Interactions verbales en situation de co- construction de règles d'action au handball : l'exemple de deux dyades à fonctionnement contrasté

Florence Darnis, Lucile Lafont et André Menaut

Édition électroniqueURL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/6844>

DOI : 10.4000/ejrieps.6844

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Édition imprimée

Pagination : 56-76

Référence électronique

Florence Darnis, Lucile Lafont et André Menaut, « Interactions verbales en situation de co-construction de règles d'action au handball : l'exemple de deux dyades à fonctionnement contrasté », *eJRIEPS* [En ligne], 11 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2007, consulté le 29 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/6844> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6844>

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Interactions verbales en situation de co-construction de règles d'action au handball : l'exemple de deux dyades à fonctionnement contrasté.

Florence Darnis*, Lucile Lafont**, André Menaut**

*IUFM d'Aquitaine

**Groupe ISA-IDEES du Laboratoire VSTII de Bordeaux 2, France.

Résumé

Le cadrage théorique de ce travail se situe dans le prolongement de la psychologie sociale du développement et de l'analyse interlocutoire. Nous nous proposons d'analyser les interactions verbales de deux dyades dissymétriques et féminines (11-12 ans) en situation de co-construction de règles d'action portant sur des choix tactiques au handball. La situation d'apprentissage est contextualisée dans un cours d'EPS, les objets de savoir et les acteurs se rencontrent dans une interaction sociale médiatisée par l'action et relayée par le langage. L'analyse des interactions verbales porte sur deux plans. Le premier axe d'analyse correspond à la dynamique interactive des sujets en co-résolution : co-élaboration acquiescante, co-construction, confrontation avec désaccords non argumentés, confrontation avec désaccords argumentés ou conflit socio-cognitif, interaction de tutelle. Le deuxième axe d'analyse correspond au contenu propositionnel ou aux principes et règles d'actions émergeant de l'interaction. Nous proposerons en conclusion une modélisation envisageant le croisement de ces deux cadres d'analyse pour schématiser l'axe d'un progrès probable dans la construction de compétences tactiques en interaction dyadique.

L'objet de cet article est de présenter une analyse interlocutoire d'élèves en situation de co-construction de règles d'action en dyades dissymétriques pour la résolution d'une situation problème au handball. Darnis-Paraboschi, Lafont & Menaut (2006) ont montré l'intérêt des interactions langagières en dyades plutôt dissymétriques pour un apprentissage au choix tactique au handball avec des jeunes filles de classes de 6èmes. Les résultats vérifient que les sujets initialement faibles interagissant avec une partenaire de meilleur niveau initial permet d'obtenir des performances significativement supérieures à la pertinence du choix lors du post-test différé (ANOVA : $F(1,25) = 5.72$, $p < .05$) et progressent davantage que leurs pairs interagissant en dyades symétriques pour la

pertinence du choix et l'efficacité de l'action (respectivement, RM ANOVA : $F(1, 25) = 10.23$, $p < .01$; $F(1, 25) = 19.86$, $p < .001$). La présente étude se situe dans le prolongement de cette recherche en explorant, dans une micro-analyse des comportements langagiers et en s'appuyant sur les travaux portant sur l'analyse des médiations sémiotiques (Gilly, Roux & Trognon, 1999) les facteurs plus favorables aux progrès dans l'apprentissage. Ce travail s'inscrit également dans la problématique d'une démarche socio-constructiviste en didactique des sports collectifs (Darnis, Lafont & Menaut, 2005). En effet, elle plaide en faveur du rôle important que peuvent jouer les interactions langagières dans les apprentissages pour co-construire des règles d'action en EPS. L'introduction du langage, en tant qu'outil ou instrument de la pensée (Vygotski, 1934/1985), favorise une prise de conscience et une émergence des règles de l'action efficace.

1. Revue de question.

Rappelons que pour Vergnaud (1996), les règles d'action, constitutives des schèmes, sont des règles de conduite qui intègrent la prise d'information, l'action au sens strict et le contrôle de l'action.

Or, Jonnaert (2002) compare le schème opératoire à une capacité constitutive d'une compétence. Par compétence nous nous référerons à la définition de Gillet (1991, p.69) qu'il considère comme étant « un ensemble de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace. » Il semblerait qu'une compétence fasse au minimum référence à un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès. Il met en œuvre des savoirs d'action ou savoir-agir fondés sur la mobilisation, en situation, d'un ensemble de ressources. Par compétence tactique nous entendrons la mise en œuvre de ressources variées pour traiter une situation de jeu sportif collectif de manière efficace, englobant la prise d'information, la prise de décision et l'action motrice. Pour étayer l'intérêt d'une démarche socioconstructiviste pour le développement de compétences tactiques en sports collectifs, nous nous appuierons d'une part sur les travaux de Giordan (1998) et d'autre part sur ceux de Jonnaert et Vander Borgh (2003).

Selon Giordan (1998), l'apprenant ne s'approprie un savoir que s'il produit un surcroît de sens pour lui. Apprendre par l'action ne suffit pas. C'est un passage obligé mais qui doit être décontextualisé et couplé à d'autres relations pour passer d'un processus de réalisation et d'action à un processus de compréhension afin de stabiliser et de

généraliser les compétences développées dans l'action. Formuler des hypothèses, confronter des idées, expérimenter permet de passer du réussir au comprendre.

Si l'on se réfère au modèle socio-constructif et interactif (SCI) (Jonnaert et Vander Borgh, 2003), la construction de compétences en sports collectifs peut-être envisagée comme une construction dans l'interaction sociale et dans l'interaction avec la situation. Ce serait donc par un va-et-vient incessant entre la situation motrice et la mise en mots de l'action que, par un phénomène de conceptualisation, le joueur construit ses propres connaissances et compétences.

Différentes composantes en interaction dans le modèle SCI
(Jonnaert & Vander Borgh, 2003)

Figure 1. Modèle SCI, Jonnaert et Vander Borgh, 2003.

Dans les interactions langagières que nous nous proposons d'analyser, la situation d'apprentissage est contextualisée dans un cours d'EPS. Il s'agit d'une leçon de handball avec une classe de 6^{ème}. Les objets de savoir et les acteurs se rencontrent dans une interaction sociale médiatisée par l'action et relayée par le langage.

En outre, le cadrage théorique de l'analyse des interactions proposée se situe dans le prolongement de la psychologie sociale du développement (Doise & Mugny, 1981, 1997 ; Perret-Clermont, 1979, 1988) avec les apports de la pragmatique et de l'analyse interlocutoire (Gilly, Roux et Trognon, 1999). Dans une perspective sociale du développement cognitif, l'évolution des travaux de l'école de Genève montre le rôle des

interactions sociales dyadiques et du conflit socio-cognitif (CSC) dans la structuration individuelle et dans l'élaboration de nouvelles régulations cognitives. Cependant, Gilly, Fraisse & Roux, (1988) démontrent l'efficacité possible de différentes modalités d'interaction ou dynamiques interactives dans la résolution de problèmes en dyades chez des enfants de 11 à 13 ans. Ils mettent en évidence d'une part, la supériorité de la co-élaboration sur la résolution de problèmes individuels et d'autre part, l'existence de progrès cognitifs sans réel CSC. « Avec ou sans conflit social exprimé, il semble qu'il faille que la co-élaboration soit susceptible de perturber ou de déstabiliser les fonctionnements individuels. » (p.91) Ils notent également que les divergences de réponses doivent donner lieu à des confrontations pendant la phase de réalisation de la tâche. C'est cette confrontation au moment de la mise en œuvre des procédures qui paraît déterminante. Or cette confrontation ne peut se faire que si l'on met les individus en position de communication. D'autre part, la dynamique interactive ne pourra s'installer et ne sera susceptible d'accroître les compétences du sujet que si la situation problème sollicite une maîtrise individuelle encore insuffisamment installée.

La dynamique interactive doit déboucher sur une co-opération active entre les participants. Or, selon Gilly, Fraisse & Roux (1988), les modes de co-opération active sont de quatre types :

La co-élaboration acquiescante : un des sujets élabore seul une solution et le partenaire ratifie.

La co-construction ou co-élaboration sans désaccord : l'action de l'un est reprise ou poursuivie par l'autre, le premier prenant à nouveau le relais et ainsi de suite.

La confrontation contradictoire sans argumentation : confrontation avec désaccords non argumentés.

La confrontation contradictoire avec argumentation : les confrontations contradictoires se définissent par la présence de désaccords argumentés et/ou d'une autre proposition de procédure. Cette dynamique donne lieu à un CSC.

La situation d'interaction se révèle d'autant plus bénéfique que le partenaire joue un rôle important d'activation et de contradiction. Conformément aux travaux de Gilly, Fraisse, & Roux (1988) nous nous attendons à ce que les modalités interactives avec désaccords et confrontations contradictoires soient plus bénéfiques sur le plan des apprentissages que les interlocutions sans désaccords (co-élaboration), elles-mêmes supérieures aux co-élaborations acquiescantes.

Dans le cas d'interactions langagières portant sur des règles d'action (Gréhaigne, 1999) en sports collectifs, il semble que les catégories d'analyse des dynamiques interactives

définies par Gilly, Fraisse & Roux (1988), proposent un cadre pertinent à notre recherche. A ces quatre catégories de dynamiques interactives, nous avons ajouté les conduites de tutelle. En effet, dans le cadre des habiletés motrices, le travail d'analyse des interactions de D'Arripe-Longueville (1998) met en évidence l'existence de conduites de tutelle, plutôt caractéristiques des dyades dissymétriques du point de vue de la compétence dans la tâche. « Les interactions de guidage-tutelle peuvent se définir par des formes d'organisation des échanges dissymétriques, en situation de construction, d'acquisition et de transmission de connaissances sous certaines conditions : les interventions d'un sujet (l'expert ou le tuteur) permettent à l'autre (novice ou tutoré) de progresser dans la résolution du problème » (Winnykamen, 1990, p.125). Dans le cas d'interactions paritaires dissymétriques, nous nous attendons à observer des interactions de tutelle spontanées puisque la tutelle n'est pas ici suggérée par l'expérimentateur.

Lors d'une récente évolution des travaux sur les interactions sociales, l'application de la pragmatique à l'analyse des interactions langagières a permis de porter un regard nouveau sur les relations entre interactions verbales, cognitions et travail en dyades. Trognon et al. (1999) mettent en évidence le fait que la fonction jouée par le travail en collaboration ne pouvait se décrire comme le résultat de l'addition des ressources mises en œuvre par les partenaires, mais comme une construction conjointe, originale et émergeant de la dynamique interactive. Sur cette base, les auteurs indiquent que la cognition en situation interactive, constitue une activité dialogique et située. A l'éclairage de l'analyse interlocutoire, il s'agit d'essayer d'appréhender, dans le cadre d'une micro-analyse des interactions, pour un type de tâche et dans un contexte situationnel, par quels processus le déroulement effectif d'une interaction de co-résolution peut s'avérer pertinente pour la construction de règles d'action. Plusieurs travaux étudient la relation entre connaissance et performance dans le développement de l'expertise pour des situations motrices complexes exécutées sous forte pression temporelle. French & Thomas (1987), Thomas & Thomas (1994), Williams & Davids (1995) mettent en évidence l'importance simultanée des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des habiletés motrices dans la performance en sports collectifs. En outre l'analyse corrélationnelle menée par Darnis-Paraboschi, Lafont & Menaut (2005) confirme la relation entre connaissances déclaratives, projet d'action et pertinence du choix pour la résolution du 2 contre 1 + 1 au hand-ball.

Le cadre d'analyse choisi dans notre étude est celui de l'analyse conversationnelle décrit par Gilly, Roux & Trognon (1999) dans la mesure où il existe une forte analogie entre les recherches actuelles sur les interactions sociales en situation expérimentale et/ou scolaire

et cette perspective méthodologique (Baker, Brixhe & Quignard, 2002 ; Bernicot & Trognon, 2002). Trognon (1999) définit l'analyse conversationnelle comme une démarche d'investigation des structures normatives des raisonnements impliqués dans la compréhension et la production de l'intelligibilité du déroulement de l'interaction. Elle étudie l'organisation séquentielle de l'interaction et du raisonnement qui l'habite. La conversation est considérée comme une matrice de la pensée et la dynamique de l'interlocution produit conjointement du social et du cognitif.

Ainsi, l'analyse pragmatique d'interactions verbales d'élèves en situation de résolution de problème conjointe, devrait renseigner la recherche en didactique. En effet, il s'agit ici de repérer, dans deux cas cliniques, ce qui permet de dégager des règles d'action et de construire de nouvelles compétences tactiques, ou ce qui fait obstacle à leur émergence.

2. Méthode

2. 1. Participants : Nous avons choisi, pour cette étude, de ne retenir que des sujets féminins. Lors d'une recherche précédente Darnis-Paraboschi, Lafont, Menaut, (2005) avaient mis en évidence l'intérêt du travail en dyades symétriques avec interactions verbales et observaient des différences de genre pour l'efficacité de l'action. C'est pourquoi lors de ce travail expérimental le choix s'est porté sur des dyades féminines afin de mettre en lumière l'effet de la dissymétrie/symétrie avec des participants ayant un niveau de compétences et des caractéristiques d'une homogénéité contrôlée. Cinquante deux jeunes filles âgées de 11 à 12 ans, élèves de classe de 6^e ont participé à l'étude (Moyenne d'âge = 11.1, SI = .36).

2. 2. Outils d'évaluation : La situation motrice expérimentale est une montée de balle à deux attaquants contre un défenseur dans chaque moitié de terrain (2 contre 1+1) en utilisant les règles du handball. Cette situation a été choisie par l'expérimentateur (en accord avec les pratiques couramment réalisées au début du collège) afin d'obtenir des interactions dyadiques permettant ainsi une mise en évidence de la dynamique duelle des interaction et la « position » de chaque partenaire au cours des échanges (Gilly, Roux et Trognon, 1999). Il s'agit d'une situation d'apprentissage avec une fonction de répétition prenant tout son sens dans le modèle SCI de l'apprentissage. Les savoirs visés sont de l'ordre de la construction de règles d'action portant sur l'algorithme d'attaque (si...alors). Les critères de réussite sont indiqués aux joueurs (2 points pour un but marqué ; 1 point pour une tentative de tir à 6m ; 1 point pour une interception réussie). Deux juges, experts dans l'activité observent séparément les comportements offensifs. Ils prennent en compte,

pour chaque joueur, des données comportementales, en termes de pertinence du choix et pour chaque dyade, des données de performance, en terme d'efficacité de l'action, c'est-à-dire, l'atteinte de la zone et de production d'un tir au but. Pour des raisons de concision, nous ne présenterons qu'une mesure globale : l'Indicateur de Compétence Tactique (ICT). Cette mesure correspond à la prise en compte d'un projet d'action (mesure déclarative individuelle /4 points), de la pertinence du choix (mesure comportementale individuelle / 11 points) et de l'efficacité de l'action (mesure de performance de la dyade /5 points). L'ICT correspond donc à une échelle de 0 à 20 points, c'est la mesure globale la plus pertinente car elle synthétise plusieurs variables dépendantes indicatrices de progrès au plan des connaissances comme des compétences motrices French & Thomas (1987), Thomas & Thomas (1994).

L'analyse interlocutoire portera sur deux composantes, une composante liée à la dynamique interactive et une composante liée au contenu propositionnel lui-même. Ainsi, nous tenterons de dégager cinq types de co-élaboration dans la recherche conjointe de solutions (co-élaboration acquiescante ; co-construction ; confrontation avec désaccord non argumenté ; CSC ; interaction de tutelle).

L'analyse du contenu propositionnel nécessite une analyse de la tâche afin d'en extraire les illocutions permettant la formulation de règles d'action efficaces. Dans l'analyse pragmatique des interactions verbales, chaque acte de langage est considéré comme un acte social composé d'une force illocutoire (f) appliquée à un contenu propositionnel (p) – (f (p)). La force permet d'analyser comment, par leurs comportements langagiers, les sujets gèrent les aspects socio-relationnels et actionnels des échanges. Le contenu propositionnel renvoie aux aspects cognitifs des échanges. Chaque acte illocutoire est donc analysé du double point de vue de sa force et de son contenu propositionnel.

2. 3. Procédure : L'expérimentation intervient en milieu de cycle d'apprentissage (4^{ème} ou 5^{ème} leçon sur 9 ou 10 au total. Les sujets ont donc environ 5 à 6 heures de pratique effective. Une évaluation initiale de la pertinence du choix et de l'efficacité de l'action dans une situation de 2 contre 1+1 (identique au pré-test) a permis de répartir les sujets en « bons » ou « faibles ». Les sujets ont ensuite été répartis en 2X2 groupes expérimentaux [niveau initial bon (B) vs faible (F) X dyade symétrique (Sym) vs dissymétrique (Dis)]. Le protocole expérimental concerne tous les sujets. Il comprend un pré-test (ICT1), une phase d'entraînement, un post-test immédiat et un post-test différé (ICT2). Le pré-test, la phase d'apprentissage et le post-test immédiat s'effectuent le même jour, lors d'une séquence d'EPS de 2 heures. Le post-test différé est effectué la semaine suivante. Les participants sont enregistrés à l'aide d'un caméscope Hitachi 8mm Vidéo

Camera/Recorder VM-E555LE et d'un dictaphone : Firstline Micro Cassette Recorder.

L'expérimentation se déroule dans les lieux et aux horaires habituels du cours d'EPS. Trois enseignants différents ont participé à l'expérimentation : deux femmes et un homme. Tous trois sont expérimentés (entre 10 et 15 ans d'ancienneté) et experts dans l'activité (tous les trois animent une AS handball).

Lors de l'entraînement chaque dyade alterne situation d'apprentissage (1 passage en attaque + 1 passage en défense) et trois minutes d'interactions verbales. Les dyades ont été réparties à des tables sur lesquelles un document écrit portant les indications suivantes est placé : « *Vous avez trois minutes pour préparer en parlant une solution d'action efficace pour arriver à tirer à chaque fois sans vous faire prendre le ballon par les défenseurs.* »

Le temps d'interaction est donc de 3 fois trois minutes, entrecoupé de 2 tentatives en la situation motrice. Toutes les interactions sont enregistrées et retranscrites verbatim.

3. Résultats.

Nous présenterons dans un premier temps quelques résultats de l'analyse quantitative, particulièrement les progrès réalisés en interaction dissymétrique au regard de la mesure ICT. Dans un second temps nous présenterons les résultats de l'analyse interlocutoire illustrée par deux dyades dissymétriques à fonctionnement contrasté.

3.1. Analyse quantitative

L'ANOVA à mesure répétée montre que les deux groupes (sujets initialement faibles et sujets initialement bons) ayant interagi ensemble (condition dissymétrique) progressent (respectivement, $F(1, 10) = 83.15, p < .001$ et $F(1, 10) = 92.94, p < .001$).

Tableau I. Résultats moyens et progrès des dyades dissymétriques.

	ICT1	ICT2	Progrès
Dis. B	11.30	13.92	$F(1, 10) = 83.15,$ $p < .001$
Dis. F	7.58	12.04	$F(1, 10) = 92.94,$ $p < .001$

Par ailleurs la supériorité de la co-construction en dyades légèrement dissymétriques pour les sujets initialement jugés « faibles » dans l'activité a été démontrée (Darnis, Lafont, Menaut, 2005).

3. 2. Analyse des interactions verbales

Pour l'ensemble des 11 dyades du groupe dissymétrique, nous avons relevé 44 % de co-constructions ; 16 % de co-constructions avec présence de désaccords non argumentés ; 9 % de désaccords argumentés ou confrontations contradictoires ; 12 % de conduites de non co-élaboration ; 12 % de conduites d'interaction de tutelle ; 7 % de co-élaborations acquiescentes.

Il apparaît dans les analyses conversationnelles une très forte hétérogénéité aussi bien dans les dynamiques interactives adoptées par les sujets que dans le contenu propositionnel, c'est pourquoi nous avons choisi de présenter deux exemples de dyades à fonctionnement contrasté. Dans la première dyade les progrès à l'ICT sont inférieurs à la moyenne du groupe, alors que la deuxième dyade présente des progrès supérieurs à la moyenne du groupe.

3. 2. 1. Exemple 1.

Les verbatim sont présentés en annexe

L'analyse interlocutoire de cette dyade est caractéristique d'un mode interactif sans désaccord, les illocutions s'enchaînent (co-construction) pour construire essentiellement des règles d'action portant sur la conduite de balle et le démarquage.

Dans la 1^{ère} séquence, la *dynamique interactive* est de l'ordre de la co-construction. L'enchaînement des illocutions est marqué par « aussi » et « et quand... » indiquant que l'acte de langage reprend et poursuit le précédent. Il y a cependant une tentative d'interaction de tutelle de la part de Mélissa : « *Il faut que tu bouges immédiatement, et l'autre elle dribble... Oui, si il y a plus de défenseurs, on dribble vers les caisses et on tire.* », cependant, cette locution n'est pas relayée par une demande d'aide de la part de Noémie, il ne s'agit donc pas d'une véritable interaction de tutelle.

Contenu propositionnel : Les connaissances en jeu sont de l'ordre de la passe, du dribble, du tir et du démarquage. Seule, la proposition de Mélissa : « *si il n'y a plus de défenseurs on dribble vers les caisses ou on tire* » prend en compte une alternative décisionnelle marquée par le si..., mais cette proposition n'a pas assez de force pour construire une règle généralisable. Les illocutions sont marquées par « *il faut* ». Ce sont des promissifs démontrant la recherche de règles d'action efficaces. La centration porte principalement sur le démarquage et sur la vitesse d'exécution (*Il faut que tu bouges immédiatement*).

Dans la 2^{ème} séquence, la *dynamique interactive* est également une co-construction caractérisée par des apports conjoints et successifs participant à l'élaboration d'une réponse de niveau supérieur. Les illocutions sont plutôt des déclaratifs. Ils retracent l'action qui vient de se dérouler avec succès. Les actes de langage sont plutôt de l'ordre

du « débriefing » permettant de construire des méta-connaissances. Seule la proposition 21 utilise un promissif. La proposition est « acceptée » mais non débattue par Noémie. Ici, les illocutions permettent la construction de règles d'action de niveau plus élaborées avec la prise en compte d'une alternative décisionnelle en fonction des défenseurs (18, 19 *quand...* »). Cependant les actes de langage utilisés sont des déclaratifs qui ne permettent pas la généralisation de l'action. Seule la proposition 21, avec l'emploi du « *on fait...quand* », montre l'activité réflexive des sujets.

La 3^{ème} séquence ne marque pas d'évolution dans cette dyade. La *dynamique interactive* est toujours de l'ordre de la co-construction (aussi, oui...). Aucun désaccord n'apparaît en dépit de l'échec. La perte de balle n'engendre pas de débat constructif. Au niveau du *contenu propositionnel*, aucune nouvelle connaissance n'apparaît dans cette séquence. Manifestement le fait de « bouger » n'est pas suffisant, mais les interactions ne permettent pas de construire une règle d'action efficace sur le démarquage.

3. 2. 2. Exemple 2.

L'analyse interlocutoire de cette dyade fait apparaître des dynamiques interactives de co-construction, mais aussi des confrontations contradictoires avec désaccords plus ou moins argumentés et une interaction de tutelle. Apparaissent des combinaisons de structures d'échanges réalisant une intentionnalité d'ordre discursif en relation avec les règles d'actions mises en œuvre sur le terrain entre les séquences interactives. Le savoir construit à travers les contenus propositionnels est de l'ordre du choix tactique entre le dribble et la passe avec une prépondérance pour la mise en œuvre de plans d'actions ou stratégies.

Dans la 1^{ère} séquence du point de vue des *dynamiques interactives*, 2 phases peuvent être distinguées. La 1^{ère} phase : de 1 à 4 : présence de désaccords argumentés marqués par « non » ; « mais non ». Le 1^{er} désaccord porte sur le terme « adversaire » qui est sans doute une erreur, adversaire étant employé à la place de partenaire. Le 2^{ème} désaccord est plus intéressant puisqu'il porte sur l'utilisation du dribble ou de la passe. La 2^{ème} phase : de 5 à 9 serait plutôt de l'ordre de la co-construction.

Le *contenu propositionnel* met en œuvre des connaissances de l'ordre de la technique de conduite de balle. En fait les illocutions portent sur la passe, le dribble et le tir. Sans doute que Laure (2) émet une proposition qui prendrait en compte le défenseur : Seulement cette proposition n'a pas assez de force, elle n'est pas relayée par Laure et ne permet pas de construire une règle d'action de l'ordre su « si...alors »

Dans la 2^{ème} séquence 3 phases interactives peuvent être dégagées.

1^{ère} phase, de 10 à 15, le mode de communication permet une co-construction. Chaque illocution est reprise, acceptée ou poursuivie par la partenaire.

2^{ème} phase : de 16 à Non... (18). Phase marquée par un désaccord non argumenté portant sur celle qui va tirer. L'illocution de Sabrina (16) est aberrante, donc Laure la reprend en indiquant que logiquement c'est elle qui doit tirer dans ce cas là. Seulement Sabrina n'avait pas envisagé cela comme ça.

A ce désaccord fait suite la 3^{ème} phase : de « alors... » (18 à 28). Sabrina prend l'initiative d'installer une interaction de tutelle, tutelle acceptée par Laure qui se positionne alors en demande d'aide et de reformulation des consignes de jeu. L'interaction de tutelle est marquée par l'utilisation de la 2^{ème} personne du singulier. Le « tu » remplace le « on ». La tutelle est également renforcée par « écoute... ».

Contenu propositionnel : Dans cette séquence Laure est obnubilée par le fait que la défense n'a pas respecté la consigne de jeu et donc l'attaque a été refaite.

Les connaissances en jeu ne permettent pas de construire de nouvelles règles d'action. L'utilisation de la passe vers l'avant et du dribble semblent les éléments pris en compte par Laure et Sabrina. Peut-être que l'illocution de Sabrina : « *les adversaires... ceux qui essayent de prendre notre ballon, en fait il faut essayer...* » aurait pu permettre de construire une règle d'action tenant compte des défenseurs mais l'intervention de demande d'aide de Laure : *Mais comment il faut faire pour lancer le ballon?* Coupe cette proposition.

Lorsque Sabrina énonce : « *comme ça c'est eux qui vont rester collés contre moi* » elle montre bien qu'elle prend en compte l'action des défenseurs mais Sabrina est très confuse dans son expression.

Dans la 3^{ème} séquence, la *dynamique interactive* de co-construction est prépondérante. Seules les illocutions 32 à 34 (ma partenaire) donnent lieu à un désaccord non argumenté. Sans doute que les formulations de Sabrina sont trop confuses pour permettre à Laure d'accepter la règle. L'illocution 31 montre que Laure demande une reformulation de la règle énoncée.

Contenu propositionnel : La règle d'action énoncée par Sabrina : *j'ai le ballon, je dribble jusqu'à ce que le défenseur il vient devant moi, toi tu seras loin devant, après je te l'envoie* permet la prise en compte de l'adversaire dans la prise de décision. Cependant cette règle est trop partielle pour permettre d'accéder à des connaissances de l'ordre du si... alors. En outre, on ne sait pas si cette règle est acceptée par Laure. Celle-ci a entendu mais n'a pas pu ni reformuler ni compléter la règle énoncée.

4. Discussion

Dans le premier exemple, les dynamiques interactives utilisées sont principalement la co-construction et ponctuellement la co-opération acquiescante. Nous remarquons que les sujets de cette dyade progressent peu et atteignent un score à l'ICT2 très moyen (12.88 et 9.27) pour une dyade dissymétrique (valeur moyenne de l'ensemble des dyades dissymétriques : 13). Par contre, les interactions verbales de la seconde dyade se caractérisent par une plus grande variété des dynamiques interactives avec l'apparition d'oppositions de points de vue et d'interactions de tutelle. La tutelle est suggérée par Sabrina et acceptée par Laure qui se positionne dans une demande d'aide. La richesse des dynamiques socio-cognitives semble un facteur favorable aux progrès. En effet, les scores à l'ICT2 de Sabrina et de Laure (respectivement 15.79 et 16.20) sont particulièrement élevés. Ces résultats vont dans le sens d'une étude antérieure (Darnis, Lafont, Menaut, 2005) remarquant une évolution des résultats à l'ICT2 en fonction de la dynamique interactive (collaboration acquiescante : ICT2 = 11.78 ; co-construction sans désaccords : ICT2 = 12.11 ; co-construction avec désaccord non argumenté : ICT2 = 14.71 ; co-construction avec désaccord : ICT2 = 18.71). Il semblerait que plus les sujets sont capables de mettre en œuvre des compétences tactiques élaborées, plus ils sont capables d'argumenter leur point de vue et de débattre avec leur partenaire pour formuler des règles d'action. Dans cette perspective, les compétences mises en œuvre dans le jeu serviraient de base de connaissance et donc « d'assurance » pour débattre avec un partenaire et pour « oser théoriser » ses choix d'actions.

Au niveau du contenu propositionnel, la règle d'action la plus intéressante formulée par Mélissa prend en compte la passe au joueur démarqué : « En fait, dès que la personne lance le ballon à l'autre personne, on doit bouger, enfin la personne qui n'a pas le ballon doit bouger. Après on la repasse et après on dribble (...) Oui, on fait des passes quand les défenseurs ne sont pas vers notre co-équipier. » Pour Noémie : « Pour que ça marche, il faut au début se faire des passes, courir loin vers les cages et à la fin la dernière personne fait des dribbles et marque. » En fait, elle décrit une montée de balle à 2, sans prise en compte des défenseurs. Elle remarque bien que : « les défenseurs étaient collés à nous (...) Oui, on n'arrivait pas à se faire des passes » mais ne semble pas formaliser de solutions efficaces pour résoudre le problème. Nous pouvons remarquer le très faible score à l'ICT1 (6.14) de Noémie. Soit elle a un niveau initial trop faible pour construire des règles d'action allant au-delà de la montée de balle, soit la situation motrice ne correspond pas à sa zone de développement proximal (Vygotski, 1934/1985). Dans tous les cas, les interactions à la fois paritaires et avec la situation d'apprentissage ne permettent que peu

de progrès. Pour Laure, par contre les progrès à l'ICT sont spectaculaires (8.58 – 16.20). Cependant, celle-ci ne formule pas de règles d'action très efficaces. Elle est très confuse dans ses explications et invoque souvent des fautes de l'adversaire. Sans doute bénéficie-t-elle des conseils et des propositions de sa partenaire qui elle-même a progressé de manière intéressante (11.85 – 15.79). *«Alors, en fait, moi j'ai pris le ballon et je dribble jusqu'à ce que mon adversaire vienne devant moi et quand tu seras loin, et bé heu, je t'envoie le ballon (...) Alors au début je dribble jusqu'au... jusqu'à ce que tu sois très très loin... et après je te le donne et toi et bé tu vas le marquer et il y a des défenseurs, après...(...) Mais oui... moi j'ai le ballon, je dribble jusqu'à ce que le défenseur il vient devant moi, toi tu seras loin devant, après je te l'envoie, et toi tu le marques»*. Les résultats de cette dyade montrent que le plan d'action annoncé a été efficace puisque sur du point de vue de l'efficacité de l'action, la dyade est passée de 3 réussites sur 5 tentatives au pré-test, à 4 au post-test immédiat et à 5 au post-test différé. Les interactions langagières ont été également sources de progrès au plan des connaissances déclaratives et de la pertinence du choix.

5. Conclusion.

L'analyse des interactions verbales de ces deux dyades légèrement dissymétriques en situation de co-construction de règles d'action au handball présente un double intérêt. D'une part le travail qualitatif et descriptif des interactions pour un apprentissage au choix tactique en sports collectifs prolonge et approfondit les résultats quantitatifs du travail expérimental de Darnis-Paraboschi, Lafont & Menaut (2006). Les résultats de cette étude montrent l'intérêt de la co-opération en dyades pour une situation d'apprentissage au handball et l'effet bénéfique d'une légère dissymétrie de compétence, particulièrement pour les sujets initialement plus faibles dans l'activité. L'analyse conversationnelle tente d'identifier les processus cognitifs mis en œuvre afin de co-construire des règles d'action réinvesties dans la construction de compétences tactiques. D'autre part, il nous semble que cette étude présente l'intérêt d'une tentative de réinvestissement des travaux de la pragmatique illocutoire au champ de l'apprentissage en éducation physique et sportive.

La comparaison des deux dyades présentées ici montre que les processus cognitifs, les dynamiques interactives en jeu ainsi que les contenus propositionnels véhiculés par l'interlocution varient d'une dyade à l'autre. Pour qu'il y ait progrès dans l'interaction paritaire entre deux sujets amenés à coopérer dans la construction de compétences tactiques en sports collectifs il apparaît que le croisement de deux facteurs soit déterminant. D'un côté, la dynamique interactive doit être riche et variée afin de solliciter des remises en questions

chez les deux partenaires. D'un autre côté la pertinence des règles d'action émises à travers le contenu propositionnel apparaît également comme un facteur prépondérant pour progresser. La prise en compte de l'adversaire dans l'algorithme d'attaque est un élément important pour résoudre un 2 contre 1 au handball. Pour certains sujets les règles émises prennent en compte essentiellement le démarquage, voire même la conduite de balle dans une relation sujet/objet/partenaire/cible. Il s'agit plus particulièrement de joueurs faibles dans l'activité pour qui la dimension technique de l'activité prime sur les objectifs décisionnels dévolus à la tâche. Pour conclure, nous proposerons une tentative de modélisation du développement de compétences tactiques dans l'interaction dyadique légèrement dissymétriques pour des sujets de 11-12 ans et pour une montée de balle à 2 attaquants contre 1 défenseur dans chaque moitié de terrain.

Figure 2. Axes du progrès pour co-construire des compétences tactiques dans l'interaction verbale.

Le schéma présenté ci-dessus propose une modélisation des effets du croisement des deux variables d'analyse des interactions verbales en dyades : les dynamiques interactives et le contenu propositionnel. La catégorisation des règles d'action à partir de

l'analyse du contenu propositionnel hiérarchise les capacités de prise en compte de la complexité du jeu ainsi que les capacités de généralisation des joueurs. Conformément aux propositions de Mariot & Delerce (2000) il semblerait que la capacité de prise en compte de la cible (dribble, tir), du partenaire (passe) soit caractéristique du débutant. La prise en compte supplémentaire de l'adversaire (démarquage) s'avère correspondre à un niveau plus débrouillé. A l'éclairage des travaux de Gréhaigne, Godbout et Bouthier, nous avons séparé les stratégies de la tactique en ce qui concerne les règles d'action émises dans l'interaction. En effet, les stratégies d'action (planification) montrent un niveau propositionnel plus élaboré, mais c'est en généralisant, en élaborant des règles tactiques de l'ordre de l'algorithme d'attaque que le joueur démontre une réelle compétence tactique, compétence qu'il pourra transférer dans des situation a-didactiques (Jonnaert et Vander Borgh, 2003), vers la situation de référence.

A ces deux axes il nous semble qu'une troisième dimension, non prise en compte dans cette analyse, devrait faire l'objet d'un approfondissement de cette étude. Il s'agit du facteur lié à l'interaction avec la situation (Jonnaert & Van der Borgh, 2003). En effet, de même que le partenaire dans l'interaction sociale doit jouer un rôle perturbateur (Fraisie, 1987), la situation d'apprentissage doit à la fois permettre au sujet de se situer dans sa zone de développement proximal, tant du point de vue du sens que de l'efficience et perturber suffisamment le joueur pour favoriser une de déconstruction et reconstruction de nouvelles connaissances ou schèmes d'action.

Bibliographie

- Arripe-Longueville, F. (d') (1998). Contribution à l'identification de processus cognitifs et de mécanismes interactifs impliqués lors de l'acquisition d'une habileté motrice complexe. Thèse en STAPS, Université de Paris X-Nanterre France.
- Baker, M., Brixhe, D., & Quignard M. (2002). La co-élaboration des notions scientifiques dans les dialogues entre apprenants : Le cas des interactions médiatisées par ordinateur. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol (Eds.), *Pragmatique et psychologie*. (pp. 109-138). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Bernicot, J., & Trognon, A. (2002). Le tournant pragmatique en psychologie. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol (Eds.), *Pragmatique et psychologie*. (pp. 13-32). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

- Darnis, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2005). Perspectives socioconstructivistes en didactique des sports collectifs. *Actes du colloque : Didactiques, quelles références épistémologiques*, Bordeaux, 25, 26, 27 mai 2005.
- Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., Menaut, A. (2005). A social-constructivist approach in physical education: Influence of dyadic interactions on tactical choices in an instrumental team sport setting. *European Journal of Psychology of Education*, XX, 2, 171-184.
- Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *Revue STAPS*, 73, 25-38.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions.
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Fraisse, J. (1987). Etude du rôle perturbateur du partenaire dans la découverte d'une stratégie cognitive chez des enfants de 11 ans en situation d'interaction sociale. *Bulletin de psychologie*, 382, 943-952.
- French, K.E., & Thomas, J.R. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of sport psychology*, 9, 15-32.
- Gillet, P. (1991). *Construire des formations*. Paris : ESF.
- Gilly, M., Fraisse, J.C., & Roux, J.P. (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : Dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. In : A.N. Perret-Clermont, & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. (pp. 73-92). Fribourg : Del Val.
- Gilly, M., Roux, J.P., & Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.
- Grehaigne, J.F. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école : conception, construction et évaluation*. Bruxelles, De Boeck.
- Grehaigne, J.F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 159-174.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck. Perspectives en Education et Formation.

- Jonnaert, P., & Vander Borgh, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation en didactique des enseignants*, Bruxelles : De Boeck.
- Mariot, J., Delerce, S. (2000). Nouvelle approche didactique fonctionnelle, *Revue E.P.S.*, 283, 61-66.
- Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.N., Nicolet, M. (1988). *Interagir et connaître*, Fribourg : DelVal.
- Thomas, K.T., & Thomas, J.R. (1994). Developing expertise in sport : the relation of knowledge and performance. *Journal of Sport Psychology*, 25, 295-312.
- Trognon, A. (1999). Eléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J.P. Roux, & A. Trognon (Eds), *Apprendre dans l'interaction, analyse des médiations sémiotiques*. (pp. 69-94), Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Trognon, A., St Dizier De Almeida, V., & Grossen, M. (1999). Résolution conjointe d'un problème d'arithmétique, ou comment décrire des cognitions distribuées dans la conversation ? In M. Gilly, J.P. Roux, & A. Trognon (Eds), *Apprendre dans l'interaction, analyse des médiations sémiotiques*. (pp. 121-141), Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.M. Barbier (Eds) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF. p.275-291.
- Vygotsky, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*, traduction française de F. Sève, Paris : Editions Sociales.
- Williams, A.M., & Davids, K. (1995). Declarative knowledge in sport : a by-product of experience or a characteristic of expertise ? *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 259-275.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris, PUF, Psychologie d'aujourd'hui.

Annexes

Exemple 1 : Caractéristiques des interactantes :

Mélissa, ICT1 : 10.11 ; ICT2 : 12.88.

Noémie, ICT1 : 6.14 ; ICT2 : 9.27.

1^{ère} séquence

1. Noémie : Qu'est-ce qu'il faut dire ?
2. Mélissa : Lecture des consignes.
3. Noémie : Quand la personne a le ballon, dès qu'il la passe à l'autre personne, il faut vite qu'il bouge pour pas que les défenseurs l'empêchent de tirer.
4. Mélissa : Aussi, pour arriver à chaque fois à tirer, il faut que la personne qui n'a pas le ballon bouge vers les caisses.
5. Noémie : On n'a plus rien à dire là....
6. Mélissa : Lecture de la feuille de consignes.
7. Mélissa : Il faut que tu bouges immédiatement, et l'autre elle dribble... Oui, si il y a plus de défenseurs, on dribble vers les caisses et on tire.
8. Noémie : Et quand une personne a passé le ballon à l'autre, il faut vite qu'il bouge.
9. Mélissa : Après quoi aussi ?

2^{ème} séquence

10. Mélissa : Ça a marché !
11. Noémie : Notre solution a marché. On a bien bougé.
12. Mélissa : On a fait des dribbles et on a marqué un but.
13. Noémie : Et on a fait des passes aussi !
14. Mélissa : Après, qu'est-ce qu'on fait ? Quand les défenseurs ne sont pas là on a... On a fait des dribbles.
15. Noémie : Les défenseurs n'ont pas réussi à nous l'attraper la balle et on a marqué.
16. Mélissa : Oui, j'ai marqué !
17. Noémie : Oui, on a bien joué et on espère que ça va marcher à tous les coups.
Rires... Plaisanteries.....
18. Mélissa : On a dribblé aussi, on a dribblé vers la cage, on a dribblé quand les défenseurs n'étaient pas à côté de nous.
19. Noémie : Oui, on a dribblé quand notre défenseur était devant notre coéquipier.
20. Mélissa : En fait, dès que la personne lance le ballon à l'autre personne, on doit bouger, enfin la personne qui n'a pas le ballon doit bouger. Après on la repasse et après on dribble.

21. Mélissa : Oui, on fait des passes quand les défenseurs ne sont pas vers notre co-équipier.

22. Noémie : Voilà, c'est ça.

3^{ème} séquence :

23. Mélissa : Au début, on a la balle, on fait que des passes et quand on arrive vers le but on fait des dribbles.

24. Noémie : Notre solution n'a pas marché parce que le défenseur était trop près de nous.

25. Mélissa : Quand on a démarré, le défenseur n'était pas à sa place...

26. Noémie : Pour que ça marche, il faut au début se faire des passes, courir loin vers les cages et à la fin la dernière personne fait des dribbles et marque.

27. Mélissa : Qu'est-ce qu'on a à dire aussi ?

28. Noémie : Que les défenseurs étaient collés à nous.

29. Mélissa : Oui, les défenseurs étaient collés à nous quand on bougeait.

30. Noémie : Oui, on n'arrivait pas à se faire des passes.

Exemple 2 : Caractéristiques des interactantes :

Sabrina, ICT1 : 11.85 ; ICT2 : 15.79.

Laure, ICT1 : 8.58 ; ICT2 : 16.20.

1^{ère} séquence

1. Sabrina : On a trouvé une idée : je prends le ballon, je dribble jusqu'au but, puis je le donne à mon adversaire....

2. Laure : Non... On dribble et on va jusqu'où mon adversaire y va et après, et bé je lui passe et heu...

3. Sabrina : Je prends le ballon, je dribble, et je mets le point.

4. Laure : Mais non, il faut faire des passes aussi.

5. Sabrina : J'ai une idée : je prends la ballon, je dribble, puis je te le donne

6. Laure : Alors, je vais jusqu'au but et je marque.

Silence (1'30'')

Arrivée de l'expérimentateur :

Expé : Est-ce que vous êtes d'accord entre vous ?

7. Laure : Oui oui.

Expé : Alors, dites-moi comment vous faites.

8. Sabrina : Et bé en fait, celle qui a le ballon elle dribble et après elle fait la passe à l'autre et elle tire.

9. Laure : Oui oui, c'est ça.

Silence.... (50')

2^{ème} séquence :

10. Sabrina : On a réussi ! Alors, moi j'ai pris le ballon et j'ai dribblé jusqu'à ce que ma partenaire elle soit un peu plus loin que moi et il y a un défenseur qui est venu me prendre le ballon mais j'ai pu le rattraper.

11. Laure : Et alors, moi, je l'ai pris et je suis partie.... Le plus loin jusqu'au but et puis j'ai marqué. Ensuite, on a refait une autre fois et on a réussi ce que l'on a dit mais l'adversaire a essayé de nous prendre le ballon mais on a réussi à le rattraper vite vite vite et on a marqué.

12. Sabrina : En fait on a un peu réussi mais en fait il faut faire attention parce que on n'était pas bien centrées, parce que, tu sais, faut bien calculer comment...

13. Laure : Oui.

14. Sabrina : Comment on doit faire alors en fait, en fait...

15. Laure : En fait, celui qui prend le ballon, il triche parce que il ne faut pas dépasser la ligne jaune. Parce que si on dépasse la ligne jaune, il y a le défenseur qui arrive par derrière en fait et il peut nous prendre le ballon. Et le défenseur a tort en fait.

16. Sabrina : Alors, je prends le ballon et je le passe à ma partenaire et je marque.

17. Laure : Et je marque.

18. Sabrina : Non !... alors en fait, je vais prendre le ballon, je vais prendre le ballon, je vais dribbler et toi, tu vas aller le plus loin possible et il faut bien que je te l'envoie en fait, il faut que tu réussisses à l'avoir, mais en fait les... les adversaires... ceux qui essayent de prendre notre ballon, en fait il faut essayer...

19. Laure : Mais comment il faut faire pour lancer le ballon?

20. Sabrina : Et bé, en fait, en le lançant à une main... mais si tu veux, pour mieux réussir on le lance à 2 mains, alors écoute... on a les 2 adversaires là, et bé, il faut que... ils essayent... bon, ils doivent essayer de nous prendre le ballon, et il faut qu'on essaye que, par exemple que toi, tu... t'envoies...

Il faut que tu fasses comme si tu envoyais le ballon, comme ça c'est eux qui vont rester collés contre moi et après, il faut que tu sois, on va dire, près du but et après et bé je te l'envoie, et on marque.

21. Laure : Et c'est où qu'il faut marquer ? Il faut tirer avant la ligne ?

22. Sabrina : Oui, c'est la zone.

23. Laure : Oui, alors heu... il faut bien que je prenne le ballon au début...

24. Sabrina : Oui.

25. Laure : Il y a les 2 défenseurs au milieu du terrain, alors il y a un défenseur à la moitié du terrain et l'autre à l'autre moitié.

27. Sabrina : Et celui-là qui a la 1^{ère} partie il n'a pas le droit d'aller dans la 2^{ème}, il doit laisser le 2^{ème} le faire.

28. Laure : Voilà... et celui qui me prend le ballon, alors en fait je l'ai perdu, mais si ils me prennent pas le ballon, et ben... alors on nous prend pas le ballon et là on a gagné. On a perdu une fois à cause de la tricherie, voilà, parce qu'ils ont franchi la ligne jaune, et en fait il ne fallait pas franchir, mais là... autrement, ça allait.

3^{ème} séquence :

29. Laure : On a gagné ! Mais heu... on a gagné une fois mais pas la 2^{ème} parce que il y avait les défenseurs qui étaient très bons.

30. Sabrina : Alors, en fait, moi j'ai pris le ballon et je dribble jusqu'à ce que mon adversaire vienne devant moi et quand tu seras loin, et bé heu, je t'envoie le ballon.

31. Laure : Alors moi heu... alors notre solution, j'ai le ballon...

32. Sabrina : Alors, moi je prends le ballon et je dribble.

33. Laure : Non, mais c'est moi... je dribble...

34. Sabrina : Non, en fait, je donne le ballon à ma partenaire. Alors au début je dribble jusqu'au... jusqu'à ce que tu sois très très loin... et après je te le donne et toi et bé tu vas le marquer et il y a des défenseurs, après...

35. Laure : (Relit les consignes.)

36. Sabrina : Mais oui... moi j'ai le ballon, je dribble jusqu'à ce que le défenseur il vient devant moi, toi tu seras loin devant, après je te l'envoie, et toi tu le marques et après ça change... on devient défenseurs et on doit essayer de pas... essayer que ceux qui vont passer, ne marquent pas... alors, on est défenseurs et il y a une ligne à ne pas dépasser. Alors le 1^{er} il faut pas qu'il aille à la 2^{ème} ligne...

37. Laure : Il faut pas que j'aille carrément... En fait il y a le milieu du terrain... il y a un défenseur et à l'autre milieu du terrain il y a un 2^{ème} défenseur et il faut prendre le ballon aux autres qui... pour pas qu'ils marquent le point... voilà.