

INSPE de l'Université de Bourgogne – M2 MEEF 2023/2024

2023/2024

MASTER 2

Département MEEF

UE3 Ec 2

Le développement des compétences psycho-sociales à l'école

Mémoire de fin d'études sur la communication efficace en EPS

Conception : BAUDIN Arthur

Référente : FAUCHAIT Virginie



Table des matières

Charte anti-plagiat :.....	3
Remerciements :.....	4
Introduction	5
Encadré méthodologique :.....	8
Revue de la littérature	9
Compétences ?.....	9
Communiquer efficacement	13
Mise en place de la communication dans les pratiques	16
Problématique.....	19
Protocole.....	20
Analyse des informations recueillies.....	25
Description des résultats	25
Évaluation	25
Formes de groupements	29
Analyse des résultats	35
Évaluation	35
Formes de groupements	37
Discussion	40
Interprétation des résultats.....	40
Apports de ces résultats	41
Réponse à la problématique.....	43
Conclusion.....	45
Limites	45
Prolongements	45
Ce que m'a apporté mon mémoire	46
Bibliographie.....	47
Annexes :.....	50

Charte anti-plagiat :

INSPÉ de l'Université de Bourgogne – M2 MEEF 2023/2024

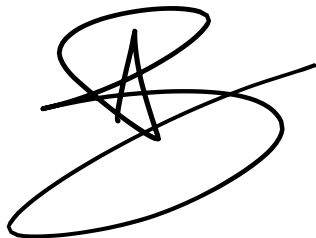
DECLARATION DE NON-PLAGIAT

" Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets. Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise. "

Signature :

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive letter 'S' with a vertical line through it, and a horizontal line extending to the right.

Remerciements :

Je tiens à remercier chaleureusement,

Ma tutrice de mémoire, Virginie FAUCHAIT, pour son soutien, ses conseils avisés et sa disponibilité qui ont permis de rendre ce mémoire opérationnel.

Mes proches, Evelyne, Cyndie et Lorrys pour leur soutien et les longues heures de relecture acharnées.

Mes amis, Gueric et Tom qui m'ont soutenu lors de la récolte des données.

Et bien sûr, l'ensemble des élèves de sixième qui ont participé à créer ce mémoire.

Introduction

En premier lieu, j'ai choisi ce thème car la sociologie et la psychologie étudiées en STAPS puis à l'INSPE de Dijon sont des thématiques qui m'ont toujours attiré et plu.

En effet, l'étude et la compréhension des comportements humains me semblent primordiales, notamment dans le domaine de l'éducation pour faire face aux différentes problématiques pédagogiques du métier d'enseignant. Ces connaissances permettent de comprendre davantage les élèves que nous avons en charge afin de mieux répondre à leurs besoins éducatifs et humains.

De plus, le développement des compétences psycho-sociales (CPS) m'a interpellé au regard des attentes institutionnelles du Socle commun de compétences de connaissances et de cultures. Les compétences ne sont pas formalisées explicitement comme des contenus à enseigner mais sont omniprésentes implicitement dans le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports de 2015, dans le cycle trois et quatre.

Par exemple, il est dit dans le Bulletin Officiel (BO) de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports daté du 26 novembre 2015 que « Les activités physiques et sportives, l'engagement dans la création d'évènements culturels favorisent un développement harmonieux de ces jeunes, dans le plaisir de la pratique, et permettent l'acquisition de nouveaux pouvoirs d'agir sur soi, sur les autres, sur le monde. ». Cet extrait renvoie implicitement au développement des compétences cognitives classifiées par l'OMS en trois catégories en 2001, puis actualisées par santé publique France en 2021. Selon santé publique France, les CPS constituent un ensemble cohérent et inter-relié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir (empowerment), de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives ». En effet, « l'acquisition de nouveaux pouvoirs d'agir sur soi et sur les autres » est liée au développement de la compétence psycho-sociale générale : « avoir conscience de soi » et de la compétence spécifique « connaissance de soi » (de ses forces, ses limites, buts, valeurs, discours internes). Il est dit dans le bulletin officiel que nous devons « développer l'esprit de responsabilité et d'engagement de chacun et celui d'entreprendre et de coopérer avec les autres », ceci renvoie au développement de la compétence psycho-sociale générale : « développer des relations

constructives » et des compétences spécifiques « développer des liens sociaux » et « développer des attitudes et des comportements prosociaux ». Enfin, d'un point de vue émotionnel, le bulletin officiel indique que l'élève doit avoir « la capacité à exprimer ses émotions et sa pensée », ce qui est lié au développement de la compétence psycho-sociale générale : « avoir conscience de ses émotions et de son stress » et au développement de la compétence spécifique : « comprendre et identifier ses émotions et son stress ». En clair, nous pouvons voir que dès l'introduction du bulletin officiel de l'éducation nationale de 2015, les compétences psycho-sociales sont omniprésentes dans la formation des élèves, dans toutes les disciplines du socle commun.

Toutefois, si les compétences psycho-sociales sont introduites dans les textes officiels depuis longtemps (déjà présentes dans les Instruction Officielle (IO) de 1967, avec différentes formulations), ces dernières ne sont finalement pas toujours mises en œuvre ou réellement conscientisées dans les enseignements. Les compétences psycho-sociales sont fortement mises en avant dans les textes officiels de 2022 et les rédacteurs ont pour objectifs de clairement les introduire dans les contenus enseignés aux élèves d'ici 2037 (instruction multi ministérielle du 19 août 2022 relative à la stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes, 2022-2023).

De plus, en master un j'ai été sensibilisé au développement des compétences psycho-sociales, cela a directement fait écho à mes expériences de prise en charge de classes en stage. Effectivement, j'ai eu l'opportunité d'effectuer un stage dans deux milieux très différents : l'un au collège Rameau classé en réseau d'éducation prioritaire où les relations sont parfois très conflictuelles entre les élèves et l'autre au collège Marcel PARDE, un collège d'excellence où les élèves sont majoritairement issus de classes socio-professionnelles favorisées. Je me suis aperçu que les élèves n'avaient pas les mêmes méthodes pour de communiquer d'un établissement à l'autre. Au collège PARDE, les élèves arrivaient globalement à travailler ensemble même s'ils ne s'entendaient pas spécialement en dehors de la classe. Au contraire, dans le collège Rameau, les interactions étaient beaucoup plus complexes et ils n'étaient pas possible d'envisager que certains élèves travaillent ensemble. Il est possible que certains élèves soient déjà habiles dans leurs relations interpersonnelles car ils ont pu développer cette compétence en dehors de l'école, là où d'autres élèves n'ont pas eu l'occasion d'intégrer des codes sociaux qui permettent une communication bienveillante et respectueuse. Il paraît légitime de développer les compétences psychosociales de tous à l'école. Ces compétences sont

très valorisées dans le monde du travail, ce qui permettrait de limiter les inégalités et de donner à tous la même chance de réussir dans notre société. De ce fait, permettre le développement des compétences psychosociales de mes élèves est une thématique qui me tient tout particulièrement à cœur, notamment en leur permettant de travailler sur leur habilité à s'entendre, s'écouter et collaborer.

J'ai en conséquence choisi ce thème car il paraît être un enjeu dans le métier de l'enseignant de demain. Il contribuera à enrichir mon parcours de formation et modifier mes pratiques ainsi que ma conception personnelle du métier d'enseignant d'EPS.

La manipulation efficiente des compétences psycho-sociales me permettra d'impacter le parcours de formation des élèves (qui se doit d'être à long terme), et leur permettre de développer d'un point de vue social leur capacité à communiquer efficacement entre eux. Le développement de cette compétence permet aux élèves d'être plus habiles dans leurs relations interpersonnelles. De plus, ils seront davantage aptes à exprimer leurs désirs et argumenter leurs propos. Savoir communiquer efficacement permet tout au long de la scolarité et de la vie de pouvoir faire face, seul ou à plusieurs, aux différentes problématiques qui s'opposent à nous.

Ce mémoire me permet d'avancer sur la question du développement des compétences psychosociales à l'école et plus particulièrement sur la capacité des élèves à communiquer efficacement pour progresser et devenir des citoyens lucides et autonomes au sein et en dehors des murs de l'école.

Encadré méthodologique :

- **Mots clés :**

Compétences, communication, oral, école, santé, réussite.

- **Difficultés :**

J'ai eu particulièrement des difficultés à trouver des ressources sur la notion de « soft skills », les compétences psychosociales mises en avant dans le monde du travail. Ce terme est peu présent dans la littérature j'ai par conséquent demandé de l'aide à une amie qui étudie en école de commerce pour qu'elle puisse me guider sur des auteurs qui traiteraient cette notion. Finalement, Morlaix, S. dans une de ces conférences sur YouTube m'a permis d'identifier des auteurs qui traitent cette notion alors que je n'avais rien trouvé sur Google Scholar ou Cairn.

- **Outils de la recherche :**

Google scholar est l'outil de recherche qui m'a le plus aidé pour avancer dans mon mémoire. En effet, la plateforme de Google propose beaucoup de ressources étayées par la recherche ce qui donne accès à beaucoup d'informations, souvent pertinentes. Il suffit de rentrer les mots clés de notre recherche pour accéder à différents types d'informations et d'ajouter des guillemets si nous souhaitons rechercher plus précisément un article.

Revue de la littérature

Compétences ?

Nous allons définir et mettre en lien les concepts clés de ma question professionnelle pour progressivement cibler sur l'EPS et notamment le rôle de coach.

Dans un premier temps nous allons définir le terme de compétences puis plus précisément de compétences psychosociales.

Pour commencer, l'école permet aux élèves de développer des connaissances, des compétences et des attitudes afin de faire face aux différentes situations auxquelles ils seront confrontés dans leurs vie future.

Effectivement, comme il est précisé dans le socle commun de connaissances, de compétences et de cultures, « une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite » (Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2015). Dès lors, la notion de compétence est vaste, elle concerne divers domaines de maîtrise et articule différents types de savoirs simultanément. L'objectif reste identique, les compétences sont développées à l'école pour permettre aux élèves de réagir correctement et efficacement à des situations inédites. En clair, une fois que la compétence est maîtrisée, elle permet une meilleure adaptation de l'individu sur l'environnement. Être compétent permet aux individus d'être épanouis dans leur vie citoyenne et dans leur travail car ils savent s'adapter aux contraintes auxquelles ils sont confrontés.

Depuis plusieurs années sont mises en avant dans le monde professionnel des compétences qui sont appelées « soft skills » et qui correspondent à des savoirs être et des attitudes. Les entrepreneurs sont à la recherche d'individus capables de réagir de manière adaptée aux différentes situations auxquelles ils sont confrontés. Au-delà de la « simple » compétence dans le travail, les « soft skills » concernent davantage la coopération, la capacité à communiquer avec les autres et l'adaptation de l'individu au sein du groupe. Ces « soft skills » apparaissent explicitement comme des contenus enseignés et primordiaux en école de commerce. Les étudiants sont formés à développer leurs compétences pour performer dans le monde du travail. Le chercheur Robles est parvenu dans son article à identifier et hiérarchiser

les compétences psycho-sociales les plus recherchées par les employeurs (Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace, 2012). En première position les employeurs recherchent des travailleurs intègres, c'est à dire honnêtes. A la deuxième place, les employeurs veulent des travailleurs qui sont aptes à communiquer avec les autres au sein d'une équipe. Puis en troisième position ils veulent des personnes qui sont polies. Nous pouvons constater que la capacité à communiquer occupe une place très importante dans le monde du travail même si les priorités en termes de possession de compétences « non académiques » varient en fonction du type d'emploi et du secteur d'activité. A retenir, la capacité d'adaptation rapide au poste est primordiale.

A contrario, ces compétences ne sont pas explicitement travaillées ou du moins formalisées comme de véritables enjeux d'apprentissage à l'école, alors qu'elles sont mises en avant dans le monde du travail. En revanche, au sein du bulletin officiel de l'éducation de 2015 certaines mentions renvoient directement au développement de ces « soft skills ». Par exemple, il est noté en tant qu'objectif de connaissances et de compétences du socle commun que l'élève doit « apprendre à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance ». Souvent les enseignants créent des situations qui induisent de la coopération mais cette coopération n'induit pas forcément une attitude « empathique » et « bienveillante ».

Pour autant, des expérimentations et des sensibilisations pour les élèves et les enseignants aux compétences psycho-sociales ont déjà eu lieu, c'est notamment le cas du lycée Claude CHAPPE. Effectivement, le projet académique de Nantes depuis 2018 valorise et renforce les compétences psychosociales pour les enseignants et les élèves. L'IREPS, l'instance régionale d'éducation et de promotion de la santé fait des interventions pour sensibiliser et former les enseignants aux compétences psychosociales. Après trois ans d'expérimentation, le projet d'établissement a changé et met davantage en avant dans son troisième axe le « bien-être » au lycée. Des séances sont organisées sous forme d'ateliers où des animateurs interviennent auprès des classes pendant une heure et demie sur la première partie de l'année. Un film est diffusé pour promouvoir le développement de ces compétences à l'école sur le site de l'IREPS. Ses ateliers permettent aux enseignants de comprendre davantage les élèves et d'identifier plus facilement leurs besoins. Il semblerait que les compétences psychosociales

soient finalement abordées par des intervenants, par le biais d'ateliers sur des heures particulières.

De surcroît, le rapport « Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills » effectué par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE, 2015) préfère employer les termes de « compétences sociales et émotionnelles » qu'il caractérise comme des capacités qui peuvent se développer dans différents cadres d'apprentissage. De ce fait, ces « soft skills » ou compétences psycho-sociales ou encore compétences « non académiques » peuvent être développées en dehors de l'école. Si ces dernières ne sont pas correctement abordées à l'école, les élèves qui n'ont pas acquis suffisamment ces attitudes auront plus de mal à trouver un emploi. Favoriser le développement des compétences psychosociales à l'école apparaît alors comme un vecteur de lutte contre les inégalités sociales et scolaires et permet de diminuer les écarts entre les « bons » et les « moins bons » élèves.

En effet, l'article « développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes » publié par l'institut national de prévention et d'éducation pour la santé évoque plusieurs intérêts du développement des compétences psychosociales (Amsellem-Mainguy, Azorin et al., 2015). Il nous est expliqué que le développement de ces compétences de vie permet d'une part un développement normal et global de l'enfant mais aussi que « les CPS jouent un rôle essentiel dans l'adaptation sociale et la réussite éducative ». Des parents qui adoptent des « pratiques éducatives positives » en faisant preuve d'empathie ou en mettant en œuvre une communication positive exercent une influence bénéfique sur leurs enfants et adolescents. En clair, une utilisation habile de ces compétences avec leur enfant induit souvent une « meilleure estime de soi », « des capacités de résilience » ou encore de « meilleurs résultats scolaires ». De même, les enseignants peuvent, grâce au développement de ces compétences, rendre leurs élèves plus habiles et ainsi leur permettre de gérer de manière efficace leurs relations intra-individuelles et leurs relations inter-individuelles.

D'autre part, La loi de refondation de l'école en 2013 met l'accent sur la volonté de faire réussir tous les élèves et de diminuer les inégalités sociales et de santé entre ces derniers. En conséquence, quatre parcours éducatifs ont été mis en place dont notamment le parcours éducatif de santé. Celui-ci est en lien direct avec le socle commun et met en avant dans ses axes le développement des CPS comme vecteur permettant de réduire et combattre les inégalités entre les élèves au sein de toutes les disciplines du système scolaire. Ce parcours nous invite à

prendre davantage en compte le développement de ces compétences pour aider nos élèves à s'épanouir et grandir. Ce dernier insiste aussi sur le fait qu'elles peuvent être développées dans toutes les disciplines éducatives et pas seulement lors d'interventions de professionnels.

Enfin, dans le but de centrer notre recherche et de définir plus précisément les compétences psycho-sociales, l'Organisation Mondiale de la Santé et l'UNESCO définissent dix CPS associées par paires en 1993. Ces dix compétences de « vies » ou ces « life skills » sont largement promues par l'OMS car elles permettent d'être en bonne santé physique, mentale et sociale. On retrouve notamment les notions de communication efficace, d'empathie ou d'habilité à gérer ses relations interpersonnelles. Selon l'OMS : « les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adaptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement ». Morlaix S., dans le chapitre 11 du livre « Manuel de sciences de l'éducation et de la formation » et lors de sa conférence sur l'« intérêt de la prise en compte des compétences sociales non académiques » définit les CPS sous trois dimensions (P. 237-246). Dans une certaine mesure, le développement de ces compétences permet une réponse adaptée et efficace aux différentes situations auxquelles un individu est confronté, au même titre que les autres compétences. Dans une autre mesure, être compétent au niveau psychosocial est transférable dans d'autres sphères de la vie et permet de s'inclure afin de s'épanouir au sein de notre société. Enfin, ces compétences ne sont pas « figées » mais « évolutives », il est possible d'être introverti à une période de sa vie, puis d'être capable de s'affirmer et de développer sa capacité de communication avec les autres, à un autre moment. Enseigner les CPS à l'école apparaît comme indispensable. Tout d'abord, d'un point de vue personnel afin de garantir un bon état de santé global mais également d'un point de vue social car elles permettent une meilleure insertion dans le monde du travail et développent les capacités nécessaires au « vivre ensemble » (Finalité de l'EPS).

Finalement, un manque dans le développement des CPS induit souvent des comportements déviants comme des attitudes violentes et inadaptées aux situations ou des agissements dangereux car l'élève n'est pas capable de se remettre suffisamment en question. En clair, un élève qui a des lacunes en termes de CPS sera plus agressif dans ses paroles ou sa gestuelle corporelle et ne parviendra pas à contrôler ses émotions pour réagir correctement aux situations auxquelles il sera confronté. Au contraire, gérer efficacement les CPS augmente « l'estime de

soi », le « bien être », les « résultats scolaires » et préserve d'un état d'anxiété important (Santé Public France, 2022).

Dans un deuxième temps, nous allons focaliser notre attention sur une compétence psychosociale établie par l'OMS qui me tient particulièrement à cœur et qui fait partie intégrante de notre vie, la capacité à communiquer efficacement.

Communiquer efficacement

La communication peut se définir comme la manière dont les élèves et les individus interagissent entre eux, verbalement, autour de sujets divers et variés.

En effet, le dictionnaire français Larousse donne comme définition de la communication : « *Action, fait de communiquer, de transmettre quelque chose* ». Pour compléter cette définition, l'OMS formalise la compétence « communiquer efficacement » en 1993 comme la capacité de s'« exprimer à la fois verbalement, de façon appropriée à notre culture et aux situations. Cela peut signifier être capable d'exprimer nos désirs à propos d'une action dans laquelle on nous demande de nous impliquer. Cela peut également signifier être capable de demander des conseils quand cela s'avère nécessaire ». Cette définition de l'OMS nous indique que la communication est verbale, dans un contexte précis. La notion de communication verbale renvoie à ce que nous échangeons par des mots. Le terme « efficace » précise que cette dernière doit être adaptée et dépend des situations et des cultures. De plus, la communication a un aspect émotionnel car elle provoque des sentiments et des volontés dans nos interactions. Le but est de faire développer aux élèves leur capacité à exprimer, respectueusement et de manière efficiente, leurs pensées, besoins, ressentis et points de vue.

De nouveau, le dictionnaire Larousse qualifie le terme « efficace » comme une chose « qui remplit bien sa tâche, qui atteint son but, qui aboutit à des résultats utiles ». D'une part, le terme efficace renvoi à une communication qui sert un projet, une ambition, avec une argumentation qui doit être défendue et justifiée par les élèves. Le discours doit être convaincant et sert à faire avancer ces derniers dans les situations auxquelles ils sont confrontés. D'autre part, l'échange verbal nécessite une certaine maîtrise des différents types de communication et une écoute attentive entre les élèves. Le propos doit être argumenté mais aussi écouté par les personnes avec lesquelles nous parlons pour que le dialogue soit interactif et ait de l'intérêt.

L'OMS associe dans sa classification des CPS en 1993 la communication efficace avec l'habilité à gérer ses relations interpersonnelles. En conséquence, pour que la communication soit efficace, elle nécessite une certaine empathie, une bienveillance et une écoute active entre les individus pour que le dialogue soit sain, productif et utile.

Pour autant, la communication verbale n'est pas la seule méthode pour communiquer, il est possible d'échanger avec un interlocuteur de manière non-verbale. La communication non verbale renvoie à la posture, au regard, aux expressions de visage ou encore à l'intonation de la voix employée par les individus. Pascale RENY, professeure de psychologie, dans son livre « Savoir communiquer pour mieux aider » nous indique que « les expressions du visage et de la voix sont très importantes » dans la communication (p. 128). Elle nous indique que « par voix, ou expression vocale, on entend la dimension non verbale de la parole ». Elle ajoute, à la page 92 que le « non verbal confirme le verbal, le renforce, le complète ou le contredit ». En clair, le ton de la voix peut « confirmer » et « renforcer » nos propos verbaux, l'expression du visage peut compléter nos dires ou bien « contredire » ce que nous sommes en train de déclarer. En fait, la communication non verbale colore, nourrit nos propos et « influe grandement sur le sens du message émis et ce, bien plus que les mots prononcés ». La communication non verbale apparaît alors comme un élément indispensable de la communication et est également à travailler avec nos élèves.

Maintenant que nous avons éclairci la notion de communication efficace nous allons voir comment cette compétence s'exprime précisément dans les textes officiels de l'éducation nationale et en Éducation Physique et Sportive (EPS).

Le domaine un du socle commun de compétences, connaissances et de culture est « les langages pour penser et communiquer ». En conséquence, toutes les disciplines du système éducatif français participent collectivement depuis 2015 au développement des capacités d'expressions des élèves. La communication est dès lors une des priorités d'enseignement à l'école.

Depuis 2015, les candidats au DNB (diplôme national du brevet) ont une « épreuve orale de soutenance », qui est évaluée sur cent points. Les élèves passent individuellement ou par groupe de trois maximums et présentent un objet d'étude choisi et travaillé en histoire des arts ou en lien avec un des parcours éducatifs qu'il ou elle a poursuivi sur son année scolaire. L'épreuve se déroule en deux temps, une première partie de cinq minutes d'exposé, suivi d'un

entretien de dix minutes avec un jury (ceci varie en fonction de la taille du groupe). Les deux critères d'évaluation sont la « maîtrise de l'expression orale », évaluée sur cinquante points ainsi que la « maîtrise du sujet présenté » également évaluée sur cinquante points.

De plus, depuis 2019, les lycéens doivent passer le « Grand oral ». Ce dernier correspond à une épreuve orale autour de deux thèmes choisis par les étudiants qu'ils présenteront à un jury. L'objectif du Grand oral est de « prendre la parole en public de façon claire et convaincante ». Les élèves sont évalués selon plusieurs critères qui déterminent leur maîtrise de l'expression orale. La communication non verbale est aussi prise en compte notamment dans la posture des élèves, leur regard ou encore leur intonation de voix avec les correcteurs. Concrètement, des indicateurs comme la « capacité à capter l'attention », « la qualité de leur prise de parole en continu » ou encore leur « qualité d'interaction avec les membres du jury » donnent lieu à une évaluation de leur compétence à communiquer.

Le développement de la communication est très présent dans les textes officiels en EPS. Effectivement, la finalité de l'EPS au cycle 3 et au cycle 4 comprend la notion du « vivre ensemble ». La communication apparaît alors comme primordiale pour parvenir à gérer et maîtriser ses interactions entre pairs et être capable d'avancer, progresser et grandir ensemble.

Les compétences travaillées en EPS demandent une certaine qualité de communication pour parvenir à les acquérir. En effet, la première compétence est de « développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps ». Cette compétence est explicitement liée avec la communication non verbale car les élèves vont devoir transmettre des émotions, des discours et des points de vue grâce à la maîtrise de leur corps. De même, la troisième compétence travaillée en EPS est : « partager des règles, assumer des rôles et responsabilités ». Cette dernière implique de savoir communiquer pour justifier de ses choix et de ses actes avec ses camarades. Par exemple, il est attendu des élèves de « savoir apprécier une prestation » et d'être apte à la « juger de manière objective ». Ils vont devoir exprimer leurs ressentis et leurs émotions de manière bienveillante et habile pour permettre à leurs pairs de progresser et se rendre compte de la qualité de leur prestation. Les élèves sont souvent contraints de dialoguer au sein de groupes pour progresser et réussir.

Nous pouvons constater que le terme de communication est omniprésent dans les textes. Pour autant, cette compétence semble souvent se restreindre à une restitution de connaissances sans évaluer la capacité des élèves à communiquer entre eux. Les élèves doivent progresser sur

leur capacité de communication de l'école maternelle au lycée. La liberté pédagogique des enseignants leur permet de proposer des interactions entre les élèves au sein de leur cours pour développer la communication efficace. Toutefois, il n'y a pas d'attendu de fin de cycle ou de parcours autour de cette CPS se révélant explicites. Les élèves paraissent être explicitement formés à communiquer à autrui leurs connaissances mais ne semblent pas être évalués sur leur capacité à accepter et écouter les points de vue extérieurs afin de se remettre éventuellement en question. L'unique moment où la compétence de communication interpersonnelle est évaluée se déroule lors d'épreuves orales et s'effectue exclusivement avec des jurys. De même en EPS, malgré les obligations de progresser ensemble et de coopérer, la communication inter-individuelle de ces derniers au sein du groupe n'est pas un contenu à proprement critérié et évalué. Même si la « communication efficace » n'est pas un attendu de fin de cycle en tant que telle, certains enseignants ont déjà créé des dispositifs pour tenter développer une communication plus efficiente chez leurs élèves.

Mise en place de la communication dans les pratiques

Il existe des travaux sur l'enseignement de l'oral à l'école qui permettent aux enseignants de développer les capacités d'expression, de communication et d'écoute des élèves. Effectivement, le professeur québécois de didactique du français, Christian DUMAIS propose des capsules vidéo qui définissent et expliquent comment enseigner l'oral à ses élèves.

Dans sa première capsule vidéo, l'enseignant nous explique que l'oral concerne à la fois la « production » orale des élèves ainsi que leurs « compréhensions ». Il nous rappelle également que l'oral se décline sous trois dimensions : la communication « verbale », « paraverbale » (voix) et « non verbale » (corps). L'ensemble de ces trois processus verbaux sont en permanence liés et c'est l'« harmonisation », la « concordance » ainsi que la « cohérence » de ces derniers qui créent une communication efficace ou non. Il est dès lors primordial d'apprendre à nos élèves à développer leur communication verbale ainsi qu'une communication paraverbale et non verbale efficiente. Dans le cadre de ce mémoire, je me focalise sur la communication verbale car il n'est pas possible de tout enseigner à la fois. Enseigner la communication para-verbale et non-verbale est une piste d'évolution envisageable sur le parcours de formation des élèves. De plus, l'auteur précise que les exigences de l'oral

sont différentes d'un rendu écrit parce qu'« une prise de parole n'est pas un texte figé », il faut laisser la possibilité aux élèves de reformuler et de corriger leurs propos.

Dans sa deuxième capsule vidéo, l'auteur nous explique comment enseigner l'oral par l'intermédiaire d'« ateliers formatifs ». L'oral est une compétence qui se travaille et se perfectionne. Pour ce faire, Christian DUMAIS a établi le « modèle didactique de l'atelier formatif en six étapes » pour permettre aux enseignants de didactiser l'oral dans leurs cours. Il découpe l'apprentissage de l'oral en six parties. D'abord, l'enseignant formalise avec ses élèves le contenu visé, « sans le nommer » par le biais d'un « élément déclencheur ». En clair, l'enseignant utilise des supports pour présenter aux élèves ce qu'il souhaite travailler mais ce sont les élèves qui vont devoir identifier l'objet d'enseignement visé, ce qui suscite davantage leurs intérêts. Ensuite, l'enseignant doit identifier les acquisitions des élèves pour orienter son enseignement en fonction des besoins et des « représentations » des élèves. Une fois l'objet de l'oral identifié par ces derniers, l'enseignant les questionne pour éclaircir et « décortiquer » les contenus qui vont être abordés. Ensuite, pour concrétiser l'enseignement, les élèves « réinvestissent les apprentissages » dans des situations concrètes créées par l'enseignant. Il nous précise que les élèves apprennent de différentes manières, par « l'action » mais aussi par « imitation » ou « observation ». En conséquence, tous les élèves n'ont pas forcément à participer à la mise en pratique, ce qui facilite l'organisation des activités proposées et les retours possibles. A la suite de la mise en pratique, les élèves sont regroupés pour faire une « synthèse » des contenus abordés et mettre en lien avec l'objet de l'oral ciblé. De nouveau, les élèves expliquent à l'enseignant ce qu'ils ont compris de la situation, cela lui permet de « s'assurer de la compréhension » de ce qui a été effectué. Enfin, pour « consolider les apprentissages » dans le temps l'auteur propose des « activités métacognitives » comme des réponses à un questionnaire ou la création d'une carte mentale en groupe en lien avec l'objet de l'oral ciblé. Nous pouvons constater que l'enseignement de l'oral demande pour l'enseignant une certaine adaptation en fonction des réponses et des besoins de ces apprenants. Nous constatons également que les élèves doivent participer et interagir pour développer leur capacité à communiquer. De nouveau, l'enseignant doit prendre garde à créer un « climat de classe » qui permet à tous les élèves de s'exprimer, éventuellement en plus petit groupe, pour que chacun puisse progresser à l'oral.

Dans sa troisième capsule vidéo, l'auteur aborde « l'évaluation de l'oral par les pairs » qui peut être un appui très efficace pour développer la communication interpersonnelle à

condition que les élèves apprennent à communiquer efficacement et avec bienveillance. En effet, « l'évaluation par les pairs » renvoie à l'évaluation faite d'un individu sur les points à améliorer et les « forces » d'un orateur. Ce dispositif permet d'inclure les élèves « dans l'apprentissage » et de les contraindre à justifier leurs propos pour faire progresser leurs camarades. Il nous explique que « l'évaluation par pairs » nécessite un apprentissage en amont de l'objet de l'oral et des méthodes pour que le retour effectué à son compère soit utile. Pour ce faire les élèves doivent formaliser des « observations de faits » c'est-à-dire des observations concrètes et visibles. Pour que le retour soit bienveillant et efficace, les élèves doivent d'abord citer un « élément positif » puis un « élément à améliorer » et finir avec un conseil qui permettra à l'orateur de se perfectionner (« rétroaction sandwich »). De plus, les élèves doivent « nommer l'objet de l'oral » sur lequel il souhaite revenir sans utiliser le pronom « tu » qui pourrait mettre mal à l'aise l'élève qui a pris la parole. Pour mettre en place ce dispositif, la première étape est de proposer une « auto-évaluation » de l'élève qui s'est exprimé à l'oral. Effectivement, s'il parvient à exprimer ses points forts et ses faiblesses il acceptera plus facilement les remarques de ses pairs. Ensuite, les élèves peuvent faire un retour sur la production de leur camarade en suivant les différents principes cités plus haut. Enfin, c'est l'enseignant qui évalue l'élève, souvent en « résumant » ou « précisant » ce qui a déjà été dit. Nous constatons que communiquer par l'oral n'est pas simple et demande un véritable apprentissage.

D'autres recherches ont ciblé la communication des élèves en utilisant notamment les « débats d'idées ». En effet, l'article « Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile » publié par la revue Recherches en Éducation en 2015 met en évidence l'intérêt d'utiliser des « débats d'idées » pour « l'implication des élèves dans les tâches ». Les auteurs définissent le « débat d'idées » comme « une discussion entre des joueurs d'une même équipe, et consécutive à une séquence de jeu ayant été observée, dont le contenu est analysé et traité par le réseau social de l'équipe ». De ce fait, les élèves vont devoir communiquer, s'écouter et réfléchir ensemble pour s'adapter et réussir à gagner. Il nous est expliqué que le débat d'idée doit être « cadré » pour être efficace ; de ce cadrage découlera une communication entre les élèves plus ou moins efficace. L'enseignant doit prévoir « la longueur », « le nombre de participants » et « l'objet de l'échange ». La longueur du débat ne doit pas excéder « deux minutes » et les interventions de l'enseignant doivent être « brèves et concises » pour laisser aux élèves le temps de communiquer entre eux. L'utilisation de débats d'idées semble alors être une pratique pertinente pour développer la communication interpersonnelle de tous les élèves qui présenteraient des problèmes pour communiquer

efficacement et interagir ensemble. Pour que ce dispositif soit efficace, il doit être expérimenté à plusieurs reprises par les élèves. Les attendus de l'enseignant en termes de communication au sein des groupes doivent être explicités pour que les élèves sachent comment mieux communiquer entre eux. Les résultats obtenus concernant l'utilisation des « débats d'idées » en milieu difficile nous montrent que la « durée des échanges » et « le nombre d'élèves prenant part au débat » augmentent. Les débats d'idées permettent d'augmenter quantitativement les prises de parole des élèves. Des réserves sont tout de même émises en fonction de la durée du débat et de la compétence des élèves au sein du groupe. Effectivement, si le débat est trop long, les élèves les moins expressifs ne vont pas affirmer et prendre part à la discussion. De plus, si un élève est très performant, il prendra l'ascendant sur le groupe et imposera ses idées plus facilement. En conséquence, l'enseignant d'EPS doit réfléchir aux formes de groupement qu'il met en place pour permettre à tous ses élèves de prendre part aux débats et doit proposer un cadre efficace pour que les échanges soient constructifs et interactifs.

Notre revue de la littérature met en exergue que les CPS et notamment les communications interpersonnelles sont des compétences primordiales au même titre que les autres compétences « académiques ». Le développement de cette compétence à l'école participe activement à former des citoyens « socialement éduqués » et « dans le souci du vivre ensemble ». Des auteurs cherchent dans leur pratique enseignante à développer les compétences psycho-sociale de leurs élèves mais comment peut-on voir l'efficacité de nos enseignements sur ces derniers ?

Problématique

J'ai souhaité orienter mon mémoire sur la communication verbale interpersonnelle, qui est omniprésente dans les textes, à l'école et dans notre vie. La communication est indissociable de l'être humain et apparaît comme une priorité au sein du système scolaire. Communiquer avec respect est l'un des prérequis pour vivre ensemble dans de bonnes conditions, c'est pour cela que j'ai fait le choix d'aborder cette compétence dès le début d'année avec ma classe de sixième.

Les compétences psychologiques et sociales ne sont pas « visibles » comme d'autres compétences motrices en EPS. Quel protocole de recherche est pertinent et à privilégier pour

faire émerger ces compétences psycho-sociales chez mes élèves de sixième en un temps restreint ? Qu'est-ce qu'un élève qui sait communiquer efficacement en cycle trois ? Quels niveaux de maîtrise peut-on formaliser aux élèves en fonction de leur niveau scolaire ?

Ma première hypothèse de recherche est « plus un élève utilise activement des critères d'évaluation liés à la communication, plus il améliore sa capacité à interagir de manière efficace avec autrui ».

Puis ma seconde hypothèse est « la modification des formes de groupements affinitaires entraîne une amélioration de la qualité de la prise de parole de mes élèves lors des activités de communication ».

Ainsi, je vais tenter de montrer que la formalisation de la compétence auprès des élèves, ainsi que les formes de groupements choisies, ont une incidence réelle sur le développement de la compétence « savoir communiquer efficacement ».

Protocole

Le protocole mis en place a pour but d'évaluer si les élèves de sixième cherchent à progresser sur la compétence psychosociale ciblée, une fois que celle-ci est formalisée comme un attendu évalué en fin de cycle. De plus, les formes de groupements vont varier (affinitaires, entre leaders, sans leader, conflictuelles, équilibrées et réajustées) afin de voir les différences dans les interactions entre les élèves dans un groupe affinitaire, non-affinitaire, de personnes que je n'apprécie pas forcément et dans un groupe de travail. Il m'a également semblé pertinent lors de la phase expérimentale de proposer des consignes plus ou moins guidantes et voir l'impact de ces dernières dans l'orientation des discussions des élèves.

L'APSA de la première séquence d'EPS est « activités combinées » pour une durée de huit leçons effectives avec une classe de sixième composée de 16 garçons et 12 filles.

L'utilisation des tablettes permet de se rendre compte de l'évolution des élèves dans leur communication tout au long du cycle. L'objectif est de passer d'un élève qui suit ses camarades à un élève qui prend part aux débats utilement. Pour leur permettre de voir leur progression et de se situer, je leur propose des activités d'auto-évaluation, de co-évaluation avec l'utilisation des critères d'évaluation ainsi qu'un tableau de compétences. Je remplis ce support à chaque

leçon en fonction du rendu vidéo des élèves. Une première partie de la leçon se fait en extérieur où l'activité physique est relativement intense (course et vortex). En rentrant dans le gymnase, en guise de transition vers les autres activités, les élèves se filment et répondent aux questions que je leur ai données.

J'ai fait une récolte de données quantitatives en identifiant le nombre de secondes où l'élève s'exprime sur la capsule vidéo et le nombre de fois où il prend la parole sur les trois minutes. De plus, j'ai récolté les prises de parole qualitatives en identifiant le nombre de secondes et le nombre de fois où l'élève s'exprime pour dire quelque chose d'utile et en lien avec la question posée. J'analyse les vidéos à l'aide de trois critères. D'abord, je considère que l'élève dit quelque chose de « qualitatif » s'il propose une idée ou réfléchit autour des questions posées. Son intervention doit être de plus de deux secondes (le temps de lecture des consignes est totalisé). Je considère que les paroles des élèves sont « hors tâches » s'ils/elles parlent de quelque chose d'autre qui n'a rien à voir avec l'activité proposée. Enfin, la prise de parole est considérée comme « non exploitable » si elle ne fait pas partie des deux critères précédents (intervention de moins de deux secondes, acquiescement, prise de parole coupée, silence...).

Ce protocole permet de voir si les élèves cherchent à progresser en communication et si les formes de groupements impactent ou non les prises de parole des élèves. Je peux comparer la quantité et la qualité des prises de parole des élèves au début et à la fin de la séquence grâce aux vidéos effectuées avec la tablette et ainsi observer un potentiel progrès et faire des comparaisons.

Lors des trois premières leçons de la séquence, j'ai permis aux élèves de se mettre en groupe affinitaire pour évaluer leur communication avec des personnes qu'ils « apprécient ». L'évaluation diagnostique consiste à résoudre un problème qui nécessite de communiquer, qu'importe l'APSA enseignée, pour mener à bien un projet collectif.

Pour la première leçon les élèves ont choisi l'athlète qui représente leur équipe dans chacun des cinq ateliers proposés et me rendent une fiche « spécialité » (Annexe 1). Le choix est subjectif, aucune autre indication ne leur est donnée. La première leçon est l'occasion d'apprendre à connaître les élèves et de comprendre les relations qu'ils entretiennent ensemble dans la classe. Pour les connaître davantage, j'ai mis en place un sociogramme (Moreno, J-L., 1993) afin d'évaluer l'état des relations entre les élèves (Annexe 2). Le sociogramme est simple

à mettre en place. Je demande aux élèves d'écrire avec quels camarades ils aiment ou n'aiment pas travailler, en EPS et en Français. Il faut prendre garde à laisser les résultats des sociogrammes confidentiels pour ne pas blesser les élèves ou influencer leurs choix. Le sociogramme me permet de changer les caractéristiques des groupes ce qui me permet d'évaluer la capacité des élèves à communiquer avec d'autres élèves.

Lors de la deuxième leçon, je formalise avec les élèves l'évaluation et les niveaux de compétences attendus en partant de leurs représentations. En effet, je donne à chaque groupe une fiche « définition de la communication efficace » (Annexe 3) sur laquelle les élèves expliquent ce que signifie la communication efficace pour eux (deux minutes en groupe). Ils doivent aussi donner des exemples d'une personne qui sait ou ne sait pas communiquer efficacement. Puis dans un second temps (10 minutes), je questionne les élèves sur la définition de ces termes. Nous établissons quatre niveaux de compétences qui constituent les attendus en termes de communication en fin de séquence et sur l'année. Nous avons formalisé avec les élèves qu'une personne « Niveau 0 (maîtrise insuffisante) » a tendance à crier, s'énerver, ne pas écouter les autres membres du groupe ou ne pas prendre la parole. De même, une personne « Niveau trois (très bonne maîtrise) » prend part à la discussion en argumentant ces propos, laisse la possibilité aux autres de s'exprimer et intervient pour faire avancer le débat avec bienveillance et politesse (deux termes questionnés, à expliquer et à faire manipuler aux élèves). Nous pouvons en déduire que le niveau de compétence « fragile » (un) correspond à un élève qui prend la parole mais pas toujours pertinemment, qui écoute les autres sans vraiment rentrer dans le débat (et ne parle pas très fort). Finalement, le niveau « satisfaisant » deux correspond à un élève qui prend la parole souvent pour faire avancer le débat et répondre aux problèmes en écoutant les autres. Dès lors, nous pouvons établir quatre critères que les élèves pourront par la suite utiliser pour se co-évaluer au sein des groupes : la prise de parole, la pertinence, l'écoute des opinions et le comportement. Ainsi, je pourrai déterminer si l'élève est compétent, capable d'être force de proposition ou s'il se laisse porter par les propositions de ses autres camarades. Ce dispositif est adaptable car la construction des critères et des niveaux de compétence est effectuée par les élèves. Ainsi, la notion de communication efficace pourra varier en fonction du niveau de classe

A la troisième leçon, une fois les bases de travail fixées, je commence à récolter les données sur la prise de parole des élèves. Pour se faire j'utilise des tablettes tactiles (outil numérique disponible sur place) pour visionner et écouter les débats entre les élèves. Chaque

groupe se filme en train de réfléchir et de communiquer sur une fiche consigne (Annexe 4). L'activité communication consiste à faire réfléchir les élèves par groupe sur une question d'organisation pour qu'ils soient les plus efficaces possible. Ici, il leur est demandé de « s'organiser pour faire 10 sauts en longueur et 10 passages parcours chacun ». Ceci me permet d'identifier quel élève prend la parole pertinemment pour faire avancer le débat et lequel n'est pas impliqué ou performant dans la tâche. Les élèves ont un endroit attribué par groupe où ils pourront débattre quand on rentre dans le gymnase. Les activités de communication durent trois minutes. J'ai recueilli la durée (en seconde) de parole de chaque élève pendant une activité de communication en lien avec la pratique athlétique (données quantitatives) ainsi que le nombre de fois où l'élève prend la parole. En complément, j'ai également identifié parmi ce temps de parole les communications qui sont pertinentes et en lien avec l'activité proposée (données qualitatives, en secondes) ainsi que le nombre de fois où l'élève prend la parole utilement. Ainsi, je peux comparer au sein des groupes qui prend la parole pour faire avancer le débat, qui parle de sujets hors tâches (qui n'ont rien à voir avec ce qui est attendu) et qui ne prend pas part à la discussion. La tablette est utilisée tout au long de la séquence pour le recueil de données.

Dans la leçon quatre, j'ai modifié les formes de groupements. J'ai regroupé certains élèves « leaders » ensemble, des groupes sans « leaders » et un groupe « conflictuel », qui ne s'entendent pas (grâce au sociogramme). Cette méthode permet de voir si la compétence à communiquer efficacement des élèves s'exprime de la même manière et si les sujets de discussion sont davantage orientés vers le travail proposé. L'objectif de ce dispositif est de développer chez les élèves une communication adaptée et efficace dans n'importe quel contexte. Je ne leur demande pas de s'entendre en dehors de la situation mais de parvenir à s'exprimer respectueusement avec leurs camarades. L'école a pour objectif de permettre aux individus de « vivre ensemble ». Cette mission nécessite de pouvoir vivre et communiquer avec des personnes avec lesquelles nous ne sommes pas proches affectivement. Pour que la compétence soit effective, elle doit se révéler identique en fonction de la forme de groupement imposée. Si ce n'est pas le cas alors les élèves ne sont pas encore capables de communiquer efficacement avec tous les membres de la classe. Ce dispositif permet aussi de voir si une forme de groupement réfléchi induit une communication davantage centrée sur le travail demandé. De plus, les élèves s'auto-évaluent sur le tableau en se situant de N0 au N3 sur la leçon du jour. Cette technique leur permet de commencer à utiliser les critères d'évaluation et cela me permet de voir où les élèves situent leur maîtrise. De nouveau, je demande aux élèves de s'organiser pour que chacun effectue 10 passages par atelier. Les élèves doivent trouver comment être

« plus efficaces et organisés que la semaine dernière ». Des questionnements et suggestions (Annexe 5) sont ajoutés pour davantage les guider dans le débat. Je leur indique par exemple que, « prendre plusieurs chronomètres pourrait être une bonne idée ? » ou « le deuxième peut démarrer quand un autre coureur dépasse la moitié du parcours ? ». L'objectif est de comparer la nature des prises de parole des élèves dans un groupe différent. Je peux également analyser si les élèves qui communiquent le plus sont ceux qui réussissent le mieux aux activités sportive proposées.

A la leçon cinq, les formes de groupements sont ajustées pour créer des groupes homogènes entre eux mais hétérogènes en leur sein en termes de communication. Les élèves doivent « s'organiser pour installer le matériel en moins de cinq minutes » (Annexe 6). Pour les guider une fiche « installation du matériel » leur est donnée indiquant le matériel à prendre, la quantité et l'emplacement de l'atelier ainsi qu'un schéma pour rendre visuel le travail à effectuer (Annexe 7 et 8). De plus, je demande aux élèves d'évaluer ensemble leur niveau de groupe en termes de communication.

La leçon six sert d'évaluation formatrice pour les élèves (Annexe 9). En effet, je donne à chaque élèves leur niveau de compétence de groupe et de compétence personnelle en haut de la fiche. Je les questionne en leur demandant par exemple : « comprends-tu le niveau de compétence qui t'es attribué sur la leçon précédente ? (Tout le monde doit répondre) », « comment peux-tu passer du niveau un au niveau deux de compétences en communication ? ». Une fois que les élèves ont répondu aux questions (quatre minutes), je leur demande d'évaluer chacun de leur camarade sur la leçon. Pour se faire, je demande à un élève par groupe, que je nomme, de venir vers moi pendant que les élèves débattent pour situer l'élève hors du groupe dans un niveau de compétence (quarante-cinq secondes par élève).

La leçon sept a pour but de réinvestir les critères d'évaluation dans des situations de communication externes aux élèves. Pour se faire, j'ai créé avec un partenaire des capsules vidéo que je montre aux élèves. Ces vidéos représentent les quatre niveaux de compétences formalisés pour l'évaluation. Les élèves ont une « fiche critère » par binôme et nous analysons les vidéos collectivement afin de manipuler ensemble les critères de communication (Annexe 10). Une fois le niveau de compétence identifié et justifié (« pour quelles raisons choisis-tu ce niveau de compétence ? »), nous formalisons ensemble des pistes pour progresser. L'objectif est de créer des « conseils pour progresser » afin que les élèves puissent améliorer leur façon de communiquer au sein de leur groupe de pairs (Annexe 11).

La leçon huit reprend une situation de communication déjà effectuée (installation du matériel) avec la fiche « conseils » pour aider les élèves à passer au niveau de compétence supérieur. Les élèves ne sont pas spécialement guidés sur la « fiche conseils ». Cette fiche sera réutilisée comme « support d'aide » pour guider les élèves le reste de l'année. Nous faisons le point sur la communication lors du bilan de séquence et j'explique aux élèves que nous travaillerons sur la communication en tennis de table notamment à travers le rôle de coach.

Analyse des informations recueillies

Description des résultats

Évaluation

Je vais traiter les données recueillies en lien avec ma première hypothèse de recherche sur l'impact de l'évaluation dans la communication des élèves. Les leçons les plus pertinentes sont les leçons deux, six et sept. Les étudiants sont encouragés à définir et établir les niveaux de compétence en communication ainsi qu'à s'auto-évaluer et se co-évaluer. Ils sont amenés à manipuler les critères d'évaluation pour positionner des capsules vidéo dans un niveau de communication et créer des conseils qui leur permettent de s'améliorer.

Extraits des paroles des élèves concernant l'évaluation en leçon deux :

Prénoms	Leçon 2	Total
Martin T	0,53 s : « dit des choses qui n'ont aucun rapport » (N0)	1
Mia	1 mn 35 s : « qui n'écoute pas les autres et fait dans son coin » (N0)	1
Martin V	1 mn 58 s : « une personne qui ne parle pas » (N0)	1
Clovis	4 mn 01 s : « quand on a une idée, on la propose, on ne l'impose pas » (N3)	1
Alice	4 mn 10 s : « demander l'avis aux autres » (N2)	1

A la leçon deux, cinq élèves proposent des critères d'évaluation pertinents qui feront partis des attendus de fin de cycle que l'on peut voir ci-dessous. Ils établissent collectivement et par eux-mêmes, cinq critères différents qui font partis du niveau zéro, deux et trois. Le reste des critères ont émergés à l'aide de questions-réponses de la part de l'enseignant comme nous pouvons le voir ci-dessous.

Tableau récapitulatif des niveaux de compétence en communication :

Niveau de compétence en communication efficace	
0 Basket	Élève qui : crie, s'énerve, n'écoute pas les autres, ne parle jamais
1 Basket	Élève qui : parle de tout, parle tout bas, impose ses choix, suit ses camarades sans proposer d'idées
2 Baskets	Élève qui : prend la parole pour faire avancer le débat, écoute et dialogue avec ses partenaires, parle clairement
3 Baskets	Élève qui : argumente en justifiant ses choix, prend en compte les autres et s'exprime avec bienveillance et empathie

Ce tableau indique les critères sur lesquels sont évalués les élèves. Un nombre de « basket » est associé au niveau de compétence pour faire le lien avec l'APSA pratiquée et les autres évaluations (motrices et méthodologiques).

Extraits des paroles des élèves concernant l'évaluation en leçon six :

Prénoms	Leçon 6	Total
Camille	3 mn : « plus dire de gros mots, ne pas se bagarrer, rester zen » (N1)	1
Clovis	1 mn 13 s : « il parle pas assez parce qu'il est très timide » (N1) 3 mn 02 s : « et parler avec nous » (N1)	2
Luisa	26 s : « non là, on va perdre des points si on se moque de notre camarade » 1 mn 19 s : « mais parfois il propose des idées mais tout bas, je dirais 1 » (N1)	2
Alice	0,45 s : « oui je comprends car j'ai bien parlé et j'ai dit des idées » (N2). 1 mn 17 s : « il communique mais il parle pas fort du coup entre 1 et 2 » (N1). 2 mn 44 s : « il parle mais pas utilement » (N1)	3
Elisabeth	28 s : « elle parle et elle dit des trucs utiles donc elle est niveau 2 » (N2). 1 mn 39 s : « des fois tu dis des choses qui n'ont rien à voir » (N1). 2 mn 23 s : « il parle pour dire des choses qui n'ont rien à voir » (N1)	3
Théo	2 mn 25 s : « plus parler avec les autres, et ne pas dire n'importe quoi, dire des idées et des choses utiles ». (Conseils pour passer au N2)	1
Loubna	4 s : « elle parle bien, elle a de bonnes idées, elle est deux + presque 3 » (N2)	1
Manon	3 mn 17 s : « elle parle pas beaucoup, mais elle a fait des efforts » (N1/2)	1
Benjamin	1 mn 10 s : « je dirais niveau 1 des fois elle cherche à créer des disputes » (N1)	1
Martin T	58 s : « elle parle fort et on comprend ce qu'elle veut dire » (N2) 1 mn 15 s : « oui, elle crie et elle veut toujours avoir raison » (N1)	2
Noémie	2 mn 07 s : « il dit toujours n'importe quoi, il parle pour rien dire » (N1)	1
Faustine	22 s : « 0, il arrête pas de dire n'importe quoi et de nous embêter » (N0)	1
Noa	1 mn 14 s : « un trois parce qu'il parle beaucoup, il donne des idées, des solutions, il parle comme il faut » (N3)	1
Paul	1 mn 44 s : « elle a bien parlé sur la feuille et elle a proposé des idées » (N2) 2 mn 40 s : « niveau 1, elle a pas beaucoup parlé » (N1)	2
Martin V	1 mn 28 s : « demander votre avis » (N2)	1
Jeanne	2 mn 58 : « oui, niveau 2, il parle mais demande pas toujours l'avis » (N1/2)	1
Hugo	28 s : « il est niveau 2, il parle bien, communique, il demande notre avis » (N2)	1
Merlin	3 mn 12 s : « plus s'écouter les uns les autres » (N2)	1
Maé	12 s : « il parle pas trop mais quand il parle il dit des trucs utiles » (N2). 2 mn 07 s : « moi il faut que j'arrête de dire n'importe quoi, pas aujourd'hui mais parfois, il faut que je parle plus pour faire avancer le travail. » (N2).	2
Madeline	2 mn 44 s : « déjà quand il parle c'est pour insulter, du coup niveau 0 » (N0)	1
Kylian	3 mn 30 s : « elle parle pas du tout, elle reste niveau 0 » (N0)	1

A la leçon six, 20 élèves utilisent au moins un des critères d'évaluation établis en leçon deux. Au total, l'ensemble des élèves utilisent à un moment donné dans leur capsule vidéo, 30 critères, que l'on peut associer à un niveau de compétence répertorié dans le tableau de « niveau de compétence en communication efficace ».

Les retranscriptions de paroles des élèves montrent que trois élèves évoquent des critères d'évaluation en lien avec le niveau zéro de compétence. 12 élèves font allusion à des critères d'évaluation en lien avec le niveau un de compétence. Deux élèves utilisent des critères d'évaluation qui allient le niveau de compétence un et deux. 10 élèves manipulent des critères d'évaluation en lien avec le niveau deux de compétence. Enfin, un seul élève évoque un critère d'évaluation en lien avec le niveau trois de compétence en communication.

On remarque également que, parmi les 20 élèves qui utilisent des critères, quatorze élèves se réfèrent une fois au tableau de compétence. Quatre élèves utilisent deux fois des critères d'évaluation pendant la vidéo et une élève utilise à trois reprises des critères d'évaluation.

Extraits des paroles des élèves concernant l'évaluation en leçon sept :

Prénoms	Leçon 7	Total
Maé	58 s : « là c'est niveau un parce qu'il impose son choix aux autres » (N1)	1
Maxence	2 mn 55 s : « Il est niveau 2, il parle et donne des idées » (N2)	1
Clovis	3 mn 05 s : « mais il n'argumente pas, il justifie pas pourquoi faire ça » (N2)	1
Elisabeth	3 mn 14 s : « il ne prend pas la décision tout seul, il lui a demandé avant » (N2)	1
Alice	4 mn 54 s : « niveau 3, il a expliqué pourquoi il voulait s'organiser comme ça, par exemple il dit d'être deux pour soulever le tapis car c'est lourd » (N3)	1
Martin V	6 m 01 s : « niveau zéro, facile, il répond pas, il le regarde même pas » (N0)	1

A la leçon sept, six élèves manipulent des critères d'évaluation pour justifier leur réponse. Un élève utilise un critère d'évaluation qui provient du niveau zéro de compétence. Un autre élève manipule un critère d'évaluation qui provient du niveau un de compétence. Trois élèves utilisent des critères d'évaluation qui proviennent du niveau deux de compétence. Enfin, une élève utilise un critère d'évaluation appartenant au niveau trois de compétence en communication efficace.

Tableau récapitulatif du nombre de critères d'évaluation utilisé par les élèves pendant le cycle :

Nombre de fois où les élèves utilisent des critères d'évaluation (groupe/collectif)	0 critère	1 critère	2 critères	3 critères	4 critères	5 critères
Nombre d'élèves concernés	6 élèves	15 élèves	2 élèves	3 élèves	2 élèves	1 élève

Au total et sur l'ensemble des trois leçons, six élèves n'interviennent pas ou ne manipulent pas de critère d'évaluation lors des activités par groupe ou collectives. 15 élèves utilisent au moins un critère d'évaluation lors d'une des trois leçons. Deux élèves utilisent deux critères, deux autres élèves utilisent trois critères, deux autres élèves utilisent quatre critères et une seule élève utilise cinq critères d'évaluation au total sur l'ensemble des trois leçons.

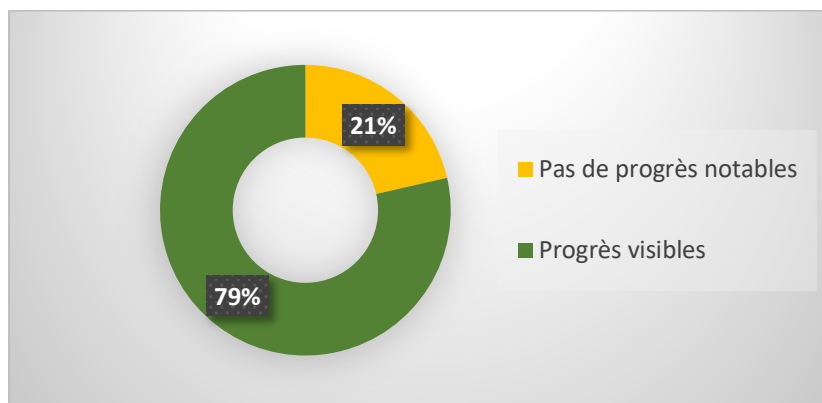
Finalement, les élèves ont utilisé sept fois un critère d'évaluation en lien avec le niveau zéro de compétence en communication efficace. De même, les élèves ont manipulé 16 fois des critères d'évaluation en lien avec le niveau un et 16 fois des critères d'évaluation en lien avec le niveau deux de compétence en communication efficace. Les élèves ont fait allusion deux fois à un critère d'évaluation de niveau trois sur l'ensemble des leçons.

Tableau d'évaluation et des progrès des élèves lors du cycle :

Prénoms	Niveau leçon 3	Niveau leçon 4	Niveau leçon 5	Niveau leçon 6
Clovis	2	2	2/3	2/3
Hugo	0	1	2	2
Luisa	ABSENTE	3	3	3
Noémie	1	1	1	2
Faustine	1	1	0	2
Maxence	0	1	1	1/2
Loubna	0	1	1	1/2
Martin D.	1	1	ABSENT	ABSENT
Benjamin	1	1	1	1
Madeline	2	2	2	2
Merlin	1	2	2	2
Kylian	1	1	2	2
Sean	1	0	ABSENT	ABSENT
Noa	1	1/2	2	2
Camille	1	0	0	1
Théo	2	2	2	2
Jeanne	2	2	2	2
Nathan	0	0	1	1
Elisabeth	1/2	2	2	3
Alice	1/2	2	2	3
Maé	1	2	2	2
Manon	1	2	2/3	2/3
Paul	2	2	3	3
Marie	0	0	0	0
Martin T.	1	1	1	1
Soren	0	ABSENT	0/1	1
Martin V.	2	2	1	2
Mia	1	0	0	1

Pour finir, voici le tableau récapitulatif des différents niveaux de compétence des élèves de la leçon trois à la leçon six, qui varient du niveau zéro au niveau trois de compétence en communication efficace. Le niveau zéro est répertorié 16 fois, le niveau un est indiqué 34 fois, le niveau deux est cité 47 fois et le niveau trois est répertorié 10 fois. La majorité des élèves se situe niveau un voir niveau deux de compétence en communication efficace. Six élèves ont atteint le niveau trois de compétence à la fin de la leçon six.

Évolution du niveau de compétence des élèves sur le cycle :



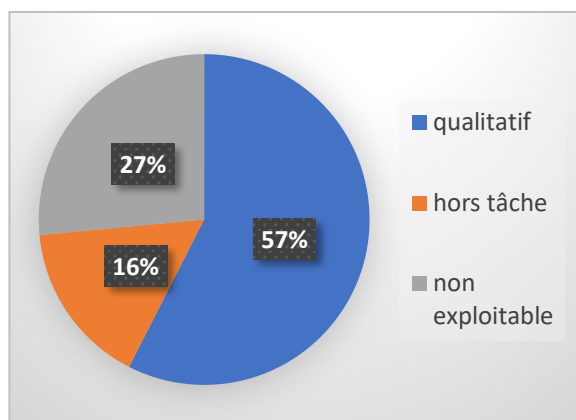
20 élèves atteignent au moins le niveau un de maîtrise à la leçon six. Au total 22 élèves ont progressé d'au moins un demi-niveau de compétence ou ont réussi à maintenir un niveau de compétence en communication très élevée (c'est-à-dire supérieur ou égal à deux). Ceci correspond aux 79% d'élèves dont les « progrès sont visibles ». A l'inverse, 21% des élèves n'ont pas fait de « progrès notables », ce qui veut dire que leur niveau de compétence ne s'est pas amélioré lors du cycle ou qu'il est resté inférieur ou égale au niveau « fragile » (un) de compétence en communication.

Formes de groupements

Je vais traiter les données recueillies en lien avec ma deuxième hypothèse de recherche sur l'impact des formes de groupement dans la communication des élèves.

Je vais présenter les grandes tendances d'une leçon à l'autre chronologiquement en montrant l'évolution de la prise de parole des élèves dans des groupes affinitaires, puis variés, puis réfléchis et équilibrés. Les leçons les plus pertinentes sont les leçons trois, quatre, cinq et six car les élèves sont amenés à communiquer autour des consignes d'organisation que je leur ai données.

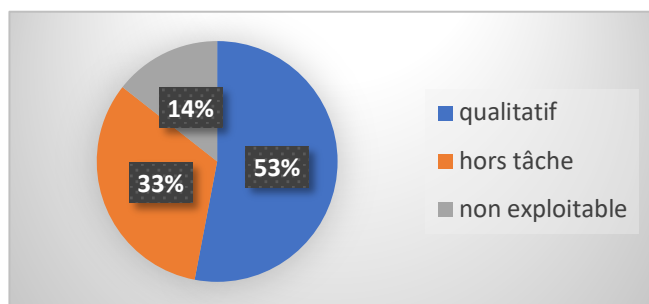
Répartition de la parole des élèves en moyenne de la leçon trois à la leçon six :



Sur l'ensemble des leçons où les élèves se sont filmés et ont communiqué, la prise de parole est qualitative à 57% c'est-à-dire utile pour répondre aux consignes données. Au total, 16% des prises de parole des élèves sont hors tâche, ils parlent d'autres choses et 27% représentent des prises de parole qui ne sont pas exploitables dans le cas de mon mémoire de fin d'étude.

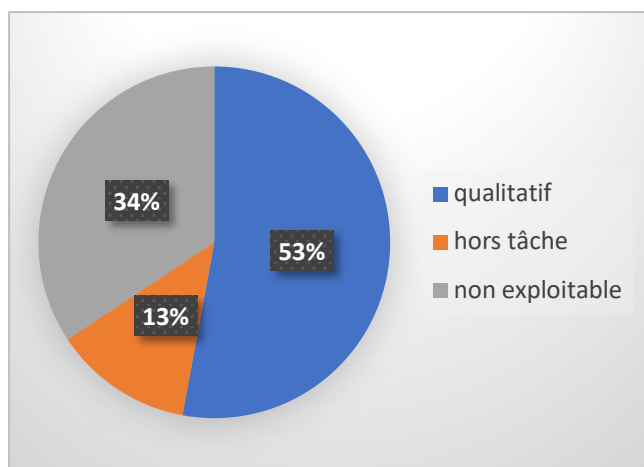
En ce qui concerne la répartition de la prise de parole des élèves dans différents groupes, nous observons des différences.

Moyenne de la répartition de la parole en groupe affinitaire (leçon trois) :



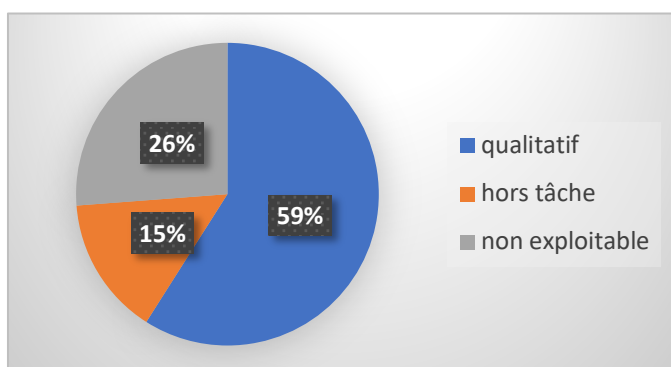
A la leçon trois, les groupes sont affinitaires et composés de cinq à six élèves. Nous remarquons que la prise de parole des élèves est qualitative à 53%, 33% sont hors tâche et 14% sont non exploitables.

Moyenne de la répartition de la parole en groupe varié (leçon quatre) :



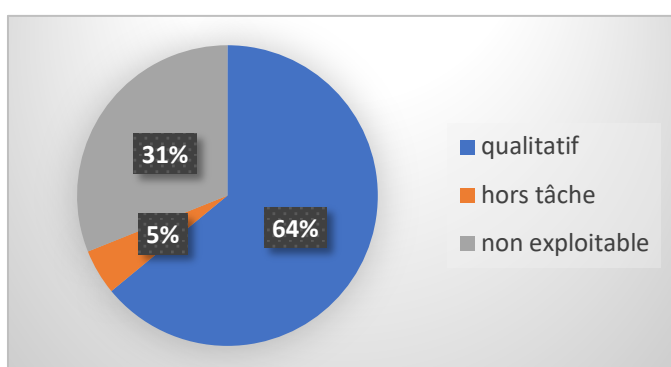
A la leçon quatre, les groupes sont composés de quatre à cinq élèves par groupe, certains sont composés de plusieurs leaders, d'autres sont créés sans meneurs et un dernier groupe est conflictuel. Sous ce format, 53% des élèves prennent la parole utilement, 13% sont hors tâche et 34% de la prise de parole sont non exploitables.

Moyenne de la répartition de la parole en groupe équilibré (leçon cinq) :



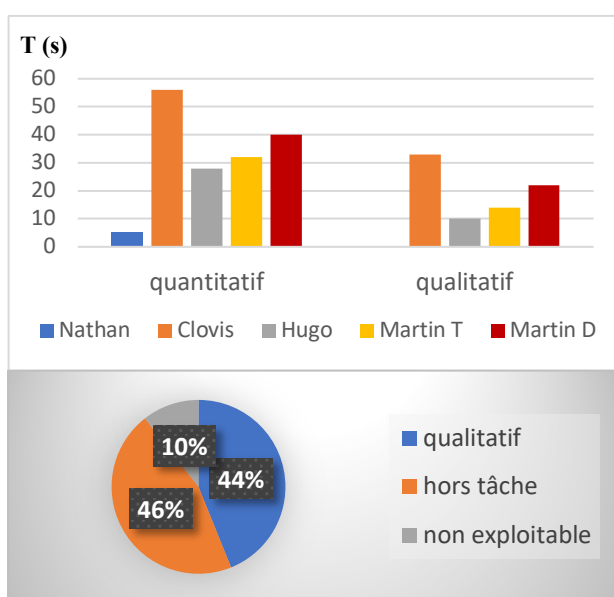
A la leçon cinq, les élèves sont dans des groupes imposés et équilibrés par l'enseignant à l'aide du sociogramme crée en début de cycle (Annexe 2). Nous pouvons voir que la prise de parole des élèves est qualitative à 59%, 15% sont hors tâche et 26% sont non exploitables.

Moyenne de la répartition de la parole en groupe équilibré et réajusté (leçon six) :



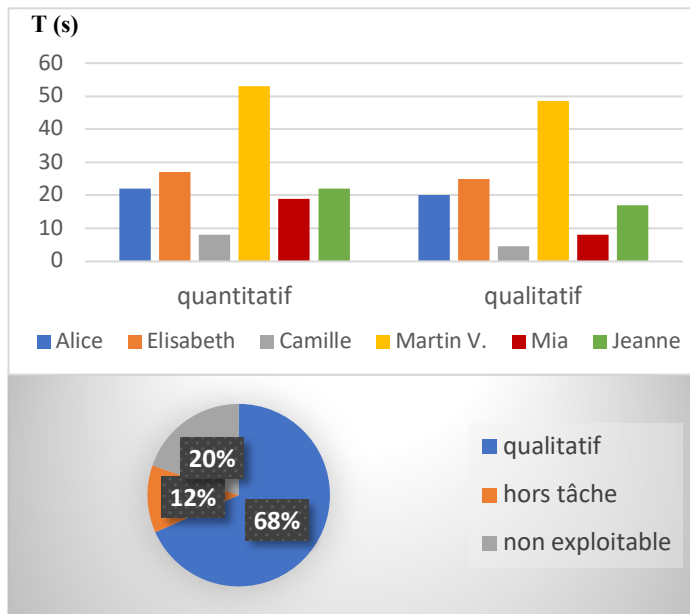
Enfin, à la leçon six, les groupes sont réajustés pour être les plus équilibrés possible. Sous ce format, nous remarquons que 64% des prises de parole des élèves sont qualitatives, cinq pourcents sont hors tâche et 31% sont non exploitables.

Répartition et prises de parole des élèves « les plus en difficulté » en leçon trois :



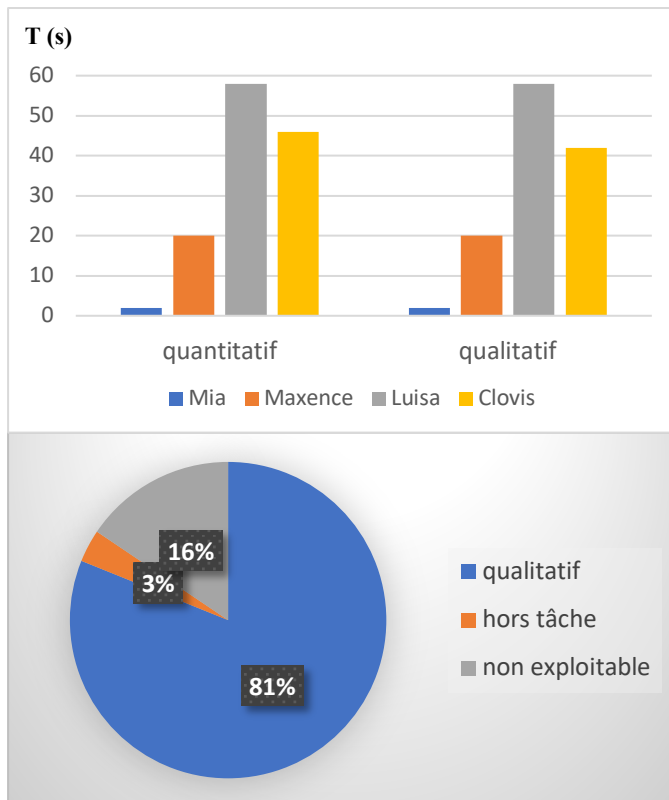
En ce qui concerne l'écart entre les groupes d'une leçon à l'autre. Nous constatons d'abord qu'en groupe affinitaire, les élèves atteignent 44% de prise de parole qualitatifs soit environ une minute vingt et 46% sont hors tâche. Nous observons que des élèves comme Clovis parlent pendant 53 secondes dont 33 secondes qualitatives. Les autres élèves suivent la même tendance, Nathan quant à lui ne communique pas.

Répartition et prises de parole des élèves « les plus en réussite » en leçon trois :



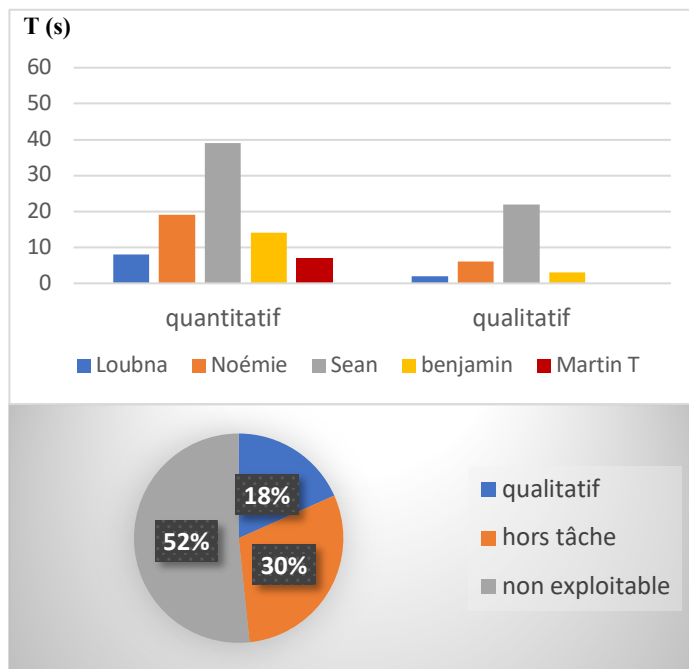
Les élèves de ce groupe affinitaire atteignent 68% de prise de parole qualitatifs, 20% de paroles non exploitables et 12% de paroles hors tâche. Nous observons que les élèves ont des temps de parole en seconde quantitatifs et qualitatifs très similaires comme Martin V qui parle pendant 53 secondes dont 49 secondes utilement sur les trois minutes imposées.

Répartition et prises de parole des élèves « les plus en réussite » en leçon quatre :



A la leçon quatre, nous constatons que le plus grand écart se situe entre le groupe composé de deux leaders et le groupe conflictuel. Le groupe composé de deux leaders communique 81% du temps par des paroles qualitatives, 3% de la prise de parole sont hors tâche et 16% sont non exploitables. Nous remarquons aussi une différence entre la prise de parole des deux leaders qui cumulent plus d'une minute et trente secondes de parole qualitatives. Les deux autres élèves totalisent 22 secondes de parole qualitatives dont Mia qui parle pendant deux secondes.

Répartition et prises de parole des élèves « les plus en difficulté » en leçon quatre :



Le groupe conflictuel, qui regroupe des élèves qui n'ont pas forcément d'affinité prend la parole qualitativement 18% du temps de la capsule vidéo. De plus, leurs prises de parole sont hors tâche 30% du temps et non exploitables 52% du temps, soit plus de la moitié de la vidéo. Nous observons que les prises de parole quantitatives représentent environ une minute trente de vidéo dont moins de 30 secondes sont qualitatives.

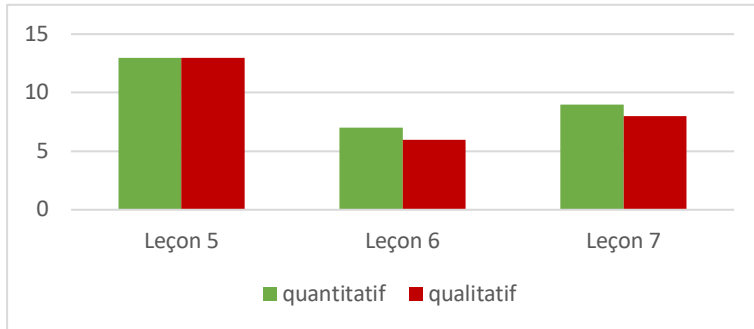
Tableau des écart-types :

Leçon ciblée	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 5	Leçon 6
Valeur de l'écart-type	$\sigma = 9,3$	$\sigma = 24,5$	$\sigma = 8,3$	$\sigma = 8,1$

Ce tableau permet d'identifier les écarts de performances au sein des groupes. Plus l'écart type est élevé, plus les écarts de performances entre les groupes sont importants. Pour une moyenne similaire, les écarts entre les groupes peuvent énormément varier. Nous pouvons voir que l'écart type le plus élevé est d'une valeur de « 24,5 », lors de la leçon quatre où les formes de groupement sont variées c'est-à-dire que les compositions des groupes sont très différentes. L'écart type le plus faible est lors de la leçon six (« 8,1 »), quand les formes de groupement sont équilibrées et réajustées, c'est-à-dire que la composition des groupes est très similaire.

Quatre profils d'élève sont observables sur l'ensemble des leçons :

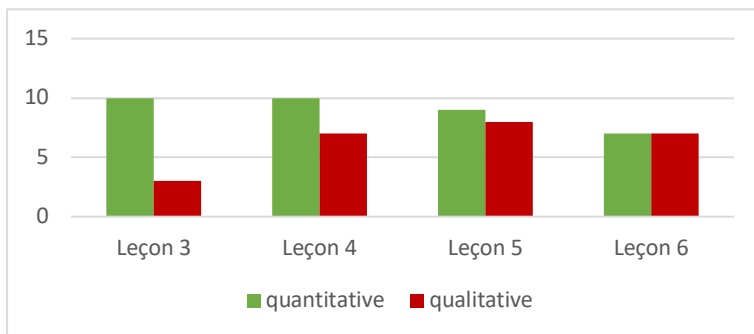
Nombre de prise de parole de Luisa dans différents groupes :



Les élèves comme Luisa, qui sont leader dans toutes les formes de groupement et dont les prises de parole sont quasiment toujours qualitatives.

Ce profil regroupe sept élèves de la classe.

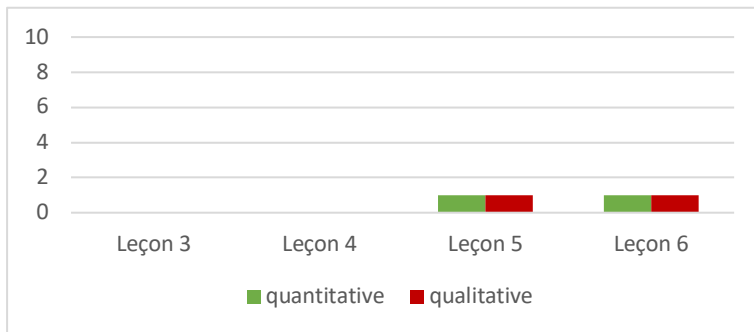
Nombre de prise de parole de Hugo dans différents groupes :



Les élèves comme Hugo, dont le nombre de prises de parole reste similaire mais beaucoup plus qualitatif dans des groupes équilibrés.

Ce profil regroupe quinze élèves, la majorité de la classe.

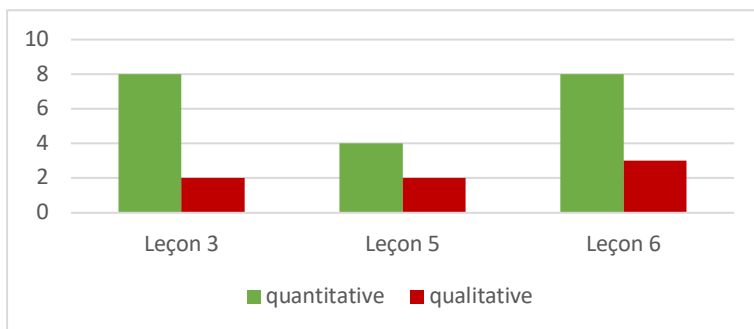
Nombre de prise de parole de Marie dans différents groupes :



Les élèves comme Marie, qui ne communiquent pas pour donner leur avis, peu importe les formes de groupements dans lesquelles ils/elles se trouvent.

Ce profil regroupe deux élèves de la classe.

Nombre de prise de parole de Soren dans différents groupes :



Enfin les élèves comme Soren dont les prises de parole quantitatives et qualitatives restent similaires peu importe dans quel groupe ils se trouvent.

Ce profil regroupe quatre élèves de la classe.

Analyse des résultats

Évaluation

Les critères les plus simples à établir pour les élèves sont ceux qui concernent le niveau zéro de compétence, trois critères sont trouvés rapidement par les élèves. Ce que l'on peut voir à travers le tableau « extraits des paroles des élèves concernant l'évaluation en leçon deux » où Martin T explique à 53 secondes qu'une personne qui ne sait pas communiquer « dit des choses qui n'ont aucun rapport ». A l'inverse, seulement une élève réussit à établir un critère de niveau deux ainsi qu'un autre élève un critère de niveau trois. Personne ne trouve de critères pour le niveau un de compétence en communication.

En leçon six, les critères d'évaluation sont grandement utilisés pour justifier du niveau de leur camarade. Effectivement, lors de la leçon de co-évaluation, 30 critères sont identifiables sur les vidéos et manipulés par les élèves pour expliquer l'évaluation faite sur leur camarade. Par exemple, les « extraits des paroles des élèves concernant l'évaluation en leçon six », montre que Kylian utilise un critère de niveau zéro à trois minutes et trente secondes de vidéo en expliquant que sa camarade ne « parle pas du tout ». Ceci renvoie au critère d'évaluation niveau zéro, « ne parle jamais », répertorié dans le « tableau récapitulatif des niveaux de compétence en communication ». De même, Elisabeth manipule un critère de niveau un en disant à deux minutes et vingt-trois secondes, « il parle pour dire des choses qui n'ont rien à voir ». Ceci évoque le critère d'évaluation de niveau un, « parle de tout ». Martin T. utilise un critère de niveau deux à cinquante-huit secondes en disant que sa camarade « parle fort » et que l'on « comprend ce qu'elle dit ». Ceci fait appel au critère d'évaluation de niveau deux, « parle clairement ». Enfin, Noa évoque un critère de niveau trois à une minute et quatorze secondes de vidéo où il dit « il parle beaucoup, il donne des idées, des solutions, il parle comme il faut ». Ceci renvoie au critère « argumente en justifiant ses choix » du tableau de compétence en communication. Les élèves manipulent et s'appuient sur les critères d'évaluation établis collectivement en leçon deux.

Nous remarquons aussi grâce au « tableau récapitulatif du nombre de critères d'évaluation utilisé par les élèves pendant le cycle », que la majorité des élèves utilise au total un critère d'évaluation sur l'ensemble des trois leçons ciblées, ce qui représente environ 54% de la classe, soit plus de la moitié. Seulement huit élèves s'appuient sur deux critères d'évaluation ou plus lors des trois leçons, ce qui représente environ 28% de la classe. Enfin,

cinq élèves ne manipulent pas les critères d'évaluation dans les vidéos de groupe ou lors des regroupements, ce qui représente 18% de la classe.

De plus, les critères les plus utilisés sont les critères d'évaluation de niveau un et de niveau deux de compétence sur les trois leçons, ce que l'on peut voir à travers l'accumulation des trois colonnes « total » des trois tableaux « extraits de parole des élèves ». La plupart des élèves se situent entre le niveau un et le niveau deux de compétences à la fin de la sixième leçon. Ils manipulent davantage les critères d'évaluation auxquels ils sont confrontés, donc les critères d'évaluation de niveau un et niveau deux. Effectivement, en se référant au « tableau récapitulatif du nombre de critères d'évaluation utilisé par les élèves pendant le cycle », le niveau un a été attribué 34 fois aux élèves et le niveau deux a été attribué 47 fois. Au contraire, le niveau trois est utilisé seulement 11 fois pour six élèves et le niveau zéro, 16 pour dix élèves différents. 13 élèves, soit la majorité de classe, se situent au niveau deux de compétence à la fin de la leçon six. Contrairement à six autres élèves qui se situent au niveau trois de compétence, six au niveau un et seulement une au niveau zéro.

Pour finir, nous allons comparer les progrès effectués et les niveaux de compétence atteints entre les élèves qui ont manipulé plusieurs critères d'évaluation et ceux qui n'ont pas ou très peu manipulé de critères lors du cycle.

En ce qui concerne les élèves qui ont manipulé deux critères d'évaluation ou plus. Après analyse du « tableau d'évaluation et des progrès des élèves lors du cycle », nous pouvons dire que sept élèves sur huit ont grandement progressé ou maintenu leur niveau de compétence en communication. Effectivement, Alice et Elisabeth qui ont manipulé quatre et cinq critères sont passées d'un niveau de compétence un/deux au niveau maximal établi, soit le niveau trois. Luisa a réussi à maintenir le niveau trois de compétence en communication du début à la fin du cycle. Clovis, Paul, Maé et Martin V. ont progressé passant d'un niveau un au niveau deux ou du niveau deux au niveau trois. Seulement un élève n'a pas progressé en manipulant trois critères et est resté au niveau un de compétence.

Au contraire, parmi les élèves qui n'ont pas utilisé de critère d'évaluation, Marie, Sean et Martin D. n'ont pas progressé et sont restés au même niveau de compétence du début à la fin du cycle. Soren et Nathan ont légèrement progressé en passant du niveau zéro au niveau un de compétence en communication efficace. Pour les élèves qui ont manipulé un critère d'évaluation sur le cycle, les résultats sont plus contrastés. En effet, sur les 13 élèves concernés,

six élèves n'ont pas progressé comme Camille et Mia par exemple. Pour autant, sept autres élèves ont fait des progrès modérés, c'est-à-dire ont augmenté d'un niveau de compétence, passant souvent du niveau un au niveau deux de compétence comme Merlin et Kylian. Manon et Hugo, quant à eux, ont énormément progressés et sont passés de zéro à deux pour Hugo et d'un à quasiment trois pour Manon.

En clair, neuf élèves sur vingt, parmi ceux qui ont manipulé zéro ou un seul critère sur les trois leçons ont fait des progrès modérés voir soutenus, ce qui représente moins de 50% des élèves. La progression est donc mitigée. Parallèlement, sept élèves sur huit, parmi les élèves qui ont manipulé deux critères d'évaluation ou plus sur le cycle, ont progressé ou maintenu un haut niveau de compétence en communication, ce qui représente 87,5% des élèves de ce groupe.

Formes de groupements

En moyenne, sur l'ensemble des leçons, les prises de paroles qualitatives représentent plus de la moitié des prises de parole effectuées par les élèves. Effectivement, comme le montre la répartition de la parole des élèves en moyenne de la leçon trois à la leçon six, les prises de paroles qualitatives sont prépondérantes et représentent 57% des paroles des élèves. A l'inverse, les prises de paroles non exploitables ne représentent que 27% des paroles des élèves et seulement 16% sont hors tâche.

Si l'on compare les moyennes des prises de parole en fonction des formes de groupement nous pouvons remarquer des différences dans la proportion des prises de parole des élèves. Effectivement, en comparant les pourcentages de prises de paroles qualitatifs et hors tâches de la leçon trois à la leçon six, les formes de groupements affinitaires regroupent le plus grand pourcentage de hors tâche avec un total de 33%. De même, les formes de groupements affinitaires et les formes de groupements variées de la leçon quatre totalisent respectivement 53% de prise de paroles qualitatifs, qui sont les pourcentages les plus bas sur le cycle en comparaison à la leçon cinq et six.

Entre la leçon trois et la leçon quatre, le pourcentage de prises de parole qualitatif est identique mais les prises de paroles hors tâche diminuent de 20% et les prises de paroles non exploitables augmentent de 20%. Entre la leçon quatre et la leçon cinq (forme de groupement équilibré), les prises de paroles qualitatives augmentent de six pourcents, les prises de paroles

hors tâche augmentent de deux pourcents et les prises de paroles non exploitables baissent de huit pourcents. Enfin, entre la leçon cinq et la leçon six (formes de groupements équilibrées réajustées), les prises de parole qualitatives augmentent encore de cinq pourcents, les prises de paroles hors tâche baissent de dix pourcents et les prises de paroles non exploitables augmentent de cinq pourcents.

A travers ces comparaisons, nous pouvons voir que la leçon six est la leçon où les prises de paroles des élèves sont les plus efficaces avec 64% de prises de parole qualitatives et seulement cinq pourcents de prises de paroles hors tâche. Entre les formes de groupements affinitaires (leçon trois) et les formes de groupements réajustées (leçon six), les prises de parole qualitatives ont augmenté de 11% passant de 53% à 64%. Les prises de paroles hors tâches ont baissé de 28% passant de 33% à seulement cinq pourcents. Enfin, les prises de paroles non exploitables ont augmenté de 17%, passant de 14% à 31%.

Ensuite, plusieurs différences au sein des groupes sont analysables. Pour rappel, en moyenne, 53% des prises de parole des groupes affinitaires et variées sont qualitatives.

Pour autant, nous pouvons voir grâce aux « tableau des écart-types » que les groupes affinitaires gravitent plus ou moins à 9,3% de la moyenne en termes de prises de parole qualitatives. Ce chiffre montre un écart modéré entre les groupes de la leçon trois. De plus, les prises de parole qualitatives varient de 24,5% entre les groupes « les plus en difficulté » et ceux qui sont les « plus en réussite » (Répartition et prises de parole des élèves de la leçon trois). Ces dernières varient également de 34% en prises de parole hors tâches et de 10% en ce qui concerne les prises de parole non exploitables.

Au contraire, à la leçon quatre, où les formes de groupements sont très variées, les écarts inter-groupe sont beaucoup plus marqués. Effectivement, même si la moyenne des prises de parole qualitatives est de 53%, similaire à celle de la leçon trois, l'écart type est de 24,5%. Ce chiffre montre un écart entre les groupes très important et trois fois plus grand que ceux de la leçon trois. Par exemple, nous pouvons voir qu'il y a un écart de 63% en termes de prises de parole qualitatives entre le groupe « le plus en réussite » et le groupe le « plus en difficulté » de la leçon quatre (Répartition et prises de parole des élèves de la leçon quatre). Ce résultat représente un écart de 39% de plus qu'en leçon trois. L'écart des prises de parole hors tâches diminue de six pourcents par rapport à la leçon trois mais l'écart des prises de parole non exploitables augmente de 26%.

Concrètement, la moyenne des prises de parole qualitative entre la leçon trois et la leçon quatre est similaire mais au sein des groupes, les écarts sont trois fois plus importants avec un écart type qui passe de 9,3% à 24,5%, ce qui atteste de grandes différences en termes d'efficacité dans les communications.

L'écart type par rapport aux prises de parole qualitatives de la leçon cinq est de 8,3% et celui de la leçon six est de 8,1%. Plus l'écart type est petit, plus les groupes sont équilibrés et ont des performances similaires, ce qui signifie que les groupes sont les plus équilibrés en leçon six.

Pour résumer, les formes de groupements de la leçon quatre sont les plus hétérogènes, où l'on observe le plus de différences de performances entre les groupes. Les formes de groupements affinitaires sont les formes de groupements où l'on observe le plus faible pourcentage de prises de parole qualitative et le plus haut pourcentage de prises de parole hors tâche. A l'inverse, les formes de groupements équilibrées et réajustées sont les formes de groupements où l'on a le plus haut pourcentage de prises de parole qualitative ainsi que le plus faible pourcentage de prises de parole hors tâche. Les résultats semblent montrer que la forme de groupement a une incidence sur les prises de parole des élèves.

Pour finir, nous allons analyser les quatre profils d'élève que l'on retrouve dans cette classe à partir des quatre graphiques qui répertorient le « nombre de prise de parole des élèves dans différents groupes ».

D'abord, sept élèves sont leaders, ce qui se traduit par un nombre de prises de parole élevé d'un point de vue quantitatif et qualitatif. C'est notamment le cas de Luisa qui prend la parole 13 fois et pour faire avancer le débat à la leçon quatre puis qui prend la parole neuf fois dont huit qui sont pertinentes à la leçon six. Les élèves de cette catégorie sont en général les élèves qui ont utilisé plus de deux critères d'évaluation sur le cycle.

15 élèves, soit la majorité de la classe font partis du deuxième profil qui regroupe les élèves fortement influencés dans leur prise de parole par la forme de groupement dans lesquels ils se trouvent. C'est notamment le cas de Hugo, qui prend 10 fois la parole dont seulement trois sont qualitatives au sein du groupe affinitaire. Ceci ne représente que 28% d'interventions qualitatives. Alors qu'au sein d'un groupe équilibré et réajusté, Hugo prend la parole six fois et pour dire des choses utiles, soit 100% d'interventions qualitatives.

Pour autant, deux élèves ne parlent pas ou lisent les consignes si leur camarade leur demande. C'est notamment le cas de Marie et Nathan dont les prises de parole n'ont pas augmenté malgré les changements de groupe.

Enfin, quatre élèves, Sean, Soren, Martin T. et Camille ont des prises de parole quantitatives parfois élevées mais des prises de paroles qualitatives assez faible, peu importe le changement de groupe effectué. Deux des élèves de ce groupe font partis des élèves qui n'ont pas manipulé une seule fois les critères d'évaluation établis. C'est notamment le cas de Soren qui intervient huit fois en leçon trois, dont seulement deux interventions sont pertinentes et qui prend la parole huit fois en leçon six avec trois prises de parole qualitatives, ce qui représente 20 à 30% de prise de parole qualitatifs par leçon.

Discussion

Interprétation des résultats

Nous allons discuter ici des points de convergence et de divergence sur ce qui a été établi par rapport à ce qui est formalisé dans ma revue de littérature.

Je me suis appuyé sur les bulletins officiels de l'éducation nationale et des apports pratiques de ma revue de littérature pour concevoir et mettre en place les activités de communication. En effet, les activités qui ont été proposées pour développer les capacités d'interaction interpersonnelles des élèves s'inscrivent clairement dans le domaine un du socle commun de compétences, de connaissances et de cultures (2015), « les langages pour penser et communiquer ». Le développement de leur compétence à « communiquer » se voit à travers l'évolution entre les formes de groupements affinitaires (leçon trois) et les formes de groupements réajustés (leçon six). Effectivement, nos résultats montrent une augmentation de 11% de prises de parole qualitatifs et une baisse de 28% de prises de parole hors tâche en moyenne entre la leçon trois et la leçon six. De plus, les résultats montrent que 20 élèves de la classe ont progressé et atteint un niveau de compétence supérieur.

Pour permettre cette progression, je me suis grandement basé sur les capsules vidéo de Christian DUMAIS pour enseigner l'oral à des élèves (revue de la littérature). J'ai mis en place la première phase qui consiste à formaliser avec ses élèves le contenu d'apprentissage ciblé,

notamment à la leçon deux quand ils doivent définir ce qu'est une personne qui sait ou ne sait pas communiquer efficacement. De plus, nous avons mis en place la deuxième phase qui consiste à orienter l'enseignement en fonction des besoins et des représentations des élèves, c'est pour cela que j'ai construit les critères d'évaluation avec les élèves. Ensuite, je me suis appuyé sur la troisième phase qui consiste à décortiquer et questionner les élèves sur la notion enseignée, ce que nous avons fait quand nous avons établi les différents critères de chaque niveau de compétence. Enfin, j'ai permis aux élèves de réinvestir ce que nous avons vu dans des situations concrètes notamment à travers la co-évaluation en leçon six, par l'observation et le jugement de capsules vidéo en leçon sept et grâce aux conseils pour s'améliorer en leçon huit. En effet, nos résultats montrent que sept élèves parmi les huit qui ont manipulé plus de deux critères lors du cycle ont beaucoup plus progresser proportionnellement que les élèves qui ont moins utilisé les critères d'évaluation.

Je me suis également appuyé sur l'article, « forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile », issu de la revue Recherches en éducation paru en 2015 (revue de la littérature). Effectivement, je me suis appuyé sur le dispositif en établissant clairement « la longueur » des débats, « le nombre de participants » ainsi que « l'objet de l'échange », à travers les fiches supports données aux élèves. De plus, comme il est précisé dans l'article, j'ai fait le choix de baisser le nombre d'élèves par groupe à la leçon quatre pour faciliter les prises de parole des élèves. Cependant, j'ai fait le choix de leur laisser trois à quatre minutes maximums de conversation pour qu'ils aient le temps de tout analyser, là où l'article préconisait « deux minutes maximum ». Le dispositif et le public ciblé est différent c'est pourquoi j'ai choisi d'augmenter légèrement le temps de parole. De nouveau et en point de convergence avec l'article, les élèves leaders sont ceux qui « prennent l'ascendant » en lisant souvent les consignes, donnant rapidement des idées et en demandant l'avis aux autres pour faire avancer rapidement le débat. Nos résultats montrent que parmi les sept leaders, six font partis des élèves qui ont utilisé plus de deux critères d'évaluation dans le cycle.

Apports de ces résultats

Nos résultats montrent que les élèves qui ont le plus utilisé les critères d'évaluation ont pour la grande majorité, progressé et atteint les niveaux de compétence en communication les

plus élevés. Ceci montre la pertinence de proposer aux élèves des critères d'évaluation, clairs, simples et exploitables pour leur permettre de progresser et atteindre le niveau de compétence le plus élevé possible.

De plus, de la leçon trois à la leçon quatre, les prises de parole hors tâche ont diminué, ce qui se traduit par moins d'éléments superflus dans l'organisation des groupes. En pratique, les élèves ont effectué en moyenne deux sauts et trois courses supplémentaires par rapport à la leçon précédente. Il semblerait qu'une communication plus efficiente au sein des groupes ait permis un temps d'engagement moteur et un nombre de répétitions plus important et donc plus de progrès possibles. De même, entre la leçon cinq et la leçon six, les prises de parole qualitatives ont augmenté de cinq pourcents, les élèves ont davantage communiqué, ils ont été plus organisés et donc plus efficaces. Ils sont parvenus à installer le matériel en sept minutes et quarante secondes contre, douze minutes et trente-cinq secondes à la leçon cinq, ce qui induit un gain de temps pour davantage pratiquer. Les activités de communication augmentent leur niveau de compétence à interagir avec les autres utilement mais participent aussi à développer leur capacité d'écoute, d'organisation, d'implication dans un groupe et augmentent le nombre de répétition et le temps d'engagement moteur des élèves d'une leçon à l'autre.

De surcroit, les formes de groupements ont une incidence claire sur la communication des élèves. Effectivement, plus de 80% des élèves ont amélioré leur prise de parole entre la leçon trois et la leçon six. A la leçon six, seulement cinq pourcents des prises de parole sont hors tâche alors que 64% de leur prise de parole sont qualitatifs. Ces résultats montrent que les formes de groupements ont eu un effet sur la communication des élèves mais aussi sur leur investissement dans la tâche proposée. Les formes de groupements semblent augmenter le niveau de performance des élèves.

Suite à ces résultats, j'ai repéré plusieurs options pour remédier et faire évoluer la pratique.

Le développement des compétences psychosociales comme la communication sont à envisager sur le parcours de formation de nos élèves. D'abord, pour donner du sens aux apprentissages mais aussi pour permettre une progressivité didactique sur cette notion de communication. Il est possible de travailler, en sixième, la prise de parole dans un groupe puis évoluer en classe de troisième vers des activités pour développer les prises de décisions efficaces et faire des choix lucides (finalité de l'EPS au collège). De plus, il semble cohérent

d'aborder la communication non verbale et para-verbale avec les élèves qui font parties intégrantes de la communication. Nous avons choisi de cibler avec cette classe de sixième la communication verbale, il serait possible d'aborder d'autres types de communications dans d'autres APSA ou avec un autre niveau de classe.

Pour terminer, il aurait pu être judicieux d'incorporer les « conseils pour progresser » établis en leçon huit plus tôt dans la séquence pour aider davantage les élèves à s'améliorer. J'aurais pu également proposer des activités pour apprendre aux élèves à faire des retours efficaces à leurs camarades. Christian DUMAIS propose un dispositif pour enseigner aux élèves des méthodes pour effectuer des retours positifs et qui permettent aux autres de progresser. De même, j'aurais pu essayer de rendre les bilans de leçon plus utiles pour faire le récapitulatif de ce qui a été appris et ce afin d'aider les élèves en difficultés afin de leur permettre de progresser.

Réponse à la problématique

Pour rappel, ma première hypothèse de recherche est « plus un élève utilise activement des critères d'évaluation liés à la communication, plus il améliore sa capacité à interagir de manière efficace avec autrui ».

Nos résultats montrent que les élèves qui ont le plus manipulé les critères d'évaluation sont ceux qui ont le niveau de compétence le plus élevé à la fin du cycle. De même, les plus grands progrès entre la leçon trois et la leçon six sont effectués par les deux élèves qui ont le plus manipulé les critères d'évaluation. Pour autant, un élève a manipulé plusieurs critères lors du cycle et n'a pas pour autant progressé, deux autres élèves ont utilisé un seul critère et ont fait de grand progrès. Cependant, pour les élèves qui n'ont pas du tout utilisé les critères d'évaluation, les résultats montrent des progrès très légers voir aucun progrès sur l'ensemble du cycle. Nous pouvons donc dire que notre première hypothèse est partiellement vraie car les élèves qui ont manipulé plusieurs critères ont davantage progresser que les autres. Mais un élève n'a pas progressé et deux autres ont grandement progressé sans avoir manipulé les critères d'évaluation de nombreuses fois. Pour autant, certains élèves ont progressé sans avoir manipulé les critères d'évaluation de nombreuses fois et d'autres non.

Ma seconde hypothèse est « la modification des formes de groupements affinitaires entraîne une amélioration de la qualité de la prise de parole de mes élèves lors des activités de communication ».

Nos résultats montrent que les formes de groupements influencent grandement les prises de parole des élèves qui parlent beaucoup plus efficacement dans un groupe équilibré et réajusté que dans un groupe affinitaire ou conflictuel. Toutefois, certains élèves ont besoin d'un accompagnement supplémentaire car certains n'ont pas une prise de parole plus qualitative dans un groupe équilibré et d'autre n'osent pas prendre part à la discussion. Nous pouvons dire que notre deuxième hypothèse est partiellement vraie car l'ensemble des groupes est plus efficace en leçon six qu'en leçon trois. Pour autant, certains élèves n'ont pas progressé individuellement dans leur communication et les formes de groupements n'ont pas changé la qualité de leur intervention dans les débats.

Enfin, pour répondre à notre problématique qui est « dans quelle mesure les formes de groupements et la formalisation de la compétence psychosociale « Savoir communiquer efficacement » aux élèves de sixième permettent de davantage développer leurs compétences à communiquer ? », nous pouvons dire deux choses.

La construction de groupes réfléchi et la formalisation de la compétence « communiquer efficacement » sous forme de critères d'évaluation clairs, précis et manipulables permettent à la majorité des élèves de cette classe de progresser et développer leurs compétences à communiquer.

Des nuances sont à apporter et montrent que ces deux leviers pédagogiques ne sont pas suffisants pour certains élèves. Il semble nécessaire de guider, accompagner et soutenir ces élèves en difficulté grâce à d'autres interventions pédagogiques et ainsi leur permettre d'apprendre à communiquer efficacement.

Conclusion

Limites

Les élèves ont conscience que la compétence est évaluée quand ils communiquent devant la vidéo, ce qui modifie indéniablement leur comportement. Les données représentent un petit moment de communication dans la leçon. Les activités prennent du temps, elles peuvent faire l'objet de transition pédagogique, quand les élèves changent d'activités. Certains résultats montrent une plus-value dans la pratique, mais les supports sont de plus en plus précis et guidants, ce qui rend la compréhension des consignes plus simple. Certains résultats sont donc influencés par les supports mis en place qui permettent aux élèves de mieux comprendre ce qui leur est demandé. De même, les activités sont restées assez similaires, ils ont donc pu ajuster leur organisation d'une leçon à l'autre pour la rendre plus efficace et améliorer leurs résultats dans les ateliers. De surcroît, l'échantillon d'élèves est trop petit pour que les résultats soient généralisables et nous n'avons pas de moyen de comparaison avec une autre classe qui aurait suivi le même enseignement mais sans explicitation des contenus attendus et de l'évaluation. Enfin, nous avons établi des progressions sur quatre leçons ce qui ne représente qu'un minuscule passage dans le parcours de formation de l'élève. C'est pourquoi, afin de développer pleinement les compétences psychosociales à l'école il est nécessaire de les didactiser au sein des équipes disciplinaires pour finalement permettre de développer le bien-être de tous nos élèves.

Prolongements

Ce mémoire peut servir de base pour des recherches qui s'intéressent à l'implication personnelle des élèves dans un groupe. Beaucoup de recherches montrent les résultats de travaux de groupe d'élèves mais peu de recherches traitent de la part de chaque élève dans la réussite d'une tâche. Pour réduire les inégalités de réussite à l'école, il est nécessaire d'identifier les élèves qui rencontrent des difficultés d'ordre psycho-sociales et leur permettre de progresser au même titre que les autres. Il faut s'intéresser au processus pour réussir une tâche plutôt qu'au produit, qui est souvent le fruit du travail des élèves leaders.

Ce que m'a apporté mon mémoire

Ce mémoire m'a permis de préciser ma conception de l'enseignement de l'EPS. Le développement de ces compétences et leur plus-value dans la vie de tous les jours me donnent envie de proposer à mes élèves des contenus qui leur permettront de grandir et de s'épanouir collectivement. La capacité à communiquer efficacement et le respect des opinions et des croyances de chacun représentent pour moi un enjeu de l'école. Je suis fier de pouvoir me former et me sensibiliser dès ma deuxième année de Master au développement de ces compétences de « vie » qui, je pense, sont les compétences de demain.

Bibliographie

- Académie de Nantes. (2023). *Les compétences psychosociales au service du bien-être scolaire*.
<https://www.ac-nantes.fr/les-competences-psychosociales-au-service-du-bien-etre-scolaire-124453>
- Amsellem-Mainguy, Y., Azorin, C et al. (2015). Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes. *La santé en action*, 431. https://www.cartablecps.org/_docs/Fichier/2015/2-150625114114.pdf#page=5
- Dietsch, G., Brière-Guenoun, F et al. (2015). Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile. *Open Edition Journals*, Article 23.
<https://doi.org/10.4000/rec.6844>
- Dumais, C. (Réalisateur). (2018). *Enseigner l'oral par l'atelier formatif - Capsule 2*.
https://www.youtube.com/watch?v=QFVb11_E490
- Dumais, C. (Réalisateur). (2018). *L'évaluation de l'oral par les pairs - Capsule 3*.
<https://www.youtube.com/watch?v=5m9txsGHOWg>
- Dumais, C. (Réalisateur). (2018.). *Qu'est-ce que l'oral ? - Capsule 1*.
<https://www.youtube.com/watch?v=7YT7vZOly-I>
- Larousse. *Communiquer*. Consulté 22 mai 2023, à l'adresse
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communication/17561>
- Larousse, É. (s. d.-b). *Définitions : Efficace - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté 23 mai 2023, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/efficace/27925>
- M. Robles, M. (2012). *Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace*.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1080569912460400?journalCode=bcqd>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2015). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Aannexe3.htm>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2020). *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2021). *Le parcours éducatif de santé*. <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-educatif-de-sante-11786>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2021). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2023). *Baccalauréat : Comment se passe le Grand oral ?* <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/baccalaureat-comment-se-passe-le-grand-oral-100028>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2023). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2023). *Les épreuves du DNB*. <https://eduscol.education.fr/716/les-epreuves-du-dnb#:~:text=L%27oral%20se%20d%C3%A9roule%20en,objet%20d%27une%20%C3%A9valuation%20individuelle>

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2023). *Les langues vivantes étrangères et régionales*. <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2023). *Les programmes du collège*. <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>
- Morlaix, S. (Réalisateur). (2019, avril 5). *Intérêt de la prise en compte des compétences sociales non académiques*. <https://www.youtube.com/watch?v=v329SXdROPs>
- Morlaix, S. (2021). 11.3. La prise en compte du concept de « compétences non académiques » : Du système de formation au marché du travail ?. In Guilbert, P (dir.), *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (p.237-246). Estem. <https://doi.org/10.3917/dbu.guibe.2021.01.0237>
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress : The Power of Social and Emotional Skills*. Education and Social Progress. <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>
- Reny, P. (2018). *Savoir communiquer pour mieux aider*. (2^{ème} éd). ERPI.
- Santé Public France. (2022). *Compétences psychosociales (CPS)*. <https://www.santepubliquefrance.fr/competences-psychosociales-cps>
- Virginie, B., Sylvie, C. et al. (2018). *Actions pour les élèves sur l'estime de soi et les compétences psychosociales*. http://cpe.ac-dijon.fr/IMG/pdf/guide_action_cps_dsdn.pdf
- Williamson, M.-O et al. (2018). *Comprendre les enjeux des CPS*. PromoSanté IdF. <https://www.promosante-idf.fr/dossier/cps/concepts>

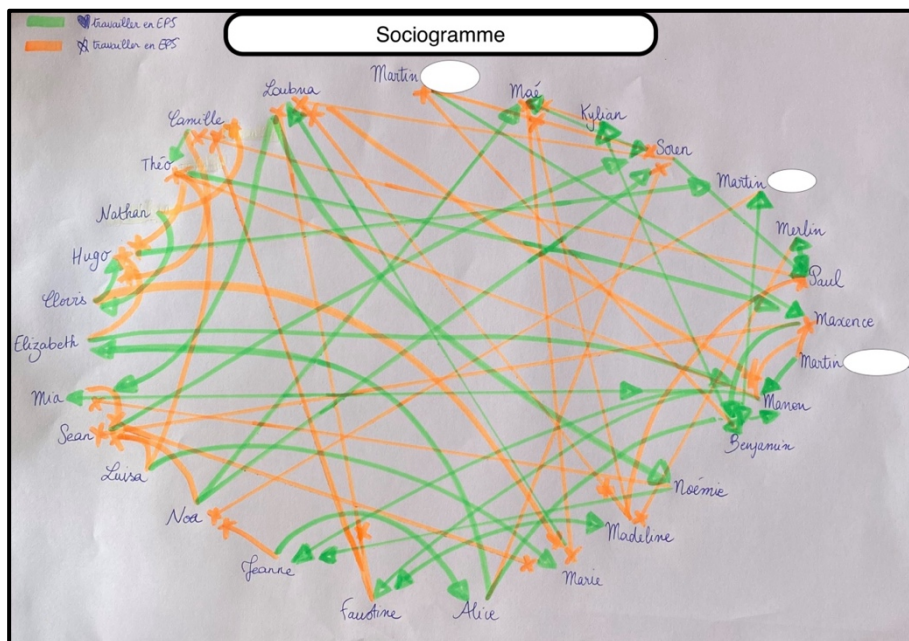
Annexes :

Leçon 1

Annexe 1 :

NOM Prénom	Atelier de Spécialité

Annexe 2 :



Leçon 2

Annexe 3 :

Fiche question sur la communication efficace :

Prénoms du groupe :

Définissez avec vos mots la « COMMUNICATION EFFICACE » :

Qu'est-ce que quelqu'un qui sait communiquer efficacement ?

Qu'est-ce que quelqu'un qui ne sait pas communiquer ?

Leçon 3

Annexe 4 :

Fiche support de communication :

CONSIGNES :

Vous avez 4 minutes pour :

Réfléchir à l'**ORGANISATION** que vous allez adopter à l'atelier pour :

Faire 10 SAUTS ou 10 passages PARCOURS PAR PERSONNE

= 50 ou 60 sauts/passages en 16 minutes.

Pour vous guider :

QUI s'occupe de quel rôle (coureur ? chronométreur ? remplir la fiche ?) 1 seul ou plusieurs ?

QUAND est-ce qu'on change les rôles ?

COMMENT aller plus vite ?

NOM Prénom	10 résultats (ENTOURE LE MEILLEUR)

Leçon 4

Annexe 5 :

Fiche support de communication :

CONSIGNES :

Vous avez 4 minutes pour :

COMMENT être plus **ORGANISÉ** que la semaine dernière ? :

BUT : Faire 10 SAUTS (si je suis au saut en longueur) ou 10 passages PARCOURS (si je suis au parcours) CHACUN

= 50 ou 60 sauts/passages en 10 minutes.

Pour vous guider :

QUI s'occupe de quel rôle (coureur ? chronométreur ? remplir la fiche ?)

Plusieurs chronométreur peut être une bonne idée... ?

QUAND est-ce qu'on change les rôles ?

Peut-être après plusieurs passages... ?

COMMENT aller plus vite ?

NOM Prénom	10 résultats (ENTOURE LE MEILLEUR)
	LONGUEUR : PARCOURS :
	LONGUEUR : PARCOURS :
	LONGUEUR : PARCOURS :
	LONGUEUR : PARCOURS :
	LONGUEUR : PARCOURS :
	LONGUEUR : PARCOURS :

Leçon 5

Annexe 6 :

Fiche support de communication :

CONSIGNES :

Vous avez 3 minutes pour réfléchir afin d' :

INSTALLER le matériel le plus rapidement et efficacement possible :

Pour vous guider :

QUI s'occupe de quoi (matériels ? espace ?)

COMMENT aller plus vite et gagner le défi ?

QUOI D'autres ? (Chronomètres ? stylos ? ...)

BUT : Faire **10 SAUTS** (si je suis au saut en longueur) ou **10 passages PARCOURS** (si je suis au parcours) **CHACUN**

= 50 ou 60 sauts/passages en 10 minutes

NOM Prénom	10 résultats (ENTOURE LE MEILLEUR)
	LONGUEUR : PARCOURS :
	LONGUEUR : PARCOURS :
	LONGUEUR : PARCOURS :
	LONGUEUR : PARCOURS :
	LONGUEUR : PARCOURS :
	LONGUEUR : PARCOURS :

Fiche Atelier pour guider l'installation :

Annexe 7 :

<u>SAUT EN LONGUEUR</u>	
BUT : Effectuer la plus grande distance (en mètre) avec élan	
INSTALLATION	POUR M'AIDER A REUSSIR
<p>DEPART</p> <p>DECAMETRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - JE CHOISIS MON BON PIED D'APPEL → C'est-à-dire mon pied avec lequel je démarre ma course - REGARDER LOIN DEVANT SOI - ALLER LE PLUS VITE POSSIBLE <p>Et je n'oublie pas que je peux toujours progresser 😊</p>
<p>Matériel à prendre : 2 haies= 4 plots avec trous et 2 barres, décamètre x1, tapis x1</p>	
MES OBJECTIFS	
<p>2,60 mètres</p>	<p>2 mètres</p>
<p>1,5 mètres</p>	

Annexe 8 :

<u>PARCOURS DE MOTRICITE</u>	
BUT : Effectuer le parcours le plus vite possible et sans erreur	
INSTALLATION	POUR M'AIDER A REUSSIR
<p>SLALOM</p> <p>HAIES</p> <p>DEPART</p> <p>FIN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - JE REGARDE DEVANT MOI - JE METS DU RYTHME DANS MA COURSE - JE GAINE MES ABDOS, JE SUIS TONIQUE <p>Et je n'oublie pas que je peux toujours progresser 😊</p>
<p>Matériel à prendre : grands plots rouge x2 (départ), plot bleu x6, plot jaune x3, Haies x3 = plots avec trous x6 + barres x3, plot orange x2 (fin)</p>	
MES OBJECTIFS	
<p>10 secondes</p>	<p>13 secondes</p>
<p>16 secondes</p>	

Leçon 6

Annexe 9 :

Fiche support de communication :

B **1** N **1** M **1** L **1** M **2+**

CONSIGNES :

VOUS AVEZ VOTRE NIVEAU DE COMPETENCE PERSONNEL DE LA LECON PRECEDENTE EN HAUT DE LA FICHE ET 4 MINUTES POUR DEBATTRE SUR :

- Comprends-tu personnellement pourquoi tu as ce niveau de compétence en communication ? (Tous les membres du groupe doivent répondre)
- Votre niveau de groupe en communication vous semble-t-il justifié ?
- Comment peux-tu t'améliorer et sur quoi doit tu fournir des efforts ? (Tous les membres du groupe doivent répondre)
- Comment je peux aider mon équipe à communiquer et passer au niveau de compétences supérieur ?

UNE FOIS QUE VOUS AVEZ REPONDU A TOUTES LES QUESTIONS :

- Attribuer un niveau de compétence à chaque camarade de 0 à 3 sur la leçon d'aujourd'hui

ATTENTION L'ELEVE CONCERNÉ VA S'ASSOIR DANS LA ZONE CENTRALE PENDANT QUELES AUTRES DEBATTENT ENSEMBLE.

BUT :

AU PARCOURS, RELAIS :

Battre notre record d'équipe (en seconde) et passer 15 fois CHACUN en 15 minutes

AU SAUT EN LONGUEUR, DISTANCE :

Battre notre record d'équipe (en mètre) et passer 10 fois CHACUN en 15 minutes

Nom Prénom	<u>10/15 meilleurs résultats DU GROUPE (ENTOURE LE MEILLEUR)</u>
	PARCOURS DE MOTRICITE :
	SAUT EN LONGUEUR :

Leçon 7 :

Annexe 10 :

Fiche critères d'évaluation :

Critères d'évaluation communication :

N0 : un élève qui

- S'énerve/crie
- N'écoute pas ce que les autres membres du groupe peuvent dire
- Ne dit pas un mot et attend que le temps passe

N1 : un élève qui

- Prend la parole mais pas toujours pertinemment (utile)
- Impose ses choix
- Suit ses camarades sans proposer d'idées

N2 : un élève qui

- Prend la parole souvent pour faire avancer le débat
- Propose des solutions sans les imposer aux autres
- Ecoute et dialogue avec ses partenaires

N3 : un élève qui

- Argumente ses propositions en justifiant ses choix
- Fait avancer le débat pour faire réussir son groupe au mieux
- Ecoute et dialogue avec ses partenaires avec bienveillance et politesse

Leçon 8 :

Annexe 11 :

Fiche « conseils pour progresser » :

Conseils :

0 --> 1)

- Lire la fiche
- S'aider de ses camarades pour comprendre ce qui est demandé

1 --> 2

- Chercher une idée en lien avec l'activité
- Proposer l'idée à ses camarades

2 --> 3

- Trouver des justifications à son idée
- Parler avec mes partenaires pour garder ensemble la meilleure idée