc. Editions sociales. Paris : 1985.
- Vygotsky, L. (1990). Le développement mental de l'enfant dans le processus d'enseignement apprentissage. In J-P. Bronckart, (Ed.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Wertheimer, M. (1945). *Productives Denken*. New York : Harper.
- Wallian N, Poggi M-P., & Musard M. (2008). Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA - *Actes du colloque ARIS, Association pour la recherche sur l'intervention en sport*, Besançon, 9-12 mai 2006. Besançon : PU de Franche-Comté.
- Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics*, 1, 80-83.
- Zerai, Z. (2006). Comment les filles apprennent-elles en Hand Ball ? Apport de la verbalisation. Mémoire de Mastère (non publié). Institut Supérieur du Sport et de l'Éducation Physique du Kef, Tunisie.
- Zerai, Z., Rezig, M., & Zghibi, M. (2008). Débats d'idées et apprentissage chez les filles en sport collectif. *e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Education Physique et sportive*, 13, 78-93.
- Zghibi M. (2003). Les conceptions que les enseignants du Nord Ouest de la Tunisie se font des sports collectifs. Mémoire de Mastère (non publié). Institut Supérieur du Sport et de l'Éducation Physique du Kef, Tunisie.

ANNEXES

Corpus : verbatims des élèves

• Rencontre 1 (A#C)

- Equipe A

Sans présence du professeur

Makram ♂ : - écoutez, pour cette fois-ci, je ne vais pas reculer en arrière. Il faut que je marque moi aussi.

- اسمعو، المرّة هاذي راني ما عادش باش نرجع التالي، يلزمني نمركي زاد نا.

Mohamed Naceur ♂: - Mohamed Ali, tu viens me remplacer ?

- محمد علي، تجي تشد بلاصتي؟

Mohamed Ali ♂: - non, tu n'as pas entendu le professeur, il a ordonné qu'on ne change pas de gardien.

- لا، ما سمعتش الأستاذ كي قال مايلزمش نبدلو القول.

Nawfel ♂ : - et pourquoi tu veux opérer un changement, tu assumes bien ton poste.

- و علاش باش تبدل ونت ماشي في بلاصتك .

Mohamed Naceur ♂: - je veux marquer des buts.

- نحب نمركي بونتوات.

Amel ♀ : - et nous les filles, on n'a pas le droit de marquer !!

- ياخي نحنا البنات ما عناش الحق باش نمركو!!

Mohamed Ali ♂: - que tu marques ! Qui t'en empêche ?

- برّي مركي! شكون شك؟

Amel ♀ : - reprends ta place en arrière et tu verras qu'on va marquer.

- ارجع أنت شد بلاصتك التالي و تو تشوف كيفاش نمركوا.

Mohamed Ali ♂: - ok, je vais reprendre ma place en arrière et on va voir si tu as raison !

- باهي هاني باش نرجع لبلاصتي التالي و تو نشوفوا تمركي و إلا لا !

En présence du professeur

Professeur : - qu'avez-vous remarqué au cours du jeu ?

- أش لاحظتو في اللعبة ؟

Khaled ♂ : - l'autre équipe est trop faible Mr.

- لكيب لخرى ضعيفة برشا موسيو.

Nawfel ♂ : - c'est vrai, ils n'ont jamais tenté de marquer.

- بالحق، ما حاولوش حتى مرّة باش يمرقولنا.

Professeur : - c'est tout ? Il n'y a pas d'autres choses ? Ok, pourquoi ils sont faibles ?

- أكاهو؟ ما فمّاش حاجة أخرى؟ باهي، علاش هو ما ضعاف؟

Khaled ♂ : - parce qu'on a pu les dépasser en un contre un plusieurs fois.

- علا خاطر نجّمنا نديباسوهم بسهولة في واحد ضد واحد برشا مرّات.

Professeur : - c'est tout ?

- أكاهو؟

Aucune réponse

- لا إجابة

Professeur : - quoi aussi ?

- شنو آخر؟

Nawfel ♂ : - rien Mr ! Peut être qu'on doit être plus sérieux et on doit mieux exploiter les occasions.

- شي موسيو، يمكن لازم نكونوا جدّيين أكثر و نحاولوا نخلقوا أكثر فرص.

Professeur : - quoi d'autre ?

- شنو آخر؟

Aucune réponse

- لا إجابة

- Equipe C

En présence du professeur

Professeur : - qu'avez-vous remarqué ?

- أش لاحظتو ؟

Rim ♀ : - rien, mais... !

- حتى شي، أما...!

Professeur : - mais quoi ?

- أما شنو؟

Aucune réponse

- لا إجابة.

Professeur : - alors ?

- ألور؟

Mohamed Hedi ♂ : - je ne sais pas, mais il y'a plein de choses qui ne vont pas !

- ما نعرش، أما فمّا برشا حاجات موش ماشين!

Professeur : - et les autres, qu'avez-vous remarqué ?

- و لخرين، شنو لاحظتوا؟

Khaled ♂ : - ils jouent mieux que nous.

- يلعبوا خير منا.

Dorsaf ♀ : - Mr, est-ce qu'on va jouer la prochaine fois. Autrement dit, si on allai rejouer

contre le même adversaire.

- ميسيو، أخي باش نلعبوا المرّة الجاية؟ معناها باش نلعبوا قدام نفس ليكيب المرّة الجاية؟

Khaled ♂ : - personnellement, j'espère qu'on ne jouera pas contre cette équipe.

- نا واحد من الناس ماضايّة ما نلعبوش مع نفس ليكيب.

Sans présence du professeur

Khaled ♂ : - pourquoi vous n'avez pas parlé devant le professeur ?

- أش بيكم ما تكلمتوش قدام الأستاذ؟

Wejden ♀ : - tu veux que je parle et que je lui dise que tu es le responsable de notre échec !

- تحبيني نتكلم ونقول قدام بروف اللي إنت سبب الخسارة!

Rim ♀ : - oui, c'est vrai, c'est toi qui nous ait fait perdre le match parce que tu ne fais pas participer les autres.

- أي بالحق إنت هو اللي خسرتنا خاطر تحب تلعب وحدك.

Mohamed ♂ **Hedi** ♂ : - est ce que vous allez vous disputer, qui en est le responsable ?

- أخي توّ باش تتعاركو، شكون السبب؟

Amal ♀ : - si tu veux qu'on soit à égAli ♂té, il faut que les filles marquent les filles, et les garçons marquent les garçons, à savoir si on l'appliquera.

- تحب نعدلولهم؟ يلزم البنات يشدّو البنات و الأولاد يشدّو الأولاد. أما زعما باش نطبقو و إلا لا؟

Hosni ♂ : - c'est vrai Khaled ♂ marque Mohamed Ali parce qu'il est le plus fort

- صحيح خالد إنت شدّ محمد علي على خاطر أقوى واحد فيهم.

Khaled ♂ : - ok mon ami, je vais le marquer, et on va voir si vous allez marquer ou non !

Pourtant je sais très bien que le problème ne réside pas en moi. C'est plutôt notre jeu collectif.

- باهي صاحبي، أتو نحصروا، وتو نشوفوكم تمركو و لا لا، بالرغم إني نا نعرف مليح إني المشكلة مشي
فينا نا أما في طريقة لعب القروب.

• Rencontre 2 (B#D)

- Equipe B

Sans présence du professeur

Ali ♂ : - pourquoi vous jouez de cette façon ?

- أشبيكم تلعبوا هكا؟

Mohamed Ali ♂ : - savez vous que vous avez perdu le match bêtement !

- في بالكم إلي انتم خسرتوا بيهامة.

Makram ♂ : - le professeur va venir pour nous montrer comment jouer.

- أو جاي البروف توّ يورينا كيفاش نلعبوا.

Mohamed Ali ♂ : - de quoi tu parles, est ce que le professeur va marquer à notre place ! Il faut compter sur soi.

- على شنو نتحدث، آخي البروف باش يمركي في بلاصتنا! لازم تعمل على روكك.

Amal ♀ : - si on nous avait fait participer au jeu, on ne serait pas perdants.

- كان جيتو تلعبوا فينا معاكم رانا ما خسرناش.

Fatma ♀ : - oui, c'est vrai ! Moi par exemple, bien que je sois à deux reprise seule face au gardien, tu ne m'as pas passé le ballon.

- و الله بالحق، تي نا مرتين وحدي قدام القول وما عطيتونيش الكورة.

Makram ♂ : - ok, bien que je sache que tu vas échouer, je te passerai comme même la balle.

- باهي، آتو نعدّيك الكورة، رغم إي نعرف إيك ما تعمل باها شي.

Amal ♀ : - savez vous que vous avez perdu parce que les garçons de leur équipe sont plus fort que les notre !

- فيبالكم اللي نحننا خسرننا خاطر ولادهم اقوى من اولادنا.

Mohamed Ali ♂ : - je vais me poster derrière pour les empêcher de marquer, l'essentiel c'est que vous marquez des buts.

- آتو نيقا نا التالي باش ما نخليهمش يمركوا، غير مركوا انتوما القدام.

En présence du professeur

Professeur : - sur quoi vous vous êtes mis d'accord les garçons ?

- اش تفاهمتوا لولاد؟

Aucune réponse.

لا إجابة.

Professeur : - ok, qu'avez-vous remarqué ?

- باهي اش لاحظتو؟

Amal ♀ : - rien Mr.

- حتّى شي موسيو.

Professeur : - et vous, ceux qui sont en train d'observer?

- و انتوما الليّ قاعدين تلاحظو؟

Makram ♂ : - nous sommes entrain d'encaisser des buts, bêtement.

- قاعدين نقبلو في أهداف ببهامة.

Amal ♀ : - c'est pour cette raison qu'il faut savoir comment marquer et comment défendre notre camp.

- أذاك علاش يلزما نعرفوا كيفاش نمركوا و كيفاش ندافعوا.

Professeur : - quoi d'autre ?

- شنوّ آخر؟

Makram ♂ : - c'est tout, Mr !

- أكهو موسيو!

Amal ♀ : - inchallah Mr; J'espère qu'on ne commettra pas les mêmes fautes du premier mi-temps, puisqu'on a déjà discuté.

- إن شاء الله أستاذ ما نعاودوش نفس الأغلط متاع الشوط اللواني. على خاطر نحنا ديجا تناقشنا.

- Equipe D

En présence du professeur

Professeur : - donnez- moi vos remarques à propos du jeu.

- اعطوني ملاحظاتكم على اللعبة.

Mohamed Hedi ♂ : - nous sommes plus fort qu'eux Mr!

- نحن أقوى منهم موسيو.

Makram ♂ : - normalement on pourrait marquer plus de buts.

- نورمالمون نجمو نمركوا أكثر بونتوات.

Professeur : - c'est tout.

- آكا هو؟

Aucune réponse.

لا إجابة.

Professeur : - et les autres, qu'avez-vous remarqué ?

- ولخرين، شنو لاحظتم؟

Ali ♂ ♂ : - vraiment Mr ... je ne sais pas, mais... On ne peut rien faire.

- دينومها موسيو ... مانعرش، أما ... ما نجموا نعملوا حتى شي.

Professeur : - mais quoi ?

- أما شنو؟

Ali ♂ ♂ : - il faut continuer avec la même stratégie, parce qu'on joue bien.

- يلزمننا نكملوا هكاكا، على خاطر نلعبوا مليح.

Professeur : - comment va-t-on faire alors ?

- شنو باش نعملو مالا؟

Makram ♂ : - il faut marquer d'autres buts. Comme on l'a déjà fait au cours de la première mi-temps.

- يلزمننا نزيدوا نمركوا بونتوات. كيما عملنا في الميتون اللولاني.

Sans présence du professeur

Mohamed ♂ : - vous savez, ils sont plus forts que nous et nous avons gagné par chance, pas plus.

- فيبالكم الي هو ما اقوى منا و نحنا ربحناهم زهر لا أكثر لا أقل.

Mohamed Hedi ♂ : - alors ! Tu penses que nous avons marqué par chance ? Mais qu'est-ce que tu racontes ?

- أي، مالة في بالك إلي نحنا مركينا بالزهر؟ شتحتكي براس أمك؟

Khaled ♂ : - vous savez ! S'ils ont un bon gardien nous ne pourrions jamais les vaincre.

- تعرفوا ! كان جاء عندهم قول باهي، عمرنا ما باش إجموا نربحوهم.

Dorsaf ♀ : - si vous aviez participé au jeu avec nous, certainement qu'on aurait pu marquer plusieurs autres buts. mais vous, vous êtes en train de regarder.

- كان دخلتوا في اللعبة معانا، رانا مركينا برشا بونتوات آخرين. أما انتوما قاعدين تنتفرجوا.

Houyem ♀ : - c'est vrai, pourquoi vous jouez seul ?

- بلحق، و علاش تلعبوا وحدكم؟

Makram ♂ : - si on préfère le jeu individuel, c'est parce que t'a reçue la balle deux fois et tu les as ratées.

- نلعبوا وحدنا على خاطر مرتين أعطيناك الكورة و ضيعتها.

Houyem ♀ : - et toi, tu n'a jamais perdu une balle ?

- وانت حتى مريرة ما ضيعت كورة؟

Rim ♀ : - tout le monde perd des balles, sauf que nous, nous les perdons devant notre cage. On ne sait pas ni où ni quand perdre la balle, c'est ça le plus important.

- فم واحد في الدنيا ما يضيعش الكورة، أما المشكلة فين، إلي نحنا قاعدين نضيعوا فاها قدام الكاج متاعنا. ما

نعرفوش لا وقتاه لا كيفاش نضيعوا الكورة، اذاك هو إلي بيه الفائدة خوية.

• Rencontre 3 (A#D)

- Equipe A

Sans présence du professeur

Khaled ♂ : - pourquoi vous jouez de cette façon ?

- أش بيكم تلعبو هگا؟

Mohamed Ali ♂ : - pourquoi on joue ainsi !

- وعلاش نلعبوا هگا!

Khaled ♂ : - vous n'êtes pas bien organisé

- ما كمش منظمين.

Makram ♂ : - non Mr, nous sommes organisés, sauf qu'il ne faut pas ignorer leur supériorité en jeu.

- لا سيدي، أحنا منظمين، أما هو ما زاد قويين علينا في اللعبة.

Khaled ♂ : - on n'arrive pas à marquer des buts. On en ignore la raison !

- ماوصلناش بأش نمركو و ماناش فاهمين و علاش مانجمناش نمركو.

Makram ♂ : - ok, qu'est ce que tu veux qu'on fasse ?

- باهي، شنو تحبنا نعملوا؟

Fatma ♀ : - jouez comme la dernière fois, mais avec plus de prudence.

- نلعبوا كيما آخر مرة. أما نردوا بالننا أكثر.

Mohamed Ali ♂ : - l'autre fois, nous étions plus forts qu'eux. Apparemment cette fois, ils ont repris leur force.

- المرّة لخرى، كئنا أقوى منهم، أما المرّة هاذية كان صدقني ربي تقوؤ.

Mohamed Naceur ♂: - écoute, eux ils sont agressifs en jouant.

- أسمع، هو ما راهم صحاح في اللعبة.

Mohamed Ali ♂ : - non seulement ils sont agressifs, mais ils ne cessent de nous donner des coups.

- ماهوش صحاح أكهو، الجماعة قاعدين يضربوا.

Lobna ♀ : - non, ce n'est pas le cas, car nous nous sommes pas assez agressifs ! En principe nous devons être plus agressifs.

- لا، ماهوش صحيح خاطر نحنا ماناش أقري سيف، نورمالمون نكونوا أصح من هگا.

En présence du professeur

Professeur : - donnez-moi vos remarques !

- اعطوني ملاحظاتكم!

Mohamed ♂ **Ali** ♂ ♂ : - le jeu ne marche pas Mr

- اللعبة ماهيش ماشيا موسيو.

Mohamed ♂ **Ali** ♂ ♂: - de plus, je ne sais pas... mais ils sont trop agressifs.

- زاد، ما نعرش... أما هو ما زاد ياسر أقري سيف.

Professeur: - quoi encore ?

- شنو آخر؟

Aucune réponse

- لا إجابة.

Professeur: - c'est tout ! Vous avez joué dix minutes et vous n'avez rien remarqué?

- أك هو، لعبتوا عشرة دقائق و ما لاحظتوا شي؟

Mohamed Naceur ♂: - Mr, si nous jouons encore avec un peu d'agressivité on gagnera sûrement.

- موسيو كان نلعبوا صحاح شويًا توا نربحوهم.

Professeur : - que pouvez-vous faire encore pour gagner ?

- شنو الي تنجموا تعملوا آخر باش تربحوهم؟

Mohamed Naceur ♂ : - comme je vous ai dit Mr, il faut qu'on joue avec plus de sérieux parce qu'ils nous ont arraché plein de ballons, si bien qu'ils ont failli marquer. Donc il faut trouver comment préserver la balle.

- كيما قتلك أستاذ يلزمنا نلعبوا سيريو أكثر على خاطر هو ما فكلونا برشا كور و مركولنا بونتوات. آذاك علاش يلزمنا نلقوا كيفاش نستحفظوا على كورتنا.

Lobna ♀ : - l'autre fois, nous avons joué mieux, alors que cette fois nous n'étions pas assez concentrés.

- المرة لخرى لعبنا خير، أما خسارة المرة هادي ماناش مركزين.

- Equipe D

En présencedu professeur

Professeur : - qu'avez-vous remarqué dans le jeu ?

- اش لاحظتو في اللعبة؟

Makram ♂ : - plein de choses Mr.

- برشا حوايج موسيو .

Professeur : - donnez-moi un exemple

- اعطوني مثال.

Makram ♂ : - je ne sais pas exactement. Mais plein de choses ont été appliquées sur le terrain, alors que d'autres non.

- ما نعرش بالظبط ، أما برشا حاجات طبقناهم و حاجات لا .

Professeur : - et les autres, vous n'avez rien remarqué ?

- و لخرين، ما لاحظتوا شي؟

Aucune réponse

لا إجابة.

Professeur : - rien !

- شيء!

Khaled ♂ : - nous avons raté plein d'occasions pour marquer des buts.

- ضيعنا برشا فرص متاع بونتوات.

Professeur : - pourquoi avez-vous raté ces occasions alors ?

- و علاش ضيعتوهم الفرص هذوما مالا؟

Khaled ♂ : - les occasions ont été ratées et c'est tout.

- فرص ضايعة و آكاهو.

Mohamed ♂ ♂ : - oui, les occasions ont été ratées. On les regrettera sûrement.

- إي فرص ضايعة والله ما نندموا علاهم.

Professeur : - et les autres ... ?

- و لخرين؟

Mohamed ♂ : - inchalla on fera mieux que ça Mr. en somme on n'était pas si mal

durant la première mi-temps.

- إن شاء الله نعملوا ما خير من هكا موسيو. على خاطر في قالب بعضو ما كئاش خاييين برومي ميون.

Sans présence du professeur

Ali ♂ : - sérieusement on peut gagner et avec un large score.

- بالرسمي نجموا نربحوا بسكور.

Mohamed Hedi ♂ : - certes, on peut gagner, mais pas avec un large score. L'objectif

demeure difficile à réaliser.

- نجموا نربحوا، إي، أما بسكور صعيب شوي. لوبجيكثيف يبقى ديما صعيب.

Mohamed ♂ : - écoutez, n'allez pas croire que je suis parfait pour ne pas encaisser des buts.

- أسمعوني ما يمشيش في بالكم راني طيارة باش ما نقبلش بونتوات.

Makram ♂ : - et pourquoi tu as peur cher ami. Même si on perd, ce ne sera pas la fin du monde.

- أش بيك خايف صحوبا، و برّ رانا خسرنا، و فت الدنيا.

Dorsaf ♀ : - non mon ami, il faut qu'on gagne. Je ne supporte pas la défaite.

- لا صاحبي، يلزم نربحوا، راني ما نحملش لخسارة.

Mohamed ♂ *Hedi* ♂ : - si vous voulez qu'on gagne ? il faut que les filles nous aident d'avantage.

- تحبونا نربحوا؟ البنات يلزمهم يعاونون شوية.

Amal ♀ : -et vous les garçons, vous pensez vraiment qu'on fait partie de l'équipe?

- و انتوما لولاد، ماشي في بالكم رانا بلحق رانا أحنا مليكيب؟

Dorsaf ♀ : - croyez-moi, si vous continuez à mener un jeu individuel, vous allez sûrement perdre. Vous allez voir.

- صدقوني، كان تكملوا تلعبوا وحدكم تو تخسروا. آتو تشوفوا.

Mohamed Hedi ♂ : - si on perd, vous en serez les responsables.

- كان نخسروا راهو إنتوما السبب.

• Rencontre 4 (B#C)

- Equipe B

Sans présence du professeur

Mohamed Ali ♂ : - c'est très bien les garçons. Vous avez très bien joué.

- صحبتوا لولاد، لعبتوا بالقدا.

Fatma ♀ : - malheureusement, nous n'avons pas marqué !

- أما خسارة، ما مركيناش.

Mohamed Ali ♂ : - ce n'est pas grave, nous marquerons la prochaine fois.

- مش مشكلة، آتو نمركوا المرّة الجاية.

Ali ♂ : - sérieusement, si vous postez un défenseur fixe en défense, ils ne pourront certainement pas marquer le 2^{ème} but.

- بصراحة، كان حطيتوا واحد إلتالي فيكس رام مامركوش لينا البونتو الثاني.

Makram ♂ : - non cher ami il faut attaquer ensemble et défendre ensemble.

- لا صاحبي، يلزمننا نتاكوا الكل و ندافعوا الكل.

Amel ♀ : - toi « Amal ♀ » surveille « Dorsaf ♀ » pour que le jeu puisse marcher.

- أمل أحصر درصاف باش اللعبة تمشي.

Amal ♀ : - pourquoi tu parles de cette façon ? tu penses que je ne suis pas en train de la surveiller !

- شبيك تحكي معاي هگا؟ ما شي في بالك مانيش حاصرتها!

Makram ♂ : -non, tu ne l'as pas surveillée. Ils viennent de marquer parce que la personne concernée était libre.

- لا، ماكش حاصرتها وهوما مركولنا على خاطرك خليت صاحبتك وحدها.

Amal ♀ : - non Mr, ils ont marqué non pas parce que je n'ai pas marqué mon adversaire, mais plutôt parce que Makram ♂ ne m'a pas bien couvert. Normalement, on joue ensemble et on partage les taches, l'un attaque et l'autre défend, le premier s'engage et le deuxième assure la couverture.

- لا سيدي، هوما مركولنا، موش على خاطرني سببت صاحبتني، أما على خاطر مكرم ما غطاش علينا. نورمالون نلعبوا الكل مع بعضنا ونبدلوا بلايصنا، واحد يهاجم و لآخر يدافع، لولاني يقدم و الثاني يغطي عليه.

En présence du professeur

Professeur : - qu'avez-vous remarqué ?

- أش لاحظتوا؟

Mohamed Ali ♂ : - on joue très bien, mais il faut marquer des buts

- نلعبوا مليح أما يلزم نمركوا بونتوات.

Professeur : - qu'est ce qu'il faut faire alors ?

- شنو يلزم تعملوا مالا؟

Ali ♂ : - il faut tout d'abord que nous n'acceptation pas de buts, pour que vous puissiez marquer par la suite.

- يلزم ساع ما نقبلوش بونتوات و ميعد يلزمنا نمركوا.

Mohamed Ali ♂ ♂ : - mais eux ils ne sont pas en train d'attaquer ! Ce que je remarque c'est qu'ils sont toujours en arrière.

- أما المشكلة إلي هوما ماهمش قاعدين إيتاكوا فينا! نا نشوف فاهم ديما قاعدين إلتالي.

Amal ♀ : - Mr, demandez leur de nous laisser jouer avec eux, moi et Fatma ♀.

- موسيو، قلهم يخلونا نلعبوا معاهم، نا و فاطمة.

Fatma ♀ : - c'est vrai Mr, ils ne nous demandent que de récupérer la balle de l'adversaire, sans pour autant qu'ils nous fassent participer au jeu.

- صحيح موسيو، يطلبوا منا كان نفكوا الكور، أما باش إيعدوننا الكورة بيط شوي.

Makram ♂ : - oui, je ne te passe pas la balle parce que tu la rates toujours. Bref, vous n'êtes pas capables de jouer.

- إي، ما نعدليكش الكورة على خاطر ك ديما تضيع فاهما. بالعربي متستاھلش باش تلعب معانا من أصلوا.

- Equipe C

Sans présence du professeur

Amal ♀ : - très bien les garçons, continuez, comme ça et nous allons gagner.

- صحيتوا لولاد، كملوا هكا و تو نربحوا.

Mohamed ♂ : - on pouvait faire mieux si nous étions plus proche l'un de l'autre.

- كنا إنجموا نعملوا ما خير كان جينا قراب لبعضنا أكثر.

Khaled ♂ : - il faut surtout se concentrer devant leur cage.

- يلزم نركزوا، سيرتوا قدام الكاج متاعهم.

Rim ♀ : - vous nous donnez des leçons sur la manière dont on doit préserver la balle, alors que c'est vous qui la perdait toujours.

- انتوما لولاد تحكوا كيفاش نستحفظوا على الكورة و انتوما إلي قاعدين تضيعوا فاها.

Ali ♂ : - c'est nous qui l'avons perdue ! Mettez vous en tête, que si nous étions seulement des garçons contre des garçons on aurait pu mettre fin au match avec un large score.

- احنا نضيعوا فاها! ما لا تعرف كان جينا نلعبوا اولاد ضد اولاد أكهو رانا ربحناهم بسكور.

Khaled ♂ : - vous voulez jouer avec nous les filles ? Approchez vous de nous au moins et occupez les espaces libres.

- تحبوا تلعبوا معنا لبنات؟ اقربوا منا و عبوا البلايص الفارغة.

Wejden ♀ : - écoutez, je vais plus revenir en arrière je vais attendre les contres-attaques.

- اسمعوا، راني معادش باش نرجع التالي، باش نبقي القدام عالكونتر.

Hosni ♂ : - ok, laissez une fille et un garçon en avant, et deux autres en arrière. C'est ainsi qu'on pourra gérer tout le terrain.

- باهي خليبقى ديما بنية و وليد القدام و بنية و وليد التالي و هكا نجموا لعبوا التران.

En présence du professeur

Professeur : - donnez-moi vos remarques

- أعطوني ملاحظاتكم؟

Med Hed : - le jeu est bien Mr mais nous pourrons perdre le match.

- اللعبة باهية موسيو، أما نجموا نخسروا الطرح.

Mohamed ♂ : - Mr, on perd la balle rapidement.

- موسيو قاعدين نخسروا في الكورة فيسع.

Ali ♂ : - on la perd parce que nous sommes marqués et parce que les autres mettent la pression sur celui qui détient la balle.

- نخسروا في الكورة خاطر هو ما قراب لنا و على خاطر لخرين قاعدين يضغطوا على إلي عندوا الكورة.

Professeur : - quelle serait la solution ?

- شنو الحل؟

Hosni ♂ : - il faut trouver plus de solutions.

- الحل إلوجوا على أكثر حلول.

Khaled ♂ : - il faut demander d'avantage la balle et surtout ne pas la perdre dans notre zone.

- يلزما نطلبوا الكورة أكثر سيرتوا ما نخسروش الكور قدام قولنا.

Dorsaf ♀ : - en plus il faut exercer plus de pression sur eux.

- و يلزم زاد نضغطوا علاهم أكثر.

Rim ♀ : - essayez de tirer de loin et sûrement on va marquer.

- جربوا شوطوا ملبعيد و إنشاء الله تو إنمركوا.

Khaled ♂ : - la cage n'est pas dix mètres sur dix mètres pour qu'on puisse marquer de loin.

- القول مش عشرة ميتر و على عشرة ميتر و باش نجموا نمركوا من بعيد.

• **Rencontre 5 (A#C)**

- **Equipe A**

En présence du professeur

Professeur : - qu'avez-vous remarqué ?

- اش لاحظتو؟

Mohamed Ali ♂ : - cette fois, le match était plus difficile que l'autre fois Mr.

- المرة اللعبة موسيو أصعب مالمرة إلي فاتت.

Nawfel ♂ : - c'est vrai, l'autre fois, c'était plus facile....moins compliqué.

- بالحق، المرة الأخرى، كانت أسهل... و مكانتش معقدة.

Professeur : - à votre avis, pourquoi ?

- حسب رايكم، و علاش؟

Amel ♀ : - peut être parce qu'ils sont plus organisés cette fois-ci

- يمكن على خاطر هو ما المرة هذية منضمين خير.

Khaled ♂ : - et peut être aussi parce que nous ne sommes pas assez organisés.

- و يمكن زاد على خاطرنا أحنا ما ناش منظمين كيما يلزم.

Professeur : - quelle serait la solution?

- و الحل شني ينجم يكون؟

Mohamed ♂ *Naceur* ♂ : - la solution c'est qu'il ne faut pas encaisser des buts tout d'abord.

-الحل، ما نقبلوش الساعة بونتوات.

Mohamed ♂ *Ali* ♂ ♂ : - la solution c'est de marquer davantage de buts.

- الحل نزيدوا نمركوا بونتوات.

Makram ♂ : - et vous les filles ! il faut nous aider encore plus!

- و انتوما البنات يلزم تعاونونا أكثر من هكا.

Amel ♀ : - ok, on va essayer.

- باهي، تو نحاولوا.

Mohamed ♂ *Ali* ♂ ♂ : - oui, il faut essayer, si non on ne pourra rien faire.

- إي، يلزمكم تحاولوا ماكانش ما نجموا نعملوا حتى شي.

Sans présence du professeur

Nawfel ♂ : - j'ai signalé en présence du professeur, je ne sais pas si vous m'avez compris ou non ?

- انا رميت لكلام قدام لبروف، و ما ندريش عاد إنتوما فهمتوني و لا لا؟

Mohamed Ali ♂ : - comprendre quoi ?

- فهمنا شنو؟

Nawfel ♂ : - nous n'avons marqué que deux buts, non parce qu'ils sont devenus mieux que nous, mais parce que nous ne sommes pas assez sérieux.

- ما مركينا كان زوز بونتو، ما هوش خاطر هوما ولوا أحسن منا، أما على خاطر أحنا ماناش سيريو.

Makram ♂ : - les filles, essayez de nous aider. Vous ratez toutes les balles. Ce n'est pas normal !

- لبنات حاولوا تعاونونا شويّة، راو مشو نورمال الكور إلي تجيكم الكلّ تضيعوها.

Amel ♀ : - tu sais que nous les filles nous somme plus fortes que celles des leur filles. Mais vous les garçons vous n'êtes pas comme d'habitude.

- فيبالك اللي نحنا البنات اقوى من البنات متاعهم! أما انتوما لولاد ماكمش كالعادة.

Faten : - ok, chaque fille surveille une fille. Il en va de même pour les garçons. Essayez de ne plus perdre la balle dans notre partie. En fait, si nous arrivons à bien conserver la balle, nous aurons plus d'occasions de marquer, et par conséquent de marquer.

- تعرفوا كيفاش، كل بنيّة تحصر بنيّة و كل وليد يحصر وليد، و نحاولوا ما نضيعوش الكورة في منطقتنا. ما

كانش نحاولوا نستحفظوا علاها، باش نلقوا أكثر فرص و نجموا نمركوا و نربحوا.

Fatma ♀ : - je vais jouer en avant, je sais que je peux marquer.

- نا توّ باش نلعب القدام، نعرف روجي نجم نمركي.

Makram ♂ : - ok vas –y, je vais rester en arrière.

- برّي، أتو نبقي نا اللتالي.

- Equipe C

Sans présence du professeur

Ali ♂ : - très bien les garçons. Vous avez montré qu'ils ne sont pas mieux que nous.

- صحيتو لولاد ريتو بالكاشف اللي ماهمش خير منا.

Hosni ♂ : - si vous aviez laissé seulement un joueur pour vous couvrir en défense, on n'aurait pas encaissé les deux buts.

- كان جيتوا إخلو واحد بركة يغطي عليكم من تالي رآنا ما قبلناهمش الزوز بونتو.

Rim ♀ : - vous savez que nous sommes plus fort que leurs filles, et leurs garçons sont plus forts que les nôtres.

- فيبالكم اللي نحنا اقوى من بناتهم و ولادهم اقوى من ولادنا .

Khaled ♂ : - effectivement c'est nous qui ratons toutes les balles !

- و الله بالحق، ماهو خاطر نحنا إلي قاعدين نضيّعوا في الكور!

Wejden ♀ : - on rate des balles mais on en conquiert d'autres. Non seulement vous ne voulez pas arracher la balle mais aussi vous ratez celles que vous avez reçues.

- قاعدين نضيّعوا أما قاعدين نفكوا زاد، اما انتوما ما يزيّش ما تحبوش تفكوا الكورة و تزيدوا تضيعوها.

Amal ♀ : - mais pourquoi vous vous disputez ? Le match s'est très bien passé. Et n'oubliez pas que l'autre fois nous avons joué très mal par rapport à cette fois ci.

- تي اشبيكم تتعاركو؟ اللعبة باهية و ما تنسوش إلي المرّة إلي فاتت لعبنا أخيب من المرّة هذيا.

Ali ♂ : - le plus important ce n'est pas de jouer bien ou mal, mais plutôt de marquer des buts.

L'efficacité ne réside plus dans la façon de jouer mais dans le score.

- المهم موش نلعبوا بالباهي و إلا بالخايب، المهم نمركوا بونتوات، الفاعلية ما تنقاسش باللعب أما تنقاسش بالسكور.

A la présence du professeur

Professeur : - qu'avez-vous remarqué ?

- اش لاحظتو؟

Mohamed Hedi ♂ : - on joue très bien Mr.

- قاعدين نكوروا بالقدا موسيو.

Makram ♂ : - on peut égAli ♂ser comme on peut gagner Mr.

- نجموا نعدلوا و نجموا نربحوا موسيو.

Professeur : - quoi d'autre ?

- اشنو آخر؟

Hosni ♂ : - Mr, demande leur qu'ils laissent toujours quelqu'un en défense pour ne pas encaisser des buts inattendus

- موسيو قلاهم باش يخلوا واحد ديما إلتالي باش ما نقبلوش بونتوات على غدرّة.

Khaled ♂ : - ok ; je vais rester en défense

- باهي تو نبقى نا في الديفونس.

Ali ♂ : - c'est pas un problème, on défendra à tour de rôle . l'essentiel est de ne laisser aucune fille seule.

- تي مش مشكلة، ندافعوا كل مرّة بواحد، المفيد ما نخلوش حتى وحدة من البنات وحدها.

Hosni ♂ : - s'il vous plait, essayez de ne plus perdre la balle, surtout que tu es le dernier défenseur

- بالله ما عادش تضيع الكورة راك آخر واحد.

Professeur : - c'est tout

- آكا هو؟

Aucune réponse

لا إجابة.

• Rencontre 6 (B#D)

- Equipe B

En présence du professeur

Professeur : - qu'avez-vous remarqué ?

- شنو لاحظتوا؟

Fatma ♀ : - on est à égAli ♂té Mr

- أنا متعادلين موسيو.

Mohamed Ali ♂ : - nous avons déjà remporté le match la dernière fois, mais c'était dur.

- ديجا أحنا ربحناهم المرة الأخرى أما بالسيف.

Makram ♂ : - nous sommes en train de perdre beaucoup de balles, surtout les filles.

- قاعدين نخسروا في برشة كور، سيرتو لبنات.

Fatma ♀ : - au moins, on ne perd pas les balles devant notre cage.

- على الأقل ماناش قاعدين نخسروا في الكور قدام قولنا.

Professeur : - quelle est la solution alors ?

- شنو الحل مالا؟

Makram ♂ : - la solution c'est qu'on doit jouer ensemble.

- الحل نلعبوا مع بعضنا.

Ali ♂ : - il faut d'abord assurer la défense, pour pouvoir marquer. En fait notre faiblesse réside dans la défense.

- يلزمنا نتعلموا كيفاش ندافعوا و مبعد نمرکوا. معناها مشکلتنا راهي في الديفوننس.

Mohamed Ali ♂ : - écoutez il faut les presser devant leur cage car c'est là qu'on peut créer un vrai danger.

- أسمعوا، يلزمنا نضغطوا عليهم قدام قولهم على خاطر غادیکا وین انجموا نخلقوا الخطر.

Amal ♀ : - nous les filles on va contrôler les filles, quant à vous occupez-vous des garçons.

- أحنا البنات باش نحصرنا البنات و انتوما تولهوا بالأولاد.

Ali ♂ : - allez les garçons, que dieu soit avec nous.

- بر لولاد ربي معنا.

Makram ♂ : - il faut s'entraider en attaque et en défense. C'est ainsi qu'on sera mieux organisé qu'eux.

- يلزمنا نهزوا بعضنا في لاتاك و في الديفوننس. أكاك إنجموا نكونوا منضمين خير منهم.

Sans présence du professeur

Ali ♂ : - pourquoi vous jouez de cette façon ! Et toi tu n'es même pas capable de marquer à deux mètres de la cage!

- شبيکم تلعبوا هگا! و انت قلي آخي عميت، على زوز ميتر و ملقول منجمتش تمرکي!

Mohamed ♂ *Ali* ♂ ♂ : - tu veux que je tire d'un angle fermé!

- تحبني نشوط من أونقل فيرمي!

Mohamed Ali ♂ : - en principe quand vous attaquez il faut avancer en attaque ensemble et ne pas me laisser seul.

- حقنا وقت اللي نعملوا أتاك نطلعو مع بعضنا. مشو نلقى روجي نعوم وحدي.

Mohamed Ali ♂ : - mettez la balle au sol et jouez avec des passes courtes.

- حطوا الكورة في اللوطا وألعبوا كور صغار.

Fatma ♀ : - jouez ensemble et évitez de dribbler et ça ira.

- ألعبوا مع بعضكم و نقصوا شويًا مدريبل وتو تمشي لمور.

Makram ♂ : - t'as vu qui dribbler?

- و شكون لقبيتو يدريبل؟

Mohamed Ali ♂ : - tu sais pourquoi je dribble, parce que ceux qui jouent avec moi ne bougent pas assez.

- تعرف وعلاش ندرريبل، على خاطر إني يلعبوا معايا ما همّش قاعدين يتحركوا.

Ali ♂ : - allez, retournons en jeu et essayons de leurs marquer le deuxième but.

- برّ نرجعوا في اللعبة و نشوفوا نمركوش تره البوننتو الثاني.

- Equipe D

Sans présence du professeur

Wejden ♀ : - très bien les garçons. Continuez comme ça et nous allons gagner.

- صحيتو لولاد، كملوا هگة و تو نرجوهم.

Hosni ♂ : - on aurait pu mieux faire si nous étions plus proches les uns des autres.

On n'est pas aussi faible.

- كنا نجموا نعملوا ما خير كان قربنا لبعضنا اكثر. راهو ماناش ضعاف لك الدرجة.

Mohamed Hedi ♂: - il faut rester calme surtout devant leur cage.

- نربصوا رواحنا سيرتو قدام القول متاعهم.

Dorsaf ♀: - vous les garçons vous nous montrez comment garder la balle, alors que vous la perdez toujours.

- انتوما لولاد تحكوا على كيفاش نستحفظوا على الكورة و انتوما اللي تضيّعوا فاها.

Makram ♂: - c'est nous qui l'avons perdue ! Mettez-vous en tête, que si nous étions seulement des garçons contre des garçons on aurait pu les gagner avec un large score.

Mais qu'est ce qu'on peut faire en présence de deux handicapées !

- تعرف مالا كان جينا أحنا ولاد ضد ولاد بركة رانا رابحينهم بسكور. أما شنو تحب تعمل ما دامنا نلعبوا مع زوز معاقين!

Mohamed ♂ *Hedi* ♂: - vous voulez jouez avec nous les filles ? Approchez vous de nous et occupez les places libres. Comme ça vous allez recevoir forcément la balle.

- تحبوا تلعبوا معنا البنات؟ اقربولنا و خوذوا البلايص الفارغة. هكاكا تجيكم الكور بالسيف.

Houyem ♀: - écoutez, je vais revenir en arrière et attendre les contres attaques

- اسمعوني، نا باش نبقي إتالي و نستنا الكونتر أتاك.

Mohamed ♂: - ok, laissez une fille et un garçon en avant et deux autres en arrière.

Bref on doit occuper tout le terrain.

- باهي خل يبقا ديما بنية ووليد القدام و بنية ووليد التالي. في كلمتين يلزمننا نعبوه التيران الكل.

A la présence du professeur

Professeur: - donnez-moi vos remarques ?

- اعطوني آش لاحظتوا؟

Khaled ♂: - en somme, le jeu était bon Mret nous avons pu éviter la défaite.

- في قالب بعضو موسيو اللعبة باهية، أما كنا نجموا ما نخسروش.

Hosni ♂ : - Mr, on perd la balle trop vite.

- موسيو الكورة فيسع ما تضيع.

Makram ♂ : - elle se perd parce qu'on est surveillé et parce qu'il y a une pression sur celui qui a la balle.

- راهي تضيع خاطر هوما حاصرينا و خاطر هوما يضغطوا على اللي عندو الكورة.

Professeur : - et quelle est la solution ?

- و الحل شنو؟

Mohamed Hedi ♂ : - il faut créer plus de solutions entre nous. Il faut demander plus la balle et surtout ne pas la perdre dans notre zone.

- يلزما نخلقوا برشا حلول بينات بعضنا، ويلزما نطلبوا الكورة اكثر، و يلزما نحاولوا ما نضيعوش الكورة في الزون متاعنا.

Dorsaf ♀ : - essaye de tirer de loin et sûrement on va marquer

- انتوما حاولوا تشوطوا من بعيد و تو نمركوا.

Mohamed Hedi ♂ : - la cage n'a pas sept mètres sur sept pour qu'on puisse marquer de loin.

- ياخي هو لقول سبعة ميترو على سبعة ميترو باش نمركوا من بعيد.

• Rencontre 7 (A#D)

- Equipe A

En présencedu professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué ?

- شنو لا حظتوا؟

Nawfel ♂ : - nous avons remporté le match ; mais ils ont failli marquer à plusieurs reprises. Ils auraient pu vaincre.

- ربحناهم أما كانوا ينجموا بمرقولنا في أكثر من فرصة و كانوا ينجموا يربحونا.

Mohamed Naceur ♂ : - vous n'êtes pas en train de revenir à la défense rapidement. C'est pour cela qu'ils se sont trouvés trois ou quatre fois face à face devant la cage.

- ماكومش قاعدين ترجعوا فيسع لديفونس، أذاك علاش لقوا رواجهم قداش من مرّة فاس فاس للكاج متاعنا.

Makram ♂ : - heureusement qu'on a pu concrétiser les occasions que nous avions eu.

Maintenant, il faut assurer d'abord la couverture en arrière avant d'attaquer.

- جاب ربّي مركينا الفرص الي جتنا. أما توّ يلزنا ندافعوا بلقدا قبل ما نتاكوا.

Professeur : - qu'allez-vous faire alors ?

- أش باش تعملوا مالا؟

Mohamed Ali ♂ : - il faut attaquer avec deux, défendre avec deux et les empêcher de faire des contre-attaques. Bref, il faut les surveiller de près.

- يلزم نهاجموا بثنين و ندافعوا بثنين و ما نخلوهمش يعملوا كونتر أتاك. ملخر يلزم عنينا عليهم من قريب.

Amel ♀ : - pourquoi ? On peut attaquer avec trois ou avec quatre ce n'est pas ça le problème.

Le problème c'est qu'il faut retourner vite. On peut attaquer et défendre en même temps.

- و علاش؟ نجموا نتاكوا بثلاثة و لا أربعة، مشو آديّة المشكلة، المشكلة يلزنا نرجعوا فيسع. هكاك نتاكوا و ندافعوا في نفس الوقت.

Lobna ♀ : En avant, il faut faire des « une-deux » pour pouvoir dépasser leur défense.

Parce que avec une défense pareille on est obligé de faire des passes courtes et des une-deux.

Sinon on ne peut rien faire.

ملول يلزم نعملوا دا إين دو باش إنجموا نتعدوا الديفونس متاعهم، على خاطر قدام ديفنس كيما هذيك يلزم نلعبوا كورقصار ودا إين دو. ماكانش مانعملوا شي.

Khaled ♂ : - An nom de dieu, celui qui reçoit une balle en attaque essaye de fixer l'adversaire

- بالله الي تجيه الكورة في لتاك يحاول يفكسي لدفرسار.

Sans présence du professeur

Med dépasser: - dieu merci j'ai pu les empêcher de marquer à trois ou quatre reprises, sinon vous auriez perdu avec un large score.

- حمدو الله يا ربّي مُتعت ثلاثة و لا أربعة كور تالي راكم خسرتوا بسكور كبير.

Khaled ♂ : - il faut revoir nos fautes pendant la 2^{ème} mi-temps, sinon on va perdre.

- يلزما نصلحوا غلاطنا دوزيام ميتون مكانش رانا باش نخسروا.

Mohamed ♂ Ali ♂ ♂ : - à vous entendre parler, on dirait qu'on a perdu. On gagnera sûrement.

- الي بسمعكم، يقول رانا خاسرين. يا ولدي رانا ميا في الميا باش نربحوا.

Lobna ♀ : - nous avons gagné avec trois buts. Mais eux ils jouent mieux que nous.

- رابحين بثلاثة بونتو وهذا ما يمنعش إلي هو ما يلعبوا خير منا.

Makram ♂ : - est-ce qu'il faut marquer cent buts pour que vous soyez satisfaits ?

- ياخي يلزما نمركو مياة إنبونتوا باش ترضوا علينا!

Nawfel ♂ : - continue ainsi. J'espère que tu perdras pendant le 2^{ème} mis- temps

- كمل هك وانشاء الله تخسر دوزيام ميتون.

Makram ♂ : - ok, on va essayer de leur mettre plus de pression dans leur territoire. Celui qui a la balle me la passe.

- برّ نخفقوهم في الزون متاعهم. و إلي تجيه الكورة يرمي هالي.

Fatma ♀ : - SVP Makram ♂, essaye de jouer avec moi des une-deux et tu vas voir qu'on va marquer.

- مكرم بعيشك حاول تلعب معايا اين دو وتاو تشوف كيفاش نمركو.

Makram ♂ : - ok, je vais jouer avec toi mais à condition que tu m'épaules en défense.

- باهي هاني باش نلعب معاك أما أكونديسيون تعاوني في الديويس.

- Equipe D

Sans présence du professeur

Hosni ♂ : - c'est la première fois qu'on joue de cette façon. Dommage qu'on ait raté pleines d'occasions face au cage.

- هاذي أول مرة نلعبوا هك، خسارة ضيّعنا برشا فرص قدام الكاج.

Khaled ♂ : - dites moi, nous avons bien joué et pourtant nous avons perdu !

- ياخي قولولي، كورنا مليح و خسرنا!

Rim ♀ : - nous avons perdu parce qu'on perd facilement la balle. Normalement on doit la garder plus que ça. C'est ça le point faible de notre équipe.

- خسرنا على خاطر نضيّعوا في الكور بسهولة و نورمالمون نشدّوا الكورة أكثر من هكا، أذيك هي نقطة الضعف متاعنا.

Mohamed Hedi ♂ : - comme si nous avons raté 5 buts, alors qu'on est toujours à un point d'écart. Alors, gardons la balle et on améliora le score.

- بالله كيما ضيّعنا خمسة بونتو، و بقى ليكار بونتو بركا مالا بالله نحاولوا نشدوا شويّ الكورة و نحاولوا نحسنوا السكور.

Mohamed ♂ : - SVP, laisser toujours au moins un en défense pour qu'il ne les laisse pas faire des contres-attaques.

- بالله خلّوا ديما علقيلة واحد في الدفاعس، باش ما يخليهمش يعملوا دا كونتر أتاك.

Houyem ♀ : - je ne peux revenir en arrière que si la contre-attaque est faite par une fille.

- نا ما نجمش نرجع مع وليد، وقت اللي بنية تعمل كونتر أتاك أتو نرجع معاها.

Makram ♂ : - il faut retourner vers le plus proche. Peu importe une fille ou un garçon.

- يلزم ترجع للي قريب ليك بنية و إلا و ليد.

Dorsaf ♀ : - mais non ! Tu veux qu'on marque des garçons !

- أخوية، تحبنا نحصروا لولاد !

-Aucune réponse

- لا إجابة.

En présence du professeur

Professeur : - qu'avez-vous remarqué ?

- اشنو لاحظتم؟

Mohamed ♂ : - bien que nous ayons bien joué, nous avons perdu.

- موسيو بالرغم إني كورنا مليح خسرنا.

Mohamed ♂ : - c'est à cause des fautes de positionnement qu'on a encaissé des buts.

- غلاط فردية متاع بلاسمون خلطنا نقبلوا بونتوات.

Mohamed Hedi ♂ : - il aurait fallu aussi saisir les occasions, car nous en avons raté plusieurs. En fait, l'essentiel c'est de créer des occasions et de les concrétiser.

- يلزمننا زادا نستغلوا الفرص اللي جتنا، خاطر ضيغنا برشة بونتوات. زاد المهّم نخلقوا فرص و نمركوهم.

Hosni ♂ : - nous avons perdu parce que nous nous sommes trop précipités.

- خسرنا خاطرنا تسرعنا برشا.

Professeur : - donnez nous des solutions.

- اعطونا حلول.

Dorsaf ♀ : - lorsqu'on fait une contre-attaque il faut viser directement la cage il faut calmer le jeu pour qu'on puisse surprendre l'adversaire et par conséquent marquer.

- وقت إني نعملوا كونتر أتاك يلزم نمشوا دير اکت للکاج، و يلزم زاد نرگحوا اللعبة باش نجبدوا لدفيرسار و أكاک باش إنجموا نغدروهم.

Houyem ♀ : - il faut qu'on soit toujours placé en défense pour pouvoir les attirer nous et opérer des contre-attaques. C'est notre tactique, on va laisser le plus rapide d'entre nous en avant. Ça ne sert à rien d'attaquer avec trois ou quatre.

- يلزمنا نبقو ديما لابدين في الديقونس باش نجموا نجبدوهم لينا، ومبعد نعملوا دا كونتر أتاك. أذاكا هو التكتيك متاعنا، باش نخلوا القدام واحد فينا جرّاي ، على خاطر زايد كان باش نتاكوا بربعة و لا بخمسة ملاعبية.

Makram ♂ : - et toi gardien, essaye de renvoyer la balle vite et de faire des passes longues.

C'est toi qui doit déclencher la contre attaque.

- و انت يا قول، رجّع الكورة فيسع و حاول تلعب كور طويلة. راهم ليكونتر بيدوا منك إنت.

• Rencontre 8 (B#C)

- Equipe B

En présence du professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué ?

- شنو لاحظتو ؟

Makram ♂ : - le jeu est serré, il n'y a pas d'espaces libres. Ils nous surveillent un à un, si bien qu'on n'arrive plus à circuler librement. C'est ça le problème.

- اللعبة مكبوسة، ما ثماش بلايص فارغة. هوما عامليينا ماركاج واحد واحد. أذاك علاش مانجمناش إندوروا الكورة على راحتنا.

Mohamed Ali ♂ : - eux, ils assurent tous leur défense.

- هوما لكلهم يدافعوا مع بعضهم.

Professeur : - et quelle serait la solution ?

- وشنو الحل؟

Makram ♂ : - il faut dépasser leur défense

- يلزم نتعدوا الديقونس متاعهم.

Amel ♀ : - il faut leur enlever la balle devant leur cage.

- يلزم نكولهم الكورة قدام قول متاعهم.

Ali ♂ : - pourquoi, ne pouvons-nous pas les attaquer sur l'axe ! Pourquoi on ne les attaque pas sur les côtés ! C'est plus pratique.

- و علاش، ياخي ما نجموا نتاكوهم كان في لأكس ! موش خير كان نتاكوهم عالآجناب.

Amal ♀ : - il faut marquer de loin ou bien aller fixer l'adversaire afin de l'éliminer

- يلزم، إمّا نمرکوا من بعيد وإمّا نمشوا نفيکسوهم ومبعد نتعدّوهم.

Fatma ♀ : - on va essayer de rompre leur défense et par la même occasion encore améliorer notre défense.

- باش نحاولوا ننتقبوا الديقونس متاعهم و نحسنوا الديقونس متاعنا.

Makram ♂ : - ok Mohamed ♂ Ali ♂ ♂ , va du côté droit et demande la balle dans ce couloir.

- باهي محمد علي، امشي على الجنب ليمين و اطلب الكورة في الكلوار أذاك.

Sans présence du professeur

Makram ♂ : - pourquoi le jeu est serré ! On dirait que nous jouons avec cinq et eux avec six ou sept joueurs !

- شباها اللعبة مكبوسة هك! قوليّ أحنا نلعبوا بخمسة و هو ما يلعبوا بستة و لا سبعة!

Amal ♀ : - lorsque je décide de passer la balle je ne trouve personne pour la recevoir.

- وقت أليّ نخمم باش نعديّ باس ما نلقى حتى واحد نعطيّه الكورة.

Mohamed Ali ♂ : - c'est normal de ne pas trouver un receveur, puisqu'il te faut une heure pour te décider !

- س نورمال ما نلقى حد تعطيّه الكورة مادام سيادتاك تضرب ساعة تخمم باش تسيّب الكورة !

Fatma ♀ : - si elle, a fait des mauvaises passes, toi tu as raté plusieurs balles.

- كان هي عطت كور خايبة، انت ضيّعت كور كالبتباطا.

Mohamed Ali ♂ : - je reconnais avoir perdu des balles. Le problème ce n'est pas de perdre des balles, ceci fait partie du jeu. Le problème c'est comment la récupérer.

- مانيش ناكر إليّ نا ضيّعت كور. المشكلة مش تضبييع كور، هذاك قانون اللعبة. المشكلة كيفاش تعاود تفك الكورة.

Amel ♀ : - vous savez ? Il faut jouer sur les côtés ; ce qui a été déjà décidé en la présence du professeur.

- تعرف! يلزم نلعبوا كيما كئا نحكوا مع الأستاذ، نلعبوا على الأجناب.

Fatma ♀. On joue sur les côtés et on fait attention à ce qu'ils ne nous attaquent pas sur les côtés parce que le professeur est avec eux maintenant. Il peut se mettre d'accord avec eux pour jouer sur les côtés.

- نلعبوا على الأجناب و نردوا بالننا لا يتاكونا هوما زاد على الأجناب ، خاطر الأستاذ معاهم تو و ينجم يتفاهم معاهم باش يتاكونا هوما زاد على الأجناب.

Ali ♂ : - écoutez, il faut qu'il y ait toujours un joueur en avant, auquel j'enverrai la balle.

Autrement dit on doit varier les tactiques pour les surprendre.

- أسمعوا، يلزم يبقى واحد ديما القدام باش نجم نعطيه الكورة. معناها يلزمنا إنوعوا متكتيك متاعنا باش إنجموا نغدروهم.

- Equipe C

Sans présence du professeur

Mohamed ♂ : - c'est le meilleur match qu'on ait joué, sauf qu'on n'a pas pu les vaincre.

- هذا أحسن ما طش لعبناه، غير ما نجمناش نربحوا.

Hosni ♂ : - si on continue à jouer de cette façon on peut gagner surtout si on reste toujours proche l'un de l'autre, on doit les priver des espaces libres.

- كان نكملوا نلعبوا هكا إنجموا نربحوهم، خاصة كان نبقوا قراب من بعضنا، لازم ما نخلولهمش بلايص فارغة.

Ali ♂ : - vous savez les filles, si vous rapprochez de nous, nous pouvons vous faire participer au jeu.

- تعرفوا البنات كان تقربولنا، آتو نجموا نلعبوا معاكم.

Khaled ♂ : - mais on encaisse toujours des buts parce que Rim ♀ a laissé son partenaire libre. Il est responsable des deux buts qu'on vient d'encaisser.

- نقلوا ديما في بونتوات على خاطر ريم خلت صاحبيتها وحدها. الزوز بونتو منها هي.

Rim ♀ : - comment tu veux que je marque, alors qu'il y a deux filles qui se dirigent vers moi.

Normalement tu dois me couvrir. En plus ce n'est pas elle qui a marqué le 2^{ème} but.

- أما كيفاش تحبني نحصرها، وهو ما يجوني الزوز مع بعضهم، و حتى كان تجي هي وحدها راو عادي جدا. وإننت نورمالمون حقك راك تكوفري عليا. و بخلاف هذايا ماهيش هية إلي مركت البونتو الثاني.

Khaled ♂ : - hé ma petite ! Essaie surtout de ne pas te lancer bêtement sinon tu seras facilement éliminée. Surtout lorsqu'il s'agit d'une situation de deux contre un. Parfois, il vaut mieux temporiser que de s'engager.

- آه عيش بنتي ! حاول سيرتوا باش ما طيشش روحك ببهامة خاطر رام يعدوك بسهولة تامة. و سيرتو كي تبدي في سبتياسيون متاع ثنين ضد واحد. راهو مرّات يلزمك ما ترميش روحك.

Wejden ♀ : - et toi Ali ♂ aies confiance en toi un peu. Évite le défenseur et tire de loin parce que tu as eu plusieurs occasions pour tirer

- وإننت علي خوذ الثقة فروحك شويا وبرّ تعدّ الديفونسور وبرّ شوط من بعيد على خاطر جوك برشة فرص متاع تير.

A la présence du professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué ?

- شنو لاحظتوا؟

Ali ♂ : - le jeu est bien mais nous sommes en train de commettre beaucoup de fautes.

- اللعبة باهية أما أحنا قاعدين نعملوا في برش غلاط.

Khaled ♂ : - franchement, la faute est aux filles. C'est leurs filles qui font la différence.

- بصراحة لغلاط الكلة ملبنات، وهو ما بناتهم قالين الدنيا.

Wejden ♀ : - elles font la différence parce que leurs garçons ont l'esprit d'équipe. Ils font participer tout le monde au jeu alors que vous nous excluez du jeu. Il faut avoir l'esprit d'équipe

- عملوا الفارق علا خاطر ولادهم يلعبوا فاهم. أما انتوما تحبونا نغوا الكورة أكاهو. يلزم نلعبوا الكل مع بعضنا.

Professeur : - qu'est ce que vous proposez comme solution ?

- شوفولنا حل؟

Hosni ♂ : - il ne faut pas qu'on encaisse des buts, au moins, il faut finir à égalité.

- يلزمنا ما نقبلوش بونتوات على لقليلة إنكمّلوا الماتش متعادلين.

Khaled ♂ : - les filles, c'est pas la peine d'attaquer et de laisser vos partenaires libres.

- لبنات، مش لازم باش إتاكو و تخلوا صحابكم مسييين.

Houyem ♀ : - il faut bien surveiller les côtés, c'est de là qu'il faudrait les attaquer si c'est nécessaire.

- يلزم ترتوا بالكم على الأجانب و كان إلزم إنتاكوهم نحنا مالجناب.

Khaled ♂ : - bref, ils sont plus forts que nous sur le plan individuel. Mais ça n'empêche qu'on peut égaliser si on joue collectivement. On attaque et on défend ensemble.

- من الآخر، هوما أقوى منا واحد واحد. أما هذا ما يمنعتش إلي نحنا إنجموا نعدلوهم كان نلعبوا مع بعضنا في لتاك و في الديوونس.

- **Rencontre 1 (A#C)**

- **Equipe A**

Sans présence du professeur

Mohamed ♂ : - chaque fois qu'on marque des buts ils égAli ♂ sent ! Franchement, c'est le gardien qui est responsable de ces deux buts.

- كل ما نمركوا بونتو هو ما يعدلوننا! بصراحة غلطة القول، هو المسؤول على الزوز بونتوات.

Oussema ♂ : - tu l'as ratée devant la cage et tu veux que je l'attrape. Même Attouga l'aurait ratée.

- ضيعتها قدام القول و تحبني نشدها، تي عتوقة ميشدهاش.

Hanen ♀ : - puisque tu ne nous fais pas participer au jeu, au moins que je remplace le gardien.

- مادامك ما تحبش تلعبني معاكم، حطني على القليلة في بلاصة القول.

Yassin ♂ : - libère toi et tu auras la balle

- بين روحك تو تجيك الكورة.

Nedra ♀ : - tu sais, s'ils ont gagné, c'est parce qu'ils mènent le jeu en équipe.

- تعرف وعلاش ربحونا؟ على خاطرهم يلعبوا مع بعضهم.

Yassin ♂ : - d'abord, ils n'ont pas encore gagné, puisque nous sommes à égAli ♂té, et si on n'a pas pu les vaincre c'est à cause des filles, qui ne bougent pas

- ساعا، مازالوا ما ربحوناش، خاطر أحنأ تو مازلنا متعادلين، و كان ما نجمناش نربحوا راو ملبنات، الي ما يتحركوش.

En présence du professeur

Professeur : - qu'est-ce que vous avez dit ?

- شنو قلتوا؟

Aucune réponse

لا إجابة

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué ?

- شنو لاحظتوا؟

Ahmed ♂ : - rien Mr.

- حتى شي أستاذ.

Mohamed ♂ : - nous sommes à égalité en tout.

- تي اللعبة على بعضها متعادلة.

Professeur : - quelles sont donc les fautes que vous avez commises ?

- شني لغلاط إلي عملتوهم؟

Oussema ♂ : - je vous jure, je ne sais rien mais on a commis beaucoup de fautes.

- نأكدلك، ما نعرف شي، أما عملنا برشا أغلاط.

Professeur : - donnez- moi un exemple.

- أعطوني مثال.

Aucune réponse.

لا إجابة.

- Equipe C

En présence du professeur

Professeur : - qu'est-ce que vous avez remarqué?

- شنو لاحظتوا؟

Aucune réponse

لا إجابة.

Professeur : - d'accord ; qui veut commencer ?

- باهي، شكون يحب بيدي يحكي؟

Rami ♂ : - on est à égAli ♂té. À chaque fois qu'ils marquent on égAli ♂se le score.

- نحنا متعادلين، كل مرة هوما يمركووا نحنا نعدلوا.

Professeur : - c'est tout ?

- آكاهو؟

Hichem ♂: - on va les empêcher de marquer, les surprendre et marquer les premiers.

- يلزم باش نغدروهم، مانخلوهمش يمركولنا ونمركولهم نحنا لوالة.

Professeur : - et les autres, qu'est-ce que vous en pensez?

- و لخرين فاش تخموا؟

Aucune réponse

لا إجابة.

Sans présence du professeur

Wael ♂ : - si ce n'était pas les deux buts que j'ai marqués, vous n'auriez pas gagné.

- كان ما جوش الزوز بونتوا إلي مركيتهم راكم ماربحتوش.

Hichem ♂: - et si j'assurais pas la défense, vous auriez perdu.

- و كان ما جيتش نا واقف مليح في الديقونس، راكم خاسرين.

Ameni ♀ : - je le jure que vous, les deux, vous avez bousillé le jeu.

- و الله انتوما الزوز إلي فزتوا علينا اللعبة.

Moufida ♀ : - ça c'est vrai, mais nous les filles est-ce qu'on joue avec vous ou pas ?

- بالحق، ونحن البنات ياخي حاسيينا معاكم في اللعبة وإلا لا؟

Aucune réponse

لا إجابة.

• Rencontre 2 (B#D)

- Equipe B

Sans présence du professeur

Ahmed ♂ : - bravo les enfants, continuez ainsi.

- صحيتوا لولاد، كملوا كيما هكة.

Hanen ♀ : - vous jouez très bien, mais vous auriez pu marquer plus qu'un but

- تلعبوا بالقدا، أما كنتوا تتجّموا تمرّكوا أكثر من بونتو.

Ahmed ♂ : - le plus important, c'est qu'on n'encaisse pas de buts.

- المهم، إئو ما نقبلوش بونتوات.

Najeh ♀ : - mais surtout il ne faut pas qu'on attaque tous les deux ensemble. L'un attaque alors que l'autre couvre.

- المهم يلزمنّا ما نتاكوش الزوز مع بعضنا. واحد يهاجم ولوخر يكوفري عليه.

Moufida ♀ : - et nous, nous sommes avec vous ?

- ونحن، زاد معاكم؟

Thamer ♂ : - vous assurez la défense aussi avec nous ?

- إنتوما زادا معانا في الديقونس؟

Aucune réponse

لا إجابة.

En présence du professeur

Professeur : - donnez-moi vos remarques.

- أعطوني شنو لاحظتوا.

Ahmed ♂ : - le jeu c'est bien déroulé Mr.

- اللعبة مشنت بالباهي موسيو.

Professeur : - quoi d'autre ?

- شنو أواخر؟

Aucune réponse

لا إجابة.

Professeur : - ok, qu'est ce que vous allez faire maintenant ?

- باهي، شنو باش تعملوا تو؟

Thamer ♂ : - on va continuer sur la même voie Mr. Mais surtout on ne va pas les laisser marquer. Et vous les filles, n'avancez pas trop vers l'avant parce que vous ne pouvez pas retourner vite.

- باش نكملوا كيما هكا موسيو ، سيرتو ماناش باش نخلوهم يمركونا. وانتوما البنات، ما تقدموش برشا القدام على خاطر راكم ما تتجموش ترجعوا فيسع.

Professeur : - quoi d'autre ?

- شنو أواخر؟

Najeh ♀ : - on va jouer avec plus de prudence.

- باش نحلوا عينينا أكثر في اللعبة.

- Equipe D

En présence du professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué ?

- شنو لاحظتوا؟

Ayoub ♂ : - on ne joue pas bien Mr . On perd des balles et on encaisse des buts qu'on aurait pu éviter.

- ماناش قاعدين نلعبوا بالقدا موسيو، نضيّعوا في الكور و نقبلوا في بوننوات حرام.

Professeur : - et les autres qu'est-ce que vous avez remarqué ?

- و لخرين شنو لاحظتوا؟

Mohamed ♂ : - normalement Mr , ils ne sont pas plus forts que nous, c'est-à-dire qu'on peut les vaincre.

- نورمالومون ما همش أقوى منا، معناها نجّموا نربحوهم.

Professeur : - et les autres ?

- و لخرين؟

Aucune réponse

لا إجابة.

Professeur : - d'accord, comment peut on faire.

- باهي، شنو نجّموا نعملوا؟

Ayoub ♂ : - il faut marquer Mr . Nous avons eu cinq ou six occasions pour marquer, mais nous les avons toutes ratées. Si on crée des occasions et qu'on ne les concrétise pas, on ne fera rien.

- يلزم نمركوا موسيو ، جتنا خمسة و لا ستة فرص باش نمركوا و ضيّعناهم الكل. نخلقوا فرص و نضيّعوهم، عبارة ما عملنا شي.

Sans présence du professeur

Ayoub ♂ : - pourquoi vous jouez de la sorte ? Pourquoi vous ratez des occasions pareilles ?

- شبيكم تلعبوا هكا؟ وأذيّ فرص بالله تضيعوا فاهّا؟

Bilel ♂ : - personne ne veut perdre. Malheureusement on n'a pas de chance. Leur gardien de but est très fort. Il a pu éviter plusieurs buts.

- حتّى واحد ما يحب يخسر، أما خسارة ما عتّاش زهر، القول متاعهم قوي برشا. نحالنا أكثر من بونتو.

Hajer ♀ : - ne tirez pas bêtement !

- ما تشوطوش ببهامة !

Wael ♂ : - c'est vrai, la cage est trop petite, donc il ne faut pas tirer de loin.

- بالحق، الكاج صغير برشا، على ذاك يلزم ما تشوطوش من بعيد.

• Rencontre 3 (A#D)

- Equipe A

Sans présence du professeur

Hanen ♀ : - c'est bien les enfants, on a su marquer et vaincre notre adversaire.

- باهي لولاد، هانا ماركينا و ربحناهم.

Najeh ♀ : - continuez ainsi.

- كملّوا هكا

Zaineb ♀ : - si vous nous faisiez participer au jeu on aurait pu jouer mieux que ça et gagner avec un score élevé. Mais Allah ghAli ♂b , c'est fait c'est fait.

- كان تلعبونا معاكم نعملوا خير من هكا. و نربحوا بسكور أكبر. أما الله غالب.

Moufida ♀ : - ce n'est pas grave c'est bien jusqu'a là. Mais surtout on doit continuer à jouer de cette manière.

- موش مشكلة، حتى لتوّ باهي، أما يلزما نكملوا نلعبوا كيما هكا.

Nedra ♀ : - écoutez, ils peuvent facilement égAli ♂ser le score. Ils peuvent aussi marquer.

Donc, on doit être toujours prudent et donner la priorité à la défense.

- أسمعوا ينجّموا بسهولة يعدّلوننا، كيما ينجّموا زاد يمركوننا. على ذلك يلزم نردّوا بالننا و نعطوا الأولويّة للدفاع.

En présence du professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué ?

- شنوّ لاحظتوا ؟

Aucune réponse

لا إجابة.

Professeur : - j'écoute.

- نسمع فيكم.

Yassin ♂ : - Mr, on est plus organisé qu'eux, c'est pour cela qu'on les a battus.

- موسيو ربناهم خاطر نحنا منظمين خير منهم.

Hanen ♀ : - Mr, si on coopère ensemble, on fera mieux que ça.

- موسيو كان نتعاونوا مع بعضنا نعملوا خير من هكا.

Professeur : - qu'est ce que vous allez faire maintenant ?

- شنوّ باش تعملوا توا ؟

Yassin ♂ : - on va essayer Mr, surtout de défendre notre camp.

- باش نحاولوا ندافعوا على قولنا موسيو.

- Equipe D

En présence du professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué ?

- شنوّ لاحظتوا ؟

Hajer ♀ : - je ne sais pas Mr. Mais on n'a pas bien joué, peut-être ils ...

- ما نعرش موسيو، أما ما لعبناش بالقدا، يمكن هوما...

Professeur : - quoi d'autre ?

- شنو أواخر؟

Ayoub ♂ : - on ne défend pas notre camp Mr, c'est pour cela qu'on a perdu.

- ماناش ندافعوا على قولنا أستاذ، أذاك علاش خسرنا.

Professeur : - et vous qu'est ce que vous avez remarqué ?

- و انتم شنو لاحظتوا؟

Mohamed ♂ : - rien Mr.

- شي أستاذ.

Fatma ♀. Mr; ils sont plus organisés que nous.

- أستاذ، هوما منظمين خير مئا.

Professeur : - alors, donnez-moi une solution.

- مالا، أعطوني حل.

Hajer ♀ : - la solution c'est qu'on doit marquer Mr. il faut égAli ♂ ser.

- الحل نمركوا موسيو. يلزمننا نعدلوهم.

Professeur : - c'est tout ?

- أكاهو؟

Hajer ♀ : - c'est tout.

- أكاهو.

Ayoub ♂ : - il faut que nous défendions ensemble notre camp.

- يلزمننا ندافعوا على القول متاعنا مع بعضنا.

Sans présence du professeur

Ayoub ♂ : - A quel point le jeu est mauvais avec vous ! Je le savais dès le début, dès que Mr m'a désigné dans ce groupe.

- مخيبها اللعبة معاكم! ملّي حطني لبروف معاكم و اللعبة بانّت من أولها.

Hichem ♂ : - il ne faut pas que vous attaquez tous ensemble. Il faut qu'un ou deux joueurs restent pour surveiller notre camp

- ما يلزمش نتاكوا الكلّ مع بعضنا. يلزم يبقى واحد و إلا اثنين يعسوا على القول متاعنا.

Rami ♂ : - si on va attaquer avec deux joueurs, on ne va sûrement pas perdre.

- كان باش نتاكوا بزوز يا ذنوبي كان بش نخسروا.

Ayoub ♂ : - lorsqu'on va attaquer tous ensemble on va recevoir beaucoup plus de buts.

- كان باش نهاجموا الكلّ مع بعضنا باش نقبلوا برشا بونتوات.

Bilel ♂ : - je n'ai pas compris moi, est-ce qu'on va attaquer ou pas ?

- ما فهمتش نا، أخي باش نتاكو و إلا لا؟

Ameni ♀ : - on va attaquer. mais il faut qu'il y ait un joueur derrière pour la couverture.

- باش نتاكوا، أما يلزم واحد يبقى لتالي باش يعس.

• Rencontre 4 (B#C)

- Equipe B

Sans présence du professeur

Najeh ♀ : - si on joue de cette manière, c'est parce que vous n'êtes pas sérieux.

- نلعبوا كيف هك على خاطر كم ماكمش سيريو.

Nedra ♀ : - la dernière fois, on vous déjà fait savoir que vous jouiez seul, et voilà le résultat : - on joue de cette façon.

- المرّة لخرى، قلنا راكم تلعبوا وحدكم، و هاو العرض كيفاش و لتت اللعبة.

Zaineb ♀ : - c'est tout à fait normal eux ils jouent ensemble, ils font circuler la balle. Donc c'est tout à fait normal qu'ils jouent mieux que nous.

- حاجة عادية جدًا هو ما يلعبوا مع بعضهم، يدوروا في الكورة، بالطبيعة باش يلعبوا خير منا.

Oussema ♂ : - ne perdez pas encore une fois la balle bêtement ; et on verra bien que le résultat changera avec le jeu

- معادش تخسروا الكورة ببهامة، و تو تشوفوا كيفاش تتحسن الريزيلنا.

Najeh ♀ : - ok, je vais rester derrière vous et vous allez attaquez. J'espère que vous pourrez marquer

- باهي، باش نبقي وراكم الكلّ، وبرّوا تاكو الكل و إن شاء الله تمرّكوا.

En présence du professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué ?

- شنوّ لاحظتوا؟

Ahmed ♂ : - on a discuté entre nous Mr. on a conclut que c'était la première fois qu'on jouait ainsi.

- حكينا مع بعضنا موسيو، وقلنا الي هادي أول مرّة نلعبوا هكّة.

Professeur : - d'accord mais pourquoi vous n'avez pas bien joué ?

- باهي و علاش ما لعبتوش بالقدا؟

Najeh ♀ : - ce qui paraît, si on a perdu, c'est parce qu'on a raté beaucoup d'occasions. C'est pour cette raison d'ailleurs qu'on a décidé de mener un jeu collectif et de profiter des occasions prochaines.

- خسرنا موسيو، خاطر أبارامن ضيعنا برشا فرص. أذاك علاش تفاهمنا باش نلعبوا مع بعضنا و نحاولوا

نستغلوا الفرص إلي تجينا.

Professeur : - ok sur quoi vous vous êtes mis d'accord ?

- باهي على شنوّ تفاهمتوا؟

Najeh ♀ : - in challah on va attaquer avec trois joueurs. Moi je resterai derrière eux. Il faut surtout qu'ils ne marquent pas.

- ان شاء الله باش نتاكوهم بثلاثة ملاعبية و نا باش نبقي لتالي. يلزم سيرتو مايمركوش لينا.

- Equipe C

Sans présence du professeur

Professeur : - allez, qu'est ce que vous avez remarqué ?

- أيا شنو لاحظتو؟

Hichem ♂: - on joue très bien, on est en train de progresser dans le jeu, si on continue ainsi aucun groupe ne nous vaincra.

- نلعبوا بالقداء، ماشين ونتحسنوا في اللعبة، كان نكملوا هكا ما عاد تربحنا حتى إكيب.

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué d'autre ?

- شنو لاحظتو أواخر؟

Rami ♂ : - Mron mène un jeu d'équipe y compris les filles qui ont bien participé, tant en attaque qu'en défense.

- موسيو قاعدين نلعبوا مع بعضنا و قاعدين نشركوا في البنات معنا في الأتاك و الديفونس.

Professeur : - ok, comment on va faire pour garder ce résultat ?

- باهي، شنو يلزم تعملوا باش تحافظوا على الريزيلتا هدية؟

Hichem ♂: - on va continuer à jouer sur le même rythme. On doit surtout marquer plus de buts pour s'assurer du résultat.

- باش نكملوا نلعبوا كيما هكا، أما يلزنا سيرتو نزيدوا نمركوا بونتوات باش نتهتوا على الريزيلتا.

A la présence du professeur

Mohamed ♂ : - franchement...franchement c'est toi Rami ♂ qui perd des balles. Si tu continues à jouer de cette façon, on ne pourra rien faire. Arrêter de dribbler.

- الصراحة... الصراحة إنت إلي قاعد تضيع في الكور، راک يا رامي و كان تكمّل هگا ماعنّا وين نوصلوا. فکنا اخوية
مدربيل.

Wael ♂ : - est-ce que je dribble pour le simple dribble ! Je fais ça parce que personne ne demande la balle. En plus j'avais deux défenseurs devant moi, c'est pour cela que j'ai perdu la balle.

- أخي نا ندریبیل علی خاطر نحب ندریبیل! نا نعمل هکاک علی خاطر ما نلقى حتى حد یطلب الکورة، و زید فی کل مرة
نلقى قدامی زوز ديفونسورات أذاک علاش ضیعت کور.

Fatma ♀ : - c'était à la fin, mais au début t'aurais pu faire passer la balle à l'un de tes partenaires avant que tu ne la perdes.

- هذاک فی لخر، أما ملول کنت تنجم تعطي باس لواحد من صحابک قبل ما تضيع الکورة.

Wael ♂ : - ok, je vais monter en attaque et on va voir qui va assurer la défense à ma place.

- باهي، هاني باش نمشي نتاکی و خنشوفوا شکون باش یشدّ بلاصتي فی الديويس.

Hanen ♀ : - ok, laissons-nous jouer maintenant et on va voir par la suite

- باهي، خأینا نلعبوا و ربّي يعمل نايب و دلیل.

• Rencontre 5 (A#C)

- Equipe A

Sans présence du professeur

Zaineb ♀ : - c'est le groupe le plus fort avec qui on a joué. L'autre fois, ils pu nous battre trois à deux.

- أذايا أقوى قروب لعبنا معاه. المرّة إلي فاتت قطعونا ثلاثة بثنين.

Oussema ♂ : - l'autrefois on a perdu, parce qu'on a raté beaucoup de balles, mais cette fois ce sont eux qui perdent les balles devant leur cage

- المرة اللي فاتت خسرنا خاطر ضيّعنا برشا كور. أما المرّة هذي، هو ما إلي قاعدين يضيّعوا في الكورة قدام قولهم.

Hanen ♀ : - c'est toujours la même chose, nous les filles, vous nous faites passer la balle seulement lorsque vous ne trouvez pas de solution.

- أما ديما الحكاية هي هي، نحن البنات ما نؤخذوا من عندكم الكورة إلا وقت اللي ما عايش عندكم حتى حل.

Yassin ♂ : - franchement, comment veux-tu que je te fasse passer la balle, alors que tu te scotches comme une statue.

- براص امك كيفاش تحبني نعطيك الكورة و إنت واقف عبالصنك كالصنبة.

Hanen ♀ : - comme une statue !! Tu me fais rire, sans moi vous n'auriez marqué aucun but. .

On a intercepté la balle pas mal de fois et on a arrêté au moins deux contre attaques.

- كالصنبة!! يا حسرة عليك تي كان ما جيتش نا راو حتى بونتو ما تمركة. تي نا قصيتاك أكثر من كورة في قداش من مرّة .

En présence du professeur

Professeur : - vos remarques ?

- أش لاحظتوا؟

Oussema ♂ : - c'est vrai Mr , on les a battus mais ça n'empêche pas qu'on a rencontré des difficultés dans le jeu, et c'est pour cela qu'on doit faire attention maintenant.

- صحيح موسيو، رابحين واحد بلاش أما اللعبة صعبة. اذاك علاش يلزمنا نردوا بالنا تو.

Hanen ♀ : - Mr , si les garçons jouent sans nous faire participer on ne pourra rien faire.

- ما دام لولاد يلعبوا وحدهم ماناش باش نعملوا حاجة.

Yassin ♂ : - écoute, tu crois qu'on joue à trois face à cinq ? On joue cinq contre cinq. Alors débrouilles toi, montre toi et demande la balle, parce que c'est ainsi que tu peux jouer avec nous.

- أسمع، أخي تتصوّر إليّ نحنا نلعبوا ثلاثة كونتر خمسة؟ رانا نلعبوا خمسة ضد خمسة، مالة يا خويا قد روحك في اللعبة وطلب الكورة كانك تحب تكور معانا بالرّسمي.

Professeur : - que pouvez vous faire afin de garder ce résultat ?

- شنو تنجموا تعملوا باش تحافظوا على الريزيلتا؟

Ahmed ♂ : - il ne faut surtout pas perdre des balles bêtement. L'autre fois on a perdu à cause des ballons ratés.

- ما يلزمش سيرتو نخسروا لكور ببهامة. على خاطر كي ضيّعنا الكور المرّة إليّ فانتت خسرنا.

Thamer ♂ : - maintenant il faut jouer en faisant attention, parce que c'est à ce moment qu'on va gagner.

- توّ يلزم نلعبوا و احنا راّدين بالنا، على خاطر توّ وين إنجموا نربحوهم.

- Equipe C

A la présence du professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué ?

- شنو لاحظتوا؟

Mohamed ♂ : - Mr on joue bêtement c'est pour cela qu'on a perdu.

- ميسيو نلعبوا ببهامة أذاك علاش خسرنا.

Fatma ♀ : - l'autre fois on était à égAli ♂té au début et c'est après qu'on a gagné.

- المرّة اللي فانتت مانا زادة تعادلنا ملول و بعد ربحنا.

Rami ♂ : - l'autre fois on a mal joué, alors que maintenant on joue très bien. Toutefois, on n'a pas pu marquer des buts

- المرّة اللي فانتت مالعبناش بلقدا، اما تو نلعبوا مليح و ما نجمناش نمركوا.

Professeur : - et pourquoi vous n'avez pas pu marquer?

- وعلاش ما نجمتوش تمرکوا؟

Hichem ♂ : - on ne marque jamais parce qu'on ne termine pas l'attaque comme on l'a commencée.

- ما نجمناش نمركوا خاطر لثاك ما تكملش كيما تبتدا.

Bilel ♂ : - on n'a pas marqué parce que je crois qu'ils défendent bien leur camp (cage). Il faut marquer des buts avant qu'ils ne retournent en défense et profiter ainsi de leur lenteur.

- ما مركيناش خاطر هوما واقفين مليح قدام الكاج متاعهم . يلزما نستغلوا رزناهم في الرجوع إلتالي و نمركولهم قبل ما يرجعوا.

Mohamed ♂ : - allez, les enfants on va jouer comme l'autre fois. On va essayer de les presser et de marquer suite à des contre-attaques.

- أي لولاد برّ نلعبوا كيما المرّة إلتا. برّ نخنقوهم و نمركوا على دي كونتر.

Sans présence du professeur

Mohamed ♂ : - vous savez pourquoi on a perdu ? Parce qu'on est trop faible par rapport à eux.

- تعرفوا و علاش خسرنا؟ على خاطرنا أضعف منهم برشا.

Hichem ♂ : - ils sont mieux que nous ! ... alors dis-moi pourquoi l'autre fois on les a battus ?

C'est donc à cause de toi qu'on perd les balles,

- هوما خير منا! باهي قلي مالا و علاش المرّة إلتا فانت ربحناهم؟ معناها الكور نخسروا فاها منك إنت.

Wael ♂ : - tu dribbles à deux mètres de la cage et tu veux qu'ils ne nous marquent pas !

- إلكاج بعيد عليك زوز ميتر و سيادتك تدريبيل و ما تحبهومش يمركوا!

Hichem ♂ : - j'ai pas voulu dribbler. J'ai voulu faire une passe. Mais c'est lui qui m'a empêché et normalement tu n'aurais pas dû me passer la balle parce que la perdre dans cette zone équivaut à encaisser un but.

- ما حبيتش نجبد، حبيت نعطي باس، أما هو إلتا ما خلانيش، و انت ما حككش تعطيني الكورة على خاطر كي تنفكلي غادي معناها راو بونتو.

Ayoub ♂ : - écoute, essaye de jouer avec la balle dans la zone de l'adversaire. Si jamais elle t'échappe ça ne représentera pas un danger.

- أسمعني، ألعبها الكورة في الزون متاعهم و حتّى كان تفكت خلي تفك.

• **Rencontre 6 (B#D)**

- Equipe B

En présence du professeur

Najeh ♀ : - comme d'habitude on marque les premiers pour qu'ils égalisent après.

- كي العادة نمر كولهم ملول و يرجعوا إبعدلونا.

Thamer ♂ : - c'est à cause des filles qu'on a perdu.

- خسرنا في جرّت لبنات.

Moufida ♀ : - l'autre fois c'est grâce aux filles que tu as gagné, mais cette fois-ci ce sont les filles qui interceptent les balles et ne les perdent pas. Donc c'est grâce à nous que vous avez pu marquer

- المرّة إلي فاتت لبنات هوما إلي ربحوكم و المرّة أذية لبنات زاد هوما إلي يفكوا في الكور و ما يضيعوهاش. يعني يحرز نحنا، باش و صلّتوا مركيتوا.

Mohamed ♂ : - ça c'est vrai, cette fois ce sont les filles qui ont intercepté les balles.

- بالرّسمي، المرّة هذية لبنات هوما إلي يفكوا في الكور.

Najeh ♀ : - vous saviez que vous aimez marquer donc il faut travailler. Hé toi vas vers la cage, essaye de jouer et tu vas marquer. Moi je reste pour te couvrir

- تعرفوا إلي إنتوما تحبّوا تمركووا، مالا يلزمكم تقطعوا رواحكم. إنت برّ إمشي للكاج و أعب الكورة و تو إيجي البونتو. و تو نا نبقى إلتالي نغطي عليك.

Ahmed ♂ : - le plus important c'est de bien assurer la couverture en défense.

- المهم إتو نغطوا مليح في الديفونس.

En présence du professeur

Professeur : - donnez-moi vos remarques.

- اعطوني ملاحظاتكم.

Najeh ♀ : - Mr, le jeu est trop facile et nous sommes plus forts qu'eux

- موسيو اللعبة هشوش و نحنا أقوى منهم.

Mohamed ♂ : - Mron a marqué des buts et on en a raté plusieurs autres, peut être qu'on s'était précipité pour être devant leur cage.

- موسيو مركينا بونتوات و ضيِّعنا بونتوات. يمكن على خاطر نتسرّ عوا أذاك علاش ضيِّعنا برشا بونتوات.

Ahmed ♂ : - Mr, l'autre fois on a gagné, mais après ils ont pu égAli ♂ser le score.

- موسيو المرّة لخرى ربحنا، أما مبعد رجعوا في السكور و عدلونا.

Professeur : - alors comment pouvez-vous faire pour qu'ils n'égAli ♂sent plus ?

- مالا شنوّ باش تعملوا توّ باش ما يعدلوكومش؟

Najeh ♀ : - il faut conserver la balle et la faire circuler pas mal de fois, sinon ils vont nous marquer.

- يلزمنّا نحافظوا على الكورة و ندوروها أكثر مايمكن، أبقاها و الله مايمركولنا.

Thamer ♂ : - allez, on joue maintenant et on fait attention.

- تو برّ نلعبوا بالله ونردّوا بالنا.

- Equipe D

En présence du professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué ?

- شنوّ لاحظتوا؟

Rami ♂ : - Mr, on a répété les mêmes fautes que l'autre fois.

- موسيو الأغلاط متاع المرّة إلي فاتت هو ما بيدهم قاعدين نعاودوا فاهم.

Hichem ♂ : - mais aujourd'hui on a perdu avec un écart de deux buts, c'est pour cela qu'on a rencontré des difficultés.

- أما اليوم خسرنا بايكار زوز بونتو، أذاك علاش تعبنا اليوم.

Bilel ♂ : - Mr, chaque fois que j'ai la balle, deux défenseurs me harcèlent, si bien que je perds toujours la balle.

- موسيو كل مرّة نشد فاهما الكورة يغصروني زوز ديفونسورات و بالطبيعة الكور الكل نضيِّعها.

Ameni ♀ : - moi aussi Mr, chaque fois que je reçois la balle je ne trouve personne à qui la passer.

- نازاد موسيو كل ما تجيني الكورة ما نلقى لشكون نعطاها.

Professeur : - quelle serait la solution à votre avis ?

- باهي شنو الحل حسب رايكم؟

Hajer ♀ : - la solution Mr, serait d'anticiper la solution avant de recevoir la balle, sinon on va la perdre et on ne pourra rien faire.

- الحل موسيو، يلزما نخمّوا في الحل قبل حتى ما تجينا الكور، خاطر كان باش نخمّوا في الحل بعد ما تجينا الكورة ما عادش نجمّوا نعملوا حتى شي.

Mohamed ♂ : - si un de nous parvient à avoir la balle, à nous d'avancer pour l'épauler. C'est ainsi qu'on pourra créer plus d'opportunités.

- وقت اللي واحد تجيه الكورة يلزما نتحرّكولوا الناس الكل مع بعضنا، هكاكة نجمّوا نعملولوا اكثر من حل.

Sans présence du professeur

Bilel ♂ : - écoutez, je n'ai pas voulu parler tout à l'heure devant l'enseignant pour ne pas créer des problèmes. Mais franchement, dites moi comment vous souhaiteriez garder la balle tête baissée.

- بالله نا ما بيتش نحل فمي قدام الاستاذ باش ما نعملش المشاكل أما بالله قولولي كيفاش تحبوا الكورة ما تضيّعش و انتوما تلعبوا وروسكم لوطا.

Rami ♂ : - lève la tête et tu vas remarquer qu'il y a des personnes prêtes à te soutenir.

- هز راسك و تو تشوف راو فما شكون عمالك حل.

Hajer ♀ : - non Mr, j'ai levé la tête, mais c'est toi qui ne bougeais pas. Tu penses que ton rôle se limite à passer la balle ? Au contraire, c'est là que commence ton soutien.

- لا يا سيد، هزيت راسي أما سيادك مسمر في بلاصتك. ما شي في بالك مهمتك كان كي تعديلي الكورة؟ بالعكس غادي و بين يلزمك باش تعاوني.

Rami ♂ : - franchement, on perd toujours la balle parce qu'on ne soutient pas assez nos partenaires et parce qu'on n'essaye pas de trouver une solution collective. Au lieu que chacun soutienne son partenaire, il essaye de mener un jeu individuel. Je vous assure si vous continuez ainsi, vous perdrez certainement.

- بصراحة قاعدين نخسروا ديما في الكور على خاطر ما نعاونوش بعضنا و ما نحاولوش باش نلقوا حلول مع بعضنا. في عوض ما كل واحد يعاون صاحبو، نحنا زعام كان في البغض. و راس أمكم كان تكملا هكّ نا نصح ليكم عالخسارة.

Aucune réponse.

لا إجابة.

• Rencontre 7 (A#D)

- Equipe A

Sans présence du professeur

Ahmed ♂ : - vous avez vu comment ils progressent dans le jeu et nous on régresse. L'autre fois on les a dominés et cette fois heureusement qu'on est à égAli ♂té avec un score nul.

- شفتوا كيفاش هو ما ماشين و يتحسنوا، ونحن ماشين و نوخروا بالتوالي. المرّة اللّي فاتت ربحناهم و تو سلكتناها معاهم شي شي بالسيف.

Yassin ♂ : - ce n'est pas pareil ; les deux équipes sont totalement différentes.

- مش كيف كيف، الجمعيات الزوز ما همش كيف كيف.

Ahmed ♂ : - tu sais, le problème ne réside pas en l'adversaire, mais dans ta manière de jouer, tu traînes trop et tu veux gagner !

- تعرف المشكلة ماهيش فاهم هو ما، المشكلة فيك إنت و كيفاش تلعب. تكرر تكرر و بعد تحب تروح!

Mohamed ♂ : - quoi c'est moi ? Et bien non, bien qu'on soit sérieux, il faut reconnaître qu'on joue contre un adversaire qui fait tout pour gagner.

- شنو، نا؟ يا ولدي يهديك ربي حتى كان نحنا سيريو راهو يلزمننا نعترفوا إليّ الجمعيّة هديّة قاعدة عاطية ما عندها باش تربعنا.

Nedra ♀ : - c'est vrai qu'on n'a pas pu gagner mais quand même on a bien défendu.

- صحيح مانجمناش نربحوا، أما عرفنا كيفاش نسكروا بالقدا.

Oussema ♂ : - écoutez, écoutez on est à égAli ♂té. Il faut qu'on fasse attention pour ne pas encaisser des buts.

- أسمعوني، أسمعوني يلزمننا نردّوا بالنا مليح، رانا متعادلين و مايلزمنناش نقبلوا بونتوات.

En présence du professeur

Professeur : - allez qu'est-ce que vous avez dit ?

- أيّ آش حكيتوا؟

Oussema ♂ : - le jeu est équitable Mr. Ils jouent très bien aussi, donc le résultat Mr, est connu d'avance.

- اللعبة متعادلة موسيو، هوما زاد يلعبوا مليح و هذاك علاش الريزيلتنا متوقعة ملول.

Yassin ♂ : - Mrc'est vrai qu'on est à égAli ♂té, mais franchement si on leur met la pression, on peut faire quelque chose : - c'est-à-dire qu'on les presse surtout devant leur cage. C'est ainsi qu'on pourra marquer quelques buts.

- صحيح نحنا متعادلين، أما بصراحة كان نعصروهم شويّة إجمو نعملوا حاجة. معنتها كان نقلقوهم أكثر سيرتو قدام قولهم تو نمركولهم.

Oussema ♂ : - c'est vrai il faut qu'ils fassent des fautes devant leur cage sinon on ne pourra pas les vaincre.

- بالحق يلزمهم يغلطوا قدام قولهم أبقاها رانا مانناش باش نربحوهم.

Hanen ♀ : - Mr, s'il y a quelqu'un qui perd la balle c'est nous bien sûr, parce que nous on se croit des bons joueurs, des Maradona.

- موسيو كان فمّا واحد يضبيّع في الكورة رانا نحنا، خاطر نحنا غالطين في رواحنا. مارادونات يلعبوا في التيران.

- Equipe D

A la présence du professeur

Professeur : - donnez-moi vos remarques.

- اش لاحظتوا؟

Aucune réponse.

لا إجابة.

Professeur : - qui peut répondre.

- شكون ينجم يجاوبني؟

Nous : - Mr on a raté tant d'occasions nettes, et c'est peut-être par ce qu'on ne sait pas comment se comporter devant leur cage.

- موسيو ضيّعنا برشا فرص متاع بونتوات قدام القول متاعهم، يمكن خاطر كل ما نوصلوا غادي نبهموا

Ayoub ♂ : - hé toi, il ne faut jamais tirer lorsque tu es face à face au gardien. Normalement il faut que tu places la balle en douceur.

- و إنت، راو مايلزمش تشوط وإنت فاس أفا للقول. نورمالمون راك تبليص الكورة بسياسة.

Bilel ♂ : - sais-tu pourquoi je n'ai pas mis la balle comme il faut à deux reprises ? Parce que si je place le ballon comme tu dis, il l'attrapera sûrement. C'est pour ceci que j'ai tiré.

- تعرف و علاش ما حطيتش الكورة بالفدى في مرتين؟ على خاطر كان بلصتلوا الكورة كيما قتلي راو شدها، أذاك علاش شطها بالقوي.

Hichem ♂ : - malgré tout Mr, on a bien joué et déjà on s'améliore par rapport à la dernière fois. Espérons marquer des buts.

- لا سيدي، رغم هدايا الكل هانا لعبنا بالقدا و ديجا فمّ تحسنّ بالباهي على المرة الأخرى و نضنكا باش نمركوا بونتوات.

Rami ♂ : - ok, si tu te trouves face au gardien avance et lorsque tu t'approches de lui, fais semblant de tirer la balle, puis n'hésite pas à placer.

- باهي، كي تلقا روك مقابل القرديان قَدَم وكي توصلو احسب روك باش تشوط الكورة وبعد بلصها.

Sans présence du professeur

Wael ♂ : - dommage, si on avait pu concrétiser au moins une des occasions. On aurait pu gagner mais ce n'est pas grave. Espérons qu'on gagnera la prochaine fois.

- خسارة، كان مركينا حتى فرصة ملي جونا رانا ربحنا. أما نورمال وإنشاء الله المرة الجاية خير.

Ayoub ♂ : - franchement si Bilel ♂ n'avait pas raté les deux buts. Si la première est légitime, il n'en est pas de même pour la deuxième.

- بصراحة حقوا بلال ما ضيعش الزوز بونتو، وحتى كان ضييع لولى ما حقوش ضييع الثانية.

Bilel ♂ : - est ce que tu ne m'avais pas entendu tout à l'heure quand j'ai expliqué. J'ai tiré très fort parce que le gardien n'était pas sorti et malheureusement il a pu arrêter la première et faire sortir la deuxième balle du terrain.

- أخي مسمعتيش من بكري كي كنت نفسّر: شوط بالقوي على خاطر القرديان ما خرجلكش و خسارة شد الأولى و خرج الثانية من التيران.

Rami ♂ : - ce n'est pas un problème, le plus important c'est qu'on s'est mis d'accord, quand le gardien avance envers toi tu temporises. Dans le cas contraire avance avec la balle.

- مش مشكلة، المهم أنا متفاهمين، كي القرديان يقدملك تحبس و كان ما طلعلكش قدم بالكورة.

Ayoub ♂ : - pour moi, il ne faut ni tirer, ni placer, il faut plutôt prendre la décision correcte au bon moment. En fait, les décisions diffèrent d'une situation à une autre. Parfois il faut tirer, d'autres fois il faut placer la balle.

- بالنسبة ليّنا، ما يلزمش لا تشوط لا تبلص، يلزم تعمل راي في الوقت المناسب. معناها راهو مافيهاش قاعدة. ساعات تشوط و ساعات يلزمك تبلص الكورة.

• **Rencontre 8 (B#C)**

- Equipe B

Sans présence du professeur

Yassin ♂ : - vous avez vu comment l'autre fois on s'est mis d'accord et on n'a pas perdu.

- ريتوا كيفاه المرّة هذية كي تفاهمنا ما خسرناش.

Najeh ♀ : - pourquoi, l'autre fois tu n'as pas gagné ? Est-ce que tu ne penses toujours qu'à la perte. Tellement tu as honte de la défaite que tu ne penses plus à la victoire.

- آخي و علاش المرّة إلي فانتت مربحتش؟ ياخي بالله ما تخمّم كان في الخسارة للي بالعمل ما عادش تحكي جملة على الربح.

Yassin ♂ : - moi je donne tout simplement mon avis ; que cela vous plaise ou non, c'est une autre question.

- يا ولدي راني نعطي في رايي عجبك ما عجبكش آذيكما حاجة اخرى.

Ahmed ♂ : - regardez, ce joueur est trop fort. Si on le neutralise je pense qu'il ne jouera plus. Ok toi Thamer ♂ tu dois le marquer.

- شوفوا، الجوار أذاك راو قوي ياسر. كان نبعده على صحابو رام يجبسوا، مالا ياسين برّ إمشي إصقوا.

Thamer ♂ : - comment ça ? Je ne fais que du marquage et je laisse tomber le jeu ! Ecoute, on fait le démarquage de zone et celui qui est en possession de la balle sera harcelé. C'est pour cette raison qu'on doit occuper tout le terrain et qu'on doit se partager les rôles.

- براس أمك كيفاش؟ نحصر أكاهو في اللعبة هذية و ما يهمنيش فلي يصير! أسمع إلي يجيك أحصروا وليّ عندو الكورة نحصروه الناس الكل. أذاك علاش لازمنا نتحلّوا على التيران كامل و نبدلوا لبلايص.

Ahmed ♂ : - pourquoi tu ne comprends pas ! Si c'était une fille qui fait sait le marquage d'un garçon, elle serait facilement dépassée et par la suite ils pourraient marquer vu qu'ils sont de bons tireurs

- أخي ما تفهمش إنت ولا شببيك؟ كان طفلة تمشي تحصر طفل تو تشوف كيفاش يعداها بسهولة و يمشي
يمركي سيرتو إلي هو ما يشوطوا مليح.

Najeh ♀ : - bon on va essayer de le marquer lorsqu'on n'a pas la balle et jouer du moment
qu'on la conquiert. Pour gagner on doit jouer un double rôle.

- باهي أوموان خوذوا وقت إلي تبدى ما عنأش الكورة أو وقت إلي عندنا الكورة أدخل كور على روحك. راك باش تريح
يلزمك تعمل دو بل رول.

En présence du professeur

Professeur : - qu'est ce qu'il y a ?

- أش فم ؟

Hanen ♀ : - Mr, le résultat est mieux que l'autre fois. Mais par rapport aux occasions
précédentes et aux deux buts marqués le résultat demeure mauvais.

- موسيو النتيجة خير مالمرة إلي فانت، أما بارابور للفرص إلي فانتو ولزوز بونتو إلي تمركو إريزيلتا بانة
خايبة.

Mohamed ♂ : - si on marque, ils égAli ♂ sent aussitôt. On n'arrive pas à garder le score.

- كل ما نحنا نمركو هو ما يعدلونا. ما نجمناش نحافظوا على السكور.

Thamer ♂ : - Mr, à chaque fois ils égAli ♂ sent. Apparemment ils ont un joueur rapide qui a
marqué suite à deux contre-attaques.

- موسيو كل مرة يعدلونا. كان صدقتي ربي عندهم جووار ربيد وهو إلي مركالنا مرتين على زوز كونتر.

Nejeh : - la couverture Mr est absente. C'est pour cela qu'il faut assurer la couverture.

- ماناش قاعدين نغطوا على بعضنا موسيو، آذاك علاش يلزمننا نعاونوا بعضنا.

Thamer ♂ : - à mon avis il faut qu'un des joueurs reste en arrière. Ce n'est pas grave si on
n'a pas marqué de buts, le problème c'est qu'on encaisse des buts. Et toi tu dois être plus
attentif que ça. On ne doit surtout pas encaisser de buts.

نا من رايبى يلزمنا نخلوا ملاعبى ديما لتالى. و برّ كان ما نجمناش نمركو، مشي أذية المشكلة. المشكلة كان تتمركالنا بونتوات. و نت يلزمك تحل عينيك أكثر، رانا ما يلزمناش نقبلوا بونتوات.

- Equipe C

Sans présence du professeur

Ameni ♀ : - ok, les enfants, heureusement qu'on a égAli ♂ sé le score.

- باهى لولاد جاب ربيّ عدلناهم.

Ayoub ♂ : - donc il faut qu'on marque les premiers parce que dans le cas contraire, ils bloqueront le jeu et assureront leur défense. C'est pour ceci qu'il faut les harceler dans leur zone et leur mettre la pression, pour pouvoir par la suite marquer.

- ما لا لولاد يلزمنا نحنا نمركوا لواله توّ، خاطر كان لقدر الله يمركونا توّ راهم باش يسكروا اللعبة و يولولنا عفاريت في الديفونس. آذاك علاش يلزمنا نعصروهم في الزون متاعهم باش نمركولهم.

Wael ♂ : - t'es vraiment bête ! On a marqué suite à une contre attaque deux fois, c'est-à-dire qu'ils ne reviennent pas assez vite. Il faut en profiter pour marquer, il faut accepter le jeu pour pouvoir mener des contre-attaques.

- قداكش بهيم! تي نحنا مركين مرتين على دا كونتر أتاك، معناها هوما ما يرجعوش لتالى فيسع. يلزمنا نستغلوا الرزن متاعهم باش نمركوا. معناها خلا هم يلعبو كيما يحبوا في الزون متاعنا، المفيد نحنا إنجموا نعملوا دا كونتر أتاك.

Mohamed ♂ : - comment, comment ! Je ne t'ai pas entendu ; on accepte le jeu !! Et s'ils marquent des buts qu'est-ce qu'on pourra faire alors, est-ce qu'il ne faut marquer qu'après eux. Écoutez ! Dés qu'on retourne au jeu, on essaye de marquer et de mettre la pression. Bref, c'est nous qui devons prendre l'initiative d'attaquer et non pas eux.

- كيفاش، كيفاش! عاودلي بلاهي مسمعتكش. وكي هوما يمركوا بونتوات آش نجّموا نعملّوا نحنا حسب رايك. ياخي ما نمركوا كان بعد ما يمركولنا هوما. أسمعوني مالة، ملّي نرجعوا للعبة نحاولوا نضغطوا علاهم و نمركولهم نحنا لوالة، في كلمة راهو نحنا إلي يلزمننا نقرروا و نمشوا نتاكوا ماهمش هوما.

A la présence du professeur

Professeur : - allez, je vous écoute.

- هيا نسمع فيكم.

Aucune réponse

لا إجابة.

Professeur : - qui veut parler ?

- شكون يحب يحكي؟

Mohamed ♂ : Mr, je me demande pourquoi on joue comme ça, on joue passivement et on ne pense à marquer que lorsqu'on encaisse des buts ?

- موسيو، و لاهي مانيش فاهم شبيينا نلعبوا هك. نلعبوا نعاج و ما نمركوا إلا ما يمركولنا هوما.

Wael ♂ : - à mon avis, on continue à jouer de cette façon, c'est-à-dire avec des contre attaques mais bien sûr sans encaisser de buts, et tout en contrôlant les deux garçons.

- حسب رايبى نكملوا نلعبوا هكا على الكونتر، أما بالطبيعة من غير ما نقبلوا بونتوات، ونحاولوا نحصروا الزّوز و لاد متاعهم.

Mohamed ♂ : - oui ! Et toi, où es-tu ? Tu vas attendre tranquillement devant, pendant qu'on essaye d'avoir la balle pour te la passer.

- إي! و انت وينك؟ معناها باش تبقّى سيادتك تستنّي القدام ونحن انفكوا الكورة و بعد نعدّو هالك.

Wael ♂ : - quel complexe! Si tu étais plus rapide que moi, tu aurais pu me remplacer en avant. Malheureusement tu es trop lent et vu qu'ils sont un peu longs, on ne peut les surprendre que suite à des contre-attaques.

- ملا معقد ! كانك أسرع مني، أتو تبقى القدام في بلاصطي. أما خسارة انت راك رزين ياسر. و ما دامهم رزان ما نجموا نغدروهم كان بالكونتر.

Mohamed ♂ : - non tu te trompes, il ne faut pas qu'on joue sur des contre-attaque. Il faut varier le jeu pour qu'on puisse marquer le maximum possible de buts

- لا يا ولدي انت تخلوض، رانا ما يلزمش نلعبوا على الكونتر، يلزمنا إتوعوا في لعبنا باش إجموا نمركوا أكثر بونتوات.

Rencontre 1 (A#C)**- Equipe A****Sans présence du professeur**

Ali ♂ : - écoutez, sûrement le professeur est fâché de la façon avec dont nous avons joué.

- أسمعوا، باز الأستاذ ماهوش راضي على الفاسون إني لعبنا باها.

Montassar ♂ : - s'il est fâché sûrement il est fâché de toi parce que tu as reçu deux buts.

- كانوا متعشش راهو ميا في الميا متعشش منك إنت على خاطر قبلت زوز بونتو.

Ali ♂ : - je ne suis pas le seul responsable. À part ça, avez-vous marqué même un seul but ?

- مانيش نا الريسبونسابل الوحيد. خلف آذا و آذا مركيتوش إنتوما حتى بونتو واحد؟

Aucune réponse.

لا إجابة.

Nabil ♂ : - ok, quand le professeur viendra on lui demandera de changer le gardien.

- باهي، خلي كي جي لبروف تو إنبدلوا القرديان.

Atef ♂ : - n'en parlons plus de ça, le Prof à déjà dit que dans aucun cas il ne changera l'équipe et surtout le gardien.

- من غير ما تكلموه في الموضوع آذية، خاطر البروف نبه علينا لا نبدلوا لا ليكيب و لا لقرديان.

Nabil ♂ : - rassurez-vous alors, on ne pourra jamais ni gagner ni même marquer, en acceptant des buts pareils.

- مالا نعطيهالكم مسلمة رانا عمرنا ما نربحوا و نحن نقبلوا في بونتوات كيما أذيك.

En présence du professeur

Professeur : - qu'avez-vous remarqué les garçons ?

- شنو لا حظتوا لولاد؟

Nabil ♂ : - rien Mr nous avons perdu et c'est tout.

- حتى شي موسيو خسرنا و أكهو.

Professeur : - comment nous avons perdu ?

- كيفاه خسرنا ؟

Montassar ♂ : - parce que nous avons accepté des buts faciles.

- على خاطر قبلنا بونتوات ساهلة.

Professeur : - et pourquoi accepte-t-on des buts faciles ?

- و علاه نقبلوا في بونتوات ساهلة؟

Aucune réponse

لا إجابة.

Professeur : - ok, qu'est ce que vous allez faire maintenant ?

- باهي شنو باش نعملوا تو؟

Montassar ♂ : - on va essayer de se rattraper.

- باش نحاولوا نرجعوا في اللعبة .

- Equipe C

En présence du professeur

Professeur : - qu'avez-vous remarqué dans le jeu ?

- أش لاحظتو في اللعبة؟

Aleaddin ♂ : - plein de choses Mr!

- برشة حوايج موسيو.

Professeur : - donnez moi au moins un exemple.

- أعطوني أوموان مثال.

Aleaddin ♂ : - je ne sais pas Mr, mais il y a beaucoup de choses que nous avons remarquées,
peut être le score, la façon avec laquelle nous avons joué... plein de choses.

- ما نعرش موسيو، أما فمّ برشا حاجات لاحظناهم، يمكن السكور، الطريقة إلي لعبناها... برشا حاجات.

Neila ♀ : - Mr, nous les avons gagné 2 à 0 parce que nous sommes mieux organisés qu'eux .

- ربحناهم اثنين بلاش خاطر نحن منظمين خير منهم.

Professeur : - explique ?

- فسّرلي؟

Neila ♀: - je ne peux pas t'expliquer Mr, mais nous sommes mieux placés qu'eux sur le terrain.

- ما نجمش نفسرك موسيو، أما نحنا واقفين خير منهم في التران.

Professeur : - et les autres qu'avez-vous remarqué ?

- والبقية اش لاحظتو؟

Aucune réponse.

لا إجابة.

Sans présence du professeur

Ali ♂ : - vous l'avez trouvé un jeu faible alors! Vous auriez pu leur marquer 5 ou 6 buts !

- لقيتوها ساهلة اللبة مالة! و كنا إجموا نمركو خمسة و لا ستة بونتو!

Neila ♀ : - s'ils avaient passé la balle à tout le monde nous aurions pu marquer plus de buts !

- كان جو يعدولينا الكورة رانا مركينا اكثر من هكة.

Mouna ♀ : - nous, on arrache la balle et on la leur donne pour qu'ils marquent et eux ils ne nous la donnent jamais.

- نحن نفكولهم الكورة و نعطوهم باش يمشوا يمركو، وهوما سيادتهم عمرهم ميعدولنا الكورة.

Zied ♂ : - je vais t'expliquer pourquoi tu ne reçois pas la balle, parce que tu veux la recevoir tout en étant debout sur la même place. Essaie de bouger, de te démarquer, demande la balle et tu l'auras

- آتو نفهمك و علاش الكورة ماتوصلكش، خاطر انتي تحب توخذ الكورة و انتي واقفة . تحرك و اطلب الكورة القدام تو
تجيك.

Hayet ♀ : - bougez Svp et on va voir s'il va vous donner la balle ou non !!

- تحرّكوا بالله وخنشوفوا الكورة توصلك و الا لا!!

• Rencontre 2 (B#D)

- Equipe B

Sans présence du professeur

Mouatez ♂ : - pourquoi le jeu est aussi difficile! On dirait qu'on joue un match de coupe !

J'ai souhaité qu'on joue dans leur zone.

- اشباها اللعبة مكبوسة هگة ! تقولش علينا نلعبوا في ماتش كوب! والله تمنيت كان جينا نلعبوا في الزون متاعهم.

Montassar ♂ : - si c'était toi qui jouais en avant, on aurait certainement perdu.

- كان جيت انت تلعب القدام رانا خسرنا.

Mouatez ♂ : - pourquoi mon ami?

- علاه صاحبي؟

Montassar ♂ : - parce que personne ne peut assumer le rôle du gardien comme toi.

- خاطر ما فمّ حتى واحد كيفك يشد قول.

Wissem ♂ : - je ne comprend pas, ceux qui font des critiques est-ce que vous êtes avec nous ou avec eux ?

- ما فهمتش نا، انتوما اللي قاعدين تلاحظو ياخي معانا و الا معاهم؟

Aucune réponse

لا إجابة

En présence du professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué ?

- شنو لاحظتم؟

Aucune réponse

- لا إجابة

Professeur : - ok, que s'est-il passé dans le jeu ?

- باهي آش صار في اللعبة؟

Mouatez ♂ : - le jeu est égal Mr, nous sommes tous les deux en train de perdre des occasions

- اللعبة متعادلة ميسيو، نحنا الزوز قاعدين نضيّعوا في الفرص.

Atef ♂ : - nous surtout Mr, nous avons raté des occasions réelles.

- خاصّة نحنا قاعدين نضيّعوا في فرص ساهلة.

Professeur : - ok, et quelle est la solution ?

- باهي شنو الحل؟

Aucune réponse

لا إجابة.

Professeur : - oui, qu'est-ce que on doit faire pour marquer ?

- أيّ شنو الحل باش تنجمو تمرکوا؟

Wissem ♂ : - on doit attaquer avec quatre joueurs et défendre avec le même nombre. On doit aussi fournir un double effort pour pouvoir marquer et créer la supériorité numérique.

- يلزمننا نتاكو بربعة ملاعبية و ندافعوا بربعة ملاعبية. يلزمننا نضاعفوا من مجهوداتنا باش نوصلوا إنمرکوا و نخلقوا التفوق العددي.

- Equipe D

En présence du professeur

Professeur : - que s'est-il passé ?

- شنو صار؟

Aucune réponse

لا إجابة.

Professeur : - quelles sont vos remarques ?

- شنو ملاحظاتكم؟

Dalila ♀ : - la situation est si compliquée pour nous que pour eux.

- الوضعية معقدة علينا و علامهم.

Saifeddin ♂ : - on n'a pas pu trouver des solutions.

- ما لقيناش حلول.

Professeur : - quoi encore ?

- شنو آخر؟

Ali ♂ : - Mr, on doit peut-être jouer sur les côtés.

- موسيو، كان صدقني ربي يلزما نلعبوا على الأجناب.

Professeur : - qu'est-ce que vous allez faire ?

- شنو باش تعملوا؟

Fadhel ♂ : - surtout ne pas encaisser de buts.

- خاصة ما نقبلوش بونتوات.

Professeur : - quoi encore ?

- شنو آخر؟

Walid ♂ : - on doit saisir les occasions pour les concrétiser.

- يلزما نستغلوا الفرص و نقلقوهم.

Sans présence du professeur

Hayet ♀ : - y a-t-il quelqu'un d'entre vous qui puisse m'expliquer ce qui se passe ?

- ثماش واحد فيكم يفسرلي شنو إلي صار أذاية؟

Aucune réponse

لا إجابة

Saifeddin ♂ : - on n'a pas gagné, mais on a quand même bien joué.

- صحيح ما ربحناش، أما كومّام ما خسرناش.

Dalila : - on a bien joué! Mais qu'est ce que tu racontes toi ? On joue contre une équipe faible, et pourtant on a pu marquer. C'est vrai qu'on a bien joué (moquerie).

- لعبنا مليح! بالله أش تحكي؟ بالرغم إلي نلعبوا قدام إيكيب ضعيفة ما نجمناش نمركوا. و الله بالرّسمي لعبنا مليح(سخرية).

Fadhel ♂ : - ce n'est pas grave, on peut se rattraper, inchallah on fera mieux, à la deuxième mi-temps.

- مش مشكل، إجموا نرجعوا في اللعبة، إنشاء الله نعملوا ماخير في الدوزيام ميتون.

• Rencontre 3 (A#D)

- Equipe A

Sans présence du professeur

Mouatez ♂ : - vous étiez déçus l'autre fois quand nous avons perdu et vous voilà, vous aussi vous avez perdu aujourd'hui !

- تصدمتوا المرّة إلي فانتت كي أحنا خسرنا، أي سيدي أكم إبتوما زاد اليوم خسرتوا!

Montassar ♂ : - nous avons perdu, mais nous avons bien joué, même mieux qu'eux. Déjà ils ont marqué suite à un contre attaque mais attendez le 2ème mi-temps et vous allez voir qui va gagner

- خسرنا صحيح، أما لعبنا مليح وخير منهم زاد، ديجا هو ما مركولنا على كونتر أتاك. إستنونا مالة دوزيام ميتون توّ إنشوفوا شكون باش يريح.

Ali ♂ : - Svp, n'attaquez plus les quatre en même temps et vous me laissez seul, il faut que l'un d'entre vous reste avec moi pour assurer la couverture, sinon ils vont marquer le deuxième ; et toi aussi lorsqu'il s'agit d'une contre-attaque, essaye de sortir de la cage et d'anticiper la balle.

- بالله ما تاكوش لربعة مع بعضكم و تخلوني لتالي و حدي. يلزم واحد فيكم يبقى يغطي معايا إلتالي، سينون راهم باش إيزيدونا الثاني. وإنت بالله كي تبقى وحدك و هو ما عاملين كونتر، اخرج للكرة.

En présence du professeur

Professeur : - de quoi vous avez discuté ?

- شنو حكيتوا؟

Aucune réponse

لا إجابة

Professeur : - ok, qu'est-ce qui s'est passé aujourd'hui ?

- شنو إلي صار اليوم؟

Nassima ♀ : - nous avons bien joué, Mr mais nous avons perdu ! C'est bien dommage on aurait pu égAli ♂ser.

- لعبنا مليح أما خسرنا! خسارة خاطر كنا إتجموا إنعدلوهم.

Professeur : - et qu'est-ce que vous allez faire ?

- شنو باش تعملوا مالة؟

Nassima ♀ : - nous nous sommes mis d'accord Mr de ne plus attaquer tous et de laisser un joueur en arrière pour couvrir.

- تفاهمنا موسيو باش مانتاكوش الناس الكلّ مع بعضنا و إنخلوا ديما واحد إلتالي على ماياتي.

Professeur : - Seulement....

- أكهو؟

Habiba ♀ : - Mr, une question SVP, est-ce qu'on aura des notes sur ces rencontres ?

- موسيو بالله سؤال؟ أخي باش تنوتينا عل المتشوات أدوما و لا لا؟

- Equipe D

En présence du professeur

Professeur : - alors ! Ça va le jeu ?

- باهي! ماشية اللعبة؟

Ali ♂ : - ça va

- سافا.

Professeur : - comment ça va ? Explique plus

- كيفاش سافا؟ فسّر لي.

Ali ♂ : - nous avons gagné Mr, pourtant nous n'avons pas beaucoup d'occasions, la seule occasion que nous avons eue, on a bien profité et on a marqué un but sur contre- attaque.

- ربحنا موسيو بورتون ما جتناش برشا فرص، الفرصة الوحيدة إلي جتنا إستغليناها و مركينا بونتو على كونتر أتاك.

Zied ♂ : - eux, bien qu'ils aient eu plein d'occasions, ils n'ont pas pu marquer.

- هوما بالرغم إلي جتهم برشا فرص، ما إستغلوهاش.

Professeur : - ok, qu'est-ce que vous allez faire pour pouvoir mieux jouer ?

- باهي شنو باش تعملوا باش تلعبوا خير من هك؟

Saifeddin ♂ : - il faut qu'on essaye de garder le plus longtemps la balle et ne pas la perdre bêtement

- يلزما نحافظوا عالكرة اكثر وقت ممكن و مانضيعوهاش هكاكة ببهامة.

Dalila : - en parallèle on restera toujours derrière pour protéger notre partie. Bref on doit savoir comment attaquer et comment défendre.

- وزاد يلزما إنردوا بالننا إلتالي باش ما نتغدروش. في كلمة يلزما نعرفوا و قناه نتاكوا و قناه ندافعوا.

Professeur : - quoi d'autre ?

- شنو أواخر؟

Aucune réponse

لا إجابة.

Sans présence du professeur

Saifeddin ♂ : - Svp, expliquez-moi ! Celui qui reçoit la balle faite comme s'il a reçu du feu ce n'est pas normal, contrôlez la balle !!!

- بالله فسرولي شبيه إلی تجبه الكورة دقولش عليه شد جمرة، شدّوها شوي الكورة!!!

Dalila ♀ : - ne croyez pas que je ne veux pas la contrôler et que je veux la perdre, mais le problème c'est que chaque fois que je reçois la balle, je ne trouve personne pour lui faire une passe, tous les autres sont marqués !

- ما تتصورش إلی نا نحب نسيبها و لا نضيّعها، أما المشكلة إلی في كل مرّة نشد فاها الكورة ما نلقى حتى واحد باش نعطيه باس. الناس الكثة محصورين.

Mouna ♀ : - eux ils sont en train de vous marquer et vous, vous restez sans bouger c'est pour cette raison qu'ils apparaissent plus nombreux que nous

- هوما قاعدين يحصروا فيكم و إنتوما حابسين على بلاصتكم، حتى واحد فيكم ما يتحرك اذاك علاش باينين أكثر مئا في التيران.

Ali ♂ : - vous croyez que nous ne sommes pas en train de bouger ! Ça veut dire pendant toute la mi-temps nous sommes sur la même place ! Stp ne raconte plus ça !

- تتصوروا إلی نحنا ماناش نتحركوا ! معناها أحنا ميتون كامل قاعدين عبالصتنا! بالله ماعادش تعاودها الحكاية هادي.

Mouna ♀ : - pourquoi tu veux me faire taire. Parce que ce que je dis ne te plait pas ! Ok, alors, vous jouez bien, continuez comme ça et vous allez voir que vous allez perdre 10 buts...

(Souriante).

- بالله وعلاه تحب تسكنتني، خاطر إلی تقول فيه ماهوش عاجب سيادتك! مالة تعرف كيفاه إنتوما قاعدين تكوروا مليح و كملوا ألعبوا هگاك و تو تشوفوا كيفاه باش توكلوا عشرة. (ضحكة).

Ali ♂ : - ok, suit le jeu et compte les dix buts alors !

- ماله تَبَع اللعبة وإحسب لنا عاد العشرة بونتوا!

- **Rencontre 4 (B#C)**

- Equipe B

Sans présence du professeur

Wissem ♂ : - Mais c'est pas normal, les uns font l'impossible dans le jeu et les autres sont tout à fait indifférents. Est-ce que vous voulez jouer ou non ?

- والله لا هو نورمال ، أعباد تلعب بقلب و رب وعباد متملحة. بالله تحبوا تلعبوا ولا لا؟

Habiba ♀ : - qui vise tu STP ?

- في شكون تقصد؟

Wissem ♂ : - je vise tout le monde, précisément toi, je ne sais pas si nous jouons du foot ou si nous faisons de la gymnastique.

- نقصد في الناس الكل بريسيزامون إنت، مانيش فاهم أخي أحنا نلعبوا في القوة ولا في الجيمناستيك؟

Habiba ♀ : - qu'est-ce que tu veux dire ?

- شنيّ تحب تقول؟

Wissem ♂ : - rien ... STP, tu veux qu'on gagne et durant 10 minutes tu n'as même pas couru dix mètres.

- حتى شي... بالله تحب نربحوا وإنت في عشرة دقائق ماجريتش حتى عشرة ميتروا.

En présence du professeur

Professeur : - qu'est-ce que vous avez observé ?

- شنو لاحظتوا؟

Aucune réponse

لا إجابة.

Professeur : - est ce que le jeu est bon aujourd'hui ?

- أخي اللعبة باهية اليوم؟

Mouatez ♂ : - normal, aucun d'entre nous n'a bien joué !

- عادي حتى واحد فينا ما لعب بالتقدا.

Professeur. Ok, décrivez-moi ce qui s'est passé ?

- باهي اوصفولي شنو صار؟

Habiba ♀ : - ce qui s'est passé Mr, c'est que nous ne sommes pas en train de jouer ensemble.

- إلي صار موسيو، إلي نحنا ماناش قاعدين نلعبوا مع بعضنا.

Nassima ♀ : - croyez-moi Mr, nous sommes plus forts qu'eux, au moins techniquement

- صدقتي موسيو إلي نحنا أقوى منهم، على القليلة خير منهم تيكنيكمون.

Professeur : - ok, qu'est-ce que vous allez faire ?

- باهي شنو باش تعملوا؟

Wissem ♂ : - on va essayer de jouer ensemble, on doit aussi se démarquer plus et marquer

l'adversaire du prêt. On doit être les premiers sur la balle pour qu'on puisse faire la

différence.

- توّ إنحاولوا نلعبوا مع بعضنا أكثر، ونطلبوا بعضنا أكثر، ونقربوا للدفير سير اكثر. يلزمننا نكونوا لوالة

عالكورة باش إجموا نعملوا الفارق.

- Equipe C

En présence du professeur

Professeur : -que s'est-il passé au cours du jeu ?

- شنو إلي صار في اللعبة؟

Aucune réponse

لا إجابة.

Mouna ♀ : - Mr nous avons raté plus des occasions et de passes qu'eux.

- موسيو ضيِّعنا كور أكثر منهم وراتينا أوكازيونات أكثر منهم.

Professeur : - ok, donnez-moi les problèmes que vous avez rencontrés

- باهي، أعطوني المشاكل إني لقيتها.

Wali ♂ : - il n'y a pas d'espace Mr, peut-être parce qu'eux ils sont très proches les uns des autres.

- اللعبة مخنوقة موسيو، يمكن على خاطر هو ما قراب ياسر لبعضهم.

Professeur : - quoi d'autre ?

- شنو آخر؟

Zied ♂ : - nous sommes en train de perdre des balles bêtement, surtout les filles.

- قاعدين نخسروا في الكور ببهامة خاصة البناويت.

Professeur : - ok, qu'est-ce-que vous proposez comme solutions ?

- باهي، شنو تقترحوا كحلول؟

Zied ♂ : - il faut tout d'abord ne plus passer des balles bêtement. Ensuite, on va essayer d'avancer avec la balle, parce que le plus important ce n'est pas de faire circuler la balle sur le terrain mais plutôt d'atteindre leur cage le plus vite possible.

- يلزم ساع في لول ما تعطوش كور ببهامة. زادا باش نحاولوا تقدموا بالكرة، على خاطر المهم موش باش نبقوا ندوروا في الكرة في التيران، أما المهم تقدموا بها لقولهم فيسع.

Sans présence du professeur

Zied ♂ : - est-ce que vous ne m'entendez pas crier « marque ton ami » ! Vous les laissez libres et après vous dites que vous ne trouvez pas d'espace !

- أخي ما تسمعونيش كي من قبيلة نعيّط "خوذ صاحبك"! تخلّوا فاهم مسييين و بعد تقولوا اللعبة مخنوقة.

Saifeddin ♂ : - ce n'est pas une question de marquage mais plutôt une question de condition physique, j'imagine qu'ils sont mieux que nous !

- ماهيش حكاية مركاج، أما حكاية فيزيك. حسب ما نتصور نا هو ما فيزيك أقوى منّا.

Walid : - comment pouvez-vous avancer des jugements pareils après 10 min du jeu ?

- أخي تحكوا هكا، كيفاش بالله تحكموا عالآعباد بعد عشرة دقائق لعب؟

Mouna ♀ : - alors les filles essayez de vous rapprocher des filles. Vous les garçons soyez proches des garçons. On verra comment va se passer le jeu !

- تعرش كيفاش، لبنات أقرّبوا شويًا للبنات متاعهم و لولاد يقربوا زاد لولادهم وخنشوفوها كيفاش باش تمشي اللعبة؟

Zied ♂ : - l'essentiel c'est de ne pas les laisser libres sans marquage.

- المهم لولاد نلسقولهم باش ما نخلوش لاهم ليسباس ليبر.

• Rencontre 5 (A#C)

- Equipe A

Sans présence du professeur

Fadhila ♀ : - c'est bien les amis, vous avez bien joué, surtout les filles vous avez vu quand vous jouez bien on gagne !

- صحّ صحّ عاللعبة، الناس الكل كورنا بالقدا خاصّة لبنات. شوقتو كيفاه كي نكوروا بالقدا نربحوا.

Habiba ♀ : - c'est bien on progresse mais que dieu soit avec nous pendant la 2^{ème} mi-temps.

- باهي قاعدين نتحسّنا أما ربّي يستر مالدوزيام ميتون.

Ali ♂ : - pendant la 2^{ème} mi temps il faut au moins que deux restent en défense et comme ça on les empêchera de faire des contre-attaques

- في الدوزيام ميتون يلزم عالقليلة ببقوا ثنين في الديويس وهكاكا ما نخلوهمش يعملولنا دي كونتر أتاك.

Montassar ♂ : - STP, mais pourquoi tu as si peur ! Supposons qu'ils aient fait une attaque tête à tête et supposons encore qu'on ait perdu le match, ça ne sera pas la fin du monde. Enfin,

nous ne sommes pas en train de jouer un match de coupe ! Attaquons tous ensemble et s'ils ont fait une contre-attaque qu'ils la font !

- براس أمك شبيك خايف! و برّ او طلّعوا راس راس مرة، و برّ رانا خسرنا، و فت الدنيا ! رانا يا صاحبي ماناش قاعدين نكوروا في ماتش كوب. سيب عليك مالحكاية و برّا نتاكوا الكلة مع بعضنا و كان عملوا دي كونتر أتك خل يعملوا.

Ali ♂ : - à propos de la coupe du monde, est ce que l'Afrique de sud va l'organiser ou non ?

- آخي جنوب افريقيا باش تنظم كأس العالم ولا لا؟

Nabil ♂ : - tu as raison, il faut qu'on marque des buts mais il faut aussi qu'on n'en reçoive pas.

- والله عندك الحق، صحيح يلزنا نمركوا أما زاد يلزنا ما نقبلوش.

En présence du professeur

Professeur : - sur quoi vous vous êtes mis d'accord ? De quoi vous avez parlé ?

- أش تفاهمتوا؟ أش حكيتوا؟

Montassar ♂ : - Mril faut qu'on marque encore pour s'assurer de la victoire.

- موسيو يلزنا نمركوا ونضمّنا على الربح.

Ali ♂ : - c'est vrai Mr, mais il faut bien couvrir l'arrière parce qu'ils peuvent nous marquer sur des contre-attaques, c'est pour cela Mr, je vais rester derrière pour surveiller et me préparer pour les balles rentrantes.

- صحيح موسيو يلزم نغطو إلتالي على خاطر ينجّموا بمرکوا على الكونتر، على هذاك سيدي باش نبقى إلتالي باش نغطي و نحل عيني عالکور الراجعة.

Najeh ♀ : - pour moi Mr, je veux leur marquer un autre but je sens qu'ils ont un gardien faible

- بالنسبة ليّ نا موسيو، نحب نمركي بونتو اوخر على خاطر قولهم كعبة لا.

Nassima ♀ : - moi aussi je veux marquer

- حتّى نا نحب نمركي.

Professeur : - il n'y a pas autre chose

- فمأش حاجات أخرين؟

Aucune réponse

لاجابة

- Equipe C

Sans présence du professeur

Hayet ♀ : - ahh, tout le monde est en train de progresser et nous, nous sommes en train de régresser au point de perdre des matchs!

- الله الله، الناس الكل تتحسن و نحنا قاعدين نرجعوا بالتوالي للي خسرننا الماتش.

Fadhel ♂ : - cette équipe, on l'avait gagné l'autre fois et voilà qu'aujourd'hui elle va nous gagner. Mais que s'est il passé ?

- ليكيب هديّة ربناها المرّة إلي فاتت وشوف الدنيا اليوم باش تربحنا.

Zied ♂ : - c'est rien ! Mais aujourd'hui eux, ils sont mieux organisés que nous ! Et nous, nous sommes en train de perdre la balle et même notre gardien, il veut lui aussi dribbler.

- أما اليوم هو ما منظمين خير منّا و نحنا قاعدين نخسروا في الكور، حتى من قولنا ولا يحب يدربيل.

Alaeddine ♂ : - personnellement, j'ai poursuivi la balle avec difficulté ! Et j'ai voulu dépasser leurs joueurs pour donner une passe correcte mais malheureusement il m'a arraché la balle et bien sûr il a marqué.

- نا واحد من ناس تبعتها الكورة بالسيف. وحييت نعدّي جوار متاعهم باش نعطي باس صحيحة أما الله غالب نخالي الكورة و مركاها.

Neila ♀ : - c'est pas un problème. Ce n'est pas grave, le plus important, c'est de mettre dans votre tête qu'il ne faut pas perdre la balle dans notre zone, surtout lorsque tu es le dernier défenseur.

- برّ بركة موش مشكلة. المهمّ تحطّوا في روسكم إلي نحنا ما يلزمناش نضيّعوا كور في الزون متاعنا.
خاصّة وقت إلي تبدى آخر ديفونسور.

En présence du professeur

Professeur : - sur quoi vous vous êtes mis d'accord ?

- شنوّ تفاهمتوا؟

Walid : - nous ne sommes pas en train de jouer bien Mr et franchement eux ... ???

- و الله قاعدين نكوّروا بالقدا موسيو أما هوما بصراحة...؟؟؟

Professeur : - franchement eux ...quoi ?

- بصراحة هوما... اشنيّه؟

Aucune réponse

لا اجابة.

Professeur : - mais quoi ?

- تي شنيّة؟

Walid : - Franchement, ils sont plus forts que nous.

- بصراحة موسيو هوما أقوى منّا.

Alaeddine ♂ : - s'ils sont plus forts que nous, c'est parce qu'ils jouent ensemble et qu'ils ne ratent pas leur balle facilement !

- هوما أقوى منّا خاطر يلعبوا مع بعضهم وما يضيّعوش كورتهم بسهولة.

Professeur : - et qu'est ce que vous allez faire pour vous rattraper?

- شنوّ باش تعملو باش ترجعوا في اللعبة؟

Ali ♂ : - il faut qu'on essaye de leur arracher la balle dans leur zone et il faut qu'on les presse pour les pousser à commettre des fautes devant leur cage.

- يلزم نفكوا الكورة في منطقتهم ويلزم نضغطو علاهم باش يغلطو قدام قولهم.

Alaeddine ♂ : - et toi, essaye de relancer la balle le plus vite possible pour opérer une contre attaque.

- وانت حاول ترجع الكورة فيسع باش نجموا نعملوا كونتر أذاك.

• Rencontre 6 (B#D)

- Equipe B

Sans présence du professeur

Nabil ♂ : - c'est Bien « Wissem ♂ »,

- صحيت وسام،

Atef ♂ : - sérieusement tu pouvais leur marquer plusieurs buts, j'espère que tu le feras maintenant.

- والله كنت تنجم تمركيلهم أكثر من زوز بونتو وإنشاء الله تمركيلهم تو.

Fadhila ♀ : - normalement tu aurais pu me passer la balle pour que je marque. Mais heureusement que tu as avais marqué sinon je t'aurais tué !

- نورمالمون تعديلي الكورة الوقت أذاك باش إنمركاها. جاب ربي مركيتها وحدك و ما ضيعتهاش تالي والله ما نقتلك.

Atef ♂ : - mais ce n'est pas normale, je t'ai vu venir en courant avec un rythme lent.

Comment veux tu que je te donne la balle ? Si tu étais un peu rapide et si tu avais demandé la balle au bon moment, sois sûr que je te l'aurais donné.

- والله لآك نورمال إنت، ياخي جاي تتدرج في عقل عقلك و تحبني نعطيك الكورة. كان هزيت روحك شوية و طلبت الكورة في وقتها راك خذيتها.

Fadhila ♀ : - tu étais prêt pour marquer, que je sois bien placé ou non ! Mais ce qui m'a fait de la peine c'est que tu ne m'avais pas donné la balle malgré le fait que tu m'aies vue

- إنت كنت باش تمركاها هكا ولا هكا، نا مبصصة روعي بالقدا و لا لا! تعرف نا إلي غاضني إلي إنت ما عطيتنيش الكورة بالرغم إلي إنت خزرتلي و شوقنتي.

En présence du professeur

Professeur : - de quoi vous avez parlé ?

- أش حكيتوا؟

Moetez ♂ : - le jeu se passe bien Mr et franchement nous sommes plus forts qu'eux et je crois que pendant la 2^{ème} mi-temps on va les gagner avec un large score

- اللعبة ماشية موسيو و بصراحة احنا خير منهم وكان صدقني ربي دوزيام ميتون باش نربحوهم بسكور.

Professeur : - ne parlons plus de la victoire, y a-t-il d'autres problèmes ?

- أخطونا مريح. فماش مشاكل اخرى؟

Atef ♂ : - sérieusement Mr, même si nous avons gagné et que nous sommes plus forts qu'eux, eux ils avaient eu 2 occasions pour égAli ♂ser, mais notre gardien a bien défendu.

- بصراحة موسيو، حتى كي ربحنا و نحنا أقوى منهم، هوما جتهم فرصتين باش يعدلونا أما القرديان متاعنا تبارك الله عليه.

Professeur : - qu'est ce que vous proposez ?

- شنو تقترحوا؟

Aucune réponse

لا إجابة.

Moetez ♂ : - on doit jouer dans leur zone pour amener le danger dans leur zone et par conséquent l'éloigner de notre zone.

- يلزمننا نلعبوا في الزون متاعهم و هكاك نبعدوهم على الزون متاعنا.

- Equipe D

En présence du professeur

Professeur : - que s'est-il passé ?

- شنو إلي صار؟

Dalila : - Mr, ils me laissent seul en défense et des fois je me trouve seul contre deux adversaires, alors c'est normal que nous perdions avec un tel écart!

- موسيو إيخلوني و حدي في الديفونس و قداش من مرّة نلقى روجي و حدي مع زوز أتاكونات. آذاك علاش نخسروا بالفارق آذاك!

Saifeddin ♂ : - Mr nous sommes perdus parce qu'ils ont attaqué un par un et ils nous n'ont pas laissé jouer tranquillement. Il faut qu'on se déplace plus !

- موسيو ربحونا على خاطر هوما إيتاكووا فينا كل مرّة بواحد و ماخلوناش نلعبوا على راحتنا. يلزما نتحرّكووا أكثر.

Professeur : - est qu'il y a des solutions précises ??

- فماش حلول معيّنة؟

Ali ♂ : - Mr, il faut que celui qui n'a pas de balle essaye de se montrer à celui qui en a une et que ce dernier essaye de donner la balle à son partenaire qui est mieux placé.

- موسيو يلزم لملاعي إلي ما عندوش كورة بظهر روجو و الملاعي إلي عندوا الكورة زاد يعطاها لصاحبو إلي متبلاسي خير ملوخر.

Zied ♂ : - il faut qu'on marque Wissem ♂ , c'est lui qui fait la différence, ils pourront rien faire si ce dernier est marqué, parce que si on le laisse libre et qu'il nous marque le 3^{ème} but on ne pourra plus égAli ♂ser.

- يلزما نحسروا و سام خاطر هو إلي هازهم توّ و صدقوني ما عندهم ما يعملوا كان نحنا نحسروا هولهم خاطر كان نخلوه ليبر و يوصل باش يمركيلنا الثالث و الله لا عاد إتجموا نعدلوهم كي نعملوا ما نعملوا.

Sans présence du professeur

Saifeddin ♂ : - perdu à cause de toi! C'est pas normal tu es posté le dernier en défense et tu te lances de cette façon !!! C'est comme si tu lui avais demandé de te dépasser, sérieusement tu n'es pas normale.

- لخسارة منك إنت! والله لآك نورمال ياخي إنت آخر ديفونسور و ترمي روحك بالفاسون هذيك! كايئك قتلو إيجا آخويا عديني، و الله لآك نورمال.

Dalila : - Pourquoi je suis anormale ? .Ok, je t'informe monsieur que tu es le responsable de notre échec et devant, tout le monde je veux te dire que tu ne pourras jamais marquer « Wissem ♂ ». Marque-le et tu vas voir si nous pouvons gagner ou non. Mais je n'imagine pas que tu puisses le marquer !!!

- علاه ما نيش نورمال ؟ مالا نعلمك يا سيّد إني إنت المسؤول على خسارة هذية، و قدام الناس الكل نحب نقلك راك عمرك ما تنجم تحصر وسام. بزّ أحصروا و شوفنا نربحوا و لا لا، أما ياذنوبي كان باش تنجم تحصروا.

Ali ♂ : - écoute, on le marquera à tour de rôle

- أسمع تو كل مرة يحصروا واحد فينا.

Fadhel ♂ : - essayez de vous rapprocher et de ne pas commettre des risques dans notre zone et vous allez voir que ça ira !

- حاولوا تقربوا لبعضنا و ما نعملوش أغلاط في الزون متاعنا تو تشوفو لومور كيفاش تمشي.

• Rencontre 7 (A#D)

- Equipe A

Sans présence du professeur

Ali ♂ : - franchement, vous ne savez pas comment jouer. Sérieusement si ce n'était pas à cause du professeur je ne jouerai pas avec vous.

- بصراحة ماكش فاهمين كيفاش تلعبوا. وبالرّسمي كان ما جاش البروف والله لا نلعبها معاكم.

Moetez ♂ : - eux aussi, ils jouent très bien, et ils savent très bien quoi faire avec la balle et même quand ils ne l'ont pas ils savent très bien comment se comporter. Mais nous ne savons ni comment garder la balle ni comment l'arracher

- هو ما زاد يلعبوا مليح و يعرفوا آش يعملوا بالكورة و حتى كان ما عندهومش الكورة يعرفوا كيفاش يتصرفوا. ونحنا لا نعرفوا إنفكوا الكورة و لا نعرفوا نحافظوا علاها.

Montassar ♂ : - nous, on demande la balle oralement alors que l'adversaire ne doit pas s'apercevoir quand et où tu vas faire une passe. On doit faire vite pour les surprendre.

- نحنا نطلبوا في الكورة بالفم و لادفيسار نورمالون ما يلزموش يعرف لا وقتاش ولا فين باش تعطي باس. يلزمنا نزرّبوا يا ولدي باش إنجموا نغدروهم.

Najeh ♀ : - le plus important c'est qu'on leur marque un par un, on les fatigue les cinq premières minutes et après on pourra marquer.

- المهم نحصروهم واحداحد، إنتعبوهم خمسة دقائق الوالة و بعد توّ إنجموا إنمركوا.

En présence du professeur

Professeur : - qu'avez-vous dit les garçons ?

- آش قلنوا لولاد؟

Montassar ♂ : - notre problème Mr, c'est qu'on leur arrache la balle et on la leur donne de nouveau. Je voulais dire que ce n'est pas eux qui sont forts mais c'est nous qui ne jouons pas bien, nous ne savons pas comment maîtriser la balle !

- مشكلتنا موسيو إيلي نحنا نفكوا الكرة و نعاودوا نضيّعوها من جديد. نحب نقول إيلي ما همش هوما قويين أما نحنا هوما إيلي ماناش قاعدين نكوروا مليح. معرفناش كيفاش نتحكموا في الكرة.

Nabil ♂ : - j' imagine Mr, parce que nous ne jouons pas ensemble et peut être aussi parce qu'ils jouent en bloc.

- نتصور موسيو على خاطر أحنا ما ناش قاعدين نكوروا مع بعضنا و نظن هگا على خاطر هوما زاد يلعبو كبة وحدة.

Montassar ♂ : - je pense si nous jouons avec trois en arrière et un seul joueur en avant nous pourrons égaLi ser et marquer des buts. Comme ça on peut attaquer et en même temps assurer la couverture en arrière.

- نا نتصور كان نلعبوا بثلاثة لتالي و واحد بركة القدام نجموا نعدّلوهم و نمركولهم. و هگاك نجموا إنتاكوهم ما غير ما نتعرّوا من تالي.

Professeur : - et les autres qu'est-ce que vous pouvez ajouter ?

- و لخرين عندكومش ما تزيدوا؟

Aucune réponse

لا إجابة

Professeur : - oui les enfants.

- نستنا فيكم لولاد.

Fadhila ♀ : - eux Mr, tellement ils sont proches de nous, nous n'avons aucune occasion pour tirer, il faut compter sur soi pour pouvoir dribbler et marquer.

- هوما موسيو تيلمون لاسقين فينا للي ملفيناش حتى فرصة باش نشطو، يلزم كل واحد يعمل على روجو باش إنجموا ندريلوهم و نمركوا.

Nabil ♂ : - ok, je vais avancer un peu en avant et bien sûr celui qui me marque va me suivre et comme ça vous aurez un peu d'espace vers l'arrière.

- باهي، توّ نقدّم طرّيف القدام و بالطبيعة توّ إنهز معايا إلي حاصرني وكاك تو تلقوا شويّة إسباس إلتالي.

- Equipe D

En présence du professeur

Professeur : - que s'es-il passé?

- شنوّ إلي صار؟

Zied ♂ : - nous avons gagné Mr, mais nous pouvions faire mieux !

- ربحنا موسيو، أما نجموا نعملوا ما خير.

Alaeddine ♂ : - au lieu de faire avancer la balle en avant on la fait circuler pour rien, c'est pour cette raison que nous n'avions marqué qu'un seul but

- أحنا موسيو، في بلاصط ما نقدموا بالكورة قاعدين ندوروا فاها في الفارغ أذاك علاش ما مركينا كان بونتو واحد.

Mouna ♀ : - c'est pas obligatoire que tout le monde touche la balle avant de tirer, mais

l'essentiel c'est de tirer et d'aller vers la cage adverse et marquer.

- موش لازم الناس الكل تمس الكورة قبل مانشوطوا، أهم حاجة نشوطوا ونمشوا القدام و نمركوا.

Professeur : - ok qu'est-ce que vous proposez comme solution ?

- شنوّ الحل إلي تقترحوه؟

Saifeddin ♂ : - la solution Mr c'est que le gardien lance la balle rapidement et fasse une longue passe, comme ça on peut les surprendre et marquer des buts.

- الحلّ موسيو انوّ القرديان يلزمو يطيش الكورة فيسع و يلعب باس طويلة، هكا نجموا نفاجووهم.

Dalila : - Mr, il faut varier notre façon de jouer, une fois on fait des passes entre nous et une autre fois c'est un seul joueur qui prend la responsabilité à travers un effort individuel, comme ça on peut les surprendre.

- ميسيو، يلزم نوّعوا مالّعب متاعنا، مرّات نعدّوا باسات ما بينات بعضنا ومرّات أخرى واحد مّا ياخذ المسؤولية و يعمل على روجو، هگاكا نجموا نغدروهم.

Sans présence du professeur

Zied ♂ : - c'est pas normal vous ne pouvez pas joué sans que les deux filles touchent la balle.

Ils ont compris comment vous jouez.

- والله لاكم نورمال. أخي ما تتجموا تلعبوا إلا ما لبناات يمسّوا الكورة و تتعدّ علاهم، هام فهمونا سيدي تو.

Dalila: - quel est ton problème avec les deux filles, la balle passe toujours par les filles et on gagne.

- بالله اشنوّ مشكلتك مع البنات الاثنتين، هاي الكورة تتعدّي ديما على البنات و هانا رابحين.

Hayet ♀ : - tu penses que l'essentiel est de marquer des buts! mais n'oublie pas que c'est un sport collectif où tout le monde doit participer.

- ياخي في بالك اللعبة بونتوات اكا هو! راهي خوي الكورة لعبة جماعية تشارك فيها الناس الكل.

Zied ♂: - un jeu collectif !!! Ok, vous allez perdre, tu vas voir !

- لعبة جماعية أي!!! برّ مالا آكم باش تخسرو توّ وهي لعبة لعبة.

Mouna ♀ : - et pourquoi perdre tant que nous sommes bien placés sur le terrain

- كيفاش باش نخسروا و نحنا بلاسي بالقدا سير تيران؟

Dalila : - même si nous perdons le match, l'essentiel c'est que nous jouions bien. Tu vas voir que nous allons marquer, nous les filles, qu'on va les presser et si tu as quelque chose à dire, vas-y.

- حتّى كان خسرنا الماتش، المهم إلي نحنا نلعبوا بالقدا و هاتو تشوفنا نحنا لبنات كيفاش باش نحصرنا بناتهم و نخسروهم و كان عندك ماتقول تفضّل خويا.

• Rencontre 8 (B#C)

- Equipe B

Sans présence du professeur

Nassima ♀ : - ils sont vraiment forts, même l'autre fois on leur marqué un but avec difficulté.

- اضوما ما اكسحهم أزح، حتى المرّة اللّي فاتت مامركينا بونتو كان بسيف.

Ali ♂ : - tu sais pourquoi on ne pouvait pas les gagner ?

- تعرفوا و علاه ما نجمناش نربحوهم؟

Moetez ♂ : - pourquoi ?

- و علاش؟

Ali ♂ : - parce qu'on a la même façon du jouer, c'est pourquoi ni eux ni nous ne pouvons

marquer. Donc l'équipe qui va commettre le moins de fautes, elle va gagner.

- خاطر كيما نلعبوا نحن يلعبوا هوما. أذاك علاش لاهوما نجمو يمركونا ولا نحنا نجمنا نمرقولهم. دونك

ليكيب إلي باش تغلط أقل هي إلي باش تريح.

Moetez ♂ : - non Monsieur, eux ils pouvaient gagner parce qu'ils avaient deux occasions, une

ratée et l'autre qui a touché le poteau.

- لا يا سيدي هو ما كانوا ينجموا يمركوا خاطر طلّعوا راس راس مرتين و ضيعوا وحدة، والكورة لخرى ضربت على

البار.

Atef ♂ : - arrêtez de demander pourquoi et comment. Il faut penser à s'écarter plus sur le

terrain pour pouvoir les écarter eux aussi et il faut faire attention à celui qui a la balle. C'est là

que réside le danger réel.

- أخطونا من كيفاش أو وعلاش. يلزمننا نخمّوا باش نتحلّوا أكثر على التيران باش نحلوهم هوما زاد. يلزمننا

زاد نحلّوا عينينا على الملاعي إلي عندوا الكورة. أذاك هو الخطر برّسمي .

Wissem ♂ : - au contraire, il faut faire attention à celui qui n'a pas de balle, c'est plutôt là que réside le vrai danger. Donc on doit surveiller surtout les joueurs qui ne sont pas en possession de la balle pour réduire les solutions à celui qui est en possession de la balle.

بالعكس يلزمنا نردّوا بالنّا مالملاعبي إليّ ماعدوش الكورة خاطر آذاك هو إليّ يخوّف. آذاك علاش يلزمها عينينا تكون محلولة سيرتوا عليّ ما عندوش الكورة، باش إليّ عندوا الكورة ما يلقي لشكون يعطاها.

Habiba ♀ : - C'est vrai, si vous voulez gagner, il faut couper les balles avant qu'elles arrivent et surtout les balles hautes. Sinon on va trouver des difficultés pour la récupérer par la suite.

- والله بالحق، كان تحبّوا تربعوا يلزمكم تقصّوهم لكور وسيرتو الكور العالية قبل ما يوصلوا. أبقاها راهو ما نفكوها بعد إلا ما يجري فينا المسخ.

En présence de l'enseignant

Professeur : - qu'est-ce que vous avez remarqué ?

- أش لاحظتو؟

Wissem ♂ : - Mr, le jeu est très fermé c'est pour cette raison qu'on ne pouvait pas arriver à leur cage.

- ميسيو، يلعبوا ياسر مسجرين آذاكة علاش ما نجّمناش نوصلوا حتى للكاج متاعهم.

Ali ♂ : - Mr, eux ils ferment le jeu et nous aussi nous sommes tous les deux bien placés quand ils ont la balle. On les marque et inversement, c'est pour cette raison que le jeu est bloqué.

- ميسيو، هو ما مسجرين اللّعب ونحننا زاد عارفين وبين ناقفوا وبين نحصرهم آذاك علاش اللّعبة مسجرة.

Professeur : - ok et quelle est la solution ?

- باهي و الحل؟

Moetez ♂ : - la solution c'est qu'il faut s'écarter sur tout le terrain quand on a la balle et on ferme quand nous ne l'avons pas !

- الحل يلزمنا إنوعوا في لعبنا. يلزمنا نتحلّوا على التران ونسگروا كي تبدى الكورة مثني عنّا.

Wissem ♂ : - Mr, il faut que nous les garçons on compte sur soi, il faut faire la différence parce qu'avec leur défense, il faut qu'un joueur essaye de passer aux autres pour pouvoir marquer. Le plus important c'est qu'il faut profiter de toutes les occasions et faire la différence parce que ça va pas reproduire.

- ميسيو، يلزمننا نحنا لولاد نعملوا على رواحنا و نوروا رواحنا خاطر إديفنوس متاعهم ضعيفة ياسر. يلزم واحد من الملاعبة يحاول يعدي الكورة لصحابو لخرين. المهم إلي يلزمننا نستغلوا الفرص إلي باش تجينا بش نجموا نعملوا الفارق.

- Equipe C

En présence du professeur

Professeur : qu'avez-vous remarqué ?

- شنو لاحظتوا؟

Alaeddine ♂ : - Mr, nous avons raté 2 buts et nous allons le regretter !

- موسيو ضيعنا زوز بونتو و باش نندموا علاهم.

Mouna ♀ : - l'autre équipe est bien placé surtout en arrière. C'est pour cette raison que nous n'avons atteint leur cage que pour deux occasions.

- ليكيب لخرى واقف خير سيرتوا إلتالي. آذاك علاش مانجمننا نوصلوا للقول متاعهم كان مرتين.

Zied ♂ : - écoute nous jouons mieux qu'eux. Mais le problème c'est que nous n'avons pas marqué. Il faut le faire dès qu'on rentre.

- أسمع قاعدين نكوروا خير منهم. راهوآما المشكلة إلي ماناش قاعدين نمركوا. يلزمننا ملي ندخلوا تو نمركولهم بونتو.

Professeur : - ok, c'est une solution et les autres ?

- أذابة حل، والبقية؟

Saifeddin ♂ : - Mr, il faut faire des passes courtes ! donc on doit se rapprocher tout en restant toujours en mouvement.

- موسيو، يلزمننا نلعبوا كور قصار و يلزمننا نتحركوا و تقربوا لبعضنا.

Zied ♂ : - il faut essayer de ne pas tirer directement parce que la cage est petite, il faut bien savoir où et quand placer la balle, c'est ça l'essentiel.

- يلزمننا ما نشوطوش ديراكت خاطر القول متاعهم صغير، يلزمننا نعرفوا كيفاش أو و قتناش نبلصوا الكورة،
أذاية الرسمي يا صاحبي.

Alaeddine ♂ : - allez, continuons de cette façon et j'espère qu'on gagne !

- برّ إنكملوا كيما هكّ وإنشاء الله نربحوا.

Sans présence du professeur

Zied ♂ : - Svp, tant que nous sommes seul, explique-moi pourquoi tu te paniques devant la cage ?

- بالله فسّرلي مادامنا و حدنا، توّ آش بيك تتمنيك قدام الكاج؟

WAli ♂d : - tu parles de moi ?

- أخي تحكي عليّ نا؟

Zied ♂ : - oui, tu montes pour marquer la première tu as frappé le gardien et la deuxième tu risquais de faire tomber le poteau. Stp la force ne mène nulle part.

- أي عليك إنت. المرّة لولة تطلع باش تمركي تضربها في القول و المرة الثانية زعمة قلعتوا البار. بالله القوة
راهي ما توصلّ لحتى شي.

WAli ♂d : - si j'ai placé la balle, tu me dirais que je me moque et que je suis pas sérieux. Et à part ça le poteau m'a empêché non pas le gardien.

- كان بلصتها الكورة تقولي تتمنيك و مانيش سيريو، خلف آذا وآذا البار هو إليّ مئع البوننتو مشو القول.

Saifeddin ♂ : - tu veux la vérité *WAli* ♂d, à la 2^{ème} occasion surtout tu étais bête !

- تحب لحقيقة وليد، الفرصة الثانية تبوهمت فاها.

Neila ♀ : - arrêtez de dire n'importe quoi et dites-moi qu'est-ce que vous allez faire ?

- أي سبيونا مالحكايات الفارغة و قوللنا آش باش تعملوا تّوا؟

Zied ♂ : - tu dors ou quoi ?? Tu n'as pas entendu ce qu'on venait de dire devant le professeur ou bien je te le répète ?

- أخي راقدة ولا شبيكي؟ أخي ماكش معانا من بكري مع لبروفيسور ولا تحب نعاودلك آش حكينا.

Aucune réponse

لا إجابة.

- **Rencontre 1 (A#C)**

- **Equipe A**

Sans présence du professeur

Noureddin ♂ : - c'est bien les garçons. Le jeu est bien .

- باهية اللعبة لولاد.

Hajer ♀ : - c'est vrai, on est gagnant, mais aussi on a raté un penalty.

- صحيح، نحنا رابحين أما زادا رانا ضيّعنا بيلنتي.

Noureddin ♂ : - non seulement nous avons raté un penalty, mais on a raté aussi d'autres occasions nettes.

- مشوّ ضيّعنا بيلنتي وسكت، أما زادا ضيّعنا فورص واضحة.

Noureddin ♂ : - t'as vu ! Merde, je ne sais pas comment il l'a attrapée.

- ريت كيفاه، دين أمّها ما نعرش كيفاش شدّها.

Hanen ♀ : - il l'a attrapée parce qu'il s'est déplacé avant que tu tires.

- شدّها خاطر هوّ تحركك قبل ما تشوط إنت الكورة.

Montassar ♂ : - il l'a attrapée parce que tu as choisi le coin où tu allais tirer avant même de tirer.

- و شدّها زادا خاطر إنت خيّر الكوان إليّ باش تشوط فيه قبل ما تشوطها.

En présence du professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué ?

- شنوّ لا حظتوا؟

Aucune réponse

لا إجابة

Professeur : - d'accord, que s'est-il passé dans le jeu ?

- باهي، شنو صار في وسط اللعبة؟

Noureddin ♂ : - nous avons gagné Mr, et on pouvait faire mieux.

- ربحنا ميسيو و كنا نجموا نعملوا ما خير.

Professeur : - quoi d'autre?

- شنو آخر؟

Nawfel ♂ : - normalement c'était moi qui tirait le penalty parce que c'est toujours moi qui exécute les tirs de six mètres.

- نورمالمون ميسيو نا نشوط بيلنتي خاطر نا ديما نشوط في الكوفرونات و في السي متر.

Professeur : - quoi d'autre ?

- شنو آخر.

Noureddin ♂ : - on doit continuer à jouer de la même manière.

- يلزنا نكملوا نلعبوا هك.

- Equipe C

En présence du professeur

Professeur : - donnez-moi vos remarques sur le jeu

- أعطوني أش لاحظتوا.

Aucune réponse

لا إجابة.

Professeur : - ok que s'est-il passé aujourd'hui ?

- باهي شنو صار اليوم؟

Hamdi ♂ : - rien Mr, mais nous avons perdu. Nous avons reçu des buts et ils auraient pu nous en marquer d'autres.

- حتّى شي موسيو، خسرنا. قبلنا بونتوات و كنا نجّموا نوكلو طبيخة.

Professeur : - ok quoi d'autre ?

- باهي شنوٍ أُوخر؟

Imed ♂ : - Mr, nous sommes en train de défendre et d'accepter le jeu plus qu'il le faut.

- موسيو قاعدين ندافعو و نقبلوا في اللّعب أكثر ماللازم.

Professeur : - ok et quelle est la solution ?

- باهي و شنو الحل؟

Nabila ♀ : - la solution, La solution c'est d'attaquer avec plus que deux joueurs.

- الحل... الحل هو باش نمشوا نهاجموا بأكثر من زوز ملاعبية.

Sans présence du professeur

Imed ♂ : - oh mais quel jeu et quelle horrible équipe !! Mais pourquoi vous jouez de cette façon ? Tu sais, on dirait qu'ils jouent avec 4 garçons et nous on joue avec 4 filles et un gardien.

- ملة لعبة و ملة جمعية ترعب!! بالله قولولي شبيكم تلعبوا هك؟ تعرف، قولي هوما يلعبوا بأربعة ولاد ونحننا تلعبوا بأربعة بنات و قول.

Hamdi ♂ : - ok, ferme ta gueule et tais-toi parce que tu ne sais pas parler.

- باهي، سكر علينا فمك و ريض خاطر إنت كلامك مرزي.

Chawki ♂ : - tu parle ainsi parce que t'as empêché un penalty. Je t'informe que c'est la balle qui t'a touché, non pas toi.

- تحكي كيما هكّ خاطر شدّيت بيلنتي. مالة نعلمك إليّ الكورة هيّ إليّ ضربت فيك، ماكش إنت إليّ شدّيتها.

Imed ♂ : - ok, dis ce que tu veux, mais sache que cette fois-ci ça sera la dernière fois au cours de laquelle on joue ensemble. La prochaine fois je changerais d'équipe.

- باهي قول إلي تحب تقولو، أما نحبك تعرف برك إلي هذّية المرّة لخرانيّة إلي باش نلعبوا فاها مع بعضنا. توّ نبدلها المرّة الجاية ليكيب.

Rencontre 2 (B # D)

- Equipe B

Sans présence du professeur

Haïfa ♀ : - le match est difficile !

- الماتش صعب!

Mohamed ♂ : - il est difficile parce que nous avons sous-estimé cette équipe. Si nous avons joué d'une façon plus sérieuse ils n'auraient pu égaliser.

- صعب خاطر نحنا إستسهلناها إليكيب هذّية. كان إلعبنا سيريو أكثر رام ما و صلوش باش إيعدلونا.

Montassar ♂ : - je n'ai pas compris, on marque et ils égAli ♂ sent. Normalement si nous étions plus concentrés ils ne pouvaient pas égAli ♂ ser.

- و الله ما فهمتها نا، نحنا نمركوا وهما إيعدلوا. كان جينا حاطين مخاخنا أكثر في اللّعبة رام ما وصلوش باش إيعدلونا.

Hajer ♀ : - t'es pas un bon gardien, moi je suis une fille et si j'étais à ta place j'aurais au moins évité un but.

- ماكش قرديان باهي. هاني نا طفلة كان جيت في بلاصتك على لقليلة نمّع بونتو.

Montassar ♂ : - si ce n'était pas ce gardien, crois-moi tu aurais perdu avec un score de quatre ou cinq buts.

- كان ما جاش القرديان هذاية صدّقني راك كليت أربعة و لا خمسة بونتوات.

En présence du professeur

Professeur : - qu'est-ce que vous avez observé.

- شنو لاحظتوا؟

Mohamed ♂ : - le jeu n'est pas bon

- اللعبة ماهيش باهية.

Professeur : - pourquoi ?

- و علاش؟

Mohamed ♂ : - on n'est pas concentré.

- ماناش مركزين.

Professeur : - comment pas concentré ? Explique.

- كيفاش ماناش مركزين؟ و ضح.

Mohamed ♂ : - Autrement dit si nous étions bien placé et si on jouait agressivement, nous aurions sûrement gagné.

- معناها كان جينا واقفين خير و نلعبوا أصح رانا ربحنا ميا في الميا.

Professeur : les autres ?

- ولخرين؟

Hajer ♀ : - Mr, il ne faut pas encaisser des buts faciles.

- موسيو، ما يلز مناش نقبلوا بونتوات ساهلين.

Professeur : - c'est tout ?

- أكهو؟

Aucune réponse

لا إجابة

- Equipe D

En présence du professeur

Professeur : - qu'avez-vous remarqué ?

- شنو لاحظتوا؟

Leila ♀ : - le jeu est égal

- اللعبة متعادلة.

Riadh ♂ : - oui c'est vrai Mr, en fait on joue de la même façon.

- صحيح موسيو قاعدين نلعبوا كيف كيف.

Professeur : - d'accord, que s'est-il passé en jeu ?

- باهي شنو صار في اللعبة؟

Naim ♂ : - eux ils marquent et nous on égAli ♂se, Mr.

- هوما يمرکوا و نحنا نعدلوا.

Professeur : - et pourquoi ce sont eux qui arrivent à marquer les premiers ?

- و علاش هوما إلي ديما يمرکوا اللوالة؟

Aucune réponse

لا إجابة

Professeur : - ok et qu'est ce que vous allez faire quand vous retournez au jeu ?

باهي آش باش تعملوا كي ترجعوا تلعبوا تو؟

Naim ♂ : - on va essayer de prendre l'initiative et de marquer les premiers.

- باش نحاولوا نبادروا أكثر و نمركوا نحنا اللوالة.

Sans présence du professeur

Naim ♂ : - Svp on ne peut pas résister un peu dans le jeu ? Faut-il toujours recevoir un but et chercher par la suite à égAli ♂ser ?

- ياخي بالله ما تجموش نصبروا شويًا في اللعبة، آخي يلزما نقبلوا بونتو و بعد نبقوا نجروا باش نعدلو ؟

Riadh ♂ : - si vous étiez bien placé à la défense, sûrement vous n'auriez pas reçu de but. Mais vous voulez attaquer tous les 4 ensemble, c'est normal que vous receviez des buts.

- كان جيتوا واقفين مليح في الديفونس سيرمون رانا ما قبلناش بونتوات أما الله غالب كي إنتوما تحبوا إتاكو لربعة مع بعضكم، بالطبيعة باش تقبلوا بونتوات.

Fawzi ♂ : - mais t'es pas un défenseur avec nous ou quoi ? Essaye d'aller chercher la balle, ce n'est pas normal, que tu sois collé sur la même place.

- ياخي إنت ماكش ديفونسور معانا؟ برّ إمشي فك الكورة و سيّب بلاصتك.

Hanan ♀ : - je suis que la fleur de cette classe. N'est- ce pas ?

- نا أزين و حدة في القسم. بالله هكّ ولا لا؟

• Rencontre 3 (A#D)

- Equipe A

Sans présence du professeur

Ahmed ♂ : - bravo Nawfel ♂, très joli but !

- يعطيك الصّحة يا نوفل، محلاه بونتوك.

Nawfel ♂ : - croyez-moi, je ne sais pas comment je l'ai marqué, je ne sais pas comment j'ai pris la décision pour tirer !

- تصدقوا بالله ما نعرش على روجي كيفاش مركيت، و ما ندريش كيفاش هداني ربّي وشط.

Noureddin ♂ : - leur gardien est un peu têtù, normalement il ne doit pas sortir de sa cage.

- قولهم راسو صحيح، نورمالون ما يخرجش من كاجو جملة.

Noureddin ♂ : - bon résultat, mais ce n'est pas rassurant. Il faut les marquer encore ! Et Svp, il faut qu'il y ait toujours quelqu'un qui surveille en arrière. Reste, toi, pour assurer la couverture en arrière.

- ريزيلتا باهية، أما صاحبي ما طمّتش، يلزمننا نزيدوا نمرکوا و يلزم زادا واحد يبق إلتالي باش إيعس. أبق إنت باش تغطي علينا كي نحنا نمشوا نتاكوا.

Noureddin ♂ : - c'est moi qui reste !!! C'est ce que t'as décidé !!!

- نبقي نا!!! هذاك آش فلك مخك!!!

Aucune réponse

لا إجابة

En présence du professeur

Professeur : - de quoi vous avez discuté ?

- على شنو حكيتوا؟

Hanen ♀ : - plein de choses Mr

- برشا حوايج ميسيو.

Professeur : - donnez-moi un exemple

- أعطوني مثال.

Hanen ♀ : - je ne sais pas Mr ... mais nous avons discuté à propos du jeu, nous avons parlé du ...score

- و الله ما نعرش موسيو... أما حكينا على التكويرة، حكينا على ... سكور.

Professeur : - ok comment s'est passé le jeu ?

- باهي كيفاش تعدت التكويرة.

Haïfa ♀ : - le jeu est bien Mr, déjà nous sommes les gagnants

- تي اللعبة باهية موسيو، ديجا نحنا الرابحين.

Professeur : - ok à part le résultat, est-ce qu'il y a des problèmes que vous avez rencontrés?

- باهي أبار الرزيلتا، شنو المشاكل إلي تعرضتولها؟

Noureddin ♂ : - sérieusement Mr, 1 à 0 ce n'est pas un résultat qui nous rassure, il faut marquer d'autres buts pour qu'on puisse jouer tranquillement.

- بالرسمي موسيو، واحد بلاش عمرها ما كانت نتيجة إطمّن. يلزمننا نزيدوا نمركوا باش نكمّلوا نلعبوا مرتاحين.

- Equipe D

En présence du professeur

Professeur : - qu'est-ce que vous avez remarqué ?

- شنو لا حظتوا؟

Aucune réponse

لا إجابة

Professeur : - pourquoi vous ne parlez pas? Qu'est-ce qui s'est passé ?

- وشبيكم ساكتين؟ شنو إلي صار في اللعبة؟

Fawzi ♂ : - Mr, il y a ceux qui donnent à fond dans le jeu et d'autres qui sont désintéressés.

- موسيو فمّ عباد يلعبو بقلب و رب وفمّ عباد متملحين.

Professeur : - explique, qu'est-ce que tu veux dire ?

- فسرلي بالله، شنو تحب تقول؟

Fawzi ♂ : - Mr, il faut que tout le monde participe pour arracher la balle, et non pas un seul qui essaye et les autres regardent.

- موسيو يلزمننا الناس الكل نكّوا الكرة. مشو واحد يجري والباقيّة يتفرجوا فيه.

Professeur : - ok et comment faire alors ?

- باهي شنو يلزمنا نعملوا مالة؟

Aucune réponse

لا إجابة

Professeur : - ok et comment vous allez jouez maintenant ?

- هي، كيفاش باش تلعبوا مالة تو؟

Naim ♂ : - C'est fini, mais on essaye inchallah de faire mieux Mr.

- دزو خوه طاح في الشربا، أما إنشاءالله نعملوا ماخير موسيو.

Sans présence du professeur

Fawzi ♂ : - je ne voulais pas parler devant le professeur, mais tant que vous jouez de cette façon et tant que vous n'essayez pas d'arracher la balle, on ne pourra jamais gagner.

- ما حبيتش نحكي قدام البروفيسور، أما مادامكم تلعبوا كيما هكة من غير ما تفكوا الكورة والله عمرنا ما نربحوا.

Naim ♂ : - Stp, tu crois que nous ne sommes pas en train d'arracher la balle !!

- ياخي تتصور إلي أحنا ما ناش قاعدين نفكوا في الكورة.

Fawzi ♂ : - si l'un arrache la balle, les deux autres demeurent des spectateurs ! C'est-à-dire qu'il y a toujours deux d'entre eux qui ne font rien ! Si vous voulez qu'on gagne il faut qu'on essaye d'enlever la balle ensemble.

- كان واحد يبدا يفك في الكورة، لثنين إلي وراه يبقوا يتفرجوا! معناها فم زوز قاعدين ديما يتفرجوا! كان بالرسمي تحبوا تربحوا يلزمنا نفكوا الكورة مع بعضنا.

Hanan ♀ : - mais c'est ce qu'on est en train de faire. On essaye d'avoir la balle.

- هي أذاك أحنا أش قاعدين نعملوا. هانا قاعدين إنفكوا.

Fawzi ♂ : - non Mlle, il faut le faire continuellement et pas occasionnellement !

-لا للة، يلزمنا ديما إنفكوا، مشو مرة نفكوا و مرة لا.

• Rencontre 4 (B#C)

- Equipe B

Sans présence du professeur

Noureddin ♂ : - si je ne me trompe pas, le jeu est pour eux.

- كان صدقني ربي اللعبة ماشية لاهم.

Haïfa ♀ : - oui c'est vrai, ils ont joué mieux que nous dans la première mi temps.

- و الله بالحق لعبوا خبير منّا الميتون لولاني.

Montassar ♂ : - ils jouent mieux que nous parce qu'ils font des passes courtes alors que nous faisons des passes longues !

- يلعبوا خبير منّا خاطر يعملوا في باسات صغار و نحنا قاعدين كان نطولوا في الكرة.

Mohamed ♂ : - premièrement nous ne sommes pas en train de faire des passes longues et deuxièmement si c'est le cas, c'est parce qu'il fallait éloigner le danger de notre camp.

- أولًا نحنا ما ناش قاعدين نطولوا في الكرة و ثانيا حتىّ كان طولنا الكور راهو باش نبعدها علينا الخطر.

Montassar ♂ : - est-ce que tu compte vraiment sur Haïfa ♀ pour renvoyer le danger vers l'autre partie ?

- أخي أذكيتك نيتك معمل على هيفاء باش تبعد عليك لخطر؟

En présence du professeur

Professeur : - qu'est-ce que vous avez dit?

- أيّا أشككنو تحكوا؟

Chayma ♀ : - Mron va essayer pendant la 2^{ème} mi-temps de jouer mieux.

- باش نحاولو موسيو نلعبوا خبير في الدوزيام ميتون.

Professeur : - ok comment vous allez faire ?

- باهي كيفاش باش تعملوا.

Montassar ♂ : - on va essayer de ne plus jeter la balle n'importe comment et essayer aussi de diminuer les passes longues et d'opter pour des passes courtes.

- تو نحاولوا باش ما عادش نرموا الكورة كيما جا ألك، ونقصوا ملابسات الطوال ونعملوا كان باسات قصار.

Professeur : - quoi d'autre ?

- شنو أواخر؟

Chayma ♀ : - on va essayer d'être plus rapide en attaque.

- تو، نحاولوا نكونوا أسرع في لتاك.

- Equipe C

Sans présence du professeur

Fawzi ♂ : - bon match, très bien les garçons.

- ملا ماطش، صحيتوا لولاد.

Riadh ♂ : - Stp, comment pouvez-vous dire que c'est un bon match avec un tel score 0 à 0 ?

- بالله كيفاش تقول الكلام هاذايا و السكور شي شي.

Hamdi ♂ : - il est bon parce que l'autre fois on était vaincu pendant la première mi-temps et on a pu égAli ♂ser dans la deuxième mi-temps. Ça veut dire qu'avec un peu de volonté on pourra les gagner cette fois-ci.

- قلت باهي خاطر المرّة إلي فانتت كئا خاسرين الميتون لولاني ووصلنا باش عدلنا الدوزيام ميتون، معناها المرّة أدية بشوية قليب رانا إجموا نربوهم.

Riadh ♂ : - pourquoi tu penses de cette façon, c'est vrai que nous sommes à égAli ♂té. Mais n'oublie pas qu'ils avaient eu plein d'occasions et s'ils avaient profité de ces occasions, crois-moi qu'ils auraient pu gagner avec un large score !

- بالله شبيك تخمم هك؟ صحيح عدلناهم أما صاحبي ما تنساش إلي هوما جتهم فرص كالبطاط و كان
إستغلوهم صدقني كانوا يعطونا طبيخة.

Imed ♂ : - écoutez, il faut se rapprocher plus les uns des autres parce que nous sommes en
train de leur laisser beaucoup d'espaces, sinon on va perdre le match. Aussi il faut réduire les
espaces libres en faisant un marquage homme à homme.

- أسمعوا لولاد، يلزمننا تقربوا لبعضنا أكثر خاطر أحنا خلينالاهم برشا بلايص فارغة، أبقاها رانا باش نخسروا وزادا يلزمننا
نحسروهم واحد واحد باش إنقصوا ملبلايص الفارغة.

En présence du professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué ?

- شنو لاحظتوا؟

Hamdi ♂ : - Mr le jeu est bon. L'essentiel c'est qu'on n'a pas perdu. Essaye de ne pas les
laisser jouer librement.

- اللعبة باهية موسيو. المهم ما خسرناش. بالله ما تخلوهمش يلعبوا براحتهم أكاك.

Imed ♂ : - l'essentiel est qu'on doit rester bien organisé en défense pour ne pas encaisser des
buts. On verra après.

- المهم إلي أحنا يلزمننا نبقوا منضمين في الديفونس باش ما نقبلوش بوتوات. و بعد يعمل ربي دليل.

Nassima ♀ : - sérieusement je n'ai pas compris, on attaque ensemble à la fois. Pareil en
défense. Mais comment ça?

- بالرسمي ما فهمتش، ياخي تحبونا نتاكوا لربعة مع بعضنا و ندافعوا لربعة مع بعضنا. بالله كيفاش تجي
هدية؟

Professeur : - quoi d'autre?

- شني أواخر؟

Chawki ♂ : - Mr il faut les marquer davantage parce qu'ils trouvent toujours des espaces, ils peuvent nous marquer à tout moment.

- موسيو يلزمننا نحصرهم أكثر، خاطر كان إنسيبوهم و حدهم راهم اينجموا ايمركولنا في كل وقت.

Nabila ♀ : - achoummi, nos adversaires bougent tellement sur le terrain que j'ai le sentiment qu'ils sont plus nombreux que nous !

- آه شومي! هوما تالمون يتحركوا برشا للي بانوا اكثر منا.

• Rencontre 5 (A#C)

- Equipe A

Sans présence du professeur

Hajer ♀ : - c'est la première fois qu'on finit à égalité et c'est la première fois qu'on finit sans gagner.

- أول مرّة نكملوا متعادلين وأول مرّة زادا نكملوا ماناش رابحين.

Noureddin ♂ : - cette fois le match est un peu difficile, il faut se concentrer davantage.

- المرّة اللعبة اكسح، يلزمننا نركزوا أكثر.

Nawfel ♂ : - sérieusement, j'ai souhaité la perte pour que ce soit une leçon pour éviter la nonchalance. Je n'ai pas compris pourquoi un joueur laisse son ami qui est tout près de lui et veut affronter la défense seul !!

- بالرّسمي حبيت كان خسرنا اليوم باش تترّبّا لعباد. ما فهمتش نا و علاش ملاعبتي يخلي صاحبو القريب ليه و يمشي يحب إيشق الديفونس كاملة وحدوا.

Noureddin ♂ : - tu me reproches parce que j'ai dribblé une fois ! T'inquiètes pas je vais dribbler encore et encore et toi aussi tu devrais faire la même chose parce que eux ils défendent en bloc.

- تنبّر عليًا خاطر نا دريبات مرّة؟ مالة نعلمك إلي نا باش ندريبيل ونزيد ندريبيل وإنت زادا يلزمك تدريبيل خاطر هو ما يلعبوا كبة و حدة.

En présence du professeur

Professeur : - sur quoi vous vous êtes mis d'accord ?

- على شنيّ تفاهمتوا؟

Aucune réponse

لا إجابة.

Professeur : - pourquoi vous êtes fâché ?

- شبيكم متغشّين؟

Nawfel ♂ : - on veut gagner et chacun d'entre nous joue comme il veut ! On risque de perdre dans la deuxième mi-temps !

- نحبّوا نربحوا و كل واحد يلعب على زي راسو. ربّي يستر لا نخسروا الدّوزيام ميتون.

Professeur : - explique mieux, Stp !

- فسّر بالله.

Nawfel ♂ : - Mr le match n'est pas facile, il faut profiter de chaque occasion et il ne faut rater aucune balle.

- موسيو اللعبة ماهيش ساهلة، معناها لا زما نستغلّوا كل فرصة و لازمنا ما نضيّعوا حتى كورة.

Noureddin ♂ : - mais on n'est pas à l'armée pour ne pas commettre de fautes. « Ne faites pas ceci ! ne faites pas cela ! Ne vous déplacez pas !... » Est ce que nous sommes en train de jouer du football ou quoi ?

- أخي هو جيش باش ما نغلطوا حتى غلطة. ما تعملش هديًا ما تعملش هاديكا، ما تتحركش، أخي نحنا قاعدين نكوروا بالله ولا أش قاعدين نعملوا؟

Noureddin ♂ : - ok retournons au jeu et essayons de mettre la balle sur terre et jouons comme d'habitude

- برّ توّ نرجعوا للعبة ونحاولوا إنحطّوا الكورة في اللوطا و نلعبوا كيما عادتنا.

- Equipe C

En présence du professeur

Professeur : - donnez-moi vos remarques ?

- أعطوني ملاحظاتكم.

Chawki ♂ : - on est à égAli ♂té Mr, mais on peut les gagner.

- متعادلين موسيو أما نجموا نربحوا.

Hamdi ♂ : - sérieusement Mr, nous avons très bien joué. Mais le problème c'est qu'on n'a pas pu marquer. Notre problème c'est de concrétiser les occasions.

- بالحق موسيو لعبنا بالقدي أما المشكلة ماناش قاعدين نمركوا.

Professeur : - ok et quelle est la solution ?

- باهي والحل شنو؟

Nabila : - Mr, il n'y a aucune solution. La seule solution c'est qu'il faut attendre jusqu'à ce qu'on marque et tant qu'il y a des occasions devant leur cage, il y a des chances pour marquer.

- موسيو ما فمّ حتى حل، يلزمننا نستتوا و نصبروا حتى إلي نمركوا خاطر ما دامنا نخلقوا في الفرص معناها عندنا شونص كبيرة باش نمركوا.

Riadh ♂ : - Mr, est- ce que je peux m'absenter cinq minutes, je vais aux toilettes.

- موسيو، سامحني خمسة دقائق باش نمشي ليتوالييت.

Sans présence du professeur

Nabila : - je n'ai pas voulu vous faire de problèmes avec le prof. C'est à cause de votre égoïsme que nous n'avons pas marqué.

- ما بيتش إنخمجها قدام البروف. تعرف علاش ما نجمناش نمركوا خاطر إنتوما أنانيين و تحبوا رواحكم.

Hamdi ♂ : - de quoi parles- tu ?

- أش تحكي براس أمك؟

Nabila : - je parle de vous, les 2 garçons !

- نحكي عليكم إنتوما لولاد لثنين.

Hamdi ♂ : - dis-moi ! Est-ce que j'avais la balle et j'ai refusé de te la donner ?

- بالله قلي أخي جنتي الكورة و ما عطيتشها لك؟

Nabila : - non, mais pour 2 fois tu tires à partir d'un angle fermé alors que j'étais seule. Tu aurais pu me faire une passe parce que je suis mieux placée que toi.

لا، أما مرتين تشوط و القول مسگر، و كنت تنجم تعديلي الكورة خاطر كنت في بلاصة خير منك باش تشوط.

Aucune réponse

لا إجابة

Imed ♂ : - Allez, oublions et retournons en jeu.

- أيّا فكونا مالحكايات و برّ نرجعوا نكوروا.

• Rencontre 6 (B#D)

- Equipe B

Sans présence du professeur

Noureddin ♂ : - mais quoi les enfants, est-ce qu'on est obligé de discuter, laissez tomber le prof et parlons à propos de cet après-midi. Qu'est-ce qu'on a comme cours.

- شنو لولاد، أخي نحنا ملزوم علينا باش نبقوا نهرّوا كيما هكّ، أبعثوه البروف يقضي و أحكونا على العشيّة
أش نفرّوا وشنو هوما ليكور إليّ عنّا.

Chayma ♀ : - mais arrête qu'est-ce que tu racontes, on discute là non pas pour le professeur mais pour voir comment faire pendant la deuxième mi-temps. Je suis sûre qu'ils sont maintenant en train de préparer notre défaite Et nous on parle de ce qu'on va faire l'après-midi ?

- بالله نقص علينا من حسك، رانا نحكوا توا موش خاطر الأستاذ يحب هكّ، أما باش نشوفوا كيفاش نعملوا الدوزيام ميتون.
والله نا متأكدة إليّ هوما توّ إيحضّرّوا كيفاش باش يربحونا و نحن نحكوا على لعشيّة واش باش نعملوا فاها.

Montassar ♂ : - alors ?

- هي، وبعد؟

Chayma ♀ : - alors toi t'as laissé tant de fois ta cage, t'es pas un joueur de champ chéri, t'es un gardien. Donc t'es appelé à surveiller cette cage.

- باهي إنت قداش من مرة سببت الكاج متاعك. ياخي راك قول ماكش ملاعبي ويلزمك قبل كل شي تعس عالکاج متاعك.

Montassar ♂ : - (rire), t'as raison je suis gardien, mais je suis aussi le dernier défenseur et je suis responsable de toute la défense. Donc je dois sortir, je dois anticiper. N'est-ce pas ma chère ?

- (يضحك) والله بالحق نعرف إلي نا القرديان، أما زادا نعرف إلي نا آخر ديفونسور ونا مسؤول على الديفونس كاملة. معناها يلزمني نخرج مالکاج، يلزمني نسبق الكورة. هكّ عشيرتي ولا لا؟

Chayma ♀ : - (rire) d'accord mais surtout faites attention.

- (تضحك) باهي أما بالله رد بالك.

En présence du professeur

Professeur : - alors les enfants, qu'est ce que vous avez discuté ?

- باهي لولاد، شنيّ حكيتوا؟

Chayma ♀ : - Mr, on joue bien, mais malheureusement on rate des occasions

- موسيو، نلعبوا مليح أما خسارة قاعين نضیعوا في الفرص.

Mohamed ♂ : - non Mr, on n'a pas bien joué, on n'a rien fait pratiquement par rapport à ce qu'on pourrait faire. Normalement on aurait gagné avec un large score, mais avec ces deux filles je crois que ce n'est pas possible.

- لا موسيو، ماناش قاعدين نكوروا مليح، وبراتيكمون ما عملنا شي باررابور لشيّ إلي إنجموا نعملوه. نورمالمون نربحوا بسكور أما مع الزوز لبنات آدوما لا إله إلا الله.

Hajer ♀ : - oui certainement, ce sont les filles qui ratent les occasions!

- و الله بالحق، لبنات هوما إلي قاعدين إيضيعوا في الفرص!

Professeur : - alors qu'est-ce que vous allez faire.

- باهي آشنو باش تعملوا؟

Ahmed ♂ : - on doit se réorganiser Mr.

- لازمنا نعاودوا إنضموا رواحنا موسيو.

Mohamed ♂ : - on doit surtout concrétiser les occasions.

- يلزمنا سيرتو نستغلوا الفرص إلي باش تجينا.

Professeur : - et quoi d'autre ?

- آشنو آخر؟

Nawfel ♂ : - on doit tirer de loin et de toutes les distances.

- يلزمنا نشوطوا مالبعيد و مالبلايص الكل.

Professeur : - c'est tout ?

- أكهو؟

Aucune réponse

لا إجابة.

- Equipe D

En présence du professeur

Professeur : - alors, qu'elles sont vos observations à propos du jeu ?

- أيّ شنو لاحظتوا على اللعبة؟

Chawki ♂ : - on joue bien Mr par rapport à nos capacités

- بالمقارنة مع مستوانا قاعدين نلعبوا مليح.

Professeur : - je n'ai pas compris

- ما فهمتش

Chawki ♂ : - je veux dire Mr, que malgré qu'ils soient mieux que nous sur le plan individuel, on est bien placé, bien organisé et on joue mieux qu'eux.

- حَبَّيت نقول موسيو، معنتها بالرغم ملى هو ما أقوى مئا ملاعبى ملاعبى، أحننا نَجَمنا نلعبوا خير منهم خاطر واقفين خير منهم و منضمين خير منهم زدا.

Naim ♂ : - c'est vrai Mr, ils sont plus forts que nous, et pourtant ils ne jouent pas bien et ils perdent beaucoup de balles. C'est pour cette raison qu'on doit profiter de ces balles perdues.

- و الله بالحق موسيو، هو ما أقوى مئا و بالرغم أذاك ما همش قاعدين يلعبوا خير مئا و قاعدين يخسروا في برشا كور نحننا قاعدين نستغلوا فيهم.

Professeur : - c'est tout ?

- أكهو؟

Riadh ♂ : - Mr, on doit continuer surtout à jouer collectivement, parce que c'est là notre point fort.

- موسيو، يلزمنا نكملوا نلعبوا مع بعضنا، أذيكما قوتنا.

Sans présence du professeur

Riadh ♂ : - on joue bien Mr! on est faible par rapport à eux ! On fait de la philosophie aujourd'hui (rires).

- قاعدين نلعبوا مليح موسيو! نحننا ضعاف بارابور لاهم هو ما ! ملا حكاية أدنية، ياخي ولينا نتفلسفوا (يضحك).

Hanen ♀ : - tu n'étais pas avec nous juste avant, on a discuté de ça et on a tout expliqué.

- آخي ما كنتش معانا تو؟ جاب ربى أحكينا وفسرنا.

Riadh ♂ : - mais attendez, j'étais avec vous âme et corps, mais je n'ai pas apprécié le fait de dire qu'on est faible par rapport à eux. Moi je dirais les choses autrement ; on n'est pas en forme comme eux.

- إسنّاني عاد، راني كنت معاك بقلب و رب، أما بصراحة جتني مرزنها باش تقولولي هو ما أقوى منّا. نا ما نقولش اكاك، نا نقول إلي هو ما في فورمة خير منّا اليوم وا كهو.

Naim ♂ : - tu racontes n'importe quoi, toi. On est faible, ils sont plus forts, ce n'est pas ça le problème. Le problème c'est qu'on doit se mettre d'accord sur comment on doit procéder pour les vaincre.

- أش تحكي أخي إنت، نحنا ضعاف، رام هو ما أقوى منّا، ما هيش هاذية مشكلتنا. المشكلة بالحق كيفاش باش نعملوا باش نربحوهم.

Hanen ♀ : - oui tu as parfaitement raison, on doit s'organiser dès maintenant pour pouvoir les stopper et les dominer. Crois-moi on peut facilement les dominer. Un peu de confiance et vous allez voir. C'est vrai, peut-être ils sont plus forts que nous, mais certainement on est plus intelligent qu'eux.

- و الله عندك الحق، يلزمنّا من توّ إنضمّوا رواحنا باش إنجموا إنحبسوهم و نضغطوا علاهم. وصدقوني إنجموا نعملوا هكّ أما شويّا ثقة في رواحنا. صحيح يمكن هو ما أقوى منّا أما ميا في الميا أحنا أذكّا منهم.

Riadh ♂ : - d'accord, on compte sur vous et sur dieu. Inchallah on va gagner.

- برّ العمال عليك وعلى ربّي وإنشاء الله مربوحة.

• Rencontre 7 (A#D)

- Equipe A

Sans présence du professeur

Noureddin ♂ : - t'es vraiment bête *Noureddin* ♂, tu tires de loin et tu veux marquer ! Tu peux marquer sans tirer. Forcément, comme ça, tu peux placer la balle.

- مبهمة يا طارق، تشوط مالمساء السابعة و تحب تمركي. آخي راي البونتوات ما تجيش كان بالثير، تنجم تبأص الكورة.

Noureddin ♂ : - oui peut-être, mais t'as oublié une chose. Leur gardien est très bon, il a pu effacer trois ou quatre buts. Tu sais, sincèrement ah, j'espère avoir joué avec ce gardien au lieu de jouer avec toi

- يمكن، أما ما تنساش إلي قولهم باهي و فسح ثلاثة ولا أربعة بونتو. والله تمئيت نلعبوا مع القرديان آذاك في عوذ ما نلعبوا معاك إنت.

Noureddin ♂ : - vas y, qu'est-ce que tu attends ?

- إيبر آش تستنا؟

Nawfel ♂ : - mais arrête, je ne suis pas là pour t'embêter, mais j'ai dis ça pour te mobiliser et pour te rendre conscient de tes fautes pour les dépasser.

- تستنا! شبيك إدز؟ راني قتالك هك باش نعملك قلب و باش تفيق بغلاطك و معادش تعاودها.

Noureddin ♂ : - ok, comme ça je vais essayer, et j'espère faire mieux.

- أوكي، تو نحاول و إنشاء الله نعمل ما خير.

Nawfel ♂ : -Inchallah

- إنشاء الله.

En présence du professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez observé ?

- شنو لاحظتوا؟

Hanen ♀ : - on est mieux que la dernière fois.

- هانا خير مالمرّة إلي فاتت.

Nawfel ♂ : - on est mieux qu'eux, c'est vrai. Mais on est toujours incapable de marquer des buts. On rate encore les occasions.

- خير منهم صحيح، أما ديمّا ما نجموش نمركولهم، مزّلنا قاعدين نضيّعوا في الفرص.

Montassar ♂ : - oui on rate des occasions nettes parce que d'une part on n'est pas sérieux, et d'autre part on n'est pas intelligent.

- صحيح نضيّعوا في فرص واضحة، خاطر لانا نلعبوا سيريو و لانا قاعدين نخدّموا في مخاخنا في اللعبة.

Professeur : - comment ça? expliquez .

- كيفاش؟ فسّرلي.

Montassar ♂ : - on n'est pas intelligent parce que chaque fois qu'on est face au gardien, on opte pour le mauvais choix et on rate l'occasion.

- ماناش قاعدين نتدگوا في اللعبة خاطر كل مانجوا قدام القول مانمشوا كان للحل الغالط وانضيّعوا الفرصة.

Hanen ♀ : - oui t'as raison mais ce n'est pas que ça.

- كلامك صحيح أما ماهوش كان اذيا راهو.

Professeur : - quoi d'autre ?

- شنو آخر؟

Hanen ♀ : - Mr, on est mal organisé, on doit se placer mieux que ça sur tout le terrain.

- موسيو، نحنا ماناش منضّمين، يلزمننا نوقفوا خير من هكّ على التيران كامل.

- Equipe D

En présence du professeur

Professeur : - qu'est-ce que vous avez observé?

- شنو لاحظتوا؟

Leila ♀ : - on joue très bien Mr, il ne nous manque que de marquer.

- قاعدين نلعبوا بالقدا ميسيو، ينقصنا كان باش نمرکوا.

Riadh ♂ : - non Mr, c'est vrai on défend très bien, mais on ne sait pas comment attaquer, normalement on doit attaquer plus que ça.

- لا موسيو، صحيح قاعدين ندافعو مليح أما زاد ماناش قاعدين إنتاكو مليح، نورمالمون يلزمننا نتاكو اكثر من هكّ.

Fawzi ♂ : - c'est vrai « Mr », on n'attaque pas beaucoup, parce que la plupart du temps on défend. On doit renverser la situation, et attaquer au lieu de défendre.

- بالحق موسيو، ماناش قاعدين نتاكو برشا خاطر أكثرية الوقت قاعدين ندافعوا. يلزمننا نقلبوا اللعبة و نمشوا إنتاكو.

Professeur : - quoi encore ?

- شنو اوخر؟

Aucune de réponse.

لا إجابة

Sans présence du professeur

Riadh ♂ : - si ce n'était pas moi, (rires).

- كان ما جيتش نا، (يضحك).

Naim ♂ : - mais attends Chomakher, tu joues quand même avec quatre autres joueurs n'est-ce pas ? Et si ce n'était pas Fawzi ♂ qui a gêné leur attaquant à deux reprises, je te jure que tu ne t'aurais pas attrapé la balle. Ne m'innerve pas.

- سنتنا بالله شوماخر، راک تلعب مع أربعة ملاعبية آخرين، هكّ ولا لا ؟ كان ما جاش فوزي عطّل ليزاتاكون متاعهم راک ريت كيفاش. بالله ما تکرز نيش.

Imed ♂ : - on peut gagner à condition qu'on joue ensemble. On doit faire circuler la balle, puis on attaque.

- رهو إنجموا نربحوا أما على شرط تلعبوا مع بعضنا. إندوروا الكورة الساعة مليح و بعد يعمل ربي.

Leila ♀ : - mais non. On ne joue pas au handball ici, on joue au football, et on doit aller le plus vite possible vers leur cage. Sinon on ne peut pas les surprendre.

- سامحني خويا، ماناش تلعبوا في الهوند راهو، هنا رانا تلعبوا في الفوت و يلزما نمشوا ديراكت للكاج متاعهم. سينون عمرنا ما نجموا نغدروهم.

Riadh ♂ : - c'est pas ça le plus important, le plus important c'est qu'il faut qu'on gagne.

- ماهوش هاذا المهم، المهم والبيه الفائدة يلزما نربحوا.

• **Rencontre 8 (B#C)**

- **Equipe B**

Sans présence du professeur

Montassar ♂ : - on dirait que je joue avec des pions! Mais au moins prenez une décision lorsque la balle est avec nous. Et toi, tu fais de la sieste ?

- و الله تقولش علينا نلعبوا مع بيونات! الزّح ، كي راد ربّي خوذو ديسيزيون وقت إلي تبدأ عندنا الكورة.
خلي عاد منك إنت شيخ روحك بالتوم.

Chayma ♀ : - moi ?

- نا؟

Montassar ♂ : - non c'est plutôt ta mère... mais bien sûr toi ! Tu sais, si on perd aujourd'hui, c'est à cause de toi.

- لا، كان صدقني ربّي أمك... إي بالطبيعة إنت! تعرّف كان باش نخسروا اليوم راك إنت هوّ السبب.

Ahmed ♂ : - laissez ça après, et dites-moi comment on va s'organiser maintenant.

- سيّب علينا مالببيعات الفارغة و قولولي كيفاش باش نعملوا توّ.

Aucune réponse

لا إجابة .

Ahmed ♂ : - néanmoins, si on continue à jouer comme ça et qu'on reste éloigné les uns des autres on va certainement perdre.

- بالنسبة ليّنا، كان نبقوا نلعبوا هكّ و كان نبقوا بعاد على بعضنا كيما هكّ، بإذن الله باش نخسروا.

Nawfel ♂ : - moi je pense qu'on doit continuer à jouer comme ça, mais on doit être plus rapide, surtout en faisant des contre-attaques.

- نا إنتشوف إليّ يلزما نكملوا نلعبوا هكّ، أما يلزما نكونوا بلي رابيد وخاصة يلزما نعملوا عالكونتر آتاك.

Ahmed ♂ : - ce n'est qu'à travers des contre-attaques qu'on peut vraiment les surprendre.

- ياولدي راوماهوش كان بالكونتر آتاك إنجموا نباغتهم.

En présence du professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez remarqué ?

- شنّ لاحظتوا؟

Aucune réponse

لا إجابة

Professeur : - quels sont les obstacles que vous avez rencontrés ?

- شنّ الصعوبات إلي تعرضتولها؟

Mohamed ♂ : - Mr, on trouve des difficultés pour faire circuler la balle

- موسيو، ماناش قاعدين ندوروا في الكورة على راحتنا.

Ahmed ♂ : - on ne peut pas échanger la balle parce qu'on est scotché et on ne se déplace pas.

Il faut demander la balle sinon on ne va pas dépasser ce problème.

- مئجوش إندوروا الكورة خاطر كل واحد شاد بلاصة و حدة، و خاطر ماناش قاعدين نتحركوا. و يلزما نطلبوا الكورة أبقاها المشكلة متاع تدوير الكورة ماهيش باش تتحل.

Nawfel ♂ : - c'est vrai Mr, on doit se démarquer sinon on ne va plus gagner.

- و الله بالحق، موسيو يلزما نطلبوا الكورة سينون راو ماناش باش نربحوا.

Professeur : - alors qu'est-ce que vous allez faire ?

- شنّ ناوين باش تعملوا؟

Montassar ♂ : - d'abord, il ne faut pas encaisser de buts, ensuite il faut surtout se démarquer, et faire des appels dans les espaces libres.

- السّاعة، يلزمنا ما نقبلوش بونتوات و بعدها يلزمنا نظهروا رواحننا و نطلبوا الكورة في البلايص الفارغة.

Nawfel ♂ : - en parallèle on doit profiter des occasions, on doit concrétiser toutes les occasions sinon ce sera très difficile de les vaincre.

- و مع آذاك، يلزمنا نستغلوا الفرص الكل إليّ باش تجينا، أباقها اللّعبة راهي باش تصعب علينا، و ماناش باش نربحوا.

- Equipe C

En présence du professeur

Professeur : - qu'est ce que vous avez observé les garçons

- شنوّ لاحظتوا لولاد؟

Nabila : - Mr, on joue bien d'ailleurs on n'a pas encaissé de buts, mais on peut faire mieux inchallah.

- موسيو، رانا نلعبوا مليح آذاك علاش ما قبلناش بونتوات، آذا ما يعنيش إليّ نحنا إنشاء الله نعملوا ما خير.

Chawki ♂ : - c'est vrai Mr, on a fait des fautes d'inattention et on peut les dépasser à la deuxième mi-temps. Surtout, on évite de rater les balles bêtement.

- صحيح موسيو قاعدين نعملوا في ليفوت متاع قلت إنتباه، و إنشاء الله دوزيام ميتون نتجنبوهم ونقصوا من تضبييع الكور ببهامة.

Professeur : - alors quels sont vos projets ?

- باهي توّ مالة شنوّ باش تعملوا؟

Nabila : - Mr, il faut tirer.

- موسيو، يلزمنا نشوطوا.

Chawki ♂ : - non Mr, il ne faut pas tirer, il faut allez fixer le gardien pour le dribbler, la cage est si petite pour tirer de loin. On doit se rapprocher le maximum possible du gardien avant de prendre n'importe quelle décision

- لا موسيو مايلز مناش نشوطوا، يلزنا نمشوا نفيكسوا القرديان باش إجمو ندريلوه، خاطر ماتجموش نرمكوا من بعيد في كاج صغيرة هكاك. يلزنا نقربوا للقرديان أكثر ما يمكن قبل من نقرّوا نعملوا أي حاجة.

Sans présence du professeur

Imed ♂ : - vous savez, on défend bien et on attaque mal

- تعرفوا إلي نحنا ندافعو مليح و مانعرفوش نتاكوا.

Hamdi ♂ : - on attaque mal parce que toi tu prends beaucoup de temps pour relancer la balle.

Au nom du dieu, dis-moi qu'est-ce que vous pensez à cet instant ?

- ما نعرفوش نتاكوا خاطر إنت سيادتك توخذ برشا وقت باش ترجع الكورة. بالله فاش قاعد تخمّم؟

Imed ♂ : - mais qu'est ce que tu racontes, toi ? J'ai pris mon temps, à toi d'attendre ou de te casse la tête.

- بالله شنوّ إلي تحكي فيه هدايا؟ نا خذيت وقتي، إنت تحب تستنّا ولا برّكسر راسك.

Hamdi ♂ : - bon prends ton temps et si tu veux, prends les temps des autres (moquerie)

- باهي كان تحب خود وقتك وخود وقت لعباد لخرين.

Chawki ♂ : - alors écoute-moi, on ne doit pas attaquer les quatre ensembles, on va attaquer deux par deux et à chaque fois on changera de rôle

- باهي أسمعني، مايلز مناش إنتاكوا لربعة مع بعضنا، يلزنا إنتاكوا بلثنين وكل مرة نبدلوا الأدوار.

Riadh ♂ : - bravo Capello, et quoi d'autres (moquerie) ?

- صحّيت كابيلوا، وشنوّ أواخر براس أمك (إستهزاء).

Chawki ♂ : - toujours toi, toujours comme ça? Mais soyons sérieux. Tu ne peux être sérieux qu'en présence de l'enseignant ?

- آخي إنت ديما هك؟ ما تولى سيريو كان كي بيدى الأستاذ موجود. إسترجلوا بالله وخلصونا شويًا سيريو .

Aucune réponse

لا إجابة

Traitements statistiques

1. Test de t de student

- Rencontre 1

▪ Test de t de student

Statistiques pour échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	BJS1R1	7,20	80	3,689	,412
	BJS2R1	7,21	80	3,474	,388
Paire 2	BCS1R1	2,09	80	1,324	,148
	BCS2R1	2,16	80	1,119	,125
Paire 3	BPS1R1	2,11	79	1,240	,140
	BPS2R1	2,18	79	1,421	,160
Paire 4	TS1R1	,68	80	,938	,105
	TS2R1	,68	80	,978	,109
Paire 5	BS1R1	,31	80	,667	,075
	BS2R1	,25	80	,490	,055

Test échantillons appariés									
		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	BJS1R1 - BJS2R1	-,01	1,373	,154	-,32	,29	-,081	79	,935
Paire 2	BCS1R1 - BCS2R1	-,08	,925	,103	-,28	,13	-,725	79	,470
Paire 3	BPS1R1 - BPS2R1	-,06	1,004	,113	-,29	,16	-,560	78	,577
Paire 4	TS1R1 - TS2R1	,00	,636	,071	-,14	,14	,000	79	1,000
Paire 5	BS1R1 - BS2R1	,06	,581	,065	-,07	,19	,962	79	,339

- Rencontre 2

▪ Test de t de student

Statistiques pour échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	BJS1R2	7,40	80	3,560	,398
	BJS2R2	7,54	80	3,352	,375
Paire 2	BCS1R2	2,42	80	1,448	,162
	BCS2R2	2,31	80	1,165	,130
Paire 3	BPS1R2	2,46	80	1,526	,171
	BPS2R2	2,41	80	1,515	,169
Paire 4	TS1R2	,56	80	,793	,089
	TS2R2	,65	80	,813	,091
Paire 5	BS1R2	,14	80	,413	,046
	BS2R2	,21	80	,412	,046

Test échantillons appariés									
		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	BJS1R2 - BJS2R2	-,14	1,507	,169	-,47	,20	-,816	79	,417
Paire 2	BCS1R2 - BCS2R2	,11	1,136	,127	-,14	,37	,886	79	,379
Paire 3	BPS1R2 - BPS2R2	,05	1,090	,122	-,19	,29	,410	79	,683
Paire 4	TS1R2 - TS2R2	-,09	,599	,067	-,22	,05	-1,306	79	,195
Paire 5	BS1R2 - BS2R2	-,07	,546	,061	-,20	,05	-1,229	79	,223

- Rencontre 3

▪ Test de t de student

Statistiques pour échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	BJS1R3	6,96	80	2,866	,320
	BJS2R3	7,18	80	2,484	,278
Paire 2	BCS1R3	2,39	80	1,268	,142
	BCS2R3	2,15	80	1,233	,138
Paire 3	BPS1R3	2,41	79	1,354	,152
	BPS2R3	2,32	79	1,401	,158
Paire 4	TS1R3	,41	80	,630	,070
	TS2R3	,57	80	,632	,071
Paire 5	BS1R3	,21	80	,412	,046
	BS2R3	,24	80	,457	,051

Test échantillons appariés									
		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	BJS1R3 - BJS2R3	-,21	1,099	,123	-,46	,03	- 1,730	79	,088
Paire 2	BCS1R3 - BCS2R3	,24	1,275	,143	-,05	,52	1,666	79	,100
Paire 3	BPS1R3 - BPS2R3	,09	1,002	,113	-,14	,31	,786	78	,434
Paire 4	TS1R3 - TS2R3	-,16	,665	,074	-,31	-,01	- 2,187	79	,032
Paire 5	BS1R3 - BS2R3	-,02	,503	,056	-,14	,09	-,445	79	,658

- Rencontre 4

▪ Test de t de student

Statistiques pour échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	BJS1R4	7,14	80	3,109	,348
	BJS2R4	7,48	80	2,501	,280
Paire 2	BCS1R4	2,14	80	1,122	,125
	BCS2R4	1,86	80	,868	,097
Paire 3	BPS1R4	2,30	80	1,344	,150
	BPS2R4	2,26	80	1,541	,172
Paire 4	TS1R4	,50	80	,694	,078
	TS2R4	,76	80	,557	,062
Paire 5	BS1R4	,26	80	,568	,064
	BS2R4	,39	80	,490	,055

Test échantillons appariés									
		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilaté rale)
		Moyenne	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	BJS1R4 - BJS2R4	-,34	1,211	,135	-,61	-,07	-2,492	79	,015
Paire 2	BCS1R4 - BCS2R4	,28	1,147	,128	,02	,53	2,144	79	,035
Paire 3	BPS1R4 - BPS2R4	,04	,999	,112	-,18	,26	,336	79	,738
Paire 4	TS1R4 - TS2R4	-,26	,707	,079	-,42	-,11	-3,321	79	,001
Paire 5	BS1R4 - BS2R4	-,13	,644	,072	-,27	,02	-1,736	79	,086

2. Test de Jonckheere-Terpstra

Remarques

Résultat obtenu		13-avr.-2008 00:50:03
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users our\Desktop\MAKREM DONNEES\1.sav
	Ensemble de données actif	DataSet1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	8
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		<pre> NPAR TESTS /K-W=A HS PR R DD DJ BY VAR00004(1 8) /J-T=A HS PR R DD DJ BY VAR00004(1 8) /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS. </pre>
Ressources	Temps de processeur ^a	00:00:00,344
	Temps écoulé	00:00:00,369
	Nombre d'observations autorisées	65536

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

```

NPAR TESTS
  /J-T=A HS PR R DD DJ BY VAR00004(1 8)
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.

```

Tests non paramétriques

Remarques

Résultat obtenu		13-avr.-2008 00:58:23
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users our\Desktop\MAKREM DONNEES\1.sav
	Ensemble de données actif	DataSet1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	8
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		<pre> NPAR TESTS /J-T=A HS PR R DD DJ BY VAR00004(1 8) /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS. </pre>
Ressources	Temps de processeur ^a	00:00:00,000
	Temps écoulé	00:00:00,013
	Nombre d'observations autorisées	65536

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
Au moins une alternative avec justification	8	9,5000	5,15475	3,00	17,00
Hors sujet	8	3,3750	1,30247	2,00	5,00
Pas de réponse	8	6,2500	4,26782	2,00	13,00
Reproche	8	13,6250	3,62284	9,00	18,00
Un début de décision	8	28,5000	9,24276	14,00	40,00
Une décision avec justification	8	27,1250	1,64208	25,00	30,00
VAR00004	8	4,5000	2,44949	1,00	8,00

test de Jonckheere-Terpstra

	Au moins une alternative avec justification	Hors sujet	Pas de réponse	Reproche	Un début de décision	Une décision avec justification
Nombre de niveaux dans VAR00004	8	8	8	8	8	8
N	8	8	8	8	8	8
Test de Jonckheere-Terpstra observé	26,500	5,500	1,500	24,000	5,500	22,000
Moyenne du test de Jonckheere-Terpstra	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000
Ecart-type du test de Jonckheere-Terpstra	4,010	3,862	4,010	3,894	4,010	3,894
Test de Jonckheere-Terpstra standardisé	3,117	-2,201	-3,117	2,568	-2,119	2,054
Signification asymptotique (bilatérale)	,002	,028	,002	,010	,034	,040

a. Critère de regroupement : VAR00004

3. Test de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
Au moins une alternative avec justification (sans) - Au moins une alternative avec justification (avec)	Rangs négatifs	8 ^a	4,50	36,00
	Rangs positifs	0 ^b	,00	,00
	Ex aequo	0 ^c		
	Total	8		
Hors sujet (sans) - Hors sujet (avec)	Rangs négatifs	4 ^d	2,50	10,00
	Rangs positifs	0 ^e	,00	,00
	Ex aequo	4 ^f		
	Total	8		
Pas de réponse (sans) - Pas de réponse (avec)	Rangs négatifs	1 ^g	2,00	2,00
	Rangs positifs	6 ^h	4,33	26,00
	Ex aequo	1 ⁱ		
	Total	8		
Reproche (sans) - Reproche (avec)	Rangs négatifs	8 ^j	4,50	36,00
	Rangs positifs	0 ^k	,00	,00
	Ex aequo	0 ^l		
	Total	8		
Un début de décision (sans) - Un début de décision (avec)	Rangs négatifs	1 ^m	4,50	4,50
	Rangs positifs	6 ⁿ	3,92	23,50
	Ex aequo	1 ^o		
	Total	8		
Une décision avec justification (sans) - Une décision avec justification (avec)	Rangs négatifs	3 ^p	4,17	12,50
	Rangs positifs	5 ^q	4,70	23,50
	Ex aequo	0 ^r		
	Total	8		

a. Au moins une alternative avec justification (sans) < Au moins une alternative avec justification (avec)

b. Au moins une alternative avec justification (sans) > Au moins une alternative avec justification (avec)

c. Au moins une alternative avec justification (sans) = Au moins une alternative avec justification (avec)

d. Hors sujet (sans) < Hors sujet (avec)

e. Hors sujet (sans) > Hors sujet (avec)

f. Hors sujet (sans) = Hors sujet (avec)

g. Pas de réponse (sans) < Pas de réponse (avec)

h. Pas de réponse (sans) > Pas de réponse (avec)

i. Pas de réponse (sans) = Pas de réponse (avec)

j. Reproche (sans) < Reproche (avec)

k. Reproche (sans) > Reproche (avec)

l. Reproche (sans) = Reproche (avec)

m. Un début de décision (sans) < Un début de décision (avec)

n. Un début de décision (sans) > Un début de décision (avec)

o. Un début de décision (sans) = Un début de décision (avec)

p. Une décision avec justification (sans) < Une décision avec justification(avec)

q. Une décision avec justification (sans) > Une décision avec justification(avec)

r. Une décision avec justification (sans) = Une décision avec justification(avec)

Test^c

	Au moins une alternative avec justification (sans) - Au moins une alternative avec justification (avec)	Hors sujet (sans) - Hors sujet (avec)	Pas de réponse (sans) - Pas de réponse (avec)	Reproche (sans) - Reproche (avec)	Un début de décision (sans) - Un début de décision (avec)	Une décision avec justification (sans) - Une décision avec justification (avec)
Z	-2,552 ^a	-1,841 ^a	-2,043 ^b	-2,536 ^a	-1,612 ^b	-,771 ^b
Signification asymptotique (bilatérale)	,011	,066	,041	,011	,107	,441

a. Basée sur les rangs positifs.

b. Basée sur les rangs négatifs.

c. Test de Wilcoxon

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
Connecteurs argumentatifs (avec)	8	6,7500	2,25198	3,00	9,00
Connecteurs conclusifs(avec)	8	2,1250	1,45774	,00	4,00
Connecteurs contre argumentatifs (avec)	8	4,0000	1,41421	2,00	6,00
Connecteurs reévaluatifs(avec)	8	9,5000	1,92725	7,00	12,00
Connecteurs argumentatifs (sans)	8	7,6250	2,97309	4,00	12,00
Connecteurs conclusifs(sans)	8	3,2500	1,28174	1,00	5,00

Connecteurs contre argumentatifs (sans)	8	10,0000	2,50713	5,00	14,00
Connecteurs reévaluatifs(sans)	8	5,5000	1,77281	3,00	8,00

Test de Wilcoxon
Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
Connecteurs argumentatifs (sans) - Connecteurs argumentatifs (avec)	Rangs négatifs	2 ^a	3,75	7,50
	Rangs positifs	5 ^b	4,10	20,50
	Ex aequo	1 ^c		
	Total	8		
Connecteurs conclusifs(sans) - Connecteurs conclusifs(avec)	Rangs négatifs	0 ^d	,00	,00
	Rangs positifs	7 ^e	4,00	28,00
	Ex aequo	1 ^f		
	Total	8		
Connecteurs contre argumentatifs (sans) - Connecteurs contre argumentatifs (avec)	Rangs négatifs	0 ^g	,00	,00
	Rangs positifs	8 ^h	4,50	36,00
	Ex aequo	0 ⁱ		
	Total	8		
Connecteurs reévaluatifs(sans) - Connecteurs reévaluatifs(avec)	Rangs négatifs	7 ^j	4,93	34,50
	Rangs positifs	1 ^k	1,50	1,50
	Ex aequo	0 ^l		
	Total	8		

a. Connecteurs argumentatifs (sans) < Connecteurs argumentatifs (avec)

b. Connecteurs argumentatifs (sans) > Connecteurs argumentatifs (avec)

c. Connecteurs argumentatifs (sans) = Connecteurs argumentatifs (avec)

d. Connecteurs conclusifs(sans) < Connecteurs conclusifs(avec)

e. Connecteurs conclusifs(sans) > Connecteurs conclusifs(avec)

f. Connecteurs conclusifs(sans) = Connecteurs conclusifs(avec)

g. Connecteurs contre argumentatifs (sans) < Connecteurs contre argumentatifs (avec)

h. Connecteurs contre argumentatifs (sans) > Connecteurs contre argumentatifs (avec)

i. Connecteurs contre argumentatifs (sans) = Connecteurs contre argumentatifs (avec)

j. Connecteurs reévaluatifs(sans) < Connecteurs reévaluatifs(avec)

k. Connecteurs reévaluatifs(sans) > Connecteurs reévaluatifs(avec)

l. Connecteurs reévaluatifs(sans) = Connecteurs reévaluatifs(avec)

Test^c

	Connecteurs argumentatifs (sans) - Connecteurs argumentatifs (avec)	Connecteurs conclusifs (sans) - Connecteurs conclusifs (avec)	Connecteurs contre argumentatifs (sans) - Connecteurs contre argumentatifs (avec)	Connecteurs revaluatifs(sans) - Connecteurs revaluatifs(avec)
Z	-1,111 ^a	-2,460 ^a	-2,536 ^a	-2,316 ^b
Signification asymptotique (bilatérale)	,267	,014	,011	,021

a. Basée sur les rangs négatifs.

b. Basée sur les rangs positifs.

c. Test de Wilcoxon