



**eJRIEPS**

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

**18 | 2009**

**Varia**

---

## Observation didactique d'un maître en formation lors d'une séquence d'enseignement innovante en jeux sportifs collectifs

Bernard Poussin

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5506>

DOI : [10.4000/ejrieps.5506](https://doi.org/10.4000/ejrieps.5506)

ISSN : 2105-0821

### Éditeur

ELLIADD

### Référence électronique

Bernard Poussin, « Observation didactique d'un maître en formation lors d'une séquence d'enseignement innovante en jeux sportifs collectifs », *eJRIEPS* [En ligne], 18 | 2009, mis en ligne le 01 juillet 2009, consulté le 18 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5506> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5506>

---



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

## Observation didactique d'un maître en formation lors d'une séquence d'enseignement innovante en jeux sportifs collectifs

Bernard Poussin

Institut de formation des maîtres et maîtresses de l'enseignement secondaire, Genève.

### Résumé

*Cette étude s'intéresse à l'action d'un maître en formation lors de la planification et la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement innovante en jeux sportifs collectifs. Nous avons tout d'abord procédé à une analyse a priori de la situation d'apprentissage sur la base de la planification de l'enseignant. Puis, à partir de l'enregistrement vidéo de la séquence et d'un entretien d'auto-confrontation simple, nous avons reconstruit le script didactique. La théorie des situations didactiques et la modélisation de l'action didactique de l'enseignant servent pour analyser les données. Les résultats permettent de pointer les difficultés qui persistent et empêchent les enseignants de s'engager réellement dans un processus innovant de l'enseignement des jeux sportifs collectifs.*

Les jeux sportifs collectifs (JSC) occupent une place prépondérante dans la programmation des établissements scolaires. Pour planifier leurs séquences, les enseignants d'éducation physique (EP) peuvent s'appuyer sur diverses contributions qui présentent trois points de vue complémentaires de la didactique (Martinand, 1994, p. 73) :

- La « *didactique praticienne* » centrée sur les compétences et les coutumes de la pratique enseignante à travers les écrits professionnels (Poussin & Sullo, 1999) ;
- La « *didactique normative* » centrée sur les contenus et les démarches du curriculum prescrit détaillés dans les plans d'étude (Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire, 2001) ;
- La « *didactique critique et prospective* » incarnées par les chercheurs et les innovateurs qui assurent « *le rôle irremplaçable de rendre son dynamisme au système et à ses agents* » (Gréhaigne, 2007).

Ces publications ont sans aucun doute un impact sur le discours des enseignants qui revendiquent souvent s'appuyer sur des conceptions innovantes de l'enseignement des JSC (Brau-Anthony, 2001 ; Deriaz, Poussin & Kaiser, 2001). Cependant, comme le relève J.-F. Gréhaigne et M.P. Poggi (2007, p. 15), l'enseignement des JSC « *relève encore bien souvent d'une conception étroitement techniciste* » qui ne permet pas aux

élèves de progresser significativement au cours de leur scolarité. Nous pouvons donc légitimement nous interroger au sujet de notre pratique de formateur pour aider les futur-e-s enseignant-e-s à adopter une posture qui les ferait passer d'une approche traditionnelle qui vise l'apprentissage d'habiletés gestuelles empruntées aux joueurs experts que les élèves reproduisent dans des situations décontextualisées, à une approche innovante de l'enseignement des JSC qui se caractérise principalement lors de situations d'apprentissage par la gestion du rapport de force liant constamment deux équipes pendant un match. Ce modèle didactique valorise la construction par les joueurs d'un système de repères significatifs qui leur permettent de s'adapter à des situations de jeu sans cesse changeantes (Bouthier, 1988).

Dans le cadre de cet article, nous étudierons le système didactique, et plus précisément les interactions entre un enseignant et des élèves à propos d'un objet d'enseignement/apprentissage. Pour reprendre une expression de Johsua (1998, p.79), notre souci est de « *décrire les actes d'enseignement en suivant le fil des rapports aux savoirs* ». Nous serons amenés à nous intéresser à l'action d'un Maître en Formation (MEF) en ce qui concerne.

- *Le choix des contenus d'enseignement et des tâches qu'il propose aux élèves lorsqu'il désire prendre en compte les éléments d'une approche innovante;*
- *L'étude des processus de régulation qu'il met en œuvre pour maintenir le relation didactique et faire avancer le temps didactique.*
- 

### **1. Quelques éléments du contexte**

Depuis les débuts des années 2000, les enseignants d'EP genevois peuvent s'appuyer sur un plan d'études de l'enseignement des JSC (Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire, 2001). Ce document les engage à rompre avec l'apprentissage de techniques gestuelles formelles pour s'engager dans la mise en œuvre de contenus d'enseignement qui s'organisent autour de modèles transpositifs privilégiant la construction de « *règles d'actions opératoires permettant de résoudre des problèmes* » (Amade-Escot, 1988, p. 127). Les propositions avancées par le plan d'étude orientent la nature des contenus d'enseignement que nous définissons comme « *les conditions à intérioriser qui permettent aux élèves l'élaboration d'actions nouvelles, elles-mêmes corrélatives de transformations de l'activité corporelle* » (Amade-Escot & Marsenach, 1995, p. 16), ainsi que la démarche d'enseignement et les situations d'apprentissage. C'est à partir des productions des élèves lors d'un affrontement entre deux équipes que l'enseignant imaginera, sur la base des problèmes rencontrés par les élèves, des situations d'apprentissage qui respectent les

caractéristiques essentielles du rapport de force : adversaires, partenaires et terrain orienté par des cibles à atteindre (Deleplace, 1979).

### 1. 1. La formation des enseignants en éducation physique

L'Institut de Formation des Maître-sse-s de l'Enseignement Secondaire (IFMES) accueille la formation des candidat-e-s en EP. Le parcours de formation se déroule sur une année et possède deux caractéristiques originales :

- *La formation est en emploi ;*
- *La formation est assurée par des pairs.*

Dans ce contexte, un duo de Maître Formateurs Responsable (MFR) prend en charge, d'une part, la construction et l'animation d'une quinzaine de séminaires de didactique et d'analyse des pratiques d'une durée de trois heures réparties sur l'année scolaire et observent, d'autre part, les MEF lorsqu'ils enseignent dans leurs classes. Ces visites sont suivies d'un entretien de formation et d'un rapport de visite à caractère formatif. Dans ce contexte, les formateurs considèrent que former des MEF à la didactique, c'est essayer « *de transformer les représentations et les compétences des enseignants à propos du fonctionnement du système didactique dans lequel ils vont être impliqués* » (Amade-Escot, 1998a, p. 11), la compétence didactique représentant « *le domaine de savoirs professionnels mobilisés par les enseignants pour traiter des contenus, afin de les mettre en scène et les réguler dans les situations d'enseignement* » (Op. Cit., p. 8). Ainsi, les apports de la didactique à la formation consistent à permettre de mieux comprendre et d'être plus lucide sur ce qui se joue dans toute situation d'enseignement apprentissage entre l'enseignant et les élèves, à propos d'un savoir à enseigner ou à apprendre, « *sous couvert d'institutions dotées d'intentions d'enseignement* ». (Schubauer-Leoni 1998, p. 334).

### 1. 2. A propos de la formation didactique des JSC

Le dispositif de formation des JSC s'articule sur trois séminaires. Le premier prend appui sur les conceptions des MEF à propos de l'enseignement des JSC pour :

- Echanger collectivement et confronter les points de vue à propos des conceptions des JSC ;
- S'approprier des éléments théoriques portant sur les différentes conceptions des JSC et des modèles d'apprentissage qu'elles sous-tendent.

Le deuxième porte sur la construction de « *situations-problèmes* » (Marsenach, 1991) conçues pour que les élèves construisent activement leurs savoirs. Elles sont agencées de telle manière qu'elles induisent une restructuration des comportements tactiques et techniques initiaux des joueurs. Cette étape devrait permettre aux MEF de basculer sur

une nouvelle façon de concevoir les situations d'apprentissage qui soit en rupture avec le fonctionnement habituel des enseignants (Brau-Anthony, 1998).

La dernière étape consiste en une démarche d'analyse de pratique de l'un d'entre eux. A partir de séquences filmées, les MEF réalisent une analyse *a priori* des contenus d'enseignement mis en scène dans la situation. Puis, le MEF concerné commente les écarts entre les éléments qu'il avait anticipés et leur mise en œuvre. Enfin, les MEF tentent de formuler des hypothèses interprétatives. à l'aide de référents théoriques qui les aident à analyser l'avancée du temps didactique, notamment par rapport au statut et à la fonction des contenus d'enseignement pendant les moments de régulation où le MEF tentait d'amorcer avec les élèves un « *débat d'idées* » (Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998).

## 2. Cadrage théorique

L'activité d'enseignement recouvre l'ensemble des actions mises en œuvre par une personne pour provoquer un apprentissage chez d'autres. Dans le cadre scolaire, il s'agit donc d'une pratique relationnelle entre un enseignant et des élèves, finalisée par l'apprentissage de savoirs socialement et culturellement identifiés. En EP, l'apprentissage s'effectue dans et par l'action, « et le corps est à la fois objet et moyen d'apprentissage des habiletés motrices » (Amans-Passaga & Dugal, 2007, p. 99). Ces apprentissages moteurs se caractérisent également par une activité adaptative aux contraintes d'un milieu didactique. Le milieu, au sens où le définit Brousseau (1998) est donc déterminant pour mettre en relation les élèves avec le savoir, même si, en EP, « le milieu ne peut être conçu comme totalement antagoniste de l'élève, qui en constitue un des éléments » (Amade-Escot, 2005, p. 95). Le milieu, compris dans son sens didactique, désigne « tout ce qui entre dans l'environnement d'apprentissage de l'élève, tout ce avec quoi l'élève se trouve en relation au moment de l'apprentissage » (Sensevy, 2002, p. 30).

L'apprentissage par l'action met en évidence l'importance de l'activité de régulation de l'enseignant. Dès lors, le concept de milieu est intimement lié à celui de contrat didactique. Le milieu renvoie au système des objets (matériels et/ou symboliques) qui déterminent les pratiques de l'étude des savoirs alors que le contrat didactique, lui, « vient prendre en charge la dynamique qui préside aux transactions et aux évolutions des rapports [entre le professeur et les élèves par rapport] aux objets de savoir, eux-mêmes intégrés dans le milieu didactique » (Amade-Escot, 2003, p. 257). Dans les situations d'enseignement, le rôle du maître consiste donc à préparer et à mettre en scène une tâche au sein de laquelle les élèves seront confrontés au problème à résoudre. Dans cette logique, la dévolution est

« l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau cité par Amade-Escot, Garnier & Monnier, 2007, p. 44). En d'autres termes, le maître ne doit pas communiquer la connaissance visée ou la solution technique, mais la dévolution d'un bon problème pour que l'apprentissage s'effectue. En revanche, lorsque l'élève refuse le problème ou échoue dans ses tentatives pour produire la réponse ou le comportement moteur attendu, le maître a l'obligation sociale de l'aider. Dans ces moments, l'enseignant doit mettre en œuvre tous les moyens dont il dispose pour permettre à l'élève de trouver la solution, sans pour autant la lui donner. De leur côté, les élèves doivent accepter de chercher pour parvenir à trouver la solution du problème. Lorsque l'on assiste à des perturbations du processus d'enseignement/apprentissage lors des leçons d'EP, quelles sont les régulations de l'enseignant ? Comment l'enseignant s'y prend-t-il pour maintenir la relation didactique et faire avancer le temps didactique ? C'est lors de la mise en œuvre d'une situation-problème par un MEF que nous désirons observer ces phénomènes typiques de l'activité didactique.

Pour comprendre, l'évolution des interactions didactiques dans la classe à propos des objets de savoirs en jeu, l'analyse a priori permet « au didacticien de dire en quoi le contexte est susceptible de créer un milieu didactique potentiellement pertinent du point de vue de l'enjeu de savoir » (Amade-Escot, Garnier & Monnier, 2007, p. 40). Néanmoins, cette analyse en amont de la situation réelle d'enseignement ne suffit pas pour observer l'évolution du contrat didactique. Cette notion de contrat didactique se révèle également déterminante pour comprendre comment, grâce ses interventions, l'enseignant réussit à maintenir la relation didactique. Sensevy (2001) propose une modélisation qui s'efforce de « décrire la communication didactique dans sa complexité » (p. 212). Dans ce modèle, l'action du professeur repose sur quatre structures fondamentales de la relation didactique :

Définir un jeu (ou une situation) ou « partager des références communes » désignant les actions de l'enseignant pour « transmettre des règles que les élèves doivent comprendre nécessairement pour s'y engager » (Loquet, 2007, p. 54) ;

Dévoluer ou « faire de la place aux élèves » désignant les actions de l'enseignant pour « faire en sorte que les élèves assument la responsabilité d'affronter un problème » (Ibidem, p. 54) ;

Réguler et « faire deviner » désignant les actions de l'enseignant pour « influencer sur la production de stratégies gagnantes par les élèves » (Ibidem, p.56) ;

« Avoir l'œil » et institutionnaliser désignant les actions de l'enseignant pour « reconnaître et fixer dans l'activité des élèves les comportements légitimes, adéquats au jeu » (Ibidem, p. 56).

Ces structures ont pour fonction d'assurer la progression du temps didactique, l'avancement du savoir au cours du temps : la chronogenèse. Elles spécifient le partage des responsabilités des acteurs en rapport avec les savoirs en jeu : la topogenèse. L'évolution des systèmes d'objets (matériels, symboliques, langagiers) est co-construite par le maître et les élèves lors de leurs interactions. Ce système d'objets prend la forme d'un milieu pour apprendre : la mésogenèse (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002).

### **3. Le protocole expérimental**

Le MEF qui a accepté de participer à notre recherche a programmé un cycle d'enseignement de 10 leçons de 1h30 avec des élèves de 7e garçons (5e en France). Ce cycle est construit à partir de la première étape du plan d'études : « faire progresser le ballon vers la cible pour tirer et marquer » (Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire, 2001, p. 6). Pour notre étude, notre analyse porte sur la 7e leçon du cycle d'enseignement qui se situe après l'ensemble des séminaires consacrés aux JSC. Dans le cadre de cet article, nous analyserons uniquement la « situation-problème » que le MEF avait pour consignes de construire et d'animer. La leçon dans laquelle se déroulait cette situation a été intégralement filmée et nous avons également enregistré l'ensemble des communications de l'enseignant à l'aide d'un micro-cravate. Enfin, nous avons procédé à un entretien d'autoconfrontation (Theureau & Jeffroy, 1994) avec le MEF qui a pu visionner l'enregistrement vidéo avec pour consignes de repérer les moments où il était à l'aise et les moments qui lui semblaient plus délicats à gérer. Pendant l'entretien, le MEF a été confronté à la totalité de l'enregistrement vidéo et invité à restituer et expliciter finement ses actions, ses communications, ses focalisations et ses sentiments, en cherchant à retrouver le plus possible le contexte dynamique de son activité d'enseignement.

Notre corpus est ainsi constitué des éléments suivants :

La planification de l'enseignant proposée dans son carnet de bord ;

Une transcription intégrale de la leçon réalisée à partir de l'enregistrement vidéo et audio des communications de l'enseignant ;

Une transcription intégrale de l'entretien d'auto-confrontation.

A partir de ses données, nous avons réalisé le synopsis (en annexe) des différentes phases de la leçon. C'est à partir de ce travail que nous avons procédé à l'établissement

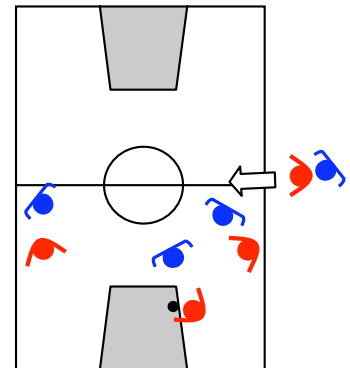
du « script didactique » (Amade-Escot, 1998b) qui conserve la temporalité et l'entité du système didactique comme une « unité théorique insécable » (Leutenegger, 2000). Les scripts sont composés d'épisodes et de phases. Dans notre étude, l'épisode est représenté par la « situation-problème », tandis que « les phases renvoient à chacun des états successifs pris par les situations, en référence à la théories des situations didactiques. En partie descriptible a priori dans les préparations, elles s'observent dans le décours de la séquence » (Amade-Escot, 1998b, p. 256).

#### 4. Résultats

Dans cette partie, nous allons tout d'abord procéder à l'analyse a priori de la « situation-problème » sur la base de la planification que l'enseignant a rédigée dans son carnet de bord. Puis, nous présenterons les différentes phases constitutives de l'épisode.

##### 4.1. Analyse a priori

L'enseignant propose une situation de match en 3 contre 3. Chaque équipe à la possibilité de faire rentrer un joueur supplémentaire depuis le centre du terrain dès que l'équipe entre en possession du ballon. Toutefois, ce joker n'a aucun rôle défensif et doit ressortir du terrain lorsque son équipe perd le ballon. Sur sa planification, l'enseignant cherche à construire les conditions de tirs favorables 1 qu'il définit dans son carnet de bord comme une position en partie avant seul ou à plus de 1.50 m. d'un défenseur. Le MEF précise également les opérations que les élèves doivent réaliser de manière générique sans les référer à la situation : Augmenter le nombre de receveurs potentiels afin d'assumer la progression du ballon vers l'avant ; je lève la tête pour prendre de l'information sur mes partenaires et adversaires. Ainsi, pour tirer lorsque je me trouve à ma distance et en position favorable » cela implique pour le joueur de construire des alternatives décisionnelles en fonction d'un « référentiel commun » (Deleplace, 1979) que l'enseignant ne formalise pas.



Cette situation peut engager les élèves dans une activité de résolution de problèmes. L'entrée du joker par le milieu du terrain donne un temps d'avance à l'équipe attaquante. Cette situation crée artificiellement des conditions favorables au jeu de contre-attaque. Dès la récupération du ballon, le PB peut jouer sur l'alternative « jeu de transition » ou prendre de vitesse la défense adverse. Dans les deux cas, il doit rapidement ajuster sa

1Les termes en italique reprennent les formulations utilisées par l'enseignant sur sa préparation.



posture pour prendre de l'information sur la position du joker et lancer long ou temporiser par une passe à un partenaire. En fonction de la pression défensive, il peut éventuellement décider d'utiliser le dribble pour faire progresser le ballon ou permettre à ses partenaires de se démarquer. Pour le joker, il s'agit de prendre de l'information sur le rapport d'opposition qui lie le couple récupérateur du ballon/défenseur et choisir entre s'engager dans le « couloir de jeu direct » ou se déplacer vers l'arrière pour proposer une solution au PB en différant l'attaque du panier. L'enseignant propose une fiche d'observation qui comptabilise les possessions de balles par équipe, les tirs en position favorable, les tirs cadrés et les paniers. L'utilisation de cette fiche d'observation peut permettre aux élèves de revenir sur leurs actions et faciliter la construction de stratégies prometteuses.

A partir de cette analyse, nous pouvons qualifier les objets d'étude proposés par cette situation d'apprentissage comme un « corpus de principes et de règles d'action efficaces, construit à partir de l'analyse fonctionnelle de l'activité de l'expert » (Amade-Escot, 1988, p. 125). Il s'agit d'une situation aménagée que l'on ne doit pas confondre avec une « situation-problème ». Pour autant, cette situation peut déclencher chez les élèves une activité de résolution de problème.

#### 4. 2. La situation reconstruite et son analyse.

L'enseignant rassemble les élèves devant le tableau noir pour donner les consignes.

##### 4. 2. 1. Première phase : Le maître définit la tâche

[28 :52] Alors, aujourd'hui on va faire des matches en 3 contre 3. Et quand l'équipe sera en attaque, elle aura le droit à un joker, un joueur supplémentaire. [...] D'accord, et dès l'instant il tire, il rate, **on** perd la balle, le joueur qui était rentré sort. Et, il y a un joueur de l'autre équipe qui rentre puisque dès qu'**on** a la balle, **on** attaque.

Pendant l'entretien d'autoconfrontation, le MEF précise que: « **C'est la première fois qu'ils découvrent, à la fois la fiche et la situation mise en place** ». La fiche d'observation possède un rôle important dans le processus de dévolution que l'enseignant a l'intention de mettre en place. Ainsi, il affirme qu'elle doit « **permettre aux élèves d'avoir un retour sur les actions qu'ils ont faites, sur le match qu'ils viennent de faire** ».

Dans la dernière partie de ses consignes, l'enseignant spécifie ce qu'il attend des élèves :

[33 :15] Ce que l'on regardera, ce sera le nombre de paniers ou de tirs cadrés en position favorable par rapport au nombre d'entrées en possession. C'est-à-dire que dans l'idéal il faudrait que le nombre d'entrées en possession et que le nombre de positions favorables soient identiques.

L'enseignant ne donne aucune indication aux élèves sur les opérations qu'ils auront à réaliser pour atteindre l'objectif ambitieux qu'il a fixé aux élèves. Cette volonté de ne rien dire est volontaire : **« C'est à eux de tout construire pour pouvoir réussir. Je ne leur donne pas d'éléments préalables »**.

Pendant l'autoconfrontation, l'enseignant précise que cette situation devrait permettre aux élèves **« de développer la position de tir favorable, qu'ils arrivent à se placer et à construire les conditions de tirs favorables »**. Dans cette perspective, le joker représente la variable de commande qui devrait autoriser les joueurs à prendre de l'avance sur le remplacement défensif adverse et ainsi se retrouver seul dans la « raquette » pour tirer sans opposition. Dans ses consignes, le MEF ne fait pas référence au joker pour inciter les élèves à rompre avec leurs stratégies usuelles. Il ne s'appuie pas sur les caractéristiques du milieu pour engager les élèves dans le processus de construction de solutions techniques et tactiques nouvelles. Dans son esprit, il choisit **« de mettre un joker pour leur faciliter la tâche. En les faisant jouer en surnombre avec un joueur de plus en attaque pour pouvoir avoir une circulation de balle adaptée »**. Les élèves doivent **« mettre en place les moyens pour pouvoir utiliser cette personne supplémentaire »**.

4. 2. 2. Deuxième phase : Le démarrage du jeu et les premières régulations de l'enseignant

Dans ce premier match, nous pouvons constater que les joueurs ne profitent pas de la position du joker pour l'utiliser dans la profondeur du terrain. La plupart du temps, le joker rentre en direction de son propre panier. Il reçoit la balle dans la zone défensive et le jeu se poursuit en attaque placée en supériorité numérique. Dans cette configuration de jeu, les joueurs arrivent à libérer un tireur proche de la raquette plus ou moins à l'écart d'un défenseur. Néanmoins, des comportements prometteurs apparaissent, d'une part, un joueur intercepte le ballon et s'engage rapidement dans la « radiale » pour tirer sans opposition. Et, d'autre part, après un rebond défensif, le joueur sert le joker qui s'est engagé dans le « couloir de jeu direct » et peut conclure l'action par un tir « en foulée ».

Pendant l'autoconfrontation, l'enseignant nous révèle qu'il s'attache pendant la rencontre à observer **« un petit peu les stratégies qu'ils mettent en place »**. Lors de cette première rencontre les élèves, d'une part, doivent intégrer les règles du jeu : **« Je pense qu'au niveau des règles ils ont bien intégré »**, et, d'autre part, l'enseignant peut observer les comportements initiaux des élèves : **« Cela me permet de voir sur la situation sans leur donner tous les éléments »**.

Le MEF a conscience que la position avancée du joker devrait permettre aux élèves d'accéder rapidement au panier : «  **Ils pourraient s'en servir sur une attaque rapide, sur une contre-attaque** ». Cependant, il soutient également qu'«  **il n'a pas un rôle plus important que les autres puisqu'il entre simplement en attaque. Enfin, disons qu'il fait que attaquer, mais c'est pas lui qui doit tirer, c'est pas lui qui doit marquer ... pour faciliter, et puis je le change à chaque match** ». Dans cette logique, le joker donne à l'équipe en possession du ballon la possibilité de faire circuler la balle avec une pression défensive moins importante. Cette double interprétation du rôle du joker ne sera pas sans conséquences dans les régulations et les interventions du MEF dans la suite de l'épisode.

A la fin du match, l'enseignant réunit les équipes au centre de la salle et commente les statistiques des équipes :

[46 :26] Alors, si je prends les statistiques de l'équipe n°3, il y a 7 paniers ou tirs cadrés en position favorable sur 14 possessions de balle. Cela fait 50%. L'équipe n°2. Il y a 3 paniers ou tirs cadrés sur 12 possessions de balle. Cela fait 25%. Cela veut dire qu'il y a 75% ou il y a soit perte de balle, soit tir dans une position qui n'est pas favorable.

Cette lecture va permettre à l'enseignant de préciser le problème aux élèves :

[46 :55] Comment vous pouvez faire pour essayer d'améliorer ce rapport ?

Dans cette perspective, il accordera à chaque équipe un temps de concertation. Après un moment, il s'invite à l'intérieur d'une équipe et participe aux échanges :

[48 :14] L'enseignant : *C'est quoi votre stratégie ?*  
 Un élève : *Il faut qu'il y ait un défenseur qui reste derrière en tout cas.*  
 L'enseignant : *Non. On parle de l'attaque. Là. On parle du tir en position favorable.*  
 Un élève : *Faire plus de passes au joker.*  
 L'enseignant : *Oui, mais le joker, il apporte le surnombre. De toute façon ce n'est pas vous qui le choisissez, c'est moi qui le choisit. Mais après vous êtes 4 contre 3 en attaque. Comment vous pouvez faire pour améliorer vos nombres de tirs en position favorable ? Vous êtes en attaque vous avez le ballon. Se démarquez, mais comment vous pouvez réussir à vous démarquer ?*  
 Un élève : *Il faut réussir à les amener autour du ballon et il y en a un qui ...*  
 L'enseignant : *Voilà. Créer un décalage par exemple.*  
 Un élève : *Il y a aussi se faire des passes.*  
 L'enseignant : *Se faire des passes. Faire circuler le ballon.*  
 Un élève : *Se déplacer quand on n'a pas le ballon.*  
 L'enseignant : *Se déplacer quand on n'a pas le ballon. On peut faire des feintes. On peut tout faire.*

Cette séquence met en évidence l'instabilité des modes d'interaction entre l'enseignant et les élèves. Dans un premier temps, l'enseignant se prive des éléments de réponse des élèves qui semblent se focaliser sur l'utilisation du joker. Il n'utilise pas la signification qu'accordent les élèves à leurs actions. De suite, il recentre les élèves sur leurs difficultés liées à son intention didactique : «  **Réussir à mettre un coéquipier en position**

**favorable de tir. De part la construction de la situation, ils sont un de plus ».**

Loquet (2003, p. 162) qualifie ce mode d'interaction comme « *une fiction d'interaction* » dans la mesure où la référence à son intention didactique suffit à l'enseignant.

Dans la deuxième partie du dialogue, l'enseignant grâce à son questionnement, invite les élèves à prendre en charge le problème, à proposer des éléments de stratégies qui doivent leur permettre de résoudre le problème. Pendant ces interactions, l'enseignant est attentif à ne pas communiquer de solutions : « ***J'interviens un peu moins, puisque j'ai un rôle de personne-ressource*** ». Cette posture est nouvelle pour l'enseignant qui avoue : « ***Alors que d'habitude, j'ai plutôt tendance à leur faire dire la solution, mais c'est moi qui les questionne pour les orienter. Alors que là, c'était eux qui me disaient oui mais on peut faire ça. Ils attendaient, en fait, une réponse de ma part pour dire. Là, je dis pourquoi pas, essayer, on verra. Cela peut être une solution*** ».

4. 2. 3. Troisième phase : L'enseignant précise les critères d'observation et affirme son intention didactique

La deuxième rencontre peut débuter et l'enseignant reprend sa position vers les observateurs pour arbitrer le match, annoncer les positions favorables et scander le score. Les équipes utilisent peu le joker dans la profondeur du terrain. La progression du ballon se fait par un jeu de relais où le joker joue le rôle de joueur supplémentaire pour faciliter la circulation du ballon sur toute la largeur du terrain. Dans la zone de marque, les élèves arrivent souvent à décaler un joueur qui peut tirer au panier avec un défenseur situé sur la trajectoire du tir mais sans que ce dernier n'arrive réellement à empêcher le tir. Toutefois, le tireur est souvent en position de déséquilibre. Cette posture ayant un effet sur la trajectoire du ballon et sur la précision du tir. Les seules actions où les joueurs arrivent en avance sur le remplacement défensif adverse se déroulent lorsque les jokers servent de joueur relais dans la zone centrale du terrain et permettent au passeur de s'engager dans le « couloir de jeu direct » pour réaliser un « passe et va ». Lorsque l'enseignant analyse le jeu pendant l'autoconfrontation, il se focalise plutôt sur le jeu de transition. Cette stratégie permet de décaler un joueur dans la zone de marque pour pouvoir tirer sans être pressé par un défenseur : « ***Le rouge, il était tout seul à l'opposé, il a réussi à se décaler. Ils sont deux d'un côté et un de l'autre. Il lui fait la passe, il est en position favorable*** ». Pendant le visionnement du match, l'enseignant repère également des comportements qu'il juge intéressants : « ***Là, ça fait deux fois de suite que l'on voit, on peut considérer ça un peu comme une attaque rapide. Il se retrouve tout seul, le défenseur est derrière*** ». Le MEF possède également en mémoire des actions emblématiques qui se jouent sur le registre de la contre-attaque : « ***J'ai une action en***

**tête, il me semble avoir vu une action où ça part en contre-attaque de façon rapide, c'est le joker qui fait la différence de part sa position initiale, comme il part avec de l'avance ».** Toutefois, cette possibilité d'utiliser le joker pour amorcer un jeu rapide vers l'avant ne semble pas constituer la solution idéale pour l'enseignant car, dans la continuité de l'échange, il affirme : **« Il y a la construction du tir mais il y a aussi le jeu de transition, il faut réussir à se placer et à ouvrir l'espace de jeu pour pouvoir bénéficier au maximum de cette supériorité numérique parce s'ils jouent tous dans la raquette, le défenseur agit sur les deux attaquants et on ne voit plus vraiment qu'ils sont en surnombre ».** Du point de vue mésogénétique, l'enseignant ne s'appuie pas totalement sur le milieu qu'il a mis en place pour transformer les conduites motrices des élèves, mais sur son intention didactique d'organiser un jeu de relais pour faire progresser le ballon vers l'avant sans le perdre, comme l'illustrent les échanges suivants

[59 :43] L'enseignant : *Alors pour l'équipe 3, 6 paniers ou tirs cadrés en position favorable sur 15. Ca fait. 40 % à peu près. Donc, c'est un peu moins bien. Tout à l'heure vous avez fait 50. Donc, est-ce que pour les joueurs de l'équipe 3, votre stratégie. Vous avez réussi à faire ce que vous avez dit avant ?*

Les élèves : *Non.*

L'enseignant : *Vous n'avez pas réussi à faire ce que vous avez dit avant*

Un élève répond sans que nous entendions.

L'enseignant : *Pas souvent. Qu'est ce qui vous a gêné ?*

Un élève répond.

L'enseignant en reprenant la réponse de l'élève : *Les défenseurs, ils étaient bien placés. Vous discutez entre vous pour justement essayer d'améliorer ce pourcentage. En essayant de résoudre les problèmes que les défenseurs vous ont posés. Comment vous pouvez faire ? Vous allez toujours avoir des défenseurs. Vous êtes un de plus. Si vous êtes un de plus cela veut dire qu'il y a des solutions. Donc essayez de réfléchir quelles solutions il peut y avoir.*

Dans un deuxième temps, après avoir constaté que les observations réalisées par les élèves sont biaisées et qu'elles ne correspondent pas à ce qu'il a vu, l'enseignant redéfinit la notion de tir sans opposition. Il réalise cette opération avec la participation d'un élève :

[1 :01 :50] *Si je tire et que je suis à cette distance-là, je suis en position favorable. Il ne me gêne pas du tout le défenseur. Là c'est une position favorable. Il ne me gêne pas là. Si je suis ici et qu'il lève les bras. Là il me gêne. D'accord, si il y a 1,50 m. il ne peut pas intervenir sur moi. Je tire je ne suis pas gêné.*

Les images vidéo, nous permettent de constater que l'enseignant, dans sa démonstration, ne respecte pas vraiment les distances qu'il a annoncées sur sa planification et lors de la définition de la tâche. Cette conduite pourrait être identifiée comme une pratique d'enseignement par « *sur-ajustement didactique* », c'est-à-dire une reformulation des exigences du contrat didactique revu à la baisse pour « *faciliter la réussite des élèves et préserver leur image de soi* » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 97). Cette intervention peut être expliquée par la volonté de l'enseignant d'aider les élèves à améliorer leurs statistiques matches après matches.

Dans le troisième temps, il s'appuie sur les propositions des élèves pour faire avancer le temps didactique en suggérant des éléments de réponses aux équipes :

[1 :03 :10] L'enseignant : *C'était quoi votre stratégie ?*  
 Les élèves répondent.  
 L'enseignant : *De faire beaucoup de passes et...*  
 Les élèves répondent.  
 L'enseignant : *De faire tourner la balle pour qu'il y ait un joueur seul au milieu. C'est une possibilité. Et qu'est ce qui vous a posé problème ? Les mauvaises passes. Alors Diego qu'est ce qui vous a posé problèmes ?*  
 Diego répond.  
 L'enseignant : *On perdait trop vite la balle à cause des mauvaises passes. Comment vous pouvez faire pour améliorer ça ?*  
 Un élève : *Pied de pivot.*  
 L'enseignant : *Utiliser le pied pivot par exemple. Qu'est ce qu'on peut faire encore ?*  
 Un élève : *Soutien.*  
 L'enseignant : *Soutien.*  
 Un élève : *Se démarquer.*  
 L'enseignant : *Se démarquer. Moi je dirais on peut écarté un petit peu le jeu aussi. Ou plus on crée d'espace entre deux attaquants. Parce que comme vous êtes un de plus, il y aura un des défenseurs entre deux attaquants. Si vous êtes écartés, vous prenez bien l'espace sur la largeur du terrain. Il y aura plus de distance pour le défenseur. Donc, le jeu sera plus clair pour faire circuler la balle et voir les joueurs qui sont tout seul. Si vous êtes tous regroupés dans la raquette, il n'y a personne qui est vraiment tout seul.*

#### 4. 2. 4. Quatrième phase : Apparition de comportements prometteurs et changement de posture topogénétique

Lors de cette rencontre, un joker met en œuvre des comportements nouveaux. Dès que son équipe entre en possession du ballon, il entre systématiquement sur le terrain dans la zone offensive, en avance sur le remplacement défensif de l'équipe adverse. Ce placement permet au joueur qui effectue le rebond de lancer long sur le joker qui peut poursuivre par un dribble jusqu'au panier et tirer sans qu'un adversaire ne le gêne. En revanche, le joker est également capable, s'il ne peut pas être servi dès l'entrée en possession du ballon par son équipe, de proposer une solution au porteur de balle comme joueur relais. Ce joueur s'adapte particulièrement bien au milieu qui lui est proposé et ses choix tactiques sont judicieux par rapport aux configurations de jeu qui lui sont proposées. Ses partenaires sont souvent capables de lui transmettre la balle avant le retour défensif de l'équipe adverse, même si parfois la prise d'information sur la position du joker est différée car elle est souvent précédée par des dribbles inutiles.

Après avoir dépouillé les résultats, l'enseignant donne les feuilles de résultats aux équipes qui les consultent. L'enseignant commente les résultats et valorise le score des jaunes qui terminent 50% de leurs actions par un tir en position favorable. Il profite également de cette intervention pour demander aux équipes s'ils ont réussi à mettre en œuvre leur stratégie. Pour autant, ce temps d'échange ne permet pas à l'équipe jaune d'exprimer, de formuler voire de valider les comportements prometteurs que nous avons pu observer pendant le match :

[1 :15 :08] L'enseignant : *Equipe 2. Est-ce que vous avez réussi à faire la stratégie que vous avez dite ? Cela a marché pour vous ?*  
 L'équipe : *Oui.*  
 L'enseignant : *C'était efficace ?*

L'équipe *Oui*.

En revanche, avec l'équipe qui présente des statistiques peu élevées, l'enseignant tente de faire avancer le temps didactique en adoptant un rôle différent :

[1 :15 :30] L'enseignant : *L'équipe 1 votre stratégie ?*

L'équipe répond : *Plus qu'avant.*

L'enseignant : *Plus qu'avant c'était quoi votre stratégie ?*

L'équipe répond de manière inaudible

L'enseignant : *Faire plus de passes ?*

Plusieurs élèves répondent sans que nous puissions comprendre leur discours.

L'enseignant : *Moi pour les bleus j'ai vu pas mal de tirs mais beaucoup de tirs qui ne sont pas équilibrés. L'exercice que l'on a fait avant sur les tirs équilibrés en s'approchant du panier ça doit servir dans les matches aussi. Pour les bleus souvent ce n'est pas des tirs. Souvent je lance la balle vers le panier et on verra bien ce qui se passe. Si vous vous appliquez un petit peu plus sur les tirs cela ira mieux.*

L'enseignant adopte une attitude différente : **« Là, je reprends un rôle où j'interviens un petit peu plus et j'essaie d'amener un petit peu de solutions. Alors qu'avant sur les deux interventions d'avant pas du tout ».**

4. 2. 5. Cinquième phase : Les joueurs s'installent dans un jeu de relais et l'enseignant institutionnalise les savoirs

Lors de ce dernier match, les équipes s'installent dans un jeu de transition qui nécessite plusieurs passes pour faire progresser le ballon jusqu'à la zone de marque. Dans cette logique, le joker est utilisé comme un joueur relais qui permet de faire progresser le ballon avec une relative sécurité. Les élèves se sont adaptés aux intentions didactiques de l'enseignant et ce sont ces actions que l'enseignant valorise lors de l'autoconfrontation : **« On peut dire ça petit à petit ils arrivent à trouver les solutions, la circulation de balle se fait. Ils arrivent à mettre leur stratégie en place parce que souvent c'est ça, c'est faire tourner la balle, c'est se placer. Encore une fois, voilà, la balle est de ce côté-là, elle arrive à l'opposé, il est tout seul, il enclenche un tir, ça fait panier ou pas ».**

Dès la fin du match, l'enseignant réunit ses élèves au centre de la salle avec l'intention de faire un bilan de la leçon : **« A récapituler tous les éléments que j'ai entendus, ce que j'ai vu un petit peu pour leur dire, bien voilà. Donner l'ensemble des solutions qui ont été évoquées par eux. Pour dire, bien voilà on peut faire ça, ça ou ça ».** Pour réaliser cette intervention, l'enseignant s'appuie sur les résultats statistiques des élèves et sur ce qu'il a entendu lors des différents échanges avec les élèves. Dans les premiers instants de ses communications, l'enseignant pointe les éléments qui correspondent à ses intentions didactiques :

[1 :24 :00] *Vous avez augmenté votre nombre de tirs en position favorable. Donc cela veut dire que les stratégies que vous avez mises en place. A savoir j'en ai entendu : Faire circuler la balle. Faire plus de passes. Admin tu disais aussi faire des feintes. Décaler un joueur comme vous êtes un de plus en attaque. Attirer les défenseurs d'un côté pour libérer un joueur qui se situe à l'opposé, comme ça il est tout seul et si la balle lui arrive rapidement, il est en position favorable pour tirer.*

Dans un deuxième temps, le MEF met également en évidence des règles d'action constitutives du dispositif qu'il a proposé aux élèves :

[1 :25 :05 ! Sur ce match là, on a pu voir aussi et le match d'avant aussi un jeu un tout petit peu plus rapide. Vous avez utilisé le joker qui part du milieu du terrain pour essayer de faire une passe directement, pour essayer de jouer en contre-attaque. Cela peut être une solution aussi. Comme le joueur il part du milieu du terrain, si la balle lui arrive rapidement, il se trouve en position favorable puisqu'il arrive tout seul devant le panier.

Cette phase fonctionne comme une situation d'institutionnalisation dans laquelle l'enseignant conserve les éléments qui doivent faire référence aux élèves. Cependant, nous constatons que l'enseignant qui semblait avoir banni la prise de risque en tentant de servir rapidement le joker, institue cette stratégie comme une solution prometteuse pour tirer en position favorable. Pendant l'entretien, il avoue : **« Je leur parle de la contre-attaque, ils ne l'ont pas évoquée verbalement en disant, oui on va faire partir le joker vite, on met vite une passe devant, mais, ils l'ont fait. Pas tout le temps, mais à certain moment cela s'est vu. C'est pour cela que là, je leur dis ».**

## 5. Discussion

Cette situation permet réellement une activité adaptative des élèves pour résoudre en acte les problèmes qui leur sont proposés. Dans ce contexte, l'enseignement peut effectivement porter son attention sur l'activité perceptive et décisionnelle des élèves dans le jeu (Mérand, 1990). Cependant, l'enseignant se focalise encore souvent sur les actions de jeu qui correspondent à ses intentions. Dans son esprit, il désire « mettre de l'ordre sur le terrain » en proposant un jeu bien léché où les joueurs montent le ballon dans la zone de marque sans le perdre. Cette position est en rupture avec le milieu qu'il propose aux élèves qui devrait au contraire les inciter à prendre des risques sur une passe longue pour prendre de l'avance sur le remplacement défensif adverse.

La lecture du jeu devient alors déterminante pour permettre aux enseignants de reconnaître les comportements prometteurs des élèves. Généralement, l'observation se réalise à partir de repères topographiques et n'évoque ni « *les causes ni les effets des différentes actions du joueur et porte sur les événements directement observables sans référence aux intentions du joueur* » (Vandewelde, 2001, p. 342). Dans son analyse du jeu, le MEF prend appui sur des lignes ou des points fixes :

*Si j'ai un partenaire qui se situe au bout du terrain ; Vous avez utilisé le joker qui part du milieu de terrain pour essayer de faire une passe directement ; **Bien voilà, ils sont placés quand même, ils sont deux d'un côté et un de l'autre.***

Des trajets de joueurs décrits isolément par rapport à des notions spatiales du démarquage :



*Créer un décalage par exemple ; Moi, je dirais on peut écarter un petit peu le jeu aussi [...]*

*Si vous êtes écartés vous prenez bien l'espace sur la largeur du terrain :*

Une focalisation de l'attention sur les trajets du ballon :

*Faire circuler la balle. Faire plus de passes.*

Le renouvellement de l'enseignement des JSC suppose de rompre avec ce type d'observation. Ce changement nécessite l'intégration de repères topologiques pour interpréter l'activité des élèves en jeu. Avec l'analyse topologique, la prise en compte des rapports de force dans les couples attaquant/défenseur est déterminante pour choisir avec pertinence les alternatives qui s'offrent aux différents acteurs. Dans cette logique, les trajets des joueurs sont décrits dans leurs aspects solidaires de ceux des partenaires et des adversaires.

Cette bascule devrait permettre aux enseignants de ne plus se focaliser uniquement sur les résultats chiffrés des élèves avec comme idée sous-jacente que les résultats doivent s'améliorer dès les premiers temps de l'apprentissage, mais d'organiser leur questionnement pour permettre aux élèves de construire les repères perceptifs sur lesquels ils pourront fonder leurs décisions. Cette prise de conscience de la part des élèves peut être facilitée dans les moments de verbalisation pour autant que les enseignants acquièrent un catalogue de questions susceptible de déclencher l'activité réflexive de leurs élèves : Quand ? Comment ? Pour quoi faire ? Où ? C'est à partir de ce questionnement que les élèves pourraient s'engager dans un « débat d'idées » utile à la construction de règles d'actions opérationnelles (Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998 ; Gréhaigne & Deriaz, 2007)

Enfin, notre analyse laisse apparaître des tensions, des contradictions et des ruptures inévitables du contrat didactique que nous attribuons pour une part à un décalage entre le milieu proposé par l'enseignant et ses intentions didactiques. Dans son analyse, l'enseignant occulte en partie les possibilités offertes par la situation parce qu'elles ne correspondent pas à ses attentes. Le milieu est ainsi réaménagé pour correspondre à ses intentions didactiques. Cette technique didactique crée un certain nombre de malentendus entre le maître et les élèves ainsi qu'un décalage entre le temps didactique et le temps d'apprentissage.

Dans la perspective d'une meilleure compréhension du fonctionnement du système didactique, l'analyse de pratiques (Méard, 2004) pourrait également constituer un outil décisif pour permettre aux enseignants de mesurer « *la progression du système d'objets culturels enseignés/étudiés* » (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002, p. 10). Cette analyse didactique s'organiserait à partir de trois axes (Amans-Passaga & Dugal, 2007):

- L'adéquation entre le dispositif matériel et les contenus à apprendre;
- Les effets des communications du professeur sur l'activité d'apprentissage des élèves;
- L'interprétation des communications par les élèves et leur engagement dans les situations d'apprentissage.

Cette grille d'observation s'appuie sur les trois genèses proposées par la didactique comparée. Etroitement articulées, ces trois composantes portent sur une observation didactique en cours d'action et s'inscrit donc pleinement dans une perspective didactique « dynamique ». Celle-ci vise non pas à pointer des dysfonctionnements mais à comprendre et à expliquer ce qui se passe en situation de classe ordinaire, une observation qui permet de voir « *changer l'objet ou l'enjeu de l'apprentissage visé* » (Amade-Escot, 1997, p. 52). Cette observation doit permettre aux enseignants d'appréhender l'évolution des positions respectives de chacun des acteurs (enseignant et élèves) envers les objets de leurs pratiques et les savoirs partagés au sein de la classe. Amans-Passaga et Dugal (2007, p. 108) mentionnent à ce propos que « *l'évolution des contenus enseignés et la transformation des tâches en cours d'interaction relèvent tout autant du professeur (...) que des élèves* ».

## 6. Conclusion

La posture du formateur se révèle alors déterminante dans ce processus de construction des compétences professionnelles. De la même manière que l'enseignant doit s'appuyer sur l'activité adaptative de l'élève et être en phase avec cette activité, le formateur doit chercher à s'inscrire dans le fonctionnement de l'enseignant. Cette démarche de formation didactique doit permettre aux enseignants de se situer dans le système didactique dans lequel ils sont impliqués au quotidien. Cela les amènera à prendre du recul, à se situer à la fois dans le tissu de contraintes du système didactique mais aussi dans leur propre espace d'autonomie. Les enseignants prendront ainsi appui sur les productions des élèves et identifieront les moments de ruptures du contrat didactique, non pas pour mettre en place « *le bon contrat* » (Sarrazy, 1995, p. 91) mais dans la perspective d'acquérir plus de lucidité dans leurs interventions.

Avec cette étude de cas, nous avons pu prendre conscience de toute la complexité des contraintes qui pèsent sur le système didactique. Du point de vue didactique, nous avons tenté de mieux comprendre la logique de construction et de transmission des contenus d'enseignement des MEF lorsqu'ils sont engagés dans une démarche innovante de l'enseignement des JSC. Cette étape s'avère indispensable pour permettre aux

formateurs de construire un dispositif de formation susceptible de faciliter la construction des compétences didactiques nécessaires aux MEF pour s'engager sur le chemin d'un véritable changement. Ce dispositif de formation se doit de développer les conditions pour permettre un processus volontaire de transformation du cadre de perception et de représentation des situations d'enseignement/apprentissage.

## Bibliographie

- Amade-Escot, C. (1988). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In G. Bui-Xuan (dir.), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*, (pp. 119-130). Clermont-Ferrand : AFRAPS et STAPS.
- Amade-Escot, C. (1997). Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale. *Recherche et Formation*, n°25, 47-56.
- Amade-Escot, C. (1998a). *L'enseignant d'EPS dans les interactions didactiques : itinéraire de recherche*. Mémoire d'habilitation à diriger les recherches, non publié, Université Toulouse III, France.
- Amade-Escot, C. (1998b). Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique. In C. Amade-Escot, J.-P. Barrué, J.-C. Bos, F. Dugrand et A. Terrisse (dir.), *Recherches en EPS : bilan et perspective*, (pp. 253-266). Paris : Editions Revue EP.S.
- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : Agencement des milieux et régulations des professeurs. In C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*, (pp. 255-278). Paris : Éditions Revue EP.S.
- Amade-Escot, C. (2005). Milieu, dévolution, contrat. Regard de l'éducation physique. In M.-H. Salin, P. Clanché et B. Sarrazy (eds.), *Sur la théorie des situations didactique* (pp. 91-98). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Amade-Escot, C., Garnier, A. & Monnier, N. (2007). La dynamique contractuelle du processus didactique. . In C. Amade-Escot (coord.), *Le didactique*, (pp. 31-48). Paris : Editions Revue EP.S.
- Amade-Escot, C. & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive*. Grenoble : La Pensée sauvage.

- Amans-Passaga, C. & Dugal, J.-P. (2007). Observer et intervenir. In C. Amade-Escot (coord.), *Le didactique*, (pp. 99-116). Paris : Editions Revue EP.S.
- Bautier, E & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bouthier, D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives*. Thèse de doctorat de psychologie, non publiée. Paris : Université de Paris V.
- Brau-Anthony, S. (1998). *L'évaluation des jeux sportifs collectifs. Des conceptions des enseignants d'EPS à la démarche de mise en œuvre du projet d'enseignement et d'évaluation*. Thèse de doctorat STAPS, non publiée. Orsay : Université de Paris XI,
- Brau-Anthony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *STAPS*, 5, 93-108.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire. (2001). *Plan d'études d'éducation physique. Cahiers spécifiques : les jeux sportifs collectifs*. Genève : DIP.
- Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement, Rugby total*. Paris : Editions EP.S.
- Deriaz, D., Poussin, B. & Gréhaigne, J.-F. (1998). Les jeux sportifs collectifs à l'école: le débat d'idées. *Revue EP.S.*, 273, 80-82.
- Deriaz, D., Poussin, B. & Kaiser, C. (2001). *Conceptions didactiques des enseignants d'éducation physique : une étude à propos de l'enseignement du basket-ball*. Genève : DIPCO.
- Gréhaigne, J.-F. (coord.). (2007). *Configurations du jeu. Débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Gréhaigne J.-F. & Deriaz, D. (2007). Le débat d'idées. Dans J.-F. Gréhaigne (coord.), *Configurations du jeu. Débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, (pp. 111-122). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Gréhaigne, J.-F. & Poggi, M.-P. (2007). Introduction. In J.-F. Gréhaigne (coord). *Configurations du jeu. Débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, (pp. 15-20). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

- Johsua, S. (1998). Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *L'année de la recherche en science de l'éducation*, 79-97.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une clinique pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, Vol. 20, n°2, 209-250. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Loquet, M. (2003). Scolariser une pratique sociale. Apport de la recherche d'ingénierie didactique : le cas de la gymnastique rythmique. In C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*, (pp. 137-168). Paris : Éditions Revue EP.S.
- Loquet, M. (2007). Les techniques didactiques du professeur. In C. Amade-Escot (coord.), *Le didactique*, (pp. 49-66). Paris : Editions Revue EP.S.
- Marsenach, J. (1991). *Education physique et sportive : Quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Martinand, J.-L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, 19, 61-75.
- Méard, J. (2004). L'analyse des pratiques au quotidien. *Education Permanente*, 161, 45-53.
- Mérand, R. (1989). La rénovation des contenus d'enseignement : Jeux sportifs collectifs au collège. *Revue française de pédagogie*, 89, 11-14.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de pédagogie*, 141, 5-16.
- Poussin, B. & Sullo, M. (1999). Un cycle d'apprentissage par la compréhension du jeu: un exemple en basket-ball. In D. Deriaz & B. Poussin (Coord.) *De la formation-recherche aux expériences pratiques*, (pp. 29-42). Genève: D.G.C.O.
- Sarrazy, B. (1995) Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 85-118.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1998). *Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude d'un projet scientifique de la didactique des mathématiques*. Raisons éducatives, 1-2. Bruxelles : De Boeck Université.
- Schubauer-Leoni, M.L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger et M. Saada-Robert (eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin et J. Friedrich (eds.), *Théories de l'action et éducation*, (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck Université.

- Sensevy, G. (2002). Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur:  
Un essai de mise à l'épreuve. In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse  
(Coord.), *Etudes des pratiques effectives: l'approche des didactiques*, (pp. 25-46).  
Grenoble : La Pensée sauvage.
- Theureau, J., & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse :  
Octarès.
- Vandewelde, M. (2001). *L'action de formation d'Alès en basket-ball : étude de cas –  
Contribution à l'analyse du système didactique de formation continue en EPS*.  
Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Université Paul-  
Sabatier, Toulouse III, France.

**Annexe A.**

Tableau III. Structuration de la séance et agencement des tâches motrices

Minutage	Type de tâche	FST	Description
00 :13 01 :50	Accueil des élèves	M	Les élèves rassemblés sur les bancs écoutent M qui fait l'appel.
01 :50 05 :28	Échauffement cardio-vasculaire et articulaire	I	Les élèves courent autour de la salle, puis mobilisent leurs articulations, dispersés dans la salle. M observe les élèves lors des exercices articulaires.
05 :28 08 :58	T1 : Un ballon pour deux, déplacement avec dribble, passes avec utilisation du pivot.	D	M donne les consignes. M observe les élèves et rappelle les consignes.
08 :58 15 :07	T2 : Tirs en 2 groupe avec 3 ballons. Dribble depuis le milieu. But : marquer le plus de paniers possibles	G	M rassemble les élèves au centre et donne les consignes. M observe les élèves. M demande aux élèves de comptabiliser les paniers et note les résultats au tableau noir.
15 :07 19 :03	T2' : Même organisation T2, mais tirs depuis l'intérieur de la ligne jaune en étant équilibré (pieds au sol), puis éventuellement saut	G	M donne les consignes et démontre l'exercice. M observe les élèves et rappelle les consignes (tir à l'intérieur ligne jaune = sous le panier).  M observe et recueille les résultats
19 :03 22 :27	T2'' : Même organisation T2, mais tirs à l'extérieur de la ligne jaune.	G	M donne rapidement les consignes. M rappelle les consignes à l'extérieur de la ligne jaune à plusieurs reprises. M recueille les résultats.
22 :27 27 :11	T2''' : Même organisation T2, mais à l'extérieur de la raquette	G	M donne les consignes. M observe les élèves qui tirent avec un déséquilibre avant. M siffle et recueille les résultats. M rassemble les élèves devant le tableau noir et les questionne sur la différence entre les 4 tirs. M attire leur attention sur la distance de tir et la réussite aux tirs.
27 :11 1 :26 :10	T3 : Match 3+1x3+1. Le joker entre depuis le milieu du terrain lorsque son équipe est en possession du ballon. Pas plus de trois dribbles. Durée du match de ~ 5'.	E	M rappelle la constitution des trois équipes. M donne les consignes et présente la fiche d'observation au tableau noir.  Les élèves disputent 4 rencontres M arbitre, commente les indicateurs pour les observateurs et observe les élèves pendant les matches. M intervient entre chaque rencontre M organise une phase d'analyse des résultats et d'échanges entre chaque rencontre.  En fin de séance, M rappelle les stratégies prometteuses et libère les élèves.

FST : Forme Social de Travail : M : Maître ; I Individuel ; D : Duo ; E : Equipe.