



Thèse

2013

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

L'articulation des systèmes didactiques dans l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire genevoise: construction de la référence en basketball: analyse comparative de l'action didactique de dyades de maîtres généralistes et spécialistes

Cordoba, Adrian

How to cite

CORDOBA, Adrian. L'articulation des systèmes didactiques dans l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire genevoise: construction de la référence en basketball: analyse comparative de l'action didactique de dyades de maîtres généralistes et spécialistes. Doctoral Thesis, 2013. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:55489

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:55489>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:55489](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:55489)



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Section des Sciences de
l'éducation

Sous la co-direction Francia Leutenegger & Chantal Amade-Escot

L'articulation des systèmes didactiques dans l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire genevoise

Construction de la référence en basketball : analyse comparative de l'action
didactique de dyades de maîtres généralistes et spécialistes

THESE

Présentée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de **Docteur en Sciences de l'Éducation**

par

Adrián CORDOBA

de Nufenen (GR)

Thèse n° 555

Genève, décembre 2013

Membres du Jury

Chantal AMADE-ESCOT, Professeur en Sciences de l'éducation, Université de Toulouse

Joaquim DOLZ-MESTRE, Professeur Ordinaire, Université de Genève

Francia LEUTENEGGER, Professeur associée, Université de Genève

Yvon LEZIART, Professeur en STAPS, Université de Rennes II

Maria-Luisa SCHUBAUER-LEONI, Professeur Ordinaire, Université de Genève

Remerciements

Il est difficile d'imaginer, lorsqu'on choisit de réaliser une thèse de doctorat, l'engagement personnel qu'un tel projet peut représenter. En rédigeant ces lignes, je suis profondément convaincu que l'accomplissement de ce travail m'a été uniquement possible grâce à l'aide, l'accompagnement, le soutien, d'un nombre important de personnes. Je voudrais ici les remercier, sans pour autant m'attarder à décrire en détails tout ce qu'elles ont fait et représentent pour moi. Ceci signifierait ajouter un autre chapitre à une thèse qui est, comme vous le constaterez, déjà très longue...

Tout d'abord, un grand merci à Chantal Amade-Escot et à Francia Leutenegger, mes directrices de thèse, pour l'aide et le soutien qu'elles m'ont apporté tout au long de mon travail. Les nombreuses discussions que nous avons eues et leur lecture attentive des différents chapitres ont constitué un atout pour la rigueur scientifique du texte. L'expression de mon sentiment serait cependant incomplète si je n'évoquais pas leur « qualité » humaine. Le climat de travail qu'elles ont su créer, leur écoute, leur patience... ont joués un rôle important dans l'expérience enrichissante, mais parfois difficile, que j'ai réalisé.

Un merci tout particulier à mes collègues et amis Isabelle Mili et René Rickenmann. Isabelle, qui m'a facilité le travail en me permettant d'alléger mes responsabilités universitaires (et lu le chapitre 6) et à René, lecteur et soutien plus que précieux et infatigable pendant toutes ces années.

Un grand merci au Groupe de recherche en didactique comparée (GREDIC) et celui d'Epistémologie et didactique de l'éducation physique de l'université de Genève. Les réunions scientifiques, les échanges informels, les discussions à propos de certaines parties de ma thèse ou des présentations à des colloques m'ont permis de nourrir mes réflexions.

Un grand merci aussi aux collègues de la FPSE qui se sont toujours intéressés à l'avancement de ma thèse et ont su m'encourager à la finir.

Un merci tout particulier à Monique Tanyeri, qui a accepté de lire le texte et d'apporter les corrections à mon français souvent hésitant.

Je voudrais remercier également Maria Luisa Schubauer-Leoni, Yvon Léziart et Joaquim Dolz d'avoir bien voulu faire partie de la commission de ma thèse.

Enfin, les mots sont bien dérisoires pour dire ce qui a signifié pour moi la présence, l'aide, l'encouragement, la disponibilité... d'Anita et de nos trois enfants, Lara, Enéa et Nahuel. C'est à eux que je dédie, du fond de mon cœur, cette thèse.

SIGLES ET ABREVIATIONS

AMO	Activité motrice orientée
D1	Dyade 1
D2	Dyade 2
DEP	Direction de l'enseignement primaire (Genève)
DIP	Département de l'instruction publique (Genève)
DS	Système didactique
DS _{MG}	Système didactique maître généraliste
EJE	Espace de jeu réduit
EP	Education physique
EPS	Education physique et sportive
FEP	Formation à l'enseignement primaire
FIBA	Fédération international de basketball
FPSE	Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
FSBA	Fédération suisse de basketball
JC	Jeux collectifs
L1	Leçon une
LME	Licence mention enseignement
MaDV	Moments à dominance verbale
MG	Maître généraliste
MS	Maître spécialiste
NPdB	Non porteur du ballon
PdB	Porteur du ballon
PSR	Pratiques sociales de référence
SD	Système didactique
TdP	Tour de parole
TP / TnP	Trait pertinent / trait non pertinent

Sommaire

INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : LES SYSTEMES DIDACTIQUES CONNECTES ET LEURS CONTEXTES.....	7
Chapitre 1 : Contexte historico-institutionnel de l'enseignement de l'éducation physique en Suisse : le cas genevois	10
1. La disciplinarisation de l'éducation physique et la professionnalisation des maîtres	11
2. Les formations des maîtres généralistes et des maîtres spécialistes en éducation physique à Genève	20
Chapitre 2 : Une étude centrée sur le fonctionnement des systèmes didactiques interconnectés	29
1. L'étude du fonctionnement du système didactique comme objet théorique des recherches en didactique	29
2. Le fonctionnement des systèmes didactiques interconnectés : revue de littérature	31
3. Le système d'enseignement de l'EP à Genève : une co-responsabilité en alternance	40
Chapitre 3 : Inscription théorique de la recherche : l'étude de l'action conjointe du professeur et des élèves	47
1. La transposition didactique et construction de la référence	47
2. La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)	57
3. L'approche comparatiste en didactique : étude du générique et du spécifique en éducation physique	69
DEUXIEME PARTIE : OBSERVER, DECRIRE ET ANALYSER L'ENSEIGNEMENT EN CO-RESPONSABILITE DE L'EDUCATION PHYSIQUE.....	75
Chapitre 4 : Problématique et question de recherche.....	76
Chapitre 5 : Construction méthodologique pour l'étude des systèmes interconnectés	83
TROISIEME PARTIE : LA CONSTRUCTION DE LA REFERENCE DANS L'ACTION CONJOINTE DES MAITRES (MG – MS) ET DES ELEVES : RESULTATS	135
Chapitre 6 : Etude du contexte historique-épistémologique : le basketball comme objet d'enseignement à l'école	136
Première section : Le basketball, pratique culturelle et scolaire : quelques repères à propos de ses origines et des enjeux d'enseignement	137
Deuxième section : La mise en forme scolaire du basketball dans les manuels scolaires	155
Chapitre 7 : L'articulation de l'action didactique du MG – MS au fil des cycles observés : analyse panoramique	199
Première section : L'analyse panoramique de la Dyade 1	201
Deuxième section : L'analyse panoramique de la Dyade 2	258
Chapitre 8 : La construction de la référence dans l'action conjointe : analyse micro-didactique de l'enseignement des MG et des MS	296
Première section : L'analyse micro-didactique de la Dyade 1	298
Deuxième section : L'analyse micro-didactique de la Dyade 2	398
Chapitre 9 : Construction de la référence : comparaison inter-dyades	477
Discussion conclusive : A propos de la connexité des systèmes didactiques. Retour sur l'éducation physique à l'école primaire genevoise	516
Références bibliographiques.....	550

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Présentation de la recherche

Dans cette introduction, il s'agit de caractériser globalement le travail de recherche mené sur l'enseignement en co-responsabilité et en alternance de l'éducation physique à l'école primaire et l'articulation de deux systèmes : celui dans lequel agit un maître généraliste (MG) et celui dans lequel agit un maître spécialiste de sa discipline (MS).

Elle présente d'abord le travail de thèse en rapport avec le parcours professionnel du chercheur (à l'origine du projet) et avec le contexte particulier de l'enseignement de l'éducation physique (EP) dans le canton de Genève. C'est dans ce développement que nous problématisons rapidement notre projet de recherche et mettons en évidence son objet d'étude. Nous clôturons cette première partie de notre travail par la présentation de la structure de la thèse.

1. Origines et problématisation de l'objet de la recherche

L'universitarisation de la formation des enseignants primaires¹ s'est concrétisée à Genève par le passage d'un brevet d'enseignement obtenu dans le cadre des Etudes Pédagogiques à une Licence universitaire, mention enseignement (LME)², enseignement inscrit en 1996 dans le programme de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation (FPSE). Cette formation se caractérise par un changement important en termes de dispositifs et des contenus proposés aux étudiants, ainsi que par la place que prend la recherche dans le parcours de formation³. Parmi les nouvelles unités de formation proposées à la FPSE, la Didactique de l'Education physique est programmée dans la première année d'étude, suite au tronc commun d'un an en Sciences de l'éducation. C'est dans ce domaine d'enseignement et d'étude que j'ai commencé mon parcours de formateur des futurs maîtres généralistes et que ce travail de thèse prend ses origines.

C'est après mon diplôme d'enseignant d'éducation physique⁴, et dans le cadre du Mémoire de licence en Sciences de l'éducation que j'ai soutenu à l'université de Genève, que je me suis intéressé à l'enseignement de l'EP à l'école primaire de ce canton. Contrairement à mon pays d'origine, l'Argentine, ou des pays comme la Belgique où l'enseignement de cette discipline est sous la responsabilité exclusive de spécialistes, en Suisse ce sont surtout les MG qui s'en chargent, bien que différentes variantes existent selon les cantons.

A Genève, contexte qui nous intéresse en particulier dans ce travail, l'enseignement de l'EP est sous la responsabilité conjointe du MG et du MS qui interviennent en alternance auprès de

¹ Le masculin utilisé dans le texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de garçons que de filles, d'étudiants que d'étudiantes, d'enseignants que d'enseignantes.

² La « Licence mention enseignement » a été modifiée et est devenu la « Formation en enseignement primaire » (FEP).

³ Comme nous le verrons, la formation LME, comme plus récemment le passage à Bologne avec un baccalauréat (BS) et un certificat complémentaire (CCEP), adhèrent à l'idée de professionnalisation du métier. Ceci se concrétise, entre autres, par l'aptitude des futurs enseignants à la recherche (dans le cadre des Unités de formation et du travail de mémoire de fin d'étude).

⁴ Formation réalisée à l'Institut de formation des maîtres d'Olavarría, Argentine.

la classe⁵. Dans le dispositif mis en place par l'institution scolaire, le MS occupe le rôle de « *méthodologue* » (DEP, 2005, p. 3), mais c'est le MG cependant qui se charge de donner la plus grande partie des leçons (en moyenne 2 leçons sur 3).

Ce contexte particulier d'enseignement de l'EP impose la collaboration des maîtres ayant des formations initiales différentes et occupant des places distinctes au sein de l'école : l'un est titulaire de classe, l'autre intervient « ponctuellement » et régulièrement auprès des élèves. Un tel dispositif soulève des questions quant à la manière de s'organiser sur le terrain ainsi que le résultat de leur action collaborative par rapport aux apprentissages des élèves. Ce sont les questions principales qui animeront notre travail de thèse.

C'est dans le cadre de mon mémoire de licence en Sciences de l'éducation intitulé « *L'éducation physique à l'école primaire. Regard sur la construction du curriculum réel* » que je me suis attelé à comprendre une partie de cet univers de réalité. Ce travail précédent constitue certainement la première pierre du projet de thèse présenté ici.

Dans une perspective sociologique du curriculum, je me suis intéressé à la dynamique programmatique des enseignants et cela à partir de leurs discours (des entretiens individuels réalisés avec les enseignants de trois dyades). Plus précisément, j'ai étudié le *premier niveau* de la transposition didactique interne (Chevallard, 1982), à savoir les points de vue des maîtres concernant la programmation du cycle et des leçons et la façon dont ils pensent procéder à leur mise en place en classe. Les questions de recherche portaient sur l'influence du travail collaboratif (MS – MG), sur la planification annuelle et les leçons ainsi que la construction du curriculum réel (Perrenoud, 1993).

Les résultats de la recherche (Cordoba, 1996) ont mis en évidence des postures différentes, selon le type de maître et des déterminations diverses. Celles-ci ont pour conséquence de faire vivre aux élèves des programmations faiblement articulées. Les MS, d'une part, considèrent souvent leurs collègues généralistes comme peu intéressés, peu motivés (par rapport à l'importance qu'ils donneraient aux autres disciplines scolaires) et peu aptes à donner les leçons d'éducation physique. Ils mettent en avant leur faible formation et leur peu de connaissances disciplinaires. Une telle position les conduit à effectuer, en tant qu'experts de la discipline, une programmation en « solitaire ». En effet, ils affirment prendre rarement en considération le travail réalisé en classe par leurs collègues généralistes et ils privilégient peu la concertation avec les titulaires de classe. En ce qui concerne les MG, s'ils reconnaissent les compétences des spécialistes, ils considèrent qu'eux aussi ont été formés pour donner l'EP et que, en tant que responsables de la classe, il leur revient de décider ce qu'ils veulent faire durant les leçons.

Les postures revendiquées par les MG et les MS interviewés les amènent ainsi à penser et à suivre chacun leur propre programme, ce qui signifie, pour les élèves, la présence de deux curricula réels. Ceci constitue, du point de vue du projet éducatif et des apprentissages que les élèves devraient réaliser à l'école primaire, un fonctionnement peu efficace, non évalué par l'institution et n'ayant fait l'objet d'aucune étude scientifique.

Au niveau cantonal, les résultats de cette recherche ont contribué à enrichir la réflexion disciplinaire et soutenu certains des changements entrepris. La volonté des responsables du Service de l'éducation physique d'améliorer la collaboration des enseignants et l'articulation

⁵ Dans les autres cantons, les MG reçoivent la visite ponctuelle d'un conseiller pédagogique (1 à 2 fois par année).

des systèmes didactiques les a conduit, par exemple, à exiger des MS de transmettre aux généralistes la planification de chaque leçon et d'y intégrer des prolongements⁶ permettant à ces derniers d'organiser leur enseignement.

Pourtant, alors que les enseignants ont été formés à l'utilisation des Manuels fédéraux d'éducation physique (1998) et des Objectifs d'Apprentissage du canton de Genève (2000) et que de nouvelles directives spécifient (DEP, 2005) le travail en coresponsabilité des maîtres généralistes et des maîtres spécialistes, nous constatons que nous savons peu de choses de l'enseignement concret de la discipline par les MS et les MG et des apprentissages des élèves. Si par nos contacts réguliers avec le terrain scolaire et par les observations réalisées chaque année par nos étudiants⁷ il nous est possible de nous faire une idée des pratiques enseignantes existantes, notre recherche initiale n'a cependant ni étudié ni élucidé ce qui se déroule effectivement en classe. Pour les formateurs que nous sommes, une telle connaissance est importante pour penser les dispositifs de formation.

Institutionnalisation du rôle de méthodologue et formation des enseignants

La formation des enseignants spécialistes en éducation physique est dispensée à l'Institut des sciences du mouvement et de la médecine du sport (IMESS)⁸. Le programme prévu comprend la compétence des étudiants pour l'enseignement disciplinaire au niveau primaire et secondaire, bien que le profil des futurs maîtres corresponde principalement à ce dernier niveau d'enseignement. Un tel constat prend appui, par exemple, sur l'absence de formation que reçoivent les futurs MS en ce qui concerne le travail spécifique qu'ils devront effectuer à l'école primaire, à savoir donner des leçons aux élèves mais aussi assumer simultanément le rôle de méthodologue auprès des MG. Si les nouveaux MS sont tenus de suivre une formation supplémentaire⁹ en cours d'emploi en rapport aux objets d'enseignement du primaire, le programme fait peu de place au développement des compétences nécessaires à l'accompagnement des généralistes. C'est ainsi que les spécialistes, qui ont été formés pour enseigner l'EP aux élèves, se trouvent à « aider » ou à « former » des collègues, ce qui interroge la manière dont les MS et les MG s'organisent ainsi que l'articulation de leurs enseignements respectifs.

Les enseignants généralistes, de leur côté, suivent une formation polyvalente dans laquelle l'éducation physique est une discipline parmi d'autres, considérée cependant comme moins importante ou secondaire. Ceci présage, si l'on compare avec les MS, un rapport différent aux objets d'enseignement, d'autant plus si l'on prend en considération qu'ils n'ont pas été « sélectionnés » selon des épreuves physiques¹⁰ et que leur expérience sportive, en général moins importante, ne fait pas partie des motivations les ayant conduit à choisir le métier d'enseignant primaire. On le voit, l'action des enseignants semble déterminée institutionnellement par les formations initiales et par les rapports hiérarchiques découlant du

⁶ Selon la Direction de l'enseignement primaire (2005), le MS doit donner oralement ou par écrit, « des idées de prolongement concernant les activités qu'il a initiées » (p. 4).

⁷ Dans le cadre du cours de Didactique de l'éducation physique, chaque année 100 étudiants observent et font un rapport des leçons observées sur le terrain scolaire.

⁸ A partir de la rentrée universitaire de 2014, la formation des MS sera désormais dispensée à l'Institut des sciences du sport et de l'éducation physique de Lausanne (ISSEP).

⁹ C'est le Service de l'éducation physique du canton (ensuite le Service de la coordination pédagogique) qui se chargeait, jusqu'à 2013, de la formation des nouveaux MS.

¹⁰ Pour accéder à la formation des maîtres d'éducation physique, les étudiants doivent passer différentes épreuves physiques et sportives. Par exemple, d'endurance ou aux agrès.

rôle du méthodologue, mais aussi par une détermination plus personnelle liée à l'expérience sportive ; ceci induit des rapports divers aux objets d'enseignement du domaine corporel.

Ces éléments nous amènent à nous interroger, comme nous l'avons dit plus haut, sur les pratiques effectives des maîtres mais aussi, en tant que formateur d'adultes que nous sommes, sur le contenu de leur formation.

C'est dans ce champ de questionnement que notre thèse s'insère. Nos préoccupations se rapportent à l'organisation et à l'articulation des systèmes didactiques interconnectés (MG-MS) tels qu'ils fonctionnent en EP à l'école primaire genevoise. Nous nous situons dans la perspective de recherche développée depuis les années 80 en didactique de l'éducation physique (Mérand & Marsenach, 1987) qui s'intéresse aux pratiques effectives et à l'étude de l'action des maîtres lors des leçons dites « usuelles » (Amade-Escot & Marsenach, 1995). C'est dans une démarche descriptive et compréhensive des phénomènes didactiques telle qu'elle est envisagée par la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD dans le sens de Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Flückiger, 2007 ; Sensevy & Mercier, 2007) que nous avons choisi de rendre intelligibles les pratiques enseignantes que nous avons observées et les systèmes didactiques interconnectés que nous avons étudiés.

2. Structure général du texte

Notre travail de thèse porte sur l'articulation effective des systèmes didactiques interconnectés dans leur rapport aux savoirs enseignés. La compréhension de la relation du « système dyade » composé par un MG et un MS et de la manière dont il fonctionne pour construire une « histoire didactique en classe » suppose une prise en considération des déterminants de l'action enseignante. Notre projet est d'investiguer depuis une perspective d'analyse ascendante des phénomènes de transposition didactique qui adviennent dans les pratiques ordinaires ainsi que la prise en compte des déterminants institutionnelles (formation, manuels, directives). Ces considérations nous ont ainsi conduit à nous intéresser et à traiter des *objets* portant sur diverses dimensions en rapport avec le travail des enseignants.

Le texte présenté ici est organisé en *trois parties*, chacune contenant plusieurs chapitres.

La « première partie », intitulée *Les systèmes didactiques connectés et leurs contextes* se décline en trois chapitres. Le premier rend compte du contexte historico institutionnel de l'enseignement de l'éducation physique en Suisse et développe en particulier les spécificités du système éducatif genevois. Le chapitre 2 s'intéresse aux études réalisées sur des systèmes didactiques interconnectés et propose une revue de littérature sur laquelle nous nous appuyons pour penser et discuter notre recherche. Enfin, le chapitre 3, expose l'inscription théorique de la recherche en développant principalement la conceptualisation de la transposition didactique et l'étude des observations *in situ* selon la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique du professeur et des élèves.

La « deuxième partie », *Observer, décrire et analyser l'enseignement en co-responsabilité de l'éducation physique* problématise d'objet de la recherche et présente les outils méthodologiques. Elle est structurée en deux chapitres. Le premier (chapitre 4), revient succinctement sur les données de la partie précédente de manière à expliciter la problématique qui soutient l'investigation et les questions qui orientent le travail du chercheur. Le deuxième, quant à lui (chapitre 5), développe la construction méthodologique que nous avons utilisée pour décrire et comprendre les systèmes didactiques observés.

La « troisième partie » du texte est subdivisée en quatre chapitres et présente les résultats de notre recherche. Le premier chapitre (chapitre 6) s'intéresse au basketball du point de vue historico-épistémologique. D'abord, nous le décrivons dans sa dimension culturelle et scolaire de manière à mettre en évidence les principaux enjeux en termes d'enseignement et d'apprentissage. Ensuite, nous présentons la mise en forme scolaire du basketball en retraçant l'inscription de cette pratique sportive dans les manuels, édités par la Confédération Suisse, qui régissent le travail des enseignants à l'école primaire.

Le chapitre 7 rend compte de l'analyse macro et méso didactique (analyse dite *panoramique*) des cycles d'enseignement observés. Nous abordons ici de manière chronologique l'articulation de l'action didactique du MG et du MS au fil des leçons, ce qui nous permet d'étudier, du point de vue des processus, la structuration de la programmation, l'organisation didactique des différentes parties et tâches des séances et de dégager les « thèmes d'étude » ainsi que les « situations significatives » que nous étudions au niveau *micro-didactique*. Cette dernière échelle d'analyse est l'objet d'étude du chapitre 8. Nous nous y intéressons en particulier à la construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élèves, élément qui s'avère essentiel pour pouvoir comprendre l'articulation des systèmes MG-MS et la dimension didactique de leur action.

Enfin, le chapitre 9 discute les résultats des trois chapitres précédents et cela en reprenant et en comparant la référence construite sur chaque site. Nous procédons ici à une comparaison inter-dyade.

La dernière partie de notre travail constitue la discussion conclusive de notre thèse de doctorat. Elle s'intitule *La connexité des systèmes didactiques. Retour sur l'éducation physique à l'école primaire genevoise*. Dans un premier temps, nous proposons une synthèse des apports de notre recherche concernant le travail en alternance et en co-responsabilité de l'éducation physique. Ensuite nous abordons les avantages et les limites de la situation actuelle au regard des avancées de la recherche dans le champ des didactiques des disciplines et de la didactique de l'EP en particulier. Nous terminons par une section sur des ouvertures possibles en termes de problématiques et d'objets de recherches et/ou de formation, repérables à partir des résultats de ce travail.

PREMIERE PARTIE

Les systèmes didactiques connectés et leurs contextes

Notre recherche s'intéresse à l'enseignement de l'éducation physique dans le cadre genevois, contexte qui se caractérise, entre autres, par l'imposition faite aux maîtres généralistes et aux maîtres spécialistes d'articuler leur enseignement. Les particularités du fonctionnement de ce système éducatif nous amène à structurer notre réflexion théorique en trois temps : premièrement, on présentera le cadre historico-institutionnel dans lequel s'insère cette étude, deuxièmement, nous développerons une revue des questions autour des recherches qui s'intéressent à l'articulation et à la connexité des systèmes didactiques et, troisièmement, nous présenterons l'inscription théorique de notre recherche.

Notre travail de thèse se situe dans une démarche de recherche relativement récente, mais faisant suite à une longue série de travaux ayant permis de mieux comprendre, entre autres, les enjeux de l'éducation physique, discipline scolaire (histoire, curriculum...), le contexte d'intervention (caractéristiques des lieux, degrés...), les conceptions des enseignants ainsi que les contenus proposés par les enseignants et les processus d'apprentissage des élèves. Nous nous intéressons à l'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) du professeur et des élèves dans le cadre de l'enseignement de l'éducation physique, et plus particulièrement du basketball à l'école primaire. Notre recherche s'attache à étudier deux aspects majeurs imbriqués : le contenu d'enseignement et le contexte particulier, le système éducatif genevois, où il se déploie.

Concernant le premier aspect, le basketball, il s'agit d'une pratique sportive fortement représentée et institutionnalisée dans notre société. Toutefois, à son origine c'est une invention pédagogique qui ne repose pas sur la transformation d'une pratique sociale préexistante. C'est d'abord pour répondre au besoin d'activités physiques des élèves durant la période hivernale que J. Naismith (voir Archambault, Artiaga & Bosc, 2007), son inventeur, imagine les premières composantes d'une pratique qui s'étendra rapidement au-delà du cadre scolaire. C'est ainsi que, sans quitter l'école, le basketball se développe au sein des fédérations (clubs, championnats...) et dans différents pays, influençant en retour les curriculums et les pratiques scolaires.

Le deuxième aspect renvoie à l'organisation de l'EP dans le canton de Genève. Ce système scolaire assigne la responsabilité de l'enseignement de l'EP, à l'école primaire, à deux enseignants ayant des parcours différents quant à leur formation et à leur fonction au sein de l'école. Les leçons sont données en alternance par un maître spécialiste de la discipline EP et par un maître généraliste, responsable de la classe.

La présence des deux systèmes didactiques *interconnectés*, d'un système d'aide qui en assure la liaison (le MS est tenu d'assumer le rôle de méthodologue auprès de son collègue généraliste) et d'un objet de savoir à multiples contours, interroge :

(i) d'une part, le processus de transposition didactique externe (Chevallard, 1985) à partir duquel la pratique sportive a pris forme dans les manuels scolaires et orienté le travail en classe, (ii) d'autre part, et ceci constitue à notre avis une des problématiques d'étude centrale de la didactique, la construction, ou plutôt la co-construction, de la référence en classe. Ceci concerne le processus transpositif interne, qui concerne les situations *in situ* en classe, sans oublier pour autant le travail de programmation (planification) réalisé par l'enseignant. La lecture de ces deux points est à mettre en tension avec les manières de faire et d'agir des deux types d'enseignants (MG-MS) lors de la planification et la gestion des leçons.

C'est à partir de ces préoccupations majeures que cette première partie de notre travail, structurée en trois chapitres, est organisée :

Dans le premier, nous nous intéressons à l'organisation de l'éducation physique à l'école primaire et à la professionnalisation des maîtres (formations des enseignants). Nous montrerons comment la disciplinarisation de l'EP s'est réalisée et de quelle manière les formations des enseignants se sont mises en place et spécialisées. Ceci est nécessaire pour comprendre le fonctionnement qui régit le travail des maîtres chargés de son enseignement dans le système éducatif genevois¹¹, c'est-à-dire, le partage de la responsabilité de l'enseignement de l'EP par deux maîtres qui ont des formations professionnelles différentes et des fonctions au sein de l'école distinctes : les maîtres généralistes et les maîtres spécialistes.

La deuxième chapitre rend compte des dispositifs éducatifs scolaires qui articulent au moins deux systèmes didactiques. Ces systèmes portent des caractéristiques particulières et diffèrent de celles de notre recherche : par les fonctions et la formation des enseignants, par la discipline scolaire concernée, par le degré scolaire ou par l'objet de savoir qu'ils étudient. Nonobstant, cette présentation nous permettra d'introduire le contexte d'enseignement propre au canton de Genève, où les maîtres généralistes et spécialistes assument en alternance les leçons d'EP.

Le troisième chapitre, l'inscription théorique de notre recherche, est consacrée au développement des concepts didactiques que nous considérons nécessaires pour décrire et comprendre l'action conjointe enseignant-élèves et la construction de la référence en classe.

¹¹ A Genève, l'organe institutionnel chargé du système éducatif est la Direction de l'instruction publique (DIP). Le Département de l'enseignement primaire (DEP) est celui qui s'occupe en particulier de l'école primaire. C'est sous sa responsabilité directe qu'est placé le Service de l'éducation physique.

CHAPITRE 1

Contexte historico-institutionnel de l'enseignement de l'éducation physique en Suisse : le cas genevois

L'histoire¹² de l'éducation physique en tant que discipline scolaire en Suisse commence en même temps de celle de l'école publique, une école qui sera obligatoire, gratuite et laïque. Sous la responsabilité du Conseil Fédéral, la loi de 1874 décrète le début d'un projet d'homogénéisation des règles générales régissant l'école. Elle devient obligatoire pour tous les jeunes d'âge scolaire et les cantons sont tenus de respecter et de se conformer à certaines directives. Cela étant, les cantons gardent le droit à des prérogatives importantes, comme celles des programmes scolaires pour les différents degrés¹³ (disciplines, contenus...), celles du fonctionnement (horaires...) et celles des adaptations nécessaires selon les conditions particulières des différentes régions du pays.

Cette « liberté » laissée aux cantons par rapport aux différentes disciplines scolaires est soumise à une exception : la gymnastique¹⁴. En effet, l'éducation physique sera, et est encore aujourd'hui, la seule discipline scolaire ayant un statut de *discipline fédérale*. C'est la Confédération Suisse qui se charge de définir l'ensemble des paramètres qui organisent son enseignement, depuis le nombre d'heures de cours hebdomadaires, les infrastructures et équipement, aux contenus qui doivent être travaillés en classe. Pour Bussard (2007), l'obligation faite aux cantons de programmer des cours de gymnastique pour tous les garçons âgés de plus de dix ans, signifie « *l'immixtion fracassante de l'Etat fédéral dans les affaires cantonales* » (p. 42). C'est aussi sous l'autorité de la Confédération, avec la participation cependant des cantons, que la formation en éducation physique des enseignants est organisée et que les responsables chargés de sa formation aux différents degrés de scolarité seront désignés.

Nous retraçons ci-après ce double mouvement imbriqué de création : d'une part, l'avènement de l'EP au sein de l'école et l'évolution de la responsabilisation de son enseignement et, d'autre part, la formation des maîtres à l'enseignement de cette discipline. Dans cette partie de notre travail, nous donnerons des indications à propos du processus qui a précédé la mise en place de l'enseignement de l'EP tel qu'il est appliqué aujourd'hui à Genève et nous montrerons conjointement comment le partage des responsabilités de son enseignement entre les maîtres généralistes et les maîtres spécialistes s'est progressivement construit depuis le XIX siècle.

¹² Pour comprendre l'avènement de l'éducation physique en tant que discipline scolaire et le processus de professionnalisation des maîtres, nous avons utilisé principalement de 3 sources : La première est le livre de référence écrit par Louis Burgener en 1952, intitulé « *La confédération suisse et l'éducation physique de la jeunesse* » qui traite la période de 1750 à 1950. La deuxième est la thèse, plus récente, soutenue par Jean-Claude Bussard et publiée en 2007 intitulée « *L'éducation physique suisse en quête d'identité, 1800-1930* ». Enfin, la troisième est composée des Ordonnances et lois fédérales et cantonales traitant la gymnastique/éducation physique en Suisse.

¹³ La Constitution fédérale approuvée par le peuple en 1874 stipule par exemple (Article 27) que la Confédération peut prendre les « *mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations* ».

¹⁴ C'est sous le terme de « gymnastique » que la discipline aujourd'hui nommée éducation physique apparaît dans les documents officiels.

1. La disciplinarisation de l'éducation physique et la professionnalisation des maîtres

L'éducation physique de la jeunesse doit être un des devoirs de l'Etat. Aussi bien que l'Etat a le droit d'exiger de chacun de ses citoyens une certaine éducation intellectuelle et de l'astreindre à s'en munir, tout aussi bien il peut exiger que l'éducation physique ne soit pas négligée, d'autant plus que la force du peuple armé en dépend, et que tout citoyen doit être soldat (Daguet, 1856¹⁵).

La Constitution de 1874 va définir, comme nous l'avons évoqué plus haut, le début de l'enseignement fédéral¹⁶ de la *gymnastique*. La naissance de cette dernière en tant que matière d'enseignement est à rechercher - mais nous y reviendrons dans la troisième partie de notre travail (chapitre 6) - dans la nécessité de préparer la population suisse à la défense de la patrie.

Si des courants hygiénistes et éducatifs revendiquent une gymnastique différente, celle-ci est officiellement pensée et rattachée au domaine militaire. Dans la nécessité de consolider la Suisse en tant que confédération, pari qui demande de fédérer les différents cantons et régions qui la composent, l'institution/finalités militaires et la gymnastique à laquelle elle est fortement rattachée, représenteront des biais rassembleurs de l'unité nationale.

Le projet élaboré et proposé par Welti en 1868 au Conseil fédéral implique un changement radical dans la structuration du pouvoir militaire : la centralisation de l'armée, que les cantons, souveraineté oblige, auraient tenu à préserver au sein de leurs prérogatives. Le projet prévoit l'obligation pour les maîtres d'école d'une « *instruction militaire prescrite pour un officier d'infanterie* »¹⁷ (Art. 91), une formation inspirée du programme du service militaire et sous la responsabilité de la Confédération. Le projet s'organise dans la combinaison de deux disciplines scolaires (Burgener, 1952), l'instruction militaire des jeunes d'une part, et la gymnastique, d'autre part.

C'est sur la base des propositions de Welti que la loi régissant la gymnastique à l'école est rédigée en 1874 (après avoir été acceptée par le peuple). Elle entérine quatre débats majeurs qui traverseront, et traversent encore, l'éducation physique :

(i) Quelles finalités et quels contenus doit aborder la discipline scolaire EP durant le cursus scolaire obligatoire ? A titre d'exemple, après la longue période dominée par l'idéologie d'une gymnastique militaire, le débat s'est déplacé entre les tenants d'une éducation physique *naturaliste*, axée sur la *motricité* et le développement moteur des sujets, et ceux qui défendent une éducation physique *culturelle*, sportive, s'organisant à partir des pratiques sportives.

(ii) A quel *type* de maître la Confédération et les cantons doivent-ils donner la responsabilité de la prise en charge de l'enseignement de l'EP ? Selon le canton, la présence des MG et des MS durant les heures d'EP à l'école primaire est très inégale et varie considérablement. A

¹⁵ Cité par Bussard, 2007, p. 67.

¹⁶ Depuis le XVIII^e siècle, les activités physiques font partie des propositions scolaires. Plusieurs établissements privés donnent une place importante au mouvement et à sa relation avec la nature, comme c'est le cas de Pestalozzi (voir par exemple l'ouvrage « *Comment Gertrude instruit ses enfants* », 1801). Citons aussi Spiess et sa gymnastique de type militaire et autoritaire, qui influence de manière significative le débat pour l'introduction de la gymnastique à l'école.

¹⁷ Pour Welti, et sa position sera reprise par les différentes lois et ordonnances fédérales qui vont suivre, le maître doit être un officier. A travers la gymnastique, l'école se voit investie de préoccupations militaires et contribuera à la préparation des jeunes à la défense de la patrie.

Genève, par exemple, la politique actuelle est orientée vers une diminution des heures attribuées aux maîtres généralistes, ce qui implique une présence accrue des maîtres spécialistes.

(iii) Quel nombre d'heures hebdomadaires d'EP chaque canton/école doit-il respecter ? Si la loi fédérale prescrit 3 heures d'EP par semaine, plusieurs écoles/classes n'en assurent que deux, voire une seule. Dans le débat revient périodiquement, par exemple, la proposition d'instaurer un régime de 2 heures par semaine ou celle de supprimer les heures d'EP et les remplacer par des activités sportives à réaliser en dehors des heures d'école.

(iii) De quelle manière partager, entre la Confédération et les cantons, la responsabilité de la mise en place des formations des enseignants (initiales et continues) et la production des documents qui leur sont destinés ? Si les Manuels fédéraux continuent encore aujourd'hui à être la référence curriculaire pour l'ensemble du pays, d'autres programmes sont cependant élaborés et utilisés par les cantons (c'est le cas des Objectifs d'apprentissage du canton de Genève¹⁸), ou des régions (PER, 2010).

1.1. La gymnastique, discipline scolaire et les responsables de son enseignement

Les articles de la loi de 1874 sur l'enseignement de la gymnastique militaire à l'école donnent les repères qui devraient permettre aux cantons et aux enseignants la mise en place et l'organisation de la gymnastique scolaire. Des modifications et des compléments importants seront introduits tout au long de l'histoire de la discipline. Nous retraçons principalement ici ceux qui concernent la place de la gymnastique dans le cursus de l'école primaire (dotation horaire), les maîtres qui se chargent de son enseignement et les formations initiales et continues mises en place par la Confédération et les cantons.

Puisque la gymnastique proposée aux élèves vise leur préparation militaire pour la défense du pays, ce sont uniquement les mâles qui seront, dans un premier temps, concernés¹⁹. La gymnastique scolaire sera ainsi obligatoire, jusqu'au 1947, uniquement pour les garçons d'abord à partir de 10 ans²⁰ et, ensuite, cette obligation concernera la totalité du parcours scolaire²¹.

En termes d'heures, les élèves doivent recevoir, au degré inférieur, un minimum de 120 heures de gymnastique par année²² (Burgener, 1952, p. 127)²³. Ensuite, la Commission

¹⁸ Burgener (1952) rapporte que déjà en 1896 des cantons, impatientés par la lenteur de la rédaction du manuel qui paraîtra en 1898, prennent les devants en publiant des manuels spéciaux. C'est le cas, par exemple, à Bâle.

¹⁹ Dans notre travail, nous nous intéressons et décrivons la gymnastique scolaire régie par les lois édictées par la Confédération. Si la loi fédérale concernant la gymnastique féminine sera éditée bien plus tard, il est important de souligner que la gymnastique pour les filles faisait partie du programme de plusieurs cantons de la Confédération suisse. Dans certains cantons, celle-ci était même obligatoire. C'est le cas, par exemple, de Bâle et de Zurich (depuis 1852). Concernant les documents de l'enseignant, soulignons que le Département de l'Instruction publique de ce dernier canton a publié, en 1915, le « *Manuel fédéral pour l'enseignement de la gymnastique aux jeunes filles* », bien avant celui qui sera édité par la Commission fédérale de gymnastique.

²⁰ « *Les cantons pourvoient à ce que les jeunes gens, dès l'âge de dix ans jusqu'à l'époque de leur sortie de l'école primaire, qu'ils la fréquentent ou non, reçoivent des cours de gymnastique préparatoire au service militaire* » (Loi militaire de 1874, Art. 81).

²¹ « *La gymnastique est (...) une branche d'enseignement obligatoire pour les garçons, pendant toute leur scolarité, dans toutes les écoles et dans toutes les institutions publiques ou privées* » (Ordonnance sur l'instruction préparatoire. Enseignement de la gymnastique à l'école, 2 novembre 1909, Art. 1). L'enseignement est donné « *conformément au Manuel de gymnastique* » (Ibid., Art. 3)

²² Les garçons de treize à quinze ans suivent 80 heures et ceux du degré supérieur 60 heures ou quinze demi-journées.

fédérale de gymnastique modifiera la manière de compter les heures en adoptant un comptage hebdomadaire²⁴ : l'ordonnance du 13 novembre 1878 table sur la réalisation de deux heures pour le premier degré (dix à douze ans), et une heure et demie à deux heures pour les élèves de treize à quinze ans. A partir de 1941, ce sont 3 heures (*ibid.*, Art. 4) par semaine qui sont officialisées (plus une après-midi de sport par semaine), prescription qui régit encore aujourd'hui l'organisation de l'éducation physique à l'école primaire²⁵.

Le contenu et la méthode d'enseignement de la gymnastique sont transmis aux maîtres lors des formations qu'ils doivent suivre et à travers les Manuels fédéraux qui leur sont destinés.

Burgener (1952) considère, tenant compte du contexte historique de la fin du XIX^e, la publication du premier Manuel fédéral comme « *un signe révolutionnaire* » (p. 126). Pour la première fois, un même manuel, sous couvert de l'armée, est publié et prescrit pour être utilisé dans l'ensemble du pays. La Confédération s'immisce dans les affaires des cantons, une situation qui était, jusqu'alors, impensable.

C'est la finalité militaire et les valeurs liées à la patrie qui orienteront le contenu et la manière dont la gymnastique doit être donnée à l'école²⁶. Pour la Confédération, il s'agit bien de « *cours (scolaires) de gymnastique préparatoire au service militaire* »²⁷. Le Manuel fédéral, intitulé « *L'école de gymnastique pour l'instruction militaire préparatoire de la jeunesse suisse dès l'âge de 10 à 20 ans* », devient le document de référence pour l'enseignement dispensé aux instituteurs, lorsqu'ils suivent l'école de recrues, les cours de perfectionnement ainsi que les écoles normales cantonales. Le deuxième manuel, quant à lui, sera édité quelques années plus tard, suivi par d'autres à un rythme de parution d'un nouveau Manuel tous les 15/20 ans.

Dans un contexte de tension et de guerre, la gymnastique acquiert peu à peu le statut de matière scolaire. Les critiques qui lui sont adressées, souvent très virulentes, ne concernent pas et ne remettent pas en question les bienfaits de la gymnastique et sa présence à l'école. Le débat porte principalement sur le type de gymnastique qui est enseignée aux élèves, tout particulièrement la nature militaire du programme et le caractère rigide et peu attractif des exercices²⁸.

²³ En 1895, le Projet et message du Conseil fédéral, Département militaire fédéral, (2 mai, Art. 120), prévoit de les diminuer à 60 heures.

²⁴ Comme les sorties en forêt, par exemple, font partie des activités de la gymnastique, les inspecteurs se sont rendu compte que les maîtres passaient peu de temps à enseigner la gymnastique militaire. L'obligation de faire un nombre minimum d'heures par semaine devait pallier cet inconvénient.

²⁵ Les écrits de l'époque (rapport des inspecteurs, constats des enseignants...) montrent la disparité, selon les cantons, les écoles, voire les maîtres, dans le respect des heures de gymnastique données aux élèves. Les justifications mises en avant aujourd'hui sont de deux ordres : - les conditions de pratique qui ne seraient pas adaptées aux besoins (salles à disposition des enseignants, horaires...), - la non-adhésion des responsables (directeurs, enseignants, inspecteurs). Dans ces cas, même si les heures d'EP sont réservées et inscrites dans l'organigramme annuel, les enseignants choisissent de ne pas se rendre dans la salle et programmer, à la place de la gymnastique, une matière dite principale.

²⁶ Ces préoccupations devraient être aussi celles des autres disciplines scolaires. La position suivante montre bien les attentes de l'époque : « *Instituteurs [...], vous avez à préparer notre jeunesse au service militaire [...], souvent vous faites des promenades avec vos élèves : tout en vous promenant pourquoi ne pas enseigner la connaissance du terrain au point de vue militaire, et la manière de l'utiliser pour l'attaque et la défense. Les jeux des enfants sont belliqueux : profitez-en pour en faire une image de la guerre...* » (Rudolf, 1876, cité par Bussard, 2007, p. 64).

²⁷ Confédération suisse, 13 novembre 1874, Art. 81.

²⁸ Les conférences de maîtres de gymnastique ainsi que les positions des cantons montrent sur quoi portaient les préoccupations de l'époque. Il était discuté aussi, par exemple, s'il faut ou non continuer à proposer des exercices aux engins aux élèves de moins de 13 ans, si le nombre d'heures de gymnastique au premier degré doit être seulement de 2, ou de l'intérêt et de la nécessité d'augmenter la place attribuée aux activités en plein air et aux jeux durant les heures de gymnastique.

Avant la loi militaire de 1874 qui entérine la gymnastique scolaire au niveau fédéral, les enseignants proposaient déjà des activités physiques aux élèves. Différents documents, parfois cantonaux, mais surtout des manuels édités par des spécialistes, permettaient aux maîtres d'organiser leur enseignement. Les nouvelles directives vont les contraindre non seulement à assurer un minimum d'heures de gymnastique par semaine, mais aussi à suivre le programme (Manuel fédéral d'éducation physique) élaboré par la Confédération. Cette dernière, désirant assumer sa déclaration concernant l'utilité militaire de la gymnastique, est consciente que la lecture du manuel n'est pas suffisante et qu'il est nécessaire²⁹ de créer des cours permettant aux instituteurs de s'approprier le contenu des manuels.

1.2. La formation à la gymnastique scolaire : l'emprise du militaire

Le premier pas de la formation des enseignants concernera les cours donnés dans le cadre du service militaire. Contrairement à la situation que les instituteurs avaient jusqu'alors (ils en étaient exempts) la Confédération imposera à tous les enseignants mâles l'obligation de faire le service militaire³⁰. Cette obligation soulève des débats acharnés, surtout parmi ceux qui défendent l'idée d'un instituteur (et d'une école) travaillant pour la paix. On relève aussi la perte de temps et d'énergie qu'une telle obligation entraîne et une déviation de son rôle. En réponse à ces critiques, la Commission fédérale de gymnastique propose, dès 1875, des écoles de recrues spéciales, même si la solution trouvée n'est pas non plus du goût de tous³¹. L'enseignement dispensé dans ces cours spéciaux concerne principalement les exercices préliminaires, d'ordre et aux engins, plus des jeux, des contenus tirés du manuel de l'époque.

Nonobstant, et comme le montrent les observations faites par les personnes chargées de superviser les pratiques dans les différents cantons, la gymnastique enseignée dans les écoles est très éloignée de la gymnastique attendue par la Confédération. D'où la nécessité et l'urgence d'incorporer cette nouvelle matière dans le cursus des futurs instituteurs.

C'est l'ordonnance du Conseil fédéral du 13 novembre 1878 qui marque l'introduction de la gymnastique dans le programme de formation des écoles normales. A partir de cette date, et pour obtenir le brevet pédagogique, le futur instituteur doit suivre aussi les cours de gymnastique et réussir les épreuves de cette discipline. Cette formation concerne les deux sexes, même si les femmes sont exemptes de service militaire et si les élèves filles ne sont pas autorisées à suivre les cours de gymnastique.

Ces efforts ne suffisent pas à faire face à la situation du terrain scolaire. C'est d'ailleurs pour cette raison que, conjointement à la formation donnée dans les écoles normales, et en réponse au manque d'enseignants en gymnastique, plusieurs cantons créent un brevet spécial en gymnastique. Si les écoles sont à même de mieux remplir les exigences de la Confédération, une situation inédite va cependant se créer : la corporation des enseignants et les écoles voient

²⁹ Burgener (1952) dit que, en 1874, la gymnastique à l'école manque de maîtres qualifiés et il souligne l'« *imprudence du législateur* » (p. 148) de créer un enseignement nouveau sans y préparer les instituteurs.

³⁰ La loi de 1874 est rétroactive, ce qui signifie que la Commission fédérale de gymnastique est confrontée à la nécessité de mettre en place une formation rapide et cela dans différentes villes du pays.

³¹ Des voix se sont prononcées pour que les instituteurs suivent leur service militaire « ordinaire » et non dans des structures spécialement pensées pour cette corporation. Burgener (1952) rappelle que le Conseil fédéral tenait à maintenir les écoles de recrue spéciales « *tant que les instituteurs ne sont pas mieux préparés dans les écoles normales* » (p. 149). Cependant, face à la forte pression publique, le Conseil fédéral est amené à modifier l'ordonnance en 1892. Lors des cours donnés aux instituteurs, la Confédération est obligée de séparer le travail militaire de la gymnastique. Les exigences restent, cependant, les mêmes pour tous. Pour les instituteurs recalés lors des tests du service militaire ordinaire, il est mis en place un cours obligatoire de rattrapage de deux semaines.

l'arrivée d'artisans et d'ouvriers qui enseignent une seule discipline scolaire, la gymnastique, un profil qui ne correspond pas à celui en vigueur. Afin que « *la gymnastique soit égale aux autres disciplines* » (Burgener, 1952, p. 152), les responsables fédéraux étudient la possibilité d'exiger que tous les maîtres enseignent au moins deux branches scolaires, obligation que l'on retrouve aujourd'hui dans les formations données, par exemple, à l'Institut des sciences du mouvement et de la médecine du sport (IMESS) et à l'Institut des sciences du sport et de l'éducation physique de Lausanne (ISSEP).

Comme on le voit, ce sont principalement les instituteurs, mais aussi des gymnastes ou des personnes ayant suivi la formation à la gymnastique scolaire, qui se chargent de cette branche à l'école. En ce qui concerne la formation à la gymnastique donnée dans les écoles normales, elle était quant à elle sous la responsabilité des gymnastes issus d'une des associations de gymnastique existantes. Afin d'améliorer la formation donnée aux futurs instituteurs, mais aussi pour faire évoluer les programmes et contenus de la discipline, il a fallu s'occuper également de la formation des formateurs. C'est la raison de la mise en place des *conférences* nationales de gymnastique, dont la première a eu lieu du 6 au 12 mars 1899³², après la parution du 2^{ème} Manuel fédéral. Y sont présents les formateurs de la plupart des cantons, et les journées permettront de faire le bilan des pratiques existantes dans les différentes écoles normales et, surtout, d'étudier des propositions concernant le programme de formation.

La gymnastique scolaire, tout en revendiquant son ancrage dans le domaine de l'instruction publique, est fortement déterminée par la gymnastique militaire et la gymnastique promue par les associations de gymnastique. Il revient d'ailleurs à la Société fédérale de gymnastique de mettre en place et de proposer, dès 1889, une formation (la première) de trois semaines par année, avec des cours de maîtres de gymnastique subventionnés par la Confédération³³. Il s'agit de cours en plus de ceux que les instituteurs sont tenus de suivre dans les écoles normales³⁴. Ceci peut être considéré comme le début de la formation continue des maîtres d'école à la gymnastique, programme de formation qui constitue une des préoccupations majeures de la Confédération tout au long du XXe siècle.

Les cours de formation à la gymnastique scolaire sont donnés dans les différents cantons et selon les directives fédérales. Les rapporteurs envoyés pour observer les différentes écoles du pays font référence à des pratiques d'enseignement et à des conditions de formation parfois très diverses et de qualité inégale. Pour atteindre une plus grande uniformisation des pratiques, et en ce qui concerne la formation dans les *écoles normales*, le Conseil fédéral va attribuer en 1911, aux cantons et à une seule Société (la Société suisse des maîtres de gymnastique), la responsabilité de l'ensemble des cours du corps enseignant (Burgener,

³² L'organisation des conférences des maîtres de gymnastique deviendra la norme, la deuxième aura lieu en 1903. En ce qui concerne les conférences de 1916 et de 1920, elles auront comme tâche de déterminer les buts, les moyens et les méthodes de l'éducation physique à partir des nouvelles connaissances scientifiques. Le rapport final constituera la base sur laquelle le nouveau Manuel fédéral sera créé.

³³ Selon le rappel historique du Manuel fédéral de gymnastique pour l'éducation physique des garçons de 7 à 15 ans (1927) ce type de cours va être donné jusqu'en 1910.

³⁴ « *Suivant les besoins, la Confédération organise chaque année, dans les différentes parties du pays, des cours destinés à former des maîtres et des maîtresses de gymnastique* » (Ordonnance sur l'instruction préparatoire du 2 novembre 1909, Art. 12). Il s'agit du perfectionnement des instituteurs, organisé par les cantons mais subventionnés par la Confédération. On observe les prémices de la formation Jeunesse & Sport telle que nous la connaissons aujourd'hui en Suisse. En effet, des associations de gymnastique (celles des instituteurs, des écoles normales ou des académies) sont subventionnées selon le nombre de participants et d'activités développées. L'article 23 concernant l'instruction militaire préparatoire après la sortie de l'école (1909) est aussi, à ce sujet, instructif. On retrouve cette position du Conseil fédéral dans les principales Ordonnances qui suivront (ex. : Art. 15, Ordonnance du 1 décembre 1941).

1952). Cette association va s'occuper de la formation des futurs instituteurs, tout en regroupant, peu à peu, l'ensemble des maîtres de gymnastique. C'est le début de l'organe faîtière de la corporation³⁵.

Le programme de gymnastique dans les écoles normales stipule que la gymnastique sera enseignée à raison de deux heures dans les classes inférieures et de trois heures dans les classes supérieures (Ordonnance du 2 novembre 1909, Art. 11)³⁶. A partir de 1928, les futurs instituteurs devront suivre au moins trois heures hebdomadaires (Ordonnance du 10 juillet 1928, Art. 11).

La volonté de rendre obligatoire la gymnastique dans toutes les écoles, et pour tous les jeunes qui les fréquentent, est confrontée, comme nous l'avons évoqué plus haut, à l'impossibilité de former les enseignants en nombre suffisant et rapidement. Ceci a eu comme conséquence la nécessité de faire appel à d'autres personnes que les instituteurs, ce qui présage le fonctionnement actuel de l'éducation physique genevoise, canton où la responsabilité de son enseignement est partagée entre le généraliste et le spécialiste.

A ce sujet, il est intéressant de rappeler quelques directives. Dans l'article 8 de l'ordonnance du 10 juillet 1928, le Conseil fédéral suisse, sur la proposition de son département militaire, souligne que l'enseignement de la gymnastique est donné, « en règle générale » par le maître ou la maîtresse de classe. Cependant, dans « *les écoles comptant plusieurs classes, on peut charger de cet enseignement un maître spécialement qualifié et, dans les écoles possédant des maîtres spéciaux, un maître spécial* » (Art. 8). Pour le moment, il ne s'agit pas d'une co-responsabilité de l'enseignement de l'EP entre le MG et le MS, mais de la présence de deux types de maîtres pour donner la même discipline scolaire. Toutefois, l'Ordonnance du 1 décembre 1941 va renforcer la primauté de l'enseignement de la gymnastique scolaire par le maître possédant le diplôme de gymnastique, lorsqu'il est présent dans l'école, (Art. 4), ce qui signifie que l'instituteur ne s'occupe pas, dans une telle situation, de cet enseignement. Cette manière de fonctionner est celle qui est adoptée aujourd'hui au niveau du secondaire. A partir de la 6^{ème} primaire³⁷, l'éducation physique est donnée uniquement par des maîtres spécialistes tenus d'assumer aussi, comme nous l'avons dit plus haut, l'enseignement d'une autre branche scolaire.

1.3. Les diplômes spécialisés pour l'enseignement de la gymnastique

L'importance que revêt la gymnastique scolaire pour la Confédération n'est pas conciliable avec l'idée que celle-ci puisse être sous la responsabilité de personnes n'ayant pas suivi une formation *ad hoc*. Si les instituteurs peuvent être formés à l'enseignement de cette discipline,

³⁵ Les maîtres de gymnastique se regroupent et s'organisent pour penser et défendre leur discipline. De son côté, la Confédération cherche aussi la manière de gérer au mieux la discipline et de constituer un organe pouvant chapeauter les associations et les maîtres. C'est ainsi que la Commission fédérale de gymnastique, chargée jusqu'en 1930 de réglementer la gymnastique scolaire en concordance avec les cantons et les associations, sera remplacée par la Commission fédérale de gymnastique et de sport. Outre le fait qu'elle s'occupera, par exemple, de superviser les examens de brevet des différents cantons, l'intitulé de la nouvelle commission va entériner la place qu'occupe le sport dans la société et dans les écoles.

³⁶ Concernant les responsables, le partage était le suivant : les cours des instituteurs étaient donnés par la Société suisse des maîtres de gymnastique, et les cours des moniteurs assumés par les associations de gymnastes (Règlement sur les cours de gymnastique du 16 mai 1911).

³⁷ L'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), concordat scolaire élaboré par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, est entrée en vigueur en 2009. L'organisation des cycles et des degrés dans l'école obligatoire a été modifiée. Entre autres, le « cycle initial » s'est transformé en 1^{ère} et 2^{ème} année du « premier cycle primaire ». Dans notre recherche, nous gardons l'ancienne appellation. Cela veut dire que nous parlerons de 5^{ème} et de 6^{ème} primaire et non pas de 7^{ème} et 8^{ème} primaire HarmoS.

la spécificité de cette branche scolaire va conduire les autorités à mettre en place, à côté des écoles normales, des écoles délivrant des diplômes de gymnastique fédéraux (les premiers brevets étaient cantonaux).

Imposer un diplôme fédéral aux différents cantons a été un processus long de plusieurs années et le résultat de multiples négociations/concessions. La première formation reconnaissant le *Diplôme fédéral I* a eu lieu à Bâle en 1922-/1923.

L'expérience de cette première formation est considérée comme très positive (jusqu'en 1936, « *Bâle fut la seule à former des maîtres spécialisés* », Egger, 1981, p. 22). L'opposition persistante de certains quant au fait qu'il est délivré un diplôme fédéral par une institution cantonale perd de sa force. Le compromis trouvé oblige néanmoins les maîtres à demander la reconnaissance du diplôme par les instances cantonales (Ordonnance du Conseil fédéral du 29 novembre 1924).

Les finalités et les exercices militaires ne constituent pas des arguments qui permettent à la gymnastique scolaire d'être considérée comme les autres disciplines. Contrairement au début de la gymnastique militaire, la Confédération voit la nécessité d'une formation plus approfondie et prenant d'avantage en considération l'élève, ses besoins et les connaissances scientifiques régissant l'activité physique et la santé. Ceci est d'ailleurs visible dans le premier programme du *Diplôme I*, où sont prévus des cours de pédagogie et de physiologie, par exemple.

Cette préoccupation de former des maîtres pouvant assumer l'enseignement de la gymnastique dans tous les degrés scolaires, et capables de s'occuper aussi de la gymnastique hors école, va conduire la Confédération à mettre en place, à partir du 28 novembre 1924, un *Diplôme II de gymnastique*³⁸.

Le diplôme est pensé comme un complément à la formation des maîtres formés dans les hautes écoles. Les participants qui y sont acceptés sont les instituteurs et institutrices qui ont achevé au moins quatre semestres d'études universitaires et qui ont une formation professionnelle correspondant au diplôme fédéral n° I de maître de gymnastique (Manuel de gymnastique pour la jeunesse masculine, 1942). Après d'âpres négociations, c'est l'Ecole polytechnique fédérale qui gardera le monopole du *Diplôme II*. Si certains demandent, en avançant l'argument économique, à ne pas former de spécialistes dans une seule branche, ceci ne sera pas tranché dans le nouveau règlement³⁹.

L'ordonnance du 1^{er} décembre 1941 consacrée à l'instruction préparatoire, dans son chapitre « *Enseignement de la gymnastique à l'école* », statue les trois heures de gymnastique et une après-midi de jeu/sport par semaine⁴⁰ et octroie, toujours au maître ou à la maîtresse de classe, son enseignement (ils doivent être « *instruits à cet effet dans les écoles normales et dans les cours pour maîtres de gymnastique* » (Art. 13), « *sauf si l'école compte un maître spécialisé* » (Art. 8). L'ordonnance se prononce par rapport à des situations particulières et donne la

³⁸ Malgré les changements quant aux contenus des formations, à la durée, aux exigences, etc., la structuration générale du parcours de formation des enseignants d'éducation physique restera inchangée jusqu'à très récemment. La formation des maîtres d'éducation physique sous la forme des *Diplômes I et II* est restée en vigueur jusqu'à la mise en place du Bachelord et du Master imposés par les Directives Bologne.

³⁹ Dans la Revue éducation physique de 1931, Kätterer expose ses vues sur le maître idéal. Pour lui, ce maître devrait enseigner à la fois la culture physique et une discipline intellectuelle (Burgener, 1952. p. 336)

⁴⁰ A la campagne et à la montagne, il est possible de faire seulement deux heures, plus le programme de sorties quand les conditions les permettent.

faculté aux cantons d'engager de « *bons maîtres itinérants* » pour se charger de l'enseignement obligatoire de la gymnastique, mais aussi des écoles moyennes, professionnelles et complémentaires. Le manque de maîtres d'école pouvant enseigner la gymnastique justifie toujours la présence des sujets « hors classe » pour assumer une partie du programme scolaire des élèves.

En ce qui concerne la formation des futurs instituteurs, la Confédération entérine les 3 heures de gymnastique hebdomadaires dans les écoles normales plus une heure de méthodologie. Ces centres de formation sont tenus de proposer aux étudiants l'occasion de s'entraîner suffisamment, tout particulièrement dans les jeux, la natation et le ski.

Par rapport à la *formation continue* des enseignants, c'est toujours la Confédération qui subventionne les cours de gymnastique organisés par les cantons en vue de perfectionner la formation des instituteurs (Art. 16). Elle se charge également de soutenir les cours organisés dans les universités pour l'obtention du *Diplôme fédéral de maître de gymnastique I* (Art. 18). Ce diplôme autorise les maîtres à enseigner la gymnastique, en qualité de maître spécial, dans les écoles primaires, secondaires ainsi que dans les progymnases (Art. 18). En ce qui concerne l'obtention du *Diplôme fédéral de maître de gymnastique et de sport II*, la Confédération subventionne aussi l'Ecole polytechnique fédérale. Soulignons à ce sujet que l'ordonnance de 1941 va introduire pour la première fois le « sport » dans l'intitulé du diplôme, certification qui donnera le droit aux formés d'enseigner « *la gymnastique et le sport, en qualité de maître spécial, dans les écoles moyennes et les universités* » (Art. 19). Conséquence de ce dernier point, les universités vont dès lors recevoir, chose nouvelle, des subventions pour le développement de la gymnastique et du sport au sein des universités.

1.4. La formation universitaire des maîtres d'éducation physique

Dans la même année 1941, commence l'histoire de Macolin à Bienne, l'école de référence en Suisse en ce qui concerne le sport. Il s'agit d'un centre national de gymnastique et de sport⁴¹ qui a comme but de centraliser et d'approfondir l'instruction donnée aux dirigeants de la gymnastique et des sports de l'armée. L'école de Macolin a aussi comme tâche de donner des cours aux organes de l'instruction préparatoire, aux chefs techniques d'associations, de sociétés (formation des moniteurs, qui s'appellent aujourd'hui moniteurs Jeunesse & Sport) ainsi que sélectionner les meilleurs éléments de la gymnastique et des différents sports. C'est à partir de 1950 que l'école organisera, cependant, le premier cours de maître de sport, formation qui durait 6 mois. Si certaines études théoriques étaient travaillées de manière moins poussée que dans le *Diplôme fédéral I*, le programme de Macolin permettait une spécialisation dans une ou deux disciplines sportives, une particularité dont elle fait encore preuve. A propos du *diplôme de maître de sport*, soulignons qu'il n'autorisait pas ces maîtres à travailler dans l'enseignement public, mais plutôt dans les écoles privées, dans les clubs, les usines, etc.

Du côté des universités, c'est l'Ordonnance encourageant la gymnastique et les sports du 7 janvier 1947 qui statuera leur autorisation d'organiser des cours pour l'obtention du **Diplôme*

⁴¹ C'est en 1946 que Macolin adoptera le nom d'Ecole fédérale de gymnastique et de sport. Burgener (1952) donne des indications concernant les tâches de l'école. Deux méritent d'être mentionnées : - l'instruction par des cours d'école (moniteurs de la gymnastique préparatoire, cours des candidats au diplôme fédéral de gymnastique, médecine sportive, constructions sportives...), des cours d'associations organisés par les fédérations sportives ; - les recherches médico-sportives, historiques, pédagogiques dans le domaine de l'éducation physique.

fédéral I de maître de gymnastique et de sport » (Art. 12). Pour obtenir ce diplôme, les candidats doivent cependant suivre un cours de 2 à 3 semaines à l'école fédérale de gymnastique et de sport (Macolin), cours d'initiation à l'instruction préparatoire et à l'activité des associations sportives. En ce qui concerne le *Diplôme fédéral II de maître de gymnastique et de sport*, il revient toujours à l'Ecole polytechnique fédérale d'organiser les cours et les examens de validation (Art. 13).

A l'université de Genève, la première formation délivrant le *Diplôme de gymnastique I* a lieu en 1944. Les candidats doivent suivre deux ans de formation, les mercredis de 14h. à 18h., plus quelques semaines pendant les vacances. La formation est destinée essentiellement à des maîtres en fonction, aux instituteurs qui espèrent pouvoir enseigner au niveau secondaire, ce qui suppose pour l'institution scolaire d'accepter que des maîtres du niveau secondaire assument l'enseignement d'une seule discipline scolaire. La situation étant peu satisfaisante, les autorités sont conduites à repenser le cursus de formation.

La solution envisagée, qui faisait partie d'ailleurs des propositions émises depuis un certain temps par les associations des maîtres de gymnastique, est de considérer le brevet fédéral en gymnastique comme une branche de licence, au même titre que le français ou les sciences, par exemple. Dans un tel cursus, les étudiants sortent de l'université avec une formation dans deux domaines enseignables, dont un serait la gymnastique. Une telle option est considérée comme susceptible d'avoir un impact considérable sur la reconnaissance de la discipline au sein de l'école, mais aussi sur la carrière des enseignants. Burgener (1952) souligne plusieurs bénéfices : « *l'amélioration psychologique* » (l'enseignement est fait par des licenciés), un salaire comme dans une autre discipline, une meilleure connaissance des élèves (« *mieux les influencer, les éduquer* »), une meilleure gestion de la carrière du maître, en alternant les leçons d'EP (qui usent avec le temps) et une autre discipline.

Un pas dans ce sens sera fait avec l'Ordonnance concernant la loi fédérale sur l'encouragement de la gymnastique et du sport du 26 juin 1972, qui statuera à propos de la formation des maîtres d'éducation physique dans les universités suisses.

Le *Diplôme fédéral I* de maître d'éducation physique, obtenu après quatre semestres de cours, va autoriser les candidats à enseigner l'EP de la 1^{ère} à la 9^{ème} année scolaire. Et, contrairement à la situation des années précédentes, l'Ecole polytechnique fédérale n'aura plus le monopole du *Diplôme fédéral II*. Les universités, moyennant une « *autorisation particulière* » (Art. 10, alinéa 3) peuvent proposer cette formation. Le diplôme, obtenu après avoir achevé les huit semestres de cours et réussi les évaluations de fin d'étude, donne le droit aux maîtres d'enseigner l'éducation physique dans les écoles secondaires.

En ce qui concerne l'obligation d'enseigner d'autres matières que la gymnastique, tout en spécifiant que le parcours universitaire doit comporter d'autres « *cours universitaires* »⁴², l'ordonnance laisse aux cantons, lors de l'engagement des candidats, le soin de rappeler qu'ils devront enseigner au moins deux disciplines (Art. 10, alinéa 5). Comme cela était déjà le cas, et afin que les *diplômes I* et *II* soient reconnus, les candidats sont tenus de participer à un cours complémentaire donné par l'Ecole fédérale de gymnastique et de sport (Macolin).

⁴²⁴² Dans le parcours choisi par l'étudiant, les études d'éducation physique peuvent occuper la place de branche principale ou secondaire.

C'est la Commission fédérale de gymnastique et de sport⁴³, organe consultatif, qui se charge, à travers ces différentes commissions, de l'éducation physique à l'école, de la formation des maîtres d'éducation physique, de Jeunesse & sport, des fédérations de gymnastique et de sport, de la recherche scientifique dans le domaine des sports et des installations de gymnastique et de sport. Si la Commission fédérale doit « *surveiller l'éducation physique à l'école* » (Ordonnance du 26 juin 1972, alinéa 42), il revient aux cantons, à travers des inspecteurs et experts mandatés, de procéder à cette surveillance.

Le partage des responsabilités, en ce qui concerne la formation des maîtres et des élèves, se stabilise. Les changements qui suivront durant la fin du XXe siècle ne modifieront pas particulièrement l'ossature mise en place, comme le montrent les Ordonnances d'octobre 1987, d'avril 1989, d'avril 1991 et de janvier 2008. Dans cette ossature, les écoles normales se chargent de la formation initiale en éducation physique⁴⁴ des instituteurs et des institutrices, formation qui est assumée par des maîtres d'éducation physique. Les universités et l'école polytechnique délivrent les diplômes des maîtres spécialistes, l'école de Macolin, quant à elle, garde sa primauté concernant la formation sportive des enseignants.

L'éducation physique à l'école primaire est enseignée par le maître de classe à raison de trois heures par semaine aussi bien à l'école primaire qu'à l'école secondaire (secondaire I et II) et conformément aux Manuels fédéraux. Lorsque l'école peut faire appel à un maître spécialiste, celui-ci peut remplacer le généraliste. Au niveau du secondaire, il revient aux spécialistes (*diplôme II*) la responsabilité de la discipline. En ce qui concerne la pratique sportive hors école, c'est le service de Jeunesse & Sport⁴⁵ qui s'en charge. Subventionné par la Confédération, il organise les cours pour les jeunes de quatorze à vingt ans ainsi que la formation de moniteurs et d'experts des différentes disciplines sportives.

2. Les formations des maîtres généralistes et des maîtres spécialistes en éducation physique à Genève

Historiquement, comme d'ailleurs c'est aussi le cas dans plusieurs pays européens (la France, par exemple), la formation des maîtres d'école et des maîtres spécialistes se fait dans des institutions différentes. Dans cette section, nous essayons de montrer comment la structuration de ces formations va avoir des effets importants sur les formes d'assujettissement (Chevallard, 2002) singuliers des acteurs (valeurs, objets et usages des institutions).

Ceci nous conduira, dans notre recherche empirique, à regarder l'épistémologie pratique des enseignants aussi à l'aune des institutions qui les ont formées. L'objectif donc de cette section est de montrer quelles sont les principales différences/similitudes entre les deux types de formation des enseignants.

⁴³ Cette commission est composée de dix-sept à vingt-et-un membres. On retrouve des représentants des conférences des chefs des départements militaires et de l'instruction publique des cantons, de l'Association nationale d'éducation physique, des fédérations de gymnastique et de sport, de la Société suisse des maîtres de gymnastique, des universités formant des maîtres d'éducation physique, du sport universitaire, du service de la formation professionnelle de la ville de Bienne ainsi que d'autres personnalités compétentes.

⁴⁴ Lorsque les documents officiels traitent de la discipline scolaire ou de la formation des enseignants, le terme gymnastique est remplacé plus systématiquement par celui d'éducation physique.

⁴⁵ L'organisation « Jeunesse & Sport » remplace l'« instruction préparatoire » prévue dans les lois qui ont précédé celle de mars 1972.

A la fin du XX^e siècle, les écoles supérieures (appelées Ecoles normales) chargées de la formation des instituteurs et institutrices cessent d'exister. Par la loi fédérale du 6 octobre 1995⁴⁶, complétée par la suite par des lois cantonales et des accords inter-cantonaux, sont créées les Hautes écoles spécialisées dont font partie les Hautes écoles pédagogiques (HEP)⁴⁷. Ces dernières sont conçues pour la formation des enseignants des degrés préscolaire et primaire. Si l'universitarisation des études des enseignants constitue le défi de nombreux pays européens, la Suisse choisit un statut intermédiaire. Mais pas Genève.

La formation des enseignants à Genève s'est souvent distinguée de celles proposées par les écoles normales du reste du pays. Depuis l'année 2000, les écoles normales de toute la Suisse ont été remplacées par les Hautes écoles pédagogiques. En ce qui concerne Genève, les Etudes pédagogiques de l'enseignement primaire ont été, depuis les années 1930, toujours associées à son Université.

Dans un premier temps, c'est l'Institut Jean-Jacques Rousseau (fondé par Edouard Claparède et dirigé par Pierre Bovet) qui se charge, conjointement avec les Etudes pédagogiques, de la formation des futurs enseignants. Cet institut deviendra l'Institut des sciences de l'éducation et, en 1974, la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Le brevet obtenu par les étudiants aux Etudes pédagogiques, que l'on peut considérer comme hybride⁴⁸, correspondait à l'aptitude pour l'enseignement à l'école primaire et avait l'équivalence d'une demi-licence en sciences de l'éducation, licence que les enseignants pouvaient finir *en cours d'emploi* (à souligner que cette partie de la formation n'était pas subventionnée par le Département de l'Instruction publique du canton).

C'est en 1996 que la formation des enseignants à Genève deviendra complètement universitaire, mais nous reviendrons à ce sujet un peu plus loin.

2.1. La formation des enseignants généralistes aux Etudes pédagogiques

Les enseignantes généralistes que nous avons observées dans notre recherche n'ont pas été formées dans la filière des Etudes pédagogiques. Cependant, l'une d'entre elles a eu son accréditation pour enseigner à l'école primaire en suivant les « cours spéciaux » dispensés par le DIP, cours inspirés des exigences de l'institution pédagogique. En concertation avec l'institution pédagogique, le canton de Genève mettait en place une formation destinée aux personnes ayant déjà une licence universitaire et désirant être titularisées par la Direction du Département de l'Instruction publique (DIP).

Le rapprochement entre la formation initiale et les « cours spéciaux » nous incite à décrire les principaux éléments du programme des Etudes pédagogiques. Ceci nous semble aussi nécessaire si l'on considère que les actuelles formes scolaires de l'EP et du basketball à l'école ne se reflètent pas seulement dans les pratiques mais elles y participent aussi. Si les

⁴⁶ Si les formations sont régies par les lois et ordonnances émises par la Confédération suisse, les formations dans les Hautes écoles spécialisées sont placées, cependant, sous la souveraineté des cantons.

⁴⁷ Plus de cinquante écoles supérieures, réparties dans tous les cantons, existaient dans le pays. Elles ont été regroupées dans sept grandes hautes écoles spécialisées. Aujourd'hui, il existent 24 HEP. Les hautes écoles spécialisées (2009). Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie OFFT. Accréditation des hautes écoles spécialisées et de leurs filières d'étude. Confédération suisse.

⁴⁸ Les enseignants obtiennent un brevet professionnel et universitaire. Le rôle joué par l'employeur, le Département de l'instruction publique, est aussi particulier, puisqu'il est également celui chargé de la formation (ceci permettait à chaque étudiant d'être presque sûr, à la fin de la formation, d'être engagé par l'Etat. Celui-ci se chargeait de limiter le nombre d'étudiants par volée selon les prévisions faites sur l'emploi à trois ans).

contenus disciplinaires prescrits par les documents officiels constituent une part importante de ce modelage, les divers assujettissements institutionnels des praticiens participent aussi, à leur tour, à la manière de penser et de faire l'EP⁴⁹.

Disons tout d'abord que pour être admis aux Etudes pédagogiques les candidats devaient être porteurs d'une maturité gymnasiale et avoir réussi le concours d'entrée.

La formation durait 3 ans et elle alternait deux types de périodes : le temps sur le terrain (aspects pratiques) et le temps passé à l'école ou à l'université (théorie).

(i) Les « *Aspects pratiques* » (Annuaire EPEP, 1991) de la formation. Elle avait lieu dans les différentes écoles du canton sous forme de « *stage* ». Les étudiants commençaient (1^{ère} année) par un stage d'observation des enseignants expérimentés travaillant dans les différentes divisions et par des remplacements des titulaires de classe. Durant les deux autres années de formation, les stages programmés devaient permettre aux étudiants de prendre progressivement la responsabilité de la classe, aussi bien en division ordinaire que spécialisée.

(ii) Les « *aspects théoriques* » de la formation étaient abordés soit à l'école, soit à l'université. Aux Etudes pédagogiques, les cours obligatoires, qui concernaient les différentes disciplines scolaires (allemand, français, dessin...) et des outils pour l'enseignant (élocution, informatique...) alternaient avec ceux optionnels (théâtre, journal). Les cours à l'université (2^{ème} année), quant à eux, traitaient des dimensions générales liées au métier d'enseignant (psychologie de l'enfant, relations intersubjectives, pédagogie...).

Si l'on se réfère plus précisément à la formation en éducation physique, 2 types de cours étaient organisés.

(i) Les cours obligatoires (entre 5 et 9 heures hebdomadaires). D'une part, ceux consacrés à « *améliorer la forme physique en vue d'un test d'aptitudes* » (p. 30). Les étudiants devaient s'entraîner dans plusieurs domaines : la gymnastique aux agrès (engins, barres fixes, barres parallèles, mouton, cheval, anneaux), l'athlétisme (course et sauts), la natation (plongeon et nage, exercices de sauvetage). D'autre part, des cours portant sur la maîtrise du programme d'éducation physique, sur l'acquisition de connaissances méthodologiques et didactiques et sur l'entretien de la condition physique de l'étudiant.

(ii) Les cours « *facultatifs* » (2 heures par semaine), quant à eux, devaient permettre aux étudiants « *d'entretenir la condition physique* », de « *s'initier à divers sports* » et de « *s'entraîner selon son niveau* ». Les genres de pratiques traitées étaient le tennis, le badminton, la natation et les agrès.

D'après le programme de formation, le domaine « *jeux* » comportait plusieurs sports collectifs, entre autres, le basketball, et des jeux dits « traditionnels ».

La place des savoirs didactiques dans cette formation

La formation à l'enseignement de l'éducation physique était sous la responsabilité des maîtres d'EP en activité. En plus de la formation basée sur le perfectionnement des compétences sportives personnelles, les modules présentaient les pratiques expertes en usage dans les écoles. Les responsables du cours exposaient des « leçons type », des démonstrations

⁴⁹ A titre d'exemple, nous entendons encore aujourd'hui, plus de 10 ans après la dernière volée de généralistes issus des Etudes pédagogiques, des enseignants faire référence et se positionner vis-à-vis de la nouvelle formation ou des pratiques actuelles en les comparant à la formation initiale qu'ils ont suivie.

d'experts que les étudiants étaient censés reproduire dans leur lieu de stage. L'objectif était de donner une « méthodologie » permettant d'organiser la « bonne » leçon d'éducation physique. Parmi les connaissances transmises, les aspects organisationnels et motivationnels occupaient la plus grande place (ex., les leçons d'EP devaient être dynamiques, proposer une grande variété d'exercices pour maintenir l'attention des élèves, être axées sur le plaisir et l'expérimentation des différentes pratiques physiques et sportives). Le contenu d'apprentissage ne constituait pas la préoccupation majeure des cours d'éducation physique, d'où l'idée, pour les formateurs, que le bon enseignant devait changer régulièrement de thématique et d'exercice⁵⁰.

Les apports méthodologiques de la formation concernaient aussi la manière d'enseigner les différentes disciplines sportives. C'est en apprenant à faire du basketball que le futur généraliste devait surtout apprendre à l'enseigner. L'objectif principal était de permettre à l'étudiant de se sentir à l'aise avec la pratique, d'où l'importance de s'entraîner pour améliorer son propre niveau de jeu. La réflexion didactique en lien avec les situations proposées en formation initiale et celles prévues pour les élèves était peu présente. Il prévalait l'idée que le principal objectif de l'EP à l'école primaire était de faire découvrir aux élèves différents sports, ce qui pouvait laisser en deuxième plan les enjeux d'apprentissages disciplinaires.

2.2. La formation des enseignants à l'université : la Licence mention enseignement (LME)

Le passage des Etudes pédagogiques à la licence universitaire des enseignants généralistes a nécessité non seulement plusieurs années de mise en place du programme, mais aussi de faire face aux nombreuses oppositions de certains partis politiques. Si les représentants syndicaux, par exemple, plébiscitaient la formation universitaire, entre autres, par la nécessité de valoriser la profession, certains partis politiques se positionnaient pour la création d'une Haute école pédagogique, comme celles qui seront mises en place dans les autres cantons du pays (refus de la dimension académique, accent donné sur une formation courte et presque en compagnonnage...). Nous ne nous arrêterons pas sur la présentation de ces débats⁵¹, qui ont lieu parallèlement avec ceux de la rénovation de l'école genevoise⁵², préférant décrire ici les principes majeurs qui guident le programme des cours, d'une part, et la formation à la didactique de l'éducation physique, d'autre part.

Soulignons tout d'abord que l'incorporation de la formation des enseignants primaires à l'université demandera un remaniement des études en Sciences de l'éducation. A partir de

⁵⁰ Ceci correspond aux observations que nous faisons régulièrement sur le terrain. Il apparaît que le bon enseignant serait celui qui est capable de ne pas faire deux fois la même chose.

⁵¹ Pour les personnes intéressées, le Site officiel de l'Etat de Genève permet de consulter les comptes rendus du Grand Conseil concernant le « Projet de loi du Conseil d'Etat modifiant la loi sur l'instruction publique (formation des enseignants primaires) ».

⁵² L'universitarisation de la formation des enseignants se concrétise en même temps que la mise en place, à Genève, de la rénovation de l'école. Plusieurs principes communs guident les deux projets. Le texte d'orientation diffusé en août 1994 souligne trois axes: 1. individualiser les parcours de formation; 2. apprendre à mieux travailler ensemble; 3. placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. « *Le but de cette rénovation est de permettre à toutes les écoles du canton de s'associer progressivement à un renouvellement des pratiques pédagogiques et de rechercher en fonction des situations locales des modes de fonctionnement correspondant aux trois axes évoqués. Le projet de formation universitaire des enseignants est antérieur à celui d'une rénovation de l'enseignement primaire. Cependant, formation et rénovation reposent sur les mêmes bases et orientations pédagogiques. Le Département de l'Instruction publique estime nécessaire, par souci de cohérence, de lier les deux projets. Il s'agit notamment de rapprocher, par des propositions de formation continue, les démarches pédagogiques des enseignants actuellement en fonction, de celles que développeront les enseignants nouvellement formés* ».

1996, les étudiants doivent suivre un tronc commun d'une année (premier cycle) qui donne accès à trois « orientations » (deuxième cycle, d'une durée de trois ans) : la mention Recherche et intervention, la mention Formateur d'adultes et la mention Enseignement. Les conditions d'entrée au premier cycle sont les mêmes que celles des autres licences (titre de baccalauréat). Pour accéder à la 1^{ère} année de la *Mention Enseignement*, et contrairement aux Etudes pédagogiques où les candidats étaient retenus par concours, les étudiants doivent réussir les examens du tronc commun, présenter un dossier (lettre de motivation, expériences d'enseignement, etc.) et passer un entretien avec deux formateurs universitaires.

Le programme de formation⁵³ s'organise dans la succession des différents modules, entre autres ceux des didactiques (français, mathématiques, éducation physique, etc.), les modules transversaux (difficultés d'apprentissage, évaluation, etc.) et les stages en responsabilités. Ceci en suivant une double articulation : théorie <—> pratique d'une part, et université <—> terrain d'autre part.

Le module didactique, celui qui nous intéresse plus particulièrement ici, est organisé en deux étapes d'une durée d'un semestre chacune : en 1^{ère} année, didactique 1 et en 2^{ème} année didactique 2.

La didactique de l'éducation physique⁵⁴, qui fait partie du module 1, vise « *la construction des gestes professionnels pour concevoir, gérer et évaluer des séquences d'enseignement-apprentissage permettant de construire une pratique réflexive en éducation physique* » (Descriptif du cours). Contrairement aux Etudes pédagogiques, la pratique personnelle est ici presque inexistante⁵⁵. Le temps de formation doit permettre aux élèves de réfléchir au « sens » de l'éducation physique à l'école (à quoi sert l'EP ?) et au « sens » qui lui est donné par les étudiants en formation (FPSE) ; d'analyser des documents du curriculum (objectifs, contenus, etc.) et leur transposition en salle d'éducation physique; de comprendre comment les élèves apprennent en EP et l'importance de la médiation de l'enseignant dans ce processus (Descriptif du cours). Si la pratique sportive visant à améliorer ou entretenir le savoir-faire des étudiants ne fait pas partie du dispositif, un des biais de la formation est de confronter ces derniers à des situations qui permettront la réflexion et l'analyse du rapport qu'ils entretiennent avec les activités physiques et sportives (mon propre corps, le corps de l'élève, le corps à l'école, etc.).

A propos du programme didactique des futurs maîtres généralistes

Comme nous l'avons dit plus haut, les jeux collectifs (traditionnels ou sportifs) constituent le domaine d'activité central du module : 8 cours en « petit groupe » lui sont consacrés (5 en salle d'EP et 3 en salle de théorie) et 2 cours ex cathedra. Le contenu des cours concerne la didactique des jeux collectifs et la planification/analyse des situations de classe portant sur ce domaine.

⁵³ Pour le lecteur intéressé, l'article de Vanhulle, Perréard Vité, Balslev & Tominskab (2010) propose une description détaillée de la formation des enseignants LME.

⁵⁴ Le parcours de formation propose, en dernière année d'étude, des cours à option intitulés « Consolidation différenciée ». L'étudiant, à partir de son bilan de formation, choisit les unités de formation qui lui semblent pouvoir répondre aux manques constatés ou à ses souhaits d'approfondissement. Parmi les offres universitaires, un cours est proposé en didactique de l'éducation physique, il traite spécifiquement l'enseignement et l'apprentissage en salle de jeu (le basketball ne fait pas partie des contenus abordés).

⁵⁵ Dans la formation universitaire, les étudiants n'ont pas la possibilité de s'exercer, de se confronter, de faire l'expérience dans les différentes activités physiques et sportives. Ceci tient, entre autres, au nombre de cours de l'unité de formation Didactique de l'éducation physique (12 cours de deux heures).

Si les jeux collectifs occupent une place particulière dans le dispositif de formation, aucun jeu sportif n'est, pour autant, travaillé de manière approfondie. Le formateur universitaire propose aux étudiants, par exemple, plusieurs situations en basketball durant les cours en salle d'EP, et des extraits vidéo des séances portant sur ce sport sont analysées. Les étudiants peuvent également choisir ce sport comme objet d'étude à aborder durant le temps de terrain, mais c'est optionnel. Ceci veut dire qu'un étudiant peut commencer à travailler dans une école sans avoir donné, durant sa formation initiale, de cours portant sur le basketball. Dans ce cas, il organisera sa pratique à partir des connaissances didactiques abordées durant le cours et de l'aide apportée par le maître spécialiste (nous reprendrons ce partenariat dans la suite de notre discussion).

Nous constatons donc que l'offre de formation en didactique de l'éducation physique, en termes d'heures, est relativement restreinte. Les étudiants sont la moitié du temps en « salle de théorie » (5 cours) et l'autre moitié en salle de « pratique » (5 cours). Si le basketball est abordé durant le cursus, la formation ne vise pas, comme cela était le cas des Etudes pédagogiques, l'amélioration des compétences personnelles des étudiants dans ce sport. Le statut des sports s'apparente à celui de *moyen* permettant d'étudier la didactique des jeux collectifs.

L'ampleur de la formation didactique des futurs enseignants généralistes est faible en termes de temps passé à aborder les contenus disciplinaires et interroge, *de facto*, les compétences qu'auront les futurs enseignants généralistes pour enseigner, à partir d'une telle formation, les différentes disciplines sportives. Peut-être ce choix n'est-il pas indépendant du fait que ces généralistes auront, une fois dans leur école, le soutien des maîtres spécialistes. En effet, ayant peu approfondi les contenus disciplinaires, les titulaires de classe vont devoir s'appuyer sur leurs collègues spécialistes pour pallier leurs manques. Ce qui justifie la présence des spécialistes, mais aussi l'acceptation de la part des généralistes, en contre-partie, d'être secondés par les « méthodologues ».

Ceci nous conduit à présenter maintenant les éléments les plus saillants de la formation universitaire des maîtres d'éducation physique.

2.3. La formation des enseignants spécialistes dans les universités

La loi du 17 mars 1972 concernant l'encouragement de la gymnastique et des sports formulait les prérogatives pour la formation des maîtres d'éducation physique dans le cadre universitaire. L'ordonnance du 21 octobre 1987 (état le 1^{er} janvier 1997) reprend les principes sur lesquels la formation doit s'organiser.

Le *Diplôme I*, d'une durée de quatre semestres au minimum, doté d'une moyenne de vingt heures hebdomadaires de cours, autorise l'enseignement aux classes de la 1^{ère} à la 9^{ème} année scolaire. Le *Diplôme II*, quant à lui, dure au minimum huit semestres (quatre avec une moyenne de vingt heures de cours par semaine et quatre avec quinze heures) ; il donne le droit à l'enseignement au niveau secondaire. Pour les examens des différentes branches, les responsables de la formation font appel « *en principe* » à des experts agréés par la Commission fédérale des sports (*ibid.*, Art. 12).

La formation doit intégrer trois dimensions, présentes dans les deux diplômes (la différence réside dans le fait que le *diplôme II* aborde les connaissances plus en profondeur et que les exigences sont plus grandes)⁵⁶ :

- La formation didactique : théorie de l'enseignement (ex. : construction d'un cadre de référence pour agir, connaissance des manuels), pratique de l'enseignement (ex., compétences pédagogiques pour enseigner dans les degrés scolaires, capacité de planifier un enseignement). Les étudiants sont évalués sur au moins deux leçons données dans le cadre scolaire.
- La formation pratique et méthodologique. Il s'agit de l'acquisition des capacités sportives pratiques (style et performance) à un niveau permettant de démontrer avec compétence les gestes aux élèves, et de l'acquisition des bases de la méthodologie spécifique et des sciences du mouvement et de l'entraînement (application/adaptation dans les différents degrés scolaires, toujours en respectant les Manuels fédéraux). Les étudiants sont évalués par au moins un examen dans les différentes disciplines sportives : gymnastique et danse, gymnastique aux agrès, athlétisme, natation et ski, ainsi que par des évaluations dans au moins trois jeux.
- La formation scientifique. Trois grands domaines sont abordés et évalués : - les connaissances en biologie et en médecine sportive, - les sciences du mouvement et de l'entraînement, - les sciences sociales et comportementales.

En plus de « *l'assimilation de la manière qu'ils auront à enseigner* », le parcours de formation doit permettre aux futurs enseignants de « *cultiver et de perfectionner leurs propres aptitudes sportives* » (Ordonnance de 1987, Art. 7). Le stage complémentaire d'au minimum deux semaines à l'OFSPPO est toujours obligatoire. Un « travail de diplôme », portant sur une des trois dimensions évoquées plus haut, est exigé à la fin des études.

La loi du 17 mars 1972 concernant l'encouragement de la gymnastique et des sports formulait les prérogatives pour la formation des maîtres d'éducation physique dans le cadre universitaire. L'ordonnance du 21 octobre 1987 (état le 1^{er} janvier 1997) reprend les principes sur lesquels la formation doit s'organiser.

Le *Diplôme I*, d'une durée de quatre semestres au minimum, doté d'une moyenne de vingt heures hebdomadaires de cours, autorise l'enseignement aux classes de la 1^{ère} à la 9^{ème} année scolaire. Le *Diplôme II*, quant à lui, dure au minimum huit semestres (quatre avec une moyenne de vingt heures de cours par semaine et quatre avec quinze heures) ; il donne le droit à l'enseignement au niveau secondaire. Pour les examens des différentes branches, les responsables de la formation font appel « *en principe* » à des experts agréés par la Commission fédérale des sports (*ibid.*, Art. 12).

La formation doit intégrer trois dimensions, présentes dans les deux diplômes (la différence réside dans le fait que le *diplôme II* aborde les connaissances plus en profondeur et que les exigences sont plus grandes)⁵⁷ :

⁵⁶ Données tirées de l'Ordonnance de 1987. Objectifs généraux de la formation des maîtres d'éducation physique dans les universités, articles 2 à 8.

⁵⁷ Données tirées de l'Ordonnance de 1987. Objectifs généraux de la formation des maîtres d'éducation physique dans les universités, articles 2 à 8.

- La formation didactique : théorie de l'enseignement (ex. : construction d'un cadre de référence pour agir, connaissance des manuels), pratique de l'enseignement (ex., compétences pédagogiques pour enseigner dans les degrés scolaires, capacité de planifier un enseignement). Les étudiants sont évalués sur au moins deux leçons données dans le cadre scolaire.
- La formation pratique et méthodologique. Il s'agit de l'acquisition des capacités sportives pratiques (style et performance) à un niveau permettant de démontrer avec compétence les gestes aux élèves, et de l'acquisition des bases de la méthodologie spécifique et des sciences du mouvement et de l'entraînement (application/adaptation dans les différents degrés scolaires, toujours en respectant les Manuels fédéraux). Les étudiants sont évalués par au moins un examen dans les différentes disciplines sportives : gymnastique et danse, gymnastique aux agrès, athlétisme, natation et ski, ainsi que par des évaluations dans au moins trois jeux.
- La formation scientifique. Trois grands domaines sont abordés et évalués : - les connaissances en biologie et en médecine sportive, - les sciences du mouvement et de l'entraînement, - les sciences sociales et comportementales.

En plus de « *l'assimilation de la manière qu'ils auront à enseigner* », le parcours de formation doit permettre aux futurs enseignants de « *cultiver et de perfectionner leurs propres aptitudes sportives* » (Ordonnance de 1987, Art. 7). Le stage complémentaire d'au minimum deux semaines à l'OFSPPO est toujours obligatoire. Un « travail de diplôme », portant sur une des trois dimensions évoquées plus haut, est exigé à la fin des études.

En ce qui concerne l'enseignement des jeux sportifs collectifs, le programme propose : (i) un cours intitulé « tronc commun des jeux sportifs collectifs » (fréquemment dénommé « petits jeux » par les étudiants), dans lequel ces derniers abordent essentiellement des jeux traditionnels et des jeux préparatoires aux sports collectifs ; (ii) des cours spécifiques de handball, de football, de volley-ball et de basketball.

Les étudiants sont tenus de construire des compétences dans ces différents sports, l'évaluation comprend d'ailleurs, outre les connaissances théoriques, la démonstration de gestes techniques (ex., tir en foulée) et la capacité à évoluer au sein d'une équipe.

Les formateurs, des maîtres d'éducation physique qui sont d'anciens joueurs et exercent le plus souvent parallèlement une activité d'entraîneur dans ces disciplines sportives, proposent un enseignement de type fédéral, orienté principalement vers le secondaire. Il s'appuie sur une démarche qui organise souvent les contenus en séparant les apprentissages techniques des savoirs nécessaires à la gestion du rapport de force propre aux situations de jeu réelles (une partie du travail « personnel » est la maîtrise « à vide » des gestes techniques présentés par le formateur). Les formes d'intervention qui sont traitées, et que les étudiants sont censés mettre en place durant les stages, s'organisent en suivant le plan « classique » d'une leçon : échauffement, travail technique, jeu. De ce point de vue, la formation suivie par les étudiants ne constitue pas une rupture importante par rapport à leur parcours en tant qu'écologiste et sportif.

A partir de l'année 2001, la Licence bi-disciplinaire a remplacé les Diplômes fédéraux d'éducation physique à l'Université de Genève. Les plans d'études ont été revus et des enseignements portant plus spécifiquement sur la dimension didactique de l'enseignement ont été mis en place, sur le modèle de l'alternance (Enseignements didactiques, articulant séminaires à l'Université et pratique de l'enseignement accompagnée dans les classes

genevoises). Ces enseignements sont assumés par des formateurs experts en didactique qui « déconstruisent », d'une certaine manière, l'enseignement traditionnel que nous venons d'évoquer rapidement. Il en résulte, pour les étudiants, une tension entre deux sources de référence peu conciliables : d'une part, les modèles traditionnels qui continuent à imprégner les enseignements dans les divers jeux sportifs collectifs, et, d'autre part, les modèles novateurs proposés par les didacticiens dans le cadre des séminaires et des mises en situation en milieu scolaire.

2.4. La singularité du cas genevois pour l'enseignement de l'éducation physique

L'analyse historique de la disciplinarisation de l'EP et de la formation de ses enseignants pointe une organisation extrêmement originale et peut-être unique du système éducatif genevois.

D'une part, et si l'on se réfère aux formations des maîtres généralistes et des maîtres spécialistes, il en ressort des choix institutionnels qui font penser à des assujettissements différents selon le type d'enseignant dont il est question⁵⁸. Parmi les différences que nous avons constatées, soulignons le nombre d'heures de formation et l'étendue ainsi que l'approfondissement des contenus disciplinaires chez les spécialistes de l'EP ; du côté des étudiants de la LME, la faible place laissée à la pratique personnelle/sportive des étudiants et le nombre restreint des cours qu'ils suivent en EP. Des paramètres qui induisent des profils distincts et inégaux en ce qui concerne les compétences didactiques des futurs enseignants.

D'autre part, le processus d'intégration et d'évolution de l'éducation physique au sein du système éducatif suisse que nous avons exposé, a mis en évidence le soubassement de la situation actuelle de l'éducation physique. Nous avons ainsi montré la particularité du système genevois, où l'enseignement de l'EP est sous co-responsabilité des MG et des MS.

Une telle manière de fonctionner se démarque, par exemple, de celle des autres cantons suisses, où l'enseignement de l'EP est assumé quasi exclusivement par le titulaire de classe (des visites d'un conseiller pédagogique sont réalisées 1 à 2 fois par année). Cette manière de fonctionner se démarque de la France, où l'EP est sous la responsabilité du généraliste, avec des moniteurs sportifs donnant ponctuellement certains cycles d'enseignement ; elle se démarque aussi des systèmes éducatifs comme ceux des Etats-Unis ou de l'Argentine, dans lesquels la discipline EP est à la charge exclusive des maîtres spécialistes.

On peut dire que nous sommes, à Genève, face à un « cas d'école » : le partenariat entre les maîtres généralistes et les maîtres spécialistes est institutionnellement organisé comme un « passage de témoin ».

Ceci pose un problème fondamental d'articulation et/ou de la connexité des systèmes didactiques interconnectés. Que sait-on de ce type de fonctionnement ? Nous tenterons de répondre à travers la revue des questions que nous proposons dans la section suivante.

⁵⁸ Par rapport à la formation des enseignants MG et MS, Genève n'apparaît pas différent des autres cantons suisses ou des formations données dans les pays européens.

CHAPITRE 2

Une étude centrée sur le fonctionnement de systèmes didactiques interconnectés

Classiquement, depuis Brousseau (1998), l'objet théorique des recherches en didactique est décrit comme l'étude du fonctionnement des systèmes didactiques. Schubauer-Leoni (1998) le définit comme « *l'ensemble de relations entre le jeu de l'enseignant et le jeu de l'élève à propos du savoir à enseigner et à apprendre, sous couvert d'institutions dotées d'intentions d'enseignement* » (p. 334).

Généralement, les études portent sur le fonctionnement d'un seul système didactique, c'est-à-dire celui représenté par une seule instance enseignante, qui est la situation scolaire la plus courante. Cependant, il existe aussi des situations d'enseignement dans lesquelles l'élève est confronté soit simultanément soit alternativement, à deux ou plusieurs instances professorales.

Dans le point précédent, nous avons mis en évidence et posé la question de la singularité du cas genevois et les problèmes qu'il pose en termes de partenariat et d'articulation du travail du MS et du MG. Si cette problématique spécifique n'a quasi pas été étudiée (voir Cordoba, 1996), il existe néanmoins plusieurs travaux de recherche qui se sont intéressés au fonctionnement d'autres systèmes interconnectés.

1. L'étude du fonctionnement du système didactique comme objet théorique des recherches en didactique

Avant la présentation de plusieurs travaux ayant étudié la connexité des systèmes didactiques, nous abordons la notion de « système » et celle de « système didactique ». Ceci nous paraît nécessaire afin de mettre en évidence, entre autres, le fait que la délimitation et l'identification d'un ou des systèmes est toujours le produit d'un choix que l'on peut appeler *méta*. Si la société se donne à voir à travers sa diversité d'*objets* et d'*ensembles*, le fait de choisir d'appréhender une des parties est un acte tenté d'arbitraire, même s'il est argumenté. Dans le cadre de notre travail, nous sommes également conduit à délimiter notre champ d'étude et à choisir, ce faisant, des ensembles auxquels nous attribuerons la dénomination de *système*.

1.1. La notion de système

Nous ne prétendons pas ici retracer la longue histoire et les multiples développements théoriques⁵⁹ qui ont été réalisés à propos de la notion de système. Nous nous contentons de présenter quelques repères qui nous paraissent importants à relever afin de saisir les particularités des systèmes didactiques que nous observerons.

L'étymologie du mot système provient du grec *sustêma* qui signifie « *ensemble cohérent* » (Le Moigne, 1977). Les définitions renvoient à l'idée des objets (dans une acception très large) lesquels, motivés et en activité pour atteindre un but commun, entrent en relation et

⁵⁹ La notion de système est théorisée et mobilisée dans des champs aussi divers que la psychologie (ex. : approche systémique), les sciences (ex. : biologie), les mathématiques ou l'ingénierie.

s'influencent réciproquement. Une approche systémique posée sur une réalité « x » se centre ainsi sur les interrelations qui lient les objets entre eux, sur l'organisation de ces interactions et sur les interactions avec leurs différents objets. Le mouvement et l'émergence sont propres à tout système. A ce sujet, Le Moigne (1990) relève qu'un objet dans un environnement, doté de finalités, « *exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique* ». Retenons encore la définition plus détaillée proposée par Le Gallou (1993), pour qui un système est : « *un en-semble, formant une unité cohérente et autonome, d'objets réels ou conceptuels (éléments matériels, individus, actions, etc.) organisés en fonction d'un but (ou d'un ensemble de buts, objectifs, finalités, projets, etc.) au moyen d'un jeu de relations (interrelations mutuelles, interactions dynamiques, etc.), le tout immergé dans un environnement* ».

Ces considérations désignent des caractéristiques inhérentes à tout système. Nous citons celles de frontière du système et de son espace d'interaction, nécessaires dans notre recherche pour définir les systèmes didactiques que nous avons choisis d'étudier et les liens/contraintes qu'ils entretiennent avec l'environnement.

Si des « objets » font partie *du* système, cela veut dire qu'il est possible de les identifier et de les distinguer par rapport à des objets qui ne font pas partie *du* système étudié. Autrement dit, tout système a une frontière dont la propriété est de délimiter l'étendue et le nombre des objets qui en font partie, ainsi que la dynamique que ces derniers génèrent. Ce qui fait du « système » un espace-temps ouvert qui interagit avec un environnement (prise en compte à la fois de l'aspect structurel et fonctionnel de la réalité observée). Trois lieux d'interaction peuvent dès lors être repérés : un *lieu intérieur*, qui concerne les échanges des objets faisant partie du système, un *lieu extérieur*, qui renvoie aux relations courantes que le système entretient avec l'environnement proche, et un *lieu englobant* qui a trait aux interactions que le système développe avec un environnement plus large. Dans la dynamique de tout système, on retrouve alors le processus d'échange et de transformation des intrants en extrants.

Si l'interaction est une propriété du système, les propriétés et les finalités des objets du système ne sont pas pour autant identiques. Dans tout système, il est possible de désigner des rôles et des actions qui le caractérisent, ce qui fait alors des objets des « sous-systèmes » à l'intérieur d'un système qui les englobe. Dans le contexte scolaire, on parle ainsi de système éducatif, de système d'enseignement, de système didactique, de sous-systèmes didactiques, etc.

Toutefois, s'il est possible de parler de « système » pour désigner « un ensemble x », il n'en est pas moins un *construit théorique*, une manière de concevoir des ensembles dont la désignation n'est pas exempte d'arbitraire. A partir de quels repères sont désignés et définis les objets qui doivent faire partie du système et quels sont ceux qui font partie de l'environnement proche ? L'arbitraire serait d'autant plus nécessaire que les frontières des systèmes ne semblent pas toujours faciles à circonscrire, ce qui explique les limites des tentatives de comprendre *tel système* sans prendre en considération l'environnement (les autres systèmes) avec lequel il n'est pas seulement en interaction, mais dont le fonctionnement dépend, en tout cas en partie.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux situations d'enseignement portant sur le basketball et cela dans un système scolaire où le maître généraliste et le maître spécialiste assument, en alternance, son enseignement. Cette manière « particulière » de

fonctionner interroge la compréhension que l'on a du fonctionnement des disciplines scolaires et de la manière dont l'enseignement et les apprentissages se construisent en classe. Par rapport à la définition du terme « système » tel qu'il est utilisé en didactique, plusieurs de ses composantes se voient ainsi questionnées, entre autres celles de frontière et d'interaction « intra/extra système ». Voyons maintenant, plus précisément, de quelle manière est pensé et défini le système didactique.

1.2. Qu'est-ce qu'on entend par système didactique

L'émergence de la didactique des disciplines au début des années 1970 va représenter, en plaçant les savoirs au centre de la réflexion des enjeux concernant l'enseignement et l'apprentissage, une rupture épistémologique fondamentale par rapport à la démarche psychopédagogique dominante de l'époque (Bronckart & Schneuwly, 1991 ; Schubauer-Leoni, 2008a). En proposant de considérer les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage à partir du concept de *système didactique*, la « *didactique naissante se réapproprie en quelque sorte le sujet et redéfinit les caractéristiques des instances humaines du système dont elle entend s'occuper* » (Schubauer-Leoni, 2008a, p. 130).

Le système didactique peut être considéré comme une relation triadique réunissant l'enseignant, l'élève et un savoir dans un contexte d'interaction organisé et orienté par l'intention d'enseigner, portée par le premier, et celle d'apprendre à la charge du deuxième.

Si le concept de système didactique concernait, à son origine, les contextes d'enseignement dits « formels » (l'école, l'université), la définition que nous venons d'exposer déborde l'univers de ces institutions et englobe aussi des ensembles moins régis par l'orthodoxie des systèmes éducatifs traditionnels. Par exemple, les études portant sur l'implémentation de la littéracie émergente en institution de la petite enfance (Navarro-Will, 2011) ou les cours de « bébés nageurs » (Roesslé & Loquet, 2006).

2. Le fonctionnement des systèmes didactiques interconnectés : revue de littérature

Plusieurs travaux de recherche se sont intéressés aux systèmes didactiques auxquels l'interconnexion procure, par rapport aux systèmes didactiques dits ordinaires, le statut de systèmes « particuliers ». Ces systèmes didactiques se caractérisent par leur connexité et sont appelés « auxiliaires », « principal et secondaire », « bicéphales », etc. Les résultats de ces études constituent, même si elles ont été réalisées dans des contextes qui diffèrent de celui de notre thèse, un apport essentiel à notre recherche. Ce sont leurs principales caractéristiques que nous décrivons ci-après.

2.1. Des systèmes didactiques parallèles

Le *système didactique ordinaire* est celui qui caractérise le plus le fonctionnement classique et habituel d'une classe (il est aussi le plus étudié). Il est composé d'un enseignant, des élèves et d'un objet de savoir. Ce système, qui est toujours sous la responsabilité d'un maître de classe,

peut s'articuler, afin de s'occuper et de prendre en charge une partie des élèves, à d'autres systèmes, que Leutenegger (2000, 2009) appelle « *système didactique parallèle* »⁶⁰.

Si le contexte de recherche dont s'occupe cette auteure se distingue sur plusieurs aspects de celui de notre travail (discipline scolaire, buts poursuivis par les systèmes, type d'enseignant, etc.), certains enjeux et problématiques des systèmes parallèles sont proches de notre investigation (mémoire didactique, nécessité de partage des tâches entre les enseignants, etc.).

Leutenegger s'intéresse au travail des enseignants chargés du soutien pédagogique (ECSP)⁶¹ qui prennent en charge, en parallèle⁶² à la *classe ordinaire*, une partie du groupe des élèves dans le cadre d'un soutien scolaire. Il s'agit des élèves en difficulté par un manque de connaissance de la langue française ou dans d'autres disciplines scolaires : des « *classes de soutien* » dont le but est de faire « *rattraper* » à des élèves⁶³ le temps didactique du système principal. La recherche étudie aussi des enseignants de soutien (ECSP) qui, au lieu de prendre uniquement en charge à l'extérieur de la classe une partie du groupe classe, viennent en appui des enseignants directement dans la classe : le ECSP et le titulaire assument conjointement l'enseignement, manière de s'organiser que Leutenegger appelle « *système classe complémentaire* » (Leutenegger, 2009, p. 114-115). Cela dit, la recherche menée n'a pas comme objectif d'étudier le « soutien » en tant que tel, mais de montrer « *les phénomènes didactiques liés à l'appartenance des élèves à un double système : celui de la classe ordinaire et celui d'une classe parallèle* » (*ibid.*, p. 11). Puisque les élèves font partie des deux systèmes, c'est en prenant en compte leurs conduites que l'étude est organisée.

Nous retenons en particulier le fait que le dispositif mis en place par l'institution (soutien et complémentaire) a une influence sur l'avancement du temps didactique des différents systèmes. Si l'intention scolaire est de permettre à l'ensemble des élèves de partager un même socle de savoirs (permettre à certains élèves de la classe de se *mettre à niveau*), l'action des ECSP peut cependant s'organiser sur une chronogenèse parallèle, pas toujours connectée au système didactique principal.

Plus précisément, et nous ne faisons qu'esquisser une petite partie des résultats, lorsqu'il est question de classe de soutien, deux temps didactiques ont tendance à s'installer simultanément. L'un concerne la classe ordinaire, qui approfondit certains thèmes ou aborde des savoirs nouveaux, l'autre qui s'occupe de ceux qui ont déjà été abordés en classe et qui sont devenus, dans le dispositif du maître de classe, « anciens ». Ce fonctionnement fait que ces élèves auront, malgré l'avancement du temps didactique de la classe parallèle, toujours « un contrat didactique de retard » (Mercier, 1992). L'auteur souligne que plus les objets abordés en classe de soutien sont anciens, plus ils suivent leur propre chronogenèse, ce qui ne

⁶⁰ Chevallard (1995) souligne l'importance de prendre en compte les sous-ensembles du système ordinaire (qu'il appelle des « *systèmes auxiliaires* »), pour comprendre l'organisation de l'étude. Leutenegger fait référence aux travaux de cet auteur, mais préfère, dit-elle, utiliser dans son domaine le terme « parallèle » à celui « d'auxiliaire » : « *En effet, ces systèmes prennent "vie" en même temps et parallèlement à ce qui se déroule en classe ordinaire, puisque certains élèves (ceux du soutien ou les élèves non francophones) sortent de la classe à certains moments (l'histoire de la classe ordinaire se poursuit sans eux) pour être pris en charge ailleurs* » (p. 11).

⁶¹ Le terme « enseignant du soutien pédagogique » a remplacé celui de « généraliste non titulaire » (GT). Nous avons choisi d'utiliser la nouvelle appellation pour nommer le travail de « soutien » que réalisent les enseignants lorsqu'ils se rendent auprès des élèves qui sont sous la responsabilité, habituellement, d'un titulaire de classe.

⁶² Soulignons qu'elle étudie aussi des enseignants de soutien qui, au lieu de prendre en charge à l'extérieur de la classe une partie du groupe classe, viennent en appui des enseignants directement dans la classe : le ECSP prend en charge l'enseignement conjointement avec le titulaire. Leutenegger les appelle « *système classe complémentaire* » (p. 114-115).

⁶³ Les ECSP reçoivent, en même temps, des élèves de plusieurs degrés, il est donc question pour eux d'aider pour faire « rattraper » divers temps didactiques.

facilite pas la mise en relation (des ponts) entre le système parallèle et celui de la classe ordinaire.

Par contre, lorsque l'enseignant de soutien est aussi dans la classe (classe complémentaire), les élèves en difficultés sont pris en charge avec une autre partie du groupe-classe, ce qui peut se traduire par une avancée du temps didactique plus synchronisée entre les deux systèmes. Leutenegger remarque toutefois que le travail du ECSP est tiraillé entre le respect du contrat de partenariat avec le titulaire (chronogenèse de la classe ordinaire) et l'aménagement des situations qui peuvent l'éloigner. Si le l'enseignant de soutien se charge aussi du soutien (travail spécifique avec quelques élèves en difficulté), les activités peuvent être en décalage par rapport à l'avancée synchrone des deux systèmes (Leutenegger, 2009, p. 232).

Le travail qui est réalisé à côté de la classe ordinaire visant à pallier les difficultés des élèves, se caractérise par l'accent donné à l'obtention de routines, de techniques, « *des suites d'action selon des modèles préétablis* » (ibid., p. 388), au détriment des situations de type a-didactiques. L'intention des ECSP est de renforcer, quitte à faire du drill, les procédures qui sont nécessaires afin que ces élèves puissent rejoindre le temps didactique du système principal.

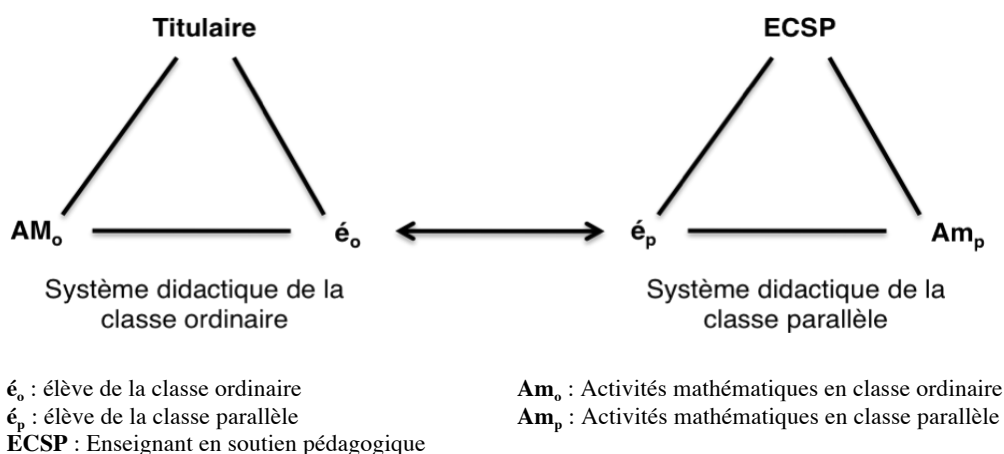


Figure 1 : Les systèmes didactiques parallèles (Leutenegger, 2009)

Leutenegger a constaté aussi, lorsqu'il s'agit du soutien, que plus les élèves sont en difficulté, moins les enseignants se donnent les moyens de coordonner les chronogenèses des deux systèmes. En ce qui concerne les classes *d'accueil* et *complémentaires*, l'institution met en place des moyens pour assurer l'articulation des systèmes (ex : la fiche-bilan où est noté ce qui a été réalisé), ce qui permet d'assurer une certaine mémoire didactique et une coordination entre le travail réalisé dans chaque espace-temps didactique.

Les conditions des systèmes didactiques qui fonctionnent en parallèle ne semblent donc pas toujours permettre leur compatibilité, surtout au niveau de la chronogenèse :

...dans un contrat didactique classique, les phénomènes liés à la chronogenèse, indiquent, du point de vue des élèves des *classes de soutien*, un certain nombre d'obstacles créés par les conditions de fonctionnement conjoint des systèmes. Les élèves déclarés "en difficulté", ont à gérer leur appartenance à une double chronogenèse et donc les éléments implicites d'un double contrat didactique. Etant donné que dans la *classe de soutien* et dans la *classe ordinaire*, le temps didactique avance de façon indépendante, mais que les objets de savoir sur lesquels portent cette double chronogenèse, sont les mêmes, avec un "décalage", les élèves se trouvent confrontés à des obstacles que l'on peut dire *chronogénétiques*, qui restent inaperçus de l'institution scolaire et du système d'enseignement (Leutenegger, 2009, p. 391).

Quelles relations peut-on établir avec l'enseignement en co-responsabilité de l'EP auquel s'intéresse notre recherche ? Tout en gardant présent que le système institutionnel qui réunit les maîtres est très différent (notre dispositif sera présenté ci-après), certains constats sont à retenir. Comme dans notre investigation, le fonctionnement des systèmes fait que deux enseignants partagent, par moments, le même espace-temps classe, ce qui demande à coordonner les actions réciproques dont l'efficacité semble dépendante du type de concertation qui est mis en place (voir aussi Amans-Passaga, 2008). Même si cela ne concerne qu'une partie des élèves, l'enseignant responsable du système principal doit, lorsqu'il « récupère » les élèves ayant été en soutien, intégrer ces derniers dans le temps didactique qui est le sien (sa propre organisation du texte de savoir), ce qui semble particulièrement difficile en l'absence d'indications sur ce qui a été réalisé dans le système parallèle. Une des conséquences pour les élèves qui passent d'un système à un autre est de devoir gérer un « *double contrat didactique* » (Leutenegger, 2000), comme c'est peut être le cas des élèves qui suivent tantôt les leçons d'EP données par le maître généraliste, tantôt celles qui sont sous la responsabilité du maître spécialiste.

2.2. Les systèmes didactiques, principal et auxiliaire

La recherche menée par Felix (2002) porte sur l'étude à la maison. L'auteure s'intéresse, dans le cadre de l'enseignement secondaire, aux systèmes didactiques qui entrent en jeu lorsque les enseignants donnent aux élèves des devoirs à faire à la maison; elle s'intéresse notamment à la manière dont les actants s'organisent et fonctionnent.

On le sait que le rapport au savoir scolaire construit par les élèves ne concerne pas seulement l'espace-temps propre au cadre de la classe, une partie de ce processus advient à l'extérieur de l'école, dans l'institution famille. Pour l'auteure, au sein de la classe, l'enseignant et les élèves engagés dans la relation didactique organisent leurs transactions sur la base d'un contrat didactique qu'elle appelle « *principal* » (p. 486). C'est sur la base de ce contrat que le système didactique auxiliaire s'organise, puisqu'il est assujéti, dit-elle, sous forme d'hypothèse, au système didactique de la classe (*ibid.*). Il est question d'une sorte de contrat didactique secondaire, fait des demandes et des attentes réciproques entre enseignant et élèves à propos de ce qu'il y a à faire à la maison⁶⁴. Une situation qui semble mettre en évidence de manière intéressante les topos des élèves, ces derniers devant faire face à la tâche sans avoir recours à l'action régulatrice de l'enseignant. Situation qui encouragerait les élèves à mobiliser des procédures encore plus privées de gestion du travail scolaire.

La recherche, menée dans deux disciplines scolaires (mathématiques et histoire), a été réalisée avec 20 classes (601 élèves) et à partir de questionnaires anonymes. Ce qui est analysé n'est pas le travail effectif, mais le discours tenu par les élèves par rapport au travail qu'ils ont effectué à la maison.

Ce qui nous paraît important à retenir de cette étude, au-delà des résultats concernant la manière dont les enseignants et les élèves agissent dans un tel dispositif de travail⁶⁵, c'est l'interdépendance des systèmes didactiques, principal et auxiliaire.

⁶⁴ Felix dit que « les différentes composantes du travail demandé aux élèves et accompli par eux se partagent entre deux temps et deux espaces, de sorte que même seul, lorsque l'élève fait ses devoirs à la maison, il pense et se comporte conformément à ce qu'il croit être les comportements régis par la relation didactique » (pp. 286-287).

⁶⁵ L'auteure donne, par exemple, des indications à propos des conditions dans lesquelles les devoirs sont faits à la maison (lieu, temps, moment de la journée, régularité, seul ou avec aide, etc.) et les incidences en termes de performance (ex. : les

Bien sûr, nous n'oublions pas que dans notre recherche, le défilement d'objets de savoirs (Chevallard, 1999) est sous la responsabilité des deux maîtres, contrairement à la recherche de Felix. Dans celle-ci, l'enseignant ne participe pas « physiquement » au système secondaire, il guide néanmoins le travail à la maison par le contrat didactique construit en classe.

Cela dit, la manière dont les élèves *transitent* d'un système didactique à l'autre est intéressante en tant que repère pour comprendre notre corpus.

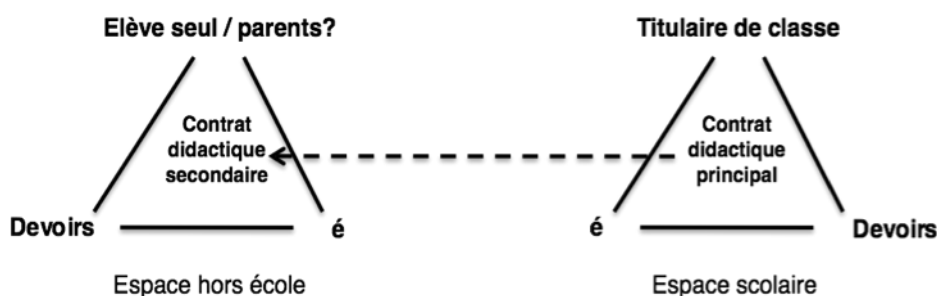


Figure 2 : Les systèmes didactiques, principal et secondaire

Felix montre que les postures des élèves dans l'espace de la classe constituent des indices pour expliquer la manière dont ils abordent les devoirs à la maison. De ces « *positions* », dit l'auteure, dépend la « *nature du travail accompli à la maison* » (p. 550). Il y a donc glissement, déplacement des postures, ce qui constitue un élément à retenir en rapport avec la perméabilité des espaces-temps didactiques⁶⁶. Ceci nous semble renforcé par un autre résultat de la recherche : le système didactique auxiliaire est régi par les règles du contrat didactique principal. A nouveau, un constat que nous reprendrons lorsque nous étudierons la succession des leçons de chaque cycle d'enseignement et le passage de témoin qu'effectuent le maître généraliste et le spécialiste de chaque dyade, tout en travaillant, tous les deux, avec les mêmes élèves.

2.3. Les systèmes didactiques bicéphales

La troisième recherche que nous abordons ici concerne l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire (cycle 3 du système éducatif français, 9 – 11 ans). Plus précisément, Amans-Passaga (2010) étudie la situation où le professeur d'école, responsable de l'enseignement de l'ensemble des matières, fait appel à un intervenant extérieur pour aborder un genre de pratique sportive : le golf. L'auteur s'intéresse à un système didactique composé d'un système didactique principal et d'un « *système didactique auxiliaire* » (p. 119), et a comme but, entre autres, d'étudier la collaboration entre les deux types d'intervenants et les effets d'un tel fonctionnement sur les savoirs enseignés.

Plusieurs paramètres de cette recherche sont proches de celle que nous menons, d'où l'intérêt que nous lui portons. Nous relevons en particulier l'importance que l'auteur accorde à la densité et à la continuité des savoirs qui sont mis à l'étude par les enseignants. Ceci demande

résultats donnent des éléments pour questionner le postulat selon lequel la réussite scolaire est proportionnelle à la quantité de travail fourni).

⁶⁶ L'auteure souligne que « *l'essentiel des rapports privés à l'étude ne se construit pas sur des aspects quantitatifs (lieux et temps consacrés à l'étude, par exemple) mais sur des aspects qualitatifs. Ainsi, les écarts, en termes de hiérarchie, des positions d'excellence et de rapports aux savoirs existant dans le système didactique principal, se retrouvent dans le système didactique auxiliaire* » (p. 500).

de poser un regard sur ce que chaque intervenant fait dans *son système* (l'auteur parle d'un « système didactique bicéphale »⁶⁷, p. 120), et un regard sur l'introduction, la persistance, la continuité des savoirs (*malgré* le passage des élèves d'un système didactique à un autre), et leurs conséquences par rapport aux apprentissages des élèves. D'ailleurs, l'hypothèse formulée par Amans-Passaga montre bien, à notre avis, un des enjeux principaux de son travail : l'action didactique des deux intervenants, dit-elle, « *est largement déterminée (...) par ce contexte de partage des responsabilités d'enseignement* » (p. 122).

L'auteure a observé un cycle d'enseignement en golf de 6 séances. Dans les deux premières, chaque intervenant⁶⁸ a pris en charge une moitié de la classe, pour travailler, l'un le « swing » et l'autre le « put » (rotation des groupes à la moitié de la leçon). Comme l'institutrice ne se sent pas en mesure de gérer la tâche, elle la confie à un parent (elle s'occupe de l'organisation des groupes et de la gestion des comportements). Lors de la troisième leçon, et sous la responsabilité de l'intervenant extérieur, les élèves sont confrontés à la pratique sociale de référence (faire le parcours de 6 trous). Ici aussi, la professeure d'école reste en retrait au niveau de son action didactique, mais elle recueille des informations auprès du professeur de golf dans la perspective des leçons qu'elle devra animer toute seule. Enfin, lors des trois dernières leçons, le spécialiste en golf n'est pas présent. Il revient à la professeure d'école d'assumer la responsabilité, qu'elle partagera avec les parents volontaires.

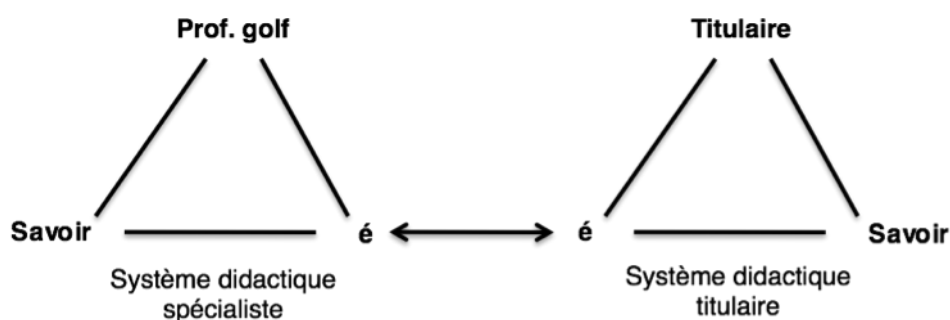


Figure 3 : Le système didactique bicéphale

Nous retenons, pour notre recherche, quatre des constats faits par Amans-Passaga :

- L'enseignante généraliste, malgré sa méconnaissance du golf au début du cycle, s'est réapproprié certains objectifs formulés par l'intervenant extérieur et a mobilisé certains savoirs. Son action reste, cependant, principalement orientée par des préoccupations transversales (faire parler les élèves, les inciter au respect des uns des autres), ce qui serait à mettre en discussion avec son assujettissement à l'institution scolaire.
- L'auteure attribue la priorité qui est donnée à cet investissement au manque de connaissances de la généraliste à propos du golf, ce qui ne lui permettait pas de réguler didactiquement l'agir des élèves.

⁶⁷ Le terme « bicéphale » pour caractériser certains systèmes didactiques apparaît pour la première fois dans l'article de Loquet, et *al.*, (2002). Dans cette recherche, les auteures comparent l'action didactique de divers types d'intervenants travaillant dans des lieux de pratique différents. Dans un des sites étudiés, l'entraîneur en gymnastique et le chorégraphe collaborent pour l'accompagnement des gymnastes. Ce partage de responsabilité conduit les auteurs à considérer « l'instance enseignante » comme étant « bicéphale » (p. 103), ce qui renvoie à une instance didactique principale et une autre auxiliaire.

⁶⁸ Des parents connaisseurs du golf et ayant suivi une séance d'information (sécurité) avec le professeur de golf, sont aussi présents durant les leçons. A la demande du professeur ou des instituteurs. Ils prennent en charge une partie des tâches réalisées par les élèves.

La chercheuse rapporte un extrait tiré de l'entretien post-séance dans lequel la généraliste pense qu'il aurait été difficile de faire d'autres leçons dans le cycle. Elle justifie ceci par le fait que les élèves étaient fatigués de faire toujours le même parcours. Ceci est compris comme « *l'aveu de sa difficulté à les faire progresser, à proposer des situations didactiques nouvelles* » (p. 225).

- Cette même méconnaissance de la pratique sportive fait sûrement que, dit l'auteure, l'enseignante ne déroge pas aux principes mis en place par le spécialiste, même si la situation que rencontrent les élèves permettrait de traiter de nouveaux savoirs et d'introduire dans le milieu d'étude des repères prometteurs.

- Lors de la 3^{ème} leçon, l'enseignante observe le spécialiste et recueille des informations. Pour Amans-Passaga, en se référant à Sensevy et Mercier (2007), l'enseignante « *prend la position de l'élève* » (p. 225). Il se produit un changement de topos chez l'enseignante, mais aussi un remplacement des systèmes didactiques. Celui qui était auxiliaire, parce que rattaché au système didactique de la titulaire, devient le système didactique principal. Ceci questionne les « *conditions de l'articulation au sein du système bicéphale de l'action des deux intervenants* » (*ibid.*). Dans un autre article (Amans-Passaga & Devos-Prieur, 2011), mais toujours en rapport avec l'étude sur les professeurs de golf et les maîtres d'école, il est relevé que la position auxiliaire de l'enseignant responsable de la classe dans le système bicéphale est d'autant plus marquée que l'activité physique support est méconnue et qu'il souffre d'un sentiment d'incompétence.

- En fin, l'auteure pense que les difficultés rencontrées par la généraliste ne peuvent être résolues sans une formation « *technologique et didactique* » en rapport avec la pratique sportive abordée. Elle dit également qu'il apparaît peu probable qu'un partenariat de ce type puisse fonctionner sans la mise en place d'un lieu de discussion par rapport au rôle de l'école (ne pas déconnecter le « golf » des finalités et objectifs scolaires) et sans le partage d'une certaine épistémologie professionnelle.

2.4. Le système bicéphale dissymétrique

Toullec-Théry (2009, 2012) s'intéresse aussi aux systèmes bicéphales. Dans le cadre de ses recherches, elle étudie les situations de classe lorsqu'un Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) est appelé à aider l'enseignant titulaire (ET) à l'inclusion d'un élève porteur de handicap. Les fonctions et missions différentes qu'ont ces intervenants amènent la chercheuse à considérer le système comme « *bicéphale dissymétrique* ». Parmi les constats exposés, nous en retenons trois pour notre recherche :

- Il y a une partition des rôles entre les enseignants et les AVS plus qu'une action coordonnée et commune. Si chaque intervenant garde *son territoire*, l'accompagnement fait par les AVS est néanmoins « *indexé au discours et aux actions pédagogiques du professeur* ». Par exemple, lors des situations d'enseignement qui incombent à l'ensemble du groupe classe (l'élève porteur de handicap y participe aussi), le généraliste est en position surplombante et l'AVS est placé en retrait.

- L'AVS n'est pas considéré par les enseignants comme étant suffisamment formé pour agir au niveau didactique. L'auteure constate, par exemple, une « *certaine symétrie entre les deux intervenants, l'AVS reprend ce que fait l'instituteur, mais sans pour autant maîtriser les*

enjeux du savoir ». Elle parle alors d'un « *court-circuit* », par exemple, lorsque l'AVS donne la réponse aux élèves, tandis que l'enseignant attendait que ces derniers la construisent.

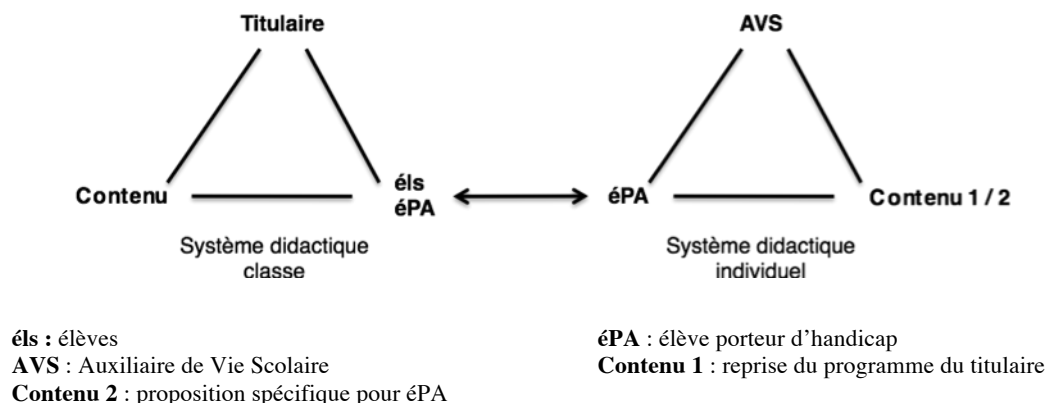


Figure 4 : Les systèmes didactiques parallèles

- L'AVS est cependant reconnu lorsqu'il est question du handicap de l'élève. Ceci constitue la seule entrée ou possibilité qu'a l'auxiliaire de proposer à l'élève porteur d'handicap des activités d'apprentissage spécifiques. Nédélec-Trohel & Toullec-Théry (2010) soulignent que souvent, lorsque l'AVS agit en même temps que l'enseignant, l'enfant est privé d'une part des interactions avec le maître principal. Comme l'action de chaque intervenant n'est pas coordonnée, il y a dédoublement du temps didactique et un « *ralentissement du temps didactique pour l'élève, non synchrone avec la classe* ». En général, la fonction de l'AVS est considérée par les enseignants qui ont participé à la recherche comme essentiellement « matérielle » et restreinte à la dimension de socialisation.

2.5. Des systèmes didactiques incluant des parents

Dans les systèmes didactiques étudiés par Amans-Passaga (2010), nous avons vu qu'un acteur, autre que l'expert de la discipline sportive et l'enseignant, participe aux processus d'enseignement. En effet, lorsque le professeur de golf prend en charge une moitié de la classe, l'autre travaille dans un emplacement différent du parcours avec le titulaire de classe et un parent venu l'aider. Ce dernier est considéré, par rapport au généraliste, comme ayant une plus grande expertise dans la discipline sportive. Ainsi, c'est lui le responsable d'une partie des propositions faites aux élèves (tâches), un rôle qui le conduit à montrer au titulaire ce qui peut être fait, et comment, lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement du golf. Le fonctionnement de ce système didactique s'apparente à un enseignement tricéphale, dans lequel les instances professorales occupent des fonctions différentes au sein de l'école et se distinguent aussi par rapport à leur expertise de l'objet d'enseignement.

Dans la recherche de Felix (2002), le système didactique auxiliaire est constitué par l'élève, le savoir en jeu, et un enseignant que nous dirions *non visible*, mais présent à travers le contrat didactique qui relie les deux lieux (contrat définit en classe). A la modélisation faite par l'auteure (voir aussi Joshua et Felix, 2002), nous intégrons l'instance professorale qui se charge, bien souvent, d'accompagner les élèves lorsque ces derniers font les devoirs à la maison. Nous pensons aux parents ou aux personnes de référence qui aident les élèves et qui font exister, hors école, un autre système didactique. Il s'agit d'un système didactique auxiliaire (ex. : parent-élève-savoir/contrat didactique définit à l'école) qui fonctionnerait de

manière autonome, mais devant répondre néanmoins aux contraintes du système principal (le contrat didactique auquel nous avons fait référence plus haut).

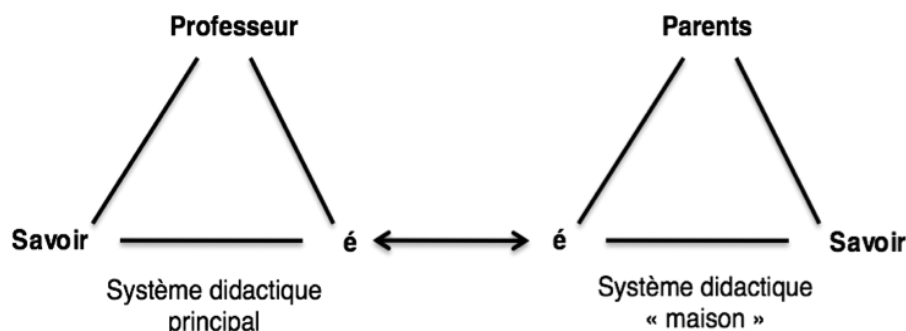


Figure 4 : Les systèmes didactiques connexes incluant l'aide à la maison

La participation des parents dans l'accompagnement des élèves est abordée, depuis une perspective socio-didactique, par Kakpo et Rayou (2010). Dans leur recherche les auteurs, tout en montrant l'intérêt que peuvent trouver les enseignants à demander la participation didactique des parents, soulignent la nécessité de réinterroger la conception ternaire du système didactique. Pour eux, il est nécessaire d'introduire dans le débat la « *part* » (p. 12) qui revient aux parents, mais aussi aux « *milieux didactiques auxiliaires* » (p. 20), qui interviennent et influencent, depuis leur propre topos, la mésogenèse et l'avancement du savoir.

2.6. Synchronie et diachronie du fonctionnement des systèmes didactiques connexes

Les travaux que nous venons de présenter montrent diverses formes de connexion entre systèmes didactiques. Ces formes sont organisées par des configurations (partage) des rôles particulières et par la présence des instances professorales qui se distinguent, la plupart du temps, par le rapport d'expertise qu'ils entretiennent avec les objets d'enseignement.

Si nous regardons le fonctionnement de ces systèmes interconnectés d'un point de vue temporel/présentiel, on s'aperçoit qu'ils peuvent être organisés dans deux types d'interconnexion : des interconnexions synchroniques ou simultanées, et des interconnexions successives ou diachroniques.

Dans les contextes d'enseignement où l'articulation est simultanée, les professeurs des systèmes didactiques principal et secondaire (ou auxiliaires) travaillent en synchronie. C'est le cas lorsque l'enseignant AVS est dans la classe pour aider l'enfant bénéficiant d'un accompagnement privilégié (Toullec-Théry, 2009, 2012)⁶⁹. La présence conjointe des professeurs auprès des apprenants favorise la visibilité de ce qui est fait dans chaque système, ce qui n'empêche pas des milieux d'étude distincts, voire de disparités dans l'avancement du temps didactique (c'est le cas, par exemple de l'AVS lorsqu'il propose des tâches différentes à l'élève dont il est responsable). Cela étant, les systèmes didactiques connexes peuvent revêtir, selon la situation, diverses formes de fonctionnement. C'est le cas de la recherche portant sur le « soutien » (Leutenegger, 2009). L'auteure montre que le système didactique de

⁶⁹ Voir aussi la recherche de Devos-Prieur (2006) où l'auteur étudie l'accompagnement du titulaire de classe par un maître basketteur.

l'enseignant généraliste et celui de l'enseignant « en soutien » fonctionnent comme des systèmes parallèles, mais également en diachronie, lorsque l'élève est successivement confronté à deux instances enseignantes différentes.

D'autres formes de connexité mettent en relation des systèmes didactiques qui interviennent en diachronie, c'est-à-dire, l'un après l'autre. C'est le cas, par exemple, de l'alternance à laquelle se livrent le professeur de golf et le titulaire de classe dans la recherche d'Amans-Passaga (2010), ou du système d'« aide à la maison » dont les élèves peuvent bénéficier lorsqu'ils font les devoirs accompagnés par une autre personne de référence.

Du point de vue du fonctionnement didactique, nous dirions que la succession ou l'alternance des instances professorales ne posent pas les mêmes questions et ne soulèvent pas les mêmes enjeux sur le fonctionnement des systèmes didactiques. Ceci nous paraît être bien exemplifié, comme nous l'avons vu plus haut, par les deux formes de soutien, celle de l'AVS, enseignant qui est présent dans la classe avec le titulaire (Toullec-Théry, 2009), et celle du système éducatif genevois (Leutenegger, 2009), dans lequel les deux systèmes didactiques s'organisent dans des espaces/temps différents.

Pour résumer, on peut dire que ces études montrent des formes particulières de construction et de relation des systèmes didactiques, notamment en termes de temporalités sous-jacentes aux articulations. Dans la section suivante, nous décrivons de quelle manière est organisée l'éducation physique à l'école primaire genevoise. Comme nous l'avons dit rapidement plus haut, le système d'enseignement de cette discipline est composé de deux systèmes didactiques interconnectés : l'un est sous la responsabilité du maître d'école, l'autre sous celle du maître spécialiste en EP. Ce sont des directives cantonales, émises par le Département de l'enseignement primaire, qui régissent ce fonctionnement. C'est cette position officielle que nous présentons dans la section suivante.

3. Le système d'enseignement de l'EP à Genève : une co-reponsabilité en alternance

Le processus de disciplinarisation de l'EP, nous l'avons vu plus haut, s'est déroulé conjointement avec celui de la professionnalisation des maîtres chargés d'enseigner cette discipline scolaire. Les lois édictées par la Confédération suisse (et ses différents organes) confèrent au maître généraliste la tâche d'enseigner l'EP à l'école primaire. Selon la situation du canton (ordonnances cantonales, disponibilité des maîtres, etc.), des maîtres spécialisés peuvent aussi participer (*supra*, chapitre 1). A titre d'exemple, dans le canton de Vaud, situé à la frontière de celui de Genève, les maîtres spécialistes n'interviennent pas à l'école primaire. C'est un conseiller pédagogique qui rend visite aux généralistes dans le but de les aider à organiser leur enseignement.

La situation à Genève est très différente. Dans le contexte scolaire où se déroule notre recherche, l'enseignement de l'éducation physique est sous la responsabilité des maîtres généralistes et des maîtres spécialistes.

Concrètement, l'institution scolaire demande aux maîtres de se concerter pour la mise en place des cycles d'enseignement et de donner, en alternance, les différentes leçons qui les composent. Voyons plus en détail les attentes du système éducatif (DEP, 2005).

3.1. Cadre institutionnel genevois

La Direction de l'enseignement primaire du canton de Genève, dans son document concernant l'Apport méthodologique des maîtres spécialistes en éducation physique (DEP, 2005), formule clairement l'« objectif prioritaire » de l'apport méthodologique des MS: « *Renforcer les compétences des enseignants généralistes dans le but d'améliorer l'enseignement dispensé aux élèves* » (p. 2). Il en ressort ainsi que, si le responsable de la classe est l'enseignant généraliste, il revient cependant au maître spécialiste l'expertise en ce qui concerne l'enseignement de l'EP.

A ce sujet, citons la première recherche réalisée à Genève sur le fonctionnement de l'EP à l'école primaire. Cordoba (1996), à partir du discours tenu par des MG et des MS, a mis en évidence que les élèves étaient confrontés à deux curricula réels (*supra*, introduction). Les postures des MG et des MS⁷⁰ les amènent à suivre chacun leur propre programme, avec les conséquences que l'on peut supposer, en termes d'apprentissage, chez les élèves.

Le document édité par la Direction de l'enseignement primaire (DEP) expose le rôle que doit jouer le MS, action qui oscille entre une posture d'aide et d'accompagnement, et celle d'un formateur chargé d'apporter une formation continue à ses collègues généralistes.

Voyons plus précisément les attentes émises par l'institution ; à partir de l'objectif prioritaire, cette dernière formule huit composantes⁷¹:

1) « *Aider à la planification de l'enseignement de la discipline* ». Pour cela, le MS doit, en collaboration avec les MG, procéder à la planification annuelle (objectifs). Celle-ci est présentée, dans le cadre d'un temps de travail en commun (TTC), en début d'année.

Le MS est tenu de collaborer avec les MG pour les aider à planifier les leçons en « *fonction des projets sélectionnés* » (p. 3). Cependant, il revient aux généralistes d'organiser leur propre planification, mais « *en l'inscrivant dans le cadre de celle qui a été réalisée avec le MS* » (*ibid.*).

2) « *Présenter, commenter les objectifs d'apprentissage et faire connaître les moyens d'enseignement* ». Lors du TTC de début d'année scolaire, le MS doit présenter et commenter :

- les objectifs d'apprentissage à partir desquels l'enseignement de l'EP est planifié. L'idée est de permettre aux généralistes l'appropriation des prescriptions du document cantonal « *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* » (DIP, 2000) ;
- les activités sportives en lien avec les objectifs d'apprentissage et le projet d'école ;
- les moyens d'enseignement qui peuvent être utilisés pour enrichir l'enseignement de l'EP.

Durant l'année scolaire, les MG doivent recevoir, de la part du MS, un document décrivant « *l'activité réalisée en lien avec les objectifs spécifiques visés* » (DEP, 2005, p. 3).

⁷⁰ Les MS disent avoir fait beaucoup d'efforts pour aider les MG et pour les encourager à s'intéresser à l'EP. Constatant leur très faible participation aux leçons d'EP (ex. « *ils ne reprennent pas les leçons que je donne* », « *s'ils ont du retard dans une autre matière, ils ne vont pas à la gym* »), ils ont fini par renoncer et « par assumer seuls » la formation en EP des élèves.

⁷¹ Chaque composante est divisée en deux : « *Intervention collective* », qui concerne les réunions en début ou en cours d'année entre le MS et les différents MG de l'école (réunions d'école), « *Intervention individuelle* », qui renvoie aux situations où le MS est seul avec un enseignant généraliste.

3) « *Assurer la continuité de l'enseignement de la discipline, actualiser et consolider les techniques et savoir-faire propres au service de cet enseignement* ». Selon les besoins identifiés avec le corps enseignant de l'école, le MS « *précise, renforce ou modifie les objectifs ou les choix techniques présentés en début d'année* » (p. 4). Le spécialiste est tenu d'assurer qu'un riche inventaire des savoirs et savoir-faire est proposé aux élèves.

En ce qui concerne l'intervention individuelle, le MS doit :

- diriger et animer les séquences didactiques en présence ou non des MG ;
- introduire, actualiser et commenter des techniques s'inscrivant dans son champ disciplinaire et encourager les MG à expérimenter des savoir-faire spécifiques ;
- consolider les connaissances des généralistes dans le domaine de la sécurité (ex. : démontrer des techniques, présenter des mesures de prévention à adopter en cas d'activité à risque) ;
- remettre régulièrement aux MG des « *documents et des dossiers pédagogiques élaborés par lui-même ou par le secteur* » (p. 4) afin de les aider à poursuivre leur activité en classe ;
- fournir aux MG, « *oralement ou par écrit des idées de prolongement concernant les activités qu'il a initiées* » (ibid.).

Enfin, il revient au MS de sensibiliser ses collègues généralistes aux bienfaits des activités physiques pour le développement de l'élève (bien-être, santé).

4) « *Dynamiser l'enseignement de la discipline en stimulant l'intérêt des enseignants généralistes* ». Le maître spécialiste doit se positionner dans l'école en tant que « *personne ressource de sa discipline* » (p. 4). Pour cela, il doit éveiller l'imagination, la curiosité et la créativité des généralistes en mettant en œuvre des approches « *pédagogiques diversifiées* » (ibid.). Il revient aussi au MS, lors des manifestations sportives, d'assurer la coordination entre les différentes classes et de participer à leur mise en place finale. Le spécialiste doit également prendre en charge les activités en lien avec sa discipline lors des classes vertes, blanches ou multicolores.

5) « *Aider à l'évaluation des élèves* ». Si la Direction de l'enseignement primaire assigne au MS la responsabilité de concevoir les cycles d'enseignement, il revient aux MG celle d'évaluer les élèves. Pour cela, les MG doivent recevoir l'aide du spécialiste : pour échanger par rapport à la progression des élèves et pour leur proposer des outils d'évaluation en lien avec les activités conduites avec les élèves. Enfin, il est prévu que le MS « *guide les enseignants généralistes dans l'observation de leurs élèves* » (p. 5).

6) « *Mettre sur pied des activités de médiation sportive pour créer des passerelles entre l'école et le sport* ». De manière à ce que les MG puissent participer aux événements sportifs genevois sélectionnés par l'institution, le MS leur apporte des informations et les encourage. Le MS doit d'ailleurs assister les généralistes dans la préparation de sorties sportives, auxquelles il peut aussi participer (encadrer, animer).

7) « *Contribuer à la constitution d'une banque d'activités* ». Le Secteur de l'EP demande aux MS de fournir, une fois par année, des « *séquences didactiques* » (p. 5) réalisées avec les élèves. Ceci constitue une banque de données pour tous les spécialistes. Ensuite, le Secteur

fait un choix et retravaille certaines de ces séquences afin de les mettre à disposition des MG dans le site intranet de la DEP.

8) « *Fournir au responsable de la discipline un bilan d'activité annuel* ». Sur la base d'un canevas fourni par le Secteur de l'EP, chaque MS doit fournir un bilan annuel de son activité.

Les dispositions formulées par la DEP montrent le type de partenariat que l'institution attend des maîtres généralistes et des maîtres spécialistes. Elles contraignent les MS à apporter de l'aide aux MG, mais ceux-ci doivent aussi suivre la programmation et les propositions des MS.

Cette analyse laisse penser que, pour l'institution scolaire genevoise, le système didactique principal est celui qui se trouve sous la responsabilité du maître spécialiste (SD_{MS}). L'articulation du SD_{MS} et du SD_{MG} et les liens qu'ils entretiennent dans l'enseignement effectif de l'EP constituent un des points que nous tenterons d'élucider dans notre recherche.

Après avoir décrit la manière dont l'institution genevoise précise les articulations du travail des maîtres généralistes et des maîtres spécialistes pour l'enseignement de l'éducation physique, nous pouvons maintenant, à la lumière des travaux de notre revue de littérature, proposer une forme de modélisation de l'interconnexion des systèmes didactiques du point de vue de cette institution scolaire (figure 5).

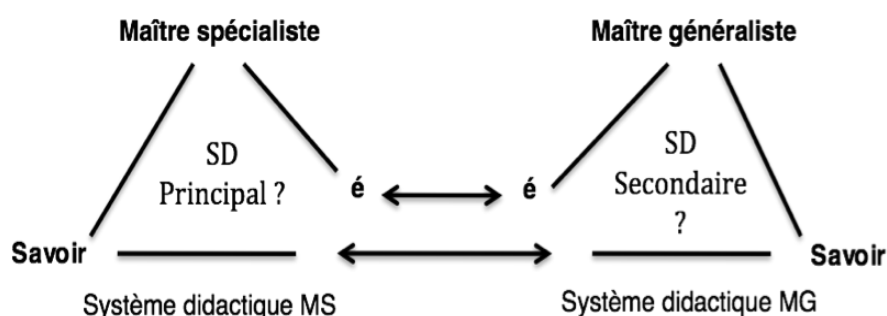


Figure 5 : Schématisation didactique du contexte genevois

Soulignons que le document qui régit le fonctionnement de l'EP (DEP, 2005) édicte des changements importants par rapport aux pratiques habituelles de classe. En effet, la manière de fonctionner du partenariat MG-MS a été à plusieurs reprises questionnée. Nous avons évoqué plus haut la présence de deux curricula réels, et interrogé les conséquences que peuvent avoir les postures enseignantes qui découlent d'un tel fonctionnement (par exemple, nous observons, qu'après cette étude, les planifications des MS comportant des prolongements pour les MG ont été rendues obligatoires).

Cette manière de fonctionner a été mise en évidence aussi par les résultats de l'audit commandé par le Département de l'Instruction publique du canton à propos du fonctionnement de son système scolaire (DIP, 2008). Dans la partie du rapport consacrée à l'éducation physique, les auteurs discutent du travail de collaboration entre le maître généraliste et le maître spécialiste à l'école primaire. Ils soulignent que, lorsque le spécialiste est dans la classe, est aussi présent le MG. Ce faisant, l'Etat de Genève alloue, pour une seule leçon, un budget qui comprend deux enseignants, donc deux salaires. Une telle situation, d'autant plus dans une période de réduction et de maîtrise des dépenses, demande à être

justifiée. Il revient alors au Service de l'éducation physique d'argumenter le bien-fondé d'un tel fonctionnement (collaboration, enseignement concerté, etc.) et de faire le nécessaire pour que les pratiques sur le terrain le respectent.

A travers les différents documents édités ces dernières années par le Service de l'EP, on observe une prise de position quant aux devoirs des maîtres spécialistes. Toutefois, aucune recherche n'a pas été menée pour étudier et évaluer si des changements ont été effectivement réalisés dans les pratiques. Il apparaît d'ailleurs difficile d'imposer rapidement des transformations aux *postures* cristallisées des enseignants.

Enfin, soulignons que d'autres disciplines que l'EP sont régies par le document édité par la DEP (2005), mais ne fonctionnent pas sur la base du même dispositif.

Il s'agit des maîtres spécialistes qui interviennent dans le domaine de « *l'éducation artistique* » (Arts plastiques et Musique), disciplines qui s'organisent, cependant, de manière très distincte par rapport à l'EP en ce qui concerne la co-responsabilité et l'alternance.

En Arts plastiques, par exemple, lorsque le spécialiste se rend dans une classe, le groupe d'élèves est divisé en deux. Le MS prend la responsabilité d'une partie des élèves, pendant que l'autre poursuit le programme *habituel* avec le MG (par exemple, la leçon d'allemand). A la période suivante, les élèves vont alors changer de groupe, ce qui permet à tous de travailler sur les deux disciplines. Cependant, comme le MS en Arts plastique est présent, au maximum trois leçons de suite par classe et par année, le passage de témoin tel qu'il est fait en EP n'est pas possible. Ce qui n'enlève pas l'obligation du spécialiste de renforcer aussi, comme en EP, les compétences du MG dans le but d'améliorer son enseignement (DEP, 2005). Ce dernier peut donc s'inspirer, pour son enseignement, du travail fait par le spécialiste.

A propos de ces deux disciplines scolaires, soulignons, qu'à notre connaissance, aucune recherche sur l'articulation et la connexité des systèmes didactique n'a été faite à Genève.

3.2. Quelques éléments de synthèse

Les lieux didactiques que nous venons de décrire se caractérisent par la présence et l'articulation de systèmes dont le fonctionnement peut être considéré comme « particulier ». Cette particularité tient à la structure des ensembles et au type d'interaction sur lequel elle repose et se déploie. Nous avons vu, par exemple, que les systèmes interconnectés mettent en relation des enseignants n'ayant pas le même rapport au savoir qui est en jeu dans la transaction (en général, l'un est plus expert que l'autre). Nous avons pointé aussi le fait que les places qu'occupent les actants (par exemple, certains sont considérés comme faisant partie du système « principal »), les rôles et les attentes mutuelles se distinguent, ce qui donne lieu, comme nous l'avons relevé, à des formes originales d'interaction des individus et des systèmes didactiques.

Le contexte d'enseignement de l'éducation physique à Genève est original parce que les connexités synchronique et diachronique des systèmes didactiques sont présentes et institutionnalisées. En effet, nous observons d'une part qu'il y a simultanéité lorsque le MS donne la leçon et que son collègue généraliste est présent aussi dans la salle. Ce dernier peut non seulement observer le spécialiste et « prendre note » des propositions qu'il fait aux élèves, il peut également, s'il en a envie, participer en s'occupant par exemple d'un groupe d'élèves (toujours sous la responsabilité du MS). D'autre part, l'articulation des systèmes didactiques se fait aussi dans leur « succession », puisque le MG est tenu de poursuivre avec les élèves, en

l'absence du spécialiste, le travail entamé par ce dernier. Nous considérons que, par la particularité et les caractéristiques de l'objet de notre recherche, notre étude permettra de produire des connaissances originales sur le fonctionnement des systèmes didactiques interconnectés, ce qui aidera non seulement à mieux comprendre l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire genevoise, mais aussi à apporter de nouvelles connaissances à injecter dans les réflexions concernant la formation des enseignants.

Un regard posé sur le partenariat

L'enseignement à l'école primaire se caractérise, si l'on pense au cycle d'orientation, par la place qu'occupe le titulaire de classe. En effet, c'est bien la polyvalence des enseignants généralistes qui est promue par l'institution scolaire, tout en envisageant la participation des spécialistes dans les disciplines dites « secondaires » (ex. : musique, arts plastiques, éducation physique), mais pas seulement⁷². Les études qui portent sur le partenariat (ex. : Garnier, 2003) montrent que sa structure et sa manière de fonctionner sont multiples et dépendent aussi bien de facteurs structurels que conjoncturels. La question qui peut être posée est celle de savoir si, lors d'une situation de partenariat, les enseignants fonctionnent effectivement en tant que partenaires ou pas ?

A ce sujet, dans une recherche psycho-sociale, Devos-Prieur & Loubet-Gauthier (2002) ont étudié l'incidence qu'ont les modes de partenariat (binômes) à l'école primaire sur la polyvalence des enseignants. Les auteures proposent une typologie des modalités de relation en 4 formes principales.

1) La subordination. Les membres du binôme fonctionnent sur le mode hiérarchique. Il y a reconnaissance du statut du maître et adoption par le partenaire de son référentiel (pouvoir subi). La co-intervention est ici inexistante, le « *maître ne partage pas sa souveraineté de décision* » (p. 160). C'est le cas du binôme constitué d'un enseignant ayant une licence STAPS⁷³ qui se considère plus compétent pour enseigner l'EP que l'éducateur territorial, qui a néanmoins 3 ans de plus d'expérience dans cet enseignement.

2) La *délégation*. La relation est instaurée sur la reconnaissance, par le maître titulaire, de l'intervenant qui vient dans sa classe. Le programme du responsable de classe intègre les compétences de l'intervenant, ce qui demande des rencontres pour réguler et contrôler les objectifs visés. Dans cette situation, la co-intervention n'existe pas, mais il y a partage des responsabilités : « *la responsabilité pédagogique est donnée à l'intervenant, la responsabilité institutionnelle reste celle du maître titulaire* » (p. 161). C'est le cas de l'intervenant extérieur, porteur d'un diplôme universitaire. Il apporte une expertise que le maître n'a pas. Ce dernier peut reprendre ce qui a son collègue, en essayant de garder la logique de son enseignement.

3) La *juxtaposition*. Ici les membres du binôme cohabitent sans pour autant communiquer, il n'existe pas non plus de co-intervention. Ces derniers s'organisent et fonctionnent à partir de leur propre logique, ce qui n'est pas exempt de conflits liés à la poursuite d'objectifs distincts et à des valeurs non partagées (« *juxtaposition conflictuelle* »).

4) Le *partenariat*. C'est la forme de relation qui se caractérise le plus par l'action commune des membres du binôme, guidée par un référentiel négocié (rencontres dans et hors la classe).

⁷² Voir, par exemple, l'expérience de partenariat de l'allemand à l'école (Schwob, 2001).

⁷³ Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

Il y a partage d'objectifs et reconnaissance des rôles que chacun assume⁷⁴ : « *des zones d'engagement réciproque émergent de l'action où les régulations sont faites en fonction des effets obtenus* » (p. 12).

Ces formes d'organisation montrent que le fonctionnement des systèmes interconnectés tient à la fois à la dimension institutionnelle des fonctions et des rôles qu'occupent les intervenants dans le programme scolaire (ex. : responsable de classe ou moniteur sportif) mais aussi à leurs manières « personnelles » de les investir. Dans ce sens, la Fonction ne détermine pas obligatoirement la manière « d'être en relation » du binôme. Cela dit, l'expertise des intervenants par rapport à l'objet d'étude constitue un paramètre central de la répartition des rôles et des formes d'interaction du binôme.

Si l'on se réfère aux prescriptions du Département de l'Instruction publique de Genève (les rôles attendus par l'institution scolaire), le fonctionnement prévu n'est ni la *subordination* ni la *juxtaposition* : l'école attend que l'enseignement de l'EP soit sous la co-responsabilité des MG et des MS. Nous avons cependant vu précédemment, que si la co-responsabilité est prescrite, il y a tout de même pour l'institution l'idée que le MS est le fournisseur des documents pédagogiques et d'un modèle d'enseignement vis-à-vis des MG. Ceci nous semble indiquer que, d'une certaine manière, pour l'institution genevoise, le spécialiste est considéré comme représentant le système didactique principal. Contrairement à ce que nous avons vu dans les recherches citées plus haut, dans lesquelles le système principal est toujours considéré comme étant celui du titulaire de classe, même si, comme c'est le cas de l'intervenant extérieur en golf, c'est ce dernier qui a l'expertise de l'objet d'étude.

Ces deux questions, celle de la responsabilité de l'enseignement de l'EP et celle de l'articulation d'un système didactique principal et secondaire (ou auxiliaire) serviront de fil conducteur à l'étude que nous allons mener. Notre recherche nous permettra ainsi d'observer et de comprendre la manière dont les maîtres qui enseignent l'éducation physique à l'école primaire genevoise interagissent effectivement sur le terrain, ainsi que les effets sur la co-construction (enseignant-élèves) des savoirs *in situ* tout au long des cycles d'enseignement.

⁷⁴ Le statut institutionnel ne fait pas partie de la négociation des responsabilités.

CHAPITRE 3

Inscription théorique de la recherche : l'étude de l'action conjointe du professeur et des élèves

Après avoir exposé les éléments permettant de comprendre le contexte historico-institutionnel où se déroule notre recherche et une revue de la littérature à propos des systèmes didactiques interconnectés tels qu'ils fonctionnent dans différentes institutions éducatives, nous présentons ici le soubassement théorique qui soutiendra notre investigation didactique.

Ce dernier chapitre est structuré en trois sections. La première discute des concepts et des apports divers à propos de la transposition didactique et de la construction de la référence lorsqu'il est question de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu scolaire. La deuxième présente la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), théorie qui constitue l'axe principal autour duquel s'organise notre travail. Le dernier, quant à lui, décrit l'Approche comparatiste en didactique, apport théorique qui constitue aussi une entrée privilégiée pour rendre compte et comparer le fonctionnement des systèmes didactiques.

1. Transposition didactique et construction de la référence

1.1. La construction de la référence, une problématique centrale en didactique

Le système didactique est, comme nous l'avons dit plus haut, un « *système ouvert* », sa « *survie suppose sa compatibilisation avec son environnement* » (Chevallard, 1982, p. 4). L'école et la société sont reliées : le système scolaire doit donc répondre aux exigences qui accompagnent et justifient le projet social dont il doit être l'actualisation (*ibid.*). Les leçons d'EP, dans ce sens, doivent répondre à un projet plus large que celui du confinement de la classe, d'où la nécessité d'interroger les rapports entre l'école et la culture, ceci autant en ce qui concerne les références culturelles émergeant dans l'espace didactique comme contenus et formes de travail, qu'en ce qui concerne les visées du projet éducatif des enseignants.

Le projet éducatif, à travers la Loi sur l'instruction publique de 1997, attribue à l'école plusieurs intentions. Elle vise, entre autres, le développement équitable de la personnalité de l'élève, de sa créativité, de ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques, la correction des inégalités de chance de réussite et le développement chez l'élève du respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération. Est également consignée l'importance « *de préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays* » et de « *donner à chaque élève les moyens d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures* ». Les Objectifs d'apprentissage du Canton de Genève (DIP, 2000), de leur côté, renforcent l'idée d'une formation de l'élève « *en vue du rôle qu'il-elle jouera dans la société sur le plan culturel, social, professionnel et civique* » (p. 1). Pour les concepteurs, et en rapport avec les compétences à construire, ce qui est appris à l'école, les connaissances, sont « *utiles lorsqu'on sait quand, où et pourquoi les employer* » (p. 2). L'individu devient Homme et, pour vivre en société, dit Léontiev (1972), il ne suffit pas « *de ce que la nature lui donne à la naissance* ». Le progrès de l'histoire, dit le même

auteur, est « *impossible sans la transmission active des acquisitions de la culture humaine aux générations nouvelles, c'est-à-dire sans l'éducation* ». L'éducation est « *reflet et transmission de la culture* » (Forquin, 1989). Par conséquent, la culture scolaire doit être comprise comme « *une image simplifiée de la culture à maîtriser, facilement identifiable, maîtrisable, mémorisable par l'élève* » (*ibid.*). L'éducation physique n'échappe pas à cette nécessité. Cette discipline scolaire doit également répondre à cette exigence sociale, c'est-à-dire « *communiquer aux enfants les fondements de la culture, conditions du développement des individus et de leur insertion sociale* » (Goirand, 1989).

C'est une évidence : l'école est pensée pour être au *service* de l'individu en construction et d'une société en constante évolution, qui n'a son salut que dans la perpétuation de ses acquis. Le *sens* de l'école est donc inséparable du projet social, toujours en construction, mais balisé cependant par des repères qui orientent les actions des différents acteurs sociaux (enseignants, élèves, concepteurs), même dans l'éphémère de leur existence.

L'école et la société se conjugueraient ainsi sous la bannière d'un intérêt commun, où la première agit cependant moins souvent en tant que génératrice de nouveautés⁷⁵. Les lois, les programmes, les manuels et autres documents qui régissent l'école constituent alors les témoins de l'empreinte du social sur l'institution éducative. Le projet et les aspirations de telle société se refléteraient donc, avec plus ou moins de cohérence et de fidélité, dans celui qui guide l'école.

Un assujettissement à prendre en considération dès lors que l'on envisage de comprendre l'action des enseignants et de saisir qu'ils sont, eux aussi, assujettis par une institution pré-existante à leur arrivée. Dans le cadre de notre recherche, et pour comprendre ce qui advient au sein des leçons d'éducation physique, il nous est nécessaire de situer et de mettre en discussion ces dernières autant par rapport au projet éducatif dont l'école est porteuse que par rapport à la culture de la société qui les englobe.

1.2. La question de la référence concernant l'enseignement

Ce qui différencie principalement un système didactique d'un système qui ne le serait pas, est la présence de savoirs à enseigner/apprendre, qui constituent le motif de l'interaction qu'entretiennent ses acteurs. En même temps, eu égard aux processus de transposition, d'une part ce motif constitue davantage un horizon d'attentes qu'une présence immédiate et, d'autre part, il est soumis à des dynamiques de re-construction *externes* (les curriculums et programmes) et *internes* (les planifications et mises en œuvre en classe) qui reconfigurent les savoirs en jeux et leurs rapports écologiques aux différents environnements dans lesquels ils fonctionnent (Chevallard, 1994).

C'est par rapport à ces processus dynamiques de *transposition interne* des savoirs disciplinaires que notre travail entend contribuer à partir de l'étude d'un contexte particulier dans lequel l'intervention de deux types d'enseignants peut, *a priori*, constituer une variable influant de manière particulière sur la manière dont des savoirs en EP sont re-construits à travers les pratiques de classe.

⁷⁵ Voir, à titre d'exemple, l'importance qu'a pris, depuis plus de 20 ans, la question de la professionnalisation du métier d'enseignant : le « *modèle à compétence minimale* » versus « *modèle à professionnalisme ouvert* » de Vonk (1992, cité par Perrenoud, 1993) ou la tension entre la prolétarianisation ou professionnalisation du métier proposée par Perrenoud (1993).

D'un point de vue théorique, ce sont les processus de « construction de la référence » (Schubauer-Leoni, 2008) qui seront particulièrement ciblés dans cette recherche dans la mesure où ils rendent compte de cette dimension de la transposition didactique qui est liée aux processus émergents faisant vivre et évoluer les disciplines scolaires. En effet, dans une perspective anthropologique qui prend en compte l'écologie didactique des savoirs, l'étude des déterminants socio-institutionnels de l'action enseignante doit aussi prendre en compte leur re-construction dans l'action. Même si la référence se veut toujours construite par rapport à des pratiques de savoirs cristallisées et légitimées socialement, la manière dont celles-ci sont convoquées et déployées en classe aura des effets majeurs en termes de cohérence et de pertinence relativement au projet scolaire de développement des élèves.

Or, en ce qui concerne les systèmes didactiques que nous investiguons dans notre recherche, il ressort qu'ils sont extrêmement contrastés du point de vue des enseignants qui en assurent le pilotage et dont on a vu, dans le chapitre 1, que la formation, le statut institutionnel et les modalités de répartition des responsabilités dans l'enseignement conjoint sont susceptibles de créer des conditions d'interventions didactiques très différentes.

Ainsi, d'une part, nous avons mis en évidence que les généralistes et les spécialistes chargés de l'EP à l'école primaire dans le canton de Genève ont suivi des formations différentes et occupent des fonctions et des rôles distincts au sein de l'école. Nous pouvons dès lors nous demander dans quelle mesure la référence construite dans chaque sous-système didactique (SD_{MS} et SD_{MG}) est effectivement la même, ceci notamment dans le cas d'un fonctionnement MG-MS sous forme de « *partenariat* » (Devos-Prieur, 2006) et ceci malgré les précautions institutionnelles dont nous avons rendu compte ci-dessus (réunions collectives et individuelles, planifications). Autrement dit, et selon les déterminants de l'action des enseignants, que nous appelons les *référents*, nous nous demandons dans quelle mesure les « histoires didactiques » (Schubauer-Leoni, 2006) co-construites en classe sont communes et de quelles manières elles sont articulées dans les deux systèmes didactiques.

Une telle interrogation met en lumière l'interdépendance de trois niveaux de construction « d'objets » d'enseignement :

(i) La *référence sociale*, qui se manifeste à travers les lois, le fonctionnement sociétal, les valeurs et les savoirs véhiculés, les pratiques courantes ou confinées, etc. Ici, le « référent » se rapporte à une construction collective, partagée et reconnue par un ensemble d'individus, et à laquelle l'on peut accoler l'attribut « d'œuvre » en tant que construit historico-culturel. C'est le cas des pratiques physiques que l'on peut appréhender, par exemple, dans les clubs, dans les espaces de jeu ou dans les manifestations sportives, et qui renvoient au concept de Pratiques sociales de référence tel que développé par Martinand (1989). Nous y reviendrons dans une des sections suivantes.

(ii) La *référence scolaire*, celle qui prend forme dans les programmes, les manuels ou les directives qui régissent l'école. Dans l'enseignement de l'éducation physique en Suisse, il s'agit principalement des Manuels fédéraux destinés aux MG et aux MS.

(iii) La *référence in situ*, celle qui se construit en classe, lors des interactions enseignant-élèves au sein des dispositifs d'enseignement.

La relation attendue/souhaitée/possible entre ces différents lieux de réalité (ex. : sens à donner à ce qui est fait/appris en classe par rapport à son utilité sociale) questionne la *nature* des

objets dont ils sont porteurs (par exemple, certains didacticiens se demandent si, en EP, on enseigne des savoirs ou des pratiques), mais aussi la manière dont ils se déterminent. Schubauer-Leoni (2008a) affirme que

...sans poser la question de la genèse socio-historique et institutionnelle des œuvres, et donc des pratiques sociales et culturelles qu'elles comportent, on ne peut ni penser une genèse "artificielle" à travers laquelle des élèves pourraient redécouvrir des éléments essentiels des œuvres, ni comprendre ce qui se passe et se joue dans le didactique ordinaire. Dans une classe "quelconque", il s'agit en effet d'élucider, à partir des systèmes de tâches proposés aux élèves, dans quelles pratiques scolaires effectives ils sont engagés, avec quels effets sur le plan des connaissances et avec quel lien de légitimité à l'égard des pratiques de référence » (p. 132).

D'après Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005), l'étude des processus transpositifs peut alors emprunter une perspective « *descendante* », lorsqu'elle s'intéresse à l'adaptation que subissent les *référents* sociaux qui ont été choisis pour être enseignés à l'école, ou une perspective « *ascendante* ». Cette dernière impliquerait, dans un premier temps, la description et compréhension de la référence construite en classe et, dans un deuxième temps, ses rapports avec les *référents* que la référence *in situ* convoque. Pour appréhender cette dernière, les mêmes auteurs disent que l'investigation des phénomènes transpositifs ne peut être ni (que) dans les savoirs, ni (que) dans les sujets – enseignant et apprenants – mais dans leur action conjointe.

Autrement dit, le curriculum de telle ou telle discipline expliciterait alors ce qui serait nécessaire de faire acquérir aux élèves afin qu'ils puissent s'approprier les outils nécessaires à leur vie en société. Cela veut dire que, au sein de chaque classe et au détour de chaque discipline et leçon, ce qui est travaillé est porteur, lors de son intériorisation par l'élève, de ses usages sociaux. En ce sens, « *toute situation d'enseignement est l'occasion de donner vie à des pratiques de savoir en référence à des pratiques socio-historiquement cristallisées en activités. Le processus d'enseignement est dès lors censé recréer certaines conditions à même de permettre l'émergence d'expériences jugées compatibles avec les pratiques de références qui sont à l'œuvre dans la culture humaine* » (Schubauer-Leoni et al., 2007, p. 53). Ceci constitue la problématique de la transposition didactique entre le système éducatif scolaire et la société telle que Chevallard (1988) la met en évidence.

Ce processus d'adéquation attendu/souhaité ne semble pas, pour autant, aller de soi. Chervel (1988), dans ses travaux portant sur le français à l'école, se demande, par exemple, si la culture scolaire est celle que l'on acquiert à l'école ou celle que l'on n'acquiert qu'à l'école. En filigrane, il met en discussion l'existence des apprentissages qui auraient une fonction à usage *uniquement scolaire* ou, au contraire, des apprentissages dont la fonction serait plus large et en lien *direct* avec un usage futur, hors école.

Dans quelle mesure les apprentissages réalisés en classe par tel groupe-classe vont permettre aux élèves d'accéder aux pratiques sportives telles qu'elles fonctionnent en dehors du cadre scolaire, aussi bien en tant que joueur que spectateur averti ? Autrement dit, est-ce que ce qui est construit en classe a-t-il une valeur de *référence locale* (Schubauer-Leoni, 2008) ou constitue-t-il une *référence plus générale* davantage en accord avec les attentes/nécessités/fonctionnement de la société ?

Adossée aux questions sur la nature des référents mobilisés par les enseignants, c'est la démarche d'étude de la transposition didactique interne qui est discutée. En effet, en nous plaçant délibérément dans une démarche d'étude ascendante de la transposition didactique, c'est-à-dire dans la manière dont les contenus émergent dans les transactions didactiques *in*

situ au regard de l'épistémologie des savoirs légitimés par l'institution, nous avons décidé de nous inscrire dans la perspective de l'Action Conjointe en Didactique, que nous discuterons aussi plus loin.

1.3. La transposition didactique : sa spécificité en éducation physique

La mobilisation en didactique de l'éducation physique du concept de transposition didactique, posé par Chevallard (1982) à la suite de la définition fondatrice de Verret (1975), questionne la référence externe à cette discipline scolaire. Comme le souligne Léziart (2003) la « *seule référence aux savoirs savants, dans la transposition didactique empêche de penser certaines disciplines scolaires, (dont l'éducation physique) dans une perspective de formation générale* ». La référence aux « *Pratiques sociales de référence* » proposé par Martinand (1983) permettrait ainsi de prendre en considération les spécificités de certaines disciplines scolaires, comme l'enseignement technologique.

Pour Martinand (2001), l'élaboration des contenus scolaires doit être faite à partir des pratiques sociales, ce qu'il appelle la « transposition didactique élargie », seule susceptible de leur donner un sens. C'est elle qui permettrait d'étudier les liens et les écarts entre ce qui est produit dans la société et ce qui se fait à l'école (comme Chevallard, Martinand souligne la nécessité d'une surveillance épistémologique). Trois indicateurs permettent de reconnaître une pratique sociale de référence : - se sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ("pratique"), - elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels ("sociale"), - la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité : il y a seulement terme de comparaison ("de référence") (Martinand, 1989).

La position de Joshua (1996, 1997, 1998) concernant l'idée d'une possible transposition des pratiques nous paraît intéressante et éclairante par rapport à l'EP et à notre travail de recherche. Elle propose une troisième voie à la controverse des savoirs « savants » et des PSR évoquée précédemment. Pour lui, les « *références pratiques* » (1996, p. 3) peuvent éventuellement exister dans les apprentissages par mimétisme ou par démarche initiatique, chez un artisan, par exemple. A l'école, l'enseignement, en tant qu'acte intentionné, se doit d'être organisé, ce qui demande une transposition de savoirs « *fut-ce de "savoirs sur la pratique"* ». Dès ce moment, il ne s'agit plus de pratiques, mais de modèles de ces pratiques, qui s'en séparent qualitativement » (*ibid.*). Pour l'auteur, le savoir savant est « *à la fois point de référence initial et arme suprême pour juger de la légitimité des enseignements produits, grâce à une référence extérieure incontestable* » (Joshua, 1997) et reste central dans la transposition didactique. Toutefois, quel serait, dit-il, l'équivalent, par exemple du « *savoir mathématique pour l'enseignement du judo* » et quelle est la « *pertinence de la référence uniquement aux savoirs savants pour certaines disciplines* » (*ibid.*). Pour répondre à ces questions, il propose d'étendre le concept de transposition didactique en introduisant deux autres types de savoir. D'une part, les savoirs experts, un corps de connaissances qui serait partagé non pas par les chercheurs ou institutions socialement reconnues comme source de savoir savants, mais par des communautés de praticiens⁷⁶.

...ces autres savoirs sont développés dans d'autres institutions (non "savantes" dans l'acception ci-dessus), lesquelles définissent un réseau de relations interpersonnelles où s'élaborent l'objet de la recherche et de la

⁷⁶ Schubauer-Leoni (2008) dit que la justification du fait qu'il y ait « *enseignement est l'existence de mondes, d'œuvres culturelles et savoirs de références* ». Par rapport à ces dernières, l'auteure en identifie trois : les « *connaissances savantes* », les « *références expertes* » et les « *références personnalisées* », qui renvoient, ces dernières, à des « *figures qui font autorité dans leur domaine d'excellence* ».

pratique, les méthodologies d'approche, les langages, etc. sans pour autant être dotés d'un monopole reconnu à leur propos. Il me semble ainsi important de travailler la distinction entre les "savoirs savants", pour lesquels une communauté restreinte a obtenu le droit social de "dire le vrai" d'une manière universelle (ou, du moins à l'échelle de toute une formation sociale), et les "savoirs experts", propres à des groupes dont la visibilité est en général moins grande, et qui surtout ne disposent pas d'un "droit de tirage sur la vérité" aussi étendu (Joshua, 1998, p. 86).

D'autre part, des « *savoirs personnels* » (Joshua, 1998)⁷⁷. Comme le souligne Elandoulsi (2011) dans son étude portant sur l'enseignement de l'éducation physique, « *l'origine des savoirs à enseigner est à rechercher dans les savoirs scientifiques, les savoirs d'experts (techniques ou technologiques) et les savoirs plus personnalisés qui ont été progressivement construits par les enseignants au fil de leur formation et de leur expérience* » (p. 45).

C'est donc la nécessité de tenir compte des pratiques physiques et sportives⁷⁸ au moment de penser, choisir et étudier les références des pratiques scolaires qui conduira les didacticiens de l'EP à prendre en considération et étudier le processus transpositif. Les contenus d'enseignement se construisent, affirment Amade-Escot et Marsenach (1993) « *à partir des pratiques sociales de référence : les activités physiques et sportives* » (p. 36)⁷⁹.

En éducation physique, le concept de transposition didactique est défini comme « *l'ensemble des transformations que fait subir aux pratiques sociales d'activités physiques et sportives la volonté de les enseigner* » (Marsenach, 1991). Ceci permet d'étudier les références des contenus qui sont enseignés dans les classes en prenant en considération « *au cœur de l'objet d'étude, les tensions entre les pratiques d'APS prises en référence, les contraintes d'enseignement et la construction des activités scolaires* » (Amade-Escot & Marsenach, 1995, p. 42). Les activités physiques, sportives et artistiques sont donc des objets culturels qui subissent, pour devenir des objets d'enseignement, de nécessaires et inévitables adaptations.

En lien avec notre recherche, ces réflexions montrent la nécessité, pour mener une analyse ascendante de la transposition didactique, de considérer et d'étudier le basketball dans sa « forme culturelle » (analyse de la pratique sociale, tout particulièrement le basketball fédéral et son développement au sein des clubs et des associations sportives). Mais aussi, et en corrélation, dans sa « forme scolaire » (Thévenaz, 2005) telle qu'elle se manifeste par le truchement des manuels destinés aux enseignants et ensuite, c'est le but de notre recherche, par la transposition interne que produisent les enseignants dans les pratiques de classe.

Relativement au basketball, la question de la forme scolaire est particulièrement intéressante parce que c'est une pratique qui a d'abord été une création didactique de l'institution scolaire

⁷⁷ L'auteur fait aussi la distinction entre deux formes de savoirs : (i) les « *savoirs pratiques* », qui ont été appris par « *apprentissage silencieux* ». Ils correspondent aux « *savoirs par frayage* », ceux qui se construisent par « *immersion* » et en dehors des institutions et des systèmes didactiques, (ii), les « *savoirs techniques* », fruits d'un processus plus au moins systématique orchestré par une institution enseignante. Parmi ces savoirs, Joshua dit que les savoirs « *hautement techniques* » sont ceux qui demandent une « *étude systématique en vue de leur maîtrise* » et qu'ils peuvent être, à leur origine, des savoirs savants ou des savoirs experts.

⁷⁸ Terrisse (2001) dit à ce sujet que « *la didactique de l'EPS ne peut se comprendre sans prendre en compte deux institutions, l'école, où elle s'enseigne, et le sport auquel elle emprunte les activités physiques et sportives* » (p. 120).

⁷⁹ Amade-Escot et Marsenach disent encore qu'« *...elle (l'EPS) ne possède pas de savoir savant mais des savoirs d'experts et s'appuie sur des pratiques sociales et culturelles* ». Pour Heuser et al., (2011), la TD permet de « *passer des pratiques sociales de référence à l'enseignement de ces pratiques par la définition des contenus et des objets d'enseignement* ». Léziart (2003), quand à lui, affirme que « *...l'EPS aurait comme sens scolaire majeur le maintien d'un rapport proche mais distancié, aux pratiques et savoirs sociaux sportifs* ». « *Il paraît tout à fait certain que ce sont les pratiques et elles seules, qui ont d'abord constitué la référence de cette matière d'enseignement. Par la suite, des théorisations des pratiques ont dégagé des savoirs de référence de l'éducation physique* ». Pour l'auteur, « *c'est une théorie de la pratique qui est enseignée* ».

et qui a migré dans le champ social. Nous y reviendrons dans la première partie de nos résultats (chapitre 6).

1.3.1. Quels sont les savoirs de la pratique qui sont légitimes à être enseignés en EP ?

Selon Schubauer-Leoni (2005), le débat entre les didacticiens qui affirment l'existence des pratiques sociales qui ne sont « *pas assimilables à des savoirs savants* » (p. 132), tout en constituant une référence pour l'enseignement, peut avoir comme effet de « *véhiculer l'idée selon laquelle, d'une part, les savoirs dits "savants" ne relèveraient pas de pratiques sociales (ce qui tend à fournir une vision substantialiste des œuvres culturelles) et, d'autre part, que les "pratiques sociales" seraient réduites à des expériences "practico-pratiques"* »⁸⁰ dont l'accès serait permis uniquement par une sorte de fréquentation directe, voire personnalisée des praticiens » (*ibid.*). Par rapport à cette opposition, et en suivant Joshua, l'auteur insiste sur le fait que la « *communication didactique entre enseignant et élèves ne peut se faire que par le biais d'une modélisation des pratiques ce qui revient à forger un savoir sur les pratiques* » (*ibid.*). Schneuwly (2005) abonde dans le même sens et affirme, pour sa part, que la modélisation du savoir est au fondement de tout enseignement :

Ces savoir-faire, ou plutôt ces manières d'être, de penser et de faire, pour devenir objet d'enseignement, passent nécessairement par une étape qu'on pourrait appeler de modélisation. Ce n'est jamais la pratique en tant que telle de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul qui devient objet d'enseignement, mais le savoir de l'écriture, du dessin, du chant ou du calcul (p. 51).

Une position semblable est tenue, en EP, par Amade-Escot (2007). Pour les auteures, il ne faut pas opposer « *savoir et savoir-faire, logos et praxis, savoir déclaratif et savoir procédural* » (p. 12). Elles considèrent le savoir dans une acception élargie, « *une puissance d'agir* », qui est formulée, par exemple, comme un « *savoir nager* », ou « *savoir faire un appui tendu renversé* » (*ibid.*). En ce qui concerne l'institution scolaire qui a la nécessité, toujours pour les mêmes auteures, de « *systématiser l'aide à l'étude* », celle-ci est obligée d'effectuer une « *modélisation des pratiques prises en référence, c'est-à-dire l'élaboration de savoirs à propos de ces pratiques* » (*ibid.*, p. 14).

Nous avons évoqué plus haut, en reprenant la position de Joshua (1997, 1998), la place des savoirs experts dans le processus transpositif. Pour l'exemplifier en EP, on peut évoquer l'étude faite par Léziart (2003) sur le « *fosbury-flop* » dans le saut en hauteur. L'origine de cette technique, qui porte le nom de son inventeur, est associée à sa recherche personnelle d'une manière de franchir la barre qui devait lui permettre de compenser les limites physiques et techniques qu'il rencontrait lors du saut ventral. Selon Amade-Escot et *al.* (2007), ce savoir fut à son origine un « *savoir personnel* » et il a pris un « *caractère expert* » (p. 13) par le statut qu'il a acquis au sein de la communauté de l'athlétisme. Léziart, à partir des écrits parus dans une des revues de référence de la corporation⁸¹, étudie et décrit le cheminement pris par cette technique dans le cadre du sport fédéral (le « *fosbury-flop* » deviendra rapidement la technique utilisée par l'ensemble des sauteurs professionnels). Dans son étude, Léziart montre les rapports qu'entretient le « *savoir de l'expert* » avec les activités physiques/sportives ainsi que la « *détermination des savoirs de référence du Fosbury* » sur la programmation dans la discipline (*ibid.*, p. 2).

⁸⁰ Voir aussi Amade Escot, 2007 ; Joshua, 1998.

⁸¹ Il s'agit de la Revue EP.S, France.

Transposés à notre recherche, ces constats ont l'intérêt de pointer l'influence qu'ont les savoirs experts construits, par exemple, par des joueurs de basketball professionnels sur les choix réalisés par la noosphère dans l'élaboration des manuels destinés aux enseignants : qu'est-ce qui est « transposé » à l'école ? Des règles (et lesquelles parmi le règlement officiel) permettant de pratiquer le basketball dans les classes ? Des stratégies de jeu considérées comme efficaces par les professionnels ? Des techniques de base permettant d'accéder à une pratique rudimentaire du sport ?

Si ce sont bien des pratiques sociales qui font référence à l'EP dans les classes et si les savoirs d'expérience y occupent une place importante, ceci n'est pas, selon Johsua (1996), un gage de tranquillité et de légitimité de la discipline :

Dans les disciplines, nombreuses, où la pondération est différente, le savoir expert, à qui n'est pas reconnue l'autorisation de dire la culture, ne peut jouer le même rôle dans la légitimation. Il sera en permanence contre-battu par un autre savoir expert souvent incommensurable avec le premier. Mais loin de créer de ce fait une liberté créative totale de la noosphère, c'est au contraire un espace de contestation permanente de la légitimité qui s'ouvre ainsi avec des débats récurrents qui, souvent, vont jusqu'à mettre en cause la justification même de la discipline (le cas est connu en ce qui concerne l'Education Physique en France). Le mouvement ascendant-descendant qui va des contenus proposés aux références externes est toujours là et bien là. Il peut même aller jusqu'à des efforts de "contre-transposition", pour assurer, à partir d'une pratique scolaire, une "savantisation", des légitimations extérieures quand elles sont trop peu sensibles par elles-mêmes (p. 71).

La discipline établit ainsi un rapport ressemblant mais pas identique aux pratiques et aux savoirs sociaux sportifs. Si ce sont les pratiques et elles seules qui ont d'abord constitué la référence de cette matière d'enseignement, ce sont, dit encore Léziart (2003) des « *théorisations des pratiques qui ont dégagé des savoirs de référence de l'éducation physique* ». C'est donc, pour lui aussi « *une théorie de la pratique qui est enseignée* » (*ibid.*).

Dès lors, quand on s'intéresse à l'école et aux prescriptions officielles qui organisent le travail des enseignants (en Suisse et en EP, les Manuels fédéraux), il s'avère nécessaire de décanter, en s'appuyant sur l'observation des pratiques effectives, le savoir qui permet aux élèves de construire un rapport mesuré à la pratique sportive choisie comme référence. C'est l'analyse épistémologique et technologique des dispositifs d'apprentissage qui fournit le cadre de référence permettant d'identifier leur compatibilité avec le savoir légitimé par l'institution scolaire. Ceci renforce encore la nécessité, comme nous l'avons déjà dit plus haut, d'un préalable à notre étude *in situ*, afin de connaître, par rapport au basketball, quelle est sa référence institutionnelle. Cependant, comme le montreront nos analyses, les processus de transposition interne font des enseignants l'un des vecteurs de liens entre ces différentes catégories de savoirs de référence, leurs éventuelles migrations, les frontières parfois poreuses entre une et une autre, la manière dont elles s'articulent dans les différentes institutions sociales (sportives, socioéducatives, académiques et de la recherche, scolaires, etc.). L'étude préalable, celle des processus de transposition externe en particulier, n'est donc pas celle des « causes » ou des « principes explicatifs » à l'origine des pratiques enseignantes en éducation physique mais celle des préconstruits culturels que les enseignants utilisent et reconstruisent à travers leurs pratiques de classe.

1.4. Un regard anthropologique posé sur le didactique

Dans le cadre de notre travail, nous étudions l'agir des acteurs concernés par un objet d'étude destiné à être enseigné par le professeur, et appris par les élèves. Cette relation triadique

concerne trois « *objets* » (dans le sens de Chevallard, 2002⁸²), dont un joue le rôle de médiateur/connecteur (l'objet de la transaction didactique, Sensevy 2007).

Pour Chevallard (2002), la relation qu'établissent les actants entre eux ainsi que celle qu'ils développent avec l'objet de savoir est déterminée par le « *rapport personnel* » que chacun a intériorisé en lien avec les deux autres objets. Ce rapport est considéré comme l'« *univers cognitif* » de l'individu (*ibid.*), univers voué à s'élargir, à se modifier, etc. selon les expériences présentes et futures. Pour comprendre l'agir des acteurs, dans notre cas le professeur et les élèves en prise avec un objet d'étude en EP, l'auteur souligne la nécessité de prendre en considération et de situer les *rapports personnels* que ces derniers entretiennent avec les *objets* à l'intérieur du contexte social où ils évoluent, ce que Chevallard nomme « *institution* »⁸³. L'individu devient ainsi « *une personne* » parce qu'il est sujet, depuis sa naissance, d'une multitude d'institutions. Le *rapport personnel* aux *objets* s'avère ainsi dépendant et inséparable des différents assujettissements auxquels l'individu est soumis. L'individu, qui devient personne par ses *rapports personnels*, remodèle ces derniers tout en étant le « fruit » de l'ensemble des expériences d'assujettissement institutionnel vécus. La « *théorie des rapports* »⁸⁴ développée par Chevallard est systémique : si les personnes se construisent et deviennent ce qu'elles sont au contact des objets et des institutions, ces dernières sont, en même temps, influencées par les personnes qui en font partie, ce qui conduit l'auteur à parler d'une « *dialectique des institutions, des œuvres et des personnes* » (Chevallard, 2002).

Notre propos prétend souligner la dimension anthropologique dans laquelle le didactique est considéré en tant que fait social pluridimensionnel⁸⁵, un « *fait social total* » (Mauss, 1950), qui convoque et relie le « *social, psychologique, psychosocial, physiologique, psychanalytique, etc.* » (Chevallard, 1989).

Pour comprendre l'action d'un maître lorsqu'il enseigne l'éducation physique, il est donc nécessaire prendre en considération ses principaux assujettissements institutionnels, notamment le parcours en tant que sportif, la formation professionnelle et l'ancrage institutionnel en dehors de l'école.

La recherche réalisée par Devos-Prieur est un bon exemple à ce sujet. L'auteure s'est intéressée aux contenus effectivement enseignés en basketball dans quatre systèmes didactiques différents. Pour cela, elle a étudié cette pratique sportive, culturellement reconnue, enseignée à l'école primaire par 4 intervenants ayant des formations et des fonctions diverses : un maître ayant une expérience en basketball, un maître titulaire d'une licence

⁸² Pour Chevallard (2002), est objet toute entité, matérielle ou immatérielle, « *qui existe pour au moins un individu ou une institution* ». Dans l'acception donnée par l'auteur, tout est « objet » : un chiffre, une brosse à dents, un enfant, un film... du moment où il est en relation avec une personne.

⁸³ Pour l'auteur, une institution « *est un dispositif social "total" qui peut certes n'avoir qu'une extension très réduite dans l'espace social (il existe des « micro-institutions »), mais qui permet – et impose – à ses sujets, c'est-à-dire aux personnes x qui viennent y occuper les différentes positions p offertes dans I, la mise en jeu de manières de faire et de penser propres* » (Chevallard, 2011).

⁸⁴ Une citation de l'auteur permettrait d'exemplifier sa position : « *Ce qu'on appelle ordinairement le "savoir d'un individu" (déterminé) n'est rien d'autre que son rapport au savoir considéré. La notion de concept, en particulier, s'applique au savoir ("de l'institution") et non au "savoir de l'individu" (elle est elle-même un concept de l'analyse écologique des savoirs) ; on ne parlera donc pas de "formation des concepts" à propos des sujets, mais de formation du rapport de tel individu à tel ou tel concept* » (Chevallard, 2009).

⁸⁵ En faisant le lien avec les travaux de Marcel Mauss, Chevallard (1989) dit que le regard anthropologique qui guide la TAD a un « *caractère englobant (...) qu'il pousse à saisir des faits anthropologiques totaux, des organisations humaines prises dans leur totalité anthropologique* ».

STAPS, un intervenant extérieur en partenariat et un maître tout venant. L'auteure montre, entre autres, que les maîtres observés s'assujettissent aux « *usages pédagogiques* » prônés par la formation initiale ou les manuels d'EPS concernant le premier degré. En même temps, elle a mis en évidence le fait que chaque enseignant organise son action « *selon un gradient de spécificité et de généricité en partie déterminé par les différentes institutions fréquentées* » (p. 435). Il en ressort, à titre d'exemple, la prégnance de l'expérience en club du maître basketteur sur le choix et la gestion des situations de classe.

C'est en faisant nôtre la nécessité de porter un regard anthropologique sur les pratiques enseignantes pour les décrire et les comprendre que nous fondons la nécessité aussi d'observer la relation didactique *in situ*.

1.5. La nécessité d'observer les pratiques *in situ* : l'analyse ascendante de la transposition didactique

La discussion présentée plus haut nous a conduit à considérer que les références mobilisées dans le cadre scolaire ne sont pas des pratiques et que la communication didactique entre enseignant et élève, comme le souligne Schubauer-Leoni (2008), se fait par le biais « *d'une modélisation des pratiques ce qui revient à forger un savoir sur les pratiques* » (p. 132). Ce savoir est construit en deux étages : celui de la transposition externe, à la charge de la noosphère et celui de la transposition interne, effectuée par l'enseignant. Ces deux niveaux transpositifs ont été principalement étudiés en suivant le *mouvement descendant de la transposition didactique*. Les travaux réalisés ont permis d'identifier la relation existante, en termes de proximité et de distance, entre les raisons sociales⁸⁶, les choix et les construits réalisés par la noosphère, et ce qui est effectivement enseigné/appris en classe.

A côté de ces études descendantes de la transposition didactique, qui prennent comme « normes » d'analyse les références extérieures à l'école pour comprendre et interpréter les situations de classe, d'autres recherches s'intéressent à la construction de la référence et aux phénomènes transpositifs en adoptant une posture *moins normative*⁸⁷ et en privilégiant, comme point de départ, contrairement aux travaux évoqués plus haut, les situations de classe dans des conditions « *usuelles* » d'enseignement (Amade-Escot & Marsenach, 1995). Il s'agit des études dites *ascendantes* du processus d'acculturation au sein de l'institution scolaire.

Que peut-on dire par rapport à cette référence *in situ* ?

Dans son article « *La construction de la référence dans l'action conjointe* », Schubauer-Leoni (2008), à partir de quelques exemples tirés d'une recherche en EP, montre de quelle manière l'enseignant « *fait exister progressivement une référence en classe* » (p. 71). Elle décrit le dispositif didactique de l'enseignant observé qui agence, au début du cycle d'enseignement, une *situation de référence*⁸⁸ et la démonstration, de la part de l'enseignant, d'une posture (ex. :

⁸⁶ Par analogie avec la définition de « raison d'Etat », qui renvoie à l'intérêt supérieur de la nation préféré aux exigences de la morale individuelle.

⁸⁷ Si la mise en relation avec la « norme » est toujours présente, elle n'est pas ici immédiate. A ce sujet, Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005), en se référant au programme didactique, disent que l'analyse épistémologique, dans la démarche ascendante, « *est suspendue momentanément au profit de l'agir effectif des sujets précipités dans les pratiques institutionnelles* » (p. 418).

⁸⁸ La situation de référence (SR) est une situation qui permettrait de récolter des informations concernant les connaissances et les ressources des élèves par rapport à un contenu spécifique. Selon Gréhaigne et Cadopi (1990), elle a la particularité de servir de référence à la fois au maître, pour qu'il puisse juger ses élèves et réguler son enseignement, et à l'élève en tant que *feed-back initial* et comme organisateur de ses actions vers le but identifié. Pour Aubert et P. Auzeil, (1990), c'est une « *situation authentique* – c'est à dire qui pose les problèmes fondamentaux de l'activité - dont l'aménagement rend saillant

la position du corps en ATR⁸⁹) qui devient la référence à l'activité des élèves. Pour l'auteure, une telle proposition constitue un « *point de repère pour que les gestes de l'enseignant et les gestes des élèves puissent se coordonner et produire une histoire didactique* » (ibid., p. 72). La référence, dans ce sens, médiatise « *l'interaction didactique* » (ibid.) et cela pour des acteurs qui ne partagent pas les mêmes buts et qui n'attribuent pas, depuis (ou à cause de) leurs places respectives, les mêmes significations aux objets faisant partie du milieu d'étude.

Il s'agit bien ici d'un processus de co-construction d'une référence qui, en fonction des gestes spécifiques, par exemple la désignation par l'enseignant des objets du dispositif, devrait permettre aux élèves de s'approcher de la *référence* exposée par l'enseignant (dans l'exemple évoqué, c'est la posture gymnique de l'ATR). Ce qui renvoie, comme le souligne Sensevy (2007), à l'élaboration « *d'un système commun de significations entre le professeur et les élèves, système dans lequel les transactions didactiques trouvent leur sens* » (p. 30).

Cette *référence in situ* acquiert sa *fonction sociale*, comme nous l'avons déjà évoqué, dans sa mise en correspondance avec la référence disponible *hors école* (mise en relation, dans notre recherche, entre le *construit classe* et telle ou telle pratique sportive socialement reconnue). C'est en distinguant deux types de référence que Sensevy et Mercier (2007) rendent compte de cette dialectique : la « référence locale », qui concerne l'action conjointe professeur et élèves, inhérente aux « *transactions, au jeu didactique en tant que tel et à ses enjeux* » (Sensevy & Mercier, 2007, p. 10). Et la « référence globale », qui se caractérise par sa dimension « extra-scolaire » et qui constitue « *des repères pour le travail didactique, notamment lors du processus d'institutionnalisation* » (ibid., p. 8).

C'est dans cette perspective de recherche que nous inscrivons notre travail de thèse. Décanter et étudier, en intervenant le moins possible sur les systèmes observés, ce qui se passe en classe lorsqu'un enseignant et des élèves interagissent par rapport à un objet d'enseignement en éducation physique.

Dans la partie qui suit, nous nous intéresserons aux concepts élaborés et mobilisés en didactique pour décrire et comprendre la relation didactique et les interactions en classe. Nous aborderons, en particulier, les concepts à partir desquels la Théorie de l'action conjointe professeur-élèves (Sensevy & Mercier, 2007) est pensée et construite. Ce développement nous permettra de nous outiller pour décrire et comprendre la co-responsabilité de l'enseignant et des élèves dans la construction de la référence en classe et de montrer, encore une fois, la nécessité de nous intéresser aux situations de classe *ordinaires* afin de saisir le fonctionnement et l'articulation des systèmes didactiques et des trois instances (enseignant, élèves, savoir).

2. La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)

La TACD est une théorie descriptive qui a été élaborée pour étudier le didactique ordinaire en réponse à la nécessité empirique de comprendre et d'analyse des pratiques de classe.

un problème particulier à résoudre ». Boda et Recope (1991) soulignent, pour leur part, que la SR « *apparaît comme une tâche construite ou choisie par l'enseignant pour sa puissance à favoriser l'examen de comportements jugés significatifs. Destinée à être reproduite au cours de la séquence d'enseignement, elle permet d'effectuer des comparaisons entre des états successifs des comportements de l'apprenant* » (p.128). Pour Goirand (1992), la situation de référence réunie 5 caractéristiques : elle doit être précise, globale, authentique, réduite et imposée par l'enseignant.

⁸⁹ L'ATR (appui tendu renversé) est une posture gymnique considérée comme emblématique de ce « *domaine d'action* » (Manuels fédéraux, 1998).

Processus de construction collective, la TACD plonge ses racines dans la didactique des mathématiques⁹⁰, mais aussi dans des travaux en psychologie sociale. Citons à cet effet le travail précurseur de Schubauer-Leoni (1986) qui, en s'intéressant aux enjeux de la relation didactique, construit le concept de « contrat didactique différentiel ». Il lui permet de montrer que, dans l'espace de la classe, à partir des interactions qui se nouent entre les différents protagonistes, le contrat n'est pas négocié uniquement entre l'instance maître et celle qui regroupe l'ensemble des élèves de la classe, mais souvent entre le premier et des sous-groupes d'élèves qui manifestent des rapports au savoir différents. C'est en adoptant une démarche anthropologique prenant en considération les interactions sociales de la vie de la classe qu'il est possible de comprendre les phénomènes inter et intra-individuels d'enseignement et d'acquisition des connaissances.

La formalisation de la relation professeur-élèves en termes d'action conjointe est apparue en 2007 dans l'ouvrage intitulé « Agir ensemble » (co-dirigé par Sensevy & Mercier). Les articles qui composent cet ouvrage rendent compte de l'intérêt théorique et méthodologique de cette démarche, tout en exposant ses liens (voir particulièrement Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Fluckiger, 2007) avec les préoccupations et propositions de la Didactique comparée. Notre travail s'appuie sur ces références et les usages faits par Amade-Escot (2007) en éducation physique. A propos de cette dernière, quelques considérations sont à évoquer.

En didactique de l'éducation physique, discipline qui se caractérisait dans les années 80 bien davantage qu'aujourd'hui par la présence d'un texte de savoir peu défini, les recherches se sont progressivement orientées vers l'étude des pratiques effectives. Dès le début de cette décennie, des travaux menés en France (Marsenach & Mérand, 1987) ont permis de commencer à identifier les contenus effectivement enseignés et les pratiques des enseignants qui consistent à guider l'apprentissage des élèves. Parmi les résultats les plus saillants (voir l'article de J. Marsenach paru en 1989 dans la Revue Française de Pédagogie), ces travaux ont montré que l'enseignant n'enseigne au sens propre du terme, c'est-à-dire transmet le savoir, que lorsqu'il régule (évaluation formative) l'activité des élèves aux prises avec des dispositifs d'apprentissage. Les contenus d'enseignement émergent donc pendant les moments d'interaction, lorsque l'enseignant régule l'agir des élèves une fois que ces derniers s'engagent et se confrontent avec les contraintes de la tâche. Si ces chercheurs ne formalisaient pas leurs travaux en tant qu'action conjointe, ils montraient, déjà à cette époque, la nécessité d'étudier les pratiques *in situ*, ce qui demandait de prendre en considération conjointement aussi bien l'action de l'enseignant, celle de l'élève et le savoir en jeu (Amade-Escot, 2007, 2008).

Nous faisons nôtre cette intention de recherche qui s'intéresse à la compréhension des situations et des phénomènes didactiques *in situ* et qui implique, pour ce faire, une étude ascendante de la transposition didactique. Ce regard systémique posé sur les trois instances du système didactique nous semble réalisable à travers le cadre conceptuel développé par la TACD, repères que nous présentons ci-après.

⁹⁰ La Théorie des Situations didactiques (Brousseau, 1986) et la Théorie Anthropologie du didactique (Chevallard, 2009).

2.1. Systémicité de la relation didactique : l'individuel et le social

La *théorie de l'action du professeur (TAP)*, élaborée dans le champ de la didactique des mathématiques (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000), se fonde « *explicitement sur la théorie des situations et l'approche anthropologique* » (p. 265). Sans l'inscrire « *au sens strict* » dans l'approche anthropologique développée par Yves Chevallard, les auteurs la situent au « *sein d'une anthropologie du processus d'enseignement et d'apprentissage* »⁹¹. C'est en s'appuyant aussi sur ces cadres théoriques⁹² (la TSD et la TAD) et sur le développement de la TAP, que la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy & Mercier, 2007) s'élabore, tout particulièrement par les chercheurs se réclamant du champ de la didactique comparée (à Genève, Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat).

La Théorie de l'action du professeur avait pour projet de comprendre et d'expliquer la complexité de l'action du professeur, ce qui rendait nécessaire l'identification des structures de l'action dans la relation didactique.

La Théorie de l'action conjointe didactique (TACD) a comme projet la construction d'une théorie de l'action didactique. Elle se donne également comme défi la production de catégories permettant « *des descriptions systémiques des processus d'enseignement et d'apprentissage* » (Sensevy, 2007, p.13). L'enjeu scientifique de ce champ d'étude est de contribuer, disent Schubauer-Leoni *et al*, (2007) « *à l'élaboration d'une anthropologie de l'action dont le programme de recherche vise précisément la compréhension et l'explication raisonnée de l'ingéniosité pratique* » (p. 52). Une telle intention de saisir les pratiques effectives marque bien la frontière entre les recherches s'intéressant et se donnant les moyens d'étudier les pratiques ordinaires (l'agir des acteurs aux prises avec des contraintes multiples) et les recherches adoptant une posture prescriptive et descendante des réalités étudiées (ex. : les travaux d'ingénierie didactique, Brousseau, 1989).

Qu'est-ce qui justifie de considérer l'agir des actants d'une situation didactique comme une action conjointe ? Qu'est-ce qu'implique une telle manière de penser et d'observer la relation didactique ? C'est en décrivant quelques-uns des éléments qui caractérisent cette théorique que nous tenterons d'y répondre : la relation didactique comme communication particulière qui solidarise, tout en mettant en tension, l'agir individuel et collectif, l'espace individuel et l'espace social.

Dans la TACD, l'institution didactique est considérée comme un espace-temps qui réunit des personnes dont certaines ont la responsabilité d'enseigner (les enseignants) et d'autres sont censées apprendre (les élèves). L'action de chaque *catégorie d'actants* se caractérise par les spécificités qui relèvent du rôle qu'ils occupent dans la relation (enseignant ou élèves). Dans une telle configuration, la présence de l'un est donc indispensable pour l'existence de l'autre, et vice-versa. Cette coprésence, qui rend l'interaction incontournable, est au fondement du principe de co-détermination de l'action des sujets. Pour décrire et comprendre cette communication, il est donc nécessaire « *de penser ensemble l'action du professeur et celle des*

⁹¹ Dans un article postérieur, Sensevy (2001) parle de l'élaboration d'une « *anthropologie de l'action dont le programme de recherche vise précisément à la compréhension et à l'explication raisonnées de l'ingéniosité pratique* » (p. 219).

⁹² Sensevy (2001) dit que le système de catégorie « *ne constitue pas un modèle appliqué au réel. Il s'efforce de produire une manière de décrire la communication didactique dans sa complexité* » (p. 212).

élèves » (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007, p. 52), c'est-à-dire de la considérer comme une *action conjointe*⁹³ (Sensevy & Mercier, 2007).

La relation didactique est une forme de communication. Sa particularité, son signe distinctif, est l'inhérence à la présence des objets de savoir : c'est ce qui fait sa particularité, son signe distinctif (spécificité *du* didactique). Sensevy (1997) souligne le caractère indiscutablement coopératif de l'action didactique, processus communicatif à appréhender comme une « *transaction didactique* » (p. 16). Dans celle-ci, les sujets interagissent en rapport avec des objets de savoir, que l'auteur nomme « *objets transactionnels* » (*ibid.*). Il y donc transaction didactique lorsqu'un sujet *enseignant* et un sujet *apprenant* sont aux prises avec un objet de savoir.

Deux déterminations majeures de la relation didactique peuvent déjà être relevées. D'une part, celle des objets de savoir qui, par leur présence et leur *sollicitation*, donnent forme à la transaction (dans notre cas, le basketball) ; d'où l'importance, pour le chercheur, d'effectuer un travail épistémologique, sous « *forme d'analyse a priori* » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p. 418)⁹⁴. Il y a donc nécessité, soulignent Sensevy et Mercier (2007), d'investiguer comment « *ces interactions tirent leur substance de la transmission des savoirs, et donc comment chaque transactant (...) trouve (peut trouver, doit trouver) le moteur de son action dans le savoir qu'il inculque ou dans le savoir qu'il apprend* » (p. 188).

D'autre part, la TACD considère que les sujets agissant dans la relation didactique se construisent dans l'interaction avec des objets de savoir et cela toujours, comme le montre d'ailleurs l'Approche anthropologique didactique, à l'intérieur d'une institution porteuse de déterminations. Comprendre les transactions didactiques demande alors à les situer et à les étudier dans l'environnement culturel où elles évoluent. L'individu devient une personne, dit Chevallard, par les rapports aux objets et aux institutions qu'il rencontre et a rencontrés. Dans la TACD, son histoire est aussi considérée comme le produit de ses multiples et divers assujettissements, repères individuels d'un processus collectif qui peut ou doit s'actualiser dans la situation didactique. C'est ce qu'affirment Schubauer-Leoni *et al.* (2007) lorsqu'elles disent que « *les schèmes ne sont pas produits par des mécanismes biologiques innés, mais prennent origine dans des pratiques collectives et institutionnelles et que, lorsqu'ils "s'incarnent" dans les individus, ils gardent les traces des diverses formes de sémiotisation des situations dans et par lesquelles ils sont émergés* » (p. 54). Les actants ne sont pas vierges (exempts) d'expérience (une expression plus large que celle habituellement entendue, « les élèves ne sont pas une page blanche »...), l'histoire de la personne est présente indubitablement dans les interactions didactiques. Relevant grandement des mécanismes inconscients, elle semble cependant, à notre avis, difficile à traduire dans son étendue sous forme de contrat, même implicite.

Transposé dans le cadre de notre recherche, ceci implique la prise en considération d'un triple assujettissement : (i) à l'institution scolaire à laquelle appartiennent les enseignants observés (finalités et objectifs, fonctionnement, forme scolaire prise par la discipline EP et le basketball, etc.), (ii) aux formations de généraliste et de spécialiste suivies par les maîtres, (iii) au basketball culturel tel qu'il est présent dans la société Suisse/genevoise. C'est en suivant

⁹³ Schubauer-Leoni *et al.*, (2007) soulignent que l'indissociabilité des instances du système didactique était déjà présente dans les catégories de la Théorie de l'action du professeur : l'action du professeur ne peut pas être traitée indépendamment de l'action des élèves ni du savoir en jeu dans la situation.

⁹⁴ Nous reviendrons plus loin sur l'articulation du programme épistémologique et du programme didactique.

une telle démarche que nous pourrions relier l'individuel (ce que le maître fait en classe) à la signification et à la relation que cette action peut avoir au niveau social.

2.2. L'action du professeur et de l'élève dans le jeu didactique

La dimension coopérative et stratégique de la relation enseignant-élèves dans les situations d'enseignement peut être exemplifiée, selon Sensevy (2006, 2007) en termes de « *jeu didactique* » (Sensevy, 2006, p. 208). L'auteur le présente de la manière suivante :

On considère deux joueurs, A et B.

Pour gagner au jeu, le joueur A doit produire certaines stratégies. Ces stratégies, il doit les produire de son propre mouvement, *proprio motu*.

B accompagne A dans ce jeu. B gagne lorsque A gagne, c'est-à-dire lorsque A produit les stratégies gagnantes (raisonnablement) *proprio motu*.

Ce dernier point représente une caractéristique marquante du jeu didactique. C'est un jeu organiquement coopératif : A ne peut prétendre gagner sans B, B ne peut prétendre gagner sans A. Seconde caractéristique majeure : B possède les informations nécessaires à la production des stratégies gagnantes dont A doit témoigner la maîtrise. Toutefois, il ne peut en aucun cas les communiquer directement à A, ce qui irait à l'encontre de la "clause" *proprio motu* (Sensevy, 2007, p. 20).

La dynamique interactive du *jeu du professeur* et du *jeu de l'élève*⁹⁵, telle qu'elle ressort de la description du « jeu didactique », laisse voir les rôles et les contraintes nécessaires à la relation didactique. Pour les penser et les décrire, la TACD mobilise, en les adaptant souvent, des notions utilisées dans différentes didactiques de disciplines, principalement la didactique des mathématiques⁹⁶.

Dans la relation didactique, le professeur et l'élève agissent « *guidés par des finalités conjointes* » (Leutenegger & Ligozat, 2006, p. 2) : le professeur gagne à son jeu (faire son possible pour créer les conditions permettant à l'élève de gagner/apprendre) si l'élève gagne au sien (l'élève s'approprie effectivement les contenus, change de rapport à...). Dans une telle situation, l'action de l'un et de l'autre se déterminent mutuellement. Comprendre les situations de classe demande à saisir l'émergence et le produit des actions conjointes, ceci sans oublier que la relation enseignant-élèves est, comme l'indiquent Sensevy et Mercier (2007), par « *essence dissymétrique* » (p. 188) et que les acteurs, si leur agir est orienté par des intentions distinctes, sont contractuellement engagés dans une activité commune, dialogique. Comme le souligne Ligozat (2008) « *le jeu de savoir ne peut pas être vu de la même manière au même moment par l'élève et le professeur, avancées chronogénétiques et partage topogénétique obligent* » (p. 86). La co-détermination d'action ne signifie donc pas de finalités communes.

Le jeu didactique est régit ainsi par un contrat didactique⁹⁷ dont l'existence et l'évolution se dévoilent dans les transactions didactiques. Ce jeu implique, concurremment, l'acceptation pour l'un (l'élève) de prendre la responsabilité du *problème* en acceptant de jouer « *en première personne* » (Sensevy, 2007, p. 20), ce qui demande l'action de *dévolution* de

⁹⁵ Ligozat (2008) propose de parler « *double jeu didactique* » plutôt que de « *jeu didactique* ». Pour l'auteure, ceci a l'intérêt de montrer que le jeu dans lequel est pris l'élève n'est pas de même nature que celui que joue le professeur. Pour l'auteure, le jeu de l'élève est une « *enquête (...) que ce dernier doit mener dans le cadre d'un dispositif didactique minimalement pensé par le professeur* » (p. 86).

⁹⁶ Plusieurs d'entre elles ont été présentées dans le point 1 de ce chapitre.

⁹⁷ La TACD reprend la définition de G. Brousseau.

l'enseignant et, pour l'autre (l'enseignant), la nécessité de *réticence didactique*, c'est-à-dire, de ne pas rendre visible à l'élève, directement ou indirectement, ce qu'il est censé construire de son propre mouvement. Le contrat didactique est donc à penser dans l'articulation à un « *milieu didactique* » (Brousseau, 1989) qui doit être, dit Sensevy (2007), *antagoniste* (voir la définition et la discussion présentées plus haut dans le texte). Cela veut dire que, pour que le jeu didactique ait lieu, les actants doivent partager un « *système de significations naturalisées* » (Sensevy, 2007, p. 23), un *contexte cognitif commun* (voir plus haut) composé des expériences passées⁹⁸ (rapport personnel au savoir) et des conventions issues de la situation (négociation) présente.

Concernant la notion de « milieu didactique », Ligozat souligne le « *fardeau épistémologique* »⁹⁹ qu'elle porte et sa faible opérabilité dans des études portant sur des pratiques ordinaires. Si le « milieu » n'est pas à évacuer de la TACD¹⁰⁰, l'auteure souligne cependant l'intérêt de mobiliser le concept de mésogenèse, qui serait davantage en adéquation avec l'étude du jeu didactique effectif et de la sémantique actionnelle des sujets en situation. Comme nous l'avons dit plus haut, c'est cette primauté donnée à la mésogenèse que nous retenons pour la description et l'analyse des situations en EP. C'est en rendant visibles *ce dont elle est constituée* que nous étudierons à la fois l'action conjointe enseignant-élèves, mais aussi celle qui réunit les enseignants de chaque dyade (SD1_{MS} - SD2_{MG}).

Pour résumer, c'est dans la genèse et l'économie des transactions didactiques que nous envisageons de comprendre l'action conjointe professeur-élèves propre au jeu didactique. Ce projet demande des catégories susceptibles de supporter l'élucidation et l'explication des places occupées par les actants, l'objet de savoir en tant qu'enjeu de la communication et son évolution dans le temps.

2.3. Contrat et milieu didactique

Nous avons vu que le système didactique se caractérise pas la présence indissociable de trois instances. L'interaction didactique (Brousseau, 1998) est une relation humaine, interactive et systémique, qui réunit les actants dans un jeu de savoir, s'organise et s'actualise dans le cadre d'un contrat appelé par le même auteur « contrat didactique ».

Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une suite d'ordres. Ainsi se négocie un contrat « didactique » qui va déterminer explicitement pour une part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer. (...) On appelle contrat didactique, l'ensemble des

⁹⁸ Pour Sensevy, ces « situations sont elles-mêmes plongées dans une institution-classe. Lorsque le professeur va, par exemple, définir un jeu nouveau, dans une nouvelle situation, il va s'appuyer sur le passé de la classe, sur un certain nombre d'habitudes et de dispositions qu'on peut considérer comme de l'institution cristallisée. L'appréhension de la situation présente (nouvelle, en l'occurrence) dépendra alors, pour la collectivité que forment le professeur et ses élèves, des usages déjà installés dans la classe, qui orienteront l'action dans la situation » (2001, p. 218), d'où la nécessité de prendre en considération le passé et les répétitions qui ont façonné les institutions dans lesquelles les situations sont plongées.

⁹⁹ Ligozat souligne le dualisme du « système élève – milieu » et la forte délégation de l'intention d'enseignement faite à ce même milieu. « L'enseignant est mis entre parenthèses au profit d'un investissement de l'intention didactique par le chercheur, à travers la conception en amont du jeu formel, constitué par le milieu » (p. 50). Pour Brousseau, l'enseignant a comme tâche de s'occuper de la perturbation du milieu, action qui n'est pas toujours, cependant, sous son contrôle (Comiti, Grenier & Margolinas 1995 ; Comiti & Grenier, 1997). Ligozat questionne également la présence d'un bon milieu dans l'enseignement ordinaire (un milieu conçu *a priori* qui permet d'émettre des conjectures, d'agir, d'obtenir des rétroactions...). Elle dit que le « pilotage par les professeurs, de milieux épistémologiquement construits pour permettre l'émergence de situations a-didactiques, à l'échelle d'une classe, est une chose rare, pour ne pas dire impossible à observer » (p. 51).

¹⁰⁰ Il permet, dit Ligozat, de « requalifier certaines configurations d'objets de la mésogenèse qui viennent effectivement produire un effet rétroactif dans les jeux d'apprentissage de l'élève » (p. 76).

comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant (...) Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre. (...) Le contrat didactique met le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée. Si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir (Brousseau, 1986).

De cette définition, et en vue de l'outillage de notre travail de description et d'analyse des transactions didactiques dans l'enseignement du basketball, nous soulignerons quatre dimensions de la relation contractuelle en didactique :

(i) Le contrat didactique apparaît comme un système d'attentes et d'obligations réciproques. Cependant, et contrairement à un contrat juridique, ces dernières s'avèrent surtout implicites. Malgré cela, les attentes sont tenues de déterminer la responsabilité que chaque actant (enseignant et enseigné) doit assumer par rapport à l'autre (on peut dire que la relation didactique n'est pas sous le contrôle exclusif du professeur, il y a partage des responsabilités). Le contrat didactique distingue et solidarise ainsi, en même temps, les places interchangeables, mais interdépendantes qu'ils doivent adopter. En tant que situation de communication, sa compréhension est dépendante de la mise en évidence du sens donné par les acteurs au savoir faisant partie du contrat didactique. On peut alors dire que c'est le jeu des attentes réciproques qui caractérise le contrat didactique.

(ii) La relation didactique s'organise dans un paradoxe : l'enseignant et les élèves occupent des places asymétriques¹⁰¹, mais sont tenus de poursuivre (partager), en même temps, un but commun. Si c'est l'enseignant qui détient le rapport au savoir le plus élaboré (Margolinas parle de « *relation privilégiée au savoir* », 1993, p. 228), l'élève doit pour sa part faire en sorte de modifier le sien pour apprendre. Ceci implique, de la part de l'apprenant, son engagement et sa confrontation aux situations d'apprentissage. Dans ce processus, il revient à l'enseignant d'initier et de maintenir la relation didactique. Le maître, dit Brousseau (1998), doit se refuser « *à intervenir comme proposeur de connaissances qu'il veut voir apparaître* ». Cette action est décrite par Sensevy et Quilio (2002) de la façon suivante :

... le professeur sait des choses que l'élève ne sait pas. Parmi celles-ci, il y en a que l'élève doit finir par savoir (qu'il doit s'approprier) pour apprendre. Cependant, le professeur ne peut pas dire directement ces choses à l'élève, parce que l'interaction didactique suppose que l'élève fasse sien ce qu'il apprend, non pas par la seule écoute, mais par l'étude et la confrontation réelle aux milieux d'apprentissage. Le professeur est donc en permanence soumis à la tension (tentation) de dire directement à l'élève ce que celui-ci devrait savoir, tout en sachant que le déclaratif échouera souvent à l'appropriation réelle de la connaissance par les élèves. Le professeur est donc contraint de le taire là où il aurait la (fausse) possibilité de parler, il est donc contraint de retenir par-devers lui certaines des choses qu'il veut enseigner, et d'engager les élèves dans des rapports aux milieux qui leur permettront de passer outre ce silence. Ce phénomène, nous le nommons réticence didactique (Brousseau, 1998, p. 141).

(iii) Pour Brousseau, le jeu du maître et de l'élève ne peut pas se définir à l'avance. Il change tout au long du processus qui relie les deux actants et le savoir de la transaction et, comme le contrat didactique est spécifique des connaissances en jeu, il est « *nécessairement périssable* » (Brousseau, 1988, p. 322). Le processus adaptatif de l'élève (tentatives pour réduire

¹⁰¹ Margolinas (1989) souligne ceci de la manière suivante : « *Du point de vue de la relation au savoir, il y a une dissymétrie, qui est constitutive du système didactique. Nous ne dirons pas que l'élève n'entretient aucune relation au savoir avant l'enseignement, mais simplement que dans l'état initial, cette relation est peu ou pas adéquate. Sans l'hypothèse de cette dissymétrie, le système didactique n'a pas lieu d'être. C'est à partir de l'asymétrie des contractants, de leur inégalité factuelle face au savoir que s'élabore la relation didactique et le contrat qui la soutient* » (p. 95).

l'incertitude) et les modifications du milieu conduisent Brousseau à souligner qu'il s'agit d'un processus continu de recherche du bon contrat¹⁰². Pour l'auteur, « *apprendre implique pour lui [l'élève] refuser le contrat mais accepter la prise en charge du problème [la dévolution]. En fait, l'apprentissage va reposer, non pas sur le bon fonctionnement du contrat, mais sur ses ruptures* » (cité par Sarrazy, 1995, p. 94). Amade-Escot (1998), dans une recherche portant sur le contrat didactique dans l'enseignement de l'éducation physique met en évidence, d'une part, que c'est le sens que donne chaque actant aux contenus d'enseignement qui détermine les interactions didactique et, d'autre part, que les conduites des élèves sont à comprendre, lorsqu'elles ne répondent pas aux contraintes de la tâche, comme *des indices de leur adaptation motrice* et non des dysfonctionnements. Ceci permet d'envisager autrement la notion « d'erreur » et de considérer le temps didactique (temps d'enseignement, temps d'apprentissage) comme indissociable des ruptures du contrat didactique.

(iiii) L'enseignant, on l'a vu, ne peut pas « communiquer » le savoir aux élèves et il ne peut pas non plus transformer directement leur activité. Il doit, néanmoins, faire en sorte de permettre la rencontre des élèves avec le savoir du jeu didactique. Ceci implique la mise en place d'un « milieu didactique » ainsi que la « dévolution » aux élèves du problème à résoudre.

Selon Brousseau (1988) la dévolution est « *l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert* » (325). Pour l'enseignant, ceci implique d'accepter le transfert à l'élève de la responsabilité des savoirs qu'il doit lui-même construire. Cela étant, dit Brousseau (1988), il ne suffit pas de « communiquer » un problème à l'élève pour que le problème devienne son problème, et qu'il se sente responsable de le résoudre. Il ne suffit pas non plus, « *que l'élève accepte cette responsabilité pour que le problème qu'il résout soit un problème "universel" dégagé de présupposés subjectifs* ». La dévolution est alors, pour l'auteur, « l'activité par laquelle le professeur cherche à atteindre ces deux résultats » (*ibid.*). Elle est, dit Sensevy (2001), « *toujours, d'une certaine manière, dévolution d'un rapport à un milieu* » (p. 211).

Le milieu didactique, dont la présence et l'organisation sont étroitement connectées avec le contrat didactique, peut alors être considéré comme l'artifice et le moyen qu'utilise l'enseignant pour *cacher le savoir* (la « réticence », dans le sens de Sensevy, 2007) et pour placer l'élève dans des conditions satisfaisantes afin qu'il puisse, néanmoins, le rencontrer. C'est ainsi que la situation didactique, dit Brousseau (1989), n'est pas une simple communication ou interaction sociale, son fonctionnement nécessite la participation d'un « sous-système » porteur des dimensions matérielle et symbolique sur lesquelles l'élève va interagir :

En situation scolaire l'enseignant organise et constitue un milieu, par exemple un problème, qui révèle plus ou moins clairement son intention d'enseigner un certain savoir à l'élève mais qui dissimule suffisamment ce savoir et la réponse attendue pour que l'élève ne puisse les obtenir que par une adaptation personnelle au problème proposé. La valeur des connaissances acquises ainsi dépend de la qualité du milieu comme instigateur d'un fonctionnement « réel », culturel du savoir, donc du degré de refoulement a-didactique obtenu (Brousseau, 1989, p. 325).

Le milieu didactique est un système « *antagoniste* » (Brousseau, 1998) à l'élève, porteur du

¹⁰² L'auteur dit que « *Le concept théorique en didactique n'est donc pas le contrat (le bon, le mauvais, le vrai, ou le faux contrat), mais le processus de recherche d'un contrat hypothétique* » (Brousseau, 1992).

savoir à construire, chargé de donner à ce dernier les rétroactions lui permettant d'adapter son agir. Pour Sensevy (2001), ce sont « *les objet de savoir relatifs à une organisation de connaissances* » qui forment le milieu (p. 210). Ceci signifie que, pour expliquer l'action du professeur, il est nécessaire de comprendre comment le professeur organise et rend *commun* (partagé) un milieu.

Pour certains auteurs (Thépaut & Léziart, 2008), la TSD a montré sa portée heuristique et sa compatibilité en EP¹⁰³. Cependant, certains concepts tels qu'ils sont définis demandent quelques commentaires. Nous faisons référence ici aux notions de milieu didactique et de réticence didactique.

Apprendre en mathématiques, dit Brousseau, c'est résoudre des problèmes. Ceci implique la nécessité pour l'enseignant, d'une part, de construire un milieu antagoniste face auquel, pour gagner, l'élève doit développer des stratégies gagnantes et, d'autre part, cacher à l'élève la connaissance, afin qu'il la construise, de son propre mouvement. Selon Salin (2002), repris par Amade-Escot et Venturini (2009) le « *milieu antagoniste de l'élève* » se caractérise par trois idées principales : « *i) le milieu doit être facteur de contradictions, de difficultés, de déséquilibres, donc d'adaptation pour l'élève ; ii) le milieu doit permettre le fonctionnement « autonome » de l'élève ; et iii) l'apprentissage doit conduire à la maîtrise de savoirs mathématiques identifiés comme tels et pas seulement de connaissances* » (p. 25).

En EP, contrairement aux mathématiques, puisque les adaptations motrices technico-tactiques à réaliser comprennent des propriétés corporelles à considérer à la fois comme objet et instrument des transformations, le milieu ne peut pas être complètement antagoniste de l'élève (Amade-Escot, 2000 ; Roustant, 2003). Si apprendre en EP peut impliquer la compréhension des raisons de la réussite ou du processus réalisé (l'obstacle épistémologique de Bachelard, 1938), c'est en agissant corporellement que ce qui est appris peut être démontré. Apprendre, c'est alors faire la preuve (dans le sens de *démontrer*) de l'intériorisation des nouvelles formes d'agir (passage d'une motricité habituelle à une motricité plus évoluée), produit qui est uniquement visible par la capacité manifestée par l'élève de se transformer (voir *l'obstacle technique* proposé par Loquet *et al.*, 2005).

Par rapport au questionnement de l'existence, en éducation physique, d'un milieu antagoniste pouvant être construit *a priori* des situations de classe, quelques résultats exposés dans l'article d'Amade-Escot et Venturini (2009) nous paraissent intéressants à évoquer.

Dans leur étude comparative portant sur deux leçons données en contexte difficile (une leçon en éducation physique, Badminton et une en sciences, la vision), les auteurs montrent comment l'objet d'étude des deux disciplines influencent la construction de la mésogénèse et les possibilités des dispositifs mis en place par les enseignants à « faire milieu ».

Si l'on se réfère à la leçon de Badminton, l'enseignant fait jouer deux élèves face à face, dont l'un a un terrain normal et l'autre un terrain plus large (couloirs). L'intention didactique est de travailler les dégagements placés afin de forcer l'adversaire à se déplacer sur le terrain et à se construire, peu à peu, des espaces vides afin de marquer le point.

Amade-Escot et Venturini (2009) montrent, entre autres, que le savoir n'avance pas parce que le dispositif comporte, pour son bon fonctionnement, la nécessité d'une réponse adéquate de

¹⁰³ Voir, à ce sujet, Dugal (2003), Loquet, Amade-Escot & Marsenach (2005) ; Roustant (2003) ; Paven, Oresslé, Roncin, Loquet & Léziart (2007) ; Thépaut & Léziart (2007).

la part des élèves (le dégagement haut). Dans la mesure où les élèves ne sont pas capables d'effectuer la frappe et le déplacement attendus, « *l'agencement du dispositif ne suffit pas* », disent-ils, pour permettre aux élèves de modifier leur rapport au savoir en jeu. L'absence d'échange de volants entre les deux joueurs fait que le « *milieu didactique s'évanouit* » et que « *dès la mise en place de la tâche se trouve donc posée la question de la possibilité d'existence d'un milieu didactique puisque les élèves par leurs actions doivent contribuer à le faire vivre* » (p. 13). Cela fait que, et malgré les techniques mésogénétiques mises en œuvre par l'enseignant, le temps didactique stagne. L'étude montre aussi que, en ce qui concerne l'EP, la mise en place d'un milieu permettant l'étude des savoirs « *relève d'un processus de co-construction* » (*ibid.*) qui ne peut pas être garanti par les conditions de réalisation transmises initialement aux élèves (limites des variables de commande). Raison pour laquelle ils choisissent d'utiliser, eux aussi, le terme de « mésogénèse » et non celui de « milieu » lorsqu'il s'agit de décrire et de comprendre l'action conjointe professeur-élève(s).

2.4. Une modélisation pour expliquer et comprendre l'action conjointe

Dans leur travail princeps concernant la Théorie de l'action du professeur, Sensevy *et al.* (2000) proposent, pour décrire l'action des actants aux prises avec un objet de savoir, une modélisation s'organisant dans un « *réseau descriptif* » à trois niveaux communicants : (i) les structures fondamentales de l'action professorale, (ii) les grands types de tâches à assumer, (iii) les classes techniques que le professeur peut mobiliser. On retrouve ce soubassement notionnel et théorique dans la TACD (Sensevy & Mercier, 2007).

La modélisation repose sur une macro-structure composée de quatre fonctions générales postulées comme génériques¹⁰⁴ de l'activité didactique (Ligozat & Leutenegger, 2008). Dans notre travail, ces catégories doivent nous permettre le découpage séquentiel du continuum de l'activité enseignante, ainsi que son analyse en fonction du caractère finalisé - transmettre des savoirs -, de la situation didactique (Rickenmann *et al.*, 2012). Comment sont définies les structures fondamentales de l'action professorale ?

Par *définir*, il faut comprendre l'action du professeur lorsqu'il qui pose des objets et établit le cadre de la situation (Sensevy *et al.*, 2000). Il s'agit de la transmission aux élèves des règles constitutives du jeu, les règles qui permettent l'entrée dans le jeu et qui délimitent, en même temps, les contours de ce dernier : les élèves doivent savoir à quel *jeu* ils vont jouer. En éducation physique, ceci renvoie, traditionnellement : - à l'aménagement matériel (ex. : nombre de ballon, dimensions des terrains), - à l'organisation sociale de la situation (ex. : des équipes de 3 joueurs de niveau hétérogènes), - à l'explicitation des critères de réalisation de la tâche (ex. : informations concernant la manière de se déplacer ou d'utiliser les objets du dispositif), - à la présentation des critères de réussite (à quel moment on sait si on fait juste, si on gagne) et - au signal d'achèvement de la tâche (à quel moment finit-elle). Sensevy (2001) propose de faire la distinction entre les « *règles constitutives* » du jeu et les « *règles stratégiques* » (p. 268). Ces dernières renvoient aux stratégies gagnantes que les élèves devraient développer pour réussir, des règles qui, par raison de réticence, ne seraient pas à transmettre aux élèves. En EP, et lors d'un cycle de basketball, par exemple, il reviendrait aux élèves de trouver comment libérer et placer un joueur de leur équipe dans un endroit du

¹⁰⁴ Ceci était déjà présent dans la TAP, ce qui ne correspondait pas à l'intitulé de cette théorie, qui concerne uniquement le professeur.

terrain de jeu de manière qu'il puisse tirer au panier en position favorable (gestion de la pression temporelle et des adversaires, etc.).

La *régulation* concerne les « *comportements que le professeur produit en vue d'amener l'élève à élaborer des stratégies gagnantes* » (Sensevy et al., 2000, p. 269). Si la définition se caractérise dans l'organisation des objets du milieu, la régulation convoque d'avantage la progression du temps didactique, par exemple par l'aménagement progressif du milieu en vue de réduire l'incertitude de l'action demandée aux élèves. En se référant à l'EP, Amade-Escot (2003) définit la *régulation didactique* comme « *l'ensemble des activités qui consistent à modifier les contraintes et les variables des situations et à réguler les sources scolaires d'information de façon à maintenir les conditions de l'interaction élève(s)/savoir enseigné aux fins d'apprentissage des élèves* » (p. 257). La régulation, fortement dépendante de l'activité développée par l'élève, peut ainsi : - être orientée et respecter le sens des attentes mutuelles, même si le contrat didactique est voué, tôt ou tard, à disparaître (Schubauer-Leoni, 2000) ; - tendre vers une *révision*, souvent à la baisse, du contrat initial, comme le montre, par exemple, l'étude de Loquet et al. (2002).

Pour Sensevy et al. (2000), la *dévolution* constitue un « *processus qui accompagne, avec plus ou moins d'intensité, l'ensemble du travail didactique* » (p. 271). La définition des conditions de réalisation de la tâche ne garantit pas son investissement par les élèves. Il est nécessaire que le professeur dévolute la situation, c'est-à-dire, qu'il fasse en sorte que les élèves acceptent et assument la responsabilité de la résolution du problème posé par le jeu : jouer pour résoudre le problème de son propre mouvement. Par rapport à la définition donnée par Brousseau (1989), soulignons que son utilisation dans la TACD est généralisée « *sous conditions, à toute situation d'enseignement* » (Sensevy et al., 2000, p. 271) et ne concerne donc pas uniquement les situations didactiques en classe.

La validation des stratégies localement élaborées par les élèves, qui concernent les connaissances qu'ils produisent dans le jeu, est indispensable à l'avancement du temps didactique. Cette validation (Brousseau, 1989) est considérée comme un acte d'*institutionnalisation* lorsqu'elle se généralise et fait référence à une réalité hors classe, porteuse de sa validation culturelle. Sensevy et al. (2000) avancent l'idée d'un « *travail de production d'institution* » (p. 271) dans lequel l'enseignant et les élèves s'instituent comme collectif de pensée comptable de leur production de savoir et ils s'autorisent à évaluer cette production, la classe. Instituer *le dire, le vrai* de l'institution/classe, participe à l'avancement du temps didactique tout en légitimant l'expérience par rapport aux références socialement constituées.

Ce quadruplet notionnel relevant des dimensions génériques de l'action enseignante est articulé avec un système de tâches et de techniques qui rendent compte, dans leur emboîtement, de la construction et de l'évolution du contrat didactique. Dans la TACD, enseigner c'est agir pour gérer un triplet de genèses (Sensevy et al., 2000) :

- La *mésogenèse*, renvoie au système connexe des objets (matériels, symboliques, langagiers) que l'enseignant et les élèves construisent, au sein de la relation didactique, dans la succession des transactions. Elle permet de rendre compte de l'« *arrière-fond partagé* » (Sensevy, 2006, p. 211), de la référence de l'action conjointe qui se construit au sein de la relation didactique. C'est ainsi que, disent Ligozat et Leutenegger (2008) « *chaque objet de la mésogenèse est potentiellement un moyen de faire progresser le temps didactique en fonction*

des rapports que les sujets établissent à celui-ci » (p. 329). Dans le cadre de notre travail de recherche, nous reprenons à notre compte la position de Schubauer-Leoni *et al.* (2007) lorsqu'elles considèrent la mésogénèse comme l'entrée première de la description et de l'analyse.

Elle (la mésogénèse) prend inévitablement appui sur le grand partage topogénétique entre le professeur et les élèves en érigeant l'enseignant en pourvoyeur d'un milieu initial potentiellement porteur du travail des élèves. En clair, l'asymétrie des places est consubstantielle à tout processus mésogénétique ; mais nous estimons que l'élève de l'action conjointe gagne à être abordée par la prise en compte de gestes et techniques de type mésogénétique (p. 58).

Les techniques mésogénétiques sont donc celles qui s'inscrivent dans la tâche de construction de la référence¹⁰⁵. Le modèle en identifie plusieurs (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007, Ligozat, 2008, Ligozat & Leutenegger, 2008). Elles se déclinent, en correspondance avec la dynamique intrinsèquement conjointe des actants de la relation didactique, sous deux versants : (i) celui de l'enseignant, qui indique, prescrit, en prenant appui ou non sur la proposition d'un ou des élèves, (ii) celui de(s) élève(s), qui fait/font une proposition à partir ou non, d'une demande faite par l'enseignant :

Ces techniques concernent un processus en construction dont il est impossible, lorsqu'il s'agit de l'enseignement ordinaire, de considérer à l'avance la densité didactique (objets mathématiques, objets d'éducation physique, etc.). Ceci questionne, comme nous l'avons évoqué plus haut, l'utilisation dans la TACD de la notion de « milieu didactique » (Brousseau, 1989). La position de Ligozat et Leutenegger (2008), nous semble appropriée pour penser l'EP : une discipline scolaire organisée par un programme qui explicite faiblement la progression de l'enseignement et des apprentissages que les élèves doivent réaliser à chaque étape de leur scolarité.

La mésogénèse permet de caractériser avant tout le système d'objets et de tâches auquel les élèves ont affaire et de ne pas poser à priori l'existence d'un milieu mathématique (au sens de Brousseau, 1990) qui aurait des caractéristiques a-didactiques (système antagoniste à l'action de l'élève) de nature à porter des phases d'action, formulation et validation. L'étude de la mésogénèse permet au contraire de « ratisser plus large » en examinant des objets qui, au demeurant, n'ont pas, à première vue, de caractéristiques mathématiques, mais qui, néanmoins ont une fonction dans l'économie de la séance en classe et participent, de fait, à l'aménagement d'un milieu pour enseigner et apprendre (...) nous préférons réserver le terme de milieu au domaine de l'interprétation a posteriori, lorsque l'observation et l'analyse révèlent des configurations d'objets et de règles d'action, au sein de la mésogénèse, qui sont à même de permettre la reconstruction de certains enjeux mathématiques d'une situation pour l'élève (p. 330).

- La *topogénèse* a trait au partage des responsabilités des acteurs de la relation didactique en rapport avec le savoir en jeu. Si la mésogénèse rend compte des objets des transactions, elle ne permet pas d'identifier les auteurs qui les ont rendus présents ni ceux qui se chargent de les modifier ou de les transformer. C'est au niveau topogénétique que les places occupées par l'enseignant et les élèves peuvent être nommées, indices descriptifs du fonctionnement du contrat didactique. Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002) soulignent que la distribution des positions est nécessairement évolutive puisque les objets culturels, à propos desquels enseignant et élèves interagissent, avancent au fil de l'action enseignante. Dans le cadre de notre recherche, c'est la topogénèse qui nous permettrait alors de mettre en évidence les

¹⁰⁵ La notion de tâche utilisée dans la TACD ne renvoie pas à des tâches telles qu'elles sont identifiées communément. Par exemple, répondre au courrier, préparer un cours. « *On peut décrire le travail du professeur en identifiant des manières de faire (techniques) qu'on mettra en correspondance avec des descriptions plus larges, elles-mêmes considérées comme des tâches, dans la grammaire de l'action : mais ces tâches n'auront pas, la plupart du temps, la légitimité culturelle des tâches reconnues par l'institution* » (Sensevy *et al.*, 2000, p. 273).

postures enseignantes en EP. Par exemple, celles ostensives, très récurrentes lors des dispositifs de travail en sous-groupes (montrer le geste à faire) ou la posture en retrait, que les enseignants adoptent lors de phases d'action des élèves (exemple, un match de basketball)¹⁰⁶.

Les techniques topogénétiques sont rattachées à la *tâche de gestion des territoires* au sein du jeu didactique. Dans ce dernier, l'objet de la transaction est toujours porté par au moins une des deux autres instances du système. Les places qu'occupent l'enseignant et le/les élèves sont à rattacher, pour comprendre l'agir des actants, à la réalité mésogénétique à laquelle ils font référence.

- La chronogénèse rend compte de la relation du nouveau avec l'ancien, de l'évolution des savoirs au fil des transactions. Celles-ci se caractérisent, d'un point de vue temporel, par un temps qui concerne plutôt l'enseignant (le temps d'enseignement) et un autre qui est celui de l'élève (le temps d'apprentissage). La chronogénèse est ainsi la « *dynamique des objets sur lesquels le professeur s'appuie pour faire évoluer son projet d'enseignement et le temps didactique* » (Ligozat & Leutenegger, 2008, p. 330). Elle est donc portée principalement par l'action de l'enseignant, même si des élèves « *chronogènes* » (Boivin, 2007 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) peuvent aussi y participer. Les techniques chronogénétiques se rattachent à la tâche de *gestion des temporalités*.

Le jeu didactique implique donc trois tâches principales (l'avancée de la chronogénèse, la répartition des places et le rapport des actants aux objets) qui, par leur entremêlement dans l'action effective, sont rendues difficile à séparer. Les techniques mésogénétiques supposent, par exemple, la nécessité de les articuler, avec les techniques topogénétiques ou chronogénétiques (Sensevy *et al.*, 2000). On voit là un défi posé aux chercheurs s'intéressant à la TACD, l'identification d'autres tâches faisant partie de l'action enseignante ainsi que la description de plus en plus fine des techniques, ses frontières et ses zones de connexion.

3. L'approche comparatiste en didactique : étude du spécifique et du générique en éducation physique

Si l'un des objectifs déclarés du comparatisme est de réagir à l'enfermement disciplinaire et aux naturalisation qui le guettent, la didactique comparée voudrait dans le même temps échapper à l'aporie d'une didactique générale, pour laquelle l'essentiel serait déclaré *a priori* générique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 232).

Dans le cadre de notre recherche, et comme nous l'avons évoqué plus haut, nous nous intéressons à l'étude des systèmes didactiques composés de deux sous-systèmes. Ces derniers sont sous la responsabilité des enseignants (MG et MS) n'ayant pas suivi la même formation initiale et occupant des fonctions et des rôles distincts au sein de l'école (voir chapitre 1). La présence des systèmes interconnectés nous invite à nous questionner à propos de la manière dont la référence est construite dans chaque sous-système et aux interactions/contraintes qu'ils entretiennent. Pour ceci, il est nécessaire d'investiguer l'action didactique *in situ* développée

¹⁰⁶ Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002) donnent l'exemple du contrat didactique différentiel et la dynamique communicationnelle sous forme de trilogue (Schubauer-Leoni, 1997) pour montrer la diversité et la dimension évolutive des places au sein de la relation didactique.

dans chaque site étudié, ce qui permet d'appréhender la construction de la référence, cette fois, tout au long du cycle d'enseignement.

Un tel projet implique de *tenir ensemble* l'action didactique des maîtres considérés comme *différents* et, en même temps, de se doter de repères théoriques et méthodologiques permettant de les comparer. C'est une double démarche comparative que nous envisageons de réaliser : d'une part, la comparaison des enseignants à l'intérieur de chaque dyade (action conjointe SD1_{MS} - SD2_{MG}) et, d'autre part, la comparaison de l'action didactique inter-dyade (Dyade1_{MG-MS-basket} - Dyade 2_{MG-MS-basket}). Pour ceci, nous nous référerons et mobiliserons les données issues des travaux développés par les chercheurs en didactique comparée, dont les principaux enjeux théoriques sont présentés ci-après.

Dans les pages précédentes, nous avons vu que, depuis la naissance et la construction du champ didactique, une même préoccupation regroupe et caractérise la réflexion au sein des différentes didactiques disciplinaires : le contenu de savoir des institutions dont l'intention est d'enseigner. C'est bien parce que les contenus sont divers et renvoient à des domaines de réalités pluriels que les didactiques disciplinaires existent et se sont développées. C'est à partir de ces didactiques, et en prolongeant d'une certaine manière leurs travaux¹⁰⁷, que la didactique comparée veut s'affirmer en tant que champ d'étude au sein des sciences didactiques et des sciences de l'éducation (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). A travers la démarche comparatiste, c'est aussi la pertinence et la fécondité d'une science *du* didactique qui veut être montrée, en contribuant à la nécessité de clarifier ses commencements, ses frontières, ses conditions de possibilité (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002).

Les didactiques disciplinaires se distinguent entre elles par les enjeux de savoir qui les caractérise individuellement. La question centrale que pose l'approche comparatiste en didactique est de savoir si, au-delà de ces particularités/différences, il existe des aspects de l'action didactique qui seraient communs à toutes les disciplines, d'où l'intérêt d'étudier ce qui est spécifique et générique dans la dialectique du processus d'enseignement et d'apprentissage. Le regard posé sur la relation didactique vise alors à savoir si ce qui se noue entre ses actants est strictement spécifique de chaque matière ou si la relation didactique effective tisse aussi des formes génériques qui relèveraient *du* didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002).

On le voit, la formulation d'un tel projet se distingue *de facto* des travaux de type prescriptif et des études transpositives descendantes. La spécificité et la généricité auxquelles fait mention l'approche comparatiste en didactique peuvent seulement se décanter au travers d'une logique qui articule et rend solidaire l'étude *descriptive* de pratiques d'enseignement *ordinaires* et une démarche d'investigation *ascendante* des phénomènes transpositifs. Ce qui correspond, comme nous l'avons esquissé plus haut, à l'analyse de l'action conjointe enseignant-élèves que nous effectuons dans notre recherche : décrire et comprendre la construction de la référence *in situ* et le processus de transposition interne lorsque les situations de classe s'organisent par rapport à l'objet d'enseignement basketball.

¹⁰⁷ C'est l'avis, par exemple, de Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002), qui pensent que les travaux en didactique comparée pourraient contribuer au débat dans chaque didactique disciplinaire.

Le projet comparatiste, qui s'*adosse*¹⁰⁸ à des travaux sur différentes didactiques disciplinaires et desquels il reprend, en les réinterprétant, des concepts nodaux comme ceux de transposition didactique et de contrat didactique, s'organise sur la base de plusieurs présupposés théoriques et méthodologiques. Nous en soulignons quelques-uns qui semblent utiles à notre travail.

- L'intention de l'approche comparatiste n'est pas de vérifier les probables relations ou liens entre ce qui est fait dans la classe et le plan d'étude, comme c'est le cas des travaux portant sur la transposition externe. Toutefois, en choisissant d'étudier des pratiques ordinaires, la *compatibilité* avec les références externes est aussi, dans cette approche, essentielle mais de *nature différente*. La « pertinence » des pratiques *effectives* n'est pas à trouver dans leur proximité ou leur adéquation vis-à-vis des prescriptions contenues dans les programmes ou manuels. Ici, le programme avancé est autre, il s'agit de « *prendre au sérieux ce qui se fait dans la classe* » (Schubauer-Leoni, 2008, p. 70), ce qui demande de suspendre toute analyse extrinsèque afin de ne pas naturaliser ce qui est observé (par exemple, en ramenant trop rapidement les observables aux certitudes élaborées à l'intérieur d'une didactique), ceci « *sans perdre de vue que la légitimité de cette réalisation (ce qui est fait dans la classe) tient aux pratiques de références externes* » (Schubauer-Leoni, 2008). Ces références sont considérées comme des occasions d'inspiration ainsi que des moyens de contrôle épistémologique de ce qui se passe en classe. C'est ainsi que, si les études transpositives descendantes s'intéressent principalement au processus de dépersonnalisation et de décontextualisation, la didactique comparée, en choisissant l'étude ascendante des phénomènes didactiques, s'occupe d'avantage de celui de la repersonnalisation et de recontextualisation des savoirs, actions qui sont sous la responsabilité des enseignants et sous le couvert des institutions où ils évoluent. Ceci nous paraît essentiel dans le projet que nous menons. En effet, notre observation porte sur l'épistémologie pratique des enseignants, la manière dont ils reconstruisent et font « leur » dans le contexte de la classe, l'objet basketball afin de l'enseigner aux élèves.

- Pour les chercheurs en didactique comparée, la compréhension de ce qui se passe dans la relation didactique ne doit être recherchée ni du côté de l'enseignant, ni du côté des élèves, ni du côté des savoirs (chaque instance prise de manière isolée), mais au contraire dans leur *action conjointe*. Le projet est porteur de l'intention de comprendre comment les savoirs sont co-construits en classe, ce qui implique la nécessité d'étudier les pratiques dans leurs formes habituelles, celles qui ont lieu et se donnent à voir *naturellement*, sans l'intervention (ou le moins possible) d'un agent extérieur (le chercheur) au système didactique observé. Ceci implique de considérer la relation didactique comme un système dont l'expression des trois pôles (enseignant, élèves, savoir) est la résultante d'une co-détermination à laquelle ils ne peuvent pas échapper. Le processus de transposition didactique interne est considéré alors comme relevant d'une relation ternaire caractérisée par sa dynamique systémique. Pour l'appréhender, le chercheur doit donc s'intéresser aux transactions didactiques (dans le sens donné par Sensevy, 2001) qu'entretient le sous-système enseignant et le sous-système élève. Cette entrée permet de décrire et de comprendre comment se met en place et évolue, par exemple, la construction du « bon » contrat didactique (Brousseau, 1998), auquel se livrent les actants en rapport à un objet de savoir.

¹⁰⁸ Mercier et al., (2002), quand à eux, parlent de « *prolongement des travaux* » réalisés dans les différentes didactiques disciplinaires et « *d'un nécessaire échange* » avec elles (p. 13).

- L'étude simultanée du générique et du spécifique dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage est envisagée, du point de vue méthodologique, dans la dialectique clinique/expérimentale (Leutenegger, 2009, Schubauer-Leoni, 2002)¹⁰⁹. Le projet développé articule l'étude clinique des systèmes (système de recherche, système didactique et ses sous-systèmes) et des « *dispositifs expérimentaux aptes à prendre en compte la dynamique (l'histoire) de ces systèmes en fonctionnement* » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, pp. 233-234). Pour Leutenegger (2009), investiguer des pratiques d'enseignement et d'apprentissage associées aux conditions dans lesquelles elles prennent forme et s'actualisent demande à privilégier la méthode d'*étude de cas*. Il s'agit de l'étude des *cas systèmes* et non des personnes qui les composent (nous reviendrons dans le chapitre 5). L'expérimental, dans cette démarche, renvoie aux dispositifs de production de traces qui permettent de traiter le clinique (ex. : observation des activités, récit anticipateur et/ou évocateur des acteurs). La dialectique clinique/expérimentale permet de traiter de manière solidaire la construction par le chercheur de son point de vue par rapport à la réalité observée et le sens attribué par les enseignants aux actions et événements auxquels ils participent.

- La description et l'étude des dimensions génériques et spécifiques, telles qu'elles peuvent s'observer dans les situations d'enseignement et d'apprentissage, demandent à s'outiller d'un « *système conceptuel* » (Mercier *et al.*, 2002, p. 11) pouvant être mobilisé indépendamment de la didactique disciplinaire et être à même de supporter les exigences posées par la *contingence* de la relation didactique propre aux situations d'enseignement *ordinaires*. Ce système est organisé en un modèle, celui de l'*action conjointe du professeur et des élèves* (Ligozat, 2008 ; Ligozat & Leutenegger, 2008 ; Schubauer-Leoni *et al.*, 2007 ; Sensevy, 2001 et 2007 ; Sensevy, Schubauer-Leoni & Mercier, 2000 ; Mercier *et al.*, 2002), qui articule des structures génériques de l'action du professeur et des techniques permettant et rendant compte de trois dimensions du contrat didactique : la construction de la référence, la gestion des territoires et la gestion des temporalités.

Dans le cadre de notre recherche, le processus de construction d'une référence conjointe par les actants de la relation didactique est décrite et étudiée dans le cadre d'une comparaison *intra-discipline*. Notre hypothèse soutient que si l'objet de savoir pris comme référence par les enseignants observés est le même (dans notre cas, le basketball), les assujettissements institutionnels (principalement la formation en tant que maître généraliste ou de maître spécialiste en EP) et les fonctions assumées au sein de l'école (l'un responsable de la classe, l'autre intervenant « extérieur ») déterminent, au moins en partie, leur épistémologie pratique. L'articulation du clinique et de l'expérimental dans nos méthodes de recherche doivent rendre visible, au-delà de la référence culturelle commune, celle qui est effectivement construite dans la contingence de la classe. La construction de la référence commune est au centre du projet comparatiste en didactique, elle l'est également dans notre travail de recherche

Le réseau notionnel, qui étaye l'Approche comparatiste en didactique et la Théorie de l'action conjointe, fait référence principalement au développement conceptuel de la didactique des mathématiques. Plusieurs travaux en didactique de l'éducation physique ont montré l'intérêt et la pertinence de sa mobilisation pour comprendre l'action et les phénomènes didactiques propres à cette discipline. Un certain nombre de recherches en EP ont aussi intégré, dans leur cadre conceptuel et méthodologique, des éléments constitutifs de l'ARCD et de la TAC.

¹⁰⁹ Nous reviendrons sur l'articulation du clinique et de l'expérimental dans le chapitre 5 consacré à la méthodologie de notre travail.

Notre recherche se place dans la continuation de ces travaux. Elle se caractérise, cependant, par son contexte d'étude : des systèmes didactiques interconnectés qui demandent un fonctionnement en co-responsabilité et en alternance des maîtres. La référence construite en classe dans un des deux systèmes didactiques est ainsi à penser non seulement dans son rapport aux pratiques sociales (clubs) et scolaires (Manuels fédéraux d'Education physique), mais aussi dans son interaction avec la référence *in situ* du système annexe ou secondaire. Raison qui nous a conduit à traiter les déterminants¹¹⁰ potentiels de l'action des actants (ex. : processus de disciplinarisation de l'EP et de professionnalisation des maîtres, formations initiales) ainsi que les repères nous permettant de décrire et de comprendre les pratiques observées.

C'est dans le champ de la didactique de l'éducation physique que s'inscrit notre recherche. Et c'est parce que nous nous intéressons à la construction de la référence en classe (transposition interne) et à la comparaison des systèmes didactiques que nous avons choisi de l'organiser principalement à partir du cadre conceptuel proposé par TACD. Nonobstant, dans notre travail, ces deux « entrées » ne sont pas à considérer uniquement comme des « moyens pour... » ; nous avons la prétention de penser que cette recherche peut contribuer, par la compréhension du fonctionnement des systèmes didactique en EP, à leur développement.

¹¹⁰ A ces déterminants potentiels, il faut ajouter les modélisations culturelles et scolaires du basketball. Celles-ci sont développées dans le chapitre 6.

DEUXIEME PARTIE

**Observer, décrire et analyser
l'enseignement en co-responsabilité de
l'éducation physique**

CHAPITRE 4

Problématique et questions de recherche

Notre travail de thèse vise à investiguer et à comprendre, dans le contexte de l'éducation physique à l'école primaire genevoise, l'enseignement en alternance et en co-responsabilité des maîtres généralistes et spécialistes qui s'en chargent. Ceci à l'aune de la construction didactique de la référence (Amade-Escot, 2007, Ligozat & Leutenegger, 2008, Schubauer-Leoni, 2008) dans l'action conjointe enseignant-élèves (Sensevy & Mercier, 2007) en rapport avec un objet culturel bien précis : le basketball.

Conformément à la réflexion menée en termes de systèmes dans le chapitre 2, nous considérons le contexte d'enseignement de l'EP à Genève comme un système complexe de relations entre les différents acteurs.

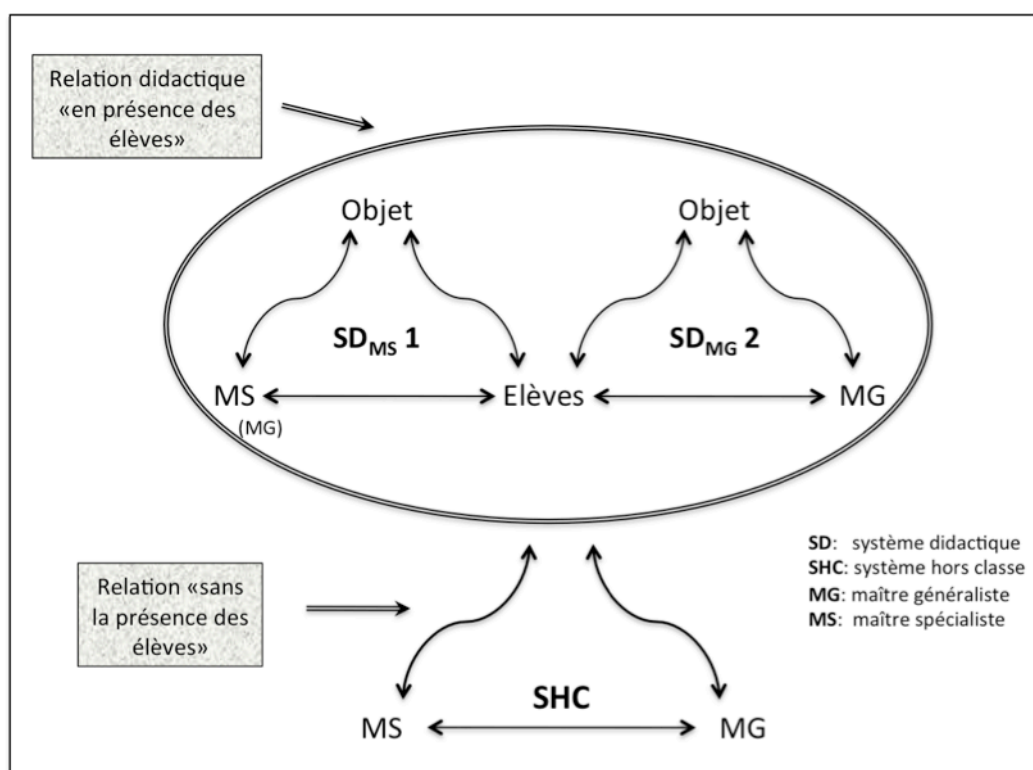


Figure 1 : Articulation des systèmes didactiques

Nous nous intéresserons au fonctionnement de ce partenariat scolaire particulier qui est le « système dyade » et à l'articulation des systèmes didactiques qui le composent : le système didactique MG (SD_{MG}) et le système didactique MS (SD_{MS}), systèmes qui partagent le même objet d'enseignement et s'adressent aux mêmes élèves. Comme le montre la figure 1, les enseignants de la dyade interagissent *en présence des élèves*, lorsque le MS donne la leçon (la MG observe/participe), mais aussi *sans la présence des élèves*. Ceci a lieu au moment où ces derniers sont aux vestiaires ainsi qu'au cours des réunions d'école consacrées au travail collectif.

Un tel projet demande à investiguer les déterminants de l'action enseignante au cœur des processus transpositifs qui se construisent par rapport à des pratiques de référence dans lesquelles des savoirs sont historiquement et culturellement cristallisés. Au regard de ce qui a été dit dans la première partie de ce travail, le basketball scolaire actuel résulte de la transposition d'une pratique culturelle variée dont il est nécessaire d'interroger les processus à l'œuvre. En effet, au niveau de la transposition didactique externe, la noosphère a opéré des choix et des transformations qui se cristallisent dans les Manuels fédéraux. Pour comprendre l'action des enseignants aux prises avec la réalité de la classe, l'étude détaillée de manuels est essentielle, ce que nous réalisons dans le chapitre 6.

Cependant, comme le soulignent les chercheurs s'inscrivant dans une perspective anthropologique du didactique (Sensevy, 1998), mettre au jour les phénomènes transpositifs suppose aussi d'analyser les pratiques telles qu'elles se donnent à voir, selon une démarche ascendante (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). Dans cet ordre d'idée, comme nous le soulignons dans le chapitre 3, de nombreuses recherches montrent que les processus institutionnels font partie des déterminants de l'action enseignante, mais également que ceux-ci sont dynamiques et évoluent aussi selon la contingence de la classe. Ils peuvent être saisi à partir de l'étude de la transposition didactique interne (Chevallard, 1985/1991).

En conséquence, outre l'étude de la transposition externe des objets culturels, notre projet de recherche privilégie l'étude de la transposition didactique interne, pour rendre compte de ce que les enseignants font des objets d'enseignement dans leurs pratiques effectives. C'est bien une perspective d'analyse ascendante des phénomènes didactiques qui guide le regard posé sur la classe et sur la transformation de savoirs mis à l'étude.

Nous faisons l'hypothèse, à la suite de Devos-Prieur (2006), que l'*inscription institutionnelle première* des enseignants (notamment, leur formation en tant que MG ou MS) implique la mobilisation de référentiels professionnels contrastés. Ils entretiennent des rapports différenciés aux objets et pratiques socioculturelles de référence de l'activité didactique, qu'ils sont amenés à conduire en coopération. Le cadre théorique présenté plus haut montre également que ce contraste est à son tour déterminé par les processus de transposition propres à l'évolution de la discipline et de sa « forme scolaire » (Thévenaz, 2005), ce qui joue un rôle central dans les choix didactiques de planification des objets à enseigner et de gestion des situations effectives.

Concernant les référentiels professionnels contrastés, trois dimensions peuvent être soulignées.

Une première dimension qui peut être relevée est celle de la *formation initiale*. Nous avons vu que les MS suivent un parcours de formation plus long, ce qui leur permet d'avoir une connaissance des objets d'enseignement plus aboutie. Cependant, au regard de la complexité qui couvre la discipline, les spécialistes ne peuvent pas pour autant avoir la même expertise dans l'ensemble des domaines d'activité et par rapport à la multiplicité des *genres* de pratique. Si la formation initiale des MS vise à qu'ils soient experts de la discipline, le rapport aux objets d'enseignement et à leur traitement didactique peut être cependant plus ou moins distancé (par exemple, un ancien basketteur peut se considérer expert en jeux collectifs et penser qu'il l'est moins en natation ou en gymnastique au sol).

Concernant les MG, qu'ils aient suivis les anciennes *études pédagogiques* ou la formation LME, la part du programme consacrée à la didactique de l'éducation physique reste moins

importante si on la compare à celle des MS. Le contenu de la formation est moins technique et moins axé sur la maîtrise personnelle des objets disciplinaires (par exemple, peu ou pas de place accordée dans le cursus de formation pour apprendre à jouer au volley-ball ou pour arriver à mieux danser). Chez les généralistes, la discipline éducation physique est souvent perçue selon une dimension « utilitaire » et « adisciplinaire » : équilibrage du temps scolaire, faire autre chose qu'apprendre en salle de classe, se défouler, un moment de « plaisir », etc. (Cordoba, 2002). Le rapport à la discipline est plutôt « instrumental », conduisant à l'appropriation des outils qui fonctionnent (par exemple un jeu) et ayant peu besoin de connaître les enjeux en termes de contenus. Ce qui prévaut c'est la dimension « être en activité » et moins celle des apprentissages. Chez les étudiants en formation¹¹¹, la perception qu'ils ont de l'EP renvoie assez fortement aux pratiques vécues en tant qu'écoliers. S'ils ont choisi de devenir des maîtres polyvalents, l'enseignement de l'EP apparaît comme secondaire par rapport aux disciplines scolaires dites « principales » (mathématiques, français). Les étudiants sont très nombreux à dire qu'ils *découvrent* que l'éducation physique poursuit aussi des objectifs en lien à des apprentissages pouvant être évalués et contribuant au développement des élèves.

Nous pouvons dire que les deux formations initiales préparent les maîtres généralistes et spécialistes à l'enseignement de l'éducation physique, mais pas de la même manière. Le profil des étudiants et le rapport à la discipline et aux savoirs disciplinaires, diffèrent également. Ces considérations peuvent constituer des points d'achoppement à la mise en place concertée et à la gestion partagée de la progression de l'enseignement et à celle des apprentissages chez les élèves.

La deuxième dimension relève du contraste en rapport avec les *fonctions institutionnelles* des deux enseignants. Comme nous l'avons développé au chapitre 1, les rôles et les responsabilités des MS et des MG au sein de l'école se distinguent sur plusieurs aspects. Tandis que le maître généraliste assume le suivi des élèves pour l'ensemble des disciplines, se charge de leur évaluation, est la personne de référence vis-à-vis des parents ainsi que l'interlocuteur principal des responsables et collègues en ce qui concerne le groupe classe, le spécialiste intervient ponctuellement. Si la place qu'occupe ce dernier le conduit à construire une pratique professionnelle très marquée par la logique disciplinaire, en ce qui concerne l'enseignement de l'EP, le MG est plus ancré dans une logique d'instruction au sens large. Ce qui pose la question de la/des référence/s construite/s en classe durant le cycle d'enseignement.

Enfin, la troisième dimension a trait aux *rapports statutaires* des maîtres qui composent la dyade. Comme nous l'avons mis en évidence précédemment, l'institution scolaire (DEP, 2005) crée un rapport hiérarchique entre les enseignants en attribuant au MS le rôle de « *méthodologue* » (p. 2). Si le MG est le garant du fonctionnement de la classe, en ce qui concerne l'EP il est tenu non seulement de partager la responsabilité de l'enseignement de cette discipline, mais aussi de s'inscrire dans la programmation du spécialiste.

Du point de vue des savoirs disciplinaires, tels qu'ils apparaissent dans les textes officiels, le MS semblerait dans un rapport d'une plus ample expertise, institutionnellement reconnue à travers le rôle de méthodologue. Eu égard aux points énoncés plus haut, mais également à la

¹¹¹ Nous faisons référence ici aux constats réalisés depuis 1997 avec les étudiants des différentes volées du cours « Didactique de l'éducation physique » (FPSE – Genève).

répartition des différentes responsabilités entre des apprentissages disciplinaires (MS) et de ceux concernant l'ensemble de la vie scolaire (MG), l'on peut émettre l'hypothèse que ce rapport hiérarchique peut générer des tensions entre les deux catégories d'enseignants.

Dans le cadre de la pratique effective, et dans un contexte institutionnel comme celui de Genève, où les deux catégories de maîtres sont amenées à conduire ensemble, en co-responsabilité et en alternance, des cycles d'enseignement, nous nous demandons quels sont les effets de ces *contrastes* dans la construction des objets effectivement enseignés ?

En partant de l'idée que les référentiels et les contraintes institutionnelles des maîtres spécialistes et généralistes sont différents, nous pouvons faire aussi l'hypothèse que les transpositions internes risquent d'être également marquées par ces différences. Ce qui constitue, du point de vue didactique, de possibles sources de tension que ce soit au regard des contenus d'enseignement du cycle, de sa programmation, mais aussi des milieux pour l'étude et de la manière de les faire évoluer dans le temps.

Questions de recherche

L'ambition principale de cette recherche est de décrire, de comprendre et de rendre intelligibles les processus de transposition didactique tels qu'ils sont à l'œuvre au sein des deux systèmes didactiques interconnectés. Ceci dans une perspective d'articulation de l'étude descendante de la transposition externe avec celle ascendante qui émerge de leur fonctionnement effectif (transposition interne).

Comme nous l'avons mis en évidence dans le chapitre 3, la perspective descendante dans l'étude des processus transpositifs rend compte, certes, d'une importante série d'éléments qui agissent sur l'action enseignante. Cependant, il y a également une partie « émergente » des pratiques effectives (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005) qu'il est nécessaire de prendre en considération pour pouvoir rendre compte de la manière dont les enseignants assument, interprètent et modifient les déterminants socio-institutionnels dans leur agir professionnel. En ce sens, les travaux réalisés dans la perspective de la TACD montrent que les objets effectivement enseignés sont des bons descripteurs pour l'étude des processus transpositifs et des multiples enjeux de l'EP comme discipline scolaire.

Parallèlement à ce projet, et considérant les directives institutionnelles, le regard est aussi posé sur le système d'aide ou de formation¹¹² prévu par le fonctionnement de l'EP à Genève, raison pour laquelle nous avons mis en place un protocole de recherche expérimental pour l'une des dyades participant à notre étude. Nous y reviendrons précisément dans notre chapitre méthodologique.

Nous serons alors amené à traiter deux dimensions :

(i) L'une concerne la pratique effective des enseignants qui participent à la recherche. Nos interrogations portent, d'une part, sur le système didactique enseignant-élèves-basketball, d'autre part, sur les relations qu'entretiennent les deux systèmes didactiques au sein du dispositif institutionnel ($SD_{MG} - SD_{MS}$).

Ces deux systèmes didactiques sont reliés par un dispositif de collaboration pensé par

¹¹² Le rôle de méthodologue que l'institution scolaire demande de jouer au MS s'organise selon des injonctions qui peuvent renvoyer à une relation d'aide ou de formation. Dans l'état actuel de notre étude, la manière de nommer la relation qu'entretient le MS avec le MG reste, pour le moment, provisoire.

l'institution. Durant le cycle d'enseignement, cette dernière prévoit l'espace/temps de la leçon donnée par le spécialiste comme le principal lieu d'échange entre le MG et le MS. Il revient alors aux maîtres de trouver leurs modalités de discussion, ce qui s'actualise par des formes de communication et de collaboration variables selon les dyades.

Pour cette raison, nous avons proposé à l'une des dyades observées, un dispositif expérimental qui donne forme à cette collaboration (l'organisation de « moments d'échange » après chaque leçon), ce qui devrait nous permettre de mieux saisir la manière dont les enseignants s'organisent pour mener à deux un même cycle d'enseignement. Ce dispositif permet d'accéder à la manière dont le système d'aide (méthodologie) influence les modalités de connexité didactique des systèmes.

Dans l'optique d'une « clinique des systèmes didactiques » (Leutegger, 2009) adoptée dans ce travail, la description ascendante des processus d'articulation de l'action du MS et du MG (Cf. figure 1) passe aussi par une analyse de demandes et attentes institutionnelles.

(ii) Pour traiter de cette deuxième dimension, qui concerne les prescriptions institutionnelles de l'EP en tant que discipline scolaire à l'école primaire dans le canton de Genève, nous tenterons de décrire et d'identifier, dans l'étude du curriculum de formation des enseignants (formation des spécialistes en EP et des généralistes), dans le cadre institutionnel (lois, directives...) et curriculaire de l'école (finalités, objectifs, manuels...) quels sont les déterminants potentiels ou probables de l'action des enseignants. Nous en ajoutons les diverses formes et conceptions qui sont rattachées à l'objet d'enseignement *basketball*.

Les deux dimensions que nous venons d'évoquer pourraient à certains égards être comprises comme enchâssées l'une dans l'autre, la démarche d'analyse consistant alors à pousser un peu plus loin, avec l'analyse de la sphère interne à l'activité en classe (1^{ère} dimension), la focale d'une analyse descendante qui démarrerait dans la sphère des déterminants socio-institutionnels (2^{ème} dimension). Mais, comme nous l'avons souligné dans le chapitre 3, le propre de l'analyse ascendante, telle qu'abordée dans les démarches cliniques en didactique, ne vise pas à constater et à vérifier que les construits socio-institutionnels ont effectivement un fonctionnement au niveau local. Il s'agit plutôt d'identifier et de décrire des *processus émergents* comme « constitution de l'action dans le temps » (Schutz, 1998) et non pas seulement d'identifier en quoi les dimensions socio-institutionnelles, en tant qu'« objets transvasés » des textes normatifs vers une réalité, s'éloigneraient. Nous nous attacherons donc à les considérer comment des préconstruits culturels (Bronckart, 2001) mobilisés par les agents comme des outils ou des instruments pour produire l'activité. Autrement dit, la dimension clinique de la recherche part d'une perspective non-causaliste dans laquelle les déterminants de l'action sont considérés comme des éléments producteurs d'une activité dans laquelle le sujet est également la source d'interprétations, de choix, d'intentionnalités, etc. En ce sens, l'action enseignante que nous nous proposons d'étudier est également le résultat de toute une série de phénomènes émergents de la dimension locale et située des situations dont la description fine peut conduire à mieux comprendre *les manières* qui transforment la donnée socio-institutionnelle à travers l'analyse des *usages* en contexte de ces préconstruits.

Pour synthétiser, notre recherche tente de répondre à une question principale :

- De quelle manière et avec quels effets sur la co-responsabilité de l'enseignement de l'éducation physique les systèmes didactiques MS et MG s'articulent-ils et construisent-ils l'histoire didactique en classe ?

Pour traiter cette question, nous tenterons de répondre à plusieurs questions emboîtées :

- Quelle chronogénèse des savoirs en basketball peut-on observer dans les situations étudiées ? De quelle manière rend-elle compte des référentiels professionnels mobilisés par les enseignants ?
- Comment s'articulent les organisations chronogénétiques de chaque maître dans leurs interventions spécifiques et avec quels effets sur la construction des objets effectivement enseignés ?

Comme nous l'avons présenté auparavant, les MS et les MG sont amenés à travailler un seul cycle d'enseignement autour du « même » objet et avec les mêmes élèves. Ce point nous amène à formuler les questions suivantes, d'autant que nous considérons que la mésogénèse au niveau de l'ensemble du cycle mais aussi à l'intérieur de chacun des deux systèmes, peut constituer un bon descripteur permettant de répondre à la question de la connexité des systèmes didactiques :

- Ce travail collaboratif se reflète-t-il dans les tâches qui sont réalisées en classe, dans les contenus effectivement abordés, et dans la ou les *références* co-construites avec les élèves ?
- Au regard de l'expertise et des fonctions des enseignants, peut-on observer dans le cadre des leçons dont ils ont en charge, des mésogénèses spécifiques aux MG et aux MS ?
- Peut-on observer des topogénèses spécifiques selon les contextes d'enseignement relevant de la responsabilité du MG ou du MS ?

En lien avec le cadre théorique que nous avons présenté et nos questions de recherche, nous formulons plusieurs hypothèses de travail qui pourraient permettre de rendre compte de la l'articulation des analyses descendante et ascendante qui guident notre recherche :

En fonction des éléments mis en évidence dans les chapitres précédents, on pourrait considérer que les rapports MS-MG s'organisent essentiellement en fonction de déterminants institutionnels. Cependant, ces derniers - qui relèvent d'une analyse descendante - sont à confronter avec des phénomènes mis en évidence par le biais d'analyses ascendantes de la transposition didactique, qui peuvent en modifier sensiblement la compréhension. Par ailleurs, le rapport personnel de l'enseignant au savoir à enseigner peut aussi constituer une variable remettant en question les rapports institutionnalisés ; autant ceux liés aux injonctions curriculaires que ceux donnant lieu à la coexistence de deux statuts différents pour l'enseignement de l'EP. Le rapport au savoir didactique *pour* enseigner peut également constituer une variable pouvant modifier les rapports MG-MS mais aussi les effets de leurs interventions auprès des élèves en termes de chronogénèse, d'épaisseur épistémique des objets abordés et de cohérence dans l'articulation des deux systèmes didactiques dans lesquels ils sont invités à évoluer.

Finalement, la co-présence des enseignants dans un certain nombre de leçons d'un cycle peut conduire à des topogénèses qui ne reflètent pas nécessairement de manière évidente le rapport hiérarchique MS-MG. C'est ainsi que des décisions concernant la conduite des leçons pourraient « masquer » ce rapport hiérarchique pour les élèves. De même, les leçons en « autonomie » des MG sont susceptibles de ne pas suivre forcément la programmation telle qu'imaginée par les MS. Ces hypothèses nous invitent donc à nous rendre attentifs, tout au long du travail empirique, à la variabilité des modes d'articulation entre leçons.

Armés de ce questionnement et de ces hypothèses, nous envisageons dans le chapitre qui suit, selon quels dispositifs méthodologiques nous allons organiser notre rencontre avec l'empirie.

CHAPITRE 5

Construction méthodologique : l'étude des systèmes interconnectés

Rappelons que notre recherche s'intéresse à la construction de la référence en classe, aux déterminants qui sous-tendent l'action des enseignants et à la connexité des systèmes didactiques. Ceci dans un contexte éducatif où les maîtres généralistes et les maîtres spécialistes sont co-responsables de la discipline éducation physique et se chargent, en alternance, de son enseignement. Un tel dispositif de travail implique, comme l'exige l'institution scolaire (DIP, 2005), un certain degré de coordination entre les maîtres afin de garantir le suivi et la qualité des cycles d'enseignement et des leçons programmés durant l'année scolaire. Ceci peut s'avérer d'autant plus important que les enseignants d'une même dyade n'ont pas suivi la même formation initiale et continue et qu'ils n'assument pas les mêmes fonctions au sein de l'école.

Pour la réalisation de notre étude, il est donc nécessaire de s'intéresser et de comprendre à la fois (i) l'action des acteurs dans le système didactique auquel ils appartiennent, (ii) l'articulation des 2 systèmes didactiques qui composent la dyade d'enseignants (SD_{MG} , SD_{MS}) et (iii) le système d'aide ou de formation qui les relie. Dans ce dernier, il revient au MS d'aider son collègue généraliste dans la programmation et la gestion des leçons d'EP. D'où la nécessité d'étudier les caractéristiques du contenu d'enseignement qui fait partie des cycles observés sur le terrain et son épistémologie scolaire. C'est dans ce *contexte* que notre recherche est réalisée.

En soulignant la nécessité de décrire et d'étudier les pratiques des maîtres spécialistes et des maîtres généralistes pour pouvoir comprendre l'enseignement de l'éducation physique dans le système éducatif genevois, nous nous inscrivons dans le courant des recherches qui s'intéressent au *didactique ordinaire*, c'est-à-dire aux travaux qui rendent compte de ce qui advient au sein de la classe lorsque l'enseignant et les élèves agissent sans devoir modifier (ou le moins possible) leur manière de faire habituelle, comme ce serait le cas s'ils devraient adapter leur agir afin de répondre à la demande d'un observateur/chercheur¹¹³.

Parce que notre intention est également de saisir les systèmes didactiques dans leur dynamique propre et dans les rapports systémiques qu'entretiennent les trois instances qui la composent, la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique *guide* nos choix méthodologiques. Ceux-ci se situent dans le prolongement des études cliniques et expérimentales des systèmes didactiques telles qu'elles ont été développées par Leutenegger (2009) Schubauer-Leoni & Leutenegger (2002), Ligozat (2008). Dans notre cas, il s'agit d'étudier deux systèmes didactiques « emboîtés » : SD_{MS} - SD_{MG} .

La perspective de recherche dans laquelle nous nous inscrivons est relativement récente. Toutefois, nous avons à disposition de nombreux travaux qui s'intéressent aux structures descriptives permettant de saisir l'action des acteurs et les transactions en classe. Sans procéder dans le cadre de ce texte à une revue de lecture à leur sujet, nous nous appuyons sur certains d'entre eux pour argumenter nos choix méthodologiques.

Ce chapitre est organisé en cinq grandes parties.

113

- 1- La première partie donne des indications quant au positionnement de la démarche méthodologique que nous développons dans notre travail.
- 2- La deuxième donne à voir, à partir des plusieurs perspectives d'analyse et de comparaison des données récoltées, celles que nous avons privilégiées dans notre recherche.
- 3- La troisième partie présente le contexte institutionnel. Elle discute également le choix des maîtres et du contenu d'enseignement que nous leur avons demandé de traiter durant le cycle d'enseignement,
- 4- La quatrième s'intéresse, quant à elle, aux méthodes et aux choix opérés pour le recueil des données,
- 5- La dernière, enfin, décrit la façon dont nous avons effectué le traitement des empiries.

Ce chapitre présente alors les choix et les justifications des méthodes retenues pour étudier, dans une démarche clinique-expérimentale (Leutenegger, 2009), les systèmes didactiques évoqués plus haut.

1. Positionnement de la démarche méthodologique

Dans ce premier point du chapitre, nous donnons des indications à propos du soubassement théorique sur lequel est construite notre démarche méthodologique. Tout d'abord, nous présentons un aperçu du programme de recherche en éducation physique de manière à situer, parmi différentes perspectives de recherche, celle dans laquelle s'inscrit notre travail. Nous présentons ensuite le choix de la démarche clinique/expérimentale telle qu'elle est développée par les chercheurs en didactique comparée.

1.1. A propos du programme de recherche en didactique de l'éducation physique

Les tentatives peu concluantes du début du XX^e siècle de prédire l'efficacité de l'enseignement (Tousignant & Brunelle, 1982, Bressoux, 2002) à partir des traits de personnalités des maîtres ont été suivies, en éducation physique, d'un nombre important de recherches portant sur les variables processus-produit, paradigme de recherches en enseignement dominant jusque dans les années 80 (Durand, 1997, pour une synthèse, voir Piéron, 1996 ; Riff & Durand, 1993 ; Siedentop, 1984). Relevant principalement d'une démarche quantitative, mais renonçant à la recherche d'un critère unique d'efficacité, les observations des situations de classe et des interactions maître-élèves ont tenté d'identifier des prédicteurs pouvant influencer les apprentissages chez les élèves (et donc également la *bonne action enseignante*), tel que le temps d'engagement moteur de ces derniers dans la tâche (Piéron, 1993, Durand, 1996, Siedentop, Tousignant & Parker, 1982). Les comportements des enseignants, par exemple le nombre et le type de feed-backs fournis aux élèves en termes de fréquence et de stabilité, sont mis en relation avec leurs progrès et acquis (« *plus égale mieux* », Doyle, 1992). C'est, selon Tousignant et Brunelle (1982), la difficulté à cerner les variables de produit qui a constitué l'« *impasse* » (p. 69) du développement de cette perspective de recherche¹¹⁴.

¹¹⁴ Siedentop (cité par Tousignant & Brunelle, 1982) dit que « *le problème crucial est de trouver des façons valides et fidèles de mesurer la réussite de l'étudiant en éducation physique* » (p. 69).

En adoptant une perspective de recherche qui conteste le modèle rationaliste du paradigme cognitiviste (l'enseignant considéré comme décideur), le courant situationniste ou « contextualiste » (Rayou, 2004) étudie l'action et la cognition qui en fait partie, dans l'interaction et l'interdépendance avec le contexte dans lequel l'expérience du sujet a lieu. Relevante du constructivisme socioculturel (Lave, 1991), comprendre l'action de l'enseignant, dans cette démarche d'anthropologie cognitive, c'est l'envisager dans une situation sociale donnée et considérer l'action et la cognition comme émergentes de la situation dans laquelle elles s'inscrivent (Gal-Pettifaux, 2006, p. 16). La situation ici est comprise dans ce qu'elle a de subjectif, singulier et personnel (*ibid.*) pour le sujet agissant qui, ce faisant, la définit à travers son action. Plusieurs travaux en éducation physique tentent de débusquer l'intention principale du sujet (valorisation de l'activité réflexive¹¹⁵) et de rendre compte de cette co-détermination « action situation » (ex. : l'activité de l'enseignant novice en EP lors des bilans enseignant-classe, Gal-Pettifaux & Cizeron, 2006). Grâce à ces études est mis en évidence le rôle central de la situation d'enseignement et la dimension émergente de certains phénomènes. Cependant, dans cette perspective, les *objets de savoir*, tout en faisant partie intégrante de la situation de classe étudiée, ne sont pas pour autant considérés comme déterminants pour comprendre l'organisation de l'action de l'enseignant dans ces mêmes situations.

Pour notre part, nous nous situons dans le paradigme didactique qui appréhende, quant à lui, l'activité professionnelle de l'enseignant comme un processus adaptatif et contextualisé mais dépendant des contenus en jeu. Ces derniers sont à comprendre comme émergents et co-construits dans les interactions didactiques d'un système (didactique) qui les détermine, au moins en partie (Amade-Escot, 1998 ; Schubauer-Leoni, 1998).

C'est à partir des années 80, au sein de l'INRP (Marsenach & Amade-Escot, 2001), que les recherches en éducation physique ont commencé à s'intéresser en particulier à la dimension didactique de l'action de l'enseignant, cela dans une perspective d'analyse descriptive plutôt que prescriptive de gestes professionnels. La prise en compte grandissante des contenus d'enseignement (Marsenach & Amade-Escot, 1993) et de l'action de l'enseignant sont associées à certaines caractéristiques disciplinaires (Amade-Escot, 2001¹¹⁶). Ces recherches s'enracinent dans les travaux didactiques initiés en France partir des années 70 en mathématiques et à l'émergence des didactiques *des* disciplines. Pour Brousseau (1982), la didactique « est l'étude des phénomènes d'enseignement qui sont spécifiques de la connaissance enseignée ». Les didactiques des disciplines vont dès lors se construire sous le postulat que l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage ne peut pas se réaliser sans la prise en compte des savoirs spécifiques en jeu. Soulignons à ce sujet le développement de recherches qui visent, dans une perspective technologique, à définir les meilleures conditions pour l'enseignement des savoirs disciplinaires.

En éducation physique, ce travail d'élucidation des phénomènes relevant du système didactique (Chevallard, 1991) s'est développé en empruntant des concepts construits par d'autres disciplines, en particulier la didactique des mathématiques.

¹¹⁵ Par rapport au courant du praticien réflexif, voir Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996.

¹¹⁶ Parmi ces caractéristiques, citons le curriculum peu précis concernant les contenus qui devraient être enseignés ; le peu de spécification des compétences que les élèves doivent atteindre aux différents cycles de la scolarité ; l'absence de manuel scolaire du maître organisant son travail en salle et la connaissance réduite des effets des textes officiels sur les pratiques des enseignants.

La recherche réalisée par Marsenach et Mérand (1987) sur l'évaluation de l'éducation physique dans les collèges constitue une étape importante dans le développement des premières investigations (Dugal, 2003). Apparaît l'hypothèse selon laquelle, en suivant et en analysant en détail l'action de l'enseignant auprès des élèves dans ses régulations, il est possible *d'identifier les objets* de savoir en jeu et les *processus qui les caractérisent*. En effet, cette étude montre entre autres que les contenus d'apprentissage en éducation physique se spécifient essentiellement lors des phases interactives maître-élèves et en particulier lors des actions de régulation que le premier effectue dans les différents groupes de travail constitués. Ces contenus se rapportent le plus souvent à des modèles gestuels que les élèves doivent reproduire et cela dans des situations contraignantes qui induisent l'apparition rapide de la bonne réponse ou du comportement efficace. Sur la base des constats établis par ces premières analyses ascendantes des processus de transposition didactique, est mis en place à l'INRP un ensemble de recherches (Amade-Escot & Marsenach, 1995, Marsenach & Amade-Escot, 2001) qui montrent trois caractéristiques de la recherche fondatrices de notre propre projet :

- Elles proposent une approche *écologique* des situations de classe et l'articulent avec la conception systémique des phénomènes didactiques basée sur le modèle d'interaction entre les sous-systèmes enseignant/élève/savoirs.
- Du côté de l'étude de l'action enseignante, ces recherches permettent d'articuler des éléments centraux pour la discipline et la formation, jusqu'alors traités de manière plutôt indépendante : par exemple, les liens de co-détermination entre les objets d'enseignement et les disciplines sportives de référence, ceux entre les contenus d'enseignements et les conceptions des enseignants, ceci avec une visée de transformations des pratiques et de la formation.
- Finalement, en ce qui concerne les aspects méthodologiques, il s'agit de travaux privilégiant une approche clinique pour l'étude des systèmes didactiques (Leutenegger, 2009) dans lesquels les démarches d'observation du réel vont se démarquer de recherches strictement expérimentales ou de celles qui n'envisagent qu'un sous-ensemble du système.

En choisissant d'étudier les systèmes didactiques à travers, notamment, le référentiel conceptuel et la modélisation issus de la didactique des mathématiques (Marsenach & Amade-Escot, 1991), les auteurs vont également questionner et tenter de re-contextualiser des concepts importés, en cherchant à éviter le piège de leur « naturalisation ». Cette préoccupation se retrouve dans plusieurs recherches et travaux de thèse qui les ont suivis (Amade-Escot, 2003 ; Devos-Prieur, 2006).

On constate un déplacement des questions et objets de recherches vers une approche plus écologique d'étude des situations ordinaires de classe. Soulignons que ce renversement de perspective était devenu nécessaire, si l'on reprend les propos de Chevallard (1992) en ce qui concerne les mathématiques, afin d'éviter de vouloir « *définir le monde-tel-qu'il-devrait-être* » (p. 25) au lieu de l'étudier tel qu'il est. Une telle position aura comme conséquence la centration des démarches sur l'étude des conditions d'enseignement et d'apprentissage dans des *classes ordinaires* et, concomitamment, une plus grande prise en compte de l'action du professeur (Leutenegger, 2009) et des rapports qu'il entretient avec les deux autres instances du système didactique.

Pour notre part, nous pensons que c'est à partir de l'étude des processus de transposition didactique interne que nous pouvons chercher à identifier et à décrire les référentiels d'action

des MG et des rapports qu'ils entretiennent avec (i) ceux des spécialistes (MS) et (ii) avec les éléments des deux systèmes emboîtés étudiés.

1.2. Observer, décrire et comprendre l'action didactique dans une démarche clinique/expérimentale

Comme nous l'avons dit plus haut, nous nous situons dans une démarche qui vise l'intelligibilité des *pratiques ordinaires* des leçons d'EP. Nous nous démarquons, par ce fait, des postures de type prescriptif et privilégions l'entrée *descriptive* et *inductive*¹¹⁷ de l'analyse *ascendante* de la transposition didactique. Les réponses à nos questions de recherche sont issues de l'investigation des systèmes didactiques d'un nombre très restreint de dyades d'enseignants (MS-MS)¹¹⁸. Mises en regard avec les typologies¹¹⁹ des méthodes de recherche, ces caractéristiques situent la démarche dans celle des études de « cas ».

David (2004), en se référant à Stake (1994), dit que l'étude de cas est un choix lié à l'objet à étudier et non à un choix méthodologique. Pour notre part, nous l'argumentons en solidarisant ces deux nécessités scientifiques. Rappelons tout d'abord¹²⁰ que l'approche comparatiste en didactique vise à identifier les dimensions génériques et spécifiques des situations d'enseignement/apprentissage observées. Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002) soulignent le « *mouvement ascendant esquissé par l'idée de "décanter" des dimensions génériques à partir de "cas" dont on vérifierait la spécificité par la même occasion* » (p. 231). En se référant aux sciences sociales, Livet (2001) relève que « *comprendre un cas, c'est donc construire peu à peu un réseau de normalités et d'exceptions, c'est-à-dire des contextes différents mais reliés, qui suspendent certaines inférences et en déclenchent d'autres* » (p. 312).

Un tel projet questionne la portée des résultats au-delà du cas étudié. Les deux « cas » sur lesquels nous nous centrons ne sont pas à comprendre comme des *simples exemples*¹²¹ d'une réalité plus large qui les englobe. Chacun porte en lui la norme de sa vérité et de son sens (Lacour, 2005). L'intérêt de la démarche est « *l'exploration et l'approfondissement d'une singularité accessible à l'observation* » (Passeron & Revel, 2005, p. 9)¹²², non pas pour

¹¹⁷ Plusieurs éléments caractérisent, selon la littérature à disposition, l'analyse inductive. Parmi les principaux attributs, on peut dire en synthétisant, que c'est une démarche ou un raisonnement qui va du particulier au général, qui infère une chose d'une autre, ou des effets aux causes. Pour Blais et Martineau (2006), c'est « *un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche* » (p. 3). Il y a l'idée de privilégier un cadre de référence émergent, le processus d'analyse de l'empirie ne saurait s'appuyer sur un cadre de référence fermé. Villemagne (2006) dit, à ce sujet, que l'analyse inductive « *traduit aussi une attitude d'ouverture du chercheur à l'endroit d'un ensemble de données qui sont recueillies et analysées, sans nécessairement prendre appui sur des théories, un cadre théorique solidement défini et préexistant* ». Enfin, l'analyse inductive permettrait : 1- de condenser des données brutes dans un format résumé ; 2- d'établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes ; 3- de développer un cadre de référence ou modèle à partir des nouvelles catégories émergentes (Blais et Martineau, 2006). Si selon Van der Maren (1996), l'étude de cas peut servir aussi bien aux « *finalités inductives et déductives de la recherche* » (p. 237), c'est bien dans les premières que se situe la nôtre.

¹¹⁸ Le canton de Genève compte plus de 2800 enseignants généralistes qui travaillent à l'école primaire. Si l'on considère ceux qui côtoient les MS (les MS n'enseignant pas dans les premiers degrés), il est question d'au moins de 1000 dyades.

¹¹⁹ Nous faisons ici référence aux propositions des auteurs lorsqu'ils décrivent et comparent les différentes orientations et postures de recherche afin d'identifier leurs caractéristiques et leurs contours (ex., l'ouvrage de Van der Maren, 1996).

¹²⁰ Nous avons abordé cet aspect de l'approche comparatiste en didactique dans le Chapitre 3.

¹²¹ Collerette (1997) dit « *qu'un cas n'a pas à être un exemple de quelque chose ou un modèle à suivre ; c'est d'abord avant tout un système comportant ses propres dynamiques qui demandent à être explicitées et qui feront l'objet d'une recherche méthodique* » (p. 81).

¹²² Van der Maren (1996) abonde dans ce sens. Pour lui, la comparaison de l'étude de plusieurs cas ne vise pas la généralisation, « *mais d'abstraire les éléments communs et d'identifier les particularités. Le croisement permet de valider les facteurs généraux propres à certaines conditions que l'on peut mettre en évidence par le recoupement des cas* » (228).

cantonner les constats à un cas unique mais pour « *extraire une argumentation de portée plus générale, donc les conclusions seront réutilisables* » (*ibid.*). Il s'agit bien d'une recherche empirique, en contexte réel et réalisée en mobilisant des sources et méthodes multiples (Yin 1994, cité par Collettere, 1997).

L'étude de cas fait partie, historiquement, du champ de la médecine. Elle est inhérente et intrinsèquement rattachée aux démarches *cliniques*. Dans l'approche comparatiste en didactique comparée, « cas » et « clinique » constituent aussi des ingrédients centraux de la démarche de recherche. Si les « cas » dont nous nous occuperons sont circonscrits dans le temps et dans l'espace, ils ne concernent pas la réalité isolée des individus (voir, à titre d'exemple, Freud, 1996). Il s'agit de l'étude de « *cas systèmes* » (Leutenegger, 2009, p. 4) ou d'une « *clinique des systèmes* » didactiques (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 233). Ce qui est étudié c'est le système tel qu'il s'incarne ou se réalise dans des cas concrets.

S'intéresser aux conditions *du didactique ordinaire* demande à prendre en considération, en conséquence, les trois instances qui composent le système didactique, considéré à la fois comme une unité d'observation et une « entité insécable » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). Cette prise en compte des instances du système didactique est faite en saisissant la dynamique de réciprocité qui les caractérise. Les contenus effectivement enseignés sont donc la résultante de l'activité conjointe enseignant-élève au sein de la situation didactique (Ligozat & Leutenegger, 2008, Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). Rendre compte de ce qui advient dans le système didactique, c'est alors le considérer comme une *unité* non fractionnable, ses composants fonctionnant de manière systémique et faisant partie, en même temps, d'un contexte éducatif ayant vocation (intention) à le déterminer.

Un tel projet de recherche doit mobiliser des moyens permettant de rendre possible l'observation, la description et la compréhension des systèmes didactiques et ceci dans un double mouvement : l'un qui les considère et les étudie d'abord en tant que *systèmes isolés* (ex. : SD_{MS}), l'autre qui les regroupe ensuite afin de les comparer/confronter. Les méthodes et les catégories choisies doivent donc, en ce qui nous concerne, être opératoires indépendamment du type d'enseignant (MG ou MS) et des contenus qui sont abordés¹²³. Une telle précaution s'avère également essentielle à prendre en compte lorsqu'une des visées du projet est de débusquer, dans la dynamique d'un enseignement/apprentissage contextualisé, ce qui relève du *spécifique* et du *générique* (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) dans les situations didactiques étudiées. C'est bien dans la mesure où les catégories retenues *fonctionnent* au-delà du cas isolé, c'est-à-dire qu'elles permettent de comparer¹²⁴ des « *événements* » (*ibid.*, p. 235) divers, que la dimension clinique apparaît comme horizon de la démarche : il s'agit de décrire/construire les éléments qui constituent le système didactique en éducation physique à partir de l'étude et de la comparaison des systèmes didactiques particuliers étudiés.

Nous prenons à notre compte le pari des chercheurs en didactique comparée d'une « *méthode composée de deux versants* » (Schubauer-Leoni, 2002, p. 133) : la dialectique des démarches *clinique* et *expérimentale*, une clinique des systèmes « *articulée à des dispositifs expérimentaux aptes à prendre en compte (l'histoire) la dynamique de ces systèmes en fonctionnement* » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, pp. 233-234). Dans cette

¹²³ Comme nous le montrerons, même à l'intérieur de l'EP, les contenus abordés peuvent être de nature très différente.

¹²⁴ Pour le courant comparatiste didactique, la comparaison est à la fois constitutive du champ et de la problématique didactique et le « *pivot de la méthode d'investigation* » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 237).

articulation, l'approche expérimentale est considérée comme le « *prolongement* » de l'approche clinique (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002, p 12). La dimension clinique dont il est question ici s'inspire de l'histoire de la clinique médicale telle que décrite par Foucault lorsqu'il étudie ce champ social (Leutenegger, 2009, Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002).

Comment comprendre, ou de quelle manière peut-on s'y prendre pour construire une signification de la réalité observée ? Ce qui se donne à voir dans une leçon, et que le chercheur en didactique collecte à travers des moyens divers (enregistrement vidéo, notes manuscrites, etc.), est à considérer comme des *traces* porteuses d'informations sur une réalité. En médecine, les symptômes deviennent *signes* lorsqu'ils font sens pour le médecin (rien ne se donne à voir spontanément), processus qui advient dans la mesure où il met en discussion les traces récoltées avec une théorie et des constats établis dans des *cas* plus ou moins proches.

Transposée à la didactique, la démarche du chercheur consiste à construire le point de vue de ce qu'il observe : décanter des traces disponibles les signes qui lui permettront « *d'inférer les phénomènes didactiques* » (Leutenegger, 2009, p. 71). Les signes cliniques construits par le chercheur sont donc soumis à l'étude interprétative organisée en différents niveaux d'analyse, un passage délicat si l'on pense que, en même temps, il respecte la « *sémantique naturelle de l'action* » observée (Sensevy, 2001). L'articulation des niveaux d'analyse permet, selon Ligozat (2008), de « *réduire l'incertitude sur le sens des observables et d'aboutir à la construction de phénomènes didactiques contribuant à l'explication/compréhension des réalités de la classe* » (p. 96).

Cette construction du sens (des traces au phénomène didactique) est intimement liée aux dispositifs expérimentaux qui sont sous la direction du chercheur. La présence de ce dernier est manifeste dans les différentes étapes de la recherche; il lui revient la responsabilité de retenir les conditions de sa réalisation ainsi que les repères sur lesquels repose l'analyse (dans notre cas, par exemple, la TACD).

Dans la démarche clinique/expérimentale, comme c'est le cas de notre recherche, la dimension temporelle revêt une importance particulière. Si l'analyse achronique effectuée sur l'objet d'enseignement et sur les différentes tâches prescrites par les enseignants aux élèves constitue un palier nécessaire à la démarche¹²⁵, la clinique se conjugue obligatoirement avec l'étude de l'évolution du système. Cette analyse diachronique est effectuée au travers les trois genèses que nous avons présenté plus haut (*supra*, chapitre 3).

C'est en décrivant l'évolution dynamique du milieu didactique (mésogenèse) que l'on peut rendre compte des processus de transposition interne. La catégorie de mésogenèse permet de décrire la manière dont l'enseignant aménage un milieu d'apprentissage avec lequel les élèves vont interagir et qu'ils vont faire évoluer en modifiant leur activité cognitive et motrice. Ainsi, les processus mésogénétiques rendent compte de la construction conjointe de la « référence » (Ligozat & Leutenegger, 2008, Schubauer-Leoni, 2008) par la mise en évidence et

¹²⁵ Nous reviendrons plus loin sur la mobilisation, lors des recherches portant sur l'enseignement ordinaire, de l'analyse a priori issue des ingénieries didactiques. Par rapport à cette « *nécessité* », Mili (2008) considère que, pour qu'une démarche d'observation partant du détail ait une portée quelconque, les « *conditions sine qua non sont de confronter les données empiriques à des analyses a priori ou à des hypothèses découlant toutes deux de modèles théoriques* » (p. 21).

l'identification, entre autres, des objets du dispositif, de l'élaboration des critères de réalisation (quelles conditions faut-il respecter) et des traits pertinents (Ligozat, 2008).

L'EP à Genève est organisée, comme nous l'avons évoqué plus haut, dans l'articulation de deux systèmes d'enseignement interconnectés (alternance et passage de témoin après chaque leçon, voir figure 3), chacun intégrant une des deux catégories des enseignants (MG et MS). Dans ce contexte, la catégorie de topogénèse permet :

- d'une part, d'identifier les postures des acteurs à l'intérieur de chaque système. Par exemple, dans le domaine des jeux collectifs, les postures *d'observateur* et de *rapporteur* sont fréquemment assignées aux élèves par l'enseignant, topos qui vont s'articuler avec celui de *joueur*¹²⁶, ce qui apporte à la situation d'enseignement et d'apprentissage différents regards et postures vis-à-vis du savoir en jeu.

- d'autre part, les processus topogénétiques permettent de rendre compte des places qu'adoptent entre eux les enseignants lors de leurs transactions. Dans le dispositif genevois, le MS est considéré comme plus expert que le MG, distance au savoir que l'on présume influencer les tâches programmées et réalisées en classe ainsi que l'avancement du temps didactique tout au long du cycle. Cet avancement peut être ainsi considéré comme le résultat de l'emboîtement du travail réalisé dans chaque système, de l'évolution du savoir dans l'intra et l'inter-leçon, que nous étudierons à partir des techniques chronogénétiques (Ligozat & Leutenegger, 2008) développées par les enseignants.

2. Comparer l'action des enseignants (MG – MS) et la singularité des systèmes didactiques

Avant de présenter et de justifier notre démarche de construction et de description de l'empirie, il nous paraît important de rendre visibles les différents enjeux auxquels elle devra répondre.

Dans notre problématique, nous avons montré la nécessité qu'il y a, pour pouvoir saisir l'intelligibilité de l'action didactique des enseignants dans les situations de classe qui nous préoccupent, d'observer dans une temporalité correspondant à un cycle *d'enseignement* le travail en co-responsabilité qu'assument, en alternance, les maîtres généralistes et les maîtres spécialistes. Pour les raisons que nous avons développées aussi précédemment, nous avons choisi de procéder à la comparaison de deux dyades d'enseignants.

La figure 1 montre les différentes options descriptives et comparatistes possibles. Deux grandes entrées se dégagent. Celle qui traite la dimension « intra-dyade » et celle qui envisage la comparaison « inter-dyade ».

2.1. L'optique intra-dyade

A l'intérieur de chaque dyade, nous identifions trois focales :

(i) *La focale intra-leçon maître isolé*. Celle-ci concerne l'action didactique conjointe enseignant-élèves en classe (la mention « A » en rouge de la figure 1, analyse horizontale). C'est-à-dire, le système didactique composé d'un maître, des élèves et du contenu

¹²⁶ Dans le topo « joueur », on peut aussi identifier des statuts et des rôles différents, par exemple joueur (équipe) attaquant, porteur ou non porteur du ballon et joueur (équipe) de défense.

The diagram illustrates the comparison of two cycles (Dyade 1 and Dyade 2) across multiple lessons (Leçons). Each cycle consists of a sequence of lessons, each represented by a box divided into five segments (1 to 5). The lessons are labeled MS (Méthode Structurée) and MG (Méthode Globale). The comparison is performed at three levels: global comparison between cycles (Comparison globale inter-séances), comparison within each lesson (Comparison intra-parties des séances), and comparison between cycles for each lesson (Inter cycle-leçon). The diagram shows that the two cycles are identical in structure and content, with the same sequence of MS and MG lessons and the same comparison results (A, B, C) for each lesson.

(ii) *La focale inter-partie/tâche des leçons*. En identifiant les principaux paramètres organisateurs de chaque leçon, nous avons accès au matériel permettant de nous focaliser sur le cycle d'enseignement dans son ensemble et de mettre en relation/comparer les différentes leçons entre elles (figure 1, « C » en vert, analyse verticale globale). Cette comparaison globale des leçons permet, en nous appuyant sur les données dégagées de la 1^{ère} focale, de procéder à l'analyse et à la mise en relation des différentes situations d'apprentissage proposées par les enseignants. C'est-à-dire, l'étude de chaque *partie de la leçon* et la mise en relation avec les autres leçons du cycle (ex. : toutes les situations de jeu collectif proposées par les maîtres de la même dyade) ;

¹²⁷ Comme nous le décrirons plus loin, nous avons identifié, à l'intérieur de chaque leçon, 5 parties. Il nous est dès lors possible d'établir des liens entre les leçons de la même dyade en les mettant en discussion au travers du regroupement des mêmes parties. Par exemple, en comparant toutes les parties des leçons consacrées aux *tâches techniques*.

didactiques (comparaison verticale, couleur orange et dénomination « B » dans la figure 1). Cette focale correspondrait au niveau macro génétique (Ligozat, 2008).

Dans l'optique « intra-dyade », nous nous situons donc à la fois dans l'*individuel* (comprendre l'action en classe de « tel » enseignant) et dans le *groupal* (mettre ensemble et comparer l'action des deux maîtres d'une même dyade). Nous devrions alors être en mesure d'identifier les articulations et les éventuelles compatibilités (connexités) des systèmes étudiés et les référentiels de l'action didactique des enseignants (ex. : les textes qui régissent la discipline EP).

2.2. L'optique inter-dyade

Si le petit nombre des dyades ayant participé à la recherche ne permet pas la généralisation des résultats obtenus, la confrontation de l'analyse réalisée des deux cycles d'enseignement revêt néanmoins pour nous un grand intérêt. C'est cette comparaison qui permet de mettre en évidence et de discuter les dimensions « spécifiques » et « génériques » de l'action *in situ* des enseignants.

Dans ce dessein, il nous est possible de mobiliser les trois optiques présentées plus haut pour soutenir la comparaison des deux cycles d'enseignement étudiés. Il sera dès lors envisageable de mettre en discussion l'action des enseignants sur le plan de la structuration/organisation de la programmation ainsi que sur la compréhension de l'action des maîtres selon la corporation à laquelle ils appartiennent (ex. : le MS de la 1^{ère} et de la 2^{ème} dyade).

3. Le contexte institutionnel et le choix du contenu d'enseignement

Notre recherche a été réalisée dans deux écoles publiques du canton de Genève. Nous avons choisi d'étudier, dans ces contextes, l'action didactique de deux dyades d'enseignants (MG et MS) exerçant en Division Moyenne (5-6P) et cela lors de la programmation et de la mise en place *intégrale* des cycles d'enseignement en basketball.

Le choix de cette pratique sportive ainsi que celui de l'âge des élèves observés (fin de leur parcours à l'école primaire) n'est pas fortuit et mérite quelques explications.

Pour choisir le contenu d'enseignement, nous avons tenté de prendre en considération la familiarité plus ou moins grande qu'entretenaient les MG avec les différents contenus disciplinaires¹²⁸. Ceci nous paraissait essentiel afin de faciliter, en particulier, l'engagement de ces enseignants à notre démarche. Nous avons ainsi laissé de côté l'enseignement de certains contenus pouvant demander un trop grand investissement de leur part et des connaissances non construites ou non stabilisées. En demandant aux généralistes de traiter, par exemple, la gymnastique aux agrès ou le saut en hauteur en athlétisme, la perturbation aurait été trop importante et aurait remis en question l'observation des situations ordinaires en classe (un trop grand éloignement par rapport à ce qu'ils font habituellement).

Nous avons opté par la programmation du basketball. C'est un des jeux sportifs proposés par le Manuel fédéral pour la période allant de la 4^{ème} à la 6^{ème} primaire et il est souvent abordé par les maîtres non spécialistes. En ce qui concerne le choix du cycle moyen, il découle du point

¹²⁸ En reprenant la position d'Elanfoulsi (2011) concernant l'expertise des enseignants, nous partions de l'idée que, indépendamment de la pratique sportive, les MS occupent le rôle d'expert vis-à-vis de leurs collègues généralistes et qu'ils accepteraient de mettre en place l'objet d'enseignement que nous leur proposerions.

précédent. C'est à partir de la 4^{ème} primaire que les jeux collectifs sportifs apparaissent dans les manuels de référence, ce qui a guidé le choix des grands degrés.

Les observations régulières que nous effectuons dans les écoles ainsi que les échanges que nous avons avec les maîtres généralistes montrent que ces derniers ont des degrés de connaissance et d'intérêt inégaux selon les pratiques corporelles programmées. Pour eux, la formation initiale est perçue comme trop courte et pas suffisamment approfondie pour les préparer à assumer tous les contenus disciplinaires. La fonction même qu'ils occupent au sein de l'école les amène d'ailleurs à investir davantage les disciplines dites « principales » (français, mathématiques...) et à s'appuyer sur les spécialistes lorsqu'il est question de l'enseignement de l'éducation physique.

3.1. Les enseignants volontaires et le contrat de recherche

Trouver des enseignants qui soient d'accord de participer à une recherche comme celle que nous avons mise en place n'est pas une tâche aisée. Si les entretiens sont souvent considérés comme une méthode peu intrusive (la personne considère qu'elle a toujours la possibilité de « contrôler » le contenu de son discours), il en va autrement lorsqu'il est question d'être observé et filmé en situation d'enseignement.

Dans ces cas, le regard extérieur s'impose et est omniprésent (l'est-il davantage en EP ?), et cela malgré toutes les précautions d'usage que peut respecter le chercheur : l'observateur *voit* ce que j'enseigne « effectivement », il *voit* comment je procède avec les élèves, et cela dans des situations si diverses et souvent inattendues qu'il est difficile de tout prévoir et de tout contrôler... et il *me voit* à travers mes actes (attitudes, comportements, etc.), il voit ce que je suis en tant que personne. Si la distance entre l'observation/regard de l'autre et le jugement est objectivable, l'écart est, en même temps, vite franchi. Ce passage tient aux attitudes de l'un, mais aussi aux ressentis de l'autre.

Lorsque je suis observé, lorsque je « m'expose » (corps, attitudes) à l'autre, la distinction entre ma dimension d'enseignant (le fonctionnaire) et celle de ma personne est souvent illusoire. Il n'est donc pas étonnant et inattendu que la situation de recherche mobilise fortement la dimension psycho affective de celui qui est observé (ex. : estime et confiance en soi). Ces aspects nous ont semblé devoir être pris en considération dans le contrat de recherche sous peine d'observer des pratiques stéréotypées et des enseignants sur la défensive. Comme tout organisme cherche à maintenir son homéostasie (ici, psycho affective), il revient au chercheur d'assurer les conditions nécessaires pour que l'effort de l'observé soit le moindre possible.

3.1.1. Le choix des enseignants

Comme nous l'avons vu, dans le canton de Genève, l'EP est sous la responsabilité des MG et des MS, ce qui implique l'organisation de l'enseignement en alternance. Toutefois, s'il est question de co-responsabilité des leçons d'éducation physique, c'est le spécialiste qui se charge de la programmation de la discipline et qui se déplace, de classe en classe (et d'école en école) pour assurer les séances et accompagner ses collègues généralistes.

Pour trouver les dyades d'enseignants volontaires, nous avons procédé de la manière suivante. Comme il y a, en général, un spécialiste par école, et que ce dernier travaille avec l'ensemble des généralistes, il nous a paru logique de chercher tout d'abord l'accord des spécialistes de la

discipline. Pour cela, nous avons contacté le Service de l'Education physique du Canton de Genève afin d'avoir la liste des enseignants, liste que nous avons réduite grâce aux indications données par un des responsables (désignation des personnes susceptibles d'être intéressées). Par ce biais, nous avons contacté et trouvé assez rapidement deux enseignants qui étaient d'accord de participer à la recherche¹²⁹.

Ensuite, nous avons demandé aux spécialistes volontaires de nous signaler les collègues qui seraient susceptibles, selon eux, d'accepter d'être interviewés et filmés. A notre grand étonnement, les deux généralistes qu'ils nous ont proposés ont donné tout de suite leur accord. Comme cela a été le cas pour les MS, la décision des enseignants a été prise à la suite d'un entretien durant lequel nous avons exposé l'objet de notre recherche et ce que nous attendions de leur part (ces entretiens ont joué aussi un rôle important dans la mise en place d'une relation de confiance entre le chercheur et chaque maître).

Par rapport au contrat de recherche discuté verbalement et individuellement avec chaque enseignant, celui-ci stipulait qu'il acceptait : (i) d'être interviewé individuellement avant le cycle d'enseignement, (ii) d'être filmé et cela pour l'ensemble des leçons qu'il programmerait, (iii) de participer, une fois fini le cycle, à un entretien où les deux membres de la dyade et le chercheur seraient présents, (iiii) de se réunir après chaque séance pour faire des bilans et échanger sur le travail effectué ou à réaliser avec les élèves (composante expérimentale pour la dyade 1). Pour notre part, nous nous engageons à respecter les principes déontologiques qui régissent les recherches en sciences humaines, entre autres la confidentialité et la non divulgation du matériel recueilli sans l'accord préalable des intéressés.

	Dyade 1		Dyade 2	
Fonction Critères	M. Spécialiste « Christine »	M. Généraliste « Nathalie »	M. Spécialiste « Ivo »	M. Généraliste « Sonia »
Ancienneté dans l'enseignement	27 ans	5 ans	7 ans	3 ans
Formation	Diplôme de maître d'éducation physique (ancien ISMESS)	Licence en Biologie. Formation d'enseignant	Diplôme de maître d'éducation physique (ancien ISMESS)	Licence en sciences de l'éducation, mention « enseignement »
Trajectoire sportive	Sportive d'élite : athlétisme. Domaine actuel : l'équitation	Expérience en basketball. Activités physiques régulières (marche, fitness)	Sportif d'élite : football. Pratique sportive régulière (différentes disciplines sportives)	Aucune expérience en basketball. Très peu d'activités sportives

Tableau 1 : Récapitulatif des caractéristiques des enseignants observés

Si l'on résume, les enseignants qui ont participé à cette recherche ont été choisis à partir de plusieurs critères : (i) occuper la fonction de généraliste ou celle de spécialiste, (ii) travailler (pour la composition de la dyade) dans la même école et avec les mêmes élèves, (iii) avoir la responsabilité de l'enseignement de l'EP dans une classe de division moyenne, (iiii) accepter

¹²⁹ Si le chercheur avait croisé ces spécialistes lors des réunions du secteur d'éducation physique, il ne les connaissait pas « personnellement ». Cet aspect nous a paru important pour le déroulement de la recherche.

de mener un cycle de basketball (dimension expérimentale des protocoles pour les 2 dyades), (iiii) de participer intégralement aux différentes étapes de la recherche.

3.2. Le cycle d'enseignement et les leçons

La littérature en éducation physique, en particulier les travaux en didactique, montre que la longueur des cycles et le temps effectif d'activité des élèves constituent des paramètres centraux dans les apprentissages des élèves. Il est conseillé des cycles longs qui comprennent entre 10 et 15 séances (Marsenach, 1991).

Sachant que les cycles d'enseignement programmés habituellement par les maîtres à Genève comportent le plus souvent au maximum 5/6 séances, la demande de doubler leurs interventions aurait constitué, nous semble-t-il, un bouleversement trop important de leur pratique, contraire à nos intentions de recherche. Si l'on se réfère, par exemple, aux recherches réalisées en France portant sur des cycles d'enseignement en EP, nous constatons qu'elles sont nombreuses et qu'elles se réalisent depuis plusieurs années. En Suisse, notre travail constitue, à notre connaissance, la première tentative d'étude didactique de cycles complets en EP. Nous tenions donc à saisir les pratiques enseignantes au plus près des habitudes, tout en sachant que le nombre des leçons programmé risquait de mettre en évidence une faible progression des apprentissages chez les élèves.

Il en va de même pour la longueur des leçons et l'alternance entre les leçons des MS et des MG. Notre choix a été de laisser une complète liberté aux enseignants dans l'occupation des périodes scolaires. C'est ainsi que, par exemple, la MG de la Dyade 1 décidera de rester davantage de temps dans la salle et de dépasser les 45' stipulées par l'institution scolaire¹³⁰ et la Dyade 2 de faire 5 et non 6 leçons (contrairement à la Dyade 1). Concernant le « passage de témoin », et comme nous le montrerons plus loin, les dyades n'ont pas non plus fonctionné d'égale manière, puisque nous avons demandé à la Dyade 1 d'introduire des « *moments d'échanges* » MG-MS (composante expérimentale de la Dyade 1).

3.3. Les contraintes institutionnelles

L'organisation de l'EP à Genève est régie à la fois par des directives fédérales (ex. : Ordonnance concernant l'encouragement de la gymnastique et des sport, 1987), cantonales (DIP, 2000) et linguistiques (PER, 2010). Dans notre réflexion et notre construction méthodologique, il nous semble important de prendre en considération les répercussions que ces prescriptions et usages sont susceptibles d'avoir sur le fonctionnement de la discipline et des acteurs. Parmi elles, nous en soulignons quatre :

(i) La manière dont l'éducation physique est organisée fait que les contenus d'enseignement sont agencés, dans la programmation annuelle, en cycles bien distincts.

Contrairement à d'autres disciplines scolaires où le même contenu peut apparaître à plusieurs reprises durant l'année scolaire et dans lesquelles la longueur du cycle et le nombre des séances est parfois incertain (voir par exemple la recherche menée par Ligozat, 2008), les

¹³⁰ Ceci nous paraît montrer que les MG et les MS ont des marges de manœuvre différentes par rapport aux contraintes institutionnelles. Dans le cas de cette MG, elle a choisi de prendre un peu de temps de la récréation, tout en sachant qu'elle ne piétinait pas sur le travail d'un autre maître puisque c'est elle-même qui retrouvait les élèves en salle classe.

cycles en EP sont délimités très clairement dans le temps¹³¹. La longueur du cycle ainsi que le nombre de leçons ne dépendent dès lors pas de l'évaluation réalisée par l'enseignant entre ce qu'il avait planifié et ce qu'il est arrivé effectivement à faire ou sur ce que l'élève a ou non appris. C'est la contrainte temporelle propre à l'agencement des cycles qui marque son début et sa fin. Observer un « cycle d'enseignement en basketball », c'est alors observer toute la longueur du cycle programmé.

(ii) En lien avec cette nécessité, soulignons que le Manuel fédéral 1 stipule que le cycle en EP devrait s'organiser en suivant trois grandes phases (voir le « modèle didactique » présenté au chapitre 6) : 1) la première concerne la situation de référence, qui implique un dispositif d'évaluation diagnostique des élèves et des moments d'échange, 2) des séances où sont agencées des situations d'apprentissage et durant lesquelles l'enseignant évalue formativement les élèves, 3) une dernière phase consacrée à l'évaluation finale des « *compétences acquises* » (*ibid.*, p. 102). Pour comprendre l'action didactique de l'enseignant et la dynamique intra-dyade, il est donc essentiel d'observer et de filmer ces trois phases (comme nous le verrons, la première phase n'est programmée par aucune des deux dyades).

(iii) Un autre élément à souligner concerne le dispositif institutionnel qui régit le travail des enseignants. A Genève, l'avancement chronologique du temps didactique est sous la responsabilité des MG et des MS qui se chargent de dispenser, en alternance, les leçons d'EP. Comprendre l'action conjointe enseignant-élèves *in situ* demande, comme nous l'avons dit déjà plus haut, de prendre en considération les trois systèmes : deux d'enseignement (chaque maître – MG et MS, avec leurs élèves) et un d'aide ou de formation (le travail conjoint MG-MS). Pour cela, il est nécessaire de trouver non seulement des méthodes permettant de récolter les données, mais également des échelles d'analyse rendant visibles aussi bien les phénomènes *intra-systèmes* que les rapports qu'entretiennent les systèmes entre eux.

(iiii) L'analyse de l'action de l'enseignant demande aussi à prendre en considération l'agencement des différentes parties du dispositif type qui structure les leçons d'éducation physique. Trois d'entre elles sont considérées comme emblématiques : l'échauffement, la partie principale et le retour au calme. En ce que nous concerne, les contenus en lien avec le basketball pouvaient être « concentrés » dans la partie principale de la séance ou apparaître aussi dans les deux autres. Ceci demandait d'inclure, dans notre description et dans notre analyse, des données pouvant provenir des moments de la séance bien distincts (à titre d'exemple, le moment de discussion à la fin des leçons est souvent utilisé par les enseignants pour faire un bilan de la séance et pour instituer certains contenus).

4. La constitution du document

Dans¹³² notre problématique et nos questions de recherche, nous avons insisté sur le fait que, pour comprendre l'action conjointe enseignant-élèves en éducation physique, il est nécessaire de prendre en considération les systèmes qui en font partie ainsi que les interactions qu'ils

¹³¹ La planification annuelle faite par les MS est découpée en périodes bien distinctes qui traitent, chacune des domaines d'action différents. Soulignons cependant que les MG peuvent reprendre, s'ils le souhaitent, le contenu d'enseignement qui a déjà été abordé dans un cycle antérieur.

¹³² Nous reprenons à notre compte l'intitulé « *Constitution du document* » proposé par Reuter (2006). Il renvoie au processus de « *sélection et de collecte de documents (écrits, sonores, visuels...) au travers de tâches particulières à programmer (observer, enregistrer, retranscrire...)* » (p. 17).

entretiennent. Ceci implique des méthodes de recherche qui donnent accès aux différents niveaux et dimensions des dispositifs complexes et permettent de les saisir.

Les données empiriques ont été récoltées à travers plusieurs méthodes, qui nous renseignent sur des aspects de cette diversité et que nous considérons donc comme complémentaires : entretiens réalisés avec les enseignants, observation/enregistrement vidéo des séances ainsi qu'enregistrement des « moments d'échange » entre les enseignants.

Si notre recherche a été réalisée presque en même temps avec les deux dyades¹³³, les dispositifs les concernant n'ont pas été pour autant identiques. Ce qui différencie les 2 dyades c'est la dimension expérimentale liée au processus d'échange entre le MG et le MS, qui a été introduite par le chercheur pour la Dyade 1. Nous la présentons dans la section suivante avant d'aborder les principes de l'analyse clinique que nous avons développés.

4.1. La composante expérimentale

Contrairement à ce qui se laisse « voir naturellement », sans que des éléments extérieurs (objets, personnes, demandes, etc.) interviennent dans le déroulement habituel de l'action et des acteurs, la démarche expérimentale se caractérise par l'ingérence, plus ou moins importante, qui est faite dans la « chose » à laquelle un observateur s'intéresse.

Le déroulement habituel peut être « perturbé » de deux manières : (i) *intentionnellement*, afin d'étudier, par exemple, la réactivité des sujets ou leur intentionnalité « implicite », (ii) *non volontaire*, par la « simple » mise en place d'un dispositif de récolte de données. Si l'on se réfère à notre recherche, nous pouvons identifier la présence du chercheur dans la salle lors des séances observées ou l'utilisation des caméras vidéo et des enregistreurs permettant garder la trace des dires et faires des enseignants et des élèves ainsi que le contexte matériel où ils évoluent.

Nous donnerons plus loin des indications concernant cette dernière perturbation. Nous présentons maintenant celle qui a trait à la « perturbation intentionnelle » de notre dispositif expérimental de recherche. Outre la demande faite à chaque dyade d'enseigner du basketball, la composante expérimentale relative aux moments d'échange a été mise en place pour une seule des deux dyades étudiées.

Le dispositif d'enseignement de la « dyade 1 » ne diffère pas de celui de l'autre dyade, les enseignants s'étant organisé comme d'habitude (alternance des leçons...). Cependant, à cette dyade, nous avons demandé de *formaliser les passages de témoin* entre chaque séance en effectuant une discussion enregistrée, que nous avons appelée « moment d'échange ». Ces échanges ont eu lieu sans la présence physique du chercheur, mais orientés par des questions choisies par ce dernier en fonction de préoccupations « didactiques ». Le matériel récolté devait nous permettre de mieux comprendre les raisons de la programmation des leçons et les attentes réciproques des enseignants. Pour cela, il était donc important de s'assurer que le contenu des échanges concernerait aussi le basketball et les modalités d'enseignement et d'apprentissage.

¹³³ Nous avons tout d'abord effectué les entretiens et filmé les leçons de la Dyade 1. Tout de suite après, nous avons enchaîné avec le dispositif de la Dyade 2.

4.1.1. Les « moments d'échange » MS-MG de la dyade 1

La dimension expérimentale du dispositif de recherche concerne essentiellement la dyade 1. Il a été construit intentionnellement dans une perspective de questionnement et de réflexion des acteurs susceptibles de modifier les pratiques sur le terrain (des incidences vis-à-vis de la programmation des leçons ainsi que des pratiques en classe)¹³⁴, sans pour autant adopter une valeur prédictive des directions possibles que pourrait prendre le développement du cycle. La composante *expérimentale* de la démarche est à comprendre dans le sens où l'on se donne les moyens de perturber un système et d'en étudier la perturbation (Amade-Escot & Sensevy, 2003). Cette démarche de perturbation du système a eu de nombreux développements dans le cadre des dispositifs d'ingénierie didactique. Cependant, alors que dans ces derniers l'on cherche à perturber directement le système « enseignement », dans notre cas la perturbation hypothétique n'a visé qu'indirectement ce système ; elle a ciblé davantage le système « d'aide » ou de « formation » MS-MG-travail/analyse didactique.

Encore quelques commentaires à propos du dispositif « moment d'échange » :

Les « moments d'échange » visaient à nous permettre de mieux comprendre l'action de chaque maître dans sa double implication : celle destinée à gérer le groupe classe, tout particulièrement au niveau de la chronogenèse, de la topogenèse et de la mésogenèse (Chevallard, 1991, 1992 ; Sensevy et al., 2000) ; celle orientée vers la mise en accord de son enseignement avec celui de l'autre maître (voir les attentes institutionnelles, DIP, 2005). Il nous intéressait donc :

- De récolter des informations à propos de l'action didactique développée par chaque maître auprès des élèves. Nous pensons, par exemple, à l'explicitation des intentions, aux régulations et aux variables didactiques *in situ* ;
- De donner aux enseignants la possibilité de mieux décrire et clarifier leur action au partenaire de dyade. Ceci est en lien avec notre hypothèse qui postule que les informations pouvant être données par un maître à son partenaire de dyade durant la leçon sont dépendantes des contraintes temporelles et organisationnelles propres à la gestion du groupe-classe dont il s'occupe. Ces conditions ne semblent pas toujours propices à la mise en place d'une intervention concertée et partagée.
- De mieux comprendre les incidences ou influences didactiques réciproques chez les maîtres de la même dyade. Nous faisons référence ici à notre question de recherche qui porte sur la prise en compte par l'enseignant des attentes ou demandes de son partenaire, aspect qui conditionne l'avancement du temps didactique.

Il y a donc un premier niveau d'incidence du dispositif expérimental dans la mesure où nous avons cherché l'établissement d'un cadre et des conditions pour que le partenariat institutionnellement attendu puisse avoir un degré de formalisation plus fort que d'habitude.

Le deuxième niveau d'incidence du dispositif expérimental a consisté à orienter les échanges sur les dimensions didactiques ; il était donc attendu que les enseignants abordent dans leur analyse et réflexion des aspects didactiques souvent passés sous silence et, du même coup, qu'ils nous dévoilent ainsi de manière plus claire leurs « ressources », leurs référentiels, leurs intentions de programmation, leurs logiques d'analyse de la pratique, etc.

¹³⁴ Nous considérons les « moments d'échange » comme des « entretiens forcés ». Ils renvoient à des moments de discussion MG-MS qui n'ont pas de place officielle dans la vie courante de la classe.

Un guide d'échange (annexe 3.2) a été transmis aux deux enseignants par écrit. Il organise les questions en deux parties.

(i) Partie destinée à l'enseignant qui a donné la leçon

- 1- Qu'est-ce qui me paraît important de dire, de clarifier, d'explicitier à ma collègue à propos de la leçon de basket que j'ai donnée ?
- 2- Quels sont les aspects (ex. : organisation des tâches, objectifs, temps d'activité motrice laissé aux élèves, etc.) de ma leçon qui me paraissent essentiels à discuter ?
- 3- Quels sont les points (ex. : contenus d'apprentissage, type de consigne et/ou d'intervention à faire, etc.) que ma collègue devrait retenir pour garantir une suite à mon enseignement ?

(ii) Partie adressée à l'enseignant qui a observé la leçon (MG) ou qui était absent (MS).

- 1- Par rapport à la leçon sur le basket de ma collègue, quelles questions souhaiterais-je poser ?
- 2- Quels sont les moments de la leçon qui me paraissent importants ?
- 3- Quels sont les points sur lesquels je voudrais avoir plus d'information ?
- 4- Comment est-ce que j'envisage la transition avec la leçon que je vais donner ? (ex. : quels contenus faut-il travailler en particulier, de quelle manière faut-il organiser les tâches et le temps d'activité des élèves, etc.).

Si l'on se réfère maintenant aux conditions de réalisation des entretiens, le dispositif mis en place est relativement simple. Les enseignants devaient se rencontrer après chaque leçon pour un moment d'échange enregistré¹³⁵. Il leur revenait le choix du lieu, du moment et du temps qui serait consacré. C'est ainsi que certains moments d'échange ont eu lieu le jour même de la leçon, d'autres le lendemain et que certains ont été beaucoup plus courts que les autres (ex. : les deux derniers).

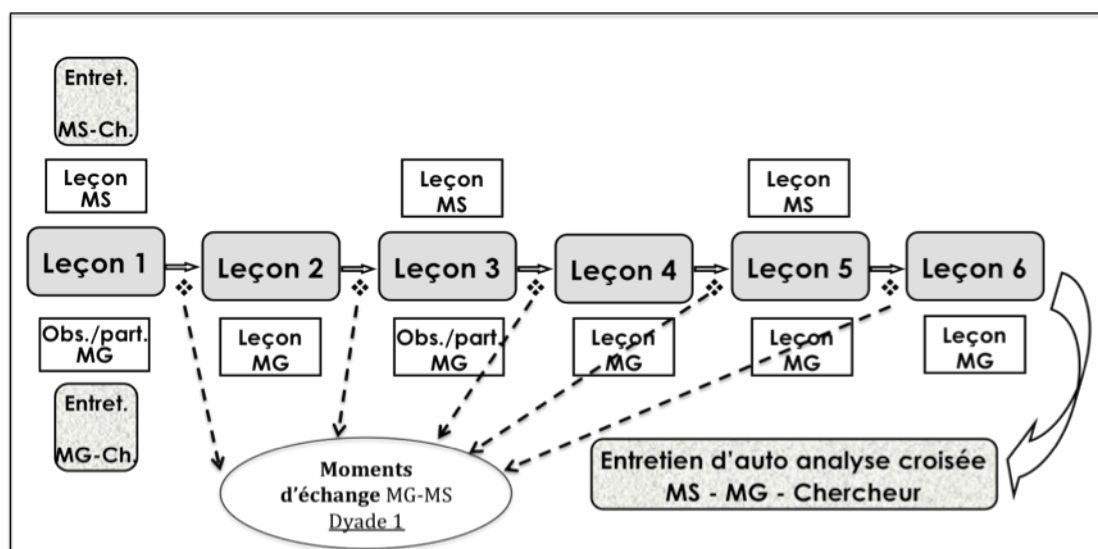


Figure 2 : Dispositif de recherche, Dyade 1

Comme le montre la figure 2, les « moments d'échange » suivent la logique du « passage de témoin », c'est-à-dire, ils ont lieu : (a) après la 1^{ère} leçon du MS (et avant la leçon du MG) ;

¹³⁵ C'est le chercheur qui a fourni l'enregistreur, les cassettes et la feuille A4 avec les questions guides. Le contrat stipulait que les enseignants rendaient la cassette enregistrée lorsque le chercheur revenait dans l'école pour filmer la leçon suivante.

(b) après la deuxième leçon du MG (et avant la deuxième leçon du MS); (c) après la 2^{ème} leçon du MS (et avant la troisième leçon du MG) et ainsi de suite.

En demandant aux maîtres de dérouler leur enseignement comme ils le font habituellement, nous savions que l'enchaînement des leçons pouvait être différent dans les deux dyades observées, comme cela a d'ailleurs été le cas (voir analyse panoramique, chapitre 7).

4.1.2. Le cas de la dyade 2

Aux membres de la dyade 2, nous avons demandé de dérouler leur enseignement de manière habituelle : planification réalisée par le MS, alternance des leçons, discussion informelle à la fin de chaque séance, possibilité d'aide de la MG durant les séances de la spécialiste, etc. Il était primordial pour nous de mettre en place des conditions de prise d'information nous permettant de saisir les relations didactiques maître-élèves, élèves-élèves et MS-MG de manière *écologique*. C'est-à-dire dans des conditions au plus proche de l'activité habituelle des acteurs dans ce double système didactique interconnecté.

Ci-après, nous présentons l'emboîtement des leçons du cycle de la Dyade 2, où il est possible de constater que la 1^{ère} leçon du MS est suivie, contrairement à l'autre dyade, par deux leçons de la MG.

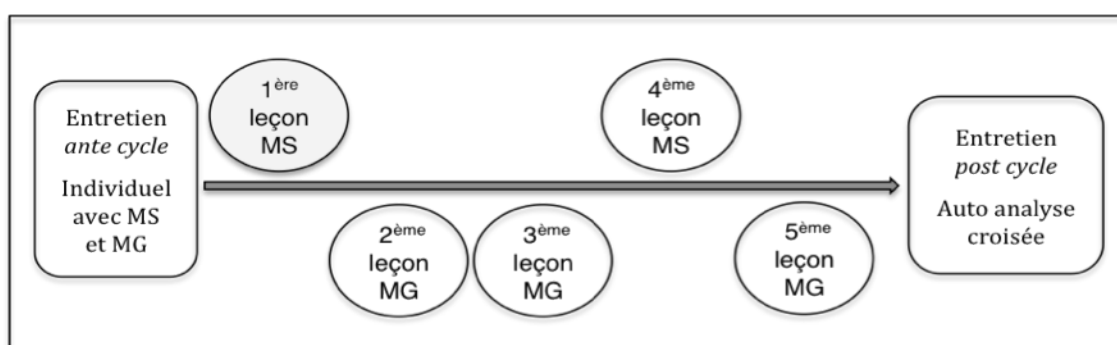


Figure 3 : Dispositif de recherche, Dyade 2

4.2. La composante clinique : l'analyse des systèmes didactiques observés

Si notre objectif principal est de décrire et de comprendre la co-construction de la référence en classe et l'articulation des systèmes didactiques, nous ne pouvons pas nous contenter de recueillir uniquement des données issues *in situ*. Saisir les intentions didactiques et l'intelligibilité des praticiens demande à mobiliser différentes échelles d'analyse¹³⁶ permettant de composer un tableau final des pratiques en croisant la diversité du matériau récolté. Cela dit, si les données proviennent de lieux et de temporalités différents, ce sont les empiries issues des situations de classe, récoltées à travers la vidéo, qui constituent l'armature sur laquelle les autres méthodes de recherche se déploient (le corps de notre corpus).

Nous détaillons ci-après les deux grandes catégories de méthodes qui ont été utilisées : les entretiens avec les enseignants et les vidéoscopies des séances qui ont concouru au développement de la composante clinique de notre protocole de recherche.

¹³⁶ Les échelles d'analyses sont présentées au point 6.2.

4.2.1. Les entretiens avec les enseignants

Nous avons mis en place deux types d'entretiens.

4.2.1.1. Des entretiens *ante-cycle*

L'entretien semi dirigé réalisé avec chaque enseignant avant le début de chaque cycle revêtait une triple importance :

- (i) Comme il s'agissait du deuxième contact entre le chercheur et les enseignants, ce moment de discussion devait nous permettre de poursuivre la mise en place d'une relation de confiance entre le chercheur et les enseignants.
- (ii) Si, lors du premier entretien, nous avons transmis les informations concernant la recherche à laquelle ils participeraient, nous savions que les enseignants pouvaient avoir des questions à poser ou le besoin de clarifier certains aspects du contrat de recherche.
- (iii) Récolter des informations sur les enseignants, sur les groupes-classes et sur l'enseignement qu'ils allaient donner.

Pour les entretiens *ante*, Schubauer-Leoni & Leutenegger (2002) proposent de s'appuyer sur l'analyse *a priori* de la tâche afin de centrer le discours des enseignants sur les contenus d'enseignement. Dans notre cas, s'il a été possible d'échanger à propos de l'idée que les maîtres se font de l'enseignement et de l'apprentissage du basketball, nous avons peu échangé par rapport aux tâches qu'ils pensaient proposer aux élèves. En effet, les enseignants ont donné des indications concernant le « domaine d'activité » (DIP, 2000), mais n'avaient pas, à ce moment, une planification détaillée de ce qu'ils allaient faire en classe. Celle-ci a été d'ailleurs « découverte » le jour de chaque leçon, ce qui n'a pas permis de réaliser *une analyse anticipée* des enjeux didactiques¹³⁷ des tâches et d'en discuter à leur sujet avec les maîtres spécialistes. Relevons que cette absence faciliterait en quelque sorte, si l'on se réfère toujours aux mêmes auteurs, l'entrée dans l'analyse de la dynamique de co-activité enseignant-enseignés. En effet, cette étape peut être réalisée, dans notre cas, sans devoir « *suspendre* » (Schubauer-Leoni & Leutenegger 2002, p. 246) l'interprétation que le chercheur a construite à partir de l'étayage de l'*a priori*, puisqu'elle est inexistante. Ceci permet donc de donner priorité, à ce stade, à la focalisation sur l'analyse interne du corpus.

Les entretiens ont été enregistrés et ont eu lieu dans les écoles où travaillaient les maîtres. Ils devaient durer au maximum 1 heure (contrat de recherche).

Les canevas d'entretien que nous avons construits comportent trois parties, chacune faisant référence à des dimensions spécifiques.

- (i) La *première* concerne des données en lien avec *l'expérience des enseignants* et leur *parcours professionnel*. Voici les principales questions : Quelle formation initiale et continue ont-ils suivi (des questions ciblées ont été posées à propos du basketball), quelle ancienneté dans l'institution ? Combien d'années d'enseignement ont-il fait dans cette école et dans la Division Moyenne ?... Nous voulions aussi connaître quel était leur parcours sportif et nous renseigner en particulier sur le rapport qu'ils entretenaient et entretiennent avec les jeux collectifs et le basketball. Dans cette première partie de l'entretien, nous avons également

¹³⁷ Ceci questionne l'utilisation de l'analyse *a priori* en EP, tout particulièrement lorsqu'il s'agit des recherches portant sur des leçons *ordinaires*. Nous reviendrons sur ce sujet dans la partie « analyse des données ».

abordé le rapport que les enseignants ont avec la discipline éducation physique (ex. : sa place dans l'école, la relation avec les savoirs des autres disciplines, son enseignement, etc.).

(ii) Le *deuxième* groupe de questions devait nous renseigner sur la co-responsabilité de l'enseignement de l'EP et la relation « enseignant généraliste – enseignant spécialiste ». Nous avons commencé par demander de nous décrire la relation qu'ils ont avec leur collègue (MG ou MS) et de nous donner des indications sur leur manière de s'organiser.

Prenant en compte que les fonctions et les tâches des généralistes et des spécialistes ne sont pas identiques, nous avons formulé, pour certains thèmes, des questions spécifiques. Par exemple, pour le travail de planification effectué par le spécialiste :

Quelle est votre « préoccupation », votre intention lorsque vous donnez la planification de la leçon à votre collègue ? A quoi pensez-vous qu'elle sert ? Quel usage pensez-vous qu'il fait de vos planifications ? Prévoyez-vous des tâches que le MG devrait reprendre ? Donnez-vous des documents autres que la planification ? (Avant/après l'obligation de donner la planification).

Après votre première leçon sur le nouveau thème, comment préparez-vous votre 2^{ème} intervention ? Prenez-vous en considération le travail réalisé par le MG ou est-ce que vous partez de l'idée qu'il n'a pas poursuivi le travail que vous avez entamé ?

Des questions aussi par rapport au rôle de « méthodologue ».

En salle d'EP, comment procédez-vous ? Donnez-vous la leçon pour élèves, pour le MG... ? Faites-vous quelque chose en direction du MG ? De quelle manière pensez-vous/ souhaitez-vous que le MG se comporte durant votre leçon ? Donnez-vous des tâches à faire au MG ?

Il nous semblait important également de comprendre comment l'enseignant percevait l'action enseignante de son collègue. Par exemple, et toujours en reprenant le canevas du MS :

Quel type de travail pensez-vous que fait le MG avec les élèves ? Quels objectifs pensez-vous qu'il privilégie ? Que diriez-vous à propos des connaissances, compétences du MG en EP et plus précisément en basket ?

(iii) La *troisième* partie du canevas traitait en particulier le domaine d'action « *Jouer* » (Manuel fédéral, 1998). Tout d'abord, nous avons posé des questions générales concernant l'enseignement des jeux collectifs à l'école (principalement en division moyenne) et la place qu'occupait le basketball dans la programmation annuelle. Ensuite, nous avons abordé plus en détail leur façon d'enseigner :

Quels objectifs avez-vous lorsque vous planifiez des jeux collectifs et le basket ? Quels sont les contenus prioritaires, comment faites-vous pour que les élèves arrivent à apprendre à jouer au basket ? Quel type de tâche proposez-vous aux élèves en basket ? Quel est votre rôle durant la leçon d'EP/basketball ? Quelles sont les erreurs/fautes/difficultés qui vous amènent à intervenir et quelles sont celles qui n'appellent pas d'intervention ? De quelle manière intervenez-vous ?

De manière à mieux comprendre la programmation des enseignants et leurs transactions avec les élèves, nous avons questionné les maîtres concernant le groupe-classe. Par exemple, connaissent-ils les élèves de la classe que nous allons observer, que peuvent-ils dire par rapport à leurs connaissances, à leurs niveaux de jeu ; ces élèves ont-ils déjà fait des jeux collectifs et du basketball ?

4.2.1.2. Des entretiens d'analyse croisée de fin de cycle

Les recherches portant sur l'observation du didactique ordinaire prévoient, la plupart du temps, un entretien chercheur-enseignant après chaque leçon du cycle d'enseignement (voir, par exemple, Ligozat, 2008 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002 ; Schubauer-Leoni, 2008). Un tel entretien devrait donner accès « à chaud » aux explications, réactions, compléments, etc. du maître par rapport à la leçon qu'il vient de donner, ainsi que recueillir son avis à propos de celle qui suivra. Ce dispositif demande cependant une grande disponibilité des volontaires (non manifestée par deux maîtres que nous avons contactés) et une conduite d'entretien permettant d'éviter de les influencer.

Pour notre part, bien qu'ils ne relèvent pas des modalités proposées par Leutenegger (2009), nous avons retenu l'idée d'entretiens post protocole que nous décrivons ci-après.

Parmi les méthodes auxquelles ont recours les chercheurs pour l'analyse de l'action des acteurs, les techniques d'*autoscopie*¹³⁸ ont souvent permis de mettre en évidence les dimensions de l'activité didactique liées à sa mise en œuvre effective. Issues, notamment, des techniques d'autoconfrontation croisée en analyse du travail (Clot & Faïta, 2000), différents dispositifs d'autoscopie ont actuellement cours dans les travaux de recherche, le plus souvent complémentaires des dispositifs plus classiques de l'analyse didactique tels que la vidéoscopie des cycles d'enseignement et leur mise en protocole écrit. Cet outillage méthodologique, utilisé avec d'autres catégories professionnelles, est sensé « *créer les conditions d'un rapport dialogique* » (Faïta & Viera, 2003) entre les acteurs.

Les entretiens d'analyse croisée que nous avons programmés à la fin de chaque cycle d'enseignement s'inspirent aussi de Sensevy et Mercier (2003) et comportent certaines particularités qui les distinguent des entretiens mentionnés ci-dessus. Ces « particularités » ont produit, comme nous le montrerons dans la troisième partie de la thèse (Résultats), des effets non négligeables sur le déroulement des entretiens.

De quelle manière avons-nous procédé ? Après chaque leçon, nous avons numérisé son intégralité et réalisé un *synopsis provisoire* (voir plus bas). Ce dernier est à considérer comme une étape intermédiaire au synopsis final. Il s'agit d'un tableau comportant des indicateurs qui doivent nous permettre, dans un laps de temps très court et de manière synthétique et ciblée, de saisir la structuration de la séance, les tâches programmées ainsi que les principaux contenus abordés. Nous avons aussi repéré les *moments significatifs* où des phénomènes didactiques intéressants avaient lieu (par exemple, l'introduction de la part de l'enseignant des éléments dans la mésogenèse orientant fortement l'activité des élèves, comme cela a été le cas des consignes données aux observateurs lors des différentes phases des matchs de basketball, D1).

4.2.1.2.1. Des extraits de vidéo des leçons comme supports de l'entretien

A la fin du cycle, et au vu de l'*entretien d'analyse croisée*, nous avons fait le récapitulatif des *moments significatifs* répertoriés précédemment et procédé à l'assemblage, sur un DVD, des extraits tirés des différentes leçons (une tâche par leçon).

¹³⁸ La description de la méthode d'auto analyse croisée reprend des éléments de la présentation faite par Cordoba et Rickenmann au colloque ADMEE 2005.

Les cycles filmés qui allaient être visionnés lors de l'entretien ont été choisis uniquement par le chercheur, qui assumait ainsi la responsabilité d'extraire des leçons les dimensions problématisantes de l'action des enseignants¹³⁹. Ceci allait orienter le regard et l'analyse des enseignants vers des *objets* (dans un sens large) considérés par le chercheur comme significatifs. Notre intention était d'éviter de centrer les échanges sur des aspects « périphériques » (ex. : les comportements des élèves) et de se concentrer, principalement, sur la dimension didactique des extraits visionnés (il s'agit bien d'une « manipulation » des vidéos pensée pour « orienter » le regard et l'analyse des enseignants). Les choix auxquels nous avons procédé nous conduisent à considérer le dispositif mis en place comme un *entretien d'analyse croisée orientée*. Du point de vue des méthodes, il s'approche des conditions expérimentales de recherche.

Notre travail n'a pas seulement consisté à choisir les situations d'apprentissage que les enseignants devaient visionner, nous avons aussi modifié l'ordre d'apparition par rapport à la structuration temporelle du cycle d'enseignement. Pour la dyade 1, nous avons placé *au début* du DVD la situation de jeu réel (basket sur tout le terrain), tâche qui clôturait la dernière leçon de chaque maître et qu'ils considéraient comme étant la situation de jeu la plus complexe et potentiellement mobilisatrice des savoirs abordés précédemment¹⁴⁰.

4.2.1.2.2. Modalités de l'entretien d'analyse croisée

Une fois le DVD monté, nous avons demandé aux enseignants de le visionner individuellement avant l'entretien à trois, ce qui préfigurerait un entretien mobilisant une analyse préalablement construite de leur part.

Le support numérique a été donné 15 jours avant l'entretien. Il a été accompagné d'un document qui nommait les tâches choisies pour le DVD et donnait des indications à propos des raisons ayant orienté le choix (annexe, 3.2).

Les deux premières concernent la situation de « match ». A partir des discussions que j'ai eues avec vous et en prenant en considération le contenu des moments d'échanges qui ont séparé vos leçons, le match apparaît comme étant une des tâches les plus révélatrices du niveau et des acquisitions des élèves, mais aussi celle qui intègre le plus de contenus que vous avez abordés durant les séances (règles, marquage/démarquage, etc.).

Nous avons mis aussi, dans ce document, quatre points qui nous paraissaient pouvoir aider les enseignants à préparer l'entretien. Ils sont formulés sous forme de questions et ont trait

- (i) à la manière dont ont été organisées les différentes leçons et tâches du cycle,
- (ii) à l'articulation de l'enseignement avec celui du collègue,
- (iii) à la démarche qu'ils adopteraient s'ils devaient programmer un autre cycle sur le basketball.

En ce qui concerne le déroulement des entretiens, nous avons procédé de la manière suivante. Les deux enseignants de la dyade se sont assis face à l'écran. La première image du DVD correspondait à la présentation de la Dyade et au listage des différents extraits choisis par le

¹³⁹ Par rapport à une telle décision, Faïta & Viera (2006) disent que « c'est au « chercheur, partiellement, parfois totalement, d'envisager le choix de moments et séquences de l'activité en fonction de cette activité – plus exactement de la perception qu'il en a – plus que de la représentation discursive que le collectif est disposé à en fournir ».

¹⁴⁰ C'est pour cette raison que nous l'avons choisie et placée en premier dans le DVD.

chercheur. La télécommande a été donnée aux enseignants avec la consigne de faire avancer/reculer les images selon leur intérêt. Nous avons demandé aux enseignants de donner leur avis et d'intervenir aussi bien sur les leçons données par leur collègue que par rapport à leurs propres leçons. Le chercheur, pour sa part, a adopté une posture en retrait, tout en intervenant ponctuellement pour demander, par exemple, des clarifications en rapport avec ce qui avait été dit ou pour formuler des questions sur les situations d'apprentissages qu'il avait choisies.

Enfin, mentionnons que les deux entretiens ont été réalisés dans une des salles de l'école et qu'ils ont été filmés par une caméra fixe et enregistrés aussi par un enregistreur à cassettes.

4.2.1.3. La saisie vidéo et audio des leçons du cycle

L'analyse didactique que nous voulions réaliser demandait non seulement l'observation des séances mais aussi leur enregistrement vidéo. Les leçons numérisées devaient nous permettre de reprendre de manière méthodique et détaillée l'action des enseignants ainsi que l'activité des élèves. Comme le mentionne Leutenegger (2009) en se référant aux leçons en mathématiques observées à l'école primaire, on ne peut pas être sûr par avance, comme c'est le cas d'une situation d'ingénierie par exemple, que ce qui se joue sur le terrain de la classe comporte effectivement des contenus de savoir et ne comporte qu'eux. Nous avons donc procédé à l'enregistrement vidéoscopé de l'ensemble des leçons de chaque cycle étudié.

L'utilisation de la vidéo pour le recueil de données est à comprendre comme un « *prolongement opératoire* » (Zaid & Huchette, 2009, p. 265) de notre cadre théorique (chapitre 3). Décrire et comprendre l'action conjointe enseignant-élèves demande à prendre en considération les interactions des acteurs et le milieu où ils évoluent. Il était donc essentiel d'enregistrer l'ensemble des échanges verbaux, mais également de coder la dimension non discursive des transactions didactiques ainsi que la matérialisation des objets des dispositifs (ex. : placement du matériel, organisation de la salle).

Un tel projet demandait la mise en place des conditions de prise de vue et de son suffisamment satisfaisantes pour pouvoir réaliser, par la suite, la transcription et le dépouillement des données.

Filmer dans une salle de gymnastique comporte des difficultés importantes à prendre en considération : bruit, espaces très grands, dispersion des élèves, variétés des formes d'organisation sociale, etc. Sachant qu'il n'est pas possible de « tout enregistrer », il s'agissait pour nous de nous assurer que les données récoltées seraient de bonne qualité, quitte à multiplier les supports utilisés. Nous avons alors choisi de procéder de la manière suivante :

- Les leçons ont été filmées avec deux caméras. Une caméra fixe, qui englobait 3/4 de la salle, a été placée sur les espaliers à approximativement 3 mètres de hauteur. Ceci devait nous permettre de saisir « en continu » le déroulement de la classe et de balayer un maximum d'espace de la salle. En plaçant la caméra en hauteur, nous voulions éviter aussi les gros plans sur les élèves se trouvant trop près de la caméra.

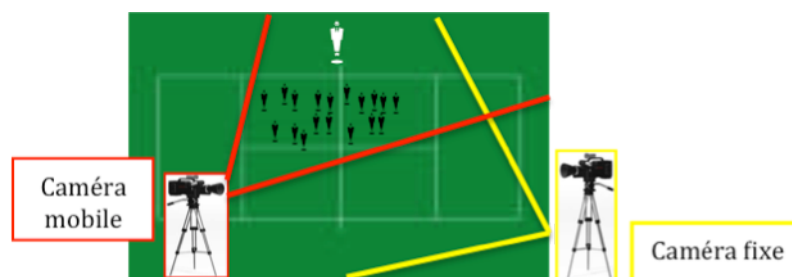


Figure 4 : Positionnement des caméras dans la salle

La deuxième caméra, celle-ci mobile, était maniée par le chercheur. Elle devait nous donner la possibilité de prises de vue ciblées sur les interactions maître-élèves et sur les regroupements durant la réalisation des tâches. Son micro directionnel nous a permis d'enregistrer la voix de l'enseignant ainsi que celles des élèves. L'utilisation d'un trépied avec des roulettes était aussi indispensable pour garantir la qualité des images enregistrées.

- Les supports audio. Nous avons équipé les enseignants de deux micros. D'une part, ils portaient un « micro-cravate » sans fil relié à la caméra fixe. La cassette de cette caméra sauvegardait ainsi toute la chronologie de la leçon (pas de « coupure ») et l'ensemble du discours de l'enseignant. D'autre part, ils portaient un mini magnétophone à cassettes, qui gardait la trace essentiellement des paroles des maîtres.

4.2.2. Le recueil des planifications et documents utilisés par les enseignants

Les directives cantonales concernant l'enseignement de l'EP demandent aux enseignants spécialistes de construire une programmation annuelle (à remettre aux responsables du Service de l'EP) et une planification pour chaque leçon du cycle d'enseignement. Ils sont tenus de donner une copie de ces dernières aux MG, ils laissent parfois une autre copie dans le classeur *ad hoc* de l'école.

Bien que plusieurs recherches montrent que les enseignants ne passent pas forcément par la planification écrite de leurs leçons (Lenzen, 2012 ; Riff & Durand, 1993), ces documents constituent, quand ils sont accessibles, un matériau renseignant sur les intentions didactiques, la structuration de la leçon et des tâches, les consignes prévues, etc. à mettre en discussion avec les autres données récoltées.

Nous avons alors à disposition les planifications des toutes les leçons données par les MS (trois pour la Dyade 1 et deux planifications pour la Dyade 2). Concernant les MG, nous rappelons qu'ils s'appuient sur la programmation proposée par leurs collègues spécialistes et que l'institution ne les oblige pas à présenter des planifications écrites. Si les MG ont anticipé ce qu'ils allaient proposer aux élèves en classe, nous n'avons pas de traces écrites de leurs préparations.

Pour mieux saisir l'action des enseignants de chaque dyade, nous aurions également souhaité recueillir le matériel pouvant être échangé entre les maîtres (ex. : documents relatifs aux jeux programmés) et les supports introduits par ces derniers en classe (ex. : fiches d'observation ou ce qui est écrit au tableau blanc). Aucun matériau de ce type n'a fait partie des traces

recueillies, que ce soit au niveau des documents de classe (aucune fiche n'a été proposée aux élèves) ou au niveau des échanges entre MS et MG.

5. La transcription des données recueillies

A fur et à mesure que les entretiens ont été réalisés et les leçons filmées, nous avons procédé à leur retranscription.

5.1. Les entretiens *ante cycle*

L'ensemble des entretiens ont été retranscrits à partir de la source utilisée lors des enregistrements (appareil à cassette et caméra vidéo). Nous avons retranscrit l'intégrité du discours des enseignants ainsi que les questions et/ou commentaires du chercheur. Les conditions pour la réalisation des enregistrements ont été optimales, aucune difficulté n'a été constatée (pas de problème de compréhension du discours). Une fois finie chaque transcription, nous avons procédé à la numérotation des « tours de paroles » et à la constitution d'un dossier par dyade.

5.2. La transcription des documents vidéo des leçons filmées

Filmer et rendre compte des leçons d'EP s'avère une tâche complexe qui nécessite la prise en considération de nombreux facteurs. Le basketball, contrairement à certains objets d'enseignement de la discipline, par exemple la gymnastique, où les élèves évoluent dans des postes de travail bien précis, se caractérise par des déplacements importants des joueurs, par des actions peu prévisibles (ex. : moment de la réversibilité des rôles d'attaquant/défenseurs) et par le volume sonore qu'il engendre (ballon sur le sol, verbalisation des joueurs durant le jeu, sifflet...).

La transcription des leçons observées a été faite en croisant l'enregistrement des trois sources : la caméra fixe comportant un micro cravate sans fil, la caméra mobile et les données du magnétophone à micro cassettes.

L'utilisation de ces trois sources s'est avérée nécessaire pour palier les difficultés lors de la prise de son. En effet, le bruit dans la salle et la distance qui séparait parfois l'enseignant et/ou les élèves de la source d'enregistrement a demandé de jongler, lors de la transcription, entre les trois appareils de manière à pouvoir retranscrire au maximum le discours des acteurs. Nonobstant, certains passages n'ont pas pu être décryptés, ils ont été indiqués par le repère « XX ».

Lors de la transcription, nous avons consigné les propos tenus par les enseignants et par les élèves. Nous les avons accompagnés d'une description sommaire¹⁴¹ de leur agir moteur, par exemple le placement de l'enseignant dans la salle, ses gestes lorsqu'il donnait les consignes, ou la manière de jouer des élèves. Pour distinguer ces commentaires de la transcription du discours, nous les avons mis entre parenthèses. Une fois stabilisé le contenu de chaque transcription, nous avons numéroté les tours de parole.

¹⁴¹ Rappelons que, à ce niveau du document, la description de l'agir corporel (dans son sens large) des acteurs (enseignants et élèves) devait rendre visible « sommairement » ce qui a été fait en classe. La description détaillée de la dimension corporelle et de l'utilisation des objets faisant partie des dispositifs a été réalisée principalement pour les situations d'apprentissages que nous avons choisies d'analyser au niveau micro didactique.

5.3. La transcription des « moments d'échange » de la dyade 1

Les moments d'échange ont été enregistrés avec un enregistreur à cassettes. Nous avons procédé comme pour les transcriptions des entretiens. Après chaque « moment d'échange », nous avons récupéré la cassette et retranscrit l'intégralité du discours des deux enseignants. Aucune difficulté de compréhension du langage n'a été rencontrée.

5.4. La transcription des entretiens d'analyse croisée

Pour la réalisation de ces entretiens, nous nous sommes munis d'une caméra vidéo et d'un enregistreur à cassettes. C'est à partir des données recueillies avec la caméra que nous avons retranscrit le discours des enseignants. Ceci nous a permis de mettre en relation les extraits des leçons que les maîtres visionnaient et leurs propos tenus à leur sujet. L'enregistrement du magnétophone nous a aidé lorsque nous éprouvions des difficultés à comprendre ce qui était dit.

6. Constitution et traitement des données

Effectuer le choix des méthodes de recueil des données constitue, comme nous l'avons évoqué plus haut, un aspect central et délicat de toute recherche. La stratégie à adopter pour traiter et analyser ces mêmes données relève également d'un exercice méthodologique crucial. Comment rendre intelligible, sous forme de langage écrit, les « faits » issus des entretiens et des leçons observées/filmées ? De quelle manière traiter et répondre aux questions de recherche tout en assurant au lecteur une compréhension fidèle des phénomènes étudiés et de leur contexte ? Quelles précautions faut-il prendre pour que les différents « grains » d'analyse puissent s'articuler entre eux et pour qu'ils rendent compte, en même temps, des phénomènes didactiques saillants au niveau de l'action « individuelle » de chaque maître ? Comment articuler le niveau « individuel » avec celui de la « dyade » ?...

Ces questions prennent encore d'avantage d'importance si l'on considère certaines caractéristiques ou contraintes spécifiques à la discipline éducation physique et au contexte dans lequel se déroule notre recherche.

6.1. Contraintes en lien avec le contenu d'enseignement

Rendre intelligible ce qui advient en classe demande à considérer et à s'organiser aussi par rapport à la nature du contenu d'enseignement et à l'activité qu'il suppose de la part des acteurs.

Les savoirs en éducation physique peuvent être considérés comme des « savoirs d'action ». Apprendre c'est enrichir ses possibilités psychomotrices et intérioriser de nouvelles formes de faire (technique, tactiques, rôles, etc.). Le savoir ne se manifeste pas à travers la symbolique du langage, qu'il soit oral ou écrit¹⁴², même si la « compréhension » ou l'acquisition de savoirs déclaratifs font aussi partie du projet de l'enseignant. En EP, c'est le corps qui est au centre. Observer et comprendre ce que l'élève fait demande donc de s'outiller de manière à saisir ce que le corps dit ou rend manifeste.

¹⁴² Cela dit, certains MS, surtout au niveau secondaire, sont amenés à enseigner et à évaluer des connaissances « sur » le fondement ou la manière de faire certaines pratiques physiques.

Toutefois, notons que la discipline EP ne préfigure pas uniquement une certaine manière de faire de la part des élèves. L'enseignement du basketball a aussi des répercussions sur l'agir des enseignants. Si le mode verbal est toujours présent lorsqu'il s'agit de donner les consignes ou de décrire les gestes à faire, c'est la communication gestuelle qui est souvent présente (par exemple, lorsque l'enseignant fait une démonstration d'un geste pour rendre visible les critères de réalisation de la tâche). Le traitement des empiries doit aussi prendre en considération le statut particulier et différentes fonctions didactiques de l'ostension (Matheron & Salin, 2002) en EP.

6.2. La nécessité de construire des échelles d'analyse

Les données brutes de l'empirie se caractérisent à la fois par leur quantité et leur diversité (11 leçons filmées, 2 entretiens *ante cycle* et 2 *post cycle*, 5 « moments d'échange », 5 planifications). Devant l'importance d'un tel matériau, nous n'avons pas seulement besoin de trouver des échelles d'analyse nous permettant de traiter et de mettre en discussion les différentes étapes de la recherche effectuée sur le terrain, mais de construire des outils de « réduction » de ces mêmes données. C'est-à-dire, effectuer des « *processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation de données brutes figurant dans les transcriptions des notes de terrain* » (Huberman, 1995, p. 35). Ligozat (2008), dans sa thèse comparatiste portant sur l'enseignement des mathématiques dans les systèmes scolaires français et suisse souligne également la complexité que comporte le maniement des traces brutes issues des méthodes si diverses comme la vidéoscopie des leçons ou les transcriptions des entretiens. L'auteur met en avant la nécessité qu'a le chercheur de s'appuyer sur une « *théorie du compte rendu de l'action didactique* »¹⁴³ (p. 121), afin de prendre en considération des impératifs comme ceux relevant de la mise en correspondance des traces des différentes « *formes ou niveaux de description* » (*ibid.*).

6.2.1. Construire une vue synoptique

Dans notre recherche, nous considérons la rédaction des synopsis comme une étape essentielle du traitement de l'empirie. Ils ont été réalisés dès la première leçon filmée et peaufinés tout au long de notre travail.

Pour Schneuwly et al. (2006), en didactique du français, le synopsis « *consiste à traiter et à concentrer les données, recueillies dans la classe puis transcrites, de manière à saisir d'une part les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe, d'autre part les contraintes contextuelles et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction, enfin l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné, grâce à la vision holistique du cycle de travail dans laquelle celui-ci s'inscrit et se déploie* » (p. 175). Les traces récoltées sont triées et organisées en fonction de l'objet d'étude traité en classe. L'ensemble des situations où l'« *unité d'analyse objet enseigné* » (Ronveaux & Schneuwly, 2007, p. 57) est présentifié (Schneuwly, 2002) correspond alors à une « *séquence d'enseignement* » (Ronveaux & Schneuwly, 2007, p. 57). Dans le modèle proposé par les auteurs, il se dégage la nécessité, pour le chercheur, de pouvoir mobiliser et de se référer à des connaissances éprouvées concernant le fonctionnement de l'objet d'étude ainsi que la

¹⁴³ Signalons que, dans son travail, Ligozat instrumente un dispositif permettant de saisir et comparer les données récoltées dans différents sites et dans des temporalités plus longues, en les conciliant avec la TACD.

possibilité de circonscrire l'étendue de ce qu'ils nomment une séquence d'enseignement¹⁴⁴. Contrairement au français, et en ce qui concerne notre recherche, fort est de constater que les travaux didactiques portant sur le basketball à l'école primaire sont peu nombreux, ce qui rend difficile la mobilisation des repères théoriques pouvant guider, en amont, une lecture des faits scolaires possibles d'exister¹⁴⁵ (définir, par exemple, ce qu'est une séquence d'enseignement en basketball en 4^{ème} primaire). Pour notre part, et en cela nous rejoignons Ligozat (2008), nous ne visons pas à reconstruire l'objet qui émerge des situations observées, mais à retracer, en privilégiant une lecture ascendante des situations de classes, la sémantique naturelle de l'action (Sensevy, 2001).

La vue synoptique doit rendre compte, au niveau macro et mésoscopique, de la mésogenèse et de l'évolution des savoirs (chronogenèse) ainsi que, rajouterons-nous, d'une première compréhension des places occupées par les acteurs (enseignants / élèves) lors des différentes *phases* que composent chaque tâche¹⁴⁶.

Nous présentons ci-après la description de la manière dont nous avons procédé, d'une part pour condenser les données et, d'autre part, les échelles d'analyse utilisées.

Dans un premier temps, nous avons organisé les données recueillies à partir d'une succession de tableaux qui nous permettaient de formaliser et de rendre visibles « schématiquement » les situations de classe. Ces tableaux, qui ont pour visée de condenser les différentes données, ont été rapidement modélisés de manière à obtenir une vue synoptique des empiries, en nous inspirant pour cela des différents modèles à disposition dans la littérature. Comme nous le montrerons plus bas, la spécificité de la discipline EP nous a conduit à construire notre propre modèle de synopsis qui prenne en considération ces particularités, notamment : la typologie organisatrice des séances (toujours en trois parties, pouvant être ou non connexes du point de vue des contenus), l'intervention en alternance des deux types de maîtres, la présence dans chaque séance de tâches qui, tout en ayant comme objectif des apprentissages en basketball, traitent aussi d'autres contenus.

Indication sur le cycle d’enseignement de la Dyade 1						
Enseignants	<u>M. spécialiste</u> : Christine ¹⁴⁷			<u>M. généraliste</u> : Nathalie		
Classe	5-6 primaire					
Dates des leçons	20 septembre	22 septembre	27 septembre	29 septembre	4 octobre	6 octobre
Moments d’échange	22.9	27.9	28.9	3.10	4.10	

Tableau 2 : Informations sur les enseignants de la dyade et sur la chronologie du cycle observé

¹⁴⁴ Nous reviendrons sur celle-ci lorsque nous traiterons, plus loin, le « cycle d'enseignement ».

¹⁴⁵ Un constat similaire est fait par Ligozat lorsqu'elle se réfère à son corpus issu des séances de mathématiques : « *nous ne poserons pas d'emblée l'unité "séquence d'enseignement" avec l'épaisseur théorique d'une ingénierie, que lui donnent les didacticiens du français, comme une structure présente par hypothèse* » (2008, p. 131).

¹⁴⁶ La notion de tâche et ses composantes sont présentées plus bas.

¹⁴⁷ Les prénoms que nous utilisons sont des prénoms d'emprunts.

La vue synoptique réalisée pour chaque dyade a été construite dans l'idée d'*emboîtement des tableaux qui le composent*. Ces derniers se distinguent par l'ouverture ou le rétrécissement de l'angle de vue qu'ils adoptent et, bien sûr, par les indicateurs à partir desquels ils s'organisent. Il y a superposition des niveaux, mais pas de « recouvrement », ce qui permet de situer, par exemple, la tâche d'une séance tout en la reliant avec celle des séances précédentes ou avec celle qui sera donnée par la suite.

Soulignons que ce sont les analyses des différents tableaux synoptiques qui ont orienté les deux niveaux d'analyse des situations *in situ* que nous présentons plus bas (l'analyse *panoramique* et l'analyse *micro-didactique*).

Les données relatives à chaque dyade ont été organisées en trois étages : le 1^{er} correspond à l'*échelon cycle complet*, le 2^{ème} à celui de la *leçon* et le 3^{ème} expose et compare la structuration des leçons et les parties de chaque cycle d'enseignement. Chacun des étages de condensation des données est présenté en annexe dans les dossiers relatifs à chacune des dyades. Les sections suivantes décrivent les modalités de présentation de chacun de ces étages (ou composantes des synopsis).

Chaque synopsis est précédé d'un tableau comportant les indications permettant de le situer par rapport aux autres (tableau 2). Y sont consignés le numéro de la dyade observée, les enseignants qui la composent, le(s) degré(s) dans lesquels se trouvent les élèves et les dates des différentes séances. Il est possible de voir déjà la périodicité et la distance qui séparent les différentes leçons, aspect qui a son importance dans l'articulation des interventions et le maintien de la mémoire didactique par rapport aux dispositifs et contenus abordés.

6.2.1.1. Le premier niveau du synopsis : dimension cycle complet

Il permet de rendre visible le cycle d'enseignement dans la succession des leçons, en apportant des informations temporelles et thématiques. Il est possible de saisir l'ensemble des leçons ainsi que les différentes parties et tâches qui les composent. L'organisation que nous avons adoptée permet une double lecture : horizontale et verticale (figure 5).

- La lecture *horizontale* correspond à l'organisation interne à chaque leçon. La colonne de gauche identifie le responsable principal de la séance (quand le MS donne la séance, la MG est présente. Dans ce cas, nous notons que la séance a été donnée par la MS) et sa place dans la temporalité du cycle (de 1 à 6 pour la dyade 1).

Toujours sous forme de cases, apparaissent les différentes parties et tâches de la leçon, accompagnées du titre et des repères temporels. Concernant les « titres », et pour les propositions faites par les MS, nous avons repris les appellations consignées dans les planifications qu'ils ont transmises aux MG. En ce qui concerne les leçons des MG, nous avons procédé de la façon suivante : (i) quand l'enseignant généraliste reprend la même tâche que le spécialiste, nous avons adopté l'intitulé du MS, même si l'analyse que nous avons réalisée peut montrer que la tâche effective diffère de celle de son collègue ; (ii) lorsque la tâche est « originale » (c'est-à-dire pas proposée par le MS), nous avons procédé de deux manières : tout d'abord, nous avons cherché son équivalent dans le Manuel fédéral (1998) et introduit, quand ce dernier y faisait référence, l'intitulé officiel ; quand ceci n'était pas possible, nous avons proposé un intitulé de la tâche conforme aux termes utilisés par les MG lors de sa présentation aux élèves en classe (par exemple, « Passes à deux et tir au panier », 4^{ème} séance, figure 5).

Nous avons aussi introduit, quand cela était possible, des indications reliant la tâche en question à la page du document de référence (Manuel fédéral 4 : ex : M4.B5, figure 5).

La lecture *verticale* est possible grâce à la présentation en cascade de toutes les leçons du cycle. Elle donne accès, d'une part, à l'alternance des interventions des enseignants de la dyade et, d'autre part, à la mise en relation de leurs parties et tâches.

La vision d'ensemble que permet ce premier étage de la vue synoptique rend ainsi possible la comparaison de l'agencement inter-tâches (ex. : temps attribué aux parties « jeux collectifs ») et de l'enchaînement thématique d'une séance à une autre. Cette entrée nous a permis, par exemple, d'identifier rapidement la récurrence de certaines tâches et de choisir un premier ensemble de situations dont la filiation était susceptible de convenir à l'analyse micro didactique (dans le tableau ci-dessus, nous représentons ce choix provisoire à travers des flèches qui relient le jeu « L'homme panier »). Il nous a été aussi possible de repérer la logique organisatrice de chaque membre de la dyade, en prenant en considération uniquement les séances du MG ou celles du MS (par exemple, on observe que le dispositif de la MG concernant les « jeux collectifs » est composé toujours d'une seule tâche).

MS 1	Entrée	Echauf	Les trois sons	L'homme panier M4-B5 1.12-p.18	La passe à 10	C'est occupé	Closure
			4'57 (T. technique)	33'55 (Jeux collectifs)			
MG 2	Entrée	Echauf	Les trois sons	L'homme panier M4-B5 1.12- p. 18			Closure
			4'09 (T. technique)	36'49 (Jeux collectifs)			
MS 3	Entrée	Echauf	Le dribble Technique M4-B5 ?	Arrêt 1-2 temps M4-B5 3.2.1-p.25	Poursuite en dribblant M4-B5 1.3- p.7	Le ballon aux tapis M4-B5 1.12- p.18	Closure
			4'15 (T. T.)	3'08 (T. T.)	2'55 (T. T.)	28'54 (Jeux collectifs)	
MG 4	Entrée	Echauf	Arrêt 1-2 temps M4-B5 3.2.1- p. 25	Dribble et chang. de main	Passes à 2 et tir au panier	Le streetball M4-B5 3.2.3 – p. 27	Closure
			2'50 (T. T.)	1'03 (T. T.)	8'28(T. T.)	27'49 (Jeux collectifs)	

Figure 5 : Extrait du cycle d'enseignement de la Dyade 1¹⁴⁸

Les informations condensées donnent un premier aperçu des dispositifs effectivement mis en place. Afin de mieux décrire et comprendre les logiques et enjeux didactiques sous-jacents, il était nécessaire d'utiliser un grain de description plus fin des situations de classe. Par

¹⁴⁸ Indications concernant les données du tableau. Il est important de souligner que si nous présentons ici 4 leçons, le cycle organisé par cette dyade a duré 6 séances. Le tableau comporte des « abréviations » : « Echauf » renvoie au mot « échauffement » et « T. T. » à « tâche technique ».

exemple, lors de la deuxième leçon de la Dyade 1 (figure5), on voit que le jeu « *L'homme panier* » a été proposé par la MG durant plus de la moitié de la leçon. Cependant, il n'est pas possible de savoir que le groupe classe a été divisé en deux, distribué sur deux terrains et que deux parties se sont déroulées simultanément.

6.2.1.2. Le deuxième niveau du synopsis : dimension leçon

Pour les raisons que nous avons évoquées plus haut, il nous a paru nécessaire de garder une présentation de données qui suive et respecte la chronologie réelle du cycle. Ceci signifie changer de grain de description, tout en compartimentant la vue synoptique selon l'ordre d'apparition des leçons. Cela veut dire, et si l'on se réfère à Schneuwly et al. (2006), que la séquentialité n'est pas dans notre cas réalisée selon le point de vue de « *l'objet enseigné* » ou de la création d'un « *environnement en rupture avec le précédent* » (p. 183). Les considérations en lien avec les contenus qui sont traités et les dispositifs de travail sont bien présents, mais intégrés dans la colonne qui décrit les situations effectives. Cela demande, alors, une signalisation suffisamment claire afin de rendre visibles les éléments saillants, ceux qui méritaient sûrement une description et une analyse plus approfondie.

Soulignons donc que c'est à travers la « *segmentation de l'enregistrement vidéo* » (Zaid & Huchette, 2006, p. 268) que nous mettons en évidence différentes unités d'analyse. Par *leçon*, nous entendons la période de temps se situant entre l'arrivée des élèves dans la salle d'éducation physique et le départ de ces derniers vers les vestiaires. La leçon ne se conforme donc pas à la notion de « période scolaire » qui régit l'organigramme scolaire¹⁴⁹.

A l'intérieur de cette unité temps, nous identifions les *phases* de la leçon », qui correspondent aux différents moments programmés et/ou mis en place par l'enseignant (par exemple, à la fin des séances, un temps est toujours alloué au rangement du matériel et aux consignes concernant la sortie de la salle). Cette distinction nous permet de visualiser le temps et le contenu correspondant aux aspects « organisationnels » et les moments davantage en lien avec l'objet d'étude du cycle.

Pour construire le synopsis de chaque leçon, nous nous sommes basé sur les consignes données par l'enseignant. Ce qui a permis d'obtenir un tableau de 4 colonnes (tableau 3).

- La colonne de gauche rend compte des repères temporels des différentes *phases de la tâche* (ex. dans le tableau : la durée de « l'intermède », de 6'23 à 6'45).
- Dans la deuxième colonne, que nous nommons « Tâches proposées », sont notés les termes que les enseignants ont utilisés pour désigner les tâches. Entre parenthèses nous indiquons leur durée. Parfois nous proposons un schéma du dispositif de l'aménagement matériel et/ou de l'organisation sociale de la tâche (dans le tableau 3, voir la minute 7'25).
- La colonne centrale du tableau, appelée « Description », restitue sous forme d'un récit synthétique ce qui s'est passé à tel ou tel moment de la leçon, des éléments de l'intrigue (au sens de Sensevy & Mercier, 2007).
- Enfin, la dernière colonne du tableau met en évidence le thème et/ou les contenus d'enseignement en jeu durant la tâche et permet d'identifier la référence à la pratique sociale censée organiser le cycle et les visées didactiques des enseignants.

¹⁴⁹ Une « période » équivaut à 45 minutes horloge.

Revenons à la colonne centrale du tableau (Description) qui condense les différents moments des situations d'apprentissage. C'est à partir de ces informations que nous conduisons l'étude, dont nous verrons ci-après qu'elle est structurée en une analyse panoramique (macro et méso-didactique) et une analyse micro-didactique. Nous décrivons ci-dessous la manière dont nous avons élaboré les récits synthétiques.

L'évolution de la tâche organise le récit synthétique

La notion de tâche a été associée de manière prioritaire, en tout cas dans un premier temps, aux travaux de recherche et d'intervention développés dans le domaine de la psychologie du travail. Des différentes définitions (ex. : Hackman, 1969 ; Leplat & Pailhous, 1978 ; Parlebas, 1981) nous retenons, pour notre recherche, qu'il s'agit de la *prescription* faite à l'élève ou aux élèves de réaliser quelque chose en respectant *certaines contraintes*.

Première leçon du cycle: Maître spécialiste			
Temps	Tâches Proposées	Description	Contenus abordés
0'00 à 1'10	Cri d'équipe Introduction	Les élèves montrent à l'E le cri d'équipe préparé. Présentation du chercheur et du thème des prochaines séances : « des jeux qui préparent au basket ». Org. Sociale : Groupe classe	
1'11 à 2'27	Echauffement (durée 1'16)	L'E dit pourquoi il est nécessaire de s'échauffer les doigts avant de faire des jeux avec un ballon. Elle décrit et montre les gestes à faire, les élèves répètent. Organisation sociale : Travail individuel en groupe-classe	Repérage des parties du corps à chauffer pour le basketball
2'28 à 4'50	Les trois sons (durée : 4'06)	Consignes et discussion initiales: L'enseignante demande aux enfants de prendre un ballon de basket par personne. Elle dit que l'exercice fait partie de l'échauffement mais qu'il « n'est pas en relation avec le basket, sauf le ballon. » L'E explique comment il faut dribbler : avec une main à la fois, à côté du corps, la tête vers le haut. <i>Tâche assignée :</i> L'enseignante demande à se déplacer en dribblant et, au son du sifflet, s'arrêter et lancer/rattraper le ballon ; au son du tambourin, s'arrêter et dribbler sur place « main gauche-main droite » ; au son de la cloche, tourner le ballon « autour de soi » (sans qu'il tombe). L'enseignante vérifie la bonne compréhension des consignes (questions posées aux élèves) (2'22). Organisation sociale : Groupe-classe	Dribble : à une main, à côté du corps, regarder autour de soi, pas de regard vers le sol Adresse avec le ballon (le lancer à la verticale, le rattraper, le tourner autour de la taille)
4'51 à 6'22		Activité motrice orientée : Les enfants se déplacent et l'E fait alternativement les trois sons. Elle corrige les élèves pendant qu'ils font la tâche (relation sons-geste) (1'31). Organisation sociale : Travail individuel en groupe-classe	
6'23 à 6'45		Intermède : L'enseignante arrête la tâche pour clarifier la relation d'un des sons avec le geste à faire (reprise des consignes initiales) (22'') Organisation sociale : Groupe-classe	
6'46 à 7'14		Activité motrice orientée : La MS alterne les trois sons (30''). Organisation sociale : Travail individuel en groupe-classe	
7'15 à 7'24		Clôture : L'E arrête la tâche et, avant de demander aux élèves de ranger leur ballon, elle fait un bilan de ce qui vient d'être fait (« bien commencé, un peu la tête embrouillée à la fin »). Organisation sociale : Groupe-classe	Se rappeler de la relation son-geste

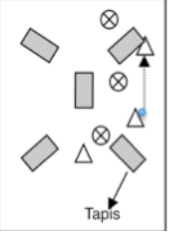
7'25 à 17'02	Les trois jeux (durée : 33'55) Jeu « C'est occupé » 	Consignes et discussion initiales: L'enseignante dit aux élèves qu'ils vont jouer à trois jeux (trois terrains sont délimités dans la salle). Après chaque match, chaque équipe va changer de jeu (mêmes adversaires). Elle forme les équipes : « un peu au hasard » et leur demande d'aller dans un des trois terrains. Tâches assignées : <u>C'est occupé</u>: L'équipe en possession du ballon va essayer pendant 3 minutes de marquer le maximum de points. Un point est marqué quand, en se faisant des passes (pas de dribble ou de marcher) on donne le ballon à un partenaire qui est sur un tapis, et cela avant qu'un adversaire se place dessus.	Règles : - sur le déplacement avec ballon : pas le droit de marcher ballon en main (marcher) - sur le contact : pas le droit de toucher/bousculer l'adversaire, lui prendre le ballon des mains

Tableau 3 : Extrait de la condensation des données de la 2^{ème} leçon de la Dyade 1 (synopsis de leçon)

Si les conditions de réalisation de la tâche sont le résultat d'une co-construction maître-élèves, nous gardons cependant la formulation « tâche assignée »¹⁵⁰ (cf. tableau 3, tâche « Les trois sons »). En effet, nous partons de l'idée que la gestion de l'avancement du temps didactique est principalement l'affaire de l'enseignant (Chevallard, 1985) et qu'il revient à ce dernier d'assumer la responsabilité de clore le moment des consignes initiales et de demander aux élèves de se confronter au dispositif de travail conçu. En ce qui concerne la description et la compréhension de l'action in situ, nous reprenons à notre compte la position de Schubauer-Leoni et al. (2007) pour lesquelles l'étude de la mésogenèse est première.

Chaque tâche peut être ainsi décomposée en différentes « phases », chacune se rapportant à des intentions et des actions spécifiques et pouvant être circonscrites dans le temps et dans l'espace. Pour le repérage des signaux de début et de fin de la tâche, nous avons retenu les productions verbales de l'enseignant (ex. : « bien, maintenant, deuxième tâche ») mais aussi les signaux sonores conventionnellement construits avec les élèves (ex. : plusieurs coups de sifflet signifient que le match est fini et que les élèves doivent se regrouper au centre du terrain).

Les phases de la tâche

Voyons maintenant les quatre phases de la tâche telles que nous les avons décrites.

(i) La phase « consignes et discussion initiales » : Ce moment correspond à la mise en place du milieu d'étude initial. C'est-à-dire, la mise en évidence verbalement et/ou gestuellement par un ou des acteurs (enseignant, élève(s)) des conditions qui seront retenues pour la réalisation de la tâche. Ces conditions peuvent être accompagnées d'échanges portant sur des dimensions très diverses. Par exemple, la tentative de la part de l'enseignant de donner du sens à ce qui sera réalisé, la mise en relation de la tâche avec ce qui a été déjà réalisé en classe ou avec les leçons à venir. Lors de la co-définition de la tâche, il est possible d'identifier des éléments en lien avec : le but de la tâche (ce qui est à faire), les critères de réalisation (règles à respecter, gestes qui doivent être faits, etc.), l'aménagement matériel et social (ex. : travail en sous-groupe, un ballon de basketball pour deux élèves...), les critères de réussite (gagne l'équipe qui a fait plus de points...) et le signal d'achèvement (à quel moment la tâche est

¹⁵⁰ La notion de tâche prescrite telle que nous la mobilisons a des similitudes avec le terme « dispositif didactique » proposé par Schneuwly et al. (2005). Pour ces auteurs, il désigne « le déploiement d'outil d'enseignement (support matériel, consignes et modes de travail) visant à montrer et à traiter les différentes dimensions de [l'objet enseigné] » (p.85).

finie). Ces éléments sont à considérer comme faisant partie des processus liés à la mésogenèse.

(ii) La phase « activité motrice orientée » (AMO) : Cette phase débute lorsque l'enseignant signifie aux élèves qu'ils doivent ou peuvent commencer à se confronter à la tâche telle qu'elle a été co-définie. Dans notre tableau 3 ci-dessus (voir la ligne 4'51 à 6'22), nous décrivons les éléments saillants de l'activité des élèves ainsi que les interventions de l'enseignant réalisées en cours d'action.

(iii) La phase « intermède » : Ce terme désigne l'arrêt par l'enseignant de l'AMO et le début du moment de prise de parole. Celui-ci correspond souvent à l'action de régulation didactique (ex. : mise en évidence d'un trait pertinent), mais aussi la gestion du groupe classe (discipline, gestion des conflits). Cette « coupure » nous semble révélatrice du fonctionnement de la discipline EP. Elle marque l'alternance et l'interdépendance de l'activité de résolution de la tâche, fondamentalement *motrice*, et des moments de mise à distance en position méta, dans lesquels l'action de l'enseignant s'avère présente pour guider la réflexion des élèves ou pour introduire de nouveaux repères dans la mésogenèse.

(iiii) La phase « clôture » : Elle correspond à la discussion qui suit la dernière phase d'AMO de la tâche. Elle précède ainsi le début d'une autre tâche ou la fin de la leçon. Comme nous le verrons plus loin (description et analyse des situations *in situ*), la « clôture » peut être menée sous forme d'une discussion. Mais il arrive, par exemple, que l'enseignant arrête l'activité que les élèves sont en train de réaliser (phase AMO) et dit aux élèves : « stop, exercice suivant ».

S'il y a une certaine linéarité dans la succession de ces phases, la deuxième et la troisième peuvent cependant apparaître à de nombreuses reprises. C'est le cas, par exemple, lorsqu'à la fin de l'intermède, l'enseignant propose une deuxième phase d'AMO, suivie après par un autre « intermède » et ainsi de suite.

Après cet exposé de la manière dont chaque leçon est décrite, nous présentons ci-après le troisième étage de construction de la vue synoptique.

6.2.1.3. Les repères temporels du cycle et des tâches selon les « moments de verbalisation » et les « moments d'activité motrice orientée »

Il s'agit d'un condensé des données temporelles. En partant du constat que *le temps effectif d'activité motrice orientée* (AMO) joue en rôle important dans les apprentissages réalisés en éducation physique, nous avons construit un tableau qui permet de visualiser les repères concernant les leçons et les deux « *groupe de tâches* » que nous traiterons plus particulièrement (tâches « techniques » et tâches « jeux collectifs »¹⁵¹) et de dégager la part qui revient au temps AMO et au temps de discussion/verbalisation.

¹⁵¹ Les élèves sont confrontés à une tâche *technique* lorsqu'ils doivent, seul ou à deux, tenter de modifier leur manière de faire dans le but de s'approcher d'un modèle gestuel qui leur a été proposé (ex. : arriver à s'arrêter en deux temps sans faire marcher) ou tenter de répondre de manière satisfaisante à une tâche réduite (ex. : arriver à dribbler en marchant en donnant la main à un partenaire). La tâche *jeux collectifs*, quant à elle, implique toujours l'action individuelle d'un élève en rapport à des partenaires et à des adversaires, et cela pour le gain d'un match ou d'une partie.

		Structuration temporelle - Cycle Dyade 1 Temps d'activité motrice orientée (AMO)						
		Leçon 1 MS	Leçon 2 MG	Leçon 3 MS	Leçon 4 MG	Leçon 5 MS	Leçon 6 MG	Totaux
	T. Leçon							
Temps tâches techniq.	Temps tâche(s)							
	Temps AMO							
	% AMO MS							
	% AMO MG							

Tableau 4 : Organisation temporelle des leçons et des tâches techniques

6.2.2. L'identification des extraits support des analyses

Les différents *étages* de la vue synoptique permettent à la fois de réduire les données issues des corpus bruts et de les orienter vers les préoccupations théoriques qui guident notre recherche.

Nous présentons maintenant l'étape suivante, celle qui correspond à l'identification des parties du corpus qui ont été retenues pour approfondir l'analyse. Si l'on se réfère aux recherches en didactique, nous constatons que c'est surtout à partir d'un choix parmi trois niveaux ou grains d'analyse (macro, méso et micro) que les chercheurs étudient et rendent compte des empiries. Ces entrées peuvent être utilisées pour décrire et analyser uniquement une séance d'un cycle (ex. Marlot, 2007) ou la succession des leçons dans une temporalité plus ou moins longue (Devos-Prieur, 2006 ; Ligozat, 2008).

Pour notre part, nous avons opté pour une description et une analyse des données en empruntant deux grandes *échelles*, que nous appelons « formes-structure » : l'analyse panoramique et l'analyse micro-didactique. Le terme structure est utilisé ici pour rendre compte de l'aspect interdépendant des phénomènes étudiés. Indépendamment du « grain » de description et d'analyse adopté, c'est toujours la (re)composition de l'ensemble d'éléments qui rend intelligible l'objet étudié. Dans ce sens, si chacune de ces deux formes-structure ont un pouvoir de signification propre, c'est dans leur connexion que l'on pense approcher au mieux la compréhension des pratiques observées. Elles sont à considérer comme deux « optiques »¹⁵² qui envisagent la réalité en strates différentes, tout en étant interconnectées. Quelles sont, parmi l'ensemble des traces disponibles, celles qui nous seront utiles pour mener chacune des deux analyses ? C'est ce que nous allons analyser maintenant.

¹⁵² Optique dans le sens de « façons de voir les choses ». Selon l'angle de vision adopté, l'étendue du paysage (ex. : cycle) et la clarté des objets (ex. : la phase « x » de telle tâche) se dévoilent avec une densité qui leur est propre.

6.2.2.1. Extraits du corpus pour l'analyse panoramique

La strate panoramique correspond aux échelles d'analyse macro et mésoscopique. Nous nous sommes prioritairement appuyé sur le 2^{ème} niveau de la vue synoptique qui permet de rendre visible le cycle d'enseignement dans la succession des leçons, mais aussi relatives à un thème d'étude, comme par exemple dans la figure 5 (1^{er} étage) de la Dyade 1, le jeu de « *L'homme au panier* » (ce qui s'approche de la « séquence d'enseignement » au sens de Ronveaux & Schneuwly, 2007)

Nous avons ainsi analysé, au niveau panoramique pour la Dyade 1 et la Dyade 2, d'une part l'économie générale du cycle et, d'autre part, certaines séquences qui nous semblaient caractéristiques de la construction de la référence dans chaque dyade.

Pour affiner l'analyse de ces séquences nous nous sommes aussi appuyé sur la colonne centrale des synopsis des leçons (2^{ème} étage, tableau 3) et notamment sur la manière dont la dynamique chronogénétique peut se dégager de l'examen de cette séquence au fil des leçons et à travers les situations d'apprentissage qui y sont consacrées. L'ensemble de ces analyses a été croisé avec les données des entretiens et, pour la Dyade 1, celles relatives aux « moments d'échange » entre MG et MS.

6.2.2.2. Extraits du corpus pour l'analyse micro-didactique

Il s'agit, dans cette analyse, d'identifier les modalités de la construction de la référence à partir de l'analyse des transactions didactique enseignant-élèves lors de situations d'apprentissage que l'on considère comme significatives¹⁵³ du fonctionnement des systèmes didactiques observés (les dyades, les MS et les MG).

Comme il n'est pas envisageable d'étudier l'ensemble des situations proposées par les enseignants, nous avons procédé, dans un premier temps, à un choix parmi le matériau à disposition. Celui-ci a été guidé par deux « entrées » :

- L'entrée « thème d'étude ». Parmi les intentions des enseignants, nous avons identifié certains contenus et/ou intentions didactiques qui se trouvent au centre de leur action enseignante. Ils occupent une place importante dans les leçons, *traversent* le cycle d'enseignement et semblent orienter/organiser le travail des maîtres auprès des élèves. Le *thème d'étude* se concrétise en classe à travers les dispositifs de travail proposés par les enseignants et leur discours manifeste auprès des élèves.

L'expression « thème d'étude » est à comprendre ici, cependant, comme une re-construction sous la responsabilité du chercheur. Il renvoie bien à une intention didactique que l'on peut considérer comme nodale chez les maîtres, mais celle-ci est le produit d'une mise en évidence extrinsèque. Les thèmes d'études sont à considérer comme une nécessité permettant d'approfondir et de mieux saisir ce qui a été décrit et étudié aux niveaux macro et méso-didactiques.

¹⁵³ Les « situations significatives » renvoient, dans notre recherche, aux propositions des enseignants qui sont « jugées » par le chercheur comme représentatives de leur manière de faire en classe. Les situations significatives remplissent alors une double « représentativité » : celle qui concerne l'action didactique des acteurs observés et celle des préoccupations théoriques/méthodologiques du chercheur.

- L'entrée « situations de jeu de coopération-opposition »¹⁵⁴. S'agissant du basketball, il nous paraît important de donner la priorité à l'étude de l'action conjointe enseignant-élève en lien avec les objets d'enseignement inhérents aux situations de jeu collectif.

Ces *jeux collectifs* ont comme particularité la construction et la mobilisation des savoirs (technico-tactiques) dans des situations de coopération et d'opposition (Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999). Les situations significatives choisies devraient rendre accessible la compréhension des références construites dans des configurations d'action en lien avec la pratique sociale de référence (Martinand, 1989, 2001b) de chaque cycle.

En articulation avec ces deux entrées, nous analyserons aussi certaines situations d'apprentissage qui traitent en particulier des « gestes techniques » faisant partie de la pratique sociale. Ceux-ci se caractérisent par la construction de la référence (Schubauer-Leoni, 2008) lors de la mise en étude des *techniques* qui seraient nécessaires pour jouer au basketball (une référence *local* qui prend sens et devient « utile » par rapport et en la mobilisant lors des situations contextualisées). Notre choix est motivé par le fait que les enseignants considèrent souvent l'apprentissage de ces dernières comme nécessaire au bon déroulement des situations de jeu. Il nous paraît dès lors important de les étudier aussi au niveau micro-didactique et de mettre en évidence les connexités effectives entre les situations de jeu collectif et les situations qui s'intéressent à des composantes techniques y afférant.

Choix des situations d'apprentissage significatives

Concernant le choix des situations d'apprentissage, nous avons adopté la procédure suivante :

C'est à partir du *thème d'étude* dégagé dans l'analyse panoramique que nous avons retenu les situations de jeu collectif de chaque cycle (celles qui le traitent de la manière la plus conséquente). Nous en avons choisi une par leçon¹⁵⁵. Outre le fait d'aborder en particulier le *thème d'étude* identifié par le chercheur, le choix des situations d'apprentissage devait répondre à des critères garantissant une certaine « filiation » ou correspondance entre elles. Trois principaux critères ont été utilisés en lien avec l'analyse épistémologique du basketball : - présence des partenaires et des adversaires, - proximité des enjeux de savoir de la situation par rapport à la logique du basketball, - une certaine « densité » de contenus. Ceci nous a conduit à écarter, par exemple, des situations de coopération-opposition où le thème d'étude est peu abordé et/ou la situation correspond davantage à une situation ludique qu'à une situation d'apprentissage.

Nous avons également retenu les situations proposées par un enseignant de la dyade, qui sont reprises par son collègue. Nous avons ainsi privilégié, quand cela était possible, les situations qui apparaissent plusieurs fois dans le cycle.

Examinons maintenant les visées, les fonctions et les modalités d'analyse de ces extraits.

6.3. Exposé des types d'analyses menées

Nous présentons ci-après le type d'analyse menée dans ces deux formes-structures (panoramique et micro-didactique) en vue de rendre publique les résultats obtenus. C'est dans

¹⁵⁴ Cette dénomination fait référence, nous le rappelons, aux situations de jeux collectifs avec ballon. Les « situations de coopération-opposition » englobent deux grandes catégories de jeux : les jeux collectifs scolaires (ex. : La passe à 10) et les jeux collectifs sportifs (ex. : le basketball).

¹⁵⁵ Une exception est à signaler et concerne la 1^{ère} leçon de la MS de la Dyade 1 (pour les explications, voir plus bas).

un « aller-retour » entre ces deux optiques que nous pensons répondre aux questions de notre recherche.

Dans ce qui suit, nous décrivons les modalités d'analyse mises en œuvre dans chacune des échelles retenues (panoramique et micro-didactique). Rappelons, par ailleurs, que pour le développement de ces analyses, nous disposons pour chacun des extraits étudiés, des indices issus de 5 pièces des corpus que nous avons constitués :

- les transcriptions intégrales des entretiens réalisés avec chaque maître avant leur première séance (1) et celles des entretiens d'auto-analyse croisée (2) réalisées à la fin du cycle d'enseignement ;
- les synopsis, les transcriptions et les commentaires des séances observées/filmées (3) ainsi que les analyses des enjeux didactiques des tâches (4) ;
- les planifications réalisées par les MS (5).

6.3.1. L'analyse panoramique des cycles

L'échelle panoramique correspond aux analyses macro et méso-didactiques. Elle remplit *trois fonctions* :

La *première fonction* de l'*analyse panoramique* consiste à décrire et à étudier le déroulement complet des deux cycles d'enseignement (dyades 1 et 2), l'agencement interne de chaque leçon (parties et tâches) ainsi que l'articulation et les liens qu'elles entretiennent. Notre intention est d'identifier les contenus abordés et les dispositifs tels qu'ils ont été pensés et mis en place par les enseignants. Ceci doit nous permettre de mettre en évidence la *chronogenèse globale* des contenus planifiés/traités, et cela en reconstituant le processus d'enseignement en co-responsabilité et en interrogeant l'articulation des deux systèmes didactiques (SD_{MS} et SD_{MG}).

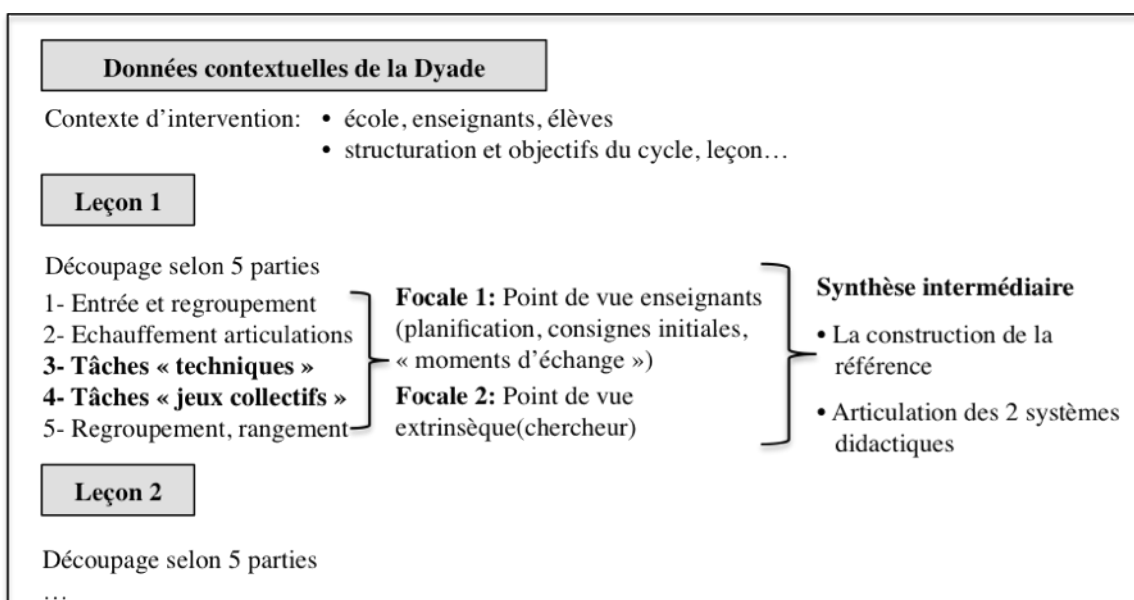


Figure 6 : Logique d'organisation des données pour l'analyse panoramique

La *deuxième fonction* est de mettre en évidence les données les plus significatives des cycles, sur lesquelles nous nous appuierons pour procéder au choix des situations d'enseignement que

nous analyserons au niveau micro-didactique. Enfin, la *troisième fonction* est de laisser apparaître, d'une part, une première description et compréhension des *passages de témoin* qui adviennent lors de l'alternance des leçons entre les MS et les MG et, d'autre part, une première ébauche des rapports qu'entretiennent les enseignants avec les référentiels professionnels.

L'analyse panoramique est organisée en *deux étapes*¹⁵⁶. Celles-ci sont précédées des informations permettant de comprendre le contexte d'intervention où évoluent les enseignants observés. Plus précisément :

(i) La description du lieu d'intervention. Il s'agit, dans un premier temps, de situer le contexte scolaire : le degré scolaire, le nombre d'élèves, les ressources matérielles à disposition. Dans un deuxième temps, de donner des indications concernant les enseignants généralistes et spécialistes : formation initiale et continue, expérience dans l'enseignement en EP, rapport aux pratiques sportives en général et au basketball en particulier, etc. Enfin, de donner des informations à propos du groupe d'élèves (expérience en EP et dans les jeux collectifs).

(ii) La présentation du cycle d'enseignement. Ici, il est question de décrire et de discuter, d'une part, les objectifs et la structuration du cycle, l'articulation des leçons entre MS et MG, l'agencement des différentes parties de chaque leçon, le type de tâches qui en font partie, les repères temporels.

Soulignons encore que le développement des deux étapes suit et s'inscrit dans une présentation générale qui correspond aux « parties de leçon ». L'*analyse panoramique* s'intéresse cependant en particulier à celles qui traitent les objets techniques et tactiques en lien avec la pratique sociale du cycle d'enseignement. Ceci fait que l'échauffement des articulations, par exemple, est abordé de manière moins approfondie.

Maintenant, nous allons commenter ces différentes étapes et focales.

6.3.1.1. Première étape : l'analyse selon deux focales

Dans la première étape, nous mobilisons deux focales pour décrire et analyser les leçons données par chaque enseignant :

- La première rend compte du *point de vue des enseignants*. Elle s'intéresse à la description de chaque cycle/leçon tels qu'ils/elles apparaissent dans les planifications (MS) ainsi que dans l'action d'assignation, de la part de l'enseignant, des tâches aux élèves. S'il est d'usage d'appeler ceci « le point de vue intrinsèque de l'acteur », nous pensons que, dans notre cas, en introduisant des éléments repérés par le chercheur lors des leçons, nous donnons bien plus que l'avis propre de l'enseignant. En effet, pour pouvoir décrire la *tâche assignée* par les maîtres aux élèves, nous avons repris les conditions de réalisation telles qu'elles ont été co-construites durant la phase « consignes et discussions initiales ». Ceci implique des choix de la part du chercheur, par exemple ceux qui sont nécessaires pour délimiter ce qui fait ou non partie de la *tâche assignée*. Une telle manière de procéder rend compte d'une « réalité » médiatisée par le regard du chercheur, même si ce dernier n'a pas « rajouté » des éléments ou interprété les données récoltées.

¹⁵⁶ Comme nous l'évoquerons plus loin, l'analyse micro-didactique s'organise aussi à travers ces mêmes *étapes* et ces mêmes *focales*. C'est le grain d'analyse qui distingue les niveaux panoramique et micro-didactique.

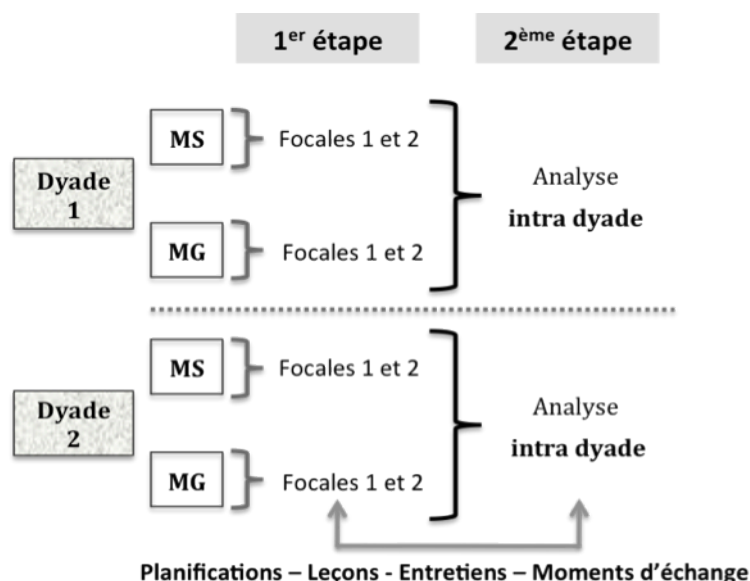


Figure 7 : Les deux étapes de l'analyse panoramique¹⁵⁷

- La deuxième focale prend appui et s'intercale dans notre développement avec la focale précédente. Après la mise en évidence du *point de vue des enseignants* par rapport à chaque tâche, nous procédons, sans entrer vraiment dans la contingence, à l'analyse des enjeux de savoir de chaque tâche. Il est question ici du *point de vue extrinsèque*, celui développé par le chercheur à partir des cadres théoriques qu'il mobilise. Nous prenons ici davantage de distance par rapport aux projets mis en place par les enseignants en étudiant ce qui se passe. Nous pouvons déjà repérer, par exemple, la chronogenèse des contenus abordés au fil du cycle par chaque enseignant et les ruptures éventuelles dans la succession des leçons¹⁵⁸. C'est principalement l'analyse qui guide ici l'exposé¹⁵⁹.

Notre exposé va donc articuler et faire alterner deux points de vue. Celui des enseignants et celui du chercheur.

Le premier point de vue est organisé par des éléments qui proviennent des situations en classe, mais aussi des éléments tirés des « entretiens ante-cycle » et des « moments d'échange ». A ce sujet, le contenu de ces deux derniers dispositifs s'avère indispensable afin de réduire, comme le proposent Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002), « *l'incertitude quant aux possibles interprétations du chercheur à l'égard des significations élaborées dans les séances en classe par les acteurs étudiés* » (p. 245). La figure 8 exemplifie la structuration de notre exposé. Il est possible d'observer :

- (i) la référence à la planification et à l'entretien *ante-cycle* pour présenter la tâche,
- (ii) la présentation des données issues des formes du *passage de témoin* entre $SD_{MS} \leftrightarrow SD_{MG}$ qui s'actualise par les « moments d'échange » dans la dyade 1, ce qui permet de montrer les visées didactiques de l'enseignant,

¹⁵⁷ La « focale 1 » de la figure 6 correspond au point de vue de l'enseignant, accompagné des observations de classe « non interprétées », la « focale 2 » concerne l'analyse du point de vue du chercheur.

¹⁵⁸ L'analyse détaillée de l'action conjointe enseignant-élèves sera présentée dans le chapitre consacré à l'analyse micro-didactique, et cela pour les tâches significatives que nous avons choisies.

¹⁵⁹ Dans cette partie, nous procéderons à l'analyse détaillée des tâches effectives. Afin d'éviter les répétitions, lorsque la 2ème dyade propose une tâche déjà présentée par la 1ère dyade, nous renverrons systématiquement le lecteur à l'analyse déjà réalisée.

(iii) le début de l'analyse extrinsèque réalisée par le chercheur, qui reprend des éléments de la consigne effective.

Planification 1 MS **Entretien ante MS**

La tâche *Les trois sons*, qui apparaît à la 1^{ère} et 2^{ème} séance du cycle, devrait permettre aux élèves, selon la MS, de reprendre contact avec le ballon et son utilisation dans des situations diverses (entretien ante et 1^{er} moment d'échange). Ici les élèves doivent dribbler sur place et en courant, lancer le ballon en l'air/le rattraper et faire tourner la balle autour de la taille, tout cela selon le type de son fait par l'enseignante). Aux yeux des enseignantes, la tâche n'est pas riche en contenus et importante pour l'apprentissage du basket-ball.

Extrait moments d'échange

• *Premier moment d'échange*
Lors du 1^{er} « moment d'échange », la MS contextualise le jeu qu'elle a proposé à l'échauffement. Comme elle ne considère pas très importante cette tâche, elle propose à la MG de faire, si elle le souhaite, autre chose :

MS : ... tu vois l'exercice avec le sifflet et le tambourin et tout ça, ça t'as pas besoin de le faire, ça c'était vraiment pour qu'il y ait un moment où ils manipulent chacun un ballon de basket, mais il n'y avait pas vraiment de lien avec le basket, si ce n'est qu'ils dribblent. (...) moi, je l'avais déjà fait, et puis je me suis dit, je vais juste faire un petit moment, où ils bougent avant les jeux, parce que comme il y a 5' d'explication, je n'arrive pas là à présenter les jeux. (...)
MG : D'accord.

Après sa leçon (2^{ème} moment d'échange), la généraliste rapporte rapidement à sa collègue le travail réalisé, sans donner d'informations pour autant sur l'activité des élèves :

MG : ...et puis ensuite, j'ai quand même fait l'exercice avec le sifflet, le tambourin et la cloche, juste pour se chauffer un peu et ensuite on a fait...

Dans le « jeu des sons », les enseignantes demandent aux élèves de se déplacer dans la salle en dribblant et d'effectuer un geste particulier avec leur ballon au moment où ils entendront (...)

Analyse extrinsèque **Le point de vue du chercheur**

- D'après la présentation (but de la tâche), le problème posé par la tâche se situe principalement dans la mise en correspondance, par l'élève, du « son » et du « geste ». L'élève doit être capable, en dribblant dans la salle et en faisant attention aux autres et au matériel (bancs qui séparent les terrains, caissons, cerceaux et tapis) de s'arrêter à l'audition du son et d'effectuer le mouvement qui lui correspond. (...)
- Lorsque l'enseignante donne la consigne de la tâche, elle "rappelle" aux élèves que le dribble "c'est à une main, une main à la fois (x.) à côté du corps » (1^{ère} séance MS). Si l'on se réfère à l'action des enseignantes in situ et à l'activité effective des élèves, on observe qu'un nombre important d'élèves dribble à deux mains, dribble, s'arrête un peu et continue à dribbler, sans que des corrections soient introduites (les élèves rencontrent des difficultés à contrôler le ballon et le faire rebondir « correctement »).

Extrait transcription 1^{ère} leçon MS

Figure 8 : Exemple d'articulations des corpus et de l'analyse panoramique (MS, dyade 1)

Si nous ne développons pas en détail dans cette analyse la « contingence » de la classe, c'est-à-dire ce qui est réalisé par les différents acteurs lors des leçons, nous intégrons néanmoins des éléments ponctuels en lien avec la pratique effective. Ceux-ci concernent en particulier les tâches qui ne seront pas traitées au niveau micro-didactique. Les données rapportées sont présentées en faisant mention du discours des enseignants sous forme de transcription (voir figure 8) ou de description des faits (ici, c'est le chercheur qui « raconte » ce qui a été dit). C'est dans cette étape que nous identifions les contenus d'enseignement et étudions l'articulation des tâches intra-leçon.

6.3.1.2. La deuxième étape : l'analyse panoramique intra-dyade

Une fois finies la description et l'analyse des différentes *leçons* données par chaque enseignant individuellement, nous procédons ici à la discussion de l'action didactique développée par les maîtres de la même dyade. Ceci correspond à la mise en relation des sous-

systèmes didactiques qui la composent (SD_{MS} : MS-Objet-élèves / SD_{MG} : MG-Objet-élèves). Pour cela, nous avons dégagé deux dimensions comparatives :

(i) *La construction de la référence*. L'agencement des leçons et des tâches donne à voir une première compréhension des repères qui organisent l'histoire didactique co-construite en classe (Schubauer-Leoni, 20068). Celle-ci rend visible non seulement des enjeux d'enseignement et d'apprentissage mais est porteuse, aussi à ce niveau d'analyse, des indications concernant les postures des acteurs et des indices méso/chronogénétiques.

Nous mettrons ici en discussion l'action des enseignants en rapport avec les formes et modèles d'enseignement des jeux collectifs (Amade-Escot, 1989, Brau-Antony, 2001), avec les prescriptions officielles (DIP, 2000, Manuels fédéraux d'éducation physique, 1998) et cela en étudiant séparément comment sont mis à l'étude les savoirs « techniques » et ceux de « coopération-opposition » collective.

(ii) *La connexité des deux systèmes didactiques*. En nous appuyant sur les données mises en exergue après chaque leçon analysée, nous traitons dans cette partie deux types d'articulations : celle qui concerne les leçons entre elles (inter-leçons) dans leur agencement chronologique, et celle qui s'intéresse à la connexité de l'action didactique développée par chaque enseignante lors de ces leçons (inter-enseignant). Ces deux types d'articulation permettent de documenter la question de la connexité du fonctionnement des deux systèmes didactiques.

6.3.2. L'analyse micro-didactique des situations d'apprentissage significatives

La description et l'analyse réalisées à partir de l'échelle d'analyse précédente poursuivaient deux objectifs principaux. D'une part, - la mise en évidence des savoirs tels qu'ils peuvent être saisis à partir de la programmation effectuée par les enseignants, - un aperçu des démarches d'enseignement/apprentissage et des topos qu'adoptent les acteurs durant les séances, et - une première compréhension de la relation qu'entretiennent les enseignants d'une même dyade (connexité intra-dyade). D'autre part, l'identification des situations d'apprentissage significatives du travail des enseignants. C'est bien à partir de ces résultats, et en adoptant un grain de description et d'analyse plus fin, que nous étudions ici l'action des acteurs et les transactions didactiques (Sensevy, 2007).

Comme nous l'avons dit plus haut, l'analyse micro-didactique est organisée sur la base d'une double entrée (figure 9)¹⁶⁰ :

- (i) celle qui concerne le « thème d'étude principal » du cycle d'enseignement (choix effectué par le chercheur à partir des différents contenus abordés),
- (ii) celle des situations d'apprentissage consacrées aux jeux de coopération et d'opposition.

¹⁶⁰ Il est important de souligner que les « thèmes d'étude » ainsi que les « situations significatives » constituent des choix faits dans une logique « par dyade ». Ceci veut dire que nous ne les avons pas retenus pour leur intérêt ou leurs possibilités à être comparés au niveau « inter-dyade ».

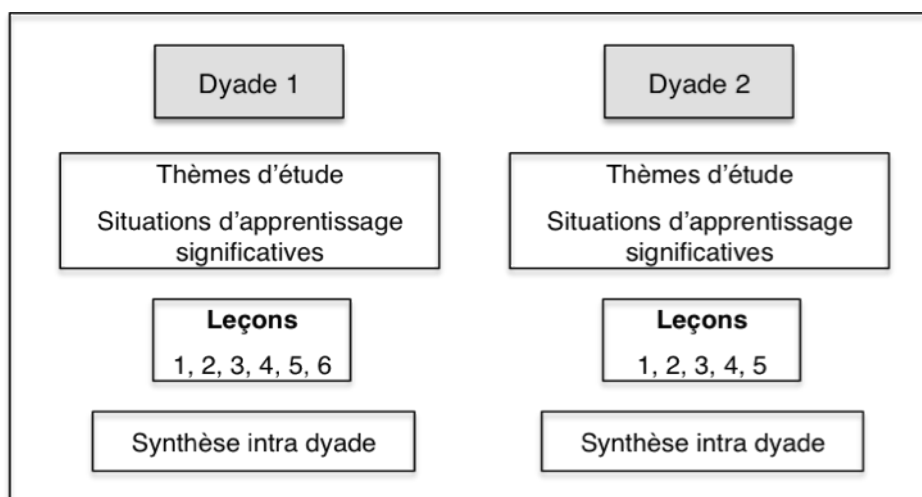


Figure 9 : L'analyse micro-didactique des deux dyades

6.3.2.1. L'analyse de l'action didactique *in situ* intra-dyade

De manière à pouvoir rendre compte et comprendre l'avancement du temps didactique, ainsi que l'action conjointe enseignant-élève qui le construit, l'analyse réalisée suit au plus près la chronologie du cycle telle qu'elle apparaît dans la pratique effective. Cela veut dire que les situations d'apprentissage que nous étudierons s'enchaînent selon leur ordre d'apparition, à savoir d'abord celles de la 1^{ère} leçon, ensuite celles de la 2^{ème} et ainsi de suite. Ce faisant, l'alternance entre les leçons données par les MS et celles données par les MG est respectée. Il est dès lors possible de mettre en évidence les *passages de témoin* tels qu'ils sont réalisés sur le terrain, en lien avec la présence ou non des « moments d'échange » entre MS et MG.

A l'intérieur de chacune des dyades, plusieurs étapes structurent l'étude (voir figure 10).

- **Première étape** : Cette étape situe les « thèmes d'étude » et les situations d'apprentissage significatives dans le cycle et présente les justifications de leur choix¹⁶¹.
- **Deuxième étape** : Celle-ci donne des indications concernant chaque leçon et contextualise la situation d'apprentissage choisie par rapport aux autres parties/tâches de la séance. Le tableau 5 ci-dessous, nommé « structuration temporelle de la leçon » et qui correspond au synopsis au niveau méso-didactique, permet de visualiser les parties et les tâches proposées et la répartition temporelle entre les moments de verbalisation et les moments d'activité motrice orientée (AMO).
- **Troisième étape** : Dans cette étape, nous effectuons l'*analyse didactique des enjeux de la situation d'apprentissage assignée* que nous avons choisi d'étudier plus particulièrement en tant que situation significative (voir argumentation *supra*). Soulignons que nous n'utilisons pas les termes « analyse a priori », issus de la didactique des mathématiques et fortement rattachés à la méthodologie de recherche « *ingénierie didactique* » (Artigues, 1988).

¹⁶¹ Il s'agit d'explicitier, par exemple, de quelle manière nous avons procédé pour retenir, parmi les trois jeux proposés par la MS de la Dyade 1 lors de sa 1^{ère} leçon le jeu, « L'homme panier ».

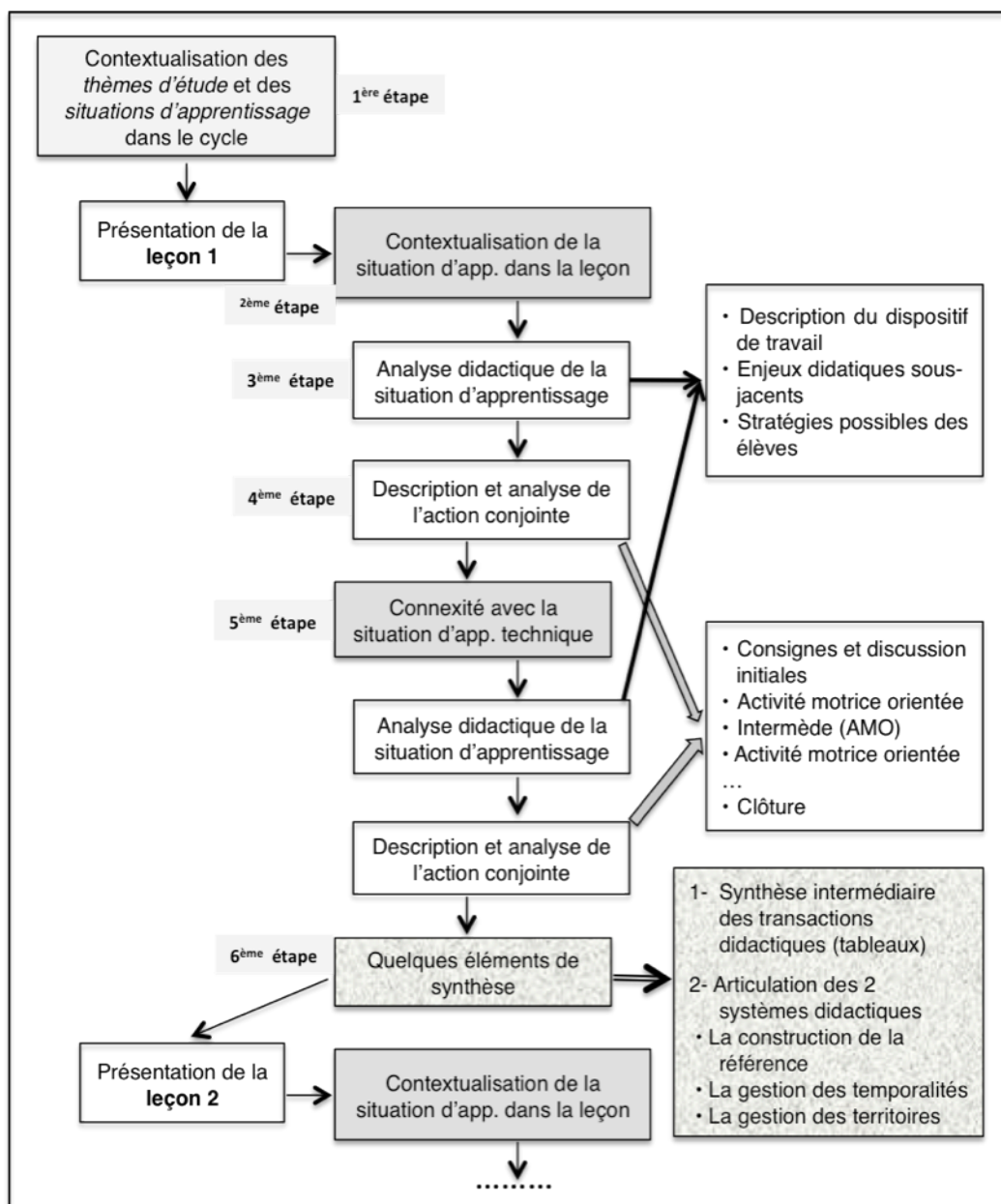


Figure 10 : Structuration de l'analyse micro-didactique intra-dyade

Dans les recherches didactique en éducation physique, la construction d'une analyse *a priori* est pourtant incontournable (ceci est également le cas dans les autres disciplines). L'analyse *a priori* est présente dans les travaux de type « ingénierie didactique »¹⁶², mais aussi dans ceux qui s'intéressent aux leçons ordinaires¹⁶³. Ces dernières comportent, cependant, des conditions bien particulières par rapport aux recherches qui se chargent de déterminer les dispositifs d'enseignement et les conditions que les enseignants devront suivre pour réaliser le projet d'apprentissage destiné à un groupe d'élèves en particulier.

¹⁶² Par rapport à l'utilisation de l'ingénierie didactique en dehors des mathématiques, le lecteur peut se rapporter au texte de Chevallard (2009). L'auteur prend l'exemple de certaines recherches en EP et se demande « s'il s'agit toujours de l'ingénierie didactique » et pointe les « cheminements institutionnels parfois tortueux (en apparence) qui marquent la diffusion (et la transposition) d'une création méthodologique apparue d'abord "en mathématiques" »

¹⁶³ Par exemple, Elandoulsi (2010) ou encore Amade-Escot (2003, 2007).

Première leçon de la séquence : maître spécialiste Structuration temporelle : leçon, tâches, phases			
Temps	Moments de la leçon	Phases de chaque tâche	Temps
0'00 à 1'10	Cri d'équipe	Les élèves montrent à l'E le cri d'équipe. Présentation du thème de la séquence	1'10
1'11 à 2'27	Echauffement	Justification et mobilisation des articulations	1'16
2'28 à 4'50	Les Trois sons (durée : 4'56)	Consignes et discussion initiales	2'22
4'51 à 6'22		Activité motrice orientée (AMO)	1'31
6'23 à 6'45		Intermède	22''
6'46 à 7'14		Activité motrice orientée (AMO)	28''
7'15 à 7'24		Clôture	9''

Tableau 5 : Exemple de structuration d'une partie de la leçon : moments de verbalisation et d'AMO (Dyade 1)

Dans notre recherche, l'analyse de la tâche qui est réalisée en classe peut avoir lieu seulement dans le temps « post-leçon », ce qui la distingue du processus d'anticipation didactique propre à l'ingénierie didactique. Nous reprenons à notre compte les propos de Ligozat (2008) lorsqu'elle soulève la nécessité, pour que le modèle de l'action conjointe soit opérationnel, de recourir « à un modèle sous-jacent de l'activité qui se rapporte au savoir en jeu » (p. 96). Ceci tout en s'interrogeant, toujours selon l'auteure, sur l'utilisation de l'« analyse a priori » en dehors des ingénieries didactiques et en soulignant le besoin de questionner, en particulier, la « notion d'apriorité » (*ibid.*), dans le sens d'indépendance de la contingence. C'est ainsi que nous avons opté pour l'appeler *analyse des enjeux didactiques de la tâche assignée*.

Cette *analyse des enjeux didactiques de la situation d'apprentissage assignée* est faite à partir d'une unité d'analyse : la « tâche assignée ». Trois points la caractérisent :

- Elle est délimitée dans le temps. Elle a lieu uniquement dans la phase « Consignes et discussion initiales », c'est-à-dire, celle qui précède le premier moment d'*activité motrice orientée* (voir plus haut, les différentes phases de la tâche),
- Si la tâche est toujours « assignée » par l'enseignant aux élèves, ces derniers peuvent être appelés ou se proposer pour la construire. La « tâche assignée » peut être ainsi l'œuvre d'une négociation pouvant même modifier certains paramètres de la tâche initialement pensés ou présentés par l'enseignant.
- Elle correspond à la formulation qui a été négociée et acceptée par les élèves et l'enseignant. Cela veut dire que nous ne prenons pas en considération tous les éléments ayant été énoncés par les acteurs durant la phase précédemment évoquée. Les transactions et leurs contenus « délaissés » font partie de l'analyse de l'action conjointe que nous présentons dans la quatrième étape (voir ci-dessous).

La présentation de cette analyse suit trois temps :

(i) dans un premier temps, nous donnons des indications concernant le dispositif de travail et les conditions qui le régissent (aménagement matériel, organisation sociale, règles du jeu, actions à faire, etc.). Nous introduisons une figure représentant le milieu d'étude aménagé par les enseignants pour les élèves (voir la figure 11),

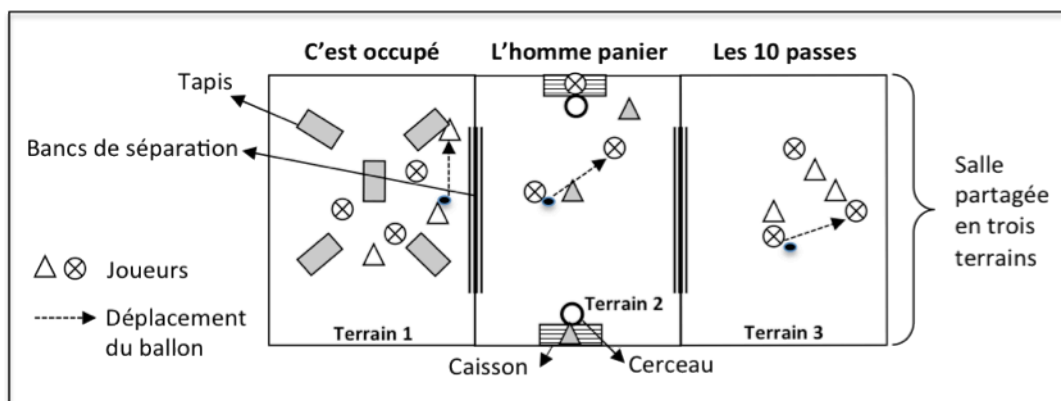


Figure 11 : Exemple d'un dispositif de travail de la 1^{ère} leçon de la MS (Dyade 1)

(ii) dans un deuxième temps, et en étayant nos propos par des repères liés à l'analyse épistémologique du basketball, nous abordons ici les « enjeux didactiques sous-jacents » de la situation d'apprentissage significative,

(iii) enfin, nous formulons les « stratégies possibles » que les élèves peuvent adopter selon les contraintes imposées par l'enseignant.

- **Quatrième étape** : Celle-ci correspond à l'analyse de l'action conjointe (au sens de Sensevy & Mercier, 2007). Cette dernière s'organise dans la chronologie des différentes « phases de la tâche » (voir point 6.2.1.2.). C'est dans la description de chaque phase que les éléments relevant de la mésogenèse, topogenèse et chronogenèse sont mis en évidence. Après cette analyse, un tableau récapitule la co-construction du thème d'étude.

- **Cinquième étape**. Nous étudions ici la situation d'apprentissage consacrée au travail « technique » et abordons ses connexités avec le jeu collectif. Tout d'abord, et comme cela a été le cas dans la section précédente, nous faisons l'*analyse des enjeux didactique* de la situation d'apprentissage (description du dispositif, enjeux didactiques sous-jacents, stratégies possibles pour les élèves). Ensuite, et toujours selon la chronologie des différentes phases de la tâche, nous analysons l'action conjointe enseignant-élèves.

- **Sixième étape**. La synthèse proposée dans cette étape est menée en deux temps :

(i) Le premier présente, sous forme d'un tableau, la synthèse des transactions didactiques observées lors de la situation significative d'apprentissage que nous avons étudiée. Dans un souci d'allègement du texte, les tableaux sont présentés en annexe (à fur et à mesure de la présentation des résultats, nous enverrons le lecteur à l'annexe concerné).

Sur l'axe horizontal du tableau (tableau 7 ci-après), nous trouvons trois critères qui renvoient à trois moments de la situation d'apprentissage : celui *Milieu d'étude initial* (consignes et discussion initiales), celui qui correspond au *déroulement de la situation* et, le dernier, à la *clôture*.

Co-construction du « marquage/démarquage »			
Phase de la tâche	Action de l'enseignant (MS)		Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- <i>Définition</i> des conditions de réalisation. Prescription d'un dispositif comportant un problème à résoudre, mais non connexe avec le basketball (TdP39). Parole donnée aux élèves 3- Réponses et poursuite de la définition de la tâche. <i>Dévolution</i> du problème (TdP 42, 45 et 47) -> référence implicite au marquage « individuel »		2- Questions pour mieux comprendre ce qu'il y a à faire (ex. : TdP44)
Moment d'activité motrice orientée	4*- Rappel des règles, arbitrage		4- Durant le match, les élèves marquent les joueurs et surveillent les tapis. Aucune stratégie d'équipe n'est mise en place (Mirco défend aussi les tapis). Pas de connexité entre la dévolution de la MS et les comportements des élèves
Intermède	5- Moment de formulation. Dévolution de la recherche de bonnes stratégies 7- Reformulation : surveiller les joueurs 9- Micro-institutionnalisation de la règle d'action : surveiller les joueurs plutôt que les tapis (TdP111)		6- Mirco : Trait pertinent -> plus de tapis que de joueurs (TdP108) 8- Mirco : énonciation de la règle d'action -> « il faut marquer son joueur » (TdP 110)
Moment d'activité motrice orientée	10*- Arbitrage en cours d'action 11- Mise en évidence de « l'oubli » (TdP138). Question pour rappeler la règle d'action 		10- Non connexité entre la micro-institutionnalisation et l'agir des joueurs (marquage surtout des tapis)

Tableau 6 : Exemple synthèse de la co-construction du « marquage/démarquage » (D1, L2, MS)

L'axe vertical (colonne de gauche) est composé d'onze critères qui concernent :

- les conditions de réalisation de la situation d'apprentissage (points de 1 à 5)
- la présence ou non d'un « problème à résoudre »
- la mise en évidence, si cela est le cas, des traits pertinents et des institutionnalisations (points 6 et 8)
- le critère 9 s'intéresse aux régulations de l'enseignant durant le jeu
- le suivant rend compte de la présence ou non des « moments de verbalisation » (point 10)
- le dernier critère (point 11) pointe la relation qui peut être établie entre la situation étudiée et la pratique sociale du basketball.

Première leçon du cycle – maître spécialiste Situation d'apprentissage « Les trois jeux »				
Critères		Milieu d'étude initial	Déroulement de la situation d'app.	Clôture
1- Dispositif matériel	<i>Maître spécialiste</i>	Forte	Pas de Chang.	Pas de Chang.
	<i>Elèves</i>	Faible	Pas de Chang.	Pas de Chang.
3- Critères de réalisation	<i>Maître spécialiste</i>	Fort	Pas de Chang.	Pas de Chang.
	<i>Elèves</i>	Faible	Pas de Chang.	Pas de Chang.
6- Un problème à résoudre	<i>C'est occupé</i>	Explicite	Explicite	Explicite
	<i>L'homme panier</i>	Implicite	Pas de Chang.	Pas de Chang.
11- Connexité avec le basket	<i>C'est occupé</i>		Faible	
	<i>L'homme panier</i>		Moyenne	

Tableau 7 : Extrait d'une synthèse des transactions didactiques (Dyade 1, L1 - MS, tâche « Les trois jeux »)

Chacun de ces 11 critères est décliné selon des sous-critères (2^{ème} colonne depuis la gauche) qui permettent : (i) de distinguer à qui revient l'action effectuée (enseignant ou élèves¹⁶⁴), (ii) d'identifier dans quel dispositif les règles d'action sont validées et instituées (sous-groupe ou groupe-classe), (iii) de donner des indications sur l'arbitrage et l'importance des régulations didactiques durant le jeu et (iiii) la présence ou non, dans la démarche de l'enseignant, des moments de verbalisation.

Le croisement des deux axes est concrétisé à travers trois indices : (i) « Oui – Non » ; (ii) « Forte – moyenne - faible – nulle » ; (iii) « Explicite – implicite – absent – pas de changement ».

Le premier indice est appliqué à trois critères (7, 8, 10) et permet de souligner la présence ou l'absence de ce à quoi on se réfère. Par exemple, il est possible de visualiser si l'enseignant a agencé ou non des moments de verbalisation durant la situation d'apprentissage.

Le deuxième indice, quant à lui, permet d'évaluer l'impact ou l'importance de tel ou tel critère. Par exemple, la participation des élèves dans la mise en place des critères de réussite ou la place qu'occupe l'enseignant dans la définition du dispositif matériel.

Le troisième indice rend compte aussi de la présence ou non des critères, mais l'appréciation est ici plus qualitative. Par exemple, si l'enseignant expose de manière « implicite » ou « explicite » le « problème à résoudre ».

(ii) Le deuxième temps propose des éléments de synthèse à propos de l'articulation des systèmes didactiques.

Il s'agit d'une synthèse intermédiaire de l'emboîtement des leçons et de l'articulation des systèmes didactiques (SD_{MG}, SD_{MS}). Ceci est réalisé en nous appuyant sur les données développées à la fin de chaque leçon étudiée. Les éléments significatifs de l'action de chaque

¹⁶⁴ Par exemple, la part qui revient aux élèves dans l'organisation sociale de la situation de jeu (point 2 du tableau 10).

enseignant sont mis en relation avec ceux de son collègue. Cette synthèse est réalisée à travers trois « items » : (i) la construction de la référence dans chaque système didactique, (ii) la gestion des territoires, (iii) la gestion des temporalités.

6.3.2.1.1. L'analyse à partir des transcriptions

Dans notre exposé, nous convoquons des fragments des transcriptions issus des observations faites en classe, des entretiens « *ante* et *post* cycle » et des « moments d'échange » (uniquement pour la Dyade 1).

Soulignons, dans un premier temps, que l'analyse a été réalisée à partir de la transcription des leçons filmées (voir point 4.2.1.3), lesquelles portaient principalement sur les interactions verbales des acteurs. Pour le traitement des situations d'apprentissage significatives, nous reprenons les bandes vidéo de manière à identifier chez l'enseignant et chez les élèves des comportements non-verbaux utiles à l'analyse. Comme le souligne Forest (2006), « *les modalités non-verbales d'échange de significations entre le professeur et les élèves jouent un rôle non-négligeable dans la qualité et l'efficacité de la relation didactique* » (p. 139). Ceci nous a conduit à décrire, par exemple, l'agir des élèves en situation de jeu collectif de manière à rendre compte de l'emboîtement « action enseignante <→ activité des élèves ».

L'analyse micro-didactique est ainsi réalisée à partir du ciblage fin des gestes et des techniques relevant de trois genèses. Pour effectuer ce travail, nous avons commencé en utilisant les repères proposés par Ligozat & Leutenegger (2008) pour le traitement des corpus en mathématiques. Il s'agissait de mobiliser les indicateurs qu'elles proposent et de les tester, en même temps, de manière à valider leur pertinence lorsque le contexte est celui des leçons en EP.

Ce processus nous a conduit à adapter peu à peu certains indicateurs. A titre d'exemple, évoquons la modification d'une de leurs catégories mésogénétiques : le remplacement des termes « règles d'action » par ceux de « critères de réalisation » afin d'éviter des confusions infructueuses. Pour les auteures citées (voir aussi Schubauer-Leoni et *al.*, 2007, Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005), les « règles d'action » constituent les repères à partir desquels les élèves *entrent* et *traitent* la tâche assignée. Elles peuvent être proposées par l'enseignant (surplomb topogénétiques) ou par les élèves. En EP, les « règles d'action » (Gréhaigne, 1991) renvoient aux procédures efficaces qu'il est nécessaire de mobiliser pour *résoudre* la tâche, c'est-à-dire, les « découvertes » (traits pertinents) qui devraient guider l'activité des élèves lors du processus de résolution du problème dévolu par l'enseignant. Dans notre travail, les « règles d'action » gardent cette dernière acception.

6.3.3. Construction de la référence : comparaison inter-dyades

A la suite de l'analyse panoramique et micro-didactique, nous discutons les résultats établis en comparant les deux cycles d'enseignement étudiés. Cette comparaison s'organise en deux grandes étapes.

1. La première s'intéresse à la *chronogenèse* et à la *densité des savoirs mis à l'étude par les dyades* et est subdivisée en quatre points, chacun développe une dimension comparative différente. Un tableau rend visibles les indicateurs choisis pour la comparaison et leur correspondance vis-à-vis des deux dyades.

- *Le rapport aux pratiques sociales dans les deux cycles observés*

Ce premier point permet de discuter le choix effectué dans chaque site en rapport aux jeux collectifs programmés. En partant de ce récapitulatif, nous montrons la place qu'occupent les pratiques dites « scolaires » et celles qui se rattachent davantage à des jeux institutionnalisés et leur articulation intra et inter leçons.

- *Chronogenèse et « épaisseur du référentiel » mis à l'étude dans les « tâches techniques » et les « jeux collectifs » des cycles observés*

Les différentes leçons des deux cycles d'enseignement s'organisent dans l'alternance des *tâches technique* et des *jeux collectifs*. Dans ce point, nous reprenons l'ensemble des savoirs mis à l'étude dans chacune de ces types de tâches et nous les discutons en les confrontant aux choix réalisés par chaque dyade. C'est sur cette base et en mobilisant également le contenu des entretiens que nous procédons à la discussion inter-dyades.

- *Correspondance entre les tâches techniques et les situations de jeu collectif intra-leçon*

Ce point traite l'articulation, à l'intérieur de chaque leçon, des savoirs qui sont de l'ordre des gestes techniques et ceux qui se rapportent davantage aux situations de jeu collectif.

Si ces deux « entrées » sont programmées dans des parties différentes de la leçon, nous nous intéressons ici, d'une part, au sens donné aux gestes techniques en rapport avec les situations de jeu collectifs; d'autre part, aux régulations de l'enseignant lors des situations de jeu collectif qui ont trait aux gestes techniques travaillés précédemment (techniques mobilisées en match). Ce point apparaît aussi essentiel pour comprendre la progression intra-leçon et l'avancement du temps didactique au fil des cycles d'enseignement.

2. La deuxième étape développe les *postures des enseignants et les places des élèves durant les cycles d'enseignement observés*, cela en les articulant aux différentes *formes d'organisation sociale* observées.

La discussion est réalisée en distinguant deux phases qui sont toujours présentes dans chaque leçon et tâche.

(i) les phases en rapport aux « moments à dominance verbale ». Elles englobent l'ensemble des moments où l'enseignant et les élèves échangent par rapport à ce qui est à faire ou va être fait. Il y a arrêt de l'activité motrice et la transaction est principalement sous le mode verbale. Il nous intéresse ici de confronter la place que prennent ces moments chez les deux dyades (contenu, temps) et la manière dont ils participent à la progression didactique. Deux types de forme sociale organisent les données récoltées.

- La « forme communicationnelle collective », qui renvoie aux interactions enseignant-groupe classe en début et à la fin de la leçon (introduction et clôture) et à celles qui se rapportent directement aux situations d'apprentissage : le temps de discussion entre deux phases d'activité motrice orientée (toujours à l'intérieur d'une même tâche) et le temps programmé à la fin d'une tâche, avant de passer à la tâche suivante ou à la clôture de la séance.
- La « forme communicationnelle restreinte », qui met en évidence les transactions enseignant-élèves selon quatre modes d'organisation : individuel, équipes, échange avec les observateurs, petit groupe.

(ii) la phase qui concerne les moments d'*activité motrice orientée* (AMO). Nous discutons ici des différentes manières dont les dyades conçoivent les milieux pour l'étude en distinguant, dans chacune d'elles, les *tâches techniques* et les *situations de jeu collectif*.

Ici aussi, des tableaux condensent les résultats des analyses micro-didactiques et les classent selon les différentes formes d'organisation sociale repérées.

Conjointement à ce développement, et toujours en distinguant les *tâches techniques* et les *situations de jeu collectif*, nous présentons la posture des enseignants de chaque dyade 2 en rapport aux quatre phases (voir tableau 8) qui peuvent composer une tâche (consignes et discussion initiales, activité motrice orientée, intermède, clôture). Ceci nous permet de mettre en évidence et de discuter, par exemple, la place topogénétique occupée par les MS lorsqu'ils guident les élèves en situation de match (OAG) ou celle qu'ont les élèves lors des verbalisations situées après les situations de matchs (possibilité qu'ils ont de prendre la parole et de donner leur avis à propos de ce qu'ils ont fait).

Postures des enseignants durant les situations de jeu collectif																
Dyade 1									Dyade 2							
Consignes		AMO		Intermède		Clôture			Consignes		AMO		Intermède		Clôture	
MS	MG	MS	MG	MS	MG	MS	MG		MS	MG	MS	MG	MS	MG	MS	MG
AS																
ACECR																
OR																
OAG																

Tableau 8 : Exemple des postures des enseignants durant les situations de jeu collectif

L'intérêt de ces éléments est de rendre compte des topos occupés par les enseignants, et par « contraste » de ceux des élèves, durant les tâches programmées. Cependant, c'est dans leur mise en relation avec la construction de la référence et avec l'évolution de la chronogenèse qu'ils permettent de décrire et de comprendre l'action conjointe enseignant-élèves ; c'est surtout à partir de celle-ci que nous pouvons saisir le fonctionnement de chaque enseignant et l'articulation/connexité des systèmes didactiques.

TROISIEME PARTIE

La construction de la référence dans l'action conjointe des maîtres (MG – MS) et des élèves : résultats

CHAPITRE 6

Etude du contexte historique-épistémologique : le basketball comme objet d'enseignement à l'école

Le basketball est une pratique sportive fortement représentée et institutionnalisée dans notre société. Ceci ne devrait pas faire oublier qu'à son origine (Busnel, 1955), il est une invention pédagogique ne reposant pas sur la transformation d'une pratique sociale préexistante. Son *format culturel et institutionnalisé* se décline par un règlement et des instances légales ainsi que par des pratiques et des discours sur les pratiques tenus par des experts (joueurs, entraîneurs, théoriciens). Par leur expertise et leur contribution à la production des connaissances didactiques, certains spécialistes des disciplines sportives sont considérés comme des « leaders d'opinion » (Robin, 2003). Ces références multiples participent, à des degrés divers, au travail transpositif effectué par la noosphère (Chevallard, 1985), transposition externe qui apparaît, dans l'histoire de l'EP en Suisse (Bussard, 2007, Piccand, 1999), contingente des conditions socio-politiques et des positions pédagogiques de chaque époque. Le produit de la nécessaire adéquation (Chevallard, 1985 ; Verret, 1975) du basketball à l'école est consigné dans les Manuels Fédéraux (1998), dans des revues spécialisées (Revue Mobil, Suisse) et dans une moindre mesure, dans les documents cantonaux (DIP, 2000). Ce sont ces différents points que nous abordons ci-après.

Le premier chapitre de la partie Résultats de notre travail est divisé en deux sections. La première s'intéresse au basketball dans sa double inscription sociale : celle rattachée à son lieu d'origine, l'école, et celle qui relève de sa pratique culturelle, fortement établie et représentée en Suisse au travers les institutions fédérales (clubs) et les nombreuses manifestations (championnats) qui la rendent visibles au grand public.

La deuxième, quant à elle, retrace et décrit l'inscription de cette pratique sportive dans les Manuels scolaires suisses en tant qu'objet d'étude disciplinaire.

PREMIERE SECTION

Le basketball, pratique culturelle et scolaire : quelques repères à propos de ses origines et des enjeux d'enseignement

La fin du XIXe correspond à une période importante de l'éducation en Suisse. En 1874, sous la responsabilité du Conseil Fédéral, l'école devient publique. S'ouvre alors une période de grandes négociations entre le pouvoir fédéral et les différents cantons. C'est au cours de cette année que l'éducation physique acquiert le statut de discipline obligatoire à l'école et que la Commission Fédérale de Gymnastique et Sport, chargée d'éditer les deux premiers manuels de « gymnastique » (1876, 1898) est créée. Ceci dans un contexte scolaire où les exercices physiques étaient déjà programmés dans certaines écoles depuis le début du XIX siècle et que de nombreux cantons les proposaient dans le cadre d'une discipline d'enseignement (Manuel fédéral 1, 1998, Brochure 1, p. 20).

A la même époque (1891), le basketball naît aux Etats-Unis (USA). Construction scolaire, il sortira très rapidement de l'école et sera adopté par les clubs. Son expansion dans la société et la professionnalisation des joueurs sont remarquables.

Le basketball, tel qu'il est présent dans la société, constitue une référence potentiellement importante des pratiques enseignantes (règles officielles, pratique de club, TV, etc.). La forme que prend le basketball à l'école est sensée être en étroite relation avec l'évolution de la pratique socioculturelle (Amade-Escot et *al.*, 2009 ; Chevallard, 1985, Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005), d'où l'importance de rendre compte de l'émergence et de son évolution en tant que pratique culturelle. C'est ce que nous développerons dans le premier point de cette section. Le deuxième point, quant à lui, traite plus en particulier de la logique du basketball et met en exergue ses principales caractéristiques. Celles-ci constituent également des repères essentiels pour comprendre et enseigner ce jeu sportif.

1. Le basketball : ses origines scolaires et son introduction en Suisse

Nous décrivons ici les éléments permettant de comprendre l'origine scolaire du basketball et son évolution en tant que pratique culturelle. Ceci apparaît nécessaire afin de comprendre la place prise par cette pratique sportive dans les programmes scolaires, que nous aborderons dans la deuxième section de ce chapitre.

1.1. A l'origine du basketball : une invention scolaire

Pour situer l'origine et les prémisses du basketball tel qu'on le connaît aujourd'hui, il nous faut aborder, au moins brièvement, le contexte de son émergence et ses principaux personnages¹⁶⁵.

L'International Training School de Springfield au Massachusset (USA) est un collège faisant partie de l'association religieuse chrétienne Young Men Christian Association (YMCA). Vers 1890 son directeur, Luther Gulick, demande au professeur d'éducation physique Jim

¹⁶⁵ Pour Bosc & Thomas (1990), « ... on ne peut pas comprendre le basket si l'on ne connaît pas l'homme qui en fut le créateur » (p. 7).

Naismith, fils de fermier canadien ayant fait des études de théologie, de trouver un nouveau jeu pour les étudiants. La demande est motivée par des raisons pédagogiques : d'une part, imaginer de nouveaux moyens pour faire face à l'indiscipline des étudiants et, d'autre part, occuper ces derniers durant la période hivernale ; donc un jeu pouvant être pratiqué aussi bien en plein air qu'en salle. En effet, au nord-est des USA et à cause du climat très rude, il n'est pas possible de pratiquer certains sports en hiver (athlétisme, football, rugby). Les activités d'intérieur (ex. : gymnastique suédoise) sont, quant à elles, considérées par les étudiants comme peu attrayantes et source d'insatisfaction. Pour Naismith « *le problème ne vient pas des élèves, mais plutôt du système et des pratiques que nous utilisons. A mon avis, le genre d'activité adéquat pour cette classe, ce serait la pratique d'un jeu récréatif, nécessitant qu'ils utilisent leur instinct pour jouer* » (cité par Augustin & Staes, 2007, p. 36)

Naismith, ne souhaitant pas modifier un jeu connu pour l'adapter aux caractéristiques de la salle dont il disposait au collège, décide d'en créer un nouveau¹⁶⁶. S'il l'a créé, comme il est dit, *en une nuit*, il a fallu un long processus et de multiples expériences pour lui donner une configuration répondant à ses premières motivations et intentions et permettant une pratique ludique et sans danger.

Pour Naismith, ce sont les valeurs chrétiennes qui doivent guider la recherche et la construction des réponses aux problèmes pédagogiques. Par rapport au basketball, il dit l'avoir créé « *... avec la notion chrétienne de l'amour du prochain, pour que les jeunes puissent y mettre toutes leurs forces et tout leur cœur, tout en gardant constamment le contrôle de leurs réactions, sans les excès qui en feraient un instrument du diable* » (cité par Legrand, 2010). Ces valeurs sont « *l'esprit du basket* » et précèdent, dit Legrand (2005), l'apparition du premier code officiel des règles, des règles inventées dans un propos bien défini (Bouet, 1968). Ce faisant, pour arbitrer, interpréter ou modifier le code, dit toujours cet auteur, il est nécessaire de « *s'imprégner* » de cet esprit. Bee (cité par Legrand, 2010) abonde dans ce sens : « *Ni l'étude technique, ni l'expérience ne peuvent montrer au joueur ou à l'entraîneur les principes philosophiques sur lesquels repose le basket-ball* ». Ceci rejoindrait, d'une certaine manière, ce que le sociologue Durkheim (1912) affirmait à propos de l'empreinte spirituelle que « *les jeux semblent être nés de la religion et qu'ils ont, pendant longtemps, gardé un caractère religieux* » (cité par Callède, 2007, p. 89). Le basket, comme d'ailleurs le volley-ball, est né dans des écoles chrétiennes gérées par des religieux et son expansion se fera, dans un premier temps, dans le réseau de la YMCA. Contrairement à la plupart des sports collectifs d'origine britannique, dit Chavinier (2007, p. 64), le basketball n'est pas issu de la « *codification progressive d'une pratique traditionnelle* » (*ibid.*, p. 64).

Naismith pensait qu'il existait des moyens de venir en aide à autrui et de faire le bien autrement qu'en exerçant le sacerdoce, raison qui l'a conduit à devenir maître d'éducation physique. Face aux défis pédagogiques évoqués plus haut, il imagine une pratique physique ludique où l'individu devrait collaborer tout en se confrontant à des adversaires et cela sans mettre en danger lui-même ou autrui. Pour cela, il va s'inspirer, entre autres, du football, du hockey et du rugby¹⁶⁷, mais en gommant par un système de règles les aspects violents et agressifs de ces jeux sportifs collectifs.

¹⁶⁶ Il est souvent avancé que le « Pok-Tapok », jeu de balle maya, est l'ancêtre du basket-ball. Toutefois, si certaines caractéristiques semblent proches (faire passer une balle à travers un anneau), il est admis que le jeu précolombien n'a pas influencé directement Naismith.

¹⁶⁷ Le « football américain », dont le créateur est W. Camp, est né en 1883 et s'est aussi inspiré du football et du rugby.

Pour le créateur du basketball, les conditions matérielles et les règles doivent être pensées à partir d'une idée assez claire des relations interpersonnelles : les joueurs ne doivent pas être confrontés aux contacts violents, le jeu doit imposer aux joueurs un contrôle de soi et, dans la lutte pour le gain, il doit y avoir prééminence de l'adresse sur la force.

La forme scolaire première de cette nouvelle création didactique est régie par cinq principes de base qui sont restés des références pour les différents règlements qui ont suivi :

- 1- Le ballon doit être gros, sphérique et léger et sera utilisé avec les mains.
- 2- Tout joueur peut se placer à n'importe quel endroit du terrain et recevoir le ballon à tout moment.
- 3- Il est interdit de courir avec le ballon dans les mains.
- 4- Les équipes jouent ensemble sur le terrain, mais le contact avec l'adversaire est interdit.
- 5- Le but est élevé, horizontal et de petite dimension.

Cette dernière condition constitue l'élément central qui marque la spécificité du basketball par rapport aux autres sports.

Dans un premier temps, le terrain de jeu comprenait toute la salle de sport (pas de lignes comme c'est le cas aujourd'hui) et le nombre de joueurs par équipe correspondait au nombre d'étudiants que Naismith avait dans son cours : 18 élèves, 2 équipes de 9 joueurs (3 avants, 3 centres et 3 arrières).

Après les premiers essais, Naismith codifie les 13 premières règles du basketball qu'il affiche dans la salle du gymnase de Springfield (elles sont également publiées dans le bulletin de la YMCA de Springfield, *Le Triangle*, le 15.1.1892).

Ces premières règles vont évoluer rapidement afin de répondre aux nouvelles actions et situations de jeu rencontrées par les joueurs ainsi qu'aux contraintes et possibilités matérielles. Celles-ci auront également un impact dans les écoles qui, de plus en plus nombreuses, programment le basketball. Voici quelques règles qui modifieront cette pratique :

- En 1897 le règlement va stipuler que les joueurs de chaque équipe ne peuvent pas être plus de cinq en même temps sur l'aire de jeu (au lieu de 9 initialement). Ceci a des conséquences dans l'organisation territoriale. A 9 joueurs par équipes, et pour une question de place, il y avait obligation de définir, comme au football, des joueurs avant et arrière. En étant 5 joueurs par équipe, ils vont dès lors tous participer à l'attaque et à la défense.
- Pour éviter que les spectateurs situés au « balcon » dévient les shoots ou qu'ils soient blessés, le « cageot » est fixé à partir de 1895 à un panneau en bois (dans un premier temps, il était cloué directement sur le mur). De manière à éviter les chocs des joueurs avec le mur situé derrière le panier, le terrain de jeu doit comporter, à partir de 1894, une ligne de séparation (comme c'est d'ailleurs toujours le cas).
- Le lancer de la balle entre les 2 équipes (« l'entre deux ») était la façon de débiter le jeu, de reprendre le début de chaque mi-temps et de poursuivre la partie après chaque panier marqué. Les chocs entre les joueurs ont conduit Naismith à limiter à 2 joueurs et sans élan l'enjeu du lancer de la balle.
- Les premières règles interdisaient le déplacement balle en main et permettaient de claquer la balle dans n'importe quelle direction. Dans les situations de jeu, le porteur du ballon était très

rapidement assailli par les adversaires, qui pouvaient, quant à eux, bouger dans toutes les directions. Pour respecter l'équilibre des forces entre l'attaque et la défense, il sera autorisé, dès 1896, de dribbler. Mais, comme le dribble va s'avérer une arme qui avantage considérablement les attaquants, il sera autorisé, à partir de 1898, de dribbler uniquement à une main (l'utilisation des 2 mains rendait difficile l'interception du ballon et le travail de la défense).

- Pour maintenir aussi l'équilibre des forces entre l'attaque et la défense (permettre au porteur du ballon de se libérer des adversaires), le « pivot » sera autorisé à partir de 1893.

Ces différentes règles vont faire du basketball un jeu de démarquage à l'instar du football et du handball (Coquet & Devaluez, 1984)

De ce bref aperçu, on retient que, au delà des aspects motivationnels recherchés par Naismith, le basketball doit participer à la formation physique et morale des élèves. Le jeu était conçu comme un *moyen*, un *support* à l'éducation des étudiants. Cependant, la pratique au sein de l'institution va progressivement se distancer de certains aspects du basketball joué dans les clubs amateurs et professionnels.

Inventé en 1891, le basketball va être tout d'abord pratiqué dans le réseau des écoles de la YMCA, même si certains enseignants s'y opposaient à cause de la monopolisation des salles. Mais, très rapidement, d'autres écoles, universités et associations paroissiales (valorisation des aspects éducatifs), vont programmer le jeu, qui se fait de plus en plus connaître grâce à la multiplication de matchs d'exhibition¹⁶⁸. La professionnalisation rapide des joueurs aura aussi une incidence sur l'engouement que suscite ce sport. Une ligue professionnelle de 5 équipes est déjà constituée en 1898, qui correspond bien à l'importance qu'ont dans ce pays le sport-spectacle et les entrepreneurs. Le basket sera assez rapidement pratiqué par des « *équipes ethniques* » (Harter, 2007, p. 49) (ce qui permettait aux immigrants de se retrouver), aura un impact considérable sur les classes populaires, mais sera aussi plébiscité par les élites qui voient en lui « *un outil de régulation sociale* » (*ibid.*) et un moyen de régénérer et canaliser les esprits (exutoire, lutte contre la violence et les pratiques déviantes comme l'alcoolisme).

En Europe, le basketball apparaît en 1893 lors d'une rencontre organisée à Paris par l'Union chrétienne des jeunes gens, désireuse de développer les activités physiques des jeunes membres de leur mouvement (le match est précédé d'une séance de gymnastique suédoise et d'agrès). En 1894, toujours en France, le premier club est constitué (Basket Ball Club Trévise), celui-ci d'obédience protestante (Vincenzi et *al.*, 2007). La « *lenteur* » de la première diffusion du basket et de son faible engouement (Clastres, 2007, p. 18) sont attribués à plusieurs facteurs : l'influence limitée du protestantisme à Paris (réflexe défensif des catholiques et des nationalistes vis-à-vis de la YMCA), l'investissement économique que représentait les installations, les réticences des hygiénistes par rapport à une pratique sportive qui se faisait à l'intérieur, et une hostilité des unions françaises vis-à-vis d'une pratique pouvant privilégier la compétition à outrance (Chavinier, 2007). Contrairement aux Etats-Unis, ni les écoles ni les universités ne seront vraiment concernées par la pratique du basketball durant cette période. Les Jeux Olympiques organisés à Paris en 1900 ne programment pas de basketball. En Europe le jeu va se populariser, tout particulièrement,

¹⁶⁸ Par exemple, celui que les équipes de Springfield ont fait à l'Université de Yale (1893), institution qui va l'introduire en 1894.

avec l'arrivée des troupes états-uniennes lors de la Première Guerre Mondiale, mais il sera considéré dans un premier temps comme un jeu et non comme un sport.

1.2. Expansion et professionnalisation du basketball : du jeu scolaire au sport populaire

Début 1900, aux USA, le basket s'affirme dans la société par la création de nombreuses formations et par sa pratique de plus en plus répandue dans les écoles et universités. Outre l'intérêt ludique et sportif du basketball, les difficultés que rencontrent les élèves durant la période de froid vont accélérer l'implantation du jeu dans les écoles. En 1905 déjà, la pratique du basketball sera conseillée comme sport d'hiver dans tous les collèges.

Le basketball devient en même temps très rapidement professionnel (en 1905, six équipes mettent en place un championnat), contrairement à l'Europe où le basketball restera principalement amateur jusqu'aux années 70.

L'engouement que ce sport suscite et le manque d'un organe central coordonnant ce mouvement sportif vont se traduire par l'existence de pratiques¹⁶⁹ et de règlements divers. Ceci rendra nécessaire la création d'instances de gestion. Dans un premier temps, c'est le Co-Operating Committee et ensuite de l'Association Amateur Athletic Union qui s'en occuperont. Enfin, en 1915 et sous l'initiative de l'YMCA, le Joint Basketball Committee se chargera « *de fondre en un seul les deux règlements qui étaient alors en vigueur* » (Busnel, 1955). Cette instance deviendra la responsable de l'évolution du basketball.

La présence du basket dans le cadre de manifestations internationales montre l'importance que prend ce jeu dans des pays autres que les USA et l'influence qu'auront ces rencontres pour son développement en Suisse.

Le basket est sport de démonstration aux jeux olympiques de 1904 (St Louis) et de 1924 (Paris). Il devient sport olympique en 1936 à Berlin (pour les filles, il faudra attendre 1976). Le premier championnat d'Europe aura lieu en 1935 à Genève et le premier championnat du monde en 1950 à Buenos Aires. La Fédération internationale de basketball, créée en 1933, se chargera de l'unification des règles du jeu au niveau mondial et de l'établissement d'un calendrier des rencontres internationales.

La morale religieuse de Naismith n'aurait sans doute pas souhaité la place progressivement prise par l'argent et le sport-spectacle dans la pratique du basketball (la YMCA condamne le but lucratif du mouvement). La professionnalisation du sport marque rapidement une distinction entre le basketball amateur et celui des joueurs évoluant dans les équipes d'élite. Le basketball deviendra ainsi, par exemple, une des rares promotions sociales de la population noire de l'époque (avec la boxe)¹⁷⁰. Jusqu'aux années 1949, les équipes professionnelles étaient constituées essentiellement de blancs, les Harlem Globe Trotters marqueront l'histoire de ce sport, non seulement aux USA, mais aussi en Europe (Huguet, 1977).

¹⁶⁹ Par exemple, trois sortes d'équipes vont se former : les équipes amateurs de l'A.A.U, les équipes amateurs indépendantes qui refusent son contrôle et les équipes professionnelles.

¹⁷⁰ Pour comprendre l'utilisation politique et économique de la suprématie des noirs étasuniens en basket et de leur transformation en hommes inoffensifs pour les consommateurs (blancs), se reporter à l'article d'Andrews D. L. (2007). Pour cet auteur, par exemple, « *...Jordan devait être présenté comme une réplique noire de l'Américain moyen de la période Reagan, une version noire d'un modèle culturel blanc qui, de par son existence factice et par un procédé de subversion et d'immersion, rendrait invisible la différence raciale* » (p. 236).

Le basketball en France va surtout se faire connaître à partir de la Première Guerre Mondiale, avec l'arrivée des soldats des USA. Il sortira de son anonymat à partir de 1920 (Bosc, 2007) avec la mise en place, par la Fédération d'Athlétisme, du premier championnat, qui devait assurer une bonne préparation hivernale aux athlètes. Jusqu'alors, même si ce sport est inscrit à la Fédération gymnastique et sportive des patronages depuis 1913, il n'est pas perçu comme un sport à part entière (il est aussi une activité secondaire destinée aux enfants et aux jeunes filles). A partir de 1917, les foyers franco-américains vont donner naissance aux clubs français. Contrairement aux Etats-Unis, où le basketball se développe dans les zones urbaines, sous l'influence du protestantisme et pour moraliser les populations, ce sport va s'épanouir en France dans les régions catholiques, essentiellement dans les zones rurales et les petites et moyennes villes (Archambault et *al.*, 2007).

En 1919, un tournoi international rassemblera les équipes militaires des USA, de l'Italie et de la France. Les jeux joués à la main vont faire partie de l'entraînement militaire pour la dextérité qu'ils favorisent chez les soldats, tout particulièrement pour le lancer de grenade. Pour ces « olympiades militaires interalliés », des gymnastes et des athlètes sont désignés pour former une équipe. Après une très brève initiation au basket (contrairement aux autres disciplines, où les Français ont suivi un entraînement conséquent), et sous le regard pour la première fois de milliers de spectateurs, l'équipe subira des défaites prévisibles (ex. : 93 à 6 pour les USA).

Si le basket est surtout pratiqué par les athlètes comme un bon complément durant la période d'hiver (compléter la saison d'athlétisme), de nombreux « patronages » (dirigés par des ecclésiastiques ou des instituteurs) et clubs voient peu à peu le jour. Le développement du basketball en France va avoir des répercussions sur sa pratique en Suisse, tout particulièrement à Genève et dans les cantons romands.

Selon Gérard-A. Piaget (1955), le basketball a pénétré en Suisse par le « *truchement* » de la gymnastique et de la culture physique. Claverie (2007), en se référant à la France, formule des questions qui nous semblent correspondre aussi à la situation de la Suisse de l'époque :

Quelle place notre culture de l'exercice corporel, sans doute déjà sensible à quelques pratiques compétitives populaires limitées, mais toujours assujettie à la toute-puissance d'une éducation physique militaire puis médicale, pouvait-elle lui réserver ? Quel sens pouvait-elle lui donner, ce sport n'ayant choisi sur notre territoire ni la voie du professionnalisme ni celle de la propagation scolaire et encore moins celle du développement d'infrastructures spécifiques pour une pratique d'intérieur ? (p. 155).

C'est à Genève, physiquement et culturellement intime avec la France, qu'il sera tout d'abord pratiqué. Cette ville devient le berceau du basketball suisse et le siège de la Fédération internationale.

C'est en 1921, lors de la participation aux Jeux Olympiques féminins à Monte-Carlo, que les athlètes font connaissance avec le basketball en regardant des camarades françaises et britanniques faire une démonstration. De retour en Suisse, elles organiseront à Frontenex des entraînements et des matchs, sans rechercher toutefois à répandre ce sport dans la société. Selon Piaget (1955), c'est M. Schroeder, moniteur de culture physique ayant fait ses études pour animer les cours de culture physique à l'Université de Springfield (Massachusetts), le véritable instigateur du basket à Genève. C'est lui qui crée la première équipe suisse, « Aurore », et qui disputera un peu plus tard (1926) le premier match international à Charvieu (France).

En 1927, une école internationale d'éducation physique YMCA (succursale de l'Université de Springfield) est créée à Genève. Ceci aura un impact considérable sur les pratiques sportives dans ce canton. Très rapidement, et sous l'influence du mentor M. Berruex, presque tous les milieux sportifs vont s'intéresser au basketball (UCJG, gymnaste, athlètes, nageurs, boxeurs...). Le 2 mai 1929, la Société Fédérale de Gymnastique, instance très puissante dans la société suisse, crée une « Commission d'études pour le basket » et le 13 juin est constituée la Ligue genevoise de basketball, qui compte 14 clubs. Cette association cantonale fut la cellule initiale de la FSBA (alors Ligue suisse).

Cette institutionnalisation ne se fait sans écueils. Comme dans d'autres pays d'Europe, plusieurs groupes veulent gérer ce nouveau sport. On assiste aux différends entre les athlètes de l'Association suisse de football et d'athlétisme (ASFA) et les basketteurs indépendants. Face à la décision unilatérale de l'ASFA d'organiser les premiers championnats suisses (1932), et en profitant de la création de la Fédération internationale de basketball, les basketteurs genevois vont créer l'Association cantonale genevoise de basket, ce qui leur permettra de conserver leur pleine indépendance.

Toutefois, selon Piaget (1955), « *pour arriver à sa totale consécration, le basket suisse a cependant dû attendre d'être admis (1935) au sein de l'Association nationale d'éducation physique* » (p. 133), organe qui régit le sport en Helvétie. Ceci a été grandement facilité par la reconnaissance, en 1934 par le Comité Olympique suisse¹⁷¹ de la Ligue suisse, qui deviendra en 1942 la Fédération suisse de basketball.

Il nous faut souligner que l'évolution du basketball suisse a été, dès les années 30, influencée par la présence de joueurs et entraîneurs étrangers. Pour Brechbuhl (1955), l'histoire du basketball suisse « *est intimement liée à celle du sport universitaire* » (p. 139). En effet, un nombre important de garçons venus en Suisse pour faire des études vont participer aux tournois universitaires et aux clubs d'élite (par exemple le joueur-entraîneur des USA du Servette, Johnny Beck, en 1932). Si l'on se réfère à l'Association vaudoise de basket, on trouve des étrangers éthiopiens, français dès les années 1932. Les universitaires suisses, de leur côté, sont toujours venus nourrir l'équipe nationale suisse et les équipes cantonales.

Comme dans le reste de l'Europe, la pratique du basket s'est ralentie durant la période de 1939-1945¹⁷².

Il est souvent reproché au basketball d'être un sport aux règles changeantes. Pour Huguet (1977) les législateurs ont apporté « *continuellement des modifications dans un souci de malléabilité compensatoire et de recherche du spectacle* » (p. 20). C'est ainsi que l'évolution des règles peut se comprendre au travers du besoin d'équilibrer (rééquilibrer) le rapport de force entre les équipes et d'assurer l'esprit et l'intérêt du jeu. Pour Bosc et Grosgeorge (1982), « *l'évolution du jeu a toujours bousculé le règlement* » (p. 28), ce dernier cherchant : à aider les équipes à pratiquer un jeu de qualité ; à canaliser, en les codifiant, les trouvailles techniques et tactiques des entraîneurs et des joueurs ; à assurer un juste équilibre entre les attaques et les défenses. Par exemple, puisque le public attend que le jeu gagne en « *vitesse d'exécution* » (Bunn, 1955), et en nombre de paniers marqués, ce sont les possibilités de la

¹⁷¹ Le développement du basketball concerne principalement les cantons romands. Dans les cantons alémaniques, la Société fédérale de gymnastique et l'ASFA souhaitent garder le handball et le korbball comme sport principaux.

¹⁷² Durant cette période, ce sont toujours les équipes de la Romandie qui excellent (Genevois en tête), sauf en 1931 où Berne gagne le titre national).

défense qui doivent être limitées. Ceci conduira à autoriser le dribble en 1908 et à instaurer, en 1910, la cinquième faute éliminatoire. Face à l'avantage de l'attaque et au poids que prennent les joueurs de grande taille, les responsables du règlement vont instaurer, un peu plus tard, la contrainte de 3'' dans la raquette, de manière à limiter les possibilités, pour « l'avant piquet », de s'installer près du panier (en 1932 aux USA et en 1948 dans les autres pays).

Aux USA, le basket se veut méthodique, organisé de manière rationnelle et orienté vers l'efficacité et le travail collectif, reflet d'une culture bien précise¹⁷³. Les élèves sont formés et détectés au sein de l'école, où des techniciens se chargent d'imposer aux joueurs un entraînement acharné (Bosc & Grosgeorge, 1982). Bunn (1955) dit que les enfants de 8 à 9 ans sont entraînés par des coachs professionnels, « *dès qu'ils commencent à jouer au basket dans les écoles primaires* » (p. 211). Les entraînements des adultes sont de plus en plus méthodiques et produisent un gain substantiel de la qualité du jeu. Par exemple, le même auteur attribue aux entraînements l'augmentation de la moyenne des points marqués par match (en 1954, 8 points de plus que l'année précédente). Parallèlement, le même auteur constate qu'il n'y a pas une méthode de jeu propre aux collègues états-uniens, que chaque entraîneur adapte sa méthode à ses joueurs. « *S'ils sont rapides, il emploie la contre-attaque (...) S'ils sont peu rapides mais solides et bons shooteurs, l'entraîneur fera travailler les écrans, au cours desquels un ou deux joueurs adopteront les positions définies...* » (ibid., p. 213).

Sous l'influence du basket français, la Suisse va s'inspirer, dans un premier temps, plus du *ripopo* que du basketball états-unien. Le *ripopo*¹⁷⁴ est la forme ou la manière de jouer au basketball en France. Selon Archambault (2007), la référence américaine n'est acceptable que parce qu'elle « *a été acclimatée* » (ibid., p. 11. Ce sport est ainsi réinvesti de valeurs spécifiquement nationales, une « *résistance culturelle à l'emprise états-unienne* » (ibid.).

Piaget (1955) donne une idée du basket suisse avant 1950 :

Composées en général d'athlètes puissants mais manquant de souplesse, relativement lents, et maladroits par manque d'entraînement, les équipes suisses pratiquèrent un jeu statique où la défense primait sur l'attaque, personne ne voulant prendre de risques. Il s'en suivit un jeu monotone, très accrocheur, aux scores étriqués, qui prévalut pendant longtemps. Aujourd'hui, grâce à une meilleure compréhension, grâce aux efforts de ses dirigeants, grâce à l'appoint de joueurs étrangers et d'entraîneurs qualifiés, il semble que le basket suisse ait trouvé une nouvelle voie. Il est devenu plus dynamique, plus rapide : on constate dans l'équipe nationale, à laquelle Strong, entraîneur de talent, a donné un moral extraordinaire, l'apparition du nouveau type de basketteur souple, rapide, feinteur et adroit (p. 183).

Le basketball dans les universités suisses est aussi bien différent des pratiques états-uniennes. Si le basketball reste en Suisse historiquement lié au sport universitaire (Brechtbuhl, 1955), les moyens dont disposent ces institutions ne permettront pas de suivre l'évolution du sport moderne. Les équipes composées uniquement d'étudiants ont peu de temps pour s'entraîner et ne peuvent plus se mesurer avec d'autres formations. Le basket universitaire perd de son importance au fur et à mesure que les associations cantonales et fédérales se développent.

¹⁷³ Denney & Reisman (1951, cité par Bosc & Grosgeorge, 1982, p. 15) disent que « *Les Américains considèrent que la compétition est une chose naturelle, mais contrairement aux Anglais, ils pensent qu'elle doit être continuellement stimulée, notamment par un système artificiel de règles sociales destinées à diriger vers elle, toutes les énergies* ».

¹⁷⁴ Le *ripopo* a été considéré comme un style de jeu basé sur l'improvisation, la fantaisie, l'inorganisation de l'équipe et l'individualisme (Bosc & Grosgeorge, 1988). Il privilégie la vitesse et la supériorité numérique ainsi qu'une offensive permanente pour provoquer le surnombre offensif à l'approche du panier.

Contrairement aux Etats-Unis, où le basket universitaire « *devient institution* » et constitue le passage presque obligé pour tout joueur désirant devenir professionnel (Thomas, 1991). Le niveau et les conditions matérielles des clubs suisses sont aussi en décalage avec les clubs étrangers. Piaget (1955) constate, par exemple, que c'est un « *miracle* » (p. 138) si des stages de préparation à un tournoi ou à des rencontres sont organisés. Les joueurs, obligés de travailler, sont peu disponibles et peu concentrés pour pratiquer un basket de qualité. Il est mis en avant les faibles ressources de la FSBA.

1.3. Le basketball après la 2^{ème} guerre mondiale

En regardant l'histoire et l'évolution du basketball, nous serions tentés de dire que son « salut » est toujours resté dépendant de la capacité des dirigeants à modifier les paramètres qui régissent sa pratique. Nous pourrions parler presque toujours d'une évolution « forcée » des règles du jeu afin de prendre en considération les changements et les nouvelles formes de jeu, les caractéristiques physiques et techniques des joueurs ou l'évolution du matériel. Les autorités du basket semblent toujours être attachées à la ligne directrice qui consiste à placer l'évolution des règles en regard de l'évolution du jeu lui-même. Pour Thomas (1991), le basket présente cette « *particularité de n'avoir jamais voulu graver dans la pierre les tables de sa loi, mais au contraire les discuter en permanence* » (p. 23). Toutefois, la démarche visant à promouvoir le « bon jeu » et sauvegarder les rapports (équilibre) de forces entre les équipes et entre les joueurs va devoir s'accommoder, tout particulièrement aux Etats-Unis, au pouvoir chaque fois plus grand des propriétaires et entrepreneurs sportifs. Ceux-ci, reflet du modèle ultra-libéral de la société, se chargent de concevoir et s'approprient le basket-spectacle, ce qui crée une « culture-basket » bien particulière outre-Atlantique. Il n'est dès lors pas étonnant de constater des différences importantes entre le règlement qui régit le basket états-unien et le règlement prescrit par la fédération internationale (taille de la raquette, organisation du temps de jeu...), différences aussi entre leur niveaux de jeu (par exemple, pour les championnats du monde, les Etats-Unis sont représentés par une université, contrairement aux autres pays qui forment une « équipe nationale »).

Concernant les règles censées sauvegarder l'équilibre entre l'attaque et la défense, citons à titre d'exemple la règle de 30 secondes de possession du ballon (1956), de « retour en zone » (1970) et celle de « 1 + 1 » de 1984 (droit aux lancers francs si l'équipe adverse fait plus de 7 fautes par mi-temps).

Si l'on se réfère aux formes de jeu et au entraînement, il est observé, après les JO de Londres (1948) et le championnat du monde en Argentine (1950), que le jeu de position où la défense l'emportait sur l'attaque laisse place à un jeu d'action beaucoup plus offensif. Le credo est de faire plus de points que les points encaissés. Pour cela, le temps qui était consacré à l'étude et à l'automatisme des combinaisons sera réduit. Il sera alors porté une attention particulière sur la « *formation individuelle des joueurs* » (Pfeuti, 1995, p. 24).

McGregor (1955) donne un aperçu du développement tactique de l'époque. Sans laisser complètement de côté les combinaisons, le perfectionnement et le niveau technique et physique des joueurs vont induire la mise en place de dispositifs d'attaque et de défense qui laissent plus de liberté d'action et de décision. L'attaque se fait en partant en « huit » avec l'utilisation du « pivot » ou par contre-attaques rapides. Apparaît la nécessité, pour chaque joueur, de s'adapter à tous les aspects du jeu : occuper n'importe quel poste, jouer avec et sans ballon, participer efficacement aux rebonds, etc. L'efficacité du tir en suspension

obligera les entraîneurs à modifier les dispositifs de défense. Le repérage très tôt de joueurs de grande taille permettra de leur apporter un entraînement particulier (ils ne sont plus des « perches maladroites »).

Bosc et Grosgeorge (1978), Crévecœur et *al.*, (1988) et Moreno (1988) proposent d'autres éléments pour comprendre le « basket moderne », données que nous ne pouvons traiter ici que de manière très résumée. En dominant la défense en zone, l'efficacité de l'attaque va inciter le perfectionnement de la phase défensive : les « *défenseurs courent en tous sens après la balle mais ils le font d'une manière terriblement méthodique* » (Bosc & Grosgeorge, 1988, p. 31). Tout logiquement, face aux combinaisons défensives qui deviennent plus souples et variées, l'attaque va aussi se renouveler (ex. : apparition du *shoot désaxé* et du *passing game*).

Au niveau des actions individuelles, les joueurs essaient d'aller plus vite que le ballon, d'engager une véritable lutte territoriale avec l'adversaire pour faire progresser (ou s'opposer à la progression) le ballon vers la cible, enfin ils essaient d'utiliser de nombreux changements de direction dans leurs déplacements avec la plus grande vitesse possible. Les mouvements techniques complexes nécessitent des conditions très exigeantes (amplitude, coordination...). Sur le plan collectif, les coordinations entre les joueurs se caractérisent par des resserrements et éclatements très rapides et fréquents, des actions offensives exécutées sous la continuelle pression de l'adversaire. Le nombre de passes par attaque diminue ainsi que le temps des attaques. Tout ceci demande une préparation de plus en plus pointue et des moyens très importants, ce qui provoquera une plus grande distanciation entre le basket joué par des professionnels et le basketball suisse qui peine à suivre le mouvement. Le basketball NBA et des grandes équipes européennes, objet d'une diffusion télévisée très importante, devient un modèle pour les jeunes, mais accentue aussi son décalage (distance) avec les pratiques scolaires. En 1955, Piguët porte un regard critique sur le basket scolaire.

Même si tous les efforts ont été faits en Suisse pour l'introduction du basketball dans le programme de l'enseignement sportif scolaire, même si plusieurs essais de tournois scolaires ont été réalisés en 1930 déjà et avec plus de panache en 1953 et 1954, tout reste à faire dans ce domaine, ou presque, dans notre pays ! (Piguët, 1955, p. 82).

1.4. La naissance d'une forme de basketball alternatif : le streetball

Il serait fastidieux de retracer l'ensemble des enjeux sociaux, économiques et politiques qui entourent la pratique du basketball aujourd'hui et de rendre compte de l'ensemble des règles appliquées en Europe.

Disons néanmoins que le basketball, dans cette période, poursuit son développement à travers les 208 fédérations nationales qui forment la Fédération Internationale et que le nombre de pratiquants ne cesse d'augmenter. Si les enjeux économiques autour de sa pratique (championnats nationaux et internationaux, rencontres diverses, etc.) sont toujours très importants, les intentions des décideurs sont de sauvegarder les buts éducatifs et sociales de sa pratique. Lavstankovic, secrétaire général de la Fédération internationale de basketball, souligne par exemple que le basket « *peut, entre autre, servir à développer des valeurs qui permettront de faire de nos futurs adultes de meilleurs citoyens et de stimuler un esprit de coexistence pacifique et respectueuse des peuples et des pays...* » (Buceta et *al.*, 2000).

Dans cette période, nous observons l'apparition de joueurs de plus en plus innovants et performants, qui conduiront la Fédération internationale de basketball (FIBA) à effectuer des

modifications au règlement. Ceci pour assurer l'équilibre entre attaquants et défenseurs tout en favorisant la spectacularisation.

Le niveau technique des joueurs se conjugue avec un jeu qui devient de plus en plus rapide et physique, même si les schémas classiques d'organisation du jeu sont toujours présents.

Conjointement au développement du basketball, d'autres formes de pratiques se sont constituées. Parmi elles, le streetball peut être considéré comme celle qui a le plus grand essor, comme en témoignent son institutionnalisation (mise en place des clubs, fédération, championnat), sa pratique populaire (voir la massification des terrains aménagés dans les villes) et sa place dans le système scolaire.

Si la construction d'un nombre très important de playgrounds (plus de 10000 dans tous les Etats Unis déjà vers les années 30) offrira la possibilité à un nombre important de gens de pratiquer le basketball, ces mêmes terrains constitueront le lieu de construction d'une *culture sportive* autre que celle promue par la race blanche et les groupes des personnes « bien » intégrées socialement¹⁷⁵. Ces terrains de basket en plein air seront investis avec des espoirs de promotion sociale, tout en faisant naître de nouvelles formes de jeu. Le streetball est sûrement la plus répandue. Parmi les éléments qui le caractérisent, soulignons la plus grande liberté qu'ont les joueurs par rapport aux règles (ex. : moins strict avec les marches, autorisation de porter de balle), le « fun » et la dimension « exploit » qui l'accompagne (voir aussi les Dunks ainsi que l'utilisation des mouvements spécifiques, par exemple, le crossover ou le alley-hopp¹⁷⁶). A l'origine, le pratiquant de streetball revendique l'appartenance à une culture alternative (ex. : rap, hip-hop, graffiti, tenue XXL...). Les codes et objets construits ont un rôle important au niveau identitaire, des aspects qui peuvent influencer le choix des possibles adhérents.

Resté jusqu'aux années 90 en dehors des institutions et des enjeux commerciaux, le streetball va se transformer avec la mise en place des championnats et tournois officiels ainsi qu'avec l'implication des marques de chaussures et d'habillement qui ciblent les adeptes (par exemple, And 1). La pratique du streetball en Europe suit aussi ce phénomène.

Dans les manuels scolaires suisses, le streetball occupe une place réduite¹⁷⁷. Nous pouvons nous demander si l'univers de pratique qu'il induit (liberté, autonomie des joueurs, etc.) n'est pas perçu comme un « danger » pour une institution fonctionnant sous une autre logique. La comparaison faite par Vieille Marchiset (1998) entre le basket de rue et le basket fédéral nous semble aller dans le sens de notre hypothèse (voir figure 1). Les deux sports renvoient à des logiques organisationnelles et motivationnelles bien distinctes. Celles-ci nous semblent d'ailleurs nécessaires à prendre en considération si l'on a l'intention de comprendre les *mobiles* (au sens de Leontiev, 1984) de ceux qui s'y adonnent.

¹⁷⁵ Vincenzi et al. (2007) disent, à ce sujet, que le streetball est joué principalement par des adolescents et de jeunes adultes de classes peu favorisées.

¹⁷⁶ Le *crossover* désigne l'action du joueur qui, face à l'adversaire, change brusquement de direction en dribblant très bas. Le *alley-hopp* est utilisé aussi en basketball, mais moins fréquemment, lorsque la balle lancée en l'air par un joueur est rattrapée par son coéquipier qui tire au panier en suspension avant de retomber au sol.

¹⁷⁷ Un constat semblable est fait par Simonin (2010) en ce qui concerne la France. Cependant, si nous prenons en considération uniquement les manuels fédéraux destinés aux enseignants de l'école primaire, nous observons au contraire que le basketball joué « 5 contre 5 » n'est pas programmé et que les concepteurs privilégient le jeu « sous un panier ».

Qu'est-ce que le streetball ? Nous avons dit plus haut qu'une certaine latitude laissée à la fixation des règles était un paramètre inhérent de cette pratique. Toutefois, il est possible de dégager certaines caractéristiques qui permettent de le différencier du basketball.

C'est un jeu qui se pratique sous un panier, où deux équipes de 3 joueurs (mais ça peut être 1 contre 1) s'affrontent pour le gain du match dans un demi-terrain de basket (un même panier à attaquer/défendre). En début de jeu et après chaque point marqué, le ballon est mis en jeu après le « check »¹⁷⁸ par un joueur de l'équipe attaquante. Tout changement de possession du ballon entre les deux équipes oblige celle qui le récupère à le sortir de la zone des 9 mètres (si cette ligne n'est pas marquée, le ballon doit s'approcher du centre du terrain). L'aménagement matériel, l'organisation sociale et la règle « check » constituent des différences importantes par rapport au basketball. Si l'on prend en considération la logique du jeu et l'organisation des joueurs durant ses différentes phases, c'est cependant l'exigence de sortir de la zone de 9 mètres qui est à relever en particulier. En effet, l'obligation de sortir de la zone modifie les actions en lien avec la réversibilité des rôles. Les joueurs ont le temps de se placer en défense (ils sont d'ailleurs déjà proches du panier à défendre), la configuration de jeu en contre-attaque devient ainsi inexistante.

Basket de rue	Basket fédéral
Vigoureux-virulent-parfois brutal	Discipliné
Libre	Coercitif
Autonome	Dépendant (de l'arbitre, de l'entraîneur)
Apprentissage par imitation	Apprentissage par l'application
Création	Rigueur
Spontané	Construit
Sociabilité de proximité	Socialisation associative
Instinctif	Académique
Hors du temps. Temps ludique	Quadrillage du temps
Espace labile, changement	Espace très structuré
Spectaculaire	Efficace et direct
Provocation – défi	Coopération-organisation

Figure 1 : Comparaison basketball-streetball (Vielle Marchiset, 1998)

Comme pour le basketball, les joueurs doivent s'organiser sur un terrain orienté et sont confrontés à la gestion de la pression temporelle et à trois incertitudes : événementielles, temporelles et spatiales. Le « bon » joueur est celui qui est capable, en mobilisant les techniques appropriées et en agissant de concert avec la tactique de son équipe, de résoudre en acte une cascade de problèmes non prévus. Contrairement au basketball tel que pensé par Naismith comme un jeu basé sur la coopération des joueurs, le streetball privilégie l'action et l'exploit individuel. Nous situons là une des différences fondamentales entre ces deux pratiques à l'origine anthropologique fort différente.

¹⁷⁸ Le « check » peut être résumé de la manière suivante : au début du match et après chaque point marqué, un joueur attaquant doit faire une passe à un joueur de l'équipe adverse. Ensuite celui-ci, après avoir « vérifié » que ses coéquipiers sont en place, la lui redonne. A partir de ce moment, la phase d'attaque peut débuter.

2. Eléments d'analyse épistémologique sur l'enseignement du basketball et du streetball

Les données présentées précédemment ont montré, dans leurs grands traits, comment le basketball s'est construit et a évolué durant ses plus de 120 ans d'existence. Si les principales règles qui constituent l'ossature du jeu original sont toujours présentes, fort est de constater les différences entre le jeu pratiqué en 1891 au Massachusetts et celui qu'on observe aujourd'hui dans les compétitions officielles. Cependant, les changements réalisés n'ont pas pour autant modifié substantiellement les principaux éléments constitutifs du jeu. Il est toujours question, par exemple, de la gestion individuelle et collective du rapport de force vis-à-vis d'un/des adversaires afin de viser/défendre une cible placée en hauteur.

Dans ce qui suit, nous rendons compte des éléments permettant de caractériser et de comprendre le basketball culturel, celui qui est considéré comme la référence aux pratiques scolaires. Ceci doit nous permettre, entre autres, de définir les éléments essentiels qui composent et font partie de la *logique interne* de cette pratique.

Pour pouvoir considérer telle ou telle activité humaine comme « authentique » vis-à-vis du basketball, il est donc nécessaire qu'elle soit en correspondance avec son essence, c'est-à-dire avec ce qui la définit et la distingue, en même temps, d'autres productions humaines. Dans notre travail de thèse, ces repères nous permettront de comprendre à la fois les documents officiels destinés aux enseignants (les Manuels fédéraux) et les propositions des maîtres généralistes et spécialistes qui participent à notre recherche.

C'est donc à partir de l'analyse du basketball et du streetball en tant que jeux sportifs collectifs qu'il nous sera possible de considérer que certaines productions sont « contextualisées », c'est-à-dire en phase avec la *logique interne* de la pratique sportive, et que d'autres s'en éloignent, sont « décontextualisées ». Ce qui a des incidences sur l'activité de l'élève et détermine, en tout cas en partie, les savoirs mis à l'étude. Selon la présence, la récurrence, l'importance, etc. de ces formes d'activité en classe, il est ainsi possible de déceler des manières différentes de penser l'enseignement et l'apprentissage.

2.1. Les jeux collectifs et le basketball : des objets d'enseignement de l'EP

Depuis les années 80, une perspective rénovée (Bouthier 1986, Gréhaigne et *al.*, 1999, Marsenach, 1991, Mérand, 1990) de l'enseignement des jeux sportifs collectifs (JSC) à l'école essaie de se positionner par rapport aux pratiques traditionnelles qui régissent ce domaine. Il est reproché à ces dernières, nommées « *technicistes* », « *mécanistes* » ou « *associationnistes* » leur « *analytisme* » (Brechtbuhl et *al.*, 1988, p. 30) et le peu de place qui est laissé aux conditions de production de l'action (Gréhaigne et *al.*, 1999)¹⁷⁹. C'est la prise en compte, en classe, plus holistique et systémique des éléments constitutifs des différentes pratiques des sports collectifs qui se trouve au fondement des tentatives de renouvellement des contenus et des dispositifs d'enseignement dans le domaine des jeux collectifs sportifs au sein de l'école.

¹⁷⁹ Il est mis en avant l'importance pour les enseignants de s'appuyer sur ce que font les élèves et non sur une progression d'exercices préétablis (Gréhaigne et *al.*, 1999).

Mérand (1989) apparaît comme l'un des principaux « leaders d'opinion » (Robin, 2003) ayant œuvré à ce processus. Les propositions de cet auteur reposent sur trois options fondamentales (Vandeveld, 2006) :

- *Philosophique* : en rapport au matérialisme dialectique, qui conduit l'auteur à considérer le rapport de force qui relie les joueurs comme un élément central dans l'analyse des situations de jeu. Le basketball est ainsi une « *unité des contradictoires* » (équipes antagonistes) qui « *exige l'identification de phénomènes constitutifs de l'inter-actionnisme caractéristique du match* » (Mérand, 1989, p. 12).

- *Epistémologique* : en considérant la nécessité d'un même outil *d'observation* et d'interprétation de l'activité du joueur portant sur des problèmes qui se posent à lui (Vandeveld, 2011), cette démarche se distingue d'une transposition didactique qui consisterait à faire copier par les élèves les modèles gestuels des joueurs experts et envisage comme semblables, chez l'expert et le débutant, les problématiques se rapportant au déplacement/organisation des joueurs, aux postures, et à la structuration de l'espace de jeu.

- *Didactique* : A partir de ces deux options, Mérand (1991) propose une démarche *didactique* dont le point fondamental réside dans le développement de l'activité perceptive et décisionnelle des joueurs (savoir ce qu'il faut regarder pour bien percevoir et agir). Le contenu d'enseignement à aborder à l'école, c'est une « *langue du jeu* » (*ibid.*), un système de signes qui doit permettre la communication entre les partenaires d'une même équipe en donnant du sens aux déplacements et aux actions des joueurs, en rendant leurs choix intelligibles et en réduisant le temps d'analyse et d'évaluation du contexte informationnel (Vandeveld, 2006).

En favorisant un système de repères topologiques du point de vue du joueur, l'enseignant peut amener les élèves à identifier des « *configurations d'indices pertinents caractéristiques* » (Paillard, 1897, cité par Mérand, 1989, p. 13) présentant une certaine régularité. Être un bon joueur c'est donc bien plus qu'être capable d'habileté avec le ballon ou de se centrer sur l'échange de balle. Pour savoir ce qu'il faut faire dans une situation objective pour proposer des alternatives dans le contexte de confrontation, le sens de l'action du joueur doit être intégré « *dans un enchaînement coordonné d'interactions, cet enchaînement formant une unité dans le déroulement d'une phase de jeu* » (ex. : passe et va, passe et suit, relais, appui-soutien, etc., Mérand, 1989, p. 14). Cela signifie, pour l'élève, être confronté à des situations de jeu afin d'apprendre à identifier des signes objectifs lui permettant de prévoir et d'anticiper le déroulement des actions. Quant au rôle de l'enseignant, il consiste principalement à proposer des situations-problèmes et à penser ses interventions en s'appuyant sur l'activité adaptative de l'élève. En privilégiant une observation centrée sur les trajets des joueurs en relation avec le porteur du ballon (PDB), l'enseignant devrait repérer/valoriser, toujours pour le même auteur, les comportements prometteurs des élèves en situation de jeu et favoriser, grâce aux verbalisations (ce qu'ils disent de ce qu'ils font), leur prise de conscience et la construction des projets d'action.

La prise en compte du contexte de confrontation et du développement des capacités décisionnelles pour comprendre et enseigner les jeux sportifs se retrouve dans les travaux d'autres experts. Deleplace (1979) considère que les aspects tactiques sont premiers dans tout travail de formation et le jeu « *le point de départ et le point de retour de tout l'effort de transformation de l'activité* » (p. 10). La situation d'opposition constitue ainsi une source de

progrès qui permet la construction d'un « *référentiel commun* » (*ibid.*, p. 17) aux joueurs pour caractériser des situations momentanées afin de prendre des décisions individuelles comprises par chacun des partenaires (Bouthier, 2008 ; Poussin, 1997). Bouthier (1986), dans sa « *pédagogie des modèles de décision* », postule que les processus cognitifs sont décisifs dans l'orientation et le contrôle moteur des actions (p. 85). La formation du joueur suppose la « *présentation des repères perceptifs significatifs et des principes rationnels de choix tactiques* » (p. 85). Gréhaigne et *al.* (1999), dans une perspective socio-constructiviste de l'enseignement des sports collectifs à l'école, proposent un modèle didactique où les *situations d'action motrice* sont combinées avec l'*observation* réalisée par des élèves non-joueurs. Les *moments de verbalisation* ou de « *débat d'idées* » (Gréhaigne & Dériaz, 2007) qui en découlent supposent la mise en commun de l'explicitation par les joueurs de l'expérience réalisée durant la situation d'action motrice et les informations récoltées par les observateurs sur la base de critères formulés par l'enseignant (grille d'observation du jeu). Ces différents moments ou phases visent la construction par les élèves de *savoirs en action* qui se déclinent en 4 catégories : - les règles d'action (conditions et éléments à prendre en compte pour que l'action soit efficace), - les règles de gestion de l'organisation du jeu (élaboration de stratégies en fonction de la logique de l'activité), - les compétences motrices (ressources motrices du joueur du point de vue de l'exécution), - les principes d'action (construction théorique et instrument opératoire qui orientent certaines actions et « *permettent d'agir sur le réel* » (Gréhaigne et *al.*, 1993). Ici aussi, dans une approche systémique du jeu, le rapport d'opposition est considéré comme source de progrès, autant pour la compréhension du jeu que pour l'exécution (Gréhaigne, 1999, p. 28). En se confrontant à des situations authentiques, l'élève rencontrerait la nécessité de modifier/enrichir ses « *pouvoirs moteurs* », ce qui se traduit par l'émergence de réponses innovantes au regard de l'adaptation spontanée initiale (Dhellemmes, 2001). Si la référence au technicisme est absente chez ces auteurs, ne sont pas pour autant écartées les propositions relevant d'un travail technique¹⁸⁰. Loin de s'exclure, l'approche tactique et le développement d'habiletés techniques restent fondamentalement liés, dans un modèle didactique où ils ne prennent cependant sens qu'en rapport avec les conditions du jeu qui leur ont permis d'émerger.

Par rapport à ce dernier point, et dans une perspective de « *technologie culturelle* » (Bonnetoy, 2001 ; Goirand, 1996 ; Metzler, 1996 ; Vigarello 1988), Legrand (2005) montre, à travers l'exemple du « *pied de pivot* », la dépendance et la corrélation de la technique (et son évolution) avec les contraintes propres au jeu. Dans la perspective développée par l'auteur, l'objet technique est considéré ainsi comme une réponse aux questions « *posées dans un contexte et un milieu déterminés* » (Desforges, 1993).

En guise de conclusion

Les données présentées dans cette section donnent des éléments pour comprendre comment le basketball, à son origine une pratique scolaire, est devenu un « *fait social* » (dans le sens de Mauss, 1950) soumis à des demandes et des attentes diverses, en essayant de sauvegarder, tout au long de son histoire, les principes qui ont guidé sa création.

180 En rapport avec le « *technicisme* » et avec la « *technique* », voir Amade-Escot et *al.*, 1994 ; Cam, 2007 ; Garassino, 1980 ; Lafont, 2002 ; Vigarello, 1988.

Nous avons également montré les spécificités de la pratique du basketball et ce qu'elles peuvent représenter, du point de vue tactique et technique, pour l'agir des équipes et des joueurs.

Quelles sont les composantes de *logique interne* du basketball ? Nous pouvons dire que le basketball, qui fait partie d'un domaine ou genre de pratique regroupant la diversité des *jeux collectifs* avec ballon¹⁸¹, est un jeu de balle de coopération et d'opposition collective fortement institutionnalisé, de petit terrain, à espaces de jeu opposés et interpénétrés. En situation de match, le joueur est obligé de développer une activité adaptative sollicitant fortement sa capacité perceptive et ses habiletés motrices afin de gérer de multiples contraintes et incertitudes (temporelles, événementielles, spatiales) dans un espace orienté (cible en hauteur à attaquer/défendre) tout en respectant le règlement, paramètre qui conditionne *de facto*, l'agir technico-tactique des acteurs. Le statut qui découle de la possession ou non du ballon (joueurs en attaque ou en défense) se décline dans une diversité de rôles et de sous-rôles et dans des configurations de jeux « originales » mais souvent modélisables (voir par exemple Gréhaigne et al. 1999 ; Mérand, 1990). Pour le joueur et pour l'équipe, il s'agit toujours de s'organiser pour gérer le rapport de force créé par la présence d'un/des joueurs (équipe) adverses. Cette dimension est aussi présente dans le streetball, modalité de pratique du basketball dans la période contemporaine.

Sur le terrain scolaire, les modèles didactiques des jeux collectifs sportifs des enseignants apparaissent comme composites (Brau-Antony, 1999), ce qui suppose des compréhensions diverses de l'essence de la pratique sportive et des manières particulières de penser son appropriation par les élèves.

Les travaux de Mérand (1989, 1990), Brau-Antony (1999) et ceux du GRIAPS¹⁸² qui s'appuient et poursuivent les propositions élaborées antérieurement par des auteurs comme Bayer (1995), Burker et Thorne (1982), Deleplace (1979), Mahlo (1974), Teodorescu (1977), font état des modélisations didactiques du jeu et des conceptions pédagogiques de l'enseignement des sports collectifs à l'école. A la suite de ces travaux, il est possible de regrouper les démarches d'enseignement des sports collectifs en trois grandes catégories ou conceptions :

- La conception *techniciste*, qui s'organise sur un découpage du geste et du modèle à imiter. L'enseignement repose sur une fragmentation du jeu en éléments isolables qui sont travaillés séparément, sous forme de « tranches gestuelles ». Les tâches concernent principalement la relation joueur – ballon et se caractérisent par le peu de rapport avec la complexité du jeu réel. Les contenus d'apprentissage sont souvent constitués par des gestes à exécuter par imitation, avec une stratégie d'apprentissage basée sur la répétition qui permettrait de stabiliser les réponses et d'inscrire les nouvelles traces motrices chez les élèves. Les repères techniques sont ceux des champions, qui constituent le modèle pour lire et interpréter la conduite du joueur. Dans cette conception, l'équipe est assimilée à une somme de compétences techniques individuelles et le match n'est pas considéré comme une source de réflexion en tant que confrontation entre deux équipes : il est placé en fin de leçon avec l'hypothèse qu'il permet « d'assembler » les gestes abordés et entraînés séparément durant les séances.

¹⁸¹ Les classifications des jeux collectifs sont nombreuses. Voir par exemple : Bouet, 1968 ; Bouthier, 1988 ; Gréhaigne, 1992 ; Jeu, 1977 ; Manuels fédéraux suisses, 1999 ; Metzler, 1987 ; Parlebas, 1981..

¹⁸² Groupe sports collectifs de l'Académie de Dijon (voir le Dossier 17 de la Revue EPS ou les travaux de J.F. Gréhaigne).

- La conception *structuraliste* cherche à favoriser, quant à elle, le développement de la dimension sociomotrice inhérente à la relation interindividuelle des joueurs (Parlebas, 1981). L'équipe est ainsi considérée comme un réseau de communications significatives et le bon joueur est celui qui est capable de prélever et d'interpréter des informations en situation et d'agir en conséquence. C'est la maîtrise par les pratiquants des différents codes de communication organisant l'équipe qui est visée. L'apprentissage est supposé se réaliser par auto-adaptation et dans des situations de jeu total ou partiel. Les contenus abordés répondent à une logique de transversalité et les principes d'action sont considérés communs à l'ensemble des jeux d'une même catégorie. Ici, il s'agit de faire apprendre des invariants opératoires qui transcendent la logique propre de chaque sport collectif, et non des modèles spécifiques à chaque jeu.

- Finalement, la conception *dialectique*, dans laquelle les relations des joueurs sont également basées sur des rapports sémiotiques interindividuels, mais organisées par la poursuite d'un but commun : la gestion du rapport de force en faveur de son équipe. Ce dernier est considéré comme un « *système d'initiatives individuelles coordonnées dans l'action collective* » (Brau-Antony, 2003), ce qui implique l'enchaînement et la synchronisation des actions. L'approche est systémique et « *permet à "l'intelligence tactique" de s'exprimer pleinement et ainsi de gérer l'ensemble des paramètres du jeu* » (Gréhaigne et al., 1989). Cette conception vise la compréhension des mécanismes et principes du jeu pour permettre au joueur la construction d'alternatives décisionnelles afin de faire des choix tactiques pertinents dans des situations de coopération/opposition (Gréhaigne, 2007). L'apprentissage se réalise par résolution de problèmes dans des tâches se situant sur différents « plans du jeu » (total, réduit, homme à homme). L'évolution du jeu est considérée comme indissociable de l'évolution des joueurs. C'est le rapport de force entre les équipes qui est la source des « problèmes à traiter » et c'est à partir de ces derniers que l'enseignant organise ses interventions.

Les données « historiques » que nous avons exposées font du basketball, par les règles et les contraintes imposées aux joueurs, un jeu régit continuellement par l'interdépendance des actions des individus qui y participent. Si des savoirs techniques sont nécessaires pour jouer, ils s'inscrivent toujours dans la logique systémique propre au jeu de coopération et d'opposition. C'est-à-dire, dans des actions motrices dites « ouvertes » (Poulton, 1957), difficilement planifiables et demandant des capacités adaptatives et de gestion des imprévus importantes. Ces caractéristiques correspondent à la dernière conception à laquelle nous venons de faire rapidement mention. Ceci voudrait dire que les maîtres, s'ils veulent préparer au mieux les élèves à gérer les multiples configurations de jeu qui se produisent lors d'un match, devraient organiser l'enseignement du basketball en confrontant principalement les élèves à des situations d'apprentissage qui respectent les contraintes du jeu réel. Par exemple, placer le joueur dans une situation où l'action à faire implique de prendre en considération la gestion du *rapport de force* vis-à-vis d'un ou de plusieurs adversaires. Ceci implique la construction d'une réponse à une situation de jeu comportant plusieurs alternatives.

Cette première section nous a permis de donner un aperçu de la situation du basketball en tant que référence culturelle et d'aborder les formes nouvelles de sa pratique, comme le streetball qui peuvent aussi être prise en référence pour les activités scolaires. Ces repères nous paraissent nécessaires, mais pas suffisants, pour saisir ce qui se passe en classe d'éducation

physique lorsque les maîtres programment un cycle d'enseignement dont l'objet d'étude traite de ces pratiques sportives.

Un deuxième élément à investiguer, qui se trouve lui aussi en dehors de la contingence des situations de classe, est la forme qu'a prise cette même pratique sportive, le basketball, dans l'institution scolaire. Nous pensons, tout particulièrement, au contenu des manuels scolaires qui constituent le texte de savoir censé guider la programmation des leçons et l'action des enseignants en classe.

Dans la deuxième section, nous nous intéresserons à ces prescriptions : décrire et étudier l'objet d'étude « le basketball » et ses évolutions tels que la noosphère l'expose dans les documents qui régissent la discipline EP : les Manuels fédéraux de l'éducation physique.

DEUXIEME SECTION

La mise en forme scolaire du basketball au travers les manuels scolaires

Pour enseigner le basketball, les maîtres ont à disposition des références multiples. Parmi elles, les textes officiels édités par la Confédération, les Manuels Fédéraux d'éducation physique, qui occupent une place privilégiée dans le système éducatif suisse. Ils rendent compte, selon les époques, des finalités disciplinaires ainsi que des objectifs et de la place des différents objets d'enseignement. Ces moyens d'enseignement, reflets des préoccupations sociétales et économiques, permettent de retracer la construction et l'évolution du basketball en tant que pratique scolaire au sein du système éducatif¹⁸³.

Dans cette section, nous présentons et analysons les principales données concernant les jeux collectifs et le basketball tels qu'ils sont décrits dans les Manuels d'EP. Ces prescriptions sont les résultats des choix effectués par la noosphère, des repères auxquels les enseignants que nous observerons sont tenus de se référer.

Historiquement, la *détermination* de l'action enseignante peut être discutée à partir de la notion de « forme scolaire » dont parle Thévenaz (2005)¹⁸⁴. Le terme « forme scolaire » rend compte de l'activité humaine contenue dans les construits scolaires. Pour l'auteure, la forme scolaire « *est une forme de socialisation spécifique mettant en rapport le résultat des activités humaines passées, cristallisées dans des savoirs et des techniques socialement constitués sur le monde, qu'actualise une activité, l'activité d'enseignement* » (p. 67). Cette activité s'organise à partir des différents *outils* scolaires, des construits sociaux dont les programmes, les manuels, les salles et le matériel nécessaire aux différents genres de pratiques physiques et sportives, les contenus disciplinaires, etc. sont des exemples. Enseigner implique, en quelque sorte, de se positionner par rapport à ce *déjà là*, en perpétuant ces fonctions ou en récusant leur intérêt. La « forme scolaire » rend compte des ingrédients de l'assujettissement des sujets à l'institution école, dont parle aussi Chevallard (1992). Les Manuels scolaires constituent, par la disciplinarisation de leurs contenus, une part centrale de la « forme scolaire », d'où la nécessité de procéder à leur étude historico-épistémologique. Il s'agit d'investiguer, à partir d'une perspective didactique, la construction et l'évolution du basketball en tant qu'objet d'enseignement de l'éducation physique sur la base d'ouvrages officiels édités par la Confédération Suisse.

Nous avons donc procédé à une analyse du contenu des manuels fédéraux dont nous présentons brièvement la démarche méthodologique, avant d'en exposer (point 2) les résultats.

¹⁸³ Selon Boussard (2007) « *Les manuels révèlent la vision et la conception de l'éducation physique d'une époque. Ils contiennent la matière que les auteurs jugent indispensable à son enseignement et à l'atteinte des buts fixés. Ils marquent une intention d'exercer les corps des élèves au moyen de la méthode qu'ils estiment la plus appropriée. De l'intention à la réalisation, il y a cependant un écart qu'il faut mesurer si l'on veut dégager une image fiable de l'éducation physique scolaire que les manuels ne peuvent prétendre donner à eux seuls* » (p. 113).

¹⁸⁴ Dans son travail, l'auteure s'appuie sur les propositions (et la définition) de Vincent, Lahire & Thin (1994).

1. Eléments de méthodologie et construction du document

Notre démarche de recherche nous a conduit à revenir à la naissance de l'EP et à étudier les différents Manuels scolaires qui ont été édités depuis lors. Ceci dit, notre posture n'est pas celle d'un historien, investi par le projet de rendre visible l'histoire du basketball ou de retracer celle de l'EP en Suisse, travail qui a d'ailleurs été réalisé par d'autres d'auteurs. Notre intérêt porte davantage sur la *construction scolaire* de cette pratique sportive qui trouve sa légitimité à l'école à travers son appartenance à la discipline éducation physique. Si le retour historique est nécessaire, c'est le regard épistémologique qui a guidé notre investigation.

Comment avons-nous procédé pour construire le *corpus documentaire* ?

A partir de nos questions et problématique de recherche, nous avons délimité le champ de recherche et choisi nos *documents-source* selon trois critères. Les ouvrages devaient :

- (i) concerner spécifiquement la discipline éducation physique, ce qui nous a conduit à laisser de côté les documents généraux dans lesquels, cependant, des données en lien avec cette discipline étaient présentes,
- (ii) avoir été édités après 1974, c'est-à-dire, une fois que l'EP est devenue obligatoire en Suisse,
- (iii) avoir le statut de *prescription fédérale* (des documents destinés par la Confédération Suisse à l'ensemble du pays), ce qui écarte les publications cantonales, à l'exception de celle éditée dans le canton de Genève,
- (iiii) être des Manuels scolaires destinés aux enseignants.

Depuis 1874, dix Manuels fédéraux ont été publiés : 1876, 1898, 1912, 1927, 1942, 1957/1962, 1975/1981, 1998, que nous avons étudiés en suivant la chronologie de leur date d'édition (d'abord le Manuel de 1876, ensuite celui de 1989, etc.). Notre lecture a été guidée par quatre thèmes principaux :

- (i) Le contenu en lien avec les finalités et objectifs de l'éducation physique.
- (ii) Le contenu en lien avec la démarche d'enseignement proposée par le manuel (il s'agit des indications concernant la conception de l'enseignement qui chapeaute l'ensemble des genres de pratiques).

Ces deux premiers thèmes ont été retenus par les raisons suivantes. Si notre but est bien d'étudier le basketball, dans les Manuels, ce thème, fait partie d'une programmation large que l'englobe et à laquelle, d'une certaine manière, il doit sa raison d'exister. La manière d'enseigner le basketball telle qu'elle apparaît dans le document est à mettre en relation avec l'épistémologie de l'enseignement et de l'apprentissage prescrite par les concepteurs pour l'ensemble des genres de pratiques physiques et sportives. Rendre visibles les finalités et les préoccupations de l'EP au moment « x » devrait nous permettre de situer le contenu basketball dans un assujettissement plus large, celui de l'école et de la discipline éducation physique¹⁸⁵.

¹⁸⁵ Nous mettons en relation le basketball tel qu'il apparaît dans les manuels et les finalités et objectifs poursuivis par l'éducation physique. Comme nous allons le voir plus bas, ce sont souvent ces derniers qui, en l'absence des objectifs liés à la pratique du basketball, orientent l'action des enseignants.

(iii) Le contenu lié aux jeux avec ballon et la méthodologie proposée pour leur mise en place dans les classes.

Nous partons de l'idée que le basketball constitue un genre de pratique faisant partie de la famille des *jeux collectifs avec ballon* et que différentes formes de pratiques peuvent être agencées pour introduire et préparer les élèves à le faire. C'est le cas, par exemple, de l'apprentissage du dribble qui est programmé souvent en deuxième année primaire, même si le basketball sera introduit à partir de la quatrième. En demandant de faire du dribble, l'enseignant vise à développer, par exemple, la capacité oculo-manuelle, la coordination globale, une certaine technique, etc., des éléments qui seront mobilisés par la suite lors des cycles d'enseignement de basketball à venir. Si le basketball commence en 4^{ème} primaire (Manuel fédéral 4, 1998, Brochure 5), une introduction à certains aspects de sa pratique peuvent donc faire déjà partie du travail réalisé les années précédentes.

(iiii) Le contenu en lien avec le basketball.

Une première lecture nous a permis d'identifier et de choisir les chapitres ou les passages qui correspondaient aux thèmes que nous venons de mentionner. Ensuite, les données récoltées ont suivi un deuxième traitement afin de retenir les éléments les plus significatifs par rapport à nos intentions de recherche. Ceci nous a permis non seulement de classer de manière plus précise les données selon les thématiques, mais d'établir leurs relations et correspondances. C'est seulement après que nous avons passé à la phase d'écriture du texte et à l'élaboration des synthèses sous forme de tableaux.

En ce qui concerne la présentation des résultats, nous les avons organisés en quatre périodes. Elles correspondent à des moments *particuliers* de histoire de l'EP et du basketball dans le système suisse.

- 1- 1874-1900 : La naissance de l'éducation physique en tant que discipline scolaire et la place du jeu à l'école à la fin du XIXe (naissance du basketball aux USA),
- 2- 1900-1950 : L'émergence du basketball et des pratiques sportives à l'école,
- 3- 1950-1990 : L'éducation sportive au centre de l'éducation physique,
- 4- 1991-2011 : L'éducation physique et le basketball contemporain.

Dans le développement de chaque période, où on peut retrouver plusieurs Manuels fédéraux, nous introduisons des éléments en rapport avec deux préoccupations majeures :

- Les indications concernant la situation de l'école et de l'éducation physique dans la période concernée. Mises à part les données tirées des Manuels fédéraux, et pour mieux les saisir, nous avons parfois introduit des éléments relevant de la situation politique ou économique du moment issus d'autres ouvrages. A titre d'exemple, nous pensons qu'il est plus aisé de comprendre l'orientation militaire de la « gymnastique » de la fin du XIXe et la place qu'ont les jeux collectifs avec ballon à l'école lorsqu'on sait que le pays devait, à cette époque, s'organiser militairement pour faire face à des menaces extérieures et que les pays européens mettaient en place aussi (et certains bien avant eux) une gymnastique scolaire qui devait remplir le rôle de premier échelon à la préparation du soldat, défenseur de la patrie.
- Les indications concernant plus spécifiquement l'enseignement à mettre en place dans les classes en rapport avec le domaine d'activité des jeux collectifs et du basketball (mise en

évidence des objectifs poursuivis, des démarches et des conceptions concernant l'enseignement et l'apprentissage, des règles du jeu et des modalités de travail).

Ceci nous a conduit à donner également deux autres types d'indications. Puisque le basketball est souvent pensé et présenté en correspondance avec d'autres formes de pratiques physiques, nous mentionnons également les propositions considérées comme préparatoires ou d'application au basketball (ex. : les jeux de balle). Pour pouvoir comprendre le basketball et sa place à l'école, il nous a paru important également de décrire, quand les informations étaient disponibles, la manière selon laquelle est pensée la séance d'éducation physique : organisation, parties existantes et leur articulation, aspect temporel, etc. (Plan de la leçon, annexes 1.6 / 2.5).

Compte tenu du fait que le Manuel Fédéral de 1999 est celui qui était en vigueur au moment de réaliser nos observations de classe (référence principale des enseignants), le développement que nous en ferons sera davantage approfondi. Nous traitons également les Objectifs d'apprentissage (DIP, 2000), document propre au canton de Genève, mais qui se veut en correspondance, en ce qui concerne l'EP, avec la référence fédérale. Ce manuel est censé orienter aussi l'action des maîtres qui ont participé à notre recherche.

2. Résultats de l'analyse documentaire

2.1. L'origine de l'éducation physique et les prescriptions concernant les premiers jeux scolaires (1874-1900)

Dans cette partie, nous aborderons les faits les plus significatifs de la situation scolaire de cette période durant laquelle deux manuels fédéraux ont été édités (1876 et 1898).

2.1.1. La prégnance des finalités militaires à l'origine de la gymnastique : une conception qui délaisse la pratique des jeux collectifs à l'école

Les pratiques physiques proposées aux élèves sont bien plus anciennes que l'émergence d'une discipline chargée de s'en occuper, en particulier dans les écoles suisses. Un certain nombre d'ouvrages, suisses et étrangers existaient et pouvaient être consultés par les enseignants depuis la moitié du XVIII^{ème} siècle, afin de les aider à organiser et à donner l'éducation physique. Ils ont été, il faut le dire, peu ou pas pris en considération par les auteurs des premiers manuels.

Pour Brussard (2007) l'application de la loi fédérale de 1874, qui légifère sur l'obligation de la pratique de la gymnastique à l'école, a été précédée de deux périodes qui éclairent les enjeux sociopolitiques et pédagogiques de la naissance de cette discipline : les réalisations privées du mouvement philanthropique (1770-1830) et les initiatives communales et cantonales (1830-1874). Bien que le point de vue militaire ait fini par s'imposer, les débats qui traversent ces années montrent que d'autres arguments étaient aussi avancés pour penser et justifier la nécessité d'effectuer des pratiques physiques à l'école. Parmi eux, les visées hygiéniques (ex. : éducation du corps sain, de la souplesse, de l'agilité) et l'utilisation du corps et des activités physiques pour la formation des jeunes aux valeurs de la nation. Citons, à titre d'exemple, Rousseau (1762), qui recommandait des exercices corporels, de la formation des sens, de l'hygiène et des jeux. Il considérait l'éducation corporelle à la base de l'éducation morale, intégrée à l'éducation générale et préparant et accompagnant la formation

intellectuelle. Ou Pestalozzi (1887), qui encourageait aussi une culture physique afin « *de sauver le peuple qui s'affaiblit et se ruine de corps et d'esprit* » (p. 32).

C'est sous le terme de « gymnastique » que les enseignants vont proposer ce qui était, à son origine, une gymnastique censée préparer la jeunesse à la défense de la patrie. Cette préoccupation se trouve à l'origine des premiers « Corps de cadets » (1758) qui réunissaient enfants et jeunes pour effectuer des exercices militaires, avec uniformes et armes. C'est ce modèle qui sera implanté à l'école¹⁸⁶. La gymnastique scolaire dérive directement de ces préoccupations, bien présentes aussi dans la gymnastique pratiquée par les sociétés de gymnastique (Manuel fédéral de 1927, p. 28). Dans un tel contexte, ce sont tout naturellement ces instructeurs (militaires, de gymnastique) qui sont chargés, à l'approbation de la loi militaire de 1874¹⁸⁷, de former les enseignants. La gymnastique militaire sera ainsi donnée par les maîtres d'école¹⁸⁸, ce qui ne se fera pas sans soulever, dans la corporation, un certain mécontentement, entre autres, par la confusion qui s'installera entre l'école et les casernes.

L'exigence de deux leçons de gymnastique par semaine et par élève comme « *un minimum indispensable* » (p. 8) apparaît déjà dans le manuel de 1898. À côté du caractère rigide du programme militaire, le manuel souligne l'importance d'organiser la gymnastique de « *façon à ce que la jeunesse y trouve délassement et plaisir* » (p. 14).

2.1.2. Les jeux scolaires dans les premiers manuels scolaires de gymnastique

2.1.2.1. Le manuel fédéral de 1876

Le premier manuel de gymnastique¹⁸⁹ apparaît en 1876 sous un titre révélateur en ce qui concerne son contenu : « *L'école de gymnastique pour l'instruction militaire préparatoire de la jeunesse suisse dès l'âge de 10 à 20 ans* ».

On y retrouve des « *exercices d'ordre* » (ex. : alignement, ouvrir et serrer les rangs, conversions), des « *exercices libres* » (marches, sautaillement, sauts) et des « *exercices aux engins* » (ex. : saut à la corde, grimper, cannes, mouton, poutre). La gymnastique apparaît souvent peu distrayante pour les élèves et elle est conduite sous l'autorité ferme du responsable (cours magistral, groupes ordonnés, alignés, discipline, ordre, silence, rectitude, immobilité). Les auteurs donnent des indications concernant la mise en place des propositions du manuel. Par exemple, les « *exercices gymnastiques sont des exercices d'ensemble* » (p. 2) et leur exécution doit être simultanée par tous les élèves ; ils évoquent l'intérêt pour l'enseignant de varier les exercices proposés aux élèves. Pour la conduite de la classe, l'enseignant doit utiliser « *deux espèces de commandements* » (p. 2), afin atteindre « *l'uniformité nécessaire dans les mouvements* » (*ibid.*) : le commandement préparatoire ou

¹⁸⁶ Il est important de rappeler que plusieurs guerres et conflits internationaux guettent la Suisse à l'époque. La victoire de la Prusse conduit plusieurs pays d'Europe, dont la Suisse, à prendre comme modèle, à l'école, la gymnastique militaire (« *il revenait à l'instituteur prussien d'avoir gagné la guerre* »). L'éducation est subordonnée aux intérêts de la patrie et aux enjeux militaires (Bussard, 2007).

¹⁸⁷ En se référant à cette période, les concepteurs du Manuel fédéral de 1927 disent que pour « *des raisons constitutionnelles, les exercices corporels sont régis dans notre pays par les lois militaires. Le législateur a voulu montrer par là qu'il était conscient de l'importance des exercices physiques, qu'il voyait en eux un moyen d'éducation du peuple, un facteur hygiénique et pédagogique susceptible d'accroître la vigueur du peuple, ainsi que la puissance de l'armée* » (p. 51).

¹⁸⁸ La formation des enseignants se réalisera dans les écoles de recrues qui sont spécialement mises en place. La formation à la gymnastique va compter pour l'obtention du brevet pédagogique. Concernant les élèves, l'obligation concerne les garçons de dix ans jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

¹⁸⁹ Nous rappelons que c'est sous le terme de « gymnastique » que la discipline, aujourd'hui nommée éducation physique, apparaît dans les documents officiels.

d'avertissement (indiquer brièvement et aussi exactement que possible l'exercice à exécuter) et le commandement d'exécution (bref et d'une voix forte pour que les élèves fassent le mouvement).

La « gymnastique » étant associée à la notion « d'utilité » sociale¹⁹⁰, il n'est pas étonnant de constater le peu de place que les auteurs attribuent au jeu. Le manuel procède uniquement à l'énumération, pour les deux premiers degrés, des noms de jeux à faire et renvoie le lecteur, pour leur description, aux ouvrages de Niggeler (1866) et à *La Gymnastique en jouant*, de Koloss (cités dans le Manuel de 1876, p. 53). Selon le degré, les jeux sont différents : au premier degré (10-12 ans), il est proposé des jeux de poursuite : « *Le chat et la souris. Le renard hors de son trou. Deux c'est assez, trois c'est trop. L'homme noir. Le capitaine* » (p. 53). Au deuxième degré (13-15 ans) les jeux se complexifient, notamment par la notion d'équipe : « *L'ours ou la chaîne. La roue ou le moulin. Jeux de balle. Les barres* » (p. 92). Aucun jeu n'est proposé pour le troisième degré (16-20 ans). Notons que le ballon n'est intégré à aucun exercice ou jeu pour la période qui nous concerne (10-12 ans). Si pour le 2^{ème} degré des jeux avec balle sont possibles, le manuel n'en mentionne aucun.

Concernant la séance, le manuel ne donne aucune indication quant à son organisation (parties, temps, etc.), et reste très vague à propos de l'articulation des exercices entre eux. Trois indications sont cependant données : il est nécessaire de choisir les exercices de telle sorte que le corps soit exercé « *aussi complètement que possible* » (p. 4) ; l'enseignant doit alterner fréquemment les exercices pendant la leçon et il ne doit pas les faire répéter jusqu'à ce que tous les élèves « *l'exécutent d'une manière satisfaisante* » (*ibid.*). Pour entretenir l'intérêt et sauvegarder le goût et le plaisir des élèves, les auteurs proposent aussi de reprendre l'exercice dans les leçons suivantes.

2.1.2.2. Le manuel fédéral de 1898

Les critiques et demandes de révision faites au premier manuel par les « *milieux militaires, gymniques et pédagogiques* » (Bussard, 2007, p. 106) conduisent les autorités à éditer le manuel de 1898 et justifient l'introduction d'une « *méthode d'enseignement* »¹⁹¹ (Manuel Fédéral, 1898, p. 8). Ceci étant, la gymnastique reste fortement orientée par des préoccupations militaires¹⁹², comme le montre d'ailleurs le titre de l'ouvrage : « *Manuel de gymnastique pour l'instruction militaire préparatoire de la jeunesse suisse de 10 à 16 ans* ». On y retrouve pourtant moins d'exercices d'ordre¹⁹³, une description plus détaillée des

¹⁹⁰ Si la finalité concerne principalement la préparation militaire, la pratique corporelle prépare aussi aux métiers (ex. : exercices pour la main, qui serviront au peintre, au sculpteur).

¹⁹¹ Par exemple, outre les conseils par rapport à l'organisation des séances, à la gestion du groupe classe, etc., le manuel décrit comment enseigner : « *l'explication doit toujours être suivie de la démonstration ; c'est ainsi que les élèves comprennent le mieux et le plus rapidement.* », le « *maître doit être en mesure de pouvoir exécuter lui-même et d'une manière correcte les préliminaires libres...* » (*ibid.*), « *les élèves doivent avoir du plaisir à travailler...* » ; « *Lorsque le travail des élèves ne satisfait pas les espérances du maître, celui-ci doit rechercher tout d'abord s'il n'en est pas lui-même la cause principale.* » ; « *il faut alterner très fréquemment les différents genres d'exercices...* » (pp. 12-13).

¹⁹² « *Le jeune garçon a le désir d'apprendre quelque chose dans la leçon de gymnastique, il veut mettre à l'épreuve sa force physique, son agilité, sa persévérance et son initiative. Il a le bon sens assez développé pour comprendre qu'il ne peut ni progresser dans cette voie ni donner satisfaction à ses désirs s'il ne suit pas dans son travail un certain ordre établi avec discernement. Il s'attend aussi, et avec raison, à recevoir de son maître des leçons données avec plaisir et dans lesquelles il trouvera, suivant les saisons, des nouveautés qui, loin d'entraver la préparation au service militaire, ne feront que la favoriser.* (Manuel fédéral de 1898, pp. 17-18)

¹⁹³ « *Les exercices d'ordre, très nombreux dans le manuel précédent, ont été réduits dans une forte proportion. A cet effet, on a adopté le nouveau règlement d'exercice de l'infanterie suisse, parce qu'il est à la portée de tout le monde* » (*ibid.*, p. 4)

exercices aux engins et une place plus importante donnée aux jeux traditionnels. Comme dans le manuel précédent, les exercices spécifiques avec ballon (ex. : lancer) sont absents.

Pour les auteurs, le programme de gymnastique doit être adapté aux écoles (leçons durant toute l'année ou seulement pendant quelques mois, ressources matérielles, etc.) et aux caractéristiques des élèves. Par exemple, il « *faut avoir soin de ne pas exiger trop ni trop peu. De trop grandes exigences découragent ; des exercices trop faciles indisposent les élèves habiles (...), il faut satisfaire leur désir d'apprendre et d'avancer* » (p. 11). Le manuel donne des indications pour préparer et donner les leçons (proposition aussi de leçons types) : (a) dans chaque leçon, les différentes parties du corps, en particulier « *des organes de la respiration et de la circulation* » (p. 14) doivent être mis en activité, actionnés par tous les muscles en alternant les exercices faciles avec ceux qui demandent davantage de dépense de force, des exercices pour le bas et le haut du torse ; (b) la moitié de la leçon doit être consacrée à des « *mouvements d'ensemble effectués simultanément par tous les élèves* ». Pendant l'autre moitié, il est proposé des exercices faisant appel « *plus spécialement à l'individualité* » (p. 15), des exercices aux engins, des jeux ou des concours.

Le manuel propose un « *plan normal d'une leçon* » (p. 16), tout en envisageant une certaine souplesse dans son utilisation (voir « Plan de la leçon », annexe 4.1). Dans ce plan, le « jeu » apparaît à la fin de la leçon, après des exercices d'appui, de saut ou d'équilibre. Nous pensons que le choix des concepteurs constitue la première pierre d'une structure qui perdurera, sous des intentions diverses, jusqu'à maintenant. C'est ainsi que, après « avoir travaillé » ce qu'il est essentiel de traiter durant la leçon, un temps plus récréatif et libre est laissé aux élèves, ceci sous forme de jeu.

Concernant les jeux, pour les concepteurs il est nécessaire de leur donner « *une place plus importante non seulement à cause de leur valeur au point de vue du développement des qualités viriles de l'enfant et du jeune homme, mais aussi à cause de leur influence sur les organes de la respiration et de la circulation* » (p. 2). De même, et en référence à leur absence dans le premier manuel, sont ici décrites « *les règles des jeux, la manière de les pratiquer et les considérations qui doivent prévaloir dans leur choix* » (p. 5). Cette manière de procéder sera d'ailleurs reprise par les manuels suivants.

Les jeux apparaissent ainsi investis d'autres motifs que les visées militaires : « *Les jeux représentent une forme de la gymnastique qui répond à deux exigences hygiéniques également urgentes chez l'écolier : le besoin de mouvement et le besoin de plaisir* » (p. 215). Cette demande d'intégrer la dimension « plaisir » est la première pierre d'une composante qui deviendra inhérente aux leçons d'EP. Les jeux proposés sont, dans leur majorité, des jeux traditionnels » : des jeux de poursuite (Le chat, La poursuite traversée, L'homme noir, Deux c'est assez), des jeux de lutte (La lutte libre, Les luttes de traction) et des jeux avec ballon (La balle au chasseur¹⁹⁴, La balle lancée¹⁹⁵, La palette¹⁹⁶, La Passe balle¹⁹⁷). Ces derniers jeux peuvent être considérés comme des « précurseurs » des jeux sportifs collectifs à l'école.

¹⁹⁴ Aujourd'hui « La balle assise » (le joueur en possession de la balle tire sur un élève en essayant de le toucher).

¹⁹⁵ Proche du Gagne-terrain (en lançant, arriver à passer le ballon entre deux piquets situés sur la ligne de but de l'équipe adverse).

¹⁹⁶ Proche de la « Balle brûlée », du « softball ».

¹⁹⁷ Proche du jeu qu'on connaît aujourd'hui sous le nom « La mouche » (des élèves en cercle se font des passes et un joueur au milieu essaie de toucher la balle).

Un seul jeu sportif collectif est présenté : le football¹⁹⁸. Le manuel donne des indications pour sa mise en place dans les écoles. Sont décrits : le matériel (dimensions du ballon, du terrain, buts...), le nombre de joueurs (entre 16 et 40, mais lors d'un match il est conseillé de placer 11 joueurs de chaque côté), les règles (interdiction de toucher la balle des mains, sauf pour le « *garde camp* », les sorties latérales du ballon, les fautes sur l'adversaire). Le football est destiné aux enfants de 2^{ème} degré¹⁹⁹, c'est-à-dire, ceux qui ont entre 13 et 16 ans. Pour répandre de plus en plus la pratique du jeu et entretenir l'émulation chez les élèves, le manuel propose l'organisation de concours « *entre classes d'un même établissement d'instruction ou entre écoles de localités différentes* » (p. 263). Aucune indication concernant les objectifs et les apprentissages à construire à partir de ce jeu sportif n'est explicitée, une manière de procéder que l'on retrouve dans les Manuels suivants.

Ce qui nous paraît tout particulièrement important de souligner par rapport à la pratique sportive qui nous intéresse en particulier, est la note de bas de page qui est accolée au titre « *Foot-ball* ». Elle fait référence à une « variante du jeu » qui rappelle des caractéristiques du basketball :

Ce jeu peut être fait aussi en lançant la balle avec la main au lieu de la rouler ou de la lancer avec le pied. Les joueurs d'un camp se passent la balle depuis le point où ils l'on reçue : ils n'ont pas le droit de courir en la tenant en main. Si la balle est touchée ou lancée avec le pied, le parti adverse obtient le droit de donner un coup franc de l'endroit où elle a été touchée (p. 257).

On y retrouve l'interdiction de marcher ballon en main et le tir franc sans opposition suite à une faute. Ces éléments de la pratique font partie des premières règles éditées pour jouer au basketball.

2.2. Les finalités de l'EP dans la première moitié du 20^{ème} siècle et l'apparition de « La balle à la corbeille » dans les manuels (1900-1950)

Trois manuels fédéraux seront édités durant cette période (1912, 1927 et 1942). Ils sont le témoignage des nouvelles visées et préoccupations qui traversent la discipline, reflet des enjeux sociaux, économiques et politiques qui mobilisent la société suisse et l'institution scolaire. Sur toile de fond des débats disciplinaires on retrouve, d'une part, la lutte de pouvoir entre deux tendances qui s'opposent par rapport à la forme que devrait prendre « *l'éducation corporelle* » à l'école (Manuel 1927, p. 48) : la gymnastique traditionnelle et le mouvement sportif. D'autre part, on constate l'importance et la place que prennent les connaissances scientifiques *pour enseigner* la gymnastique (tout particulièrement la biologie et la physiologie) ainsi que la nécessité d'apporter aux maîtres des méthodes d'enseignement pour organiser les pratiques en classe (comme nous le verrons, ceci ne conduit pas les concepteurs à expliciter des modèles pour enseigner les jeux collectifs).

¹⁹⁸ « *Le foot-ball est un jeu de grand mouvement, aussi captivant qu'amusant, qui mérite d'être répandu d'une manière générale. Partout où on l'exerce, il devient le jeu favori des élèves ; il offre un attrait considérable et en raison du matériel peu important qu'il nécessite, on peut l'organiser facilement dans les sorties ou courses scolaires, lorsqu'on trouve un emplacement favorable* » (p. 262).

¹⁹⁹ Le deuxième manuel, tout en concernant les jeunes de 10 à 20 ans, traite principalement la période jusqu'à 15 ans. Les « *jeunes gens âgés de 16 à 20 ans qui reçoivent l'instruction militaire préparatoire, la gymnastique leur sera enseignée au moyen d'un manuel spécial* » (Manuel fédéral, 1898).

2.2.1. L'émergence du jeu comme moyen d'éducation

2.2.1.1. Le Manuel fédéral de 1912

Le manuel édité en 1912 montre déjà l'influence qu'acquièrent les préoccupations médicales²⁰⁰ et les nouvelles gymnastiques de l'époque²⁰¹. Les données scientifiques sont considérées comme essentielles pour guider les « *exercices correctifs ou de tenue* » (p. 16), même « *chez les élèves plus âgés* » (*ibid.*). Le titre de l'ouvrage nous semble d'ailleurs montrer le changement qui va s'opérer par rapport aux intentions des manuels précédents : « *Manuel fédéral pour l'enseignement obligatoire de la gymnastique dans les écoles suisses* ».

Cependant, si les finalités du manuel se diversifient, les préoccupations militaires restent bien présentes. C'est ainsi que les auteurs considèrent que « *L'enseignement de la gymnastique dans les IIe et IIIe degrés est donné conformément au Manuel de gymnastique pour l'instruction militaire préparatoire* » (p. 6). C'est d'ailleurs toujours au Département militaire fédéral que revient la responsabilité de la gymnastique ainsi que la production du manuel au travers du Commissariat central des guerres.

Le manuel s'organise par degrés²⁰² (1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} degré). Les propositions concernant les exercices avec ballon et les jeux collectifs poursuivent des objectifs précis. En faisant la distinction avec les « *exercices méthodiques* » (p. 29), qui s'exécutent au commandement, les « *jeux de grand mouvement* » (p. 29) permettent, par l'activité intense mais contrôlée des élèves, le développement cardiaque et respiratoire.

Dans la démarche d'enseignement, il apparaît le souci de progression et d'articulations d'activités. Le maître est « *tenu de connaître les rapports existant entre les divers jeux* » (p. 30), par exemple le fait que le « *petit jeu de barres est l'introduction du grand jeu* ». Ces jeux demandent « *une habileté spéciale* » qui implique « *des exercices préparatoires* » (p. 30) pour exercer le lancer de la balle ou « *atteindre un but* » (*ibid.*).

Une « *leçon normale* » (p. 32) est ordonnée de façon méthodique. Dans le plan de la leçon, on retrouve l'idée que les jeux doivent toujours occuper la dernière partie de chaque séance, place qui se consolidera avec le temps et dans les Manuels suivants (voir « Plan de la leçon », annexe 4.1).

Pour les auteurs, les conditions d'enseignement doivent être favorables (nombre d'élèves, d'engins) et la séance doit être adaptée au temps à disposition. Si le temps est trop court, l'enseignant s'astreint à proposer le jeu final, il « *est préférable de ne jouer que toutes les deux leçons, mais on réserve alors au minimum un quart d'heure dans ce but* » (p. 33). L'organisation d'après-midis ou de soirées destinées spécialement à la pratique des jeux est recommandée.

²⁰⁰ « ...le besoin de mouvement provient principalement de la nécessité de donner aux poumons et au cœur le stimulant nécessaire à leur développement. » (Manuel 1912, p. 9)

²⁰¹ Pour Bussard (2007), « le manuel se situe indubitablement dans la mouvance conjointe de la gymnastique suédoise et de l'éducation physique scientifique de Georges Demeny » (p. 224).

²⁰² Suite à la Loi militaire de 1907, l'introduction du degré préparatoire (7-9 ans) dans le nouveau manuel devient obligatoire : 7 à 9 ans, 1^{er} degré ; 10 à 12 ans, 2^{ème} degré ; 13 à 15 ans, 3^{ème} degré.

Dans le 1^{er} degré (7-9 ans), c'est « surtout sous la forme de jeux qu'il convient d'imposer la gymnastique aux enfants, parce que chacun d'eux trouve dans l'entraînement qu'ils procurent la quantité de mouvement nécessaire à ses besoins » (p. 9).

Le maître est tenu de conduire l'enfant de « l'état de liberté, qui précède l'école, à la discipline sagement graduée de la vie scolaire » (p. 13). Si l'enseignement doit être donné « de manière à être pris avec plaisir et entrain » (ibid.), les auteurs rappellent que « l'enfant ne doit pas voir dans la gymnastique une occasion d'apprendre des exercices, mais bien celle de se divertir et de se donner du mouvement » (p. 13). Chez les plus grands (2^{ème} et 3^{ème} degrés), il est possible de prioriser les jeux dans « lesquels on oppose des groupes d'élèves les uns aux autres » (p. 16) (jeux dits de camps ou de partis). Ce sont donc surtout des visées physiologiques et éducatives qui justifient la pratique des jeux durant les leçons de gymnastique.

Quatre catégories de jeux sont proposés : a) les jeux d'imitation des travaux manuels (ex. : scier, piocher), b) les jeux de course²⁰³ (ex. : L'homme noir, Deux c'est assez, trois c'est trop, Le chat et la souris...), c) les jeux de balle simples (ex. : La bataille des balles²⁰⁴, La mouche, Le ballon lancé dans le cercle...), d) les grands jeux, surtout en 3^{ème} degré (ex. : Le ballon lancé à la frontière, La balle frappée sans servant).

A partir de 10 ans, les élèves devraient effectuer aussi des exercices de lancer. Ceux-ci permettent de travailler « l'éducation de l'œil et de la main » et ils sont considérés « indispensables pour la bonne pratique des jeux de balle » (p. 122). Le manuel donne la description de plusieurs techniques de lancer et de rattraper (avec une balle - diamètre petit, et avec un ballon - diamètre grand), et propose différents exercices pour les travailler. Celui contre un mur est à privilégier pour « gagner du temps » (p. 122).

Le basketball apparaît sous le nom de « La balle à la corbeille » (p. 210). Il est précédé du jeu la « balle à la main », considéré comme analogue au football « mais ici la balle est lancée avec les mains et non avec les pieds » (des liens peuvent être faits avec le handball). La balle à la corbeille « comporte les mêmes règles et se joue de la même manière que la balle à la main » (p. 210), mais son intérêt tient à « l'adresse que demandent les jets à la corbeille » (p. 211).

Le manuel donne des indications sur le matériel qui est nécessaire au jeu (grosse balle, corbeilles cylindriques sans fond ni couvercle ou « avec fond à condition d'y adapter un dispositif permettant de faire ressortir la balle », p. 211), les dimensions du terrain (10 m sur 20 m), la hauteur des paniers (environ 3 m), l'organisation des joueurs (« deux partis de même force ») et la « marche du jeu » (ibid.) :

Le maître lance la balle en l'air depuis le milieu de l'emplacement. Dès qu'elle a touché terre, le joueur le plus habile la saisit et la lance immédiatement à un de ses partenaires ; celui-ci à un deuxième, et ainsi de suite, toujours dans la direction de la corbeille du parti adverse... (p. 211).

Plusieurs règles régissent le jeu :

Il est défendu : 1- de pousser la balle avec les pieds ; 2- d'arracher la balle des mains d'un camarade ; 3- d'entraver le joueur qui lance la balle ; 4- de marcher ou de courir avec la balle en mains ; 5- de pousser ou d'arrêter un camarade (pp. 211-212). Chaque faute est sanctionnée par le « directeur du jeu » et donne lieu

²⁰³ Il nous paraît intéressant de souligner qu'une bonne partie des jeux du manuel sont déjà présents dans la version précédente.

²⁰⁴ Les élèves ont chacun une balle et sont organisés en deux camps. Au signal, ils lancent les balles dans le terrain adverse. Gagne l'équipe qui a le moins de balles à la fin du temps de match.

à un « tir libre », l'équipe adverse désigne un de ses joueurs qui s'approche de la corbeille et shoote le ballon.

Il est permis : 1- de sauter, les mains levées, devant le joueur qui lance la balle ; 2- de saisir la balle au vol ou de lui donner un coup avec la main, sans l'arrêter ; 3 ; de jeter la balle à terre pour la faire rebondir et de la pousser, sans la saisir, dans la direction de la corbeille (p. 211-212).

L'équipe gagnante est celle qui a obtenu le plus grand nombre de points « *dans le temps fixé* » (*ibid.*)²⁰⁵.

2.2.1.2. Le Manuel fédéral de Gymnastique pour des garçons de 7 à 15 ans de 1927

Dans ce manuel, le jeu est considéré comme une activité scolaire porteuse de valeurs. Les concepteurs disent à propos de ces valeurs qu'elles sont « *un excellent moyen d'éducation physique* » et qu'il « *était logique qu'on leur accordât une grande place dans l'enseignement de la gymnastique* » (p. 137). La pratique de cet enseignement poursuit un double objectif. D'une part, le développement physique, tout en aidant à l'éducation générale du point de vue intellectuel et moral et, d'autre part, la formation et la fortification du caractère²⁰⁶ (p. 138). Les jeux sont tenus aussi de permettre de cultiver les vertus sociales et d'appartenance, ce qui devrait orienter l'action de l'enseignant lors de la mise en place et de la gestion des leçons²⁰⁷ : « *L'élève doit toujours avoir l'impression qu'il n'est qu'une partie d'un tout. Dans le jeu, il appartient à un parti. Et les vœux personnels doivent s'effacer devant les nécessités de la collectivité, sans quoi le parti ne saurait prétendre à aucun succès...* » (p. 99). L'apprentissage de la citoyenneté sera ainsi au cœur de la pratique ludique : « *... le jeu favorise le travail commun, précis, dans l'intérêt de la collectivité, laissant à l'arrière-plan le Moi. Il est donc très favorable pour lutter contre l'égoïsme et cultiver, au contraire, l'altruisme et la modestie* » (p. 139). Le jeu est envisagé comme un « *facteur salubre de l'éducation de la personnalité en voie de formation* » (p. 88), et considéré comme un moyen favorisant la distraction et aidant à la libération de « *l'humeur* » (p. 88). Il est néanmoins peu envisagé comme une activité donnant accès à des apprentissages techniques ou tactiques spécifiques.

Le manuel propose une classification des jeux semblable au manuel précédent. On y retrouve les jeux traditionnels (le manuel utilise l'expression : « *jeux populaires* ») de course et de balle qui sont, d'ailleurs, presque les mêmes (ex. : Le chat et la souris ; Deux c'est assez, trois c'est trop ; L'homme noir ; La balle lancée ; La balle au chasseur).

²⁰⁵ Une variante est proposée : elle « *consiste à imposer à chaque parti la tâche de jeter la balle dans la propre corbeille (...)* à 4 ou 5 m de chaque parti on trace une ligne transversale qui ne peut être franchie. Chaque parti désigne un lanceur et un poste de garde : celui-ci à proximité de la corbeille de l'adversaire, le premier, proche de la corbeille de son propre parti. Chaque parti s'efforce alors, en observant les règles fixées pour la première forme du jeu, d'amener la balle à son lanceur qui cherche à la jeter dans la corbeille. Aucun joueur ne peut chercher à l'en empêcher, hormis le poste de garde adverse » (p. 212).

²⁰⁶ A côté des bienfaits physiologiques (cœur, poumons, souplesse, rapidité) faisant partie de la pratique des jeux, le manuel met en avant la valeur morale, l'altruisme, la modestie, la volonté, la joie, etc. De même, « *le jeu enseigne aussi la véracité et les sentiments généreux et chevaleresques à l'égard de l'adversaire* » (p. 140).

²⁰⁷ « *On accorda (à l'introduction de la gymnastique à l'école) la place d'une branche spéciale, avec deux heures hebdomadaires seulement. L'école ne voyait alors que l'enseignement et l'acquisition de connaissances ; et il est indispensable que l'école de demain tienne davantage compte de la formation du caractère et des sentiments généreux et nobles qui remplaceront heureusement l'interprétation trop unilatérale de cette éducation (...). Elle tiendra davantage compte de l'influence de la gymnastique sur l'éducation morale, la formation de caractères droits, courageux, nobles, et effacera cette légende que les exercices physiques n'ont qu'à atteindre des buts hygiéniques ou corporels. C'est pourquoi nos efforts doivent tendre, désormais, à la leçon quotidienne de gymnastique* » (p. 99).

Deux jeux sportifs sont décrits : Le ballon à la main (proche du handball que nous connaissons aujourd'hui) et Le ballon à la corbeille²⁰⁸. Les auteurs établissent aussi, comme dans le manuel de 1912, des filiations de jeux selon les âges. Par exemple, au 2^{ème} degré, le Ballon lancé par-dessus la corde constituerait une excellente préparation aux jeux du Ballon-frontière, du Ballon à la main et du Ballon à la corbeille (p. 295).

A partir du 2^{ème} degré, les élèves s'exercent au lancer et au rattraper. Ces gestes développent l'adresse mais demandent une « *pratique assidue* » (p. 249) et « *des soins particuliers* » (p. 288) pour acquérir une forme adroite. La technique du lancer par le haut et par le bas est décrite par exemple en indiquant la position des jambes, des bras et du tronc lors du lancer du ballon (des dessins accompagnent le texte). Des exercices préparatoires généraux et spéciaux sont proposés (ex. : les élèves sont placés face à face, l'un lance par le bas et l'autre reçoit des deux mains) et ils doivent être repris par le maître « *si leur utilisation dans les jeux a laissé à désirer* » (p. 288). Le but principal des exercices de lancer et de recevoir est de

... développer l'habileté indispensable pour tous les jeux avec balle ou ballon. Ces derniers nécessitent une grande dextérité des mains, ainsi que des yeux très exercés pour l'estimation des distances. Etant donné leur importance pour le développement des mains et des yeux, ces exercices occupent une très grande place dans le programme. On travaillera d'abord très librement, sans aucune contrainte, en formation ouverte ou en cercle de front (p. 152).

Toutefois, lors de la description des techniques, le manuel ne propose pas de mises en relation avec les jeux ou avec des situations de jeu spécifiques. C'est bien une motricité globale qui est à transférer et non une technique en particulier.

Globalement, en plus des effets au niveau éducatif et de la santé (musculature, cœur, poumons), les jeux « *rendent agile et souple* » (p. 287). La démarche d'enseignement postule l'introduction progressive des jeux (formes simples en 1^{er} degré, complexification en 2^{ème} et 3^{ème} degrés) et considère que la pratique de ces derniers implique une activité spécifique chez les joueurs :

La succession très rapide des situations dans les jeux exige de chaque joueur des changements immédiats de conception et de combinaisons, si on ne veut perdre l'occasion d'un bel avantage ou celle d'échapper à la brusque attaque de l'adversaire (p. 287).

La forme la plus animée d'un jeu de parti est celle du concours. Mais elle suppose la connaissance parfaite des règles du jeu, l'adresse sous toutes ses formes et la collaboration consciente de tous les élèves d'un même groupe. Pour atteindre cette forme, il faut de nombreuses répétitions, sans aucune idée de concours, dans lesquelles on ne cherchera pas à vaincre, mais bien à jouer avec finesse, correctement, durant toutes les phases du jeu (p. 289).

En ce qui concerne « Le Ballon à la corbeille », on observe une description du jeu et de ses règles plus en détail²⁰⁹ (8 pages du manuel), des indications à propos de l'organisation des joueurs et des équipes (ex. : le positionnement des joueurs sur le terrain, qui s'organisent par zones et places fixes sous forme de « *ligne avant, demis et arrière* », p. 328), des indicateurs pour le rôle de l'arbitre ainsi que quelques stratégies à prendre en considération lors du jeu. Par exemple :

Comme on ne peut pas courir dès qu'on est en possession du ballon, les joueurs chercheront à se placer de telle sorte qu'on puisse le leur "passer" habilement, à seule fin de l'approcher de la corbeille. Il est d'une importance particulière de profiter des vides que pourrait avoir laissés l'adversaire dans son propre camp. En règle générale, deux ou trois joueurs s'entendent pour faire progresser le ballon dans la direction

²⁰⁸ Le football ne fait plus partie des jeux indiqués par le manuel.

²⁰⁹ Le « ballon à la corbeille » est présenté à partir de plusieurs chapitres : I- Valeur du jeu ; II- Idée du jeu ; III- Emplacement ; IV- Matériel de jeu ; V- Les joueurs et leur répartition ; VI- Description du jeu ; VII- Adresse et règles du jeu.

désirée, et ce sans interruption. Les lancers en arrière ne sont pas exclus si une occasion plus favorable se présente avec un autre groupe d'attaque. (...) La règle veut que chaque joueur reste à la place qui lui a été assignée au début de la partie, où il devra concentrer toute son activité, ce qui n'exclut pas, cela va sans dire, l'aide à un partenaire voisin selon les circonstances » (p. 330).

Des consignes sont aussi données à propos de l'utilisation des techniques :

Il [le lancer du ballon] se fait la plupart du temps par le haut, car il permet ainsi un vol plus rapide que par le bas. Pour ce faire, celui qui va le recevoir doit prévoir déjà quel sera celui à qui il le lancera (p. 330). Le reçu du ballon. Cet art exige une grande mobilité, jointe à un coup d'œil exact et à beaucoup de présence d'esprit. Le ballon peut être reçu à volonté, mais le joueur intéressé devra le lancer tout de suite s'il le reçoit en courant, ou, alors, s'arrêter aussitôt (p. 334).

Les auteurs considèrent « Le Ballon à la corbeille » comme un jeu particulièrement intéressant à réaliser sur les emplacements restreints (en salle, principalement) et avec un petit nombre d'élèves. Pour eux, ses caractéristiques facilitent la scolarisation du jeu, ce qui constitue une première transposition didactique du basketball dans les Manuels suisses de l'EP.

Le Manuel recommande de répartir la classe en plusieurs sous-groupes et « *de ne jouer que durant un temps réduit (10-15 minutes)* » (p. 328). Le match, par contre, devrait durer deux fois vingt minutes avec une interruption de 5 à 10 minutes.

Les *critères de réalisation* ainsi que les *règles* sont, quant à eux, assez proches des règles de la pratique socioculturelle du basketball de l'époque. Par exemple :

Le lancer du ballon se fait la plupart du temps par le haut, car il permet ainsi un vol plus rapide que par le bas (...) L'arbitre lance en l'air le ballon, entre les deux joueurs opposés se trouvant au centre (...). Si un point a été marqué (un lancer dans la corbeille), le jeu recommence (...). Le frapper du ballon avec le poing est interdit, ainsi que toute transition ou arrêt avec une partie quelconque du corps autre que les mains ouvertes (...). Dans le dribble, le ballon ne peut être touché qu'une seule fois des deux mains. Le fait de recevoir des deux mains est considéré comme touché une fois (...). Dès l'instant où le ballon est dans les mains de l'adversaire, il est permis de le lui prendre ou de le faire lâcher prise en le frappant, le poussant ou le tirant avec une ou les deux mains ouvertes, à la condition expresse de ne toucher aucune partie du corps du joueur (pp. 331-334).

Etant donné la complexité du jeu, les auteurs conseillent d'effectuer des exercices isolés pour entraîner certains gestes spécifiques.

Le lancer dans la corbeille est l'adresse la plus importante de ce jeu. C'est pourquoi il sera exercé très souvent, avec une ou avec les deux mains, en station ouverte et avec une trajectoire plongeante, ou en sautant et avec une trajectoire plutôt rasante (p. 332).

Ce sont les visées générales des jeux que nous avons évoquées plus haut qui justifient sa présence à l'école. Ils désignent quatre visées à la discipline : - développer les forces et affermir la santé ; - habituer à une bonne tenue ; - développer l'agilité ; - former le caractère (p. 97).

La leçon type est organisée de la même manière que dans le manuel précédent. Les « *jeux* » sont toujours programmés à la fin des séances, après les exercices « d'ordre », de course ou de saut (voir « Plan de la leçon », annexe 4.1).

Le manuel décrit les « *principes généraux de la méthode* » (p. 103) :

(i) L'enseignement doit être « *gradué, partant du connu, procédant du simple au difficile, de l'élémentaire au compliqué* » : les exercices doivent suivre la progression du 1^{er} au 3^{ème} degré

(des mouvements connus et naturels aux exercices systématiques) ; si l'exercice est complexe, il doit être décomposé avant d'être travaillé globalement²¹⁰.

(ii) « *Sois intuitif !* » (p. 104) Le maître doit procéder toujours à une « *démonstration exacte des exercices, car l'élève doit avoir préalablement une image fidèle de ce qu'on exige de lui avant de pouvoir exécuter sa tâche* ». La démonstration peut être accompagnée d'une courte explication.

(iii) « *Ne perds pas le temps !* » (p. 104). Les auteurs donnent des indications pour profiter au maximum du temps à disposition : éviter les explications inutiles, ne pas répéter trop souvent les démonstrations ni « *faire intervenir fréquemment celles d'élèves* », se déplacer en course d'une place à une autre, bonne occupation des engins, etc.

(iiii) Le maître doit corriger les élèves. Pour pouvoir « *étudier sérieusement un exercice* », la correction des fautes est nécessaire. Face à une faute, le maître doit faire d'abord des remarques générales (tête haute, tendre mieux les jambes) mais pour mieux aider les élèves, il devra interrompre l'exercice : « *le maître fait ses remarques, signale la faute commise, et fait une nouvelle démonstration, si cela est nécessaire* » (p. 118). Le travail « *par subdivision* », voire en prenant à part individuellement un élève, est aussi un dispositif à intégrer dans la leçon.

(iiiiii) L'enseignement doit être entouré de toutes les précautions. Plusieurs paramètres et exemples des mesures de sécurité à prendre sont décrits. Ils concernent aussi bien la mise en place et l'utilisation des engins, la gestion de la discipline que le dosage des exercices.

(iiiiiii) C'est en « *jouant que l'enfant comprend et est capable d'appliquer les règles* » (p. 318).

Quelle transposition didactique du basketball

L'analyse des manuels fédéraux met en évidence que c'est à travers le jeu « *La balle à la corbeille* » que le basketball est transposé à l'école. Malgré le nom, qui n'est autre que la traduction en français (basket : corbeille / ball : balle), on retrouve dans le manuel les caractéristiques les plus importantes du basketball tel qu'il était pratiqué à l'époque.

La manière de jouer « *La balle à la corbeille* » s'organise à partir des principales contraintes et règles régissant le basketball d'adultes (ex. : la hauteur du panier – 3 mètres, ou le temps que dure chaque match – deux fois 20 minutes). On observe la volonté des concepteurs de s'approcher au mieux de la référence culturelle. Prenons deux exemples. Le premier est le *double-dribble*. Si à son origine les joueurs pouvaient reprendre le ballon autant de fois qu'ils le voulaient, ceci a été modifié en 1898 afin d'équilibrer les possibilités d'action de l'équipe qui attaque et de celle qui défend. Les concepteurs intègrent cette contrainte en explicitant que le ballon ne peut être touché qu'une seule fois des deux mains et « *le fait de recevoir des deux mains est considéré comme touché une fois* » (p. 331). Le deuxième exemple concerne l'application du « *lancer libre* ». Le manuel reprend les contraintes du jeu hors école. Ce type de lancer doit s'exécuter après une « *faute grave* ». Le joueur tireur se place dans la « *zone de pénalité* » et le shoot se fait sans opposition d'adversaire et obligatoirement en direction du panier (il est interdit de faire une passe à un partenaire). Cela dit, si depuis 1923 le tireur doit

²¹⁰ « *La plupart des exercices aux engins se composent d'une série de mouvements successifs, dont les parties séparées seront exercées pour elles-mêmes, et ce, d'après l'ordre souvent indiqué dans la collection des exercices correspondant à chaque degré* » (p. 103).

être celui à qui l'équipe adverse a fait la faute (fin des joueurs spécialisés), le manuel ne prescrit pas cette obligation. Ce qui montre que les règles ne sont pas toutes actualisées (à souligner que des nouvelles règles sont rajoutées chaque année, ce qui rend difficile une correspondance parfaite entre les règles officielles et celles des Manuels fédéraux).

Concernant à l'adaptation à l'école du jeu pratiqué par les adultes, peu d'éléments permettent de justifier un tel processus. On peut citer le nombre de joueurs par équipe, qui est de six au lieu de cinq dans les clubs (s'agit-il de la nécessité de prendre en considération le nombre important d'élèves par classe afin de faire jouer davantage d'élèves ?), la fixation de la répartition des joueurs sur le terrain, qui doit rester la même durant toute la partie. Une telle prescription pourrait répondre au besoin de contrôler l'action des élèves, chose plus difficile à faire si les joueurs peuvent choisir librement, durant le jeu, dans quel endroit ils souhaitent se placer. Cette contrainte permet d'ailleurs de résoudre, en tout cas en partie, le phénomène de grappe, puisque les joueurs sont tenus de rester à leur place (le manuel présente un croquis du terrain où est mis en évidence l'endroit où chaque joueur doit se placer). Concernant la démarche d'enseignement, les concepteurs placent aussi le « jeu » en fin de leçon et ils explicitent l'importance d'aller du simple au complexe (décomposition), de décortiquer la pratique avant de présenter la forme plus évoluée du jeu.

2.2.1.3. Le « Manuel de gymnastique pour la jeunesse masculine » de 1942

Dans ce manuel, apparaît de manière plus forte la nécessité de donner aux enseignants des outils pour organiser et gérer les leçons. Sont décrites les caractéristiques physiologiques et psychologiques des élèves selon le degré ainsi que les buts (physiologiques et psychologiques) de chaque partie de la séance. Le plan de la leçon reste semblable à celui des manuels précédents : mise en train, éducation des mouvements et de la tenu, éducation des capacités, jeux (voir « Plan de la leçon », annexe 4.1).

Dans ce manuel, on remarque aussi l'intention de proposer des descriptions très détaillées des différentes techniques, par exemple pour les gestes à faire aux engins, en athlétisme, en lutte, en natation ou en ski. On observe également une plus grande variété d'exercices à faire et des barèmes pour les performances et mensurations.

Si certains justificatifs biologiques et psychologiques des exercices ressemblent à ceux du manuel de 1927, des propositions originales sont faites. Par exemple, l'introduction du lancer et du recevoir dès le programme de 1^{er} degré.

En s'amusant à lancer, à recevoir la petite balle et en la faisant rebondir, l'écolier apprend d'une façon plaisante la technique du lancer. Dès ces premiers exercices récréatifs, on passe ensuite à l'enseignement systématique qui développe le sens de la coordination et l'habileté. Au 1^{er} degré, le but est d'arriver à lancer et à recevoir la balle avec précision (p. 95).

En ce qui concerne les jeux, ils sont considérés comme « *un des moyens essentiels de l'éducation corporelle* » (p. 295). Dans le 1^{er} degré, les jeux doivent s'accommoder à « *l'activité naturelle* » de l'enfant, être pratiqués « *sous toutes ses formes* » et prendre une « *place importante dans la leçon* » (p. 104). Les auteurs proposent des « *jeux de mouvements* » (de poursuite) similaires à ceux des manuels précédents : Le chat et la souris, Le sorcier, etc. Au 2^{ème} degré il est question des « *exercices d'introduction et des jeux* ».

simples » (p. 295)²¹¹ et c'est seulement à partir de 13 ans (3^{ème} degré) que les élèves pratiquent « *les véritables jeux d'équipe* » (*ibid.*).

Pour les auteurs, les jeux de passe (ex. : En cercle, Ballon lancé dans le cercle, Estafettes avec lancer) et les jeux « *préparatoires* » (ex. : La lutte pour le ballon, Le ballon à 2 camps, La balle au chasseur, etc.) doivent précéder les « *jeux d'équipe* » (p. 312). Les jeux sont classés selon leur complexité : jeux simples (ex. : Balle chassée, Ballon lancé dans le cercle, Estafettes), jeux de partis préparatoires (ex. : Le ballon à 2 camps, Le ballon par-dessus la corde) et les jeux d'équipes (ex. : Le jeu de barre, Le ballon à la main, Le basketball).

Le plaisir et la joie que procure le jeu sont mis en avant. Toutefois, l'apprentissage des règles ainsi que l'acquisition des gestes spécifiques sont considérés comme essentiels :

Les imperfections techniques prouvent constamment que l'adresse et l'habileté indispensables ne s'obtiennent qu'à la condition d'intercaler des exercices préparatoires. L'enseignement de base concernant la tactique telle que l'encerclement, le marquage et le démarquage, la feinte, etc., doit être donné dans les jeux simples déjà. A côté de l'instruction technique et tactique, on introduit parallèlement celle des diverses règles du jeu (p. 296).

Plusieurs indications sont données à propos de la mise en place des jeux,

Pour l'enseignement de la tactique et afin de s'habituer à jouer entre mêmes partenaires, il est recommandé de créer des équipes de jeu et de les maintenir en formation un certain temps (...). Le jeu est en réalité un exercice au cours duquel le maître élabore, corrige et dirige. Celui qui l'enseigne fait respecter les règles et juge la tactique sans cependant en restreindre l'action, ni en supprimer l'entrain (p. 296).

et sur la logique interne qui les organise,

Le jeu d'équipe est une lutte dont l'enjeu est représenté par un ensemble opposé à un autre (p. 296).

C'est dans le Manuel de 1942 que la pratique culturelle est institutionnellement reconnue au niveau fédéral. Le jeu « La balle à la corbeille » devient « *Le basketball* » (p. 327). Deux pages et demie lui sont consacrées. En tant que jeu d'équipe, les auteurs disent qu'il « *a une valeur éducative incontestable par l'esprit de nécessaire solidarité qu'il développe au sein des deux groupes momentanément en présence* » (p. 327), mais ils ne font pas mention d'autres objectifs ou d'apprentissages spécifiques à développer.

Le manuel procède à la présentation des éléments constitutifs de la pratique du basketball. Il est question de la description du jeu et de ses règles, sans qu'un travail technique ou tactique spécifique soit mentionné. Les données sont considérées comme suffisantes pour la mise en place et la gestion du jeu dans les classes.

Le manuel de 1942 est destiné à la formation des élèves de 7 à 20 ans²¹² et il a été écrit dans une période de changements importants. Parmi les événements de l'époque (l'Europe est en guerre), le décret de janvier 1942, conçu par le Conseil fédéral, va réorganiser l'enseignement de la gymnastique.

Outre les justifications biologiques mises en avant pour argumenter l'importance de la gymnastique et des activités physiques (plus de 20 pages sont consacrées aux relations « *exercices physiques et système nerveux* », aux influences de l'activité physique « *sur les organes de la digestion et de l'excrétion* », etc.) les auteurs listent les « *possibilités éducatives*

²¹¹ Exemple de technique : « *Pour réceptionner la balle, les bras se tendent à sa rencontre, mains ouvertes, puis se replient contre le corps. On saisit donc la balle en l'accompagnant sur la fin de sa trajectoire. Pour s'emparer de la petite balle, une main, paume en avant, intercepte la trajectoire tandis que l'autre, paume en haut, recueille la balle* » (p. 189).

²¹² L'enseignement de la gymnastique est partagé en quatre degrés : 1^{er} degré, de 7 à 9 ans ; 2^e degré, de 10 à 12 ans ; 3^e degré, de 13 à 15-16 ans et 4^e degré de 15-16 ans à 20 ans.

essentielles de l'éducation physique » (p. 42). Comme dans le manuel de 1912, l'enseignant est tenu de donner les indications sur ce qu'il y a à faire, de démontrer l'exercice et de procéder à des corrections générales ainsi qu'en cours d'action (dans le premier cas, s'il s'agit des « *fautes légères* »). Il doit aussi interrompre l'exercice si la faute est plus grave. En cas de difficultés importantes et persistantes, le maître doit « *intervenir personnellement auprès des élèves* » (p. 65).

Quelle transposition didactique du basketball

La description proposée par les concepteurs de ce manuel fait penser à un règlement pour l'organisation des matchs de basketball plus qu'à des indications permettant aux enseignants d'organiser des situations d'apprentissage.

On remarque le souci de présenter le basketball au plus proche de la pratique culturelle. Les données concernant le matériel du panier exemplifient bien ceci. Outre la description de comment il doit être, le manuel présente un croquis où sont notées les dimensions et la disposition de ses différentes parties (on observe, par exemple, que la hauteur est de 3m.05, comme dans la pratique culturelle, au lieu de 3 mètres comme c'était le cas du manuel de 1927).

Concernant les règles, si la liste est plus succincte que celle du manuel de 1927, on perçoit aussi l'intention de faire jouer le basketball tel qu'il est pratiqué hors école. On peut donner l'exemple de la suppression de l'entre-deux après chaque panier marqué (règle éditée en 1936) ou encore le nombre de joueurs par équipe qui est, cette fois, de cinq.

Une seule adaptation au contexte scolaire est explicitée. Comme les élèves ont une capacité de résistance moindre, les concepteurs prescrivent que la durée des matchs ne soit pas de 20 minutes. Ils proposent deux mi-temps de 7 minutes. D'autres adaptations ont été peut-être pensées par les concepteurs en ne retenant pas certaines règles officielles, comme celle des « 3 secondes » qui a été éditée en 1933.

2.3. Le développement du basketball scolaire en Suisse (1950-1990)

La période d'après-guerre correspond à un moment de développement important de l'éducation physique à l'école et d'essor de la pratique sportive institutionnelle en Europe. Les manuels de cette période, en particulier le Manuel fédéral de 1975/81, se caractérisent par une programmation détaillée et importante des différents sports et la présentation méthodique et systématique des démarches d'enseignement à utiliser par les enseignants dans leur classe.

A la même période, le basketball devient un sport de plus en plus populaire en Suisse. Les championnats se médiatisent et le nombre de licenciés et de praticiens augmente considérablement. Ceci influencera la programmation du basketball dans les écoles et sa place dans les documents officiels.

Dans les sections qui suivent, nous montrons à partir de l'analyse de contenus des manuels scolaires comment le basketball poursuit sa mise en forme en tant qu'objet scolaire. Les deux Manuels de cette période se caractérisent, en comparaisons aux précédents, par une plus forte didactisation du basketball. En effet, on y retrouve, pour la première fois, des considérations en lien avec la manière « méthodique » d'organiser les contenus et ceci en distinguant les actions d'attaque et défense et en proposant un travail spécifique selon les situations de jeu.

2.3.1. Vers l'enseignement méthodique du basketball

2.3.1.1. Le Manuel suisse de gymnastique scolaire (1957-1962)

En 1962, le Département militaire fédéral va éditer les premiers manuels destinés aux garçons et aux filles en les organisant en quatre « *Livres* ». Chaque Livre est consacré à une période scolaire (appelée degré²¹³) ou à un thème particulier (ex. : jeux).

L'enseignement de la gymnastique est considéré comme une contribution à la formation de la personnalité complète de l'enfant. Cependant, en agissant d'abord sur le corps, « *son premier but est donc le développement des aptitudes physiques et de la force de résistance de l'enfant* » (Livre 1, p. 11), sans oublier l'éducation du mouvement et de la tenue ainsi que la formation du caractère et la maîtrise de soi. Enfin, le travail et l'expérience en classe devraient « *donner à l'enfant le goût de l'exercice physique rationnel* » (*ibid.*). Ce faisant, les auteurs soulignent la nécessité de distinguer la gymnastique scolaire et la gymnastique de société. Le but de la première est de « *contribuer au développement général de l'enfant par la pratique de toutes les activités physiques, tandis que la seconde recherche l'amélioration des performances dans l'une ou l'autre des disciplines* » (p. 37). L'école doit d'abord éveiller chez l'enfant la joie dans la pratique des activités physiques et l'intérêt pour le développement corporel, ensuite « *seulement on pourra prétendre améliorer les résultats* » (p. 37).

La méthode de travail proposée se veut naturelle (le manuel fait référence aux principes de la gymnastique de Pestalozzi) et les données scientifiques sont tenues de guider la « *méthodologie générale* » (p. 41) pour l'enseignement de l'EP. Enseigner c'est partir du connu pour progresser vers l'inconnu, aller du facile au difficile. L'élève doit être confronté à des formes motrices globales et naturelles. Pour qu'il fasse une « *exécution correcte* » (Manuel fédéral, 1957, Livre I, p. 55), l'enseignant doit réaliser une « *démonstration impeccable* », et parfois des « *corrections* » sont nécessaires (*ibid.*).

Les enseignants peuvent se référer au manuel pour l'organisation des leçons (voir « Plan de la leçon », voir annexe 4.1). Le plan de la leçon renvoie à trois phases principales :

- « *Préparation ou mise en train* » (p. 46). Le but est de préparer l'élève « *psychiquement et de réchauffer son corps afin de créer les conditions favorables au travail* ». L'enseignant peut proposer des exercices d'éducation du mouvement, d'athlétisme, aux agrès ou des jeux simples (les jeux plus complexes demandent, selon les auteurs, des efforts considérables et, de ce fait, appartiennent plutôt à la deuxième partie de la leçon.

- Entraînement des aptitudes physiques. Par exemple, les agrès ou l'athlétisme
- Jeu et retour au calme

2.3.1.1.1. Pratiques scolaires des jeux

Le livre III (1960), traite l'enseignement dans les 2^{ème} - 4^{ème} degrés et donne des indications concernant la pratique des jeux à l'école. Les auteurs soulignent l'aspect éducatif inhérent au jeu. Ce dernier exige « *l'adhésion totale aux règles* », il « *donne l'occasion de combattre un comportement égoïste et de développer la maîtrise de soi et la correction à l'égard des camarades* » (p. 196). Il est conseillé de faire en sorte que l'élève n'attache pas une « *trop*

²¹³ Livre I : Partie théorique ; Livre II : 1^{er} degré ; Livre III : 2^{ème}-4^{ème} degrés garçons ; Livre IV : Exercices sur le terrain, natation, excursions, patinage, ski, boxe, lutte.

grande importance à la victoire ou à la défaite, afin que le jeu reste une partie de plaisir. C'est ainsi que l'enfant acquerra une saine et juste conception de l'activité sportive en général » (p. 196). Il est aussi évoqué l'importance au niveau physiologique de la pratique des jeux. Ils assurent une « *éducation complète du mouvement* », développent « *la capacité de réaction, la vitesse, la force, l'endurance et l'adresse* » (ibid.).

Les jeux sont classés en deux grandes catégories :

1- Jeux sans balle : La poursuite, Jour et nuit, etc.

2- Jeux avec balle :

- a- Petits jeux de balle (p. 208) : La balle chassée en ligne, Le ballon lancé dans le cercle, La balle assise. Avec des petites balles : Balle brûlée, Balle au chasseur, la balle frappée,
- b- Les Grands jeux (avec ballon) sont classés selon le degré : Pour le 2^{ème} degré -> Ballon par-dessus la corde, Le ballon frontière, Balle à deux camps. Pour 2^{ème} et 3^{ème} degré -> Le ballon derrière la ligne (règles de basketball ou de handball), La lutte pour le ballon, le Volleyball, Le basketball, etc.

Le manuel expose des repères pour concevoir l'apprentissage et la progression de l'enseignement des jeux collectifs. Par exemple, l'importance de travailler de manière systématique les techniques (ex. lancer, recevoir) nécessaires aux grands jeux par des exercices spéciaux. Les activités « *préparatoires* » ne doivent cependant pas prendre la place de « *l'essentiel* » : l'élève doit jouer, c'est par le jeu qu'il va apprendre (Livre III, p. 208). Les auteurs avancent les arguments suivants pour ne pas introduire de manière prématurée les grands jeux d'équipe : ces jeux ont un caractère plus marqué de performance ; ils exigent une volonté de soumission à l'intérêt général et aux règles, la correction à l'égard des camarades, la maîtrise de soi et l'endurance. Les grands jeux exigent « *une maturité physique et intellectuelle qui sera rarement suffisante avant le IIIe degré* » (p. 197). Pour permettre à la classe de réaliser des progrès, le jeu qui est choisi doit être pratiqué « *durant plusieurs leçons* » (p. 198) et occuper « *un tiers environ du temps de la leçon* » (p. 199). Cependant, on considère comme une erreur méthodologique de s'en tenir à la pratique d'un seul et même jeu durant toute une année scolaire.

2.3.1.1.2. Méthode d'enseignement du basketball

Concernant le basketball²¹⁴, le Livre III consacre six pages à la description de ce jeu destiné à des élèves de IIIe/IVe degré, aux règles à respecter (marque, déplacement sur le terrain, dribble, entre-deux, remise en jeu, coup franc, violations et fautes) et donne une « *introduction méthodique* » (Livre III, p. 247). Il est évoqué une triple préparation :

- **Jeux préparatoires.** Puisque le lancer et la réception du ballon ont déjà été étudiés lors des courses d'estafettes et des jeux avec la petite balle, le manuel propose, pour se préparer au jeu d'équipe, la Balle au chasseur, la Lutte pour le ballon, le Ballon derrière la ligne et la Quille (p. 247). Ce dernier permettait d'introduire la notion de la place à occuper par chaque joueur, nécessaire pour le basketball.

²¹⁴ Avant le basketball, le manuel introduit le jeu de la « Balle à la corbeille », mais demande au lecteur de consulter la brochure n° 3 éditée par l'Ecole fédérale de gymnastique et de sport, pour les règles du jeu (Livre III, p. 245).

- Préparation technique. Les auteurs donnent des indications concernant les « *différents éléments qui entrent en ligne de compte pour l'étude du basketball* » (p. 247) :

La passe : - la *passe à deux mains* est considérée comme la passe de base du basketball. Elle peut s'exécuter en faisant rebondir le ballon sur le sol avant d'arriver au partenaire, - la *passe à une main*, pour les passes longues ou de contre-attaque, - la *passe latérale*, qui s'exécute bras tendus par-dessus la tête, sert pour passer le ballon par-dessus l'adversaire.

Le dribble : il sert à « *progresser dans le terrain* » (p. 248), il se réalise en poussant le ballon avec une main et il s'interrompt lorsque le joueur prend le ballon sur une ou deux mains.

Le tir au panier : il est la conclusion de l'attaque et se fait de près à l'aide du panneau et de loin directement dans l'anneau. L'exécution est à une ou deux mains.

Le pivot : possibilité qu'a le joueur de déplacer un des pieds alors que l'autre (toujours le même) reste au sol (un dessin montre le geste, p. 248).

La feinte : c'est un mouvement « *lent, brusquement interrompu, suivi d'un autre mouvement rapide mais inattendu* » (*ibid.*) que le joueur peut employer pour les passes, les dribbles et les tirs.

- Préparation tactique

En défense. L'équipe peut défendre de deux manières : - chaque joueur « prenant » un adversaire (« *individu à individu* », p. 248), - chaque défenseur assumant la responsabilité d'une partie du terrain (le manuel donne une figure comme exemple), tout en concevant qu'un coéquipier puisse « *secourir un camarade en difficulté* » (p. 248).

En attaque. Pour les auteurs, la base du jeu est la contre-attaque²¹⁵. Contre une défense individu à individu, l'attaquant doit procéder par « *blocage* », des mouvements de recoupement successifs afin de faire bouger la défense et provoquer la libération d'un attaquant. Contre une défense de zone, les attaquants se placent soit en croix sur le terrain soit en fer à cheval (deux figures montrent l'organisation sociale sur le terrain) pour « *créer une position favorable au tir à mi-distance* » (Livre III, p. 249).

Si le manuel énumère ce qu'il y a à faire (ex. : s'organiser en défense de zone), les auteurs ne donnent pas d'indications sur la démarche d'enseignement à adopter ou sur la façon d'enseigner les contenus évoqués. Par exemple, au-delà des positions attribuées aux joueurs sur le terrain pour défendre en zone, comment faire fonctionner l'organisation de l'équipe, quelle stratégie adopter face au mouvement des attaquants, etc.

Quelle transposition didactique du basketball

Comme on l'a vu, le manuel propose aux enseignants deux types d'information : des indications concernant l'enseignement du basketball en classe et des repères au niveau du règlement pour la mise en place et la gestion des matchs. Si l'on considère l'état des règles du *basketball culturel* de l'époque, nous constatons la proximité entre les *règles retenues* par les concepteurs et celles faisant référence aux joueurs dans les clubs (les dimensions du terrain et

²¹⁵ « ...prendre l'adversaire de vitesse avant qu'il ait le temps d'organiser sa défense. Le ballon part rapidement de l'arrière, passe à un intermédiaire (centre ou avant quelque peu replié) qui donne à son tour à un joueur de pointe chargé de marquer. Si l'adversaire a le temps de se placer en défense, l'attaque devient plus réfléchie et devra s'adapter à la tactique de défense » (Livre III, p. 249).

du panier sont, quant à elles, identiques). Le choix des concepteurs semble avoir été de décrire, de manière d'ailleurs assez synthétique et dans un langage adapté à un public non spécialiste, les règles nécessaires (minimales) permettant d'organiser l'action des joueurs en défense et en attaque lors des situations de jeu. Par exemple, le « double-dribble », le « marcher », le « pivot » ou les « coups francs ». Nous interprétons cette absence d'exhaustivité comme le signe d'une adaptation nécessaire pour faire pratiquer le basketball à l'école. Ce faisant, les concepteurs n'ont pas intégré, par exemple, les règles de « retour en zone » ou celle de « 3'' dans la raquette ».

Cela dit, le manuel propose pour la première fois, comme nous l'avons dit plus haut, une liste de techniques accompagnée des indications (très brièvement décrites) concernant leur utilité : une manière de tenter de contextualiser les gestes par rapport aux situations où ils pourraient être exécutés.

Le manuel transpose aussi les deux formes de défense utilisées par les joueurs experts, la défense « individu à individu » et « par zone » et deux manières de faire face à cette dernière : en « croix » et en « fer à cheval », qui constituent aussi des configurations habituellement mises en place dans les clubs et proposées par les ouvrages de l'époque.

En ce qui concerne la manière de penser l'enseignement et l'apprentissage, remarquons que la séparation faite entre la dimension technique et la dimension tactique laisse penser à des dispositifs de travail qui pensent ces objets d'enseignement de manière déconnectée. Ceci se confirme avec le chapitre « *Formation pour l'entraînement technique* » (p. 220) auquel le lecteur est renvoyé pour « *enseigner la technique des jeux d'équipes* » (p. 248). Les gestes techniques sont travaillés « *sous forme de courses d'estafettes* » (p. 220), en l'absence d'adversaires et des contraintes propres au jeu d'équipe. Il s'agit, au regard de l'analyse épistémologique sur l'enseignement du basketball d'une approche techniciste de l'enseignement (Brau-Antony, 1999 ; Merand, 1989).

2.3.1.2. Le Manuel Fédéral « Education physique à l'école » (1975-1981)

Il est important de noter que pour la première fois l'intitulé « *éducation physique* » apparaît dans le titre d'un manuel, même si l'édition reste toujours subventionnée par le budget militaire. Les ouvrages²¹⁶ qui composent les *Manuel Fédéral d'éducation physique à l'école* de 1975 sont « *avant tout destinés aux maîtres non spécialisés* » (Livre 3, p. 7) et fournissent le matériel qui devrait « *aider le maître à préparer ses leçons aisément et en peu de temps* » (*ibid.*, p. 8). Le cycle d'enseignement comprend cinq ou six leçons.

Avant d'introduire le Livre 8, « *Jeux* », soulignons que le manuel destiné aux élèves de 1^{er}-4^{ème} primaire comporte un chapitre de presque 30 pages destiné aux jeux. Ces derniers sont considérés comme une expérience indispensable pour le développement harmonieux de l'enfant. C'est le jeu qui motive l'élève à « *des performances et à une activité créatrice intense* » (p. 127) et qui permet le mieux de « *favoriser le mouvement* » et « *développer les aptitudes générales et l'adresse* » (*ibid.*).

Les jeux sont classés en deux groupes et par « *liens de parenté* » (Livre 2, p. 128) : les jeux sans balle (ex. les jeux de poursuite, de force et d'adresse ou d'orientation) et les jeux avec

²¹⁶ Il s'agit de 9 ouvrages édités entre 1975 et 1981. Ils concernent : (i) les manuels généraux : Livre 1, Théorie ; Livre 2, 1^{er} à 4^e année scolaire ; Livre 3, 5^e à 9^e année scolaire ; Livre 9, Plein air ; (ii) les manuels spéciaux : Livre 4, Natation ; Livre 5, Education du mouvement et de la tenue ; Livre 6, Athlétisme ; Livre 7, Gymnastique aux agrès ; Livre 8, Jeux.

balles. Par exemple Vider la corbeille, La balle brûlée ou des jeux d'équipes dont certains devraient préparer au basketball (Le ballon dans le caisson).

Une « *préoccupation pédagogique essentielle* » (Livre 2, p. 128) caractérise la présentation de ces jeux : le comportement social. La « *formation du sens communautaire* » (*ibid.*) devrait assurer le développement progressif de l'enfant. Les jeux doivent être d'abord individuels, ensuite en groupes, en partis et, dans la forme plus complexe, en équipes. Les deux premiers types de jeu permettent l'acquisition des gestes de base et l'éveil du sens tactique, prérequis « *indispensables pour aborder les jeux plus difficiles* » (*ibid.*, p. 129).

En ce qui concerne les gestes de lancer, de réception et de dribble, un chapitre à part détaille les exercices qui permettent de travailler ces différentes techniques. Ceux-ci sont souvent accompagnés de quelques explications concernant leur possible « application » dans le jeu. Par exemple : « *Lancer par le bas à deux bras. Application : passe pour débutants, tir au panier pour débutants* », « *Jet à un bras. Application : tir au panier* » (Livre 2, p. 64).

La progression proposée par le manuel est guidée aussi par un principe de base : « *le jeu par le jeu* » (p. 129). Apparaît également l'idée que dans la pratique des jeux de poursuite, par exemple, on retrouve, sous une forme élémentaire, « *l'habileté et le comportement indispensables à la pratique des grands jeux* » (p. 131).

Comme dans les manuels précédents, les auteurs décrivent les jeux et leurs règles, sans apporter des indications en rapport avec les apprentissages spécifiques que les élèves doivent effectuer. Il est surtout question d'une succession de jeux, guidée par les objectifs généraux de l'EP et les objectifs présentés dans l'introduction des différents chapitres intitulés « *jeux* ». C'est ainsi qu'il revient à l'enseignant la tâche d'identifier les contenus de chaque jeu, par exemple, ce qu'on doit/peut apprendre en faisant le jeu de poursuite « *La poursuite perchée* » (p. 132).

Une nouveauté importante du *septième Manuel fédéral* est son organisation. Une compilation des cinq Livres spéciaux qui traitent séparément la natation, l'éducation du mouvement et de la tenue, l'athlétisme, la gymnastique aux agrès, et les jeux. Dans ce dernier, 4 sports en particulier sont décrits : le basketball, le football, le handball et le volleyball.

2.3.1.2.1. Vers une méthodologie spécifique d'enseignement du basketball

Contrairement aux manuels précédents, ce ne sont pas seulement les règles du jeu du basketball qui y sont décrites. Les auteurs proposent une méthodologie pour l'enseignement du basketball qui repose sur deux principes de base (Livre 8) :

(i) Les élèves doivent être initiés au « *jeu par le jeu* » (p. 7). Les gestes techniques et les différents comportements tactiques vont ainsi être introduits et stabilisés « *par des exercices appropriés, pouvant être présentés sous forme de jeu, ou par de véritables petits jeux.* » (*ibid.*). Le basketball demanderait, par rapport aux autres sports, un traitement spécial.

Pour pouvoir pratiquer un jeu qui mérite le nom de basketball, il faut au préalable maîtriser certains gestes techniques, comme le rythme de 2 temps (presque indispensable pour les tirs en foulées, les arrêts ou les départs en dribble), faute de quoi les caractères propres à ce sport seront rapidement dénaturés. La maîtrise préalable de cette technique ne pourra être réalisée qu'au moyen d'exercices spécifiques. Par contre l'acquisition et la consolidation de la technique de base et de la tactique individuelle et collective se feront de manière stimulante à l'aide de jeux préparatoires (p. 7).

(ii) La « *matière* » est organisée en deux parties : une première partie, appelée « *fondamentale* », vise une pratique à un niveau élémentaire, mais conformément aux règles du jeu (il est déconseillé, par exemple, des conduites de balles qui « *pourraient constituer un handicap pour la pratique correcte du jeu* », p. 8). La deuxième correspond au niveau « *perfectionnement* » et concerne davantage les séances données dans le cadre des cours à option.

Les objectifs concernent l'utilisation du jeu comme possibilité de mouvement procurant du plaisir et l'amélioration des performances motrices. La méthode introduit des nouveautés par rapport aux moyens mobilisés pour atteindre les objectifs et fait référence à la place que les élèves devraient occuper à certains moments de la situation d'enseignement :

- Les élèves doivent prendre conscience du rapport joueur-adversaire. Pour cela, il est nécessaire d'effectuer, lors des discussions avec les élèves, l'examen des problèmes rencontrés. Ceci concerne aussi bien les gestes techniques que l'analyse du jeu pour trouver les « *mesures tactiques nécessaires* » (p.9).
- L'enseignant doit mettre à disposition, de façon non autoritaire, des techniques de jeu et des modèles tactiques qui s'avèrent nécessaires à travailler.

La méthode d'enseignement pour le basketball se veut respectueuse des règles contraignantes qui le régissent et souhaite laisser au joueur la possibilité de trouver son style personnel et de sauvegarder sa liberté d'action. Les auteurs proposent des exercices permettant de travailler les techniques décrites (ex. : « *attaque en dribble* », p. 29) et des indications concernant le problème qui est à résoudre pour réussir la tâche.

Dans un premier temps, les auteurs proposent aux enseignants de se concentrer sur le jeu d'équipe et sur le démarquage « *car ce sont ces formes de jeux élémentaires qui manquent dans nos écoles* » (p. 11), et de remplacer le panier par des buts (ex. : des cerceaux) afin de permettre aux joueurs dans un premier temps de mieux se consacrer au jeu d'équipe.

Plus de septante pages sont consacrées au basketball. Ce chapitre est divisé en deux parties qui suivent la logique de la *progression basée sur la difficulté* et non celle d'une *présentation par degré* : 1- Introduction à une forme simple de basketball, 2- Jeux et exercices pour progresser. Les situations de jeu qui jalonnent la progression suivent la logique de la majoration des stimuli et de la complexification des règles²¹⁷. C'est ainsi que l'élève doit d'abord, jouer seul (le 1-0, par exemple, se déplacer pieds parallèles vers la gauche, vers la droite) avec la balle (adresse, apprentissage du dribble²¹⁸) et ensuite s'exercer avec un autre joueur (1-1) : pour travailler les passes, pour s'opposer à un adversaire dans différentes situations (travail de marquage). Les techniques de dribble et de marquage sont décrites de manière précise et accompagnées de photos montrant les gestes corrects à faire. Les auteurs abordent souvent les techniques en apportant des indications concernant leur utilité et les situations de jeu où elles peuvent être mobilisées. Par exemple, ils affirment que le dribble haut « *est utilisé pour s'approcher d'un adversaire ou pour aller seul au panier* » (Livre 8, p. 13).

²¹⁷ L'introduction des règles doit respecter le niveau technico-tactique des joueurs.

²¹⁸ Des exercices de dribble en groupe sont aussi décrits. Par exemple, « L'homme noir » (p. 17), où 8 élèves avec un ballon chacun essaient de traverser un terrain en dribblant et en évitant de se faire toucher par 4 hommes noirs.

Les techniques et la confrontation à un adversaire peuvent être travaillées aussi sous forme de jeu, par exemple L'homme noir²¹⁹ ou le Jeu des cerceaux²²⁰. Ces jeux devraient permettre de faire comprendre à l'élève qu'il ne suffit pas de « *manier correctement le ballon pour passer le défenseur* » mais qu'il est nécessaire d'effectuer « *diverses feintes avec le corps et le ballon afin de pouvoir mettre le défenseur hors de position* » (Livre 8, p. 17).

La configuration 2 contre 1 permet d'introduire la passe (à deux mains, au sol, par-dessus la tête, etc.), les arrêts (en un et deux temps, le pied pivot), le démarquage et les règles qui s'y réfèrent. Les exercices proposés ne sont pas, pour autant, toujours en rapport avec des éléments propres à la logique du basketball. Par exemple, Le ballon zig-zag²²¹, La bataille des ballons²²² ou le Jeu de cerceaux²²³.

La dernière « *forme simple de basketball* » (p. 13) est celle du 2 contre 2. Les déplacements des joueurs doivent être orientés, dans un premier temps, toujours vers un cerceau posé au sol (p. 36). Les joueurs mobilisent ici les apprentissages effectués en 2-1 tout en envisageant la nécessité d'utiliser d'autres moyens tactiques (ex. : « *couper et blocage* », p. 36). Sans donner au lecteur des repères concernant le temps qu'il faudrait octroyer à chaque forme de jeu, les auteurs proposent de travailler le tir au panier et le tir en foulée. Plusieurs tâches décontextualisées visent ces apprentissages ainsi que le rebond défensif. Une « *construction méthodique* » est proposée aux enseignants (les étapes pour apprendre, par exemple, le tir en foulée, p. 43) et certaines erreurs à ne pas commettre sont pointées. A titre d'exemple :

La plupart du temps, les élèves pensent que le démarquage consiste à se débarrasser de son adversaire, afin d'aller près du but pour y recevoir le ballon d'un partenaire. Or, celui-ci après un dribble, est la plupart du temps marqué de si près, qu'il ne lui est plus possible de faire une passe en avant. Le démarquage signifie donc autre chose. Le partenaire se démarque pour se rapprocher du possesseur du ballon, et lui offrir ainsi un appui, reçoit le ballon et rend le démarquage de son partenaire possible (Livre 8, p. 34).

A la fin du chapitre, des jeux sous une raquette ou sur tout le terrain sont décrits. Dans ceux-ci, les attaquants sont en surnombre, sauf pour la dernière tâche où il s'agit de jouer au basketball avec les « *règles normales* » (p. 49). Des commentaires concernant le comportement des joueurs devraient permettre aux maîtres d'organiser l'enseignement :

...l'attaquant qui n'a pas le ballon doit toujours feinter son adversaire avant de courir ou de démarrer dans une direction donnée. La passe au partenaire qui se démarque doit être effectuée si possible pendant le dribble ou pendant la course – afin d'éviter une défense très serrée (...); le défenseur se tient entre son adversaire direct et le but (cerceau ou panier). Il n'observe pas l'ensemble du jeu, mais seulement son adversaire direct. Par ces formes de jeu, les élèves remarqueront très vite que la passe au joueur qui coupe n'est possible que lorsque le porteur du ballon n'est pas marqué de très près. Lors d'une défense très serrée, le possesseur du ballon doit essayer à l'aide d'un pivot, d'éloigner son défenseur. Contre un défenseur très attentif, cela ne suffira peut-être pas. Pour permettre le départ en dribble du possesseur du ballon, il faudra l'aide d'un partenaire qui viendra faire un blocage (Livre 8, p. 39).

²¹⁹ Huit élèves ont un ballon chacun, quatre autres élèves essaient de le toucher quand les premiers essaient de traverser la salle sans être touchés par les hommes noirs (p. 17).

²²⁰ Un joueur, porteur du ballon, essaie de déposer son ballon dans un cerceau défendu par un autre élève. Celui-ci empêche l'attaquant de réussir en touchant le ballon (p. 17).

²²¹ Deux files d'élèves face à face sont formées alternativement d'un blanc et d'un rouge. Les blancs se font des passes en zig-zag (différents types de passes), les rouges font de même (p. 26).

²²² La salle est séparée en 2 zones et dans chaque zone se trouvent autant de joueurs que de ballons. Les joueurs doivent envoyer les ballons dans la zone adverse et gagne l'équipe qui a le moins de ballons sur son terrain après le temps imparti.

²²³ Deux cerceaux sont posés sur le sol sur la même ligne à une distance de 3-4 mètres. Un élève défend les 2 cerceaux, opposé à 2 attaquants.

La deuxième partie du chapitre poursuit l'étude de la configuration 2 contre 2 et introduit le jeu 3 contre 3²²⁴. Des techniques déjà vues sont approfondies et des formes tactiques plus complexes sont traitées, par exemple la défense en zone (p. 77) ou la contre-attaque (p. 72). A chaque fois, la description technico-tactique est accompagnée de photos montrant les gestes et l'enchaînement de la situation de jeu, ainsi que d'indications qui peuvent s'avérer intéressantes pour l'enseignant²²⁵. Si des postes dans le terrain et par équipe peuvent être désignés (le manuel donne une description sommaire du constructeur, l'ailier, du centre, du travail du pivot), tous les joueurs « *participent également à l'attaque et à la défense* » (p. 61). La dernière configuration de jeu qui est décrite est le 5 contre 5.

Le basketball est un jeu rapide se déroulant dans un espace restreint avec un changement constant entre l'attaque et la défense. Ceci fait qu'il n'y a pas de joueurs spécialisés comme attaquants ou comme défenseurs ; chacun doit pouvoir attaquer et défendre (p. 75).

2.3.2. La prégnance du courant sportif scolaire : affirmation du basketball dans le programme de l'éducation physique

Dans les années 50-70, on constate un essor de l'EP. Sans être une nouveauté, sont évoqués avec force le manque de mouvement, la vie sédentaire et la nécessité de donner des habitudes hygiéniques à la population. Le développement des aptitudes physiques doit être accompagné de la formation du caractère, ce qui constitue un glissement des préoccupations liées à la patrie vers l'enfant. La loi fédérale de 1972 qui encourage la pratique de la gymnastique et du sport traduit bien l'intérêt et l'importance que suscitent les pratiques corporelles dans la société suisse. Plus précisément, on observe dans les deux manuels de cette période (1957-1962 et 1975-1981) la place croissante que prend le sport dans la programmation de la discipline.

Les préoccupations et la préparation militaire se retrouvent de moins en moins dans les finalités de l'EP et dans les documents destinés aux enseignants. En définissant les pratiques corporelles à l'école, les auteurs tiennent à distinguer celles-ci de l'enseignement donné dans les clubs. Pour eux, l'école doit « *s'appliquer avant tout à améliorer les aptitudes physiques de chaque élève* » (p. 27), c'est seulement après que la recherche de performance (sport de compétition) peut devenir une « *aide didactique* » (*ibid.*)²²⁶.

La visée pédagogique du manuel de 1975-1981 est bien résumée par la phrase de son auteur principal, Kurt Egger (Livre I) : « *Education au sport et éducation par le sport* » (p. 13). Les élèves devraient être capables de pratiquer avec une certaine aisance les sports de base, ce qui implique des acquisitions en relation avec les « *besoins momentanés des élèves, mais aussi avec leur pratique future* » (*ibid.*). Il est question d'apprentissage, mais aussi de rendre conscient les élèves des buts poursuivis par la pratique sportive et des moyens à mobiliser pour les atteindre. L'« *activité sportive* »²²⁷ devrait aboutir à une connaissance plus

²²⁴ « ... par l'introduction d'un 3^e attaquant et d'un 3^e défenseur, apprendre à connaître d'autres moyens techniques et d'autres données tactiques, qui élargissent les problèmes du comportement collectif conduisant ainsi au véritable jeu d'équipe à 5 contre 5 » (Livre 8, p. 59).

²²⁵ Par exemple : « On parle d'aiguillage, lorsqu'un attaquant sans le ballon "aiguille" son défenseur sur un autre attaquant, afin de créer ainsi la situation d'un blocage. » (p. 65)

²²⁶ « ... il ne faut pas comparer les résultats de l'élève avec ceux de ses camarades, mais avec ses propres résultats précédents. » (Manuel fédéral de 1957, Livre I, p. 28)

²²⁷ Il nous paraît important de souligner qu'en Suisse alémanique le terme sport désigne toutes les activités physiques (ludiques, expressives, visant ou non la performance) et qu'en suisse romande le terme utilisé est éducation physique, le « sport » garde son sens plus restrictif (pratique physique institutionnelle).

approfondie de soi-même et du monde (Livre I, p. 14), cet « *ouvrage entérine la sportivisation de l'éducation physique à l'école* » (Manuel Fédéral 1, 1998, Brochure 1, p. 21).

Le Manuel fédéral de 1975/81 octroie une place centrale au fondement scientifique de l'éducation physique (72 pages sur la biologie, la biomécanique, l'anthropologie, la psychologie, la sociologie) et aux aspects didactiques de la discipline (plus de 60 pages consacrées à l'enseignement par objectifs, aux objectifs disciplinaires, aux processus et contrôle de l'apprentissage, et à la planification de l'enseignement). Trois contenus majeurs sont à travailler : la condition physique, l'éducation du mouvement²²⁸ et l'éducation au sport²²⁹, et cela dans 4 domaines : psychomoteur, cognitif, social et affectif (pp. 122-123). La « *méthode* » (Manuel fédéral 1, 1981, p. 142) utilisée peut être « *non-structurée* » (situation problème orientée vers un but à atteindre), « *structurée* » (progression méthodique à partir de la subdivision de l'objectif final en objectifs partiels, les étapes sont indiquées lors de la proposition du but) et « *programmée* » (les étapes sont entièrement restructurées par des programmes de travail précis). C'est à l'enseignant de choisir la démarche et les étapes, en équilibrant, selon les élèves et les situations, des tâches où les premiers découvrent par eux-mêmes le chemin à suivre pour atteindre le but proposé et l'indication, par le maître, des étapes à suivre.

Pour l'élaboration d'une leçon, les manuels proposent des phases à respecter (semblables aux manuels précédents) : préparation ou mise en train (introduction), entraînement des aptitudes physiques (partie principale), retour au calme (conclusion). La leçon normale²³⁰ se divise en « *exercices d'éducation du mouvement et de la tenue, entraînement à l'athlétisme et aux agrès, et jeu* » (Manuel fédéral, 1957, Livre I, p. 46). Les auteurs considèrent que la séance n'est pas une succession quelconque d'exercices, mais le déroulement planifié de diverses parties ordonnées autour d'un thème principal (*ibid.*, p. 173). Ils insistent sur l'importance de définir des objectifs (d'information, de comportement) et de procéder à l'évaluation du travail réalisé par les élèves.

Quelle transposition didactique du basketball

Dans le Manuel 1975/81, nous retrouvons certaines propositions proches de celles évoquées par Mérand (1989) lorsqu'il souligne la nécessité de rénover les contenus des jeux collectifs scolaires. Dans la démarche d'enseignement prescrite, la dimension systémique du basketball constitue une préoccupation importante. Les concepteurs considèrent essentiel l'apprentissage des techniques nécessaires pour participer au jeu. Certaines devraient d'ailleurs être maîtrisées, disent-ils, pour que les « *caractères propres à ce sport* » ne soient pas « *dénaturés* » (p. 7). Cependant, apparaît le souci de les construire, le plus possible, dans des situations de jeu. Il est ainsi porté comme principe de base l'idée que les élèves doivent être initiés au « *jeu par le jeu* » (p. 7). Dans ce sens, apprendre ne constitue pas acquérir des gestes techniques de manière isolée, mais se confronter à l'opposition de l'adversaire. C'est ainsi

²²⁸ « ...l'acquisition et l'amélioration des capacités sensori-motrices permettant l'adaptation et l'apprentissage. Il ne s'agit pas de développer simplement des aptitudes sportives spécifiques, mais d'assurer une large expérience cinétique à caractères formatif, expressif, créatif et ludique » (Manuel 1975, p. 122).

²²⁹ « L'éducation au sport doit donner le goût de l'effort et former des élèves capables de choisir leur activité sportive dans un large éventail de disciplines individuelles et collectives » (Manuel 1975, p. 122).

²³⁰ « Exemple a) 1. Quelques courses comme mise en train, 10 minutes ; 2. Agrès (ou athlétisme), 30 minutes ; 3. Jeu, 10 minutes » (Manuel 1975, p. 47).

que, même lorsqu'il est question des techniques, la noosphère propose des mises en lien avec leur possible utilisation dans les situations de match, ce qui dénote un certain souci de (re)contextualisation des situations de travail qui pourtant restent souvent « analytiques ».

Selon les préconisations du manuel, c'est donc dans des situations de jeu proches des contraintes de match que l'élève doit apprendre. L'enseignant devrait porter son regard principalement sur le jeu d'équipe et tout particulièrement sur le démarquage. Si l'on se réfère au mouvement de rénovation des contenus en JCS évoqué plus haut, on retrouve l'idée que le maître ne devrait pas se centrer sur le porteur du ballon et les passes, mais sur la circulation du ballon. Toutefois, l'analyse a montré que sur les septante pages consacrées au basketball, nombreux sont les exercices techniques décontextualisés. Il en ressort donc des intentions que l'on pourrait considérer comme innovantes, si l'on pense aux préoccupations des auteurs du manuel en ce qui concerne la dimension tactique et la place attribuée au « jeu » dans l'apprentissage des élèves. Mais aussi d'une EP « d'hier » (Marsenach, 1991), si l'on se réfère au travail technique effectué dans des exercices qui se caractérisent par leur éloignement de la logique du basketball.

En ce qui concerne les places occupées par l'enseignant et les élèves dans les situations d'apprentissage, l'analyse du texte officiel suggère l'intention de s'éloigner de démarches dites *traditionnelles*, celles dans lesquelles l'enseignant est le seul responsable du choix du contenu qui doit être mis à l'étude. Ceci est explicité par la nécessité de conduire les élèves à saisir, à partir de leurs actions, le rapport joueur-adversaire. Il revient donc aussi aux élèves, lors des discussions, d'analyser les problèmes rencontrés et de proposer des solutions. Si le dispositif n'est pas celui du « débat d'idées » (Gréhaigne & Dériaz, 2007), on remarque également ici l'intention de construire un joueur capable de s'adapter et de prendre des décisions pour agir. L'analyse des situations de jeu irait dans le sens de l'autonomisation des sujets.

Soulignons encore que la démarche d'enseignement proposée conduit l'enseignant à modifier certaines caractéristiques de la pratique sociale. Si cette transposition sauvegarde dans ses principes la *logique* du jeu, le dispositif de certains exercices s'en éloigne (ex. remplacement des paniers par des cerceaux posés par terre). Si les élèves s'organisent dans le rapport de force par rapport à une cible, les contenus travaillés se placent ainsi dans une perspective davantage structurelle de l'enseignement des jeux collectifs.

Parmi les adaptations faite par les concepteurs, on observe que la forme « totale » (5 contre 5) n'est programmée qu'au secondaire. A l'école primaire, ce sont des configurations de jeu réduites qui sont prescrites. Les équipes doivent compter 2 joueurs, voire trois au maximum. Retenons également la proposition de faire évoluer une des équipes en surnombre lorsqu'elle est en possession du ballon. Ceci semble montrer l'intention des concepteurs de privilégier le gain du match et non la performance de la défense.

Il s'agit là d'une différence importante par rapport aux manières de concevoir l'enseignement que l'on peut observer sur le terrain scolaire. Habituellement, ce qui est principalement travaillé en classe est la compétence permettant à l'équipe de ne pas prendre des buts, et non de marquer le plus de points possible. Les élèves sont amenés à se focaliser sur la défense joueur-joueur, ce qui a tendance à bloquer le jeu et à rendre très difficile la circulation du ballon par les attaquants.

2.4. L'éducation physique au service du développement de l'individu : le basketball, un *moyen* d'enseignement (1990-2011)

Après une période où le sport avait occupé une place centrale dans la programmation disciplinaire, les manuels édités en 1998 vont atténuer sa présence, tout en le considérant, en même temps, comme un moyen incontournable : « *le sport est l'un des viviers de l'éducation physique* » (Manuel fédéral 1, Brochure 1, p. 5).

Les auteurs ne veulent pas proposer de définition définitive de l'EP (ils placent le manuel « *dans un processus de réflexion* », p. 3), mais en choisissent deux que nous qualifierons, d'après Delignières et Garsault (2004), de « *naturalistes* » : l'EP doit s'occuper de la « *conduite motrice* » (référence à P. Parlebas), l'EP est une « *science du mouvement humain* » (référence à J. Le Boulch) (Manuel fédéral 1, 1998, p. 3).

Les « *perspectives de l'éducation physique* » (*ibid.*, p. 16), qui rejoignent les motivations possibles des élèves par rapport à la pratique d'une activité physique (*ibid.*, p. 9), sont regroupées en 6 domaines : se sentir bien et être en forme ; expérimenter et apprendre ; créer et s'exprimer ; s'entraîner et accomplir une performance ; rechercher le défi et rivaliser ; participer et appartenir.

L'enseignant en éducation physique est considéré comme un professionnel de l'apprentissage moteur qui utilise ce dernier à des fins éducatives. Les contenus du programme articulent cette double exigence : (i) les valeurs éducatives, (ii) le développement de ressources et l'acquisition d'habiletés motrices. Les contenus « *concernent le maintien et l'enrichissement des ressources bio-mécaniques, bio-énergétiques, bio-informationnelles* » (Manuel fédéral 1, Brochure 1, p. 110).

Pour les auteurs, la leçon d'éducation physique « *doit être une réponse à une question, parce que personne ne peut s'intéresser à une information, ni intégrer de nouveaux éléments, s'il ne voit pas l'usage qu'il pourrait en faire (...). L'enseignant a pour tâche de déplacer l'intérêt immédiat de l'élève, d'aller au-delà de ce qui le motive. Il s'agit d'une démarche commune de recherche du sens* » (*ibid.*, p. 84). L'enseignant doit alors valoriser la pédagogie du projet, en mettant tout en place pour que l'élève donne du sens à ce qu'il fait. Pour cela, il est impératif que ce dernier insère l'apprentissage à réaliser dans son projet de vie. Du côté de l'enseignant, il s'avère dès lors nécessaire qu'il adapte les disciplines qu'il enseigne afin d'« *éviter d'imposer des "savoirs universitaires trop "savants"* » (*ibid.*, p. 93). Il est ainsi essentiel, pour les concepteurs de « *placer l'élève au centre de son apprentissage* » (*ibid.*, p. 103).

Apprendre, pour l'élève, c'est être compétent. Il ne suffit pas de réussir (en mettant en œuvre une démarche active et une stratégie personnelle), il est nécessaire de comprendre les stratégies, les méthodes utilisées, d'être capable de « *bâtir sur les acquis, de rompre avec d'anciennes représentations ou des préjugés* » (*ibid.*, p. 87).

De son côté, l'enseignant doit être capable :

- de choisir et de justifier ses choix pédagogiques;
- d'organiser, de prévoir, de concevoir son enseignement, de faire preuve de lucidité pédagogique;
- de gérer, réguler, réaliser une situation d'apprentissage en fonction d'un public déterminé et de l'objectif donné, anticiper les obstacles que les élèves vont rencontrer. Être capable d'opérationnaliser les objectifs spécifiques, c'est-à-dire de décrire avec précision la performance que l'élève doit réaliser, ainsi que les critères de réussite du produit (p. 106);

- d'assurer aux élèves un suivi, en étant attentif au rapport des élèves aux savoirs et aux pratiques. Il tiendra compte des pratiques sociales de références des élèves (Manuel fédéral 1, Brochure 1, p. 90).

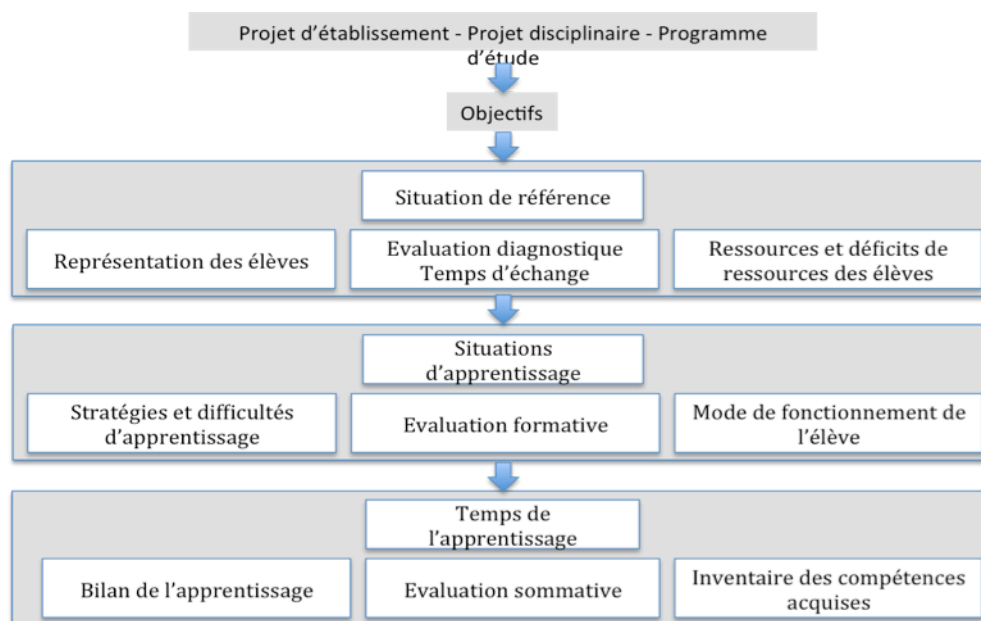


Figure 2 : Modèle didactique (Manuel fédéral 1, Brochure 1, p. 102)

Mais comment l'élève apprend-il, comment le maître doit-il enseigner ? Le manuel propose un modèle pédagogique en 5 étapes (émotionnelle, fonctionnelle, structurale, de contextualisation, d'expertise et de création) et trois grands moments doivent guider son action :

- (i) Avant la pratique : Motiver l'apprenant (donner de la confiance, proposer des buts variés...), présenter des « *modèles du mouvement* » (p. 67) que l'élève doit réaliser (le modèle gestuel doit être aussi exposé durant le temps de pratique).
- (ii) Pendant la pratique : Alternier la pratique *massée* et la pratique *distribuée* (ces termes renvoient au temps de pratique d'une répétition plus ou moins grande que le temps de repos qui suit la répétition), la pratique variable (variation des conditions de pratique à chaque essai ou série d'essais).
- (iii) Après la pratique : Rôle des informations ajoutées, l'importance pour l'apprenant de disposer de la connaissance des résultats de son action (l'information intrinsèque ne suffit pas).

Le « *modèle didactique* » (p. 102), quant à lui, se caractérise par des éléments novateurs²³¹ par rapport aux éditions précédentes. Tout particulièrement, on observe la proposition de démarrer le cycle d'enseignement (figure 2) par une évaluation diagnostique (la *situation de référence*), la prise en compte des « *représentations* » des élèves (p. 93) et par la présence, aux différents moments de la séquence, des temps d'échange appelés verbalisation (ex. : formuler les difficultés rencontrées, les stratégies adaptatives mises en œuvre, les possibilités de transfert, p. 113). Puisque l'apprentissage est un *processus* permettant de progresser, le

²³¹ Il nous paraît important de dire que l'articulation de ce modèle didactique avec les propositions/positions du Manuel fédéral 1 n'est pas toujours évidente ou cohérente. Ce décalage s'avère particulièrement important avec le contenu des autres Manuels Fédéraux de 1998 (propositions « pratiques » par degré et domaines d'activité), où le modèle est simplement absent.

produit des acquisitions doit être évalué (p. 114). Le manuel donne une importance centrale à l'évaluation. Par exemple, l'enseignant doit être capable de mobiliser, selon le groupe d'élèves et le moment dans la séquence, différents modes d'évaluation (diagnostique, pronostique, prédictive, formative, formatrice, sommative). Toutefois, si l'on reprend les Manuels 2, 3, 4, 5, 6 qui présentent et décrivent les contenus et les tâches à réaliser avec les élèves, nous constatons que ce qui est à évaluer reste implicite (voir le chapitre basketball, Manuel 4). Les concepteurs des manuels ne proposent pas d'indicateurs permettant, selon le domaine d'activité et les contenus à enseigner, d'identifier des observables à évaluer. Les Manuels restent ainsi vagues à ce sujet et n'apportent pas au maître les données lui permettant de savoir précisément ce qui doit être appris et évalué au cours de tel ou tel cycle d'enseignement ou de tel ou tel degré scolaire.

2.4.1. Les « Objectifs d'apprentissage » du canton de Genève

Avant d'envisager les contenus relatifs aux sports collectifs dans le manuel fédéral (Brochure 5), il nous semble important de spécifier quelle est la déclinaison genevoise quant aux textes fédéraux régissant l'EP. Rappelons que les manuels fédéraux constituent les documents qui régissent l'enseignement de l'éducation physique pour l'ensemble de la Suisse. Toutefois, les cantons ont toujours eu la liberté d'éditer et de mettre à disposition des enseignants des orientations cantonales et des manuels, comme c'est le cas pour le canton de Genève.

Il nous paraît donc important, pour comprendre les pratiques enseignantes genevoises d'aujourd'hui, de prendre en considération aussi les références et les repères formulés par le Département de l'Instruction Publique du canton (DIP) de Genève. Ils concernent essentiellement les principes généraux de mise en œuvre de l'EP.

A Genève, dans un climat de rénovation de l'enseignement primaire, comme c'était aussi le cas dans les autres cantons du pays, le DIP a édité en 2000 les « Objectifs d'apprentissage », manuel destiné aux enseignants du canton. Il constitue une « *référence pour l'ensemble de nos écoles primaires* » (Brunschwig Graf, 2000) et cela pour l'enseignement et l'évaluation des différentes disciplines scolaires.

Ce document décrit, pour la première fois, les compétences prioritaires à développer dans chaque discipline, appelés « *objectifs-noyaux* », et les objectifs spécifiques qui permettent d'articuler l'enseignement et l'évaluation. Il formule les attentes de fin des cycles élémentaire et moyen, et une série d'activités illustrant, au travers d'indicateurs de réussite, le « *bagage scolaire indispensable pour tous les élèves* » (*ibid.*, Avant propos).

Les auteurs définissent l'EP comme

Une pratique sociale et pédagogique au service du développement global de la personnalité. Elle considère l'organisation de l'action motrice comme un intégrateur des capacités physiques, mais aussi cognitives, affectives et sociales de l'individu. Elle contribue à son épanouissement et à son équilibre, elle l'incite à instaurer un rapport actif et responsable à son propre corps et à celui d'autrui (p. 3).

Indépendamment du domaine d'activité et du type de tâche qui est proposé aux élèves, l'enseignant se doit de viser une compétence générale (objectif-noyau), « *organiser son action motrice* », et traiter toujours ses 4 composantes : connaître son corps (deux exemples de critère : prendre conscience de son corps, le respecter) ; se situer dans l'espace et dans le temps (ex. : utiliser ses sens visuel, auditif..., respecter une cadence, un rythme) ; se mouvoir (ex. : effectuer les mouvements fondamentaux, enchaîner et coordonner des mouvements) ;

participer à une action collective (ex. : coopérer avec des partenaires, se conduire avec fair-play).

La partie « *Attentes de fin de cycle* » (pp. 1-11) présente deux exemples d'évaluation, et cela dans le domaine d'activité « jouer » : l'évaluation pour le cycle élémentaire (de la 1^E à la 3^P) et celle pour le cycle moyen (de la 4^P à la 6^P). Pour les deux cycles, les auteurs ont choisi les « *jeux collectifs traditionnels* » comme moyen d'évaluation

En ce qui concerne fin de cycle moyen, le document donne le jeu « *Le ballon derrière la ligne* » (p. 3) comme exemple d'activité d'évaluation. C'est à travers ce jeu que l'enseignant évalue l'élève, et cela à partir des différents critères qui font partie des composantes de l'objectif-noyau. Par exemple, pour la composante « *se mouvoir* » et le critère « *effectuer des mouvements fondamentaux* », l'indicateur est « *l'élève parvient à passer, tirer et recevoir le ballon* » ou, pour la composante « *se situer dans l'espace et dans le temps* » et le critère « *ajuster ses déplacements* », l'élève est évalué à partir de l'indicateur suivant : « *l'élève s'efforce de marquer ses adversaires et d'échapper à leur marquage* » (p. 11). Pour concevoir les activités en classe, les auteurs renvoient le lecteur aux Manuels Fédéraux et à ses différentes brochures (domaines d'activités).

La démarche proposée s'organise au travers de trois finalités (DIP, 2000) propres à l'éducation physique²³² : l'éducation « du » physique (développement des capacités motrices), l'éducation « par » le physique (finalités socio-affectives et cognitives) et l'éducation « au » physique (préoccupation relevant d'une pratique écologique du corps).

Le modèle didactique en lien avec les situations d'apprentissage est formulé en quatre phases qui impliquent l'« *organisation de séquences didactiques suffisamment prolongées²³³ et cohérentes* » (p. 7). Ces phases ne se suivent pas de manière linéaire, elles fonctionnent « *en boucle* » (p. 7). Il s'agit (i) de la compréhension de la tâche et de la consigne (connaissance du but à atteindre, rôle à jouer...), (ii) de l'exploration (action), (iii) de la prise de conscience et communication (identification des sensations éprouvées, analyse, questionner, sélectionner) et (iiii) de l'expérimentation systématique (retour sur l'action).

L'approche didactique préconisée consiste à organiser et à animer des situations d'apprentissage suscitant des expériences, des découvertes, des prises de conscience et des capacités nouvelles, individuelles et collectives. Chaque situation s'inscrit dans le cadre d'une activité générale qui lui donne son sens en fournissant à l'élève un motif de s'investir physiquement, affectivement et intellectuellement. Ces activités fournissent un prétexte à l'engagement de l'élève. Elles lui permettent : d'organiser ses mouvements, ses déplacements, ses modes de communication avec ses pairs ; de construire des compétences de tous ordres (savoirs, savoir-faire, attitudes) ; de développer sa capacité à agir de façon autonome (Clarifications épistémologiques, p. 6).

Le Manuel cantonal donne aux enseignants quelques indications sur la manière de gérer leur action :

- L'évaluation ne doit pas être une fin en soi, mais un outil de travail qui permet de soutenir et d'améliorer l'enseignement du généraliste et du spécialiste (à l'école primaire, il n'y a pas d'évaluation certificative).
- La mise en place d'une activité comporte 5 phases successives : 1- la présentation du jeu et l'explication des règles par l'enseignant ; 2- La constitution des équipes ; 3- Un

²³² Finalités proposées par Bernard-Xavier René dans son article « A quoi sert l'éducation physique et sportive » (1995).

²³³ Les concepteurs n'indiquent pas le nombre minimum de leçons que doit comporter le cycle d'enseignement.

échauffement approprié, géré par les élèves eux-mêmes ; 4- le jeu proprement dit ; 5- Une brève discussion-bilan collective.

- La complexité de l'évaluation est proportionnelle à celle de l'activité. Le comportement d'un joueur n'est pas isolable, mais dépendant de celui de ses partenaires et de ses adversaires. Son degré de réussite ne sera pas le même selon le niveau de jeu de son équipe. Quelles que soient ces contraintes, l'élève doit participer à l'action collective : il doit contribuer à la bonne organisation du groupe, il doit communiquer, encourager et gérer ses émotions.
- Le maître doit expliciter les critères d'évaluation aux élèves, de manière à ce que ces derniers puissent agir et s'exprimer en connaissance de cause. L'observation des comportements attendus ne se fait pas à leur insu, mais avec leur collaboration.
- Le bon déroulement des cycles nécessite une « *collaboration entre enseignant spécialiste et enseignant généraliste* » (*ibid.*, p. 7).

2.4.2. Le manuel d'éducation physique de 1998 : les jeux collectifs à l'école primaire et la prescription du basketball sous un panier

Nous revenons dans cette section sur les préconisations officielles quant à l'enseignement des jeux. Les manuels édités en 1998 sont organisés en suivant une double logique. D'une part, celle des cycles ou des périodes scolaires : *Manuel 2* (école enfantine), *Manuel 3* (1^{er}–4^e années scolaires), *Manuel fédéral 4* (4^e–6^e années scolaires), *Manuel 5* (6^e–9^e années scolaires), *Manuel 6* (10^e–13^e années scolaires). D'autre part, la logique des « domaines d'action » censés regrouper des familles de thématiques ou d'activités : - Vivre son corps. S'exprimer. Danser ; - Se maintenir en équilibre, grimper, tourner ; - Courir. Sauter. Lancer ; - Jouer ; - Plein air. Contrairement aux manuels précédents, qui étaient structurés par discipline sportive, les documents actuels proposent une conception plus globale et transversale des apprentissages.

Le Manuel fédéral 1 d'orientation générale, « *Eclairages théoriques, enjeux pour la pratique* », apporte les bases théoriques sur lesquelles reposent les autres manuels²³⁴, il situe les enjeux des différents thèmes abordés.

2.4.2.1. Les jeux de balle – les jeux sportifs

Le *Manuel numéro 4*, Brochure 5 (jouer) présente au maître les repères qui devraient lui permettre la mise en place de situations d'apprentissage dans le domaine des « *jeux sportifs* » (pp. 20-21)²³⁵. Par rapport à ces derniers, le manuel traite le basketball, le handball, le volleyball, le football et l'unihockey. Six pages sont consacrées au thème d'étude qui nous occupe, le « *basket-ball* » (*ibid.*, p. 24).

Dans l'introduction de la brochure 5, les auteurs soulignent le lien à construire entre les différents jeux vus par les élèves au cycle élémentaire et les « *jeux sportifs modernes* », qui

²³⁴ Les conceptions différentes des Alémaniques et des Romands par rapport à l'éducation physique ont motivé les autorités à élaborer un *Manuel fédéral 1* (Théorie), suisse alémanique et un *Manuel fédéral 1* (Théorie), suisse romand. Les autres manuels ont été écrits par une commission mixte, mais ils traduisent une conception plus alémanique de l'enseignement et de l'apprentissage de l'éducation physique.

²³⁵ Le Manuel fédéral 1 (Eclairages théoriques), quant à lui, donne les indications générales concernant le domaine « Jouer », et cela pour les élèves de la 1^{ère} à la 9^{ème} primaire.

devraient préserver le « *plaisir de jouer* ». La *méthode* proposée attribue à l'élève une place importante dans le processus d'apprentissage. L'élève, en partant de ses propres expériences, doit participer aux décisions concernant les contenus à aborder. La démarche d'enseignement devrait être « *aussi globale que possible* » et placer le jeu « *au centre de l'activité* » (p. 20). Il est prévu que le jeu global puisse être coupé par des « *phases d'apprentissage qui permettent d'apprendre des éléments techniques comme le dribble, la passe, le tir au but, etc. dans des conditions facilitées* » (p. 20).

Le développement du sens tactique est un objectif important dans la découverte de l'activité. (...) Une discussion sur le déroulement du jeu permet à l'élève de prendre conscience de certains aspects tactiques et d'intégrer de nouveaux comportements. Le sens tactique doit évoluer parallèlement à la technique (Manuel fédéral 1, Brochure 5, p. 12).

L'enseignement des jeux en général doit être aménagé en respectant plusieurs principes. Ils sont exposés dans la Manuel fédéral 1, théorie :

- « *Les formes de jeux et le comportement individuel doivent être développés en commun* » (Manuel fédéral 1, Brochure 5, p. 4)²³⁶. Les élèves devraient aussi avoir la possibilité de proposer des jeux et des règles, ce qui contribue, pour les auteurs, à l'adaptation des jeux à leurs besoins et à leurs capacités : « *Les règles devraient découler de l'expérience de jeu* » (*ibid.*, p. 4). Ceci est nécessaire afin que leur compréhension soit assurée. Enfin, les règles mises en places doivent être orientées vers les « *grand jeux* » (ex. : « *marcher* » ou « *double-dribble* »), jeux que les élèves devront commencer à pratiquer à partir de la 4^{ème} – 5^{ème} primaire.
- « *Le meilleur apprentissage des jeux est de jouer, sans pour autant renoncer à l'entraînement systématique de certaines aptitudes (dribbler, passer, viser...)* ». Pour que l'élève puisse atteindre la « *capacité générale de jouer avec un ballon* » (*ibid.*, p. 4), il doit passer par trois étapes : (i) jouer seul (développement des capacités de coordination, la créativité) ; (ii) jouer à deux (développement des aptitudes spécifiques au maniement du ballon et de la capacité d'orientation) ; (iii) jouer en groupe (résoudre et accomplir une tâche sans aide extérieure). Ces « *trois formes d'organisations de base* » (*ibid.*, p. 12) sont à combiner toujours avec trois types d'organisation sociale du groupe classe : jouer avec l'autre, à côté de l'autre et contre l'autre. On retrouve ici la même logique transpositive que dans le manuel précédent.
- « *La réflexion commune à la fin du jeu permet de voir quelles règles supplémentaires devraient être fixées ou sur quel point il faudrait mettre l'accent à l'entraînement* » (Manuel fédéral 1, Brochure 5, p. 4). L'élève est ainsi conduit à participer non seulement à la forme du déroulement du jeu, mais aussi il peut se positionner par rapport aux contenus à aborder (par exemple, à partir des difficultés rencontrées).
- Puisque tous les élèves veulent jouer, il est essentiel de faire « *jouer les enfants par petits groupes* » (*ibid.*, p. 4). Le maître peut organiser des groupes à performances homogènes (« *vivre une concurrence qu'ils arrivent à gérer* », p. 4) ou hétérogènes, permettant aux plus faibles de profiter de l'expérience des plus forts.

²³⁶ « *Les expériences de jeu faites précédemment sont expérimentées progressivement dans des formes de jeu simplifiées avec opposition. Les joueurs s'accommodent à de nouvelles conditions de jeu au contact d'adversaires* » (*Ibid.*, p. 11).

- « *L'accent doit être mis sur le plaisir de jouer pour jouer (...) et non sur le résultat* » (*ibid.*, p. 4). Il est essentiel de favoriser l'autorégulation du groupe, il n'est donc pas nécessaire de jouer toujours avec un arbitre.
- La maître doit, afin que l'élève s'engage dans le processus, « *respecter la logique du jeu (au volleyball par exemple : placer le ballon dans l'espace libre du terrain adverse)* » (*ibid.*, p. 7). Cette logique interne de l'activité, sa finalité, doit être conservée « *à tous les stades de l'apprentissage* » (*ibid.*, p. 12).
- Le maître utilisera un style d'enseignement plutôt *directif*²³⁷ et *structuré* lors de la phase d'entraînement et cela afin d'atteindre un but précis. Cette méthode n'exclut pas l'échange entre l'enseignant et les élèves. Dès que les élèves ont atteint un certain niveau de maîtrise, l'enseignant doit recourir à des formes d'apprentissage de type *réciroque*²³⁸ et *autonome*²³⁹ (*ibid.*, p. 10).
- Le manuel propose d'utiliser le principe d'enseignement « *global-analytique-global* ». Il est considéré comme pertinent pour l'enseignement des jeux « *à condition de veiller à ne pas automatiser les habiletés hors du contexte du jeu* » (*ibid.*, p. 13).
- Pour les auteurs, les situations de jeu, les techniques et les tactiques ayant fait l'objet d'un entraînement particulier doivent être évaluées par le maître (*ibid.*, p. 15).
- Concernant le dispositif d'enseignement, le manuel donne aussi plusieurs conseils pour la mise en place des discussions enseignant/élèves : prévoir suffisamment de temps, analyser tout d'abord le jeu de chaque équipe, inciter les joueurs à partager leur expérience, décrire de façon constructive et positive ses impressions, revenir sur les gestes techniques qui ont posé des problèmes.

L'enseignant doit veiller à adapter les objectifs et les contenus des « *jeux ou des formes jouées* » au niveau et à l'âge des élèves. L'accent à donner selon le degré scolaire est différent :

- A l'école enfantine, et aux premiers degrés primaires, les jeux sont de poursuite, de cache-cache, d'approche, de mimes, etc.
- Au degré moyen, l'accent est porté sur la formation générale de base dans divers jeux. Certains jeux sportifs sont intégrés, mais en les adaptant à l'âge des élèves (par p. ex., sous forme de mini-basket, mini-volley).
- Au degré supérieur, les jeux sportifs constituent le contenu principal du domaine de jeux. Certains sont choisis et pratiqués sur des périodes prolongées (*ibid.*, p. 13).

L'apprentissage plus spécifique des jeux collectifs, quant à lui, est présenté comme dépendant de la « *capacité générale de jouer avec un ballon* » (Manuel 5, Brochure 4, p. 20), que l'élève doit avoir construite auparavant, position que l'on retrouve aussi dans les Manuels que nous avons présentés avant.

²³⁷ L'enseignement est directif, par exemple, quand le maître propose une « *progression méthodologique* » conseillée (p.13).

²³⁸ L'enseignement réciroque : A partir du constat fait par l'enseignant des lacunes techniques ou tactiques des élèves, « *il peut interrompre le jeu et sortir du contexte, analyser, entraîner spécifiquement l'un ou l'autre élément* » (p. 13).

²³⁹ L'enseignement autonome : « *La méthode de construction autonome des savoirs permet d'associer la structure des connaissances et de les mobiliser pour faciliter l'exploration de nouveaux savoirs* » (p. 99).

Pour apprendre avec succès des jeux sportifs, il est nécessaire de disposer d'une base d'expériences globales et spécifiques au jeu et au mouvement. Ces capacités sont développées dans tous les cours d'éducation physique dès l'école enfantine (Manuel fédéral 1, Brochure 5, p. 10).

Le manuel fait référence aux exercices d'adresse et de déplacement individuel et à plusieurs avec ballon, comme dribbler en évitant des obstacles, ou des jeux comme « La balle interceptée » ou « La balle dans le cerceau ». Les auteurs attribuent aux apprentissages globaux, qui se trouvent à « *la base de tous les jeux sportifs* » (Manuel fédéral 4, Brochure 5, p. 3), un rôle essentiel dans le « *passage des aptitudes sportives spécifiques de base (...) aux formes de base des jeux sportifs* » (*ibid.*, p. 2). Ce dont il est question, c'est le transfert vers les jeux institutionnalisés des actions comme : se déplacer avec le ballon, passer-recevoir, se démarquer-marquer (*ibid.*, p. 3).

Pour l'enseignement des jeux sportifs en général, les auteurs donnent également plusieurs principes à respecter :

- Il faut que le jeu choisi respecte « *l'atteinte d'une cible* » (*ibid.*, p. 20).
- Pour améliorer la technique des élèves, l'enseignant doit respecter trois étapes : seul (ex. : tirer au panier), à deux (ex. : tirer avec opposition), par groupes (ex. : jouer au streetball).
- L'enseignant doit former des petits groupes d'élèves (2 contre 1, 3 contre 2, 2 contre 2) pour qu'ils apprennent « *à prendre les bonnes décisions et à adapter leur réaction* ».
- « *La défense offensive est indispensable pour exercer une bonne défense et pour apprendre le vrai jeu* » (*ibid.*, p. 20).
- L'enseignant doit introduire progressivement les règles du jeu et au fur et à mesure du processus d'apprentissage.
- Le maître doit choisir une manière de former les équipes qui ne porte pas atteinte aux plus faibles (les derniers choisis). Il est indispensable, pour développer un bon esprit d'équipe, de conserver les mêmes équipes pendant un certain temps (*ibid.*, p. 22).

2.4.2.2. A propos du basketball

Le basketball est présenté dans le Manuel fédéral 4, Brochure 5. Ces auteurs ne sont pas ceux qui ont écrit le Manuel fédéral 1 (théorie), ce qui expliquerait l'écart entre les propositions « théoriques » et la programmation « pratique ».

Pour le basket, on retrouve certains principes évoqués plus haut, comme la participation des élèves à la fixation des objectifs d'entraînement et l'importance donnée aux situations de jeu. Ce dernier doit être interrompu par des séquences d'apprentissage durant lesquelles des éléments techniques ou tactiques (ex. lancer franc, tir en foulée, défense...) sont entraînés dans des conditions facilitées.

Pour pouvoir jouer au basket, une certaine technique de balle et la connaissance des règles de base sont indispensables (...) jouer avant à des « formes de balle touchée, de balle piquée, de balle derrière la ligne, sur le banc, contre le caisson, etc. avec les règles spécifiques du basket (Manuel 4, Brochure 5, p. 24).

Si c'est l'expérience dans le jeu qui est mise en avant, nous observons un décalage avec la démarche d'enseignement qui est effectivement prescrite (organisation à partir de l'apprentissage des gestes techniques).

Le manuel donne la priorité à l'apprentissage de « *l'arrêt en deux temps, l'arrêt en un temps, le mouvement de pivot, le lancer franc et le tir en foulée* » (*ibid.*, p. 24). Il considère le

dispositif de travail en « *petits groupes* » comme essentiel pour l'amélioration de la technique, la tactique et la vision du jeu (*ibid.*, p. 24).

Plusieurs indications sont données comme guide de la programmation :

- Importance de faire jouer les élèves et proposer des « *séquences d'apprentissage durant lesquelles des éléments techniques ou tactiques seront entraînés dans des conditions facilitées* » (*ibid.*, p. 24).
- Parmi les gestes techniques, « *Les tirs au panier et l'habileté sont prépondérants* » (p. 24).
- « *L'attaque est libre, les élèves se déplacent sur tout le terrain. Plus tard, on pourra attribuer certaines positions aux joueurs en attaque* » (*ibid.*, p. 24).
- « *Les élèves doivent être offensifs et ne pas rester groupés sous le panier* ». Cela devrait faciliter le marquage individuel et la position à adopter entre l'attaquant et le panier.

La démarche d'enseignement s'organise à partir de 4 thèmes d'étude : 1- du dribble au mouvement de pivot ; 2- le tir à l'arrêt ; 3- les formes de jeux sous un panier ; 4- le tir en foulée. La présentation des tâches laisse penser à une progression, allant du simple au complexe. Les auteurs donnent des indications sur la technique des gestes à faire (pivot, tir au panier, tir en foulée – double pas) et proposent deux types d'exercices :

- a- Sans opposition, en étant seul ou à deux. Cette catégorie d'exercices est prédominante (16 propositions sur 20). L'élève s'exerce dans des conditions où la pression de l'adversaire est inexistante, mais il doit néanmoins gérer, dans certains cas, la pression temporelle (faire des paniers, par exemple, plus vite qu'un autre élève) et s'organiser dans l'espace à côté des autres joueurs (jouer, par exemple, avec un partenaire à côté des autres joueurs et en utilisant les mêmes paniers).
- b- Quatre tâches obligent les joueurs à prendre en considération l'opposition d'un ou de plusieurs défenseurs. Pour deux d'entre elles, les consignes données à la défense ont comme conséquence une diminution de ses possibilités d'action (défendre, par exemple, avec « *les bras dans les dos* », Manuel fédéral 4, Brochure 5, p. 29), ou l'obligent à protéger son camp dans un milieu aménagé de manière très éloignée du basketball (ex. : pour défendre, les joueurs « *ferment les cerceaux avec le pied (on ne peut plus marquer de point)...* », *ibid.*, p. 27). Les deux autres tâches, en petit groupe, sont plus proches de la logique du basket : le « *streetball* » (3 contre 3) et le « *2 contre 1 sous un panier* » (jeu libre, cinq attaques et changement de rôle, *ibid.*, p. 29).

2.4.2.3. Le streetball, une forme de jeu en face avec les contraintes du basketball

Comme nous venons de le voir, les tâches proposées par les concepteurs dans le chapitre qui traite le « *basket-ball* » (p. 26) prennent une certaine distance par rapport à sa logique interne. Dans le même chapitre, une demi-page est consacrée aux « *formes de jeux sous un panier* » (p. 27), dont fait partie le streetball.

Le Manuel donne très peu d'indications sur les deux formes de jeux prescrites. Les consignes à destination des enseignants sont très générales, ce qui ne facilite pas la compréhension de ce qui est à faire. Les concepteurs explicitent les conditions de réalisation (de manière assez

sommaire), mais ne donnent pas d'indication concernant la démarche d'enseignement, les contenus d'apprentissage ou l'action de l'enseignant. Pour pratiquer ces jeux, les concepteurs formulent un seul objectif (« *prendre plaisir à jouer en équipe même sans directeur de jeu* ») et ils considèrent nécessaire, pour jouer, que les élèves soient capables de juger « *s'ils commettent un double-dribble, un marcher ou une autre faute de jeu* » (p. 27).

(i) La première forme de jeu : jouer à deux sans opposition.

Dans le « *Streetball à deux* » (p. 27), il est prévu que « *deux groupes de 2 ou 3 élèves jouent l'un à côté de l'autre avec un ballon sous le même panier* ». A partir de cette rapide présentation, le manuel propose, tout en spécifiant que « *le mouvement de pivot est admis* », cinq manières différentes d'évoluer: a) les mêmes conditions qu'avant, mais sans dribble ; b) au lieu de 2 groupes qui jouent l'un à côté de l'autre « *sur un terrain restreint* », il aurait 4 groupes sur le même terrain ; c) « *le terrain change au signal* » (plus grand – plus petit) ; d) au signal de l'enseignant, les élèves doivent « *changer de terrain* » ; e) après chaque panier converti, « *les groupe se déplace vers un autre panier* » (*ibid.*, p. 27).

Le manuel ne donne pas d'indications sur la logique des différentes variantes, leurs visées et leurs articulations. Les contenus d'apprentissage sont occultés et il revient à l'enseignant de comprendre l'intérêt que peut avoir, par exemple, de passer d'un dispositif avec dribble à un autre sans dribble.

(ii) La deuxième forme de jeu, le streetball.

Ici, deux équipes de 3 joueurs jouent l'un contre l'autre sous un panier. Les concepteurs ne donnent pas d'autres indications, seulement des « *règles possibles* » : a) pour pouvoir tirer au panier, au moins deux joueurs de la même équipe doivent avoir touché le ballon (minimum une passe) ; b) après chaque panier, le ballon change d'équipe ; c) le check²⁴⁰ est obligatoire après un panier marqué, une faute ou une sortie de balle ; d) lorsque le ballon change d'équipe, il doit sortir de la ligne des trois points avant que l'attaque ne soit lancée ; e) après chaque faute ou sortie de balle, les attaquants entrent en possession du ballon « *derrière la ligne des trois points* » (p. 27). Enfin, le manuel propose de « *faire un tournoi* » entre les différentes classes, ce qui indique qu'il peut s'agir plus que d'un jeu pour apprendre le basketball.

Ces conditions de réalisation sont proches de celles que nous avons présentées par rapport au streetball de référence sociale. Remarquons qu'elles renvoient à des indications concernant l'aménagement matériel, l'organisation sociale et des règles à respecter lors des mise en jeu (ex. : sorties ou panier marqué). Il revient donc à l'enseignant d'identifier et de choisir les contenus que les élèves devraient apprendre.

La programmation correspond à une juxtaposition de tâches dont la cohérence et la logique ne sont pas saisissables. Nous constatons l'absence d'explicitation des intentions didactiques, de mise en avant des particularités de ce type de jeu (sous un panier) et des problèmes à résoudre. Dans le manuel, les enseignants ne trouvent pas non plus d'indications leur permettant d'établir des liens avec les autres rubriques et tâches du chapitre (ex. : « *Tir à l'arrêt* » ou « *Du dribble au mouvement de pivot* », p. 26), et non plus avec le basketball.

²⁴⁰ Le manuel dit précisément que « *avant de continuer le jeu* », après les trois possibilités que nous avons mentionnées, « *un défenseur doit toucher le ballon* » (*ibid.*, p. 27).

Nous serions tentés de dire que, pour les concepteurs, faire du streetball c'est faire du basketball.

Quelle transposition didactique du basketball

Dans ce Manuel fédéral n° 4, les jeux collectifs se déclinent dans une démarche générale résolument transversale²⁴¹ et organisée principalement à partir des jeux « traditionnels » (Parlebas, 1991) et scolaires. Bien que formalisées dans une conception plutôt « structurale » (Brau-Antony, 2001), les séquences didactiques se situent souvent, comme c'est le cas pour le basketball, dans une perspective colorée par l'associationnisme et la décontextualisation. C'est ainsi que l'enseignement du basketball suit une logique d'élémentarisation des savoirs²⁴². L'analyse du contenu du manuel met en évidence un découpage allant du simple au complexe qui se présente comme nécessaire à réaliser avant de confronter les élèves à la situation de match, c'est à dire à la complexité inhérente à la présence de partenaires et d'adversaires²⁴³. Cette désyncrétisation (Marsenach, 1991) privilégie ainsi l'apprentissage des « fondamentaux » dans des dispositifs de travail où la *finalité des actions* et le *jeu réel* sont peu présents (apprendre/maîtriser le dribble, le changement de main, l'arrêt à 2 temps, le pied de pivot, etc.)²⁴⁴. Enfin, le matériel de référence du maître se présente comme l'addition et la juxtaposition des tâches d'apprentissage centrées sur la reproduction de « modèle gestuel » ou l'organisation de « situations ludiques-globales » (Amade-Escot, 1989), qui se démarquent fortement de la conception systémique du basketball présentée dans la première section de ce chapitre.

Contrairement aux manuels précédents, les données concernant le matériel (terrain, panier...) sont absentes. Il est fait mention seulement de la dimensions des ballons, qui devraient être « *éventuellement un peu plus petits et plus légers que les ballons de basket normaux* ». Les concepteurs donnent les principales règles de jeu à la fin du manuel²⁴⁵. Pour la période qui nous intéresse, ils en convoquent seulement 4 : contact, marcher, double-dribble et 5 secondes (la règle de 3 secondes est utilisée dans un des exercices proposés). Si les règles données en annexe reprennent le comptage des points utilisé chez les professionnels, le chapitre consacré au basketball propose une autre manière de procéder : lorsque la balle touche le cercle, l'équipe qui a tiré a 1 point et lorsque la balle rentre, elle gagne 2 points. Cette adaptation a pour but de permettre aux élèves de l'école primaire de marquer des points même s'ils ne sont pas toujours habiles à faire des paniers.

Si certains paramètres, comme la défense individuelle, font partie des propositions des Manuels édités en 1998, les règles utilisées lors des tournois scolaires organisés par le Service de l'éducation physique, ainsi que celles du « mini-basket » sont différentes des prescriptions du Manuel fédéral 4 (chapitre « basket-ball », p. 24).

En effet, le Service de l'éducation physique du canton de Genève assouplit ou supprime certaines règles (ex : retour en zone, temps que le joueur a à disposition pour tirer, temps que

²⁴¹ « *Le but de l'éducation au jeu est de développer des compétences : p. ex. capacité d'action, d'adaptation, anticipation, maîtrise de l'espace...* » (ibid., p. 12).

²⁴² Pour le manuel, il est essentiel d'« *améliorer la technique de base* » (Manuel fédéral 4. Brochure 5, p. 9).

²⁴³ Par exemple, l'élève doit donc acquérir auparavant « *une certaine technique de balle* » (ibid., p. 24).

²⁴⁴ Cette position diffère de l'intention formulée par les auteurs de « *conserver la logique interne de l'activité* » (ibid., p. 12).

²⁴⁵ Les 10 règles de base retenues : pas de contact, marcher, double-dribble, règle des 3 et 5 secondes, balle en touche, pied, passe en retrait, remise en jeu – coup franc, points (3, 2 et 1 point). Il est important de souligner que les règles sont présentées sans établir un lien avec le chapitre consacré au basketball. Par exemple, si la règle retour en zone est décrite, aucune situation d'apprentissage ne permet de la mobiliser (le basketball dans tout le terrain n'est pas programmé à l'école primaire).

l'équipe a pour passer la ligne médiane), mais garde les principales composantes du jeu pratiqué par les adultes : nombre de joueurs par équipes (cinq) et hauteur des paniers.

Nous sommes donc en présence d'une double référence culturelle : pour les concepteurs du Manuel fédéral 4, la pratique du « streetball » (3 contre 3, sous un panier) et, pour les organisateurs des tournois scolaires destinés aux élèves de l'école primaire, le basketball 5 contre 5 sur tout le terrain.

3. Conclusion sur l'analyse historico-épistémologique : quelle conception du basketball scolaire pour l'école primaire genevoise ?

A la suite du développement précédent, nous dirions que la présence et la nature des pratiques physiques programmées par l'école peuvent être considérées comme fondamentalement dépendantes de la situation socio-politique et culturelle de l'époque (voir aussi Arnaud, 1989 ; Burgener, 1974 ; Jacot, 2003), des rapports de force entre les différents courants de pensée et des valeurs promues par l'institution scolaire aux différentes périodes de l'histoire suisse (Bussard, 2007).

L'enseignement du basketball à l'école, tel qu'il apparaît dans les Manuels fédéraux, est ainsi à comprendre à l'intérieur d'un projet plus vaste qui est celui des finalités/objectifs de l'institution scolaire et celle de la discipline scolaire EP.

Il apparaît que la manière de penser l'enseignement des jeux collectifs et du basketball est déterminée par des conceptions disciplinaires qui se sont affirmées tout au long de son histoire. Ceci peut générer des tensions en termes didactiques, de par les caractéristiques distinctes de ces conceptions disciplinaires. C'est semble-t-il le cas de la cohabitation des trois types de visées fortement présentes en EP en Suisse : les visées *naturalistes* et *hygiénistes*, les visées *culturalistes* et les visées qui positionnent l'EP dans une tendance plutôt *sociale* et *citoyenne* de l'enseignement des pratiques physiques et sportives. Nous constatons que ces finalités se superposent au fur et à mesure de l'histoire de la discipline, plus qu'elles ne se remplacent après chaque période (sauf pour les « raisons militaires », qui ont été présentes jusqu'à la moitié du XXe).

Cette cohabitation est cristallisée dans les trois finalités de l'EP que les documents officiels, les Manuels Fédéraux (1998) et les Objectifs d'apprentissage du canton de Genève (2000), prescrivent aujourd'hui aux enseignants : une éducation « du », « par » et « au » physique ». La dimension culturelle est par contre absente.

Lors de notre analyse documentaire, nous avons essayé d'éviter d'entreprendre une *analyse technique* du basketball (suivi chronologique de l'apparition et de la disparition des règles et leurs conséquences au niveau du jeu), tout en étant conscient que nos propos ne se situent pas non plus complètement dans une démarche de type « *analyse anthropologique* » telle qu'elle est énoncée par Léziart (2009, p. 188). Un aparté à ce sujet nous semble nécessaire.

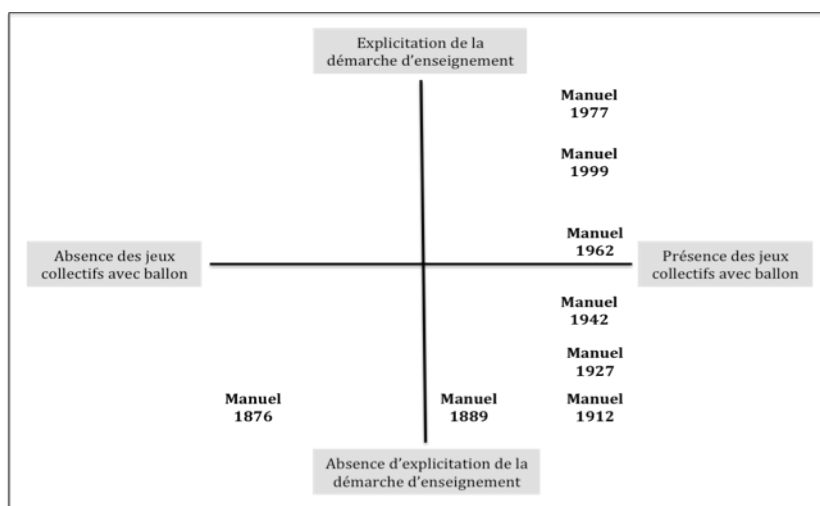


Figure 3 : Synthèse de l'analyse des manuels relativement aux jeux collectifs

Les travaux en *technologie culturelle des APSA* (Goirand & Metzler, 1996 ; Legras, 2005) s'attachent à mettre en relation les techniques et les contextes socio-économiques et culturels qui les produisent²⁴⁶. A ce sujet, nous pouvons dire que la conception sportive de l'enseignement de l'éducation physique a privilégié une centration presque exclusive *sur une partie de la culture* des pratiques à laquelle elle fait référence : les techniques. Toutefois, et en reprenant les mots de Léziart (2010), ces dernières ne sont que des « *épiphénomènes* », la « *surface de la culture* » (p. 191). A l'intérieur de ce qu'on appelle la perspective culturelle sportive, apparaît la nécessité de distinguer une EPS qui s'attacherait à la transmission de gestes et de techniques et une EPS qui transmettrait le sens anthropologique de l'activité. Il s'agirait, toujours pour le même auteur, de construire un enseignement qui repose sur le maintien permanent des paradoxes sportifs, sur l'exploitation des émotions collectives et individuelles et sur la construction des règles sportives en liaison avec l'évolution des niveaux de jeu (p. 193) : passer d'une considération technique de la pratique à une lecture où l'homme est un être de culture et de civilisation²⁴⁷, comprendre, au-delà de la surface des techniques, la signification profondément humaine de ces activités (Goirand, 1996). L'anthropologie, en permettant d'aborder les réflexions épistémologiques à propos des contenus à enseigner, rencontrerait ainsi le didactique. Or nous avons vu que les deux pratiques pensées en référence à l'école primaire suisse, le basketball et le streetball, sont traitées par les concepteurs comme étant des formes de pratiques similaires. De l'analyse du manuel le plus récent il ressort que les dimensions anthropologiques de ces deux pratiques dans ce qu'elles ont de commun, mais aussi et surtout de complètement différent, sont banalisées. Seules les dimensions organisationnelles, règlementaires et matérielles sont prises en compte sans que ne soit posée leur possible pertinence pour des élèves de 8 à 12 ans.

²⁴⁶ Pour Metzner (1996), un des enjeux de ce « *travail historique de nature épistémologique est donc d'aider les enseignants à faire passer leurs élèves d'une soumission à un milieu technique très contraignant à une maîtrise de ce milieu en les dotant d'outils d'analyse et de connaissances explicatives de leur propre efficacité technique* » (p. 9).

²⁴⁷ Goirand (1996), fait aussi référence à cette nécessité : « *Si l'EPS doit communiquer les fondements de la culture sportive, une étude approfondie de l'histoire de chacune des APS devrait nous permettre de comprendre pourquoi les hommes les ont inventées, les ont modifiées, les ont abandonnées. Les significations humaines anthropologiques des APS nous intéressent de ce point de vue comme nous intéresse l'évolution des structures d'action qui ont modelé la motricité et forgé des relations spécifiques entre les individus* » (p. 12).

Si l'on prend comme critère d'analyse la présence du basketball et les données qui spécifient comment il faut l'enseigner, nous pouvons caractériser les manuels selon deux axes : - un axe qui rend compte de la présence ou non des jeux collectifs avec ballon et du basketball, - un axe qui concerne la présence ou non d'un traitement didactique à destination des enseignants.

Comme le montre la figure 3, certains Manuels sont plus proches de la pratique culturelle que d'autres, et certains proposent plus que d'autres des indications permettant aux enseignants d'avoir des repères pour la mise en place et la gestion des situations d'enseignement des jeux sportifs collectifs.

A partir de cette première observation, plusieurs constats peuvent être mentionnés :

3.1. A propos de la *présence* du basketball dans les Manuels fédéraux

Dans le premier Manuel fédéral et pour le 1^{er} degré scolaire (10-12 ans), les jeux collectifs avec ballon sont absents (pour les plus grands, il est mentionné « *jeux de balle* », mais aucune indication supplémentaire n'est donnée). Ils font leur apparition dans le suivant (1898), tout particulièrement par la présentation, certes très sommaire, du « *foot-ball* ».

Dans ce manuel, c'est la variante de ce jeu, qui mérite d'être soulignée : les concepteurs décrivent un jeu comportant des règles qui renvoient à des contraintes proches du jeu du basketball : l'interdiction de marcher ballon en main ou d'avancer en équipe en se faisant uniquement des passes avec les mains. C'est le premier jeu collectif de coopération/opposition dont le but est de transporter, en utilisant uniquement les mains, un ballon depuis son propre camp à celui des adversaires (jeu du « *Ballon derrière la ligne* » tel que nous le connaissons aujourd'hui). On retrouvera ce jeu dans les Manuels fédéraux suivants, sous le nom de « *Ballon à la main* », qui constitue les prémisses du handball ou du rugby scolaires (p. ex : le jeu du Manuel de 1927 « *Le ballon à la main avec corps à corps* »).

C'est le Manuel de gymnastique de 1912 qui introduit pour la première fois un jeu réglementé par les principales caractéristiques du basketball : il s'agit de « *La balle à la corbeille* ». Outre les règles concernant le déplacement du ballon (ex. : interdiction de marcher ballon en main) et les contacts personnels (ex. : interdiction d'arracher le ballon des mains de l'adversaire), il y a l'apparition du panier (corbeille) à l'extrémité de chaque terrain et à une hauteur de 3 mètres. Si le nom utilisé n'est pas le basketball, les règles qui régissent « *La balle à la corbeille* » sont assez proches de celles du basketball joué aux États-Unis au début du XX^e siècle.

Le jeu « *La balle à la corbeille* » est repris par le Manuel fédéral de 1927, mais cette fois sa présentation est beaucoup plus détaillée. Les règles proposées et le croquis du terrain (c'est le 1^{er} manuel qui accompagne la présentation des jeux d'un dessin de l'espace de jeu et d'indications concernant l'emplacement des joueurs) ne laissent pas de doute : il s'agit bien du basketball, mais toujours sous un autre nom.

Le terme « *basketball* » fait son apparition dans le Manuel de 1942. La présentation du jeu qui est faite par les concepteurs reprend l'organisation du jeu telle qu'elle apparaissait dans le Manuel fédéral précédent, mais développe cependant moins en détail les règles et les indications destinées aux enseignants.

Dans les manuels suivants, outre l'exposé des jeux traditionnels et scolaires *habituels* (ex. : « *Le ballon derrière la ligne* ») nous relevons la présence des principaux jeux collectifs

sportifs, par exemple le handball, le football et le volleyball. Le basketball fait aussi partie de la programmation, sa description est plus ou moins développée selon le Manuel fédéral (voir plus bas).

A partir des règles qui organisent les actions des joueurs (ce qu'il est ou non possible de faire) et des indications concernant l'espace de jeu (terrain, panier, zones de tir, etc.), nous observons l'intention de la noosphère de proposer un basketball scolaire en correspondance avec la réglementation et la manière de jouer du basketball fédéral (FIB) ou adoptant certains des principes du mini-basket. Les adaptations de la pratique culturelle à l'école semblent relever principalement du « choix des règles » (parmi celles existantes, les concepteurs choisissent certaines). D'autres modifications (mais peu nombreuses) sont introduites afin d'adapter l'une ou l'autre contrainte à l'âge des joueurs. Par exemple, le Manuel 1942 propose des parties dont les mi-temps durent sept minutes chacune au lieu de vingt minutes (temps qui correspond aux matchs dans les clubs) ou le Manuel de 1977, qui réduit la hauteur du panier à 2,60 m. (au lieu de 3,05) et la distance du lancer franc à 4 mètres (au lieu de 5,80). Soulignons enfin que le « streetball » est identifié comme un jeu pouvant être enseigné dans la période contemporaine.

3.2. A propos de la didactisation du basketball dans les Manuels fédéraux

Si l'on se réfère maintenant aux indications données par les concepteurs des différents Manuels par rapport à la manière d'enseigner le basketball (ou le jeu qui lui est proche), nous observons deux manières bien distinctes de procéder : les concepteurs (i) présentent les règles et les considérations générales permettant de jouer ; (ii) ils explicitent, avec plus ou moins de détails, la démarche d'enseignement à suivre.

Dans la première, le Manuel se limite à la présentation des différentes règles qui permettent de garantir un cadre à la pratique scolaire. Pour l'enseignant, il s'agit alors de « faire jouer le jeu », aucun contenu d'apprentissage n'est indiqué. L'apprentissage visé serait d'être capable de jouer en respectant les règles définies. Pour pouvoir enseigner le jeu il faut, dans ce cas, « simplement » le connaître.

C'est le cas des Manuels fédéraux de 1912, de 1927 et de 1942. Dans le manuel de 1927, remarquons que les concepteurs introduisent quelques éléments sur la manière dont les joueurs devraient jouer. Par exemple, il est dit que, puisque les joueurs ne peuvent pas se déplacer ballon en main, il doivent se « *passer habilement le ballon* » et, pour cela, il est important de « *profiter des vides que pourrait avoir laissé l'adversaire dans son propre camp* » (p. 330).

Ces manuels spécifient l'emplacement que les joueurs doivent adopter sur le terrain, position qu'ils sont tenus de garder durant toute la partie. La spécificité éventuelle des actions que chaque poste implique n'est néanmoins pas présentée.

La « Balle à la corbeille » et le « Basketball » font partie des « grands jeux », ils ne sont donc pas programmés en début de scolarité. Pour les concepteurs, il est indispensable que les élèves fassent avant (durant les premières années de scolarité) des « petits jeux » avec ballon, passage obligé pour acquérir les bases nécessaires à la pratique de jeux complexes. Cette introduction est faite, par exemple, à travers la programmation des jeux de lancer, de rattraper, avec ou sans opposition.

Cette idée de progression de l'enseignement pour commencer le basketball à l'école primaire sera explicitée dans les Manuels suivants. Celui de 1962, dans le chapitre consacré au basketball, propose une « *introduction méthodique* » où sont présentés (pp. 247-248) : des « jeux préparatoires », une « préparation technique » et une « préparation tactique ». C'est dans cette dernière partie qu'apparaissent les informations les plus originales. Les concepteurs indiquent aux enseignants (sans entrer pour autant dans les détails) ce qu'il faut privilégier pour gagner lorsqu'on est attaquant. Par exemple, la « contre-attaque », les « blocages » successifs pour démarquer un partenaire/receveur, le placement des joueurs face à une défense en zone. Les concepteurs nomment plus qu'ils spécifient les actions à réaliser, ce qui suppose que l'enseignant doit avoir d'autres connaissances pour mettre en place les propositions (ex. : quelles actions faut-il effectuer, individuellement et collectivement, pour réaliser les blocages successifs ?). Le texte de savoir reste dans des considérations générales. C'est ainsi qu'il revient à l'enseignant de choisir, comme c'est le cas aussi des autres manuels, les contenus à enseigner, d'imaginer la progression et la construction des situations d'apprentissage. Aucune indication concernant l'évaluation des élèves n'est proposée.

Le Manuel fédéral de 1975/81 peut être considéré comme le document qui traite l'enseignement du basketball de la manière la plus méthodique (le manuel fait de même avec les autres jeux sportifs). Le maître a à disposition une progression d'enseignement qu'il peut reprendre dans sa classe, des repères techniques et un nombre important d'*exercices*. C'est aussi le seul manuel à proposer, par rapport aux dispositifs d'étude, une analyse de l'agir des joueurs, en identifiant, par exemple, les comportements experts et les difficultés probables. Mais comme dans les autres manuels, la démarche d'enseignement préconisée reste colorée par le technicisme, à partir de savoir élémentarisés.

Ce souci d'explicitation méthodologique est beaucoup moins présent dans le dernier Manuel fédéral (1998) que nous avons étudié, celui qui est la référence officielle des maîtres observés dans le cadre de notre recherche. Dans le Manuel fédéral 1 (Théorie, 1999), les concepteurs exposent de manière détaillée et exemplifiée, la conception de l'enseignement et de l'apprentissage retenue pour l'ensemble des degrés et des genres d'activité physique et sportive. Cependant, les concepteurs du Manuel fédéral 4 décrivent une démarche d'enseignement du basketball qui diffère du modèle didactique de « base » (voir figure 2). Le chapitre « *basket-ball* » (Manuel fédéral 4, Brochure 5) s'organise dans la succession des quatre thèmes d'étude et dans une conception que l'on peut considérer comme techniciste. D'un point de vue transpositif nous observons que ce modèle perdure au fil des différents documents étudiés. Apprendre "du" et "par" le jeu reste du niveau de déclaration d'intentions. Dès que l'on analyse les contenus d'enseignement proposés aux professeurs, il ressort de l'analyse une logique de transposition didactique externe qui reste très élémentarisée, désyncrétisée qualifiée par Marsenach (1991) comme relevant d'une « éducation physique et sportive d'hier ».

Soulignons enfin que les 6 pages qui traitent le basketball constituent les repères pour les différents degrés de la division moyenne, c'est-à-dire, des propositions qui concernent trois années de scolarité (4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} primaire). N'est donnée aucune indication quant à la progression et aux acquisitions que les élèves devraient faire à la fin de chaque période. Le document ne donne pas non plus d'informations à propos des indicateurs permettant de comprendre et d'évaluer l'activité des élèves. Ces éléments sont laissés à la charge des enseignants.

A l'issue de l'analyse historico-épistémologique que nous venons de mener sur les documents officiels, nous pouvons supposer que l'expertise des maîtres spécialistes, acquise principalement lors de la formation initiale, leur permet de questionner le contenu du manuel et d'effectuer une transposition didactique garantissant un enseignement plus en phase de la logique du jeu. Ceci nous semble plus difficile à réaliser par les enseignants généralistes, maîtres qui ont suivi une formation didactique en EP moins approfondie. C'est donc avec ces hypothèses que nous sommes allés sur le terrain des pratiques effectives pour caractériser la transposition didactique interne telle qu'elle est mise en œuvre dans des classes concrètes du canton de Genève.

CHAPITRE 7

Articulation de l'action didactique du MG – MS au fil des cycles observés : analyse panoramique

Ce chapitre est subdivisé en deux sections. Elles abordent l'analyse panoramique de chacune des dyades prises séparément. Nous étudions tout d'abord la dyade 1 et ensuite la dyade 2.

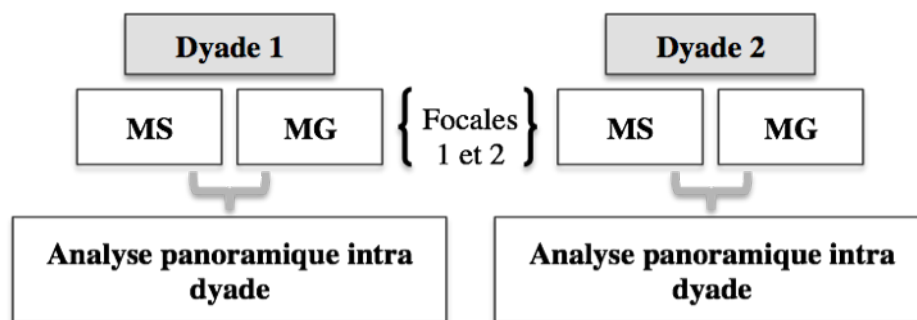


Figure 1 : Etapes de l'analyse panoramique

Nous avons organisé cette étude, et cela pour chaque dyade, à travers deux focales de description et de compréhension différentes.

(i) *Le point de vue des enseignants.* La première focale d'analyse consiste à extraire, du corpus constitué, des événements remarquables permettant de décrire les situations de classe et l'action des acteurs.

Il nous intéresse ici de décrire chaque leçon telle qu'elle apparaît dans les planifications et dans les actions d'assignation des tâches aux élèves. Nous intégrons à cette description des éléments tirés des « moments d'échange » (dyade 1) ainsi que des observations réalisées en classe. Ces éléments significatifs mettent donc en relation des aspects liés au point de vue intrinsèque des acteurs, mais aussi des éléments issus de l'observation didactique réalisée par le chercheur (chapitre 5). Toutefois, nous considérons que le développement de cette focale relève principalement du discours des enseignants.

(ii) *Le point de vue extrinsèque du chercheur.* La deuxième focale prend appui et s'intercale dans notre développement avec la focale précédente. Elle s'intéressera davantage à l'analyse des enjeux de savoir des cycles (c'est-à-dire, la reprise leçon par leçon de certains objets d'enseignement) et cela du point de vue extrinsèque. Sans entrer en détail dans la contingence, nous dégagerons les contenus, les comportements experts et les difficultés probables des propositions faites par les enseignants. Ceci nous permettra d'élucider les contraintes qu'imposent les différentes tâches assignées aux élèves. De plus, nous mettrons en évidence, en faisant davantage de liens avec la pratique effective (mais sans la détailler), la chronogenèse des contenus réellement abordés au fil du cycle par chaque enseignant et les ruptures éventuelles dans la succession des séances²⁴⁸. Contrairement à la première focale, qui

²⁴⁸ L'analyse détaillée de l'action conjointe enseignant-élèves sera présentée dans le chapitre consacré à l'analyse micro-didactique, et cela pour les tâches emblématiques que nous avons choisies (chapitre 8).

se veut un exposé factuel, nous prenons ici davantage de distance par rapport aux projets mis en place par les enseignants en étudiant ce qui se passe. Ce faisant, c'est principalement l'analyse du point de vue du chercheur qui guide l'exposé.

Si l'on résume, l'analyse panoramique a trois fonctions :

- (a) Décrire le contexte dans lequel on va élaborer et construire les faits qui sont présentés.
- (b) Identifier les *thèmes d'étude* et les *situations d'apprentissage emblématiques* qui vont être l'objet de l'analyse micro-didactique, et cela par rapport à nos interrogations en lien avec la construction de la référence et des référentiels professionnels.
- (c) Donner une première caractérisation du fonctionnement articulé des deux systèmes didactiques, à partir des constats mis en évidence par les deux focales d'analyse, de façon à proposer les premiers éléments d'une analyse comparative.

PREMIERE SECTION

L'analyse panoramique de la Dyade 1

Nous rappelons que la « Dyade 1 » est constituée par l'enseignante spécialiste que nous avons appelé Christine (MS) et par l'enseignante généraliste nommée Nathalie (MG). C'est dans le dispositif de cette dyade que se trouve la partie expérimentale de notre recherche (organisation des « moments d'échanges »). Pour mieux comprendre les choix des enseignantes ainsi que l'articulation qu'elles construisent entre les différentes leçons du cycle²⁴⁹, nous intégrons à l'analyse les données issues des « moments d'échanges ». Cette section est organisée de la manière suivante.

Après avoir décrit, dans un premier temps, le contexte où la recherche se déroule, nous présentons, les objectifs et la structuration du cycle conduit par la MG et la MS. Ensuite, nous décrivons et analysons le déroulement des leçons selon leurs différentes parties et en étudiant les tâches proposées, quelles soient *techniques* ou *collectives*. Enfin dans la dernière partie, nous abordons les éléments qui se dégagent du fonctionnement didactique de cette dyade en terme de construction de la référence et d'articulation des deux systèmes didactiques (SD_{MS} et SD_{MG}).

1. Description du contexte

Afin de situer le contexte d'intervention où s'est déroulé le cycle que nous avons observé, nous présentons ci-dessous quelques éléments en rapport avec l'école et le groupe classe ainsi que des informations sur les enseignantes volontaires.

1.1. L'école et les élèves

Le cycle d'enseignement de cette dyade a eu lieu dans une école située en ville de Genève. Le niveau socio-économique des parents peut être considéré comme moyen. L'école a une bonne réputation et ne se démarque pas particulièrement des autres écoles du canton. Selon les enseignantes interviewées, il y a un bon climat de travail et l'ambiance est très agréable.

L'école compte une salle d'éducation physique. Il suffit aux élèves d'emprunter un couloir depuis l'entrée principale pour s'y rendre, ce qui facilite les déplacements des élèves et permet aux enseignants de ne pas « perdre » trop de temps. Les vestiaires sont à côté de la salle ainsi que le local du matériel.

La salle d'éducation physique est, comme l'école, un peu ancienne. Ses dimensions sont celles d'un terrain de basketball, plus un espace autour des lignes extérieures. Un côté de la salle est entièrement vitré, l'autre comporte les espaliers et la porte du local du matériel.

Seuls deux paniers de basketball sont à disposition des enseignantes, ce qui limite, selon la MS, les possibilités pour enseigner ce sport. Même s'il s'agit d'une école primaire, la hauteur des paniers correspond à celle des adultes et aucun système ne permet de les abaisser pour

²⁴⁹ Nous ferons ici référence aux discussions tenues par les enseignants durant les « moments d'échange » qui ont suivi chaque leçon, mais nous ne ferons pas pour autant dans ce chapitre l'analyse de ces empiries. Nous traiterons cet aspect dans le chapitre 2.

qu'ils répondent au règlement du mini-basket (passer de 3,05m à 2,60m). Des ballons de basketball plus petits et moins lourds sont à disposition des enseignants.

La classe que nous avons observée est composée de 19 élèves (11 filles et 8 garçons) de 5^{ème} – 6^{ème} primaire (11-12 ans). Si l'enseignante généraliste travaille pour la première fois avec ces élèves (elle fait peu à peu leur connaissance), la MS leur donne des leçons d'EP depuis la 2^{ème} primaire. C'est pour cette raison qu'elle dit que « *les 5^{ème} m'ont eue toutes les semaines l'année dernière* » et que tous les élèves de la classe « *me connaissent bien (...) on a fait des tas de choses ensemble* ».

Les élèves de cette classe ont fait des jeux collectifs avec ballon les années précédentes, mais seuls les élèves de 6P ont eu des leçons de basketball. Pour le groupe-classe, « *ça va être la première leçon de jeux de cette année* » (entretien *ante cycle* avec la MS).

1.2. L'école et les enseignantes responsables

Dans le canton de Genève, comme nous l'avons dit plus haut, l'EP est sous la responsabilité des MG et des MS, ce qui implique l'organisation de l'enseignement en alternance. Toutefois, si dans la plupart des écoles le MS intervient une fois sur deux (2 leçons MG, 1 MS, 2 leçons MG...), la dyade observée fonctionne différemment. Par la double fonction de la MS (voir chapitre 5), celle-ci a moins d'heures auprès des élèves, ce qui ne se concilie pas avec l'intervention dans plus d'une école. Devant concentrer son enseignement dans un seul établissement, elle a la possibilité depuis trois ans de donner au moins une leçon par semaine dans chaque classe. Cette organisation est limitée néanmoins aux 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} degrés chez lesquels l'enseignante fait deux passages par semaine pendant une partie de l'année (une fois à la piscine et une fois en salle d'EP).

1.2.1. L'enseignante spécialiste

Christine a fait ses études de Maître d'éducation physique à Genève. Elle est titulaire depuis 27 ans et travaille depuis 20 ans dans cette école. C'est une ancienne athlète d'élite (athlétisme) et, si elle est spécialiste en EP, elle ne se considère pas comme experte en jeux collectifs.

...bon, je ne suis pas une très bonne technicienne de basket, je ne suis pas une grande joueuse, donc je fais un peu en fonction de ce que je sais moi. Et puis, je ne suis pas un entraîneur de club, je ne vais pas leur apprendre à jouer parfaitement au basket, je pense, peut-être j'espère que je ne ferai pas trop de bêtises.

Depuis 3 ans, elle fait partie de l'équipe de formateurs du Service de l'Education physique du canton. Elle porte donc une double casquette : enseignante d'EP et formatrice en EP auprès des enseignants généralistes. Elle est chargée, entre autre, de présenter et de former les enseignants par rapport aux prescriptions du manuel cantonal Objectifs d'apprentissages (DIP, 2000).

Il ne nous semble donc pas étonnant que son discours fasse référence aux propositions de ce document, tout particulièrement à « *l'approche didactique en vigueur* » (DIP, 2000, pp. 6-7) et à la place qui y est attribuée à la « *prise de conscience et communication* » (*ibid.*, p. 6). Pour Christine, il est important d'introduire dans chaque séance des moments où les élèves peuvent comprendre activement ce qu'il y a à faire (élaboration conjointe des conditions de réalisation de la tâche), mais aussi des moments où ils peuvent donner leur avis quant aux meilleures manières de faire.

Chaque fois après il y a un petit moment où ils font leur critique de journaliste (...) puis après, quand ils vont jouer, je leur dis alors, bon, faites attention à tout ce que vous venez de me dire pour bien jouer.

Elle considère cet élément comme central par rapport à sa conception de l'enseignement. Toutefois, elle questionnera sa pertinence, comme nous le montrerons plus loin, à la fin du cycle.

Par rapport à la collaboration qu'elle a avec les MG, son avis nous semble mitigé. Si le travail en co-responsabilité s'est amélioré depuis un certain temps, dit la MS, elle ne pense cependant pas que les généralistes ont tous les connaissances et l'envie de donner l'EP. Voici quelques extraits tirés de son entretien *ante cycle* :

...donc, depuis 27 ans que j'enseigne, 20 ans dans la même école, j'ai un peu relativisé ehh...j'ai une très bonne relation avec mes collègues, ça marche très bien, mais j'ai un peu relativisé le rôle qu'ils ont, c'est-à-dire, moi je pense que globalement ils sont...ils ne savent pas ce qu'ils font quoi, l'éducation physique c'est...enfin, c'est un peu sévère je pense, mais, donc je compte un peu sur moi (...) les généralistes, je ne suis pas sûre que...qu'ils sachent très bien ce que c'est l'EP.

Je crois que très peu sont capables de faire progresser en éducation physique leurs enfants, parce qu'eux-mêmes ne sont pas très clairs encore sur ce que c'est.

...elles vont un peu reprendre le jeu, les règles, et puis après elles vont dire tu sais, ça n'a pas très bien marché, ils se sont disputés, et puis j'ai pas réussi à régler parce que moi-même je n'étais pas très au clair. Et il y en a souvent qui disent, moi je ne sais pas arbitrer, et s'ils ne savent pas arbitrer ça veut dire qu'ils ne sont pas capables de voir les fautes, tu vois, donc s'ils ne voient pas les fautes, ils ne vont pas se proposer de les corriger. Alors, c'est vrai, moi ils me disent qu'ils se reposent beaucoup sur moi (...) moi je table sur le fait qu'ils reprennent le jeu et je ne vérifie pas.

Pour la MS, l'élève doit apprendre et être capable de jouer à différents jeux. C'est pour cela que ses objectifs concernent tout particulièrement la construction des compétences que le joueur devrait pouvoir mobiliser lorsqu'il est confronté à différents types de jeux collectifs. Dans sa démarche, les compétences transversales jouent également un rôle important, en particulier « *par le physique* » (elle fait référence à la classification des finalités que le Manuel fédéral 1 a reprises de René, 1995).

Moi ce que j'ai envie à l'école primaire, que les enfants...en fait moi, je développe des compétences d'EP, mais j'ai vraiment envie de développer d'autres compétences (...) la coopération, justement le respect entre eux, des différences, mais j'ai envie quand même qu'ils s'améliorent.

1.2.2. L'enseignante généraliste

Nathalie a fait une licence en Biologie avant de s'occuper des élèves à l'école primaire. C'est suite à des remplacements qu'elle a découvert son intérêt pour l'enseignement et qu'elle a décidé de devenir institutrice. Pour cela, elle a suivi les mercredis la formation complémentaire pour être suppléante, formation qu'elle considère comme insuffisante.

Des séances qui étaient très bien parce qu'on devait se mettre dans la peau de l'élève et effectuer des activités que l'élève, que nous faisons faire aux élèves, c'est vrai que c'était très bien, mais c'est clairement insuffisant de toute façon, comme toutes les autres formations qu'ils nous donnent (...) c'est pas avec ces formations du mercredi qu'on peut dire je sais enseigner.

...on a eu une formation en éducation physique, mais elle est clairement insuffisante pour pouvoir donner des leçons en EP.

Ceci l'amène à considérer comme très important et à apprécier d'autant plus la collaboration avec la MS. Si la construction des séances ne lui paraît pas « *difficile au niveau intellectuel* », sa fonction de titulaire de classe fait, dit-elle, qu'elle a « *d'autres contraintes qui font qu'on va prendre moins facilement du temps pour organiser des leçons de gym* ».

...je dis qu'on a de la chance d'avoir une enseignante de gym qui nous fait ce genre de feuilles avec tout le déroulement d'une leçon, on participe à la leçon, et c'est beaucoup plus facile pour nous en tant que titulaire de refaire la même leçon et d'avoir conscience que cette leçon, c'est pas simplement pour bouger et faire se dépenser les élèves, ça va au-delà de ça.

Elle dit alors répéter « *généralement la même leçon* »²⁵⁰ que la MS « *vient de faire* », même s'il lui arrive de changer parfois pour faire un jeu collectif ou de la condition physique²⁵¹. Concernant le travail de discussion et de concertation avec sa collègue en rapport avec le travail des élèves, il se limite principalement au moment de la séance et laisse peu de place aux contenus disciplinaires.

Disons, on discute, ça nous arrive de parler d'un élève, mais rarement c'est vrai de la leçon, parce que finalement les choses nous paraissent claires.

Nathalie travaille depuis 5 ans dans cette école (elle est titulaire au DIP depuis 1 année), elle s'est toujours occupée de la Division moyenne.

La MG considère l'EP comme une discipline importante qu'elle aime enseigner. Elle dit toujours essayer d'honorer le nombre de séances prévues dans son planning.

Je trouve que c'est important, c'est une leçon qui est tout aussi importante que des maths ou du français et n'importe quelle autre leçon, surtout aujourd'hui où les enfants sont beaucoup plus statiques, qu'ils font beaucoup moins de sport (...) ils ne bougent presque pas, le surplus de poids incroyable, bref, et puis au niveau de la coordination, tous ces élèves qui ont des difficultés au niveau motricité, c'est...pour eux, ce cours de gym est super important.

En ce qui concerne le basketball, Nathalie le considère comme une des activités en EP qu'elle préfère (« *Comme j'aime bien le basket, ça m'arrive de prendre des leçons, ça m'arrive non, je prends des leçons durant l'année pour travailler le basket.* »). Elle se sent à l'aise avec ce sport. La MG a joué dans un club lorsqu'elle était plus jeune, ceci semble contribuer au sentiment de compétence qu'elle ressent. Pour enseigner le basketball, elle ne se sent pas pour autant « *au top* ». Elle puise dans ses souvenirs (« *...je fais un petit peu selon ce que je me souviens de mes leçons de basket que j'avais quand j'étais petite* ») et dans son passage dans le club. C'est aussi pour ceci, dit-elle, qu'elle est toujours intéressée par les propositions de la MS (qui lui apportent de nouvelles idées).

Comme nous le détaillerons plus loin, pour la MG, enseigner le basketball c'est commencer par les gestes techniques et finir en pratiquant le jeu. Cependant, elle pense « *que lors des premières leçons c'est un peu difficile de faire des jeux* ». Lorsqu'elle en propose, elle dit que « *les premières fois, je fais des matchs sans dribble, parce que le dribble c'est vraiment l'aspect difficile du basket* ».

Pour enseigner, l'organisation collective lui paraît plus facile à gérer (elle montre un exercice et tous les élèves font la même chose), tout en soulignant l'intérêt et l'attrait qu'a le dispositif par poste. La correction des erreurs des élèves lui paraît une tâche difficile (regarder toute la classe, repérer ce qui ne va pas...).

Généralement, après j'observe ce qui se passe durant le jeu, donc c'est là que ça devient plus difficile, c'est-à-dire qu'on ne peut pas être partout en même temps, donc c'est assez difficile de corriger les erreurs (...) je ne peux pas corriger tout le monde. Donc, après généralement, on voit au moment du jeu. Dès que je

²⁵⁰ « ... une feuille claire, avec les objectifs (elle montre la feuille), donc, spécifiques à l'EP, les objectifs transversaux, le matériel et tout le déroulement de la leçon. Je prends la feuille, je la lis à l'avance, même si je me souviens du cours qu'elle a donné, parce qu'on y participe ». (MG, entretien ante cycle).

²⁵¹ Elle donne l'exemple d'une leçon de la MS sur le grimper qui lui demanderait de « *sortir beaucoup de matériel et que je ne peux pas préparer la salle* ».

vois une erreur, je la relève et peut-être que je prends une minute pour dire à ce moment, voilà, j'ai vu cette erreur, voilà ce qu'il ne faut pas faire, donc je vais revenir sur certaines erreurs.

Comme l'enseignante spécialiste, Nathalie considère importantes les visées transversales en éducation physique.

Je vais peut-être moins prêter attention à l'aspect didactique, par contre, pour moi faire une balle assise ou faire un jeu collectif à la leçon de gym, c'est plus qu'un jeu. C'est l'aspect...jeu d'équipe, un certain respect des civilités, comment on peut à travers le jeu faire participer tout le monde, accepter une différence, les faiblesses des autres, apprendre à gérer aussi les forces (...); la socialisation à travers le jeu, je pense que c'est très important.

2. Objectifs et structuration du cycle

Le cycle d'enseignement est constituée de 6 leçons. Comme nous l'avons évoqué plus haut, la MS intervient une fois par semaine dans cette classe. Cet aspect conduit les enseignantes à effectuer un *passage de témoin* après chaque séance. La leçon donnée par chaque enseignante est suivie, sauf la dernière, par l'intervention de sa collègue.

Pour donner une idée du déroulement du cycle, la figure 2 présente une vue d'ensemble de la succession des séances et de leurs différentes parties. Notre exposé se centre en particulier sur deux parties des séances : les tâches *techniques* (en bleu) et les tâches *jeux collectifs* (en verte).

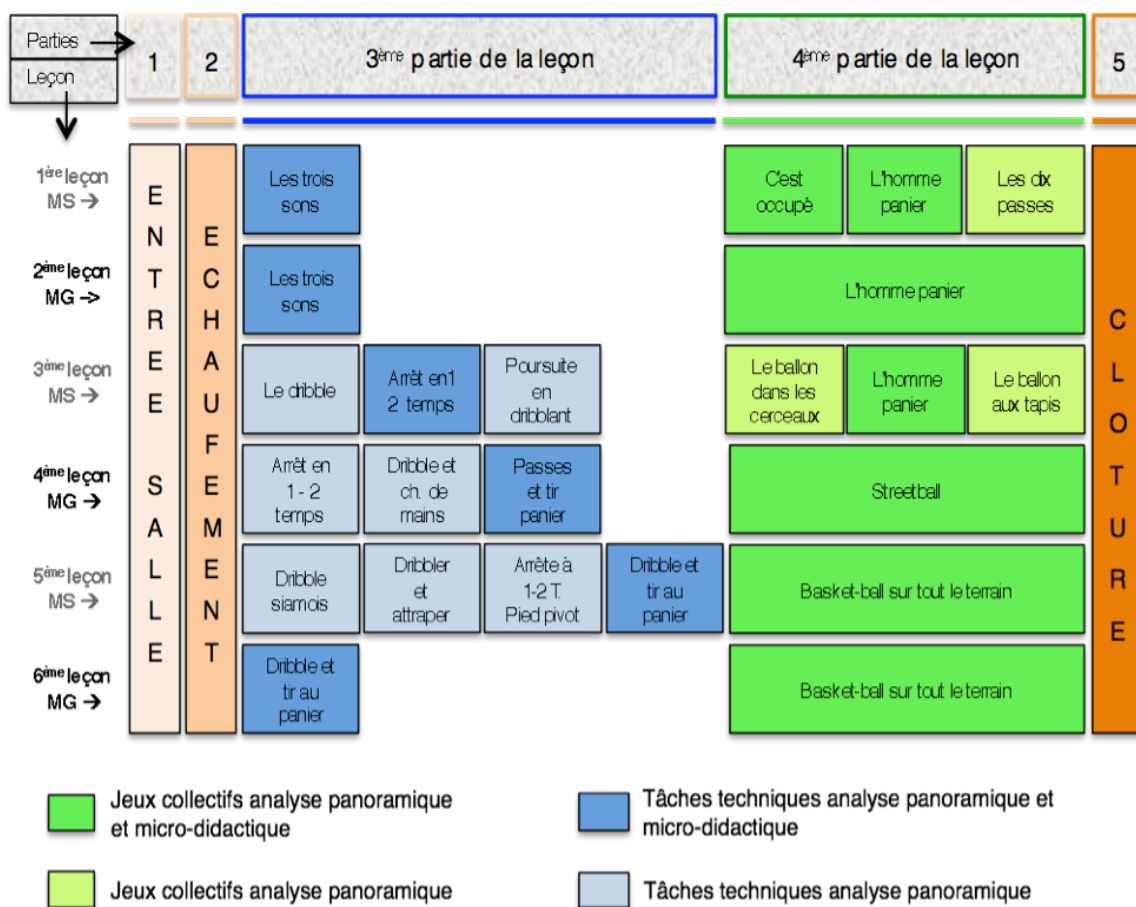


Figure 2 : Les six séances du cycle et les cinq parties de chaque leçon

2.1. Les objectifs des leçons

D'après la planification réalisée par la MS (et donnée à sa collègue) ses deux premières séances poursuivent 6 objectifs :

- Améliorer la vision périphérique. Visualiser les espaces vides pour passer le ballon.
- Différencier son rôle dans le jeu (attaquant, défenseur).
- Adapter sa conduite en fonction de son rôle (marquage, démarquage).
- Connaître et verbaliser les règles des jeux proposés.
- Respecter et verbaliser des comportements de fair-play.
- Jouer en s'auto-arbitrant.

Pour la dernière séance, la MS a le projet de faire jouer les élèves au basketball (avant il s'agissait des jeux scolaires). Elle énumère 3 nouveaux objectifs :

- Améliorer les gestes techniques spécifiques du basket (dribbler, tirer, pivoter).
- Connaître et appliquer les notions de marquage, démarquage.
- Connaître les règles de base du basketball.

Par le contrat qui lie la MS à la MG, cette dernière devrait s'inspirer des tâches proposées par la spécialiste et faire siens ses objectifs du cycle (entretien *ante cycle* avec la MS). Comme la MG ne nous a pas donné de planification (les généralistes ne sont pas tenus d'en faire), nous pouvons seulement inférer ses visées à partir, d'une part, des informations données lors de l'entretien *ante cycle* (ex. : « ... je refais la même leçon qu'elle vient de donner, je ne fais rien de plus », « Généralement, je reprends la même leçon et puis le mardi, elle travaille généralement sur le même objectif, mais avec des exercices différents et la leçon d'après je reprends, à chaque fois la même leçon qu'elle vient de faire ») et à partir, d'autre part, des leçons effectives (nous les aborderons en détail plus loin).

2.2. Agencement temporel au regard des relations MG-MS

L'alternance des séances correspond à un écart de maximum 4 jours, élément à considérer comme potentiellement facilitateur des différents rappels et mises en lien réalisés par les enseignantes (mémoire didactique). Sur le plan temporel, si la MS dispose pour chaque intervention d'une période scolaire²⁵² (45' ; 43' et 43'), la maîtresse généraliste, par sa fonction et ayant la disponibilité de la salle, avait la possibilité de consacrer davantage de temps à ces séances, chose qu'elle a faite (51', 55' et 48').

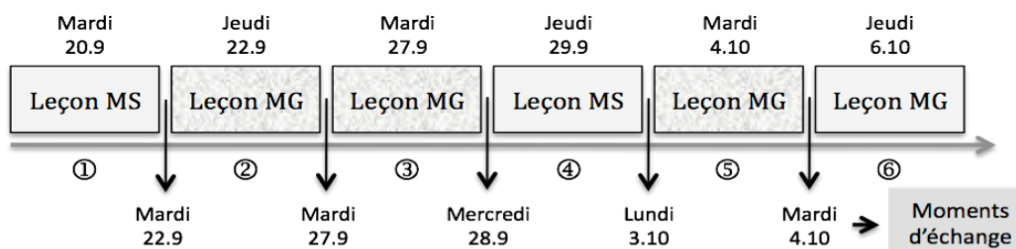


Figure 3 : Agencement temporel des séances et des « moments d'échanges »

²⁵² Pour le DIP, la période équivaut à 45 minutes. Elle commence et finit avec le son de la cloche. Le déplacement des élèves à la salle d'EP et le temps que les élèves passent au vestiaire font partie des 45' constitutives de la période.

2.3. La situation générale des séances de la dyade

Dans chacune des six séances, nous identifions cinq parties bien distinctes²⁵³.

La 1^{ère} partie englobe l'arrivée dans la salle, la mise en place du matériel et le regroupement des élèves au centre du terrain. Les enseignantes utilisent ce moment pour donner les consignes de la séance et faire le lien avec celles de la leçon précédente. La 2^{ème} partie concerne l'échauffement. Les enseignantes demandent aux élèves, pendant un très court moment, de mobiliser plusieurs parties du corps. Dans la 3^{ème} partie, les élèves sont confrontés à des tâches qui visent le développement de l'adresse avec le ballon et l'apprentissage des techniques du basketball. Suit la 4^{ème} partie avec des situations de jeux collectifs de coopération/opposition. Comme nous le verrons plus loin, ce sont des jeux « scolaires » qui sont proposés durant les trois premières séances. Les situations de jeu plus en lien avec la logique du basketball sont agencées à la fin du cycle. La 5^{ème} et dernière partie concerne, quant à elle, le rangement du matériel et les derniers échanges élèves-enseignante.

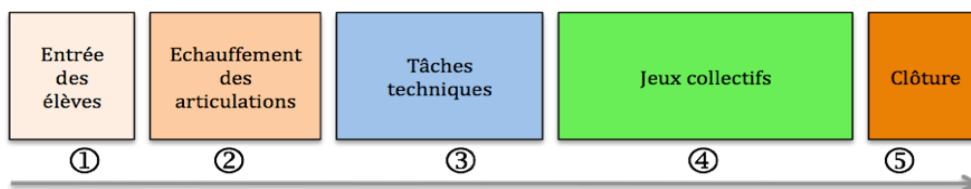


Figure 4 : Les parties de chaque séance

Dans notre recherche, nous nous intéresserons principalement aux tâches techniques et aux jeux collectifs. C'est dans ces deux parties que les contenus en relation avec basketball sont particulièrement présents et que l'action didactique des enseignantes se déploie de la manière la plus significative. Toutefois, il nous a paru important de donner aussi des indications, au moins générales, concernant les trois autres parties (1^{ère}, 2^{ème} et 5^{ème}).

Si l'on se réfère maintenant aux places adoptées par les enseignantes et les élèves lors du déroulement des tâches (topogénèse), on constate que la MS a le projet, et le concrétise, de laisser toujours une place active aux apprenants. Elle demande d'ailleurs à sa collègue de faire de même.

Et là je vais introduire deux jeux où c'est vraiment, vraiment pour se placer et puis pour regarder ailleurs que sur le ballon, quoi. Et puis, là je sais qu'il va y avoir beaucoup plus de difficultés, donc je vais les mettre dans ces situations de jeu, donc on va faire trois jeux, et puis, on va relever, donc on va à chaque fois, après chaque jeu, on fait un petit bilan et puis... des situations... attention dans ce jeu, il faut faire attention à...

C'est ainsi que les élèves donneront leur avis sur les articulations à échauffer pour faire du basketball, construiront souvent avec les enseignantes les techniques à utiliser (ex. : comment il faut dribbler ? à quoi sert le dribble ?) et devront, après chaque phase de jeu, faire des propositions pour mieux jouer (donner des « conseils aux collègues »). Ce faisant, l'élève est amené à adopter différents rôles : - celui de joueur « actif » (en situation de match) et celui de joueur qui prend de la distance par rapport à son action pour pouvoir en parler (moments de verbalisation), - d'observateur, lorsque les enseignantes laissent certains élèves sur le banc en

²⁵³ Le découpage que nous réalisons diffère de la structuration qui apparaît dans les planifications de la MS. En effet, cette dernière partage les séances en deux parties : la première concerne l'échauffement, qui inclut la mobilisation articulaire et les exercices d'adresse et de technique, la deuxième, quant à elle, traite les situations de jeu collectif (annexe 1.3).

leur donnant des consignes pour l'observation du match (« *Vous observez la défense, comment ils défendent* »). Ils deviennent des « *journalistes* » (« *Chaque fois après il y a un petit moment où ils font leur critique de journalistes* », entretien ante cycle) et doivent donner leurs avis aux collègues qui étaient sur le terrain.

2.4. Première interprétation macro-didactique

Les objectifs formulés par l'enseignante spécialiste au début du cycle (1^{ère} planification) renvoient à des intentions que l'on peut considérer comme « transversales » aux jeux sportifs collectifs. En effet, il est question de contenus que l'on retrouve et qui font partie de l'ensemble des jeux collectifs de coopération/opposition. Lors de l'entretien *ante cycle*, la MS affirme clairement ce choix :

...j'aimerais qu'ils jouent au basket, mais qu'ils soient capables si on joue au Ballon derrière la ligne ou Ballon dans les cerceaux, et ben, que ces jeux sont les mêmes finalement mais que le basket il y a des difficultés de technique en plus (...) moi ce que je veux est qu'ils sachent jouer à des jeux de ballons et des jeux avec déplacement que ça soit du type du handball, donc qu'ils soient capables de gérer un effort de match, dans le match qu'ils ne soient pas à courir comme des fous, qu'ils soient capables de gérer un match, qu'ils soient capables d'avoir une vision d'un jeu.

Pour jouer avec des partenaires et contre des adversaires, le joueur doit être capable d'adopter, selon la situation de jeu, les « rôles » d'attaquant ou de défenseur et donc être en mesure de les différencier. La « *vision périphérique* », quant à elle, s'avère également nécessaire pour se repérer et agir dans le jeu, aussi bien pour un jeu « traditionnel » de coopération/opposition avec ballon comme le « Ballon au capitain » que pour un sport.

Par rapport à ces trois objectifs, soulignons qu'ils font déjà partie des visées prescrites par le Manuel Fédéral 3 (1998) destiné aux élèves de 6 – 10 ans²⁵⁴ (1^{ère} – 4^{ème} primaire). Ces intentions apparaissent cependant chez les deux enseignantes comme prioritaires pour des élèves de Division Moyenne (DM), ce qui tendrait à renforcer les constats souvent faits en EP : ce sont fréquemment les mêmes contenus qui sont retravaillés chaque année, d'où l'idée que l'élève en EP serait « *un éternel débutant* » (Delignières & Garsault, 2004).

La capacité recherchée par l'enseignante de visualiser des espaces vides mérite quelques remarques. Il est question de développer l'aptitude perceptive de l'élève pour qu'il soit capable de repérer les « espaces vides » afin de « passer le ballon ». En général, dans une situation de jeu, le porteur du ballon fait une passe à un partenaire qui se trouve démarqué. Jouer dans les « espaces vides » nous semble être une compétence mobilisable principalement par des joueurs avancés, mais difficilement réalisable par des élèves de DM. Une telle action demande au futur receveur d'amorcer un déplacement vers un endroit du terrain où il n'y a pas d'adversaire, tout en étant en communication (se mettre d'accord) avec le porteur du ballon. Ce dernier doit évaluer la trajectoire et le temps de déplacement de son collègue afin qu'il puisse recevoir le ballon lorsqu'il atteindra la zone « vide ».

Si l'on se réfère maintenant aux objectifs de la dernière séance (celle qui sera consacrée en particulier au basketball), la MS vise l'amélioration des gestes techniques. Il se dégage, malgré la référence au « marquage et au démarcage », des préoccupations où les gestes techniques propres au basketball se trouvent séparés des contraintes inhérentes aux situations

²⁵⁴ Parmi les objectifs, citons par exemple le travail proposé pour « *améliorer la vision périphérique* » des élèves au travers des jeux pour apprendre à « *se démarquer et à occuper des espaces vides* » (Manuel fédéral 3, Brochure 5, p. 25).

de coopération/opposition : par exemple, la gestion du rapport de force, l'incertitude temporelle et événementielle.

L'absence d'objectifs intégrant l'aspect systémique des situations de jeu réel nous fait penser à une conception d'apprentissage de type mécaniciste (Brau-Antony, 2001). La séance serait ainsi structurée par compartiments, des tâches travaillant des gestes techniques individuels qui précéderaient et prépareraient les situations de jeu. Aux questions se rapportant aux possibilités de transfert des techniques (ex. : tir) vers le jeu se rajoutent celles qui interrogent la relation possible entre les jeux scolaires programmés durant les 3 premières séances et le basketball (« *Et puis mon but c'est en 3-4 leçons d'arriver à jouer au basket, basket avec les paniers...* ») ; mais nous y reviendrons plus loin.

Les autres objectifs concernent des contenus d'une nature différente. Ils font partie des visées disciplinaires et apparaissent ici imbriqués dans les situations de classe proposées par les enseignantes. Pour pouvoir jouer aux jeux collectifs, il est nécessaire de faire preuve de certaines attitudes (« *respecter et verbaliser des comportements de fair-play* ») et exprimer des savoirs déclaratifs (« *connaître et verbaliser les règles des jeux proposés* »). Le dernier objectif est en lien avec un des rôles sociaux inhérents à la pratique des jeux : l'arbitrage. Ici, l'enseignante attend que les élèves arrivent à auto-arbitrer.

Ces objectifs et ces rôles sont souvent considérés comme spécifiques aux jeux sportifs collectifs. Ils s'imbriquent dans les apprentissages tactiques et techniques que les élèves doivent réaliser.

Dans les planifications, aucune explicitation n'est faite quant à la relation de ces objectifs avec les apprentissages que les élèves devraient construire. L'entretien *ante cycle* et les moments d'échanges montrent cependant que pour la MS la compréhension des règles est importante afin de pouvoir construire une pratique sportive autonome (« *Je m'arrange toujours pour que les enfants soient vraiment autonomes, et puis l'enseignant est là pour corriger, pour faire progresser* », entretien *ante cycle*). C'est aussi pour cette raison qu'elle considère essentiel que les élèves apprennent à s'auto-arbitrer (« *...d'être conscient que ben, là j'ai bousculé par derrière, donc j'ai fait faute* » (*ibid.*)).

Si l'on se réfère maintenant à l'agencement des leçons, il est intéressant de souligner qu'elles sont toutes bâties en suivant un même schéma.

A ce propos, nous sommes tentés de considérer la première leçon de la MS, par l'agencement de ses parties et de ses tâches, par l'articulation « inter-tâches » et par la gestion didactique de l'enseignante, comme une *séance de référence* par rapport aux leçons qui suivront. Ce cycle débute et oriente le travail à réaliser et constitue ainsi le premier « échelon ». L'idée de *leçon modèle* nous paraît validée par le discours tenu par la spécialiste lors des entretiens, par l'explicitation qu'elle fait de sa démarche lors des « moments d'échanges »²⁵⁵ et par les planifications qu'elle a transmises à sa collègue (planification MS, annexe 1.3). Cette idée se voit aussi validée par la description et l'analyse que nous avons effectuées des leçons données par la MG. En effet, mais nous y reviendrons plus loin, on constate que cette dernière reprend assez fidèlement les principaux éléments qui organisent la leçon de lancement du cycle (discussion initiale, échauffement, tâches traitant les « fondamentaux », phases de jeu).

²⁵⁵ Ces moments donnent la possibilité à la MS de formuler des demandes à la MG à propos, par exemple, de l'organisation de la séance et de la manière de faire construire les connaissances chez les élèves (elle demande, par exemple, que chaque phase de jeu soit suivie d'un moment de verbalisation).

3. Description et analyse des leçons du cycle

Après la présentation macro-didactique du cycle, nous procédons ici à la description et à l'analyse des différentes parties et tâches qui composent chaque séance (niveau méso-didactique). Au lieu de traiter complètement et de manière chronologique les leçons (d'abord toute la leçon 1, après la leçon 2...), notre discours s'organisera à travers et en suivant les 5 parties qui composent chaque séance (d'abord la partie 1^{ère} partie, après la 2^{ème}...). Ce faisant, tout en respectant l'apparition chronologique des séances, nous traiterons dans chaque sous-titre l'ensemble des tâches qui correspondent à telle ou telle partie. Comme le montre la figure 2, la description horizontale (ex. : toutes les tâches d'adresse et de technique d'une séance) est ainsi articulée avec la description verticale du même type de tâches.

Nous rappelons que la présentation des séances telle quelles ont été proposées par les enseignantes est suivie, d'une part des données issues des « moments d'échanges » et, d'autre part de l'analyse du chercheur.

3.1. La gestion des entrées et des clôtures des leçons

Comme nous l'avons dit plus haut, les séances sont organisées en 5 parties et nous en traiterons, dans notre travail, deux en particulier. Cependant, et de manière à mettre en évidence les articulations éventuelles entre les différentes parties de la séance, nous procéderons à une présentation sommaire de la 1^{ère} et de la 5^{ème} partie (arrivée dans la salle et clôture de la séance), ainsi que de celle qui concerne l'échauffement des articulations (2^{ème} partie).

3.1.1. Entrée des élèves dans la salle, organisation du matériel et regroupement des élèves

Les séances commencent toujours par le regroupement des élèves et la préparation de la salle.

Les élèves, après la récréation ou venant directement de la salle de classe, passent d'abord par les vestiaires pour se changer. Les attentes des enseignantes vis-à-vis des élèves sont toujours les mêmes : faire vite et bien, ce qui devrait leur permettre de profiter au maximum du temps qu'ils ont à disposition dans la salle d'EP.

Lorsque les élèves entrent dans la salle, ils savent qu'ils doivent se rassembler autour du cercle central. Ils sont parfois sollicités, surtout par la MG, pour aider à amener et mettre en place le matériel qui est rangé dans le local avoisinant la salle (ex. : des ballons, des bancs ou des sautoirs). En principe, les élèves n'ont pas le droit d'utiliser les ballons. Cependant, il arrive parfois que la MG laisse les élèves tirer au panier en attendant que tous soient dans la salle (« *je leur laisse un moment libre au début de la leçon pour plus faire des shoots, parce que évidemment, ils en ont envie* », entretien ante cycle).

Les deux enseignantes attendent que tous les élèves soient présents pour commencer la leçon. Le premier regroupement permet aux enseignantes de revenir (parfois) sur la séance précédente ou de donner des informations concernant celle qu'ils vont réaliser. A titre d'exemple, lors de la 1^{ère} leçon de la MG, celle-ci l'introduit en disant aux élèves « *nous allons poursuivre la leçon de Christine* » (1^{ère} leçon de la MS).

3.1.2. L'échauffement des articulations

Une fois finie la discussion initiale, les enseignantes proposent de commencer l'échauffement. Dans ce dessein, elles donnent les consignes sur la manière de s'organiser.

L'échauffement concerne certaines articulations et parties du corps, en particulier les doigts, les poignets et les chevilles²⁵⁶. Pour la MS, il s'agit de « *...juste un mini, mini échauffement* » (1^{ère} leçon) et, comme c'est le cas aussi pour les échauffements proposés par la MG, ils ne sont pas précédés d'une phase de déplacement, type course, visant l'augmentation de la chaleur intramusculaire et articulaire.

Si les deux enseignantes demandent aux élèves de mobiliser des parties semblables de leur corps, la dynamique interactive est néanmoins légèrement différente, comme c'est aussi le cas du temps consacré à l'échauffement. La MG dédie 3'19, 2'18 et 2'11 respectivement pour ses trois séances (7'48), plus du double de temps que la MS, à savoir 3'48 (1'16, 1'15 et 37''). Au regard de la différence de la durée des séances entre les deux maîtresses, cet écart n'apparaît pas comme réellement significatif. En effet, les séances de la MG durent en moyenne 8' de plus que celles de sa collègue.

En ce qui concerne la dynamique inhérente à cette partie des séances, nous observons que, lors de la 1^{ère} leçon de la MS et de la 3^{ème} de la MG, les gestes à faire sont expliqués et démontrés par les enseignantes. Les élèves, quant à eux, sont placés devant elles avec la consigne de les imiter. Les quatre autres échauffements s'organisent de manière dialogique en faisant souvent appel à la mémoire didactique. Par exemple, la MS (sa 2^{ème} leçon) dit « *Rappelez-moi un petit peu les exercices qu'on a faits pour chauffer les doigts* », ou la MG (sa 1^{ère} leçon), « *Est-ce qu'on avait fait les bras avec Christine ?* ».

Durant l'échauffement, on constate que les enseignantes souhaitent (entretien *ante cycle* et « moments d'échanges ») et donnent aux élèves un topos particulier. Elles leur demandent de se rappeler/dire/montrer les parties du corps qu'il est nécessaire d'échauffer avant de faire du basketball. Par exemple, « *Quelles sont les articulations qu'il faut chauffer pour le basket, les principales* » (MS, sa 1^{ère} leçon). Devant les réponses des élèves, les enseignantes se chargent de valider leurs propositions, et cela verbalement ou en réalisant tout de suite les mouvements avec les élèves (simultanéité enseignant/groupe-classe). Ce modèle interactif diffère quelque peu chez la MG, et cela pour la 1^{ère} et la 3^{ème} leçon. En effet, en début de cours, elle désigne deux élèves qui doivent se placer devant leurs camarades et montrer les gestes de la mise en train physique.

Les échanges entre les enseignantes après chaque leçon ont très peu abordé la partie échauffement. Il semblerait que la mise en accord faite lors du 1^{er} et du 2^{ème} « moment d'échange » a été suffisante pour la mise en place des autres séances :

• Premier et deuxième moment d'échange

MG : Et puis l'échauffement, ce que je pensais faire c'est, vu que l'échauffement est...les doigts, les poignets, les chevilles, le faire faire par un élève éventuellement.

MS : Oui, oui, ça tu...c'est bien (...); par contre, les doigts oui, parce que comme c'est un ballon de basket, qu'on se fasse de passes, qu'ils prennent l'habitude que quand on prend un ballon, on sait qu'ils peuvent se taper les doigts.

²⁵⁶ MS : « *on bouge les doigts comme si on faisait du piano* ».

Au début du 2^{ème} moment d'échange, la MG commence par rapporter à sa collègue un élément lié à l'échauffement qu'elle a fait.

MG : Alors, la leçon du lundi, elle s'est déroulée comme ça : on a fait l'échauffement des articulations. Donc ce sont deux élèves qui se sont occupés de faire l'échauffement, au hasard, des élèves qui s'en souvenaient.

Le point de vue du chercheur

Si l'on résume, et par rapport aux autres parties de la séance, on constate que les enseignantes attribuent un temps très court à l'échauffement. La mobilisation articulaire se veut en relation avec les parties du corps qui seront sollicitées durant la leçon (quand on fait du basketball on utilise les poignets, les doigts, les chevilles), mais le temps qui y est consacré, l'intensité des exercices, ainsi que l'absence d'activation cardio-respiratoire générale (ex. : course) questionnent, nous semble-t-il, son efficacité.

Comme les Manuels Fédéraux ne traitent pas la partie échauffement²⁵⁷, il ne nous est pas possible de mettre en relation les propositions des enseignantes observées avec celles des prescriptions officielles. Si l'on se réfère aux Objectifs d'apprentissage du Canton de Genève (DIP, 2000), on constate que l'école attend des élèves la construction d'une compétence spécifique : celle d'être capable de s'échauffer de manière autonome. On y lit que l'échauffement doit être « *...géré par les élèves eux-mêmes (individuellement et/ou en équipe* » (p. 2), que l'élève doit savoir s'échauffer pour « *se prémunir contre les risques de blessure ou de traumatisme* » (p. 4) et qu'au début de l'échauffement, il est nécessaire de « *faire monter son rythme cardiaque au moyen de quelques exercices de mise en train (course, sautillerment, etc.)* » (p. 4).

Le travail de mobilisation articulaire fait par les enseignants est décontextualisé par rapport à l'APS enseignée.

Concernant l'action de l'enseignant, on observe la volonté d'adopter des postures sensées donner aux élèves la possibilité d'être actifs et acteurs des apprentissages, ceci en leur permettant de relier les exercices d'échauffement par rapport au basketball (sens de l'activité) et de mobiliser les connaissances qu'ils ont déjà de l'activité. Comme nous le montrerons plus loin, la même démarche est utilisée lors des autres moments de chaque séance, en particulier dans les jeux, où on constate toujours l'alternance suivante : consignes initiales -> phase de jeu -> moment de verbalisation (donner son avis) -> phase de jeu -> moment de verbalisation...

3.1.3. Le rangement du matériel, le regroupement des élèves et les consignes de fin de leçon

Cette partie des séances se déroule toujours de manière assez semblable. Après la dernière situation de jeu ou le dernier moment de verbalisation, les enseignantes demandent aux élèves de ramener le matériel dans la salle de dépôt. La MS fait un dernier regroupement au centre du terrain pour donner des consignes concernant la sortie de la salle et l'utilisation des

²⁵⁷ L'échauffement est à comprendre comme le moment de préparation psycho-physique aux efforts que l'élève fera durant la leçon. Deux types d'échauffement sont souvent proposés: l'échauffement décontextualisé, comme c'est le cas de la mobilisation des articulations proposée par les enseignantes de cette dyade, et l'échauffement intégré. Dans ce dernier, les élèves s'échauffent par des actions davantage en lien avec le contenu de la partie "principale" de la séance. Nous tenons également à souligner qu'une des finalités de l'EP, formulée dans les Objectifs d'apprentissage de Genève (DIP 2000), concerne la construction des compétences permettant de gérer son capital santé une fois adulte.

vestiaires. Mais ce dernier moment lui permet également de faire une synthèse de la séance (points forts, choses à travailler) et de mettre en perspective les leçons à venir, aussi bien les séances qu'elle donnera que celles qui seront sous la responsabilité de la MG (nous ferons référence et analyserons les discussions qui abordent les contenus traités durant les tâches de la séance dans le chapitre consacré à l'analyse micro-didactique).

3.2. Les tâches techniques du cycle

Après la mobilisation articulaire, et faisant toujours partie pour les enseignantes de « l'échauffement » (planifications et entretiens, annexe 1.3 et 1.1), sont proposées des tâches qui confrontent les élèves à deux types d'apprentissage : ceux qui concernent l'adresse avec le ballon et ceux qui visent à exercer, hors contexte de jeu réel, des gestes techniques faisant partie du basketball.

Le point de vue des enseignantes

La MS considère que ce qui est important, c'est le jeu. Toutefois, elle pense (entretien *ante cycle*) qu'il faut « *faire quand même un peu de technique du basket* », mais pas « *tout axer sur la technique des gestes spécifiques du basket* ». Elle envisage le travail technique sous forme de « *postes, un peu de dribble, un peu de tir en foulé, quand même, pour commencer, ou bien l'arrêt en deux temps, ça va être dans l'échauffement. Dans l'échauffement on va faire l'arrêt en deux temps, le pivot, etc.* ». Les élèves doivent apprendre, par exemple, le « *dribble à côté de soi* », le « *tir au panier* » (entretien *ante cycle*).

Pour la MG (entretien *ante cycle*), il est très important de travailler « *les passes, le dribble, le déplacement sur le terrain, puis le shoot, avant même de parler des règles de basket* ». Elle dit faire « *toujours une série d'exercices pour chaque leçon, exercices de passes, exercices de différents types de passes, exercices de dribble, dribble avec et sans déplacement, les shoots...* ». La MG considère aussi, comme sa collègue, que le dispositif par poste est à privilégier « *j'aime bien organiser des postes, et puis faire tourner les élèves par postes, donc un poste plutôt passes, un poste dribble, un poste tir au panier* ».

Lors des tâches qui traitent des apprentissages techniques, la MG vise l'intériorisation de plusieurs contenus. Par exemple, pour « *... les passes, ce qui est important c'est comment on tient le ballon, la manière, le mouvement lorsqu'on lance le ballon, où est-ce que le ballon doit arriver, à quelle hauteur du corps par rapport aux autres* ». Par rapport au dribble, « *... à quelle hauteur ils doivent dribbler, où est-ce que doit arriver le ballon, donc, pas dribbler trop haut, pas trop bas* ».

Le temps que les enseignants dédient à cette catégorie de tâches varie selon la leçon. Si lors des deux premières séances, il se situe entre 4 et 5' (MS : 4'56, MG : 4'09), ces tâches sont beaucoup plus représentées à la 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} leçon (ex., L3-MS : 10'36 ; L4-MG : 14'19). L'enseignante généraliste, en privilégiant les matchs de basket à la dernière leçon du cycle, réduit à nouveau considérablement la partie qui précède les situations de jeux (4'54).

Plus précisément, chez la MS (L1, L3 et L5) les élèves ont été confronté aux tâches techniques pendant 31'27 pour un temps effectif d'activité motrice de 13'22. En ce qui concerne la MG, les mêmes types de tâches ont duré 23'22 (L2, L4 et L6) et les élèves y ont été confronté pendant 8'18. Ce qui donne un temps moteur effectif de 39% pour les six leçons (sur 54'49).

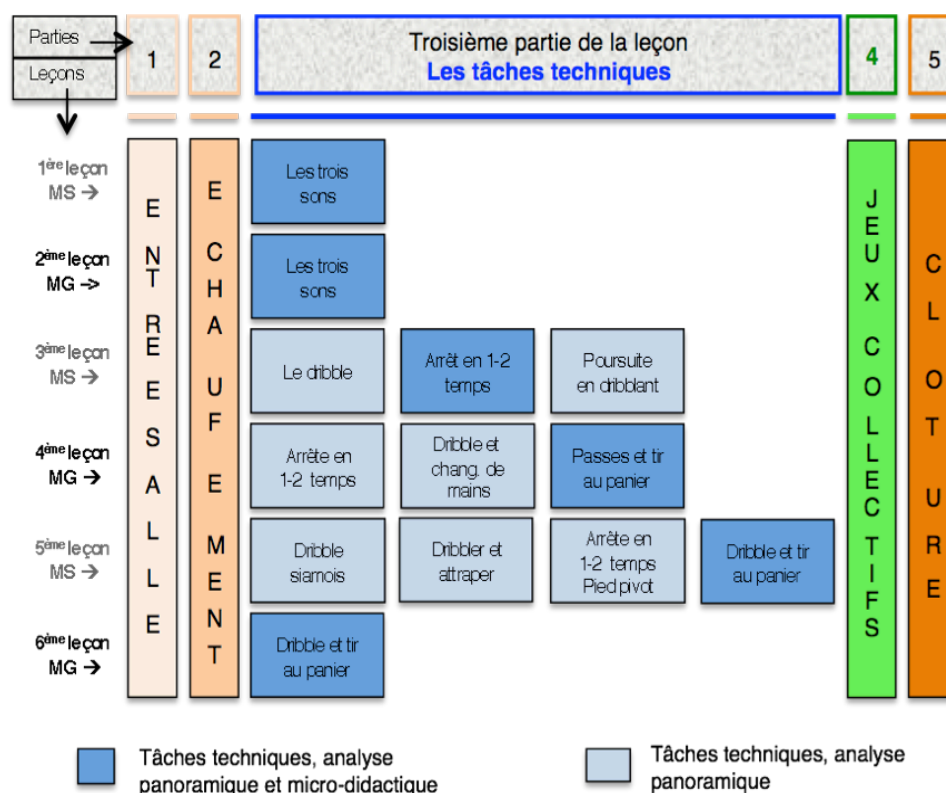


Figure 5 : Les tâches « techniques » du cycle (en bleu)

Si l'on se réfère maintenant au nombre de tâches par séance, on constate que l'incrémentation du temps de cette catégorie s'accompagne de l'augmentation de la quantité de situations réalisées (temps court = peu des tâches). C'est ainsi que les enseignantes programment 3 tâches à la 3^{ème} et 4^{ème} leçon (MS et MG respectivement) et 4 à la 5^{ème} (MS). Ceci a, tout logiquement, des conséquences sur le temps effectif que les élèves passent à se confronter à des situations de jeu collectif de coopération et d'opposition.

Analyse extrinsèque du chercheur

Selon les enseignantes (entretiens *ante cycle* et « moments d'échanges »), les contenus d'enseignement sont construits en vue de leur transfert vers les situations de jeu collectif. La description des tâches fait penser à une conception techniciste ou associationniste de l'enseignements des jeux collectifs : on procède au découpage du jeu afin d'identifier ses différentes composantes. Ensuite, en isolant les différents gestes techniques, les élèves les exercent pour les maîtriser. Ce sont bien des repères liés à la technique qui guident l'action de l'enseignant et l'activité des élèves. Cette conception se distingue de la démarche qui envisage la technique toujours connectée aux configurations de jeu où elle peut se développer, et comme une solution à expérimenter par rapport à un « problème » possible.

Pour les enseignantes, les tâches que nous considérons décontextualisées devraient permettre aux élèves de maîtriser, dans des conditions très facilitantes, les « fondamentaux » du sport de manière à pouvoir les utiliser ensuite lors des matchs de basketball.

Ces tâches ne se caractérisent pas seulement par la simplification de certaines contraintes que les joueurs rencontrent habituellement lors des situations de jeu réel. En les dépouillant des

enjeux relatifs au rapport de force (adversaires, contraintes temporelles et événementielles...), il est fort probable que les élèves rencontreront des difficultés à mobiliser, « en situation », les gestes travaillés hors contexte de jeu réel.

Si l'on se réfère au sens que les élèves peuvent attribuer aux tâches proposées par les enseignantes, il dépend des explications que leur ont données ces dernières. Contrairement à la conception de « l'action didactique » du Manuel Fédéral (Manuel 1, Brochure 1, p. 102), qui fait débiter le cycle par une « *situation de référence* » (voir le chapitre 6) ayant la fonction d'évaluation diagnostique (auto-évaluation et évaluation du maître), ici l'activité des élèves est entièrement orientée par la planification et l'action de l'enseignant.

3.2.1. Analyse des tâches proposées : présentation chronologique

Dans cette partie de notre exposé, nous traitons l'ensemble des *tâches techniques* du cycle. Pour ce faire, nous privilégions une présentation chronologique des séances qui respecte également l'ordre d'apparition des tâches selon l'agencement des maîtres.

3.2.1.1. Première et deuxième leçon du cycle MS – MG : le jeu « Les trois sons »

La tâche « Les trois sons » est agencée par la MS pour la 1^{ère} leçon du cycle. Elle sera reprise presque à l'identique par sa collègue généraliste.

3.2.1.1.1. Le point de vue de l'enseignante

Selon l'enseignante spécialiste, la tâche devrait permettre aux élèves de reprendre contact avec le ballon et son utilisation dans des situations diverses (entretien *ante cycle* et 1^{er} « moment d'échange »). Ici les élèves doivent dribbler sur place et en courant, lancer le ballon en l'air, le rattraper et faire tourner la balle autour de la taille, tout cela selon le type de son exécuté par l'enseignante. Aux yeux des enseignantes, la tâche n'est pas riche en contenus ni importante pour l'apprentissage du basketball.

• *Premier moment d'échange* (entre la 1^{ère} et la 2^{ème} leçon)

Lors du 1^{er} « moment d'échange », la MS contextualise le jeu qu'elle a proposé à l'échauffement. Comme elle ne considère pas cette tâche comme très importante, elle propose à la MG de faire, si elle le souhaite, autre chose :

MS : ... tu vois l'exercice avec le sifflet et le tambourin et tout ça, ça **t'as pas besoin de le faire**, ça c'était vraiment pour qu'il y ait **un moment où ils manipulent chacun un ballon de basket, mais il n'y avait pas vraiment de lien avec le basket, si ce n'est qu'ils dribblent**. (...) moi, je l'avais déjà fait, et puis je me suis dit, je vais juste faire un petit moment, où **ils bougent avant les jeux**, parce que comme il y a 5' d'explication, je n'arrive pas là à présenter les jeux. **Je voulais qu'ils bougent quand même avant**, je ne voulais pas commencer ma leçon tout de suite parce qu'ils sont assis et puis, qu'ils écoutent tout de suite les règles du jeu. **Je pense que s'ils bougeaient un moment, après ils sont plus attentifs pour la suite**, mais il n'est pas primordial.

MG : D'accord.

Après sa leçon (2^{ème} moment d'échange), la généraliste rapporte rapidement à sa collègue le travail réalisé, sans donner d'informations pour autant sur l'activité des élèves :

MG : ...et puis ensuite, j'ai quand même fait l'exercice avec le sifflet, le tambourin et la cloche, **juste pour se chauffer un peu** et ensuite on a fait...

3.2.1.1.2. Analyse extrinsèque du chercheur

Dans le jeu « Les trois sons », les enseignantes demandent aux élèves de se déplacer dans la salle en dribblant et d'effectuer un geste particulier avec leur ballon au moment où ils entendront les sons qu'elle fera : au son du *sifflet*, il faut s'arrêter, lancer le ballon à la verticale et le rattraper ; au son du *tambourin*, s'arrêter et dribbler sur place de la main gauche et de la main droite ; au son de la *clochette*, s'arrêter et faire passer le ballon « *autour de soi* ».

D'après la présentation (but de la tâche), le problème posé par la tâche se situe principalement dans la mise en correspondance, par l'élève, du « son » et du « geste ». L'élève doit être capable, en dribblant dans la salle et en faisant attention aux autres et au matériel (bancs qui séparent les terrains, caissons, cerceaux et tapis) de s'arrêter à l'audition du son et d'effectuer le mouvement qui lui correspond. Le but de la tâche se confond ici avec les critères de réalisation. Les enseignantes n'apportent pas de consignes « techniques » sur comment il faut faire, par exemple, pour passer le ballon derrière le dos ou procéder au lancer-recevoir de la balle.

Nous pouvons considérer les gestes que les élèves doivent réaliser comme « globaux » et déconnectés des actions de jeu réel. A souligner l'obstacle que peut représenter cette tâche pour l'apprentissage de la règle du « marcher ». En effet, les élèves dribblent, s'arrêtent en prenant le ballon à deux mains (ex. pour le lancer en l'air et le rattraper) et continuent de dribbler, ce qui est contraire au règlement.

Enfin, on peut considérer que les actions réalisées par les élèves durant le jeu « Les trois sons » ne sont pas non plus en relation et ne contribuent pas à se préparer pour « bien jouer » les trois jeux qui vont suivre. En plus des aspects évoqués plus haut (décontextualisation), un élément nous paraît essentiel à évoquer : dans la consigne des enseignantes pour les jeux qui vont suivre, la possibilité de se déplacer en dribblant ne fait pas partie des critères de réalisation. Comme nous l'avons dit plus haut, la MS n'attribue pas à la tâche « Les trois sons » un intérêt particulier. Dans la séance, il nous semble que ces parties se suivent mais qu'elles ne s'inscrivent pas dans une logique favorisant l'avancement du temps didactique. Nous reprendrons l'analyse de cette tâche dans l'analyse micro-didactique (chapitre 8).

3.2.1.1.3. Quelques éléments de synthèse sur ces deux premières leçons

A propos de la construction de la référence

Les actions que les enseignantes proposent aux élèves ont peu de relation avec la pratique des jeux collectifs en général et, moins encore, avec le basketball. La tâche prévoit bien d'utiliser le ballon de basketball, mais l'agir est non seulement décontextualisé (ex. : absence d'adversaires), mais aussi contraire aux règles du jeu (ex. : une fois qu'on arrête de dribbler, on ne peut pas recommencer, « marcher »). Le seul geste que les élèves peuvent mobiliser dans des situations de jeu concerne le dribble, mais il ne sera pas autorisé durant les trois premières séances. Concernant la réalisation de celui-ci, des indications sont données, mais nous les traiterons dans l'analyse microscopique.

L'analyse didactique que nous avons réalisée de cette tâche nous amène à la considérer comme pas connexe avec les situations de jeu des deux séances (différents jeux scolaires sont agencés) ainsi qu'avec celles des leçons à venir.

L'articulation des deux systèmes didactiques

La MG a non seulement reçu de sa collègue la planification de la séance comportant des indications relatives au jeu « Les trois sons », mais elle a aussi observé cette dernière avec les élèves. Ceci nous semble expliquer la reprise quasi à l'identique des conditions de réalisation. Nous dirons alors qu'il existe une grande articulation entre les deux séances par rapport à cette tâche. D'ailleurs, mais nous y reviendrons dans le chapitre suivant, c'est en faisant appel à la mémoire didactique des élèves que les acteurs co-définissent ce qu'il y a à faire (MG : « *Qui se souvient ?* »).

Il nous reste à étudier si l'articulation concerne uniquement les conditions de réalisation de la tâche, nous parlerons alors d'une « reprise en surface » (ex. : le son du tambourin correspond au dribble sur place, le son de la cloche au mouvement de tourner le ballon autour de la taille...), ou si la MG actualise aussi les repères techniques institués par sa collègue.

3.2.1.2. Troisième leçon du cycle – MS : le dribble et l'arrêt en 1 ou 2 temps

Dans cette séance, la MG propose de travailler autour du dribble à partir de trois tâches techniques. La première concerne le dribble, la deuxième le dribble avec arrêt en 1 ou 2 temps et, enfin, un jeu de poursuite où l'ensemble des élèves dribblent dans la salle. Nous examinerons successivement ce qui se dit, dans la phase *consignes et discussion initiales*, à propos de ces trois tâches.

3.2.1.2.1. Le point de vue de l'enseignante

Lors de la cette séance, le dribble, déjà présent au début du cycle (« Les trois sons »), est envisagé en attribuant à la composante « technique » une importance plus grande. L'enseignante insistera sur la définition de certains aspects du dribble, par exemple la hauteur et le placement du ballon par rapport au corps.

• La tâche « Dribbler »

La tâche assignée demande aux élèves de se déplacer en courant et en dribblant dans la salle. A chaque coup du sifflet, ils doivent, tout en continuant de se déplacer, changer de main. Aux consignes sur le but et la distribution sociale, la MS ajoute des éléments du règlement qui viennent compléter les critères de réalisation : on dribble à une seule main et on n'a pas le droit d'arrêter le ballon avec les deux mains. Durant la tâche, la MS régule principalement le changement de main. Elle arrête aussi à plusieurs reprises l'activité des élèves pour leur rappeler qu'ils ne doivent pas, lors du changement de main, s'arrêter de courir.

• La tâche « Arrêt en 1 ou 2 temps »

Toujours dans la même leçon et faisant suite à la construction des règles d'action efficaces concernant le geste de dribbler, la MS aborde deux manières de s'arrêter lorsqu'on dribble, ainsi que la règle du « marcher ». Pour elle, l'apprentissage de l'arrêt en 1 ou en 2 temps devrait limiter et contrôler les déplacements des joueurs « ballon en main ». Cette difficulté a d'ailleurs été observée par la MG pendant sa 1^{ère} séance et communiquée à sa collègue lors du premier « moment d'échange » (la MS est ainsi chargée de traiter les aspects techniques que la MG ne saurait pas aborder avec les élèves ou n'a pas eu le temps de faire).

La tâche assignée aux élèves est la suivante : ils doivent se déplacer en dribble dans la salle, chaque élève a un ballon. Au coup de sifflet, ils doivent s'arrêter en 1 ou 2 temps (c'est à l'élève de choisir). Si on s'arrête, dit-elle « *c'est parce que je vais faire quelque chose* ». Elle demande aux élèves, une fois arrêtés, de faire un geste à droite et à gauche comme si on cherche un partenaire et de poursuivre après avec le déplacement en dribble dans la salle.

• La tâche « Poursuite en dribblant »

La dernière tâche est un jeu de poursuite où deux élèves, en dribblant dans la salle, doivent tenter de toucher les autres élèves du groupe (comme le jeu Chasseurs et lapins) afin de changer de rôle. L'enseignant définit la tâche de la manière suivante : Tous les élèves doivent se déplacer en dribblant dans la salle (pas le droit d'arrêter de dribbler). Les « élèves chasseurs » doivent essayer, toujours en dribblant, de toucher un « joueur lapin ». Lorsque le « joueur chasseur » touche un « joueur lapin » (avec une partie du corps et non avec le ballon), ils procèdent au changement de statut et, logiquement, de ballon. Le « joueur chasseur » qui vient de changer de statut ne peut pas être touché tout de suite.

A souligner que la planification de la MS fait référence uniquement à la dernière tâche. Le choix d'introduire les deux autres semble en lien avec la rétroaction qu'a faite la MG de sa propre séance (2^{ème} moment d'échange).

• Deuxième moment d'échange (entre la 2^{ème} et la 3^{ème} leçon)

La MG dit, en se référant à l'activité des élèves, que ces derniers sont capables de faire de bonnes passes, mais que ce sont toujours des « passes directes ». La MS, dans sa réponse, présente ce qu'elle pense faire durant sa leçon :

*MS : ... je vais insister sur, puisque tu dis qu'ils n'ont pas pensé à la passe à terre, je vais pas leur dire vous avez le droit de faire des passes à terre. Je vais essayer de dire **qu'on est pas obligé de faire main à main**. De toute façon je vais introduire le dribble dans le jeu, donc ça va aussi peut-être résoudre directement, et du coup ils vont faire des passes à terre à la fin d'un dribble. Alors, je vais voir. Oui, on va regarder ça et puis, tu penses qu'il n'y a pas besoin de travailler des passes ? ça viendra dans le jeu ! (...) je ferai un petit échauffement avec le dribble, comment on s'arrête avec un ballon, qu'on peut pas marcher (...).*

MG : Il y a les « marcher », quand ils sautent avec le ballon, quand ils font des petits pas...

MS : Ça, justement, dans la leçon d'aujourd'hui, où j'introduis l'arrêt, deux appuis, l'arrêt avec les deux pieds. Et puis leur montrer justement, si on relève un pied ou les deux pieds il y a « marcher », voilà. Je vais introduire le « marcher » aujourd'hui et puis aujourd'hui on va introduire les trois secondes dans la raquette, entre guillemets, dans le jeu.

• Troisième moment d'échange (entre la 3^{ème} et la 4^{ème} leçon)

Après la leçon de la MS, cette dernière donne à sa collègue ses impressions et les deux enseignantes se mettent d'accord sur les tâches et les contenus à traiter aux prochaines leçons. Voici quelques passages de leur discussion (c'est la MG qui tente d'abord d'imaginer sa prochaine leçon).

MG : Est-ce que, est-ce que je ferai un exercice comme échauffement avec des passes, ou... avec différents types des passes ?

MS : Oui, tu peux, parce que là on a fait...

MG : Je peux faire un exercice d'échauffement/dribble, et puis un exercice pivot et un exercice passes.

MS : Oui, moi ça sera dans mon échauffement de la prochaine fois, donc on va jouer sur le grand terrain de basket, dans mon échauffement, il y aura le pivot et tout ça, mais ça fait rien.

MG : Oui.

MS : **On a déjà fait l'arrêt en deux temps, donc tu peux reprendre l'arrêt.**

MG : ou alors je fais l'arrêt...

MS : et **puis tu remets le pivot sur le pied arrière**, comme on a déjà parlé du pied arrière et tout ça (...).

MG : Quand on s'arrête c'est...

MS : C'est « tac » ou « un - deux », et puis si tu pivotes, c'est sur le pied arrière, tu n'as pas le droit de relever le pied...c'est deux appuis...

MG : Ah, oui, oui, c'est sur le premier que tu as posé.

MS : C'est le premier que tu as posé, donc tu pivotes, s'ils s'arrêtent « pieds joints », ils choisissent leur pied pivot.

MG : Dribble, arrêt (elle écrit) pivoter et puis

MS : **Un exercice de passe, pour justement montrer qu'il y a des passes à terre.** Parce que, en fait, ils étaient restés au jeu des dix passes, où ils devaient faire 10 passes de suite, puis tout d'un coup, il faut penser que le ballon qui avait touché par terre.

MG : **Passe à terre et passe directe, oui éventuellement une passe en l'air.**

MS : Oui, en l'air, des fois, ils sont coincés, oui.

MG : Oui, d'accord, direct ou bien en cloche.

MS : Et puis, bon ben, dans tout ce qui manque pour l'instant c'est vrai **qu'on a pas tellement fait, genre tir au panier**, tu vois. (...) quand ils arrivent, ils s'échauffent les doigts, et puis, en **attendant que tout le monde soit prêt, tu peux les laisser tirer au panier.**

3.2.1.2.2. Analyse extrinsèque du chercheur

Les trois tâches de cette partie de la séance s'intéressent principalement au geste de dribbler et aux règles que les joueurs doivent respecter lorsqu'ils l'utilisent en situation de jeu. Le dribble ainsi que les deux manières de s'arrêter sont ici isolés des conditions du jeu réel (ex. : terrain orienté, adversaires) et des configurations de jeu dans lesquelles le dribble pourrait être utilisé (et, selon la situation, la manière de faire : dribble de protection, de changement de direction...). Par exemple, « si je dribble, c'est parce que... », « si je suis porteur du ballon et l'axe au panier est libre, je vais alors... ».

Dans la présentation *in situ*, non seulement les deux premières tâches se « suivent » dans le temps, mais elles sont articulées. La première aborde le geste de dribbler (quelques éléments techniques, déplacement) et la deuxième poursuit avec la réponse à la question « *qu'est-ce qu'on fait quand on arrête de dribbler ?* ». La troisième tâche, quant à elle, revient au geste de dribbler, mais ne mobilise pas les arrêts travaillés auparavant (la consigne donnée par la MS leur interdit d'ailleurs de s'arrêter). Une autre « rupture » dans l'évolution du temps didactique va se produire lors de la mise en place des trois jeux. En effet, si le dribble a été le principal geste à travailler lors de la première partie de la séance, il ne sera pas pour autant autorisé dans la première série de matchs (déplacement sans dribble comme cela a été le cas des leçons précédentes).

• Première tâche « dribbler »

Pour pouvoir réussir la tâche, l'élève doit trouver une vitesse de déplacement lui permettant de gérer aussi bien la course en dribble que les changements de main (« *déplacer le corps par rapport au ballon et déplacer le ballon par rapport au corps* », Bosc & Grosgeorge, 1978, p. 140). Pour contrôler et guider le ballon, le bon joueur le fait rebondir (on parle de « caresser » et non de « frapper » le ballon) de manière énergique et sèche à hauteur de la taille (le bras

doit rester ferme et souple à la fois – fouetté du poignet, ce qui est difficile pour les débutants), il utilise toute sa main (doigts écartés), sans pour autant faire taper le ballon dans la paume (erreur que l'on observe chez les débutants), il garde la tête droite afin d'examiner ce qui se passe devant.

L'aménagement matériel et humain (des bancs sont disposés dans la salle, des collègues se déplacent en dribblant) oblige l'élève à décoller, au moins pendant quelques instant, son regard de la balle. Les élèves qui ont la capacité de dissocier le couple main-regard évolueront avec plus de facilité. Cette compétence inclut la capacité de contrôler le ballon en utilisant les sensations tactiles (le ballon se sent mais ne se regarde pas), l'organisation coordonnée des segments du bras (ex. : dissociation main-coude) et son adéquation par rapport au positionnement du corps.

Entendre et réagir au coup de sifflet n'apparaît pas comme une difficulté. Par contre, il semble plus facile et proche des joueurs débutants de s'arrêter lors du changement de main que de continuer à courir. Pour cela, comme nous l'avons dit plus haut, l'élève doit trouver une vitesse de déplacement lui permettant de contrôler le dribble, contrôle à garder jusqu'au moment de changer de main. Pour assurer le passage du ballon d'une main à l'autre, le joueur va privilégier le dribble bas pour être rapidement en contact avec le ballon et pour pouvoir le garder suffisamment de temps (la main remonte avec le ballon). Autrement, les erreurs les plus courantes sont la perte du ballon ou la nécessité de le prendre avec les deux mains pour le contrôler. Pour finir avec cette tâche, disons que l'apprentissage du dribble avec chaque main et le changement de main se justifient au regard des situations de jeu que rencontrent les joueurs de basketball. Evoquons comme exemple la nécessité, lorsqu'on dribble, d'éloigner le défenseur : selon la position qu'adopte ce dernier, je ne peux pas toujours utiliser ma meilleure main.

• Deuxième tâche « arrêt en 1 ou 2 temps »

La MS explique tout d'abord l'intérêt de la tâche (elle veut compléter l'idée que les élèves ont du « marcher », pour lesquels il s'agit surtout de « *courir ballon en main* ») et ensuite elle donne les consignes pour sa réalisation.

Les premières explications sont à considérer comme des critères de réalisation. Lors de la tâche, les élèves doivent respecter les éléments suivants : si je suis arrêté et que j'ai le ballon dans les mains, je ne peux pas « *déplacer mes pieds* » pour chercher un partenaire à qui faire une passe ; je ne peux pas non plus « *sauter* » sur place. Qu'est-ce que je peux faire : « *j'ai le droit de poser qu'une fois mes deux pieds (...) je peux poser les deux pieds ensemble, 1 temps, ou un pied après l'autre, 2 temps* ».

Ces deux formes de s'arrêter ne sont pas combinées avec le geste du *Pied de Pivot*, qu'on pourrait considérer comme nécessaire si l'on veut rendre dynamique la posture du joueur lorsqu'il est arrêté ballon en main.

Pour réussir, l'élève doit arriver à contrôler le ballon (dribble à côté du corps, hauteur proche des hanches, etc.) lors de son déplacement en dribble de manière à pouvoir, au coup du sifflet, le prendre avec les deux mains et s'arrêter tout de suite. Ce contrôle s'avère nécessaire non seulement pour éviter de laisser s'échapper le ballon, mais aussi pour garder l'équilibre sur les appuis (autrement c'est "marcher"). Concernant l'alternance « déplacement en dribble – appuis au sol », l'action s'avère différente si l'on choisit de s'arrêter en 1 ou 2 temps. Pour

l'arrêt en deux temps, l'élève doit ralentir sa course et descendre son centre de gravité, ce qui implique de fléchir tout particulièrement le genou du 2^{ème} appui de manière à pouvoir déplacer le poids du corps sur cette jambe (cette flexion doit *supporter* l'inertie du corps qui provient de la course – poids du 1^{er} au 2^{ème} appui). La difficulté la plus courante est celle de trop déplacer l'axe vertical de la jambe d'appui (le genou au-delà de la verticale de la cheville), ce qui rend le dernier contact avec le sol instable et provoque le déséquilibre et la nécessité de faire un pas supplémentaire (ou de sauter).

Si l'on prend maintenant l'arrêt en 1 temps (contact simultané des deux pieds sur le sol), le ralentissement de la course doit permettre au joueur de s'appuyer sur la « jambe d'élan » (flexion du genou) afin qu'il puisse décoller simultanément les deux pieds du sol. Si la flexion des deux jambes est essentielle pour supporter le poids du corps qui « retombe » au sol, c'est surtout le genou de la jambe qui n'a pas pris l'élan qui stabilise et équilibre le corps (la situation est différente si l'arrêt en 1 temps se fait en étant en suspension et en recevant le ballon). Deux difficultés majeures peuvent être mentionnées. La première concerne la relation « déplacement en dribble et prise de la balle ». En effet, il s'avère difficile de coordonner, surtout pour des élèves débutants, le passage du déplacement « horizontal » (course) à la prise d'élan pour provoquer le déplacement à la verticale (les deux pieds décollent du sol). La deuxième difficulté, en lien avec le point précédent, consiste à maintenir l'équilibre du corps lorsque le joueur retombe au sol. L'inertie du déplacement horizontal provoque une forte pression sur les jambes, surtout sur celle qui se trouve à l'opposé du point du premier appui (élan). Pour les deux types d'arrêt, soulignons enfin l'importance d'avoir un bon écart entre les deux pieds, de contrôler le ballon dans un premier temps près de la poitrine (s'habituer à le protéger de l'adversaire) et d'éviter de mettre le poids du corps en avant (ce qui peut provoquer la perte d'équilibre et le marcher).

• Troisième tâche « Poursuite en dribblant »

La dernière tâche est organisée sous forme de jeu de poursuite avec ballon. Chaque élève du groupe-classe est en possession d'un ballon. Parmi les élèves, deux ont un ballon différent (jaune), ce sont les « chasseurs », qui doivent attraper les autres (les lapins). Si l'on analyse le statut de « *joueurs dangers* » (chasseurs), on peut dire que le joueur compétent est celui qui a compris que, pour gagner, il faut être capable de combiner différentes postures et actions : 1- l'observation plus ou moins globale de l'espace de jeu, en déplacement ou à l'arrêt. Ceci apparaît comme un élément nécessaire pour repérer les lapins « accessibles » ; 2- l'activité motrice qui permet de poursuivre et de toucher les lapins.

Le joueur compétent alterne donc différents types de déplacements (course rapide, changements de direction et de rythme, feintes, ralentissement, etc.) tout en étant capable de « regarder le jeu » (il ne court pas tout le temps) et de contrôler le ballon. Pour avoir un tel niveau d'expertise, l'élève doit être capable de dribbler sans avoir besoin de regarder le ballon (dissociation yeux-ballon), capacité peu présente chez les élèves de l'école primaire.

A propos des « joueurs en danger » (lapins), le joueur compétent est celui qui a compris que « courir » ne suffit pas pour bien jouer et qu'il est nécessaire d'organiser ses déplacements par rapport à la position des chasseurs et des lapins. L'élève doit donc être capable de s'arrêter s'il observe qu'il n'est pas en danger. Pour bien jouer, il doit être capable de mettre en place les mêmes habiletés motrices que les loups, plus l'action d'esquiver qui lui est propre.

Les jeux de poursuite, comme celui du « chasseurs et des lapins », posent plusieurs problèmes aux joueurs. Les deux statuts (chasseur et lapin) impliquent un travail perceptif important de la part des joueurs (repérer l'adversaire, les espaces libres, etc.) et la capacité d'agir selon des configurations de jeu « simples » (si le chasseur est loin, je reste sur place tout en étant attentif à ce qu'il fait). Les repères liés aux limites du terrain doivent être complétés par l'observation des déplacements et des positions provisoires des autres joueurs.

Contrôler le déplacement en dribble tout en gérant le rapport de force (ne pas se faire toucher, courir derrière un lapin pour le toucher) peut être considéré comme une des difficultés majeures de cette tâche. C'est sous la pression de l'adversaire que la maîtrise du dribble devient essentielle, et ceci pour ne pas avoir besoin, lorsqu'on est en danger, de faire un double dribble ou de « marcher » afin de s'échapper (les élèves que nous avons observés prennent souvent le ballon avec les deux mains pour le contrôler et, pour éviter de se faire toucher, ils arrêtent souvent le dribble et bougent leurs appuis).

3.2.1.2.3. Quelques éléments de synthèse sur ces deux premières leçons

A propos de la construction de la référence

Nous sommes en présence d'une démarche « cumulative » (Marsenach, 1991) des objets d'enseignement à travers des tâches décontextualisées. Cette progressivité dans l'introduction des objets à travailler configure le processus d'apprentissage des élèves ainsi que la nature des savoirs abordés. Ces derniers ont trait à la technique du dribble, à la manière de s'arrêter lorsqu'on fait rebondir le ballon (en 1 ou 2 temps), mais aussi aux liens avec le règlement du basketball (règles qui régissent aussi les jeux scolaires du cycle). Il est question du « marcher » (pas de déplacement des appuis quand on est à l'arrêt, ballon en main) et du « double dribble ».

L'articulation des deux systèmes didactiques

Les trois tâches proposées par la MS sont nouvelles. Elles n'ont pas été réalisées lors des deux premières leçons, ce qui rend difficile de trouver des « connexions » par rapport à la séance menée par la MG (L2).

Cependant, deux éléments sont à souligner.

1- Si la MS ne fait pas de lien avec la programmation de sa collègue, elle prend néanmoins en considération ses remarques pour la structuration de sa leçon. Lors du 2^{ème} « moment d'échange » (qui a eu lieu le même jour que la séance, quelques heures avant), la MG évoque les difficultés des élèves à respecter la règle du « marcher ». Ceci nous semble expliquer pourquoi la MS introduit dans sa leçon deux tâches qui n'apparaissaient pas dans sa planification (il était question uniquement de la tâche « Poursuite en dribblant »).

2- Si les tâches sont « différentes », la MS reprend néanmoins certains repères qui ont été institués lors de la 1^{ère} leçon (ex. : on dribble à une main) et introduit, sans l'approfondir, l'idée de protection du ballon. On voit donc là une articulation entre les séances données par la même enseignante. Nous pourrions en dire davantage lorsque nous analyserons les situations *in situ*.

3.2.1.3. Quatrième leçon du cycle – MG : passes à deux et tir au panier

Cette leçon se caractérise par l'introduction par l'enseignante généraliste d'une tâche n'ayant pas été proposée par la MS. La MG a commencé en reprenant deux des trois tâches proposées par sa collègue (voir figure 5). Voici une description à leur sujet.

3.2.1.3.1. Le point de vue de l'enseignante

Les deux premières tâches de la partie *tâches techniques* sont connues des élèves (« Arrêt en 1 ou 2 temps », « Dribble et changement de main »). Pour leur introduction, la MG procède à leur mise en relation systématique avec la leçon de sa collègue, ce qui lui permet de s'appuyer sur des critères de réalisation déjà vu par les élèves.

Elle reprend avec les élèves la manière de faire les arrêts en 1 ou 2 temps et elle insiste sur la vitesse de course comme paramètre important à respecter (« *Vous n'avez pas besoin de courir vite* »). Pour le dribble, elle fait dégager aux élèves l'intérêt ou l'utilité du geste (« *Lorsque je joue au basket, à quoi me sert le dribble, pourquoi est-ce que je dribble à un moment donné ?* ») : on dribble « *pour avancer* ». Il est aussi rappelé quelques éléments techniques du dribble, par exemple l'importance de dribbler à côté du corps, l'utilisation de l'autre bras pour protéger le ballon et la hauteur du dribble (hanches).

• La tâche « Passes à deux et tir au panier »

La dernière tâche programmée par la MG est « originale ». Elle concerne la passe et le shoot, deux gestes n'ayant pas encore été travaillés sous forme d'exercices. Le but de la tâche consiste à se faire des passes à deux, en se déplaçant face à face, de manière à s'approcher progressivement du panier (départ de la ligne médiane, deux colonnes sur chaque côté du terrain). Le premier passage doit se réaliser en se faisant des passes « *directes* » et le suivant avec des « *passes à terre* ». L'élève qui se retrouve le plus proche du panier fait un shoot. L'aménagement social des tâches n'intègre pas l'opposition d'un adversaire et se réalise sans avoir de contrainte temporelle (ils ont tout le temps pour faire les passes et pour tirer).

Maintenant, intéressons-nous au quatrième moment d'échange qui se déroule après la leçon de la MG.

• Quatrième moment d'échange (entre la 4^{ème} et la 5^{ème} leçon)

Ce moment se déroule après la leçon de la MG. Il permet à la MG de décrire les tâches de sa séance et de donner à sa collègue des indications concernant l'activité des élèves. Celles-ci seront prises en considération par la MS pour la préparation de sa dernière séance.

MG : ... on a commencé par l'échauffement des articulations, ça on a fait tous ensemble. Et puis, ensuite, ils ont chacun pris un ballon et puis on a fait l'exercice « je siffle et ils doivent **s'arrêter en deux ou en un temps** ». Et puis, ehh, ça c'était pour s'échauffer, et après **on a fait un exercice de passes**, où en fait ils devaient se mettre, tu vois, **j'avais pris des paniers**, mais en fait c'est derrière des cônes, l'un en face de l'autre, **c'était par groupes de deux, qui devaient se faire des passes, d'abord des passes directes** et puis à chaque fois que...bon celui qui n'avait pas le ballon **il avançait, recevait le ballon, dès qu'il avait le ballon il s'arrêtait et ainsi de suite pour arriver juste au panier, et puis au panier il tirait**.

MS : D'accord.

MG : Donc, **sans dribble**, juste avec des passes puis après des passes à terre. Donc c'était pas mal parce qu'ils ont fait plusieurs passages puis, **pour les passes directes ça a fonctionné assez bien**, eh...pour les **passes à terre, au début le problème c'est qu'ils ne faisaient pas rebondir le ballon assez loin**, donc les passes étaient un peu...ils se sont assez vite rendu compte où il fallait, ben comment il fallait faire la passe

pour que ça fonctionne. Et puis, après on a commencé donc, on a fait des petits matchs...**on n'a pas fait de pivot.** Donc...

MS : Oui.

MG : Ça on n'a pas...on n'a pas eu le temps de faire. Et puis, donc on a plus travaillé, je ne pense pas qu'on n'a pas eu le temps, j'ai plus travaillé sur les passes et puis...et puis sur les arrêts.

MS : D'accord, **bon, moi donc il y... donc, dans ta leçon, t'as passé plus de temps à jouer que à faire l'échauffement ou c'était moitié-moitié**

MG : Moitié-moitié, je pense quand même, oui.

3.2.1.3.2. Analyse extrinsèque du chercheur

Les trois tâches de cette partie de la séance traitent, sans convoquer la dimension systémique propre aux situations de jeu réel, des gestes techniques et des actions que le joueur peut faire en situation. Pour l'analyse didactique des deux premières tâches, le lecteur peut se rapporter à l'analyse extrinsèque de la troisième leçon du cycle (MS).

• Passes à deux et tir au panier

Pour la MG, cette tâche vise principalement le travail de passes (directes et au sol), même si les élèves sont sensés shooter aussi lorsqu'ils se trouvent près du panier. Deux colonnes sont positionnées à côté des deux piquets placés près de la ligne médiane de chaque côté du terrain (une dyade se dirige vers un panier et l'autre dyade vers le panier opposé).

D'après la présentation faite par la MG (but de la tâche), il s'agit, pour les élèves, de se faire des passes directes (1^{er} passage) et avec rebond (2^{ème} passage), en adaptant leur déplacement à celui de leur collègue. A tour de rôle, chaque joueur doit, après avoir fait la passe, accélérer sa vitesse de course pour se retrouver plus en avant que son partenaire, de manière à pouvoir recevoir à nouveau le ballon. Le contrat didactique, en ce qui concerne les *critères de réussite*, nous semble évoquer trois possibilités. Les joueurs réussissent : - quand ils arrivent à revenir au point de départ, - quand ils font les passes en respectant la procédure donnée par l'enseignante, - quand ils arrivent à marquer le panier.

Comme la MG ne spécifie pas le(s) critère(s) et que la tâche n'est pas pensée pour apporter une rétroaction aux élèves, ces derniers sont orientés principalement par le « faire la tâche ». Signalons également, mais nous y reviendrons plus loin, que l'enseignante ne fait aucune régulation durant la tâche

La tâche laisse supposer que les élèves doivent intégrer les repères leur permettant d'avancer sur le terrain de manière collective (sans dribble), tout en consolidant des savoir-faire techniques (la passe, la réception). Les fonctions bio-informationnelles sont sollicitées (placement de son propre corps, repères spatiaux, contact visuel avec le partenaire), sans qu'elles concernent particulièrement la dimension sociomotrice du jeu réel. Nous faisons référence ici à la mise en relation de ces gestes techniques avec les situations de jeu où il est nécessaire de gérer le rapport de force (adversaires). L'analyse didactique détaillée de cette tâche est présentée dans la partie analyse micro-didactique.

3.2.1.3.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

Nous pouvons interroger les trois tâches du cycle en considérant la relation qu'elles entretiennent entre elles, d'une part, et avec le basketball, d'autre part. Les deux premières sont reliées par l'action de dribbler. Si le dribble et l'arrêt en 1 ou 2 temps sont nécessaires pour jouer au basketball, ces gestes sont travaillés de manière décontextualisée (pas d'adversaire ni de contraintes temporelles, etc.), ce qui constitue sûrement un obstacle, comme cela a été le cas pour la leçon précédente, à leur utilisation en situation de jeu.

En ce qui concerne les contenus abordés, il faut ajouter aux repères en lien avec l'action de dribbler, les comportementaux relatifs à la protection du ballon, action qui avait été jusque là seulement évoquée en classe (utilisation du corps, du bras non dribbleur pour éloigner l'adversaire).

La dernière tâche est, quant à elle, partiellement en rupture avec ce qui a été fait auparavant. Dans celle-ci, les élèves n'ont plus le droit de dribbler, mais ils sont amenés à mobiliser les arrêts revus juste avant, gestes nécessaires pour se préparer à tirer au panier.

Il nous paraît important de souligner que cette tâche introduit des dimensions de contextualisation qui peuvent favoriser une bonne mobilisation de l'agir des élèves lorsqu'ils joueront au streetball qui va suivre. Toutefois, l'absence de contraintes temporelles ou de celles relevant de l'opposition d'un/des adversaire(s) nous conduisent à la ranger dans la catégorie des tâches décontextualisées relevant de ce que Brau-Antony (2003) caractérise comme des situations appartenant d'une conception techniciste de l'enseignement des sports collectifs.

A noter également que la MG demande aux élèves de faire des passes directes, et avec rebond. Si un seul paramètre technique est verbalisé (toujours dans les mains du partenaire), les élèves ont pu s'exercer, dans des conditions favorables, à faire progresser le ballon vers la cible. Les caractéristiques de cette tâche nous amènent à la considérer comme potentiellement intéressante pour l'analyse micro-didactique.

L'articulation des deux systèmes didactiques

Dans cette leçon, la MG reprend deux des trois tâches proposées par sa collègue, « Arrêt en 1 ou 2 temps » et « Dribble et changement de mains », assurant ainsi une certaine mise en relation avec le travail déjà réalisé (comme cela avait été le cas pour la tâche « Les trois sons »). Cela dit, nous observons que la MG inverse l'ordre d'apparition des deux situations, demandant aux élèves de travailler d'abord les formes d'arrêts et ensuite la technique de dribble.

Cette articulation inter-leçon (articulation verticale si l'on se réfère à la figure 1 du chapitre 5) concerne aussi bien les dispositifs de travail que les contenus à apprendre.

En mobilisant/s'appuyant sur une mésogenèse déjà connue (critères de réalisation et traits pertinents), l'enseignante nous semble aider les élèves à poursuivre le processus d'apprentissage entamé (ils sont confrontés plusieurs fois à la même thématique, ce qui contribue à l'acquisition des savoirs en jeu). Cette mise en relation est faite avec des

interventions comme celle-ci : « *Alors, quelles sont les deux manières avec lesquelles on peut s'arrêter ?* ».

Revenons maintenant sur ce qui est discuté dans le quatrième « moment d'échange ». Durant celui-ci, la MG demande de mettre en débat la 3^{ème} tâche qu'elle propose aux élèves (« Passes à deux et tir au panier »). La MG décrit ce qu'elle a fait avec les élèves et les difficultés que ces derniers ont rencontrées (par exemple, la réalisation de manière non satisfaisante de la « passe à terre »). La MS, au lieu de s'y intéresser, clôt l'échange à ce sujet en lui demandant si elle a « passé plus de temps à jouer qu'à faire l'échauffement ». On observe que l'échange reste circonscrit aux conditions de réalisation évoquées par la généraliste et que les enjeux en termes de contenus sont évacués. Ceci ne permet pas à la MG de profiter des connaissances de la spécialiste pour pouvoir mieux répondre, lors d'une autre leçon, aux difficultés des élèves.

Malgré le fait que la tâche proposée par la MG introduit l'enchaînement « passes et tir » dans un souci d'articulation par rapport à la situation de « Streetball », notons que la MS ne la retiendra pas pour sa leçon.

3.2.1.4. Cinquième leçon du cycle – MS : autour de la liaison dribble - tir au panier

Dans la dernière séance donnée par la MS, l'enseignante propose 4 tâches que l'on considère aussi, comme celles des leçons précédentes, comme décontextualisées.

3.2.1.4.1. Le point de vue de l'enseignante

Les tâches proposées par la MS sont articulées par un fil conducteur : le dribble. C'est à partir de l'action de faire rebondir le ballon qu'elle va confronter les élèves à des situations diverses.

• La tâche « Dribble siamois » et « Dribble et attraper »

Dans cette tâche, deux élèves se donnent la main et se déplacent dans la salle en faisant dribbler la balle de leur main libre. Au coup de sifflet de l'enseignante, ils changent de main. Dans la tâche suivante, « Dribble et attraper », les mêmes élèves, sans se tenir par la main, se poursuivent en dribblant. Celui qui a le rôle d'attaquant essaie de toucher le ballon du partenaire. La réalisation de cette tâche, et la question posée par un élève, permettront de mettre en évidence la nécessité de trouver une manière de protéger le ballon, comme le montre la dévolution de la MS : « *chacun trouve, après on verra comment on peut protéger le ballon* ».

Le temps qui a été consacré à la fin de la tâche pour en discuter a permis d'énoncer plusieurs traits, sans qu'aucun ne soit institutionnalisé : tourner le dos à l'adversaire, fuir, feinter, changer de direction, positionner le bras libre en direction de l'adversaire. A la fin, l'enseignante dit « *D'accord, donc si on reprend une fois l'exercice ou si en jeu on joue avec des dribbles, pensez à protéger votre ballon et qu'il y a plusieurs possibilités pour protéger le ballon* ».

• La tâche « Arrêt en 1 ou 2 temps » et « Pied de pivot »

Il s'agit de la seule tâche à avoir été faite par les élèves. Cependant, l'enseignante ne la propose pas telle qu'elle a été pratiquée, elle ajoute à l'action de s'arrêter après le

déplacement en dribble, le geste technique du « Pied de pivot ». Le but de la tâche consiste à se déplacer en dribblant dans la salle et, au coup de sifflet, à s'arrêter en 1 ou 2 temps. Une fois arrêtés, et avant de reprendre le déplacement en dribble, les élèves doivent faire plusieurs fois pivot. Dans un premier temps, l'enseignante décrit et démontre la technique (la MS mime ce qu'il y a à faire mais aussi les erreurs à éviter). Ensuite, elle donne les consignes de réalisation de la tâche (dribbler et, au coup du sifflet, s'arrêter en 1 ou 2 temps, puis faire quelques fois le Pied de pivot avant de repartir en dribble) et vérifie la compréhension par les élèves.

• La tâche « Dribble et tir au panier »

La dernière tâche proposée par la MS s'approche davantage des gestes techniques du basketball. Elle demande aux élèves de se déplacer en dribblant vers le panier et de tirer, après avoir fait un arrêt en 1 ou 2 temps, lorsqu'ils sont à une bonne distance. La tâche se fait sous forme de concours. La MS forme deux files, chacune orientée vers un des paniers. Au signal, le premier élève de chaque file part en dribble depuis le cercle central et, une fois proche du panier, il doit s'arrêter (en 1 ou 2 temps) et shooter. Le nombre des points réussis est compté et la file qui marque le plus de paniers en trois minutes gagne.

• Cinquième moment d'échange (entre la 5^{ème} et la 6^{ème} séance)

Le dernier moment d'échange permet à la MS de revenir sur sa leçon, de spécifier ses intentions didactiques et d'aider sa collègue à choisir les tâches pour la 6^{ème} leçon du cycle.

MS : Donc, aujourd'hui **on a donc passé au vrai basket**. L'échauffement a pris un peu de temps parce qu'on a essayé ehhh, justement, comme tu m'avais dit que tu n'avais pas eu le temps de faire le pied pivot, ehh, on a repris l'arrêt deux temps, un temps et **le pivot, pour qu'après ça leur soit utile dans le match pour faire les passes**. Donc, c'est vrai que l'échauffement a pris un peu de temps, moi je voulais quand même les faire tirer au panier dans le mouvement, parce que...jusqu'à maintenant on a fait que de petits terrains et on a joué deux équipes sur le même panier, donc **il n'y avait jamais cette notion de déplacement et d'arriver peut-être avec la vitesse sous le panier**. Donc, c'est pour ça que j'ai fait juste ce petit moment de tir au panier, qui a malheureusement, **ils ont pas tiré assez au panier pour vraiment s'améliorer**, mais ils ont quand même pu tous tester l'arrêt et le tir et que **c'est pas la même chose quand on tire et on a tout le temps, quand on arrive autrement (...)**.

Donc, j'ai trouvé qu'on était, que c'était un petit peu court la leçon pour vraiment jouer. Donc, **si la prochaine fois, peut-être faire des tirs au panier dans l'échauffement, quelques tirs. Si tu veux reprendre les passes**, puisque tu trouves qu'ils ont un peu de la peine... mais peut-être pas prendre trop de temps pour l'échauffement (...).

MG : Bon, les passes, **je ne pense pas que je ferai un échauffement avec passes**, parce que, ehh...enfin, **ils ont bien compris qu'y avait différents types de passes**, ils ont bien compris qu'il y avait des passes en cloche, directes, ehh, (...) **je vais plus travailler le tir au panier en mouvement** parce qu'il y a des élèves qui ont bien compris, enfin, qui se sont lancés dans la course et puis qui tirent tout de suite au panier puis il y en a plein qui s'arrêtent et puis...

MS : Qui attendent...

3.2.1.4.2. Analyse extrinsèque du chercheur

Les quatre tâches proposées par la MS visent le travail de certains gestes techniques et la préparation des élèves au jeu qu'ils feront dans la partie suivante de la séance. Comment peut-on comprendre, d'une part, l'articulation de ces quatre tâches entre elles et, d'autre part, leur imbrication dans le jeu Basketball sur tout le terrain ?

Disons tout d'abord qu'un geste technique (dribbler) apparaît dans les quatre tâches : dribbler en se donnant la main avec un partenaire, dribbler en essayant d'attraper ou de s'éloigner d'un camarade, dribbler pour s'arrêter en 1 ou 2 temps, se déplacer en dribblant vers le panier pour tirer. S'il s'agit du même geste, nous pouvons constater que les conditions pour l'exercer sont très différentes et porteuses de possibilités d'apprentissage diverses (voir l'analyse ci-dessous). Cependant, la présence du dribble ne nous semble pas assurer en soi l'articulation inter-tâches. Assurément, l'élève fait le dribble, mais le but et les conditions de sa réalisation sont à chaque fois différents, voire en contradiction (ex. : si pour les tâches « Dribbler attraper » ou « Dribble et tir au panier » il est interdit de reprendre le dribble après l'avoir arrêté, la 3^{ème} tâche demande, au contraire, de le faire). Il ne nous semble donc pas que la programmation de la MS répond vraiment à une logique de progression et de continuité.

Toutefois, en plaçant les gestes de s'arrêter (3^{ème} tâche) avant le tir au panier (4^{ème}), on peut supposer que l'enseignante prévoit la mobilisation de ces techniques pour stopper le déplacement en dribble et s'équilibrer avant le shoot. L'observation *in situ* montre, cependant, que les arrêts sont abordés dans l'intention de trouver un partenaire pour lui faire la passe et non pour s'organiser et se préparer à shooter.

En ce qui concerne les matchs de basketball qui vont suivre, les critères de réalisation que la MS définit autorisent l'utilisation des gestes techniques travaillés précédemment (dribble, passes, arrêts, tir). Cependant, l'élève devra mobiliser ces gestes dans des situations où la technique a du sens par rapport à des configurations de jeu dynamiques et systémiques. Le transfert s'avère, nous semble-t-il, difficile.

• La tâche « Dribble siamois »

C'est la 1^{ère} tâche de « l'échauffement » (planification MS). Selon le but et les critères de réalisation assignés aux élèves par l'enseignante, on peut la considérer comme étant très peu en lien avec la pratique du basketball. En effet, la contrainte de se déplacer en donnant la main à un collègue tout en dribblant avec la main libre se démarque profondément du jeu réel.

S'il s'agit d'un exercice de dribble comme ceux que les élèves ont fait lors des deux dernières séances, il est complexifié par la demande de rester toujours en contact avec un partenaire. Pour réussir, les membres de chaque dyade doivent être capables, d'une part, de se déplacer vers l'avant au même rythme, condition essentielle pour ne pas se lâcher des mains et, d'autre part, d'assurer chacun la régularité et le contrôle du dribble (voir les éléments techniques présentés plus haut). Ceci dans une salle où il est nécessaire de faire attention aux autres joueurs, ce qui demande à la dyade de décider, dans l'action, la direction à prendre (se mettre d'accord). C'est d'ailleurs par rapport à ce point que la MS va intervenir en demandant aux élèves de ne pas se déplacer en rond, une manière de faire qui facilite la réussite de l'exercice (« ...vous tournez tous en rond, en vous suivant c'est pas très rigolo »). Si l'on pense au changement de main que les élèves doivent effectuer après chaque coup de sifflet, relevons qu'il demande à la fois un travail de coordination individuelle (lâcher la main du partenaire et poursuivre le dribble avec celle-ci) et à deux, lorsqu'il faudra, tout en continuant de dribbler, se donner à nouveau la main. La capacité de dissocier la couple yeux-ballon est ici aussi essentielle pour réussir (ne pas perdre la balle, s'adapter à l'autre, changer de direction...).

• La tâche « Dribbler et attraper »

La 2^{ème} tâche peut être considérée comme un jeu de poursuite avec ballon ayant des traits semblables avec la tâche « Poursuite en dribblant » de la 3^{ème} leçon du cycle. Deux critères de réalisation sont cependant différents : - l'exercice se réalise en dyade (un élève a le rôle d'attaquant, l'autre le défenseur) et non deux contre tous ; - l'attaquant doit toucher le ballon de son partenaire au lieu de toucher le joueur. Le comportement expert le plus important que l'on peut mentionner (en dehors des éléments techniques du geste de dribbler) concerne l'action de protéger le ballon (les débutants choisissent la stratégie courir-dribbler vite pour s'éloigner de l'adversaire). Pour réussir, le joueur doit être capable de trouver une posture lui permettant d'éloigner son ballon de l'adversaire (dribble de protection). Pour cela l'utilisation du bras non dribbleur est essentielle ainsi que le placement latéral par rapport à l'adversaire et légèrement en avant du haut du corps. Relevons encore que, sous la pression de l'adversaire, la hauteur du dribble doit être moins grande (il est conseillé alors de ne pas dribbler plus haut que le genou), ce qui demande aussi une plus grande flexion des jambes (posture difficile à adopter par les débutants). Un geste difficile pour des élèves de l'école primaire.

• La tâche « Arrêt en 1 ou 2 temps » et « Pied de pivot »

La 3^{ème} tâche demande aux élèves de mobiliser les deux formes d'arrêt déjà abordées, ainsi que le déplacement en dribble dans la salle, qu'ils font depuis le début du cycle. La nouveauté est le geste de pivoter que la MS demande de faire après l'arrêt en 1 ou 2 temps. Si l'on s'intéresse en particulier à ce geste technique, on peut dire que le joueur expert est celui qui arrive, après avoir stabilisé ses appuis (largeur des épaules, de préférence parallèles), à choisir et à garder le « bon » pied au sol, ainsi qu'à positionner son corps de manière à protéger le ballon (voir plus haut la description faite pour la tâche « Poursuite en dribblant »). Le centre de gravité doit être abaissé en pliant les genoux et la balle tenue près du corps (en principe, lors du mouvement de pivot, les bras sont proches du corps). A la fin de l'action de pivoter, le joueur doit aussi être équilibré (ce qui lui permettra de faire une passe efficace ou de partir en dribble s'il a fait le pivot après avoir reçu une passe). Si l'élève s'arrête en 1 temps, il lui faut choisir un des pieds comme pivot et ne pas le changer en le levant du sol lorsqu'il fait le mouvement. Pour l'arrêt en 2 temps, l'action s'avère plus complexe. Le joueur doit être attentif à la succession des pas de manière à choisir le 2^{ème} appui comme pivot (sinon, c'est « marcher »). Si l'on résume ce point, l'arrêt en 2 temps laisse la possibilité au joueur de choisir quelle jambe il utilisera pour faire le pivot, contrairement à l'arrêt en 1 temps dans lequel le premier appui doit être le pied qui pivote.

Comme nous l'avons dit plus haut, les gestes techniques sont ici séparés des conditions de réalisation propres au basketball. En l'absence d'adversaires, c'est « à vide » et sans aucune rétroaction du milieu (comment est-ce que je sais quand mon action est efficace ?) qu'évolue l'élève (MS : « *je fais semblant de donner le ballon* », « *... ça va me permettre d'aller voir un petit peu ce qui se passe autour de moi* »).

Telle que la tâche est prescrite, nous constatons que la demande de poursuivre le dribble après avoir fait le Pied de pivot peut constituer un obstacle didactique lorsque les élèves seront en situation de jeu. En effet, une des règles du basketball dit que le joueur qui arrête de dribbler ne peut pas, même après avoir pivoté, reprendre à nouveau le dribble. Une telle action est considérée comme une faute (marcher). Mais au-delà de ces aspects règlementaires, le sens de

l'action de pivot, comme action de protection de la balle, relativement à un adversaire proche est complètement occulté dans ces exercices.

• La tâche « Dribble et tir au panier »

La 4^{ème} tâche est réalisée sous forme de compétition « équipe contre équipe » (concours entre deux colonnes) ; cependant, l'action motrice dont il est question concerne uniquement le travail individuel des participants (pas d'adversaires ou de partenaires lors du déplacement vers le panier). Les élèves peuvent donc travailler l'enchaînement « dribble – arrêt – tir au panier » sans devoir faire face à des contraintes extérieures (adversaire, défense de son panier...), ce qui soulève la question quant à son transfert dans des situations de jeu réelles.

Nous avons déjà donné des indications concernant l'enchaînement « déplacement en dribble – arrêt en 1 ou 2 temps », nous n'y reviendrons pas. Nous nous intéresserons principalement ici à l'approche en dribble vers le panier (direction), au positionnement du joueur par rapport au panier et au geste de tirer (nous poursuivrons l'analyse didactique de cette tâche dans la partie analyse micro-didactique de notre travail).

La MS place un cône de chaque côté du terrain pour signaler l'endroit où doit se positionner la file et d'où doit partir la course vers le panier. Les cônes sont placés face au panier, ce qui induit un déplacement dans l'axe et une arrivée « face à la planche ». Ainsi l'élève doit tirer directement au panier, ou tenter de profiter du rebond de la planche, action bien plus complexe que le tir réalisé lorsqu'on arrive par le côté.

S'agissant d'un concours, les élèves doivent concilier vitesse de réalisation et performance. Ils doivent alors contrôler le rebond du ballon lorsqu'ils s'approchent du panier et gérer l'enchaînement « dribble -> arrêt en 1 ou 2 temps -> shoot ». L'endroit où l'élève s'arrête pour réaliser le tir conditionne aussi la réussite. Nous pensons tout particulièrement à la distance par rapport à la planche. En arrivant dans l'axe, l'élève risque de se trouver « sous le panier ».

3.2.1.4.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

L'enseignante spécialiste organise sa programmation, comme cela a été le cas pour ces deux premières interventions, dans une logique cumulative des objets d'enseignement (Marsenach, 1991). Si les 4 tâches sont décontextualisées, la première, « Dribble siamois », est celle qui se trouve la plus éloignée des situations de jeu (en basketball, on ne joue pas main dans la main). La tâche « Dribble et attraper » positionne les élèves dans une situation de confrontation qui pourrait se rapprocher des situations de jeu. Cependant, puisque les deux joueurs ont un ballon, les actions vont privilégier tout naturellement la vitesse de déplacement et le contrôle du dribble au lieu de la construction des repères nécessaires pour éviter que l'adversaire n'intercepte notre ballon. Concernant la troisième tâche, outre le rappel de l'arrêt en 1 ou 2 temps, il y a introduction d'un nouveau geste : le pivotement. Bien que complexe, surtout pour des élèves de cet âge et de ce niveau (débutants), il constitue un geste qui rend l'action du porteur du ballon plus efficace. Toutefois, l'absence d'adversaire et le dispositif qui « provoque » la faute « marcher » (dribbler après avoir pris le ballon -> arrêt en 1 ou 2 temps -> pivot -> dribble) sont à considérer comme des éléments qui ne contribuent pas à un transfert vers le basketball.

A propos de la tâche « Dribble et tir au panier », on remarque des éléments de contextualisation (action d'arriver au panier et de tirer, faire le plus vite possible). Cependant, l'absence d'adversaire, qui souligne le caractère techniciste de l'enseignement, nous semble aussi pouvoir constituer un obstacle à la mobilisation de ces gestes en situation de jeu. Cette hypothèse est à vérifier à l'échelle micro.

L'articulation des deux systèmes didactiques

Comme nous l'avons souligné plus haut, la MS ne reprend pas la « tâche originale » que sa collègue a proposée à la 4^{ème} séance. On observe donc une rupture dans la progression didactique. Cependant, et comme cela a été dit dans les moments d'échange (4^{ème} et 5^{ème}), la spécialiste garde l'action de tirer au panier, action qu'elle considère comme nécessaire à réaliser puisque les élèves vont faire du basketball tout de suite après.

Nous trouvons une articulation avec la dernière leçon de la MG (4^{ème} du cycle), mais aussi avec la 2^{ème} de la MS. Il est toujours question de l'action de dribbler ainsi que de l'entraînement des deux formes d'arrêt.

Côté « nouveauté », la MS introduit la technique du « Pied de pivot », un geste qu'elle souhaite voir repris par la MG lors de la dernière leçon du cycle (5^{ème} moment d'échange).

3.2.1.5. Sixième leçon du cycle – MG : « Dribble et tir au panier »

Pour la dernière leçon du cycle, la MG a agencé deux tâches, toutes les deux reprises de la séance de sa collègue. Il s'agit de la tâche « Dribble et tir au panier » et du jeu « Basket-ball » qui va la suivre.

3.2.1.5.1. Le point de vue de l'enseignante

La tâche « Dribble et tir au panier » que la MG assigne aux élèves comporte les mêmes caractéristiques que celle proposée par sa collègue. L'enseignante reprend le dispositif de travail de la MS et co-définit avec les élèves les critères de réalisation et de réussite. Pour cela, et comme elle l'a fait lors de ses deux premières séances, elle fait appel à la mémoire didactique : « *vous vous souvenez du petit exercice qu'on a fait avec Christine ?* »

La MG valide les réponses des élèves et, contrairement à la MS, les place en deux colonnes, une pour les droitiers et une autre pour les gauchers. Gagne la colonne qui marque le plus de paniers. Les élèves doivent partir en dribble depuis les cônes et s'approcher du panier pour shooter. Aucune indication concernant les enchaînements à faire n'est donnée (dribble, arrêts, tir).

3.2.1.5.2. Analyse extrinsèque du chercheur

En reprenant uniquement une des tâches techniques proposées par la MS lors de la 5^{ème} leçon, la généraliste poursuit le travail de sa collègue et donne la possibilité aux élèves de continuer à exercer le dribble et le tir au panier sous forme de concours. Comme la tâche est identique à celle proposée par la MS, nous renvoyons le lecteur à l'analyse présentée plus haut.

Si la tâche s'organise à partir des mêmes critères de réalisation, il nous paraît important de relever le changement d'emplacement d'une partie de l'aménagement matériel. Comme sa collègue, la MG dispose les colonnes de chaque côté du terrain et met des cônes pour que les

élèves aient des repères et sachent où se placer avant de commencer la course en dribble vers le panier. L'enseignante place les cônes à approximativement 2 mètres de la ligne qui sépare les deux moitiés de terrains, et elle les dispose presque dans l'axe du panier. Comme lors de la leçon précédente, les élèves risquent d'éprouver des difficultés à évaluer la distance où il faut s'arrêter ; ils risquent d'arriver sous le panier (lancer à la verticale) et de devoir faire un tir direct, sans l'utilisation de la planche. Dans cette position, l'utilisation de la planche est plus difficile.

Si l'on se réfère maintenant au transfert des acquis relatifs au dribble, aux arrêts et au tir dans les matchs de basket, il apparaît, comme nous l'avons dit plus haut (leçon 5 du cycle), difficile à réaliser « automatiquement » (nous rappelons que l'idée de l'enseignante est de travailler d'abord la technique pour l'utiliser après en situation de jeu). En effet, les situations étant si différentes, on peut supposer que les élèves rencontreront des difficultés à utiliser efficacement les techniques exercées. Cette manière d'enseigner le basketball et au-delà les sports collectifs, relève de ce que Mérand (1989) décrit comme une approche mécaniciste de l'enseignement, approche dont l'auteur montre qu'elle s'enracine dans les manuels sportifs des années 50 dont rend compte le film « A l'école du basket-ball » (Vandeveld, 2007, p. 50).

3.2.1.5.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

Comme nous l'avons dit plus haut, le milieu d'étude proposé aux élèves présente des éléments de contextualisation : l'action de dribbler, la possibilité d'enchaîner plusieurs mouvements ayant comme but de s'organiser pour s'approcher du panier et pour shooter. Il est bien question ici des déplacements dans un terrain orienté, mais dépourvu de la contrainte « adversaire ». Ce qui nous amène à considérer la tâche comme étant décontextualisée. L'élémentarisation qui prévaut interroge le transfert que l'élève peut faire vers le basketball, travail qui semble être laissé à la charge des élèves.

Cependant, au niveau panoramique, il ne nous est pas possible d'argumenter davantage nos propos. C'est l'analyse micro-didactique qui nous permettra d'étudier les éventuelles connexités didactiques au niveau horizontal (intra-leçon), travail qui concerne cette tâche ainsi que celles que nous avons présentées plus haut.

L'articulation des deux systèmes didactiques

La reprise par la MG de la tâche « Dribble et tir au panier » articule cette partie de la leçon à celle de sa collègue spécialiste. A ce stade de notre analyse, il ne nous est pas possible de dire si la « ressemblance » est seulement en résonance avec le dispositif organisateur des actions (critères de réalisation) ou si les repères techniques institués par la MS sont aussi repris (continuité dans les contenus abordés par MS).

3.3. Les situations de « jeux collectifs »

Soulignons tout d'abord que les jeux collectifs du cycle observé concernent deux genres de pratiques : des jeux « non institutionnalisés », souvent appelés « scolaires » ou « traditionnels », et des situations de jeu qui se caractérisent par des règles et une logique interne proches du basketball (des « jeux institutionnalisés »).

Indépendamment du type de jeux qui est proposé, ils occupent toujours la plus grande partie de chaque séance : une moyenne de 60% pour la 1^{ère}, 2^{ème} et 6^{ème} leçon et approximativement 50% pour la 3^{ème} et la 5^{ème} séance.

La figure 6 ci-après permet de voir que la MS agence, sauf lors de sa dernière séance, trois situations de jeu à pratiquer simultanément (6 équipes distribuées sur trois terrains). La MG, pour sa part, programme toujours une seule situation de jeu, mais qui est pratiquée également sur plusieurs terrains et par plusieurs équipes en même temps. Elle reprend toujours, sauf lors de sa 2^{ème} séance, un jeu que la MS a déjà proposé aux élèves.

Plus précisément, par rapport à la durée des situations de jeux collectifs, nous constatons chez le MS qu'elles ont occupé 98'42 (L1, L3 et L5), pour un temps d'*activité motrice effective* de 35'52. En ce qui concerne la titulaire de classe, et en additionnant les trois leçons (L2, L3 et L5), nous observons que les élèves ont joué pendant 43'47, pour une durée des tâches de 106'31. Pour le six leçons (191'19), les élèves ont joué pendant 42% du temps.

Le point de vue des enseignantes

Pour la MS, les jeux scolaires (comme ceux de la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} séance du cycle) sont *utiles* pour le basket. Lors de l'entretien réalisé avant le cycle, elle dit qu'elle ne va pas faire tout de suite du « *basket dans sa forme définitive, je vais faire des jeux qui préparent à mon rôle, qu'est-ce que je suis dans le jeu, qu'est-ce que je fais en fonction de mon rôle, est-ce que j'attaque, est-ce que je défends. Et puis c'est surtout améliorer, je regarde avant de faire quelque chose, je me place sur le terrain et surtout j'ouvre mes yeux.* » Concernant les dispositifs de travail, elle privilégie les petites équipes, ceci permet à « *tout le monde de jouer et de pouvoir s'améliorer* ».

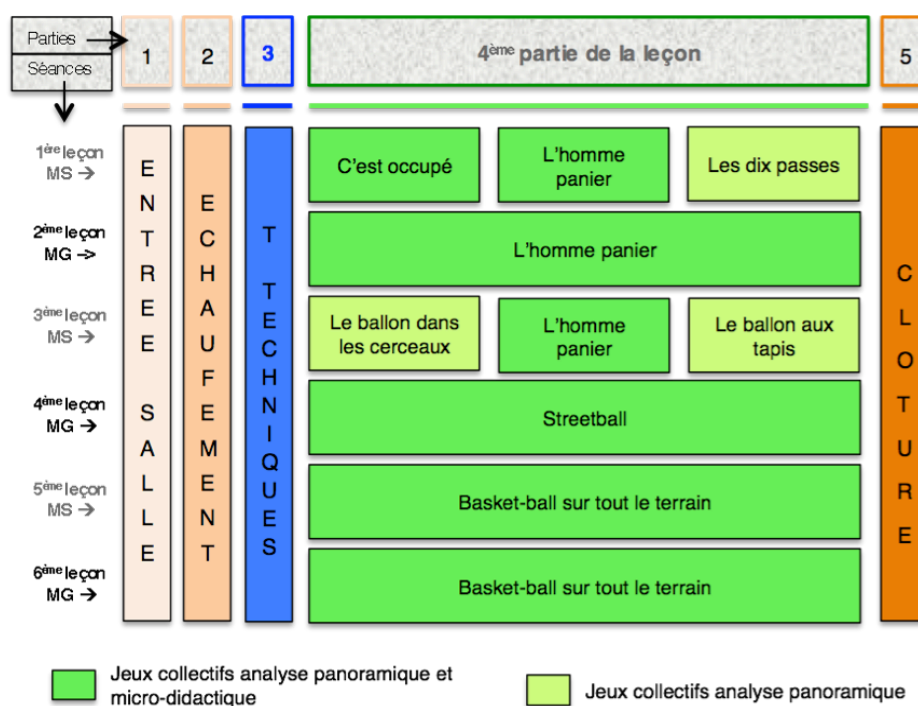


Figure 6 : Les situations de jeu collectif du cycle d'enseignement

Il se dégage une conception « transversale » (Devos-Prieur, 2006) de l'enseignement des jeux. Le basket est important, mais c'est la possibilité de jouer à différents jeux qui l'est encore davantage.

Je vise plutôt à ce **qu'ils jouent au basket, même s'ils ne maîtrisent pas le tir en foulé** et tout ça. J'ai, j'ai plutôt envie qu'ils sachent qu'est-ce que c'est le basket, qu'est-ce qu'on y fait et comment on se place sur le terrain. Si tu veux, **j'aimerais qu'ils jouent au basket, mais qu'ils soient capables si on joue au Ballon derrière la ligne ou Ballon dans les cerceaux, eh ben, que ces jeux sont les mêmes finalement mais que le basket il y a des difficultés de technique en plus.** Mais la technique, si tu veux là **ils sont en 5^{ème}, alors on a déjà fait, on a fait du dribble, on a fait du basket...** »

Moi ce que je veux c'est **qu'ils sachent jouer à des jeux de ballons et des jeux avec déplacement.** Que ça soit du type du handball, donc qu'ils soient **capables de gérer un effort de match**, dans le match qu'ils ne soient pas à courir comme des fous, qu'ils soient capables de gérer un match, qu'ils soient **capables d'avoir une vision d'un jeu.** Savoir ce qu'ils doivent faire surtout. Qu'ils connaissent les règles, être capables à un moment donné... Pour moi, être capable de jouer seul, c'est-à-dire, il n'y a pas forcément besoin à chaque fois de la maîtresse qui siffle. **Qu'ils soient conscients que là il a marché.**

Pour la MG, qui a fait du basketball quand elle était plus jeune, la succession des tâches de la séance suit un ordre déterminé : *« je fais toujours une série d'exercices pour chaque leçon, exercices de passes, exercices de différents types de passes, exercices de dribble, dribble avec et sans déplacement, les shoots et des petits matchs²⁵⁸. »*

En se référant en particulier au basketball, elle dit que le jeu final dépend encore du temps à disposition (*« Et puis généralement on termine, si on avait le temps, par un jeu, ou bien c'est un jeu que je propose à la récréation de tir au panier, le tour du monde, ou...je ne me rappelle pas...à partir de la raquette, donc, ça c'est des petits jeux. »*). Si elle en a le temps, elle privilégie les formes de jeux à effectif réduit :

Ça pourrait être, je pourrais séparer la salle, je peux faire par exemple des **petits matchs où ils devaient simplement se passer le ballon** (...), mais dès qu'ils avaient le ballon, ils ne pouvaient pas se déplacer. Ensuite, des petits matchs où **ils devaient dribbler**, donc, normal, c'était généralement à trois ou à quatre, trois contre trois, quatre contre quatre. Quatre contre 4 ça fait déjà beaucoup, plutôt 3 contre 3. Qu'est-ce que je fais ? Passes uniquement, dribble et puis... c'était pas obligatoire qu'ils arrivent forcément, **enfin que le but final soit de marquer, en fait, ça pouvait être juste une cible**, ils devaient passer...ah, et puis le marquage, donc. **Deux par deux, se marquer pour que l'autre ne reçoive pas le ballon.** Voilà ce que je fais, où ce que je pense être les aspects principaux du basket.

3.3.1. Analyse des tâches proposées : présentation chronologique

Dans ce qui suit, nous présentons les différentes situations de jeux collectifs proposées par les enseignantes en suivant l'ordre d'apparition des séances et des tâches (niveau intra-leçon).

3.3.1.1. Première leçon du cycle – MS : des jeux scolaires pour introduire le basketball

3.3.1.1.1. Le point de vue de l'enseignante

Les trois situations de jeu collectifs de cette séance (*« L'homme panier », « Les 10 passes »* et *« C'est occupé »*), devraient permettre aux élèves, selon la MS (entretien *ante cycle*), d'apprendre à *« regarder l'autre pour pouvoir faire la passe au bon endroit, après le*

²⁵⁸ « Généralement, j'essaie de voir si j'arrive à faire un petit match (...) donc, j'essaie de faire des petits matchs sans dribble, où ils doivent simplement se passer le ballon, se faire des passes pour arriver jusqu'au panier et marquer, simplement ça, et puis il faut aussi passer par l'explication des règles, donc marquer, protéger son ballon... » (entretien *ante cycle*).

marquage et le démarquage (...) et le changement de rôle, quand j'ai le ballon, qui je suis, est-ce que je vais en attaque ou est-ce que je vais en défense, si j'ai ou pas le ballon ».

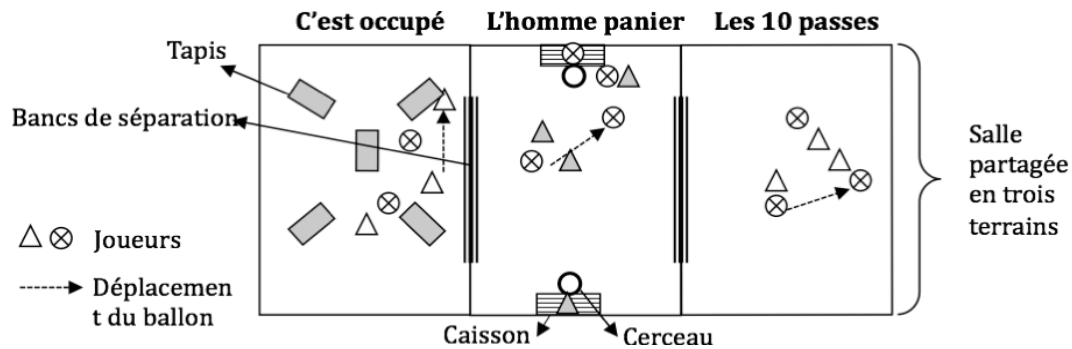


Figure 7 : Organisation matérielle et sociale de la partie « jeux collectifs »

L'enseignante a délimité trois terrains dans la salle (voir figure 7). Un jeu différent est fait sur chacun d'eux. Ce sont les mêmes équipes qui se déplacent d'un terrain à un autre et qui se confrontent, à chaque fois, en faisant un jeu différent (des chasubles de couleur sont données à chaque équipe). Après les phases de jeu, la MS organise un moment de verbalisation. Il débute toujours avec la demande faite aux joueurs de donner des conseils à leurs collègues (les conseils sont sensés permettre aux autres élèves de tout de suite bien jouer au jeu en question).

La MS commence par donner les consignes du jeu « *C'est occupé* » (terrain 1), elle poursuit par « *L'homme panier* » (terrain 2, central) et finit avec « *Les 10 passes* » (terrain 3). Elle donne les consignes en se déplaçant sur le terrain et utilise le matériel (tapis, ballons...) pour montrer aux élèves comment il faut jouer (elle démontre les bonnes et les mauvaises manières de faire). Pour chaque jeu, elle demande aux élèves s'ils ont des questions. Celles-ci contribuent à compléter la définition des critères de réalisation et de réussite (nous aborderons ces aspects lors de l'analyse micro-didactique).

• Le jeu « *C'est occupé* »

Comment l'enseignante définit-elle le jeu ? C'est un jeu où deux équipes s'affrontent sur un terrain délimité par des bancs et des parois (20x10), où sont placés 5 tapis de gymnastique (voir figure plus haut). Le but du jeu est le suivant : l'équipe qui se trouve en possession du ballon doit essayer de marquer le maximum de points, et cela dans les 3 minutes que va durer le match. Un point est marqué chaque fois que, en se faisant des passes (le dribble et le déplacement balle en main sont interdits) un des joueurs arrive à poser le ballon sur un tapis « libre » (deux pieds à terre, interdit de plonger). Pour éviter cela, le défenseur doit le devancer en posant un pied sur le tapis. L'équipe qui défend prend possession du ballon lorsque l'attaque a réussi à marquer un point. Les joueurs sont tenus de compter les points marqués.

• Le jeu « *L'homme panier* »

La MS décrit le jeu aux élèves en donnant les consignes suivantes. Le terrain de jeu (20x10) se déroule dans la partie centrale de la salle délimitée par les bancs. Deux équipes de trois

joueurs s'affrontent. Le but du jeu est de se déplacer en se faisant des passes de manière à s'approcher d'un des cerceaux (paniers) et de tirer pour marquer des points en faisant passer le ballon à l'intérieur dudit cerceau. Chaque équipe désigne un joueur qui sera « l'homme panier » ; le joueur désigné se place debout sur un caisson en tenant un cerceau à l'horizontale devant lui. L'équipe « marque » dans le cerceau tenu par un de ses propres joueurs. Les joueurs de chaque équipe en possession du ballon peuvent se faire des passes, mais le dribble est interdit. Il leur est défendu de marcher « ballon en main », d'entrer en contact corporel, d'arracher le ballon des mains ou de taper sur la balle tenue par un adversaire. L'équipe non-porteuse du ballon doit défendre le cerceau placé sur son camp et intercepter le ballon (« *attraper la balle* »). Une équipe marque un point chaque fois que le ballon passe par le cerceau tenu par un de ses coéquipiers. En cas de réussite, celui qui a shooté prend la place du joueur qui se trouve sur le caisson et ce dernier devient joueur de champ (changement de rôle).

• Le jeu « Les 10 passes »

Les consignes données pour le dernier jeu font référence à l'aménagement matériel (jeu dans 1/3 de la salle), à la composition des équipes (3 contre 3), à l'interdiction de dribbler (ou de se déplacer ballon en main) et à l'importance de compter à haute voix le nombre de passes. Le but du jeu est, pour l'équipe en possession du ballon, d'arriver à faire dix passes (critère de réussite) sans que le ballon ne soit intercepté/récupéré par les adversaires (il ne peut pas non plus tomber par terre). Si cela arrive, c'est l'autre équipe qui tente, à son tour, de faire dix passes. Dans sa présentation, la MS ne donne aucune information concernant les aspects techniques ou tactiques.

Durant cette partie de la séance, l'enseignante se déplace d'un terrain à l'autre pour observer les jeux (elle restera plus de temps sur le terrain 1). Elle intervient souvent « au cours de l'action » (sans arrêter le jeu) pour encourager ou pour donner son avis à propos des actions collectives ou individuelles. Elle arrête par moment tel ou tel match pour clarifier une règle ou pour aider les élèves à mieux s'organiser. En même temps, les élèves doivent s'auto arbitrer (attente implicite). Dans la leçon, les « phases de jeu » sont articulées aux « moments de verbalisation ». Cette alternance sera reprise à chaque séance, aussi bien celles de la MS que celles de sa collègue.

• Premier moment d'échange (entre la 1^{ère} et la 2^{ème} leçon)

Ce moment permet à la MS de redire à sa collègue les raisons qui l'ont conduite à choisir les trois jeux (voir aussi les objectifs présentés dans la planification) et à expliciter les contenus qu'elle voulait aborder avec les élèves. La discussion permettra à la MG de définir son projet ainsi que de vérifier, ensemble, si les conditions matérielles sont réunies pour le mettre en place.

MS: ... ces jeux, comme je l'ai indiqué sur la feuille, **ils servent avant tout à trouver une défense individuelle, donc le marquage**. Donc, la défense et se démarquer, le démarquage quand on attaque. **Différencier le rôle de l'attaque et la défense**, donc on ne fait pas la même chose quand on attaque ou quand on défend. Donc ces jeux servent à trouver, enfin que les enfants trouvent comment on défend et comment on attaque.

(...) D'accord, **toi est-ce que tu vas reprendre les trois jeux** ou est-ce que, comme moi sur la feuille, je mets « **reprendre un jeu** » dans le prolongement, mais, c'est pas forcément un ordre, je veux dire, si tu te sens à l'aise de sortir les trois jeux et de gérer les trois jeux, c'est tout à fait bien.

MG: Moi je pense que je vais faire les trois parce que ça diversifie plus la leçon.

MS. : Oui, parce que si tu ne reprends qu'un jeu, ce que j'ai déjà dit aux autres enseignants, c'est qu'il fallait quand même **qu'ils gardent de petites équipes**, il ne fallait pas qu'ils gardent qu'un jeu et puis qu'ils fassent genre, la moitié de la classe contre l'autre moitié de la classe (...)

MG : Ou alors **je choisis le jeu où il y a le panier**.

MS : L'homme panier.

MG : L'homme panier, et puis pour toute la classe, et puis **on fait un petit tournoi (...)** **puisque ça se rapproche quand même assez du basket**.

MS : Oui, c'est plus le but qu'on recherche, c'est qu'il y a quand même ce déplacement **et il y a déjà le tir en hauteur**. Le choix du ballon je pense qu'il est important parce que si ça leur fait tout de suite mal aux mains, après ils appréhendent plus les balles. Notre but est quand même de les amener au basket, donc quand même de savoir utiliser un ballon de basket. Mais pour ces petits jeux-là, je pense que c'est bien si le ballon n'est pas trop dur. Vu qu'il y a l'homme panier, pas qu'il se fasse massacrer par le ballon dur.

MG : Le ballon dur, des ballons jaunes.

3.3.1.1.2. Analyse extrinsèque du chercheur

Dans le dispositif mis en place par l'enseignante l'ensemble des élèves ont le rôle de joueurs (pas d'observateurs ni de remplaçants). Les trois jeux sont pratiqués simultanément, chacun comporte cependant des buts et des règles spécifiques.

Selon notre analyse, nous dirions que les jeux sont faiblement « articulés » entre eux et qu'ils ne sont pas organisés dans une logique de « progression » (dans le sens que le jeu « x » n'est pas obligatoirement suivi par le jeu « xx »). En effet, chaque jeu se veut unique, même si certaines compétences communes aux trois peuvent être signalées (elles sont d'ailleurs mises en évidence par la MS). Parmi les actions que les élèves doivent faire, on trouve les gestes techniques de lancer et de rattraper, l'organisation en équipe pour se passer le ballon (un seul jeu ne comporte pas de cible à atteindre) et le marquage et le démarquage dans une situation de coopération et d'opposition.

En nous référant à la définition faite par l'enseignante, nous constatons que plusieurs éléments du jeu « L'homme panier » le distinguent des deux autres et le rendent, en même temps, plus proche des caractéristiques du basketball. Premièrement, citons la nécessité (et l'obligation si l'on veut être efficace) qu'ont les joueurs de s'organiser collectivement pour attaquer et défendre une cible placée dans l'axe du terrain. Cette cible est, de surcroît, placée en hauteur et à l'horizontale (simulation de l'aménagement matériel du basketball), ce qui demande pour réussir, de la part du lanceur, d'effectuer le tir vers le haut et de lancer le ballon en lui faisant suivre une trajectoire bombée.

Ce jeu, ainsi que les deux autres, confronte les équipes et les joueurs à des situations où il est nécessaire de gérer le rapport de force selon le statut qu'ils ont à tel ou tel moment. La réversibilité est surtout significative dans le jeu « L'homme panier ».

Plus précisément, quels sont les enjeux didactiques de ces trois situations ?²⁵⁹

• Le jeu « C'est occupé »

Comme nous l'avons dit plus haut, dans ce jeu deux équipes essaient, en se faisant des passes, de poser le ballon sur les tapis disposés dans la salle. Pour éviter que les attaquants marquent un point, la défense doit anticiper la pose du ballon en plaçant un pied sur le tapis. Il s'agit

²⁵⁹ Nous présentons quelques éléments en lien avec les enjeux d'apprentissage, mais nous reprendrons surtout les tâches 1 et 3 pour une analyse plus approfondie dans la partie analyse micro-didactique.

d'un jeu de coopération et d'opposition où l'orientation des actions des joueurs s'organise pour attaquer ou défendre les tapis/cibles. Les règles du jeu rendent l'interception du ballon inutile. En effet, le ballon change de camp seulement quand l'équipe attaquante marque un point. Si la défense intercepte le ballon, les attaquants gardent néanmoins sa possession. Soulignons que cette règle fait que l'équipe possédant le ballon en premier ne peut pas perdre la partie (au pire, elle fait égalité).

L'enseignante place 5 tapis sur le terrain. Comme le nombre des tapis est plus grand que le nombre des défenseurs, le marquage homme à homme se présente comme la stratégie à choisir. Si, au contraire, les élèves choisissent de défendre les tapis, il en restera toujours au moins un de libre, ce qui facilite grandement la réussite de l'attaque. La « *bonne stratégie* » (MS) demande néanmoins à l'équipe qui défend de se mettre d'accord par rapport au marquage : chaque joueur doit s'attribuer un attaquant à surveiller.

On considère le jeu « C'est occupé » comme un jeu « d'alternatives » (5 cibles). Il est voué cependant à être bloqué si les défenseurs se regroupent autour du porteur du ballon ou s'ils marquent les deux joueurs non porteurs du ballon (JNPB).

• Le jeu « L'homme panier »

Il se caractérise par la réversibilité des rôles et s'organise à terrains interpénétrés. L'espace de jeu est de 20x10, plus petit que le terrain de basket, et les déplacements sont orientés vers deux cibles placées sur la ligne de fond dans sa partie centrale.

Le nombre de joueurs de la même équipe (3) et l'interdiction de dribbler ont comme conséquence de limiter à deux les choix du porteur de ballon : ce dernier peut faire la passe à l'un ou l'autre partenaire, ou tirer au panier. Comme le déplacement individuel en dribble est interdit, la configuration du jeu d'attaque est basée uniquement sur le démarquage des joueurs non-porteurs de ballon.

L'avancée pour s'approcher du cerceau et tirer sera possible dans la mesure où les joueurs se libèrent du marquage, se rendent « visibles » (faire des signes) et se trouvent à une « bonne » distance du porteur du ballon. Pour le porteur du ballon, l'utilisation du « pivot » lui permettrait de gérer la situation²⁶⁰. Afin d'exploiter au mieux les possibilités des situations de jeu, il devra orienter ses appuis en fonction du marquage de son adversaire direct et des options proposées par ses partenaires. Soulignons que si les attaquants n'avancent pas rapidement sur le terrain pour venir en soutien du porteur du ballon le jeu se voit bloqué. Il l'est aussi, comme pour le jeu précédent, si les défenseurs se regroupent autour du PdB ou s'organisent à deux pour marquer les deux JNPB.

• Le jeu « Les 10 passes »

Il s'agit d'un jeu de coopération et d'opposition, à terrains non orientés et interconnecté (≠ volley). Il implique la mobilisation de plusieurs savoirs moteurs et, pour atteindre le but du jeu, une organisation tactique impliquant l'entente des différents joueurs de la même équipe, soit pour arriver à effectuer les passes, soit pour intercepter le ballon quand il est en possession de l'équipe adverse. Les caractéristiques du jeu font qu'il peut être pratiqué autant par des enfants que par des adultes, par des joueurs débutants comme par de bons joueurs. Toutefois, selon le niveau des participants, les capacités perceptives, décisionnelles, motrices

²⁶⁰ Le « pivot » sera traité à la 5^{ème} leçon du cycle observé.

et athlétiques s'avèrent différentes. La « qualité » du jeu développé et les erreurs possibles dépendent du niveau des joueurs et de la « résistance » de l'équipe adverse.

Pour réussir, les joueurs doivent être capables de distinguer leurs partenaires des joueurs de l'autre équipe et d'identifier/agir lorsque le ballon change de camp (réversibilité des rôles), ceci en respectant les limites du terrain de jeu.

Les savoirs ne sont pas les mêmes selon qu'on a le statut d'attaquant ou celui de défenseur.

Pour réussir, les joueurs attaquants doivent « collaborer » afin de multiplier les passes pour atteindre le nombre de 10. Chaque joueur devrait donc, et cela toujours en correspondance avec les actions de ses partenaires et avec celles de l'équipe adverse, développer des actions permettant le démarquage (lors qu'on est non porteur du ballon) et d'effectuer des passes efficaces vers un « partenaire/receveur » (PdB).

La position du défenseur devrait s'organiser en prenant en considération le joueur adverse qu'il surveille et la direction où se situe le porteur du ballon. Soulignons encore, mais nous reviendrons plus loin sur cette tâche, qu'une des erreurs les plus courantes des élèves de cet âge est leur « attirance » par le ballon. Dans ce cas, on observe, d'une part, l'absence de marquage sur les receveurs potentiels et, d'autre part, le regroupement des élèves autour du PdB, créant ainsi le phénomène de « grappe ».

3.3.1.1.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

L'analyse extrinsèque a montré les principales caractéristiques et les enjeux des trois situations de jeu de la leçon. Celui de « L'homme panier » peut être considéré comme le plus proche de la logique interne du basketball (présence de partenaires et d'adversaires, réversibilité des rôles, cible dans l'axe du terrain). La variable de commande « interdiction de dribbler » peut avoir non seulement un impact sur l'agir des joueurs (jeu bloqué), mais aussi empêcher les élèves d'expérimenter des configurations de jeu qui s'approchent de la pratique sociale principale du cycle.

D'après les intentions de la MS, c'est surtout le marquage homme à homme qui est à construire, et cela dans les trois jeux (« *ils servent avant tout à trouver une défense individuelle, donc le marquage* », entretien *ante cycle*). Il nous sera possible de vérifier ceci lorsque nous traiterons les situations *in situ* dans la partie analyse micro-didactique.

L'articulation des deux systèmes didactiques

Dans le 1^{er} « moment d'échange », les enseignantes discutent à propos de la mise en relation de la première et de la deuxième leçon. Pour la MS, même si elle propose à sa collègue de reprendre un des trois jeux de sa séance, elle est d'accord que cette dernière agence les trois situations. Pour la spécialiste, les trois jeux visent les mêmes objectifs (voir la planification, l'entretien *ante cycle* et le 2^{ème} « moment d'échange », annexe 1).

Il nous semble important de souligner que la MG argumente son choix en faisant référence aux degrés de contextualisation des trois jeux. Elle choisit « L'homme panier » parce qu'il se « *rapproche quand même assez du basket* ». La MS abonde alors dans son sens en mettant en avant une particularité : « il y a le tir en hauteur ».

Cette « articulation verticale » (inter-leçon) est alors porteuse des actions se rapportant davantage à la pratique sociale.

3.3.1.2. Deuxième leçon du cycle – MG : « L’homme panier »

Après la tâche technique « Les trois sons », la MG propose aux élèves de refaire le jeu « L’homme panier » de la leçon précédente (MS). Si le dribble a fait partie du travail réalisé en début de leçon, les joueurs ne pourront pas l’utiliser durant le jeu.

3.3.1.2.1. Le point de vue de l’enseignante

La MG reprend le but et les critères de réalisation du jeu « L’homme panier » tels qu’ils ont été définis par la MS cependant, elle procède à des changements dans l’aménagement matériel et l’organisation sociale de la tâche. En faisant jouer les élèves sur deux terrains (au lieu de 3), le nombre de joueurs par équipe est automatiquement plus grand. Cependant, comme l’enseignante ne veut pas plus de 4 partenaires par équipe, certains doivent rester ponctuellement sur les bancs (remplaçants). Un tournus est fait entre celui qui réussit le panier, celui qui tenait le cerceau et celui qui était sur le banc (changement de rôles).

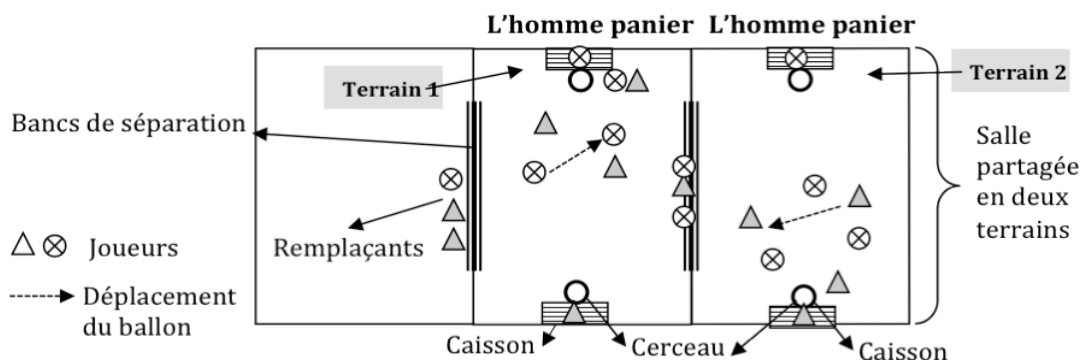


Figure 8 : Organisation matérielle et sociale de la partie « jeux collectifs »

Comme l’a fait la MS, la généraliste demande aux joueurs, après chaque série de matchs, de « donner des conseils » aux collègues. Ces moments s’organisent aussi de manière dialogique, c’est également l’enseignante qui se charge de valider les traits pertinents et de définir le projet d’action des élèves.

• Deuxième moment d’échange (entre la 2^{ème} et la 3^{ème} leçon)

Avant la séance de la MS, la MG profite du moment de discussion pour décrire à sa collègue ce qu’elle a fait et lui transmettre son impression générale²⁶¹. Elle a surtout dû modifier le dispositif initial à cause d’absences (organisation sur 2 et non pas 3 terrains et formation des équipes avec des remplaçants) et gérer en particulier la difficulté des élèves à respecter les limites du terrain de jeu (« Ça c’est un truc à redéfinir si on fait ce jeu »). Voici quelques éléments de la discussion.

MG : ... **sinon défense, démarquage ça a vachement bien marché, ils ont tous compris**, enfin, dans la majorité, ils ont compris qu’il fallait **marquer chacun un joueur et pas simplement se mettre autour de la personne qui avait le ballon**. Et puis se démarquer, bon, il y a un petit nombre d’élèves qui ne comprennent pas que se démarquer c’est attendre en levant les bras quand on a quelqu’un devant soi (...). Sinon, un autre truc que j’ai observé, c’est, **ça joue vachement serré, ça joue en paquet**. Il n’y a pas encore cet espace, des fois c’est un tel chenit (...).

²⁶¹ Rappelons que la MS n’est jamais présente quand la MG donne ses leçons.

MS : Je vais introduire le « marcher » aujourd'hui et puis aujourd'hui on va introduire les trois secondes dans la raquette, entre guillemets, dans le jeu. Alors tu verras, il y a un jeu où il y a un tapis, puis on peut pas rester plus que trois secondes, puis après, on a introduit toutes les règles de basket, eh...

MG : Il y avait aussi les trois secondes, on ne peut pas rester plus de trois secondes.

MS : Oui, voilà, mais...par contre il y a un sens dans le jeu, il n'y a pas, c'est pas un jeu où on peut aller (X) et puis voilà, comme tu me dis, ils sont prêts pour passer à la suite. Et puis, et toi, **je pense que tu peux passer au Street-basket, et moi le mardi, on fait le basket.**

MG : Oui, d'accord, Ok. Street-basket, c'est des petits matchs ?

MS : Donc, le Street-basket c'est les deux équipes sous le même panier.

MG : Ah, oui, d'accord, ça fait 4 équipes.

MS : Quatre équipes, donc, comme t'as peu d'élèves et puis les équipes de basket après c'est de 5, donc... mais 5 ça va, mais sur un grand terrain, mais sur des petits terrains, des fois ça fait, comme tu dis, il peuvent arriver tout à coup, un peu agrippés...

3.3.1.2.2. Analyse extrinsèque du chercheur

Le dispositif organisé par la MG, tout en reprenant de manière assez identique les critères de réalisation de sa collègue²⁶², se distingue par plusieurs aspects. Ceux-ci nous semblent avoir une incidence sur l'action *in situ* de l'enseignante et sur l'activité des élèves.

La MG, qui a vu la MS gérer le même jeu, doit observer et réguler « seulement » deux situations de jeu, ce qui lui permet de se placer sur la ligne (et sur les bancs) qui sépare les deux terrains et de passer plus de temps dans chacun d'entre eux. En même temps, puisque les équipes comportent des remplaçants, elle doit être attentive à ce que les changements s'effectuent correctement et que les élèves ne restent pas trop sur les bancs (si l'équipe ne marque pas, il n'y a pas changement de rôle). Si l'on pense maintenant à la dimension temporelle, deux remarques s'imposent : pour la même durée de match, les élèves vont avoir moins de temps effectif de jeu que chez la MS (remplaçants) ; comme 2 parties et non 3 sont jouées simultanément, les moments de verbalisation ont à traiter moins de situations de jeu. Ceci laisse la possibilité de prendre plus de temps pour discuter, pour « aller plus loin » par rapport à ce qui est dit ou pour avoir plus de temps de jeu effectif.

Côté élèves, si la MG ne donne pas de consignes aux joueurs assis sur les bancs, l'observation réalisée depuis l'extérieur peut constituer un paramètre facilitant/enrichissant le processus d'apprentissage (observer l'organisation de son équipe et celle des adversaires, repérer les actions intéressantes ou efficaces, etc.).

Comme l'a fait sa collègue, la MG organise toujours un moment de discussion après chaque phase de jeu. Les élèves doivent donner des « *conseils* » pour bien jouer. S'agissant de la même situation que nous avons développée précédemment, nous ne nous arrêtons pas sur son analyse (voir plus haut).

3.3.1.2.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

D'après la description globale de l'action de la MG, il nous semble que les enjeux de savoir de cette situation d'enseignement ne diffèrent pas de ceux de la 1^{ère} leçon (MS).

²⁶² Pour l'analyse didactique de la tâche, se reporter à la partie extrinsèque de la 1^{ère} séance et à l'analyse micro-didactique.

Il s'agit bien de gérer les rapports de force (partenaires-adversaires) dans des configurations de jeu proches de la pratique sociale principale. La variable de commande concernant l'interdiction de dribbler constitue le paramètre qui la distance principalement.

Les élèves sont confrontés aux actions de marquage et de démarquage, tout en devant gérer la réversibilité des rôles et l'organisation en équipe pour faire avancer le ballon et atteindre la cible adverse. Si le milieu est presque le même que celui proposé par la MS, il reste à étudier au niveau micro-didactique l'action des acteurs *in situ*. Ceci devrait nous permettre de faire ressortir davantage les contenus effectivement abordés.

L'articulation des deux systèmes didactiques

Comme l'a montré le 1^{er} « moment d'échange », la MG poursuit la programmation de sa collègue en reprenant assez fidèlement un des trois jeux. L'articulation entre les deux systèmes est ici très grande. C'est d'ailleurs en faisant la mise en relation avec la leçon de la spécialiste qu'elle définit la tâche. Il nous reste à étudier si l'articulation comprend, outre les critères de réalisation, les repères technico-tactiques que les élèves ont travaillés dans la séance précédente (quelle connexité didactique).

Lors du 2^{ème} « moment d'échange », la MG met en discussion deux points. D'une part, elle émet l'hypothèse que, puisque les élèves ont « compris » le marquage, ceci devrait leur permettre de changer la manière d'agir en situation de jeu; d'autre part, elle soulève la difficulté des élèves à élargir l'EJE : « ça joue vachement serré », « ça joue en paquet ».

Durant la discussion, la MS ne se prononce pas par rapport à ces interrogations (elle va annoncer les choix qu'elle a faits pour la séance suivante : introduction de la règle « marcher » et de celle des « trois secondes »). Nous verrons plus loin (analyse micro-didactique) si les préoccupations de la MG sont reprises par la MS.

En ce qui concerne l'articulation inter-tâches, nous observons que la MG poursuit, comme son collègue, la « rupture » entre le travail du dribble et les situations de jeu collectif. Dans ce sens, la succession des milieux d'étude ne semble pas favoriser l'avancement des apprentissages.

3.3.1.3. Troisième leçon du cycle – MS : trois jeux scolaires pour préparer le basketball

Lors de cette séance, la MS met en place un dispositif semblable à celui de la 1^{ère} leçon. Elle propose aux élèves trois jeux différents qui sont pratiqués simultanément sur trois terrains.

3.3.1.3.1. Le point de vue de l'enseignante

Parmi les trois situations d'enseignement de la leçon, une est déjà connue des élèves : « L'homme panier ». Les autres jeux s'intitulent « Le ballon dans les cerceaux » et « Le ballon aux tapis ».

Les trois jeux sont régis par les mêmes règles de base (identiques à celles de la 1^{ère} séance, voir planification du MS, annexe 1.3) : ne pas marcher avec le ballon, ne pas arracher le ballon des mains, pas de contact.

Avant de présenter brièvement les jeux, relevons deux aspects qui nous semblent avoir un impact par rapport aux apprentissages des élèves (à étudier au niveau micro-didactique) :

- (i) L'enseignante demande, pour la formation des équipes, de reprendre les mêmes groupes que lors de la « dernière séance ». Cela veut dire que les élèves peuvent continuer à s'organiser à partir des expériences d'équipe construites précédemment.
- (ii) La MS modifie, après la première série de matchs, un des critères de réalisation. Elle introduit une variable qui donne la possibilité aux joueurs de faire rebondir le ballon (dribble).

En ce qui concerne le jeu « L'homme panier », l'enseignante donne rapidement les consignes. Nous supposons que ceci est dû au fait que les élèves ont déjà pratiqué le même jeu à plusieurs reprises²⁶³.

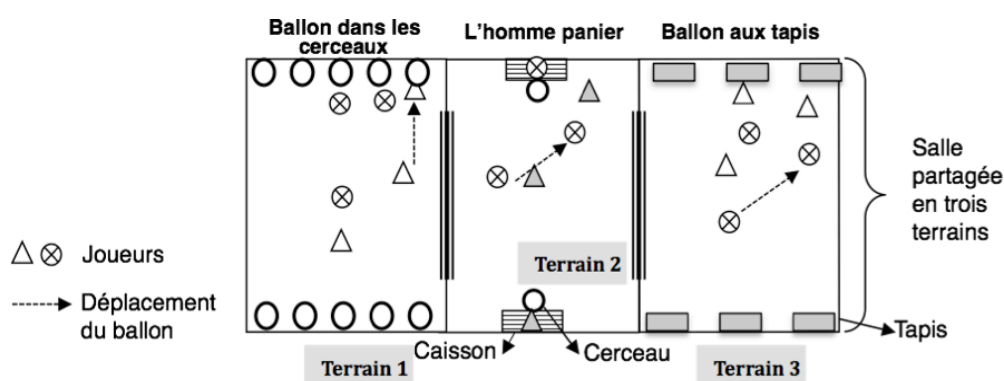


Figure 9 : Organisation matérielle et sociale de la partie « jeux collectifs »

• Le Jeu « Le ballon dans les cerceaux »

La MS donne les critères de réalisation et l'aménagement matériel suivants : des cerceaux sont placés derrière les deux lignes de fond (chaque équipe défend une série de cerceaux). En se faisant des passes, les joueurs attaquants essaient de poser le ballon à l'intérieur d'un cerceau libre. La défense, pour les empêcher de le faire, doit mettre un pied dedans. Si la défense récupère le ballon, en l'interceptant par exemple, elle peut attaquer tout de suite les cerceaux adverses (réversibilité des rôles). L'enseignante rend les élèves attentifs au fait qu'il y a plus de cerceaux que de défenseurs et qu'ils ne pourront pas rester tout le temps sur le même. Pour que les élèves ne fassent pas de confusion avec le jeu « Les 10 passes », elle rappelle qu'ils n'ont pas besoin de faire un nombre déterminé de passes, que ces dernières peuvent être directes ou au sol et que c'est l'équipe qui n'a pas envoyé le ballon dehors qui doit le remettre en jeu.

• Le jeu « Le ballon aux tapis »

La MS présente le jeu en faisant référence à des critères déjà définis pour le jeu des cerceaux (« Ici, même chose, donc une équipe de chaque côté... »). Elle met en évidence cependant une différence importante : ici, il ne faut pas poser le ballon mais le donner à un partenaire qui se trouve sur le tapis. Pour cela, les attaquants se déplacent en se faisant des passes (dribble autorisé seulement après la première série de matchs) et en respectant les mêmes règles instaurées pour les autres jeux. Si la défense récupère le ballon, elle peut attaquer tout de suite (réversibilité). Comme elle l'avait prévu (« moment d'échange »), la MS introduit, pour éviter

²⁶³ Nous ne reprenons pas la description et les enjeux d'apprentissage de cette tâche. Se reporter aux séances précédentes.

que les élèves restent tout le temps sur le tapis, la règle des « trois secondes » : le joueur attaquant ne peut pas rester à attendre sur le tapis plus de 3 secondes.

Comme pour sa 1^{ère} leçon, la MS décrit et démontre chaque jeu, laisse un temps pour les questions des élèves et vérifie que les règles sont bien comprises.

L'alternance « phase de jeu – moment de discussion » rythme cette partie de la séance.

- **Troisième « moment d'échange »** (entre la 3^{ème} et la 4^{ème} leçon)

Ce moment permet à la MS de spécifier ses choix didactiques et de donner son avis par rapport à la leçon suivante (celle que va donner la MG). Elle fait référence, entre autre, au changement induit par l'obligation de s'organiser en équipe sur un terrain orienté, aspect qui permettrait de rapprocher ces jeux scolaires de certaines contraintes propres au basketball. Elle insiste aussi sur l'importance de toujours organiser des moments de discussion après les matchs.

MS : Tout d'abord, dans la leçon que j'ai donnée, ce qui me paraît important à dire, c'est bien que, ben, c'est donc **en fait c'était avec les mêmes objectifs que les autres jeux (...) simplement, contrairement aux jeux de la première fois, ils allaient, ils avaient tous un but, donc aller marquer un point en face de soi (...)** Et puis toujours laisser ce moment d'échange (x) et puis, franchement donc, pour la suite on a déjà parlé, donc là je pense qu'on est arrivé un petit peu au bout de ces jeux sur les petits terrains, parce que **maintenant qu'on a introduit le dribble, il me semble que ça va plus vite le jeu, donc ils sont un petit peu frustrés**, ils arrivent plus à progresser dans ce type de jeu-là (...) donc, **je pense qu'il est important de passer maintenant à d'autres jeux**, donc on a regardé les deux, et donc tu as dit que tu fais le street-basket, donc, 4 équipes sur deux terrains de basket.

MG : Quatre équipes, deux terrains...deux ?

MS : Donc, voilà, deux demi-terrains (...) **tu peux laisser dribbler, parce que je crois qu'ils ont bien compris le dribble à quoi il sert (...)**.

MG : D'accord (...) donc, pour le Street, oui c'est tout bon, de toute façon, les consignes du jeu c'est les mêmes que pour les autres jeux.

MS : C'est les mêmes règles. Pas marcher, bon, il y a la raquette, mais dans le Street c'est un peu compliqué, parce qu'ils sont à deux équipes dessus.

MG : On ne met pas cette règle de trois secondes ?

MS : Non, on va l'introduire quand on va jouer comme ça. Alors voilà (...).

MG : **Je fais des matchs de combien de temps tu crois, à peu près ?**

MS : Moi je dis que, quand **ils jouent entre 5 et 10 minutes**, c'est bien. Moi je mets toujours environ 8 minutes. Là on a joué un petit peu moins, six...

MG : Bon, pour moi c'est bon.

3.3.1.3.2. Analyse extrinsèque du chercheur

La MS organise la partie « jeux » de manière presque identique à sa 1^{ère} leçon. Cependant, outre l'introduction de deux nouveaux jeux, trois éléments nous paraissent importants à souligner.

- Le premier concerne la contrainte de s'organiser en attaque et en défense par rapport à un « terrain orienté ». Comme l'enseignante l'a dit durant le « moment d'échange », les équipes ont chacune un camp à elles, et un autre à attaquer²⁶⁴; et ceci ne change pas durant toute la partie (contrairement à la « Les 10 passes » et au jeu « C'est occupé »). Les configurations de jeu se rapprochent donc de celles du jeu « L'homme panier », tout en se caractérisant, pour les

²⁶⁴ Au contraire, par exemple, du jeu « C'est occupé », où les tapis « appartiennent » aux deux équipes, ce qui fait que les mêmes tapis doivent être, selon la situation, défendus ou attaqués.

deux jeux, par la présence de plusieurs *lieux de marque* (jeu à multi-cibles). En effet, les équipes doivent attaquer/défendre 5 cibles en même temps, contrairement au basketball, par exemple, qui en compte seulement une située. Par rapport au nombre de cibles, soulignons que, comme il y a plus de cerceaux que de défenseurs, la stratégie experte serait de défendre *homme à homme* (« *chacun son joueur* »).

Dans le jeu avec des tapis, il n'y a pas de différence entre le nombre de défenseurs et de tapis. Il suffit donc à chaque défenseur de se placer sur un tapis pour annuler l'action de l'attaque et bloquer le jeu. D'ailleurs, comme les joueurs risquent de trouver cette manière de faire, on suppose que la MS interdit lors du premier moment de discussion de défendre en se plaçant sur le tapis (elle dit aussi « *je préfère que l'on fasse une défense individuelle* »).

- Le deuxième élément est en relation avec la manière de marquer les points. Pour le jeu des cerceaux, et comme cela avait aussi été le cas pour le jeu « C'est occupé », la défense doit placer un pied sur la cible pour empêcher les adversaires de marquer.

Le jeu « Le ballon aux tapis » de cette séance introduit un nouveau critère de réalisation : pour marquer, l'attaquant doit recevoir le ballon en étant « *sur le tapis* ». Ceci change à la fois le travail des attaquants et celui des défenseurs. C'est en recevant l'objet dans une zone déterminée que l'on peut marquer un point, ce qui demande de la part des joueurs une coordination des actions individuelles et un travail perceptif important. Mais c'est sur le travail de la défense que le nouveau critère de réussite produit le plus de changements (et qu'il le rapproche un peu plus de l'action défensive du basketball). L'action du défenseur, bien que celui-ci doive toujours être attentif et surveiller ses tapis, n'est pas orientée vers la pose du pied sur le tapis, mais vers le marquage de l'attaquant et, surtout, l'interception du ballon. Ce qui demande d'adopter un positionnement sur le terrain et une posture corporelle déterminés.

- Le troisième changement significatif a été évoqué rapidement plus haut. Il a trait à l'introduction d'un nouveau critère de réalisation, et cela pour les trois jeux et après la première série de matchs : la possibilité de dribbler.

Ceci va avoir des conséquences non seulement sur la vitesse de déplacement individuel (le dribble permet d'avancer), mais aussi dans l'organisation de l'équipe en phase d'attaque (ce qui induit, *de facto*, des changements au niveau de la défense).

3.3.1.3.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

La principale intention didactique de la MS est toujours celle qui relève du « *marquage individuel* » (« moments d'échange » et observations globales faites durant la séance).

Cependant, dans cette leçon, ce marquage se réalise dans des conditions de réalisation bien précises : autorisation du dribble, organisation sur un terrain orienté (à attaquer et à défendre), gestion de la réversibilité des rôles. Ces aspects nous semblent rapprocher l'activité des élèves en classe de la logique du basketball (plus de contextualisation). Pourtant c'est seulement le jeu « L'homme panier » qui place une cible dans l'axe (les autres sont multi-cibles) et à une certaine hauteur (plus basse néanmoins que la hauteur du panier réel).

On peut supposer, mais c'est l'analyse micro-didactique qui pourra le confirmer, que les élèves mobilisent, durant le jeu, des techniques abordées dans la partie *tâches techniques* (connexion intra-leçon). Nous pensons, par exemple, aux arrêts en 1 ou 2 temps et au dribble.

L'articulation des deux systèmes didactiques

Les trois jeux proposés par la MS ont été consignés dans sa planification. Nous déduisons que le 2^{ème} « moment d'échange » réalisé juste avant n'a pas modifié la structure générale de cette partie de sa séance. La MS suit sa programmation.

Toutefois, plusieurs éléments évoqués par la MG lors de cette discussion semblent avoir retenu l'attention de la MS. Ils concernent les difficultés qu'elle a observées chez les élèves à respecter les « *limites du terrain* » et la règle « marcher », l'absence de « *passes à terre* », et le jeu « *étriqué* », « *en paquet* ».

Sans discuter pour autant ces points, la MS propose des solutions. Deux exemples tirés du « moment d'échange » :

1- Par rapport au « marcher », la MS répond : « *Ça, justement, dans la leçon d'aujourd'hui, où j'introduis l'arrêt, deux appuis, l'arrêt avec les deux pieds. Et puis leur montrer justement, si on relève un pied ou les deux pieds il y a marcher* ».

2- En ce qui concerne les passes au sol : « *Donc, moi ce que je pensais faire aujourd'hui, en fait tout à l'heure, je vais insister sur, puisque tu dis qu'ils n'ont pas pensé à la passe à terre, je vais pas leur dire vous avez le droit de faire des passes à terre. Je vais essayer de dire qu'on n'est pas obligé de faire main à main* ».

C'est la description et l'analyse microscopique qui nous permettra d'appréhender la connexité « effective » des deux systèmes didactiques et l'interaction inter-leçons.

Enfin, soulignons un dispositif de travail qui revient à chaque séance et qui semble constituer une pièce centrale de la démarche d'enseignement des enseignantes. Lors de la 1^{ère} leçon, la MS a organisé des *moments de verbalisation* après chaque série des matchs. Les élèves étaient invités à donner des conseils aux autres par rapport au jeu qu'ils venaient de réaliser. Le même procédé a été adopté lors des 2^{ème} et 3^{ème} leçons. Nous pensons que ces *moments de verbalisation* constituent un indice d'articulation fort des deux systèmes didactiques. Un dispositif qui méritera, de ce fait, une attention particulière lorsque nous effectuerons l'analyse *in situ* des situations de classe.

3.3.1.4. Quatrième leçon du cycle – MG : le streetball

La 2^{ème} séance de la MG se caractérise par la rupture avec le type de jeux collectifs *scolaires* des séances précédentes. En effet, la généraliste, en accord avec sa collègue (« moments d'échange »), va proposer aux élèves le « Street basket », jeu qu'elle connaît pour l'avoir déjà fait avec d'autres classes.

3.3.1.4.1. Le point de vue de l'enseignante

Le jeu assigné aux élèves est le suivant : « *Des petits matchs, 4 contre 4, deux équipes sous chaque panier, donc les deux équipes vont devoir marquer au même endroit* ». L'enseignante place deux piquets sur chaque terrain à la hauteur du cercle central. C'est à partir de cet endroit (la ligne qui relie les piquets) que le jeu débute et que le joueur doit se placer lorsqu'il

engage après un point marqué (c'est l'équipe qui a « encaissé » le point qui prend possession du ballon). Durant le jeu, lorsque l'équipe qui défend entre en possession du ballon, elle doit sortir de la raquette et faire deux passes avant de tirer au panier. Les règles du jeu sont les mêmes que celles utilisées lors des séances précédentes, la MG ne les explicite donc pas (marcher, contact corporel...).

Durant les phases de jeu, l'enseignante se déplace d'un terrain à l'autre. Elle fait l'arbitre et arrête le jeu pour corriger les élèves ou pour mettre en avant une bonne/mauvaise manière de faire. Un moment de discussion suit à chaque fois la phase de match.

• Quatrième moment d'échange (entre la 4^{ème} et la 5^{ème} leçon)

La MG fait une synthèse à sa collègue et donne des indications concernant l'activité des élèves. La MS évoque rapidement, pour sa part, le travail qu'elle fera lors de sa dernière leçon du cycle (la 3^{ème} de la MS).

MG : On a fait donc du Street-basket (...) on a fait deux équipes sur chaque panier, on a fait des petits matchs, on a dû faire...4 matchs, si je me souviens bien. Et puis, eh...donc oui, c'était pas mal. Oui, qu'est-ce qu'il y avait ? Oui, **ça a bien fonctionné mais le problème** c'est qu'ils oublient de marquer leur joueur, du coup ils sont complètement accaparés par le ballon, ils pensent plutôt à l'extérieur, enfin à ce qui se passe autour et même les joueurs de la même équipe ils viennent chercher le ballon directement sur le joueur qui a le ballon (...) C'est complètement inutile (...) ça c'est un truc qu'ils n'ont pas encore bien, cette vision du jeu. Et puis, au niveau du dribble, il y a certains élèves qui ont, qui ne pensent pas du tout à dribbler. Il y a deux élèves qui dribblent sans même regarder ce qui se passe autour (...).

MS : Eh bon, écoute, pour moi c'est bon, donc, tu me dis qu'ils ont encore un peu de peine à se marquer, donc comme on va jouer au basket, vraiment sur le grand terrain, j'espère que la grandeur de l'espace va aider à ça. Mais, on verra, on va les faire jouer, j'espère que de, d'aller à un endroit et se déplacer ça va leur permettre de mieux utiliser le dribble et puis surtout de mieux se placer et d'accélérer un peu le jeu. On verra donc moi ehh, tout à l'heure je vais, on va jouer, tu verras on va jouer sur le grand terrain.

Si les enseignantes attendent des élèves qu'ils soient capables de faire le marquage *homme à homme*, le milieu aménagé est toujours le même. L'apprentissage attendu dépend alors de la capacité des élèves à comprendre et à mettre en pratique ce qui est dit lors des « moments de verbalisation ». En ce qui concerne l'amélioration du démarquage, c'est la grandeur du terrain qui, selon la MS, devrait le favoriser.

3.3.1.4.2. Analyse extrinsèque du chercheur

Comme nous l'avons dit plus haut, le streetball constitue un jeu qui rompt avec les jeux scolaires des trois premières séances. Les élèves ont la possibilité de jouer et de tenter de marquer dans un panier de basketball et de s'organiser individuellement et collectivement par rapport à cette cible située dans l'axe et en hauteur. Si des liens peuvent être faits avec le jeu « *L'homme panier* », le « Street-basket » introduit cependant deux nouvelles contraintes : le jeu se fait dans une moitié de terrain et les deux équipes attaquent/défendent la même cible.

La MG donne au jeu programmé le nom de « Street-basket ». Toutefois, plusieurs critères de réalisation le distinguent de la pratique sociale (Streetball) : - il n'y a pas « check »²⁶⁵, - le changement de possession du ballon oblige les élèves à sortir de la zone de la raquette au lieu de devoir l'amener derrière la ligne de trois points, - lors des changement de possession du ballon, l'équipe doit faire au moins « deux passes avant de pouvoir marquer » (une seule passe est obligatoire en Streetball), - le nombre de joueurs est de 4 (au lieu de 3).

²⁶⁵ Dans le « check », le porteur du ballon fait une passe à un adversaire, qui la lui retourne, avant de commencer à attaquer.

Le terrain de jeu étant réduit, l'arrivée au panier peut se faire plus rapidement, mais demande aux joueurs la mise en place d'actions de démarquage efficaces (sinon, il est très difficile, dans un petit espace, de recevoir le ballon dans de bonnes conditions). Avec les conditions liées au démarquage que nous avons présentées plus haut, la vitesse des actions et les feintes nous paraissent des éléments spécifiques du bon joueur²⁶⁶. Soulignons également que cet espace de jeu demande d'évoluer « plus en mouvement » (il ne faut pas oublier que les élèves sont à 8 sur un demi-terrain de basket), action qui nécessite une bonne entente entre le PdB et le futur receveur de manière à ce que le passeur anticipe le déplacement de son collègue en envoyant, par exemple, le ballon plus dans l'espace vide que directement sur le joueur. Ces actions s'avèrent difficiles de réaliser pour des élèves de cet âge.

3.3.1.4.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

Si l'on pense à la pratique sociale qui guide les actions des enseignantes (faire du basketball 5 contre 5), nous considérons que la 4^{ème} leçon du cycle introduit des éléments de contextualisation.

Mis à part le fait que les élèves évoluent uniquement dans une moitié de terrain, des éléments du basketball sont présents. Tout d'abord, en pratiquant le streetball, ils vont utiliser pour la première fois le panier en situation de jeu et ils doivent : - s'organiser individuellement et collectivement par rapport à un panier à attaquer (aussi la technique du tir) et à défendre, - gérer les incertitudes liées à la gestion du rapport des forces (incertitudes spatiales, temporelles et événementielles). Ceci en respectant, en même temps, les limites du terrain et les règles de base (marcher, double dribble, contact).

On suppose que la situation de jeu proposée par la MG a pour but de donner la possibilité aux élèves de mobiliser les gestes techniques déjà travaillés (dribble, arrêt en 1 ou 2 temps) ainsi que les expériences réalisées lors de la tâche précédente (« Passes à deux et tir au panier »). Nous reviendrons sur ce sujet dans l'analyse de l'action *in situ* des enseignantes.

L'articulation des deux systèmes didactiques

Si en proposant le Streetball, la leçon de la MG est en « rupture » avec le type de jeu réalisé jusqu'alors dans le cycle, on observe néanmoins une certaine forme de continuité dans les intentions des deux enseignantes. En effet, c'est bien dans le but de faire évoluer l'expérience des élèves et pour arriver au basketball que les jeux scolaires sortent de la programmation. Comme le montre le 3^{ème} « moment d'échange », lorsque la MS dit à sa collègue « *qu'on est arrivé un peu au bout de ces jeux* » et « *qu'il est important de passer maintenant à d'autres jeux* » (la MG dit être « *d'accord* »). Il reste que cet accord – qui semble plus formel que basé sur des observables au niveau des stratégies de jeu des élèves – pose la question du choix de la pratique sociale de référence convoquée en cette fin de cycle. Nous serons amené à le discuter en conclusion.

Lors de la même discussion, la spécialiste propose à sa collègue des critères de réalisation pour le Streetball. Ils font partie des consignes données aux élèves en classe : autorisation de dribbler, pas d'introduction de la règle des 3'', durée des matchs. Des indices qui montrent,

²⁶⁶ L'analyse des enjeux didactiques est présentée au chapitre 8.

nous semble-t-il, une certaine forme d'articulation dans le fonctionnement des deux systèmes didactiques et leur implication dans l'évolution de la chronogenèse, dimensions qui méritent d'être étudiées de manière plus approfondie.

Enfin, soulignons que la MG reprend aussi dans sa leçon le dispositif *moments de verbalisation*. Après chaque série de matchs, elle propose aux élèves de discuter des jeux réalisés. Un indice qui structure, selon nous, l'alternance des interventions de ces enseignantes.

3.3.1.5. Cinquième leçon du cycle – MS : Le basketball sur tout le terrain

Durant cette séance, et après les quatre tâches prévues pour travailler le dribble, les arrêts et le tir, les élèves font deux parties de basketball à 5 contre 5 (terrain de basket).

3.3.1.5.1. Le point de vue de l'enseignante

La tâche assignée par la MS est le jeu du « basket-ball ». Dans un premier temps, la MS forme 4 équipes. Les deux équipes qui ne commencent pas à jouer pas sont chargées d'observer le match depuis les bancs (rôle de « *journalistes* »). Pour effectuer ce travail, les élèves reçoivent des consignes sensées orienter leur regard (nous traiterons ces consignes lors de l'analyse micro-didactique). Après chaque match, l'enseignante propose aux « *journalistes* » de partager leurs observations afin d'aider leurs collègues à améliorer leur jeu ; l'enseignante attend que les observations faites depuis l'extérieur puissent les aider aussi à eux à mieux jouer. Deux élèves faisant partie des équipes qui ne jouent pas assument, avec l'enseignante, le rôle d'arbitre (ils reçoivent chacun un sifflet).

Avant de lancer la première partie, l'enseignante prend un moment pour expliquer les règles et pour donner les critères de réalisation. Mis à part le « *placement exact sur un terrain de basket* » au début du match (les joueurs des deux équipes sont placés autour du cercle central et intercalés, le même nombre en attaque qu'en défense), elle rappelle des repères déjà vus (« *c'est le même jeu que d'habitude, sauf que c'est sur un plus grand terrain* »).

• Cinquième moment d'échange (entre la 5^{ème} et la 6^{ème} séance)

La MS revient rapidement sur la leçon durant le « moment d'échange » et donne les dernières indications à sa collègue pour l'ultime séance du cycle.

MS : Donc, aujourd'hui on a donc passé au vrai basket (...) donc, ce qui est important pour moi c'est que **les joueurs qui ne jouent pas**, ne sont pas sur les bancs juste à discuter et papoter ou bien critiquer l'arbitre, mais **leur donner une tâche**. Donc, moi je leur ai donné aujourd'hui **aux rouges de regarder l'attaque et aux verts la défense. Mais ça pourrait être plus précis que ça la tâche**. Si tu veux reprendre le jeu, tu peux leur dire de regarder un truc beaucoup plus petit, un peu...ça c'était un peu vague encore de se placer... Tu peux leur dire, eh, ben, **en général combien de passes tu as besoin pour aller au panier** ou bien, **regarder le dribble, quand ils commencent à dribbler**, ben, justement, puisque tu trouves que le dribble il n'est pas encore compris, **tu pourrais leur faire observer le dribble d'une équipe**, quand est-ce qu'ils dribblent, comment ils dribblent, si le dribble est réussi, tout ça.

(...) Et **je pense que l'arbitrage c'est bien de faire arbitrer**, même si c'est toi qui arbitre et puis que finalement, tu as un petit peu la responsabilité de l'arbitrage, petit à petit, on a vu Mirco, il a très bien réussi; Lucie aussi a sifflé...

(...) vraiment d'insister, parce **qu'ils remarquent qu'ils se marquent pas bien, mais après, pris dans le jeu ils oublient de marquer**. Donc, peut-être, moi je n'ai pas eu le temps, quand ils se placent, **de dire qui est-ce que tu vas surveiller, de leur donner le rôle** et peut-être de dire qui c'est que tu surveilles puis, ils se disent, ah bon, celui qui je surveille, et comme ça...peut-être qu'ils vont plus y penser...

(...) donc, pour moi ehh, donc la transition c'est que, ben, là on va jouer, **la prochaine fois ça va être vraiment que du match, que du match.**

3.3.1.5.2. Analyse extrinsèque du chercheur

La tâche assignée par l'enseignant contraint les élèves à jouer au basketball dans des conditions assez semblables à celles que l'on retrouve chez les adultes : grandeur du terrain, nombre de joueurs, hauteur des paniers, critères de réussite, règles de base (marcher, double dribble, contact, sorties latérales). Nous pouvons dire déjà que, sans une certaine souplesse de la part des arbitres, le jeu aurait été régulièrement coupé à cause de fautes sanctionnées (ne pas faire « double dribble », « marcher »). De même, il est à remarquer du fait que le nombre de joueurs qui composent les équipes est égal, que les élèves ont eu des difficultés à s'approcher du panier en position favorable et que le nombre de points marqués est très faible.

La MS demande aux équipes de s'organiser pour attaquer et défendre. La proposition est très générale, aucun projet d'action ou thème d'étude n'est mis en évidence. Soulignons que le jeu ne comporte pas non plus, comme c'était d'ailleurs aussi le cas des jeux des autres séances, de contraintes visant à favoriser ou inciter des comportements particuliers ; par exemple, en demandant de passer par le couloir de la périphérie avant de tirer au panier ou en attribuant des points aussi aux tirs réalisés en position favorable.

Dans ces conditions, nous avons observé que l'espace de jeu effectif est assez réduit, les joueurs se déplacent en un seul bloc et se positionnent principalement autour du PdP. Cette configuration peut évoluer grâce au comportement des joueurs plus avancés, surtout grâce à leur initiative de partir en dribble vers le panier par la périphérie ou par la radiale ou de faire la passe à un joueur démarqué et situé en avant de l'EJE. Ainsi, la stratégie d'avancer par passes successives apparaît également comme possible à mettre en place par ces élèves.

Soulignons qu'une insistance trop forte de l'enseignante par rapport au marquage individuel comporte le risque de « fermer » ou de « bloquer » le jeu et de favoriser le regroupement des élèves autour du ballon, comme nous l'avons évoqué plus haut.

3.3.1.5.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

Si l'on considère la structuration de la leçon et l'organisation de cette tâche par rapport à l'ensemble du cycle, nous dirions que nous sommes devant une logique *d'emboîtement* des situations et des objets d'enseignement (Marsenach, 1991). Cette progression, qui semble déterminée principalement par la programmation de la MS, a débuté par des jeux scolaires, suivis du « Street-basket » (négocié avec la MG) et, enfin, de la pratique sociale.

Le basketball tel qu'il est proposé dans la leçon reprend les principales contraintes du jeu pratiqué par les adultes dans les clubs. Les règles sont cependant moins nombreuses²⁶⁷ (les élèves jouent avec les règles vues dans les leçons précédentes).

Au niveau panoramique, il ne nous est pas possible de nous prononcer à propos de la présence ou de l'activation, en situation de jeu, des repères techniques construits lors des tâches

²⁶⁷ Par exemple, les élèves peuvent « retourner » dans leur terrain après avoir passé la ligne médiane ou rester plus de « 3'' dans la raquette »

décontextualisées. C'est d'ailleurs en analysant les situations de classe *in situ* que nous pourrions comprendre la proximité ou la distance entre l'agir des élèves et la référence sociale.

L'articulation des deux systèmes didactiques

Lors du 4^{ème} « moment d'échange », la MG a transmis à sa collègue les observations qu'elle avait faites durant le jeu de « Street-basket ». Elle a évoqué, entre autre, l'oubli des élèves de « *marquer leur joueur* », le fait d'être « *accaparés par le ballon* » (aussi les coéquipiers du PdB), le manque de « *vision du jeu* » et le peu d'utilisation du dribble par la majorité des élèves. Nous notons dans ces commentaires de la MG une certaine expertise dans la manière dont cette enseignante analyse les prestations de ses élèves. Nous reviendrons sur ce point en conclusion, une fois terminée l'analyse micro-didactique qui nous permettra de documenter l'épistémologie pratique de cette enseignante généraliste, dont on a vu qu'elle avait un certain vécu en basketball.

La MS, sans discuter de ces thématiques, répond que la situation qu'elle a prévue, le basketball, devrait permettre de résoudre ces problèmes : « *la grandeur de l'espace va aider à ça* », comme l'espace est grand, ils vont « *mieux utiliser le dribble* », « *accélérer un peu le jeu* ». Ces assertions de la MS nous laissent penser que, pour elle, la logique du jeu « sous un panier » et celle du « jeu sur tout le terrain » (2 paniers) sont tenues pour identiques. Pour confirmer ces hypothèses, il reste à les étudier dans le détail du déroulement de la tâche. Toutefois, soulignons que les échanges entre les enseignantes ne concernent pas des stratégies d'enseignement qui pourraient s'avérer utiles pour faire avancer le temps didactique (par exemple, comment faire pour que les élèves acquièrent une « *vision du jeu* »). Ils n'abordent pas non plus des contenus qui permettraient aux élèves de mieux jouer.

Avant de clore cette partie, soulignons que la MS avait demandé aux élèves et à la MG, lors de sa 2^{ème} intervention, de former des équipes équitables, celles-ci ont dû être constituées durant la leçon (la demande n'avait pas été obéie).

3.3.1.6. Sixième leçon du cycle – MG : Le basketball à 5 et sur tout le terrain

Pour la dernière séance, et comme elle l'avait énoncé lors du « moment d'échange », la MG a proposé, après l'exercice de tir au panier, des matchs de basketball 5 contre 5 sur tout le terrain. Elle revient ainsi, en rupture avec le jeu de « street-basket » de sa séance précédente à un jeu se développant sur un terrain orienté comportant deux cibles, avec réversibilité des actions des joueurs, ce qui – d'un point de vue didactique – correspond mieux au niveau de jeu des enfants, et permet de structurer un jeu de « balle en avant » (Vandeveldt, 2001).

3.3.1.6.1. Le point de vue de l'enseignante

L'enseignante demande aux élèves de former 4 équipes (elle ne reprend pas les formations faites par sa collègue). Cette tâche s'avère complexe pour les élèves, ils prennent un temps important pour le faire. L'enseignante finit par intervenir pour que les quatre groupes soient équitables.

Le dispositif compte avec plusieurs rôles sociaux : - des observateurs (idem à la MS). L'enseignante donne à ces derniers des consignes sensées les guider et les aider à observer les situations de jeu afin de nourrir la discussion qui suit chaque partie ; - des arbitres. Deux joueurs faisant parties des équipes qui sont sur les bancs font les arbitres avec la MG ; - un

élève est le garant du temps. Il doit contrôler le temps de jeu, mais le chronomètre ne fonctionnera pas. L'enseignante utilise alors la montre suspendue au mur de la salle.

3.3.1.6.2. Analyse extrinsèque du chercheur

Les situations de jeu collectif proposées par la MG lors de la dernière séance du cycle reprennent à l'identique les critères de réalisation et les règles présentées par sa collègue. Plusieurs choix et actions de l'enseignante *in situ* nous paraissent cependant déterminer la relation des élèves aux contenus pouvant être traités dans la tâche basketball.

Tout d'abord, mais ceci ne se distingue pas particulièrement par rapport à la MS, les consignes données aux observateurs s'avèrent très larges. Par exemple, elle leur dit « *vous allez regarder les passes* » ou « *vous allez observer le dribble* » de l'équipe blanche. Il nous semble peu probable que des élèves de l'école primaire, qui ont des clefs très rudimentaires pour lire et interpréter les situations de jeu, puissent en retirer des éléments pertinents. On peut s'attendre que les restitutions soient peu aidantes pour les élèves qui ont joué, ainsi que pour ceux qui étaient sur les bancs.

En ce qui concerne la formation des équipes, l'enseignante demande aux élèves d'en faire quatre « nouvelles », au lieu de garder les équipes constituées par la MS. En décidant de faire jouer les élèves avec d'autres partenaires, ces derniers ne peuvent pas profiter de l'expérience qu'ils ont commencé à construire lors des séances précédentes, ce qui rend plus difficile la mise en place de stratégies d'équipe et de rapports socio-moteurs en situation de jeu.

La MG rappelle que chaque joueur doit marquer un adversaire. Comme le nombre des joueurs de chaque équipe est d'une part trop important et d'autre part équivalent, la situation est peu favorable pour les attaquants. Le jeu risque de se bloquer régulièrement et la configuration en forme de « grappe » de se cristalliser.

3.3.6.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

D'après les consignes données par la MG, la tâche assignée aux élèves ne diffère que peu de celle proposée par sa collègue (5^{ème} leçon du cycle). La distance de ce milieu d'étude par rapport à la pratique sociale est donc aussi semblable ; par conséquent nous pouvons dire que les conditions de réalisation renvoient à une tâche contextualisée : les principaux attributs du basketball sont présents. Toutefois, il ne nous est pas possible de savoir, à ce niveau d'analyse, quelle référence a été co-construite en classe. On suppose que, le milieu étant en rapport avec les principaux enjeux du basketball, le temps didactique aura tendance à avancer et que les élèves intérioriseront des « savoirs » leur permettant de mieux jouer. Ceci sera à vérifier dans l'analyse micro-didactique.

L'articulation des deux systèmes didactiques

D'un commun accord, les enseignantes ont décidé d'agencer, dans cette dernière leçon du cycle, le basketball à 5 et sur tout le terrain. Si l'on se réfère aux critères de réalisation, nous constatons que les élèves évoluent dans un milieu connu. Les conditions de réalisation ainsi que l'attribution des rôles sociaux (arbitre, observateurs) sont les mêmes que dans la leçon précédente (MS).

Si l'on se rapporte au 5^{ème} « moment d'échange », on pourrait supposer que les consignes données aux « journalistes » introduisent des éléments nouveaux relatifs à la mésogenèse. Cependant, les propositions faites par la MS à sa collègue se caractérisent aussi, mais nous reviendrons sur cette hypothèse dans l'analyse micro-didactique, par leur aspect global et peu opératoire.

Par rapport à la structuration de la séance, on peut souligner que la MS semble proposer à sa collègue d'agencer uniquement des matchs de basketball (« *la prochaine fois ça va être vraiment que du match* », 5^{ème} « moment d'échange »). Toutefois, on constate que la MG programme, avant les situations de jeu, une tâche technique. Ceci nous paraît un indice intéressant à mettre en discussion lorsque nous étudierons, dans la partie micro-didactique, les connexités horizontales (intra-leçon).

Si l'on résume, et toujours par rapport à l'analyse macro et méso-didactique (analyse panoramique), nous pouvons affirmer qu'il existe une grande articulation entre cette séance et celle donnée par la MS.

4. Fonctionnement didactique de la dyade 1 : premiers éléments de synthèse

Dans les sections précédentes, nous avons choisi de décrire de manière méthodique et chronologique le déroulement du cycle d'enseignement à partir d'un prisme qui engloberait, si l'on se réfère aux niveaux d'analyse proposés par Ligozat (2008) les niveaux macro et le mésoscopique.

Notre but était de montrer, de manière précise, la structuration du cycle, l'agencement des leçons et ses différentes composantes (parties, tâches). Ceci afin de dégager les choix programmatiques des enseignantes ainsi que les contenus qui « semblent²⁶⁸ » avoir été traités en classe. Il nous a été possible ainsi de retracer la chronogenèse générale des objets et d'identifier les principales postures des acteurs lors de la phase de définition du milieu d'étude initial. Nous rappelons que ce développement nous est nécessaire pour pouvoir procéder aux choix des « thèmes d'étude » et des « situations d'apprentissage emblématiques » que nous aborderons au niveau micro-didactique dans le chapitre 8.

En empruntant toujours notre perspective panoramique, nous proposons ici une synthèse du fonctionnement didactique de la dyade 1. Si cette conclusion est à considérer comme intermédiaire (elle sera complétée dans la suite de notre travail), elle constitue nonobstant l'un des supports à partir duquel l'analyse *in situ*, que nous venons d'évoquer, sera développée.

Ci-après, nous traiterons principalement deux dimensions, déjà mises en évidence dans l'analyse détaillée des leçons. Il s'agit d'identifier (i) ce que nous enseigne ou nous apprend l'analyse panoramique de la 1^{ère} dyade quant à la *construction de la référence*, (ii) comment *s'articulent les deux systèmes didactiques*.

4.1. La construction de la référence

La finalité didactique du projet des enseignantes est déterminée par la pratique sociale qui structure le cycle d'enseignement. La MS ainsi que la MG ont mis en place des dispositifs

²⁶⁸ Nous pensons que ce premier niveau d'analyse sera approfondi par l'analyse micro-didactique des situations *in situ* qui nous permettra de saisir, de manière plus précise, les contenus effectivement mis à l'étude.

d'étude qui devraient permettre aux élèves de jouer au basketball. Dans ce sens, on peut dire que le basketball est bien la macro-référence de l'action des enseignantes.

L'analyse panoramique permet de montrer, à travers l'agencement des séances et des tâches, une première compréhension des repères qui organisent l'histoire didactique co-construite en classe (Schubauer-Leoni, 2006). Nous pensons que celle-ci rend visible non seulement des enjeux d'enseignement et d'apprentissage, mais est porteuse aussi, à ce niveau d'analyse, des indications concernant les postures des acteurs et des indices méso/chronogénétiques.

La programmation du cycle et sa mise en place laissent voir une manière d'enseigner proche d'une démarche de type techniciste de l'enseignement et de l'apprentissage des jeux collectifs (Brau-Antony, 2001, Mérand, 1990). Nous observons que les tâches qui traitent l'adresse avec le ballon et les techniques du basketball (ex. : pied de pivot) sont toujours regroupées dans la première partie de chaque leçon. C'est alors dans une logique cumulative des objets d'enseignement (Marsenach, 1991) que l'apprentissage est pensé. Pour cela, les enseignantes isolent des éléments du jeu et proposent, en les emboîtant, de les travailler séparément (ex. : dribble, puis arrêt en 1 ou 2 temps). Il est surtout question de la relation joueur-ballon (lancer, recevoir, dribbler) dans des milieux d'étude éloignés de la logique du jeu réel, c'est-à-dire que ces tâches comportent très peu les contraintes qui découlent de la pression temporelle, de la gestion du rapport des forces ou de la réversibilité des rôles.

Il apparaît aussi, mais ceci reste à vérifier, qu'il revient aux situations de jeux collectifs proposés à la fin de chaque séance, le rôle d'assembler et éventuellement de donner du sens aux gestes ayant été abordés séparément.

Parmi les tâches proposées par les enseignantes, nous distinguons deux niveaux de décontextualisation. Le premier est celui où le milieu d'étude se trouve non seulement éloigné du basketball, mais comporte des caractéristiques qui s'y opposent; par exemple, le « Dribble siamois » (on ne joue pas au basketball en donnant la main à un collègue !). Le deuxième concerne les tâches qui, tout en évacuant la gestion du rapport de force, introduisent des éléments de contextualisation. C'est le cas, par exemple, des tâches « Passes à deux et tir au panier » ou « Dribble et tir au panier ».

En ce qui concerne les jeux collectifs, la programmation du dispositif s'organise au travers d'une progression en trois phases : (i) celle qui confronte les élèves à des jeux « scolaires » ayant peu de relation avec le basketball²⁶⁹, à l'exception du jeu « L'homme panier », (ii) le streetball, qui rompt avec les jeux précédents en plaçant les élèves dans des conditions proches au basketball, (iii) celle qui, en fin de cycle, introduit la pratique sociale du basketball.

Les intentions didactiques affichées par les enseignantes (entretiens *ante cycle* et « moments d'échange ») nous semblent valoriser principalement des contenus d'apprentissage « transversaux » (Devos-Prieur, 2006) ; par exemple, le travail de marquage et de démarquage, et cela indépendamment du jeu (ex. : « La passe à 10 » ou le « Basket-ball »). Nous dirions alors que la démarche techniciste cohabite avec des caractéristiques de la manière « *structurale* » de penser l'enseignement et l'apprentissage des jeux collectifs (Brau-Antony, 2001).

²⁶⁹ Nous dirions que le degré de contextualisation est faible. Par exemple, dans le jeu « C'est occupé », les élèves doivent s'organiser en prenant en considération des partenaires et des adversaires, mais il y a absence de réversibilité de rôles et de cible dans l'axe (multi-cibles).

Que peut-on dire par rapport aux situations proposées par les enseignantes durant le cycle ? Si nous mettons en relation ces situations avec les documents officiels mis à disposition des enseignants, nous observons une certaine porosité entre l'épistémologie scolaire des jeux collectifs et du basketball tel que véhiculé par les manuels (DIP, 2000, Manuels fédéraux, 1998) et l'épistémologie des deux enseignantes observées.

Si l'on prend en considération les différentes phases à partir desquelles les enseignantes organisent les tâches *techniques* et les *jeux collectifs*, nous constatons une ressemblance avec la démarche didactique prescrite par le canton aux maîtres qui s'occupent de l'éducation physique (DIP, 2000). Nous pensons, en particulier, à la place que prennent dans chaque leçon les *moments de verbalisation*. Selon le document officiel, les phases d'action motrice doivent être suivies d'un moment de « *prise de conscience et communication* » (DIP, 2000, p. 7²⁷⁰). L'importance de donner la parole aux élèves, de leur permettre de comprendre pour apprendre, est évoquée à plusieurs reprises dans les « moments d'échange » MS-MG et dans les entretiens *ante cycle*, ainsi que dans l'action des enseignantes auprès des élèves.

Nous avons souligné plus haut les caractéristiques de la démarche d'enseignement qui guide l'action de la dyade, ainsi que le type d'agencement des tâches dans le cycle. La programmation des enseignantes est très proche des propositions des moyens officiels, de la progression méthodologique proposée dans le chapitre « Basket-ball » du Manuel fédéral (Manuel 5, Brochure 4). On y retrouve, par exemple, la progression/succession qui a organisé les leçons de Christine (MS) et Sonia (MG): « Dribble -> arrêts en 1 ou 2 temps -> Pied de pivot », ainsi que l'articulation « jeux scolaires -> streetball ». A ce sujet, remarquons encore que les tâches techniques mises en place durant le cycle, à l'exception de deux (« Les trois sons » et « Passes à deux et tir au panier »), trouvent aussi une correspondance avec les Manuels fédéraux (voir les Manuels 3 et 4).

Si l'on pense aux contenus d'enseignement, mais nous y reviendrons de manière plus approfondie dans l'analyse micro-didactique, il nous paraît important de souligner que c'est le *marquage individuel* qui traverse tout le cycle d'enseignement et qui est considéré par les enseignants comme la visée principale de leur action. Cette intention didactique, la défense « *homme à homme* » (Pain, 2006), est aussi privilégiée par la noosphère. En effet, les concepteurs des Manuels fédéraux considèrent que, lorsque les élèves font du basketball (mais aussi du handball), l'organisation des joueurs en défense doit toujours être « individuelle », c'est-à-dire que « *chaque joueur a un adversaire désigné qu'il doit surveiller* » (Manuel 5, Brochure 4, p. 24). Une telle contrainte pose, comme nous l'avons évoqué plus haut, des questions sur les possibilités d'apprentissage que les élèves peuvent rencontrer en évoluant dans un tel dispositif de jeu²⁷¹. Nous verrons aussi plus loin, lors de l'analyse des situations emblématiques, si les hypothèses issues de l'analyse panoramique sont ou non confirmées par l'analyse *in situ*.

²⁷⁰ La phase « *prise de conscience et communication* » a comme but de permettre à l'élève de « *prendre conscience* », d'« *analyser* », de « *comparer* » et de « *questionner* » (DIP, p. 7). La « *verbalisation* » poursuit comme objectif, de « *susciter les prises de conscience, les verbalisations et les régulations des élèves* » (*ibid.*, p. 4).

²⁷¹ En demandant aux défenseurs de s'occuper uniquement d'un attaquant, le joueur ne construit pas seulement une vision du jeu restreinte, il place, *de facto*, le PdB et les joueurs NPdB (possibles receveurs) dans une situation où la pression de l'adversaire peut être trop importante (tout le temps un défenseur sur soi) pour permettre, à des joueurs débutants, la construction de nouvelles formes d'organisation motrice.

4.2. L'articulation des deux systèmes didactiques

Pour comprendre la manière dont s'articule le système qui est sous la responsabilité de la MS et celui de sa collègue MG, nous revenons dans un premier temps sur la programmation effective du cycle/leçons puis sur les « moments d'échange » présentés plus haut.

Si nous faisons l'exercice de placer, côte à côte dans un tableau, les six séances du cycle, nous remarquerions de grandes similitudes dans leur agencement général et des ressemblances fortes dans les démarches d'enseignement.

Les constats établis par l'analyse panoramique montrent que l'action didactique des enseignants est influencée, surtout en ce qui concerne la MG, par les relations qu'entretiennent les trois systèmes organisateurs de l'éducation physique à Genève. Nous faisons mention aux deux systèmes didactiques (SD_{MG} , SD_{MS}) et au système d'aide ou de formation regroupant, sous la responsabilité du spécialiste²⁷², MG et MS.

Nous observons que les fonctions qu'ont les enseignantes de la dyade au sein de l'école conduisent la MS à orienter la programmation du cycle d'enseignement ainsi que les modes d'intervention de sa collègue. C'est en lui transmettant une structure d'action (les planifications, qui explicitent les tâches réalisées et à reprendre) et en lui montrant *concrètement* sa façon de faire que le passage du témoin est effectué. Qu'en est-il de l'articulation entre les deux systèmes didactiques (SD_{MS} et SD_{MG}) ? La figure ci après en rend compte.

Nous avons constaté une certaine proximité dans leur manière de structurer les leçons. Nous pensons, par exemple, aux différentes phases de chaque tâche (consignes et discussion initiales, moment d'activité motrice orientée, intermède, AMO...), ou encore aux intentions didactiques qui orientent les moments de verbalisation placés après chaque phase de jeu (voir point précédent). Prenant en considération l'importance que les enseignantes attribuent à ce dispositif de travail, nous le retenons comme un des axes d'étude du chapitre suivant.

Par rapport à la programmation des tâches, nous observons que la MG reprend dans ses leçons une ou plusieurs de celles qui ont été agencées par sa collègue spécialiste. Cette dernière *montre l'exemple* et il revient à la généraliste de s'en inspirer (reprise quasi à l'identique). C'est le cas des 4 tâches techniques (« Les trois sons », « Le dribble », « Arrêts en 1-2 temps », « Dribble et tir au panier ») et de deux jeux collectifs (« L'homme panier » et le « Basket-ball »). La deuxième leçon de la MG (4^{ème} du cycle) se caractérise par la présence de deux tâches « originales ». L'enseignante rompt avec la programmation proposée jusqu'alors et introduit, en faisant la tâche technique « Passes à deux et tir au panier » et le jeu collectif le « Streetball », des éléments de contextualisation (organisation des actions par rapport au panier de basketball). L'introduction du Streetball a été discutée lors d'un « moment d'échange ».

²⁷² Rappelons que la programmation du cycle est, selon les directives du Service de l'Education physique cantonal, sous la responsabilité de la MS. La MG est tenue de collaborer et de suivre les propositions de la spécialiste.

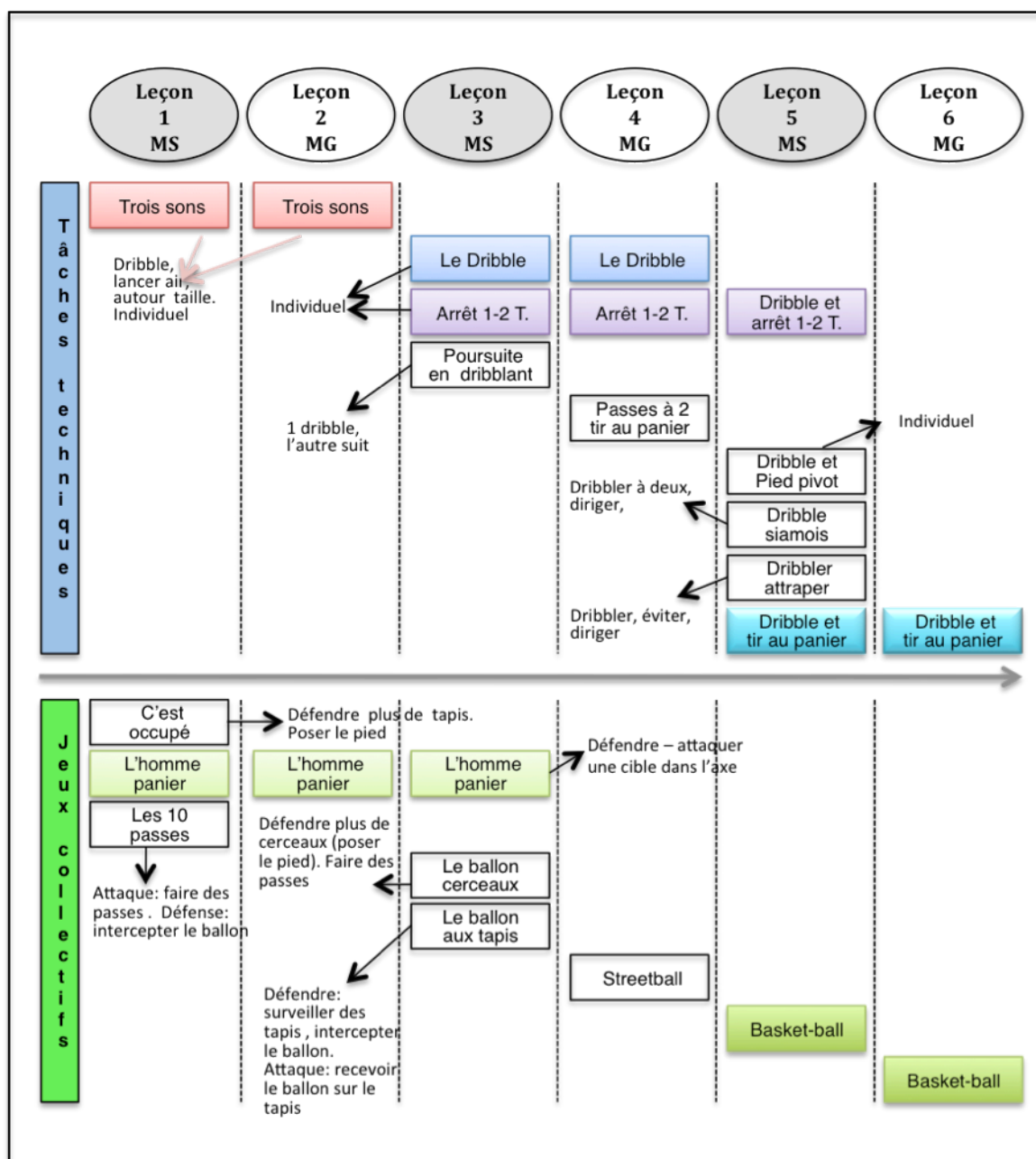


Figure 10 : Emboîtement des tâches dans le cycle

Si l'analyse panoramique montre qu'il existe des similitudes dans le fonctionnement des deux systèmes didactiques, il n'est pas possible, à ce stade de notre étude, de dire s'il s'agit de *similitudes de surface* ou si des *connexités plus denses* sont effectivement présentes. C'est à l'issue de l'analyse micro-didactique que des éléments de réponse seront assurément mieux mis en évidence et de manière plus précise.

DEUXIEME SECTION

L'analyse panoramique de la Dyade 2

Rappelons tout d'abord qu'il s'agit, dans cette section, de décrire les différentes leçons du cycle selon « le point de vue des enseignants » (1^{ère} focale) et selon l'analyse extrinsèque du chercheur (2^{ème} focale) pour, dans un deuxième temps, synthétiser à chaque étape du cycle les modalités de construction de la référence et cela dans le *passage de témoin* entre le maître spécialiste et le maître généraliste. Ces constats nous permettront d'identifier au fil du cycle certaines modalités d'articulation des deux systèmes didactiques et de dégager les « thèmes d'étude » sur lesquels s'est organisée l'analyse micro-didactique.

Nous rappelons également que la « Dyade 2 » est constituée par l'enseignant spécialiste que nous avons appelé Ivo et par l'enseignante généraliste nommée Sonia.

L'analyse est organisée comme celle de la « Dyade 1 », à différence que la présentation de la 1^{ère} et de la 2^{ème} focale n'est pas accompagnée du contenu des « moments d'échange ». L'exposé des résultats suit le même plan que pour la Dyade 1.

1. Description du contexte

Afin de situer le contexte d'intervention où s'est déroulé le cycle d'enseignement que nous avons observé, nous présentons tout d'abord quelques éléments concernant l'école et le groupe-classe ainsi que des informations à propos de deux enseignants volontaires.

1.1. L'école et les élèves

Le cycle d'enseignement de cette dyade a eu lieu dans une école située dans une cité de la banlieue de Genève (~ 70 000 habitants). Le niveau socio-économique des parents est diversifié mais plutôt populaire (plus de 100 nationalités cohabitent dans la cité). L'école, tout en ayant une bonne réputation, fait face aux difficultés que rencontrent les cités de Suisse. A propos de l'environnement de travail, le MS souligne les efforts qui ont été réalisés pour améliorer les conditions de vie. Il dit, par exemple, «...*les notions de fair-play, respect de l'adversaire, je sais qu'ici y a une charte par rapport à ça, ils ont fait un gros travail par rapport à la violence...*» (entretien *ante cycle*). Le climat de travail, selon les enseignants, est parfois tendu, mais une solidarité semble les réunir (un engagement pour la cité). A propos de l'école, le MS dit encore :

...il y a de, au niveau de euh, des cultures qui sont plus chaudes, on sait bien que le jeu, peut-être avec ces enfants-là, ça va vite être, ils vont être très impliqués et il y aura peut-être des moments chauds qu'il va falloir gérer en...que je n'aurais peut-être pas dans une autre école.

L'école dispose d'une salle d'éducation physique. Elle est située dans un bâtiment contigu à la salle de classe. Les élèves doivent traverser cependant un espace public pour s'y rendre (2^e). Les vestiaires sont à côté de la salle, ainsi que le local de matériel.

La salle d'éducation physique est, comme l'école, un peu ancienne (1960). Une clôture mobile la partage en deux parties, ce qui permet de disposer de deux terrains de basketball plus un espace, certes peu important, tout autour. Les enseignants doivent organiser leur enseignement avec deux paniers (une seule partie leur est attribuée par période) ; leur hauteur

correspond au jeu pratiqué par les adultes, aucun système n'est à disposition pour les abaisser à 2,60 m. Des ballons de basket plus petits et moins lourds sont à disposition des enseignants.

La classe que nous avons observée est composée de 23 élèves (dont 14 filles) de 6^{ème} primaire (11-12 ans). L'enseignante généraliste rencontre pour la première fois ce groupe d'élèves, le MS, pour sa part, a déjà donné des leçons à la plupart d'entre eux (il les a eus en EP depuis la 3^{ème} primaire).

Les élèves de cette classe ont fait, depuis le début de leur scolarité, différents jeux collectifs scolaires (par exemple, « La Passe à 10 » ou « Le Ballon au capitain »), mais aucune initiation au basketball (à souligner que, dès les premières leçons consacrées aux jeux collectifs, le MS introduit les règles de « marcher » et de « double dribble » et travaille des gestes techniques comme le dribble ou la passe).

1.2. L'école et les enseignants responsables

Comme nous l'avons dit plus haut, l'enseignement de l'EP est sous la responsabilité des MG et des MS. Dans cette école, et contrairement à la Dyade 1, le MS passe dans les classes une leçon sur trois (ce dernier enseigne dans deux écoles du canton). De ce fait, l'enseignement effectif repose d'avantage sur l'action de la MG.

1.2.1. L'enseignant spécialiste

Ivo a obtenu son brevet de Maître d'éducation physique en 1997 à Genève. Il a commencé à enseigner tout de suite après (1998) et est responsable dans cette école depuis l'année 2000/2001. Le MS connaît la plupart des élèves de la classe (il les a eus « *au minimum* »²⁷³ depuis la 3^{ème} primaire). Cependant, il dit les avoir très peu vus en « salle de gym » depuis le début de l'année scolaire (en effet, la plupart des leçons d'EP ont coïncidé avec le camp scolaire et la journée sportive). L'enseignant leur a déjà donné, par contre, plusieurs leçons de natation.

Le MS aime enseigner les jeux collectifs. Le fait d'avoir pratiqué le football l'aide, dit-il, dans son rôle d'enseignant («...j'ai fait du foot, j'ai joué jusqu'au (xx), en ligue B, bon maintenant c'est la Challenge league »).

Mais écoute, moi, c'est quelque chose que **j'aime bien enseigner**, donc **tous les sports collectifs**, basket, foot, handball, j'aime bien enseigner cela, en espérant de l'enseigner le mieux possible. C'est vrai **qu'il me semble que je suis assez à l'aise**, mais, **c'est pas une branche facile à enseigner parce que, c'est pas comme les agrès ou la roulade, où on peut donner des trucs, tac, tac, tac, tu dois poser tes mains comme ceci**. Là, des enfants qui sont, qui sont pas du tout dans les sports collectifs, déjà qu'ils aiment peut-être pas trop ça, et puis en plus qui, qui n'arrivent pas à se placer, c'est...**je trouve plus, plus difficile à faire passer, mais, intéressant quand même**, donc, là, oui, c'est une période en ce moment, parce que je viens de démarrer, que j'apprécie bien, alors je pense que ça doit quand même m'aider en ayant joué, mais, bon... .

En ce qui concerne sa fonction au sein de l'institution scolaire, s'il assume volontiers le rôle de méthodologue avec ses collègues généralistes, c'est le travail auprès des élèves qui l'intéresse particulièrement.

...je pars du principe que, bon **je suis là pour l'enseignant, pour lui donner des pistes**, mais c'est vrai que, je, je, j'ai commencé ce..., **je me suis lancé dans ce métier-là, c'était pas pour être avec euh, enfin, je ne dirais pas pour bosser avec des adultes**, je crois que c'est pas ça, parce que, c'est vrai que **mon rôle**

²⁷³ Les transcriptions de cette partie du texte sont toutes tirées des entretiens *ante cycle* réalisés avec les deux enseignants.

c'est quand même pour donner euh de, de quoi prolonger ma leçon, mais j'ai quand même du plaisir d'être avec les enfants, parce que c'est quand même le, le, le but principal.

Par rapport à la collaboration avec les MG, il considère essentiel que ça se passe de manière satisfaisante. Puisque « *45' c'est quand même très court* » pour une leçon, il est essentiel, dit-il, que sa collègue « *reprenne* » ce qu'il fait avec les élèves. Il sait qu'il a peu de moyens pour l'influencer (il dit, par exemple, ne pas être sûr que Sonia reprenne le streetball, il est probable qu'elle préfère faire du basketball). Mais il a l'impression que dans cette école les choses changent : « *c'est des jeunes qui sortent de la formation et on leur a peut-être dit oui appuyez-vous sur le, le maître spécialiste et puis ils sont demandeurs* ».

A propos de la relation avec Sonia, il dit :

Alors, moi, quand je donne le document, c'est clair que, normalement ils y vont qu'une fois, euh, et **je pense qu'elle y va deux fois pour le processus (...)** c'est sûr que je leur demande euh, par exemple là, au basket, **j'aimerais bien qu'elle reprenne le jeu pour que lorsque moi je le reprendrai, je voie que ça joue mieux**, que j'aie pas besoin de répéter toutes les règles et que ça reprend de nouveau avec des gamins qui ont bien compris. Donc, je le vois tout de suite (...) **quand je reviens en refaisant le même jeu, et ben, je vais un peu plus loin**, on joue, on joue sûrement plus longtemps et **puis je peux plus moi axer cette notion-là** (il tape sur la table comme s'il montre une situation de jeu), stopper le jeu, **parler de tactique, parler de positionnement**.

Pour permettre à la MG d'entrer dans sa programmation et de reprendre ses propositions, le MS dit lui donner toujours sa planification et des prolongements. Ses planifications font toujours le lien avec les documents officiels du canton.

...je donne toujours la référence au manuel, donc tu verras sur...**je donne les objectifs pour chaque composante**, en sachant bien que, qu'il y aura peut-être pas euh, j'essaie de, de leur montrer que **chaque composante est touchée par rapport au, au thème** que l'on aborde, mais il y en a quand même qui sont un peu plus...au niveau de l'orientation, ça je vais leur accorder plus d'importance au niveau du placement qu'au niveau euh, connaître son corps, savoir s'échauffer, par exemple.

En classe, le partage des responsabilités est assez clair. C'est lui qui donne la leçon, il demande à sa collègue de participer, mais toujours en s'insérant dans sa programmation.

...j'aime pas perdre le contrôle de ce que je fais, donc, euh, j'aime bien voir ce qui se passe dans la salle, pouvoir corriger, alors, **je lui demande à l'enseignant, bien entendu, d'être actif (...)** c'est vrai que Sonia euh, elle est aussi debout, elle est en train de corriger (...); ils me disent t'as vu, il n'a pas fait ça ! Je dis oui mais, **on est deux, alors...si tu te mets debout** et tu, tu tu corriges avec moi, déjà un, tu vas te rendre compte que ben oui euh, il y a certains qui ont des problèmes à ça et tout et puis, on sera deux, on pourra plus facilement aider, on est euh, c'est une force supplémentaire.

...mais c'est vrai que sur une leçon de 45' euh, moi je ne conçois pas de euh, **je ne peux pas passer mon temps à dire** euh, quand je vois quelque chose, je lui dirai, ben attends, t'as vu là, ils ont fait ça, toc, il pourra peut-être, pendant sa leçon, pourquoi pas rebondir là-dessus en allant un peu plus loin, en faisant comme ceci, alors, **je lui donne quelques pistes en plus, qui sont pas dans mon document...**

1.2.2. L'enseignante généraliste

Sonia est une enseignante ayant peu d'années d'expérience. Elle a obtenu une licence à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, « mention enseignement » (voir chapitre 1) et enseigne depuis trois ans. Après une expérience en 3^{ème}—4^{ème} primaire, elle est aujourd'hui responsable d'une classe de 6^{ème} primaire (première année avec ce degré).

Sa formation en éducation physique se limite à son parcours en formation initiale (aucune formation continue pour le moment). Si elle a fait du tennis pendant plusieurs années, elle n'a jamais pratiqué du basketball ou des jeux collectifs dans un club. Sa pratique est seulement

ludique, elle parle du « plaisir » de jouer. Le basketball est néanmoins le JSC qu'elle préfère enseigner.

Soulignons que pendant les trois ans d'enseignement en 3-P elle a fait des jeux avec les élèves (ex. : Balle assise, Ballon au prisonnier), mais jamais un sport collectif (ex. : handball ou basketball).

En ce qui concerne la relation qu'elle entretient avec le maître spécialiste, Sonia la considère comme agréable, importante et aidante par rapport à son enseignement (« *autant profiter des leçons qu'il fait que se dire que je vais faire deux programmes en parallèle* »). Le fonctionnement actuel lui convient très bien. A ce sujet, elle dit par exemple :

Je vais travailler en lien avec lui, je le laisse introduire le thème qu'il a choisi, **si c'est quelque chose qui est facilement adaptable, je le reprends aux autres leçons.**

La MG suit la proposition de son collègue, sauf si l'activité « *demande beaucoup d'engins* ». Le fait de poursuivre ou non le projet du spécialiste tient, d'une part, au thème qui est traité et au degré de difficulté qu'il représente (si c'est l'endurance, par exemple, la MG dit se sentir prête à reprendre sans problème, mais en « *changeant un peu* » si cela est nécessaire). D'autre part, la reprise de la leçon est fortement influencée par l'intérêt et le plaisir qu'éprouvent les élèves. Elle dit regarder « *un peu les demandes des enfants* » ; si les « *enfants se lassent* », elle propose autre chose.

Dans les documents officiels, dit Sonia, il est mentionné « *qu'il (le MS) doit nous former* ». Cependant, si le spécialiste lui apporte de « *nouvelles idées (et), ça permet de se renouveler* », elle ne considère pas pour autant la relation avec le spécialiste comme « *une formation* ».

Lors des leçons données par le MS, la généraliste participe « *parce que ça m'intéresse ce qu'il propose* ». Être présente durant les leçons du MS (en salle ou à la piscine) est important, dit-elle, pour « *échanger par rapport aux élèves* », pour lui dire « *ce que j'ai fait, tout ce qui n'a pas marché* ». Si ces échanges vont lui permettre de mieux préparer ses interventions (« *il me dit c'est plus simple de la faire sous cette forme-là, ou on peut juste la modifier...* »), le MS ne semble pas être amené à modifier sa programmation suite aux échanges avec la MG.

Les interactions entre les deux maîtres sont toujours informelles. Sonia dit ne pas ressentir le « *besoin de prendre plus de temps pour discuter de sa planification* ».

Concernant ses leçons d'EP, elle dit honorer toujours le nombre de périodes par semaine. Elle évoque le fait que les élèves « *aiment bien la gym* » et relève que l'EP est un des seuls moyens de pression qu'elle a à disposition pour gérer le groupe classe : si les élèves ne se comportent pas correctement en classe, elle les menace de supprimer l'heure d'éducation physique.

2. Objectifs et structuration du cycle

Le cycle d'enseignement est constitué de 5 leçons (figure 11 ci-dessous). Comme nous l'avons évoqué plus haut, la MS intervient une fois sur trois dans cette classe²⁷⁴. Cet aspect conduit le spécialiste à reprendre la classe après les deux leçons données par sa collègue.

²⁷⁴ Lorsqu'il se charge aussi de la piscine, le rythme de l'alternance peut être modifié.

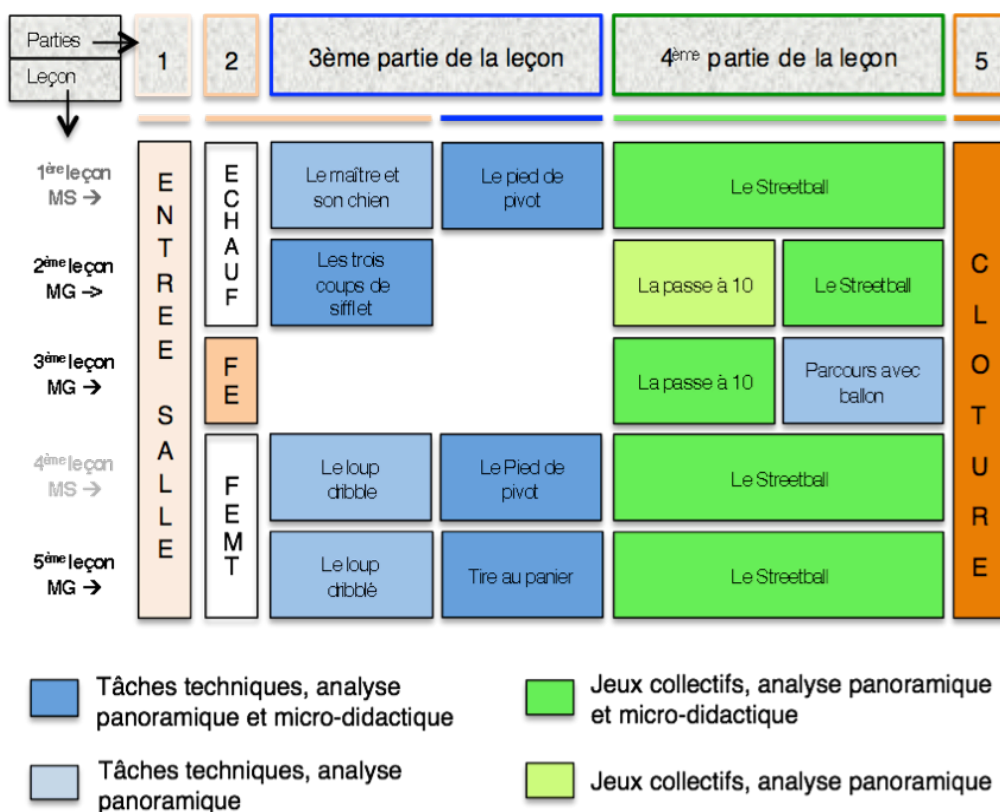


Figure 11 : Les cinq leçons du cycle et les cinq parties de chaque leçon

En ce qui concerne les parties de la leçon, il est important de souligner que nous les présentons en nous distanciant quelque peu de la structuration réalisée par le MS dans ses planifications. En effet, ce dernier les organise en deux grandes parties. La première est consacrée à l'échauffement où il propose, comme nous le verrons plus loin, des tâches permettant aux élèves d'exercer le dribble (par exemple, le « Loup dribblé »). La deuxième (« *partie principale, jeux* »), quant à elle, est subdivisée en deux sections. L'une traite la technique du Pied de Pivot, l'autre est consacrée au Streetball.

De manière à pouvoir comparer les deux dyades que nous étudions, nous avons utilisé, pour toutes les deux, le même tableau. Ceci nous a conduit à séparer la partie principale du MS en deux²⁷⁵ afin de placer la tâche « Pied du pivot » dans la partie *tâches techniques*. De même, et pour une question de visibilité, la tâche « Parcours avec ballon » de la 3^{ème} leçon (MG) est laissée à sa place, mais nous la présentons avec la couleur des *tâches techniques*, car elle correspond à ce type de tâches. Quant à l'échauffement analytique des articulations, il apparaît une seule fois (L3).

2.1. Les objectifs de la leçon : une visée transversale aux différents jeux collectifs

D'après les planifications réalisées par le MS, et données à sa collègue, les objectifs de ses deux leçons s'organisent à partir des quatre composantes de l'Objectif Noyau des prescriptions cantonales (DIP, 2000). Le domaine d'activité consigné est « Jouer » et

²⁷⁵ Pour se rendre compte de la planification faite par le MS, voir annexe 2.3.

« l'activité retenue » est déclinée ainsi : « *Maniement de ballons & jeu en... correspondance selon les degrés !* ». Les objectifs sont formulés de la manière suivante :

- 1- Connaître son corps : - comment bien s'échauffer en vue de l'activité ?
- 2- Se situer dans l'espace et le temps : - savoir se placer et se déplacer par rapport au ballon, par rapport à l'adversaire et aux partenaires.
- 3- Se mouvoir : - savoir dribbler, passer, tirer et recevoir la balle.
- 4- Participer à une action collective : - quelles notions viennent à l'esprit lorsque l'on parle de « jouer en équipe » ?

Les planifications sont élaborées de manière identique pour les deux écoles où le MS travaille (il y conduit le même programme). Les objectifs énumérés conviennent, selon ses documents, à tous les degrés de l'école primaire (de la 1^{ère} à la 6^{ème})²⁷⁶. C'est à travers les tâches agencées en classe que l'enseignant fait la distinction entre les différents niveaux de scolarité.

Lors de l'*entretien ante cycle*, le MS met en avant la nécessité, pour pouvoir faire du « basket », de connaître certaines règles et de maîtriser certaines techniques. Ce faisant il attribue, en tout cas pour ce cycle d'enseignement, une place centrale au geste de pivotement.

A propos des objectifs de la MG, rappelons que les fonctions distinctes qu'assument le MS et la MG au sein de l'institution établissent que c'est le premier qui se charge de la programmation du cycle et des tâches. La généraliste, pour sa part, est tenue de suivre le projet mis en place par son collègue (« *c'est lui le spécialiste* », *entretien ante cycle*, MG). C'est pour cette raison que nous n'avons pas de documents écrits concernant les objectifs et les tâches programmés par la MG. Si l'on se réfère à l'*entretien ante cycle*, parmi ses objectifs, le « *fair-play* » apparaît comme un des plus importants qu'elle se fixe. Le respect de l'autre fait partie, selon elle, aussi bien du travail en salle de classe qu'en salle de gym. Nous donnerons un peu plus bas des indications concernant ses intentions didactiques.

2.2. Agencement temporel au regard des relations MG-MS

Les cinq leçons du cycle sont données dans un laps de temps de 3 semaines. Si certaines leçons sont rapprochées (2 jours), deux se trouvent éloignées de presque une semaine (L2-L3). Sur le plan temporel, le MS utilise l'intégrité de la période scolaire qui lui est attribuée (45', 46'30) ; la MG, pour sa part, reste régulièrement moins de temps dans la salle (37', 38', 38'50).

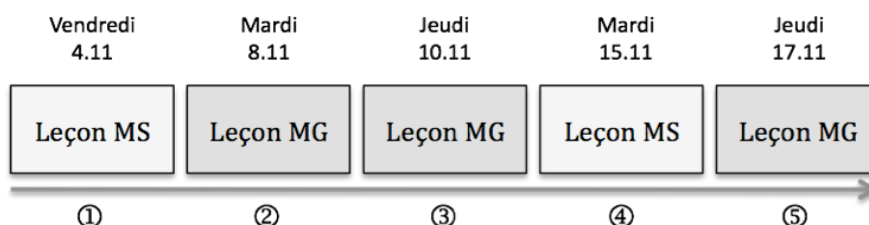


Figure 12 : Agencement temporel des leçons

²⁷⁶ Dans l'*entretien ante*, il dit « *j'ai découpé avec, du 1^{ère} et 2^{ème} primaire, parce que j'ai des 1^{ères} primaires, je fais quelque chose, je te donnerai mon document, de toute façon. Et avec les 3^{èmes} primaires je fais quelque chose d'autre, avec les 4^{èmes} primaires, toujours dans le domaine du maniement du ballon et du basket, avec les 4^{èmes} primaires, quelque chose d'autre, et avec les 5, 6, le Street-ball* ».

2.3. La situation générale des leçons de la dyade

Comme nous l'avons dit plus haut, nous identifions cinq parties dans chaque leçon.

La 1^{ère} partie concerne l'arrivée des élèves dans la salle, la mise en place, souvent simultanée, du matériel et le regroupement du groupe-classe (sur l'une des lignes latérales du terrain de basketball chez le MS, au centre du terrain pour la MG). Les enseignants donnent les indications concernant la leçon, tout en faisant des relations avec le travail qui a déjà été réalisé. La 2^{ème} partie concerne l'échauffement. Comme nous l'avons dit avant, c'est seulement la MG qui propose la mobilisation analytique des articulations (dans les quatre autres leçons du cycle, l'échauffement est réalisé sous forme de jeu avec ballon). Ensuite, dans la 3^{ème} partie (et toujours dans l'échauffement pour le MS), les élèves sont confrontés à des tâches qui visent le développement de l'adresse avec le ballon et l'apprentissage des techniques du basketball (principalement du Pied de pivot). Elle est suivie (4^{ème} partie) par les jeux collectifs de coopération/opposition, principalement le streetball (4 leçons sur 5). A la fin de chaque leçon (5^{ème} partie), les enseignants regroupent les élèves pour un dernier échange (clôture) et donnent des indications pour le rangement du matériel.

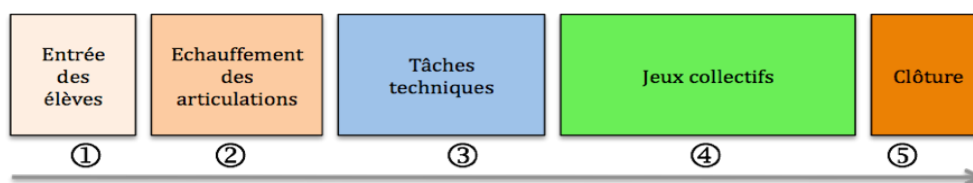


Figure 13 : Les parties de chaque leçon

Comme nous l'avons fait pour la Dyade 1, nous nous intéresserons principalement ici aux *tâches techniques* (en bleu) et aux *jeux collectifs* (en vert). Nous considérons que c'est dans ces deux types de dispositif d'enseignement que les contenus en relation avec basketball sont particulièrement présents. Comme c'est le cas de l'analyse de la Dyade 1, c'est dans ces tâches que l'action didactique des enseignantes se déploie de la manière la plus significative. Cependant, et pour rendre compte de l'ensemble du projet mis en place par les enseignants, nous donnons aussi des indications à propos des trois autres parties (1, 2 et 5).

2.4. Première interprétation macro-didactique

Les objectifs formulés par l'enseignant spécialiste peuvent être considérés comme « transversaux » (Devos-Prieur, 2006) à l'ensemble des jeux collectifs avec ballon. Ils ne font pas de référence à des jeux sportifs précis, par exemple au Streetball. Il s'agit de préoccupations générales et il n'est pas possible de savoir, à partir des intentions qui sont explicitées dans la planification, ce qui est visé en particulier comme apprentissage.

Tout d'abord, relevons le fait que, en donnant des indications par rapport aux quatre composantes de l'objectif noyau (voir chapitre 6), le MS répond au contrat qui le lie à l'institution²⁷⁷. En effet, il doit procéder à l'articulation de sa planification avec le projet et les attentes prescrites par le Département de l'instruction publique genevois.

²⁷⁷ Nous rappelons que l'Objectif noyau de ce document est « Organiser son action motrice » et que les quatre composantes sont : - connaître son corps, - se situer dans l'espace et le temps, - se mouvoir, - participer à une action collective.

L'absence de relation avec la pratique sociale nous semble pouvoir être expliquée, en tout cas en partie, par le fait que le MS conçoit la même planification pour tous les degrés avec lesquels il travaille. Ceci veut dire que les objectifs formulés devraient correspondre autant aux élèves de 1^{ère} qu'à ceux de 6^{ème} primaire.

Cette manière de fonctionner semble reposer sur des compétences acquises principalement sur le terrain et à son expérience personnelle (jeux collectifs). Rappelons que, en formation initiale, la programmation pour l'école primaire est peu abordée. A ce sujet, il est à se demander dans quelle mesure la MG, qui n'a pas la même expertise dans l'enseignement des jeux collectifs, peut identifier et dégager, dans les planifications qu'elle reçoit, des repères significatifs pour son propre enseignement. Nous pouvons supposer, mais nous le saurons seulement à travers l'analyse micro-didactique, que c'est principalement en observant la leçon du MS et en discutant en classe avec lui que la titulaire de classe obtient les compléments d'information qui lui sont nécessaires à l'organisation de ses leçons.

Regardons maintenant les liens entre les objectifs fixés et les prescriptions officielles.

Si l'on se réfère au 1^{er} et au 4^{ème} objectifs de la planification, ils sont exprimés sous forme de question. Aucune correspondance précise avec les attentes de l'institution scolaire ne peut être faite. Les interrogations semblent renvoyer davantage au dispositif à utiliser en classe ou à des questions adressées au MG qu'à des visées didactiques. Par exemple, qui doit répondre, (l'élève, le MG...), à la question « *quelles notions viennent à l'esprit lorsque l'on parle de « jouer en équipe ?* » ».

Les considérations évoquées par rapport aux deux autres composantes de l'objectif noyau constituent des attentes formulées par l'institution pour l'ensemble de la scolarité (voir à titre d'exemple les indicateurs donnés par DIP 2000, pp. 8-11). Ils sont, dès lors, peu opératoires pour guider le travail à l'intérieur d'un cycle d'enseignement : les élèves doivent apprendre à se « *placer et se déplacer par rapport au ballon, par rapport à l'adversaire et à ses partenaires* » ou « *savoir dribbler, passer, tirer...* ». En effet, et indépendamment du niveau de pratique des joueurs, nous pouvons considérer que le travail spatial auquel le MS fait mention est toujours présent. Dans tous les jeux collectifs, le joueur doit être capable de prendre en considération, dans l'action, le ballon, les partenaires et les adversaires (s'agissant d'une programmation en streetball, nous ajouterions la cible à attaquer et à défendre). Ceci est aussi vrai pour les élèves qui jouent au « Ballon chasseurs » que pour ceux qui font du basketball en cycle d'orientation. Soulignons enfin que les intentions formulées par le MS pour les élèves de fin de scolarité primaire font déjà partie du manuel destiné aux classes de 1^{ère} - 4^{ème} primaire.

Si l'on résume, et comme nous l'avons dit plus haut, le matériel à disposition n'explicite pas les liens entre les objectifs et les apprentissages que les élèves devraient construire; par exemple, qu'est-ce que les élèves doivent apprendre pour faire le dribble, la passe ou le tir ?

Enfin, relevons que la dimension systémique du jeu et la gestion du rapport de force qui découle de la confrontation des deux équipes pour le gain du match est peu mise en avant. Les propos restent très larges : marquage, démarquage.

3. Description et analyse des leçons du cycle

La présentation macro-didactique du cycle nous a permis de montrer la structuration générale du cycle et des leçons. Nous procéderons ici à la description et à l'analyse des différentes parties et tâches qui composent chaque leçon. Pour cela, nous suivrons le développement séparé et chronologique de chaque « partie » de la leçon : d'abord la partie 1, ensuite la 2 ; cela étant, au cours de notre exposé, nous mettrons en évidence l'articulation des niveaux de description : horizontale (les tâches d'une leçon) et verticale (les mêmes tâches dans tout le cycle).

Enfin, rappelons que notre exposé reprend les titres et sous-titres qui ont organisé l'analyse panoramique de la Dyade 1 (sans les « moments d'échange »).

3.1. La gestion des entrées et des clôtures des leçons

Nous partons de l'idée que c'est en nous intéressant à la succession des différentes parties de la leçon que nous pouvons appréhender la logique programmatrice, l'action didactique de chaque enseignant et la connexité des systèmes didactiques. Si ce sont les *tâches techniques* et les *jeux collectifs* qui seront étudiés de manière approfondie, avant cela nous présenterons sommairement les autres parties des leçons : l'entrée dans la salle (1^{ère} partie), la clôture de la leçon (5^{ème} partie) et l'échauffement (2^{ème} partie).

3.1.1. Entrée des élèves dans la salle, organisation du matériel et regroupement des élèves

Les leçons commencent toujours par la préparation du matériel suivie du regroupement des élèves.

La manière de s'organiser est, selon le maître, légèrement différente. Le MS se trouve déjà dans la salle lorsque les élèves arrivent dans le bâtiment (toujours accompagnés de la MG). Comme l'enseignant a eu une leçon avant, le matériel est déjà disposé et prêt pour commencer la leçon. Les élèves peuvent en arrivant prendre un ballon et s'exercer en attendant l'appel du MS (« *Voilà, vous vous munissez d'un ballon et vous pouvez faire des tirs, en attendant que tout le monde arrive* »). Ce moment est parfois utilisé par les enseignants pour échanger à propos des élèves et/ou des leçons.

En ce qui concerne la MG, et une fois que les élèves sont en habits de sport, elle les sollicite pour l'aider à porter le matériel dans la salle (ex. : ballon, sautoirs, bancs). Ils ont aussi le droit, en attendant que tous soient entrés, de dribbler ou de tirer au panier.

Une fois que tous les élèves sont dans la salle, les enseignants leur demandent de s'asseoir. Le MS leur indique de se mettre sur une ligne. A sa première leçon, il présente le chercheur, donne des indications sur l'utilisation des ballons (« *...on se souvient, SVP, que les ballons, lorsqu'on se parle, ils sont immobiles, alors la meilleure solution c'est les poser sous les cuisses, comme certains l'ont déjà fait* ») et rend les élèves attentifs au peu de temps qu'ils sont à disposition (« *si on ne perd pas bêtement du temps on arrivera au bout, même très bien au bout, on aura quand même le temps de jouer un petit moment, mais si on est obligé d'attendre, d'attendre, c'est tout du temps de jeu en moins* »). Lors de sa 2^{ème} leçon, il prend un moment pour parler de la violence dans un match de football (Suisse-Turquie) et fait le

lien avec les leçons d'EP (« *je tenais à vous le dire parce qu'on parle beaucoup de fair-play et là on voit quelque chose d'horrible* »).

Ce premier moment du regroupement est suivi des consignes pour la réalisation de la première tâche.

3.1.2. L'échauffement des articulations

L'échauffement analytique des articulations concerne uniquement une leçon du cycle d'enseignement : la 2^{ème} de la MG (L3).

Cette partie dure 5 minutes, mais le temps d'échauffement effectif est beaucoup moindre. L'enseignante demande aux élèves de chauffer les doigts (« *on fait du piano* ») et, pendant qu'ils font les mouvements (aussi les bras, les poignets et les chevilles), elle distribue les sautoirs selon la composition des équipes de la leçon précédente. Les élèves discutent, sont peu attentifs et plusieurs n'effectuent pas les gestes. La MG intervient régulièrement pour des raisons de discipline.

Dans la présentation, l'enseignante indique très rapidement les raisons de l'échauffement et les liens avec ce qui va suivre.

Chauffez-vous les doigts parce qu'on va jouer avec un ballon, jouez du piano, **faites un petit coup aux chevilles** (...); vous pouvez vous chauffer les chevilles en même temps, **chauffez-vous bien les doigts** parce que quand on reçoit un ballon de basket au bout des doigts ça fait mal (...) prenez tout l'espace dans la salle, **vous me faites les bras, vous me faites tourner les poignets** (TdP1-2).

C'est elle qui prend en charge les consignes, sans donner pour autant d'indications précises sur la manière de faire les mouvements (ce sont les élèves qui doivent trouver). Durant la tâche, elle se concentre sur l'organisation des équipes et n'intervient pas pour corriger les élèves. Nous observons, par exemple, des positions en déséquilibre causées par le placement très rapproché des pieds ou par des mouvements effectués avec beaucoup de rapidité.

La manière de procéder de la titulaire de classe diffère de celle du MS. Pour ce dernier, il « *toujours intéressant que l'enfant, qu'il sache que, si on va faire du basket, eh ben, il y a les poignets, il y a les bras qui vont intervenir, donc, bien les chauffer* » (entretien ante cycle). Cependant, puisque les élèves ont fait ce type d'échauffement avec lui depuis la 2^{ème} primaire, il privilégie avec les plus grands un échauffement différent. C'est le cas des leçons du cycle d'enseignement que nous avons observé, où il propose tout de suite des déplacements en dribble dans la salle.

3.1.3. Le rangement du matériel, le regroupement des élèves et les consignes de fin de leçon

Cette partie des leçons se déroule toujours de manière assez semblable. Après la dernière situation de jeu ou le dernier moment de verbalisation, les enseignants demandent aux élèves de ramener le matériel dans la salle de dépôt.

La MG fait un dernier regroupement au centre du terrain pour donner des consignes concernant la sortie de la salle et l'utilisation des vestiaires, pour faire une synthèse de la leçon (points forts, choses à travailler) et pour mettre en perspective les leçons à venir. Ceci concerne aussi bien ses leçons que celles du MS (nous décrirons et analyserons les transactions portant sur les contenus en jeux collectifs en chapitre 9). C'est toujours dans ce

bref moment de fin de séance, pendant que les élèves rangent le matériel ou sont aux vestiaires, que les enseignants discutent de la leçon passée et/ou celle à venir.

3.2. Les tâches techniques du cycle d'enseignement

Le regroupement des élèves en début de leçon (et la mobilisation articulaire proposée par la MG lors de sa 2^{ème} leçon), est suivi d'une ou de plusieurs *tâches techniques*. Certaines font partie, dans la planification du MS, de l'échauffement, par exemple « Le chien et le maître » ou « Le loup dribblé » ; d'autres, le « Pied de pivot », sont agencées dans la partie principale de la leçon.

Les *tâches techniques* confrontent les élèves à des actions où ils doivent exercer l'adresse avec le ballon (ex. : « Parcours avec ballon ») et à l'apprentissage des gestes techniques (ex. : « Pied de pivot »).

Si l'on se réfère au nombre de tâches par leçon, nous constatons que le MS agence toujours 2 tâches techniques par leçon et que la MG, pour sa part, en propose seulement une (sauf en L5). Ces tâches techniques sont toujours présentées avant le jeu collectif. La seule exception est la 3^{ème} leçon où la MG, après avoir fait le jeu « La passe à 10 », met en place un parcours avec ballon.

Le temps que les enseignants dédient à cette catégorie de tâches varie selon la leçon comme ça l'est aussi pour le temps d'activité motrice orienté (AMO), c'est-à-dire le temps où l'élève se confronte à la tâche.

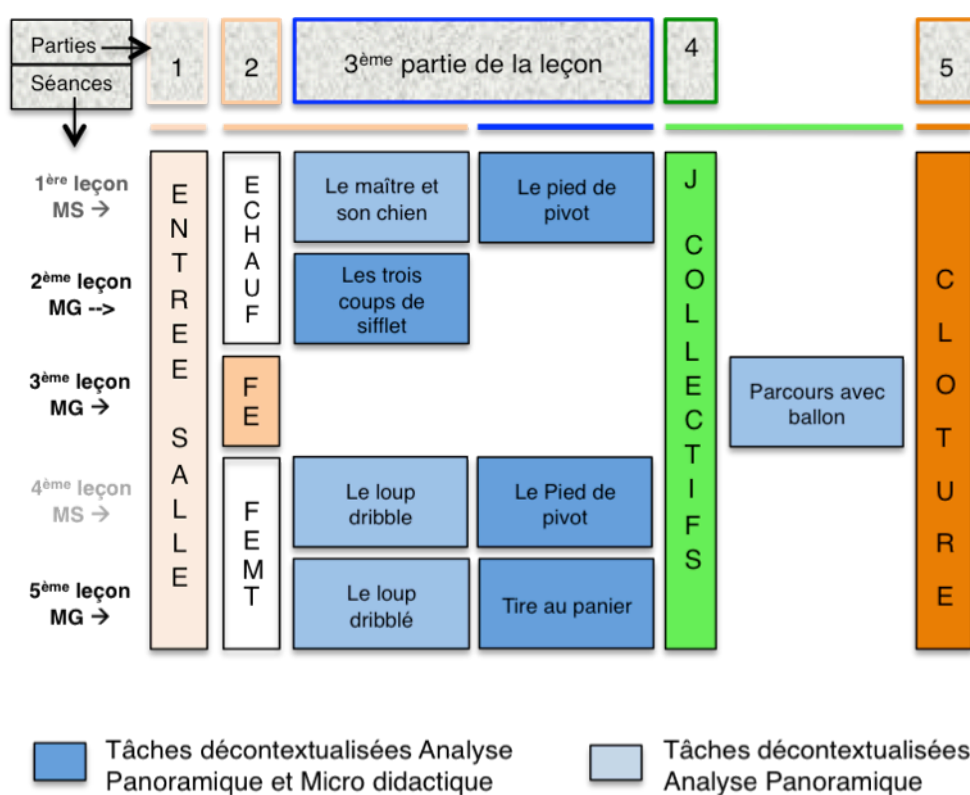


Figure 14 : Les tâches techniques du cycle d'enseignement

Dans les leçons du MS, nous observons que les tâches techniques occupent presque la moitié de la leçon, ce qui montrerait l'importance qu'il accorde à l'apprentissage technique pour pouvoir faire du streetball. Si l'on additionne les temps qu'ont occupé ces tâches durant les deux leçons, nous constatons que les élèves ont été en activité motrice orientée pendant 17', pour une durée de 44'43. Un temps de pratique qui apparaît trop peu important pour permettre aux élèves d'apprendre.

Si l'on se réfère à la titulaire de classe, il y a un plus grand équilibre entre les tâches qui travaillent les gestes techniques et celles qui traitent plus précisément les situations de jeu collectif. Cependant, le pourcentage du temps AMO n'est pas, comparativement au MS, plus important. Les tâches techniques des trois leçons (L2, L3 et L5) ont duré 35'38, pour un temps d'activité motrice effective de 12'37.

Si l'on résume, durant le cycle, les élèves ont été confrontés aux tâches techniques pendant 79'21 et ils ont été actifs au niveau moteur (temps AMO) pendant 29', dont une dizaine de minutes en faisant le pied de pivot. Cela dit, le temps réel est moins important, puisque l'élève fait d'autres gestes durant la tâche (par exemple, il vérifie, dribble, fait une passe). Le nombre de fois qu'il réalise le pivotement est faible.

Le point de vue des enseignants

Si les deux enseignants ont des formations et une fonction différentes au sein de l'institution, nous constatons qu'ils conçoivent de manière semblable la façon de travailler les gestes techniques qui seraient nécessaires à la pratique du streetball ou du basketball. Ils les abordent, tous les deux, dans des situations où la logique interne du jeu est très peu présente.

Pour le MS, les caractéristiques de la population de cette école influencent sa manière d'enseigner et la progression des objets de savoir à mettre à l'étude. Lors de l'entretien *ante cycle*, et en se projetant sur la 1^{ère} leçon du cycle, il dit :

...si on regarde le temps effectif où ils ont en train de jouer au Streetball, ça sera pas, **ça sera pas énorme. Avec une meilleure classe j'ai pu faire 10'**, à la fin, et avec une autre, celle qui n'a pas tout à fait bien compris le jeu, c'était 5'. Puis, **la population de EG²⁷⁸ et la population de QG²⁷⁹ n'est pas tout à fait la même**, je sais que, que peut-être **au niveau de compréhension**, bon...je sais que, avec les 6^{ème}, ça, normalement, ça devrait quand même plus...au niveau de la ... **Au niveau compréhension et au niveau du bagage qu'ils ont par rapport à ce qu'ils ont déjà fait avec moi...**

En ce qui concerne ses intentions lorsqu'il propose les tâches techniques, il dit tester quelque chose de différent cette année. Le choix de traiter principalement le pivotement tient aux observations qu'il a faites lors d'un tournoi scolaire où il a été arbitre.

Alors, écoute, je me suis rendu compte, enfin (...) je suis allé arbitrer avec Paul un tournoi de basket, je me dis, en voyant le tournoi, **qu'est-ce que les enfants ont le plus besoin lorsqu'ils veulent jouer ?** (...) le tir en foulée, et puis, effectivement le tir en foulée pour bien le maîtriser, ça demande de la répétition, de la répétition (...) il y avait souvent les enfants qui faisaient partie du club, qui le maîtrisaient bien déjà, parce qu'ils s'entraînaient en dehors (...) par contre, **le shoot, tout le monde arrivait à le shooter, par contre l'histoire de marcher euh, ça pose un peu plus de problème**. Alors, je me suis lancé, je ne sais pas, on verra euh, **je me suis lancé dans, dans l'apprentissage euh, du pied pivot...**

Si l'on se réfère maintenant à la MG, elle pense que pour « *pouvoir jouer il faut déjà savoir dribbler* » et que ce sont les situations sans opposition qui permettent aux élèves d'acquérir les techniques du jeu.

²⁷⁸ Pour une question de confidentialité, le nom de l'école n'est pas donné. Nous mettons à la place «EG»: école genevoise.

²⁷⁹ Nous procédons de la même manière par rapport au quartier où se trouve l'école : «QG».

...commencer donc par le basique, par les gestes simples, donc avoir la maîtrise du dribble, la maîtrise du dribble sans regarder le ballon parce qu'après c'est un jeu d'équipe, il faut pouvoir repérer ses coéquipiers, donc pas sous forme de jeu, pas commencer tout de suite à plusieurs, chacun avec son ballon, en dribblant, en fixant un point ou je ne sais quoi, donc la maîtrise du ballon et des passes.

Pour la titulaire de classe, les tâches hors contexte du jeu sont importantes et doivent être placées en début de leçon, ce qui ne doit pas empêcher de finir « *quand même par le jeu, quitte à le faire de manière simplifiée* » (entretien *ante cycle*).

Analyse extrinsèque du chercheur

Tout d'abord relevons sur le plan temporel que, dans la programmation du MS, les *tâches techniques* occupent plus de temps que les *jeux collectifs*, contrairement aux leçons données par sa collègue. C'est l'analyse micro-didactique qui nous permettra de montrer les contenus effectivement abordés en classe et la manière dont ils ont été mis à l'étude. Cependant apparaît déjà la position selon laquelle, pour apprendre le streetball, il est nécessaire de séparer les apprentissages techniques de ceux qui concernent les situations de jeu et que ces gestes sont à introduire dans des tâches décontextualisées. Pour le MS (entretien *ante cycle*), la priorité est la maîtrise du pivotement, ce qui explique que la place que prend le streetball dans la leçon dépend du temps qui reste après la tâche technique. Ce geste technique apparaît comme le paramètre central de la programmation, car selon cet enseignant, ce geste est nécessaire pour pouvoir évoluer dans une situation de jeu collectif.

Le placement des tâches dans la leçon et leur contenu nous fait penser à une conception techniciste (Brau-Antony, 1999) de l'enseignement des jeux collectifs. De la complexité du jeu, les enseignants font le choix de travailler un geste en particulier et de faciliter son apprentissage par l'absence des contraintes du jeu réel. Par rapport à cette manière de procéder, on pourrait discuter le fait qu'un trop grand éloignement des conditions de réalisation de la logique du streetball (gestion du rapport de force inhérent à toute situation de coopération/opposition) comporte le risque de rendre difficile l'adaptation de la technique en match.

Enfin, soulignons que le jeu ne constitue pas le lieu où est mis en évidence ce que les élèves doivent apprendre comme gestes techniques. C'est plutôt à l'enseignant de faire le choix. Par rapport à cela, le projet des enseignants se distingue du modèle didactique du Manuel fédéral « Théorie » qui débute et s'organise à partir d'une « situation de référence » (Manuel fédéral 1, Brochure 1, p. 102), mais il est en correspondance avec le Manuel fédéral qui traite spécifiquement le basketball et qui sépare très clairement les *tâches techniques* des situations de *jeu collectif* (Manuel fédéral 4, Brochure 5).

3.2.1. Description et analyse des tâches proposées : présentation chronologique

Les enseignants ont programmé sept *tâches techniques* durant du cycle. Nous les présentons en suivant l'ordre dicté par la chronologie externe (inter-leçon, une leçon après l'autre) et interne (inter-leçon, d'abord, la 1^{ère} tâche de la leçon, ensuite la 2^{ème}).

3.2.1.1. Première leçon du cycle (MS) : deux tâches à visées différentes

Le MS a agencé deux tâches techniques. Si la 1^{ère} ne sera pas reprise dans les autres leçons, celle qui traite le pivotement est à considérer comme la référence principale du cycle.

3.2.1.1.1. Le point de vue de l'enseignante

• La tâche « Le maître et son chien » : s'échauffer en dribblant

Une fois que tous les élèves sont arrivés dans la salle, le MS demande d'arrêter les tirs au panier²⁸⁰ et de venir s'asseoir sur la ligne de fond du terrain de basketball. Après avoir organisé les équipes (distribution des sautoirs), il définit la tâche.

Les élèves doivent se mettre par deux, chacun avec un ballon. Le but est le suivant : un élève a le rôle de « *maître* », l'autre de « *chien* ». Le maître se déplace dans la salle en dribblant et « *guide* » son partenaire. Ce dernier doit le suivre. A chaque coup de sifflet du MS, ils procèdent au changement de rôle.

Les élèves pratiquent l'exercice pendant 2 minutes. Ensuite, l'enseignant fait un intermède (arrêt de l'activité motrice orientée des élèves) et donne des indications concernant des règles à respecter et des nouvelles consignes pour les duos. Celui qui suit le « *maître* » doit maintenant l'« *imiter* ». Les déplacements sont toujours en dribble. Le MS demande aux élèves d'être « *imaginatifs* » dans la manière de se déplacer et de dribbler. A chaque coup de sifflet, ils procèdent au changement de rôle (maître <-> chien).

• La tâche « Le Pied de pivot » : la référence technique du cycle

Tout de suite après la tâche précédente, le MS donne les conditions de réalisation pour le travail du pivotement. Il explique et démontre la manière de réaliser le pivot, fait le lien avec la règle « double-dribble » et assigne la tâche aux élèves.

Ces derniers doivent se placer en duo, mais cette fois avec un seul ballon. L'élève 1 fait une passe à son partenaire. L'élève 2, lorsqu'il reçoit le ballon, prend les appuis pour effectuer le Pied de pivot; pendant qu'il l'exécute, son collègue a le rôle de « *maître* », il tourne autour du porteur du ballon et vérifie que ce dernier fait correctement le geste. Après quelques mouvements, ils changent de rôle.

Lors de l'intermède, le MS met en relation le Pied de pivot avec l'arrêt en 1 et 2 temps et la règle « marcher ». Il donne également les critères pour la 2^{ème} phase de la tâche. Cette fois, le joueur non porteur du ballon ne tourne pas autour du partenaire pour observer si le geste est juste, maintenant il doit essayer de toucher le ballon (rôle d'attaquant).

3.2.1.1.2. Analyse extrinsèque du chercheur

Les intentions didactiques de l'enseignant et les enjeux en termes d'apprentissage de ces deux tâches sont différents.

• Le maître et son chien

Dans cette tâche, les actions que les élèves doivent réaliser dépendent du rôle assumé. En tant que « *maître* », la contrainte principale semble être celle de trouver différentes façons de dribbler et de se déplacer dans la salle ; l'élève peut le faire sans craindre l'attaque d'un adversaire. Aucune contrainte technique n'est évoquée. Pour celui qui fait le « *chien* », le travail est différent : il doit non seulement gérer le contrôle du ballon, mais s'adapter

²⁸⁰ MS : « Voilà, vous vous munissez d'un ballon et vous pouvez faire des tirs, en attendant que tout le monde arrive. »

constamment au déplacement de son partenaire. Ceci l'oblige à dribbler et à se déplacer sans pouvoir poser tout le temps son regard sur le ballon (dissociation yeux-mains). Les difficultés restent cependant dépendantes de la vitesse d'exécution et des mouvements plus ou moins complexes du « maître » (un milieu plus ou moins antagoniste).

• Le Pied de pivot

Dans la description de la tâche, nous avons mis en évidence que l'enseignant l'organise en deux moments. Chacun comporte des contraintes différentes.

Dans le premier, l'élève exerce le geste technique dans des conditions très facilitantes. L'action « juste » est celle de l'élève qui est capable, après avoir reçu le ballon, de s'arrêter, de stabiliser ses appuis et d'identifier le pied qu'il peut bouger de celui qui est le pivot (ceci demande de distinguer l'arrêt en 1 et 2 temps).

Si l'on se réfère au deuxième moment, le joueur ne doit pas seulement s'organiser par rapport aux membres inférieurs (pied qui pivote) ; ici la présence d'un adversaire, qui a comme but de faire semblant de lui prendre le ballon, l'oblige à trouver des manières de le protéger. Le « bon joueur » est celui qui arrive, tout en dissociant les actions du haut et du bas du corps, à les coordonner et à se positionner par rapport à l'agir de son adversaire. Ceci demande, entre autre, de tenir le ballon proche de la verticale jambe/hanche du pied qui se déplace, de positionner toujours le pied qui pivote en direction de l'adversaire et de se placer latéralement par rapport à lui (s'il est de face, il *montre* le ballon à l'autre et risque de se le faire prendre).

En ce qui concerne le joueur non porteur du ballon il doit, tout en observant les déplacements de son partenaire, tenter de le prendre en vitesse de manière à s'approcher et à toucher le ballon (feintes, vitesse de réaction). Ceci en respectant la règle de « non contact » corporel.

3.2.1.1.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

Il s'agit de la première leçon du cycle. Pour débiter, le MS a choisi, d'une part, de proposer un échauffement intégrant des éléments du jeu qui sera abordé dans la partie principale de la leçon (déplacement en dribble). D'autre part, de consacrer 13 minutes à l'apprentissage d'une technique bien spécifique : le pivot.

L'*analyse panoramique* de cette partie de la leçon nous amène à énoncer trois aspects de l'action didactique de l'enseignant :

(i) Le MS a programmé les tâches techniques à partir de l'idée qu'il a de l'enseignement du streetball; il apparaît que ce qui est à aborder en classe ne découle pas d'une évaluation diagnostique des capacités des élèves.

(ii) Les gestes sont effectués dans des conditions éloignées du jeu réel. Ceci nous semble compromettre leur mobilisation dans des situations où la présence des adversaires demande à gérer, conjointement avec l'exécution des techniques, le rapport des forces et des contraintes temporelles et événementielles. Nous pourrions en dire davantage à ce sujet lorsque nous traiterons les *jeux collectifs* à l'aune de l'analyse micro-didactique.

(iii) La démarche d'enseignement peut être considérée comme « cumulative » (Marsenach, 1989) et techniciste (Brau-Antony, 2001) : dans un premier temps ce sont les gestes techniques qui sont abordés et ensuite est prévue leur mobilisation dans des situations de jeu.

L'articulation des deux systèmes didactiques

Lors de l'entretien *ante cycle*, le MS a formulé des attentes concernant sa collègue. Pour qu'il puisse poursuivre sa programmation, il espère que cette dernière reprendra le travail technique qu'il a commencé. Voyons maintenant la programmation de la 1^{ère} leçon donnée par la MG.

3.2.1.2. Deuxième leçon du cycle (MG) : dribble et travail du pied de pivot

Pour sa 1^{ère} intervention du cycle, l'enseignante généraliste a programmé une seule tâche technique avant les deux jeux collectifs. Si les conditions de réalisation sont différentes de celles du MS, la visée principale est la même, à savoir le pivotement.

3.2.1.2.1. Le point de vue de l'enseignante

• La tâche « Les trois coups de sifflet »

Les élèves sont entrés dans la salle, chacun avec un ballon de basket, et font des dribbles et des tirs au panier. La MG, après avoir disposé des cerceaux dans la salle (le même nombre que d'élèves), demande de poser les ballons sous les bancs et de se grouper au centre de la salle ; elle commence tout de suite par donner les consignes de la tâche : les élèves doivent se déplacer « *au petit pas de course* » et en dribblant ; selon le nombre de coups de sifflet que la MG fait, ils doivent faire une action différente :

- Un coup de sifflet, aller vers le cerceau le plus proche et faire 5 dribbles de la main droite et 5 dribbles de la main gauche.
- Deux coups de sifflet, idem mais au lieu de dribbler, les élèves doivent pivoter, dans un sens et dans l'autre (l'enseignant explique et montre comment il faut faire. Un pied doit rester toujours à l'intérieur du cerceau).
- Trois coups de sifflet, les élèves se dirigent vers un cerceau et, une fois à l'intérieur, ils pivotent pour trouver un partenaire. Lorsque c'est fait, ils s'échangent le ballon par une passe.

3.2.1.2.2. Analyse extrinsèque du chercheur

- La tâche « Les trois coups de sifflet »

L'intention didactique de la MG est de poursuivre le travail entamé par son collègue, c'est-à-dire d'exercer la technique du pivotement. Les conditions de réalisation peuvent être considérées à la fois comme facilitantes et éloignées des contraintes liées aux jeux de coopération et d'opposition.

Sans avoir besoin de s'organiser par rapport à un adversaire ou à un temps d'effectuation imposé, l'élève exécute les trois gestes demandés : le dribble, le pivotement et la passe/réception du ballon. Soulignons que le fait de demander aux élèves de dribbler avant et après le pivot (une fois dans le cerceau, l'élève doit s'arrêter, faire le geste technique et repartir en dribble) n'introduit pas dans la tâche la contrainte réglementaire qu'est le « double-dribble », faute qui devrait être sanctionnée lors des situations de jeu.

Les enjeux d'apprentissage sont essentiellement techniques. Dribbler sans faire marcher, effectuer le Pied de pivot de manière correcte (un pied toujours à l'intérieur du cerceau) et faire une passe en direction d'un partenaire. Durant la tâche, la MG peut se focaliser sur la corrélation « nombre de coups de sifflet – geste à faire » et/ou sur la manière de réaliser ce dernier. Comme le milieu d'étude ne semble pas avoir été conçu pour apporter aux élèves des « rétroactions », il revient à l'enseignant de les observer et de les corriger. La classe étant très nombreuse (23 élèves), ceci peut s'avérer difficile.

3.2.1.2.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

En suivant la programmation et le dispositif d'intervention du spécialiste, la MG a « isolé » le geste technique à faire des contraintes inhérentes au jeu du streetball qui va suivre. Nous considérons la tâche comme décontextualisée parce que l'élève doit effectuer les actions dans des conditions où l'adversaire et la pression temporelle, pour ne prendre que deux indicateurs, sont absents. En plaçant le jeu « Les trois coups de sifflet » avant la situation de jeu, la démarche de la titulaire de classe s'approche, comme ç'a été le cas du MS, du technicisme (Brau-Antony, 2001). Il est proposé dans un premier temps de travailler les gestes techniques à travers un dispositif facilitant et « dénaturé », et ensuite de les mobiliser en situation de jeu avec des adversaires et en ayant comme but de gagner le match.

L'articulation des deux systèmes didactiques

En considérant l'aménagement matériel et les conditions de réalisation de la tâche proposée par la MG, nous dirions qu'elle comporte des éléments *originaux* par rapport à celle mise en place par son collègue.

Cependant, en plaçant le contenu « Pied de pivot » au centre de son intention didactique, l'enseignante suit la proposition et les attentes du MS (planification et discours tenu lors de la 1^{ère} leçon du cycle). La technique de ce geste est abordée dans un dispositif différent, mais proche de ce qui a été déjà effectué. Dans ce sens, on peut dire que les élèves ont la possibilité de poursuivre l'apprentissage entamé et de se préparer ainsi aux nouvelles propositions que fera le MS lors de sa prochaine intervention. Ce dernier dit que, dans la mesure où les élèves reprennent en son absence ce qu'il a fait, il peut « *aller plus loin* » lorsqu'il revient en classe (entretien *ante cycle*).

Les tâches des enseignants sont articulées par les finalités et l'objet de savoir. Il reste à vérifier la connexité didactique. En effet, si le dispositif permet de travailler le pivotement, c'est en étudiant les transactions *in situ* que nous pourrions dire si la gestion didactique de la MG se place, ou non, dans la continuité de ce qui a déjà été réalisé.

3.2.1.3. Troisième leçon du cycle (MG) : travail du pivotement et éloignement du jeu de référence

Dans cette leçon, la MG propose aussi aux élèves une seule tâche décontextualisée (« Parcours avec ballon ») mais, contrairement aux autres leçons du cycle, elle la place après le jeu collectif « La passe à 10 ». Celui-ci, comme nous le verrons dans la partie consacrée aux *jeux collectifs*, doit aussi permettre, selon la titulaire de classe, de poursuivre le travail technique du pivotement.

3.2.1.3.1. Le point de vue de l'enseignante

Une fois fini le jeu « La passe à 10 », l'enseignante enchaîne tout de suite avec une tâche pour faire du « *dribble, un petit parcours rapide* ». La MG prend 6 minutes pour donner les consignes et pour placer le matériel dans la salle. Les élèves doivent faire un parcours en forme d'ovale où sont disposés plusieurs postes de travail (voir figure 15). Selon le poste, l'élève doit faire des actions spécifiques :

Poste 1 : Slalom en dribblant entre des piquets.

Au milieu et à la fin du parcours de slalom, l'enseignante a placé des cerceaux (1.1). Quand les élèves s'approchent des cerceaux, ils doivent s'arrêter, faire quelques Pieds de pivot et repartir en dribblant.

Poste 2 : Se faire 3-4 passes contre le mur.

Poste 3 : S'approcher du panier et tirer.

Poste 4 : Deux bancs ont été retournés. Toujours en dribblant, l'élève doit monter sur la barre en fer (6 cm) et marcher en équilibre jusqu'à l'autre bout.

Poste 5 : Tir au panier.

Après avoir fait le tour complet du parcours, les élèves recommencent au Poste 1.

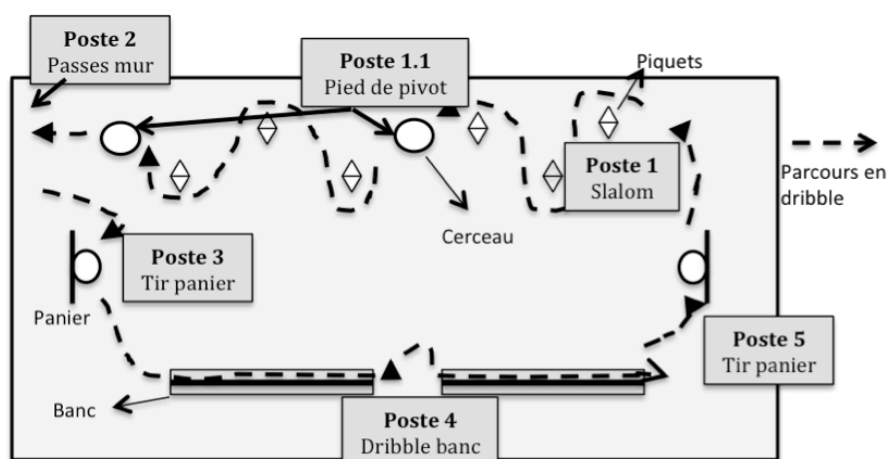


Figure 15 : Postes du « Parcours avec ballon »

Pour le départ, les élèves doivent se distribuer en se plaçant à différents endroits du parcours et dribbler « *tranquillement* » en suivant la direction contraire aux aiguilles d'une montre. Durant la tâche, l'enseignante se place à l'extérieur du terrain, sur un banc. Elle observe les élèves, mais n'intervient pas durant les 3' d'activité.

3.2.1.3.2. Analyse extrinsèque du chercheur

D'après notre analyse, nous considérons le « Parcours avec ballon » comme une tâche permettant de travailler l'adresse avec le ballon, mais n'ayant pas de relation avec la logique des jeux collectifs. Son utilité pour les élèves en situation de jeu est très limitée : le parcours ne semble pas permettre aux élèves de mieux s'organiser individuellement et collectivement pour gérer le rapport de force avec les adversaires lors d'un match. L'élève est seul avec le ballon. On retrouve là, le modèle mécaniciste (Mérand, 1989) caractérisé par un découpage et une élémentarisation des actions techniques, enseignées pour elles-mêmes, sans prendre en

compte ni le sens tactique, ni la dimension d'efficacité que ces actions ont dans le jeu collectif.

Le milieu ne comporte pas de rétroactions permettant aux élèves d'évaluer leur agir. Sans l'aide d'autrui (par exemple les remarques ou les conseils de l'enseignante), l'élève peut réaliser le parcours en faisant des fautes de « marcher » et de « double-dribble » ou exécuter non correctement le pivot ou le tir au panier.

Si l'on prend le poste « dribble sur le banc retourné », l'élève est confronté à l'exécution du dribble dans une posture qui demande à gérer l'équilibre sur une surface étroite. La réalisation du dribble est ainsi dépendante de la capacité à se déplacer en équilibre, ce qui est très éloigné d'une situation de jeu réel. En effet, en étant à 25 cm du sol et en devant placer un pied devant l'autre, c'est une autre façon de dribbler qui doit être trouvée.

En ce qui concerne les auto-passes au mur ou les tirs au panier, aucune consigne n'est donnée pour leur réalisation. Les élèves investissent ces postes uniquement à partir des connaissances existantes²⁸¹.

3.2.1.2.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

La tâche proposée par la MG demande aux élèves de mobiliser certains gestes techniques du streetball, mais en l'absence des contraintes propres à ce jeu. Ils doivent dribbler, faire des passes au mur, tirer au panier, sans avoir besoin de s'adapter par rapport à des adversaires ou à la pression temporelle. La tâche est décontextualisée et les mouvements à réaliser se trouvent très éloignés des situations de jeu réel.

Le travail réalisé durant le parcours ne semble pas répondre à des difficultés particulières que les élèves auraient rencontrées en faisant le jeu « La passe à 10 », ce qui nous conduit à dire qu'il n'y a pas d'articulation des tâches intra-leçon. Ceci contrairement à ce qui est proposé par le Manuel fédéral 1 et les modélisations didactiques en jeux collectifs où les situations de matchs, peuvent donner lieu à un travail ciblé de certaines techniques (Ubaldi, 2004a).

L'articulation des deux systèmes didactiques

Si nous mettons en relation la tâche « Parcours avec ballon » avec les tâches techniques de la 1^{ère} et de la 2^{ème} leçon du cycle, nous observons que deux contenus d'enseignement sont présents : le dribble et le pied de pivot. Certes, une certaine rupture peut être observée si l'on prend en considération le fait que les conditions sont différentes. Cependant les actions réalisées gardent une certaine correspondance, tout comme les contraintes posées à l'agir des élèves : le travail est réalisé en dehors des situations de jeu. Dans ce sens, on peut supposer qu'il y a répétition, variable qui joue un rôle aussi dans l'apprentissage des élèves (Bertsch, 1995).

Cela dit, ce qui est effectivement travaillé, ainsi que l'articulation didactique des systèmes, ne peut pas être appréhendé à ce niveau d'analyse. Il reste à étudier, à partir de l'agir des élèves et de la régulation des enseignants, dans quelle mesure il y a continuité, tout particulièrement concernant le pivotement, entre la tâche « Les trois sons » (L2) et le « Parcours avec ballon »

²⁸¹ Pour l'analyse des gestes « tirer au panier » et « passer le ballon », voir l'analyse micro-didactique de la Dyade 1 (en particulier la 4^{ème} et la 5^{ème} leçon).

(L3) dans la programmation de la MG et la tâche du « Pied de pivot » mise en place par le MS (L1).

3.2.1.4. Quatrième leçon du cycle (MS) : poursuite de l'apprentissage du pivot

Pour sa dernière intervention du cycle, le MS a agencé, comme cela a été le cas pour sa 1^{ère} leçon, deux *tâches techniques* avant la situation de jeu (voir la figure 14). Après la discussion concernant les violences lors d'un match de football international joué par l'équipe suisse²⁸², il propose un jeu de course en dribble pour se chauffer et poursuit avec le pivotement et la protection du ballon.

3.2.1.4.1. Le point de vue de enseignant

Pour le MS, et contrairement au football où il est possible de jouer, dit-il, sans forcément faire tout le temps des fautes, pour pouvoir jouer au basketball on doit arriver à « *maîtriser la technique* ». Il est donc nécessaire, toujours pour lui, de respecter les règles essentielles et de faire correctement le pivot.

• La tâche « Le loup dribblé »

Les élèves sont assis sur une des lignes latérales du terrain de basketball. L'enseignant, debout, donne le but et les critères de réalisation à respecter. La tâche est la suivante :

Les élèves sont partagés en deux groupes, chacun va évoluer dans une moitié du terrain (deux parties sont jouées simultanément). Tous les élèves ont un ballon de basketball, sauf deux par groupe, qui ont un ballon de volley. Ces derniers sont les « *loups* » et ils doivent, en dribblant, essayer de toucher un joueur (« *lapin* ») qui se déplace en dribble avec un ballon de basketball. Lorsqu'un lapin est touché, il échange son rôle avec le loup (le nouveau loup ne peut pas toucher celui qui vient de l'attraper).

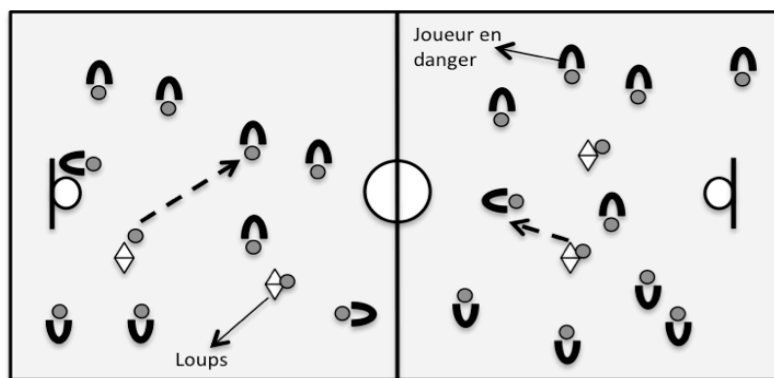


Figure 16 : Dispositif de la tâche « Le loup dribblé »

Le MS annonce qu'il va siffler de temps en temps et, quand cela arrive, tous doivent s'arrêter sur place. Ceux qui ont les ballons de volley ont un gage : 15 sauts alternés en touchant, avec le pied, le ballon qui est par terre. Une fois fini le gage, il échange son ballon avec un partenaire.

²⁸² Le MS critique les agissements des professionnels et profite pour aborder avec les élèves le thème du fair-play.

Avant que les élèves se lèvent, l'enseignant les compte de 1 à 4 (1, 2, 3, 4, 1, 2...) et forme les quatre équipes pour la partie principale (les élèves, selon le numéro, doivent prendre un sautoir de couleur différente). Il place ensuite les bleus et les blancs d'un côté, les jaunes et les rouges de l'autre. Durant la tâche, il procède à l'arrêt de l'activité (gagne) et intervient pour corriger la manière de sauter en touchant le ballon. Aucune intervention concernant le geste de dribble n'est faite.

• La tâche « Le Pied de pivot »: la référence technique

La tâche que le MS prescrit aux élèves est très proche de celle qu'il a agencée lors de sa première leçon. Malgré cela, il consacre à nouveau du temps à la description de la technique.

Pour la réalisation de la tâche, les élèves doivent se mettre par deux avec un ballon et se placer dans la salle de manière à ne pas être proches des autres duos.

Un élève (1) a le ballon et fait une passe à son partenaire (2). Lorsque ce dernier reçoit le ballon il doit partir en dribble pour, après un court moment, s'arrêter et réaliser un pivot. L'autre élève (2) doit s'approcher de lui et après avoir vérifié qu'il fait correctement le geste, il essaie de toucher le ballon (critère de réussite). Selon l'explication du critère de réussite donnée par le MS, si l'élève (2) arrive à toucher le ballon (il ne doit pas « *prendre le ballon* ») cela veut dire que le PdB n'a pas bien protégé sa balle. L'exercice continue et après quelques tentatives, l'élève 2 s'éloigne et son partenaire lui fait à son tour une passe. Ils échangent alors les rôles.

L'explication du pivotement conduit le MS à expliquer l'arrêt en 1 et 2 temps, à revenir sur la règle du « marcher » et à définir la manière de protéger le ballon lorsque le joueur est à l'arrêt.

3.2.1.4.2. Analyse extrinsèque du chercheur

Les propositions de l'enseignant sont proches des tâches qu'il a fait faire aux élèves au début du cycle (L1). A nouveau, la 1^{ère} tâche est pensée en tant qu'échauffement et la 2^{ème} travaille de manière plus ciblée le geste technique que les élèves doivent maîtriser pour faire du basketball (entretien *ante cycle*).

• Le Loup dribblé

La tâche peut être considérée comme un « jeu de poursuite » avec ballon. Certains élèves ont le statut de « *joueur en danger* » et d'autres celui de « *joueur danger* » (Gay, 2006). Le dispositif confronte les élèves à des situations où ils doivent exercer le contrôle du ballon (dribble) en se déplaçant dans la salle et en adaptant leur agir par rapport aux autres. C'est la gestion du rapport de force combinée à l'action de dribbler et au respect des règles (« marcher » et « double-dribble ») qui constitue l'enjeu principal de la tâche.

Pour cela, et indépendamment du statut, l'élève doit être capable de se déplacer sans avoir besoin de regarder tout le temps le ballon (dissociation yeux-balle). Ceci est nécessaire afin de se repérer par rapport à l'espace topologique (lignes), aux autres joueurs et, plus précisément, pour tenter d'attraper ou de fuir. Si l'on considère en particulier le joueur en danger, il doit être capable d'adapter ses déplacements selon les configurations du jeu, par exemple de s'arrêter si le loup est loin (dribbler sur place, observer) et de se déplacer en dribblant (rythmes différents, feintes, etc.) s'il s'approche.

Le dispositif de la tâche, tout en intégrant le déplacement en dribble et l'opposition aux autres, est peu en relation avec des actions du jeu. Deux points sont à relever : d'une part, comme le poursuiveur doit aussi dribbler, l'enjeu principal est de fuir en dribblant (dribbler en se déplaçant le plus rapidement possible) et non la mise en place ou l'apprentissage des stratégies d'évitement. D'autre part, en demandant aux élèves de « toucher l'autre » (et non le ballon comme c'est le cas dans le jeu), l'agir de l'élève ne s'organise pas par rapport à la protection/interception du ballon.

• Le Pied de pivot

Les critères de réalisation prescrits par le MS pour le travail du pivot sont semblables, comme nous l'avons dit plus haut, à ceux de la tâche proposée lors de la 1^{ère} leçon du cycle ; les enjeux didactiques sont donc aussi les mêmes. Il est toujours question d'une tâche organisée en deux phases distinctes. L'une qui permet d'exercer le geste technique sans opposition (le partenaire observe et corrige le porteur du ballon), l'autre qui demande au joueur de protéger le ballon de son adversaire. Face au danger, le porteur du ballon doit positionner correctement le haut du corps (de côté, jambes semi-fléchies, etc.), éloigner le ballon de l'adversaire (le placer à l'opposé du Pied de pivot) et déplacer le pied mobile selon l'agir de cet adversaire. Si la confrontation à l'autre est présente, le manque d'enjeu réel renvoie à un « travail à vide ».

3.2.1.4.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

La dernière leçon du MS renvoie à une démarche techniciste de l'apprentissage des jeux collectifs. Pour travailler le geste technique de manière facilitée, l'enseignant isole les gestes du streetball en les coupant de la dynamique propre du jeu.

Il se dégage l'idée qu'en travaillant le pivot de façon décontextualisée, l'élève apprend à le réaliser de manière à l'utiliser en situation de match. Les deux tâches techniques ne travaillent pas les mêmes objets et ne font pas référence aux mêmes enjeux, ce qui nous conduit à dire qu'elles ne sont pas articulées (« élémentarisation » des savoirs et dimension « cumulative » des apprentissages).

L'absence de contraintes réelles pose la question des possibilités de ce transfert, point que nous aborderons dans l'analyse centrée sur les transactions *in situ*. On peut cependant évoquer ici la manière dont le porteur du ballon va gérer, en situation de match, la pression de l'adversaire, la présence des partenaires et l'organisation des actions par rapport à une cible à attaquer. Comme nous l'avons vu, l'élève s'exerce à courir en dribblant et à pivoter, mais il n'est pas certain que les actions réalisées puissent l'aider à mieux jouer au streetball.

L'articulation des deux systèmes didactiques

Le MS n'a pas observé les deux leçons données par sa collègue généraliste et il n'a pas discuté avec cette dernière à propos de ce qu'elle a fait avec les élèves en son absence²⁸³. Les tâches mises en place dans cette leçon sont conçues comme logiquement articulées avec sa 1^{ère} intervention. Rappelons que, indépendamment de ce que sa collègue généraliste a fait durant ses leçons, le MS dit suivre toujours sa programmation (entretien *ante cycle*). D'une certaine

²⁸³ C'est lors de la leçon qu'il demandera à la MG ce qu'elle a fait. Nous reprendrons ces échanges dans le chapitre 9.

manière, pour l'enseignante spécialiste, les leçons de la titulaire de classe semblent avoir pour seule fonction la poursuite du travail entamé et non le fait d'aborder de nouveaux objets de savoir.

Par rapport à la 1^{ère} leçon du cycle, l'articulation nous semble importante : il y a continuité des dispositifs et des contenus abordés. La tâche « Le loup dribblé » reprend des actions développées par les élèves lors du « Maître et son chien » (dribbler et suivre « sans danger » son partenaire), mais l'élève doit tenter de maintenir le loup à distance et de lui échapper.

Si l'on considère maintenant l'articulation des deux leçons de la MG, nous constatons aussi une forte continuité. Il y a ici également l'intention didactique de poursuivre le travail du pivot, comme ça été le cas des tâches « Les trois coups de sifflet », la « Passe à 10 »²⁸⁴ et le « Parcours avec ballon ».

Pour finir avec cette partie, nous dirions que l'*analyse panoramique* montre une articulation des tâches et des objets de savoir abordés selon une modalité de juxtaposition. On peut s'interroger sur le fait que les élèves puissent, tout en rencontrant des dispositifs assez semblables mais portant certaines différences, construire et exercer les éléments nécessaires à la réalisation des gestes techniques visés. Ceci reste à étudier au niveau micro-didactique, tout comme la mobilisation que les élèves feront de ces gestes techniques lors des situations de jeu effectif.

3.2.1.5. Cinquième leçon du cycle (MG) : des gestes décontextualisés comme introduction au streetball

La MG poursuit la programmation du cycle avec la tâche « Le loup dribblé » introduite par son collègue et innove en proposant aux élèves de s'exercer au tir au panier. Ce point est à souligner, puisque jamais le MS n'a introduit le tir, alors que cette dimension est essentielle quant à l'enjeu même du streetball.

3.2.1.5.1. Le point de vue des enseignants

• La tâche « Le loup dribblé »

C'est en faisant la relation avec la leçon précédente du spécialiste (L4) que la MG et les élèves co-définissent la tâche (« *vous vous souvenez des règles...* »). Il s'agit, dit-elle, du « *même jeu que vous avez fait avec Ivo* », mais elle modifie l'aménagement matériel sans être motivée par une intention didactique particulière²⁸⁵.

L'enseignante demande aux élèves de faire quatre équipes équitables (les mêmes qui vont jouer après au streetball). Deux équipes par demi-terrain, tous les élèves ont un ballon de basket, sauf 3 (par demi-terrain), les loups, qui dribblent avec un ballon de volley. Le but du jeu est le suivant. Les loups doivent essayer de toucher un joueur qui dribble avec un ballon de basketball. S'il arrive à le toucher, les élèves changent de rôle. La MG, pour sa part, siffle régulièrement et au coup du sifflet celui qui a le ballon de volley doit faire un gage : sauter et toucher avec son pied 15 fois le ballon posé par terre.

²⁸⁴ Nous aborderons ce jeu dans la partie « Jeux collectifs ».

²⁸⁵ Il s'agit de changements non volontaires. La MG ne se souvient pas du dispositif mis en place par son collègue.

• La tâche « Tirs au panier »

Enchaînant avec la tâche précédente, l'enseignante propose aux élèves de tirer au panier pendant 3 minutes. Comme la salle contigüe n'est pas occupée, elle ouvre la paroi afin d'utiliser les deux autres paniers de basketball.

La MG place sous chaque panier une équipe (les mêmes que celles qui ont été formées auparavant) et donne des consignes concernant les déplacements (interdiction de se déplacer ballon en main). Aucune indication à propos du geste technique à réaliser n'est donnée.

Les élèves s'exercent durant le temps imparti, l'enseignante n'intervient pas.

3.2.1.5.2. Analyse extrinsèque du chercheur

Les dispositifs de travail des deux tâches sont très différents et n'abordent pas les mêmes objets de savoir. L'une exerce le dribble et l'autre introduit, pour la première fois du cycle, le geste du tir au panier.

• La tâche « Le loup dribblé »

La tâche proposée ressemble fortement à celle présentée par le MS. Nous ne reviendrons donc pas sur les enjeux didactiques que nous avons développés plus haut (voir 4^{ème} leçon du cycle). Nous faisons uniquement référence au changement qu'elle apporte au milieu d'étude.

Contrairement au MS, Sonia place 3 loups (au lieu de deux) dans chaque demi-terrain. Ceci fait que les « joueurs en danger » doivent s'organiser pour faire face à une contrainte plus importante. L'action des « loups » par rapport aux « lapins » est cependant toujours plus difficile par le fait que ces joueurs doivent manier un ballon moins adapté aux rebondissements (ballon de volley).

• La tâche « Tir au panier »

La consigne pour la réalisation de la tâche fait référence à l'interdiction de se déplacer ballon en main, mais aucun élément n'est transmis à propos de la manière d'effectuer le geste de tirer ou de s'organiser par rapport au panier. Dans le dispositif, l'élève est contraint uniquement par la hauteur du panier (qui n'est pas adaptée à la taille des élèves). C'est lui qui choisit la manière de procéder quant à la position du corps et à l'action des bras, au placement par rapport au panier (ex. : distance) ou à la vitesse d'exécution. L'élève peut réguler son agir à partir de la réussite ou non du panier. Mais ces rétroactions sur le résultat de son action sont-elles suffisantes ?

Nous pouvons dire que, pour réussir, l'élève devrait conjuguer ses capacités technico-physiques avec le choix de l'emplacement qu'il a choisi pour effectuer le tir. L'analyse biomécanique relève que pour arriver à lancer suffisamment haut le ballon, la réalisation de certains gestes sont nécessaires, par exemple la flexion des genoux et l'orientation/extension des bras vers le panier à la fin du geste. Pour Mérand (voir Vandeveld, 2006), la question fondamentale c'est la construction du point haut mort de la trajectoire qui permet de produire une trajectoire parabolique. Pour le développement de l'analyse didactique du geste de tir au panier, nous renvoyons le lecteur à l'analyse micro-didactique de la Dyade 1 (4^{ème} et 5^{ème} leçon).

3.2.1.5.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

Nous avons dit un peu plus haut (4^{ème} leçon, MS) que les enjeux de la tâche « Le loup dribblé » sont peu en lien avec les actions que les élèves doivent réaliser lors d'un match de streetball. La proposition faite par la MG dans cette 5^{ème} leçon ne contribue pas à l'avancement du temps didactique ni à inscrire l'expérience des élèves en rapport avec la logique interne du jeu. Il s'agit d'un échauffement, comme l'annonce l'enseignante aux élèves, et l'*analyse panoramique* ne permet pas d'identifier d'éventuels contenus en lien avec la pratique sociale.

La tâche « Tir au panier » comporte, quant à elle, un élément de contextualisation : la présence du panier en lien avec le but du jeu. Le dispositif permet aux élèves d'exercer un geste qui peut être considéré comme essentiel du jeu, puisque le but du streetball est de marquer des points. Soulignons cependant que le milieu d'étude reste durant toute la tâche éloigné des contraintes des actions réelles de jeu. A aucun moment l'élève ne doit adapter son agir à des contraintes comme la présence d'adversaires ou comme la réalisation rapide du geste. Ainsi que nous l'avons déjà souligné, l'action didactique de la MG, tout comme celle du MS, est orientée par une conception techniciste de l'apprentissage. D'abord l'élève tire tout seul au panier et ensuite il est amené à le faire dans une situation de coopération/opposition, transfert qui peut s'avérer peu aisé à réaliser.

L'articulation des deux systèmes didactiques

En proposant la tâche « Le loup dribblé », la MG poursuit le projet du spécialiste (planification) et donne aux élèves la possibilité d'exercer à nouveau le dribble en course. Nous pouvons parler d'une forte articulation entre les deux leçons, en tout cas en ce qui concerne les conditions de réalisation. C'est l'*analyse micro-didactique* qui nous permettra de relever si la ressemblance entre les tâches est « de surface » ou s'il existe une connexité didactique. En ce qui concerne l'augmentation du nombre de « loups », elle peut être considérée comme une complexification du dispositif présenté par le MS, ce qui renforcerait l'idée d'une programmation articulée (progression du temps didactique).

La tâche « Tir au panier » est *originale* et en « rupture positive » avec les *tâches techniques* des leçons précédentes. Le shoot est une action essentielle au regard de la pratique de référence que constitue le streetball. Cependant, en l'absence de régulation, la mise en place de cette tâche de tir ne permet pas aux élèves, en cette fin de cycle, de trouver des solutions efficaces. L'agir des élèves est peu en phase avec la logique du jeu.

3.3. Les tâches qui traitent les situations de coopération et d'opposition

Les situations de jeu collectif du cycle concernent prioritairement le streetball. Un seul jeu scolaire est présent, il s'agit de la « La passe à 10 » proposée par la MG à la 2^{ème} et 3^{ème} leçon.

Si l'on se réfère à la dimension temporelle des tâches de coopération/opposition collective, on observe qu'elles n'occupent pas une place prioritaire ou centrale. Les élèves passent autant de temps à faire les jeux qu'à s'exercer dans des *tâches techniques*.

Le temps d'activité motrice orienté (AMO) est, quant à lui, plus faible que le temps dédié à la verbalisation (consignes, intermèdes, clôture), ce qui constitue un indice sur les possibilités que les élèves ont eues d'acquérir les savoirs mis à l'étude.

Nous constatons que le temps moyen consacré au jeu d'opposition chez le MS (streetball) est de 37'24 pour un temps d'activité motrice effective de 12'48 (pour une durée des deux séances de 91'30), ce qui représente un temps peu important pour leur permettre d'acquérir de nouveaux savoirs. En ce qui concerne la MG, et pour les trois leçons d'une durée de 107'50, les jeux collectifs ont occupé 57'58 du temps et les élèves ont joué effectivement durant 24'46. Si la MG dédie globalement plus de place aux jeux collectifs, il reste que les moments d'explication et de mise en place font que les élèves ne sont pas engagés dans un jeu effectif davantage de temps qu'il ne le sont avec le spécialiste.

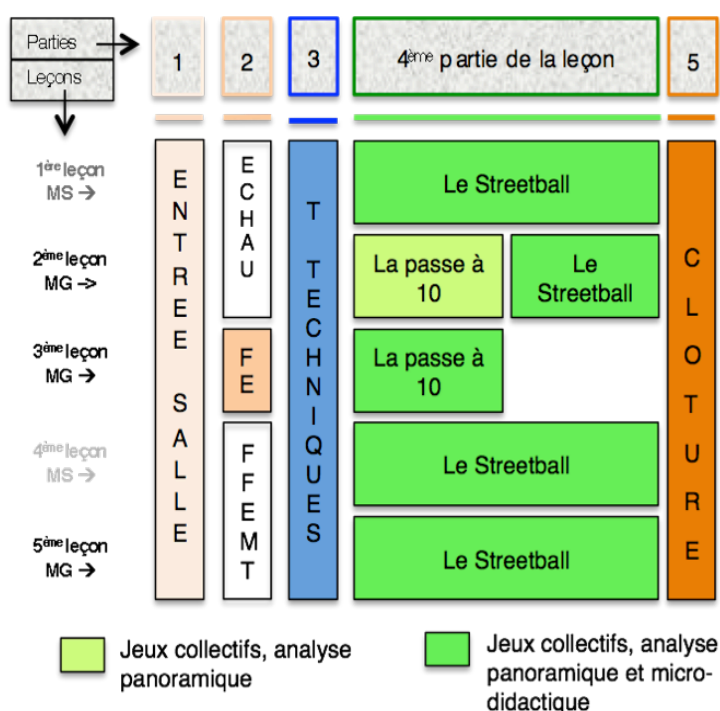


Figure 17 : Les situations de jeu collectif du cycle d'enseignement

Au total, sur les cinq leçons du cycle, le « temps AMO *jeux collectifs* » est de 37'34, ce qui interroge sur les possibilités qu'ont eues les élèves d'apprendre. Nous constatons ainsi que la place que prennent les moments de verbalisation est très importante. S'agit-il d'un temps nécessaires pour donner les consignes, pour permettre aux élèves de formuler des hypothèses et construire des projets d'actions ou pour gérer la discipline ? Nous pourrions répondre à ces questions lors de la description et de l'analyse des transactions *in situ* enseignant-élèves.

Le point de vue des enseignants

Comme nous l'avons dit plus haut, lorsque la MG programme des jeux collectifs, une de ses principales préoccupations est le « *fair-play* ». Durant les matches, les élèves doivent apprendre et faire preuve de tolérance, de respect mutuel, et d'« *une bonne relation par rapport à leurs camarades* » (entretien *ante cycle*). L'enseignante relie cette préoccupation avec le travail qu'elle réalise avec les élèves dans les autres disciplines et espaces scolaires.

Elle dit mettre « *beaucoup en avant le savoir perdre et le savoir gagner parce que c'est un comportement qui se joue en classe aussi* ».

Pour la titulaire de classe il est « *important de varier les jeux, tout en ayant un objectif* ». C'est pour cela qu'elle apprécie que le MS lui montre d'autres jeux que la « Balle prisonnier » ou la « Balle brûlée ». Dans ce sens, peu importe le jeu qu'elle propose, la même intention perdure.

Cependant, lorsqu'elle propose des jeux collectifs avec ballon, elle dit mettre aussi l'accent sur les stratégies :

...quelles sont leurs manières de jouer, ce n'est pas celui qui a marqué le plus de paniers par exemple en basket qui aura atteint les objectifs, c'est avoir une réflexion de jeu en fait (...) savoir à qui je peux passer, comment est-ce que je fais pour être seul, enfin demander le ballon, donc je me démarque, ben, feinter l'adversaire (entretien *ante cycle*)

La MG pense qu'il est important de bannir les comportements égocentriques. Elle va donc insister sur le « *travail de l'équipe, travail des uns par rapport aux autres et pas faire de l'individualisme, pas je dribble puis je vais tout seul au panier* ».

Par rapport à l'organisation du groupe-classe, elle privilégie des équipes ayant peu de coéquipiers. Elle va donc éviter des matchs de « *10 contre 10* », ce qui l'amène à placer des joueurs sur les bancs (les élèves prennent alors aussi, dit-elle, le rôle « *d'observateurs* »).

En ce qui concerne le MS, il n'a pas programmé le basketball comme l'avait proposé le chercheur, mais un dérivé de cette pratique sociale : le streetball.

Pour le lancement du cycle, l'enseignant voudrait laisser le moins possible d'élèves dans le rôle « *d'observateurs* » (entretien *ante cycle*), quitte à jouer la première leçon avec des équipes comportant un nombre de joueurs trop grand. Pour lui, il est important lors de la première leçon de montrer le fonctionnement du jeu à sa collègue²⁸⁶ et aux élèves. Ces derniers auront la possibilité de jouer avec elle, dit-il, avec un effectif plus réduit (l'idéal pour le MS c'est de jouer à 4 contre 4 avec des remplaçants, quitte à assigner à deux élèves le rôle « *d'arbitre* »).

La programmation qu'il a prévue s'appuie sur le travail qu'il a effectué avec les élèves depuis quelques années. Outre les gestes techniques abordés de manière décontextualisée (il dit, par exemple, avoir traité depuis la 3^{ème} primaire différentes manières de dribbler, les règles « marcher » et le double-dribble), il a fait des jeux collectifs. Avec les plus petits, il est question de jeux avec une contrainte temporelle, mais sans adversaires (avoir moins de ballons sur son camp à la fin du temps de jeu²⁸⁷). Avec les élèves plus grands, il intègre le terrain orienté et des adversaires.

Et puis pour les 4^{èmes} primaires, je fais le ballon capitaine, donc là, **plus dirigé vers, vers un petit peu le basket (...)** donc là, ça, **ça se rapproche vraiment plus, plus du basket**, et puis, avec les 5-6, cette année j'ai décidé de faire du, du streetball.

²⁸⁶ Par exemple, il dit : « *Moi, j'aimerais surtout qu'ils aient compris le jeu, pour que, quand Sonia elle le reprendra, qu'elle puisse faire jouer plus longtemps et que, là vraiment, ça puisse démarrer* ».

²⁸⁷ MS: « *...pour les 3^{èmes} primaires, il y a, c'est comme une bataille de balles, seulement ils doivent amener, ils ont le même nombre de ballons dans chaque banc au début de là, là, au début du jeu, et je leur pose une sorte de euh, je leur pose des conditions : je leur dis voilà vous avez un petit moment pour discuter, pour réfléchir comment résoudre le, le problème. Je leur demande de faire en sorte, d'amener les ballons dans le banc de l'adversaire. L'équipe qui gagne, c'est l'équipe qui aura le moins de ballons à la fin du jeu, par contre, on n'a pas le droit de l'amener en dribblant, on n'a pas le droit de l'amener en le transportant* ».

3.3.1. Description et analyse des tâches proposées : présentation chronologique

Les enseignants de cette dyade ont proposé au moins un jeu collectif dans chacune de leur leçon. Nous les présentons ci-après en suivant l'ordre d'apparition des leçons (articulation inter-leçons) et des tâches (relation intra-leçon).

3.3.1.1. Première leçon du cycle – MS : présentation et exploration du streetball

Après avoir fait l'échauffement et le travail technique du pied de pivot, le MS introduit le jeu qu'il a programmé pour ce cycle d'enseignement. Il s'agit d'un jeu « sous un panier » (Manuel fédéral 1, 1998, p. 27), le streetball, qu'il contextualise en classe par rapport à la pratique du basketball que les élèves connaissent déjà (un jeu de rue, USA).

3.3.1.1.1. Le point de vue de l'enseignant

C'est un peu dans l'urgence que l'enseignant commence la description du streetball (il reste peu de temps avant la fin de la période). Il dit tout de suite que le but est de montrer comment jouer au streetball de manière à ce qu'ils puissent refaire le jeu lors des deux prochaines leçons.

C'est le MS qui se charge de donner les consignes, peu d'échanges avec les élèves sont effectués. La tâche prescrite est la suivante.

Deux équipes de 6 joueurs (une des équipes en compte 5) vont s'affronter sur une moitié de terrain et en utilisant un seul panier. Comme il y a 4 équipes, deux matchs se déroulent simultanément. Les joueurs doivent s'organiser pour marquer. Pour cela, ils peuvent se faire des passes ou avancer en dribblant, mais en utilisant au maximum 4 dribbles de suite.

L'équipe qui attaque a le droit de tirer autant des fois qu'elle le souhaite au panier. Par contre, si l'autre équipe récupère le ballon, elle est obligée, avant de shooter, de le faire sortir (passe ou dribble) de la ligne de tir à trois points (6m75).

Le MS demande aux élèves de respecter trois règles principales : celle de « marcher », de « balle portée » et du contact corporel. Si une faute est commise, mais c'est aussi le cas lorsque le ballon sort du terrain ou lorsqu'un joueur fait plus que 4 dribbles, l'équipe opposée récupère le ballon et le met en jeu depuis la ligne extérieure la plus proche.

Le critère de réussite est de gagner le match dans le temps imparti (le MS dit qu'ils vont jouer 5 minutes), pour cela, il faut marquer plus de points que l'équipe adverse. Chaque panier marqué vaut 1 point.

Au début de la partie et après chaque point marqué, l'engagement se fait depuis le cercle central de la salle. Avant de commencer à attaquer, les joueurs doivent faire le « *chek* » : l'attaquant passe la balle à un adversaire placé devant lui. Celui-ci est tenu de vérifier que ses partenaires sont en place et ensuite il doit redonner le ballon au joueur attaquant.

3.3.1.1.2. Analyse extrinsèque du chercheur

Le jeu proposé par le MS comporte des critères de réalisation qui sont très proches de ceux qui régissent la pratique sociale du streetball, ainsi que des indications que l'on retrouve dans le chapitre consacré au basketball par les concepteurs du Manuels fédéral 5 (Brochure 4).

Deux éléments le distinguent en particulier et peuvent avoir une incidence non négligeable sur l'agir des élèves. D'une part la limitation du nombre des dribbles que l'élève peut faire (pas plus de 4 de suite) et, d'autre part, le nombre de joueurs par équipe (6-5 au lieu de 3).

L'espace de jeu correspond à une moitié de terrain de basketball. Comme ils sont si nombreux à jouer en même temps, on peut faire l'hypothèse que l'équipe qui attaque aura des difficultés à se démarquer et à trouver des espaces libres pour tirer au panier. Pour l'ensemble des élèves, la charge en perceptive apparaît comme trop grande pour faciliter les apprentissages.

Pour ce qui est de l'interdiction de faire plus de 4 dribbles, elle limite également les actions des joueurs, tout particulièrement les tentatives de pénétration individuelle dans la raquette. Face à une défense très rapprochée et proche du panier, l'attaque placée, la vitesse des mouvements/déplacements et l'attaque par le couloir direct en dribblant sont des actions à valoriser, mais difficiles à construire pour des élèves de ce niveau.

Le jeu demande à s'organiser collectivement pour défendre et attaquer une cible. Ceci sollicite, chez les élèves, une capacité perceptive pour se situer et agir dans l'espace topographique et topologique, une gestion du rapport de force (contraintes de l'adversaire, incertitude temporelle...) ainsi que la mobilisation de certains gestes techniques (passes, dribbles) tout en respectant les règles.

Le tir au panier constitue un geste essentiel dans un match de streetball. Celui-ci n'a pas été réalisé avant la partie (les élèves vont tirer au panier à partir de l'expérience qu'ils ont eue hors leçon). Pour réussir, le joueur doit être capable d'atteindre une cible située en hauteur, action qui demande de la force (les paniers sont disposés pour le jeu d'adultes), de la précision et la possibilité d'imprimer au ballon une trajectoire bombée.

Pour finir, soulignons encore que les conditions de réalisation s'avèrent peu propices pour l'apprentissage des élèves. Les contraintes qu'ils doivent surmonter sont encore plus importantes que chez les adultes, tout particulièrement par la nécessité de gérer la présence de 5 partenaires et 6 adversaires dans un demi-terrain de basketball.

3.1.1.1.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

Les gestes agencés dans la première partie de la leçon (*tâches techniques*) ont été réalisés dans des dispositifs éloignés des caractéristiques propres aux jeux collectifs de coopération/opposition. Il ne nous est pas possible de dire, à ce niveau d'analyse, dans quelle mesure les élèves ont pu transférer ces gestes dans le jeu streetball et quels contenus d'enseignement ont effectivement été abordés.

A partir des conditions de réalisation fixées par le MS, nous observons que les élèves sont confrontés aux principales contraintes de la pratique sociale, la référence qui est co-construite en classe se place bien au-delà d'une « référence locale » (Schubauer-Leoni, 2008). La tâche comporte l'ensemble des attributs du jeu collectif : présence de partenaires et d'adversaires, organisation des actions par rapport à un terrain orienté, absence de réversibilité des rôles, gestion du rapport d'opposition (Gréhaigne et al., 2009) et respect des règles constitutives du streetball (check, sortie de la ligne des trois points, etc.).

L'articulation des deux systèmes didactiques

Le MS a réalisé son intervention en prenant en considération son articulation avec celle de sa collègue. Dans l'entretien *ante cycle*, mais aussi durant sa leçon en classe, il explicite son intention concernant la présentation du streetball : elle doit permettre aux élèves et à la MG de connaître le jeu afin qu'ils puissent le refaire lorsqu'il sera absent. Nous verrons par la suite de quelle manière il rend « lisible » son projet vis-à-vis de sa collègue ainsi que la façon dont cette dernière le programme dans les leçons qu'elle prend en charge.

3.3.1.2. Deuxième leçon du cycle – MG : travail du pivotement en faisant des jeux collectifs

L'enseignante généraliste a agencé deux jeux collectifs dans cette leçon : « *La passe à 10* » et le « *Street-ball* ». S'il s'agit de situations de coopération et d'opposition, la visée principale est de travailler le pivotement, comme nous le montrerons à travers l'analyse micro-didactique.

3.3.1.2.1. Le point de vue de l'enseignante

Les jeux proposés par la titulaire de classe se distinguent sous plusieurs aspects. Dans la leçon, ils s'enchaînent et sont sensés aborder les mêmes savoirs.

• La tâche « La passe à 10 »

Après la tâche technique, l'enseignante poursuit avec le jeu « La passe à 10 » en disant aux élèves qu'ils ont encore beaucoup de temps et que, avant le streetball, ils vont travailler le pied de pivot « *sous une autre forme* ».

Elle demande à 4 filles de composer 4 équipes et définit ensuite les conditions de réalisation. Deux équipes vont s'affronter dans une moitié de terrain (6 contre 6 et 6 contre 5). Le but pour chacune est de faire 10 passes de suite avant que les adversaires récupèrent ou interceptent le ballon. Le dribble est interdit.

La MG incite à utiliser le Pied de pivot « *quand vous avez la balle* » et réexplique le geste avant de commencer le jeu. Elle rappelle que les points doivent être comptés à haute voix et insiste sur le respect de la règle « *pas de contact* ». Durant le jeu, elle donne des indications aux élèves, fait un *intermède* et clôture la tâche en évaluant la maîtrise du pied de pivot.

• La tâche le « streetball »

La MG enchaîne en annonçant aux élèves qu'ils vont faire le même jeu qu'ils ont réalisé avec Ivo, son collègue. Elle leur demande s'ils se souviennent des règles et, ensemble, ils redéfinissent les critères de réalisation. Avant de demander aux élèves de commencer les matchs, elle redonne des indications concernant le geste de pivoter.

3.3.1.2.2. Analyse extrinsèque du chercheur

• La « Passe à 10 »

Ce jeu fait partie des jeux scolaires que les élèves pratiquent depuis le début de l'école primaire. Dans l'institution, il est utilisé comme support (jeu près sportif) à différents sports (ex.: le handball ou l'Unihockey). Il fait également partie des dispositifs pensés pour

l'apprentissage de la passe ou le marquage/démarquage indépendamment d'un jeu en particulier. Nous avons donné des indications à son sujet dans l'analyse panoramique de la Dyade 1. Nous soulignons ici quelques points principaux.

Pour les joueurs de chaque équipe, l'enjeu est de gérer le rapport d'opposition (Gréhaigne, Billard et *al.*, 2009) qui advient lorsque deux équipes s'opposent et se disputent un ballon. Contrairement au basketball, l'organisation des joueurs n'est pas déterminée par la présence d'une cible à attaquer ou à défendre (un terrain orienté). Ici, il s'agit de réussir une succession de passes sans que les adversaires interceptent le ballon.

Ceci veut dire que l'équipe en possession du ballon doit être capable d'enchaîner les passes (et les réceptions), actions qui demandent non seulement une certaine maîtrise des gestes (lancer, réceptionner), mais aussi la capacité de se démarquer et de se rendre disponible par rapport au porteur du ballon. Pour la défense, le principal enjeu est d'empêcher l'équipe adverse de faire des passes. Pour cela, puisque le nombre des joueurs des deux équipes est le même, il suffit de marquer toujours un joueur pour récupérer la balle ou se positionner à plusieurs autour du le PdB. Si la défense s'organise de manière satisfaisante, et en tenant compte du niveau des élèves, on peut faire l'hypothèse que l'équipe qui attaque peut perdre facilement le ballon ou que le jeu peut être régulièrement bloqué.

Enfin, les conditions de réalisation de la tâche nous semblent privilégier des comportements qui renforcent, surtout chez les débutants, la configuration d'un EJE en « compression » (Gréhaigne, 2007), peu adaptée à une organisation d'équipe telle qu'elle nécessaire pour faire du streetball.

• La tâche « Le Streetball »

L'analyse que nous pouvons faire de la tâche proposée par la MG ne diffère pas des données que nous avons mises en évidence lorsque nous avons traité la 1^{re} intervention d'Ivo, le MS. Les conditions de réalisation co-construites sont presque les mêmes (deux équipes, jeu sous un panier, 4 dribbles au maximum, etc.), sauf l'organisation sociale des équipes. En effet, les joueurs sur le terrain sont moins nombreux (4 contre 4), ce qui peut être considéré comme un élément facilitant l'apprentissage des élèves. En terme de charge perceptive, le PdB doit s'organiser par rapport à 3 partenaires et 4 adversaires (au lieu de 5 ou 6 respectivement). L'espace à disposition étant plus grand, il rend plus aisé le démarquage des joueurs et favorise les initiatives de pénétration et de tir au panier. La gestion par les élèves des changements en cours de jeu apparaît cependant comme une action difficile à réaliser. Le fait de modifier la composition des équipes toutes les minutes semble aussi un élément pouvant rendre plus complexe le travail collaboratif des joueurs.

3.3.1.2.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

Même s'il comporte des conditions d'un jeu collectif avec ballon, nous considérons le jeu « La passe à 10 » comme décontextualisé. Il intègre des éléments du streetball (partenaires/adversaires, réversibilité des rôles), mais deux paramètres importants qui conditionnent l'action des joueurs sont absents : 1- l'organisation individuelle et d'équipe par rapport à un terrain orienté, 2- la présence d'une cible dans l'axe et en hauteur (panier). Dans

ces conditions, la proposition de la MG ne semble pas contribuer à la consolidation ou à la poursuite des apprentissages entamés.

Le milieu d'étude du deuxième jeu réunit, par contre, presque toutes les caractéristiques du sport tel qu'il se pratique en dehors de l'école. Deux éléments le distinguent pourtant : d'une part, la limitation du nombre de dribbles et, d'autre part, le nombre de joueurs par équipe (ici, plus important). Nous pouvons dire que les conditions de réalisation proposées aux élèves sont plus exigeantes que celles qui régissent en général le jeu (3 contre 3), mais plus adaptées aux élèves que celles de la leçon précédente. A partir du milieu d'étude mis en place, il n'est pas possible de déceler des contenus d'enseignement qui seraient travaillés en particulier.

L'articulation des deux systèmes didactiques

En reprenant presque à l'identique le jeu de streetball, la MG place son intervention dans la continuité des propositions de son collègue. Le changement du nombre de joueurs par équipe sur le terrain est aussi à comprendre comme un indice de la relation des deux leçons. Mais il semble que la reprise de cette forme de jeu reste difficile pour cette enseignante généraliste, qui semble ne pas savoir gérer cette situation. L'analyse micro-didactique devrait nous permettre d'affiner ce constat.

C'est sur la demande du MS que sa collègue diminue le nombre de partenaires et place des remplaçants sur les bancs. Ce faisant, les élèves rencontrent des contraintes plus adaptées et favorables à la construction de nouveaux pouvoirs moteurs. On peut parler d'une progression dans l'aménagement du milieu d'étude.

Pour ce qui est du jeu « La passe à 10 », outre le lien que la MG établit avec la réalisation du geste pied de pivot (voir la tâche technique chez le MS ainsi que le jeu « Les trois coups de sifflet » de cette leçon), nous le considérons comme non connexe et n'ayant pas de relation avec la programmation du MS. Dans ce sens, il y a rupture et éloignement par rapport au projet mis en place par le spécialiste, même si c'est ce dernier qui propose à la MG d'agencer le jeu dans la partie échauffement.

3.3.1.3. Troisième leçon du cycle – MG : une rupture avec la pratique du streetball

Contrairement à sa 1^{ère} intervention, la MG propose ici un seul jeu collectif. Elle reprend le *jeu scolaire* de sa première leçon (la 2^{ème} du cycle), « La passe à 10 » qu'elle avait introduit dans la partie échauffement. Nous faisons l'hypothèse que ce retour à une forme de jeu scolaire, est plus économique pour cette enseignante dont nous avons vu lors de la séance précédente, les difficultés à exploiter la tâche proposée par le MS.

3.3.1.3.1. Le point de vue de l'enseignante

Après la partie dédiée à l'échauffement des articulations et à l'organisation des équipes, la MG donne les indications concernant le jeu « La passe à 10 ». Comme les élèves ont pratiqué ce jeu deux jours avant, l'enseignante s'appuie sur la mémoire didactique pour le définir.

La tâche est présentée aux élèves avec un but bien précis : exercer le « *pied de pivot* ». Pour cela, la MG réexplique et demande aux élèves de faire encore le geste pendant qu'elle distribue les sautoirs et compte les joueurs de chaque équipe.

Pour réussir, les élèves doivent faire 10 passes de suite, sans que le ballon soit intercepté. La MG demande aux élèves de s'auto-arbitrer par rapport au pivotement et elle dit que « *celui*

qui marche perd la balle ». Le jeu devrait aussi permettre aux élèves de réaliser correctement les changements d'équipiers « *pendant qu'on joue* ». Pour cela, elle leur demande de se numérotter. A chaque coup de sifflet, les élèves sortent ou rentrent sur le terrain selon le numéro qu'ils ont (d'abord le numéro 1 prend la place du numéro 2 et ainsi de suite).

La MG garde les équipes constituées lors de la leçon précédente tout en plaçant, dans chaque moitié de terrain, des équipes qui ne se sont pas encore affrontées.

3.3.1.3.2. Analyse extrinsèque du chercheur

Mise à part l'organisation des remplacements des joueurs (en cours d'action et en se numérotant), la tâche est identique à celle agencée par la MG dans sa 1^{ère} intervention. Pour son analyse, nous renvoyons le lecteur à la 2^{ème} leçon du cycle ainsi qu'à l'analyse micro-didactique de la Dyade 1.

3.3.1.3.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

Comme nous l'avons dit plus haut (2^{ème} leçon du cycle), le jeu « La passe à 10 » ne réunit pas les conditions pour être considéré comme connexe avec le streetball. Si les élèves peuvent exercer la passe et la réception dans des situations où il est nécessaire de s'organiser par rapport à des partenaires et des adversaires, l'absence de cible rend le jeu décontextualisé. Les apprentissages effectués ne semblent pas pouvoir être mobilisés aisément dans la pratique sociale du cycle. L'intention didactique de la MG semble être principalement l'utilisation correcte du pivotement, qui est à maîtriser pour ne pas avoir des fautes sifflées tout le temps durant le match. Les aspects inhérents à la confrontation des deux équipes pour la récupération et la conservation du ballon ne font pas partie du projet d'enseignement.

L'articulation des deux systèmes didactiques

Disons tout d'abord que nous constatons une articulation entre cette leçon et la précédente. La MG reprend le même jeu et poursuit le même contenu : la technique du pivot.

Si ces deux propositions s'articulent, il y a néanmoins rupture avec les intentions didactiques et le travail effectué par le MS lors de la 1^{ère} leçon du cycle. En effet, dans cette dernière, le streetball a été présenté comme la pratique de référence, jeu qui n'est pas repris par la MG. Il sera dès lors important d'étudier ce qui est effectivement réalisé durant le jeu et de voir en quoi l'action didactique de la généraliste contribue à la progression du temps didactique.

3.3.1.4. Quatrième leçon du cycle – MS : consolider les repères pour la pratique du streetball

Comme cela a été le cas pour sa première intervention, le MS propose dans cette leçon un seul jeu, le streetball.

3.3.1.4.1. Le point de vue de l'enseignant

Après les tâches techniques, le MS donne les consignes pour le streetball en sachant qu'il y aura, à nouveau, peu de temps pour jouer (« *ça va être court, mais bon* »).

Comme le jeu a été fait lors des leçons précédentes, le MS annonce qu'il ne va pas s'attarder sur les règles (il reviendra cependant sur ce qu'il a déjà dit). Il explique comment vont se faire les changements (remplaçants) et place rapidement les équipes sur les terrains afin de débiter tout de suite les matchs.

Les conditions de réalisation sont connues des élèves. Deux matchs se déroulent simultanément (2 équipes sur chaque moitié de terrain). Les équipes sont composées de 4 joueurs et d'un remplaçant (sauf une équipe qui n'a pas de remplaçant). Les critères de réalisation sont les mêmes que ceux de sa première leçon.

3.3.1.4.2. Analyse extrinsèque du chercheur

La tâche proposée par le MS est presque identique à celle de sa première leçon. L'enseignant reprend le même aménagement matériel et les mêmes conditions de réalisation. Nous ne nous attarderons donc pas sur son analyse (voir plus haut).

Le seul changement concerne l'organisation sociale. En effet, le nombre de joueurs par équipe est moins important, ce qui est à considérer comme un élément facilitateur de leur agir. Pourtant, et toujours par rapport à la pratique sportive hors école, la charge perceptive est plus conséquente, ce qui conditionne les possibilités qu'ont les élèves de modifier leurs pouvoirs moteurs. Ceci d'autant plus que les joueurs qui attaquent ont le même nombre que l'équipe qui défend, ce qui rend difficile le démarquage et le fait de trouver des positions favorables de tir lorsqu'ils n'ont à disposition qu'une moitié de terrain de basketball.

3.3.1.4.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

La situation de jeu proposée par le MS est en lien avec la pratique sportive du cycle d'enseignement. Dans ce sens, la leçon du spécialiste permet de faire avancer le temps d'enseignement et inscrit l'expérience des élèves dans un milieu d'étude porteur de sens.

L'articulation des deux systèmes didactiques

Le MS, en reprenant de manière presque identique le jeu qu'il a agencé dans sa 1^{ère} leçon, se situe dans la continuité de sa programmation. On peut donc parler d'une forte articulation inter-leçons, condition d'étude qui devrait favoriser l'apprentissage des élèves. Cette même articulation peut être observée par rapport à la première leçon de la MG (L2), où elle a aussi mis en place le streetball.

En ce qui concerne la relation entre la programmation du spécialiste et sa collègue, soulignons que le premier, n'ayant pas été présent aux deux leçons précédentes de la MG, n'a pas eu la possibilité d'adapter à l'avance sa planification.

Si l'on pense à l'articulation de cette leçon avec le jeu « La passe à 10 » programmé par la MG (L3), il y a par contre rupture. On peut dire que les élèves ont eu peu de possibilités de reprendre le streetball avec le MS en ayant pu améliorer substantiellement leur manière de faire. Nous pouvons supposer donc un faible avancement du temps d'apprentissage.

3.3.1.5. Cinquième leçon du cycle – MG : reprise du « streetball »

Pour sa dernière intervention, et après les deux tâches techniques, la MG a décidé de reprendre le streetball et de finir le cycle d'enseignement avec le jeu proposé par son collègue.

3.3.1.5.1. Le point de vue de l'enseignante

Au début de la leçon, l'enseignante a demandé à quatre « nouveaux élèves » de former les équipes ; puis elle rappelle les règles du jeu (les mêmes qu'aux leçons 1, 2 et 4) et explicite la manière dont les remplacements vont se réaliser (au coup du sifflet, un ou deux élèves sortent, le même nombre de joueurs rentrent dans le terrain).

C'est toujours un jeu sous un panier, 4 contre 4 avec « check ». Le changement de possession du ballon demande à le sortir de la ligne des trois points. Les joueurs ont le droit de faire au maximum 4 dribbles de suite.

3.3.1.5.2. Analyse extrinsèque du chercheur

La tâche étant exactement la même que la leçon précédente, nous ne répétons pas le développement présenté plus haut. Soulignons seulement un aspect.

La MG demande aux élèves de constituer de nouvelles équipes. Outre le temps que cela prend dans la leçon, le fait que les joueurs devront collaborer avec d'autres partenaires apparaît comme un élément qui ne facilite pas la construction des repères socio-moteurs au sein de chaque équipe, repères nécessaires pour s'organiser par rapport à la défense et à l'attaque de la cible.

3.3.1.5.3. Quelques éléments de synthèse

A propos de la construction de la référence

Durant la leçon, les élèves sont confrontés, à nouveau, au streetball. La tâche est organisée à partir des critères de réalisation connus des élèves, des conditions susceptibles de les aider à inscrire leurs actions dans le continuum des expériences déjà réalisées. Dans ce sens, l'agir des élèves est référencé à la pratique sportive.

L'articulation des deux systèmes didactiques

En reprenant le Streetball, la MG se situe à nouveau dans la continuité de la programmation de son collègue. Les conditions de réalisation de la tâche sont les mêmes, ainsi que la manière d'organiser les changements (remplaçants).

Ceci nous amène à dire que cette partie de la leçon est fortement articulée avec les deux leçons du MS ainsi qu'avec la 1^{ère} intervention de la généraliste. Il restera à étudier, dans l'analyse micro-didactique, si cette articulation se situe uniquement en rapport avec les conditions de réalisation des tâches ou si des liens en terme de contenus d'apprentissage sont également effectués (connexité didactique).

4. Fonctionnement didactique de la Dyade 2 : premiers éléments de synthèse intra-dyade

Dans les trois sections précédentes, nous avons présenté le cycle d'enseignement sur le streetball conduit par Ivo (MS) et par Sonia (MG). L'analyse panoramique (échelles macro et mésoscopiques), nous a permis de mettre en évidence la structuration des leçons et les objets d'enseignement, d'identifier des situations d'apprentissage emblématiques pouvant être candidates à l'analyse micro-didactique et de montrer des relations inter-tâches et inter-leçons. L'analyse que nous avons réalisée a donné également des indications générales sur l'agir des acteurs et sur l'articulation des deux systèmes didactiques (SD_{MS} , SD_{MG}).

La synthèse suivante est organisée comme celle que nous avons effectuée avec la Dyade 1. A savoir, en suivant deux entrées : (i) des considérations en lien avec la *construction de la référence*, (ii) des éléments en lien avec *l'articulation des systèmes didactiques*.

4.1. La construction de la référence

Si le chercheur a demandé aux deux enseignants de traiter le basketball, la « macro-référence » du cycle observé est un dérivé de cette pratique sociale : le streetball. Ce sont des aspects en relation avec cette dernière que le MS met en avant et qu'il impose plus ou moins à la MG. Lorsqu'il argumente son choix didactique, la visée du spécialiste est d'apprendre à jouer au basketball (entretien *ante cycle* et discours tenu en classe).

La logique qui organise les leçons attribue à l'apprentissage de certains gestes techniques une place centrale dans la démarche d'enseignement. Ce choix transpositif est prégnant chez le MS, il est repris par la MG. L'analyse micro-didactique nous permettra d'affiner quelle est la densité en savoir des situations mises en place par l'un et l'autre des intervenants. Il ressort de l'analyse panoramique que pour jouer au streetball, il est indispensable de savoir faire correctement, pour le porteur du ballon, le pivotement. Ceci semble expliquer que les tâches des différentes leçons sont agencées en suivant un ordre bien précis, d'abord le travail du geste technique, ensuite le jeu collectif²⁸⁸, et que la partie consacrée aux tâches techniques occupe autant ou plus de temps que les jeux collectifs.

Les matchs de streetball deviennent ainsi le moment où les élèves devraient mobiliser ce qui a été abordé précédemment. Une telle manière de concevoir l'enseignement et l'apprentissage des jeux collectifs renvoie à la démarche techniciste et mécaniste décrite par Brau-Antony (2001) et Mérand (1989). Ceci nous paraît d'autant plus significatif que les *tâches techniques* programmées ont un degré de contextualisation très faible, ce qui constitue un obstacle important à leur utilisation en situation de jeu réel. C'est le cas, par exemple, de la tâche « Le maître et son chien » ou de celles qui traitent l'action de pivoter. Dans ces dernières, nous constatons que les contraintes posées à l'agir des joueurs, qui découlent du rapport des forces (adversaires) et de l'organisation pour défendre/attaquer une cible, sont presque absentes. Les gestes sont abordés en dehors des situations réelles.

Si l'on considère maintenant les jeux collectifs, la phase des consignes initiales montre que les contenus en lien avec la manière d'évoluer au sein de l'équipe sont peu mis en évidence (stratégies, organisation pour se trouver en position favorable, etc.). Le temps que consacrent les enseignants aux matchs (surtout chez le MS) renforce aussi le constat d'une centration sur

²⁸⁸ La seule exception est la troisième leçon du cycle.

l'apprentissage des techniques et la minorisation de l'expérience de confrontation. Dans les leçons, le temps d'*activité motrice orientée effective* est très faible, ce qui risque de conditionner fortement les possibilités d'apprendre qu'ont eues les élèves (n'oublions pas que, en éducation physique, il s'agit de savoirs d'action ; l'expérience motrice est essentielle). Cela dit, c'est l'*analyse micro-didactique* qui nous permettra d'identifier de manière plus précise les contenus abordés en classe, l'action didactique des enseignants et les possibilités effectives qu'ont eues les élèves de rencontrer le savoir.

Soulignons enfin que le cycle d'enseignement mis en place par les enseignants de la Dyade 2 est très proche de la programmation proposée par la noosphère. En effet, le Manuel fédéral qui traite le « basket-ball » s'organise dans un découpage du jeu en gestes à travailler de manière isolée, « Du dribble au mouvement de pivot » (Manuel fédéral 4, Brochure 5, p. 25), une « *élémentarisation* » (Marsenach, 1991) de savoirs techniques abordés dans des tâches décontextualisées (ex., absence d'adversaire). En ce qui concerne les situations de jeu, la configuration privilégiée est celle « *sous un panier* » (Manuel fédéral 4, Brochure 5, p. 25). Pour les concepteurs, comme c'est le cas aussi des enseignants de cette dyade, faire du basketball c'est faire du « *streetball* » (*ibid.*, p. 27).

4.2. L'articulation des deux systèmes didactiques

L'étude de la programmation du cycle nous a permis de rendre compte du déroulement et de l'emboîtement des leçons du cycle ainsi que de la manière dont s'organisent les enseignants pour assurer l'articulation intra et inter-leçon.

Les planifications ainsi que les échanges que les deux enseignants ont eus en classe mettent en exergue le rôle de « méthodologue » assumé par le maître spécialiste. D'une part, nous constatons que c'est ce dernier qui propose au généraliste les deux principaux axes travaillés durant le cycle, à savoir le « pied de pivot » et le « streetball ». D'autre part, c'est aussi le spécialiste qui guide sa collègue par rapport au choix des autres tâches de ses leçons (ex. : « La passe à 10 ») et par rapport à la façon de s'organiser en classe. Nous pensons, par exemple, à la composition des équipes ou au positionnement qu'elle devrait adopter dans la salle lors des matchs.

Nous constatons une forte articulation entre les objets d'enseignement abordés par le MS dans ses deux leçons : emboîtement de la 1^{ère} et de la 4^{ème} du cycle. Si l'analyse réalisée ne nous permet pas d'affirmer qu'il existe une « progression », nous observons cependant un suivi en ce qui concerne les tâches agencées et les visées (geste technique et jeu collectif). De même, il ressort une articulation entre ces leçons et la 2^{ème} et la 5^{ème} séances données par la MG, toujours par rapport au même geste technique et au même jeu collectif. Qu'en est-il de l'articulation entre les deux systèmes didactiques (SD_{MS} et SD_{MG}) ? La figure ci après en rend compte.

En ce qui concerne la 3^{ème} leçon du cycle, elle s'éloigne du projet commun. Dans celle-ci, la titulaire de classe propose des tâches « originales » (pas faites par le MS). Si le tir au panier sans contraintes comporte un élément de contextualisation, le « Parcours avec ballon » et surtout l'absence dans la programmation du streetball sont en rupture avec le travail réalisé lors des autres leçons.

Si l'on se réfère maintenant aux dispositifs de travail, nous remarquons que les conditions de réalisation prescrites par le MS constituent les repères à partir desquels la MG conçoit les

milieux d'étude. Les changements observés, tout particulièrement en ce qui concerne le streetball, s'inscrivent dans une logique de continuité et de progression ; c'est le cas par exemple de la diminution du nombre de joueurs dans chaque équipe (dès la 2^{ème} leçon du cycle).

L'articulation que nous avons mise en évidence entre le travail du maître spécialiste et de la maîtresse généraliste se fonde sur la description et l'analyse de l'agencement macro et mésogénétique du cycle. Elle semble relever davantage d'une reprise des types de tâches que d'une progression didactique s'appuyant sur les avancées faites lors des leçons mises en œuvre par l'un ou l'autre enseignant de la dyade. Une certaine identité des situations proposées aux élèves ne suffit pas à caractériser comment s'effectue dans cette dyade « le passage de témoin ».

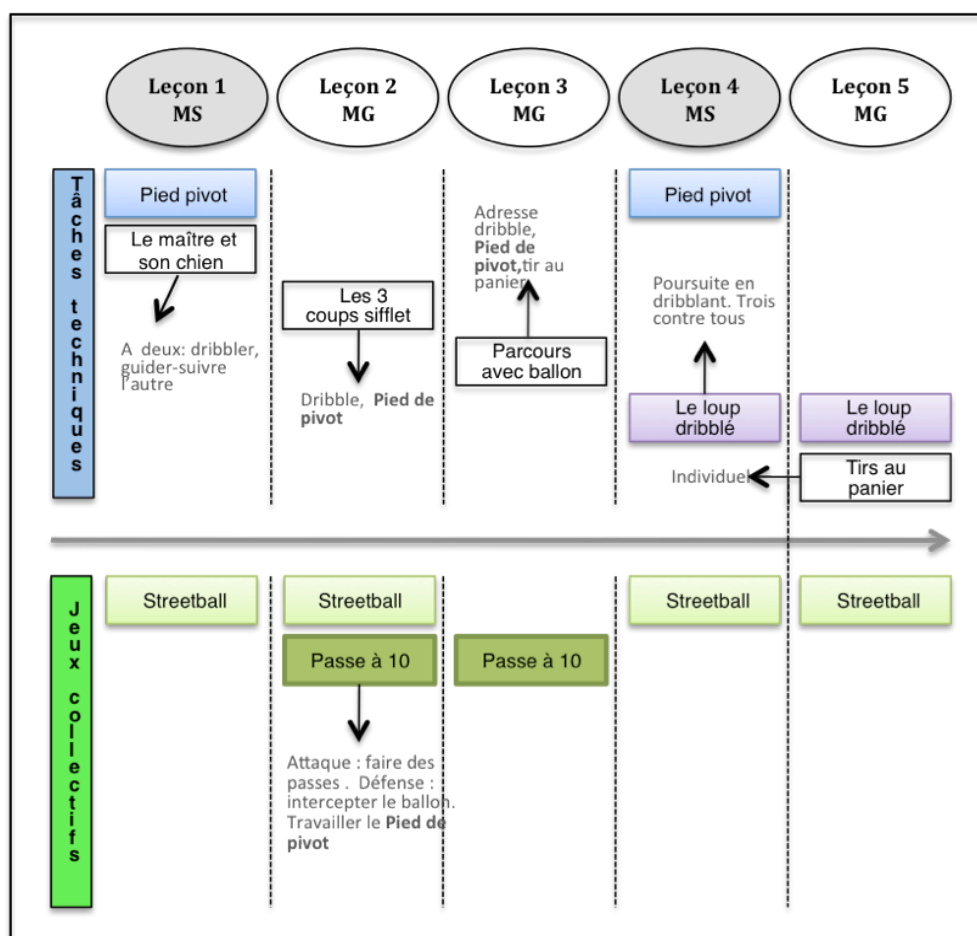


Figure 18 : Emboîtement des tâches dans le cycle

L'analyse panoramique nous a permis d'identifier deux objets d'enseignement principaux dans la programmation des enseignants : le geste technique de pivotement du porteur du ballon et le jeu collectif streetball. Ceux-ci constituent les « thèmes d'étude » à partir desquels nous organiserons la description et la compréhension de l'action conjointe professeur-élèves nécessaire à l'étude de la connexité didactique des systèmes. L'analyse micro-didactique qui va suivre devrait, comme pour la première dyade, nous permettre de prolonger l'enquête à ce sujet.

CHAPITRE 8

La construction de la référence dans l'action conjointe : analyse micro-didactique de l'enseignement des MG et des MS

Le premier niveau d'analyse (analyse panoramique) nous a permis de décrire et de mettre en évidence, d'une part, les savoirs tels qu'ils peuvent être saisis à partir de la programmation réalisée par les enseignants, ainsi que la chronogenèse du cycle. Il nous a été également possible d'apporter des éléments de compréhension par rapport aux topos que les acteurs adoptent lors des différentes parties et tâches de chaque séance. D'autre part, et c'était un des objectifs de l'analyse panoramique, nous avons pu identifier des thématiques et des situations d'enseignement significatives du travail des enseignants. L'argumentaire que nous avons développé à leur sujet est à considérer comme la justification des choix que nous effectuons pour procéder à l'analyse micro-didactique des empiries.

Rappelons que deux entrées organisent cette analyse :

1- L'entrée « thème d'étude ». Les situations d'apprentissage programmées par les enseignantes et leur action en classe laissent apparaître certains contenus et intentions didactiques comme étant prioritaires. Ils occupent une place particulière dans les leçons du cycle et ils peuvent être considérés comme les « leitmotifs » (Wirthner & Schneuwly (2004)²⁸⁹ qui guident le travail des maîtres auprès des élèves.

2- L'entrée « jeux collectifs ». S'agissant du basketball, il nous paraît important d'étudier l'action conjointe enseignant-élèves principalement en lien avec les tâches relevant des situations de jeu collectif. Elles ont comme particularité la construction et la mobilisation des contenus (aussi techniques) dans des situations de coopération et d'opposition (Gréhaigne et al., 1999). Les situations emblématiques choisies devraient rendre accessible la compréhension des références construites dans des configurations d'action en lien avec les pratiques sociales (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005).

En articulation avec ces deux entrées, nous décrirons et analyserons certaines situations qui se centrent en particulier sur des gestes techniques. Celles-ci se caractérisent par la construction de la référence (Schubauer-Leoni, 2008) lors de la mise en étude des techniques et sont considérées par les enseignants comme nécessaires au bon déroulement des situations de jeu. Nous étudierons, en particulier, la relation qu'elles entretiennent avec les apprentissages visés lors des situations de jeu collectif (pour la structure de l'exposé de cette partie, voir le chapitre 5, Méthodologie).

L'étude micro-didactique des situations *in situ* nous conduira à envisager l'action des acteurs et leurs transactions didactiques (Sensevy, 2007) en utilisant un *grain* de description et d'analyse plus fin. L'argumentation liée à ce niveau d'analyse fera cependant très souvent référence et s'appuiera sur le contenu de la partie dédiée à l'analyse *panoramique*. Cette interaction nous paraît nécessaire, d'une part, pour éviter des répétitions qui alourdiraient la lecture et, d'autre part, pour rendre explicites les multiples et divers enjeux des situations que nous aborderons.

²⁸⁹ Pour les auteurs, le leitmotifs est « le fil conducteur dominant la séquence, la dimension récurrente essentielle à laquelle l'enseignant recourt pour donner cohérence à sa séquence » (p. 116)

Pour mieux comprendre l'avancement du temps didactique, ainsi que l'action conjointe enseignant-élèves qui le construit, notre présentation suivra la chronologie des cycles telle qu'elle apparaît dans la pratique effective. Cela veut dire que les situations étudiées s'enchaînent selon l'ordre d'apparition dans le cycle, d'abord les situations de la 1^{ère} séance, après celles de la 2^{ème} et ainsi de suite. Ce faisant, l'alternance entre les séances données par les MS et les MG est respectée, c'est-à-dire que le lecteur trouvera les « passages de témoin » tels qu'ils ont été effectivement effectués sur le terrain.

Le chapitre 8 est divisé en deux sections qui traitent l'analyse micro-didactique intra-dyade. Nous procéderons, tout d'abord, à l'étude de la dyade 1 et nous poursuivrons avec celle de la dyade 2.

Avant de passer à l'analyse, nous tenons à rappeler au lecteur que le développement proposé ci-après rend compte de *deux études de cas*. Pour cela, et afin de décrire au plus près l'action conjointe enseignant-élèves dans chaque dyade, nous avons choisi de traiter de manière détaillée le déroulement des situations retenues.

Nous présenterons donc chronologiquement les différentes phases de chaque tâche (consignes initiales, AMO, etc.) en les accompagnant de notre analyse didactique. Un tel procédé signifie reprendre à chaque séance les mêmes catégories d'analyse.

PREMIERE SECTION

L'analyse micro-didactique de la Dyade 1

Dans cette section, il s'agit de rendre compte de la construction de la référence *in situ* à partir des « thèmes d'étude » et des « situations d'apprentissage significatives » mise à l'étude par les maîtres durant le cycle d'enseignement. Pour étudier la construction de la référence dans l'action conjointe enseignant-élèves, nous avons choisi, parmi les différents thèmes d'étude et les situations d'enseignement mis en place par les enseignantes, ceux qui nous paraissaient se prêter le mieux à l'exercice d'analyse chronologique.

Nous procéderons en suivant six grandes étapes :

- 1- Présentation de la thématique choisie et des situations significatives du cycle.
- 2- Présentation chronologique des leçons.
- 3- Contextualisation de la situation de jeu collectif dans la séance.
- 4- Description et analyse de l'action conjointe en suivant les différentes phases de la tâche (consignes et discussion initiales, moment d'activité motrice orientée, intermèdes, clôture).
- 5- Connexité avec la tâche technique (analyse extrinsèque, analyse de l'action conjointe).
- 6- Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques.

Le « marquage » et le démarquage » au fil du cycle d'enseignement

La conclusion intermédiaire du chapitre panoramique consacrée à la Dyade 1 a mis en évidence les principaux contenus abordés par les enseignantes ainsi que la dynamique générale des transactions maître-élève(s). L'analyse micro-didactique que nous présentons ici suit une double entrée. D'une part, celle qui s'intéresse à l'étude des phénomènes didactiques qui surviennent dans une situation prise isolément et, d'autre part, celle qui s'intéresse davantage à *l'emboîtement* de ces mêmes situations tout au long du déroulement du cycle. Les deux axes qui guident cette étude sont les suivants :

(i) Les « thèmes d'étude ». L'analyse chronogénétique (niveau panoramique) des situations nous montre que le marquage individuel, et dans une moindre mesure le démarquage, constituent les dénominateurs communs du cycle, aussi bien pour celles données par la MG que pour celles données par la MS.

Nous tenterons alors de répondre, entre autres, aux questions suivantes : comment ce fil rouge que sont le marquage et le démarquage est-il co-construit tout au long des différentes séances ? Quels traits pertinents (Ligozat & Leutenegger, 2008) et quels contenus sont validés et institués ? Quels topos les enseignants adoptent-ils au fil des transactions ? Quelle(s) place(s) les élèves occupent-ils dans ce processus ? Nous examinons notamment les formes de réticence et la gestion de l'incertitude didactique mise en œuvre par les enseignantes (Sensevy, 2006). A travers quels gestes/actions/techniques le temps didactique avance-t-il ?

(ii) La programmation des « jeux collectifs ». Le thème d'étude que nous avons choisi de traiter en particulier est abordé en suivant une succession de situations (celles choisies par le chercheur) qui concernent les jeux collectifs de coopération et d'opposition. Pour cela, nous avons retenu celles *qui se suivent* ou qui partagent entre elles une certaine *filiation* (axe vertical, voir ci-dessous la figure 1).

La programmation dont il est question ici reprend une situation de jeu collectif par leçon. Toutefois, la 1^{ère} séance du cycle constitue une exception. En effet, dans celle-ci, nous avons choisi d'analyser deux des jeux présentés : l'un, le jeu « C'est occupé », parce qu'il constitue le support que la MS utilise pour instituer la « défense individuelle », intention didactique que l'on retrouve tout au long du cycle ; l'autre, le jeu « L'homme panier », parce qu'il sera programmé aussi à la 2^{ème} et à la 3^{ème} séance. Ceci le place comme une entrée à privilégier du point de vue de la filiation que nous avons évoquée avant.

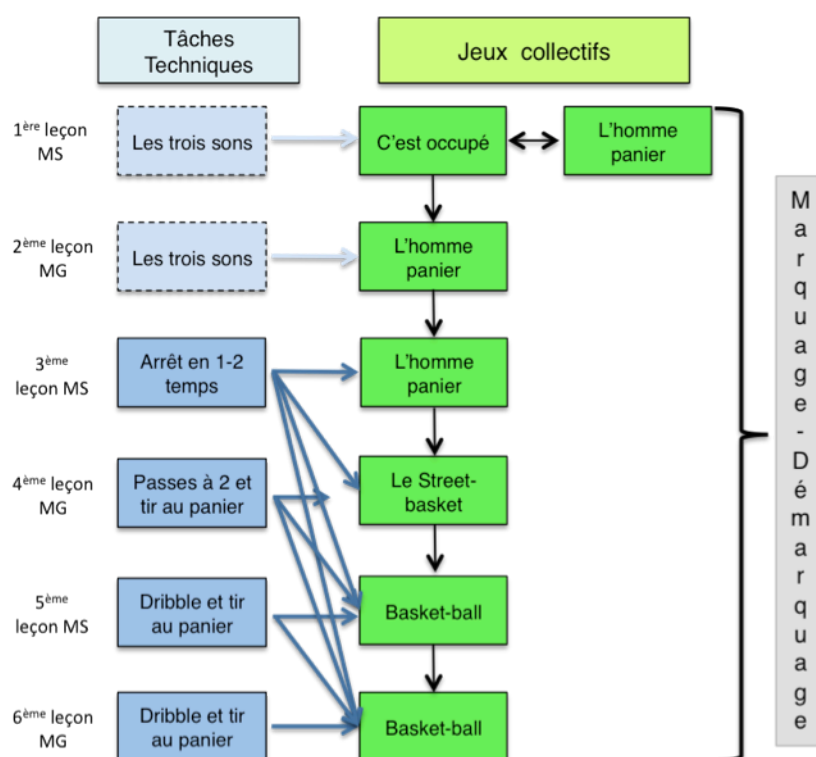


Figure 1 : Filiation « jeux collectifs » et articulation avec les situations techniques

Si l'on se rapporte à la figure 2 du chapitre 7, le lecteur peut constater que nous avons dû procéder à des choix uniquement pour la 1^{ère} et la 3^{ème} leçons du cycle. En effet, la MS agence dans celles-ci plusieurs jeux, contrairement à sa collègue qui en propose toujours un seul.

La figure 1 ci-dessus montre, dans l'« axe vertical », la suite des situations dans la succession des séances. Dans l'« axe horizontal », nous intégrons les tâches techniques qui, à l'issue de l'analyse panoramique, s'articulent ou sont en connexité, plus ou moins grande, avec les situations de jeu collectif (ex. : voir la leçon 3, « Arrêt en 1-2 temps » avec le jeu « L'homme panier »). A souligner que la mise en relation horizontale entre une situation technique et le jeu collectif de la séance n'exclut pas l'articulation de la première avec les leçons suivantes. Nous mettons ceci en évidence grâce à des flèches bleues orientées vers le bas. Par exemple,

et toujours par rapport à la situation « Arrêt en 1-2 temps », elle peut aussi être connectée avec le « Street-basket » (4^{ème} leçon) ou le « Basket-ball » (5^{ème} et 6^{ème} leçon).

1. Première leçon du cycle - MS : référence locale et généralisation de la stratégie de marquage

Nous rappelons que la séance est composée de cinq parties (voir figure ci-après²⁹⁰) et que les jeux collectifs sont agencés après que les élèves ont manipulé individuellement le ballon de basketball. Cette tâche ne prépare pas réellement aux jeux de coopération/opposition (nous reprenons ce sujet un peu plus loin).

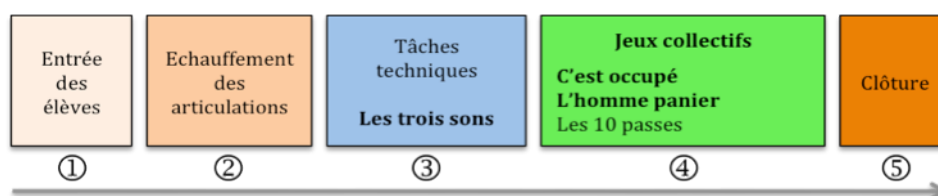


Figure 2 : Place des jeux collectifs scolaires dans la leçon

L'analyse didactique des trois jeux collectifs de la séance a montré qu'ils permettaient d'aborder divers enjeux d'apprentissage²⁹¹, que ces derniers peuvent être différents selon le jeu et que les apprentissages pouvant être réalisés ne sont pas tous transposables ou directement utilisables en basketball²⁹². La *nature* des traits pertinents construits nous paraît dès lors déterminante pour comprendre l'action didactique de l'enseignante et son projet d'enseignement.

Durant la leçon, les *moments de verbalisation* se succèdent et s'articulent avec les phases d'*activité motrice orientée* (voir tableau 1 ci-dessous). Au regard de l'action de la MS, la *règle d'action* co-construite correspondant au marquage « homme à homme »²⁹³ pour le jeu « C'est occupé » constitue un élément central de la mésogenèse.

Dans le discours de l'enseignante, cette *règle d'action* (RdA) est peu à peu mise en relation avec les trois jeux et généralisée à toutes les situations où il faut défendre. L'organisation « *chacun marque un joueur* » est proclamée comme référent, stratégie d'équipe que la MS demandera systématiquement d'adopter lors de ses prochaines séances. C'est en sollicitant l'avis des élèves, par un geste de dévolution (« *trouver comment faire* », « *donner un conseil* ») que ce qui est *vrai* est rendu public. La posture de surplomb topogénétique (Ligozat & Leutenegger, 2008) adoptée par la MS lui permet d'instituer la RdA au niveau de la

²⁹⁰ Le tableau que nous présentons au début de chaque séance permet de visualiser aussi bien l'emplacement des *jeux collectifs* que les *tâches techniques*. Par rapport à ces dernières, nous soulignons en gras celles que nous traitons, par leur connexité, de manière plus détaillée.

²⁹¹ L'enseignant peut se centrer, par exemple, sur l'organisation et la mise en place de la défense et le rôle du défenseur ; sur les stratégies d'attaque et le rôle d'attaquant ; sur la construction des techniques motrices nécessaires aux différentes situations de jeu (chapitre 7).

²⁹² Par exemple, la défense dans le jeu « C'est occupé » ne demande pas une mise en coordination des actions par rapport à un terrain orienté. Le marquage des tapis se distingue dès lors des déplacements individuels et d'équipe nécessaires pour défendre le panier.

²⁹³ Nous reprenons à notre compte la remarque de Pain (2006) concernant l'expression « *défense individuelle* » (utilisée par les enseignantes de cette dyade). Pour l'auteur, cette formulation est maladroite, « *surtout lorsqu'on fait entrer des jeunes enfants dans l'activité* » (pp. 33-34). Lorsque nous écrivons les termes « *défense individuelle* », nous faisons référence au discours des enseignantes.

classe. La même posture la conduit, après l'observation des actions de jeu, à rappeler le TP et la *règle d'action* lors des passages qu'elle effectue par les sous-groupes de travail (matches). Ces moments semblent plus propices pour rendre davantage *opérationnel* les énoncés *globaux*. C'est ainsi qu'elle se charge, par exemple, d'organiser la « *défense individuelle* » en demandant à chaque joueur de choisir, devant elle, l'adversaire qu'il va marquer.

Première leçon du cycle : maître spécialiste Structuration temporelle : leçon, tâches, phases			
Temps	Moments de la leçon	Phases de chaque tâche	Temps
0'00 à 1'10	Cri d'équipe	Les élèves montrent à l'E le cri d'équipe. Présentation du thème du cycle	1'10
1'11 à 2'27	Echauffement du corps	Justification de l'activité et mobilisation des articulations	1'16
2'28 à 4'50	Les Trois sons (durée : 4'56)	Consignes et discussion initiales	2'22
4'51 à 6'22		Activité motrice orientée	1'31
6'23 à 6'45		Intermède	22''
6'46 à 7'14		Activité motrice orientée	28''
7'15 à 7'24		Clôture	9''
7'25 à 17'02	Les trois jeux (durée : 33'55) C'est occupé L'homme panier La passe à 10	Consignes et discussion initiales	9' 37
17'03 à 21'01		Activité motrice orientée:	3'58
21'02 à 25'4		Intermède	4'38
25'41 à 30'47		Activité motrice orientée :	5'06
30'48 à 33'25		Intermède :	2'37
33'26 à 38'48		Activité motrice orientée :	5'22
38'49 à 41'20		Clôture :	2'31
41'21 à 45'08	Rangement du matériel	Regroupement et rangement	3'47

Tableau 1 : Structuration de la leçon : moments de verbalisation et d'AMO (D1, L1, MS)

Toutefois, le degré d'opérationnalisation reste faible. « *Marquer son joueur* » demande des actions individuelles et collectives qui ne sont pas mises en évidence durant la séance (ex. : au moment de la réversibilité des rôles, comment s'organiser pour défendre, en prenant un joueur ?). Tout laisse à penser que c'est aux élèves de trouver comment faire *concrètement* pour marquer (ex. : mise en relation de la triple perception « PdB, adversaire direct et cible », Mariot, 1996), sans que l'enseignante ait fait preuve de dévolution à ce sujet. Durant les matches, l'enseignante adopte aussi un topos de suspension de son activité. Les situations de jeu visionnées montrent un nombre important d'actions des élèves pouvant être considérées comme des TP, sans que celles-ci soient désignées par l'enseignante (ex. : la manière de marquer adoptée par un joueur se positionnant de façon à pouvoir anticiper une passe).

Dans ce point, nous décrivons et analysons tout d'abord le jeu « *C'est occupé* ». Comme nous l'avons dit plus haut, c'est durant les phases d'*activité motrice orientée* et les *moments de verbalisation* qui s'en suivent que la MS élabore, avec les élèves, la stratégie qu'elle

considère efficace pour le jeu, mais aussi pour le basketball. Après cette partie (point 1.1), nous traiterons le jeu « *L'homme panier* ». Du fait que l'enseignante a axé principalement son action sur la première situation, les données de la deuxième sont bien moins importantes.

Nous finissons le développement de la première séance en donnant des indications concernant la connexité de la partie jeux collectifs avec la tâche technique de la séance et une synthèse des transactions didactiques en rapport avec le thème d'étude.

1.1. Le jeu « C'est occupé » : institutionnalisation du « marquage individuel »

Le point de départ de notre description et de notre analyse est l'élaboration conjointe par l'enseignante et les élèves des règles pour le jeu « *C'est occupé* ». Nous poursuivons en retraçant la succession chronologique des différentes phases de cette tâche. Avant d'entrer dans l'analyse de l'action conjointe, nous présentons brièvement les enjeux didactiques de ce jeu.

1.1.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective

Description du dispositif de travail

Dans le tiers de la salle où se déroule ce jeu, l'enseignante a disposé 5 tapis éloignés les uns des autres (voir figure 3 ci-dessous). Le nombre de tapis (5) est plus grand que celui des défenseurs (3). L'équipe attaquante (3 joueurs), qui se déplace en faisant des passes (interdiction de marcher ballon en main ou de dribbler), doit poser le ballon sur un des tapis pour marquer le point. Pour l'éviter, la défense doit arriver sur le tapis (y poser un pied) avant l'action de l'attaquant.

Selon les consignes, les attaquants gardent le ballon jusqu'au moment où ils marquent un point. Ensuite, il revient à l'autre équipe d'être attaquante.

Enjeux didactiques sous-jacents

Dans cette situation, l'importante dimension de « réversibilité des rôles » mise en évidence par une analyse technologique du basketball n'est pas prise en compte. De ce fait, l'interception du ballon est inutile, car si cela arrive, le ballon doit toujours être rendu aux attaquants. Les défenseurs ne peuvent pas tirer avantage de leur action efficace pour aller marquer.

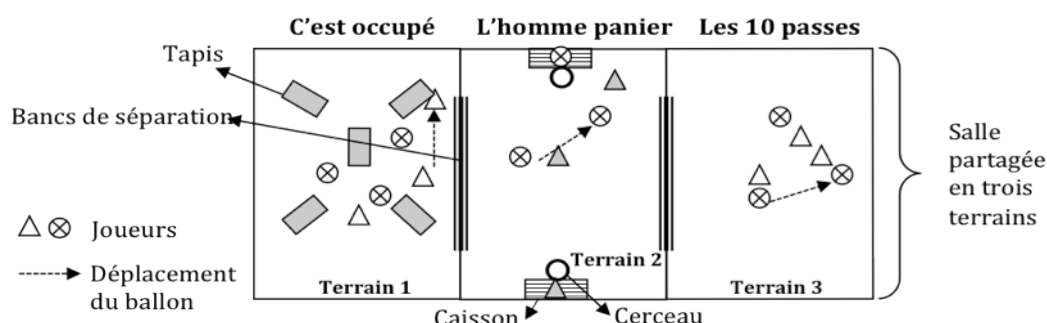


Figure 3 : Aménagement matériel et organisation sociale

Ainsi, il s'agit bien d'un jeu « d'alternatives » (Mérand, 1990), la question du renversement du rapport de forces, propre à l'approche dialectique des sports collectifs est absente.

Néanmoins, l'un des enjeux de la situation est que les joueurs doivent s'organiser par rapport aux 5 cibles et prendre en considération, pour cela, les repères topologiques du jeu (Paillard, 1971, 1984).

Le problème à résoudre pour les élèves est déterminé par l'aménagement même de la situation et concerne en particulier l'action de l'équipe qui défend. En effet, l'enseignante a disposé dans l'espace de jeu plus de tapis que de défenseurs. Pour éviter que les attaquants ne marquent un point, ils doivent comprendre que la défense des tapis n'est pas la stratégie à adopter (il est nécessaire, au contraire, de marquer chacun un joueur) et trouver une manière de s'organiser en équipe pour se distribuer et surveiller les adversaires.

Stratégies possibles pour les élèves

Si l'on regarde les possibilités d'agir du PdB, l'interdiction de dribbler fait qu'il peut, soit poser le ballon sur le tapis (s'il est à côté) soit faire une passe (si les partenaires sont à bonne distance).

Les consignes pour la réalisation de la situation nous semblent induire des actions où il s'agit davantage de « suivre » les attaquants que de mettre en jeu un « marquage » proprement dit. Pour le joueur défenseur, il est important de rester proche d'un des attaquants afin d'arriver à se placer sur le tapis si ce dernier reçoit le ballon. Contrairement aux situations de basketball, ici le positionnement optimal est à proximité du tapis choisi par le joueur attaquant. L'action du défenseur prend donc peu en considération les indices en lien avec l'endroit où se trouve le porteur du ballon, la trajectoire possible du ballon (pour l'intercepter) ou le déplacement probable de l'attaquant vers la cible (tapis).

Pour l'équipe qui attaque, deux actions principales peuvent être citées : - s'organiser en équipe pour se faire des passes de manière à se libérer de la marque, - donner le ballon au joueur libre situé près d'un tapis pour marquer. Cela veut dire que l'attaquant non porteur du ballon doit arriver à se démarquer afin de proposer des alternatives de passe au PdB (tout en allant vers les tapis non surveillés). Les passes rapides, les changements de direction, les feintes, le repérage et l'orientation des actions vers les tapis non défendus paraissent pour les joueurs des options à privilégier. A souligner que la distance qui sépare certains tapis est assez importante. Les joueurs se voient donc obligés de *progresser* avec le ballon par passes successives, l'envoi long ne semble pas être le plus pertinent (difficulté pour le lanceur, mais aussi pour le receveur). Cela veut dire que les élèves diffèrent l'attaque d'un tapis en se faisant des passes intermédiaires, ce qui demande une entente au sein de l'équipe de manière à coordonner les actions individuelles.

Soulignons enfin : (1) si les défenseurs *tiennent* toujours la marque (chacun son joueur) ou s'ils entourent le PdB, le jeu risque de se bloquer (pour la défense, la *bonne stratégie* serait que chaque joueur se charge d'un attaquant à surveiller) ; (2) si, au contraire, les défenseurs sont attirés par la défense des tapis, ils laissent des joueurs sans marquage. Il suffit alors aux attaquants de jouer vite pour s'approcher d'un tapis et marquer.

1.1.2. Description et analyse de l'action conjointe

En guise d'introduction, on peut dire :

- (i) qu'il s'agit du seul jeu de la leçon où l'enseignante fait la dévolution d'un problème et intervient de manière récurrente auprès des élèves pour instituer et réguler une

organisation d'équipe considérée optimale pour ce jeu scolaire : la « défense individuelle » des joueurs ;

- (ii) l'aménagement de la situation (plus des tapis que des défenseurs) induit, en principe, la recherche de stratégies gagnantes ; en ce sens, le dispositif mis en place peut jouer un rôle de rétroaction lorsque l'équipe en défense s'organise par rapport aux joueurs adverses et non par rapport à la surveillance des tapis. Ceci signifierait que le milieu serait « *antagoniste* » (Brousseau, 1988), en tout cas dans le sens que ce terme peut prendre en EP (voir le développement de cette notion dans le chapitre 3).
- (iii) dans cette séance, la stratégie de défense qui est co-construite occupe une place centrale. Nous constatons également le passage d'une stratégie optimale développée au niveau local (le jeu en question) à sa généralisation à l'ensemble des situations comportant des défenseurs et des attaquants. Ceci, comme nous le verrons plus loin, peut s'avérer un obstacle à l'évolution du jeu et aux apprentissages des élèves.

1.1.2.1. Définition des règles et dévolution du jeu

A la fin du « *Jeu des sons* » (l'échauffement dans la planification), la MS fait la transition avec la partie principale de la séance « *Alors on va faire trois jeux, je vais vous expliquer ce jeu, ce jeu...* ». Après avoir formé les équipes et en avoir distribué 2 par terrain, la MS commence par présenter le jeu « *C'est occupé* », ensuite « *L'homme panier* » et enfin « *La passe à 10* ». Elle assume, dans un premier temps, la définition des conditions de réalisation de la situation avant de donner la parole aux élèves pour qu'ils puissent formuler leurs questions. Nous rappelons que les trois jeux sont joués simultanément et que les équipes changent de terrain après la verbalisation qui suit la fin de chaque série de matches.

39- MS : Alors, premier jeu, **ici** (*elle se dirige vers le terrain*²⁹⁴), sur ce terrain on va dire que ce sont les rouges en premier qui sont les attaquants, donc ils auront le ballon et ils vont essayer (*elle prend le ballon avec les deux mains*) de **se faire des passes** (*mouvement avec la main gauche pour montrer la succession des passes*), donc **pas le droit de marcher, on n'a pas le droit de dribbler**. Donc, juste avec des passes, ils vont essayer qu'un de leurs joueurs, un rouge, réussisse à se mettre tout près d'un tapis (*elle se met à côté du tapis placé à l'angle du terrain*) **pour poser** (*elle pose le ballon avec les deux mains*) **le ballon sur le tapis** (*elle se relève*). Les **deux pieds restent à terre** (*elle montre de la main gauche ses appuis*), on plonge pas (*geste de plonger sur le tapis*), on saute pas (*elle saute*), c'est vraiment les deux pieds, je peux être comme ça, et je pose (*elle fait le geste de descendre avec le ballon, sans pour autant toucher le tapis*), ça c'est pas bon (*elle fait dribbler le ballon sur le tapis*), je dois poser le ballon sur un tapis.

Puis les verts, **il faudra bien qu'ils ouvrent les yeux** (*elle fait un geste reliant ses yeux et l'espace de jeu*), **je ne vais pas leur dire comment ils doivent s'y prendre, on va jouer et vous allez trouver comment il faut s'y prendre pour défendre le mieux possible ses tapis**.

La présentation verbale est scandée par des gestes démonstratifs par rapport aux actions à faire ou à ne pas faire et par l'utilisation du matériel disposé dans l'espace de jeu (ostension). Il y a indication et prescription du dispositif matériel dans lequel les élèves vont évoluer (espace de jeu, tapis), du but du jeu et des critères de réalisation à respecter (ex. : pour marquer un point, poser le ballon sur un tapis libre), sans donner pour autant le critère de réussite final (qui gagne). On remarque l'interpellation faite aux futurs joueurs en défense. Tout en signifiant qu'elle sait « *comment ils doivent s'y prendre* », la MS évoque le problème à résoudre, celui de l'organisation de la défense (comment défendre « *le mieux possible ses tapis* »). Elle dévolue ainsi la recherche de la solution et signifie aux élèves que c'est en

²⁹⁴ Nous rappelons que le texte entre parenthèse concerne la description faite par le chercheur de la communication non verbale des acteurs.

jouant qu'ils vont la trouver. En disant « *on va jouer* », elle s'annonce présente dans ce processus de recherche de la bonne stratégie. Si les élèves doivent trouver en jouant, elle est là pour les accompagner dans ce processus.

Cette première partie de la phase *consignes et discussion initiales*, assumée uniquement par la MS et qui lui permet de désigner les « objets du dispositif » (Ligozat & Leutenegger, 2008), est suivie d'un moment de dévolution sous forme de « questions-réponses », qui va compléter et clarifier les règles initialement données, tout en mettant davantage en évidence le *problème* que les élèves doivent résoudre.

39- MS : (des élèves lèvent la main) Question Zinidou ?

40- Zinidou: Est-ce qu'on a un temps pour garder le ballon dans ses mains?

41- MS: Non, on n'a pas un temps. Après on discutera, **on verra si ça vaut la peine d'attendre 10' le ballon dans les mains**, mais il n'y a pas de temps réglementaire. Cédric?

(...)

44- El: On n'a **pas le droit de marcher**

45- MS: **Pas le droit de marcher, avec le ballon** (elle montre le ballon qu'elle a dans ses mains), mais sans le ballon, évidemment, **tu vas devoir tout le temps, tout le temps bouger** (elle montre avec sa main droite tout autour d'elle). Parce que vous n'allez pas pouvoir rester comme ça (elle se place immobile, pieds écartés), la même chose **est-ce que ça vaut la peine** (elle se dirige vers le tapis) pour un défenseur (elle est sur le tapis) **de rester tout le temps sur le tapis ?**

46- Abdel: **Non**

47- MS: **Vous allez voir.**

La participation des élèves à travers les questions posées permet ainsi de compléter les règles initiales (TdP41) et de rappeler la règle pour le changement de possession du ballon (TdP43). En demandant s'il n'est pas possible de « *marcher* » (implicitement, ballon en main, TdP44) l'élève donne l'opportunité à l'enseignante de transmettre des indications supplémentaires concernant les manières de faire pour réussir. Nous pouvons noter, en ce sens, qu'à ce stade de la leçon l'action de dévolution de la MS est liée à une construction partagée de la fonction enseignante de *définition des règles du jeu* (Sensevy & Mercier, 2007).

Ce « *vous allez voir* » (TdP47) peut être considéré comme une *clôture topogénétique* (Sensevy et al., 2000, p. 290). L'enseignante signale aux élèves, sans la développer explicitement, qu'il existe une stratégie optimale et qu'à partir de ce moment, c'est à eux de trouver la solution. En même temps, sa formulation nous semble renforcer la procédure transmise aux élèves par questionnement (« *est-ce que ça vaut la peine pour un défenseur...* », TdP45) et évoquer implicitement les contraintes de la situation auxquelles ils seront confrontés (le nombre de tapis est plus grand que le nombre de joueurs). Les contraintes du milieu ont la fonction de déclencher le processus adaptatif et créatif chez les élèves.

Dans ce jeu subtil de topos, la MS fait référence à un *problème à résoudre* et oriente, dans une posture d'expert l'attention des élèves vers des éléments pouvant guider leur action. Elle laisse ainsi comprendre qu'elle connaît la réponse, mais leur dévolue la recherche de la solution²⁹⁵.

²⁹⁵ Avant de commencer les matchs, la MS rappelle des consignes qui concernent les trois jeux : « *Pas de contact, on se jette pas les uns sur les autres, pas le droit de marcher, etc.* »

1.1.2.2. Premier moment de verbalisation : identification de la bonne stratégie

Durant les 4'53 qu'ont duré les matchs, l'enseignante s'est déplacée dans les trois terrains et est intervenue, sans arrêter le jeu (« Jeu commenté », selon Devos-Prieur, 2006), pour rappeler et faire respecter les règles en adoptant le rôle d'arbitre, en valorisant certaines actions et en pointant, de façon plus ou moins implicite, quelques traits pertinents de ce qu'il y a à réaliser dans la situation. Par exemple, comme les partenaires du porteur du ballon ne se placent pas à distance de passe, l'élève va s'adresser à ses partenaires. La MS intervient alors en cours d'action :

90- El : **Je ne vais pas tirer jusqu'à là-bas** (*il parle à ses partenaires qui attendent le ballon à côté des tapis situés très loin*).

91- MS : Ah, mais voilà, **il faut l'aider** (*le PdB hésite à faire la passe, l'enseignante s'adresse alors à un NPdB qui regarde celui qui a la balle*). Regarde le ballon (*tout de suite après, le porteur fait la passe. Elle s'adresse alors à celui qui était le PdB et qui voulait aussi ne faire qu'une seule passe pour marquer*). **On a le droit de faire trois passes avant de marquer**, ehh ! (*elle répète presque la même chose après en regardant l'autre équipe s'organiser*). **On est pas obligé de faire qu'une seule passe**, eh !

La situation de jeu est suivie du premier *moment de verbalisation*²⁹⁶. Ce moment débute par la sollicitation de l'enseignante d'une position réflexive des élèves et cela par un questionnement implicite qui joue sur la stratégie d'articulation méso/topo relevée ci-dessus (si la mésogenèse change/s'enrichit, cela doit se faire, pour l'enseignante, à partir des propositions des élèves qui parlent de leur expérience de joueurs) :

100- MS : Alors, **si vous deviez donner un conseil**, parce que les autres vont venir jouer (...) pour que, **pour aider vos camarades à bien jouer tout de suite**, parce que vous avez découvert le jeu, vous avez super bien joué, alors si vous pouvez donner **un conseil très très important** pour les aider à jouer tout de suite bien.

L'enseignante introduit ainsi un déplacement de topos (jouer vs communiquer) qui contribue à la nécessaire prise de distance que suppose l'identification de stratégies gagnantes. Elisa propose d'« aller vite » et la MS, par un questionnement orienté (« *courir vite ?* »), lui demande de clarifier son conseil (« *Non, non, peut-être, enfin, vite trouver où aller pour ne pas réfléchir...* »). Après l'avoir écoutée, l'enseignante dit à Elisa qu'elle est bien « *obligée de réfléchir* » (« *oui, mais* » dit l'élève) et finit par une synthèse qui nomme des actions *globales* qui participent à l'efficacité du jeu :

107- MS : ...lors, jouer vite je pense qu'elle veut dire vite réfléchir et trouver où je dois aller, vite donner le ballon, et vite se déplacer, c'est tout ça en même temps, d'accord.

A ce stade de la leçon, ces actions ne semblent pas, pour autant, aider à faire avancer le temps didactique. L'enseignante ne semble pas attribuer à ces données une importance particulière. La vitesse de réalisation des actions, même si nécessaire, ne constitue pas un repère permettant de résoudre le problème posé par la situation, c'est-à-dire trouver une manière de s'organiser afin d'empêcher les trois adversaires de marquer un point dans un des 5 tapis/cibles. Ensuite, la MS donne la parole à Mirco.

108- Mirco: Ne pas toujours, par exemple, Manon est sur un tapis (*il montre le tapis*), Susanna sur un autre et moi sur un autre (*il montre aussi les tapis*), parce que de toute façon il y a les autres qu'on va pouvoir prendre. Donc, il **y en a un qui reste au milieu, et deux autres qui vont occuper un autre**, et voilà, puis il la passe, la pose, et voilà, puis après il faut essayer, essayer...

²⁹⁶ L'enseignante demande aux élèves de s'asseoir là où ils ont joué. Avant de leur donner la parole, elle dit que seules certaines équipes se sont données la main après la partie. Elle demande à toute la classe de toujours se « *féliciter* » après la partie. Elle poursuit avec les résultats des matchs.

109- MS: Bon, bon, un à la fois, donc vous êtes trois rouges et trois verts, donc toi **tu dis que chacun surveille un élève ?**

110- Mirco: Oui, il faut marquer son joueur.

111- MS: **Oui, marquer, marquer un joueur** ça veut dire, si je suis rouge et que je défends, Cédric (*elle interpelle un enfant, discipline*), je vais marquer, c'est-à-dire **surveiller un joueur de l'autre équipe** puisque je défends, l'empêcher (*elle commence un déplacement latéral pour aller vers un tapis*) d'être avant lui sur le tapis (*elle imite l'arrivée sur le tapis, pieds écartés. Elle regarde toujours vers l'avant, les trois groupes d'élèves se trouvent 2 mètres devant elle*), donc, Mirco **ce qu'il donne comme conseil, c'est que chacun surveille un joueur, plutôt que surveiller les tapis**, ça paraît plus difficile de surveiller les tapis que surveiller chacun son joueur.

Mirco fait partie des 3-4 élèves ayant le niveau de jeu le plus élevé de la classe (un *topos avancé*²⁹⁷). Dans le questionnaire *ante cycle*, il dit « *beaucoup* » aimer faire des jeux avec des ballons et « *beaucoup* » aimer le basketball. Il a fait une année de basketball dans un club, mais il privilégie aujourd'hui la pratique du Rink-hockey (dans un club depuis 2 ans). Il n'est dès lors pas étonnant qu'il ait repéré que le nombre de tapis à surveiller implique la nécessité d'adopter une défense « homme à homme » et qu'il propose cette stratégie au reste de la classe. En situation de jeu, cependant, son activité est semblable à celle de ses partenaires²⁹⁸.

L'intervention de Mirco constitue une proposition pouvant concourir à une action efficace. Au TdP108, Mirco avance un TP. Le discours de l'élève serait un peu confus sans l'accompagnement gestuel qu'il utilise pour désigner les objets du dispositif. C'est sûrement pour cette raison que la MS intervient avec une *reformulation de vérification*.

Dans cette situation, la reformulation est porteuse de la stratégie que les élèves doivent découvrir : « *Tu dis que chacun surveille un élève ?* »

La réponse affirmative de l'élève peut être considérée aussi comme une reformulation : « *Oui, il faut marquer son joueur* ». Ceci va amener la MS à valider le TP et à « instituer » la *règle d'action* : « *...il donne comme conseil, c'est plutôt que **chacun surveille un joueur, plutôt que surveiller les tapis**, ça paraît plus difficile de surveiller les tapis que surveiller chacun son joueur.* »

Ce processus, qui suit la structure générale dialogique et tripolaire évoquée par Sensevy et *al.* (2000, p. 282), est emblématique du fonctionnement de cette enseignante. La MS dévolue aux élèves la recherche des stratégies (donner un conseil aux autres) et adopte une posture de surplomb lui permettant d'évaluer la pertinence de ce qui est dit et de contribuer à des micro institutionnalisations. Il y a ici connexion entre la dévolution (TdP45/47) et la stratégie qui commence à être instituée.

1.1.2.3. Mémoire didactique : rappel de la stratégie de jeu

Lors de la série des matchs qui suivront, l'enseignante reste principalement sur le terrain de jeu « C'est occupé ». En constatant que les points sont marqués très vite et que l'organisation ne correspond pas à celle verbalisée (il faut rappeler que les élèves découvrent le jeu), elle intervient rapidement en soulignant le « problème » :

²⁹⁷ Le joueur à *topos avancé* désigne l'élève qui montre, par rapport au reste de la classe, un agir technico-tactique plus développé. Cette avance semble coïncider, si l'on pense aux garçons de la classe (ex. : Mirco, Cédric), à une pratique extra-scolaire de jeux sportifs collectifs.

²⁹⁸ Nous observons que l'élève marque principalement le porteur du ballon. Ceci nous paraît montrer, d'une part, la « distance » qui peut exister entre la réflexion et l'explicitation des stratégies et leur mise en pratique. D'autre part, que l'action de l'élève, même « averti », doit s'intégrer et reste dépendante du collectif (comme ses partenaires surveillent les tapis, Mirco court aussi derrière le ballon et tente de marquer le futur PdB).

138- MS : Stop, venez vers moi, venez vers moi, donc, vous voyez là que **vous n'avez pas encore trouvé le moyen de défendre**, vous **essayez de surveiller les tapis** et puis vous êtes débordés, puis les points sont très, très vite marqués, ça veut dire que c'est trop facile de marquer des points.

Ensuite, elle continue en faisant appel à la mémoire didactique « *Alors, qu'est-ce que Mirco avait donné comme conseil* »²⁹⁹ et demande aux élèves de dire, en orientant *fortement* (processus maïeutique) leur réponse, la bonne stratégie :

139- Zinidou: Il avait dit que, **qu'on reste pas tous ensemble**

140- MS: Oui

141- Zinidou: on doit se...

142- MS: **Chacun surveille ?**

143- El: **Un joueur.**

L'enseignante prend alors en charge l'organisation du marquage « homme à homme » en demandant aux élèves de choisir un joueur à marquer (« *par exemple, toi tu es rouge, tu surveillerais qui chez les verts ?* ») et oriente l'activité à venir des élèves en fonction de ce qui vient d'être dit : « *essayez de jouer en pensant à ça, on va voir si ça change le jeu* » (durant le jeu, le marquage individuel est intermittent, les joueurs sont souvent attirés par le PdB ou par les tapis vides).

1.1.2.4. Les autres moments de verbalisation et d'action motrice : du trait pertinent à la généralisation de la règle d'action efficace

Durant le reste de la leçon, les phases de verbalisation et de jeu conduisent la MS à rappeler à chaque fois la bonne stratégie.

Lors du 2^{ème} moment de verbalisation, elle revient sur ce qui a été fait et dit avant. Elle rappelle la bonne stratégie et oriente à nouveau l'activité des élèves qui vont faire pour la première fois le jeu « *C'est occupé* » :

171- MS : ...**est-ce que ça a changé le jeu ?** (*les élèves se regardent et ne répondent pas tout de suite*)

172- El : Un petit peu

173- MS: C'était mieux ?

174- Els : Oui (*plusieurs avec la tête*)

175- MS: C'était moins facile de mettre le point, mais c'était plus équilibré et c'est plus intéressant, parce que si on met tout de suite le point c'est pas intéressant. (...)

177- MS: ... donc, **le conseil de Mirco, ils l'avaient un peu oublié** (*elle montre avec son bras gauche les joueurs*) et puis je leur ai rappelé, et puis tout à coup le jeu a changé, donc, je vous rappelle le conseil de Mirco, c'est **au lieu de surveiller les tapis et courir partout sur les tapis, c'est de surveiller un joueur chacun, se marquer**, d'accord?

Au cours du dernier match, lorsqu'elle rentre sur le terrain n°1, elle remarque tout de suite que les élèves ne font pas le marquage individuel : « *...eh alors les verts, qui c'est que vous surveillez* », TdP207). Elle restera un court moment sur le terrain en observant les élèves. Elle intervient à deux reprises.

208- MS : ...venez voir, moi, je viens d'arriver dans le jeu et j'ai pas réussi à remarquer qui surveille qui. J'ai vu les trois rouges courir, les trois rouges courir ensemble, et **je n'ai pas réussi à savoir qui c'est qui**

²⁹⁹ La MS dit que dans leur cas « *c'est un petit peu plus compliqué parce qu'on se trouve devant une équipe où c'est inégal* » (une équipe a 4 joueurs et l'autre 3).

surveillance quelqu'un. Est-ce que vous aviez distribué des rôles? (les élèves disent oui. La MS demande alors à chacun de dire le joueur qu'il doit marquer) (...)

214- MS : alors, dans le cours du jeu, **vous l'avez un petit peu oublié** ça et puis vous avez conti...(elle ne finit pas le mot), de nouveau surveillé les tapis, puis vous vous êtes retrouvés toujours les trois au même endroit, d'accord? **Alors on essaie de repenser à ça.**

A la fin de la séance (regroupement des élèves), l'enseignante félicite tout d'abord les élèves (« *il y a vraiment eu de gros, gros progrès dans le jeu* ») et revient sur le marquage individuel. La stratégie que la MS avait instituée, et que nous avons considérée aussi comme une *règle d'action* de ce jeu scolaire (voir l'analyse didactique), est généralisée aux autres situations de jeux collectifs (par exemple, aux situations de 3 contre 3 où il est question de défendre/attaquer une seule cible, comme c'est le cas du jeu suivant).

258- MS : ...entre le premier match où les passes n'étaient pas précises, **on ne savait pas qui on devait surveiller**. Et puis, même si c'est pas le même jeu, **c'est quand même un petit peu la même idée de toujours aller surveiller, de défendre, marquer, tout ça c'est la même idée dans les jeux**, il y a vraiment eu de gros progrès qui ont été faits là, il faut encore y penser, il y a encore, je suis venue, **il y a encore des oublis, des enfants qui oublient** tout à coup que...ah, zut (*geste de sa main vers sa tête, geste de réfléchir*), oui, il faut que j'aille (*elle avance comme pour aller marquer un adversaire*) surveiller le joueur. Dans le jeu ils ont oublié (*elle se balade toujours devant le caisson, en regardant alternativement les trois terrains*). Donc, il faut tout le temps, tout le temps y penser, parce que ça permet la victoire de notre équipe, un élève qui file tout seul, eh ben, c'est un point marqué parce qu'on a oublié de défendre. **La défense c'est aussi important que l'attaque**, d'accord.

La généralisation à laquelle nous faisons référence doit être mise en relation avec l'expérience des élèves dans les autres deux jeux. L'institutionnalisation faite par la MS concerne donc aussi le jeu « *L'homme panier* » que nous traitons au point 1.2.

1.1.3. Construction/évolution du thème d'étude : le marquage et le démarquage

Dans l'analyse micro-didactique que nous venons d'effectuer, nous observons que la construction de la *règle d'action* concernant la manière de s'organiser en défense s'effectue à travers l'alternance des phases à dominance verbale (consignes initiales, intermèdes et clôture) et des phases d'activité motrice orientée.

Cette alternance n'implique pas seulement des changements en termes de dispositif où évoluent les élèves. Elle s'accompagne (ou s'organise) à travers des modifications de postures des différents acteurs. En ce qui concerne la MS, et selon la phase de la tâche, elle prescrit des critères de réalisation, observe à distance l'activité des élèves (posture en retrait qu'elle garde très peu de temps), intervient de manière ostensive durant le déroulement des matchs, dévolue la recherche des stratégies gagnantes ou cherche à instituer celle qui peut être considérée comme la règle d'action à appliquer.

Les élèves, selon la phase, participent à la définition des conditions de réalisation de la situation, prennent la responsabilité de résoudre le problème posé en s'engageant dans le jeu ou en proposant, lors des intermèdes, leurs points de vue.

Nous retraçons ci-après, sous forme de tableau et de manière synthétique, les données et la dynamique interactive de l'action conjointe en rapport avec la thématique que nous étudions en particulier : le marquage et le démarquage. Ceci devrait nous permettre de mettre en évidence des éléments permettant de répondre à la question suivante : quelle idée du marquage et à travers quelle dynamique transactionnelle (topos) a-t-elle été co-construite ?

Co-construction du « marquage/démarquage » et transactions didactiques			
Phase de la tâche	Action de l'enseignant (MS)		Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- <i>Définition</i> des conditions de réalisation. Prescription d'un dispositif comportant un problème à résoudre, mais non connexe avec le basketball (TdP39). Parole donnée aux élèves. 3- Réponses et poursuite de la définition de la situation. <i>Dévolution</i> du problème (TdP 42, 45 et 47) -> référence implicite au marquage « individuel ».		2- Questions pour mieux comprendre ce qu'il y a à faire (ex. : TdP44).
Moment d'activité motrice orientée	4*- Rappel des règles, arbitrage.		4- Durant le match, les élèves marquent les joueurs et surveillent les tapis. Aucune stratégie d'équipe n'est mise en place (Mirco défend aussi les tapis). Pas de connexité entre la dévolution de la MS et les comportements des élèves (absence de stratégie gagnante).
Intermède	5- Moment de formulation. Dévolution de la recherche de bonnes stratégies. 7- Reformulation : surveiller les joueurs. 9- Micro institutionnalisation de la règle d'action : surveiller les joueurs plutôt que les tapis (TdP111).		6- Mirco : Trait pertinent -> plus de tapis que de joueurs (TdP108). 8- Mirco : énonciation de la règle d'action -> « il faut marquer son joueur » (TdP 110).
Moment d'activité motrice orientée	10*- Arbitrage en cours d'action. 11- Mise en évidence de « l'oubli » (TdP138). Question pour rappeler la règle d'action. 12- Induit la bonne réponse. 15- Rappel de la règle d'action. Ostension pour l'organisation du marquage « individuel ». 16- Demande de jouer en marquant chacun un joueur.		10- Non connexité entre la micro institutionnalisation et l'agir des joueurs (marquage surtout des tapis). 12- Difficulté à énoncer la règle (TdP141). 14- Réponse de l'élève (TdP143) : marquer un joueur. 17- Les élèves choisissent le joueur à surveiller. Les joueurs commencent en gardant la marque mais, dans l'action, défendent davantage les tapis et courent derrière le ballon. La règle d'action n'est pas appliquée. Pas d'avancement du temps d'apprentissage.
Intermède	18- Mise en évidence de l'oubli par les élèves de la règle d'action. Rappel de la règle (TdP177) pour les deux dernières équipes (toujours marquer un joueur).		

Moment d'activité motrice orientée	19*- Arbitrage. Observation du jeu et intervention pour dire qu'ils ne surveillent pas leur joueurs. Rappel de la règle d'action.	19- Peu de mobilisation de la règle d'action. Marquage plutôt des tapis que des joueurs. Forte attirance par la balle. Elèves « topos avancé » qui essaient d'organiser l'équipe par rapport à la RdA. Peu de connexité avec la demande de la MS.
Clôture	20- Bilan positif, bonne progression. Mise en évidence de l'oubli de marquer toujours un joueur (TdP258).	

Tableau 2 : Synthèse de la co-construction du « marquage/démarquage » (D1, L1, MS – « C'est occupé »)

1.2. Deuxième jeu de la séance : le jeu « L'homme panier »

Les consignes pour la réalisation de ce jeu sont données toute de suite après celles de la tâche « *C'est occupé* ». Nous présentons, dans un premier temps, quelques repères concernant les enjeux didactique et, dans un deuxième temps, l'analyse de l'action conjointe enseignant-élèves.

1.2.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective

Description du dispositif de travail

Le jeu se déroule sur le terrain central de la salle (espace de jeu de 20x10). Les joueurs (3 dans chaque équipe, 2 sur le terrain et 1 joueur debout sur le caisson) doivent s'organiser pour défendre et attaquer deux cibles (cerceaux) placées dans l'axe et derrière la ligne de fond. C'est un joueur, « l'homme panier », qui se met debout sur un caisson et tient un cerceau dans ses mains. Les déplacements en dribble sont interdits, ce qui oblige les élèves à s'organiser uniquement avec un « jeu de passes » (Devos-Prieur, 2006).

Chaque panier marqué vaut un point. Lorsqu'un joueur réussit son tir, il prend la place de « l'homme panier » (ce dernier est coéquipier des joueurs de l'équipe attaquante).

Enjeux didactique sous-jacents

Pour s'organiser en attaque et en défense, les joueurs doivent construire une « *langue de jeu* » (Mérand, 1990, Vandeveld 2007), c'est-à-dire des codes leur permettant de faire face à la pression des adversaires et de se positionner dans des conditions favorables pour passer/recevoir le ballon ou pour protéger leur cible. Ceci dans des configurations de jeux où les deux équipes sont confrontées, comme en basketball, à la gestion du rapport des forces et à la réversibilité des rôles (Gréhaigne, Godbout & Mahut, 1999).

Stratégies possibles pour les élèves

Si l'on pense à l'action d'attaquer, l'avancée pour s'approcher du cerceau et tirer sera possible dans la mesure où les joueurs se libèrent du marquage, se rendent « visibles » et se trouvent à une « bonne » distance du porteur du ballon. De manière à ne pas arrêter le déplacement vers l'avant, les NPdB doivent se positionner rapidement devant le PdB. En effet, si cela n'est pas le cas, ce dernier, qui ne peut pas utiliser le dribble selon la consigne donnée par l'enseignante, doit attendre l'arrivée de ses coéquipiers pour avancer. Ainsi, dans cette situation, même si le PdB se trouve en position favorable pour aller vers le panier, l'interdiction du dribble l'empêche de le faire.

Pour défendre, l'équipe peut choisir deux stratégies : (i) une défense en zone, où l'espace de marque (Gréhaigne, 2008) est proche du panier/cerceau. Les joueurs sont sensés délimiter et se partager des zones dans lesquelles chacun prend la responsabilité de l'adversaire direct (on pourrait parler des prémisses de la défense en zone, Pain, 2006) ; (ii) une défense « homme à homme », qui conduit les joueurs à choisir et à suivre un adversaire qu'ils marqueront dès que l'autre équipe entre en possession du ballon. Dans les deux cas, le joueur défenseur doit s'organiser de manière à évaluer sa position en prenant en considération trois éléments : 1) la position du PdB, 2) la position de la cible à défendre, 3) l'attaquant le plus proche. Cette règle du 33% (Mariot, 1996) est à accompagner d'une organisation corporelle permettant à la fois d'avancer pour intercepter la balle et pour fermer le couloir direct de l'attaquant receveur (les traits pertinents relatifs à cette stratégie sont les suivants : positionnement permettant d'avoir dans le champ de vision les informations pertinentes, jambes fléchies, haut du corps et poids du corps vers l'avant, jambes écartés, etc.).

Dans cette situation, il nous paraît important de mentionner le rôle de « *l'homme panier* ». Tout d'abord, la tenue du cerceau à l'horizontale pendant tout le temps où le joueur est sur le caisson risque d'être non seulement fatigante mais aussi dangereuse. Il faut d'ailleurs de la force pour ne pas descendre le cerceau et de bons réflexes pour éviter le ballon s'il se dirige vers le corps. La tenue est encore plus difficile à réaliser si le ballon est tiré dans l'axe : le haut du corps de « l'homme panier » devient la « planche » du panier de basketball.

Dans la situation de jeu, et comme le joueur panier est de la même équipe que le tireur, on peut supposer que, pour « *L'homme panier* », il est difficile de ne pas déplacer le cerceau pour aider le ballon à passer. Ceci est encore davantage probable si l'on pense qu'il n'est pas possible de tenir le cerceau « à sa place » lorsque le ballon (à cause de son poids) le touche.

1.2.2. Description et analyse de l'action conjointe

La démarche de l'enseignante suit le processus présenté plus haut, à savoir : une première phase dédiée aux consignes initiales, une deuxième phase où les élèves se confrontent à la situation (activité motrice orientée), suivie des moments de verbalisation (intermèdes) et des phases d'AMO. A la fin, la clôture de la tâche.

1.2.2.1. Définition des règles et dévolution du jeu aux élèves

Pour la présentation du deuxième jeu, la MS procède de manière semblable à celle du jeu précédent. Elle se charge de définir l'organisation sociale et les critères de réalisation ainsi que les indications quant au matériel qui sera utilisé dans la situation. Les consignes sont données oralement tout en démontrant, en même temps, ce que les élèves doivent faire ou ne pas faire.

55- MS : Deuxième jeu, **un rouge vient se mettre debout sur ce caisson** (*elle montre le caisson qui est à côté d'elle*), vite, quelqu'un, un rouge, voilà, c'est égal, c'est pour montrer. Un vert qui va se mettre sur le caisson là-bas (*elle montre le caisson*), en face (*un vert se lève et va se positionner. L'enseignante s'approche du cercle central*), debout sur le caisson (*elle laisse le ballon par terre*) avec **le cerceau que l'on tient devant soi** (*elle se positionne jambes écartées, bras tendus vers l'avant, sans cerceau*). Voilà, **j'ai deux bons paniers de basket** (*elle montre les « hommes paniers », en étant proche de celui qui est côté mur*). J'ai un panier de basket rouge et un panier de basket vert. Les rouges (*elle s'approche du cercle, où sont assis les autres joueurs des deux équipes*) (*discipline*).

57- MS : Les rouges, quand ils ont le ballon, **ils vont se faire des passes** (*elle fait le geste de passer le ballon d'un endroit à un autre*), toujours **pas le droit de dribbler** (*elle dribble avec sa main gauche*), toujours **pas le droit de marcher** (*elle court avec le ballon dans sa main*), en essayant (*elle fait à nouveau*

le geste de se faire des passes), ils vont se rapprocher, par exemple les rouges de leur panier (elle se déplace vers le caisson où il y a le rouge, tout en levant le bras gauche pour le montrer) et ils vont essayer (elle est à côté du caisson) **de faire rentrer le ballon dans leur panier** (elle fait entrer le ballon), Zinidou (l'élève qui est l'homme panier) fait ça (elle tire à côté du cerceau) c'est raté, eh, d'accord ? **Si je réussis le panier, je prends la place de Zinidou**, Zinidou, elle descend, elle vient jouer, et moi je fais le panier, d'accord ? Les verts, **vous allez les regarder marquer le panier** ?

Le but du jeu et les critères de réalisation qui déterminent la manière de marquer le point et d'utiliser le ballon sont différents du premier jeu. Ceci fait que l'enseignante doit souligner ses particularités afin que les élèves ne confondent pas. Dans le jeu « *C'est occupé* », les élèves devaient protéger les tapis et n'avaient pas le droit d'intercepter le ballon. Ici, l'activité des élèves s'approche de la logique du basketball (introduction de la réversibilité des rôles).

59- MS : **Tu vas essayer d'attraper la balle. Contrairement à ce jeu-là** (elle s'approche du terrain 1 et fait un geste de la main gauche en sa direction), **ça va être indispensable** (elle montre maintenant le terrain 2) **d'essayer d'attraper le ballon** (elle montre le ballon qu'elle a dans sa main) et les verts vous allez (elle fait deux mouvements avec sa main comme si elle montre l'avancement de l'équipe vers son cerceau) essayer de faire la même chose (elle montre le cerceau vert) chez vous, d'accord ?

Il nous semble que l'enseignante continue ici à mettre en évidence et renforce des éléments du contrat didactique (Brousseau, 1988) qu'elle veut construire avec les élèves. C'est ainsi que l'enseignante tient à faire comprendre aux élèves qu'elle ne va pas leur dire tout ce qu'il faut savoir pour bien jouer, qu'il leur revient de faire l'expérience. Le geste de dévolution peut être exemplifié lorsqu'elle dit « *Là aussi, je ne vous dis pas trop de choses, c'est en jouant que vous allez un petit peu découvrir ce qui se passe, découvrir le jeu* » (TdP60).

Après avoir répété les règles que les élèves doivent respecter pour tous les jeux³⁰⁰, elle dévolue aux élèves la recherche d'une manière de marquer efficace (« *On peut très bien trouver un truc pour défendre sans se jeter sur le copain* ») et dit, avant de passer aux consignes du troisième jeu, que les tireurs devront faire attention à ne pas blesser celui qui est sur le caisson (« *on va essayer d'être pas trop maladroit* »). L'enseignante passe ensuite à la présentation du dernier jeu, sans demander aux élèves, comme cela avait été le cas du jeu précédent, s'ils avaient des questions de compréhension.

1.2.2.2. Première série de matchs : renforcement des règles du jeu et orientation de l'agir des élèves

Après quelques minutes de jeu la MS, qui était sur le terrain 3, s'approche du terrain central³⁰¹. En observant la situation de jeu (l'équipe en possession du ballon est proche du caisson, un joueur essaie de marquer le point. Lors du tir, l'homme panier bouge le cerceau pour aider son partenaire), elle intervient toute de suite.

71- MS : Eh (elle regarde Zinidou, l'élève qui fait l'homme panier), **ton cerceau Zinidou, il bouge pas!** Ah, continue (suite à un tir, les enfants ne savent pas quoi faire), **tant qu'on n'a pas marqué on a le droit de continuer**. Allez les verts! (elle encourage la défense, les rouges tirent mais les verts essaient peu de les empêcher), et voilà (le tir est réussi); Lucie prend la place de Zinidou, 1-0, balle aux verts (les enfants changent de place, les verts se préparent pour commencer les passes). Et puis, qu'est-ce qui se passe? Attention les rouges, attention ils partent déjà (les verts sont déjà très bien placés et les rouges restent à côté du caisson. Les rouges se déplacent très vite pour marquer).

³⁰⁰ « Pas le droit de marcher, pas le droit de dribbler, pas le droit d'arracher le ballon par derrière, etc. Il n'y a pas de contact, d'accord ? » (TdP61).

³⁰¹ La MS a formé 6 équipes de 3 joueurs, sauf une qui en compte 4. Le match en question est joué par une équipe rouge de 3 joueurs et par l'équipe de 4 (en vert).

72- MS : Voilà (*un vert vient de faire une passe à un partenaire*). **On vise pas la tête** de Nicole (*le ballon est passé tout près de l'homme panier, les rouges récupèrent le ballon et attaquent. Les verts marquent les joueurs libres, Zinidou ne trouve pas de partenaire, elle appelle gestuellement ses partenaires. La MS intervient*).

73- MS : C'est bien Zinidou (elle fait la passe) **tu as le droit de parler**, tu as le droit d'ouvrir la bouche; (les verts récupèrent le ballon, mais ils le perdent tout de suite. Zinidou a le ballon et dit avec sa main à ses partenaires de se placer mieux dans le terrain). **Sorti, ça a touché le banc**, on dit que c'est sorti (*un vert et un rouge veulent prendre le ballon*). C'est Zinidou qui l'a lancé (*elle fait le geste reliant Zinidou à l'endroit où le ballon est sorti. La MG (Nadia) se déplace dans le terrain 1 et intervient pour faire l'arbitre*), donc ballon...

74- MS : Voilà, **vous avez le droit de vous parler** (*un vert a demandé le ballon à son partenaire, ce dernier lui a fait la passe, la MS valorise*). Vous avez le droit de vous parler; (*les enfants vont à la recherche du ballon qui s'approche du banc séparant les terrains 1 et 2. La MS est à côté et intervient*) doucement, ça continue, ça continue (*un rouge intercepte le ballon et il ne sait pas s'il peut poursuivre l'action*).

Il s'agit du seul moment où l'enseignante est intervenue auprès des deux équipes du jeu « L'homme panier » (elle se déplacera après sur le terrain 1 et elle y restera). Ses recommandations concernent trois points. D'une part, elle rappelle des consignes définies initialement : la tenue du cerceau (« *il ne bouge pas* »), l'attention qu'il faut faire lors du tir par rapport à l'élève qui tient le cerceau (« *on vise pas la tête* ») et le changement de possession du ballon (droit de garder le ballon même après avoir shooté). D'autre part, en observant les élèves, la MS adopte le rôle d'arbitre. Par exemple, « *Ballon aux rouges* », « *Sortie* ». Enfin, elle oriente l'agir des élèves en mettant en évidence des actions à réaliser pour bien jouer : l'attention qu'il faut avoir lors de la réversibilité des rôles (jeu commenté : « *attention les rouges, attention ils partent déjà* ») et l'importance de la communication au sein de l'équipe pour pouvoir s'organiser (« *tu as le droit de parler* », « *c'est bien Zinidou continue à tenter d'organiser* », « *vous avez le droit de vous parler* »).

Après le départ de la MS vers le terrain 1, la partie se poursuit. Les configurations de jeu dans lesquelles évoluent les élèves sont semblables à celles des premières minutes du match. Les élèves NPdB se positionnent souvent derrière les adversaires, ce qui ne permet pas au PdB de trouver de l'aide et de faire des passes efficaces. Cependant, quelques élèves, comme Zinidou, agissent différemment. Ils arrivent à se libérer du marquage, se rendent visibles et sollicitent gestuellement le ballon. Cette élève, par exemple, manifeste une position experte et tente d'organiser l'attaque. Pour l'équipe verte, la situation est différente, puisqu'elle comporte un joueur de plus (toujours un joueur libre). Toutefois, les joueurs de cette équipe ont de la peine à s'organiser collectivement et à se positionner dans de bonnes conditions pour shooter (c'est d'ailleurs l'équipe rouge qui gagnera le match avec le score de 2 à 1). Les déplacements des équipes sont « en grappes », les joueurs sont surtout autour du ballon (l'espace de jeu effectif est réduit).

Relevons également l'attitude des défenseurs. Lorsqu'un joueur de l'autre équipe shoote au cerceau, ils observent surtout le tireur faisant le geste et essaient peu de l'empêcher ou de le gêner (ils suivent surtout le ballon des yeux et se positionnent pour le rattraper au cas où il n'entrerait pas).

1.2.2.3. Premier moment de verbalisation

Après avoir donné la parole aux équipes du terrain 1 (jeu « *C'est occupé* »), la MS sollicite ici aussi, chez les élèves, une position réflexive par rapport à l'expérience réalisée.

117- MS: ...et là aussi, **si vous deviez donner un conseil à vos camarades** pour le match d'après

Zinidou lève la main, mais la MS donne la parole à Lucie.

118- Lucie: Ben, il **faut vite se passer la balle**, et puis courir vite, et si on n'attrape pas la balle, il ne faut pas se dire (*peu audible*)

119- MS : Ça c'est un **superbe conseil**, donc, **jouer vite** mais, pas parce qu'on a raté...se dire tant pis, on suit le ballon, ça c'est très bien, c'est-à-dire, j'ai marqué (*elle fait le geste de tirer au panier*), c'est-à-dire, ben, **j'ai tiré, c'est pas rentré, alors je ne laisse pas les autres avoir le ballon** (*geste avec la main droite comme si elle laisse passer quelqu'un*), **j'essaie de suivre** (*elle se déplace vers sa droite comme si elle suivait le ballon*) le ballon pour l'avoir (*geste de prendre le ballon avec ses deux mains*), parce que c'est pas fini, je peux encore essayer (*geste de tirer au panier*), c'est un bon conseil.

La remarque de l'élève reflète bien l'attitude qu'ont eue les joueurs dans plusieurs situations du match. Elle est en lien également avec l'intervention faite par la MS au cours du jeu : « *...tant qu'on n'a pas marqué on a le droit de continuer* » (TdP71). Le trait pertinent validé renvoie aux possibilités d'agir permises par les règles du jeu. En effet, et contrairement aux jeux « Les 10 passes » (si le ballon tombe par terre, il change de camp) et « *C'est occupé* » (le changement se fait après avoir marqué un point lorsque le joueur pose le ballon sur le tapis), ici la réversibilité des rôles est similaire au basketball : si les défenseurs interceptent et récupèrent le ballon, ils peuvent le garder et commencer à s'organiser pour attaquer. L'enseignante ne valide pas seulement le TP énoncé par Lucie « *il faut vite se passer la balle* » (« *un super conseil* »). Elle propose une règle d'action, certes peu formalisée et rendue publique de manière rapide sans discussion avec le groupe-classe.

Le moment d'échange a duré peu de temps et un seul avis d'élève a été mentionné. Soulignons que les traits pertinents verbalisés par la MS durant la phase de jeu ne sont pas repris ici ni évoqués (par exemple, l'importance de se parler pour s'organiser en équipe). Ces traits restent cantonnés à la « forme communicationnelle en sous-groupe » et seuls les joueurs y ayant participé en profitent. On remarque donc, en dehors de la proposition de Lucie, une certaine étanchéité entre la situation de jeu et le temps de verbalisation auquel participe toute la classe. Ceci a des conséquences sur l'avancement du temps didactique.

1.2.2.4. Deuxième série de matchs et discussion

Deux autres équipes disputent cette fois leur match sur le terrain central. Pendant les premières minutes, la MS se place à côté d'un des caissons et assume le rôle d'arbitre.

Soulignons que les interventions de la MS se font toujours après l'observation d'une situation de jeu. Elle intervient surtout par rapport à la tenue du cerceau et demande aux élèves d'attendre la fin du changement de rôle de l'homme panier pour commencer l'attaque (éviter que l'autre équipe profite du battement pour commencer à se déplacer vers l'autre cerceau).

Si les équipes sont équilibrées en nombre (3 contre 3), ce sont surtout les rouges (avec en particulier l'expertise de Kevin qui organise et dynamise les phases de défense et d'attaque) qui monopolisent le ballon. Nous notons que les deux filles de son équipe sont en difficultés dans tous les compartiments du jeu (terrain n°2).

La MS, qui était partie pour observer le match du terrain n°3, revient à la fin du match (la dernière minute de la partie). Elle intervient tout de suite pour dire à une joueuse de l'équipe verte de se rendre disponible : « *Perle, Perle bouge* », lui montrant avec son bras l'endroit où elle doit aller. Perle, en effet, positionnée derrière le défenseur, ne cherchant pas par ses déplacements à rompre l'alignement PdB/défenseur/NPdB, ne propose pas de bonnes

conditions pour que sa partenaire lui passe le ballon. Quelques instants plus tard, en voyant que le ballon change de camp après qu'une joueuse n'est pas arrivée à rattraper de volée le ballon lancé par sa partenaire (elle le touche, mais avant de le rattraper il tombe par terre), la MS arrête le match.

163- MS : pourquoi, **pourquoi vous changez** ? Pourquoi vous lui prenez le ballon?

164- El : Parce **qu'elle a raté la passe**.

165- MS: **Est-ce que c'est le même jeu que là-bas** (*elle montre le terrain 3*)

166- El: **Oui**

167- MS: Là, c'est égal, et si **elle l'a rattrapé c'est pour elle, c'est pas le même jeu**, c'est pas des passes de suite, **c'est aller marquer**. Donc, on laisse le ballon, si elle a réussi à le reprendre c'est à elle.

La non compréhension des élèves conduit l'enseignante à définir à nouveau une des règles données initialement. On constate, en effet, que le passage d'un jeu à l'autre (ici par rapport au jeu « *La passe à 10* » que ces élèves viennent de faire juste avant) demande un effort d'adaptation aux nouvelles règles.

Pour synthétiser : la mise en place des trois jeux différents crée une situation complexe. Nos observations tendent à montrer combien les élèves ont de la difficulté à donner du sens aux avis émis par les autres équipes lors des moments de verbalisation communs. Lorsque ces avis sont formulés, les autres élèves n'ont pas encore fait l'expérience du jeu.

Lors du moment de verbalisation, et après avoir entendu le score final (2-0 pour les rouges), la MS ne demande pas aux élèves de donner leur avis. Cependant, et avant qu'ils ne puissent parler, elle fait elle-même le bilan. Dans un premier temps, sur l'incompréhension de la règle mentionnée plus haut.

178- MS : ...vous aviez oublié que vous aviez changé de jeu, je rappelle que dans ce jeu (*elle montre le terrain 2*) si on rate la passe (*elle met les deux bras devant elle, mains au-dessus de la tête*), mais qu'on reprend le ballon (*geste de prendre le ballon avec les deux mains*), on a toujours le ballon. On donne pas aux rouges (*geste de donner avec le bras gauche*) parce qu'on a raté la passe, c'était le jeu là-bas (*elle montre le terrain 3*) où c'est obligé de se faire des passes de suite. Mais là (*elle montre le terrain 2*), tant qu'on a le ballon (*elle montre qui a un ballon*), il est à nous, on le garde (*même chose*), et puis **tant qu'on n'a pas marqué et puis qu'on a le ballon, on essaie** (*geste de tirer au cerceau*).

Dans un deuxième temps, elle rappelle une des règles qu'ils doivent respecter dans les trois jeux et qui est constitutive d'ailleurs du basketball (le « marcher ») et elle explicite à nouveau le but du jeu (voir TdP57) : arriver à se faire des passes pour s'approcher du panier.

178- MS : ... pour l'instant, on s'occupe pas de toutes les règles compliquées du basket, **c'est vraiment juste se faire des passes et s'approcher du panier. Attention** (*elle écarte les pieds et saute deux fois sur place, en mimant tenir un ballon dans ses mains devant elle*) **de sauter ou de faire ça** (*elle bouge les pieds pour montrer le marcher*). C'est pas permis, **on a dit on ne marche pas**. Alors, **marcher ça ne veut pas seulement dire ça** (*elle commence à marcher en tenant un ballon imaginaire dans ses mains*), ça veut dire lever (*elle marche sur place*) plein de fois ses pieds. Alors c'est aussi marcher, une fois qu'on a le ballon, on est sur place, on ne bouge plus les pieds (*tout en gardant ses appuis, elle fait un geste vers l'autre équipe*).

On remarque que le guidage des élèves se fait par des repères assez larges et que les contenus nécessaires à la réalisation des actions efficaces ne sont pas mis en évidence. Par exemple, et en lien avec l'intervention de la MS, de quelle manière faut-il se positionner pour s'approcher du panier en se faisant des passes ? Ces contenus ne sont pas identifiés durant la séance. Nous avons l'impression que c'est à chaque élève « individuellement » qu'il revient de trouver la façon de faire, processus qui nous paraît difficile à effectuer pour la plupart d'entre eux (la

vidéo permet de constater que les élèves à *topos avancé*, Mirco ou Cédric par exemple, adoptent des postures et des placements très prometteurs, même en l'absence de mise en évidence des aspects que nous venons d'évoquer).

1.2.2.5. Dernière situation de match et discussion finale

Durant le match, elle adopte la même posture qu'auparavant (arbitrage, guidage de l'activité des élèves en pointant des traits pertinents et non pertinents). Trois de ses interventions sont analysées ci-après pour mettre en évidence les formes récurrentes d'intervention de cette enseignante dans l'action conjointe.

(i) A la minute 34, Abdel se trouve en possession du ballon seul au milieu du terrain. Comme il ne peut pas dribbler, il ne peut pas avancer, il attend donc le démarquage de son partenaire. Ce dernier est allé se placer à proximité du cerceau et derrière un défenseur. En observant ceci, la MS lui dit « *T'es très loin* » (TdP188) et elle fait un geste de la main pour lui montrer la direction à prendre (suggestions pour qu'il s'approche du PdB). En courant, l'élève change de place, et reçoit ensuite le ballon.

La transaction enseignante-élèves se déroule en cours d'action (jeu commenté) et une partie des régulations effectuées relève de processus d'ostension par le biais desquels l'enseignante montre ce qu'il y a à faire. Il est dès lors difficile de savoir si l'élève a compris la nécessité de venir en soutien/relais (Mérand, 1990) et intériorisé, effectivement, les repères pour jouer en équipe (se placer à une certaine distance, s'éloigner du défenseur le plus proche, aller en avant du PdB, etc.). Le travail de repositionnement nous semble plus dirigé par la MS qu'être le résultat d'un processus compréhensif de la part de l'élève.

(ii) Quelques instants après, l'enseignante intervient à nouveau par rapport à une situation semblable à la précédente. Un joueur rouge est en possession du ballon et attend que son partenaire se démarque pour lui faire la passe (son partenaire se cache aussi derrière le défenseur). Cette fois, la mise en évidence du trait pertinent est faite après avoir arrêté le match.

189- MS : Larmino, stop, stop. Larmino, **est-ce que tu crois qu'elle peut te donner le ballon ?** (*elle prend Larmino et la place derrière le joueur vert, comme elle était avant, cachée par le défenseur*).

190- Larmino: **Non**

191- MS : **Pourquoi?**

192. Larmino : **Parce qu'il est devant moi**

193- MS: Alors toi, **tu dois tout le temps, tout le temps bouger** (*elle l'amène à côté du défenseur de manière à ce qu'elle soit visible pour le porteur du ballon*), s'approcher d'elle, c'est pas grave, mais il faut vraiment... (*elle ne finit pas la phrase, les enfants jouent déjà*).

Ici aussi, par ostentation, la MS montre le positionnement qui empêche le PdB de faire la passe et, en amenant l'élève à se déplacer, elle lui démontre la bonne manière d'agir (se décaler par rapport au défenseur de façon à être visible), mais cette action n'est jamais mise en relation avec la question du « non alignement PdB-défenseur-NPdB » qui permettrait une généralisation de la stratégie efficace. Ainsi, si Larmino fait allusion à sa position vis-à-vis du défenseur, la MS pointe verbalement une autre dimension de l'agir : il faut « *tout le temps bouger* », suggestion qui semble peu opératoire sans l'explicitation de la forme que devraient prendre les déplacements (ex. : distance et position par rapport aux adversaires, au PdB, etc.).

(iii) La dernière situation se déroule lorsque les rouges attaquent à nouveau. Une joueuse se trouve à environ 4 mètres du cerceau et tente le tir (elle réussit, mais aidée par l'élève qui est sur le caisson et qui a bougé le cerceau de façon à ce que le ballon puisse passer dedans).

199- MS: **Est-ce que c'est bien de tirer de si loin ?** (*elle fait le geste de tirer depuis la place où l'élève a shooté*).

200- Els: **Oui/non.**

201- MS: **C'est pas sûr que ça marche** et en plus **ça peut lui faire mal**, tu aurais dû attendre que Larminé arrive et tout, on va dire qu'il n'a pas marqué parce que... (*elle fait le même geste vers l'arrière*).

La MS considère que la distance de tir était trop grande, sans pour autant désigner celle qu'il faudrait respecter pour être efficace. Les élèves, de leur côté, sont contents du tir réalisé, ils ne semblent donc pas comprendre la remarque de l'enseignante, puisque le panier a été marqué. On suppose que l'avis de la MS est plus à mettre en relation avec la sécurité de l'homme panier (en tenant le cerceau, il ne peut pas se protéger) qu'avec une distance de tir qu'il faudrait adopter. Par rapport à celle-ci, on peut dire qu'elle dépendrait davantage des capacités du tireur (technique, force, précision) que d'une distance pouvant être généralisée à tous les élèves.

Pour conclure sur cette situation, il convient de souligner, par rapport à l'organisation des joueurs en phase d'attaque, que l'interdiction de dribbler provoque, comme cela a été le cas également dans les deux premières parties, le phénomène *d'attente inefficace* ; c'est-à-dire que le joueur PdB se trouve dans l'obligation de stopper sa progression afin d'attendre l'arrivée ou le bon positionnement du partenaire NPdB, même s'il se trouve en position favorable pour avancer vers le panier. Par exemple, on observe de manière récurrente que le PdB s'arrête et regarde vers l'arrière pour voir où se trouve son ou ses partenaire(s). Suite à cela, il effectue une passe vers l'arrière ou dans sa même ligne. D'une part ceci ralentit le mouvement vers l'avant (ex. minute 34), mais favorise aussi le regroupement des joueurs autour du ballon (la grappe). La situation exposée précédemment (tir de « loin » de l'élève) peut être mise en relation avec ces obstacles à l'apprentissage. La MS (TdP201) dit à l'élève que dans une telle configuration « *tu aurais dû attendre que Larminé arrive et tout...* ».

Enfin, et avant de partir vers le terrain 3, l'enseignante définit un *critère de réalisation* n'ayant pas été explicitement donné : lors du changement d'homme panier, « *on attend qu'ils changent avant de faire la passe* ». Ceci semble répondre aux différentes situations où l'équipe ayant encaissé un point profite du changement de l'élève qui est sur le caisson pour s'approcher rapidement de l'autre cerceau et marquer. Ce critère constituera d'ailleurs un repère central des interventions que fera l'enseignante généraliste lors de la séance suivante.

1.2.3. Construction/évolution du thème d'étude : le marquage et le démarquage

La dynamique des transactions enseignant-élève(s) est identique à celle que nous avons exposée précédemment. C'est dans l'alternance des phases à dominance verbale et motrice que les repères concernant le marquage sont mis en avant. Comme la MS a attribué à la situation « C'est occupé » la place centrale en ce qui concerne ce thème d'étude, les contenus didactiques des transactions durant le jeu « L'homme panier » sont peu nombreux et peu denses.

Malgré ceci, des traits pertinents sont identifiés et, s'ils ne sont pas tous rendus publics lors des regroupements en « groupe-classe », ils constituent des repères pouvant être mobilisés lors des leçons suivantes.

Co-construction du « marquage/démarquage » et transactions didactiques			
Phase de la tâche	Action de l'enseignant (MS)		Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- <i>Définition</i> des conditions de réalisation. Prescription d'un dispositif de travail proche des caractéristiques du basketball. Dévolution de la situation de jeu (ex. : en faisant des passes, arriver à marquer des points). Le problème à résoudre reste implicite.		
Moment d'activité motrice orientée	2*- Rappel des règles (ex.. tenue du cerceau), arbitrage. 3- Jeu commenté (sous-groupe), interventions adressées à l'équipe qui attaque : la MS dit que pour s'organiser, ils peuvent se parler, qu'ils ont le droit de le faire (TdP73, 74 et 75).		2- Durant le match, les élèves sont centrés principalement sur le ballon et s'organisent en « paquet ». Aucune stratégie d'équipe n'est mise en place. Nous n'observons pas de lien entre la <i>dévolution implicite</i> et l'agir des joueurs (absence de stratégie gagnante). 4- La proposition de la MS ne produit pas de changements dans la manière de faire des joueurs.
Intermède	5- Moment de formulation. La MS demande aux joueurs de donner un conseil à leurs camarades 7- Reformulation. La MS procède à une micro-institutionnalisation : même si on rate le tir au panier, on essaie toujours de récupérer le ballon (TdP119). Le marquage n'est pas abordé en rapport avec ce jeu, mais la stratégie « homme à homme » a été mise en évidence juste avant pour le jeu « C'est occupé ». Pas de reprise du TP identifié en AMO		6- La proposition faite ne concerne pas le marquage. Elle est plutôt en lien avec l'action d'attaquer : il faut vite passer la balle et toujours essayer de la récupérer.
Moment d'activité motrice orientée	9- Arbitrage et interventions en cours d'action (guidage de l'activité des élèves). Intermède pour clarifier les règles du jeu.		8- L'organisation des joueurs ne varie pas des équipes précédentes (centration sur le ballon, grappe, EJE restreint...). Les élèves à <i>topos avancés</i> montrent des comportements prometteurs.
Intermède	10- Rappel d'une des règles du jeu (confusion avec le jeu « Les 10 passes »). La MS nomme à nouveau la RdA avancée lors du 1 ^{er} intermède (il faut toujours récupérer le ballon). Rappel des critères de réalisation et de la règle « marcher ». Pas de référence au marquage ou au démarquage.		

Moment d'activité motrice orientée	11*- Arbitrage, clarifications des règles et jeu commenté. 12- Intermède pour pointer le démarquage (sous-groupe) 14- RdA large : il faut bouger tout le temps pour se démarquer (le marquage n'est pas traité).	11- Les deux nouvelles équipes jouent aussi en grappe. Des TP sont observés. 13- Elève : je ne reçois pas le ballon parce que je suis derrière le défenseur. 15- Efforts pour se démarquer. Marquage très aléatoire.
Clôture	17- Le bilan correspond à celui du jeu « C'est occupé ».	

Figure 3 : Synthèse de la co-construction du « marquage/démarquage » (D1, L1, MS – « L'homme panier »)

1.2.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique

Comme nous l'avons montré dans l'analyse panoramique, la MS a mis en place, dans cette séance, une seule tâche technique (« Les trois sons »).

Rappelons qu'après le temps dédié à la mobilisation articulaire, et faisant toujours partie de l'échauffement (« *on termine le petit échauffement* », TdP18), la MS introduit la tâche « Les trois sons » avec l'intention de permettre aux élèves de reprendre contact avec le ballon. Pour cela, elle leur demande de faire trois actions (chacune correspond à un son différent) : (i) dribbler sur place et en courant, (ii) lancer le ballon en l'air et le rattraper, (iii) le faire tourner autour de la taille (voir l'analyse didactique dans le chapitre panoramique).

L'enseignante dit aux élèves que la situation est peu en relation avec le basketball (« *si ce n'est qu'on a un ballon de basket* », TdP18). Cependant des éléments techniques concernant le geste de dribbler seront co-désignés, des repères que les enseignantes reprendront lors des séances suivantes (par exemple, la façon de dribbler).

L'analyse de l'action conjointe dans cette situation montre que c'est davantage la correspondance entre le son et le geste qui préoccupe l'enseignante et les élèves, et non pas les gestes que ces derniers font avec le ballon. On constate qu'aucune régulation n'est faite par rapport à la technique du dribble mise en évidence au début de la situation et qu'il n'y a pas non plus d'explications sur les manières de contrôler le ballon lors des deux autres actions (lancer-recevoir, tourner le ballon autour de la taille). Nous considérons que les actions à faire n'ont que très peu de relation avec la pratique du basketball, mais aussi avec les jeux scolaires qui sont proposés tout de suite après.

Donc, et comme cela a été mis en évidence dans notre analyse, nous ne relevons pas de connexité entre cette tâche technique et les deux jeux analysés précédemment.

Synthèse intermédiaire des transactions didactiques

Le tableau récapitulatif (annexe 1.5) met en évidence que le milieu d'étude initial reste, durant les différents jeux, relativement stable. Les *conditions de réalisation*, énoncées principalement par l'enseignant, même si les élèves ont participé en posant des questions, n'ont pas été modifiées (items 1 à 5). L'absence d'adaptation des contraintes de la situation vis-à-vis de l'activité développée par les élèves durant les matchs (ex. : modification du nombre de joueurs, rétrécissement ou agrandissement du terrain de jeu, etc.) montre que l'avancement du

temps didactique et les apprentissages des élèves ne reposent pas sur un dispositif *devenu plus contraignant*.

Les changements au niveau mésogénétique sont principalement en lien avec les phases de verbalisation. C'est la mise en évidence d'un trait pertinent (jeu « C'est occupé ») et de la règle d'action qui devraient permettre aux élèves de mobiliser d'autres repères pour résoudre le problème posé par la situation d'apprentissage.

Soulignons que le TP, rendu public par l'enseignant, a été énoncé par un élève qui a un *topos avancé*. La MS, et toujours sur la base du dire du même élève, a institué la règle d'action.

Si la proposition de l'élève s'inscrit dans les attentes de l'enseignante et contribue ainsi à l'avancement potentiel du temps didactique (l'enseignant va demander aux élèves d'appliquer la règle d'action), nous observons que les autres élèves de la classe éprouvent des difficultés à le faire. Il paraît évident dans ce cas que le groupe-classe (ou en tout cas une bonne partie) n'a pas compris l'argumentation/justification qui a été avancée verbalement (puisque'il y a plus de tapis, il faut marquer chacun un joueur). Ce faisant, si l'élève est chronogène (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) par rapport au projet de l'enseignant, il l'est moins par rapport à la plupart des élèves de la classe. Ceci semble montrer les limites que peut avoir l'écoute d'une règle d'action et sa mobilisation en situation de jeu. Pour apprendre (en ce qui concerne la MS), il est important d'énoncer les bonnes stratégies. Le milieu d'étude est, par contre, peu rétroactif.

Pour ce qui est des autres indicateurs du tableau, relevons encore la gestion partagée durant les phases d'activité motrice orientée. Dans celles-ci, ce sont les élèves qui doivent prendre en charge le bon déroulement des matchs (auto-arbitrage). L'enseignante, pour sa part, lorsqu'elle se trouve à observer les joueurs, intervient pour commenter/guider le jeu des élèves, et pour les diriger, en coupant l'action, vers des formes d'agir qu'elle considère efficaces.

Comme nous l'avons dit plus haut, les moments de formulation organisés après chaque match s'organisent à travers des questions ouvertes. Aucun outil ni aucun critère n'est présenté pour comprendre et évaluer l'expérience réalisée (il s'agit de donner un conseil).

Par rapport à la relation entre les deux jeux de la séance et le basketball, nous considérons que le jeu « L'homme panier » est *moyennement* connexe. Même s'il n'y a pas de panier, c'est surtout l'absence de dribble qui l'éloigne de la pratique sociale (voir l'analyse du basketball développée dans le chapitre 2 de notre travail). Le jeu « C'est occupé », en l'absence de terrain orienté, de réversibilité des rôles ou de cible dans l'axe, est faiblement en relation avec le Basketball (présence uniquement de la passe et du recevoir du ballon de basketball et de l'action de marquer-se démarquer).

2. Deuxième leçon du cycle - MG : marquer et se démarquer en faisant le jeu « L'homme panier »

La MG a choisi de reprendre un jeu parmi les trois que sa collègue a proposés. Il s'agit de « L'homme panier », jeu qu'elle considère comme étant « *le plus proche du basket* » (1^{er} « moment d'échange »). Nous abordons ci-après les enjeux didactiques de la situation

d'apprentissage, tout en renvoyant le lecteur à l'analyse didactique du même jeu présentée plus haut (1^{ère} séance de la MS).

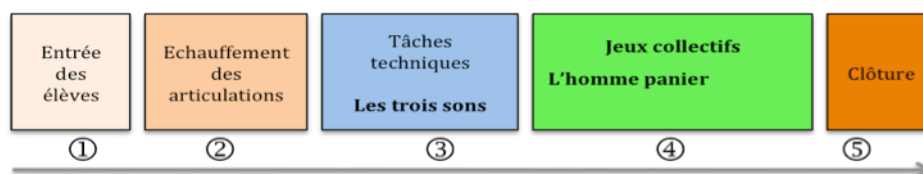


Figure 4 : Place des *jeux collectifs* dans la séance

2.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective

Description du dispositif de travail

La MG a aménagé trois terrains dans la salle, mais seulement 2 seront utilisés (l'absence de quelques élèves l'amène à former 4 équipes, au lieu de 6, mais avec des remplaçants). Les équipes sont constituées de 4 joueurs avec un ou deux remplaçants.

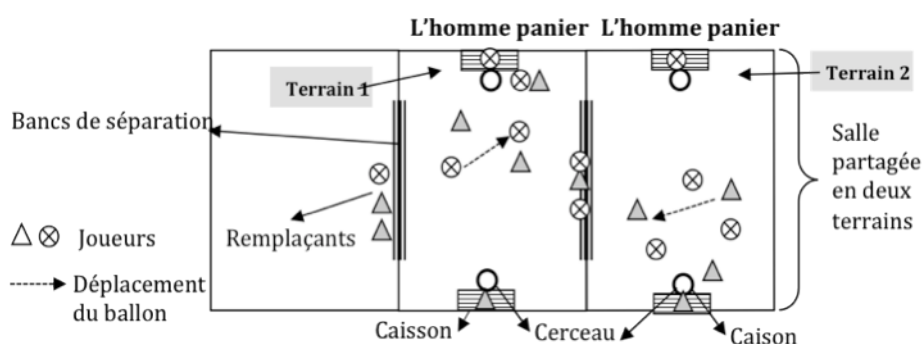


Figure 5 : Aménagement matériel et organisation sociale

La phase *consignes et discussion initiales* s'organise de manière semblable à la première partie de sa séance (tâches techniques). L'enseignante adopte une posture interrogative et de surplomb pour faire évoquer par les élèves les règles constitutives du jeu, tout en complétant et validant leurs propositions. Tout au long de la tâche, les phases d'action motrice orientée vont être suivies de *moments de verbalisation* visant à énoncer, comme chez la MS, des « conseils » pour mieux jouer. A la fin de la séance, un bilan est réalisé.

Enjeux didactique sous-jacents et stratégies possibles pour les élèves

Les enjeux de la situation d'apprentissage ont été présentés plus haut. Le dispositif comporte cependant une différence qui doit être mentionnée ; elle est en relation avec l'organisation des équipes et les remplaçants.

Pour les joueurs, le fait d'avoir un partenaire en plus (4 contre 4) constitue un élément qui complexifie le travail perceptif et l'occupation de l'espace de jeu. Cette fois, ils doivent prendre en considération 3 partenaires et 4 adversaires (au lieu de 2 et 3), ce qui peut représenter une difficulté importante pour des élèves débutants³⁰². Puisqu'il est introduit le

³⁰² A souligner qu'un des joueurs est placé sur le caisson. Les conditions de réalisation s'avèrent dès lors moins distinctes des deux jeux proposés par la MS dans sa leçon.

changement de joueurs, les élèves doivent surtout être capables de s'adapter, en cours d'action, au départ/arrivée d'un joueur et le faire rapidement afin de s'organiser pour attaquer ou défendre (ex. : se distribuer les joueurs à surveiller). Pour la MG, la présence des remplaçants constitue un paramètre en plus à gérer. Elle doit non seulement arbitrer et observer les deux terrains de jeu, mais aussi faire en sorte que tous les élèves puissent avoir le même temps de jeu effectif.

2.2. Description et analyse de l'action conjointe

Le jeu « L'homme panier » est connu des élèves. Comme nous le verrons plus bas, c'est en faisant appel à la mémoire didactique que la MG procède à l'identification des objets du dispositif et des critères de réalisation. Des traits pertinents, que nous considérons comme *globaux*, sont aussi nommés.

Deuxième leçon du cycle : maître généraliste Structuration temporelle : leçon, tâches, phases			
Temps	Moments de la leçon	Phases de chaque tâche	Temps
0'00 à 4'	Echauffement	Reprise de l'échauffement de la MS (questions aux élèves)	3'19
4'01 à 6'05	Les trois sons (durée: 4'09)	Consignes et discussion initiales	2'04
6'06 à 8'10		Activité motrice orientée	2'04
8'11 à 17'51		Consignes et discussion initiales	9'40
17'52 à 22'45	L'homme panier (durée: 36'49)	Activité motrice orientée	4'53
22'46 à 24'50		Intermède	2'04
24'51 à 26'08		Activité motrice orientée	1'17
26'09 à 26'43		Intermède	34''
26'44 à 29'47		Activité motrice orientée	3'03
29'48 à 30'16		Intermède	28''
30'16 à 31'47		Activité motrice orientée	1'31
31'48 à 36'04		Intermède	4'16
36'05 à 41'27		Activité motrice orientée	5'22
41'28 à 45		Clôture	3'32
45'01 à 51'50	Rangement du matériel	Cri d'équipe. Regroupement et rangement	6'49

Tableau 4 : Structuration de la leçon : moments de verbalisation et d'AMO (D1, L2, MG)

2.2.1. Mémoire didactique et co-définition du milieu d'étude

La MG regroupe les élèves au centre de la salle et introduit la nouvelle tâche : « *Alors, on va refaire comme avec Christine (la MS) des équipes de trois (...) et puis cette fois-ci on va faire un petit tournoi, alors, vous voyez que sur chaque terrain il y a des caissons, donc on a choisi, en fait, j'ai choisi un jeu pour faire le tournoi, c'est lequel?* ». Les élèves reconnaissent le jeu « L'homme panier ». Ensuite, la MG demande aux élèves de composer les équipes et elle les questionne à propos des règles du jeu :

48- MG : Alors les règles, **quel était le but du jeu, qu'est-ce qu'on devait faire... pas faire?**

49- Perle: Ce qu'on ne devait pas faire, c'est aider les autres à marquer les paniers.

50- MG: Oui, de préférence **il faut jouer contre l'équipe adverse.**

(...)

63- Lucie: Si on loupe le panier, par exemple nous les verts, si on loupe le panier nous **pouvons la reprendre tout le temps pour la remettre au panier.**

64- MG: Exactement, **tant qu'on peut avoir le ballon et essayer de marquer**, on le fait. C'est pas parce qu'on a loupé le panier que le ballon passe à l'équipe adverse. Donc **il faut continuer à être présent** dans le jeu, c'est pas grave de louper un panier, mais il faut essayer de rattraper le ballon. Est-ce que vous pensez à autre chose? Oui (*elle donne la parole à une enfant*).

65- El: Par exemple s'il y a Cédric qui a le ballon (*il montre Cédric, qui a un dossard vert, en se tournant vers lui*) et puis il y a deux verts qui sont devant lui de l'autre côté, **ils vont devoir venir, venir vers lui pour pouvoir la passer**

66- MG: Oui, il **faut se démarquer** exactement, si une personne de l'équipe adverse qui vous empêche de recevoir le ballon, **il faut vous déplacer pour prendre le ballon**, pour pouvoir recevoir le ballon.

La MG fait ici appel à la mémoire didactique des élèves (TdP48). Notons que cette manière de procéder mobilise les repères en lien avec les *règles du jeu* et peu ceux en relation avec les traits pertinents qui avaient commencé à être construits dans la 1^{ère} séance (ex. : marquage homme à homme. Il est énoncé rapidement la nécessité de tenter de récupérer le ballon même si on rate le panier). Ceci nous semble constituer une différence vis-à-vis de l'approche didactique de sa collègue. Dans cette leçon, les élèves nomment des *critères de réalisation*³⁰³ et, à travers un geste topogénétique de surplomb, l'enseignante valide et prescrit ce qui a été dit. Nous observons également que cette dernière donne la parole aux élèves, mais n'intervient pas *physiquement* pour montrer les objets du milieu ou mimer des actions (ici aussi, une différence par rapport aux démonstrations de la MS).

La proposition de Lucie (TdP63) indique un des critères de réalisation du jeu « L'homme panier » et, en même temps, elle semble contenir la nécessité de distinguer ce jeu de ceux de la leçon de la MS. C'est d'ailleurs ce que propose la MG. La reformulation « *c'est pas parce qu'on a loupé le panier que le ballon passe à l'équipe adverse* » contredit la règle du jeu « Les 10 passes » réalisé lors de la précédente leçon. L'enseignante ajoute l'importance « *d'être présent dans le jeu* », une attitude que l'on peut considérer indispensable pour jouer. Cependant, le statut de cette règle d'action nous paraît global, elle ne contient pas d'éléments permettant d'opérationnaliser l'intention qui a été évoquée. La RdA « *il faut se démarquer* » reste aussi au niveau des intentions générales et risque d'avoir peu d'incidence chez les joueurs qui n'ont pas les clefs pour le traduire en situation de jeu (que faut-il faire pour se démarquer ? Comment faut-il le faire ?).

2.2.2. Première série de matchs : respect des règles et gestes surplombants

Durant cette première série de matchs, on remarque que la MG adopte, en observant les élèves jouer et en se déplaçant sur les deux terrains de jeu, une posture d'accompagnement et de mise à distance tout en intervenant ponctuellement pour faire respecter les critères de réalisation (« *On ne descend pas avec le cerceau* », « *J'ai demandé d'attendre que le changement se fasse* », « *Balle rouge, c'est les verts qui l'ont touchée* », « *Alors, tu vas où le*

³⁰³ L'observation que nous avons fait des différents matchs nous semble montrer que les éléments qui ont été rappelés étaient suffisants pour entrer dans la tâche.

ballon est sorti »). Une seule intervention de sa part concerne l'indication, non explicitée, d'une action efficace. Durant le jeu, Christophe arrive, en se contorsionnant (il n'utilise pas le pied de pivot), à faire rapidement la passe à son partenaire qui se trouve presque derrière lui. En *cours d'action*, la MG lui dit « *Bien Christophe* ».

Le visionnement des situations de jeu montrent que les élèves sont *attirés* par le ballon et se déplacent en fonction de son positionnement, ce qui provoque le phénomène de « grappe ». Le PdB doit souvent faire face à un ou deux adversaires à la fois, configuration de jeu qui rend difficile l'avancement vers la cible. Lors des changements de possession du ballon, la contre-attaque (Vincenzi et *al.*, 2007) est difficilement réalisable. Le manque de déplacement rapide des joueurs et l'impossibilité de dribbler semblent y contribuer. Par exemple, vers la fin de la partie, les verts récupèrent le ballon après un tir raté des rouges. Ils arrivent à partir rapidement vers l'avant (le joueur qui récupère la balle fait la passe au partenaire démarqué qui se trouve presque sur le terrain adverse) mais, même si le couloir de jeu direct (Gréhaigne, 2008) est libre, ce joueur est obligé d'attendre ses partenaires. L'attaque est coupée et la « grappe » se reforme. La non-utilisation du pied de pivot et la prise du ballon très basse (abdomen) rendent aussi difficile la réalisation des passes, même si les partenaires essaient de se démarquer.

2.2.3. Premier moment de verbalisation

Après avoir sifflé la fin des parties, la MG demande aux élèves de se rapprocher du centre de la salle, de se serrer la main et de dire les scores des matchs. Ensuite, elle ouvre un espace de discussion en proposant aux élèves de donner « des conseils ».

98- MG: Alors **quels sont les conseils que vous pouvez donner, des techniques par équipe ?**

(...)

102- Mathieu : Il ne faut **pas être trop pressé**.

103- MG: Il ne faut pas être trop pressé, mais en même temps, **il faut quand même agir rapidement**.

104- Mathieu : Si on est trop pressé de marquer on va le rater.

105- MG: Oui.

106- Mathieu: (*il continue la phrase*) pour marquer.

107- MG: Ah, oui, quand tu, quand tu dis pour marquer ? Oui, d'accord, Mirco?

108- Mirco: **Toujours marquer le joueur**, ça veut dire **toujours être devant le joueur pour l'empêcher qu'il attrape la balle**.

109- MG: **Oui**.

110- Mirco: **Et s'il rattrape la balle il a plus de chances** (*Mirco montre un des caissons*) **qu'il parte et qu'il marque**.

111- MG: Exactement, **marquer ses camarades**, donc ça **il faut se mettre d'accord dans chaque équipe**, Nicole ?

112- Nicole: Toujours passer, toujours faire **des passes à ses copains, mais pas juste à ceux qui sont en face de nous** (*elle fait un geste avec la main en la rapprochant de son visage -> geste de tout près*) parce que sinon les autres risquent de le prendre, mais à ceux qui sont à peu près à un mètre (*elle fait le geste de la passe à deux mains*) et **puis faire le petit signe** (*elle montre avec sa main comme si elle demande l'attention de quelqu'un*) et ensuite, dès qu'il est tout près du panier, il marque.

102- MG: **Oui, très bien**.

Le « conseil » de Mirco concerne le rôle de la défense, aspect qu'il avait déjà évoqué lors de la leçon donnée par la MS. A cette occasion, la RdA instituée se caractérisait par sa dimension globale. Ici, l'élève va plus loin en proposant des conditions relevant d'un savoir procédural pouvant influencer de manière plus directe sur l'agir moteur de la classe. Mirco explicite ce que signifie pour lui marquer un joueur : « *Etre devant le joueur pour l'empêcher qu'il rattrape la balle* ». On peut comprendre que, pour l'élève, il ne suffit pas de dire « *marquer un joueur* », mais qu'il faut le faire d'une certaine façon. Sa proposition aurait pu ouvrir un débat sur des contenus concernant la défense. Si la MG valide/reprend la RdA concernant le marquage homme à homme (« *Exactement, marquer ses camarades* »), elle ne contribue pas à son explicitation et à son développement. Le « conseil » d'organisation (« *il faut se mettre d'accord dans chaque équipe* ») évacue le TP proposé par l'élève.

Les traits pertinents nommés par Nicole sont traités de manière semblable (TdP111). La MG valide les propositions en disant « *oui, très bien* », mais on peut se poser la question quant à l'impact qu'elles peuvent avoir sur l'activité effective des joueurs. D'une part, la validation est très rapide et elle n'est pas suffisamment élaborée publiquement pour que tous les élèves puissent comprendre sa structure et son utilité ; d'autre part, la référence à la distance de passe « *à peu près d'un mètre* », demande à être contextualisée en particulier par rapport aux situations de jeu. Cela aurait permis d'évoquer, par exemple, la relation entre la distance du receveur et les possibilités (technique, force) du passeur, paramètres qui remettraient en question la généralisation d'une distance de passe « *x* ». La gestion de l'enseignante par rapport à ces deux traits pertinents nous semble montrer qu'elle n'a pas une approche en termes d'« enjeu didactique du jeu » et semble davantage centrée sur le souci que les élèves soient en activité (que le jeu soit jouable).

Durant la deuxième série des matchs, par des gestes de surplomb et en arrêtant à plusieurs reprises le jeu, elle corrige la manière de tenir le cerceau (cet aspect représente une part très importante de ses interventions), adopte le rôle d'arbitre (« *Balle aux verts* ») et se charge de rappeler les changements avec les remplaçants (« *Perle, tu fais le changement* »).

Ces interventions permettent de faire respecter les règles nécessaires à la réalisation de la situation, mais n'indiquent pas des repères pouvant favoriser l'émergence de formes d'agir nouvelles et plus performantes. En même temps, nous observons dans la vidéo des actions pouvant être considérées comme efficaces ou prometteuses, même si elles dépendent grandement d'actions individuelles. Certains joueurs bougent tout le temps et essaient de se démarquer ou d'organiser leur équipe (« *Marquez vos joueurs* », « *Ici* » pour demander le ballon), font des feintes. Par moments, nous observons d'autres configurations de jeu que la « grappe » (ex. balle en avant). En l'absence de la dévolution d'un problème et de régulations didactiques de la part de l'enseignante, c'est surtout le « faire » (jouer le match, gagner le tournoi) qui oriente l'activité motrice des élèves.

2.2.4. Deuxième moment de verbalisation : fin de la séance

Ici, à nouveau, la MG ouvre le moment de verbalisation en demandant aux élèves de « *faire des remarques* » par rapport aux matchs. Un élève dit que « *quand on est près du panier, au lieu de rester tous collés vers celui qui va tirer, on peut aller de l'autre côté* ». L'avis correspond aux situations de jeu effectif observées. Il donne la possibilité de revenir sur la règle d'action « *chacun marque son joueur* » (s'il était appliqué, les joueurs ne se trouveraient pas à 2 ou à 3 sur le tireur) et la nécessité d'identifier des éléments plus opératoires pouvant

guider l'organisation de la défense. Si la MG confirme la nécessité de se placer sous le panier pour rattraper le ballon « *si jamais la personne rate* », la discussion traite rapidement et superficiellement cette configuration de jeu. Comme les élèves n'ont pas d'autres conseils à donner, elle revient aux règles qui régissent la tâche (elle redonne les consignes pour « *tenir le cerceau* » correctement). Cette centration sur la nécessité de maintenir l'activité des élèves est confirmée par la relance du tournoi, en encourageant les équipes à gagner les derniers matchs. Le contrat enseignante/élèves fait référence ici uniquement au faire le jeu et au but des parties (gagner). Si des traits pertinents ont été évoqués depuis le début de la leçon, ils ne font pas partie de la dévolution de la MG, ce qui aurait orienté leur agir et fait avancer le temps didactique et d'apprentissage (TdP160).

Lors des phases d'*activité motrice orientée*, l'action de l'enseignante se centre exclusivement sur le respect des règles du jeu et du critère de réalisation concernant la tenue du cerceau. Un rôle d'arbitre qui la conduit à alterner une posture topogénétique de mise à distance, de retrait et de surplomb. Les *moments de verbalisation* lui permettant d'insister sur certains *critères de réalisation* (la tenue du cerceau principalement), mais sont peu orientés vers la construction des stratégies.

A la fin de la séance, et avant le rangement du matériel, l'enseignante organise encore un *moment de verbalisation*. Durant ce dernier, elle garde le contrôle de la diffusion des traits pertinents proposés par les élèves, et cela en faisant une synthèse plus ou moins interprétative et sélective des éléments évoqués. Plusieurs des TP formulés apparaissent comme prometteurs pour l'avancement des apprentissages (ex. : TdP170). Cependant, ils nomment des actions à réaliser qui restent suffisamment larges pour que chaque élève soit amené à les investir selon ses connaissances, ses croyances et ses propres expériences (ex. : il est important « *d'être présent dans le jeu* », « *il faut se démarquer* »). Les éléments plus opératoires pouvant soutenir ces projets d'action ne sont pas dégagés.

Nous observons donc que le temps didactique n'avance pas et que la modification des pouvoirs moteurs est déterminée uniquement par le travail adaptatif et non guidé que réalise l'élève (un milieu peu rétroactif, Brousseau, 1986).

2.3. Construction/évolution du thème d'étude : le marquage et le démarquage

C'est en attribuant aux élèves une place importante dans la mise en place du dispositif de travail que la leçon est organisée. L'effet « mémoire didactique » (Brousseau & Centeno, 1991) est grand et facilite la mise en route de l'activité. L'alternance des moments *activité motrice orientée* et de *verbalisation* structure la trame des transactions.

La *règle d'action* concernant la manière de s'organiser en défense, instituée lors de la leçon précédente, n'est pas rappelée explicitement en début de séance. Durant la leçon, ce sont en particulier des TP en lien avec l'attaque qui sont énoncés. La RdA marquage « homme à homme » sera cependant reprise, sans que des repères opératoires soient mis en évidence.

Le tableau ci-dessous permet de retracer les principaux éléments en lien avec les traits pertinents et les règles d'action désignés durant la leçon. Il en ressort le peu de « densité » didactique des énoncés et leur faible pouvoir opératoire par rapport à l'activité des élèves.

Co-construction du « marquage/démarquage » et transactions didactiques		
Phase de la tâche	Action de l'enseignant (MG)	Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- <i>Co-définition</i> des conditions de réalisation de la tâche : appel à la mémoire didactique des élèves (séance du MS). 3- Rappel rapide de la RdA : toujours essayer de récupérer le ballon. 4- Injonction : il faut se démarquer, se déplacer pour prendre le ballon. Dévolution : la réalisation du jeu / gagner la partie. Pas de mention de la RdA liée au marquage (séance MS).	2- Elève : même si on rate le tir, on peut reprendre le ballon.
Moment d'activité motrice orientée	5*- Arbitrage.	5- Jeu bloqué par l'interdiction du dribble. Configuration en « grappe », EJE réduit. Centration sur le ballon.
Intermède	6- Moment de formulation. Dévolution de la recherche des bonnes stratégies. 8- Reformulation : marquer ses camarades / se mettre d'accord dans chaque équipe. 10- Validation rapide : oui, très bien (TdP102).	7- Mirco : RdA « marquer un joueur » et mise en évidence d'un TP -> se placer devant l'attaquant pour l'empêcher de recevoir le ballon (TdP108). 9- Nicole : proposition en lien avec l'attaque -> jouer aussi avec ceux qui ne sont pas à côté – s'organiser en faisant un « signe » (TdP101).
Moment d'activité motrice orientée	11*- Arbitrage, rappel des critères de réalisation et gestion des remplaçants.	11- Le jeu développé par les équipes n'est pas plus évolué (grappe...). Cependant, des élèves (surtout ceux à « topos avancés ») essaient d'organiser la défense (« marquez vos joueurs »). Des élèves (souvent les mêmes) font des actions intéressantes, surtout en phase d'attaque (TP), pas reprises par la MG.
Intermède	12- Proposition faite aux élèves d'exprimer des remarques par rapport aux matchs. 14- Rappel de la RdA : chacun marque un joueur. Pas de dévolution d'un « problème » (seulement gagner le match).	13- Proposition pour la défense : lors du shoot de l'adversaire, ne pas rester tous à côté du tireur.
Moment d'activité motrice orientée	15*- Arbitrage et intervention pour respecter la tenue du cerceau.	15- Certains élèves essaient de marquer leur joueur, d'autres oublient la marque dans le feu de l'action et courent derrière la balle. Une différence dans le marquage homme à homme peut être soulignée selon les équipes (certains s'appliquent plus que d'autres).

Clôture	16- Demande faite aux élèves d'expliquer les scores des matchs. 18- Reformulation : problème de marquage. 19- Bilan positif : vous avez marqué, vous avez essayé de vous démarquer. 21- TnP : tendance à aller vers le PdB. Mise en évidence de la « feinte » pour se démarquer. 23- Importance de faire des « passes rapides ».	17- Mirco : mise en évidence des difficultés pour défendre. 20- El. : facile de tirer au panier si les adversaires sont à plusieurs sur le même joueur. 22- El. : il dit l'importance de faire la passe aux bons joueurs qui sont proches du panier.

Tableau 5 : Synthèse de la co-construction du « marquage/démarquage » (D1, L3, MG – « L'homme panier »)

2.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique

Dans cette partie de la séance, la MG propose aux élèves, après la mobilisation articulaire, « Le jeu des sons » présenté par sa collègue lors de sa 1^{ère} leçon (pour la description de ses enjeux didactiques, se rapporter à la séance de la MS).

Donnons cependant quelques éléments concernant l'action de l'enseignante. Ils nous semblent pouvoir contribuer à la compréhension de l'action conjointe et à l'articulation des systèmes didactiques.

Pour la définition de la situation, l'enseignante généraliste s'appuie sur une technique chronogénétique (Ligozat & Leutenegger, 2008), la mémoire didactique des élèves (MG : « *qui se souvient* »). Partant du fait que sa collègue a expliqué les critères de réalisation du jeu lors de la séance précédente, c'est en grande partie à travers les réponses des élèves que le milieu d'étude est défini. L'enseignante se charge, pour sa part, de valider les propositions des élèves.

Durant la situation, nous constatons que l'activité des élèves n'est pas mise en relation avec les jeux scolaires qui ont déjà été réalisés (1^{ère} leçon) ou avec celui qui sera fait tout de suite après (« L'homme panier »). L'absence de régulation de la part de l'enseignante (par rapport à la manière de dribbler, par exemple) nous amène à penser qu'elle considère cette tâche comme un échauffement où il n'y a pas d'expérience ni d'apprentissage particulier à réaliser.

En cours d'action, la MG adopte une posture de cadrage de l'activité et de mise à distance en proposant les différents sons à exécuter. Elle observe les élèves réaliser les mouvements. Du côté des élèves, la dévolution concerne la capacité à faire correspondre le son avec un des trois gestes. Leur activité nous semble être uniquement guidée par ce but ; d'après leurs actions, ils ne sont pas préoccupés par la manière de réaliser les mouvements. Relevons cependant que plusieurs élèves, à nouveau des garçons, essaient de pratiquer différentes formes de dribble et explorent diverses manières de lancer ou de faire tourner le ballon autour du corps, par exemple, en exécuter le geste plus vite ou différemment.

2.5. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques

Dans l'analyse panoramique, nous avons relevé que les deux tâches proposées par la MG sont

reprises de la leçon donnée par sa collègue. C'est lors du 1^{er} « moment d'échange » que les deux enseignantes discutent à leur propos. La MS dit à sa collègue que, puisque le jeu « Les trois sons » n'« avait pas vraiment de lien avec le basket, « *si ce n'est qu'ils dribblent* », elle pouvait en prendre une autre. La MG choisit cependant de le retenir et donne l'argument suivant : le but était de « *juste pour se chauffer un peu* » (2^{ème} moment d'échange). Aucune autre intention particulière n'est explicitée.

En ce qui concerne les jeux, la MG choisit de reprendre « L'homme panier ». Elle considère que c'est celui qui s'approche le plus du basketball. Il ne nous est donc pas possible d'établir des liens de connexité par rapport au jeu « C'est occupé ».

Regardons maintenant plus en particulier la connexité des systèmes à partir des données de l'analyse micro-didactique.

2.5.1. La construction de la référence

Nous constatons une très forte articulation entre le projet de la MS et celui de sa collègue.

Les conditions de réalisation. La correspondance de l'aménagement matériel des tâches est complète. Les objets co-désignés sont exactement les mêmes, par exemple la position et la hauteur des caissons, la taille des terrains, la place de l'homme panier. En ce qui concerne l'organisation sociale, le nombre de joueurs sur le terrain reste aussi le même. Cependant, en raison d'absences, elle forme 4 équipes au lieu de 6 et place des joueurs remplaçants sur les bancs, ce qui implique un paramètre à gérer en plus par rapport à sa collègue spécialiste.

Le but de la tâche et les *critères de réalisation* prescrits aux élèves sont aussi identiques dans les deux leçons. Nous pensons, par exemple, aux consignes concernant les déplacements des joueurs (en se faisant des passes, pas de dribble) ou aux règles du jeu (pas de contact, pas le droit de marcher ballon en main). Cependant, nous observons que la tenue du cerceau par l'homme panier occupe une place centrale dans l'action de la MG. Les régulations que cette dernière fait durant la leçon concernent essentiellement le déplacement du cerceau lorsque la balle s'en approche ou le touche.

En ce qui concerne les *règles d'action* désignées par la MS, nous en identifions deux³⁰⁴ :

(i) Le « marquage individuel ». Chaque joueur doit marquer un joueur adverse. Si ce marquage a été co-construit dans le jeu « C'est occupé » (nécessité locale, le nombre de tapis est plus important que le nombre de défenseurs), il est généralisé à toutes les situations de jeu. La MS demande d'ailleurs à sa collègue généraliste de travailler ce marquage lors de sa leçon (premier « moment d'échange »). Ceci semble correspondre à un processus que nous appelons provisoirement « acculturation didactique intra-cycle » : (1) identification et validation d'un TP, (2) institutionnalisation de la règle d'action correspondante, (3) transformation de la RdA en critère de réalisation.

(ii) Si je tire au panier et que je ne réussis pas, je dois essayer d'aller récupérer le ballon.

Si l'on se réfère maintenant à l'action de la MG, on observe que le premier *moment de verbalisation* permet de co-désigner la RdA liée au marquage « homme à homme ». Lors de la même discussion, plusieurs traits pertinents sont énoncés par les élèves, sans être retenus pour

³⁰⁴ Nous revenons succinctement sur la leçon de la MS de manière à montrer les relations qu'elle entretient avec l'action enseignante de la MG.

autant par la MG. Par exemple : Mirco propose un élément d'opérationnalisation du marquage (« *toujours être devant le joueur...* ») ou Nicole dit qu'il faut donner le ballon aussi aux joueurs qui ne sont pas juste à côté et que pour s'organiser il est nécessaire de « *faire un petit signe* ». Le deuxième *moment de verbalisation* permet aussi aux élèves de mettre en avant la nécessité de ne pas « *rester collés vers celui qui va tirer* », mais le TP n'est pas discuté.

Toujours par rapport aux TP, il nous paraît important de souligner que l'observation de l'agir des élèves permet de constater de nombreuses actions efficaces. Cependant, soit elles ne sont pas repérées ou pas considérées par les enseignantes comme dignes d'être mises en exergue, soit elles restent confinées aux transactions « sous-groupe » (cette dernière manière de procéder concerne essentiellement la MS).

2.5.2. La gestion des territoires

Dans l'analyse présentée plus haut, nous avons mis en évidence la place qu'occupent certains élèves de la classe. Par leur implication dans la co-construction de la mésogenèse, nous pouvons les considérer comme des élèves chronogènes. C'est le cas, par exemple, de Mirco. C'est à lui que la MS donne la parole lors du 1^{er} *moment de verbalisation* et lui qui énonce le trait pertinent concernant le « marquage individuel ». La MG interpelle aussi le même élève (qui lève d'ailleurs régulièrement la main pour proposer son avis) lorsqu'elle lui demande de donner un « conseil ». La proposition qu'il fait sera validée, globalement (MG : « *oui* »), mais elle n'est pas pour autant retenue et instituée (même si le trait n'est pas considéré comme « non pertinent »). Nous dirions, en faisant référence à Leutenegger & Ligozat (2006), que pour que le TP soit validé et institué, il est nécessaire que la proposition de l'élève rencontre certaines conditions sociales ou contractuelles. Dans cette situation, nous avons l'impression que la MG ne voit pas le TP qui fait partie de l'intervention de l'élève. Elle retient l'idée générale de ce qui est exposé, mais n'est pas en résonance avec la procédure qui permettrait aux élèves de modifier concrètement leur agir en situation de jeu (la MG ne valide pas la manière efficace de marquer les adversaires et renvoie toujours à la classe l'importance de surveiller tout le temps un joueur de l'équipe adverse).

Pendant les phases de jeu, les deux enseignantes alternent principalement deux postures. D'une part, la mise à distance lorsqu'elles se retirent du jeu pour observer les élèves. Cette posture est davantage utilisée par la MG. En effet, la MS coupe plus fréquemment la posture en retrait par un accompagnement en cours d'action. Dans ces cas, on observe trois techniques d'action (Schubauer-Leoni et al., 2007).

(i) L'intervention sous forme d'*ostension* visant le guidage de l'agir des joueurs. Par exemple, lorsque l'élève ne se démarque pas, elle lui dit : « *Perle, bouge, bouge* », tout en lui montrant où doit se placer pour recevoir le ballon.

(ii) L'intervention problématisante. Toujours dans les phases de jeu, la MS régule l'activité des élèves de manière « dialogique » (Sensevy et al., 2000). Au lieu de donner la réponse (surplomb), elle formule des questions pour que les élèves trouvent le TP. Par exemple : MS, « *Est-ce que tu crois qu'elle peut te donner le ballon ?* », Larmino, « *Non* », MS, « *Pourquoi ?* », Larmino, « *Parce qu'il est devant moi* ».

(iii) Le « *surplomb topogénétique* ». La MS procède, suite à l'observation des élèves, à des intermèdes (arrêt de la tâche et discussion) pour souligner des traits pertinents énoncés lors des moments de verbalisation. Par exemple : « *chacun doit marquer un joueur* »).

Soulignons encore que les deux enseignantes, en adoptant le rôle d'arbitre, interviennent régulièrement pour faire respecter les règles du jeu et les critères de réalisation. Par exemple, lorsque la MS arrête l'*activité motrice orientée* et dit « *si elle l'a attrapé, c'est pour elle, c'est pas le même jeu* »).

Enfin, et en rapport avec les élèves ayant un *topos avancé*, deux observations peuvent être faites. D'une part, lorsque l'élève Mirco propose le trait pertinent concernant le marquage (L1, MS), il devient « élève chronogène » (Boivin, 2007 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) par rapport au temps d'enseignement, mais il l'est beaucoup moins par rapport à la classe entière (la règle d'action n'est pas mobilisée par la plupart des élèves). D'autre part, les actions prometteuses qu'ils déploient ne sont pas mises en évidence par les enseignantes, ce qui ne favorise pas l'avancement du groupe classe. L'absence de régulation didactique fait que les « bonnes stratégies » restent confinées à l'expérience individuelle (des adaptations personnelles face aux situations de jeu).

2.5.3. La gestion des temporalités

C'est en faisant la relation avec la leçon de la MS que l'enseignante généraliste et les élèves co-définissent le milieu initial. Nous observons un fort appel à la mémoire didactique des élèves (cela avait été aussi le cas lors du jeu « Les trois sons »). Cette actualisation concerne, comme nous l'avons dit plus haut, les conditions de réalisation de la tâche, mais aussi la reprise, certes moins importante, de la règle « marquage individuel ». Les interventions en cours d'action sont principalement dirigées vers la tenue du cerceau et concernent peu l'orientation de l'activité des élèves vers des stratégies efficaces. Ceci a comme conséquence le très faible avancement du temps didactique.

Du côté de la MS, nous observons l'intention d'articuler les moments d'*activité motrice orientée* et les *moments de verbalisation*. C'est le cas, par exemple, lorsqu'elle institue lors d'un moment de verbalisation le « marquage individuel » (orientation de l'activité des joueurs) ou quand elle arrête une situation de jeu et demande aux élèves qui défendent les tapis : « *Alors qu'est-ce que Mirco avait donné comme conseil* ».

3. Troisième leçon du cycle (MS) : l'insistance sur le démarquage comme contenu transversal des jeux collectifs

Comme nous l'avons dit plus haut (analyse panoramique), la MS poursuit l'introduction du basketball à travers des jeux scolaires. Le dispositif mis en place et l'action enseignante sont très similaires de ceux de sa première séance. La MS décrit et démontre chaque jeu, mais elle s'attarde davantage sur les deux nouveaux. Elle laisse un temps pour les questions des élèves et vérifie que les règles sont bien comprises.

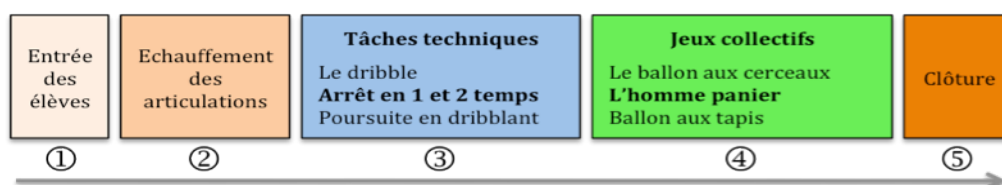


Figure 6 : Place des *jeux scolaires* dans la séance

3.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective

Description du dispositif de travail

Le jeu « L'homme panier » reprend à l'identique les critères de réalisation et l'aménagement matériel et social de la 1^{re} et de la 2^{ème} séance du cycle. Nous renvoyons donc le lecteur à l'analyse réalisée précédemment.

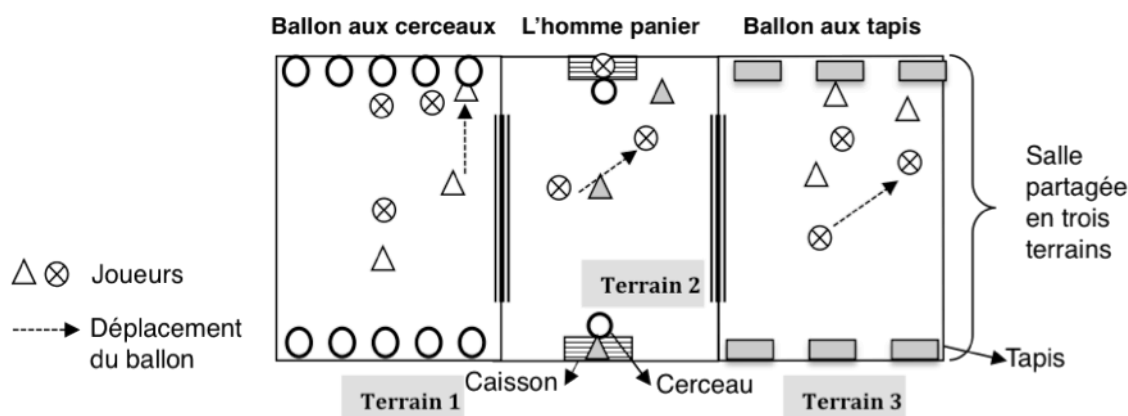


Figure 7 : Aménagement matériel et organisation sociale

Enjeux didactiques sous-jacents et stratégies possibles pour les élèves

Vu les conditions de réalisation identique, l'analyse didactique ne diffère pas de celle que nous avons développée plus haut. Sauf sur un point.

Après la première série de matchs, la MS introduit une variable qui va influencer l'activité des élèves : elle permet aux élèves de dribbler.

Le dribble peut être considéré comme un élément favorisant le passage de la configuration de jeu en « grappe » à des stratégies de « balle en avant » (par ex. : contre-attaque grâce au démarquage et au placement d'un joueur en arrière de la défense ou en position favorable pour s'engager dans le couloir de jeu direct), « balle en arrière de l'espace de jeu effectif » (un joueur contrôle le ballon à l'arrière de l'EJE et cherche à déborder par la périphérie) ou « progression dans la radiale » (idem, mais au lieu de partir par la périphérie, il profite d'une ouverture dans le centre de l'EJE pour partir en dribble vers la cible dans la radiale).

Le dribble va aussi avoir une influence, par l'augmentation du nombre d'alternatives, sur l'organisation temporelle et spatiale du porteur du ballon. Dans les situations de jeu pratiquées depuis le début du cycle, lorsque le joueur recevait le ballon, les seules actions possibles étaient la passe ou tirer/poser le ballon s'il était proche de la cible. Maintenant, il peut toujours faire une passe, mais il a la possibilité, par exemple : - d'utiliser le dribble pour changer ses appuis et s'orienter différemment sur le terrain ainsi que par rapport aux autres joueurs, - il peut se dégager de l'adversaire direct en le prenant en vitesse, - il peut choisir de tempérer (attendre) ou de se diriger vers une zone favorable pour construire l'attaque, - enfin, il peut « simplement » avancer pour gagner du terrain tout en étant à l'arrière de l'EJE (l'EJE avance vers le terrain adverse).

Troisième leçon du cycle : maître spécialiste Structuration temporelle : leçon, tâches, phases			
Temps	Moments de la leçon	Phases de chaque tâche	Temps
0' à 1'10	Cri d'équipe	Regroupement. L'E demande aux élèves de faire le « cri d'équipe »	1'10
1'11 à 2'26	Echauffement du corps	Rassemblement au centre de la salle. L'E montre des exercices pour s'échauffer	1'15
2'27 à 3'58	Le Dribble (durée: 4'33)	Consignes et discussion initiales	1'31
3'59 à 5'43'		Activité motrice orientée	1'44
5'44 à 6'10		Intermède :	26''
6'11 à 7'		Activité motrice orientée	49''
7'01 à 7'56	Arrêt en 1 et 2 temps (durée : 3'08)	Consignes et discussion initiales	55''
7'57 à 9'11		Activité motrice orientée	1'14
9'12 à 9'26		Intermède	14''
9'27 à 10'09		Activité motrice orientée	42''
10'10 à 11'20	Poursuite en dribblant (durée: 2'55)	Consignes et discussion initiales	1'10
11'21 à 13'05		Activité motrice orientée	1'44
13'06 à 21'30	Les trois jeux (durée: 28'55) L'homme panier Les ballons dans les cerceaux Les ballons sur les tapis	Consignes et discussion initiales	8'24
21'31 à 26'02		Activité motrice orientée	4'31
26'03 à 30'04		Intermède :	4'01
30'05 à 34'41		Activité motrice orientée	4'36
34'42 à 37'05		Intermède	2'23
37'06 à 40'13		Activité motrice orientée	3'07
40'14 à 42'01		Clôture	1'47
42'02 à 43'58		Rangement du matériel	1'56

Tableau 6 : Structuration de la leçon : moments de verbalisation et d'AMO

Ceci oblige les défenseurs à adapter aussi leur manière de s'organiser. Outre les deux formes de marquage qu'ils peuvent développer, le joueur doit adapter son positionnement de façon à prendre en considération la possibilité de dribbler qu'à l'attaquant. Pour ceci il devra se positionner entre l'attaquant NPdB³⁰⁵ et le panier de manière à éviter, dans le cas de « passes par-dessus », que l'adversaire parte en dribble tout seul vers le panier.

Globalement, on peut dire que l'activité développée par les élèves est assez proche des conditions du jeu de basketball (réversibilité des rôles, terrain orienté, actions permises aux joueurs, cible en hauteur et dans l'axe, règles).

³⁰⁵ Les élèves de cet âge se positionnent souvent « devant l'attaquant NPdP », comme le proposait d'ailleurs Mirco lors de la leçon précédente. Si l'interdiction de dribbler « bloque » automatiquement le receveur (il ne peut pas se déplacer vers le panier), lorsqu'il a la possibilité de faire rebondir le ballon, la défense « devant l'attaquant » s'avère inefficace.

3.2. Description et analyse de l'action conjointe

Dans cette séance, l'alternance « phase de jeu – moment de discussion » rythme l'action enseignante au niveau de la chronogenèse. Deux points sont particulièrement mis en évidence : l'action de dribbler et l'importance du marquage individuel.

Dans un premier temps, au début de la situation, la MS demande aux élèves de composer les équipes, les mêmes³⁰⁶ que « *la semaine dernière, de mardi dernier, les trois jeux qu'on a faits ensemble* » et elle les place sur les trois terrains de jeu. Ensuite, elle donne les consignes pour les trois jeux, l'un après l'autre (en deuxième « L'homme panier »). Dans sa présentation, elle fait des liens avec les jeux de la leçon précédente (ex. : « *C'est pas le jeu des 10 passes où on était obligé de faire 10 de suite sans perdre le ballon* », TdP71) et s'appuie sur la description donnée de l'un pour faire comprendre ou compléter un autre jeu (ex. : la distinction avec les jeux « Ballon aux cerceaux », « *Faire une passe, c'est pas poser le ballon...* », TdP82).

Pour éviter d'entendre les élèves dire « *où est-ce que je vais marquer le point* », la MS définit le positionnement que les joueurs doivent adopter au début du match : « *tous les joueurs de l'équipe doivent être, au début du match, du même côté du terrain* ».

Concernant les règles communes à tous les jeux, elle rappelle, à la suite de la remarque d'un élève, ce qu'est « marcher » : « *Alors rappelez-vous que marcher, c'est pas seulement ça (elle marche vers l'avant); si vous êtes sur place comme ça (elle saute sur place, pieds écartés, deux pieds en l'air en même temps), il y aura marcher* » (TdP81). Elle rappelle aussi l'interdiction de « *pousser, contact* » avec l'adversaire (TdP75).

3.2.1. Consignes initiales : définir en s'appuyant sur la mémoire didactique

L'enseignante se sent pressé par le temps (« *Allez, on joue rapidement, il nous reste plus beaucoup de temps* », TdP92), raison qui pourrait expliquer la hâte avec laquelle elle donne les critères de réalisation du jeu « L'homme panier » ainsi que son mode de communication. En effet on observe que par rapport à sa première leçon, elle démontre et mime rapidement et davantage les actions à faire. L'image visuelle serait ici particulièrement adaptée et justifiée par le fait que les élèves ont déjà réalisé ce jeu.

81- MS : Deuxième jeu. Ici **c'est le même que la dernière fois**. Un joueur sur chaque panier (*elle montre, bras écartés, les deux caissons placés à l'extérieur du terrain, où vont se mettre debout les hommes paniers*), enfin sur chaque caisson, qui tient (*elle fait le geste de prendre un cerceau devant elle, bras tendus*) le cerceau. **On se fait des passes**, on essaie de faire passer (*elle fait le geste avec le bras droit comme si un ballon entre dans le panier*) le ballon dans le cerceau, pas le droit d'aider (*elle bouge le cerceau dans les deux sens, à côté d'elle*). Quand on a marqué un point... (*au lieu de dire ce qu'il faut faire – changement de rôles – elle refait le geste du ballon qui entre dans le cerceau, mime l'action de descendre du caisson et d'entrer sur le terrain*).

La MS ne s'attarde pas non plus sur les règles du jeu et sur les limites du terrain.

Pas le droit de marcher...sortie, alors là c'est sortie sur le terrain (*elle montre les limites latérales du terrain*) soit toucher les deux murs du fond (*elle montre, en écartant les bras, les murs des terrains 1 et 3*), **les mêmes fautes, les mêmes règles que le jeu d'avant**, c'est clair pour ce jeu, **on l'a déjà fait deux fois**.

La transaction, sous la responsabilité unique de la MS (les élèves ne sont pas invités à intervenir) se déroule sous la coloration d'un *implicite* : ce qui est nécessaire de savoir nous le savons déjà parce que nous l'avons fait lors d'une autre leçon. Du fait que la MS ne vérifie

³⁰⁶ Elle garde les mêmes équipes, mais les distribue de manière à ce qu'elles jouent contre une autre équipe que celle de la 1^{ère} séance du cycle (« *on ne joue pas contre les mêmes adversaires* »).

pas ce que les élèves ont retenu, il ne nous est pas possible d'évaluer la pertinence de la mémoire didactique, c'est-à-dire, si la définition du jeu (MS) plus les souvenirs des élèves sont suffisants pour que tous puissent entrer dans la tâche en sachant ce qu'il faut faire.

Soulignons enfin que les traits pertinents et la RdA identifiés lors de la 1^{ère} séance de la MS ne sont pas rappelés. Les élèves débutent la partie en étant guidés principalement par le but à atteindre (marquer plus de points que l'autre équipe). Aucun projet d'action mobilisant des contenus d'apprentissage n'est évoqué.

3.2.2. Première série de matchs : jouer pour gagner la partie

Après avoir observé pendant quelques minutes le jeu des « Ballons aux tapis », la MS se déplace sur le terrain central. Dès son arrivée, elle intervient en adoptant le rôle d'arbitre. Elle rend les élèves attentifs au « marcher » (« *Attention le marcher* », TdP114³⁰⁷) et leur rappelle que l'on peut garder le ballon même après un tir raté d'un collègue (« *... il n'y a pas de point, tu as le ballon, tu continues* », contrairement au jeu « La passe à 10 » auquel la MS avait fait référence lors de la présentation des jeux). Cette intervention nous semble montrer que les critères de réalisation n'étaient pas si clairs pour tous les élèves et que le fait d'avoir réalisé le même jeu lors des deux dernières séances ne garantissait pas la connaissance complète des critères de réalisation. On observe donc un contrat didactique érigé sur la confiance de la MS en une certaine mémoire didactique de la part des élèves (ici par rapport à la manière de jouer).

Tout de suite après, dans la même phase de jeu, l'enseignante intervient pour désigner une action non efficace et une RdA. Dans la situation, c'étaient les deux joueuses de l'équipe rouge qui tentaient de marquer. Elles se sont placées à côté du cerceau, par moments presque au-dessous³⁰⁸ et tirent sans l'opposition de l'autre équipe. Les deux joueuses en vert observent l'action des adversaires sans intervenir. Toutes ont les bras en l'air, elles attendent de pouvoir récupérer le ballon après le tir d'un rouge. Après quelques tentatives, les rouges réussissent à marquer. A ce moment, la MS stoppe le jeu et revient sur ce qui vient de se produire :

114- MS : Voilà, alors, **vous êtes très gentilles les deux filles** (*elle s'adresse aux deux joueuses qui regardaient les rouges tirer sans intervenir*), vous avez regardé 10 fois Zinidou tirer (*elle fait le geste de tir au panier*) vous n'avez rien fait (*elle fait un geste en croisant ses mains devant elle*), **qu'est-ce que vous pouvez faire?**

115- El: **On peut essayer de sauter pour rattraper la balle**

En disant cela, l'élève fait un geste en direction du cerceau. A partir de la réponse de l'enseignante, il nous semble qu'elle ne considère pas l'avis de l'élève comme un trait pertinent important. Sans dire non (« *Et puis* »), la MS décrit, mais surtout montre, l'action qu'il faudrait cependant faire.

116- MS Et puis surtout peut-être **aller devant Zinidou** (*elle se place devant le cerceau et lève les bras en imitant l'opposition d'un défenseur*), et, **l'empêcher de marquer**, vous l'avez laissé essayer 10 fois (*elle imite plusieurs tirs au cerceau*) et **vous l'avez regardé faire** comme ça (*elle place ses bras derrière son corps et fait comme si elle observait le jeu*).

³⁰⁷ La MS s'adresse en particulier à une élève qui se déplace ballon en main. Elle allait faire une passe, mais comme un adversaire a marqué son partenaire, elle a dû arrêter son geste et a perdu l'équilibre (deux pas vers l'avant). Une situation semblable apparaît un peu plus tard. Cette fois, tout en sanctionnant la « faute », elle renvoie aux élèves (rapidement) la responsabilité de dire de quoi il s'agit : « MS : *...t'as pas le droit, Lucie, qu'est-ce qu'elle a fait faux?* (l'enseignante regarde les autres joueurs). El. (élève qui a fait la faute): *Marcher* ».

³⁰⁸ Quand Zinidou tire en étant presque au-dessous du cerceau, l'enseignante dit « *eh, ça va pas là* ».

Après cette courte intervention, le jeu reprend. Les défenseurs essaient de surveiller chacun un joueur (même si parfois, ils sont deux sur le même attaquant), mais se placent presque systématiquement entre le PdB et le joueur qu'ils marquent. C'est sûrement pour cette raison que la trajectoire du ballon lors des passes est plutôt bombée et haute, ce qui permet à l'attaquant de prendre le ballon et de s'orienter sans opposition vers le cerceau (la seule possibilité pour le défenseur de rattraper le ballon est que la passe soit trop courte ou basse).

Par rapport à l'activité des élèves, disons encore que les mouvements offensifs se font dans un espace de jeu effectif (Gréhaigne, 2008) assez réduit et que les joueurs ont tendance à se déplacer en bloc (l'interdiction de dribbler contribue à stabiliser cette configuration de jeu). Ils font beaucoup de « marcher », mais ceci nous semble plus lié à des appuis peu stables (perte d'équilibre) et à la difficulté de dissocier et d'assurer les enchaînements (ex. : se déplacer pour recevoir le ballon et s'arrêter une fois qu'il est attrapé) qu'à la volonté de prendre le dessus sur les adversaires. C'est pour cette raison, nous semble-t-il, que la MS intervient seulement lorsque le « marcher » est très évident et profite grandement au joueur PdB (ex. : Lisa a fait deux fois « marcher » lorsqu'elle a essayé de s'approcher du cerceau pour tirer. L'enseignante sanctionne les deux fautes).

En plus des interventions en cours de jeu relevant de l'arbitrage, la MS donne des indications aux joueurs pour leur signifier quelle action ils devraient privilégier dans telle ou telle configuration de jeu. Cet *accompagnement* verbal et gestuel en « jeu commenté » (Devos-Prieur, 2006) a comme effet le guidage par ostension de l'agir des élèves, sans qu'on puisse savoir si *ce qu'il y avait à faire* est ou non intériorisé par les élèves. Voici trois exemples :

1- A la minute 32, le PdB, qui se trouve proche de la ligne médiane, veut faire une passe à sa partenaire. Cette dernière s'est placée derrière un défenseur et à une distance qui demanderait une passe très longue et difficile à réaliser pour ces élèves. En voyant cela, la MS lui dit : « *Déplace-toi Lisa* » et elle lui fait, en même temps, un signe avec la main droite lui montrant l'endroit où elle devrait se mettre. Ce guidage permet à l'élève de changer de position (elle se démarque) et de recevoir le ballon dans de bonnes conditions (le défenseur, comme il était devant l'attaquant, n'a pas vu le mouvement de ce dernier).

2- Toujours dans la même situation, lorsque Lisa rattrape la balle, sa partenaire se positionne tout de suite à côté du panier, elle est toute seule (pas de marquage). Cependant, Lisa hésite et ne fait pas la passe tout de suite, ce qui permet aux défenseurs de commencer à se positionner en défense. A ce moment, la MS lui dit « *vite, vite* », injonction qui déclenche la passe de Lisa.

3- La dernière situation concerne la mise en jeu du ballon après sa sortie des limites du terrain. Le PdB voudrait donner la balle à son partenaire ; ce dernier, Christophe, se cache derrière un défenseur et ne fait aucun mouvement pour se démarquer. C'est lorsque la MS lui dit « *Christophe, tu vas rester là ?* », en montrant simultanément l'endroit où il est situé, qu'il commence à bouger. En voyant cela, la MS dit « *ah bon* », lui signifiant que c'était le moment de le faire. Christophe se rend visible et disponible. Il va d'abord vers la gauche et enclenche tout de suite un mouvement rapide vers la droite, ce qui lui permet de recevoir le ballon.

Après 4'30 de jeu, la MS siffle la fin des matchs.

3.2.3. Premier moment de verbalisation et deuxième série de matchs

Dans un premier temps, les élèves donnent les résultats des trois matchs. Ensuite, la MS formule une question aux équipes ayant joué le jeu des Tapis : « *Alors, est-ce que vous voulez parler de quelque chose par rapport à ce jeu* » (TdP141). La discussion concerne le droit ou non de rester sur les tapis pour défendre. L'enseignante explique pourquoi il ne faut pas le faire (les arguments sont les mêmes que ceux évoqués pour le jeu « C'est occupé » de la 1^{ère} leçon) et dit à toute la classe « *je veux une défense individuelle (...) pas le droit de défendre les tapis* ». Cette injonction, même si elle concerne en particulier le jeu des tapis, rappelle la généralisation du marquage individuel qu'elle a faite à la fin de sa 1^{ère} séance.

Aucune transaction enseignante-élèves concernant le jeu « L'homme panier » n'est réalisée.

Avant de lancer la 2^{ème} série de matchs, la MS annonce qu'elle va « *permettre le dribble* » (TdP149) et demande aux élèves de dire « *à quoi sert -il* ». C'est Nicole qui répond : « *à avancer* » (TdP150); la MS complète :

151- MS: **A avancer**, elle a bien raison, **donc dribbler sur place, dribbler pour reculer, foncer dans le tas** (*elle fait le geste, tout en gardant ses appuis, de dribbler devant elle en ayant la tête vers le bas*), **ça sert à rien**. C'est **pour aller plus vite**, puis à un moment il faut que j'arrête ce dribble (*geste de son bras droit vers le bas*) eh, je ne peux pas dribbler, dribbler, dribbler, dribbler, parce que (*elle commence à imiter le dribble, tout en étant sur place*) d'abord pendant que je dribble on a le droit de prendre le ballon (*elle fait un geste avec sa main droite comme si quelqu'un venait depuis le côté*) **ça sert à aller plus vite, ça sert à rien d'autre le dribble**.

L'intervention de la MS valide la proposition de Nicole et souligne des actions non efficaces. En même temps, elle circonscrit l'intérêt du geste de dribbler à l'avancement du PdB dans le terrain, avancement qui peut se faire alors « *plus vite* ». Dribbler sur place ou utiliser le dribble pour reculer sont considérés comme des actions à ne pas faire (TnP). Pourtant, selon la configuration du jeu, le dribble sur place peut être envisagé si le PdB doit attendre le remplacement d'un partenaire ou s'il considère qu'il est nécessaire de ralentir le jeu.

Lors du match suivant, la MS reste sur le terrain 3³⁰⁹ (« Ballon aux tapis »). Elle s'approche du terrain 2 où se joue « L'homme panier » uniquement à la fin des parties et demande aux élèves « *ça marche là, il n'y a pas de problème ?* » (TdP189). Les élèves qui ont entendu disent « *non, bien* » (aucune régulation n'est donc réalisée avec ces élèves). Ensuite, l'enseignante siffle la fin des matchs et demande aux élèves de s'asseoir.

3.2.4. Moment de verbalisation et derniers matchs de la leçon

Les échanges commencent comme d'habitude. La MS demande aux élèves de donner les scores des matchs et formule une question. Cependant, cette fois, elle ne leur laisse pas le temps de répondre. Pressée sûrement par le peu de temps qui reste, la MS enchaîne tout de suite avec les observations qu'elle a faites.

211- MS: ...alors, remarques? On a mis le dribble, ça c'est nouveau, on est un peu perdu, **on sait pas toujours si on a le droit de dribbler** (*elle fait le geste de dribbler*), **pas dribbler**, on fait encore des fautes, ça c'est pas grave. Moi, **ce qui m'ennuie c'est qu'on a joué trois fois** avec moi, en fait on a fait trois matchs avec moi, vous avez fait trois matchs avec Nadia hier, on a le deuxième match aujourd'hui **et il y a encore des élèves qui oublient de marquer, se démarquer**. On voit encore des situations où il y a encore **tout le monde coincé autour du ballon**. Ah, tout le monde va vers le ballon, lève les bras (*elle agite les bras au-dessus de sa tête*), et puis **on ne sait plus très bien qui on surveille**, qui est-ce que tu marques

³⁰⁹ L'enseignante intervient pour rappeler qu'ils doivent marquer les joueurs et non les tapis et que les deux équipes jouent en paquet (« *vous restez tous collés par terre, regardez, vous êtes tous au même endroit* »).

(elle fait un geste comme si elle interpelle quelqu'un), que l'on puisse me dire, c'est tel ou tel, pas, ah (elle se prend la tête avec les deux mains) je ne sais plus. Ok.

Sans faire des liens directs avec des situations de jeu observées, l'enseignante fait une rétroaction générale concernant le dribble³¹⁰ et redit l'importance de respecter le *critère de réalisation* concernant le marquage individuel. Celui-ci est évoqué, comme lors des séances précédentes, de manière globale et sans rendre explicite les contenus qui permettraient de marquer et se démarquer efficacement. Si l'on schématise, l'élève lorsqu'il est en défense doit savoir à tout moment quel joueur il doit marquer et le suivre sur tout le terrain. Les questions concernant le comment faire ne sont pas abordées.

Si l'on se réfère maintenant au dernier match, l'enseignante va observer cette fois surtout le terrain où se déroule le jeu « L'homme panier ». Sa première intervention a trait au *critère de réalisation* mentionné plus haut. L'équipe rouge arrive rapidement de l'autre côté du terrain et marque facilement. La défense n'était pas en place.

218- MS : ...**qui c'est qui marque Cédric?** (elle montre Cédric de sa main droite, tout en s'approchant des élèves), eh, **j'ai dit qu'on devait savoir**, ah, alors, il a pu aller tout seul sans que tu l'aies gêné; pense, eh, **tu dois être devant** (elle fait un geste avec sa main montrant où il devrait se placer).

Dans cette intervention, on repère l'insistance faite sur le « marquage individuel », mais aussi un élément en lien avec le comment faire. Certes, celui-ci est peu mis en évidence et ne semble pas avoir été saisi par les élèves. Toutefois, soulignons que c'est la première fois que la MS évoque un élément constitutif de l'action de marquer : « *tu dois être devant* ». Le geste de la main nous semble dire que « *devant* » signifie se placer entre l'attaquant et le cerceau, action qui est devenue primordiale à réaliser depuis que les joueurs peuvent se déplacer en dribblant. Maintenant, si le défenseur se trouve devant l'attaquant et que ce dernier reçoit le ballon, il peut sans problème partir seul vers le panier.

L'enseignante continue à intervenir en cours d'action en insistant en particulier sur le marquage (ex. : « *Matthieu, tu marques qui ?* »). Lors d'une de ces interventions, elle donne une autre indication concernant le positionnement du défenseur. A la question « *Qui marque Cédric ?* », un défenseur dit que c'est lui. Toutefois, la MS considère qu'il est trop éloigné de l'attaquant non porteur du ballon, et elle lui propose de marquer « *un peu plus serré parce qu'il est un peu trop libre* » (TdP222).

Concernant le dribble, il est très peu utilisé par les joueurs. La plupart d'entre eux continuent à s'organiser comme lors des matchs précédents : lorsqu'ils reçoivent le ballon, les deux pieds restent en contact avec le sol en attendant qu'un partenaire se démarque pour lui faire la passe. Un élève, Cédric (*topos avancé*), profite cependant de la possibilité de dribbler. Aux minutes 39' et 40'30, on voit deux actions typiques de son jeu. Dans l'une, en étant face aux adversaires, il choisit de déborder en dribble par la périphérie pour s'approcher du terrain adverse (cerceau). Dans l'autre, il se positionne en avant de l'EJE et demande le ballon. Lorsqu'il le reçoit, il part tout de suite en dribble vers le cerceau. En observant Cédric agir ainsi, la MS valide les actions (« *Bien* »).

Après les matchs, l'enseignante demande les scores et, faute de temps, annonce qu'elle va faire « *seulement une petite remarque* » (TdP242). Elle dit que, comme c'était l'après-midi,

³¹⁰ Rétroaction générale parce qu'elle dit avoir observé des fautes, mais ne s'attarde pas à les décrire, ce qui aurait pu permettre aux élèves de faire autrement la prochaine fois.

ils étaient sûrement « *un peu fatigués* », ce qui n'aide pas à bien jouer. Elle ajoute qu'« *il y a du mieux* », mais que le marquage individuel reste à travailler :

242- MS : ... par rapport à ma remarque d'avant, je suis venue quand même poser des questions et **il y a encore des élèves qui ne savaient pas encore qui ils surveillaient**, ça doit être direct.

La dernière intervention de la MS nous semble renforcer l'idée que nous avons émise plus haut : ce que les élèves doivent travailler en particulier durant les séances est le marquage individuel d'un joueur. Si des actions efficaces des élèves sont valorisés par l'enseignante durant le jeu, elles ne sont cependant pas reprises lors des *moments de verbalisation* (étanchéité entre l'AMO et l'intermède).

En l'absence de désignation des traits pertinents, voir l'institutionnalisation de certains, il nous semble que l'avancement du temps didactique se voit surtout favorisé lors des transactions en « sous-groupe » et que la progression reste, en même temps, surtout sous la responsabilité des élèves. C'est à partir des conditions de réalisation de la tâche qui ont été co-définies que l'élève devrait faire les expériences lui permettant d'apprendre. La médiation de l'enseignante apparaît peu référencée à des contenus d'apprentissage.

3.3. Construction/évolution du thème d'étude : le marquage et le démarquage

La chronogenèse est rythmée par l'alternance des moments de discussion et des moments d'activité motrice orientée. C'est dans les premiers que la MS insiste sur la règle d'action « marquage individuel », sans que des repères opératoires soient énoncés.

C'est l'enseignante qui prend en charge la mise en place des conditions de réalisation de la tâche en s'appuyant sur l'idée que les élèves s'en souviennent pour l'avoir fait à deux reprises. L'introduction du dribble provoque des changements dans l'activité des élèves, sans que les actions prometteuses soient pour autant désignées et/ou validées.

Co-construction du « marquage/démarquage » et transactions didactiques			
Phase de la tâche	Action de l'enseignant (MS)		Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- <i>Définition</i> des conditions de réalisation de la tâche (dispositif matériel, organisation sociale). Les règles ont été énoncées pour l'ensemble des jeux (co-construites). Pas de rappel des TP ou des RdA mis en évidence en L1 et L2		Ecoutent la MS
Moment d'activité motrice orientée	2*- Arbitrage (règle « marcher »), rappel des règles 3- Jeu dirigé (sous-groupe): TnP -> les défenseurs observent passivement l'adversaire shooter. Question aux élèves : qu'est-ce que vous pouvez faire ? 5- RdA -> se positionner entre le panier		2- Jeu et mouvement des équipes en « paquet », EJE réduit, mais tentatives de marquer toujours les adversaires. Positionnement devant l'attaquant. Jeu souvent bloqué par trop de marquage. L'interdiction de dribbler provoque souvent l'arrêt des déplacements vers le panier. 4- Sauter pour rattraper la balle.

	et le tireur en levant les bras pour l'empêcher de marquer. Jeu commenté : se placer à portée des passes, accélérer les actions pour ne pas être pris par les défenseurs, se démarquer en s'éloignant des adversaires.		6- Les joueurs s'efforcent de marquer les adversaires. Souvent le marquage est très serré, ce qui empêche les attaquants d'avancer. Dans l'action, attirance exercée par le ballon et configuration en grappe. Plusieurs joueurs montrent des comportements prometteurs.
Intermède	7- Aucun échange en lien avec le jeu « L'homme panier ». Dans le jeu des tapis, RdA : « défense individuelle ». 8- Introduction du dribble. A quoi sert-il ? 10- A avancer, à aller plus vite.		Ecoutent l'enseignante 9- A avancer
Moment d'activité motrice orientée	11*- Une seule intervention, presque à la fin du match, et en passant: « ça marche »		11- Les joueurs courent tout le temps derrière les attaquants. Difficile pour ces derniers de se démarquer. Le jeu est souvent bloqué. Le dribble est très peu utilisé et n'aide pas pour se libérer de la marque ou pour aller vers le panier. Seul le joueur à « topos avancé » l'utilise à bon escient (TP qui ne sont pas désignés).
Intermède	12- Bilan : introduction du dribble, « un peu perdu, on sait pas toujours si on a le droit de dribbler ». Des élèves oublient de marquer leur joueur, même si on répète qu'il faut le faire depuis 3 leçons. Rappel de la RdA.		Ecoutent l'enseignante
Moment d'activité motrice orientée	13*- Arbitrage. Jeu dirigé (sous-groupe) : injonctions pour que les joueurs marquent tous un joueur -> RdA, se placer entre le panier et l'attaquant (plus « démontrée » que verbalisée) Jeu commenté : demande aux élèves de marquer les adversaires (« qui marque Cédric ? »).		13- Marquage serré des attaquants (même si par moments ils perdent la marque). Jeu souvent bloqué, très peu d'utilisation du dribble. Cédric (joueur avancé) utilise le dribble pour s'échapper de la grappe et aller vers le panier (TP non rendu public).
Clôture	14- Le marquage a mieux fonctionné « après ma remarque ». Des élèves continuent, dans l'action, à ne pas savoir qui ils doivent marquer.		Les élèves écoutent.

Tableau 7 : Synthèse de la co-construction du « marquage/démarquage » (D1, L3, MS – « L'homme panier »)

L'activité motrice des élèves est peu guidée. Il revient à l'élève de trouver, par exemple, comment faire pour marquer l'adversaire (le TP évoqué rapidement en sous-groupe n'est pas repris en groupe-classe).

3.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique

Dans la partie consacrée aux gestes techniques, la MG propose trois tâches qui s'organisent autour d'un même geste : le dribble. La 1^{ère} tâche traite des contenus que nous avons abordés plus haut (leçons 1 et 2). Nous considérons la dernière (« Poursuite en dribblant »), comme étant très peu connectée avec les situations de jeu collectif (les élèves ici doivent se poursuivre, mais tous font rebondir le ballon).

La tâche « Arrêt en 1 et 2 temps », quant à elle, va permettre aux élèves de construire des repères qu'ils devront mobiliser, selon l'enseignante, durant le jeu. Nous constatons une connexité inter-tâche (ex. : durant le jeu, la règle « marcher »). A souligner que ces gestes techniques seront repris lors des leçons suivantes (articulation inter-leçons).

3.4.1. L'arrêt en 1 et 2 temps : à propos de ses enjeux didactiques

Description du dispositif de travail

Chaque élève a un ballon de basketball et se déplace en dribblant dans la salle. Lorsque l'enseignante siffle, il doit s'arrêter en faisant soit l'arrêt en 1 temps, soit l'arrêt en 2 temps. Une fois arrêté, et sans bouger les pieds, il lui est demandé de faire avec le haut du corps un geste à droite et à gauche comme s'il cherchait un partenaire (la MS dit que si on s'arrête, « *c'est parce que je vais faire quelque chose* »). Ensuite, et sans attendre un signal de la part de l'enseignante, chaque élève reprend le déplacement en dribble.

Avant de commencer les déplacements, la MS donne les indications concernant les deux gestes à faire. Elle met en évidence, en même temps, les actions à ne pas faire (fautes au règlement, ex. « marcher »).

Enjeux didactique sous-jacents

Dans cette tâche, si l'élève doit contrôler le ballon lorsqu'il se déplace, c'est surtout l'enchaînement dribble-arrêt qui est au centre de la situation d'enseignement.

Pour l'analyse des enjeux didactiques, nous renvoyons le lecteur au chapitre 7, analyse panoramique (point 3.2.1.2.2.).

Stratégies possibles pour les élèves

Pour les deux types d'arrêt, la vitesse de déplacement en dribble apparaît comme un élément central à prendre en compte. Deux manières de faire peuvent être mentionnées.

(i) Dans la première, l'élève a comme but de s'arrêter le plus rapidement possible. Dans ce cas, il privilégie le fait de « réussir à s'arrêter » et prête moins d'attention à la réalisation des deux techniques. Réussir signifie alors être immobile lorsque l'enseignante siffle.

(ii) Dans la deuxième, l'élève a un « *but de maîtrise* » (Famose, 1990) ; il vise à exercer les gestes que la MS vient de lui montrer. Il choisit alors de se déplacer à une vitesse telle qu'il lui est possible de gérer l'enchaînement « dribble-prise de balle ». L'élève ne cherche pas ici à stopper tout de suite le déplacement en dribble mais à s'organiser, après avoir entendu le coup

de sifflet, de manière à ralentir la course et à effectuer l'enchaînement que nous venons d'évoquer.

3.4.2. Description et analyse de l'action conjointe

Lors de la 1^{ère} tâche de cette partie de la séance, l'enseignante propose aux élèves de retravailler le dribble. Pour cela, elle évoque deux des repères mis en évidence au cours de la 1^{ère} séance (« *on dribble à une main* » et on regarde « *où on va* ») et désigne un aspect réglementaire qu'ils doivent respecter : une fois qu'on arrête le ballon, « *on n'a plus le droit de le reprendre* » (TdP13). Les élèves font alors des déplacements en courant (cette fois, il n'est pas permis de marcher) et changent de main à chaque coup de sifflet (« *pas le droit d'arrêter le ballon* », *ibid.*).

3.4.2.1. Consignes et discussion initiales

C'est à *s'appuyant* sur ce milieu d'étude que la MS assigne la tâche suivante, arrêt en 1 et 2 temps. Dans un premier temps, elle contextualise (justifie) l'intérêt et la nécessité de ce qui sera travaillé :

29- MS : ...exercice suivant, dans les jeux, jusqu'à présent, **on n'a pas trop regardé ce qu'on appelle le marcher**, je vous ai dit qu'on n'avait pas le droit de marcher avec le ballon, et puis, dans notre tête, marcher avec le ballon c'est ça (*elle court en portant le ballon dans les mains*) d'accord? Marcher, en basket, c'est pas seulement courir comme ça avec le ballon, c'est aussi, par exemple, faire ça (*Christine, tout en ayant le ballon dans ses mains, bouge les pieds sur place*), je regarde où je vais donner mon ballon (*elle regarde, tout en bougeant les pieds*) et je déplace en même temps mes pieds, ça c'est marcher (...) ou bien c'est ça (*en ayant le ballon dans ses mains, elle saute pieds joints, droite/gauche*), j'ai levé aussi plusieurs fois mes pieds, c'est marcher, donc **on va apprendre à s'arrêter et déjà à s'arrêter sans marcher...**

Dans ce passage, on observe à la fois son intention de rompre avec des formes d'agir précédentes (« *jusqu'à présent, on n'a pas trop regardé...* ») et une posture chronogénétiques d'orientation de l'activité des élèves vers de nouvelles contraintes, celles-ci en rapport direct avec les règles du basketball. Le temps didactique avance.

La MS explique et démontre ce qu'est « marcher » (elle désigne plutôt un TnP) et, en établissant un lien implicite avec le dribble fait précédemment, elle formule l'objectif de la situation : apprendre à s'arrêter sans marcher (elle dira un peu plus tard que « *ça va nous être utile dans les jeux tout à l'heure* »³¹¹). Pour cela, elle va d'abord décrire les deux formes d'arrêt en les démontrant ballon en main :

29- MS : ... **s'arrêter sans marcher ça veut dire que j'ai le droit de poser qu'une fois mes deux pieds**, deux appuis (*elle prend le ballon et commence à se déplacer en dribblant vers l'avant. Les élèves continuent à regarder tout en étant debout éparpillés dans la salle*), donc, **soit j'ai posé mes deux pieds en un coup** (*après le dribble, elle s'arrête en un temps*), soit (*elle repart en dribble*) **j'ai posé mes pieds l'un après l'autre** (*elle s'arrête en deux temps*), mais je les ai posés (*elle montre ses appuis "en deux temps"*), c'est pas (*elle repart en dribblant et, après s'être arrêtée en deux temps, elle fait semblant de perdre l'équilibre et de continuer le déplacement vers l'avant, en posant à nouveau les deux pieds par terre*), d'accord? Là j'ai posé, bougé plein de fois les pieds. C'est vraiment Hop (*elle s'arrête en un temps*), soit (*elle s'arrête en deux temps*), et je ne bouge plus.

On observe une adéquation entre les explications verbales et la démonstration gestuelle. Il nous semble d'ailleurs que c'est surtout cette dernière qui participe à la mise en évidence du comment faire (les gestes sont exagérés et caricaturent presque les erreurs à ne pas

³¹¹ On rappelle que, lors du 1^{er} « moment d'échange », la MG a dit à sa collègue avoir constaté que les élèves se déplaçaient souvent ballon en main.

commettre). Si l'enseignante désigne les traits pertinents de l'arrêt en 1 ou 2 temps, les élèves la questionnent à propos d'autres possibilités. D'abord Mirco veut savoir s'il est possible de « *s'arrêter et de sauter pour tirer la balle en l'air* » (TdP30). Pour l'instant, dit la MS, « *on s'exerce de s'arrêter* » (TdP31), tout en lui signifiant que ceci pourra être fait à « *l'étape suivante* » ainsi que « *s'arrêter et passer ou pivoter* ». Lucie (TdP34) lui pose une question à propos d'un geste du basketball, « *quand ils tournent comme ça* » (elle fait le Pied de pivot). A partir de la démonstration faite par l'élève, la MS reconnaît le geste (« c'est le pivot », TdP37) et redit la même chose qu'avant : « *pour l'instant, on ne parle pas de ça, on parle que de l'arrêt* » (*ibid.*). C'est l'enseignante qui gère les contenus qui doivent être abordés.

Ces échanges montrent, à notre avis, la volonté de l'enseignante de suivre sa programmation, c'est-à-dire de respecter l'ordre qu'elle a choisi dans l'apparition des contenus à travailler (planification) : d'abord le dribble, ensuite l'arrêt en 1 ou 2 temps, après le Pied de pivot. Elle poursuit avec les *critères de réalisation* de la tâche.

37- MS : ...plus de questions ? **Donc au coup de sifflet, on s'arrête, soit les deux pieds en même temps.**

Si au début de la phase *consignes initiales*, la MS prescrit les composantes des deux mouvements que les élèves doivent réaliser, c'est dans le dernier TdP qu'elle définit le déroulement de la tâche : « *au coup de sifflet* ».

3.4.2.2. Activité motrice orientée et discussion finale

La MS dit aux élèves « *c'est parti* » et ils commencent à dribbler. Les déplacements se font en course, la plupart adoptent une allure lente, ce qui leur permet de contrôler le ballon. On observe qu'un nombre important d'élèves dribbler devant eux et qu'ils ont besoin de regarder la balle pour la guider.

Après quelques instants, l'enseignante siffle. Les élèves s'arrêtent, certains perdent l'équilibre, d'autres perdent le ballon. La MS rappelle les critères de réalisation et ajoute un élément nouveau : si l'on s'arrête, cela veut dire « *que je vais faire quelque chose de ce ballon* ». Si l'enseignante n'explicite pas l'utilisation que l'on peut faire de ces deux techniques, le geste qu'elle réalise pour accompagner son discours montre que l'arrêt sert à chercher un partenaire pour lui faire une passe.

39- MS : Alors, pour s'arrêter, **ça veut dire que j'arrête le dribble, j'arrête le ballon** (*elle prend le ballon, elle fait deux dribbles et ensuite un arrêt à deux temps, en prenant le ballon dans ses mains*) parce que je vais faire quelque chose de ce ballon (*elle fait le geste à droite et à gauche avec le ballon comme si elle cherchait quelqu'un à qui le donner. Les pieds sont toujours en contact avec le sol - pas de pivot*). **Je me suis arrêtée pour faire quelque chose.** Donc, c'est pas (*elle part en sautillant et en dribblant - sans faire de double dribble, ensuite, elle ralentit, elle prend le ballon et bouge les pieds*) et je prends le ballon (*elle prend le ballon dans ses mains*), c'est, j'arrête le ballon, je m'arrête.

Elle va siffler encore 3 fois. Les déplacements en dribble se font comme avant, toujours avec la même main (main forte), et certains se servent parfois des deux mains pour diriger ou contrôler le ballon. Lors des arrêts, on observe des élèves qui perdent l'équilibre et font « marcher ». La MG, sans s'adresser aux élèves en question, s'exprime néanmoins pour signifier les difficultés : « *Ah, ahh* », « *Attention, il en a un qui reste comme ça (elle se met sur un pied), les deux pieds posés* ». Après, elle arrête la tâche et passe tout de suite aux consignes pour le jeu suivant.

De la manière d'organiser son enseignement, il se dégage l'idée que les deux formes d'arrêt sont travaillées pour être utilisées par la suite lors des situations de jeux collectifs (l'intérêt est

ailleurs). Les actions sont réalisées de manière décontextualisée (absence d'adversaire, de contraintes spatiales...). Dans l'analyse didactique, nous avons montré que le dispositif provoque, chaque fois que l'élève repart en dribble, la même faute au règlement qu'elle voudrait éviter. En effet, en reprenant le dribble après avoir arrêté le ballon, l'élève fait « marcher », ce qui peut constituer un obstacle didactique lorsqu'il se trouvera en situation de jeu.

Les arrêts sont très aléatoires. Les élèves veulent s'arrêter immédiatement après le coup de sifflet, ce qui est peu évident pour des élèves de cet âge et de ce niveau. D'une part, vu le déplacement en course, l'inertie créée a tendance à porter le haut du corps vers l'avant, ce qui provoque le déséquilibre. D'autre part, les élèves n'ont pas saisi (la MS n'a pas non plus mis cela en évidence) que l'action de s'arrêter demande aussi une préparation (anticiper l'arrêt en ralentissant le déplacement). Au coup du sifflet, ils s'arrêtent, mais comme ils peuvent. Il nous semble donc que le but de l'élève est souvent davantage celui de *s'arrêter tout de suite* et non de s'arrêter en essayant de bien faire l'arrêt à 1 ou 2 temps.

3.5. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques

La 3^{ème} leçon du cycle est à articuler non seulement avec l'intervention de la MG (2^{ème} leçon), mais aussi avec la 1^{ère} de la MS. Le jeu « L'homme panier » a déjà une histoire dans la classe, il s'agit donc d'une *suite* à ce qui a été déjà fait et moins d'un nouveau dispositif à découvrir. Cela dit, l'introduction de la variable « dribble » constitue un élément de la mésogénèse porteur de changements importants dans l'agir des élèves.

3.5.1. La construction de la référence

La connexité mésogénétique de la proposition de la MS avec le milieu d'étude des leçons précédentes est très grande.

- *Les conditions de réalisation.* L'aménagement matériel, l'organisation sociale ainsi que le but de la tâche sont identiques (aucun changement par rapport aux deux autres leçons). Les règles que les élèves doivent respecter sont également les mêmes (ex. : le « marcher »). Deux nouveautés sont néanmoins à souligner.

(i) Si lors de la 1^{ère} séance, le « marquage individuel » a été institutionnalisé à travers les transactions enseignante-élèves, dans cette leçon il change de statut. Il n'est plus considéré seulement comme une *règle d'action*, mais comme un *critère de réalisation* (la prescription concerne les trois jeux de la séance). La MS demande aux élèves, lors des consignes initiales, de marquer toujours un adversaire (ils doivent le choisir et le suivre durant le jeu). Que ce soit en tant que *critère de réalisation* ou règle d'action efficace, le « marquage individuel », rappelé régulièrement par la MS aussi bien lors des transactions en sous-groupe que dans celles où participent tous les élèves, occupe une place centrale dans cette partie de la séance.

(ii) L'introduction d'une nouvelle variable de commande. Au lieu de se déplacer uniquement en se faisant des passes, les joueurs peuvent, après la 1^{ère} série des matches, dribbler en respectant la règle « marcher ». L'introduction du dribble, d'après le discours des enseignantes, est à comprendre comme un élément devant permettre, par les possibilités et les contraintes qu'il propose/impose, un avancement du temps didactique et un rapprochement de l'activité motrice des élèves à la pratique sociale. Dans ce sens, la rupture que le dribble

produit chez les élèves par rapport aux formes d'agir existantes n'est pas à considérer comme une preuve de « non connexité » de la programmation, mais comme preuve de l'avancement du temps didactique.

Concernant les traits pertinents, aucune mise en relation avec les séances précédentes n'est réalisée (MG ou MS), si ce n'est la « défense individuelle » que nous avons évoquée plus haut. Aucun repère ne guide ou ne contraint, outre les conditions de réalisation évoquées plus haut, l'agir des élèves.

Quatre TP ont été co-construits et validés par la MS : - l'importance de se mettre devant le tireur et de sauter afin de l'empêcher de tirer, - pour faire la passe, prendre le ballon des deux mains, bras tendus au-dessus de la tête et, si ce n'est pas possible, faire la passe avec rebond, - il ne faut être caché derrière le défenseur si on veut recevoir le ballon, - face à un défenseur, on peut le contourner en dribblant ou faire une passe. Enfin, et en ce qui concerne le dribble, il est dit qu'il doit servir « *pour avancer* ».

Comme cela a été le cas dans les leçons précédentes, les actions efficaces réalisées par les élèves sont peu mises en exergue. La MS valorise les élèves en cours d'action, sans reprendre cependant ce qui a été fait pour faire avancer le temps didactique (elle dit seulement « *bien* »).

La tâche technique. Si l'on pense maintenant aux deux formes d'arrêt, le dispositif, tout en s'appuyant sur un geste connu des élèves (le dribble), se caractérise par l'introduction de gestes techniques nouveaux : comment faire l'arrêt en 1 ou 2 temps. Nous comprenons la proposition de la MS comme une technique permettant de faire avancer le temps didactique. La connexité avec les deux premières séances est à trouver, à notre avis, dans la progression-compilation des techniques à utiliser dans le jeu. Il faut souligner cependant que le dispositif de travail est très éloigné des contraintes du jeu réel, ce qui ne semble pas faciliter leur transfert et leur utilisation.

Ces manières de s'arrêter devraient faciliter, selon l'enseignante, l'activité des élèves en situation de jeu lorsqu'ils reçoivent, en mouvement, une passe ou s'arrêtent après le dribble. Durant les matchs, les élèves font régulièrement « marcher ». Si l'enseignante sanctionne les « marcher » les plus visibles, elle ne demande pas pour autant aux élèves de mobiliser, dans le jeu, ce qui a été travaillé avant. Dans l'absence de mobilisation de la mémoire didactique (par exemple en rappelant que l'arrêt en 1 ou 2 temps peut être utile dans telle ou telle situation), les élèves ont continué à jouer comme avant. Ceci nous conduit à dire que, si les gestes techniques constituent des repères pouvant être « injectés » dans les jeux collectifs, la connexité effective entre les deux situations est très faible, voir nulle. Nous regarderons si ces gestes sont repris dans les séances suivantes.

3.5.2. La gestion des territoires et des temporalités

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les traits pertinents validés par la MS ont une portée opérationnelle très faible et sont essentiellement l'affaire des transactions en sous-groupe. Contrairement à sa 1^{ère} séance, on observe une plus grande étanchéité entre les différentes formes d'organisation sociale (phases de la tâche).

L'enseignante agit au niveau de la gestion de l'activité des élèves en alternant de courts moments de *mise à distance* (observation des élèves) suivis des interventions en « surplomb topogénétique » (Ligozat & Leutenegger, 2008). Les éléments efficaces ou nouveaux qui émergent de *l'activité motrice orientée* sont peu relevés et jamais rendus public dans la

configuration groupe-classe (par exemple, l'utilisation du dribble pour sortir de la « grappe » et pour attaquer le panier en empruntant le couloir de jeu direct).

Le rappel systématique du « marquage individuel » renvoie à une mémoire didactique de faible densité. Les élèves ont à disposition des repères très généraux et peu opératoires (si les élèves savent qu'ils doivent marquer un adversaire, il ne savent pas vraiment « comment » il faut procéder pour réussir). Il revient donc aux joueurs la responsabilité de construire, en jouant, ce qu'il y a à savoir quant au marquage, mais aussi au démarquage.

Enfin nous dirions que le jeu « L'homme panier » est connecté aux deux autres séances et qu'un continuum dans la programmation du cycle est bien présent. Cependant, ceci ne suffit pas pour faire avancer le temps didactique. Malgré l'introduction du dribble, l'activité de la plupart des élèves reste invariante (sauf pour les élèves chronogènes qui saisissent, par exemple, la possibilité de dribbler pour trouver d'autres manières d'agir durant le jeu).

4. Quatrième leçon du cycle (MG) : le streetball, une rupture dans la programmation

La 2^{ème} leçon de l'enseignante généraliste constitue une rupture par rapport aux jeux scolaires que les élèves ont faits depuis le début du cycle. Lors du troisième « moment d'échange », la MS avait évoqué la nécessité de proposer autre chose : *« je pense qu'on est arrivé un petit peu au bout de ces jeux sur les petits terrains, parce que maintenant qu'on a introduit le dribble, il me semble que ça va plus vite le jeu, donc ils sont un petit peu frustrés, ils n'arrivent plus à progresser dans ce type de jeu-là »*. La MG est d'accord.

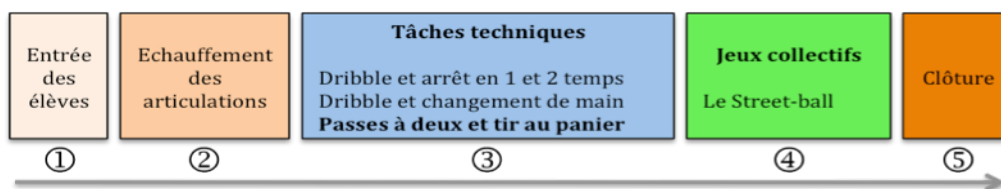


Schéma 8 : Place du jeu collectif dans la séance

L'apparition du « Street-basket » devrait donc permettre aux élèves de s'approcher des conditions de jeu inhérentes au basketball. Le passage des jeux scolaires au Streetball pose néanmoins la question du transfert des contenus déjà abordés. Comment la MG va-t-elle procéder pour articuler et intégrer dans ce nouveau jeu ce qui a été réalisé lors des 3 premières séances ; est-ce qu'il y a reprise des contenus déjà validés (ex. : le marquage individuel) ? Il nous intéresse également de voir si le changement de jeu engendre, ou non, un ciblage plus important des contenus propres à la pratique sociale du cycle (le basketball).

4.1 A propos des enjeux didactiques de la tâche effective

Description du dispositif de travail

La MG a placé une équipe de chaque côté du terrain. Une équipe jouera à 4, l'autre aura un joueur de plus et jouera donc à 5 ; l'enseignante n'a pas prévu de fonctionner avec un remplaçant.

A la hauteur du cercle central, deux piquets signalent l'endroit où débute le match et depuis où l'engagement doit s'effectuer après une faute ou un point marqué.

Si la réversibilité des rôles fait partie des critères de réalisation, lorsque le ballon est récupéré par une équipe, les joueurs doivent, avant de tirer au panier, le faire sortir de la raquette et réaliser deux passes. Concernant le *critère de réussite*, un panier marqué vaut 1 point. Gagne l'équipe qui en marque le plus dans le temps imparti.

Les joueurs peuvent se déplacer en dribble ou en se faisant des passes. Il est interdit de marcher ballon en main, le double dribble et le contact corporel (fautes qui sont sanctionnées avec un engagement par un adversaire depuis une des lignes latérales).

Enjeux didactiques sous-jacents

Le Streetball est un jeu collectif de coopération et d'opposition « *sous un panier* » (Manuel 4, Brochure 5). Comme le basketball, les joueurs doivent être capables d'anticiper des actions, de s'informer sur le milieu dans lequel l'action se déroule et de mobiliser des formes gestuelles (techniques) afin de résoudre les problèmes qui adviennent dans les diverses configurations de jeu. Cela en respectant des règles qui caractérisent les actions que l'on peut ou pas faire.

Le joueur doit s'organiser sur un terrain orienté (attaquer-défendre une cible située dans l'axe), gérer la pression temporelle (il n'a pas tout le temps pour agir) ainsi que trois incertitudes : événementielle, temporelle et spatiale (résoudre en actes une cascade de problèmes non prévus).

Dans cette séance, l'apparition du panier va obliger les élèves à se confronter au geste de shooter en situation de match. Pour réussir cela, ils devront gérer le rapport de force (présence d'adversaires), trouver un geste (shoot) permettant d'atteindre une cible haute (extension du corps) et s'organiser individuellement et collectivement pour attaquer/défendre un but situé dans l'axe du terrain (le tir au panier a été expérimenté seulement dans la tâche technique « Passes à deux et tir au panier » faite au début de la leçon).

Stratégies possibles pour les élèves

Les *critères de réalisation*, tout particulièrement le nombre équitable de joueurs dans chaque équipe sur le terrain nous semblent conditionner fortement les possibilités de démarquage des attaquants NPdB et la possibilité de trouver, toujours pour l'attaque, des conditions de tir favorables (une des équipes est en avantage puisqu'elle a un joueur en plus). Dans un tel milieu d'étude, la défense apparaît avantagée, n'ayant pas la nécessité de manipuler le ballon et d'assurer sa distribution/protection.

Si l'on pense aux stratégies ou aux formes de jeu qui peuvent être développées, trois peuvent être énoncées³¹² :

³¹² Soulignons que ce qui est dévolu aux élèves est « faire/jouer le jeu ». Dans l'absence d'un problème précis à résoudre ou d'un thème d'étude explicite qui orienterait l'activité des élèves, les stratégies ou les formes de faire deviennent très nombreuses et difficiles à énumérer dans le détail.

Quatrième leçon du cycle : maître généraliste Structuration temporelle : leçon, tâches, phases			
Temps	Moments de la leçon	Phases de chaque tâche	Temps
1'51 à 4'09	Echauffement du corps	Regroupement. Les élèves proposent les parties du corps à échauffer.	2'18
4'10 à 5'50	Dribble et arrêt en 1-2 temps (durée: 2'50)	Consignes et discussion initiales	1'40
5'51 à 7'00''		Activité motrice orientée	1'09
7'01 à 7'23	Dribble et changement de main (durée: 3'01)	Consignes et discussion initiales	22''
7'24 à 8'04		Activité motrice orientée	40''
8'05 à 10'02		Clôture	1'57
10'03 à 14'16	Passes à deux et tir au panier (durée: 8'28)	Consignes et discussion initiales	4'13
14'17 à 17'34		Activité motrice orientée	2'13
17'35 à 18'31		Clôture	56''
18'32 à 24'26	Street-basket (durée : 32'14)	Consignes et discussion initiales	5'54
24'27 à 29'13'		Activité motrice orientée	4'36
29'14 à 33'59		Intermède	4'45
34' à 38'07		Activité motrice orientée	4'07
38'08 à 41'42		Intermède	3'35
41'43 à 42'23		Activité motrice orientée	1'08
42'24 à 43'12		Intermède	38''
43'13 à 47'21		Activité motrice orientée	4'08
47'22 à 50'46		Clôture	3'14'
50'47 55'15	Rangement	Cri d'équipe. Consignes de rangement.	4'29

Figure 9 : Structuration de la leçon : moments de verbalisation et d'AMO

(i) La première, qui correspondrait à l'âge et au niveau débutant de la majorité des élèves, est celle de la « centration sur le ballon ». Aussi bien les défenseurs que les attaquants seraient « attirés » par le ballon et essaieraient de se le procurer en s'approchant du PdB (le récupérer s'il est manipulé par l'équipe adverse, recevoir une passe si c'est un partenaire qui le détient) : le but pour le joueur est d'avoir ou d'être près du ballon. Dans une telle situation, les deux équipes évoluent dans un EJE très restreint et se déplacent en « paquet » en suivant les déplacements hasardeux du ballon.

(ii) La situation de jeu proposée par la MG demande la recherche, par les élèves, de modalités de réalisation et de réponses nouvelles par rapport à l'agir moteur habituel.

Une réponse optimale à la situation de match pourrait être la construction, si l'on pense à l'attaque, d'une « langue de jeu »³¹³ (Mérand, 1990) afin d'arriver à faire circuler les joueurs dans les espaces libres (les prémices du gagne-terrain par échanges de balle, Dunan, 1998). Il

³¹³ Il s'agit de construire un code permettant aux joueurs de faire face aux différentes situations de jeu. Par exemple, si un partenaire est bloqué par un défenseur, je viens en soutien.

s'agit de construire des repères partagés permettant de comprendre les configurations de jeu afin, par exemple, de développer un jeu d'attaque placé (Vincent, 2004), de construire des espaces et de se libérer pour tirer en course sur passe ou sur dribble.

Si l'on pense maintenant à la défense, l'organisation possible des élèves peut être celle de s'assigner chacun un joueur adverse à marquer, avec les difficultés que le marquage «homme à homme» peut représenter dans l'évolution du jeu et des apprentissages (Pain, 2006).

(iii) A côté d'une organisation concertée des joueurs de la même équipe, difficile à mettre en place selon le niveau des joueurs, nous pouvons prévoir des comportements individuels pour organiser l'attaque et arriver à la cible. Par exemple, celui du NPdB qui s'écarte (démarquage) du paquet pour se rendre disponible à recevoir la passe, ou celui du PdB qui choisit de sortir du «paquet» (ex. : débordement par la périphérie) ou de se diriger vers la cible adverse par la radiale en se déplaçant en dribble.

4.2. Description et analyse de l'action conjointe

Dans cette séance, on retrouve un dispositif structuré par des phases similaires aux premières interventions : dans un premier temps, la co-définition des conditions initiales de réalisation de la tâche et ensuite des moments d'activité motrice orientée articulées à des moments de verbalisation.

4.2.1. Consignes et discussion initiales : un jeu sous un panier pour s'approcher du basketball

La partie *jeux collectifs*³¹⁴ de la séance est présentée sous forme de « petits matchs quatre contre quatre » (TdP51³¹⁵). L'enseignante souligne tout de suite une des particularité du jeu : « *deux équipes sous chaque panier, donc les deux équipes vont devoir marquer au même endroit* », ce qui constitue une différence importante par rapport à la pratique du basketball. Elle dit ensuite que, pour pouvoir jouer, « *il faut respecter certaines règles* » :

51- MG : ...on engage toujours le ballon, **la remise en jeu se fait toujours entre les deux piquets**, d'accord (*elle se déplace les deux piquets. Ils sont placés dans la même position que pour la tâche précédente*), donc **lorsqu'il y a un panier qui est marqué on revient depuis ici** (*elle montre où elle est placée*).

Certains élèves ont déjà joué au Streetball. Leurs questions permettent d'ailleurs à l'enseignante de poursuivre et de clarifier les *critères de réalisation* qui se distinguent un peu de la forme de jeu qu'ils connaissent. Un élève demande, par exemple, s'il faut faire le « check ».

MG: Non, pas besoin de check (...) ensuite donc, par exemple, balle verte (*elle montre l'équipe en vert qui est devant elle*), tac, on se fait des passes, un rouge intercepte le ballon, soit parce qu'il y a eu une mauvaise passe, soit parce que les verts ont essayé de marquer, c'est les rouges qui ont rattrapé le ballon, alors, alors **une fois que les rouges interceptent le ballon, il faut qu'ils se fassent au minimum deux passes avant de pouvoir marquer**; (*elle entre dans le terrain, ballon en main et se dirige sous le panier*) c'est-à-dire que si je récupère le ballon de mon adversaire ici en bas, je ne peux pas directement marquer, **je dois sortir le ballon de la raquette...**

³¹⁴ Après la tâche « Passes et tir au panier », la MG choisit 4 élèves pour qu'ils fassent « *des équipes équitables* » en force et en genre (en choisissant en alternance fille-garçon).

³¹⁵ En composant les équipes, la MG se rend compte qu'une d'entre elles aura un joueur de plus. Elle dira « *vous les rouges vous êtes un de plus, mais ça...je verrai* ».

Elle poursuit avec des explications concernant cette règle et définit les limites du terrain (elle modifie la taille du terrain en déplaçant les piquets vers la ligne médiane). Ensuite, elle donne la parole aux élèves (« *des questions maintenant ?* »). Ces derniers demandent des clarifications concernant les sorties du ballon (« *...s'il passe de l'autre côté du terrain ?* »), l'utilisation des paniers (Lucie : « *est-ce qu'il y a un panier exprès...* », TdP56) et le dribble :

59- MG: Oui, **on a le droit de dribbler**, on a **le droit de se faire des passes**, il faut organiser son jeu et puis après le petit match **on s'arrêtera et on fera un petit rappel de toutes les choses auxquelles on doit penser**, d'accord?

C'est avec ces conditions que les élèves commencent la première série de matchs. La nouveauté que peut représenter le Streetball n'a pas conduit la MG à désigner des actions à favoriser, ou à orienter l'activité des élèves. Le *but de la tâche* et le *critère de réussite* (marquer plus de paniers que l'équipe adverse) restent implicites. Les joueurs vont s'affronter sans savoir non plus combien de temps durera la partie, connaissance qui peut avoir son importance dans la gestion du match. S'ils ne sont sûrement pas déterminants pour des élèves de cette classe, les repères temporels constituent néanmoins un paramètre régulateur de l'organisation de l'équipe.

4.2.2. Première série de matchs : jouer en respectant les règles du jeu

Durant les 4'30 qu'ont duré les matchs, l'enseignante est restée à la hauteur de la ligne médiane (proche des bancs et des piquets), observant alternativement les deux terrains. Les élèves jouent en « paquet » et, étant positionnés proches les uns des autres, les passes sont imprécises (interception facile) et peu efficaces (elles aident peu à l'avancement vers le panier). Peu de joueurs se placent à la périphérie de l'espace de jeu effectif ou essaient de se démarquer en s'éloignant du PdB. Les défenseurs sont régulièrement à plusieurs autour du joueur qui a le ballon. Lorsque ce dernier fait une passe, ils se déplacent alors vers le nouveau porteur du ballon (phénomène de grappe). Si le dribble est autorisé, il est très peu utilisé. Ceux qui dribblent, presque toujours les mêmes, forcent le jeu en avant en entreprenant des percées par la périphérie ou dans l'axe du terrain, entre les défenseurs.

L'activité des élèves se caractérise ainsi par un manque d'organisation au sein de l'équipe. Chaque élève essaie de faire ce qu'il peut. Seuls quelques-uns donnent des indications à leurs collègues pour mieux s'organiser. Il est toujours question de marquage (ex. : Cédric « *prenez un joueur* »).

Au cours du jeu, on constate peu d'interventions de la part de la MG. Elles sont de deux types :

1- Elles concernent le rôle d'arbitre. En observant ce qui se passe sur le terrain de jeu, l'enseignante intervient auprès de Mirco pour qu'il respecte la règle du « marcher ». A souligner que les élèves font régulièrement cette faute, mais qu'ils peuvent continuer à jouer. L'auto-arbitrage, pour sa part, est peu utilisé.

2- Elles conduisent l'enseignante à désigner un trait pertinent et un trait non pertinent. En ce qui concerne le deuxième, deux fois elle interpelle Christophe par rapport à son placement sur le terrain. L'élève voudrait recevoir le ballon, mais il est caché derrière un défenseur :

61- MB : Mais comment tu veux qu'il te passe la balle, **tu as un joueur devant toi rouge**. Mais Christophe, si **tu as deux rouges devant** toi, comment veux-tu qu'elle te passe la balle, **cours un peu**.

Le trait pertinent concerne le débordement en dribble d'Abdel (joueur que nous considérons

aussi comme ayant un *topos avancé*). Ce dernier est assez proche de la ligne médiane et au centre du terrain. Devant lui, dans un EJE assez restreint, se trouvent ses partenaires et ses adversaires. Quand il reçoit le ballon (son partenaire met en jeu le ballon depuis les piquets), il fait un geste comme s'il allait partir à gauche (ce côté du terrain est assez ouvert) avant de faire le tour du paquet par la droite et de s'approcher du panier. En observant cela, l'enseignante dit « *c'est bien Abdel* ». Si la MG valorise l'action de l'élève, nous ne sommes pas sûr qu'il ait entendu la remarque et que d'autres élèves aient saisi le pourquoi de l'appréciation positive (ce trait pertinent ne sera d'ailleurs pas repris lors du moment de verbalisation). Nous constatons que l'intérêt que peut avoir cette action efficace dans le guidage de l'activité des élèves est évacué.

4.2.3. Premier moment de verbalisation et derniers matchs

Les résultats des deux matches nous semblent refléter l'activité développée par les élèves durant le jeu. Les parties ont fini avec des scores nuls de 0 à 0. Ceci ne traduit pas seulement les difficultés des élèves à réaliser un geste de tir performant, mais surtout, nous semble-t-il, le peu d'occasions de shoots favorables qu'ils ont eus (toujours entourés par les autres joueurs).

Dans une posture de surplomb topologique, et avant de donner la parole aux élèves, la MG évalue tout d'abord globalement ce qui s'est passé :

66- MG: Alors, moi j'ai vu énormément de choses et **j'ai l'impression que ce qu'on a fait les deux semaines passées, ehh c'est déjà oublié**, tous les petits exercices, donc, à quoi est-ce que je dois penser, qu'est-ce que je dois faire pour qu'au niveau du jeu ça fonctionne bien dans mon équipe. Alors, **ne me dites pas faire des passes**.

L'enseignante fait le constat d'un non avancement du temps didactique. Pour elle, puisque les élèves ont eu la possibilité de faire de « *petits exercices* » permettant de travailler différents contenus (ex. : savoir « *à quoi je dois penser* »), elle ne comprend pas pourquoi ils n'arrivent pas à faire que l'équipe « *fonctionne* ». Comme réponse à ses questions, elle ne souhaite pas que les élèves redonnent les mêmes avis qu'ils ont déjà exprimés et qui ne semblent pas aider vraiment l'apprentissage : « *ne me dites pas faire des passes* ». Ceci nous semble refléter la difficulté que rencontrent les élèves à comprendre et à analyser leur action à partir des repères qu'ils ont à disposition. L'absence de *critères de réussite* ou des questions ciblant de manière précise des configurations de jeu effectives peuvent expliquer le non-avancement du temps didactique.

Mirco propose « marquer », qui renvoie à l'intention majeure du cycle (défense individuelle). L'enseignante dit avoir vu cela : par moments « *il y avait une organisation* ». Cependant, l'évaluation qu'elle fait de l'activité des élèves souligne plusieurs erreurs à corriger.

69- MG: ...ici (*terrain A*), vous couriez tous derrière le ballon, le **nid et les abeilles**, donc **vous allez tous vers la personne qui a le ballon**, donc vous êtes tous devant la personne qui a le ballon et puis **vous l'empêchez de faire des passes**, vous êtes pratiquement en dessus de la personne qui a le ballon, elle peut automatiquement pas jouer et puis **comme elle ne peut pas jouer c'est pas intéressant** (...) **écarter le jeu** (*elle fait un geste en éloignant ses mains*), vous êtes tous en groupe, en **petit paquets**, vous êtes d'accord, on arrive pas à jouer, on n'arrive pas à se faire des passes d'accord?

La MG nous semble avoir bien repéré le type de jeu développé par les différentes équipes (nid d'abeilles). Cependant, elle se trouve en difficulté pour proposer autre chose que ce qui a déjà été énoncé (des repères globaux). Pour remédier à cela, elle donne toute de suite des indications pour faire autrement, davantage en lien avec la proximité et les règles et moins sur

le contenu :

69- MG : ...donc, lorsqu'on marque un camarade, lors qu'on empêche un camarade de faire une passe, **on n'est pas sur lui comme ça avec les mains** (*elle montre comme si elle couvrirait le joueur avec ses bras*), d'accord, on garde la distance³¹⁶.

Un autre élève souligne l'importance de ne pas lancer le ballon « à l'autre bout du terrain », de l'envoyer « *près du panier* » ou « à un autre équipier près du panier ». L'enseignant reprend la parole, mais ne traite pas la remarque qui vient d'être faite. Elle se réfère aux passes vers l'arrière.

73- MG: Oui, effectivement, **éviter de faire des passes retournées en arrière** (elle fait un mouvement circulaire avec sa main de derrière en avant, vers le panier), mais c'est vrai que **des fois on n'a pas le choix**, ehh, des fois on ne peut plus avancer, donc on fait **une passe en arrière pour essayer de faire déplacer un peu les joueurs**.

Ensuite, l'enseignante valide la proposition de l'élève qui soulève le danger de faire la passe à un partenaire qui est à côté des limites du terrain. Elle *profite* de cet avis pour souligner un contenu qui a fait partie d'une de ses interventions durant les matchs.

75- MG : **Lorsqu'on est marqué par un camarade, ça ne sert à rien de demander le ballon, il faut se démarquer**, se démarquer ça veut dire **qu'il faut courir**, mais oui, c'est un sport où il faut courir, je crois que certains n'ont pas encore très bien compris, donc, **on court, on essaie de se démarquer, on essaie de feinter son adversaire**, on avait parlé de feintes la semaine passée, donc, on essaie de se démarquer.

L'injonction de la MG nous semble à nouveau peu porteuse de repères permettant aux élèves de modifier leur agir (se démarquer c'est « *courir* »). Elle réintroduit cependant un élément énoncé lors de la 2^{ème} leçon, sans pour autant le développer (ce qui laisse peu de possibilités aux élèves de l'adopter) : pour se démarquer, il faut feinter.

Pour la deuxième série de matchs, les verts changent de terrain (confrontation entre deux nouvelles équipes). Par rapport à la manière de jouer des élèves, on peut dire qu'elle est assez semblable aux premières parties : regroupement des joueurs autour du ballon (grappe), peu de démarquage, utilisation limitée du dribble, mouvement en paquet, EJE restreint.

Nous observons également que le marquage individuel se fait davantage, très souvent grâce à l'action des *joueurs leaders* qui disent régulièrement à leurs partenaires « *marquez vos joueurs* ». Cependant, comme le marquage individuel devient une forme d'organisation davantage respectée, il a comme conséquence une plus grande difficulté pour les attaquants de s'organiser et de faire des passes efficaces. Le résultat est une organisation de la défense plus performante et un le jeu vers l'avant qui se bloque se manière répétée.

La MG intervient à plusieurs reprises pour faire l'arbitre (ex. : « *t'as fait double dribble* », « *deux passes, deux passes* ») et en donnant des conseils aux élèves. Voici les plus significatifs :

(i) Zinidou est proche des piquets et a le ballon dans ses mains, placées au-dessus de sa tête. Elle est entourée de deux, voire par moments de trois adversaires, elle n'arrive pas à faire la passe (elle cherche un partenaire, en gardant bien ses appuis). La situation dure depuis 21'', l'enseignante lui dit « *t'as déjà dribblé Zinidou ?* ». Au même moment, la joueuse fait la passe, en contorsionnant le haut du corps, puisque son partenaire n'est pas placé face à elle. Bien que Zinidou n'ait pas agi à partir de la remarque qui lui a été adressée, la MG met en évidence (certes, sans conséquences) l'utilité que peut avoir le dribble dans ce type de

³¹⁶ La MG décrit encore la manière de faire et démontre avec un élève la distance à respecter (~ 60 cm).

situations (et non seulement pour « *avancer vite* », comme cela a été institutionnalisé avant).

(ii) Dans un moment du jeu qui se déroule proche du panier, Kevin, après avoir fait une passe, reste en observation de ce qui se passe. La MG lui fait remarquer qu'il doit participer au jeu : « *Kevin, tu gobes des mouches ?* », suggestion qui a comme effet le déplacement de l'élève vers les autres joueurs.

Le moment de verbalisation après les matchs a été consacré principalement au conflit que deux élèves ont eu durant une des parties³¹⁷. Concernant ces dernières, l'enseignante ne demande pas aux élèves de donner leur avis. C'est elle qui se charge de faire une très rapide synthèse de ce qui s'est passé et donne après les indications pour le rangement du matériel.

145- MG : ...sinon je trouve que vous avez bien joué, en tout cas vous vous êtes bien donné, c'est un petit peu ehh brouillon mais ehh, c'est normal au début, il faut jouer plusieurs fois pour pouvoir bien jouer.

L'analyse et la rétroaction de la MG restent en « surface ». En absence de repères/guides, l'enseignante laisse aux élèves la responsabilité de trouver comment faire mieux. Elle conclut que c'est en jouant souvent qu'ils vont apprendre.

4.3. Construction/évolution du thème d'étude : le marquage et le démarquage

Le milieu d'étude est inconnu de la plupart des élèves. La MG se charge, en partie grâce aux questions du groupe-classe, de le définir.

C'est sur les conditions de réalisation de la tâche que reposent les transformations psychosociomotrices des élèves. Les repères technico-tactiques sont peu opératoires. La règle d'action « marquage individuel » est rappelée, sans que des pistes soient élaborées pour aider les élèves à la mettre en place. Cependant, une meilleure organisation de la défense provoque un jeu qui se bloque. Le dribble, qui constitue une alternative face à la configuration en grappe et à la supériorité de la défense, est très peu utilisé.

Co-construction du « marquage/démarquage » et transactions didactiques			
Phase de la tâche	Action de l'enseignant (MG)		Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- <i>Définition</i> des conditions de réalisation de la tâche (dispositif matériel, organisation sociale). Parole aux élèves. 3- Pas de « check », jeu sous un panier, droit de dribbler. Aucun TP ou RdA n'est évoqué.		2- Faut-il faire le « check » ? Un panier par équipe ?
Moment d'activité motrice orientée	5*- Observation et arbitrage (marcher).		5- Jeu autour du ballon (grappe). Le marquage est serré (même si certains élèves oublient régulièrement la marque), les élèves ont des difficultés à se démarquer (jeu qui se bloque). Le jeu est le produit des initiatives individuelles (pas

³¹⁷ La situation était la suivante : Mirco a vu qu'Abdel avait fait « marcher » et il sanctionne la faute (auto-arbitrage). Toutefois, Abdel affirme n'avoir pas fait la faute. La tension entre les deux élèves conduit la MG, qui s'approche du groupe d'élèves, à arrêter le match, à les faire s'asseoir et à discuter. Elle leur demande de faire preuve de fair-play. Elle finit en leur disant que « *tous les soucis qu'il y a eu sur le terrain, ça reste sur le terrain, ça ne part pas aux vestiaires ou en classe, d'accord* ».

	Jeu commenté (sous-groupe) : TnP -> ne pas se placer derrière le défenseur ou rester immobile (impossibilité de recevoir le ballon). TP : valorisation de la feinte.	d'organisation d'équipe). Déplacement en bloc de l'EJE. Le dribble est très peu utilisé. Ce sont surtout les « joueurs à topos avancé » qui en font l'usage.
Intermède	6- Bilan : vous avez oublié ce qu'on a travaillé. Pour que ça fonctionne en équipe, il faut... 8- Validation : marquer. 9- Action à ne pas faire : se placer tous autour du PdB (nid d'abeilles). Garder les distances, autrement « il n'y a pas de jeu ». Demande : Ecartez le jeu (jeu en « petits paquets »). 11- Eviter les passes en arrière. Mais parfois elles sont nécessaires (essayer de faire déplacer les adversaires). RdA : se démarquer -> c'est courir, essayer de feinter l'adversaire.	7- Marquer le joueur. 10- Lancer le ballon près du panier, ou à un partenaire qui se trouve près de la raquette.
Moment d'activité motrice orientée	12*- Arbitre. Jeu commenté : dribbler pour se libérer de la marque, rester toujours actif et proche des autres joueurs. Une seule intervention presque à la fin du match et en passant: « ça marche ».	12- Le « marquage individuel » est réalisé (les élèves à « topos avancé » se chargent de dire régulièrement « marquez vos joueurs »). Peu de possibilités pour les attaquants d'avancer. Jeu bloqué. Un nombre important d'élèves ne manifestent pas des comportements de démarquage Dribble peu utilisé.
Clôture	13- Pas de discussion concernant le jeu.	

Tableau 10 : Synthèse de la co-construction du « marquage/démarquage » (D1, L4, MG – « Streetball »)

4.4. Connexité des situations de jeu avec les tâches techniques

Dans cette partie de la séance (après l'échauffement des articulations), la MG propose dans un premier temps de faire des déplacements en dribble et d'exercer l'arrêt en 1 ou 2 temps.

L'enseignante demande aux élèves de démontrer comment il faut les faire (mémoire didactique), sans proposer de nouveaux repères pouvant les aider à mieux réussir. L'activité des élèves est similaire à celle que nous avons observée lors de la leçon précédente. Les élèves ont des difficultés à stopper la course et à faire correctement les arrêts. Le manque d'anticipation fait souvent perdre l'équilibre aux élèves. En regardant la vidéo, nous serions tentés de dire qu'ils n'ont pas vraiment compris le but de la tâche : travailler l'arrêt en 1 ou 2 temps et non s'arrêter au plus vite en rattrapant le ballon.

Si nous évoquons ces aspects, c'est parce que la tâche que nous analyserons en particulier (« Passes à deux et tir au panier ») mobilise ces gestes techniques. Dans celle-ci, les élèves vont devoir réaliser un arrêt en 1 ou 2 temps et s'organiser pour tirer au panier. La situation

introduit des éléments de contextualisation (organisation par rapport au panier) qui nous paraissent rapprocher l'activité des élèves de la pratique sociale.

4.4.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche « Passes à deux et tir au panier »

Description du dispositif de travail

L'enseignante répartit les élèves en deux groupes, un de chaque côté du terrain, face au panier (voir schéma ci-après).

Chaque groupe est ensuite divisé en deux afin de composer deux files d'élèves de chaque côté du terrain. Elles sont placées à côté des cônes que la MG a mis près du cercle central de la salle.

La tâche est à réaliser en binôme : par deux, en se faisant des passes (dribble interdit) directes (au 1^{er} passage) et au sol (au 2^{ème} passage), les élèves doivent s'approcher du panier. Lorsqu'ils sont à l'intérieur de la raquette, celui qui se trouve à une bonne distance du panier, tire pour marquer un point (chaque tir réussi vaut 1 point). Après avoir shooté, les élèves reviennent par l'extérieur vers les files constituées et attendent à nouveau leur tour.

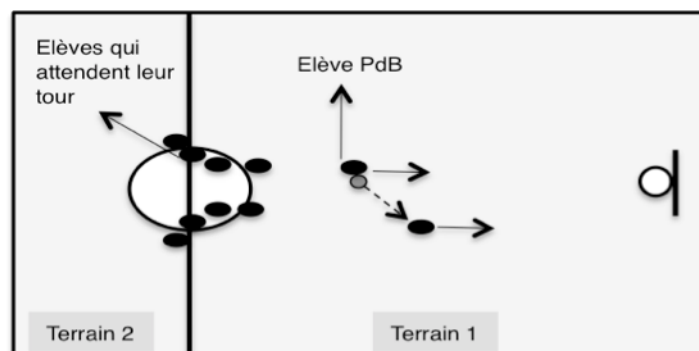


Figure 9 : Aménagement matériel et organisation sociale

Enjeux didactiques sous-jacents et stratégies possibles pour les élèves

Quelle analyse peut-on faire de cette situation d'apprentissage ? Le joueur doit résoudre le problème de dissociation *course vers l'avant – lancer latéral*, ce qui suppose une orientation des pieds, des hanches et des épaules en conséquence (Cordoba, 2007). Une fois le joueur arrivé près du panier, il doit enchaîner le déplacement en course avec le tir au panier en choisissant une des manières de s'arrêter (en 1 ou 2 temps) ou en faisant le *double-pas*. Pour Thépaut (2002), l'échange de balle vers la cible pose une triple difficulté : a- pour le récepteur, capter une balle en mouvement et pour le passeur, lancer non sur une cible fixe, mais en un endroit fictif ; b- la nécessité d'une communication (verbale ou gestuelle) pour pouvoir organiser le déplacement vers l'avant (distance les séparant et écarts par rapport à la cible). Il s'agit d'une coopération active dans la réalisation d'une tâche commune (marquer) ; c- la prise en considération de l'avant et de l'après-échange de la balle (pas présents dans la situation proposée par la MG). Le même auteur formule l'hypothèse que c'est la « *nécessité de se déplacer tout en s'orientant vers l'avant, vers la cible, qui entraîne une modification de l'orientation corporelle* » (p. 83).

Nous pouvons alors identifier trois difficultés principales que les apprenants doivent résoudre :

(i) Les deux élèves doivent trouver, tout d'abord, une distance optimale pour réussir à se passer le ballon. Cet élément est dépendant de l'estimation de la force de lancer et de la précision des joueurs.

(ii) La deuxième difficulté, que nous considérons comme le problème à résoudre, est en relation avec les déplacements et avec les passes des joueurs. Ils doivent garder une bonne orientation segmentaire pour organiser la course vers l'avant et les passes latérales, c'est-à-dire, avoir les pieds orientés dans la direction de la course et la ceinture scapulaire en rotation latérale vers le partenaire. Ceci devrait permettre de coordonner la réception et le lancer du ballon avec la course, ce qui demande de dissocier le déplacement des jambes (vers l'avant en direction du panier), le bassin, le haut du corps et la tête, qui sont en rotation latérale. A souligner que la rotation de la ceinture scapulaire et le positionnement des bras vont moduler le degré de rotation latérale et que le regard du joueur devrait rester, durant toute la situation, orienté vers le partenaire (et le ballon).

Les déplacements des joueurs devraient être continus, cela veut dire qu'ils n'interrompent pas leur course en s'arrêtant au moment de recevoir ou de lancer le ballon (les passes doivent donc être données en conséquence, devant le partenaire qui se déplace). La régularité de la course et l'orientation du corps peuvent être facilitées par l'alternance de deux rythmes de course. Au moment de recevoir le ballon et lors de la passe, la vitesse de course est légèrement ralentie par rapport au déplacement du joueur après avoir passé le ballon. Falguière et Muguet (1990) disent que lorsque « *le joueur n'est pas en possession du ballon mais qu'il se prépare à le réceptionner, la persistance, pendant longtemps de la forte prégnance de l'attraper à deux mains en contact simultané l'oblige à s'arrêter et à s'orienter vers le passeur pour effectuer le contrôle du ballon* » (p. 41). Thépaut (2002) émet l'hypothèse que c'est « *l'incompatibilité entre la direction du lancer à rattraper – être sur la trajectoire de la balle à recevoir, à capter – et la direction de l'action à suivre – orientation vers la cible – qui amène l'élève à courir en même temps que le porteur de balle et à s'arrêter lorsque celui-ci s'immobilise pour lui faire face* » (p. 96). Une fois le ballon lancé, le joueur va accélérer sa course pour dépasser son partenaire de manière à se trouver devant lui lors de la réception du ballon. Cette accélération est néanmoins difficile à réaliser pour des enfants de cet âge et du niveau de jeu de ceux de notre étude. On peut dire que le travail d'accélération reste dépendant de la bonne orientation de la course (une fois résolu le placement des pieds, il serait possible de demander d'accélérer la course).

Au deuxième passage, les enfants doivent effectuer les mêmes déplacements, mais cette fois en faisant des « passes à terre ». Le joueur, avec son lancer, doit arriver à faire rebondir le ballon devant son camarade, action qui implique l'évaluation de la distance et de la trajectoire du ballon après le rebond afin qu'il arrive dans les mains du partenaire.

(iii) La troisième difficulté concerne l'arrivée au panier : enchaîner l'action de course-réception du ballon avec le tir au panier. La situation fait penser à un déplacement final avec le double-pas (tir en foulé), choix qui correspond aux situations de jeu réelles. Cet enchaînement demande néanmoins à coordonner la course avec la prise du ballon et, ensuite, l'enchaînement avec le dribble pour s'approcher du panier ou le double-pas. Il s'agit du tir en course, technique complexe pour des élèves de ce niveau. Le joueur, au moment où il perçoit

que le ballon est lancé par son partenaire, va devoir commencer à organiser ses appuis. Dans le cas d'un tir de la main droite, le joueur saute pour attraper le ballon et retombe sur la jambe droite (début du double-pas). Ensuite il continue avec le deuxième appui (jambe gauche) et projette le corps, lors du tir, vers le haut pour s'approcher du panier.

Toutefois, puisque les enseignantes ont traité les arrêts en 1 et 2 temps, on peut supposer que les élèves vont, au contraire, mobiliser ces actions lorsqu'ils s'organiseront pour faire le tir au panier. Comme les élèves sont censés se déplacer latéralement (en faisant des pas chassés), celui qui va tirer au panier devra, lors de la prise de balle, modifier l'orientation de ses appuis afin que ces derniers et le haut du corps « regardent » le panier³¹⁸. La recherche de bons appuis peut se faire en utilisant le Pied de pivot, mais ce geste technique sera abordé seulement par la MS à la prochaine séance.

Enfin il nous paraît important de donner quelques indications concernant la passe et la réception du ballon. En effet, et sans invalider les éléments cités plus haut, la réussite de la situation dépend grandement de la capacité des élèves à faire une passe et à attraper le ballon. Par rapport au premier geste, et au niveau mécanique, le bon joueur tient la balle avec des doigts et non pas avec les paumes des mains ; la tête est droite et le regard devant soi pour pouvoir trouver et rester en contact avec son partenaire (pour les situations de jeu, ceci est indispensable afin de repérer les adversaires ainsi que le partenaire démarqué) ; garder toujours l'équilibre et lancer une jambe en avant (poids du corps qui se déplace d'une jambe à l'autre) pendant la passe (dans la situation en question, puisque la MG demande aux élèves de se déplacer en pas chassés, l'élève risque de partir vers l'avant lorsqu'il fait la passe au lieu de continuer le déplacement vers le panier) ; le bon joueur accompagne la passe le plus loin possible en avançant les épaules, en tendant les bras en direction du partenaire et en suivant le ballon du regard ; en donnant un « fouetté » aux poignets et en tournant les paumes le plus possible vers l'extérieur, le joueur peut donner un effet rétroactif au ballon et imprimer plus de vitesse ; passer la balle de manière à ce que le partenaire puisse l'attraper à hauteur de poitrine.

En ce qui concerne la réception du ballon, disons que le bon joueur garde toujours son équilibre afin de pouvoir enchaîner les mouvements et éviter les fautes (marcher), il suit le ballon des yeux jusqu'au moment où il l'attrape, tend les bras et les mains vers le ballon qui arrive, fait un pas en direction du ballon (chose qui n'est pas demandée ou possible dans la tâche que nous analysons) et amortit la force du lancer en pliant les bras pendant la réception.

4.4.2. Description et analyse de l'action conjointe

Il s'agit d'une tâche « originale », dans le sens que les élèves ne l'ont pas faite avec la MS. La MG ne peut pas, comme cela a été le cas des autres situations d'enseignement (sauf pour le Streetball que nous avons présenté plus haut), s'appuyer sur la mémoire didactique des élèves.

4.4.2.1. Consignes et discussion initiales

La MG présente la situation d'apprentissage comme « *un petit exercice de passes* » (TdP39) avant de faire des petits matchs (Streetball). Elle demande aux élèves de se mettre par deux et aux garçons de choisir « *une camarade avec qui vous n'avez jamais joué au basket encore* ».

³¹⁸ Concernant les éléments techniques du tir au panier, nous avons choisi de les décrire pour l'analyse de la tâche « Dribble et tir au panier » de la leçon suivante.

Une fois regroupés par deux (pour certains, il n'a pas été facile de se décider, raison pour laquelle la MG a dû intervenir), elle place les élèves sur le terrain.

41- MS : Alors, on va faire des exercices de passes, donc vous allez venir vous mettre, soit **derrière ce fanion** (elle montre les piquets côté salle A), soit vers ceux-ci (elle montre les piquets de l'autre salle), **deux par deux**, donc, par exemple Nicole tu viens là et Perle **tu te mets en face** (elle montre où il faut se positionner), mais en regardant direction panier (les enfants regardaient l'enseignante qui était placée au centre du terrain, les enfants commencent à se placer, mais ils ne savent pas bien comment se mettre). Oh ! là là, il y en a qui sont "budubule" aujourd'hui eh, Nicole, elle est où ta partenaire de jeu ?

Le placement de files prend du temps, les élèves éprouvent des difficultés à comprendre où ils doivent aller. Une fois que les élèves sont placés par deux, face à face, en regardant un des paniers, l'enseignante définit les critères de réalisation.

45- MG : ...alors, vous allez vous faire des passes, **le but étant d'arriver jusqu'au panier**, donc (elle prend la place d'une des deux filles qui se trouve au début de la file. Elle a le ballon dans la main et s'apprête à montrer la tâche) (...). Je fais des passes dans un premier temps, je fais **des passes directes**, d'accord, je fais des passes **directement dans les mains de mon adversaire**. Donc, je fais une passe, je cours, **elle me fait une passe, je m'arrête, elle court** (Les piquets sont séparés d'un mètre et demi. Elle lance le ballon et court vers le panier, l'élève suit les indications de l'enseignante. Elles se font 5 passes, c'est l'élève qui se trouve sous le panier et qui tire) et elle essaie de marquer, très bien (elle marque, les élèves applaudissent) et on va **se remettre derrière notre colonne** (elles reviennent en marchant vers les files, l'élève porte le ballon dans les mains).

Au **deuxième passage** (elle montre), donc avant c'était des passes directes, au deuxième passage je fais **des passes au sol** (l'élève commence avec une passe au sol, les deux sont très proches. Quatre passes avec rebond et elles arrivent sous le panier. Les déplacements se font avec les pieds parallèles, en sautillant. Elles s'arrêtent pour prendre le ballon, les pointes des pieds se dirigent vers le partenaire. La distance qui sépare les deux joueuses est toujours moins grande que le diamètre des cercles du basket), puis, **vous faites une fois chacun** (c'est l'enseignante qui tire, elle marque et les élèves applaudissent. Elle revient vers les élèves en marchant ballon en main), on se remet derrière et puis après on refait des passes directes et cetera (elles reviennent en marchant vers les colonnes).

Les explications pour décrire les conditions de réalisation de la situation prennent un certain temps (6'). L'enseignante les donne verbalement et démontre, avec un élève, la manière dont il faut procéder.

A ce sujet, dans l'analyse didactique que nous avons développée plus haut, nous avons mis en évidence la complexité de la tâche et les erreurs possibles des élèves. Nous avons également souligné que la réalisation de ces actions, en respectant le règlement (marcher), demandait une expertise importante de la part des joueurs.

La démonstration (MG plus une élève) qui a été faite confirme en partie notre analyse. L'élève se déplace latéralement, pieds et haut du corps en direction du partenaire. La MG, quant à elle, oriente légèrement la course vers le panier, mais se positionne latéralement bien avant de commencer le mouvement de réception du ballon. Si l'on pense aux situations de jeu, ces mouvements sont peu efficaces, mais tout à fait *en rapport* avec ce que des élèves de cette classe peuvent faire.

Dans la présentation, nous constatons que ce qui est défini a trait aux conditions de réalisation de la tâche (ex. : départ depuis les piquets, passes directes...) et que la MG ne donne pas aux élèves des repères techniques (par exemple, l'enchaînement de la réception du ballon avec l'arrêt et la passe au partenaire).

A la fin des explications, elle demande « *est-ce que vous avez une question* » et, comme aucun élève ne lève la main, elle donne une dernière indication avant le départ.

MS : Donc, surtout **lorsque vous avez le ballon en main vous ne bougez plus**, d'accord ? Je peux

uniquement bouger quand je n'ai pas le ballon dans les mains (...). **Si je ne marque pas, je reprends le ballon et je me mets derrière** quand même (*elle montre la colonne*), Ok ? **Le but de l'exercice c'est se faire des passes.**

La MG revient ici sur l'importance de ne pas déplacer les appuis lorsqu'on a le ballon dans les mains (éviter de faire « marcher ») et dit encore une fois que, après le tir, il faut revenir à sa colonne.

A la fin de sa phrase, elle explicite l'objectif de l'« *exercice* » : « *c'est se faire des passes* ». Si les élèves vont s'exercer à faire des arrêts et les enchaîner avec le tir au panier, la MG oriente en particulier l'attention des élèves vers le geste de passer le ballon.

4.4.2.2. Activité motrice orientée et discussion finale

L'enseignante dit aux élèves « *Allez-y* » et ils commencent à avancer vers le panier. Située sur la ligne médiane, elle observe alternativement les deux terrains, mais n'intervient pas durant la situation d'apprentissage pour donner des indications. Elle fait un passage avec une élève qui se trouve sans partenaire (nombre impaire).

Les élèves se déplacent latéralement, en pas chassés, et orientent toujours les pieds, les hanches et les épaules vers leur partenaire. C'est souvent en sautant qu'ils rattrapent le ballon et qu'ils essaient de s'arrêter, ce qui provoque beaucoup de « marcher ».

La distance qui sépare les élèves est d'un mètre et demi (distance des piquets). Elle s'élargit un peu au fur et à mesure qu'ils s'approchent du panier. Les élèves étant si près l'un avec l'autre (surtout les élèves du terrain 1), le ballon est donné, par moments, presque de main en main. Lorsque les élèves font la passe au sol, ils s'éloignent un peu plus, mais pas suffisamment pour que le ballon, après le rebond, prenne un angle aigu. En effet, si les partenaires sont très proches, le ballon rebondit presque à la verticale (le receveur l'attrape en phase descendante).

Les passes directes sont orientées vers les bras du partenaire et la réception se fait, la plupart du temps, en étant à l'arrêt. Les élèves font la même chose avec les « passes à terre ». Le PdB attend le plus souvent que son partenaire soit arrêté pour lui donner le ballon ; ce dernier rebondit (face au corps) et monte suffisamment pour qu'il arrive à la hauteur de la poitrine.

Parfois le ballon est donné dans la course du joueur, c'est-à-dire entre lui et le panier. Cette situation s'est produite sur le terrain 2. Comme les élèves sont plus éloignés, ils doivent se déplacer plus vite, ce qui oblige le passeur à viser plus loin.

Pour retourner à la colonne après avoir tiré, les élèves, sauf Mirco, reproduisent le mouvement qu'a fait l'enseignante. Ils prennent le ballon dans les mains et retournent en marchant ou en courant, toujours en portant le ballon.

Après un peu plus de 3', la MG arrête la tâche. Les élèves reviennent vers les colonnes et, sans attendre que le regroupement soit complet, elle pose une première question :

46- MS : Alors, important, **où est-ce que la passe doit arriver pour que ce soit une bonne passe ?**

Christophe dit « *dans la main* » (TdP47). L'enseignante valide la réponse (« *dans la main directement du camarade* ») et explicite que ceci concerne aussi bien « *la passe directe qu'une passe au sol* » (TdP49).

Elle poursuit avec des indications à propos des passes au sol, passes qui demandent, selon

elle, « *une petite réflexion en plus* ».

49- MG : ... c'est se dire si mon camarade (elle recule et se dirige vers un élève), je vais te la lancer à toi, Christophe (*il se prépare*), si mon camarade est là et que je fais ça (*elle fait rebondir le ballon devant elle, assez haut, le rebond est presque perpendiculaire*) il n'arrive donc pas à Christophe, non, donc, **il faut se dire que je dois lancer la balle suffisamment loin pour qu'elle lui arrive dans les mains, mais pas trop loin non plus, parce que si je lui envoie sur ses pieds, ma passe est inutile**, donc, directement dans ses mains (*Christophe est face à la MG, le ballon rebondit ~1m. devant lui et il le réceptionne*), il n'a pas besoin ni de... (*elle fait un geste comme si elle cherchait le ballon devant elle*), voilà, donc, **pensez à ça, mais c'est pas facile pendant le jeu d'y penser.**

Nous avons évoqué plus haut que les passes sont données la plupart du temps face au réceptionneur, joueur qui se trouve, presque toujours, à l'arrêt. Dans les situations de jeu (trajectoire C dans le schéma ci-dessous), le PdB essaie de lancer le ballon de manière à ce qu'il se trouve devant le partenaire (dans la direction de la course), ce qui permet d'éviter des ruptures de rythmes et des arrêts inutiles.

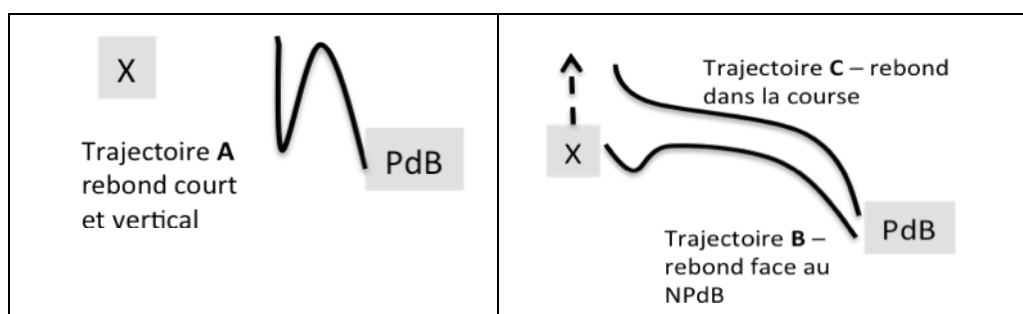


Figure 10 : Placement des joueurs selon la trajectoire de la balle

Il nous paraît important de souligner que, lorsque la MG dit que le ballon doit être lancé « *suffisamment loin* »³¹⁹, elle ne se réfère pas à la distance située « devant le joueur, dans sa course », mais à la distance qui sépare le face à face des deux joueurs. Elle montre alors la passe lorsque la trajectoire du ballon est courte et très bombée (trajectoire A, à éviter) et la passe à terre quand le ballon rebondit face au receveur (trajectoire B).

Après ces explications, la MG enchaîne avec l'organisation de la prochaine tâche (« *alors, on est combien* », TdP49).

La situation d'apprentissage est décontextualisée (absence d'adversaire, de pression temporelle, etc.) et ne favorise pas la construction de comportements efficaces pour les matchs. En effet, en demandant aux élèves de revenir à la queue (ils le font en marchant et souvent ballon en main), ils dénaturent et font une simplification abusive (Fouquet, 1989) des situations réelles.

4.5. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques

Si l'on se réfère aux arguments formulés par les enseignantes, justifiant la rupture avec les jeux scolaires des trois premières séances, nous pouvons dire que le passage au streetball est

³¹⁹ Lors du quatrième moment d'échange, la MG relate à sa collègue le déroulement de cette tâche. Elle lui dit : « *Donc c'était pas mal parce qu'ils ont fait plusieurs passages puis, pour les passes directes ça a fonctionné assez bien, et...pour les passes à terre, au début le problème c'est qu'ils ne faisaient pas rebondir le ballon assez loin, donc les passes étaient un peu...ils se sont assez vite rendu compte où il fallait, ben comment il fallait faire la passe pour que ça fonctionne* ».

en cohérence avec leur logique programmatrice. La connexité de ce jeu, proche du basketball, est à comprendre comme un passage intermédiaire et nécessaire, selon les enseignantes, pour envisager les deux dernières séances. La tâche technique agencée constitue aussi, nous semble-t-il, une tentative de contextualisation des actions (panier, déplacement à deux, tir, etc.) visant la préparation des élèves aux contraintes de la pratique sociale (même si, comme nous l'avons vu, la gestion du rapport de force est absente).

4.5.1. La construction de la référence

En changeant de jeu, la MG doit, contrairement à sa 1^{ère} leçon, définir les conditions de réalisation de la tâche. Comme le jeu est très différent, elle ne peut pas s'appuyer sur le travail réalisé par sa collègue (ex. : même nombre de joueurs).

Le dispositif de travail. C'est uniquement l'enseignante qui désigne l'aménagement matériel et l'organisation sociale du milieu d'étude (les élèves écoutent), milieu qui ne sera pas modifié durant toute la séance.

Si elle se charge également de prescrire les *critères de réalisation*, c'est dans la transaction avec les élèves (questions) qu'ils sont clarifiés et complétés. C'est le cas, par exemple, de la consigne par rapport au « check » ou au droit de dribbler.

Le but de la tâche, le critère de réussite et le signal d'achèvement ne sont pas explicités. C'est aux élèves de saisir, dans l'implicite de la prescription de la MG, des éléments de compréhension.

Quels sont les apprentissages en jeu ? La MG ne fait pas de lien avec le travail réalisé lors des séances précédentes (sauf en ce qui concerne le respect des règles, tout particulièrement celle de « marcher » et de « double dribble ») et elle n'oriente pas l'agir des élèves vers des contraintes ou contenus spécifiques.

Concernant les TP, c'est surtout lors de phases de verbalisation qu'ils sont mis en évidence.

Le « marquage individuel », toujours présent dans le discours de l'enseignante (2^{ème} moment de verbalisation) et dans les préoccupations des élèves (ex. : en cours d'action, plusieurs disent « *marquez vos joueurs* ») n'a pas le même statut que chez la MS (elle n'impose pas, dès le début de la partie, l'obligation de choisir un adversaire). Il garde, cependant, son caractère global et peu opératoire. Le démarquage, qui avait aussi été évoqué lors des 3 autres séances, est toujours d'actualité. A ce sujet, elle dira : « *il faut se démarquer, se démarquer ça veut dire qu'il faut courir, on essaie de se démarquer, on essaie de feinter son adversaire* ».

Les autres actions efficaces à prendre en considération sont les suivantes : - on ne doit pas aller tous vers la personne qui a le ballon autrement on n'a plus de possibilité de faire des passes (jeu qui se bloque), - marquer la personne qui a la balle, mais à une certaine distance, - pas jouer en « petits paquets », - éviter de faire des passes qui nous font retourner en arrière, mais parfois c'est nécessaire « *on ne peut plus avancer, donc on fait une passe en arrière pour essayer de faire déplacer un peu les joueurs* ». Il est évoqué également la possibilité que, l'adversaire n'ayant pas le ballon, on a le droit de le toucher.

Notons que l'observation des situations de match laisse voir des actions efficaces et prometteuses des élèves, qui ne sont pas pour autant désignées et mises en discussion. C'est le cas, par exemple, de l'utilisation du dribble pour se déplacer vers la périphérie de l'EJE et avancer vers le panier (voir l'exemple d'Abdel plus haut).

La tâche technique. Si l'on se réfère maintenant à la tâche « Passes à deux et tir au panier », l'aménagement du milieu matériel et l'action des élèves vers le panier montrent, comme nous l'avons dit plus haut, des éléments de contextualisation. Elle se démarque, dans ce sens, des toutes les tâches techniques qui ont été présentées dans le cycle. Ceci nous a amené à la considérer comme potentiellement connectée avec le jeu du Streetball.

Cependant, nous observons, au contraire, qu'aucun lien explicite n'a été construit. Soulignons, d'une part, que l'activité des élèves a été uniquement orientée par le but du jeu (gagner le match), c'est-à-dire, faire plus de points que l'autre équipe. D'autre part, nous constatons que les enjeux technico-tactiques de la tâche ne sont pas abordés (ex. : l'enchaînement réception du ballon et organisation posturale pour shooter ou le choix des directions pour arriver au panier). Pour la réalisation des gestes techniques, deux éléments sont mis en avant durant la tâche : - la passe doit arriver dans la main du receveur, aussi bien pour la passe directe que celle au sol, - pour les passes au sol, il faut calculer l'endroit où on va faire rebondir le ballon avant qu'il arrive au camarade.

Il n'est donc pas étonnant, nous semble-t-il, de constater que la MG ne fait pas de lien, lors de la situation de jeu collectif, avec le travail de passes réalisé avant (décalage avec une situation de jeu qui demande à gérer plusieurs alternatives).

4.5.2. La gestion des territoires et des temporalités

C'est la MG qui se charge principalement de définir la situation d'enseignement. La dévolution concerne uniquement *jouer le jeu*, ce qui ne facilite pas la mise en place de repères pour faire avancer la chronogénèse.

Durant les moments d'AMO, elle se place principalement en retrait. Elle observe les élèves. En adoptant une posture topogénétique en surplomb, elle intervient ponctuellement en tant qu'arbitre (ex. : sorties) et pour évaluer ce que les élèves font. Nous observons peu de tentatives d'articulation entre les phases de jeu et les moments de verbalisation (intermèdes) et un temps didactique qui, malgré le changement de jeu, avance lentement (faible densité des contenus et faible orientation de l'activité des élèves vers des stratégies gagnantes). Ceci diffère de l'action de la MS, qui essaie d'organiser/orienter l'activité des élèves à partir des repères qui ont été mis en évidence lors des phases de jeu.

5. Cinquième leçon du cycle (MS) : le marquage individuel dans la pratique sociale du « basketball »

Pour sa dernière séance, et contrairement à ses deux premières interventions, la MS agence un seul jeu collectif qui sera joué sur tout le terrain. Dans la logique organisatrice de l'enseignante, les élèves devraient être prêts à passer, après avoir exercé différents gestes techniques et réalisé plusieurs jeux scolaires, au jeu principal : le basketball.

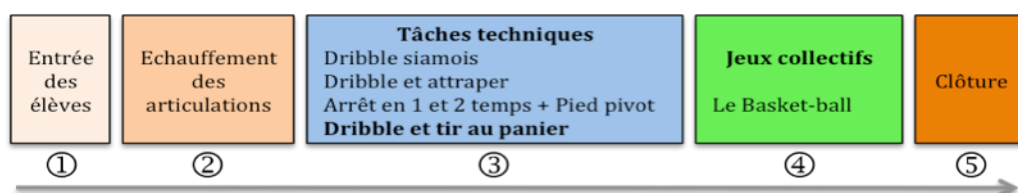


Schéma 11 : Place du jeu collectif dans la séance

5.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective

Description du dispositif de travail

L'enseignante a formé 4 équipes, deux se placent sur le terrain, les autres deux sur les bancs. Elle assigne à une partie des élèves qui ne jouent pas le rôle d'observer (« journalistes ») et à 2 autres celui d'arbitrer le match avec elle.

Les conditions de réalisation de la tâche sont très proches du jeu pratiqué par les adultes : surface du terrain, hauteur des paniers, dribble autorisé, nombre de joueurs (5x5). La MS fait le choix, cependant, de prescrire une partie seulement des règles fédérales : marcher, double dribble et contact personnel (absence, par exemple, du « retour en zone », le temps maximum pour que le ballon passe la ligne médiane ou la règle des 3'' dans la raquette).

L'enseignante demande aux élèves de chaque équipe de se distribuer les adversaires à marquer (organisation « défense individuelle »).

Enjeux didactiques sous-jacents et stratégies des élèves

Le basketball³²⁰ fait partie des jeux institutionnalisés de coopération et d'opposition collective, de petit terrain, à espaces de jeu interpénétrés et de sens contraire. En situation de match, les joueurs doivent organiser leur activité dans un milieu composé de multiples contraintes. Celles-ci déterminent et caractérisent le *contexte* de jeu et lui attribuent, *de facto*, le statut de *référence* en tant que pratique sociale. Jouer au basketball, c'est évoluer dans une situation où il s'agit de :

- élaborer des stratégies individuelles et collectives en présence de partenaires et d'adversaires qui s'affrontent pour le gain du match (rapport de force);
- prendre des informations du milieu de manière à gérer la réversibilité des rôles ;
- s'organiser sur un « terrain orienté » (les actions des joueurs se font soit pour avancer vers le panier adverse, soit pour s'organiser pour défendre son propre panier) ;
- gérer la « pression temporelle » (le joueur n'a qu'un temps limité pour agir) ;
- gérer les incertitudes : - événementielles (le joueur ne sait pas quel événement va se produire, quelle action va réaliser son partenaire ou son adversaire), - temporelles (le joueur ne sait pas quand une action va se réaliser), - spatiale (le joueur ne sait pas où une action va se dérouler) ;
- respecter les règles propres au basketball qui conditionnent, entre autres, l'agir technico-tactique des joueurs.

La présence de 5 adversaires et de 4 partenaires demande un travail perceptif très important de la part des joueurs, difficile pour des élèves de 10-12 ans³²¹.

Il s'agira donc, pour les membres de chaque équipe (et avec l'aide de l'enseignant), de construire une « *langue de jeu* » (Merand, 1990) de manière à pouvoir s'organiser à la fois

³²⁰ Nous reprenons ici des éléments développés dans l'article paru dans la revue Education et Recherche (Cordoba, 2006).

³²¹ Si l'on prend en considération les ouvrages de référence, l'apprentissage des élèves se verrait facilité si le nombre de joueurs par équipe était moindre (ex. : 4 contre 4, Pain, 2006) ou si l'équipe qui attaque pouvait évoluer en surnombre (ex. : l'entrée d'un joker depuis la ligne médiane).

pour défendre son camp et attaquer la cible adverse. Ceci signifie, entre autres, gérer la tension « risque-sécurité ».

Cinquième leçon du cycle : maître spécialiste Structuration temporelle : leçon, tâches, phases			
Temps	Moments de la leçon	Phases de chaque tâche	Temps
0'00 à 1'11	Echauffement des doigts	Entrée dans la salle et regroupement. L'E montre les mouvements à faire	1'11
1'12 à 3'18	Dribbles des Siamois (durée: 3'26)	Consignes et discussion initiales	2'07
3'19 à 3'37		Activité motrice orientée	18''
3'38 à 3'53		Intermède	15''
3'54 à 4'38		Activité motrice orientée	44''
4'39 à 6'21	Dribbler, attraper (durée : 4'23)	Consignes et discussion initiales	1'42
6'22 à 7'34		Activité motrice orientée	1'12
7'35 à 9'02		Clôture	1'27
9'03 à 10'37	Arrêt 1/2 temps et pied de pivot (durée: 2'40)	Consignes et discussion initiales	1'34
10'38 à 11'43		Activité motrice orientée	1'05
11'44 à 13'54	Dribble et tir au panier (durée: 5'16)	Consignes et discussion initiales	2'10
13'55 à 15'46		Activité motrice orientée	1'51
15'47 à 16'50		Clôture	1'03
16'51 à 25'25	Basket-ball (durée : 25'59)	Consignes et discussion initiales	8'34
25'26 à 30'27		Activité motrice orientée	5'01
30'28 à 33'34		Intermède	3'06
33'35 à 35'02		Activité motrice orientée	1'27
35'03 à 35'22		Intermède	19''
35'23 à 36'		Activité motrice orientée	37''
36'01 à 36'28		Intermède	27''
36'29 à 36'45		Activité motrice orientée	16''
36'46 à 37'10		Intermède	24''
37'11 à 39'02		Activité motrice orientée	1'51
39'03 à 42'40		Clôture	3'37
42'41 à 43'47	Rangement du matériel	Regroupement et rangement	1'06

Tableau 11 : Structuration de la leçon : moments de verbalisation et d'AMO (D1, L5, MS)

La défense peut s'organiser en « zone » (Pain, 2006) ou en « marquage homme à homme » (*ibid.*). Si la dernière option est adoptée de manière rigoureuses (demande de la MS, des concepteurs du Manuel et règle du mini-basket), on peut s'attendre, et toujours par rapport à l'âge/connaissances des élèves, à un jeu occupant un EJE très réduit, à des blocages et à des avancées saccadées vers l'avant ainsi qu'à une configuration de jeu en grappe. La possibilité

de dribbler apparaît comme une option permettant de « sortir du paquet », de jouer par la périphérie et de prendre l'initiative pour aller vers la cible par la radiale.

L'enseignante dévolue aux élèves de « jouer le jeu » du basketball. Il n'y a pas d'orientation de l'agir des joueurs par la dévolution d'un « problème à résoudre » (autre que celui de gagner le match) ou par l'explicitation d'un thème d'étude spécifique. Les élèves doivent, dans la complexité de la situation qui leur est proposée, tenter de gérer au mieux, individuellement et collectivement, les multiples et diverses configurations de jeu émergentes.

Par rapport au streetball, il nous paraît important de souligner un élément qui distingue fortement ce dernier jeu du basketball (outre le fait d'avoir deux cibles distinctes) : la réversibilité des rôles. Comme les joueurs ont la possibilité d'attaquer la cible dès la récupération du ballon (pas besoin de sortir d'une zone ou de faire un nombre minimum de passes), la « contre-attaque » devient une stratégie pouvant être développée par certains élèves de la classe (joueurs à « topos avancé »). Le dribble peut être utilisé pour sortir du « paquet » ou pour attaquer la cible en passant par la périphérie ou en « perçant » la défense adverse. Il s'agit d'une initiative se déployant en « profitant » du changement de statut (de défenseur en attaquant, mais surtout d'attaquant en défenseur) pour prendre de vitesse l'autre équipe.

5.2. Description et analyse de l'action conjointe

La partie de la leçon consacrée au jeu collectif est structurée, comme toutes les autres, dans l'alternance de moments d'action motrice orientée et de verbalisations. Deux nouveaux rôles apparaissent chez les élèves (observateur et arbitre). Ils conditionneront l'action des différents acteurs (enseignants – élèves, nouvelles postures topologiques) et donnent lieu à une manière originale de co-construction de la mésogenèse.

Comme nous le verrons plus bas, l'enseignante sera confrontée néanmoins à la difficulté qu'éprouvent les élèves à mobiliser dans l'action de jeu ce qu'ils ont observé et identifié dans le rôle de « journaliste ».

5.2.1. Consignes et discussion initiales et première série de matchs : des conditions de jeu proches du jeu des adultes

Après l'arrêt de la tâche « *Concours dribble-tir au panier* », la MS regroupe les élèves au centre de la salle, forme elle-même les 4 équipes et les place sur le terrain. Ensuite, elle annonce ce qu'ils vont faire.

61-MS : **On va jouer au basket cette fois-ci sur tout le terrain**, donc on va jouer une première partie rouges contre verts, ces deux équipes, et puis après on jouera une deuxième partie (...) alors le jeu cette fois-ci **vous aurez chacun un panier**, donc on va placer les verts...

L'enseignante dispose les deux équipes qui joueront le premier match une de chaque côté du terrain³²² et envoie les autres joueurs sur les bancs, ils auront le rôle d'observateur. Ce premier moment permet à l'enseignante d'introduire le *basket à 5* et un élément central qui le caractérise : chaque équipe a un panier à défendre, contrairement aux jeux scolaires et au « *Street-basket* » des séances précédentes. Avant de présenter les règles du jeu, elle assigne

³²² Comme lors de sa dernière leçon, la MS place les élèves d'abord d'un côté de manière à ce qu'ils arrivent à bien voir où ils doivent marquer : « *vous devez aller tirer vers quel panier ?* ».

aux équipes « *le placement exact sur un terrain de basket* » (TdP61)³²³ : un joueur de chaque équipe dans le cercle central³²⁴ et les quatre autres des deux côtés du terrain (elle les place intercalés et croisés autour du cercle). Elle demande à un vert, qui a maintenant son propre panier en face, « *est-ce que tu sais où est-ce que tu vas tirer* », et s'adresse aussi aux observateurs : « *Alors ça c'est les positions, regardez bien, parce que ça va être utile pour tout à l'heure* » (TdP64). La MS poursuit avec l'aménagement matériel et social, le but du jeu, les critères de réalisation à respecter et le rôle d'arbitre qu'auront deux des élèves qui joueront le 2^{ème} match.

67- MS: ...ensuite le jeu, c'est le jeu du basket, **en se faisant des passes, en dribblant**, bref, en avançant, on va essayer d'aller **marquer le panier là où on doit aller**, les autres, c'est le même jeu que d'habitude, sauf que c'est sur un plus grand terrain, **on va essayer d'empêcher celui de l'équipe qui a le ballon d'aller marquer** (...) Je serai **l'arbitre avec un élève de chaque équipe** ici, il y aura un rouge et un vert qui vont m'aider à arbitrer, donc on sera trois arbitres pour vous regarder jouer, en même temps on va essayer d'apprendre à arbitrer (...).

Remarquons que l'enseignante fait le lien avec les « autres » jeux déjà pratiqués (« *c'est le même jeu que d'habitude* ») et situe la différence avec le basketball uniquement dans la taille du terrain (« *un plus grand terrain* »). Pourtant, et comme nous l'avons décrit dans l'analyse didactique, d'autres différences existent. Elles nous semblent d'ailleurs susceptibles de conditionner l'agir des élèves.

Concernant les règles, la MS dit qu'elles sont les « *mêmes* » (TdP67). Les « *contacts* » ainsi que le déplacement ballon en main sont interdits, si un joueur sort le ballon des limites du terrain, la sortie revient aux adversaires.

En ce qui concerne les « rôles sociaux » qui font partie du basketball (clubs), soulignons que la MS en mobilise deux nouveaux :

(i) Celui d'arbitre. Elle attribue à deux élèves la tâche d'arbitrer le match avec elle. Le but poursuivi n'est pas seulement celui de siffler les fautes et les sorties du ballon, mais « d'apprendre à arbitrer ». Cette responsabilité semble tout à fait nouvelle pour les élèves. C'est ainsi que, par exemple, Narmin, une des arbitres désignée, demandera avant le début du match si « *c'est les deux groupes qu'on regarde* » (TdP74). La MS répond que « *l'arbitre est neutre, il arbitre le match, chaque fois qu'il voit une faute, il siffle, t'es ni pour les rouges ni pour les verts* » (TdP75).

(ii) Celui d'observateur, « *journaliste* ». Deux équipes prennent place sur les bancs. L'enseignante leur demande d'observer la partie et de se préparer pour donner ensuite leur avis.

71- MS: Maintenant, vous les rouges (observateurs), vous allez pas regarder juste comme ça le jeu, **vous allez regarder les joueurs rouges, comment ils s'organisent pour faire leurs passes**, vous allez regarder que ça, comment ils font leurs passes, après vous devrez nous dire. Vous les verts, vous allez regarder les joueurs verts; **vous, vous n'allez regarder que comment ils font la défense**, comment ils s'organisent pour empêcher les autres de marquer le point.

Les critères d'observation sont censés orienter (« *vous n'allez pas regarder juste comme ça le*

³²³ A la fin de la séance, la MG dit au chercheur ne pas être sûre de la position des joueurs et lui demande de se prononcer à ce sujet.

³²⁴ Une fois les joueurs positionnés, elle montre comment le jeu va débiter : « *Moi je vais lancer le ballon comme ça en l'air et puis vous, vous allez devoir le frapper, d'accord, frapper soit derrière ou bien, vous avez vu (elle montre les joueurs autour du cercle) la possibilité éventuellement de le donner en avant à Cédric ou à Angela...* » (TdP69).

jeu ») le regard « *des journalistes* » (TdP96). Les actions à observer se caractérisent par leur aspect global et large, ce qui risque d'apporter aux transactions du moment d'échange un contenu peu *dense* et peu *opératoire* : un groupe va regarder comment une des équipes fait les passes et un autre groupe comment la deuxième équipe s'organise pour défendre.

Lors de ces différentes interventions, le mode verbal qu'utilise l'enseignante est accompagné par des ostentations (désignation, démonstrations, manipulation du matériel). Ceci semble jouer un rôle important dans la mise en place du milieu d'étude. On peut dire que le problème à résoudre dévolu aux élèves est celui qui découle des contraintes propres au but de la tâche : marquer plus de paniers que l'équipe adverse. Nous constatons que la MS n'oriente pas l'activité des élèves vers un projet d'action en particulier et qu'elle n'établit pas de liens avec les contenus abordés lors des premières leçons (ex. : type de marquage).

Durant le jeu, la MS adopte la posture d'arbitre (en soutien des deux élèves) et indique également aux joueurs, en cours d'action, ce qu'il faudrait faire ou pas faire. Une des interventions concerne un geste technique travaillé dans les tâches techniques. Susanna reçoit le ballon après une sortie latérale. Elle est très proche de la ligne, elle donne le dos au terrain et deux adversaires sont autour d'elle pour l'empêcher de faire la passe. Elle regarde vers l'arrière pour voir ses partenaires (appuis figés), mais dans ces conditions il lui est difficile de préparer une passe. A ce moment, la MS lui dit (connexité avec la tâche technique) « *Et le pivot Susanna, au lieu de te tortiller...* » (TdP78). A ce moment, l'élève déplace le pied gauche, mais laisse l'autre immobile par terre. Si elle arrive alors à orienter le haut du corps pour faire la passe, toujours en gardant la pointe du pied droit vers la ligne extérieure, c'est grâce à la rotation maximale du genou. Vers la fin du match, Susanna se retrouve à nouveau entourée d'adversaires à l'intérieur de la raquette. Elle n'arrive pas à se décider à faire la passe et n'ose pas non plus shooter (elle pourrait le faire). Contrairement à la situation précédente, Susanna fait ici (sans l'aide de la MS) le Pied de pivot et, cette fois, en *tournant* le pied qui est resté au sol (c'est la seule qui a fait ce geste technique durant la partie).

En ce qui concerne les arbitres, la MS les encourage à participer en les aidant dans leur tâche. Par exemple, « *déplace-toi dans le jeu, il faut que tu viennes* ». Un des arbitres, Mirco, ose siffler et suit attentivement le jeu. Son jugement est juste, mais pour la MS il est trop sévère. A un moment donné, il siffle le « *marcher* » d'un joueur. L'enseignante donne son avis :

84- MS : Il a un peu bougé, il avait le ballon dans les mains et il a un peu bougé, alors **peut-être pas trop sévère avec les marcher au début**, d'accord ? (*à ce moment, Mirco s'excuse auprès des verts*); ah non, non, pas d'excuses, t'es l'arbitre, t'as vu marcher, tu siffles marcher.

Si l'on considère maintenant la manière de jouer des deux équipes, on observe qu'elle est très semblable à celle des leçons précédentes. Disons tout d'abord que les élèves semblent s'organiser en attaque comme s'ils n'avaient pas le droit de dribbler. Seuls deux élèves, toujours les mêmes, utilisent le dribble pour avancer et pour déborder la défense. Les autres attendent l'arrivée des partenaires, pieds collés au sol et contorsion du corps pour regarder les partenaires et pour faire la passe (pas d'utilisation du pivot).

Nous observons que les joueurs se déplacent en paquet autour du ballon et dans un EJE réduit, ce qui laisse peu de place pour faire des passes et pour recevoir le ballon dans de bonnes conditions (le receveur a tout de suite au moins un adversaire à son côté). Pour se démarquer, les élèves courent souvent en rond, poursuivis par les défenseurs. Les déplacements nous font parfois penser aux jeux de poursuite. La notion de terrain orienté n'est pas acquise, la position

des attaquants et des défenseurs se fait très peu en lien avec la cible située dans l'axe (déplacement en paquet). Ce sont les élèves chronogènes, surtout Cédric, qui organisent la défense, en répétant régulièrement « *marquez vos joueurs* ». C'est d'ailleurs son équipe qui a gagné le match (4 à 0).

5.2.2. Premier moment de verbalisation : des traits peu *opératoires* pour orienter l'action des élèves

Après 4'31 de jeu, la MS arrête le match et demande aux joueurs de s'approcher des bancs. Elle organise tout de suite les échanges en donnant la parole aux observateurs.

Durant l'échange, elle va reprendre les idées exprimées par les élèves (TdP100), reformuler ou clarifier (TdP102) ce qui est dit et proposer, dans une posture de *surplomb* topogénétique, une synthèse des avis exprimés par les observateurs.

Il est intéressant de souligner que la consigne d'observation assignée aux « journalistes » conduit la MS à aborder d'autres aspects des situations de jeu. Prenons l'exemple du TdP106 (voir plus bas). Un groupe d'élèves devait regarder les passes et donner son avis. Cependant, on observe que dans la discussion, la passe en tant que telle ne constitue pas *le problème* central. Ce dont il est question est plutôt le processus d'analyse et de décision concernant ce que devrait faire le joueur lorsqu'il se trouve devant le choix de shooter ou de faire la passe. Ceci nous semble mettre en évidence l'aspect systémique de l'agir en situation de jeux collectifs et l'impossibilité (ou l'artificialité) d'isoler un geste technique de la configuration de jeu où il se déroule (« *Regardez les passes* »).

96- MS : (...) venez vous asseoir devant les *journalistes* qui ont observé le match et qui vont faire (...) Angela, **alors donc les rouges qui étaient sur le banc devaient observer quoi?**

97- Angela: Les passes

98- MS: Les rouges comment ils s'y prenaient pour passer, tout ça, Zinidou

99- Zinidou: Ben, d'abord, **c'était bien les passes, ils devaient dribbler un petit peu plus**

100- MS: **Pour faire quoi** dribbler, à quoi ça servait?

101- Zinidou: **Pour marcher**

102- MS: **Pour avancer plus vite**, d'accord

103- Zinidou: Ils **étaient tous collés vers le ballon, ils devaient se séparer** et ils prenaient **trop longtemps à tirer**

104- MS: Oui, **je suis bien d'accord avec tout ce que tu viens de dire**

105- El: Ils devraient plus se démarquer, plus courir, comme ça

Les avis formulés par les élèves correspondent aux observations que nous avons réalisées. Les propositions qu'ils font questionnent à nouveau la possibilité pour les élèves de construire de vrais projets d'action. La référence au dribble (« *avancer vite* ») nous paraît occulter les autres utilités possibles de ce geste. La discussion ne revient d'ailleurs pas sur des situations de jeu effectives. Par exemple, Cédric, mais il n'est pas le seul, a utilisé le dribble pour s'éloigner des adversaires et pour faire gagner du terrain à son équipe. Ce trait pertinent, qui constitue un comportement prometteur et susceptible de faire avancer le temps didactique, émerge de l'activité réalisée, mais il n'est pas repris par l'enseignante.

Avant de donner la parole aux autres élèves, la MS fait une synthèse de ce qui vient d'être dit. Elle désigne un trait non pertinent (lenteur des actions) et deux actions à retenir : il faut oser

tirer rapidement et chercher les espaces vides. Zinidou, pour sa part, désigne deux traits non pertinents (tous collés, trop de temps pour tirer) et propose une règle d'action : il est nécessaire de se séparer, se démarquer (l'élève, comme c'est le cas aussi des enseignantes, désigne des actions efficaces, mais les repères permettant de les mettre en pratique manquent).

106 – MS : Voilà, c'est tout à fait vrai, les rouges, ils vous ont regardé jouer, donc ils ont trouvé que **vous étiez un peu lents pour vous passer le ballon**, c'était très flagrant là, sur le dernier, t'arrives (*elle se dirige vers Susanne*), **tu aurais pu tirer au panier, tu étais toute seule, t'as attendu que tout le monde vienne et après tu ne savais plus quoi faire avec ton ballon**, tu étais là, tu cherchais, (...); **il faut oser**, tu as le droit de marquer, d'accord, et c'est vrai que vous étiez tous près du ballon et vous ne vous démarquiez pas assez, **vous alliez pas chercher un peu les espaces vides** (*elle fait des gestes en montrant plusieurs directions autour d'elle*) pour avoir le ballon, d'accord

L'autre groupe des journalistes devait observer « *comment ils défendaient* ». Nicole dit « *qu'ils marquaient bien et tout ça, après tout à coup ils ont mis toute l'attention sur le ballon* » (TdP111). La MS valide, tout en relevant un TnP (centration sur le ballon) :

112- MS: D'accord, **donc au début vous avez bien pensé à votre rôle, à aller marquer vos joueurs** et au fur et à mesure du jeu **vous avez un petit peu oublié ce rôle-là et vous avez essayé d'avoir le ballon et pas empêcher les autres de l'avoir**, eh, si je résume.

Le moment de verbalisation s'arrête avec cette dernière phrase. La MS demande aux élèves « *journalistes* » de se placer sur le terrain et à ceux qui ont joué de s'asseoir sur les bancs, tout en relevant à nouveau un trait non pertinent en lien avec la « centration sur le ballon ».

5.2.3. Deuxième match et dernier moment de verbalisation

Avant de lancer le ballon pour le départ du dernier match, la MS choisit deux nouveaux arbitres (TdP117-119), place les joueurs sur le terrain et leur demande de dire dans quel panier ils doivent marquer.

Une fois les parties commencées, elle revient vers les « journalistes » pour leur donner les consignes d'observations : au premier groupe, « *Pareil, vous observez l'attaque, les passes* » ; au deuxième groupe, « *Et vous la défense, d'accord ?* » (TdP124).

La partie a duré un peu plus de 5 minutes. La MS et les arbitres sont intervenus à plusieurs reprises pour sanctionner différentes fautes. On remarque le souci de l'enseignante de valoriser l'action des élèves et de les aider à oser siffler. Deux exemples. Le premier concerne une situation de jeu où un joueur vert met le ballon dehors. Lucie, qui fait l'arbitre, siffle la sortie et la MS dit :

125- MS : **Lucie a sifflé**, la sortie pour les...

126- Lucie: Verts

127- MS: Verts (...). Zinidou, de côté, là où le ballon est sorti, non, Lucie a dit pour les verts, mais c'est les verts qui ont sorti le ballon, donc le ballon est pour les rouges, derrière la ligne, voilà (en s'adressant à Lucie) **c'est normal eh, on ne voit pas bien, déjà t'as sifflé**, c'est bien

Le deuxième exemple de valorisation se déroule à la fin du match. L'enseignante évalue la manière d'arbitrer et dit aux deux élèves « *Merci les arbitres, c'était bien, vous avez bien osé siffler et vous avez vu les fautes, c'est bien* »).

Si les arbitres ont osé siffler, leur rôle ne semblait pas pour autant évident. D'une part, ils doivent être attentifs et réagir aux fautes, ce qui demande la connaissance des règles et la capacité d'identifier dans l'action les erreurs commises. D'autre part, la MS demande aux arbitres de siffler, mais pas nécessairement toutes les fautes, nuance qui semble assez difficile

à comprendre et à mettre en place pour des élèves qui débutent le basketball et qui endossent pour la première fois le rôle social d'arbitre.

Voici une intervention qui éclaire ce sujet. La MS a entendu les observateurs assis sur les bancs dire à haute voix les fautes que font leurs collègues joueurs. Pourtant l'enseignante ne siffle pas.

132- MS : ...**je ne siffle pas toutes les fautes si non on ne joue plus. Donc je siffle quand il y a une faute qui va vous apprendre quelque chose**, là j'ai sifflé parce qu'elle a dribblé Noémie avec ses deux mains sur le ballon, donc ça je siffle parce que c'est vraiment une faute, **on n'a pas le droit de mettre les deux mains sur le ballon.**

Tout de suite après, elle intervient de nouveau³²⁵.

135- MS : Alors là **je siffle parce que c'est important**, une faute de Kevin ; Daum elle dribble et Kevin deux fois (elle fait comme Kevin, elle pousse Daum avec son corps) **il l'empêche, en la touchant.**

Si l'on se réfère maintenant à l'activité des joueurs, on peut dire que les équipes jouent de manière semblable à celles du premier match³²⁶. L'enseignante intervient pour le « marcher » en rappelant l'importance du Pied de Pivot (ex. : la MS dit à un joueur, en bougeant les deux pieds « *t'as oublié le pivot* », TdP129) et introduit « l'entre-deux » lorsque deux joueurs ont pris le ballon ensemble³²⁷.

A la fin du match, la MS donne à nouveau la parole aux élèves « *journalistes* » (TdP141). L'échange qui a suivi nous semble montrer la difficulté des élèves à passer de l'observation et du discours déclaratif (avis) à l'action sur le terrain. Cette difficulté nous semble majorée par la nature des critères donnés aux observateurs. Comme le montre Gréhaigne (2007), ce sont des critères donnant accès à une certaine objectivité des faits observés, qui permettent de guider le regard de l'élève et d'organiser les échanges de manière à faire avancer le temps didactique.

143- MS: Alors, **vous avez tout à l'heure vu qu'ils étaient collés au ballon puis vous avez, dans le jeu, pas profité de ce que vous avez vu, vous avez fait exactement les mêmes fautes** que vous avez remarqué chez les autres. Alors, c'est bien de voir les fautes chez les autres, mais après, quand on joue, **il faut que ça nous serve**, d'accord.

Par rapport à la remarque de l'élève qui relève le fait que les joueurs étaient « *trop collés au ballon* » (TdP142), la MS est en partie seulement d'accord :

143- MS: ...effectivement, il y avait un petit peu la même erreur que, quand ce sont les autres rouges qui ont joué; **c'est que vous voulez jouer près du ballon** et, quand même, je trouve **qu'ils étaient, là les deux dernières fois bien espacés**, ils ont pu se faire des passes, ils ont eu l'occasion de marquer, bon, c'était quand même pas mal.

L'autre groupe devait observer l'attaque, mais il ne l'a pas fait. La MS s'adresse alors aux joueurs et leur demande s'ils ont toujours pensé à suivre un joueur adverse. Certains disent « *oui* », d'autres « *pas toujours* ». L'enseignante donne à nouveau son avis.

159- MS: ... **vous avez remarqué que les autres ne marquaient pas** et malheureusement **vous aussi vous avez un petit peu oublié en jouant.**

Elle clôt la séance en vitesse (la cloche sonne) en rappelant que, comme « *c'était la première fois qu'on jouait* », « *on n'a pas tout sifflé* » et qu'elle « *n'a pas mis toutes les règles en*

³²⁵ Un moment après, un arbitre siffle un « marcher » et la MS dit « *t'es très, très sévère là, bon, la pauvre Nicole, maintenant on t'a repéré* ».

³²⁶ Pour ne pas alourdir la lecture, nous renvoyons à la description faite plus haut.

³²⁷ Cette règle ne fait plus partie du basketball. Elle a été laissée de côté, principalement parce qu'elle ralentissait et coupait trop le jeu. Voir à ce sujet le chapitre 6.

place ». Ensuite, et pour la prochaine séance (celle de la MG), elle assigne aux élèves la tâche de former 4 équipes. Elle leur dit qu'« on va faire que jouer », uniquement « des matchs, comme ça on va bien, bien, bien progresser ».

Comme nous l'avons dit plus haut, l'enseignante est interpellée par le peu d'avancement des apprentissages des élèves (organisation en paquet, manque de marquage individuel...) et par le peu d'utilité que les élèves font de ce qui est dit lors des moments de verbalisation (la MS explicitera très clairement ceci à la fin du cycle, lors de l'entretien d'analyse à trois). Les nouveaux rôles attribués aux élèves (arbitres et journalistes) demandent aux différents acteurs des postures différentes lors des transactions. On remarque, surtout par rapport aux observateurs, la complexité de la tâche qui leur est attribuée et la difficulté que rencontre la MS pour faire avancer le temps d'apprentissage (nous reviendrons plus loin sur cet aspect lors de l'analyse inter-dyade).

5.3. Construction/évolution du thème d'étude : le marquage et le démarquage

C'est dans la continuité des jeux précédents que la MS définit les conditions de réalisation du basketball (règles contact, marcher, double dribble). L'activité des élèves est guidée par les contraintes de la tâche (5 contre 5, panier dans l'axe, etc.). Aucun projet d'action n'est énoncé.

L'organisation de la défense devient, par rapport aux autres leçons, plus performante (homme à homme). En évoluant dans un EJE restreint et autour du ballon, l'attaque se trouve en difficulté. Pas de guidage de l'enseignante (ex. : désigner des TP ou des RdA).

Co-construction du « marquage/démarquage » et transactions didactiques			
Phase de la tâche	Action de l'enseignant (MS)		Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- <i>Définit</i> les conditions de réalisation pour les matchs de basketball (dispositif matériel, organisation sociale, critères de réalisation). Deux élèves arbitrent avec la MS. Tâche pour les observateurs : a- regarder comment les joueurs font les passes, b- comment ils organisent la défense. Pas de rappel des TP ou des RdA des séances précédentes. Dévolution : faire le jeu en respectant les contraintes explicitées.		Ecoutent l'enseignante.
Moment d'activité motrice orientée	2*- Co-arbitrage. Jeu commenté : injonction pour l'utilisation du Pied de pivot.		2- Co-arbitrage (surtout de Mirco, qui siffle plusieurs fautes → pour la MS, il ne faut pas être trop « dur »). Jeu autour du ballon (grappe). Très peu d'utilisation du dribble (sauf les joueurs <i>topos avancé</i>, qui se chargent aussi d'organiser la défense, « marquez vos joueurs »). Les deux équipes se déplacent en paquet, EJE réduit. Les tentatives de démarquage se

		font à l'intérieur de cet EJE, difficultés d'avancer vers le panier.
Intermède	3- Parole donnée aux observateurs journalistes. 5- TnP : jeu trop lent, pas de recherche des espaces vides. 7- Reformulation : il faut marquer plus les adversaires et moins aller derrière le ballon. Observateurs : regarder « l'attaque, les passes » et « la défense ».	4- TnP : ils étaient tous collés vers le ballon. RdA : utiliser le dribble pour avancer plus vite, plus se démarquer. 6- Bon marquage, après attention plutôt sur le ballon.
Moment d'activité motrice orientée	8*- Co-arbitrage. Jeu commenté : rappel du Pied de pivot. Aucune règle d'action ou TP.	8- Co-arbitrage Les possibilités pour les attaquants de réussir le panier sont faibles. Le marquage homme à homme n'est pas toujours réalisé. Cependant, comme les équipes jouent dans un EJE très restreint, il est facile à la défense de se positionner rapidement sur le PdB ou sur le joueur qui va recevoir la balle. Jeu « saccadé » (il est constamment coupé). Ils sont parfois à 3-4 défenseurs autour du PdB. Le dribble est utilisé seulement par quelques élèves (toujours les mêmes). Des actions pouvant être considérées comme prometteuses (non relevées par la MS).
Clôture	9- Parole aux observateurs. 10- Validation du TnP -> vous avez regardé que les autres « étaient collés au ballon » et vous faites la même chose. « Il faut (l'observation) que ça vous serve ». Si les joueurs sont collés au ballon, la MS propose de garder toujours le marquage individuel. 11- Vous avez parfois oublié de marquer votre joueur. 13- Validation, mais des fois « on attendait » (jeu bloqué).	10- TnP : ils étaient collés au ballon. 12- Les passes étaient rapides.

Tableau 12 : Synthèse de la co-construction du « marquage/démarquage » (D1, L5, MS – « Basket-ball »)

5.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique

La MS a proposé 4 tâches techniques où les élèves doivent dribbler et effectuer différents gestes : maîtriser le ballon tout en donnant la main à un partenaire, s'arrêter en 1 ou 2 temps, faire le pied de pivot et tirer vers le panier. Nous avons choisi la situation « Dribble et tir au panier » parce qu'elle s'inscrit dans le projet de la MS de faire jouer tout de suite les élèves au basketball. Le « Pied de pivot » constitue aussi une technique qui sera mobilisée en situation de jeu. Nous donnerons également quelques indications à ce sujet.

5.4.1. La tâche « Dribble et tir au panier »

Description du dispositif de travail

C'est sous forme de concours entre deux équipes que la MG organise l'activité des élèves. Elle partage la classe en deux et place chaque groupe d'élèves dans un terrain, en file indienne derrière des cônes qui ont été disposés près de la ligne des trois points (voir figure 12 ci-dessous).

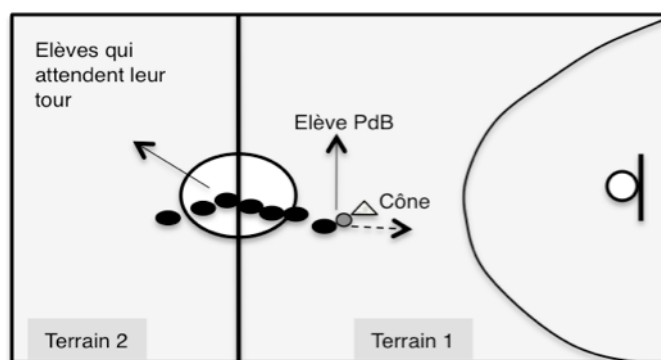


Figure 12 : Aménagement matériel et organisation sociale de la situation d'apprentissage

A tour de rôle, les élèves doivent se déplacer vers le panier en dribblant et, une fois à l'intérieur de la raquette, s'arrêter en 1 ou 2 temps et tirer au panier. Gagne l'équipe qui marque le plus de panier dans le temps impartit (3').

Enjeux didactiques sous-jacents

La tâche mobilise le dribble, les arrêts et le tir au panier. L'élève va devoir enchaîner (i) le déplacement en dribble et l'arrêt en 1 ou 2 temps, (ii) la position arrêtée et le tir. Nous avons déjà donné des indications concernant le premier enchaînement, nous nous intéresserons donc ici principalement au tir.

En ce qui concerne les objets du dispositif (mésogenèse), relevons que l'enseignante place un cône de chaque côté du terrain pour signaler l'endroit où doit se positionner la file et d'où doit partir la course vers le panier. Les cônes sont placés à un mètre de la ligne des 3 points et décalés aussi d'un mètre par rapport à la raquette (~ 1 mètre à l'extérieur de la raquette). Cependant, la MS dispose la file des élèves du côté intérieur du terrain, ce qui induit un déplacement en course en ligne droite vers le panier (axe du terrain). Ceci peut engendrer au moins deux difficultés. D'une part, une mauvaise évaluation de la distance où il faudrait s'arrêter. Si le joueur s'approche trop du panier, il se trouvera à faible distance du cerceau, mais au-dessous. D'autre part, en s'approchant du panier par l'axe, le tireur pourra difficilement profiter de la planche pour marquer. Le tir « de côté » peut être une bonne alternative pour des élèves de l'école primaire.

Comme il s'agit d'un concours, les élèves doivent concilier la vitesse d'exécution (déplacement, arrêt, tir) et la performance. Ils doivent réussir le tir, mais aussi simultanément essayer de ne pas prendre trop de temps, tout en sachant que la précipitation n'aide pas la réussite. Pour des élèves qui ne maîtrisent pas les arrêts et le tir au panier, il peut être encore

plus difficile de s'engager avec un « *but de maîtrise* » dans une tâche où le « climat motivationnel » (Famose, 1990) est de compétition.

Dans un match de basketball, le joueur doit maîtriser les phases qui précèdent le tir (déplacement en dribble et arrêt) de manière à ne pas être sanctionné par l'arbitre. Nous identifions comme une des difficultés principales celle de respecter, lors de l'enchaînement, la règle « marcher ».

En ce qui concerne la technique du tir, nous ne pouvons nommer ici que ses principales composantes (éléments mécaniques) : - lorsque l'élève s'arrête, il doit positionner les pieds de manière à permettre, lors du shoot, au bras tireur de se diriger vers le panier (orientation vers la cible) ; - le corps est confortablement relâché, les genoux fléchis et les pieds légèrement décalés (être en équilibre) ; - l'action des jambes permet à la balle d'être lancée en souplesse et non jetée ; - le regard est porté et doit toujours rester sur la cible, la poitrine fait face au panier, l'épaule du bras tireur ne doit pas être effacée ; - lors du lancer, par le fouetté du poignet (ou des poignets comme c'est souvent le cas du tir à deux mains des élèves de primaire), le ballon prend un effet rétroactif (le ballon ne doit pas être en contact avec la paume), l'action du bras doit se coordonner avec la poussée des jambes ; - à la fin du mouvement, le bras et le corps sont en extension (le ballon ne doit pas quitter les mains avant celle-ci), le poignet relâché (bras tendus vers le cercle, il est important de rester sur ses appuis après le shoot).

La tâche est décontextualisée et induit, par sa configuration, des obstacles pour le jeu. Non seulement il y a absence d'adversaires, mais le geste est coupé de toute forme d'action collective réelle. Soulignons que le joueur va seul au panier et son action s'estompe tout de suite après avoir fait le tir. Il doit alors reprendre le ballon et revenir en marchant (l'enseignante le fait « ballon en main ») à la file. Ceci se distingue fortement de l'attitude attendue d'un joueur en situation de jeu. En effet, lors d'un match, il devrait s'engager soit dans la récupération du ballon (s'il rate son tir) soit dans le remplacement offensif (organisation d'une nouvelle attaque) ou défensif afin d'empêcher les adversaires d'attaquer sa cible (voir à ce sujet Fourquet, 1989).

Stratégies possibles des élèves

Relevons deux stratégies pour marquer les paniers.

(i) L'élève, pris « émotionnellement » par les enjeux de la tâche (faire plus de points que l'équipe adverse), s'efforce de réaliser très rapidement les actions de manière à ne pas perdre du temps. Dans un tel cas, le déplacement en dribble et les enchaînements qui s'en suivent risquent d'être compromis (ex. : perte du ballon, peu de préparation pour le shoot) si l'allure à laquelle sont faites les actions s'avère trop précipitée.

(ii) L'élève choisit de se déplacer lentement en dribble et de prendre suffisamment de temps pour effectuer un des arrêts et le tir au panier, sans pour autant « s'arrêter » (la MS demande aux élèves d'enchaîner, sans pause, les différentes phases de l'action qu'ils doivent réaliser).

Dans le deux cas, pour réussir le tir, l'élève peut choisir de se placer très près du panier (presque dessous), ce qui peut avoir des conséquences sur les possibilités d'imprimer au ballon une bonne trajectoire, ou s'arrêter à une plus grande distance, ce qui lui permettrait de trouver une trajectoire moins verticale, mais toujours bombée, et une meilleure visibilité du

panier. Il est aussi possible que l'élève, malgré le placement du cône dans l'axe, choisisse de s'approcher du panier par le côté, ce qui lui permettrait d'utiliser la planche lors du shoot.

5.4.2. Description et analyse de l'action conjointe

La tâche « Tir au panier » est la 4^{ème} de cette partie de la séance. Une fois fini l'entraînement du pivot, la MS partage la classe en deux groupes et les places en file indienne derrière chaque cône.

5.4.2.1. Consignes et discussion initiales

L'enseignante présente la tâche comme « *un petit concours de panier, cette équipe (terrain B) contre cette équipe (terrain A)* » (TdP33) et donne, dans un premier temps, une description principalement verbale de ce qu'il y a à faire.

35- MS : **On va dribbler jusqu'au panier**, donc vous (*elle revient sur le terrain A et montre la colonne*) c'est celui-là (*elle montre le panier*), vous (*en se tournant vers le terrain B*), c'est celui-là là-bas (*elle montre le panier*), **on s'arrête et on tire**, donc on s'arrête **soit les deux pieds en même temps** (*elle fléchit les deux jambes en même temps*) **soit un pied l'un après l'autre** (*elle fléchit la jambe droite et déplace le pied gauche un peu plus vers l'avant*), **on tire au panier** (*elle commence à tourner le haut du corps vers le panier*).

Dans cette introduction, la MS désigne les actions centrales que les élèves vont devoir réaliser : dribbler vers le panier, stopper le déplacement en faisant un arrêt en 1 ou 2 temps et tirer au panier. Ensuite, elle procède à une démonstration. Elle se positionne près du cône et fait la tâche tout en la commentant.

35- MS : ...donc soit je fais ça (*elle dribble, pose les deux pieds en même temps sur le sol*) je tire au panier (*elle tire en faisant un petit saut*), je récupère mon ballon (*elle le prend et revient en dribblant*), **je retourne derrière**, soit je peux aussi (*elle revient au début de la colonne*) faire (*elle commence à dribbler et s'approche du panier puis tire en faisant le Tir en foulé*) et **je tire au panier, je récupère mon ballon et je retourne derrière** (*cette fois, elle retourne avec le ballon dans les mains*), on s'enchaîne comme ça (*mouvement avec la main, circulaire et plusieurs fois*), les uns après les autres, **chaque panier ça vaut deux points**, donc chaque fois qu'il y a un panier par votre équipe, on additionne, deux plus deux, plus deux et cetera. Pendant **trois minutes** on fait ça sans s'arrêter, donc on tire, après l'arrêt à deux pieds (*elle fléchit les jambes*) comme ça ou comme ça (*elle montre l'arrêt en deux temps*).

L'enseignante définit de façon plus précise, par démonstration gestuelle, l'organisation et les critères de réalisation de la tâche. Elle donne aussi le signal d'achèvement (3 minutes) et, implicitement, le critère de réussite (additionner deux point après chaque panier marqué). La démonstration gestuelle permet de bien montrer ce qui est attendu et laisse voir, en même temps, la complexité de l'enchaînement course en dribble - tir au panier. La MS propose de s'arrêter en 1 ou 2 temps. D'autre part, elle souhaite que les élèves tirent en mouvement, chose incompatible avec le fait de s'arrêter. Ceci nous semble pouvoir expliquer la difficulté qu'a rencontrée l'enseignante, elle aussi, à faire l'arrêt en 2 temps et à tirer en mouvement. En effet, au lieu de démontrer ce geste, elle a fait le « Tir en foulé » (Manuel fédéral 4, Brochure 5, p. 28), ce qui lui a permis d'enchaîner sa course avec le tir et, ce faisant, de ne pas s'arrêter.

Rappelons que le « tir en foulé », qui demande pour le maîtriser un travail considérable, n'a pas été traité durant ce cycle³²⁸. C'est peut-être aussi pour cette raison que, à l'observation de la vidéo, nous avons l'impression que les élèves ne se sont pas rendu compte que

³²⁸ A l'entretien ante, la MS dit à ce sujet qu'elle « vise plutôt à ce qu'ils jouent au basket, même s'ils ne maîtrisent pas le tir en foulé et tout ça ».

l'enseignante démontrait quelque chose de nouveau (les deux gestes, tout en étant très différents du point de vue de leur utilité, ont néanmoins des ressemblances).

Ensuite, et en suivant sa procédure usuelle, la MS donne la parole aux élèves. Elisa demande s'il faut s'arrêter avant de tirer.

37- MS: Alors, **on essaie d'enchaîner**, parce que sinon ça ne sert à rien, **on essaie comme en match, t'auras pas le temps de t'arrêter** (*elle fait le geste de s'arrêter ballon en main et de regarder vers le haut, vers le côté*) est-ce que je suis bien placée, je vise, **on essaie, je dribble, je m'arrête, je tire**. Par contre quand je retombe j'ai plus le ballon dans les mains (elle saute et tombe sur ses deux pieds).

La question de l'élève permet à l'enseignante de souligner un élément qu'elle considère, comme nous l'avons dit plus haut, essentiel à faire : tirer sans s'arrêter. Elle argumente ceci en faisant le lien avec les situations de jeu réel. Lorsqu'on est en situation de match, le joueur n'a pas le temps de s'arrêter, il doit gérer la contrainte temporelle.

Enfin soulignons encore une fois que la MS incite à tirer en mouvement et, en même temps, dit « *je m'arrête, je tire* ». Il s'agirait donc de réduire au maximum le temps d'arrêt, qu'il soit en 1 ou 2 temps, mais pas de faire un « tir en foulé ».

En ce qui concerne le tir au panier, la MS ne donne aucune indication sur le geste à faire ni sur la manière d'arriver au panier. Les élèves doivent se confronter à la tâche à partir des connaissances construites en dehors du cycle ou des informations récoltées lors des démonstrations faites par la MS.

5.4.2.2. Activité motrice orientée et discussion finale

Dans l'analyse didactique, nous avons évoqué les conséquences que peut entraîner le point de départ (lieu) de chaque file (cône presque dans l'axe du panier) sur l'activité des élèves. Les difficultés nous semblent encore plus importantes si, au lieu de commencer sa course en dribble vers la ligne latérale (extérieur du terrain), le joueur se place plutôt à l'intérieur, encore plus dans l'axe (c'est ce qui s'est passé). Ainsi, l'élève va avoir moins de distance à parcourir, mais va arriver en dessous du panier.

Comme cela a été le cas de la séance précédente (MG), si l'enseignante présente ce qui est à faire, elle n'introduit pas dans la mésogenèse de procédures qui aideraient l'élève à réussir, ou d'éléments pouvant guider son agir vers une action efficace. Par exemple, la manière d'enchaîner l'arrêt et le tir au panier. Ce qu'il y a à apprendre s'apprend en faisant (travail adaptatif).

L'enseignante donne le départ (« *Allez, top c'est parti* », TdP41) et va se placer au centre du terrain. Elle observe les élèves, gère le temps (« *il reste une minute* ») et intervient une fois en cours d'action. Elle rappelle à Abdel qu'il doit dribbler au lieu de courir ballon en main.

Les élèves se déplacent en dribble et stoppent la course en étant assez proches du panier, sans se positionner, pour la plupart d'entre eux, au-dessous. Les arrêts sont presque tous en 1 temps. Les élèves arrivent à l'intérieur de la raquette, ralentissent (mais pas toujours) légèrement leur course (il faut dire que le déplacement en dribble est lent) et font en général un petit saut pour tomber sur les deux pieds. La planche n'est jamais utilisée, les élèves essaient de faire entrer directement la balle dans le panier.

Nous observons que les élèves ne sont pas contraints par le respect du règlement, ce qui leur permet d'évoluer en toute liberté. En effet, la MS ne sanctionne pas les fautes liées au dribble

(ex. : double dribble) ni celle de « marcher » (même si on marche, le panier est compté). Le critère de réussite dépend uniquement du nombre des paniers marqués par chaque file, l'enseignante n'intervient pas pour réguler l'activité.

Les élèves qui font « marcher » sont ceux qui essaient l'arrêt en deux temps et ceux qui éprouvent des difficultés à maîtriser le dribble (ils arrivent déstabilisés à l'intérieur de la raquette et doivent reprendre le contrôle du ballon tout en essayant de s'arrêter en même temps).

Après 3 minutes, la MS arrête la tâche, regroupe les élèves au centre du terrain et leur demande les scores (22 à 12). Ensuite, et avant de passer la parole aux élèves, elle donne son avis (bilan):

47- MS: ...c'était très bien, alors j'ai vu, c'était bien, il **n'y a personne qui est retombé avec son ballon** (*elle fait le geste de plier les jambes*), **il n'y a pas eu trop de marcher**, et cetera. Pour marquer, pour marquer le point, **est-ce que vous avez remarqué quelque chose par rapport au placement par rapport au panier ?**

La MS est satisfaite de l'activité des élèves (« *c'était très bien* »). Elle a observé (et nous aussi en visionnant la séance) qu'ils avaient bien compris la tâche et qu'il y a eu peu de « marcher ». Sa question nous semble alors diriger l'attention des élèves vers l'action qui a posé ou qui peut poser plus de difficultés : la distance à trouver lorsqu'on arrive au panier par l'axe (placement par rapport au panier).

Lucie propose une action à éviter : « *si on arrive au-dessous du panier, et ben on ne peut pas marquer* ». L'enseignante le valide et fait une sorte de micro-institutionnalisation.

49- MS: Voilà, donc, **si on arrive en dessous du panier** (*elle place la balle au-dessus de sa tête, en faisant une petite hyper extension du dos*), eh ben **on ne peut plus marquer le panier**, donc il faut toujours bien **s'arrêter avant le panier pour pouvoir avoir la trajectoire du ballon** (*elle montre avec la main gauche une trajectoire bombée*), parce que dessous ça ne marche pas.

En disant qu'il « *faut toujours bien s'arrêter avant le panier* », elle semble dire, implicitement, de ne pas se mettre au-dessous (avec sa main, elle montre la trajectoire bombée que doit prendre le ballon, trait pertinent qui n'a pas été davantage traité).

Nicole, pour sa part, dit qu'il « *ne faut jamais aller ni trop près ni trop loin du panier* », (TdP50). L'enseignante lui répond qu'il est « *possible* » de tirer de loin, mais « *il faut être très très habile* » et que ce qui est important c'est de « *trouver un petit peu la distance qui nous convient par rapport au panier* » (TdP51).

Ensuite, la MS arrête les échanges par rapport à cette tâche et commence avec les consignes du basketball.

5.5. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques

Les *moments de verbalisation* montrent l'articulation programmée entre le streetball et le basketball. Après avoir joué « *sous un panier* » (Manuel fédéral 4, Brochure 5), la suite logique est le basketball dans tout le terrain. Nous constatons donc, d'après les intentions des enseignantes, une connexité entre les deux leçons. Cependant, cette articulation, en ce qui concerne les contenus, est moins visible dans la pratique. Peu de liens sont en effet réalisés. La mise en relation des deux types de jeu est laissée uniquement sous la responsabilité des élèves.

5.5.1. La construction de la référence

C'est la première fois que les élèves font du basketball à 5 contre 5 sur tout le terrain. C'est sûrement pour cette raison que la MS assume complètement la définition de la tâche qu'elle prescrit aux élèves.

Le dispositif de travail. L'enseignante donne les indications concernant l'aménagement matériel et l'organisation sociale (ex. : placement exact des joueurs sur le terrain). Elle fait des liens, certes très rapides, avec les jeux des séances précédentes (« vous aurez chacun un panier », « c'est le même jeu que d'habitude, sauf que c'est sur un plus grand terrain ») et rappelle les règles générales (« marcher », contact). Si le but de la tâche est désigné, le critère de réussite et le signal d'achèvement restent implicites. Ce milieu d'étude restera inchangé durant toute la séance.

C'est pendant le jeu ou lors des moments de verbalisation que la MS nomme des traits pertinents : - nécessité d'utiliser le pivot, - s'approcher pour recevoir la passe, se faire visible, - respecter la règle du double dribble (ne pas utiliser les deux mains), - dribbler pour avancer, - éviter de se mettre tous autour du ballon, se démarquer, - chercher les espaces vides.

Elle valide ces repères principalement lors des « moments d'échange » et en s'appuyant sur l'avis donné par les « journalistes ». Ce rôle d'observateur et celui d'arbitre nous semblent contribuer à rapprocher le groupe-classe de la pratique sociale ; ils servent à construire des compétences non seulement pour endosser le rôle de joueur, mais aussi pour être capable, de comprendre et d'apprécier la qualité d'un match en tant que spectateur.

Enfin, soulignons qu'aucune mise en relation avec la leçon de la MG et le Streetball n'est faite.

La tâche technique. L'action de s'approcher du panier en dribblant, de s'arrêter et de tirer est en lien avec la première partie de cette leçon, mais mobilise aussi des gestes ayant été travaillés précédemment par elle-même et par sa collègue. Une connexité peut être constatée à ce niveau (dribble et arrêt en 1 ou 2 temps).

Nous considérons que le fait de tirer au panier après un déplacement en dribble contient des éléments de contextualisation qui favorisent l'articulation de cette tâche décontextualisée et le basketball (il manque, bien entendu, la présence d'un ou des adversaires). La tâche devait d'ailleurs répondre aux soucis des enseignantes de donner la possibilité aux élèves de tirer au panier (3^{ème} « moment d'échange ») et de les confronter à une situation où on arrive avec rapidité au panier (MS : « tirer au panier dans le mouvement »).

L'analyse présentée plus haut montre que cette interaction n'apparaît pas dans la pratique effective, contrairement à notre hypothèse. Les traits pertinents qui y sont désignés sont peu opératoires (il « faut toujours bien s'arrêter avant le panier », « il faut « trouver un petit peu la distance qui nous convient par rapport au panier »). L'utilisation du PdP est pointée seulement une fois, lorsque la position des pieds adoptée par Susanna l'empêchait de faire la passe.

5.5.2. La gestion des territoires et des temporalités

Cette séance se caractérise par l'assignation, de la part de la MS, de nouvelles postures aux élèves. D'une part, celle d'arbitre, qui positionne l'élève en tant que garant du respect des

règles du jeu. C'est un topos d'« expert », même si la MS est là pour le seconder. D'autre part, la posture d'observateur/évaluateur des situations de jeu (« journaliste »), qui influence la manière dont est co-construite la mésogenèse (en particulier les TP). Toutefois, comme les consignes d'observation données par la MS englobent des réalités très larges (ex. : regardez comment cette équipe se fait les passes), les avis des élèves et la validation de l'enseignante agissent peu sur l'avancement du temps didactique.

Lors des phases de jeu, la MS alterne, dans cette leçon aussi, la posture de retrait et celle de surplomb. Il nous semble que, du fait que les traits pertinents sont peu opératoires, l'enseignante doit intervenir pour guider l'activité des élèves en utilisant principalement la démonstration (ex. : elle demande à un joueur de se démarquer tout en lui montrant, en même temps, où il doit se placer). Ceci est à mettre en relation avec le constat qu'elle fait de la non-mobilisation en situation de jeu des observations réalisées depuis l'extérieur : « *c'est bien de voir les fautes chez les autres, mais après quand on joue il faut que ça nous serve* ».

Enfin, si l'on pense au marquage individuel et au démarquage, nous constatons que la MS rappelle la nécessité de suivre et de marquer toujours « son joueur », injonction qui ne renvoie pas à des contenus préalablement désignés.

6. Sixième leçon du cycle (MG) : poursuite du basketball à 5

Comme nous l'avons vu plus haut, les séances de la MG suivent la structuration générale proposée par la MS. Pour la dernière séance du cycle, l'enseignante agence une situation décontextualisée qui confronte les élèves au déplacement en dribble vers le panier et au shoot. Ensuite, elle poursuit avec les matchs de basketball.



Figure 13 : Place du jeu collectif dans le cycle

6.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective

Pour les matchs de basketball de cette séance, la MG reprend à l'identique les conditions de réalisation prescrites par sa collègue aux élèves lors de la leçon précédente. De ce fait, et pour l'analyse de la tâche, se reporter à la leçon 5 du cycle d'enseignement.

Sixième leçon du cycle : maître généraliste Structuration temporelle : leçon, tâches, phases			
Temps	Moments de la leçon	Phases de chaque tâche	Temps
0'20 à 2'31	Echauffement	Regroupement. L'E demande les parties du corps à échauffer.	2'11
2'32 à 4'23	Dribble vers le panier (durée : 4'54)	Consignes et discussion initiales	1'51
4'24 à 6'36		Activité motrice orientée	2'12
6'37 à 7'26		Clôture	49''

7'27 à 16'15	Match basket (durée : 37'28)	Consignes et discussion initiales	8'48
16'16 à 21'46		Activité motrice orientée	5'30
21'47 à 22'30		Intermède	43''
22'31 à 24'14		Activité motrice orientée	1'43
24'15 à 31'58		Intermède	7'43
31'59 à 38'28		Activité motrice orientée	6'29
38'29 à 45'55		Clôture	7'26
45'56 à 48'17	Rangement du matériel	Bilan et cri d'équipe.	2'21

Figure 13 : Structuration de la leçon : moments de verbalisation et d'AMO (D1, L6, MG)

6.2. Description et analyse de l'action conjointe

Comme cela a été le cas dans ses deux premières leçons, la MG reprend ici le processus d'intervention qu'elle a observé et discuté avec sa collègue : les phases d'action motrice sont articulées avec des moments de verbalisation qui vont traiter des situations de jeu réalisées ou se projeter dans l'activité à venir. Le contenu principal est toujours le « marquage individuel » (5^{ème} « moment d'échange »).

6.2.1. Consignes et discussion initiales : rappel du milieu d'étude

Après la tâche *Dribble vers le panier et arrêt en 1 ou 2 temps*, qu'elle reprend quasi fidèlement de la leçon de sa collègue, la MG regroupe les élèves et leur demande de faire « quatre équipes qui soient équitables » (TdP31). Ceci prend beaucoup de temps, l'enseignante trouve que la distribution entre élèves forts et moins forts n'est pas bien faite³²⁹.

Ensuite, l'enseignante distribue les chasubles, envoie deux équipes sur les bancs et désigne deux arbitres et un élève pour gérer le temps³³⁰. Elle poursuit avec les consignes pour les observateurs :

53- MG : Alors, sur le banc, ces trois élèves-là, **vous allez observer tout ce qui est dribble**, vous allez regarder **quand est-ce que les élèves se mettent à dribbler**, est-ce que **c'est vraiment utile, à quoi ça leur a servi, comment est-ce qu'ils ont dribblé**, d'accord ? Et puis les deux blancs qui restent sur le banc, vous êtes peu nombreux, mais **vous allez regarder les passes**, d'accord ?

Les élèves sur les bancs ne savent pas s'ils doivent observer les joueurs portant des chasubles de la même couleur qu'eux ou tous les joueurs (confusion relevée aussi dans la leçon de la MS) : « *Non, vous regardez les deux équipes, ce que je viens de dire à l'instant* » (TdP57).

Ensuite, l'enseignante vérifie que les joueurs ont bien compris où il faut tirer et que le placement correspond bien à celui prescrit par sa collègue : « *Est-ce que vos camarades sont bien disposés sur le terrain ?* », question adressée aux observateurs, TdP64). Après chaque réponse, la MG valide la proposition des élèves. Par exemple, « *D'accord, ils sont croisés, c'est tout bon, les arbitres, vous êtes prêts ?* » (TdP66).

³²⁹ Rappelons que la MS avait demandé aux élèves de composer les équipes avant la leçon, demande que la MG et les élèves semblent avoir oubliée.

³³⁰ Il ne pourra pas le faire parce que le chronomètre ne fonctionnait pas.

Ce premier moment permet à l'enseignante, par son questionnement, d'activer la mémoire didactique des élèves concernant certaines conditions de réalisation de la tâche et des places respectives (positionnement sur le terrain). Les règles du jeu et les critères de réalisation ne sont pas évoqués, ce qui laisse penser à un milieu implicite (celui prescrit pas la MS) ne comportant pas de problème particulier à résoudre, excepté celui de jouer contre une autre équipe. Si la MG indique un signal d'achèvement de la tâche (match de 7'), elle ne donne pas aux équipes des repères spécifiques pour faire le jeu et ne reprend pas non plus des contenus vus auparavant (avec elle ou avec sa collègue).

6.2.2. Premier match de la leçon

Au cours du match, la MG adopte une position d'accompagnement et de surplomb : elle observe le jeu, en se déplaçant sur une des lignes latérales, elle joue le rôle d'arbitre (ex : « *double dribble, vert à côté* ») et elle intervient en cours de match pour désigner des d'actions (ou des comportements) de jeu à faire ou à ne pas faire. C'est surtout le placement des joueurs non porteurs du ballon qui fait l'objet des remarques. Par exemple :

1- Après une sortie latérale, les joueurs se regroupent autour du ballon. Mathieu s'est placé plus loin et demande le ballon en levant les mains et en disant le nom du porteur du ballon. La MG voit la situation et elle lui dit « *Approche-toi simplement* » (TdP71), lui signifiant que pour jouer il faut être plus proche des autres.

De notre point de vue, s'il s'est placé plus loin du ballon que les autres, donc éloigné du « paquet », il l'a fait avec l'intention de se démarquer. Il constituait d'ailleurs une alternative de passe intéressante. L'intervention de l'enseignante nous semble renforcer la configuration de jeu qui se caractérise par l'avancement en bloc des joueurs.

2- Mathieu, qui fait toujours l'effort de se démarquer et qui est très actif en défense, voit qu'un adversaire va faire la passe ; il saute latéralement pour l'intercepter. Il met la balle hors du terrain. La MG, qui est assez près de lui, valorise son action.

Un peu plus tard, le même élève reçoit le ballon sur son terrain et part en dribble vers le panier (c'est une des premières fois qu'il dribble en match). Quand il est à l'intérieur de la raquette, il s'arrête en 1 temps, il shoote, mais, comme il venait en courant, il perd l'équilibre vers l'avant (le tir passe au-dessus de la planche). L'enseignante émet à nouveau un jugement positif : « *bien joué Mathieu, bien joué* ».

Durant le match, l'enseignante arrête une fois la partie pour souligner une manière de faire qu'elle ne veut pas voir et qu'elle avait mise en évidence auparavant. A la minute 22, Zinidou³³¹ qui était seule et à côté du panier prend beaucoup de temps pour shooter (les défenseurs finissent par l'entourer) ; l'enseignante siffle et crie:

76- MG : Zinidou, **tu attends quoi, la fonte des neiges ? C'est exactement ça que je ne veux pas voir.**
Les élèves qui reçoivent le ballon et qui **mettent 30'' à se décider à ce qu'ils vont faire** avec cette balle;
il n'y a pas 36000 solutions, **je reçois le ballon, je suis sous le panier, je shoote, je ne réfléchis pas.**

En ce qui concerne l'activité des élèves durant la partie, on observe des changements par rapport à la séance de la MS. La plupart des élèves des deux équipes essaient de se démarquer (sans toujours savoir comment arriver à le faire) et de se proposer en soutien du PdB.

³³¹ Zinidou est une des meilleures élèves de la classe. Elle a compris la nécessité de se démarquer et de se placer à l'extérieur du groupe qui entoure le PdB ; elle utilise le dribble pour déborder ou pour éviter un adversaire, feinte lors du démarrage de la course en dribble (montre le ballon à gauche et part à droite) et n'hésite pas à tirer au panier.

Cependant, les défenseurs font preuve de beaucoup de ténacité (on entend régulièrement « marquez vos joueurs ») et les suivent partout et de façon rapprochée. Ceci rend difficile la progression du ballon et provoque souvent des arrêts dans différentes zones du terrain (les joueurs s'agglutinent autour du ballon et le PdB ne trouve pas de partenaire libre). En contre partie, ces regroupements semblent pousser les élèves à trouver d'autres formes d'agir, comme c'est le cas de l'utilisation plus importante du dribble. En effet, on observe que ce ne sont pas toujours les mêmes élèves qui choisissent de dribbler et que ce geste est de plus en plus utilisé pour sortir du *paquet* et pour porter le ballon vers l'avant.

A propos de l'arbitrage, on observe que c'est surtout la MG qui le gère. Les deux élèves désignés suivent et observent les situations de jeu, mais n'interviennent pas. L'enseignante les interpelle une seule fois pour leur demander d'être plus présents (« *Les autres arbitres, vous dormez là* », TdP76).

6.2.3. Premier moment de verbalisation : à la recherche des TP

Après presque 8' de jeu, la MG siffle la fin du match et demande aux joueurs de venir s'asseoir « *devant l'équipe de journalistes* » (TdP80). Comme l'a fait la MS, la généraliste demande : « *qu'avez-vous constaté ?* ».

81- Lucie : En fait, **vous étiez un peu trop sur la balle**, au début du match vous couriez tous tout le temps sur la balle, puis après **à la fin du match vous commenciez à mieux marquer vos joueurs, vous étiez un peu plus devant les gens pour qu'ils ne puissent pas faire des passes** (...).

82- Cédric : C'est qu'il y en avait plein qui faisaient, il y avait la plupart qui faisaient, **qui restaient immobiles**, qui faisaient la statue, **qui réfléchissaient trop longtemps**.

83- MG : Oui, c'est pour ça que j'ai arrêté le match, effectivement. Je préfère une action comme celle de Mathieu, **vous avez le ballon, vous courez, il n'y a personne devant vous, vous allez jusqu'au bout**, alors, c'est bien d'avoir un esprit d'équipe, passer le ballon à ses camarades, mais si vous êtes seul devant le panier, mais allez-y, le but c'est quand même de jouer et de marquer des paniers (...). **Ce que je ne veux pas voir, c'est une équipe qui passe le ballon toujours à la même personne**, une équipe où c'est toujours la même personne qui marque.

Mirco, pour sa part, décrit une situation de jeu où trois passes rapides ont été faites permettant à l'équipe de s'approcher rapidement du panier pour tirer. La MG écoute et dit l'importance des passes rapides, sans s'attarder sur les comportements prometteurs de la situation. Elle dit « *Une bonne passe, rapide, très bien. Il y a eu de très bonnes choses durant ce match* » (TdP85).

Ensuite, et par rapport aux règles à respecter, la MG rend les élèves attentifs (comme cela avait aussi été le cas de sa collègue) au fait qu'elle n'a pas sifflé « *toutes les fautes, parce que sinon on s'arrêterait tout le temps, puis le but c'est quand même de jouer* ». Elle rappelle néanmoins qu'il faut faire un effort.

89- MG : (...) alors, **attention avec le double dribble**, le but c'est pas de dribbler au maximum, c'est pas grave s'il n'y a pas beaucoup de dribbles, mais **il faut que le dribble serve à quelque chose**. Si vous recevez le ballon et vous avez plein de monde devant vous et puis vous dribblez pour faire deux dribbles et reprendre le ballon dans les mains, ça n'a pas servi à grand chose.

Les propos tenus par l'enseignante sur la manière d'utiliser le dribble soulignent une idée déjà évoquée : il doit se faire pour « *quelque chose* » (ne pas dribbler pour dribbler). En absence d'exemples ou de mises en relation avec des situations de jeu effectives, on peut se demander si les explications sont suffisantes pour aider les élèves à être plus efficaces lors du prochain match. Pour notre part, et grâce au visionnement de la séance, nous avons repéré de nombreux

moments où les élèves ont utilisé le dribble à bon escient et efficacement. Ces traits pertinents ne sont pas repris durant la verbalisation.

Enfin, un élève relève que dans une équipe, c'était « *toujours Perle et Zinidou qui avaient les passes* » (TdP94). La MG contextualise ces remarques et rend les élèves attentifs au fait que, si certains joueurs reçoivent plus le ballon, c'est aussi parce qu'ils « *se démarquent* ». Elle poursuit en donnant son avis sur le match :

95-MG : ... je trouve que c'était assez équitable, le, le...tout le monde a assez bien joué, je trouve que c'était un très bon match, **je trouve les journalistes très sévères en ce qui concerne le marquage**, parce que je trouve que c'était...bien, **vous marquiez bien vos joueurs, c'était pas aussi confus que la dernière leçon** avec Christine.

Ce moment de verbalisation est suivi des consignes concernant le prochain match (changement des équipes et des arbitres, questionnement à propos de la position des joueurs, « *est-ce que les joueurs sont bien placés sur le terrain* ») et des indications pour les observateurs :

108- MG : Alors, les blancs sur le banc (...) **les blancs vous observez les dribbles**, les verts vous **observez les passes**, et puis **vous avez le droit d'observer le marquage** aussi, évidemment si vous regardez autre chose, vous pouvez aussi le noter.

6.2.4. Deuxième match et dernier moment de verbalisation

Lors de cette partie, l'enseignante adopte une posture semblable à celle de la situation de jeu précédente. Elle siffle certaines fautes (les double dribble et les « marcher » très évidents) et valorise, en cours de jeu, les bonnes actions. Une seule fois le match a été arrêté. Il concerne l'oubli des élèves, dans l'action, du terrain qu'ils doivent attaquer.

Mirco, à la minute 34, récupère le ballon sur son terrain et part rapidement en dribble. Lorsqu'il arrive dans la raquette, il se rend compte qu'il s'est trompé de panier (il s'agissait de la raquette qu'il défendait). Une minute plus tard, c'est Lisa qui fait la même chose. L'enseignante profite alors d'une sortie du ballon pour interpellier les élèves : « *Rappelez-moi qui marque de ce côté, et les verts de l'autre côté, juste pour resituer* » (TdP111).

Durant la partie, le marquage individuel est très respecté, ce qui pose de réelles difficultés aux attaquants. Comme les équipes jouent dans un espace de jeu effectif relativement petit (en général ils sont la plupart autour du ballon), les défenseurs sont très proches des joueurs NPdB. Remarquons que la plupart des élèves font un effort pour se démarquer, mais qu'il leur est difficile d'échapper aux défenseurs. Ceci arrive particulièrement lorsque le ballon est à l'arrêt, au moment de faire une sortie latérale ou quand le PdB le garde dans les mains et n'arrive pas à faire une passe. Dans le *mouvement*, au contraire, les élèves se trouvent souvent en position favorable pour recevoir le ballon. Nous observons que, dans l'agitation, les défenseurs sont souvent à deux sur le PdB ou *perdent* le joueur qu'ils doivent marquer.

La situation de jeu de la minute 35 nous paraît révélatrice à ce sujet. Mirco récupère le ballon à l'intérieur de la raquette de l'équipe adverse, proche de la ligne de fond. Une joueuse se place tout de suite devant et très près de lui. Il ne peut pas tirer, même s'il est assez proche du panier. Mirco cherche alors du soutien et voit Susana qui est seule au centre de la raquette. Il lui fait la passe (l'élève qui la surveillait l'avait perdue de vue, elle la cherchait et, au moment où elle la voit, Susana reçoit le ballon). Susana tire une fois et rate. Le ballon est presque attrapé par un adversaire, mais il lui échappe des mains. Susana se déplace vers la droite et le récupère. A nouveau elle se trouve sans marquage. Le défenseur s'est déplacé pour essayer

d'attraper le ballon mais, après le tir il observe la situation en levant les bras de loin, se préparant déjà à reprendre le ballon après le rebond sur le panier. Ceci permet à Susana de shooter et de faire le point. L'action est valorisée par l'enseignante (« *Bien* ») et applaudie par les observateurs.

Nous observons que le dribble est très utilisé, surtout pour aller vers le panier rapidement en s'échappant du regroupement en paquet que forment les deux équipes. Plusieurs élèves enchaînent course et tir au panier ainsi qu'attaque en dribble suivie d'une passe à un partenaire. Si les paniers ne sont pas marqués (sauf l'échappée de Mirco à la fin du match), on observe une rupture par rapport au regroupement en grappe des leçons précédentes. C'est le dribble et les élèves à *topos avancés* qui permettent l'expérience de la configuration « balle en avant ».

A la fin du match, la MG demande aux élèves de se « *serrer la main* » (TdP112) et d'indiquer le score (TdP113). Elle donne ensuite la parole aux observateurs.

114- MG : (...) alors messieurs mesdames les journalistes **qu'avez vous observé** ? Verdine

115- Verdine : Ben qu'il y avait, **il y avait beaucoup de dribbles, c'était bien** et j'ai remarqué que Kevin il ne jouait pas très bien.

115- MG : Qu'est-ce que ça veut dire qu'il ne jouait pas très bien ? **Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour améliorer**, en fait ?

116- Verdine : Ben... Ben, pouvoir **marquer les joueurs** et puis **avoir plus la balle**, parce qu'il n'avait pas souvent la balle. (*Silence*)

117- MG : **Parce qu'il n'était pas démarqué ou bien...parce qu'il n'était pas bien placé ou parce qu'on pensait pas à lui donner la balle** ? Vous ne savez pas trop, alors, vous devez essayer de voir, les blancs, pour quoi est-ce que...est-ce que vous avez remarqué que Kevin n'avait pas souvent la balle.

Les questions que pose l'enseignante pourraient permettre aux élèves de comprendre la situation en question et leur manière de fonctionner. Cependant, la MG ne laisse pas les élèves répondre et enchaîne en disant que

117- MG : ...de toute façon il me semble **qu'il y avait deux personnes qui prédominaient dans l'équipe**, c'était Mirco et Cédric, c'est souvent comme ça de toute façon, dans n'importe quel sport il y a toujours ehh...alors peut-être les autres essayez comme on est quand même, **essayez de voir comment vous pouvez vous organiser pour que tout le monde participe**, mais j'ai vu de belles choses, de toutes manières...

Ensuite, Perle met en avant le fait que les joueurs des deux équipes étaient très entassés, et que malgré cela ils arrivaient à se démarquer. L'enseignante valide son avis et montre les conséquences que cela peut avoir au niveau du jeu.

120- MG : Alors, **il y avait un très bon marquage**, même un **trop bon des fois marquage**, ça fait que **on arrive pas à se démarquer**, on arrive pas à recevoir le ballon ehh, Mirco **attention à ne pas être trop près** de toute façon, parce que ça ça empêche le jeu, ça c'est pas très agréable.

Zinidou, quant à elle, soulève la difficulté de certains à faire rapidement les passes. Cet aspect avait été discuté lors du match précédent. La MG reprend les même idées (« *Quand on attend trop longtemps, l'autre équipe a le temps d'arriver, de marquer les joueurs (...) ben, il faut pas non plus se précipiter, il faut quand même regarder le jeu* ») et oriente l'échange vers un type de passe qui n'a pas encore été faite : « *La plupart du temps, vous faites quoi comme genre de passe* » (TdP124).

125- Elisa : Elles sont **en l'air**.

126- MG : D'accord, elles sont des passes ?

127- El : **Directes**

128- MG : Directes, **j'ai rarement vu des passes au sol**, je vous rappelle que j'ai le droit de faire des passes...(…)

Elle demande ensuite à 2 élèves de montrer la « *passse au sol* » (TdP130) et poursuit en décrivant une situation où celle-ci peut être utilisée.

131- MG : Voilà, merci, **pensez à ce genre de passe**; elles sont bien utiles des fois, parce que des fois on est là, le, **le camarade est devant nous** en train de...si je prends même...Nicole, lève-toi (*elle se lève*), prends le ballon; tu essaies de faire une passe, moi je suis comme ça (*l'E se place devant elle avec les bras ouverts*), je suis plus grande qu'elle, elle a un problème. Par contre si elle me fait une feinte, elle me dit, ah, je vais la lancer en haut (*elle montre*), et pour finir elle la lance par le bas, je n'ai pas le temps de...je ne peux pas être partout avec mes bras, pensez y.

La MG finit la leçon en félicitant les élèves : « *vous avez très bien joué, vous vous êtes vraiment améliorés depuis les premières leçons* ».

6.3. Construction/évolution du thème d'étude : le marquage et le démarquage

Le milieu d'étude est considéré par la MG comme connu des élèves. Elle procède à l'organisation des équipes et assigne deux rôles sociaux (arbitre et chronométreur), mais laisse implicites les conditions de réalisation.

L'enseignante insiste ici sur le « marquage individuel » (sans mettre en évidence pour autant les actions qui permettent de le réaliser, il revient toujours aux élèves de le faire) et donne une importance particulière à l'organisation de l'attaque. Ceci paraît nécessaire puisque l'organisation de la défense empêche l'avancée du ballon vers le panier.

Co-construction du « marquage/démarquage » et transactions didactiques			
Phase de la tâche	Action de l'enseignant (MG)		Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- Les conditions de réalisation de la tâche restent implicites. La MG donne seulement le temps de jeu (7'). Deux élèves font l'arbitre avec elle. Consignes aux observateurs : a- tout ce qui est dribble, b- regarder les passes. Aucun TP ou RdD n'est énoncé. But : faire le jeu.		Ecoutent l'enseignante.
Moment d'activité motrice orientée	2*- Co-arbitrage (sorties, marcher, double dribble...) Jeu commenté : ostension pour mieux se démarquer, valorisation de l'action d'un élève qui dribble pour s'approcher du panier et tire tout de suite. Jeu dirigé : TnP -> le joueur en position favorable de tir prend trop de temps pour shooter. TP -> Si je suis sous le panier, je shoote tout de suite.		2- Co-arbitrage. Les joueurs prennent l'initiative de dribbler, et pas seulement les élèves à <i>topos avancé</i> . Les actions ne sont pas toujours efficaces (dribble sans prendre en considération la position des autres ou l'espace topographique (déplacement vers la ligne latérale). Les départs en dribble élargissent l'EJE. Jeu plus dans la profondeur.
Intermède	3- Parole donnée aux observateurs.		4- TnP : - trop sur la balle (à la fin, ça allait

	5- TP : si vous êtes seuls devant le panier, il faut tirer tout de suite (pas attendre l'arrivée des camarades). 7- La MG valide. Attention au double dribble. 8- Pas grave s'il n'y a pas beaucoup de dribbles. Si je le fais, il faut qu'il serve à quelque chose (TnP : dribbler sur place et reprendre le ballon). 10- Ne valide pas le TP. Elle dit qu'il y a une manière plus rapide de procéder : faire des passes. Bilan : le marquage était bien, jeu agréable à regarder. 11- Consignes aux observateurs : a- les dribbles, b- les passes. Mais aussi le marquage ou autre chose qu'ils voient pendant le match.	mieux), - beaucoup restaient immobiles et réfléchissaient trop. 6- TP : ils ont fait des passes rapides. 9- TP : Si il y a trop de joueurs autour, utiliser le dribble pour les contourner.
Moment d'activité motrice orientée	12*- Co-arbitrage (règles).	12- Co-arbitrage (Abdel, topos avancé, siffle plusieurs fautes - marcher, double dribble). Le marquage est très efficace. Les attaquants essaient, souvent avec difficulté, de se démarquer. Plusieurs départs en dribble, depuis son propre terrain, vers la cible adverse. Prise de vitesse de la défense et nécessité de réorganiser le marquage. Jeu plus ouvert. Elargissement de l'EJE. Jeu plus dans la profondeur du terrain. Injonction : « marquez vos joueurs ».
Clôture	13- Parole aux observateurs. 16- Bon marquage, « même un peu trop bon des fois » (difficulté à se démarquer). 18- Ne pas se mettre trop près du PdB, autrement le jeu se bloque. 20- Validation et rappel de la RdA : il ne faut pas attendre trop de temps, autrement l'autre équipe arrive à se replacer. 21- Pas vu de passes au sol. Explication. RdA : si l'attaquant est tout près, je peux aussi faire une passe au sol (associée à une feinte pour tromper l'adversaire).	14- Beaucoup de dribbles. 15- Vous vous entassez, mais vous arriviez aussi à vous démarquer 17- Beaucoup de fautes de pied. Les joueurs prenaient beaucoup de temps. 19- Les passes étaient en l'air.

Tableau 14 : Synthèse de la co-construction du « marquage/démarquage » (D1, L6, MG – « Basket-ball »)

Le dribble est utilisé davantage que lors des leçons précédentes, les traits pertinents qui pouvaient faire avancer le temps didactique ne sont pas désignés.

6.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique

Pour la dernière leçon du cycle, l'enseignante a programmé une seule tâche technique. Après l'échauffement des articulations, elle propose la situation « Dribble et tir au panier » que les élèves ont réalisée avec sa collègue lors de la séance précédente.

6.4.1. Description et analyse de l'action conjointe

La tâche étant connue des élèves, la MG prend peu de temps pour la définition des critères de réalisation. Elle s'appuie, pour cela, sur la mémoire des élèves, lesquels arrivent à se placer rapidement derrière les cônes et à commencer l'activité sans avoir besoin de poser des questions.

Concernant le placement des cônes, ils sont disposés presque dans l'axe du terrain (encore plus que chez sa collègue), ce qui induit une arrivée sous le panier et des tirs directs.

Pour les enjeux didactiques de la tâche, se reporter à la 5^{ème} leçon de la séance.

6.4.1.1. Consignes et discussion initiales

Les élèves sont éparpillés sur une moitié du terrain, les cônes sont déjà disposés. La MG commence en faisant le lien avec la leçon de la MS.

11- MG : Donc, **vous vous souvenez du petit exercice qu'on a fait avec Christine**, que vous avez fait avec Christine, il **fallait se mettre derrière un cône, se déplacer en dribblant, en courant jusqu'au panier et marquer** (*la MS s'approche d'un des cônes et montre avec la main droite le panier où il faut aller*), **en mouvement** (*les élèves suivent les explications, certains jouent avec le ballon*), vous vous souvenez de l'exercice de ... (*l'enseignante commence le déplacement, sans ballon, vers le panier*), **soit deux pas et je lance** (*elle fait le geste de tir en foulé*), soit **je m'arrête d'un coup et je shoote** (*elle fait à nouveau le déplacement, elle s'arrête en un temps et fait le geste de tirer au panier*).

La démonstration de la MG est faite sans ballon et au milieu des élèves (ils sont debout). Elle mime deux formes de tir mais, comme sa collègue, elle fait le Tir en foulé au lieu d'un arrêt en 2 temps. Les élèves ne semblent pas se rendre compte de la différence.

L'enseignante demande ensuite « *Est-ce que vous vous souvenez de cet exercice ?* » (les élèves disent « oui ») et elle poursuit avec l'organisation des équipes, « *..alors, vous me faites deux colonnes, je veux des élèves ici et des élèves de l'autre côté* » (TdP13). En voyant que les élèves font deux colonnes d'un côté, elle intervient pour les placer (« *là, là* »), mais elle n'est pas très sûre de la distribution. Elle demande alors aux élèves si « *vous étiez deux colonnes avec Christine* », les élèves répondent « oui ».

Une fois les élèves placés derrière les cônes, la MG introduit un élément nouveau par rapport à la leçon de sa collègue. Elle demande s'« *il y a des gauchers* », des élèves qui « *dribblent à gauche* » (TdP17). Ils sont plusieurs et, sans expliciter pourquoi les gauchers devraient se placer ailleurs, ils doivent former une nouvelle file.

La justification de l'enseignante nous semble être en lien avec la *main qui dribble* (« dribbler à gauche »). Pour notre part, nous considérons la possibilité donnée aux gauchers de partir de l'autre côté comme une option qui devrait permettre à ces élèves de mieux réussir. Cependant, notre argumentation ne s'appuie pas sur la *main qui dribble* mais plutôt sur celle qui tire. En

effet, si le joueur gaucher arrive au panier de côté (et par la gauche), le bras qui tire se trouve à l'extérieur, ce qui lui permet de profiter de la planche et, dans une situation de match, de protéger le ballon avec le bras droit. Cependant, si les élèves arrivent au panier dans l'axe du terrain, la distinction gauchers et droitiers ne semble pas nécessaire.

6.4.1.2. Activité motrice orientée et discussion finale

Après avoir compté le nombre d'élèves, l'enseignante donne le départ tout en leur rappelant ce qu'il faut faire après le tir.

17- MG : Ok, alors vous pouvez y aller, donc, vous faites bien attention, pardon, quand vous avez marqué...**quand vous avez shooté votre ballon, vous le reprenez et vous revenez par l'extérieur**, vous ne gênez pas ceux qui partent (*peu audible*) » (*L'E montre avec sa main le déplacement qu'il faut faire après le tir*). D'accord, allez-y.

Une fois l'activité commencée, un élève demande s'ils doivent compter les points (elle avait oublié de donner le critère de réussite). L'enseignante se place près du centre du terrain et n'intervient pas durant la tâche.

Les élèves se déplacent lentement vers le panier. Ils sont nombreux à regarder le ballon en dribblant. Les arrêts se font surtout en 1 temps. Les élèves font moins de « marcher » que lors de la séance précédente, ils perdent parfois l'équilibre vers l'avant quand ils arrivent trop vite ou quand ils doivent reprendre le contrôle du ballon. La distance de tir par rapport au panier semble satisfaisante pour pouvoir shooter dans de bonnes conditions (ils sont plus nombreux à marquer et à toucher le cerceau), malgré le fait qu'ils arrivent dans l'axe et qu'ils n'utilisent pas la planche.

Après 2 minutes, la MG stoppe la tâche et demande les scores : 28 à 14. Avant de commencer les consignes pour les matchs de basketball, elle rappelle des actions qu'elle veut, ou pas, voir durant les parties :

28- MG : ...alors, pensez en fait, là, cet exercice où...où **on shoote en fait en mouvement**, c'est-à-dire, **on court jusqu'au panier et au moment où on arrive sous le panier, on shoote, c'est pas qu'on s'arrête...** si on est sous le panier et qu'on est tout seul, il faut absolument...prendre cette occasion et puis shooter et essayer de marquer, d'accord ? **Il faut pas s'arrêter sous le panier et puis attendre que toute l'équipe adverse revienne, dérange et nous empêche de tirer au panier.** D'accord ? Donc, cet exercice eh, de **shoot en mouvement, c'est un exercice dont il faut se souvenir quand on joue un match.**

L'enseignante souligne encore une fois l'importance de « shooter en mouvement ». Elle dit même « *c'est pas qu'on s'arrête* ». Comme nous l'avons vu chez la spécialiste, la demande de s'arrêter en 1 ou 2 temps ne semble pas conciliable avec l'idée de tirer sans s'arrêter.

Toutefois, et l'intermède concernant Zinidou (TdP76), nous paraît à ce sujet un bon exemple, ce que la MG questionne en particulier n'est pas tant de *shooter sans s'arrêter* que de s'arrêter et, au lieu d'agir rapidement (à l'arrêt) d'attendre trop avant de tirer, ce qui permet à l'autre équipe de reprendre le marquage.

6.5. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques

Si l'on considère que les deux tâches agencées par la MG font partie de la dernière leçon de sa collègue, nous dirions qu'il existe une forte connexité entre les deux séances. Toutefois, cette articulation nous semble tenir davantage aux conditions de réalisation que les enseignantes proposent aux élèves qu'au suivi ou à l'articulation inter-système en termes de contenus

d'apprentissage.

6.5.1. La construction de la référence

La MG reprend à l'identique le dispositif proposé par sa collègue (aménagement matériel, organisation sociale, placement des joueurs avant le lancer du début de la partie) et laisse implicites les repères en lien avec les règles du jeu (« marcher », double dribble, contact) et les critères de réalisation (ex. : déplacements en dribble permis...). Le fait de ne pas avoir rappelé ces composantes n'a pas empêché les élèves d'entrer de manière satisfaisante dans la tâche.

Le premier match s'est joué sans qu'aucun TP ou orientation de l'activité des élèves ne soient explicités. Dans la suite de la séance, plusieurs repères sont évoqués : - respect de la règle « double dribble », - utilisation de la passe au sol si le joueur a un adversaire devant lui, - feintes, - participation de tous, ne pas toujours passer le ballon à la même personne.

En ce qui concerne la thématique « marquage individuel », la MG s'y réfère uniquement à la fin de la situation d'enseignement (clôture). Elle pense, contrairement à certains observateurs, que le marquage était très bien fait, « *même un trop bon marquage, des fois* » (TdP120). En absence de nouveaux repères et d'interventions de la part de l'enseignante à ce sujet, l'activité des élèves et les apprentissages résultent de leur adaptation, par tâtonnement, aux conditions de réalisation de jeu (toujours les mêmes).

Par ailleurs, il nous faut relever l'importance donnée par la MG au trait pertinent « *tirer en mouvement* », aspect évoqué par sa collègue lors du 5^{ème} « moment d'échange ». La MG intervient à plusieurs reprises durant les matchs ou lors des intermèdes pour faire des régulations à ce sujet.

Cette préoccupation didactique doit être mise en relation avec la tâche décontextualisée « Dribble et tir au panier » que nous avons décrite plus haut. C'est en reprenant le milieu d'étude proposé par la MS (5^{ème} leçon du cycle) que la MG assigne la situation d'enseignement (on constate une forte connexité entre les 2 leçons). A la fin de la tâche, l'enseignante institue l'action suivante : lorsque le joueur se trouve proche du panier et dans des conditions favorables (pas de marquage), il doit tirer tout de suite (ne pas laisser arriver les adversaires). Ce trait pertinent sera rappelé lors des matchs de basketball.

Nous observons ainsi, et pour la 1^{ère} fois chez la MG, une connexité explicite entre la partie qui traite des gestes techniques de manière décontextualisée et les situations de jeu collectif.

6.5.2. La gestion des territoires et des temporalités

Si l'on compare le déroulement de la partie de cette séance consacrée au basketball avec les deux autres leçons de la MG, nous observons une plus grande articulation entre les phases *activité motrice orientée* et les *moments de verbalisation*.

Deux éléments peuvent expliquer cette perméabilité. D'une part, la présence des observateurs et le contrat didactique construit entre l'enseignante et les élèves. Ces derniers, dans leur rôle de « journalistes », sont tenus de donner leur avis par rapport aux situations de match qu'ils ont observées (ils savent qu'ils seront interrogés). D'autre part, et comme nous l'avons dit plus haut, la MG intervient en surplomb topogénétique à plusieurs reprises durant les parties pour rappeler aux élèves le trait pertinent validé (tirer rapidement au panier), repère qu'elle

reprend aussi dans les moments de verbalisation.

En termes de topos, soulignons encore le rôle d'arbitre qu'assument deux élèves lors de chaque match. Les consignes données aux observateurs se caractérisaient par leur aspect global (regarder « *comment ils dribblent* »). Celles des élèves-arbitres sont implicites mais renvoient à des actions plus précises : le respect des trois règles de base (« marcher », double dribble et contact) et les sorties du ballon hors des limites du terrain. La posture d'arbitre est propice à l'identification, dans le feu de l'action, des indices qui ne conduisent pas seulement à prendre des décisions (siffler telle ou telle faute) mais pourraient participer, pensons-nous, au processus d'apprentissage. En étant capable de « voir », j'enrichis mon agir en tant que joueur.

Enfin, relevons que plusieurs élèves peuvent être considérés, par leurs actions durant les situations de jeu, comme « potentiellement » chronogènes. Ils agissent de manière inventive et montrent des TP qui pourraient faire avancer le temps didactique. Cependant, ces actions prometteuses ne font pas partie des régulations de l'enseignante. Ceci a non seulement des conséquences au niveau chronogénétique, mais peut expliquer l'écart qui se crée entre les élèves de la même classe (ceux qui ont « compris » avancent, les autres stagnent).

7. Chronogenèse des savoirs mis à l'étude et travail adaptatif des élèves

A l'issue de l'analyse panoramique, nous avons mis en évidence plusieurs points qui apparaissaient comme caractéristiques de la construction de la référence et de l'articulation des systèmes didactiques. Nous évoquons que l'analyse micro-didactique permettrait d'affiner cette première étude du cycle d'enseignement et de l'action des enseignants. C'est ce à quoi nous nous sommes attelés dans ce chapitre.

Pour cela, nous avons suivi durant les six leçons, la dynamique mésogénétique en rapport avec le thème d'étude le « marquage et le démarquage ». Ce qui nous a conduit à nous centrer en particulier sur la succession chronologique de la plupart des situations de *jeu collectif* proposées par les enseignantes, tout en nous focalisant ponctuellement sur certaines *tâches techniques*.

Nous pourrions reprendre de manière méthodique les constats et résultats mis en évidence dans cette section. Pour cela, la mise en discussion des synthèses agencées à la fin de chaque leçon est une entrée qui permet de rendre compte de l'action conjointe maître-élève(s) et de la connexité des systèmes didactiques. Cependant, et afin de ne pas alourdir la présentation des données que nous discuterons dans le chapitre 9 de notre travail, nous reprenons ici nos analyses en nous centrant sur la chronogenèse des savoirs mis à l'étude en soulignant en particulier le travail adaptatif des élèves.

En observant les élèves dans le déroulement des six leçons, et si nous prenons en considération les apprentissages réalisés (d'après les comportements observables), nous constatons des progressions chez la plupart d'élèves. Pour quelques-uns, les transformations sont peu importantes et pour certains elles concernent davantage un gain dans la maîtrise technique de gestes, souvent visible uniquement dans les tâches décontextualisées

concernées³³² (ex. : arriver à distinguer les arrêts en 1 et 2 temps). Nous remarquons aussi une différence dans les rythmes d'apprentissage des élèves. Ainsi l'on constate un accroissement de l'écart entre les élèves qui avaient, lors de la première leçon, un *topos avancé* et les camarades plus distancés vis-à-vis du genre de pratique. Les milieux pour l'étude tels qu'ils ont été agencés nous semblent ainsi favoriser sans que ceci soit l'intention des enseignantes (entretiens *ante cycle*), des élèves qui comptaient déjà avec des clefs de lecture pour dégager (et les mobiliser) à partir des tâches les repères leur permettant une meilleure adaptation aux contraintes. Voir le cas de Mirco, Cendric, Abdel ou Zinidou, qui arrivent à trouver (et à mettre en place), par exemple, d'autres possibilités à l'action de dribbler que celle instituée - « *le dribble pour avancer* » -, ce qui constitue un avantage considérable vis-à-vis des coéquipiers).

A partir de nos analyses, nous faisons l'hypothèse que le nombre de leçons (6), le temps d'activité motrice effectif (ex. : nombre de répétitions) ainsi que la démarche d'enseignement (ex. : techniciste, situations de jeu globales, peu de densité de savoir) sont en concordance avec l'impression de la spécialiste, à la fin du cycle, à propos de la progression des apprentissages : les élèves ont très peu appris. Dans l'entretien *post cycle* elle dit que malgré tout ce qu'elle a mis en place les élèves n'ont rien mobilisé en situation de match, « *j'ai l'impression qu'ils n'auraient pas plus mal joué* » (MS).

Pour rendre compte de l'action des enseignants et des apprentissages des élèves, nous reprenons trois objets d'enseignement principaux de la Dyade 1 : l'*arrêt en 1 et 2 temps*, le *marquage* et le *démarquage* et le *dribble*.

- *La capacité à arrêter son déplacement (arrêt en 1 et en 2 temps)*. Une attention toute particulière est donnée par les enseignantes à « l'arrêt en 1 et 2 temps ». Les intentions didactiques apparaissent principalement en lien à la capacité de « *s'arrêter sans marcher* » (MS, L1) qu'à l'apprentissage « technique » des actions et des postures qui s'avèrent nécessaires pour le réaliser (pour jouer, il faut être capable de bien s'arrêter afin ne pas faire « marcher »). C'est ainsi que, si les deux formes de stopper le déplacement sont expliquées (, les transactions enseignant-élèves ne concernent pas le « comment faire » (ce qui est important ce que l'élève ne fasse pas « marche », peut importe – en tout cas pour le moment, comment il arrive à le faire) et peu le « pourquoi » (dans quelle occasion, avec quelle intention tactique, etc.). Il est dévolu à l'élève le fait de trouver, par exemple, la façon de s'y prendre pour passer du « déplacement en dribble à l'arrêt en 2 temps ». Par rapport à ces enchaînements, nous observons l'absence de désignation des traits pertinents, ce qui explique, selon nous, le faible avancement du temps didactique (peu de repères pour faire autrement de ce qu'ils arrivent déjà à réaliser).

Dans les tâches où les élèves doivent s'arrêter après le coup de sifflet (L3, L4 et L5), le but est celui de stopper le déplacement tout de suite à l'écoute signal sonore. Ceci a comme conséquence que les élèves portent davantage leur attention sur la « rapidité » à s'arrêter que sur l'enchaînement « course – arrêt ». Nous observons ainsi que les élèves sont régulièrement en déséquilibre et en grande difficulté pour maîtriser le ballon. L'agir d'une bonne partie des élèves s'éloigne ainsi du modèle présenté. Durant la tâche, les enseignants observent le groupe-classe et interviennent pour souligner « les pas en trop ». Lorsque des élèves montrent

³³² Cela dit, s'il s'agit d'évaluer l'élève par rapport au « savoir jouer au basketball », il n'a pas d'apprentissage si, en situation de jeu, il n'y a pas un gang dans sa manière de jouer effectivement.

des actions expertes (ex. : ralentissement de la course avant de commencer l'arrêt), celles-ci ne sont pas pointées par les enseignantes. Le temps didactique n'avance pas. Nous observons que le travail adaptatif de l'élève est peu productif. Le nombre d'essais qu'ils réalisent (ex. : les élèves ont fait 4 arrêts dans la leçon 3) nous paraît être aussi une des raisons de ce constat (soulignons que les élèves exercent aussi les arrêts dans la tâche « Dribble et tir au panier »).

Comme c'est le cas du dribble, les deux formes de s'arrêter n'ont de l'intérêt que pour mieux gérer des contraintes du jeu de basketball. A ce sujet, si les fautes de « marcher » sont logiquement présents durant le jeu (pour les élèves de cette âge et niveau), nous observons une intention (parfois, l'élève essaie de contrôler son déplacement, mais il n'arrive pas) et un contrôle plus grand des appuis. Dans ce sens, nous pouvons dire qu'il y a intégration de la « règle », même si c'est surtout dans la dernière leçon, avec l'accroissement des déplacements en dribbles, que ceci a été observé (rappelons que l'avancement du ballon a été surtout le résultat d'un « jeu de passes », qui oblige à faire attention à ne pas bouger les appuis, mais qui ne demande pas le contrôle de l'enchaînement « course-arrêt »). C'est également lors des deux dernières leçons que les enseignantes dévoluent aussi aux élèves l'arbitrage des matchs, ce qui demande à ces derniers d'être capables d'identifier, cette fois chez les autres, les fautes de pieds.

- *Le marquage et le démarquage en situation de jeu collectif.* L'analyse micro-didactique a été réalisée à partir du thème d'étude que nous avons considéré, d'après notre analyse panoramique, comme étant le principal du cycle d'enseignement. C'est la capacité à « marquer » un joueur adverse et à se « démarquer » d'un défenseur qui est visée autant par la MG que par la MS. Que peut-on dire par rapport à la chronogenèse des savoirs liée à ce thème d'après les apprentissages réalisés par les élèves ?

Disons tout d'abord que, contrairement à la posture en surplomb topogénétique qu'adoptent (principalement) les enseignantes lors des *tâches techniques*, les savoirs relatifs à la dimension « jeux collectifs » sont essentiellement co-construits. Comme nous l'avons dit plus haut, la MS et la MG dévoluent aux élèves la recherche des « bonnes manières » de faire. A partir de l'énonciation par les élèves de ces dernières, elles procèdent à la validation de certaines et orientent se faisant les actions des joueurs.

C'est en s'inscrivant dans une démarche transversale aux jeux collectifs que la MS a pensé l'introduction au basketball. Les « jeux scolaires » des trois premières leçons devaient ainsi permettre d'aborder (actualiser) certains savoirs avant de commencer la pratique sportive (voir aussi l'entretien *ante cycle*).

Durant le cycle, nous observons une progression importante des élèves dans ce que les enseignantes appellent le « *marquage individuel* ». Ce dernier a été institué à partir du jeu « C'est occupé » (L1). Durant le premier moment de verbalisation de cette leçon, la MS a dévolué aux élèves la tâche de dire ce qui permettrait de « bien jouer ». Le trait pertinent proposé par Mirco est validé par l'enseignante et prendra peu à peu le statut, dans les autres leçons, de *critère de réalisation*. Ce qui était nécessaire de faire pour résoudre le problème « plus de cibles que d'attaquants » devient l'injonction principale des enseignantes (avant de commencer le match, chacun doit choisir par rapport à qui il va défendre). Cette référence co-construite sera ainsi rappelée en « cours de jeu » et lors des verbalisations par la MS et la MG, mais constitue aussi l'élément principal à partir duquel les joueurs en défense vont s'organiser (« *prenez vos joueurs* », disent régulièrement les élèves à *topos avancé*).

Lorsqu'on observe l'agir des élèves (ex. : L6), nous constatons l'intention de la plupart d'entre eux de rester proche du joueur à défendre. Cependant, s'ils savent qu'ils doivent surveiller chacun un joueur (comme ils savent aussi l'importance de se « démarquer » pour recevoir le ballon), les contenus d'apprentissage en lien à « l'opérationnalisation » de ces intentions « globales » ne sont jamais pointés ni validés.

C'est ainsi que le travail des défenseurs ressemble souvent à une sorte de « course poursuite », des déplacements qui ne prennent pas forcément en considération la position du porteur du ballon ou la cible (ex. : le défenseur se place tantôt entre le PdB et son partenaire ou tantôt derrière ce dernier). On peut dire que si l'élève a appris à suivre un joueur adverse, il n'a pas vraiment appris à le faire en intégrant les comportements efficaces vis-à-vis de la globalité/complexité du jeu. Nous remarquons ici que, en absence de mise en évidence de ces contenus, même les joueurs à *topos avancé* éprouvent souvent des difficultés à trouver des comportements efficaces.

Cette absence de contenus explicites à propos du « comment défendre » et du « comment se démarquer » nous semble favoriser l'idée chez les élèves que, pour bien défendre, par exemple, il faut courir, être énergique, se dépenser, être collé au joueur, « faire l'effort de... » et moins celle de prendre des informations qui vont permettre d'orienter/choisir les déplacements et d'adopter les postures appropriées (ex. : orientation des jambes et du haut du corps selon la position du PdB et du joueur à marquer, placement du corps par rapport à la cible à défendre, etc.). Ceci est bien visible lors des sorties latérales du ballon. Les joueurs s'agglutinent dans un espace proche du PdB, certains restent inactifs en levant les bras et d'autres courent dans tous les sens afin de s'échapper de la marque. Comme la présence des défenseurs est devenue très importante, et que l'action de démarquage n'a pas vraiment été étudiée (il est rappelé régulièrement qu'il faut se démarquer, mais le comment n'est pas identifié), les attaquants éprouvent beaucoup de difficultés à s'organiser et le jeu a tendance à se bloquer.

Concernant l'agir des élèves, nous avons constaté des actions prometteuses (ex. : les tentatives de démarquage) et de propositions de leur part susceptibles de faire avancer le temps didactique (ex. : proposition de Mirco sur comment faire pour défendre). Nous observons qu'elles ne sont pas retenues par les enseignantes et que c'est idée générale (non opératoire) qui est toujours mise en avant : vous devez marquer votre joueur, vous devez vous démarquer. Pour autant ces injonctions ne sont jamais mises en relation avec la fonctionnalité tactique qui préside à leur mise en œuvre dans le jeu de défense et d'attaque. On peut aussi s'interroger sur le renforcement défensif (marquer un joueur) alors que pour des élèves de ce niveau de jeu, la construction d'un jeu de progression (« Balle en avant », Mérand, 1990) semble une priorité didactique. Nonobstant, soulignons que lors des interventions de la MS dans les sous-groupes (ex. : L3, position pour défendre), elle pointe régulièrement des traits pertinents (jeu commenté) ou dévolue aux élèves (jeu dirigé) de le faire. Cependant, ces éléments ne sont pas repris et validés en grand groupe, ce qui ne contribue pas à faire avancer le temps didactique de la classe.

Mise à part le marquage et le démarquage, les situations de jeu collectif constituent des moments où d'autres objets de savoir sont traités. Soulignons une des préoccupations mises en avant avec insistance par les enseignantes lors des tâches techniques et qui doit être prise en considération en situation de jeu. En surplomb topogénétique, la MG a donné la règle d'action efficace suivante : lorsque je suis en position favorable, je tire au panier. C'est aussi

en position haute qu'elle intervient durant le jeu pour la rappeler aux joueurs et qu'elle insiste pour qu'ils agissent différemment.

La configuration du jeu « en grappe » devrait être dépassée par les élèves avec l'exploration de la forme de jeu « balle en avant » et par l'action des dribbleurs qui contournent le « paquet » ou qui provoquent sa rupture en partant en dribble dans l'axe du terrain vers le panier adverse. Si les enseignantes n'ont pas travaillé en particulier ces aspects, l'agir des élèves qui ont un *topos avancé* nous semble avoir contribué à entamer ce processus. La « liberté » d'expression laissée par les enseignantes et la dévolution de « trouver comment faire mieux » (même si les indicateurs semblent trop vagues, par ex. : « *observer comment ils dribblent* ») ont favorisé l'autonomie des élèves et la prise de risque de quelques membres du collectif classe (par exemple, et contrairement à ce que l'on observe souvent, les départs « tout seul » en dribble ne sont pas empêchés).

La place qu'occupent les enseignantes dans la relation les situe davantage dans une co-construction de la référence que dans un topos en surplomb topogénétique. La faible « densité de savoir » des tâches agencées et des transactions enseignant-élèves explique principalement, à notre avis, le faible d'avancement du temps didactique. Ce constat est à mettre en relation avec nos analyses concernant l'articulation essentiellement « formelle » des systèmes didactiques, qui garantit l'articulation des leçons selon les conditions de réalisation des tâches, mais qui évacue les préoccupations en lien aux contenus d'apprentissage.

- *Le déplacement en dribble.* Le « dribble » est, parmi ce qui est considéré comme les « fondamentaux » du basketball, le geste le plus exercé durant le cycle d'enseignement. Si ses « aspects techniques » sont abordés seulement dans les trois premières leçons (de manière rapide et avec peu de liens avec le jeu), il est présent néanmoins dans la majorité des leçons et des tâches. Il n'est donc pas surprenant de constater chez les élèves un gain dans la maîtrise du dribble lorsqu'ils font les tâches techniques, mais aussi une utilisation progressive de cette capacité en situation de jeu.

C'est le MS dans la L1 qui se charge, en surplomb topogénétique, de donner les premiers repères à propos de ce geste : il doit être fait à 1 main et à côté du corps. Il revient cependant aux élèves, suite à la question posée par l'enseignante, de justifier le « pourquoi » de cette position (« *Pour ne pas le frapper avec le pied* »). Mise à part sa validation, son injonction de regarder « *bien autour* » lors des déplacements, et le bref rappel de la L3 (1 main, regarder autour), la spécialiste ne revient plus sur geste technique du dribble.

Sa collègue généraliste, pour sa part, se charge aussi en position haute de rappeler la règle qui interdit de dribbler à deux mains et de signaler qu'il doit être fait à la hauteur de hanches. C'est à partir des réponses des élèves (« *à quoi me sert le dribble ?* »), qu'elle valide une des raisons de l'action de dribbler : il sert pour avancer.

Durant le cycle, les repères techniques mis en évidence par les enseignantes peuvent être considérés comme « globaux », il revient aux élèves de trouver les manières de faire *ad doc* (comment s'y prendre, par exemple, pour faire rebondir le ballon à la hauteur des hanches, quelle action du poignet...). Les traits pertinents introduits dans le milieu sont peu référencés à l'utilité du dribble en situation de match, ce qui contribue faiblement à sa mobilisation pour faire évoluer le jeu (autre que pour « *avancer* », le dribbler peut être utilisé pour prendre en vitesse la défense, pour devancer son adversaire direct, pour sortir de l'EJE restreint propre à la configuration « grappe », pour profiter d'une position favorable pour aller au panier et tirer,

etc.).

Durant les tâches, les enseignantes adoptent une posture en retrait. Elles n'interviennent pas par rapport aux aspects technico-corporels du dribble et la régulation se réfère seulement aux règles – interdiction de dribbler à deux mains. Les milieux pour l'étude agencés ne comportent pas de contraintes permettant aux élèves de tirer parti des rétroactions favorisant les transformations motrices (être forcé à..., se rendre compte de...). L'amélioration du geste reste ainsi dépendante de la capacité attendue chez l'élève de se rappeler les repères évoqués et de tenter de les intégrer dans son action. C'est ceci qui est, implicitement, dévolu aux élèves. C'est une des raisons des écarts de rythme mentionnés plus haut dans ce processus, nous constatons un engagement particulièrement important des élèves à *topos avancé* (ils tentent des formes différentes de dribbler, changements de dribble, évitement, etc.) et l'absence de changement de formes de faire peu adaptées chez d'autres (dribbler, par exemple, avec le ballon devant soi et à la hauteur de la poitrine).

Le dribble, en basketball, n'a de sens que dans une situation de match. Si l'on compare l'utilisation qu'en font les élèves dans la dernière leçon du cycle par rapport à la troisième, nous constatons un changement quantitatif et qualitatif. Le dribble n'est pas utilisé par tous les élèves en situation de jeu. Cependant, nous observons une majoration d'actions initiées par le départ en dribble du joueur, ce qui contribue à l'agrandissement de l'EJE et à l'exploration de nouvelles configurations de jeu.

Nous observons, conjointement à l'apparition des situations de « balle en avant » (passe rapide faite à un joueur situé à l'avant de l'EJE), qu'un nombre important des courses en dribbles rapides vers le panier adverse sont engagées. La plupart du temps, le départ est fait depuis son propre camp, ce qui provoque la rupture de l'organisation en « grappe » et la création des espaces pour demander/recevoir le ballon dans des meilleures conditions. Signalons toutefois que ces nouvelles formes d'action, que nous considérons comme prometteuses par rapport à l'évolution des joueurs et du jeu, sont surtout réalisées par les élèves à *topos avancé* et qu'elles ne sont ni retenues, ni institutionnalisées par les enseignantes. Ceci nous semble montrer la difficulté que rencontrent ces dernières à « lire/évaluer » ce qui se passe durant le jeu et à dégager les traits pertinents pouvant faire avancer le temps didactique (nécessité pour cela de compter avec des savoirs didactiques sur l'enseignement et l'apprentissage du basketball).

DEUXIEME SECTION

L'analyse micro-didactique de la Dyade 2

L'analyse micro-didactique de la Dyade 2 est pensée et organisée de manière semblable à la logique qui nous a guidée pour le traitement de la Dyade 1³³³. Nous avons donc choisi, parmi les différents « thèmes d'étude » et les « situations d'apprentissage » du cycle, ceux qui nous ont semblé convenir le mieux à l'analyse des situations *in situ*. L'analyse panoramique nous a permis de mettre en évidence la programmation du cycle, la structure de ses différentes leçons/tâches et de dégager les principaux contenus d'enseignement. Parmi ceux-ci, les apprentissages correspondant au « pied de pivot » et au jeu « streetball » sont des préoccupations centrales (les leitmotivs, au sens de Wirthner et Schneuwly, 2004) qui traversent la plupart des leçons. Nous les retenons donc comme organisateurs de l'étude de l'action conjointe enseignant-élèves de cette dyade et de l'analyse de la connexité didactique des systèmes. Notre exposé se développe au travers de 6 grandes étapes et dans l'alternance chronologique des leçons données par le MS et la MG durant le cycle (voir la 1^{ère} section).

Le « pied de pivot », un ancrage technique pour jouer au streetball

L'analyse de l'action conjointe enseignant-élèves emprunte une double perspective d'étude. L'une, l'entrée synchronique, envisage les phénomènes didactiques qui adviennent à l'intérieur d'une tâche en isolant cette dernière des autres situations d'enseignement. L'autre, la perspective diachronique, s'intéresse davantage à *l'emboîtement* de ces mêmes tâches tout au long du déroulement du cycle.

Pour cela, deux axes guident notre réflexion :

(i) Le « thème d'étude ». Si l'on se réfère aux planifications du MS ainsi qu'aux intentions et aux propositions de la dyade durant le cycle, on s'aperçoit que l'apprentissage du « pied de pivot » et du « streetball » sont les dénominateurs communs du projet mis en place par les deux enseignants.

Par rapport à ces thèmes d'études, nous nous efforcerons de retracer et de montrer : a) de quelle manière ils sont co-construits par les enseignants et les élèves au fil des différentes leçons, - quels *traits pertinents* et *règles d'action* sont mis en évidence, validés et institués ; b) quelles responsabilités ont les acteurs (topos) dans ces processus et à travers quels gestes/actions/techniques les enseignants font avancer le temps didactique.

(ii) La programmation des « jeux collectifs ». Si la technique du pivotement est une préoccupation majeure des enseignants, les raisons qui guident la mise en place du cycle d'enseignement sont néanmoins celles des apprentissages en rapport avec les actions à développer en situation de jeu collectif. Nous avons donc choisi comme « colonne » principale de notre analyse la succession, tout au long du cycle d'enseignement, des jeux collectifs (axe vertical, voir figure 14 ci-dessus). La filiation des tâches que nous avons retenue est celle qui

³³³ Pour la démarche d'analyse, nous renvoyons le lecteur au chapitre 5 Méthodologie et aux considérations développées dans la première partie de l'analyse Micro-didactique de la Dyade 1.

concerne la pratique sportive du « streetball » ou le jeu qui s'en approche le plus lorsque cette dernière n'est pas programmée dans la leçon (dans ce cycle, il s'agit de « La passe à 10 »).

Dans notre exposé, nous articulerons donc l'axe d'analyse vertical à l'étude des *tâches techniques* qui traitent le geste évoqué plus haut. Nous nous intéressons ainsi à l'axe horizontal qui correspond à l'articulation intra-leçon de manière à étudier la relation des gestes techniques travaillés de façon isolée et les situations de jeu où ils devraient être, selon les enseignants, mobilisés.

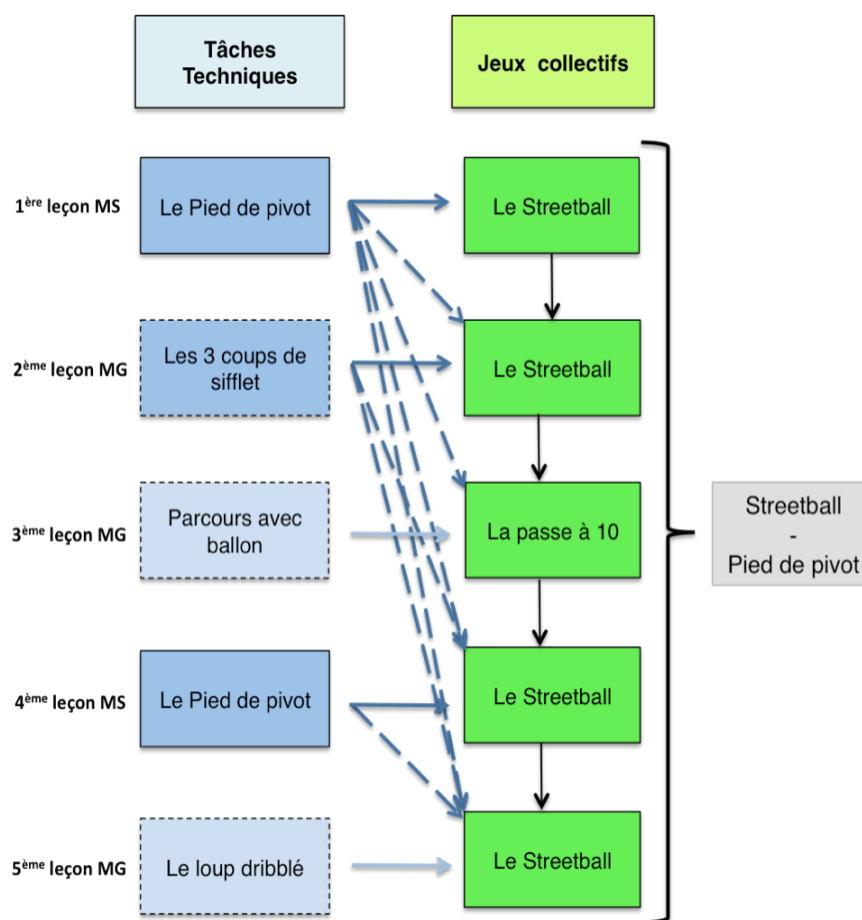


Figure 14 : Filiation *jeux collectifs* et articulation avec les tâches techniques

La figure 14 ci-dessus représente cette double entrée. En vert, la succession des tâches qui traitent les jeux collectifs. Il est toujours question du streetball sauf pour la 2^{ème} leçon de la MG (3^{ème} du cycle), où l'enseignante a programmé uniquement un jeu. Les *tâches techniques* sont présentées en bleu. La couleur (bleu clair) et les pointillés de la 3^{ème} et de la 5^{ème} leçons symbolisent le moindre intérêt qu'elles ont par rapport aux thèmes que nous avons choisi de traiter en particulier.

1. Première leçon du cycle (MS) : entrée dans la pratique sportive, le streetball

Pour notre recherche, nous avons identifié 5 parties dans chaque leçon (voir l'analyse panoramique). Cependant, les leçons données par Ivo, le MS, et deux de celles de la MG (2^{ème}

et 5^{ème} du cycle), ne comportent pas d'échauffement des articulations. Pour une question de compréhension, nous avons néanmoins gardé cette partie dans les figures « Places des *jeux collectifs* et *tâches techniques* », en laissant l'encadré sans aucune mention (le MS fait l'échauffement uniquement au travers des tâches comme « *Le maître et son chien* »).

Ceci fait que nous rangeons, en vue de la discussion inter-dyade, l'ensemble des tâches qui traitent les actions ou les techniques du basketball en dehors des situations de jeu dans la 3^{ème} partie de la leçon (*tâches techniques*). Il est donc important de souligner que les enseignants proposent aux élèves, en terme d'effort à fournir, une entrée progressive dans la leçon.

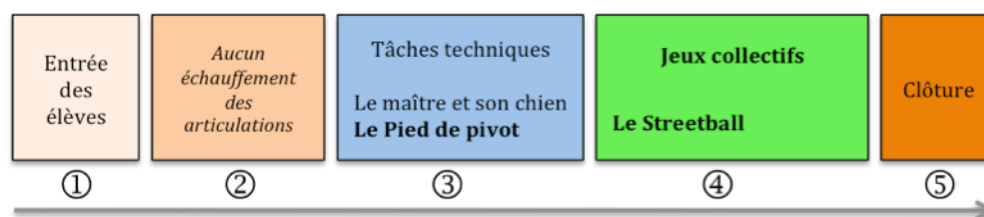


Figure 15 : Place des *jeux collectifs* et de la tâche *technique* dans la leçon

Dans cette première leçon, le maître spécialiste introduit le jeu collectif sportif qui est la référence du cycle d'enseignement. Dans ce qui suit, et après avoir traité les enjeux didactiques de la tâche, nous décrivons et analysons l'action conjointe enseignant-élèves. Nous poursuivons ensuite, et en suivant la même procédure, avec la tâche intitulée « pied de pivot ». Celle-ci traite un objet d'enseignement plus proche du streetball que ceux qui sont mobilisés par « Le maître et son chien » programmé en première partie de la leçon.

Première leçon du cycle : maître spécialiste Structuration temporelle : leçon, tâches, phases			
Temps	Moments de la leçon	Phases de chaque tâche	Temps
0'00 à 3'20	Arrivée des élèves Tirs libres	L'enseignant propose aux élèves de prendre un ballon et de tirer au panier	3'20
3'21 à 4'25	Discussion initiale	Regroupement, consignes org. de la leçon	1'04
4'26 à 6'	Le maître et son chien (durée: 10'31)	Consignes et discussion initiales	1'34
6'01 à 8'16		Activité motrice orientée	2'15
8'17 à 10'59		Intermède	2'42
11' à 13'56		Activité motrice orientée	2'56
13'57 à 14'57		Clôture	1'
14'58 à 20'24	Le pied de pivot (durée: 13'33)	Consignes et discussion initiales	5'26
20'25 à 21'44		Activité motrice orientée	1'19
21'45 à 25'27		Intermède	3'42
25'28 à 27'10		Activité motrice orientée	1'42
27'11 à 28'31		Clôture	1'20

28'32 à 38'31	Le streetball (durée: 16'27)	Consignes et discussion initiales	9'59
38'32 à 43'30		Activité motrice orientée	4'58
43'31 à 45'59		Clôture	2'28
46' à 46'30	Rangement matériel	Pliage des sautoirs. Rangement.	30''

Tableau 15 : Structuration de la leçon : moments de verbalisation et d'AMO (D2, L1, MS)

1.1.A propos de enjeux didactiques de la tâche effective : le streetball

Description du dispositif de travail

Le jeu proposé par le MS comporte beaucoup de similitudes par rapport à la pratique sportive telle qu'elle existe culturellement, mais aussi des différences.

Les élèves jouent sur une moitié de terrain de basketball et utilisent donc un seul panier. Les lignes de basketball constituent les limites de l'espace de jeu.

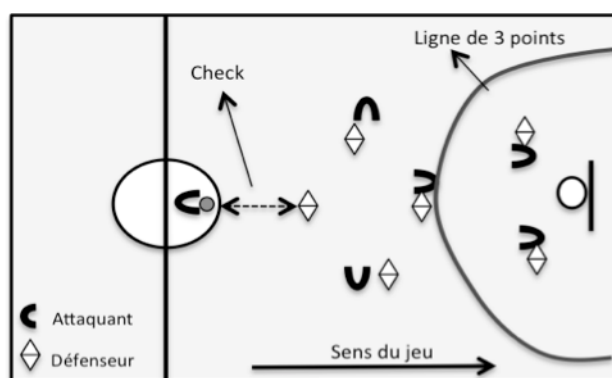


Figure 15 : Dispositif proposé par le MS (L1) – « Streetball »

L'enseignant fait jouer tous les élèves en même temps (pas de remplaçants), ce qui fait que les équipes sont composées de 5 ou de 6 joueurs.

Au début du match et après chaque point marqué, le PdB doit se placer à l'intérieur du demi-cercle central et faire le « check », c'est-à-dire donner le ballon à un joueur adverse, qui va le lui redonner après avoir vérifié que son équipe est bien en place.

Chaque panier réussit vaut en point. C'est toujours l'équipe qui vient de marquer qui garde le ballon.

Durant le jeu, lorsque l'équipe qui défend prend possession (récupère) du ballon, elle doit le faire sortir de la zone de « trois points » avant de tenter de tirer au panier (si la règle n'est pas respectée, le point n'est pas validé). Le déplacement en dribble est permis mais limité : le joueur ne peut pas faire plus que 4 dribbles ; dans le cas contraire, le ballon revient à l'équipe adverse.

Enjeux didactique sous-jacents et stratégies des élèves

Lorsque nous avons étudié l'action conjointe enseignant-élèves de la Dyade 1, nous avons mis en évidence les principaux enjeux du jeu de streetball (Leçon 4, MG). De manière à ne pas répéter ce qui a déjà été développé, nous faisons ici mention des particularités ou des

différences qui distinguent l'action à la fois de la pratique sociale ainsi que de la leçon de la Dyade 1.

Deux éléments distinguent la tâche proposée par Ivo de la pratique culturelle : a) le nombre de joueurs, qui est ici plus important (5-6 au lieu de 3) ; b) la variable de commande qui limite le nombre de dribbles que le joueur peut effectuer lorsqu'il prend possession du ballon (maximum 4 rebonds de suite).

Ces deux éléments constituent des contraintes importantes à l'agir des élèves. Par rapport à la première, soulignons que les joueurs doivent faire face à une charge perceptive très importante (4-5 partenaires, 5-6 adversaires), ce qui ne facilite pas l'organisation et la mise en place des stratégies collectives (en attaque et en défense) et rend complexes les actions individuelles. L'espace de jeu (la moitié du terrain de basketball) majore les difficultés que les élèves peuvent rencontrer. En ce qui concerne la deuxième contrainte, elle limite les possibilités du PdB en conditionnant entre autres les actions d'évitement des adversaires et, surtout, les tentatives d'attaque de la cible en prenant de vitesse le défenseur direct.

Comme c'est le cas de tous les jeux sportifs avec ballon à espaces interconnectés, les joueurs doivent s'organiser pour défendre et attaquer une cible située dans l'axe du terrain³³⁴. L'obligation de faire le « check » et celle de sortir le ballon de la zone de 3 points facilite la réversibilité des rôles : les attaquants, en perdant le ballon, deviennent défenseurs, mais ils ont le temps de se replacer et de s'organiser pour défendre la cible (même chose que le streetball culturel).

Durant le match, les joueurs doivent gérer le « rapport d'opposition » (Gréhaigne, Billard & Laroche, 1999) qui génère, *de facto*, plusieurs incertitudes : événementielle, temporelle et spatiale (le joueur ne sait pas où va se dérouler l'action).

Comme c'est le cas du basketball, pour réussir à marquer l'équipe attaquante doit construire des repères, une « langue de jeu », afin d'arriver à faire circuler les joueurs dans les espaces libres. L'aménagement matériel et les règles du jeu font de l'attaque placée (Pain, 2006 ; Vincent, 2004) une stratégie à développer : construire des espaces, se libérer pour tirer en course sur passe ou sur dribble. Cela dit, dans le streetball tel qu'il se joue en dehors de l'école, les actions et exploits individuels sont valorisés, contrairement au basketball où l'organisation en équipe, la collaboration et l'entraide sont de mise. On peut alors faire l'hypothèse que la programmation du streetball se trouve peu en phase avec les objectifs scolaires et avec ceux habituellement avancés par les enseignants.

En ce qui concerne la défense, le marquage « homme à homme » (Pain, 2006) s'avère la stratégie la plus prometteuse, avec cependant les précautions que nous avons évoquées plus haut quant à la difficulté que peuvent rencontrer les joueurs attaquants lorsque qu'ils sont le même nombre que les défenseurs (se démarquer, trouver des espaces libres).

1.2. Description et analyse de l'action conjointe

En guise d'introduction, il nous semble important de souligner que l'action du MS s'organise à partir d'une double intention. D'une part, celle qui a trait à son rôle de « *méthodologue* » (DEP, 2005). Pour Ivo, la description et la présentation du jeu qu'il effectue en classe doit

³³⁴ En rugby, la cible (« H ») est bien dans l'axe du terrain, mais les joueurs peuvent marquer aussi en posant le ballon après la ligne de fond, qui est dessinée sur toute la largeur du terrain.

permettre à sa collègue généraliste de le reprendre lors des leçons suivantes. D'autre part, tout en introduisant la pratique sportive, son action devrait donner aussi la possibilité aux élèves de commencer leurs apprentissages. Comme nous le verrons, le peu de temps de jeu effectif aura une incidence sur cette deuxième intention.

1.2.1. Définition des règles et dévolution du jeu

La transition entre la *tâche technique* et le streetball débute par l'annonce suivante : « *dans un instant, les ballons seront dans les bancs* » (TdP112), qui est à considérer comme un indice de « *fin d'activité* » (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000). Après avoir rangé les balles, les élèves devront se placer, selon la couleur de l'équipe, sur une moitié du terrain (les rouges et les blancs sur le terrain 1 et les autres deux équipes sur le terrain 2).

Deux équipes sont désignées pour exemplifier la présentation. Le MS demande aux joueurs bleus de se distribuer sur le terrain « *comme si vous étiez en défense, un petit peu au milieu, un petit peu à gauche, un petit peu à droite...* » (TdP109) et aux jaunes de se placer en attaque. Les autres élèves sont en face, sur l'autre terrain de jeu.

Pendant 10 minutes, l'enseignant va prendre en charge presque exclusivement la présentation du jeu, entrecoupée par moments pour faire de la discipline (il envoie deux élèves sur le banc). La présentation verbale est scandée par des gestes qui montrent les actions à faire ou à ne pas faire. Il y a indication et prescription du dispositif matériel dans lequel les élèves vont évoluer, du *but du jeu* et des *critères de réalisation* à respecter. Le critère de réussite reste implicite (qui gagne) et aucun repère, autre que les conditions de réalisation, n'est apporté (il s'agit simplement, à cette phase de la tâche, de jouer).

Durant cette phase, les élèves sont assis et écoutent. Certains sont appelés à montrer avec lui les actions qu'ils devront réaliser.

L'enseignant commence par une clarification à propos de l'organisation sociale particulière du jeu lors de cette première leçon.

113- MS : Alors, je, je le dis tout de suite, normalement c'est **un jeu où vous devriez être moins à jouer en même temps**, mais comme c'est la première, j'aimerais surtout voir et **j'aimerais que Sonia puisse voir aussi, si tout le monde a bien compris les règles de ce jeu**, parce qu'il y a une ou deux petites finesses, mais sachez que quand on rejouera à ce jeu, que ça soit avec Sonia ou avec moi, **je vous demanderai de jouer maximum 4 contre 4**, avec des enfants qui seront comme **remplaçants** ou des enfants qui seront **impliqués dans l'arbitrage**, comme ça Sonia, quand elle reprendra ce jeu, elle peut très bien regarder de temps en temps sur un terrain (il montre un terrain) parce que **deux équipes jouent sur un terrain avec un panier**, deux équipes jouent sur l'autre terrain sous l'autre panier, comme ça Sonia elle peut regarder un moment d'un côté (*il montre le côté B*) et un moment de l'autre (*il montre le terrain A*), **vous avez un rôle un petit peu d'arbitre**, même si c'est pas si facile que ça, donc, écoutez bien.

Dès le départ, le MS explicite son intention et son rôle : permettre à la classe et à la MG de comprendre comment on joue au streetball. Pour lui, il reviendra à sa collègue la responsabilité de reprendre ce qui est réalisé, mais en intégrant un changement au niveau de l'organisation sociale : les équipes seront composées de maximum 4 joueurs. Une telle organisation imposera de laisser des joueurs à l'extérieur, ils seront « *remplaçants* ». Ils peuvent aussi adopter un des rôles sociaux du basketball, celui d'arbitre, qui n'existe cependant pas en streetball (voir le chapitre 6) où les joueurs doivent s'auto-arbitrer.

Il est intéressant de relever que l'enseignant est non seulement conscient de l'inéquation de la composante *organisation sociale* de la tâche, mais il explicite aux élèves le caractère

provisoire du nombre des joueurs par équipes (« *vous devriez être moins à jouer...* »). Il anticipe ainsi l'évolution du milieu d'étude en considérant cette première expérience comme une introduction, mais pas complètement représentative de ce qui sera fait lors des prochaines leçons.

Après avoir situé le jeu par rapport aux pratiques sportives (« *ce jeu s'appelle le streetball, street ça veut dire rue...* », TdP116), il poursuit les explications. Comme c'est un jeu où des deux équipes s'affrontent « *sous le même panier* » (TdP116), cela demande « *une règle un peu spéciale* » (TdP118).

118- MS: A ce jeu là, je veux vous demander de faire **maximum 4 dribbles** (*discipline*); vous avez le droit de faire un, deux, trois, quatre dribbles (il les fait et s'arrête en reprenant le ballon), **si vous en faites un cinquième**, stop, **le ballon sera donné à l'adversaire**, alors, je pose tout de suite une question, **est-ce que ça vaut le coup** lorsque vous avez la balle de dribbler un, deux, trois, quatre et pis de vous arrêter (*il dribble sans bouger ses pieds, sur place*), ben, **je pense que la réponse elle est claire, ça ne sert à rien de dribbler 4 fois sur place, le dribble nous sert plutôt à nous déplacer**, donc, **utilisez plutôt votre pied de pivot** qu'un dribble sur place qui ne sert à rien.

Le MS transmet un des *critères de réalisation* à respecter. Il s'agit d'une variable de commande qui limite le nombre de dribbles qu'un joueur peut effectuer. Cette contrainte, contrairement à ce que l'enseignant laisse supposer, n'existe pas en streetball. Nous la comprenons comme un *artifice didactique*³³⁵, dans la mesure où elle représente une contrainte forte de la tâche qui est censée permettre aux élèves d'entrer dans certains apprentissages. Nous supposons, d'après le discours du MS, que la limitation des déplacements en dribble devrait empêcher l'accaparement individuel du ballon et le jeu trop personnel. C'est bien la mise en place de stratégies collectives d'attaque qui est visée, contrainte qui a néanmoins comme conséquence de limiter, comme nous l'avons dit plus haut, les possibilités de débordement du PdB.

La question que l'enseignant formule aux élèves (« *est-ce que ça vaut le coup...* », TdP119) devrait les amener à réfléchir à l'intérêt que peut avoir le fait de dribbler sur place (une action considérée par le MS comme un TnP). L'enseignant n'attend pas leur réponse, il donne tout de suite son avis : le dribble sert à avancer³³⁶. Pour bouger sur place, dit-il toujours, il vaut mieux utiliser le pied de pivot. Le MS fait ainsi le lien avec la tâche technique qu'il a proposée précédemment.

Le MS poursuit avec l'aménagement du milieu matériel, « *les limites sont les lignes noires* » (TdP119) et définit la règle à respecter : si un pied est à l'extérieur du terrain lorsqu'on a le ballon dans les mains, c'est une sortie pour l'équipe adverse (les explications sont accompagnées des gestes et des déplacements qui rendent visibles l'action qu'il commente).

C'est en faisant la comparaison avec le basketball, et en donnant la parole aux élèves, que l'enseignant définit le nombre de points que vaut chaque panier marqué. Il introduit également les règles qui gèrent la réversibilité des rôles.

³³⁵ L'expression « artifice didactique » évoque davantage les variables pensées et prescrites par l'enseignant en vue de confronter les élèves à des contraintes adaptées qu'à des manières de faire générales (voir par exemple l'utilisation qu'en fait Maulini, 1999). Elle se démarque également de l'acception donnée par Brousseau (1998) : « *L'élève ne distingue pas d'emblée, dans la situation qu'il vit, ce qui est d'essence adidactique et ce qui est d'origine didactique... : l'enseignant doit sans cesse aider l'élève à dépouiller, dès que possible, la situation de tous ses artifices didactiques pour lui laisser la connaissance personnelle et objective* » (p. 60).

³³⁶ Comme nous l'avons mis en évidence pour la Dyade 1, le dribble peut avoir d'autres utilisations (ex. : temporiser ou éviter un adversaire)

121- MS : Tous **les paniers valent un point**, à ce jeu-là, **normalement en basket les paniers valent 1, 2 ou même 3 points** et c'est pour cela qu'on va parler d'une zone (*il montre la zone de tir à trois points, il va vers l'intersection extérieure et fait la moitié du terrain*) est-ce que tout le monde peut voir cette ligne noire sur laquelle je me balade, elle forme un demi-cercle, un très grand demi-cercle; **en vrai basket, si je tire depuis là et que je marque, ça vaut combien des points?** (*plusieurs élèves lèvent la main*); Yvan.

122- Yvan: Trois points

123- MS: Trois points, effectivement, si par contre, je reçois le ballon et je suis dans le demi-cercle (*il entre dans la zone*) et que je tire et que je marque, ça vaut combien de points ? Karim.

124- Karim: Deux

125- MS: Deux, au basket, **au vrai basket, elle sert à ça, par contre nous on va l'utiliser différemment** (...) Imaginons que je suis avec les jaunes (*il se place sous le panier*), les jaunes sont en position d'attaque, les bleus en défense, si je suis jaune, que **je tire** (*il tire contre la planche*) que **je récupère la balle, j'ai le droit de réessayer, parce c'est toujours les jaunes qui ont la balle**. Si Karim ou quelqu'un d'autre jaune, Tunia, avait reçu la balle, vu qu'elles, ils font partie de mon équipe, **ils auraient pu essayer de tirer**, par contre, (...), Jules, mets-toi debout (*il se lève*) (...) imaginons que je loupe mon tir (*il tire et après le rebond sur la planche, le ballon arrive à Jules*) et que Jules récupère, **est-ce que Jules, dans ce jeu-là, il est dans l'autre équipe, est-ce qu'il a le droit de tirer?**

126- Els: Oui (*certains*) Non (*d'autres*)

127- MS: **Non, et c'est là que la règle intervient**, parce qu'autrement si on pouvait tirer, même en récupérant la balle, même en étant dans cette zone-là, **on serait tous sous le panier à moi, à toi, et puis ça fait une grosse masse** (*il montre ses doigts collés*), **un gros paquet**.

Par ce jeu de questions-réponses, l'enseignant contextualise la situation d'apprentissage, fait la distinction par rapport au basketball et justifie une des règles qui le régissent. La « *ligne des trois points* » apparaît comme un élément central du dispositif matériel du milieu d'étude. Contrairement au basketball, elle n'a pas ici la fonction de déterminer le nombre de points que vaut chaque tir (3 ou 2 points). Elle sert plutôt, comme dans la pratique sociale, de repère spatial régissant les changements de possession du ballon. Il poursuit

126- MS : donc, **si Jules récupère la balle et qu'il n'était pas dans mon équipe, il faut qu'il trouve un moyen pour faire sortir le ballon de ce demi-cercle** (*il montre le demi-cercle*) donc **le ballon devra franchir la ligne noire** (*il va vers la ligne et la dépasse*) pour que les bleus puissent (*il revient vers l'intérieur de la zone*) **partir en attaque; et comment est-ce qu'on peut sortir ce ballon, quelles sont les solutions que vous avez ?**

127- El: Une passe

128- MS: **une passe**, mets-toi debout STP (*l'enfant se lève*) tu te mets de l'autre côté de la ligne noire (*elle se déplace*); voilà, si Jules fait une passe, vas-y (*Jules fait la passe*), le ballon a franchi la ligne, paf, elle pourra te le rendre ou partir en dribble (*il fait un geste qui relie le porteur du ballon au panier*) **pour essayer de marquer, ça c'est la première solution**. Et puis l'autre solution? (*discipline*) **l'autre solution c'est quoi ?** (*des élèves lèvent la main, il ne donne pas la parole*). Redonne le ballon à Jules Karim (*elle fait la passe*)

129- Karim: Il faudrait que (le MS ne le laisse pas finir la phrase)

130- MS: Ben, **que Jules fasse sortir lui-même le ballon en utilisant ses 4 dribbles** (*il montre comment il faut faire, tout en commentant son déplacement*) , essaie en 4 dribbles de sortir de la zone (*il le fait*) donc, quand vous entendrez Sonia ou moi vous dire, **attention il faut sortir**, ça signifiera il faut que le ballon, **vous trouviez un moyen pour le faire sortir** (*il fait le geste*) de ce demi-cercle avant de pouvoir refaire un tir.

Le MS continue à désigner les objets du dispositif et élabore, avec la participation d'un élève, un des deux critères de réalisation qui permettent de respecter la contrainte de faire sortir le ballon au-delà de la ligne des 3 points. Le deuxième critère (utilisation du dribble) allait être formulé par un autre élève (TdP129), mais c'est l'enseignant qui le rend public. Puisque les deux manières de faire sortir le ballon ont été explicitées, la question qu'il formule est

davantage en lien avec le choix d'une des deux possibilités (passe ou dribble) qu'avec le fait de trouver « *un moyen pour le faire sortir* » (TdP130).

La dévolution aux élèves de trouver des réponses aux questions formulées par le MS sont presque systématiquement annulées par son intervention rapide. Sa manière d'organiser les échanges lui permet de faire avancer le temps d'enseignement (dérouler sa programmation), mais le place ainsi dans une posture topogénétique haute.

L'enseignant, toujours sur le terrain 1, proche de la raquette et ballon en main procède ensuite à la dénomination des autres règles.

134- MS : **Toutes les fautes au basket on les remet en jeu depuis où**, imaginons que **je dribble 5 fois** pour ce jeu, c'est faux, imaginons que je fais **balle portée**, c'est faux (*il fait le geste*), imaginons qu'**on me bouscule**, c'est faux, c'est une faute (*des enfants lèvent la main*) alors, où est-ce qu'on remet en jeu (*il donne la parole*).

135- Karim : Ben (*il montre la ligne extérieure, au milieu du terrain*) on recommence là

136- MS: **Près de la ligne de sortie la plus proche** (*il poursuit avec d'autres exemples et parle du « double dribble »*).

Pour expliquer et faire comprendre aux élèves les conditions de réalisation, le MS mobilise des références en lien avec d'autres jeux sportifs.

C'est ainsi qu'il assimile certaines conditions de réalisation du streetball au basketball (« *Toutes les fautes au basket...* », TdP134) et convoque un autre jeu collectif pour désigner la manière de remettre en jeu le ballon : les sorties se font différemment qu'en football, « *où la faute est remise en jeu à l'endroit de la faute* » (TdP136).

C'est en posant des questions aux élèves que l'enseignant donne les derniers repères concernant le jeu. Après avoir rappelé le nombre de points que vaut chaque panier, et que l'équipe marqueuse garde le ballon, il dit qu'il y a « *un petit rituel à faire* » (TdP139).

Ce sont deux élèves qui démontrent ce « *rituel* », guidés par les explications du MS : passe – réception – passe – début de l'attaque.

141- MS : Mets-toi debout STP Karim (*l'enfant qui était dans le cercle central*). Tu te mets **dans le demi-cercle** (*il la prend par le bras droit et la place*); Catherine, mets-toi debout.

142- El: Sarah (*elle lui rappelle son prénom*).

143- MS: Sarah, pardon, excuse-moi, le petit rituel est celui-ci, Karim **va faire exprès de donner la balle** à Sarah, étonnamment elles sont pas dans la même équipe mais elle va faire exprès de la lui passer, alors peut-être tu peux t'approcher un peu (*il fait un geste l'invitant à venir plus près*), vas-y (*Karim fait la passe*); Sarah **elle vérifie que son équipe, les bleus sont bien prêts pour défendre** et dès que Sarah **redonne le ballon** à Karim, **là le jeu va pouvoir reprendre** (*elle fait la passe*), c'est ce qu'on appelle le **chek**, et chek en anglais ça veut dire vérifier, Sarah a cheké, a vérifié que son équipe était prête, et chaque fois qu'il y a un point marqué on refait ce petit rituel.

Avant de démarrer les deux matchs, Ivo donne le signal d'achèvement (5' de jeu), demande à sa collègue généraliste d'arbitrer l'autre match (terrain 2) et organise le placement des équipes (ceux qui attaquent et ceux qui défendent).

Soulignons que le MS dévolue aux élèves la réalisation du jeu dans le respect des conditions qui ont été co-définies. Le critère de réussite concerne le gain du match et il dit que, « *s'il y a de choses qui sont apparues* » (TdP145), ils en discuteront après.

1.2.2. Les matchs de streetball : expérience du jeu par les élèves et pointage des traits pertinents par l'enseignant en cours d'action

Le MS donne le départ des deux parties en demandant aux élèves de faire le « check » (« *...tu peux redonner la balle...* », TdP145) ; il rappelle, en même temps, un des *critères de réalisation* (« *quatre dribbles, pas plus* », TdP145). Il adopte tout de suite une posture d'accompagnement et de guidage de l'activité des joueurs : il observe le jeu et intervient en cours d'action ou en arrêtant brièvement le match. Il se charge de rappeler et de faire respecter les conditions de réalisation prescrites ainsi que d'orienter l'agir des élèves en pointant des traits pertinents et non pertinents.

Dès les premières secondes de la partie, le MS intervient en voyant un élève qui ne sait pas que faire avec le ballon. Il a reçu la passe suite au « check » et il est parti, en dribblant, vers l'extérieur du terrain. Lorsqu'il se trouve devant un adversaire, et n'ayant plus le droit de continuer à dribbler (4 dribbles), il arrête son déplacement et prend le ballon dans ses mains, sans trouver personne à qui lui faire la passe. L'enseignant s'adresse alors à un de ses partenaires pour qu'il vienne en soutien : « *demande-la, demande-la* » (TdP149). C'est enfin un autre joueur qui se rend disponible³³⁷ et qui, après avoir reçu le ballon, fait trois dribbles pour entrer dans la raquette, tire et marque le panier (MS : « *ah là, dis donc, un - zéro* », TdP149).

Comme les élèves n'arrivent pas tout de suite à savoir qui doit garder le ballon, l'enseignant rappelle la règle concernant la possession du ballon (« *non, les bleus ont marqué, les bleus gardent le ballon, les bleus se placent en attaque* », TdP149) et l'emplacement pour le « check »

149- MS : Sarah, on repart depuis où après un

150- Sarah : (*elle ne se souvient pas*)

151- MS : On vient de le dire

152- Sarah : *Depuis le centre*

153- MS : Voilà

Après la réponse de Sarah, il redonne la marche à suivre pour le « check » : « *tu te mets dans le demi-cercle, tu vas passer la balle à un jaune...* » (TdP159) et demande au joueur qui reçoit la passe de l'attaquant de vérifier le positionnement de la défense. Cette situation l'amène à pointer, certes de manière un peu implicite, un premier trait pertinent, le marquage « homme à homme ». En effet, en regardant le positionnement des joueurs en défense, il leur dit : « *est-ce que vous défendez bien sur un joueur ?* » (TdP159).

A la reprise du match le MS continue à arbitrer (ex., « *balle aux jaunes* », TdP154) et intervient constamment en cours d'action pour guider les élèves.

Il le fait lorsqu'une élève n'arrive pas à trouver la manière de faire face à son adversaire direct. Son intervention concerne le geste technique qu'il a présenté avant le streetball. Comme la joueuse est entourée par deux adversaires, le MS lui dit « *utilise ton pied de pivot, utilise ton pied de pivot...* » (TdP154). Elle bouge alors un de ses pieds tout en restant face au défenseur, ballon à la hauteur de la poitrine et sans le protéger. Elle pivote mais le haut du corps reste dans la même position. C'est dans cette position, avec les mains à la hauteur de la

³³⁷ C'est un joueur à *popos avancé*, il était proche de la ligne de fond, sur la ligne de la raquette. En observant la situation, il se déplace rapidement et se rend visible.

tête³³⁸ (l'adversaire est tout près) qu'elle fait la passe à un partenaire démarqué qui profite pour tirer tout de suite au panier.

Il ne marque pas et c'est l'autre équipe qui récupère le ballon. Dans l'action, l'élève qui a récupéré le ballon oublie qu'il ne peut pas tout de suite essayer de marquer, raison pour laquelle Ivo lui rappelle la règle : *tu dois sortir Christopher, les bleus vous devez ressortir la balle...* ». Malgré son intervention, deux tirs sont faits par deux élèves différents. Comme il ne comprennent pas, il arrête le match et définit à nouveau la règle.

La plupart des joueurs des deux équipes sont « attirés » par le ballon. Certains essaient de s'en éloigner, sans forcément être repérés par leurs partenaires pour recevoir une passe. L'espace de jeu effectif (EJE) est restreint et le mouvement est surtout en « paquet » (tous autour du ballon). Les passes sont approximatives, surtout lorsque les défenseurs pressent le PdB.

Durant le reste de la partie, Ivo continue le rôle l'arbitre (ex. par rapport à la règle du « contact », au respect des limites du terrain ou à la sortie de la zone), encourage les élèves (ex. : un élève se trouve en position favorable – sans marque et proche du panier, et il lui dit « *essaie, essaie* », TdP163) et intervient pour indiquer aux élèves les bonnes/mauvaises actions. Durant ces transactions didactiques, l'enseignant adopte une position en surplomb topogénétique vis-à-vis des élèves. Voici quelques exemples :

1- Un joueur jaune se place pour remettre le ballon en jeu depuis la ligne latérale proche du fond du terrain, un adversaire est tout près de lui. Comme le porteur du ballon ne trouve pas de partenaire à qui donner le ballon, le MS incite les joueurs à lui venir en aide : « *allez les jaunes, on bouge, on bouge* » (TdP158). Vu que la situation ne change pas, il intervient de manière plus ostensive en s'adressant à un élève : « *viens là, viens là* », tout en montrant l'espace libre où il pourrait recevoir le ballon. L'élève en question suit l'injonction et se démarque. Comme le porteur du ballon hésite, l'enseignant intervient à nouveau pour lui signifier que « *plus tu attends, plus c'est difficile* ». Le joueur finit par faire une passe peu précise et très longue à un joueur surveillé qui est au centre de la raquette.

2- Tout de suite après cette situation, le ballon est remis en jeu depuis la ligne de fond. Les joueurs sont tous très proches et immobiles. L'enseignant dit à Jules (qui est au centre de la raquette et observe la situation sans tenter de venir en aide) « *bouge, bouge* ». L'élève, qui peut être considéré à *topos éloigné*, ne réagit pas.

3- Un joueur de l'équipe bleue récupère le ballon sous le panier et fait une passe à un partenaire qui est en dehors de la ligne de 3 mètres. Comme cette fois les élèves ne se sont pas trompés, le MS valorise l'action (« *sort, voilà, là c'est bon les bleus* »). Dans la même action, le PdB fait rapidement une passe à un partenaire situé près de la raquette qui tire au panier tout de suite. L'enseignant fait comprendre à l'équipe que c'était une bonne manière de faire : « *bien joué, tu peux continuer* » (TdP160).

4- Dans une autre situation, un joueur reçoit le ballon près de la ligne extérieure et un adversaire se place tout de suite près de lui pour le marquer. L'enseignant, en voyant le porteur du ballon qui est très proche du défenseur et qui ne peut pas faire la passe, lui indique de faire le geste technique travaillé avant : « *pivote, pivote, pivote si tu ne peux pas* ». Malgré

³³⁸ Si le placement du haut du corps ne suit pas le pivotement, la position des bras en hauteur peut être considérée comme une action « prometteuse » par rapport à la configuration de jeu (adversaire tout près). Celle-ci contraste avec la passe à la hauteur de la poitrine utilisée dans la tâche technique précédente.

l'injonction, l'élève n'arrive pas à pivoter et, sous la pression, sort du terrain.

5- Lors de l'engagement de la balle depuis l'extérieur, les joueurs des deux équipes occupent un EJE en forme de « rectangle », les uns derrières les autres (comme la « ligne » en rugby). Pour le PdB, il est difficile de faire une passe. Le MS dit alors à une de ses partenaires, en faisant un geste très démonstratif avec sa main droite, « *viens là, viens là Karen, regarde, regarde* ». Ce guidage conduit la joueuse à se déplacer à l'endroit signalé. Le PdB choisit cependant de faire la passe à un autre partenaire.

6- Le MS intervient ensuite pour guider les élèves dans une configuration de jeu semblable à la précédente. Le porteur du ballon se trouve proche de la ligne latérale, à la hauteur du panier et entouré par des défenseurs. L'espace de jeu effectif est en « rectangle » et le joueur n'a pas de soutien (partenaire libre à qui donner le ballon). En voyant la situation, le MS intervient pour signaler le « problème » et demander de trouver une solution : en faisant un geste avec sa main droite signifiant aux attaquants de venir là où il se trouve, il leur dit « *les jaunes, est-ce que vous pouvez venir pour aider, parce que là ?* » (TdP165). Deux joueuses commencent à se déplacer mais le porteur du ballon, en ayant trois adversaires autour de lui, finit par lancer le ballon à l'intérieur de la raquette, sans viser apparemment un partenaire en particulier (un de ces joueurs attrape néanmoins le ballon et réussit le panier).

7- Enfin, soulignons une action efficace des attaquants, qui montre les possibilités qu'ont les élèves de s'organiser collectivement sans le guidage du MS. A la minute 41'30, après que l'équipe jaune a récupéré le ballon, un joueur fait une passe à un partenaire pour le faire sortir de la ligne des trois points. Au même moment, en suivant l'action du regard, un autre joueur (*topos avancé*) qui était sous le panier sort de la raquette, s'approche et manifeste qu'il est disponible (haut du corps et bras préparés pour recevoir le ballon). Le PdB lui fait la passe, ce qui permet à l'attaquant de partir tout de suite en dribble par la radiale, il fait les deux pas et tire au panier. Le MS manifeste son regret que le tir n'ait pas réussi (« *aïe* », TdP165).

Enfin, en cours de jeu, nous observons que l'enseignant répète souvent aux attaquants non porteurs du ballon « *on bouge, on bouge* ». A travers cette injonction, il signifie aux élèves que pour pouvoir se démarquer, il est nécessaire de se déplacer, de ne pas rester statique à attendre le ballon. Pour que les élèves soient plus dynamiques et participent au jeu, il intervient aussi en s'adressant individuellement, par exemple « *essaie de t'impliquer dans le jeu, si tu tiens ton sautoir...* » (TdP160).

Nous constatons que les interventions de l'enseignant sont réalisées au travers de gestes en surplomb et que le guidage consiste à dire, montrer, expliciter ce qu'il y a à faire ou à ne pas faire. Les élèves exécutent la plupart du temps les injonctions. Nous faisons l'hypothèse que le MS considère que ses interventions sont susceptibles de permettre aux élèves de constater le bien-fondé des choix stratégiques qu'ils leur transmettent. Cependant, il nous est difficile de dire dans quelle mesure ils sont capables de comprendre le rapport des actions qu'ils réalisent et les configurations de jeu dans lesquelles ils se trouvent.

Si on se réfère maintenant au geste technique du « pied de pivot », les élèves l'utilisent très peu même si, dans des nombreuses situations de jeu, il constituerait un comportement efficace. C'est sûrement pour cette raison que le MS intervient deux fois pour inciter les joueurs à le faire. Dans ces transactions en cours de jeu, il y a guidage de l'agir de l'élève, mais pas d'explicitation permettant de comprendre le pourquoi. La part d'implicite de la consigne peut être due aux explications et au travail réalisé dans la *tâche technique* faite

précédemment (voir plus bas).

1.2.3. Discussion et bilan final : respect des règles du jeu et utilisation du pied de pivot

Une fois les élèves regroupés au centre du terrain, le MS fait un premier bilan du jeu. Il soulève en particulier la compréhension et le respect, en cours d'action, des différents critères de réalisation.

174- MS : ...pour une première, je dirais vu que ces règles là sont un peu spéciales, **le fait de ressortir c'est ce qui pose le plus de souci**, moi, j'aimerais déjà que vous ayez compris, après dans le jeu, **on est des fois tellement pris dans le jeu qu'on se souvient plus qu'il faut sortir la balle**, mais si on a compris que sortir la balle c'est lorsqu'on perd le ballon et que c'est l'autre équipe qui la récupère avant de pouvoir tirer elle est obligée de faire sortir cette balle de ce demi-cercle, **ça va venir petit à petit**.

Il évoque ensuite les conditions de jeu, qui ne sont pas idéales (« *par rapport au nombre, on est douze et onze d'un côté, c'est énorme sur une moitié de salle* ») et souligne que, même dans cette situation, il a « *trouvé que, que les bleus, plutôt que les jaunes étaient bien organisés* » (TdP174). Il contextualise la leçon qu'il vient de donner par rapport à celles qui vont suivre, souligne (« *alors bien entendu qu'on va pas, on va pas rentrer dans les détails aujourd'hui* ») et donne des indications par rapport à ce qui va changer « *les prochaines fois avec Sonia eh bien, en jouant avec moins de joueurs, vous allez avoir plus d'espace, j'ai le ballon, personne ne m'attaque, qu'est-ce que je fais? ben, je dribble en direction de quoi?* »

174- Els: **Du panier**

175- MS: **Du panier**, mais **ça paraît logique mais il y a certains** qui ont la balle, personne ne les attaque, alors, c'est bien, ils cherchent un partenaire, mais moi **si personne ne m'attaque, ben, j'essaie** de (il commence à dribbler en direction du panier) **de me rapprocher du panier...**

Le MS relève une action qui n'est pas erronée, mais pas forcément toujours efficace. Dans le jeu, il est important de s'organiser avec les coéquipiers en se faisant des passes. Cependant, et selon la configuration du jeu, une autre option peut être privilégiée. Il formule une *règle d'action* que les élèves devraient utiliser lors d'un match : si personne ne m'attaque, j'essaie de me rapprocher du panier. L'importance donnée à cette règle d'action contraste avec les situations effectives que les élèves ont eu à mettre en pratique. En effet, et selon nos observations durant le jeu, les possibilités de partir en dribble vers le panier ont été peu nombreuses. L'injonction et la monstration du MS nous semble donc à comprendre davantage en lien avec les conditions que les élèves rencontreront lors des prochaines leçons. Comme les équipes seront formées de 4 joueurs, il y aura davantage d'espaces libres et donc plus d'occasions de dribbler vers le panier. Cela dit, et comme les élèves l'ont montré (voir l'exemple de la 41' évoqué plus haut), une telle action reste dépendante des capacités des joueurs à se démarquer, action qui est encore difficile à réaliser pour une bonne partie des élèves.

Toujours par rapport à la *règle d'action* formulée par l'enseignant, rappelons que la variable de commande du dispositif limite le nombre de dribbles que les élèves peuvent faire successivement. Si le MS leur demande de profiter d'une situation favorable pour partir au panier, les 4 dribbles autorisés conditionnent fortement les possibilités de tir après une « percée » en déplacement. Pour cela, il est nécessaire d'être assez proche du panier, donc dans la zone où les défenseurs se placent le plus souvent.

Dans la suite de sa rétroaction, le MS revient sur l'importance qu'ont les passes pour

l'organisation de l'équipe, surtout dans une situation où le marquage des adversaires est crucial. Il pointe les actions à faire (regarder, passer), sans les décrire dans les détails ni faire participer les élèves.

176- MS : **Par contre si j'ai le ballon** (*il le montre avec les deux mains*) quelqu'un, ou un ou deux adversaires me bloquent, là il faut que je regarde un partenaire et c'est bien de l'avoir vu avant; quand je reçois la balle (*geste de prendre la balle*), si j'ai vu que mon partenaire qui était là (*geste vers la droite*) ben, tac tac (*geste de prendre et de passe rapide vers la droite*) et ça ça va plus vite; donc, moi je pense que de toute façon avec ces bases-là ça ne peut aller qu'en s'améliorant, mais retenez cette règle, faire ressortir le ballon de ce demi-cercle avant de pouvoir tenter un tir.

Avant le rangement du matériel, il fait part aux élèves de ce qu'il demandera de traiter à la MG en son absence (le pivotement) et revient sur la manière de réaliser le geste technique.

178- MS : **On ré-entraînera le pied de pivot**, je demanderai à Sonia de le ré-entraîner, je lui donnerai deux ou trois conseils, mais **j'en ai vu certains qui l'utilisaient un petit peu**, qui avaient la balle (*il la prend et se place pour le pivot*) hop, **il y a quelqu'un qui me gêne** (*il fait le pivot*) hop, **j'essaie de protéger mon ballon**, j'essaie de protéger mon ballon, ça ne peut pas venir simplement en claquant des doigts, ça va prendre du temps.

1.3. Construction/évolution du thème d'étude : jouer au streetball

C'est à partir d'un dispositif défini principalement par le MS que les élèves se confrontent aux contraintes de la situation d'apprentissage. Il s'agit de l'introduction d'un nouveau jeu ; l'action de l'enseignant vise la compréhension et le respect des règles. Durant le jeu, il met en évidence plusieurs traits pertinents et traits non pertinents. Sur l'autre terrain, la MG intervient essentiellement par rapport au respect des règles.

Lors de la discussion finale, dans laquelle c'est uniquement le MS qui prend la parole pour donner sa rétroaction, nous observons une étanchéité partielle entre le contenu des transactions de la forme « sous-groupe » et celle du « groupe classe ». En effet, si les joueurs qui étaient avec le MS ont été confrontés au guidage et au pointage des « bonnes/mauvaises » manières de faire, ces éléments sont peu repris et évoqués avec le reste de la classe.

Co-construction de la référence en lien avec le streetball			
Phases de la tâche	Action de l'enseignant (MS)		Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- Définition des conditions de réalisation, tout en posant des questions aux élèves. Validation : Un point / ballon à l'équipe qui fait le point / en faisant une passe et en dribblant. 3- Prescription du dispositif. Pas de problème à résoudre ni de thème d'étude en particulier. But : jouer en respectant les règles.		2- Ils disent combien de points vaut un tir réussi (2, 3 points), à qui revient le ballon après un panier (les deux possibilités sont énoncées) et comment faire sortir le ballon de la zone de trois points (passe).
Moment d'activité motrice orientée	4*- Rappel des règles, arbitrage et désignation des TP et des TnP chez les attaquants (sous-groupe): - incitation à utiliser le Pied de pivot, à tirer lorsque le joueur est en position favorable, à faire		4- Les joueurs s'organisent dans un EJE restreint, se regroupent autour du ballon et se déplacent en paquet (marquage souvent à plusieurs sur le PdB). Les interventions du MS induisent une meilleure distribution sur le terrain.

	rapidement la passe pour éviter le regroupement, - ostension pour que les joueurs se démarquent et occupent les espaces libres (« <i>viens là</i> »). La MG se place en retrait. Elle intervient très peu par rapport aux règles. Aucune intervention par rapport à l'organisation des joueurs en attaque ou en défense.	Passes peu précises et absence d'organisation concertée. Elèves à <i>topos avancé</i> montrent des TP. Peu de PdP (pas de mobilisation de ce qui a été fait dans la tâche technique), oui si demande du MS. Utilisation du dribble par la moitié des joueurs. Certains (topos avancé) partent en dribble vers le panier. Les joueurs tirent au panier s'ils sont en position favorable. Le jeu sur le terrain 2 (MG) est plus confus. Les actions individuelles sont privilégiées. Tendance des élèves plus avancés à prendre le « pouvoir ». Peu de respect des règles.
Clôture	5- Bilan : rappel de la règle pour sortir la balle de la zone. Question : si j'ai le ballon et que personne ne m'attaque, je dribble en direction de quoi ? 7- Validation et règle d'action : si le PdB est démarqué, il doit dribbler en direction du panier. Règle d'action : si le PdB est marqué, il doit chercher un partenaire pour lui faire la passe. Si je suis le PdP, lorsque quelqu'un me gêne, je dois protéger le ballon (démonstration : éloigner le ballon de l'adversaire)	6- Du panier.

Tableau 2 : Co-construction de la référence en lien avec le jeu « streetball » (D2, L1, MS)

1.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique : le pivot, repères techniques et action décontextualisée

L'analyse panoramique nous a permis de montrer la structuration de la leçon et de donner des indications concernant les deux *tâches techniques* mises en place par le MS. La première confronte les élèves à l'action de dribbler en suivant un partenaire et en adoptant des positions diverses (« *l'essentiel c'est que vous ne vous arrêtiez jamais de dribbler* », TdP62). La deuxième, celle que nous avons choisi de traiter en particulier ici, concerne le « pied de pivot ». Le geste agencé par Ivo constitue la référence technique principale de la leçon et du cycle ainsi qu'une action essentielle que les élèves doivent maîtriser pour bien jouer au basketball (entretien *ante cycle*).

Description du dispositif de travail

Le MS commence par décrire, verbalement et gestuellement, la manière de réaliser le pivotement et c'est seulement après qu'il donne les consignes pour la réalisation de la tâche. S'il s'agit d'exercer le mouvement de pivot, Ivo précise aux élèves qu'ils vont pouvoir aussi « *entraîner ou ré-entraîner les passes* » (TdP69).

Les élèves se mettent par deux avec un ballon de basketball. La tâche est organisée en deux parties :

(i) Dans la première, les élèves font le pivotement « *sans déplacement* » (TdP69). L'élève 1 fait une passe à l'élève 2. Ce dernier, lorsqu'il reçoit le ballon, commence à pivoter pendant que son partenaire tourne autour de lui et vérifie qu'il fait correctement le geste. Après quelques instants, le joueur 1 s'éloigne et, lorsqu'il a trouvé une distance convenable (distance permettant à son partenaire de lui donner le ballon), le joueur 2 lui fait la passe. C'est alors au joueur 1 de faire le geste technique et au 2 de vérifier qu'il le fait correctement.

(ii) Dans la deuxième partie, les élèves font la même chose. Cependant, le joueur non porteur du ballon n'a plus le rôle de vérifier si le geste technique est bien effectué ; il doit faire semblant de s'emparer du ballon, sans le faire vraiment. Ensuite, les élèves changent de rôle en suivant la même procédure que dans la première partie.

Enjeux didactique sous-jacents

La demande faite aux élèves est d'exercer le pivotement. Pour cela, le MS leur confie la reproduction du geste qu'il a décrit et démontré, geste qu'ils réalisent dans une situation facilitante mais éloignée des contraintes inhérentes au jeu collectif (ex., l'opposition d'un adversaire). Il s'agit bien d'une démarche cybernétique : l'élève fait juste si le geste qu'il réalise correspond au modèle prescrit.

Nous constatons que la rétroaction du milieu repose sur la capacité du joueur non porteur du ballon à vérifier/indiquer au PdB si le geste est juste (1^{ère} partie de la tâche) et sur des mouvements plus au moins contraignants, mais non menaçants (il ne peut pas lui prendre le ballon), qu'il peut réaliser pour le faire bouger et adopter la posture prescrite (2^{ème} partie de la tâche).

Pour la réalisation du geste, l'enjeu principal pour l'élève est de choisir, après avoir reçu le ballon, le pied qui restera au sol et de déplacer, indépendamment de l'action du joueur NPdB, toujours l'autre pied. Pour cela, et surtout pour la phase en « opposition », il doit être capable de se concentrer à la fois sur son propre mouvement et sur les actions du partenaire ; ceci entraîne la capacité de gérer le pivotement sous le mode de la proprioception (sentir) de manière à utiliser la vue pour s'organiser avec le ballon et agir vis-à-vis du collègue.

Stratégies possibles pour les élèves

Outre la rétroaction du NPdB, qui a le rôle de guidage dans l'exploration du geste à construire, le « problème à résoudre » est en lien avec la capacité de l'élève à mémoriser et reproduire le mouvement décrit précédemment par le MS. La tâche assignée par le MS induit un engagement de type « *maîtrise* » (Famose, 1990). Il n'y a rien à gagner, rien à prouver, seule compte la réalisation du geste juste.

Si l'on pense plus précisément à l'agir des élèves, nous pouvons prévoir qu'ils seront principalement focalisés, en tout cas dans un premier temps :

(i) sur les appuis au sol, c'est-à-dire qu'ils devront arriver à distinguer le pied qui reste toujours en contact avec le sol et celui qui peut bouger. C'est dans un deuxième temps qu'ils pourront donner plus de place à l'action du haut du corps et à la protection du ballon en rapport avec l'adversaire « complaisant » ;

(ii) ou au contraire, vu la présence du partenaire/adversaire, sur la protection du ballon (jouer à ne pas se le laisser prendre). Comme le travail technique demandé est nouveau pour les

élèves, une telle centration peut avoir des conséquences sur le mouvement des membres inférieurs (qualité des appuis, faute « marcher »). En effet, le geste de pivotement demande un travail de dissociation important entre le bas du corps (les jambes ne font pas non plus le même mouvement) et le haut du corps (prise du ballon, positionnement des épaules en relation avec les jambes et l'adversaire, etc.).

1.4.1. Description et analyse de l'action conjointe

L'action enseignante organise la tâche en deux parties (voir plus haut) et dans l'alternance de phases de « consignes discussion » et *activité motrice orientée*. Dans la première phase, en surplomb topogénétique, le MS prend presque entièrement la responsabilité de décrire ce qui est à faire (peu de participation des élèves). Dans la deuxième, les élèves se confrontent aux mouvements à réaliser. L'agir de certaines dyades est observé/guidé par Ivo. C'est lors de l'*intermède*, situé entre les deux parties, que l'enseignant revient sur l'expérience réalisée par les élèves, qu'il reprend la définition du geste technique et qu'il modifie une des variables de commande de la tâche. Après une nouvelle phase d'*activité motrice orientée*, le MS clôture la tâche en faisant un bilan.

En ce qui concerne le déroulement de la tâche, précisons qu'elle a duré 13'33 et que les élèves ont passé plus de 80% du temps à écouter l'enseignant ; c'est-à-dire que le PdB a exercé le pivotement et son partenaire la vérification et les tentatives de prendre le ballon à l'adversaire pendant 3 minutes. Le nombre de pivotement réalisé par chaque élève est peu important, ce qui réduit les possibilités d'apprentissage et celles du MS de réguler leur action.

1.4.1.1. Consignes et discussion initiales

A la fin de la tâche « Le maître et son chien », le MS fait la transition avec la suivante en disant à chaque duo qu'ils n'auront « *besoin que d'un ballon pour deux* » (TdP63). Il leur demande d'aller en déposer un et de revenir ensuite s'asseoir dans la salle, ceci rapidement puisqu'ils ont peu de temps à disposition.

Il introduit et contextualise le geste technique du « *pied de pivot* » en rappelant des règles qu'il est nécessaire de respecter lorsqu'on fait du basketball. Il commence par le « double dribble » et les deux actions que le joueur peut réaliser après avoir fini de dribbler. Si dans son discours il formule des questions aux élèves, c'est lui-même qui donne les réponses.

65- MS : ... je vous ai dit qu'on pouvait, il ne fallait pas le faire eh, qu'**on pouvait faire double-dribble si on dribble avec les deux mains en même temps** (*il dribble*) et c'est une erreur, (*il s'arrête*); mais il y a une autre manière de faire double-dribble, et c'est toujours une erreur, c'est **si je dribble** (*il commence à dribbler*), **je m'arrête** (*il s'arrête, un pied devant l'autre, largeur épaules*) **de dribbler et que je continue après** (*il reprend le dribble*) m'être arrêté (*il s'arrête*) (...) donc, au basket, du moment que vous avez dribblé (*il commence à dribbler*), du moment que vous avez repris le ballon à deux mains (*il s'arrête et prend le ballon à deux mains*), qu'est-ce que vous êtes obligés de faire maintenant ? (*des élèves lèvent la main mais, sans attendre leur réponse, il dit*) soit une passe (*il fait le geste sans lancer le ballon*) soit (*il se tourne*) un tir (*il tire en sautant*).

C'est en pointant ce qu'il n'est pas possible de réaliser que le MS, en sollicitant les élèves, va montrer la nécessité du pivotement et donner les premières indications pour la réalisation :

65- MS : ... vous ne pouvez pas repartir en dribble après avoir bloqué la balle à deux mains, ça s'appelle double-dribble, par contre, imaginons que je dribble (*il commence à dribbler*), que je m'arrête, j'ai encore le droit de faire quelque chose en restant sur place, Isana (*il donne la parole*) dis-le un peu plus fort.

Isana: **On pivote**

MS: **On peut pivoter**, j'ai dribblé, je me suis arrêté (*il fait le geste*), mais j'ai encore **le droit de pivoter en laissant un pied au sol** et là, quel est le pied qui est au sol (*il continue à pivoter sur son pied droit*), que je ne décolle pas ? c'est le pied droit. Est-ce **que j'ai le droit maintenant** de (*il se place pour le pivot*) **de changer** (*il change l'appui*) et de mettre **mon pied gauche comme pied de pivot**, puis maintenant mon pied droit ?

Els: **Non**

La question adressée aux élèves semble vérifier, puisque le pivotement a déjà été étudié, ce qu'ils ont retenu des leçons de l'année précédente. Le MS revient ainsi sur ce qui a été établi, à savoir la possibilité qu'a le joueur de déplacer, lorsqu'il est à l'arrêt et a le ballon dans ses mains, un pied tout en laissant l'autre en contact avec le sol.

Le MS poursuit avec la définition des conditions de réalisation de la tâche, ce qui lui permet de démontrer encore la technique que les élèves doivent reproduire (il rappelle et complète le geste).

Dès le départ, Ivo signifie aux élèves que le pivotement sera travaillé sous deux formes. Dans la première, il s'agira d'entraîner « *ce pied de pivot sans déplacement* » (TdP69) et il confie aux élèves la recherche de l'utilité du geste. En effet, il leur dit qu'en accomplissant la tâche, ils devront « *réfléchir à quoi sert le pied de pivot au basket* ».

Ensuite, il démontre avec un élève, ce que toute la classe devra faire.

69- MS : Andrés vient avec moi (...) on va aussi s'entraîner avec cet exercice, ou ré-entraîner les passes; Andrés **va me faire une passe** (*le MS lui lance le ballon, Andrés lui fait la passe et le MS réceptionne le ballon*), ensuite, Andrés **va m'obliger à pivoter** (*il fait un geste avec son bras à côté de lui*) parce que j'aimerais bien lui rendre la balle, mais j'ai envie de lui la rendre à lui (*il montre derrière lui avec son bras, tout en étant face à Andrés*) quelque part d'autre. Alors, bouge, mets-toi quelque part (*il fait un geste autour de lui*) où tu m'obliges à pivoter, et puis Andrés ça serait bien qu'il vérifie si je pivote juste, pas que je sois en train de faire ça (*il bouge ses appuis*), donc, **Andrés a un rôle à jouer**, là, Andrés (*qui est revenu à la position initiale*) pendant un court instant **c'est le maître, si c'est moi qui ai la balle, c'est lui qui est le maître**, si c'est lui qui a la balle (*il lui fait une passe, Andrés prend le ballon*), c'est moi le maître. Donc, imaginons qu'il m'ait donné la balle (*Andrés fait la passe*), qu'il me fasse pivoter (*il fait un geste avec son bras pour qu'il se déplace autour de lui*), vas-y, **il vérifie que je pivote** bien (*il continue à pivoter*) en changeant pas de pied, et le but c'est qu'il se mette dans un autre endroit qu'avant.

L'enseignant, en verbalisant et en démontrant l'action à faire, désigne les objets du dispositif et rend visible ce qui est attendu de la part des élèves. Ils devront travailler par deux et le statut que chacun doit assumer est différent : l'un s'exerce à pivoter et l'autre (le « *maître* ») vérifie que le geste est bien réalisé.

Ce que laisse voir le MS avec l'élève nous semble répondre « corporellement », mais aussi verbalement, à une partie au moins de la question qu'il a posée concernant l'utilité que peut avoir le pivotement. En effet, lorsqu'il demande à Andrés de se déplacer autour de lui, et comme s'il voulait lui redonner le ballon « *quelque part d'autre* », il pivote et oriente à chaque fois son corps et le ballon de manière qu'ils soient toujours face à son partenaire. Si l'idée de pivoter pour faire une passe est retenue, le positionnement du haut du corps dirigé vers le partenaire (le MS place le ballon loin du thorax, bras semi pliés vers l'avant) fait que le ballon n'est pas protégé. Ce qui peut être inefficace dans une situation de jeu, puisque la posture permettrait à l'adversaire d'attraper facilement le ballon³³⁹.

Si la tâche doit permettre d'exercer le pivotement, le MS nomme aussi un autre objet

³³⁹ Cela dit, il s'agit de la première partie de la tâche. L'enseignant demande aux élèves de se préoccuper des pieds, l'engagement du haut du corps n'a pas été abordé.

d'enseignement, « *les passes* ». Il rend les élèves attentifs à la distance qu'ils doivent trouver par rapport au porteur du ballon afin que la passe soit efficace. Pour cela, il donne un exemple en démontrant avec Andrés. Comme ce dernier est très proche, il lui dit de s'éloigner de « *quatre, cinq mètres, moi je suis capable de faire...* » (TdP73). Pour la réception du ballon, il pointe la nécessité de « *tendre les mains* » vers le passeur comme « *signe* » (TdP73) qu'il est prêt pour l'attraper.

En procédant au changement de rôles, l'enseignant et Andrés démontrent une deuxième fois ce qui doit être réalisé. L'élève est toujours guidé par les consignes du maître (ex. : *maintenant c'est lui qui m'oblige de nouveau à pivoter (...) vas-y...* », TdP75).

Ensuite, après avoir annoncé « *qu'au bout d'une petite minute ça devrait être réglé, parce que c'est vraiment pas compliqué* » (TdP75) et avant de lancer la phase AMO, le MS rappelle que celui qui joue le « *maître* » doit vérifier que son partenaire « *pivote juste* » (TdP75).

Le couplage verbalisation/démonstration gestuelle nous semble avoir rendu clair ce que les élèves doivent réaliser durant le moment d'*activité motrice orientée*, ainsi que les attentes de l'enseignant. Ceci est facilité, d'après notre analyse, par la définition du milieu qui exemplifie exactement les conditions de réalisation de la tâche.

1.4.1.2. Activité motrice orientée : garder toujours le même pied au sol

Le MS lance l'activité (« *allez* », TdP75) et s'approche tout de suite d'un des duos. En « *Jeu commenté* » (Devos-Prieur, 2006), il décrit aux deux élèves, pas à pas, ce qu'ils doivent faire et comment.

76- MS : Une passe, **fais déjà la passe**, maintenant **tu bouges pour obliger à pivoter** (*il guide l'enfant avec son bras et le rend attentif par rapport aux pieds du partenaire*); **regarde si c'est juste, bouge**, bouge avec (*il s'adresse à celui qui doit pivoter, celui-ci fait la passe*); **maintenant c'est toi qui pivotes** sur un pied, lève toujours le même pied (*l'enfant ne fait pas juste*), **non, non, regarde**, tu es en train de (*il montre*) soulever les deux pieds alors que tu dois en laisser un au sol et pivoter autour

77- El: Comme ça (*il montre rapidement*)

78- MS: Oui, mais le but c'est que **tu sois toujours face** (*il montre le geste avec les deux mains devant lui*) (...) voilà, maintenant oblige-le à pivoter (*celui qui avait des problèmes fait la passe et il commence à se déplacer autour du partenaire*).

Ce guidage constitue la principale manière dont le MS intervient auprès des élèves. Il pointe surtout les TnP (« *C'est pas de la danse, c'est du basket* », TdP79, « *tu ne bouges plus, tu peux tourner autour de ton pied mais...* », TdP81) tout en posant des questions correctives. Par exemple : « *Tunia, est-ce que tu peux soulever tes deux pieds ?* » (TdP79).

Nous observons que la plupart des élèves arrivent à garder le même pied au sol. Les mouvements sont, par contre, rigides et stéréotypés. La jambe qui pivote est en extension et le haut du corps reste droit. Le mouvement se fait en pivotant sur un axe où la jambe et le reste du corps sont à la verticale (toupie).

Dans cette première partie de la tâche, l'intervention de l'enseignant concerne le respect du pied de pivot (garder toujours le même au sol) et les conditions que chaque rôle doit respecter (ex., après quelques pivotements, le porteur du ballon doit faire une passe).

1.4.1.3. Premier moment de verbalisation : des repères techniques et complexification de la tâche

Après un peu plus d'une minute d'activité motrice orientée, l'enseignant demande aux élèves de s'asseoir. Dans un premier temps, il fait le bilan de ce qu'il a observé et, en définissant encore les conditions de la réalisation du geste technique, il introduit les éléments qui doivent être respectés pour ne pas faire « marcher » :

84- MS: ... bien entendu **pour ceux qui n'ont pas** l'habitude, ça paraît un peu bizarre et puis il y a certains que c'est très gracieux, ça fait des choses comme, puis comme ça (*il fait des pas de danse*) non, moi quand je reçois le ballon, **je n'ai pas envie de tomber, de perdre mon équilibre**, quand je reçois le ballon (*il se met en position, bras vers Christopher*), vas-y (*il fait la passe*), j'essaie d'**être bien en appui sur mes pieds** (*il montre la flexion des jambes*), donc je vais peut-être **écarter un petit peu plus mes jambes** (*il montre ses deux pieds avec sa main droite*) au moment où je le reçois, tac (*il refait le geste*), j'écarte tout de suite un petit peu plus mes jambes. Si mes deux pieds sont au même moment au sol lorsque je reçois le ballon (*discipline*), quand je reçois le ballon et que j'ai les deux pieds au sol **j'ai le choix** (*il montre les deux pieds alternativement*), je **peux décider si c'est mon pied droit ou mon pied gauche** (...) **par contre**, du moment où j'ai décidé, **si j'ai décidé de laisser le pied droit**, là, on l'a dit avant (*il pivote sur son pied droit*), **on ne peut plus changer**

L'intervention du MS déplace de la présentation globale du geste à la spécification des éléments qui le composent. Il n'est s'agit pas seulement de laisser toujours le même pied au sol. Il est nécessaire aussi que les appuis soient à une certaine distance (*il faudrait « écarter un petit peu plus mes jambes »*) et garder l'équilibre. Si l'enseignant ne verbalise pas comment il faut le faire, il oriente le regard des élèves en montrant ses jambes pliées (*flexion des genoux*). Ensuite, et cela on peut l'assimiler à l'action de s'arrêter en 1 temps, il dit que « *si mes deux pieds sont au même moment au sol* », le joueur a la possibilité de choisir, parmi ses deux pieds, celui qu'il va laisser au sol. Cette orientation de l'action (Schubauer-Leoni et al., 2007) est réalisée en fonction des observations faites chez les élèves. Comme le MS le fait souvent, le « bon exemple » qu'il démontre est suivi de la mise en évidence d'une manière « non pertinente » de procéder. Pour cela, il place les pieds collés et dit que, dans une telle position, « *je vais perdre mon équilibre et je vais marcher* », TdP84).

Le MS revient ensuite à la question qu'il a posée avant concernant l'utilité que peut avoir le pivotement. Il dit « *vous l'avez vu* » que le « *pied de pivot ça nous sert à pivoter pour faire une passe correcte à un camarade qui serait peut-être derrière nous* » (TdP84) et il demande si quelqu'un a « *une autre idée* » (*ibid.*). Un élève répond « *à passer la balle à un qui est démarqué* » (TdP85), avis qui ne convient pas complètement au maître, comme s'il attendait une autre réponse pour faire avancer le temps didactique (« *c'est ce que je viens de dire, c'est juste* », TdP86). Sans laisser le temps de réflexion, il poursuit la phrase et donne lui-même la réponse :

88- MS :... imaginons que **Christopher c'est un adversaire**, viens Christopher (*il était derrière lui, il se lève et s'approche du MS; en même temps, l'enseignant fait un signe à un autre élève qui est devant lui et lui dit à voix basse*) mets-toi debout, mets-toi de debout (*en regardant Christopher, il lui dit*) **tu veux prendre le ballon, vas-y** (*l'élève essaie, le MS pivote*) et puis moi, pendant ce temps, qu'est-ce que je peux faire, chercher un partenaire (*il fait la passe à l'enfant qui est devant lui*), donc ça va me servir à ça, **ça va me servir à protéger mon ballon** (*il fait le geste de pivotement et de protection, mais sans ballon*), **le temps que je trouve quelqu'un pour faire une passe** (*il fait le geste de la passe*).

Le MS donne la deuxième utilisation du pivot en situation de jeu (la première concernait la recherche d'un camarade pour lui faire une passe) : il sert à « *protéger le ballon* ». C'est ce paramètre qui l'amène à justifier les changements de dispositif de travail initial. Dans la deuxième partie de la tâche, les élèves vont être confrontés à la contrainte, certes mesurée,

d'un adversaire relativement bienveillant.

Pour permettre au porteur du ballon d'éviter qu'un adversaire lui prenne le ballon, le MS et les élèves vont co-construire quelques repères corporels considérés comme nécessaires. Pour cela, l'enseignant donne à la fois les nouvelles conditions de réalisation et les éléments techniques de protection du ballon.

88- MS : ... j'ai dribblé, je me suis arrêté, je ne peux plus repartir, un adversaire arrive, il faut bien que je trouve (il commence à pivoter) une solution. Donc, pour s'orienter, pour trouver un partenaire. L'exercice va se dérouler comme ceci, merci (*il demande le ballon à l'enfant qui avait reçu la passe avant*).

Christopher, tu recules un petit peu, **je fais une passe** (*il lui fait la passe*), Christopher ne bouge pas (*l'enseignant commence à courir vers l'avant*), je vais **l'obliger à pivoter**, comme si j'étais quelqu'un qui veut lui prendre la balle, **mais je ne le fais pas vraiment** (*il essaie de prendre le ballon, l'élève pivote, en gardant bien le pied par terre et en plaçant correctement le dos vers le MS*), **le but c'est qu'il mette quoi entre le ballon et moi?**

El : **Le dos**

MS: **Oui**, alors vas-y (*l'enfant pivote*), là je regarde, **c'est parfait** (*il montre le pied de pivot qu'utilise l'enfant*), il a toujours le **pied gauche comme pivot**, il **protège bien son ballon en présentant son dos**.

A nouveau, la compréhension de ce qui est à faire est fortement dépendante de la gestualité de l'enseignant. Il n'accompagne pas seulement la description verbale par des démonstrations. Les actions du corps montrent bien plus que ce qu'il dit, par exemple la flexion des genoux lors qu'il décrit le positionnement à adopter au moment de recevoir le ballon ou la manière de tenir le ballon. Cependant, si les « choses » sont montrées, ceci est fait en vitesse « normale », ce qui demande de la part des élèves une observation et une lecture très fine des gestes effectués afin de repérer l'ensemble des traits pertinents.

Ensuite, et comme ça a été le cas de la première partie de la tâche, l'enseignant et Christopher changent de rôle et répètent ce qui a été fait auparavant (c'est l'élève qui s'éloigne de manière à pouvoir recevoir la passe du MS et qui tente de protéger le ballon). Durant la démonstration, l'enseignant donne d'autres indications au « défenseur », celles-ci en lien avec la règle qui interdit le contact avec l'adversaire.

92- MS: ... je fais la passe (*il fait la passe*) et c'est moi qui attaque (*il fait le geste vers l'avant, mais reste à la même place*), mais **sans** (*il fait plusieurs gestes simulant le contact personnel, ex. taper le bras*) **bing**, **le bousculer**, c'est interdit, quand vous gênez, **il faut vous bloquer** (*il fait le geste de défense, un bras plus haut que l'autre*) **à quelques centimètres** (*il fait avec la main le geste de la distance*), mais **ne rentrez pas dedans, c'est chaque fois une faute**.

C'est à partir de ces conditions de réalisation que les élèves entrent dans la dernière partie de la tâche. Les élèves ne posent pas de questions, ce qui peut être considéré comme indice d'une bonne compréhension de ce qu'ils doivent faire.

1.4.1.4. Activité motrice orientée : protéger le ballon en faisant le pivot

Les duos restent les mêmes et, après le départ donné par le MS, ils commencent tout de suite les mouvements. L'enseignant va vers plusieurs sous-groupes et guide, toujours de manière serrée l'agir des élèves. Pour le montrer, prenons tout d'abord l'exemple de deux élèves que nous considérons à *topos avancé* : ils ne rencontrent pas de difficultés à garder toujours le même pied au sol, ils plient les genoux en faisant le pivot, donnent le dos à l'adversaire et éloignent le ballon (le deuxième tient cependant le ballon un peu loin du corps).

93- MS : Allez, **oblige-le à pivoter** (*l'enfant pivote, mais l'autre est très loin*), voilà tac (*l'enfant s'approche*) **comme si tu voulais lui faucher le ballon**, vas-y, **tourne**, tourne (*il fait un geste circulaire*)

avec ma main, l'enfant tourne), ah, voilà, on a vu que c'était bon (les deux élèves s'arrêtent et se préparent pour le changement de rôle); tac, tu recules (il fait un geste avec le bras), tu demandes le ballon, là par exemple (il lui montre l'endroit, l'enfant se place, mais il ne s'arrête pas, son partenaire lui fait la passe, mais il est en mouvement), alors, doucement (il s'approche de l'enfant et lui montre un des pieds) tu laisses un pied au sol, maintenant tu protèges le ballon (il le fait, son partenaire avance), allez, voilà, c'est juste, encore, encore, et tu recules, ça c'est parfait.

Le MS change ensuite de duo, tout en continuant à intervenir en position surplombante. Par exemple lorsqu'une élève bouge l'un ou l'autre pied, selon le mouvement fait par son partenaire, l'enseignant lui dit « *laisse toujours le même pied au sol* » (TdP94). Cette situation montre les limites de la rétroaction du milieu. En effet, pour l'élève qui vérifie et/ou tente de toucher le ballon, il est difficile à la fois de remplir son rôle d'attaquant et de dire éventuellement au porteur du ballon qu'il est en train de faire « marcher ».

Ensuite, comme une élève est partie aux toilettes, le MS prend sa place et fait l'exercice avec sa partenaire. Il s'agit de Sarah, élève qui montre une manière de faire représentative, surtout, de plusieurs autres filles de la classe. L'élève essaie de reproduire la procédure prescrite par le MS, mais dans l'action il lui est difficile de prendre en considération l'ensemble des repères annoncés. Elle se concentre sur le pied qui doit rester au sol et oublie « l'utilité » qu'a le geste de pivoter (se positionner vis-à-vis de l'adversaire et protéger le ballon). Nous observons que le corps de Sarah est à la verticale et que la dissociation des actions du bas et du haut du corps est très laborieuse. Si elle s'efforce de garder un pied au sol, elle oublie de donner le dos à l'adversaire et de protéger le ballon. Face à cette situation, l'enseignant la guide pas à pas, ce qui lui permet de s'approcher du modèle de référence. Voici une partie de la transaction :

104- MS: Donc, le but c'est faire quoi ? (*il n'attend pas sa réponse*), **protéger le ballon**, donc, tourne-toi (*elle se tourne et fait le pied pivot, le MS essaie de prendre le ballon*), Ok, c'est bon (*il recule et se place pour recevoir le ballon, Sarah fait la passe*); allez, à toi (*Sarah va vers lui, le MS pivote et Sarah essaie de prendre le ballon*). Ok, mets-toi plutôt là (*il montre l'endroit où Sarah était avant, elle se déplace*), on le fait encore une fois, après je siffle (*il fait la passe et va vers elle en montrant son pied droit, il dit*) utilise peut-être ton autre pied pivot, voilà, vas-y, protège ton ballon (*elle pivote sur le pied droit. Son corps est droit et elle n'a pas une posture de protection efficace*); eh oui (*le MS touche le ballon*) si tu vas trop doucement et tu me le présentes, et bien je le prends.

1.4.1.5. Discussion finale : pour l'utilisation du pivotement en situation de match

L'enseignant siffle la fin de la tâche et demande aux élèves de s'asseoir là où ils se trouvent. Avant de passer au *streetball*, il met en perspective le travail du pied de pivot qui vient d'être fait par rapport au jeu collectif qui va suivre.

Ceci est fait très rapidement. Il dit : « *j'aimerais que vous arriviez à vous dire ah, oui, là il nous a parlé de ça, en match ça va sûrement arriver où il va falloir protéger son ballon* » (TdP107). La mise en évidence renvoie à une probable nécessité de devoir s'organiser par rapport à un adversaire, sans qu'une configuration de jeu en particulier soit mentionnée.

Toujours sous forme de synthèse, le MS énonce d'autres repères sur lesquels le porteur du ballon peut s'appuyer pour organiser son action, des éléments qui renvoient aussi aux règles du jeu : le pivotement peut se faire « *avant de dribbler (...) si je n'ai pas envie d'utiliser mon dribble bêtement, je peux très bien pivoter* » et aussi « *juste après le dribble* » (TdP107).

L'enseignant clôt la tâche en mettant en évidence un TnP observé chez certains élèves ; il concerne la tenue du ballon lorsque le joueur fait le pivot et doit protéger le ballon. Le MS met le ballon sous son aisselle, bras fléchis et collés au corps et demande aux élèves « *est-ce*

que vous pensez qu'on est à l'aise pour faire une passe à quelqu'un, non » (TdP107). Ensuite, il démontre la bonne manière de faire. C'est à nouveau dans la confrontation des « contraires », en exagérant corporellement le TnP, que l'enseignant met en évidence la bonne manière de faire.

1.5. Construction/évolution du thème d'étude : la technique de pivot

Comme nous l'avons décrit, c'est dans l'alternance des moments de discussion/verbalisation et d'activité motrice orientée que les éléments techniques du pivotement sont présentés et validés par l'enseignant. S'il s'appuie sur l'agir des élèves pour montrer ce qu'il faut (ou ne pas) faire, ces derniers sont peu sollicités.

Co-construction de la référence en lien avec le Pied de pivot		
Phases de la tâche	Action de l'enseignant (MS)	Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- <i>Définition</i> des conditions de réalisation à partir de la règle : le joueur qui dribble ne peut pas reprendre le ballon et ensuite repartir en dribble (double-dribble). Quel mouvement peut-il faire ? 3- Validation : On pivote Démonstration de la technique du PdP. Dévolution : durant la tâche, essayez de voir à quoi sert le PdP. Prescription de la situation.	2- El : Le pivot
Moment d'activité motrice orientée	4*- Guidage (par duo) de l'activité des élèves par ostension (rappel du pied qui doit rester au sol).	4- Les élèves, par duo, font les passes et s'exercent au PdP. La plupart gardent le pied de pivot au sol, mais ils très sont nombreux à laisser le corps à la verticale et le ballon non protégé.
Intermède	5- Bilan de la phase AMO : il est important de garder des bons appuis (démonstration jambes écartées, flexion des genoux). A privilégier l'arrêt en 1 temps (possibilité de choisir n'importe quel pied pour pivoter). Utilité du PdP : pour chercher un camarade à qui faire la passe (s'il est derrière nous). Questions concernant une 2^{ème} utilité : 7- A protéger le ballon. Règle d'action : il faut mettre le dos entre l'adversaire et le ballon Assignation des nouveaux critères de réalisation.	6- El : à passer le ballon (le MS l'avait déjà dit)
Moment d'activité motrice orientée	8*- Guidage par ostension : pied qu'il faut laisser au sol, protection du ballon, critères de réalisation.	8- Les élèves font les deux parties de la situation : 1- le NPdB vérifie d'abord, 2- ensuite il essaie de toucher le ballon. Sauf pour les élèves à <i>topos avancés</i> , il leur est difficile de s'occuper en même temps de l'action du bas et du haut du corps (dissociation d'actions).

Clôture	9- Bilan : il faut se rappeler durant le match d'utiliser le PdP pour protéger le ballon. Le PdP peut être fait avant et après le dribble. TnP : quand je fais le PdP, il ne faut pas mettre le ballon sous les aisselles. Démonstration du geste juste.	Ils n'ont pas été sollicités.

Tableau 16 : Co-construction de la référence en lien au pivotement (D2, L1, MS)

Synthèse intermédiaire des repères de l'action des acteurs

Les deux tableaux récapitulatifs (annexe 1.5) condensent les constats en lien avec les interactions enseignant-élèves lors de la situation d'apprentissage portant sur le streetball, ainsi que celle qui traite le pivotement. Ils montrent des résultats assez proches en ce qui concerne la posture des acteurs et leur action dans la co-construction de la mésogénèse.

Les milieux d'études sont principalement définis par l'enseignant spécialiste, les élèves participent très faiblement à la mise en place des *conditions de réalisation* ; c'est le cas de l'aménagement matériel et humain (ex., le travail en demi-terrain pour le streetball ou en duo pour le pied de pivot) ou de la définition des *critères de réalisation* pour le geste de pivoter. Dans les deux tâches il s'agit, pour les élèves, de prendre connaissance et de respecter des règles du jeu ou de faire siens des éléments techniques. Le fait d'assumer presque tout seul la définition permet au MS d'aller plus vite et de faire avancer le temps d'enseignement. Cependant, puisque le spécialiste occupe la plus grande place et que le temps de verbalisation est important, la conséquence au niveau temporel est que les élèves sont très peu en activité motrice orientée (8'30 sur 31'31 pour les deux tâches).

Le MS pose des questions aux élèves. Nous observons que c'est surtout lui qui répond à leur place ou qu'elles ont principalement comme fonction d'accompagner sa présentation. Les questions ne font pas partie d'une démarche visant la réflexion des élèves par rapport à ce qui est à faire (ex. des hypothèses) ou à l'analyse de l'action effectuée. Dans ce sens, les avis des élèves ne paraissent pas particulièrement influencer la programmation du spécialiste.

Par rapport au milieu d'étude initial, nous observons que les conditions de réalisation du streetball ne changent pas durant la tâche, mais qu'une modification est annoncée lors de la discussion finale (réduction du nombre de joueur par équipe pour les leçons suivantes). En ce qui concerne la *tâche technique*, le MS la fait évoluer en la complexifiant : d'abord faire le pivotement tout seul et ensuite avec une faible opposition. Cette modification ne semble pas faire suite à l'observation de l'agir des élèves. Les milieux d'étude restent aussi, par rapport à ce paramètre, tels que l'enseignant les avait programmés.

L'activité des élèves est orientée différemment selon la tâche. Pour le streetball, ils doivent jouer en respectant les règles prescrites et se confronter à l'ensemble des situations sans suivre un projet particulier. Ceci diffère de la deuxième partie de la tâche technique où le porteur du ballon et son adversaire, à partir consignes indiquées par le MS, doivent chacun résoudre un problème. Pour le premier faire en sorte que l'autre ne touche pas le ballon, et pour le deuxième trouver la manière de contrer la défense de celui que le protège.

Pour le jeu, il n'y a pas de co-construction des stratégies avant le match. C'est durant la partie que le MS, en jeu commenté, montre les bonnes actions à faire et c'est dans la discussion

finale qu'il formule des éléments à retenir pour les leçons suivantes. Dans la tâche technique, les traits pertinents sont donnés avant, pendant et après le temps d'activité motrice orientée. Si nous avons signalé sur les tableaux que l'enseignant institue, ceci se fait sans une participation significative de la part des élèves.

Par rapport aux places topogénétiques, si l'on résume, c'est le surplomb de l'enseignant qui caractérise les transactions professeur-élèves. La dévolution faite par le MS renvoie à la reproduction d'un modèle en ce qui concerne les actions de pivoter et à un agir global pour le jeu collectif. Durant ce dernier, les élèves doivent aussi s'organiser par rapport aux indications de l'enseignant. Le peu de temps de jeu effectif ne permet cependant pas de savoir dans quelle mesure les élèves profitent de ce guidage pour modifier leur manière de faire.

Enfin, la description et l'analyse montrent que la co-construction de la référence en classe se fait dans une démarche techniciste de l'enseignement des jeux collectifs (Brau-Antony, 1999). Le geste technique est abordé dans des conditions peu en phase avec la logique du jeu. Le match de streetball mis en place à la fin, qui devrait selon le MS permettre de confronter les élèves à la nécessité de pivoter, ne les conduit cependant pas à le faire. Ce sont les aspects plus en lien avec la gestion du rapport de force entre attaquants et défenseurs devant une cible qui sont mis en évidence.

2. Deuxième leçon du cycle (MG) : le pivotement comme objectif principal de la leçon

La leçon de l'enseignante généraliste reprend à l'identique les différentes parties agencées par son collègue, tout en intégrant des tâches originales (deux tâches absentes chez le MS). La première, la *tâche technique* « Les trois coups de sifflet », revient sur le pivotement et les passes en situation décontextualisée. Avec les jeux « La passe à 10 » et le « Streetball », l'enseignante confronte les élèves à la coopération/opposition collective, tout en ayant comme visée principale l'utilisation du geste technique élaboré auparavant.

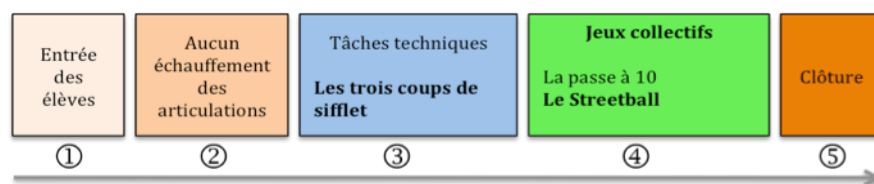


Figure 16 : Place des *jeux collectifs* et de la *tâche technique* dans la leçon

Dans un premier temps, nous traitons le « Streetball », tâche en filiation avec le jeu proposé par le MS et, dans un deuxième temps, la *tâche technique* que nous venons d'évoquer. Dans les deux situations d'apprentissage nous trouvons la même articulation des phases : présentation par l'enseignant des conditions de réalisation, un moment d'activité motrice orientée où les élèves se confrontent aux contraintes du milieu d'étude, un intermède (tâche « pied de pivot ») et la clôture. Dans ces différentes phases, la MG donne la parole aux élèves, mais comme nous le verrons, c'est sa posture topogénétique en surplomb qui prévaut.

Deuxième leçon du cycle : maître généraliste Structuration temporelle : leçon, tâches, phases			
Temps	Moments de la leçon	Phases de chaque tâche	Temps
0'00 à 1'29	Arrivée des élèves	L'enseignant et élèves apportent le matériel dans la salle. Regroupement.	1'29
1'30 à 4'20	Les trois coups de sifflet (durée : 9'34)	Consignes et discussion initiales	2'50
4'21 à 6'51		Activité motrice orientée	2'30
6'52 à 7'53		Intermède	1'01
7'54 à 10'14		Activité motrice orientée	2'20
10'15 à 11'04		Clôture	49''
11'05 à 17'53	La passe à dix (durée: 10'55)	Consignes et discussion initiales	6'48
17'54 à 18'10		Activité motrice orientée	16''
18'11 à 18'41		Intermède	30''
18'42 à 21'18		Activité motrice	2'36
21'19 à 22'		Clôture	41''
22'01 à 27'15	Streetball (durée: 13'43)	Consignes et discussion initiales	5'14
27'16 à 33'13		Activité motrice orientée	5'57
33'14 à 35'44		Clôture	2'30
36'27 à 38'	Rangement du matériel	Rangement et consignes finales	3'33

Tableau 17 : Structuration de la leçon : articulation des moments de verbalisation et d'AMO (D2, L2, MG)

2.1.A propos des enjeux didactiques de la tâche effective : le jeu sportif Streetball

Description du dispositif, enjeux didactiques et stratégies des élèves

Les conditions de réalisation de la situation d'apprentissage sont presque identiques à celles proposées par le MS lors de la première leçon du cycle. Pour les enjeux didactiques, ainsi que pour les stratégies des élèves, nous renvoyons donc le lecteur au point « 1.1 » de cette section et à l'analyse du streetball de la 4^{ème} leçon de la Dyade 1.

Dans ce point, nous allons traiter uniquement le changement qu'apporte la MG dans l'organisation sociale des équipes. En suivant la demande de son collègue, la titulaire de classe forme des équipes de 4 joueurs (au lieu de 5 ou 6), ce qui a trois conséquences :

(i) Du point de vue de l'action de l'enseignante ; cette dernière devra gérer non seulement les deux matchs (rappelons que le MS s'occupait d'un seul terrain), mais aussi les changements (coups de sifflet) et veiller à que tous les élèves aient le même temps de jeu. Tenant compte de ces conditions, on peut supposer que l'auto-arbitrage, inhérent par ailleurs au streetball, est privilégié.

(ii) Par rapport à l'activité des élèves durant le jeu ; soulignons qu'ayant à s'occuper (surveiller, communiquer...) de moins de partenaires et d'adversaires, les joueurs rencontrent des conditions plus favorables aux apprentissages qu'ils doivent réaliser. En terme spatial, ils peuvent se déplacer avec plus d'aisance sur le terrain, se démarquer plus facilement et trouver plus aisément des espaces libres. Avec 3 partenaires et 4 adversaires à prendre en considération, la charge perceptive est donc moindre et plus adaptée au niveau des élèves. Mais toujours plus importante de celle de la pratique sociale. Dans ce sens, on peut dire que la transposition du streetball en classe ne correspond pas à ce que Marsenach (1991) appelle une « forme de pratique scolaire ».

(iii) Les joueurs doivent réaliser les changements de remplaçants sans arrêter le jeu (au coup du sifflet, un joueur sort et un autre entre). Une telle manière de fonctionner constitue un élément perturbateur des actions en cours et risque de déstabiliser les repères que les élèves construisent pour défendre et attaquer la cible (les changements sont prévus à chaque minute).

2.2. Description et analyse de l'action conjointe

C'est après « La passe à 10 » que la MG introduit le « Streetball ». Dans le premier jeu, elle insiste sur un point : « *surtout regarder vos pieds de pivots* ». A la fin de cette tâche, elle fait le bilan et dit qu'il « *il y du travail* » pour y arriver et que le problème c'est que « *vous ne regardez pas vos pieds* » (TdP43). Son attente apparaît peu conciliable avec l'agir attendu de la part des joueurs lors d'une situation de jeu. En effet, le placement des pieds et leurs mouvements sont à réaliser sans l'aide du regard (travail de dissociation), ce qui permet au porteur du ballon de prendre en considération l'adversaire direct (protéger le ballon), chercher ses coéquipiers pour faire une passe ou pivoter afin de trouver les conditions à un départ en dribble.

2.2.1. Définition des règles et dévolution du jeu

La transition entre les deux jeux est justifiée par la nécessité de continuer à travailler le pivotement. La MG annonce le streetball en faisant le lien avec la leçon de son collègue, « *on va faire le jeu qu'Ivo vous a présenté* » (TdP44).

Pour la définition des conditions de réalisation, l'enseignante fait appel à la mémoire didactique des élèves. Avant ceci, elle explicite la modification qu'elle introduit au jeu pratiqué la leçon précédente et précise le travail qu'elle voudrait qu'ils fassent en particulier:

44- MG : comme on ça va être du **4 contre 4** et que vous êtes 5 ou 6 dans les équipes **ça nous permettra d'observer**, mais **on va refaire le pied de pivot** parce qu'il y a 5 ou 6 qui le font juste, **pris dans l'action du jeu, on oublie tout** et puis ap ap ap ap, dans tous les sens (elle se déplace légèrement en faisant de petits pas).

Le changement dans l'organisation sociale (des équipes de 4 joueurs) n'amène pas seulement une diminution de la charge perceptive que les élèves doivent gérer durant le jeu ; en plaçant des joueurs sur les bancs (remplaçants), la MG introduit un rôle social rattaché à la pratique culturelle : l'observateur - spectateur.

Selon la MG, le jeu doit permettre aux élèves de « *refaire le pied de pivot* ». En constatant qu'en situation de jeu (elle dit : « *pris dans l'action* »), les élèves ne le font pas correctement, elle souligne la difficulté qu'ils rencontrent à faire le pivotement aussi bien qu'ils le font dans la *tâche technique*. Ce qui met en évidence les difficultés de transfert en situation de jeu des

savoirs abordés dans des conditions de réalisation très éloignées du jeu réel (comme nous l'avons vu, ces tâches sont décontextualisées).

Pour la mise en place du jeu, la MG donne la parole aux élèves en leur posant une question : « *streetball, qu'est-ce que vous vous rappelez comme règle pour qu'on puisse jouer, Francisco* » (TdP44).

45- Francisco : Quand on reprend la balle (xx)

46- MG : La même équipe, **celle qui marque le panier garde la balle**, celui qui marque le panier garde la balle

47- Francisco : (xx)

48- MG : Ah, là c'est **une deuxième règle**, sous le panier **s'il y a eu un tir ou s'il y eu une passe et que c'est l'équipe adverse qui reprend la balle, on ressort de l'arc de cercle noir pour pouvoir aller marquer**; ensuite c'est l'équipe adverse; si c'est la même équipe on peut rester dans ce demi-cercle, Erica

49- Erica : On a **le droit de faire que 4 dribbles**

50- MG : **Quatre dribbles maximum**, je dribble 4 fois, 1, 2, 3, 4 après je n'ai plus le droit de bouger, donc

51- E : (xx)

52- MG : Je crois qu'il a dit 4, mais sur la feuille c'est marqué trois. On va dire 4 et **peut-être on va diminuer la prochaine fois**, mais je suis sûre qu'il a dit 4, quatre dribbles maximum

La définition des règles du jeu (Sensevy & Mercier, 2007) est faite de manière partagée et « *dialogique* » (Sensevy et al., 2000). La MG garde cependant toujours une posture haute, ce qui lui permet de valider ou non ce qui est proposé par les élèves.

En ce qui concerne la variable de commande « nombre de dribbles », la MG annonce qu'elle sera « *peut-être* » (TdP52) modifiée lors de la prochaine leçon. Elle n'argumente pas le pourquoi ou l'intérêt d'une diminution. Limiter davantage les déplacements en dribble aura des conséquences sur les possibilités du PdB de tirer profit des configurations de jeu favorables pour aller vers le panier, ce qui est une des attentes formulée par le MS (voir l'analyse de la 1^{ère} leçon du cycle).

Dans la suite de la phase *consignes et discussion initiales*, les élèves proposent d'autres critères de réalisation : d'une part faire le check³⁴⁰ après chaque panier réussi et d'autre part comment procéder lorsqu'un ballon sort du terrain ou lorsque l'autre équipe le récupère (sortir de la zone de 3 points). Dans la transaction, l'enseignante se charge toujours de valider les propositions et d'indiquer ce qui n'a pas été évoqué (ex., les limites du terrain à respecter).

Avant le début des matchs, elle redonne les explications concernant le « *check* » et insiste sur la manière de pivoter. A ce sujet, elle dit aux élèves : « *vous comptez vos pas, attention au pied de pivot, donc ça veut dire que quand on fait une passe on ne piétine pas, ça ça veut dire que j'ai déjà fait 5 pas (elle bouge et lève rapidement les pieds)* » (TdP66). Enfin, elle annonce qu'elle sifflera « *toutes les minutes pour faire un changement* » de joueur et qu'il ne faut pas que reste « *tout le temps le même dehors* » (ibid.).

Le but du jeu, marquer plus de point que l'équipe adverse, reste implicite. L'orientation de l'activité des élèves est surtout en lien avec le pied de pivot. Dans la présentation de l'enseignante, nous observons une confusion entre ce geste technique et la demande de « *comptez vos pas* ». En effet, si l'élève est tenu de faire un nombre maximum de pas quand il réalise l'arrêt en 2 temps ou le « *tir en foulé* » (Manuel fédéral 4, Brochure 5, p. 28), ceci n'est

³⁴⁰ L'enseignant lui demande d'expliquer aux autres ce qu'est le check.

pas le cas lors de l'action de pivoter. Selon nos observations, les élèves n'ont pas non plus remarqué cette contradiction.

2.2.2. Les matchs de streetball : accent sur le respect des règles du jeu

Les équipes sont les mêmes que pour le jeu « La passe à 10 ». Les rouges et les blancs jouent sur le terrain 2 et les bleus et les jaunes sur le terrain 1. La MG vérifie que le nombre de joueurs est juste et guide la procédure pour la réalisation du « check » initial.

Pour observer les élèves, elle se place principalement à l'extérieur du terrain sur la ligne médiane. Par moments, elle entre sur le terrain. La plupart du temps, les remarques sont faites depuis une position éloignée des élèves, ce qui limite la portée de ses interventions et la régulation de l'activité.

Durant le temps de match, l'enseignante se charge en particulier de siffler l'entrée des remplaçants et de vérifier que les mêmes joueurs ne se trouvent pas toujours sur les bancs : « *Vous avez changé ? Amandine ça fait deux fois qu'elle est sur le banc par contre* » (TdP77). Elle intervient aussi de loin par rapport aux règles à respecter (sans sifflet), par exemple « *Sortie jaune* » (TdP78) ou « *Double-dribble* » (TdP85) et commente à voix basse les situations de jeu. Par exemple :

(i) « *Aïe, aïe aïe aïe ! on voit tout de suite chez qui ça pose problème et chez qui ça va bien* » (TdP70).

(ii) Au moment du premier changement (« *changement, vous le faites en cours de jeu, allez-y* », TdP71), elle se rend compte qu'il n'est pas facile pour les élèves de désigner celui qui doit sortir. Le changement sans arrêter le jeu implique un sens de l'organisation que les élèves n'ont pas. La MG s'exclame : « *oh, là là là là ! ça va être dur, j'ai visé un peu haut je crois, ouh là là ! bon on va être un peu plus directif* » (TdP71)³⁴¹.

La MG repère des différences dans la manière de jouer selon le terrain. Elle se rend compte par exemple que sur le terrain 1 le jeu se déroule sans trop de difficulté, « *ici ça marche bien* » et que « *là-bas ils ont un peu plus de peine* » (TdP78). Cependant, sa position éloignée des joueurs et le contenu de ses injonctions montrent sa difficulté à intervenir didactiquement. Nous observons l'absence de repères pouvant permettre aux élèves de modifier leur manière de faire. Par exemple, en observant sur le terrain 2 que les joueurs sont statiques et ne se démarquent pas, elle leur dit de loin « *les rouges, il n'y a personne qui bouge, aïe aïe aïe !* » (TdP76), remarque qui ne produit aucune réaction chez les joueurs. Le temps didactique ne semble pas avancer.

Pour ce qui est de l'agir des élèves (sur les deux terrains), nous observons que si l'EJE n'est pas très restreint (les joueurs ne sont pas toujours les uns sur les autres), le mouvement des équipes est en « paquet » et les joueurs ont tendance à aller vers le PdB au lieu de s'en éloigner pour recevoir la passe. Le dribble est utilisé principalement par les élèves à *topos avancés* pour sortir le ballon de la zone de 3 points ou pour avancer vers le panier.

Concernant le respect des conditions de réalisation, nous observons sur le terrain 2 que le « check » est peu réalisé, ce qui a comme conséquence la modification de la dynamique du jeu et de l'organisation des joueurs.

³⁴¹ Soulignons qu'après le changement, surtout sur le terrain 1, les élèves font le « check », ce qui a comme effet d'arrêter la situation de jeu en cours.

L'arbitrage, quant à lui, n'est pas assumé par les joueurs et l'enseignante ne sanctionne pas les fautes. Nous remarquons que les élèves font beaucoup de « marcher » et souvent « double-dribble ». L'absence de sanctions semble contribuer à rendre le jeu confus et désorganisé.

Nous constatons qu'aucun élève n'utilise le pivotement. Comme les joueurs peuvent déplacer leurs appuis ballon en main sans être pénalisés, le pivotement n'est pas nécessaire. Au fur et à mesure de l'avancement des matchs, la collaboration au sein des équipes devient moindre, ce qui favorise les actions des élèves à *topos avancé*, sans qu'on puisse parler pour autant de monopolisation du ballon.

2.2.3. Discussion et bilan final : l'injonction générale de respecter les règles

L'enseignante siffle la fin des matchs; les élèves viennent au centre et déposent les sautoirs. Pour clore la tâche et la leçon, elle fait un bilan rapide.

Pour la MG, la difficulté majeure a été la gestion des changements de remplaçants. Elle dit avoir été « *un peu ambitieuse de vous faire changer en même temps que vous jouiez* », ce qui l'amène à anticiper la manière dont ils fonctionneront lors de la leçon suivante : « *la prochaine fois on arrêtera et on changera* » (TdP87). Avant de donner les consignes pour le rangement du matériel, elle revient sur le comportement de certains élèves, surtout, dit-elle, ceux du terrain 2. Elle fait référence aux « *insultes et remarques* », (TdP89) et au climat de jeu peu agréable.

Les situations de jeu, l'activité des élèves et les objets d'enseignement ne font pas partie du discours tenu par la MG. Les élèves ne sont pas amenés à donner leur avis.

C'est donc les aspects organisationnels et de discipline qui sont uniquement pointés. Ceci est en lien avec sa principale intention lorsqu'elle programme des jeux collectifs, à savoir que les élèves puissent jouer ensemble en se respectant (le « *fair-play* », entretien *ante cycle*). Les apprentissages disciplinaires que les élèves doivent construire pour mieux jouer sont minorés.

Soulignons que l'enseignante éprouve des difficultés dans la gestion du groupe classe. Elle doit constamment faire de la discipline et menace ou punit. Les élèves ont des difficultés à être attentifs et ils sont peu enthousiastes à respecter les conditions de réalisation de la tâche. Le cadre peu rigoureux de la pratique semble favoriser les comportements dissipés et un climat peu propice entre les élèves (ex. : gagner en jouant individuellement, absence d'apprentissages à construire).

2.3. Construction/évolution du thème d'étude : le Streetball

La situation proposée par la MG permet aux élèves de refaire le jeu qu'ils ont pratiqué avec le MS. Si l'enseignante a diminué le nombre de joueurs par équipe, ses interventions et la posture adoptée (accent sur les règles et non sur les objets de savoir) ne semblent pas faciliter l'avancement du temps didactique. Dans leur tentative de s'approcher de la cible, les élèves rencontrent des difficultés à s'organiser en équipe. Le non-respect des règles induit des comportements individuels et a comme conséquence une faible participation au jeu de la part de plusieurs élèves. Le pivotement, qui constitue la visée annoncée par la MG au début de la tâche, n'est pas utilisé.

Co-construction de la référence en lien avec le streetball			
Phases de la tâche	Action de l'enseignante (MG)		Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- Présentation du jeu, celui « proposé » par Ivo. Org. des équipes (4x4). Objectif : travailler le PdP. Questions aux élèves : rappeler les règles (co-définition) 3- Valide : xx 5- Valide : xx 7- Valide : Donne certaines règles, tout en posant des questions aux élèves 9- Pas d'accord de rajouter une règle 11- Validation : 1 tir vaut 1 point 13- Validation : sortir de la zone quand c'est l'équipe adverse qui récupère le ballon 15- Validation et demande de l'expliquer 18 : Validation : à l'extérieur de la ligne noire Demande de « compter les pas », de ne pas faire « marcher ». Changements chaque minute. Prescription à nouveau du dispositif et rappel des règles		2- Francisco : xx 4- Francisco : xx 6- Erica : 4 dribbles maximum 8- Adrián : xx 10- Isana : Un tir réussit vaut 1 point 12- Alexandre : il faut sortir du cercle noir 14- E : le check 16- E : il décrit comment il faut faire le check 17- Karim : lieu où il faut faire les sorties
Moment d'activité motrice orientée	4*- Rappel des règles (l'engagement depuis l'extérieur, check), mais pas d'arbitrage des marcher et des doubles-dribbles. Gestion des changements (sifflet). Des commentaires sur le jeu, mais pas d'incidences sur l'agir des élèves.		4- Le déplacement des joueurs se fait surtout en paquet et autour du ballon. Des élèves se démarquent. Utilisation du dribble par certains élèves. Beaucoup de « marcher ». Pas d'utilisation du PdP. Présence des TP.
Clôture	5- Bilan : Difficulté à faire les changements sans arrêter le jeu. Avis sur les comportements des élèves, problèmes de discipline.		Ils n'ont pas été sollicités

Tableau 18 : Co-construction de la référence en lien avec le jeu « streetball » (D2, L2, MG)

2.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique

L'analyse panoramique nous a permis de mettre en évidence les principales caractéristiques de la tâche « Les trois coups de sifflet », tout particulièrement le peu de rapport qu'elle entretient avec les contraintes propres au jeu sportif du cycle (ex. : absence d'adversaires et de pression temporelle). Si le dispositif permet aux élèves d'exercer le geste technique de pivotement dans des conditions facilitantes, une partie de la tâche est en inadéquation avec la règle « marcher ».

2.4.1. La tâche « Les trois coups de sifflet » : un dispositif décontextualisé pour exercer le pivotement

Description du dispositif de travail

La tâche se déroule dans toute la salle. Les élèves doivent se déplacer en dribble en courant et être attentifs aux signaux sonores (coup de sifflet) produits par la MG. Selon le nombre de coups de sifflet, ils effectuent une des actions suivantes :

- 1 coup de sifflet : aller vers le cerceau le plus proche et dribbler 5 fois avec la main droite et 5 fois avec la main gauche;
- 2 coups de sifflet : la même chose qu'avant mais, cette fois, pivoter (un pied à l'intérieur du cerceau) dans les deux sens (à droite et à gauche);
- 3 coups de sifflet : les élèves se dirigent aussi vers un cerceau et font le pied de pivot mais cette fois pour chercher un partenaire avec qui échanger le ballon (l'enseignante leur demande de se faire la passe).

Après avoir effectué les mouvements depuis le cerceau, chaque élève repart en dribble dans la salle.

Enjeux didactique sous-jacents

Pour répondre de manière satisfaisante aux prescriptions de la MG, l'élève n'est pas obligé de s'organiser par rapport à un adversaire ou à un temps imposé. Il exécute quatre gestes différents en dehors des situations de jeu réel : le dribble, le pivotement, la passe et la réception du ballon.

La situation présente deux types de « problèmes » à résoudre.

(i) Le premier est à considérer comme étant très peu en relation avec le streetball. Il se réfère à la capacité de l'élève à effectuer, à partir du nombre de coups de sifflet entendus, le mouvement qui lui correspond. Il est question d'activer/mobiliser les critères de réalisation assignés par la MG afin d'exécuter le geste juste (correspondance « nombre de coups de sifflet - geste »).

(ii) Le deuxième concerne davantage la pratique du streetball, même si le dispositif de travail décontextualise les gestes que les élèves doivent réaliser.

Si l'on pense à l'action de dribbler dans la salle, l'élève doit trouver une vitesse de déplacement lui permettant de contrôler le rebond en faisant attention aux autres élèves de la classe. Outre les aspects liés à la technique du dribble (voir analyse panoramique de la Dyade 1), c'est surtout la capacité à dissocier le couple main-regard qu'il est nécessaire de maîtriser. Tout en dribblant, et de manière à s'organiser par rapport à la topologie du terrain, l'élève est amené à exercer à la fois la perception/vision périphérique et centrale (Paillard, 1971).

Une fois arrivé au cerceau, le dribble sur place s'avère moins complexe à réaliser qu'en se déplaçant (chaque élève a « son » propre cerceau). Cependant, la demande de le réaliser aussi avec la main « moins habile » introduit une difficulté supplémentaire. Pour réussir, l'élève devra « mobiliser » les repères qu'il a construits avec la « main forte ». Le succès dépend alors grandement du degré de compréhension et de maîtrise qu'il a acquis ainsi que des capacités qui lui donnent la possibilité d'effectuer le transfert.

Pour la réalisation de la passe, une part de sa réussite dépend de la distance séparant les deux élèves qui s'échangent le ballon. Comme la consigne donnée par la MG est de se positionner à côté d'un cerceau (déjà installés dans la salle), la distance est partiellement imposée. En effet, en faisant le pivotement, l'élève doit chercher un partenaire qui soit placé à proximité. Si la distance entre les cerceaux est grande, on peut supposer que les lancers efficaces seront plus difficiles à réussir, mais aussi que les élèves seront amenés à trouver des formes adaptées pour faire arriver le ballon à leur partenaire, par exemple à une main.

En ce qui concerne le mouvement de pivoter, nous avons décrit plus haut (1^{ère} leçon du MS) les principaux enjeux de la tâche. Soulignons cependant un élément qui distingue les deux programmations. Contrairement à la leçon du MS, l'élève doit ici poser un pied à l'intérieur du cerceau et lever le pied qui est placé à l'extérieur. Nous pouvons dire que l'aménagement matériel de la tâche facilite l'agir de l'élève en le forçant à distinguer et à toujours garder au sol le pied qui doit pivoter.

Lors du départ en dribble après avoir fait le pied de pivot (2 coups de sifflet), remarquons que l'élève est amené à transgresser une règle fondamentale du streetball (et aussi du basketball) : le « double-dribble ». En effet, l'élève doit arriver en dribble au cerceau, prendre le ballon pour réaliser le pivotement et repartir en dribblant. Une telle action peut constituer un obstacle à l'agir des élèves lorsqu'ils se trouveront en situation de jeu réel.

Enfin, soulignons que les conditions de réalisation correspondent à un milieu d'étude comportant un faible pouvoir de « *rétroaction* » (Brousseau, 1982). Si l'élève peut vérifier si sa passe est ou non efficace (le ballon arrive au partenaire), c'est principalement³⁴² lui qui doit évaluer si son agir correspond ou non aux indications données par l'enseignante et trouver, s'il le faut, la manière de s'approcher au mieux des attentes de la MG (par exemple, la distinction entre pivoter avec ou sans dribble).

Stratégies possibles pour les élèves

Comme nous l'avons dit plus haut, outre l'échange des ballons, aucune contrainte du milieu d'étude ne permet à l'élève d'évaluer la qualité de sa prestation³⁴³. Le « problème » à résoudre est celui de respecter les critères de réalisation donnés par la MG et de reproduire à l'identique les gestes qu'elle a démontrés.

(i) Dans un premier temps, au début de la phase *activité motrice orientée*, l'élève peut se centrer en particulier sur la mise en correspondance du geste avec le nombre de coups de sifflet qu'il entend. Une telle préoccupation peut le conduire à moins se concentrer sur les mouvements techniques à réaliser : le but serait alors de répondre au mieux à la demande de l'enseignante quant à la relation « coup(s) de sifflet – geste à faire ».

(ii) Conjointement à la résolution de cette mise en correspondance, l'élève peut choisir de tenter de trouver, lors du déplacement en dribble, une vitesse et une posture lui permettant de s'approcher du cerceau et de placer, en prenant le ballon dans les mains, un pied à l'intérieur (pour le pivotement). Ceci peut se faire : 1- en saisissant le ballon et en enchaînant avec un arrêt en 1 temps (au moment de tomber, il placerait un pied à l'intérieur et un autre à

³⁴² L'enseignant peut réguler l'activité des élèves mais, en étant 23, il semble difficile de pouvoir observer et intervenir de manière individualisée.

³⁴³ C'est seulement avec lors qu'il fait la passe à l'adversaire qu'il a la possibilité de mesurer l'écart entre son intention (donner le ballon à l'autre en volée) et le résultat de son action.

l'extérieur) ; 2- lorsqu'il arrive au cerceau, il continue à dribbler tout en plaçant un pied à l'intérieur et l'autre à l'extérieur. C'est seulement ensuite qu'il prend le ballon dans les mains. Nous pensons que cette dernière possibilité demande de mobiliser un agir moins complexe que l'arrêt en 1 temps et que c'est donc cette deuxième option qui sera privilégiée par les élèves.

En ce qui concerne le dribble avec la main droite et la main gauche, la stratégie que les élèves peuvent d'adopter est celle de placer (i) les deux pieds à l'intérieur du cerceau et de faire rebondir le ballon à l'extérieur (difficile cependant, la place à disposition est restreinte) ou (ii) un pied dedans et l'autre à l'extérieur (comme pour le pied de pivot) et de faire rebondir le ballon à côté de ce dernier. L'action réalisée est alors très proche de la technique du pivotement travaillée lorsque la MG sifflait 2 fois. Nous pensons donc que dribbler en laissant un pied à l'intérieur du cerceau peut être une source de confusion et être la cause du peu de mobilisation du pivotement en situation de jeu.

2.4.2. Description et analyse de l'action conjointe

C'est la première situation d'apprentissage de la leçon. La programmation de la MG reprend certains repères techniques présentés par son collègue, mais le milieu d'étude est très différent.

2.4.2.1. Consignes et discussion initiales

Après approximativement 1 minute de tirs au panier, la MG demande aux élèves de « *poser leur ballon et se mettre dans le cercle (central) noir* » (TdP1). Elle indique tout de suite, sans échange avec les élèves, le dispositif de travail. La MG définit l'aménagement matériel, l'organisation sociale ainsi que ce qui est à faire avec le ballon (critères de réalisation) :

1- MG : Alors, je vais installer les cerceaux, non, en fait c'est **vous qu'allez les installer, chacun un cerceau**, vous les **éparpillez dans toute la salle**, une fois que vous avez posé un cerceau dans toute la salle, vous le mettez là où il y a des trucs, vous allez chercher un ballon, vous partez petit pas de course, en dribble (*plusieurs élèves se lèvent pour aller chercher le ballon, elle dit*) non, non, non (*ils reviennent*) une fois que vous avez posé le cerceau vous irez prendre un ballon, petite course en dribblant (*elle fait le geste de dribbler*) **je siffle une fois** (*soupire, les élèves parlent, discipline*), **vous allez dans le cerceau le plus proche**, toujours en dribblant, vous faites **5 dribbles de la main gauche, 5 dribbles de la main droite**, ou inverse, peu importe, 5 dribbles de la main droite et 5 dribbles de la main gauche, **une fois que c'est fait vous repartez**.

Si **je siffle deux fois** (*elle montre le sifflet*), vous allez au cerceau le plus proche, vous laissez, enfin, **vous verrez comment vous vous y mettez dans le cerceau**, mais Ivo je vous rappelle qu'il vous a proposé si **vous mettez les deux pieds** (*elle saute doucement et tombe avec les deux pieds en même temps*) le Pied de pivot après vous choisissez, d'accord, et puis **vous me faites un Pied de pivot, un pied reste dans le cerceau et le pied de pivot tourne autour du cerceau** (*elle fait un geste avec sa main gauche pour montrer le mouvement*), dans un sens et dans l'autre. Et **trois coups de sifflet**, vous allez dans un cerceau, **vous faites votre pied de pivot de façon à trouver quelqu'un et vous faites une passe à votre camarade**, il faut qu'il vous regarde parce qu'**une passe dans le vide ça ne sert à rien**, donc la personne la plus proche ou un peu plus loin mais **qui puisse vous regarder**, vous faites une passe, faites attention au choc des balles, donc réfléchissez à comment vous pouvez faire vos passes pour que les ballons **ne s'entrechoquent pas** et **une fois que vous avez échangé les ballons** parce que vous avez fait une passe (*discipline*) ceux qui ont un pull blanc vont chercher un cerceau...

L'enseignante accompagne sa présentation verbale de petits gestes des mains montrant que l'on dribble, ou les deux directions dans lesquelles il faut faire le pivotement. La démonstration ne mime pas ce qui est à faire. La procédure du geste technique reste implicite et la manière de faire renvoie à ce qui a été réalisé avec le MS. A ce sujet, soulignons que la

titulaire de classe fait référence à l'arrêt en 1 temps montré par son collègue. En dévoluant le fait de trouver la manière d'arriver au cerceau pour pivoter (« *vous verrez comment vous vous y mettez dans le cerceau* »), elle rappelle la possibilité de s'arrêter en mettant « *les deux pieds* » au sol, ce qui permet de pouvoir choisir le pied qui va servir de pivot. Dans son explication, l'enseignante dit que c'est le « *pied de pivot [qui] tourne autour du cerceau* », confusion que les élèves ne semblent pas avoir remarquée.

Pour la réalisation de la passe, l'enseignante fait référence implicitement à une des raisons de l'utilisation du pivotement (« *vous faites le pied de pivot de façon à trouver quelqu'un* ») et rend attentifs les élèves quant à la nécessité de communiquer avec le partenaire (par le regard) avant de lancer le ballon. Elle souligne, en même temps, une difficulté à laquelle ils doivent penser : la direction des ballons de manière à ce qu'ils ne se rencontrent pas dans l'air. Les élèves doivent résoudre le problème que peuvent représenter les trajectoires différentes à imprimer aux ballons échangés (« *réfléchissez à comment vous pouvez faire vos passes...* »).

2.4.2.2. Activité motrice orientée et discussion finale

Les élèves désignés vont chercher les cerceaux et les ballons. Une fois en possession du ballon, ils commencent les déplacements en dribble, chose qui n'est pas respectée par l'ensemble de la classe (« *petits pas de course, je n'ai pas dit de tirer* », TdP2). Si des élèves dribblent avec une main, ils sont nombreux utiliser les deux en même temps ou à rattraper le ballon pour ensuite poursuivre le dribble. L'enseignante n'intervient pas à ce sujet.

La MG siffle 1 fois, mais plusieurs d'élèves continuent à dribbler et ne se dirigent pas vers les cerceaux. Elle demande « *vous faites quoi, vous pouvez observer ce qui se passe?* » (TdP3). Les élèves sont éloignés et ont des difficultés à l'entendre.

Au coup de sifflet, plusieurs élèves prennent le ballon dans les mains pour se diriger vers le cerceau. D'autres se déplacent en dribble mais, une fois installés à l'intérieur du cerceau, ils saisissent le ballon des deux mains avant de recommencer à le faire rebondir. Ils sont peu à avoir réalisé l'activité telle que l'a prescrite l'enseignante.

Quelques instants après, elle siffle à nouveau 1 fois. Les élèves essaient d'arriver vite à un cerceau, comme dans le jeu des « chaises musicales ». Ce faisant, et au lieu d'exercer le dribble et en même temps de lever la tête pour chercher un cerceau libre, ils tiennent à nouveau le ballon des deux mains. En voyant ceci, la MS dit « *pied de pivot, on ne marche pas avec le ballon* » (TdP4).

Selon la consigne donnée par la MG, les gestes changent si elle siffle 1, 2 ou 3 fois. Cependant, elle procède autrement. Le changement de geste ne tient pas au « nombre » de coups de sifflet, mais à la chronologie de ces derniers : au 1^{er} coup de sifflet, il faut dribbler autour du cerceau, au 2^{ème} coup de sifflet... Ceci n'est pas compris par les élèves, ce qui explique qu'ils dribblent à nouveau autour du cerceau au lieu de pivoter.

En voyant l'agir des élèves (tous dribblent) elle dit à voix basse « *catastrophe* » (TdP4). Quelques secondes après, elle siffle à nouveau (toujours une fois). Les élèves se pressent d'arriver à un cerceau, beaucoup marchent ballon en main (en s'adressant à un élève, elle lui dit : « *est-ce qu'on court ballon dans les mains ?* », TdP5). A nouveau, les élèves dribblent autour du cerceau. L'incompréhension persiste.

2.4.2.3. Intermède : co-définir à nouveau les critères de réalisation

Après sa troisième intervention (elle fait toujours un seul coup de sifflet) et voyant que les élèves ne font pas le pied de pivot et que quelques-uns se font la passe, elle siffle et crie fort

8- MG : Stoppez les ballons (les élèves s'assoient, discipline), c'est une catastrophe.

Elle demande ensuite aux élèves de rappeler les critères de réalisation en les questionnant :

8- MS : ...un coup de sifflet, qu'est-ce qu'on fait, Erica

9- Erica : xx

10- MG : mais on va où pour dribbler, on va où pour dribbler

11- Erica : dans un cerceau

12- MG : dans un cerceau, **mais on va en dribblant**, vous avez déjà vu en basket les **gens qui mettent le ballon sous le bras et qui partent au pas de course** ? on fait du basket quand même, donc dribble, on va jusqu'au cerceau, on change de main, et on repart.

La MG renforce la consigne initialement donnée, en soulignant un aspect central du basketball sous forme de trait non pertinent : on ne se déplace pas ballon en main. Elle dit, en omettant ou en modifiant un des critères de réalisation (ce qui constituerait un changement de la mésogenèse par la diminution des contraintes de la tâche), qu'une fois dans le cerceau il faut changer de main et repartir. Alors qu'au début il avait été prescrit de faire 5 dribbles avec chaque main.

Pour clarifier les actions que les élèves doivent réaliser, l'enseignante reprend la relation « nombre de coups de sifflet – geste » : elle demande ce qu'il faut faire aux « *deux coups de sifflet* » (TdP12), un élève répond le « *Pied de pivot* » (TdP13).

C'est en s'appuyant sur ces observations que l'enseignante poursuit le questionnement. Son intervention est motivée par la nécessité de faire comprendre à la fois l'intérêt du pivotement et celui du respect des règles du basketball.

14- MG : Alors, pied de pivot, c'est la même chose; **quand on fait un pied de pivot, est-ce qu'on dribble ?**

15- Els : Non

16-MG : En général, **c'est parce qu'on est arrêté**, eh, sinon on marche normalement si on peut dribbler, par contre **une fois qu'on a arrêté la balle, on n'a plus le droit de marcher**, donc **le seul moyen qu'on a de faire le pied de pivot**, donc faites votre pied de pivot correctement, **c'est pas en mettant le ballon sous le bras et je cours**, je cours jusqu'au cerceau et après je fais le pied de pivot, **ça n'a pas de sens**, je dribble jusqu'au cerceau, au cerceau je m'arrête, je fais mon Pied de pivot, j'observe ce qui se passe, je regarde en bougeant qu'un seul pied...

Il y a à nouveau co-définition des critères de réalisation et pointage, de la part de la MG, des trait non pertinent (« *c'est pas en mettant le ballon sous le bras et je cours* »). Les explications sont uniquement verbales.

Elle procède de la même manière pour les trois coups de sifflet : elle donne la parole à une élève et, tout en validant sa réponse, elle réexplique en détail comment il faut procéder.

Les élèves partent ensuite en dribble. Aux coups de sifflet de l'enseignante (cette fois, la MS fait aussi 2 et 3 coups de sifflet), ils ne savent pas vraiment le geste qu'ils doivent effectuer, certains dribblent et d'autres font le pied de pivot. Lorsqu'il faut faire des passes, ils oublient d'effectuer avant le pivotement. Sans arrêter l'activité, la MG commente ce qu'elle observe et tente de loin de diriger l'agir des élèves : « *c'est en dribblant, tout le temps, tout le temps* »

(TdP19), « *Karim, tu marches* » (TdP21). L'agir des élèves ne correspond pas aux critères de réalisation et les interventions de l'enseignante ont très peu d'incidence. Soulignons que les coups de sifflet sont donnés de manière rapprochée, ce qui ne permet pas aux élèves de s'organiser par rapport aux trois phases (1- se déplacer vers un cerceau, 2- faire le geste, 3- repartir en dribble) et ce qui semble contribuer à ce qu'ils fassent tout autre chose. Concernant les déplacements en dribble, si certains élèves le font correctement, ils sont nombreux à utiliser souvent les deux mains pour contrôler le ballon et s'aider lors des changements de directions.

Devant la situation, et à voix basse, la MG continue à exprimer son mécontentement et son impuissance à faire entrer les élèves dans la tâche (ex. : « *catastrophe* », TdP20).

2.4.2.4. Discussion finale : régulation par rapport à la compréhension des consignes

La dernière phase *activité motrice orientée* a duré un peu plus de 2 minutes. L'enseignante siffle la fin, laisse les élèves là où ils se trouvent (« *stoppez les ballons* », TdP29) et fait un bilan de la tâche en questionnant les élèves.

29- MG : Ah, là là, je vois plein de trucs, plein de trucs, plein de trucs partout; on va arrêter mais quelles étaient les seules fois, les seules fois, **la seule fois où vous aviez le droit de vous arrêter de dribbler**, la seule fois où vous aviez le droit de vous arrêter de dribbler ? Karim

30- Karim- En fait, quand on pivote

32- MG : Quand on pivote, et donc et on est où ?

33- Karim- Dans le cerceau

34- MG : Dans le cerceau quand on fait le Pied de pivot, c'est la seule fois où on arrête de dribbler (...) par contre votre pied de pivot, je vous ai dit si vous dribblez en même temps que vous faites votre pied de pivot c'est plus un pied de pivot, **c'est comme si vous marchiez**, pied de pivot c'est quand on s'arrête.

Dans ce bilan, la MG revient sur le respect du dispositif de travail et apporte un nouvel élément concernant le geste de pivoter : s'il est fait en même temps que l'on dribble, « *c'est comme si vous marchiez* ». La remarque nous semble renvoyer à l'action de marcher (un pas après l'autre) et non à la règle de basketball « marcher ». Si l'élève dribble tout en pivotant sur un des pieds qui reste au sol (ici à l'intérieur du cerceau), il continuerait dans ce sens à se déplacer, c'est-à-dire à marcher. L'enseignante pointe ainsi non seulement le peu d'utilité de ce qu'elle a observé, mais aussi le fait que ceci empêche les élèves d'exercer le pivotement.

L'analyse de l'action conjointe montre que la correspondance entre le nombre de coup de sifflet et le geste qui lui correspond est la préoccupation principale de l'enseignante. Les élèves, pour leur part, semblent tiraillés entre une situation ludique où ils peuvent faire ce qu'ils veulent et le respect des consignes. Dans les deux cas, arriver rapidement au cerceau apparaît comme primordial, ce qui les conduit à le faire souvent sans respecter la règle de marcher ni celle du dribble (deux mains), et sans organiser l'arrivée au cerceau dans de bonnes conditions.

Comme nous l'avons dit plus haut, l'élève a peu la possibilité de réguler son agir à partir du milieu d'étude prescrit. L'absence de régulation didactique de la part de l'enseignante ne fait que conforter les buts personnels (Famose, 1990) des élèves. Si la situation d'apprentissage devait permettre d'exercer, certes de manière très décontextualisée, le geste de pivotement, nous observons que le temps didactique n'a pas avancé et que les élèves n'ont pas modifié ni

enrichi leurs pouvoirs moteurs (nous n'observons pas d'apprentissages effectués). Les élèves à *topos avancé* profitent cependant de la tâche pour s'exercer au dribble en variant les déplacements (vitesse, direction). L'action de pivoter apparaît pour eux aussi peu intéressante à réaliser. Ils la font très rapidement et sans application, l'intérêt est de repartir au plus vite en dribble.

2.5. Construction/évolution du thème d'étude : pivoter avec le support du cerceau

C'est dans l'alternance des phases de verbalisation et d'AMO que les conditions de réalisation sont co-définies. Celles-ci se trouvent au centre de l'action enseignante.

L'objet d'étude principal est le pivotement. Nous observons que l'enseignante généraliste éprouve des difficultés à gérer le groupe classe. Elle passe beaucoup de temps à faire la discipline, le rapport aux élèves est tendu et elle fonctionne souvent sous forme de menace. Nous remarquons également que son action a peu d'incidence sur les manières de faire des élèves.

Co-construction de la référence en lien avec le Pied de pivot			
Phases de la tâche	Action de l'enseignante (MG)		Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- <i>Définition</i> des conditions de réalisation. Explication par rapport au pied qui reste dans le cerceau et à celui qui bouge à l'extérieur.		2- Les élèves écoutent
Moment d'activité motrice orientée	3*- Emet les « coups de sifflet ». Elle n'est pas satisfaite de ce qu'elle observe. Rappel : pas de course ballon en main.		3- Les élèves dribblent et se dirigent vers les cerceaux au signal. Les gestes qu'ils font ne correspondent pas à la consigne. Confusion.
Intermède	4- Bilan : c'est une « catastrophe ». Demande de rappeler les critères de réalisation (selon le nombre de coups de sifflet). 6- Validation. Est-ce qu'on dribble en faisant le PdP ? 8- Validation. Rappel qu'il faut se déplacer en dribblant et du geste PdP (dribble, arrêt, 1 pied dedans, l'autre bouge dehors, je regarde ce qui se passe autour). Rappel une fois encore des règles et départ du dribble.		5- Les élèves disent, à partir du nombre de coups de sifflet émis par la MG, quel geste il faut faire. 7- Non (Els)
Moment d'activité motrice orientée	9*- Elle reste debout sur un banc et émet les coups de sifflet. Pas d'intervention pour faire respecter les contraintes de la situation (elle dit une fois « tu marches » et « c'est en dribblant tout le temps ».		9- Les élèves ont des difficultés à faire les actions demandées (ils se trompent de geste). Le PdP est réalisé rapidement et pas toujours (certains tirent au panier en passant). S'ils le font, c'est sans se préoccuper de la forme (sauf certains élèves).

Clôture	10- Bilan : Pas satisfaite. A quel moment vous aviez le droit de vous arrêter de dribbler ? 12- Validation. On est où ? 14- Validation. Si on fait le PdP en dribblant, c'est comme si vous marchiez.	11- Quand on pivote 13- Dans un cerceau

Tableau 19 : Co-construction de la référence en lien avec le pivotement (D2, L2, MG)

2.6. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques

L'*analyse panoramique* nous a permis de relever que seule une des trois tâches mises en place par la MG est reprise de la leçon donnée par son collègue. L'échange que les deux enseignants ont eu à la fin de la leçon du MS montre des éléments qui permettent de comprendre la manière dont les enseignants articulent leur programmation, tout particulièrement le pourquoi des deux tâches « originales » (pas proposées par le MS) qui ont été réalisées.

Revenons alors rapidement sur cette discussion. Après le départ aux vestiaires des élèves, le MS donne des indications à sa collègue à propos des leçons qu'elle va assumer. Ivo propose, entre autres, de travailler le pied de pivot en faisant l'échauffement.

Par rapport à ce dernier, il suggère de choisir une autre tâche que le « Le maître et son chien ». Une possibilité, dit-il, « ...ça peut être une Passe à 10 » (TdP184), « sans dribble par contre, quand j'ai la balle, si je fais ça (il pivote en bougeant les deux pieds) et que je cherche un partenaire, stop, faute » (TdP186). Le spécialiste lui propose de faire des équipes de « 12 contre 12 la première fois » (TdP186) et lui conseille de se placer au centre du terrain pour pouvoir observer les deux matchs qui se jouent simultanément. Pour le spécialiste, il est nécessaire de favoriser l'« auto-arbitrage » du jeu, mais d'intervenir « dès que tu sens qu'il y a ça » (il fait le geste de contact : un élève qui frappe le bras du porteur du ballon).

Pour le MS, il est important que sa collègue poursuive le travail du pivotement : « réutilise (...) l'histoire du Pied de pivot » (TdP182), « la prochaine fois ré-entraîne simplement le pied de pivot » (TdP202), « bosser » (TdP186) ce geste technique. De manière à que les joueurs fassent le pivot durant le jeu collectif, il lui propose de sanctionner quand il n'est pas réalisé correctement. Ce qui est pointé, c'est la capacité de l'élève à garder toujours le même pied au sol. Le pivotement, en lien avec l'adversaire direct et avec les situations de jeu où il peut être utilisé, n'est pas abordé :

196- MS : Mais oui, de **faire une petite passe à dix** où **obligatoirement avec pied de pivot**, du moment qu'ils **décollent les deux** pour chercher un partenaire **c'est faux**

Comme nous l'avons vu plus haut, la MG prend en considération les propositions de son collègue et attribue au Pied de pivot une place centrale dans sa leçon. Elle le fera à travers une *tâche technique* (« Les trois coups de sifflet), ainsi qu'en programmant « La passe à 10 » et le « Streetball ».

En se référant à ce dernier jeu collectif, le MS lui demande de faire des équipes de « 4 contre 4 maximum » (TdP204), avec des remplaçants et un arbitre par terrain (il avait déjà proposé ceci en étant face aux élèves). En procédant ainsi, « tu peux de temps en temps te concentrer

d'un côté et de l'autre » (TdP204). Les aspects en lien avec les objets de savoir, quant à eux, ne sont pas abordés.

Regardons maintenant plus en particulier la connexité des systèmes didactiques à partir des données de l'analyse micro-didactique.

2.6.1. La construction de la référence

Si l'on considère l'articulation entre le projet du MS et celui de sa collègue, nous pouvons dire qu'elle est très importante en ce qui concerne les conditions de réalisation du streetball et la reprise des repères techniques pour le travail du pied de pivot. Nous observons cependant que les traits pertinents mis en évidence lors de la 1^{ère} leçon sont très peu reprises par la MG, ce qui questionne l'avancement du temps didactique. Nous observons une faible connexité didactique.

Voyons quelques points saillants en lien avec deux situations d'apprentissage.

• Le streetball

Les *conditions de réalisation*. La correspondance de l'aménagement matériel est complète. Les objets co-définis sont exactement les mêmes, par exemple les dimensions du terrain de jeu, la grandeur des zones, le lieu de réalisation du «check», la hauteur des paniers ou la valeur des paniers réussis. En ce qui concerne l'organisation sociale, le nombre de joueurs diffère : la MG propose aux élèves de jouer, comme le lui avait demandé son collègue, avec des équipes de 4 joueurs. Ce changement est à comprendre comme une tentative de faire avancer le temps didactique (ici inter-leçon) en adaptant les conditions de réalisation afin de faciliter la construction des apprentissages (voir plus haut l'analyse didactique de la tâche effective).

Le *but de la tâche* et les *critères de réalisation* que les deux enseignants ont prescrits sont aussi identiques. Par exemple les consignes par rapport aux déplacements des joueurs lorsqu'ils sont en possession du ballon (passes et dribble), la nécessité de faire sortir le ballon de la zone de « 3 points » après sa récupération par l'équipe adverse, l'interdiction de marcher ballon en main ou la réalisation du « check ». D'autres règles restent implicites (ex. « double-dribble »).

Si l'on prend en considération les *règles d'action* ou les injonctions permettant aux élèves d'orienter leur agir et d'avancer dans leurs apprentissages, nous constatons que l'action des deux enseignants est ici différente. Le MS se charge de donner et de faire respecter les conditions de réalisation de la situation d'apprentissage et oriente l'agir des élèves en mettant en évidence des « bonnes » manières de faire. La MG, quant à elle, intervient pour faire respecter certaines conditions de réalisation, sans que les élèves modifient vraiment leurs comportements. La variable de commande « 4 dribbles » est peu respectée par les élèves et l'enseignante ne régule pas. En ce qui concerne les apprentissages en lien avec les situations de jeux collectifs de coopération/opposition, aucune intervention n'est constatée de sa part.

Le MS pointe, selon la phase de la situation d'apprentissage, les éléments suivants :

(i) *Durant les moments des consignes initiales* : - le dribble sert pour avancer ; - si le porteur du ballon veut ou doit bouger sur place, il doit utiliser le Pied de pivot (pas le dribble) ;

(ii) *En intervenant sous la forme de « jeu commenté »* : - si le PdB n'arrive pas à trouver un

partenaire à qui faire la passe, ses coéquipiers doivent demander la balle, se libérer du défenseur et trouver un espace libre pour la recevoir ; - si j'ai le ballon et que je suis entouré par un ou des défenseurs, il faut utiliser le pivotement ; - si le porteur du ballon se trouve en position favorable de tir, il doit shooter ; - le PdB ne doit pas attendre trop pour faire la passe, c'est plus difficile si les adversaires viennent sur moi;

(iii) *Durant la clôture* : - si personne ne m'attaque, j'essaie de me rapprocher du panier ; - si j'ai le ballon et qu'un ou des adversaires me bloquent, il faut chercher un partenaire pour lui faire une passe ; - (TnP) il ne faut pas faire une passe sans avoir vu avant le destinataire ; - si j'ai le ballon et que quelqu'un me gêne, je protège le ballon et je fais le pied de pivot.

Si l'on prend maintenant en considération la leçon de la MG (et toujours par rapport au streetball), nous observons qu'elle se charge de rappeler et de faire respecter certaines conditions de réalisation, mais que les actions efficaces ne sont pas verbalisées. Un trait non pertinent est évoqué durant le temps du match (jeu commenté) : en voyant que les joueurs ne se déplacent pas, elle dit à l'équipe en question « *personne bouge* ». L'intention est de les inciter à mieux se placer par rapport aux partenaires et aux adversaires, l'injonction est peu opératoire et n'a pas d'effet sur l'agir des élèves.

Nous concluons que, si les élèves ont pu jouer une deuxième fois au streetball avec la MG, le temps didactique n'a pas avancé. L'absence de régulation des conditions de réalisation (les faire respecter) et de l'agir des élèves ne facilite pas ni ne favorise les apprentissages. Seuls les élèves à *topos avancés* semblent profiter des moments jeu, même s'il est difficile d'affirmer qu'ils arrivent à enrichir leur pouvoirs moteurs.

Relevons enfin que l'observation des situations de jeu (vidéos) permet d'identifier, chez les élèves, de nombreuses actions efficaces pouvant être considérées comme prometteuses pour l'avancement du temps didactique. Si certaines sont mises en évidence par le MS, elles sont ignorées par la MG.

• Le travail du Pied de pivot

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la programmation de la MG suit et s'appuie sur les repères techniques présentés aux élèves par son collègue. Cependant, elle le fait en modifiant certaines conditions de réalisation, notamment en ce qui concerne le milieu matériel, l'organisation sociale, ainsi que la manière d'effectuer les actions. La progression de l'enseignement se fait donc dans l'articulation du geste à réaliser (continuer à travailler le pivotement), mais au travers de différences importantes en ce qui concerne le milieu d'étude. Celles-ci ont des incidences sur les apprentissages, deux éléments sont principalement à souligner. D'une part la présence des cerceaux qui facilitent l'agir des élèves en prenant en charge la distinction et le maintien du pied qui pivote ; donc des contraintes moins importantes si l'on compare à la leçon du MS. Et d'autre part, la reprise du dribble après avoir fait le pivotement. Si le MS demande toujours aux élèves de faire une passe après avoir pivoté, lorsque la MG siffle 2 fois ils sont amenés à contrevenir au règlement du basketball (on s'éloigne ici de la pratique sportive).

Voyons maintenant les aspects techniques et les traits pertinents énoncés durant la leçon du MS :

i) *Durant le moment des consignes initiales* : - après avoir dribblé, le PdB ne peut pas reprendre le dribble, mais il peut pivoter : un pied reste au sol et on déplace l'autre.

(ii) *En intervenant en cours d'action* : a)³⁴⁴ - incitation à garder toujours le même pied au sol, - mise en évidence des traits non pertinents. Ex. : tu es en train de bouger les deux pieds, tu changes de pied ; b) - demande de laisser toujours le même pied au sol ; - incitation à se tourner pour protéger le ballon.

(iii) *Durant l'intermède* : - Lorsque le joueur reçoit le ballon, il doit avoir des bons appuis (la démonstration du MS montre que les jambes sont fléchies et les pieds écartés. Mise en évidence de la bonne manière de faire à travers un traits non pertinents : si on garde les pieds collés, on perd l'équilibre); - si je m'arrête en 1 temps, j'ai le choix du pied de pivot, mais une fois le pied choisi, je ne peux plus le changer; - le pivotement sert à chercher un camarade pour lui faire une passe ; - pivoter sert à protéger le ballon de l'adversaire. C'est en plaçant le dos entre lui et l'adversaire que le porteur du ballon le protège le ballon.

(iiii) *Durant la clôture* : - lorsque le joueur prend le ballon, il peut utiliser le PdP avant et après le dribble ; - mise en évidence d'un traits non pertinents : quand on pivote, on ne met pas le ballon sous les aisselles.

En ce qui concerne la MG, les indications sont ici moins nombreuses que chez le spécialiste.

(i) *Durant les moments des consignes initiales* : - Si le joueur reçoit le ballon et fait un arrêt en 1 temps, il peut choisir le pied qu'il veut utiliser pour pivoter ; - le pied de pivot reste toujours au sol et c'est l'autre qui tourne autour.

(ii) *En intervenant en cours d'action* : a et b) La MG rappelle les consignes de réalisation, sans faire référence au pivotement.

(iii) *Durant l'intermède* : - Quand on fait le PdP le joueur ne doit pas dribbler ; - en faisant le pivot, observer ce qui se passe autour, je bouge seulement un pied.

(iiii) *Durant la clôture* : - Quand on pivote on ne dribble pas.

Nous observons que les interventions de l'enseignante généraliste reprennent des repères verbalisés par son collègue en ce qui concerne la réalisation du pivot, notamment le fait de garder toujours le même pied au sol. Si le spécialiste relève « l'utilité » de ce geste technique, ceci reste très implicite dans la leçon de la titulaire de classe. Nous observons donc moins de relation avec le référent technico-tactique du streetball.

Pour finir avec ce point, nous pensons que la programmation et la régulation de la MG durant cette séance suit une démarche d'enseignement techniciste (Brau-Antony, 1999). L'objectif principal du streetball est de travailler le pivotement et ce dernier est abordé, pour sa part, dans une tâche décontextualisée. Les situations d'apprentissage mises en place sont ainsi peu référencées à la logique interne du jeu, ce qui ne contribue pas à l'avancement du temps didactique ni à la connexité des systèmes.

2.6.2. La gestion des territoires

Les deux premières leçons du cycle laissent voir un partage des territoires (Ligozat & Leutenegger, 2008) bien précis. Il revient principalement aux enseignants de définir le milieu d'étude et d'introduire les éléments mésogénétiques qui devraient permettre aux élèves d'apprendre. Les milieux agencés donnent peu de rétroaction aux élèves, ce qui a comme conséquence la nécessité d'une intervention serrée de la part de l'enseignant. Celle-ci est

³⁴⁴ Premier moment AMO.

effective seulement chez le MS.

Les situations de classe observées laissent voir des différences dans le rapport que les élèves ont avec les jeux collectifs et le streetball en particulier. Cependant, c'est essentiellement lors des phases d'*activité motrice orientée* (situation de jeu) et moins lors des *verbalisations* que ceux à *topos avancés* s'expriment. Parmi ces élèves, Karim est sûrement l'élève qui prend le plus la parole, sans que nous puissions considérer ses propositions significatives pour faire avancer le temps didactique.

Les deux enseignants utilisent le questionnement dans leur discours, la fonction apparaît pourtant différente. Le MS formule des questions qui pourraient inciter les élèves à réfléchir à propos du jeu à venir (faire des hypothèses) ou sur ce qui vient d'être fait durant le match. Cependant, la dévolution faite aux élèves de trouver des réponses est presque systématiquement annulée par son intervention rapide (le MS répond à leur place). Sa manière d'organiser les échanges lui permet de faire avancer le temps didactique (dérouler sa programmation), mais le place ainsi dans une posture topogénétique haute.

Du côté de la MG, les élèves sont sollicités pour rappeler les conditions de réalisation des situations d'apprentissage (ex. : quelles sont les règles du streetball) et moins pour émettre des hypothèses ou verbaliser des règles d'action. Comme la MG ne prend pas en charge cette dimension de l'action enseignante, les élèves semblent avoir peu de possibilité de modifier le rapport aux savoirs en jeu.

Si l'action des deux enseignants se caractérise par une posture en surplomb topogénétique, le MS introduit davantage de repères en lien avec les aspects technico-tactiques du streetball. La posture de la MG est davantage en retrait et ses interventions visent principalement à faire respecter les règles (rôle d'arbitre). Le MS, tout en assumant ce rôle, suit de très près les actions des élèves et intervient, en « jeu commenté », sous forme très ostensive. Durant les situations d'apprentissage, la gestion du spécialiste est surtout « individuelle » : dans la tâche technique, il guide les duos, lors du streetball, il s'adresse au joueur pour lui indiquer ce qui est à faire. Dans les deux cas, si les élèves exécutent la plupart du temps ses injonctions, la posture « basse » qui leur est attribuée interroge cependant les possibilités qu'ils ont d'apprendre. En ce qui concerne la MG, elle reste en retrait ou intervient en s'adressant principalement à l'ensemble des élèves.

2.6.3. La gestion des temporalités

La MG introduit les deux situations d'apprentissage en les mettant en relation avec la leçon donnée par le spécialiste. Nous observons, en ce qui concerne le streetball, une co-définition des conditions de réalisation par appel à la mémoire didactique des élèves. Ce processus concerne l'aménagement matériel et humain ainsi que les règles du jeu. Comme nous l'avons signalé, les *règles d'action* rendues publiques lors de la leçon du MS ne font pas partie des transactions enseignant-élèves, une « rupture » qui a des incidences sur l'avancement du temps didactique.

Lorsque nous avons évoqué les topos des deux enseignants, une distinction importante est apparue dans leur manière d'intervenir durant les situations de jeu ainsi que lors des moments de verbalisation. Nous avons constaté que le MS, à partir des observations qu'il réalise, oriente l'agir des élèves en relevant des traits pertinents ou des traits non pertinents en lien avec les situations de jeu et l'activité des joueurs. La MG, en restant en retrait (observation)

ou en s'occupant principalement de l'arbitrage, n'agit pas de la même manière par rapport à l'avancement du temps didactique.

Nous constatons aussi que les traits pertinents que certains élèves mettent en évidence, surtout ceux à *topos avancés*, mais pas seulement, ne sont pas retenus par les enseignants. L'expérience des élèves dans des situations effectives est très peu relevée et, lorsque cela est fait, ce sont des traits non pertinents qui sont évoqués (les « bonnes » actions sont ignorées, contrairement à ce que propose, par exemple Mérand, 1989). L'avis des élèves est, quant à lui, peu pris en considération. L'avancement du temps didactique s'appuie ainsi peu sur l'expérience des apprenants.

C'est ainsi que, si les enseignants interviennent durant les situations d'apprentissage, nous ne constatons pas que les observations qu'ils réalisent ou la reprise des dires des élèves les conduisent à nommer des *avancées* (Schubauer-Leoni et al., 2008). Ce qui est dit a un faible pouvoir d'institutionnalisation. De même, et sûrement par l'absence d'objectifs clairement définis et par un rapport éloigné à la logique du jeu, l'*orientation de l'action* des élèves est circonscrite au « moment présent » : « *place-toi là* », « *viens chercher le ballon* », etc. Il apparaît donc difficile pour l'élève de se situer par rapport à ce qu'il est ou non capable de faire et de se projeter dans les apprentissages qu'il devrait réaliser (la possibilité pour l'élève de construire un projet d'action).

3. Troisième leçon du cycle (MG) : disparition du jeu de streetball

Dans cette leçon, l'enseignante généraliste a programmé un rapide échauffement analytique de plusieurs parties du corps (bras, poignets, chevilles) et choisi de reprendre le jeu « La passe à 10 », tâche agencée lors de sa première intervention (L2). Contrairement aux autres leçons du cycle, la *tâche technique* « Parcours avec ballon » est placée après la partie consacrée au jeu collectif. Elle confronte les élèves à des actions qui sont éloignées des enjeux des situations de coopération/opposition. De ce fait, nous la traiterons de manière succincte.

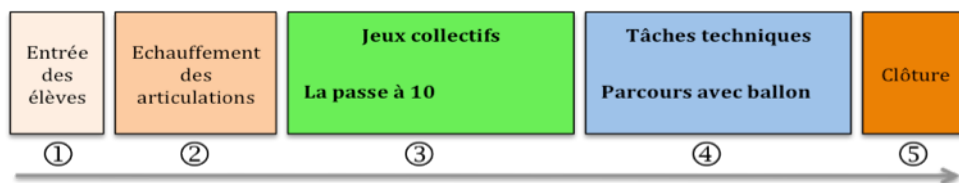


Figure 17 : Place des *jeux collectifs* et de la *tâche technique* dans la leçon

Le streetball, « macro-référence » du cycle d'enseignement (intention du MS), est absent de la leçon, nous avons choisi alors de traiter le jeu de « La passe à 10 ». A partir de ces deux situations d'apprentissage, nous mettrons en évidence les contenus effectivement abordés et étudierons dans quelle mesure ces derniers sont en relation avec le jeu sportif. Ceci nous permettra de pointer la connexité didactique inter-leçons.

Troisième leçon du cycle : maître généraliste			
Structuration temporelle : leçon, tâches, phases			
Temps	Moments de la leçon	Phases de chaque tâche	Temps
0'00 à 3'28	Arrivée des élèves Tirs libre	Les élèves apportent le matériel. Moment pour tirer et dribbler.	3'28
3'29 à 8'02	Echauffement	Mobilisation des articulations, distribution des sautoirs.	4'33
8'03 à 11'25	La passe à dix (durée: 18'16)	Consignes et discussion initiales	3'22
11'26 à 13'37		Activité motrice orientée	2'11
13'38 à 18'35		Intermède	4'57
18'36 à 25'16		Activité motrice orientée	6'40
25'17 à 26'19		Clôture	1'02
26'20 à 32'13	Parcours avec ballon (durée: 8'59)	Consignes et discussion	5'53
32'14 à 35'19		Activité motrice orientée	3'05
35'20 à 38'24	Rangement du matériel	Consignes pour démonter le parcours et ranger les ballons. Rangement.	3'04

Tableau 20 : Structuration de la leçon : moments de verbalisation et d'AMO (D2, L3, MG)

3.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective : « La passe à 10 », une proposition en rupture avec la programmation du MS

Description du dispositif de travail

Pour la réalisation du jeu, l'enseignante demande aux élèves de refaire les mêmes équipes que la leçon précédente. Elle délimite deux terrains de jeu (elle partage le terrain de basketball en deux) et fait jouer deux parties simultanément (2 équipes par terrain). Les équipes sont composées de 5 joueurs et il y a en une de 6 joueurs. Cette configuration est modifiée après 3 minutes de jeu : chaque équipe évolue alors avec 4 joueurs sur le terrain, les autres sont des remplaçants. Pour effectuer les changements, elle demande de se numéroté de manière à savoir qui doit sortir/entrer et elle siffle toutes les minutes.

Le but pour chaque équipe est de faire 10 passes de suite, sans que le ballon tombe par terre ou qu'il soit intercepté par les adversaires. Le dribble est interdit et les règles de « marcher » et de « contact » sont rappelées. Pour le début des matchs, la MG lance un ballon sur chaque terrain.

Enjeux didactique sous-jacents et stratégies des élèves

Nous avons traité le jeu « La passe à 10 » lorsque nous avons analysé le cycle d'enseignement programmé par la Dyade 1. Pour les enjeux didactiques de la tâche et les stratégies des élèves, nous renvoyons donc le lecteur à la première leçon donnée par la MS, Christine.

Cependant, un élément distingue le milieu d'étude initial agencé sur les deux sites : le nombre de joueurs par équipe, paramètre qui influence considérablement l'agir des élèves.

La MG propose au début de la tâche de jouer à 5 contre 5 et 6 contre 6. Par rapport au jeu 3 contre 3 de la Dyade 1, les joueurs doivent ici gérer une plus grande charge perceptive (plus de partenaires et d'adversaires), ce qui constitue une situation peu facilitante à l'organisation d'équipe et aux apprentissages des élèves. En diminuant ce nombre dans la deuxième partie de la tâche (4 contre 4), la MG rend le milieu d'étude davantage en accord avec les possibilités des élèves de cet âge.

3.2. Description et analyse de l'action conjointe

Le jeu « La passe à 10 » est connu des élèves, ils l'ont déjà fait à de nombreuses reprises au cours de leur scolarité et une fois durant ce cycle d'enseignement (L2). C'est sûrement pour cette raison que la MG ne s'attarde pas dans les explications et souligne surtout le geste technique qu'ils doivent travailler en particulier : le pied de pivot. Les situations de jeu doivent permettre aux élèves de se concentrer et de s'exercer de manière à pouvoir l'utiliser. C'est sûrement pour cette raison que, pour l'enseignante, il n'y a pas de différence entre « La passe à 10 » et le « Streetball ». Pour les élèves, la programmation est donc confuse. Comme nous le verrons, ils demandent par exemple s'il faut faire le « check ».

3.2.1. Définition des règles et dévolution du jeu

La MG introduit la situation d'apprentissage en faisant le lien avec sa dernière leçon et en désignant le savoir qu'elle souhaite travailler précisément : « *on va reprendre la passe à 10, par contre cette fois vous allez vous auto-arbitrer par rapport à vos, à vos pieds de pivot* » (TdP3). Elle donne les consignes en même temps qu'elle distribue les sautoirs³⁴⁵ et que les élèves font, éparpillés dans la salle, des mouvements pour chauffer les articulations.

3- MG : ... **celui qui marche perd la balle** et vous faites une sortie correcte en **sortant du terrain comme le basket sur la même ligne**, à l'extérieur du terrain, **vous ne marchez pas**, il faut vraiment que vous fassiez super gaffe à vos pieds de pivot, posez, **il y a qu'un pied qui bouge, et l'autre il est vraiment au sol**, c'est pas je piétine, il y en a un qui ne décolle plus du sol, il tourne juste, il est toujours au sol; alors en fait, le temps que je vous compte, **faites le pied dans un sens et dans l'autre**, vous pouvez essayer de faire avec les deux pieds pour voir **s'il y a quand même un pied que vous arrivez mieux que l'autre** (la MG continue avec les sautoirs, les élèves font le pivot, beaucoup bougent les deux pieds, ils s'appliquent très peu).

Les intentions didactiques de la MG sont orientées vers la gestion du geste technique, sa mise en relation avec les situations de jeu n'est pas abordée. Par rapport au pivotement, elle répète la manière de procéder (« *il y a un pied qui bouge et l'autre il est vraiment au sol* ») et demande de s'exercer avant pour trouver lequel convient le mieux.

Le pivotement est réalisé sans ballon. Nous observons que la plupart des élèves changent le pied d'appui et s'intéressent peu à ce qui est à faire. L'absence d'intervention de la part de la MG semble laisser la place à la redéfinition de la tâche de la part des élèves. Ils finissent par faire autre chose, par exemple jouer à la toupie ou discuter.

Le moment de *consignes et discussion initiales* permet à la titulaire de classe de rappeler aussi un critère de réalisation (les sorties latérales) et la règle « marcher ». Par rapport à celle-ci, et comme cela avait été le cas pour sa 1^{ère} intervention (L 2), elle est uniquement en rapport avec le geste de pivoter : si on marche, c'est que le joueur n'a pas fait, ou pas fait correctement, le pivot.

³⁴⁵ L'enseignante va vers chaque élève pour leur demander la couleur de l'équipe avec laquelle il avait joué à la 2^{ème} leçon du cycle. Comme certains ne se le rappellent pas, c'est elle qui les intègre dans une des 4 équipes.

Ensuite, elle place les équipes sur les terrains selon les couleurs et, avant de lancer les ballons, elle dit :

5- MG : **Passe à 10, comptez vos passes à haute voix**, vous vous rappelez, **vérifiez vos pieds et vous vous auto-arbitrez**, faites-le correctement, vous n'avez pas besoin d'agresser vos camarades pour dire qu'il n'a pas bien fait son pied de pivot, vous n'avez pas besoin de lui arracher la balle des mains, **pas de contact**, d'accord, je lance la balle.

Les dernières indications renforcent les propositions antérieures : travailler le pivotement.

Durant toute cette phase, c'est l'enseignante qui a adossé la responsabilité de la définition des conditions de réalisation. Si les élèves connaissent le jeu et ont déjà fait le pivot, ils n'ont pas été sollicités pour en parler. Soulignons que ceci semble expliquer, en tout cas en partie, le peu d'intérêt des élèves et la nécessité pour l'enseignante de faire à plusieurs reprises de la discipline.

3.2.2. Première série de matchs : la MG en posture de retrait

Dès le début des parties, l'enseignante s'est installée sur un banc situé à l'extérieur et au centre du terrain (n'oublions par qu'elle a confié l'arbitrage aux joueurs de chaque équipe). C'est surtout depuis cette position qu'elle observe et intervient, même si elle entre par moments dans le terrain.

L'agir des élèves se caractérise par une occupation très restreinte du terrain. Ils sont tous autour du ballon et se déplacent en « paquet ». La proximité entre les joueurs et la difficulté à gérer la confrontation font que les passes sont peu précises. Aucun élève ne pratique le mouvement de pivoter.

Les limites du terrain ne sont pas respectées (les élèves occupent toute la moitié de la salle au lieu de la moitié du terrain de basketball) et font régulièrement « marcher ». Ni l'enseignante ni les élèves n'assument l'arbitrage. Nous observons une lutte pour la possession de la balle, certains élèves commencent à diriger le jeu et à monopoliser le ballon.

A part une intervention au début des matchs (« la sortie à l'extérieur », TdP6), la MG adopte, pendant 2 minutes, une posture topogénétique de mise à distance.

3.2.3. Intermède : réduction du nombre des joueurs et organisation des remplacements

A la minute 13'37, la MG arrête le jeu et fait un bilan rapide.

7- MG : ...**Restez où vous êtes** (les élèves sont groupés autour du ballon), restez où vous êtes (elle attend le silence) vous **regardez juste la taille du terrain** les jaunes, les rouges vous regardez où vous êtes tous, les 10, vous regardez la taille du terrain, il y en a même qui sont dans le terrain d'à côté **tellement vous êtes autour de la balle**, les blancs et les bleus c'était la même chose, vous avez un tout petit peu bougé depuis, **vous êtes super serrés**, alors j'aimerais juste qu'on fasse en même temps, **on va encore rajouter les changements** et **comme ça vous êtes déjà un de moins sur le terrain**, j'aimerais que **vous vous numérotiez dans l'équipe pour qu'on puisse faire des changements efficaces**, vous vous numérotez de 1 à 5 et de un à six, dans l'équipe et **vous retenez le numéro que vous êtes**.

Les élèves se numérotent, mais prennent beaucoup de temps pour s'organiser. L'enseignante intervient à plusieurs reprises pour faire de la discipline et les menacent de retourner dans la salle de classe pour faire de l'allemand s'ils ne changent pas d'attitude. Une fois le numérotage fini, l'enseignante dit à ceux qui ont le numéro 1 de rester sur les bancs.

Dans son intervention, la MG demande aux élèves de porter leur attention sur le positionnement qu'ils ont sur le terrain : « *regardez où vous êtes* ». Cependant, comme elle continue à parler, il n'y a pas ouverture d'un espace de réflexion ou de discussion. Dans un posture de surplomb topogénétique, elle relève alors les traits non pertinents qu'elle vient d'observer : vous êtes tous « *autour de la balle* » et « *super serrés* ». Comme d'autres éléments ne sont pas amenés et que des repères plus « opératoires » ne sont pas mis en évidence (par exemple, comment s'y prendre pour créer des espaces libres), nous faisons l'hypothèse que pour l'enseignante, en pointant le problème, les élèves trouveront les moyens pour le résoudre. De manière implicite, la titulaire de classe dévolue aux élèves la recherche d'une solution. En même temps elle leur signifie que, puisqu'ils seront moins nombreux sur le terrain, ils arriveront à mieux faire. La variable « moins de joueurs » sur le terrain permettrait ainsi d'aider les élèves à dépasser la configuration en « grappe » (ou ils seront moins nombreux à être autour du ballon). Les savoirs en lien avec le démarquage ne sont pas abordés.

Le visionnement des matchs montre les difficultés qu'éprouvent les élèves à s'organiser pour se démarquer et pour trouver/occuper les espaces libres afin de proposer des alternatives au porteur du ballon. Ce qui correspond à la perception qu'a aussi la MG. De notre part, il semble que le fait de ne pas avoir de cible à attaquer et à défendre conduit les élèves à se regrouper dans un espace très restreint. Comme les élèves doivent « seulement » se faire des passes, nous avons l'impression qu'ils choisissent de rester assez proches les uns des autres pour mieux réussir, d'où le déplacement en « paquet » des équipes.

L'enseignante ajoute dans la mésogenèse un élément qui nous paraît complexifier davantage l'agir des élèves. Ils doivent, lorsqu'elle sifflera, faire des changements durant le jeu, ce qui risque de perturber encore plus l'organisation des équipes :

13- MG : ...je vais **siffler toutes les minutes**, toutes les minutes vu l'heure, quand je siffle, **le numéro 1 il revient en place et c'est le numéro 2 qui sort**, j'aimerais qu'on arrive à **faire les changements pendant qu'on joue sans qu'on doive tout le temps arrêter le jeu**.

En ce qui concerne les conditions de réalisation, en particulier les règles de base (marcher, double-dribble, contact) et les limites du terrain (le jeu se fait dans toute la moitié de la salle, les limites sont alors les murs et la ligne médiane), leur non respect apparaît aussi comme un élément qui contribue à la mise en place d'un jeu « individuel », avec des comportements inamicaux entre les élèves et à la mise à l'écart de certains joueurs.

3.2.4. Reprise des matchs : absence de respect des règles et jeu individuel

Avant de lancer à nouveau les ballons dans les terrains, la MG explique comment vont se dérouler les changements (« *quand je siffle, c'est le numéro 2 qui sort, le numéro 1 qui revient, ensuite le 3...* », TdP13), ce qui crée une confusion chez les élèves. Un élève demande s'ils doivent faire le « *check* » (TdP14), elle dit que non ; et un autre si « on joue au basket ou... » (TdP16), l'enseignante répond que c'est toujours « La passe à 10 » (TdP17). Elle rappelle qu'ils doivent faire « *vraiment attention aux pieds, il y a en a beaucoup qui marchent* » et « *au pied de pivot* » (TdP13).

Les injonctions de la MG reprennent les consignes « générales » qu'elle a données au début de la tâche (faire attention aux pieds...). L'absence d'annonce d'un changement dans la manière de traiter le non respect de ces règles nous amène à penser qu'il n'y a pas de

différence par rapport à la première partie : l'élève fait attention, mais il n'y a pas de pénalité en cas d'infraction.

Une fois les deux matchs recommencés, la MG s'installe à nouveau sur un des bancs situés à l'extérieur du terrain³⁴⁶. De loin, et sans influencer l'agir des élèves, l'enseignante intervient en faisant l'arbitre (ex. : « *sortie rouges* », TdP18, « *eh, pas de contact* », les élèves sont par terre et se disputent le ballon, TdP21). Elle siffle et accompagne les changements de joueurs : « *changement, continuez à joueur* » (TdP19).

Concernant l'agir des élèves, nous observons un manque d'organisation des équipes et une place plus importante prise par quelques joueurs dans la gestion du jeu. Par moments, certains se placent loin du « paquet » et lèvent les bras pour demander le ballon. Cependant, comme celui-ci circule surtout dans un espace de jeu effectif très restreint et que les joueurs sont autour du ballon, ceux qui se démarquent finissent par s'approcher aussi du « paquet ».

Un seul joueur (terrain 2) utilise régulièrement le pivot (quand il prend le ballon, il est tout de suite entouré des autres joueurs – partenaires et adversaires – et pour se dégager il fait le geste technique). Nous observons que les élèves sont attirés par le ballon et essaient de faire des passes sans se soucier des règles : ils font tout le temps « marcher » en sautant sur place ou en essayant de se dégager des adversaires (ex. : ils courent ballon en main). L'auto-arbitrage est inexistant.

Les limites du terrain sont les mêmes que lors de la première phase de jeu : la moitié de la salle. Ces limites sont devenues, implicitement, celles du jeu. Ainsi, l'agir des élèves se voit « contraint » seulement par la présence des adversaires.

Pour résumer, la MG adopte une posture en retrait et ce sont les élèves à *topos avancé* qui se chargent d'organiser le jeu et cela de manière à pouvoir toucher le maximum de ballons (ils sont dans toutes les actions).

3.2.5. Clôture : des échanges peu en phase avec la logique du jeu

A la fin des matchs, qui ont duré presque 7 minutes, l'enseignante demande aux élèves de venir s'asseoir au centre du terrain et formule une question générale : « *vous pensez quoi de votre jeu ?* » (TdP27). Plusieurs élèves veulent parler, mais elle doit faire de la discipline. Avant de leur donner la parole, elle formule à nouveau la question en évoquant l'observation qu'auraient dû faire les remplaçants sur le banc (observer le jeu), mais qui n'a pas été explicitée lors des consignes initiales (comme l'enseignante n'a jamais assigné auparavant le rôle d'observateur aux élèves, il ne semble pas qu'il s'agisse d'un problème de contrat didactique) :

29- MG : ...alors **vous êtes sortis une minute du jeu donc pendant une minute vous avez eu le temps d'observer un peu ce qui se passait sur le terrain**, vous avez constaté quoi ? Rien ? Il y a certains qui ne lâchent pas la balle.

30- Amandine : Mais c'est dur tout ce qu'il y a à apprendre.

31- MG : Pourquoi c'est dur ?

32- Amandine : Ils ne me voient pas quand j'appelle.

33- MG : Isana

³⁴⁶ Elle descend une seule fois pour dire aux équipes du terrain 2 de respecter la règle du contact personnel (TdP25).

34- Isana- Que... il n'y a pas assez de place, on est trop (*il fait un mouvement avec les mains, comme pour dire trop serré*).

L'avis de ces deux élèves est en accord avec les observations des situations de jeu que nous avons réalisées. L'enseignante généraliste donne la parole aux élèves, mais les « problèmes » qu'ils soulèvent ne sont pas discutés. Elle enchaîne ce bref échange, en clôture de la tâche, avec son bilan en citant à nouveau des traits non pertinents.

37- MG : **Vous** ne prenez pas la place, il y a le ballon (*elle montre avec sa main gauche*) et il y a l'équipe (*elle bouge maintenant en rond la même main, en plaçant l'autre par-dessus*), franchement, **vous jouez sur 3 mètres carrés**, 3 mètres sur 3 mètres (*elle fait un geste pour montrer un carré*) à chaque fois, donc c'est très dur; je suis intervenue vers les rouges et les jaunes, **vous étiez à chaque fois par terre**, pour être par terre **ça veut dire qu'on vous pousse**, ça veut dire qu'on essaie de vous prendre la balle, c'est pas du tout les règles qu'on a instaurées, on n'est pas du tout en train de faire du rugby, c'est pas comme ça qu'on prend le ballon, on intercepte les passes, on essaie de, d'empêcher justement qui (xx) donc **c'est assez une catastrophe**.

Dans son bilan, l'enseignante relève la persistance de la configuration de jeu en « grappe » (EJE restreint, joueurs autour du ballon) et le non respect des règles. Pour elle, il revenait aux joueurs de s'auto-arbitrer (faire respecter les conditions de réalisation) et de trouver comment faire pour jouer autrement ; ce qui expliquerait pourquoi, durant les matchs, la MG est restée en retrait et n'est pas intervenue pour réguler l'agir des élèves.

L'analyse des situations de jeu nous amène à dire que le temps didactique n'a pas avancé (la MG dit, pour sa part, « *c'est assez une catastrophe* »). Du côté des élèves nous constatons qu'ils sont peu nombreux à essayer d'utiliser le pivotement et à respecter les règles du jeu. Sans ce souci des contraintes de la tâche, l'agir du groupe-classe semble orienté uniquement vers la réalisation d'un maximum de passes (souvent, peu importe comment). Ceci semble montrer le faible effet qu'ont les injonctions de l'enseignante (ex., *vous êtes tous serrés* ou *faites attention au pied de pivot*) et le peu de place qu'occupent les contenus d'apprentissage dans son action auprès des élèves.

Les transactions enseignante-élèves sont peu denses en savoir et les rares actions prometteuses montrées par quelques élèves ne sont pas relevées.

3.3.Construction/évolution du thème d'étude : agir en situation de coopération/opposition et mobilisation du Pied de pivot

Le jeu collectif est proposé pour exercer le pivotement, mais les conditions effectives des différents matchs ne favorisent pas son utilisation (il n'est presque pas utilisé). Si la MG souligne des problèmes dans l'organisation des joueurs, ses interventions ne contribuent pas à une meilleure gestion du « rapport d'opposition » (Gréhaïne, Billard & Laroche, 2004). Les élèves font le jeu sans respecter les contraintes énoncées par la MG. Ils ne font pas une expérience leur permettant d'enrichir ou de modifier leur agir (pas d'avancement du temps d'apprentissage).

Co-construction de la référence : La passe à 10			
Phases de la tâche	Action de l'enseignante (MG)		Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- <i>Définition</i> des conditions de réalisation. Auto-arbitrage du PdP. Rappel du geste. Pas de contact (match 5x5).		2- Les élèves écoutent
Moment d'activité motrice orientée	3*- Position en retrait (observation). Une seule intervention de loin : « sortie à l'extérieur »		3- Les joueurs semblent attirés, "aimantés" par le ballon (grappe). EJE très restreint. Le terrain occupé est la demi-salle. Beaucoup de « marcher ». Pas de pivotement. Les élèves à <i>topos avancé</i> commencent à organiser les échanges. Plusieurs élèves éprouvent des difficultés à participer.
Intermède	4- Arrêt des matchs et demande de regarder la position qu'ils ont sur le terrain : « vous êtes serrés ». Changement du nombre de joueurs : 4x4 et remplaçants. Demande de se numérotter. 6- Rappel : « Attention aux pieds », beaucoup marchent. 8- On fait « La passe à 10 ».		5- Discussion pour attribuer les numéros. 7- On fait le check ?
Moment d'activité motrice orientée	9*- Observation depuis le banc. Arbitrage ponctuel (sortie, pas de contact). Elle siffle pour les changements.		9- Le jeu est encore plus en paquet et autour du ballon. Les élèves ne respectent pas les règles. Le terrain de jeu est la demi-salle. Les élèves à <i>topos avancés</i> montrent des TP et essaient d'organiser les échanges. Presque pas d'utilisation du pivot. Participation réduite de plusieurs élèves. Un jeu confus, comportements parfois agressifs (lutte pour le ballon).
Clôture	10- Question : vous avez observé depuis l'extérieur durant 1 minute, « vous avez constaté quoi ? » Pas de réponse. « Il y a certains qui ne lâchent pas la balle ». 12- Est-ce que tu la cherches ? 14- Pourquoi ? 17- Vous ne prenez pas la place. Jeu sur 3 mètres carré. Du basket et non du rugby. C'est une « catastrophe ».		11- Il n'y a personne qui passe la balle. 13- (un autre élève) c'est dur. 15- Ils ne me voient pas quand je l'appelle. 16- Il n'y a pas assez de place, on est trop.

Tableau 21 : Co-construction de la référence en lien avec le jeu « La passe à 10 » (D2, L3, MG)

3.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique

La seule *tâche technique* de la leçon est programmée après le jeu collectif. Il s'agit d'un parcours comportant plusieurs « postes » que les élèves doivent faire, individuellement, avec un ballon (pour l'organisation de la tâche, voir le figure 15 de l'analyse panoramique, L3). Il les confronte à la réalisation de plusieurs gestes sollicitant l'adresse avec le ballon.

Les différentes actions à effectuer sont très peu en relation avec la pratique sociale du cycle (voir analyse panoramique). La décontextualisation est due à l'absence d'adversaire, de gestion du rapport de forces et de contraintes temporelles.

Un des postes demande aux élèves de réaliser le Pied de pivot. Nous présentons quelques éléments à ce sujet.

Le milieu agencé est peu contraignant. La réussite du parcours ne dépend pas de la manière de le réaliser. L'élève peut faire « le tour » comme il veut (ex. : diriger le ballon des deux mains lors du slalom, lever le pied de pivot durant le mouvement), aucune « sanction » n'est prévue. Dans un tel dispositif, il revient à l'élève d'adopter un but de maîtrise (Famose, 1990) et de tenter de faire « correctement » les gestes techniques. Si dans certains postes l'élève peut s'appuyer sur une « rétroaction » (ne pas réussir le panier, tomber du banc), les conditions donnent peu d'indices pour s'améliorer. Du côté de l'enseignante, puisque la classe compte 23 élèves, il apparaît difficile d'intervenir dans tous les postes et individuellement avec chaque élève.

Si l'on considère le poste qui nous intéresse en particulier (numéro 2) la MG justifie sa présence en disant aux élèves que la technique du pivot « *c'est pas encore ça* » (TdP44). Pour elle, il est nécessaire de la maîtriser pour pouvoir jouer, « *si on a besoin de siffler à chaque fois qu'il y a une faute de Pied de pivot, il y aura pas beaucoup de match* » (ibid.).

Les consignes de l'enseignante concernent uniquement les conditions de réalisation de la tâche (ex. : petite course en dribble, slalomer en commençant par le piquet qui est à côté du rideau...), aucun élément technique n'est présenté. Les élèves vont exercer le pivotement à partir de ce qu'ils ont compris des deux leçons précédentes.

Dans le poste 2, l'élève doit faire le pivotement après le déplacement en dribble autour des piquets. En s'approchant du cerceau, il devra trouver une vitesse de déplacement lui permettant : (i) de dribbler jusqu'au cerceau, placer un pied dedans et prendre ensuite le ballon des deux mains ou (ii) de réduire suffisamment la course pour pouvoir saisir le ballon et s'arrêter en 1 temps de manière à placer, en retombant, les pieds correctement (un dedans et l'autre dehors). Cette dernière action nous paraît particulièrement difficile à effectuer par l'ensemble des élèves.

Après avoir fait le pivot, il est demandé aux élèves de repartir en dribble. En réalisant un tel enchaînement, l'élève fait « marcher », ce qui peut être considéré comme un obstacle didactique important par rapport aux situations de jeu.

Durant la réalisation du parcours, l'enseignante se place debout sur un des bancs extérieurs (parfois elle descend) et observe les élèves. Elle intervient trois fois pour rappeler les critères de réalisation (ex. : « *tu dribbles à côté, le ballon va à côté du banc Karen* », TdP48).

Le parcours va permettre à la MG de « *voir chacun, les uns après les autres, quand vous jouez tous en même temps, c'est difficile de tout observer* » (TdP44). Si elle observe les élèves, elle intervient cependant très peu durant la tâche.

Pour ce qui est de l'agir des élèves, nous remarquons qu'ils sont principalement attirés par la réalisation du parcours et qu'ils s'attachent moins à la qualité (manière) des mouvements qu'ils réalisent. Mis à part le fait qu'il s'agit de se déplacer avec un ballon et que l'élève doit faire des gestes que l'on retrouve au streetball (dribbler, tirer au panier), il y a absence de lien

avec les situations de jeu réelles. Ce qui n'aide pas les élèves à donner « du sens » à ce qu'ils doivent faire et à s'engager.

En ce qui concerne le pivotement, très peu d'élèves le font correctement. Ils dribblent souvent en même temps qu'ils effectuent le pivot, font « marcher » lorsqu'ils placent les appuis et réalisent le tour du cerceau de manière mécanique sans se préoccuper, par exemple, de la manière de tenir/protéger le ballon. Nous n'avons pas l'impression que les élèves profitent de cette expérience pour apprendre à mieux pivoter. Le temps didactique n'a pas avancé.

3.5. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques

Lors de la discussion que la MG et le MS ont eue après la première leçon du cycle, ce dernier a proposé à sa collègue l'idée de faire travailler la technique du pivotement en faisant le jeu « La passe à 10 ». Dans cette leçon, la MG reprend le même dispositif et l'agence après l'échauffement analytique des différentes parties du corps. Comme nous l'avons vu plus haut, les interventions de l'enseignante concernent très peu le geste de pivoter, ce qui a des conséquences sur l'avancement du temps didactique.

3.5.1. La construction de la référence

L'intention de faire exercer aux élèves le « pied de pivot » constitue l'élément principal qui connecte cette leçon à celles qui l'ont précédées. L'étude de l'action conjointe a permis de mettre en évidence que les situations d'apprentissage proposées ne comportent pas, cependant, les conditions qui contraindraient ou permettraient d'orienter l'agir des élèves vers cette préoccupation. Si l'on se réfère aux traits pertinents mis en exergue par le MS pour le streetball, nous constatons qu'ils ne sont pas repris par la titulaire de classe.

En ce qui concerne le jeu « La passe à 10 », l'articulation entre les leçons données par la MG est forte. Elle reprend à l'identique l'aménagement matériel, l'organisation sociale et les règles du jeu de sa 1^{ère} intervention (L2). Pour ce qui est du nombre des joueurs par équipe sur le terrain, l'enseignante fait évoluer le 5 contre 5 (ou 6 contre 6) vers un dispositif plus en accord avec le niveau des élèves (4 contre 4). Les joueurs ont évolué dans un terrain de jeu plus grand que prévu (au lieu de jouer sur le demi-terrain de basketball, ils ont occupé toute la demi-salle), sans que l'espace ait été une variable permettant de faire avancer le temps didactique.

Quelle référence a été co-construite dans cette leçon en lien avec le geste de pivoter et avec les situations de jeu collectif de coopération/opposition ?

(i) *Durant le moment des consignes initiales* : - pour le pivotement, il n'y a qu'un pied qui bouge, l'autre reste au sol (démonstration par la MG d'un TnP : elle bouge les pieds sur place et dit « *c'est pas je piétine* ») ; - trouver avec quel pied je pivote le mieux, le dribble sert pour avancer ; - s'auto-arbitrer durant le match par rapport aux fautes de pivot.

(ii) *En intervenant e cours d'action* : a et b) aucune intervention n'est faite en relation avec le geste technique ou la manière de jouer.

(iii) *Durant l'intermède* : - arrêt des matchs pour mettre en évidence un TnP : jeu en paquet, tous autour de la balle, - faites attention au pied de pivot,

(iiii) *Durant la clôture* : - énoncé du TnP précédent : vous jouez sur 3 mètres carrés.

Le travail réalisé en classe est très peu en phase avec la logique du jeu de référence du cycle. Le geste technique à apprendre est exercé sans être mis en relation avec les situations de jeu où il doit être utilisé. Les élèves vivent des situations ludiques (Amade-Escot, 1989) pensées de manière techniciste (Brau-Antony, 1999). Pour la MG, bien jouer c'est utiliser correctement le pivot. Les enjeux inhérents à la gestion du rapport de force ne sont pas présents.

Nous observons une forte articulation entre les deux leçons données par la MG en ce qui concerne les tâches agencées (« La passe à 10 », poste comportant le pivotement) ainsi que la densité des savoirs qui sont mis à l'étude (très faible). Par rapport à la leçon du MS, si la MG vise aussi le travail du pivot, nous ne constatons pas pour autant de connexité didactique. Il y a aussi « rupture » par rapport au jeu sportif pris en référence dans le cycle, puisque la MG ne reprend pas le streetball, alors que ce jeu est celui qui sert de référence au MS. Elle fait à la place un jeu que nous considérons, par l'absence de terrain orienté et de panier (geste de tirer), peu contextualisé.

3.5.2. La gestion des territoires et des temporalités

Durant cette leçon, nous observons que la MG adopte un *topos en surplomb* lors de la définition des conditions de réalisation, et de *mise en retrait* durant l'activité motrice orientée des élèves (jeu et parcours). Nous émettons l'hypothèse de manque en savoirs didactiques pour cette MG, qui ne trouve pas non plus dans les propositions que lui fait MS matière à soutenir des régulations. Soulignons aussi que ces derniers sont peu sollicités pendant les moments de verbalisation. Les élèves suivent donc les propositions de l'enseignante sans avoir la possibilité de s'approcher du savoir autrement que par le faire (et, comme nous l'avons vu, les conditions de réalisation sont peu propices à l'apprentissage). Cette manière de procéder est proche de celle adoptée par la même généraliste lors de sa première leçon (L2), et diffère de celle du MS qui a choisi, surtout dans les moments d'activité motrice orientée, un guidage serré de l'agir des élèves.

Nous constatons qu'il y a absence de *désignation* de traits pertinents, d'orientation de l'action des élèves vers des comportements prometteurs et de *déclaration d'avancée*, donc de validation et d'institutionnalisation de la part de la MG. Le temps didactique n'a pas avancé.

4. Quatrième leçon du cycle (MS) : poursuivre le travail du Pied de pivot et avancer dans les apprentissages du jeu collectif

Rappelons tout d'abord que le MS revient dans cette classe après les deux leçons données par sa collègue. Il a effectué une planification (qu'il donne à la MG) sans savoir ce que sa collègue a fait avec les élèves durant son absence³⁴⁷. Comme Ivo l'a dit lors de *l'entretien ante cycle*, il attend que sa collègue reprenne ce qu'il a abordé lors de son passage, ce qui lui permet d'avancer dans son enseignement.

³⁴⁷ C'est durant la leçon, lorsque les élèves font les matchs, que la MG raconte brièvement ce qu'elle a fait.

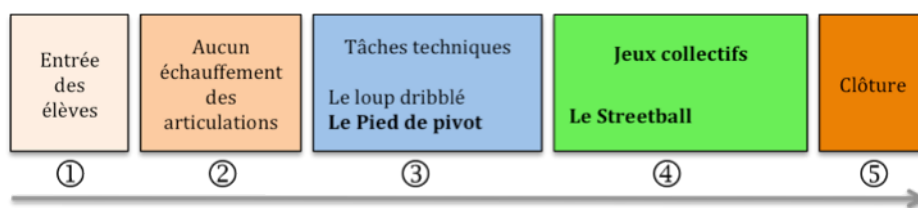


Figure 18 : Place des *jeux collectifs* et de la tâche *technique* dans la leçon

Comme nous allons le voir plus loin, le spécialiste propose une nouvelle tâche, « Le loup dribblé », reprend les deux thèmes d'étude de sa première intervention (le Pied de pivot et l'initiation des élèves au Streetball) ainsi que les mêmes situations d'apprentissage. Cette nouvelle programmation est donc très proche de la leçon 1 (voir analyse panoramique). Nous décrivons et analysons ci-après l'action conjointe enseignant-élèves en suivant les deux thèmes d'étude. Ceci toujours avec l'idée d'élucider la référence construite et l'articulation/connexité des systèmes didactiques.

Quatrième leçon du cycle : maître spécialiste Structuration temporelle : leçon, tâches, phases			
Temps	Moments de la leçon	Phases de chaque tâche	Temps
0'00 à 3'01	Discussion	Regroupement. et discussion (violence dans un stade de football).	3'01
3'02 à 7'15	Les loups (durée : 10'13)	Consignes et discussion initiales	4'13
7'16 à 13'15		Activité motrice orientée	5'59
13'16 à 21'11	Le pied de pivot (durée : 10'26)	Consignes et discussion initiales	7'55
21'12 à 23'42		Activité motrice orientée	2'30
23'43 à 29'48	Streetball (durée : 19'58)	Consignes et discussion initiales	5'05
29'49 à 32'39		Activité motrice orientée	2'50
32'40 à 35'29		Intermède	2'49
35'30 à 40'12		Activité motrice orientée	4'42
40'13 à 43'41		Clôture	3'30
43'42 à 45'12	Rangement du matériel	Rangement des sautoirs et des ballons.	1'30

Tableau 22 : Structuration de la leçon : articulation des moments de verbalisation et d'AMO (D2, L4, MS)

4.1. A propos de enjeux didactiques de la tâche effective : reprise du jeu streetball et stagnation du temps didactique

Dans cette leçon, le MS reprend presque à l'identique les conditions de réalisation du jeu. Le seul changement introduit au dispositif concerne le nombre de joueurs par équipe à être sur le terrain. Comme il l'avait proposé à la MG, il fait jouer des matchs à 4 contre 4.

Prenant en considération que le milieu d'étude ne diffère pas, nous renvoyons le lecteur aux analyses des *enjeux didactiques* développés pour la première leçon du MS, mais aussi à la

deuxième leçon de ce cycle. Dans cette dernière, la MG proposait aussi le streetball avec des équipes composées de 4 joueurs et de remplaçants.

4.2. Description et analyse de l'action conjointe

Le jeu a été fait trois fois par les élèves, l'enseignant part de l'idée qu'ils se souviennent des règles et donc qu'il n'a pas besoin de tout reprendre. Il introduit donc rapidement la phase *activité motrice orientée*. Durant celle-ci, il adopte une posture de surplomb topogénétique en guidant les joueurs lorsqu'ils jouent (jeu commenté) ou en arrêtant les matchs (intermède) pour souligner des traits significatifs (pertinents et non pertinents). Il s'occupe d'un terrain et demande à sa collègue généraliste de rester avec les deux autres équipes (les matchs se jouent simultanément).

4.2.1. Définition des règles et dévolution du jeu

Le MS fait la transition entre la *tâche technique* et le jeu en donnant les consignes pour le rangement des ballons (« *tout le monde rangera après son ballon...* », TdP144) et l'organisation des équipes sur les terrains : « *...les jaunes se placeront comme s'ils attaquaient (...) on va jouer 4 contre 4...* » (ibid.).

Donnant suite au constat fait par la généraliste (« *Sonia m'a dit qu'il y a eu quelques petits soucis au niveau des changements* », ibid.), il propose aux élèves de procéder de la façon suivante : « *quand je sifflerai, au bout de 2 minutes et demie – 3 minutes, les remplaçants prendront vite la place de quelqu'un et que ça ne prennent pas 5' pour dire qu'il sorte (...) il faudrait que vous arriviez à vous arranger* » (TdP154), une manière de faire très proche de celle choisie par Sonia.

Avant le départ des matchs, l'enseignant se rend compte qu'il reste peu de temps avant la fin de la leçon. Il dit alors : comme vous avez « *refait le jeu* » (TdP154) avec Sonia, on va « *gagner du temps* » ; « *je ne veux pas réexpliquer les règles* » (ibid.). Il ajoute qu'il va « *peut-être une ou deux fois dans le jeu (...) stopper pour expliquer une action* », mettre en évidence « *quelque chose qui a été fait correctement* » (il dit, par exemple, un « *bon déplacement* » ou une « *bonne passe* ») ou, au contraire, « *si la passe n'était pas judicieuse ou si le placement n'était pas bon* » (ibid.).

Il donne le départ des matchs en insistant sur les changements de remplaçants (« *changez vite sans que ça pose des problèmes* ») et en demandant, ce qui constitue une manière de vérifier si les élèves se souviennent du jeu, « *on commence par quoi* », question à laquelle un élève répond « *un check* » (TdP155).

Durant cette phase, le MS indique le jeu qui sera réalisé. Le contrat didactique se construit sur l'implicite que les élèves se rappellent les conditions de réalisation du jeu (limites, terrains...) et sans rappeler non plus les traits pertinents ou les règles d'action donnés lors de sa première leçon. Ce qui articule les deux tâches (L1 et L4), c'est le jeu et non des contenus d'apprentissage en particulier (ex., le pivotement ou la manière dont les attaquants devraient s'organiser pour venir en aide et se coordonner avec le porteur du ballon).

4.2.2. Le premier moment des matchs : jeu commenté en mettant en évidence des traits pertinents

En donnant le départ des matchs, le MS rappelle à haute voix un critère de réalisation :

« *souvenez-vous 4 dribbles* » (TdP156) et se place sur le terrain 1. La MG s'occupe des équipes du terrain 2.

La première action de jeu est représentative de la posture qu'adopte le MS durant la partie.

L'attaquant 1 en jaune reçoit le ballon du défenseur 1 en bleu qui vérifiait si son équipe était bien en place (check). Il fait après un dribble et, comme il est surveillé par le même joueur bleu, il décide de faire une passe et de poursuivre en direction du panier. La joueuse 2 jaune reçoit le ballon et le lui redonne tout de suite, presque dans la zone de la raquette. L'attaquant 1 qui s'était déplacé rattrape la balle, fait trois dribbles et s'approche de la ligne de tir libre. Comme aucun adversaire n'est devant lui (les défenseurs regardent l'action), le MS lui dit « *essaie, personne t'attaque* » (TdP156). Le joueur tire alors au panier et le réussit. L'enseignant valorise l'action « *eh oui* » et s'adresse tout de suite après à la défense : « *...vous le regardez, il faut monter (il fait un geste avec les paumes de ses mains en direction de l'attaque) sur lui, il est en train d'avancer* », vous devez réfléchir « *à comment vous pouvez défendre* ».

Après le tir réussi, un élève de l'équipe qui attaque reprend le ballon et demande si « *on peut essayer* » (TdP157) de tirer encore au panier. L'enseignant lui rappelle que, après avoir marqué, le départ se fait « *depuis le milieu* » (TdP158).

La configuration de jeu que nous venons de décrire montre que l'élève, malgré la position favorable dans laquelle il se trouvait, n'a pas profité de tirer au panier. L'intervention du spécialiste met en évidence un trait non pertinent (ce qu'il faudrait éviter de faire; ici, attendre) et une règle d'action : si je suis en position favorable de tir (distance, pas de marquage), je tente le shoot. Cela dit, nous ne savons pas dans quelle mesure ces éléments sont perçus par les élèves. L'enseignant poursuit sur le travail des défenseurs en mettant en évidence un TnP (« *vous le regardez* ») et en indiquant ce qu'il faut faire dans une telle situation : « *monter sur lui* » s'il avance. En donnant la solution, la dévolution de trouver « *comment vous pouvez défendre* » semble peu nécessaire.

Durant le match, le MS prend le rôle d'arbitre (c'est lui qui annonce les sorties du terrain, les fautes) et en jeu commenté, valide les « bonnes actions » et pointe les comportements qu'il ne faudrait pas faire. Voici trois exemples qui montrent le type de transactions enseignant-élèves et les places qu'occupent les acteurs :

(i) A la minute 30, Karim (joueur à *topos avancé*) reçoit le ballon à l'extrémité du demi-cercle de la raquette³⁴⁸. Deux défenseurs se placent rapidement devant lui, mais Karim ne protège pas le ballon (il le met devant lui, corps droit). En voyant la situation, le MS dit « *Karim, Karim, le pied de pivot* ». L'élève, en écoutant, fait le pivot, ce qui lui permet de trouver un partenaire à qui lui faire la passe. L'enseignant valide : « *voilà* » (TdP140).

La situation de jeu imposait l'utilisation du pivot, l'élève ne le fait pas « spontanément ». Le guidage de l'enseignant lui permet de se « rappeler » le geste (dans l'action, il avait oublié cette possibilité) et de le faire de manière efficace.

(ii) Tout de suite après, en s'adressant à une joueuse en bleu qui ne sait pas où se placer, il l'oriente en lui posant des questions (elle ne répond pas mais suit le guidage du MS) et en la déplaçant par moments physiquement : « *où tu peux te placer pour qu'ils viennent t'aider, où*

³⁴⁸ En prenant la balle, il fait « marcher ». Le MS ne sanctionne pas. Nous supposons, et cela à partir d'autres observations, qu'il siffle les fautes « graves » ou lorsque le joueur obtient un avantage considérable.

tu peux te placer qu'ils viennent t'aider (il la prend par l'épaule et l'amène dans un endroit plus visible et proche du jeu) regarde là, demande (le porteur du ballon est proche) demande (l'élève lève les bras, le partenaire la voit et lui fait la passe, elle la reçoit » (TdP158).

Soulignons que, dans le reste du match, l'élève change d'attitude : elle tente souvent de se démarquer (elle est parfois trop loin du PdB) et demande le ballon en levant les bras et en sautant (ex., 36'50).

(iii) A la minute 32, un joueur en jaune va faire l'engagement depuis la ligne latérale. Les joueurs sont très rapprochés, le porteur du ballon ne sait pas à qui faire la passe. A ce moment, le MS dit « *voilà, allez les jaunes, on bouge, on bouge* » (TdP125). C'est alors que les coéquipiers commencent à se déplacer et qu'un joueur, en courant rapidement, essaie de se démarquer et de prendre le ballon (le défenseur a pu se repositionner et l'intercepte). Le MS valorise, « *voilà* » (*ibid.*).

4.2.3. Intermède : occuper les espaces libres pour se démarquer

A la minute 33, le MS siffle pour que les élèves fassent le changement et il profite (intermède) pour les rendre attentifs à une situation qu'il vient d'observer (les élèves de l'autre match s'arrêtent aussi et restent assis sur le terrain 2). Il s'agit du porteur du ballon qui se trouve proche de la raquette, mais qui prend trop de temps avant de faire la passe. Il a fait le pivot, mais se retrouve rapidement entouré de la plupart des joueurs adverses (la « grappe »). Pour le MS, c'est une situation qu'il faut éviter.

L'enseignant demande alors s'ils savent combien de temps « *on a le droit de garder combien de temps la balle sans rien faire* » (TdP166), un élève dit « 27'' » (TdP167). Comme ils ne trouvent pas la bonne réponse, c'est lui qui la donne : « 5 » (TdP170). Tout en annonçant qu'il ne veut pas appliquer cette règle (« *je préfère que vous ayez le temps de regarder à qui faire la passe* », *ibid.*) il conclut :

170- MS : alors **je vois que le pied pivot est bien utilisé** et puis il y a un adversaire qui arrive (*geste qui montre qu'un joueur vient vers lui*), un deuxième qui arrive, **plus tu attends plus il y a des adversaires qui vont venir te gêner.**

de réaliser en faisant le pivot : si « *j'ai le ballon dans les mains (il reprend le ballon) tout en pivotant c'est pas interdit de lever la tête* » (TdP172). Ce faisant, il met en relation le PdB et ses coéquipiers et questionne : « *est-ce que ça vaut le coup de venir tous vers lui?* » (*ibid.*). Un élève (*topos avancé*) dit que non, qu'« *il faut écarter voyons* » (TdP175). Il donne ainsi par la contradiction une règle d'action (s'éloigner du porteur du ballon en se démarquant) : si vous allez vers le porteur du ballon « *vous attirez aussi les adversaires, il y aura tout le monde là dans un mouchoir de poche* » (TdP178). Il conclut la transaction didactique en mettant en évidence deux actions nécessaires pour que l'attaque puisse se faire efficacement : le PdB est responsable de faire la passe et « *les autres sont responsables de trouver un endroit, un bon endroit* » (*ibid.*). Pour exemplifier ceci, le MS demande aux élèves de se positionner comme ils étaient durant le jeu et d'imaginer où ils pourraient se placer. Un seul élève a le temps de s'exprimer. Il commence à montrer le déplacement qu'il ferait mais l'enseignant poursuit en indiquant ce qu'il aurait été important de faire :

180 - MS : Personne n'est venu ; Patricia elle commençait à à venir ici (*il montre l'endroit*), donc Patricia était en train de venir par là (*il montre la direction*), ça c'est juste, mais levez la tête et ceux qui n'ont pas la balle, tu peux arrêter STP (*ton fort, discipline Adrien, il jouait en dribblant*) ceux qui n'ont pas la balle **allez à un endroit où il n'y a personne et à un endroit pas trop loin, pas trop près**, parce que trop près

ça ira pas et trop loin il n'arrivera pas à faire la passe, c'est à vous d'être responsables de l'endroit où vous allez eh.

Si le MS met en évidence la nécessité de se démarquer en occupant des espaces libres et de trouver une bonne distance par rapport au PdB, il dévolue aux élèves la responsabilité de trouver comment le faire.

Durant cette transaction didactique, le MS occupe une place haute en désignant les TP et les TnP à propos des situations de jeu. L'enseignant pose des questions, mais les élèves ne sont pas amenés à entrer dans une démarche réflexive sur les actions faites ou à faire.

Enfin, relevons que le moment de verbalisation a permis au MS de donner aussi des indications aux joueurs du terrain 2 ; en effet comme le spécialiste arbitre/supervise l'autre match, ces élèves ne bénéficient pas de son guidage. C'est la MG qui s'en charge et ses interventions sont peu nombreuses et concernent essentiellement le respect des conditions de réalisation.

4.2.4. Deuxième série des matchs : guidage des élèves en jeu commenté

Après l'intermède, les matchs reprennent. Le jeu sur les deux terrains ressemble à la première partie AMO. Sur le terrain 1, le MS assume le rôle d'arbitre (ex., « *tu dribbles, tu t'arrêtes Isana, tu repars en dribble eh, double-dribble* », TdP222) et guide les élèves sous forme d'injonctions (ex., « *lève la tête (au PdB), demande demande Karim demande* », TdP212) ou des questions incitatrice d'action (ex., « *alors comment est-ce que vous pouvez vous placer pour aider...* », TdP195). Le MS est proche des actions de jeu et suit attentivement les mouvements des joueurs ; il s'agit d'un guidage serré de l'agir des élèves. Sur l'autre terrain, la MG s'occupe surtout des règles et intervient peu durant le jeu.

Sur le terrain 1, ce sont les garçons qui manipulent le plus le ballon. Les filles essaient aussi de se démarquer et de le demander. En général, elles font le relais pour qu'un autre joueur puisse avancer vers le panier, elles prennent peu d'initiatives pour aller vers la cible. Si la configuration de jeu qui revient le plus souvent est la « grappe », l'espace de jeu effectif s'élargit et les élèves s'éloignent de plus en plus du PdB (fort guidage du MS à ce sujet). Les élèves peinent cependant à trouver des positions de tir favorables et le geste de shoot qu'ils font est peu efficace, comme le montrent les résultats des matchs (1 à 1 et 0 à 0). Le Pied de pivot est, de son côté, très peu utilisé (deux élèves l'ont fait une fois). Sur le terrain 2, le jeu est plus confus et l'organisation en « paquet » prévaut. Les joueurs à *topos avancé* prennent plus en main l'organisation du jeu.

4.2.5. Clôture : un bilan final à la charge du MS

La cloche a sonné et les élèves manifestent l'envie d'aller à la récréation. Dans son court bilan, le spécialiste souligne deux points :

- Il y a eu peu de points marqués, mais « *c'est pas forcément les paniers qui m'intéressent* » (TdP229). Il souligne que le tir n'a pas été entraîné.
- Il dit que ce qui est le plus important c'est le « *placement* » (*ibid.*). Il a observé que « *beaucoup ne se placent pas de manière judicieuse* », ils le font par exemple « *derrière l'adversaire* », tout en demandant le ballon. Il faudrait, au contraire, « *se dégager de l'adversaire* », pas rester « *collé* ».

Dans sa rétroaction, ce sont des traits non pertinents qui sont soulignés, avis qui ne permettent pas de savoir si les élèves, selon le MS, ont avancé durant la leçon (dans notre analyse de l'agir des élèves, nous constatons plusieurs actions prometteuses qui auraient pu être pointées et utilisées pour les guider vers des formes de jeu performantes).

Pour la leçon suivante, celle que donnera la MG, le spécialiste annonce qu'ils vont faire uniquement des matchs (après un échauffement très court) et qu'ils doivent former des équipes « *en mélangeant filles et garçons et en essayant de faire des équipes à force égale* ». En ce qui concerne les élèves qui ont « *déjà au niveau de la tactique plus qu'un grand pas d'avance parce qu'ils font du foot ou du basket dans un club* » (il dit qu'il y a 5 ou 6 élèves), il leur demande de donner « *des conseils* » au lieu de se fâcher. Par exemple, « *si vous voyez un copain qui est mal placé au lieu de lui crier dessus, dites-lui, attends, regarde là (il montre un endroit) il y a personne, mets-toi plutôt là, là je peux te faire une passe, mais tant que tu restes derrière lui je ne peux pas* » (TdP233).

Dans cette dernière intervention, le MS met en évidence ce que les élèves doivent inévitablement remarquer en jouant : le rapport qu'ils ont au streetball n'est pas le même pour tous. C'est sûrement pour cette raison qu'il demande que les équipes soient constituées « *à force égale* ». Les élèves à *topos avancé* n'ont pas à une place ou un rôle particulier à adopter au cours des situations d'apprentissage, autre que celui d'accepter de donner des conseils.

4.3. Construction/évolution des thèmes d'étude : le streetball

Le MS fait jouer les élèves dans un milieu d'étude connu (il n'introduit pas de nouvelles règles). Il se charge de rappeler ou de faire respecter celles qu'il a déjà prescrites et d'orienter l'agir des élèves vers des comportements efficaces. L'action de l'enseignant concerne surtout l'attaque. Durant les situations de jeu, il guide les élèves vers des « bonnes actions » et dans les moments de verbalisation son discours rend compte surtout des TnP. Le Pied de pivot est peu utilisé et s'il réalisé c'est souvent suite à la demande du MS.

Co-construction de la référence en lien avec le streetball			
Phases de la tâche	Action de l'enseignant (MS)		Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- Placement des équipes et organisation des changements. <i>Définition</i> des conditions de réalisation. Annonce : le match sera arrêté pour montrer des TP ou des TnP Question : on commence par quoi ? 3- Validation		2- Le check
Moment d'activité motrice orientée	4*- Positionnement sur le terrain. Arbitrage et jeu commenté : injonctions à la défense (marquage), mais surtout à l'attaque (aider le PdB, aller dans des espaces vides). Désignation des TP et des TnP. Injonction d'utiliser le pivotement.		4- Les joueurs s'organisent surtout en paquet (EJE restreint), mais se libèrent souvent pour demander la balle dans de bonnes conditions (aide du MS). Des TP sont observés. Peu utilisent le PdP (les élèves à <i>topos avancés</i> ou après l'injonction du MS). Une bonne partie des élèves utilisent le dribble pour aller vers la cible et osent tirer au panier lorsqu'ils sont en position favorable. Le guidage du MS a un effet mobilisateur

			chez les élèves, surtout ceux à <i>topos éloigné</i> . Le MS assure le respect des conditions de jeu, les actions se font dans le respect des règles, pas de comportements « inamicaux ».
Intermède	5- Changement des joueurs et mise en évidence d'un TnP : si on garde le ballon longtemps dans les mains, cela permet aux défenseurs de venir gêner. Combien de temps je peux garder la balle ? 7- Cinq secondes. Est-ce c'est bien d'aller tous vers le PdB ? 9- TnP : on attire aussi les adversaires si on va vers notre partenaire. Le PdB est responsable de faire la passe et les joueurs NPdB de trouver un « bon endroit » pour la recevoir. Le PdB doit lever la tête quand il pivote.	6- 27 '' 8- Non, il faut écarter	Sur le terrain 2, le jeu est plus en « paquet ». Ce sont quelques joueurs qui ont tendance à organiser le jeu.
Moment d'activité motrice orientée	10*- Comme lors de la 1 ^{ère} AMO : arbitrage, rappel des et interventions en « jeu commenté » : désignation des TP et des TP par rapport à l'attaque.		10- Jeu semblable à la précédente AMO. Les garçons les plus forts ont tendance à organiser le jeu. Les filles se démarquent et demandent le ballon, elles osent moins aller en dribble vers le panier. EJE plus grand, peu d'utilisation du PdP (seulement si demande du MS).
Clôture	5- Bilan : peu des paniers marqués, mais l'intérêt était de travailler le placement. TnP : lorsque le NPdB se place derrière le défenseur et/ou en rester proche.		

Tableau 10 : Co-construction de la référence en lien avec le jeu « streetball » (D2, L4, MS)

4.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique

La technique du « *pied de pivot* » est considérée par le MS comme un aspect central de l'apprentissage du basketball. La « *maîtrise de la technique* », dit-il durant la leçon (voir plus bas) est nécessaire pour participer aux situations de jeu. C'est avec cette intention que l'enseignant propose aux élèves de retravailler ce geste technique.

4.4.1. Le Pied de pivot : travail du pivotement dans des conditions de réalisation connues

Le dispositif de travail agencé par le MS est identique à celui qu'il a proposé lors de sa première intervention (1^{ère} leçon du cycle). Dans un premier temps, un élève du duo fait le pivot sans devoir gérer la contrainte du partenaire. Ce dernier vérifie si le geste est juste. Dans un deuxième temps, le PdB doit éviter que son collègue, devenu « adversaire », touche la balle, ce qui signifierait qu'il n'a pas bien protégé le ballon. Comme les conditions de réalisation sont les mêmes que celles de la première leçon du MS, nous renvoyons le lecteur à l'analyse que nous avons déjà réalisée (point 1.4.).

La seule différence avec la situation d'apprentissage de la 1^{ère} leçon est la mise en évidence de la règle du « double-dribble ».

Dans la tâche et après avoir reçu la passe de son partenaire, l'élève doit d'abord pivoter quelques fois et ensuite partir en dribble. C'est lorsqu'il s'arrête de dribbler qu'il doit faire à nouveau le pivot et protéger le ballon de son adversaire. L'enseignant montre aux élèves qu'il est possible de pivoter « avant et après le dribble ». Pour la protection du ballon, il reprend les repères déjà institués (donner le dos, éloigner le ballon).

4.4.2. Description et analyse de l'action conjointe

Comme cela a été le cas pour sa 1^{ère} intervention, la définition des conditions de réalisation de la situation d'apprentissage est principalement sous la responsabilité du MS. Ce dernier s'adresse aux élèves à travers des questions qui sont pour la plupart fermées (oui/non). Si les élèves ont déjà fait la même tâche, il n'y a pas de mobilisation de la mémoire didactique.

4.4.2.1. Consignes et discussion initiales

Une fois finis les gages que deux élèves devaient faire pour la tâche précédente (les autres élèves sont déjà assis, éparpillés dans toute la salle), le MS commence par donner les consignes pour le « *pied de pivot* ».

80- MS : ...J'aimerais que rapidement, mais à la fin des explications, vous arriviez à trouver un partenaire, **vous serez donc par deux**, et une fois que vous serez par deux vous **n'allez garder qu'un seul ballon pour les deux** (...) vous trouvez une petite place, **pas collés contre les murs** (*geste de se coller*), mais en utilisant (*geste en direction de toute la salle*) **tout l'espace**.

Comme il reste peu de temps, Ivo demande de faire vite (« *si ça pouvait être rapide ce serait chouette...* », TdP80). Une fois les élèves en place, il introduit la situation en faisant le lien, sans entrer dans les détails, avec les autres leçons : « *vous avez vu avec moi et vous l'avez refait avec Sonia, avec peut-être plus ou moins de succès parce que bon c'est pas un geste technique très facile* » (TdP99). Il rend aussi les élèves attentifs à la différence entre le geste accompli dans cette tâche et celui qu'il sera nécessaire de faire dans une situation de jeu réel (« *alors c'est facile quand personne nous attaque, mais une fois qu'on doit l'utiliser en match c'est plus difficile* », *ibid.*). Le passage de la première situation (décontextualisée) à la deuxième n'est pas abordé.

Sans revenir sur la technique du pivotement (le MS semble partir de l'idée que les élèves se rappellent comment il doit être fait), il met en relation le geste de pivoter et le « double-dribble ». Voici le début des explications :

100- MS : Alors imaginons que **je reçois juste le ballon** (*il prend le ballon avec les deux mains devant son corps*), j'ai **le droit de pivoter** (*il le fait sur le pied droit*), Ok (*il le fait encore*) imaginons que personne m'attaque, ben j'ai le droit (*il commence à dribbler*) **de partir en dribble**; imaginons que je décide de (*il commence à s'arrêter*) **m'arrêter** (*il prend le ballon avec les deux mains*) **est-ce que je peux** (*il commence à pivoter*) **de nouveau pivoter**?

101- Els: Non / oui

102- MS: **Oui, bien sûr que je peux...**

L'enseignant accompagne son discours d'une démonstration qui rend « visible » ce qu'il dit aux élèves. Ceci semble faciliter la compréhension des actions nommées et des questions qu'il pose.

Son intervention, ponctuée par une question aux élèves, commence à définir ce que les joueurs ont le droit de faire. Les élèves manifestent l'intérêt de donner leur avis, mais l'enseignant poursuit sa présentation avec la règle du double-dribble : « *par contre ce que je*

n'ai pas le droit de faire (...), je suis de nouveau arrêté (il prend le ballon pour bien montrer l'arrêt) après avoir dribblé; je (il commence à dribbler) n'ai pas le droit de partir en dribble; ça, c'est interdit parce que ça, c'est double-dribble » (TdP102).

Après cette explication, il se charge d'indiquer les conditions de réalisation de la situation d'apprentissage. Malgré le fait qu'il dit avoir peu de temps, il prend 6 minutes pour rappeler les consignes qu'il a données lors de sa première intervention. La présentation est faite avec la participation d'un élève qui démontre avec lui.

102- MS : ... **Je te donne le ballon** (*il passe le ballon*); vous allez recevoir une passe de votre partenaire (*il place les mains vers lui, l'enfant fait la passe*) je vous rappelle que votre **partenaire vérifie que vous faites juste**, donc il a un rôle de vérificateur: **je** (*il commence à pivoter*) **pivote** quelques fois, il vérifie que ça soit juste, personne ne m'attaque (*il regarde autour de lui*), **je pars** (*il commence à dribbler*) **en dribble**, il va me suivre (*il fait un signe à l'enfant*), **je m'arrête** (*il s'arrête*) un peu plus loin et maintenant il passe (*il fait un geste de la main vers l'élève, l'invitant à passer à côté de lui*) dans **le rôle d'adversaire**; donc lui le but c'est pas de me prendre le ballon, c'est de **m'obliger** (*il commence à dribble en montrant bien la protection du ballon en le plaçant bien loin du joueur qui serait derrière*) **à pivoter pour mettre le ballon le plus loin de lui** (*il montre l'élève*), viens (*l'enfant qui était resté à sa place vient vers le MS*); donc moi (*il pivote, l'enfant essaie de s'approcher du ballon*) mais, si a un moment donné je me trouve comme ça (*il place le ballon devant lui, donc proche des mains de l'élève*), **il va pas me le prendre, il va simplement le toucher** (*geste de toucher le ballon par-dessus doucement*); s'il le touche, **c'est synonyme que j'ai pas pivoté assez vite ou que j'ai mal pivoté**, le but est de mettre (*il se place en position de pivoter*) **entre l'adversaire et le ballon votre corps pour protéger le ballon**, avec **l'idée de vouloir faire une passe** (*geste de faire la passe*).

Dans ce long extrait, nous voyons que le MS définit l'aménagement matériel, l'organisation sociale ainsi que les rôles des élèves. Il explicite la manière de procéder pour protéger le ballon (le mettre le plus loin possible de l'adversaire, mettre le « *corps* » entre lui et le ballon) et attribue au NPdB plus qu'un rôle de « *vérificateur* » : il doit essayer de toucher le ballon, ce qui donnerait à celui qui pivote la possibilité de voir s'il fait juste (rétroaction du milieu).

Ensuite, et avant la phase *activité motrice orientée* (il répète les critères de réalisation), le MS revient sur la règle « marcher » et propose une procédure pour éviter de faire plus de pas qu'il n'est permis. Voici une synthèse des transactions :

102 – MS : Est-ce que j'ai le droit de faire ça ? (*il se déplace balle en main et fait « marcher*).

103 – -Els : non

106 – MS : ...pour être sûr de n'avoir pas marché, combien de pas on a le droit de faire au basket

107 – El : quatre

108 - MS : j'ai le droit à deux pas (...) quand vous vous déplacez, vous avez meilleur temps de vous arrêter avec vos pieds (*il s'arrête en posant les deux pieds, mais il continue à dribbler; ensuite il prend le ballon dans les mains*) et arrêter après de dribbler (*il montre le ballon*), comme ça vous êtes sûrs de ne pas marcher.

Le MS montre un arrêt en 2 temps en orientant l'attention des élèves vers le 1^{er} et le 2^{ème} appuis. Il leur demande de dire quel pied utiliser pour faire le pivot. Comme les élèves n'arrivent pas trouver la réponse, l'enseignant démontre et explique plusieurs fois, mais il finit par dire que s'il bouge le 1^{er} pied, « *si je fais encore un (pas)* » (TdP121), c'est « *marcher* ».

4.4.2.2. Activité motrice orientée : guidage serré de l'agir des élèves

Le MS dit aux élèves « *on essaie* » et ils commencent à s'organiser pour faire la première passe. L'enseignant va tout suite vers un duo qui ne sait pas par où commencer et intervient en guidant les élèves pas à pas : « *fais-lui une passe (.....) tu pivotes...* », (TdP124)

Il se déplace ensuite vers d'autres duos et, toujours en surplomb topogénétique, procède de

manière semblable : il observe rapidement les deux élèves et intervient en leur faisant réaliser des rôles et des gestes différents. Par exemple : « *maintenant Isana, c'est toi qui prends le ballon (...); laisse tes pieds au sol (...), tu pivotes, pas dribbler, tu dois laisser le numéro un, oui, tu dois laisser le numéro un au sol et pivoter avec ce numéro un, maintenant tu vas protéger ton ballon (...), là tu marches eh* » (TdP129). Le guidage se fait par ostension. Quand le MS interagit avec le duo, ce dernier suit pas à pas ses indications en répondant ainsi aux attentes de l'enseignant.

Si l'on se réfère maintenant à l'agir des élèves en dehors de la présence de l'enseignant, on observe :

(i) La plupart des élèves arrive à laisser toujours le même pied au sol. Certains, surtout quelques filles, changent de pivot lorsque le défenseur essaie de toucher le ballon. Souvent les mouvements sont faits de manière mécanique, ce qui nous conduit à penser que tous les élèves n'ont pas saisi l'intérêt de ce qui est à faire. Nous observons, par exemple, que le pivotement n'est pas toujours accompagné d'une organisation du haut du corps permettant de protéger le ballon. La position du corps est alors à la verticale (corps droit) et la rotation autour du pied ressemble à une toupie, mouvement qui est fait sans prendre en considération l'adversaire.

(ii) Lors des enchaînements, par exemple entre le pivot et la passe au partenaire, les élèves sont nombreux à faire « marcher ». Ils séparent chaque moment sans se préoccuper des connexions. S'ils n'arrivent pas à s'en rendre compte, le milieu n'apporte pas de rétroaction. Le fait que les actions sont réalisées de manière décontextualisée ne semble pas aider à donner une attention particulière à la règle.

4.4.2.3. Clôture : la nécessité de maîtriser des techniques pour joueur au basketball

Une fois les élèves assis (ils sont éparpillés dans toute la salle), l'enseignant donne les raisons qui l'ont amené à programmer le pivotement. Il dit que, contrairement au « *football où on peut vite avoir du plaisir à taper dans le ballon* », pour jouer au basket on a besoin d'« *une certaine base technique* », de « *maîtriser la technique du basket* ». Dans le cas contraire, « *on va chaque fois marcher* » ou « *dribbler à deux mains* » (TdP130).

Ensuite, et par rapport à une situation observée pendant la phase AMO (« *j'ai vu certains qui faisaient comme ça* », TdP141), il demande aux élèves « *pourquoi est-ce que ça (faire le pivot tout en dribblant), c'est pas malin ?* » (TdP134). Ils répondent que c'est quelque chose qu'il ne faut pas faire « *parce que l'adversaire peut nous prendre la balle* » (TdP135), « *parce que tu ne peux pas faire des passes derrière* » (TdP137), mais les réponses ne sont pas celles attendues par le MS. Sans être très clair, l'enseignant dit que le pivot est fait quand « *je ne veux pas faire de dribble ou je ne peux plus faire de dribble* » (TdP139) et qu'« *utiliser son pied de pivot tout en dribblant (...) ça ne sert à rien ou le dribble ne sert à rien* » (*ibid.*).

Si le MS a programmé le streetball, et certainement parce qu'au basketball aussi le pivotement est utilisé, il ne fait pas de distinction entre les deux sports. Dans la phase de clôture, il garde sa posture de surplomb topogénétique. C'est lui qui se charge du bilan, les élèves écoutent.

4.5. Construction/évolution du thème d'étude : le geste technique du Pied de pivot

Le geste technique est abordé de manière décontextualisée ; les conditions ne sont pas propices pour faciliter le transfert de l'action de pivoter réalisée aux situations de jeu réel. Durant la phase *activité motrice orientée*, le MS intervient auprès des duos en les guidant par rapport à ce qu'ils doivent faire. Dans les moments de verbalisation, il s'adresse à l'ensemble de la classe et garde surtout une posture en surplomb topogénétique.

Co-construction de la référence en lien avec le Pied de pivot			
Phases de la tâche	Action de l'enseignant (MS)		Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- Rappel du geste du PdP (plus facile à faire en dehors du match). Mise en relation avec la règle du « double-dribble ». Est-ce que je peux pivoter après avoir dribblé ? 3- Oui. Règle : droit de pivoter avant et après le dribble. Il définit les critères de réalisation. Question : combien de pas je peux faire en basket ? 5- Deux pas. Démonstration. Questions sur quel pied on peut bouger si on fait un arrêt en 2 temps (réponses pas justes). Injonction : il faut privilégier l'arrêt en 2 temps.		2- Oui / non 4- Quatre
Moment d'activité motrice orientée	6*- Il s'approche d'un duo à la fois. Rappel des consignes et guidage (ostension) de l'agir. Corrections (laisse ton pied au sol, tu marches...).		6- Les élèves font sans trop de difficulté les mouvements avec les pieds dans le 1^{er} moment de la tâche, mais changent souvent les appuis lorsque le partenaire essaie de toucher le ballon. Le haut du corps participe peu au mouvement (protection du ballon, flexion du bassin...). Souvent mouvements « mécaniques », sans lien avec l'utilité du pivotement.
Clôture	7- Contrairement à d'autres sports (football), en basket il faut avoir une « certaine base technique » pour pouvoir jouer (autrement trop de fautes). Est-ce que dribbler et faire le PdP est « intelligent » ? 9- Pourquoi ? 11- Pourquoi ? 13- On fait le PdP parce que j'ai envie de bouger sans dribbler ou parce que je ne peux plus dribbler ? Démonstration du TnP (dribbler et pivoter).		8- Non 10- Parce que l'adversaire peut nous prendre la balle. 12- Parce qu'on ne peut pas faire des passes derrière.

Tableau 23 : Co-construction de la référence en lien avec la tâche « pied de pivot » (D2, L4, MS)

4.6. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques

Après avoir donné la 1^{ère} leçon du cycle et dit/montré à sa collègue ce qu'elle devrait faire en son absence, le MS revient en classe et poursuit sa programmation sans avoir pris connaissance du travail qui a été réalisé durant les deux leçons précédentes. Il ne sait donc pas si le temps didactique a avancé et ce que les élèves arrivent à faire en plus. C'est sûrement ce manque de communication qui explique qu'il met en place une leçon très semblable à celle qu'il a déjà donnée aux mêmes élèves, ce qui montrerait qu'il n'est pas sûr que la MG ait poursuivi son travail ou que la question de l'articulation des leçons ne constitue pas pour lui un enjeu important. Cette situation fait qu'il peut « s'assurer » uniquement de l'articulation de ses propres leçons.

4.6.1. La construction de la référence

Si nous mettons en relation les deux leçons données par le MS, nous constatons une forte connexité entre elles. Par rapport aux deux situations d'apprentissage (travail du pivotement et Streetball), les conditions de réalisation sont presque identiques et il y a la reprise de plusieurs *règles d'action*.

• Par rapport au « streetball »

(i) *Durant le moment des consignes initiales*. Aucun élément n'est évoqué par rapport à l'agir technico-tactique. Les conditions de réalisation restent implicites, la variable dribble est rappelée.

(ii) *En intervenant sous la forme de « jeu commenté »*. Injonctions faites à la défense : il faut empêcher le PdB d'avancer, vous devez trouver une manière de défendre, il faut « monter » sur l'attaquant ; injonctions faites à l'attaque : - utilisez le pied de pivot, - bougez pour vous démarquer, - demandez la balle.

(iii) *Durant l'intermède*. - Si j'ai le ballon, je ne dois pas trop attendre pour le donner (autrement, les adversaires ont le temps de me gêner et on finit « dans un mouchoir de poche »), - le PdB doit lever la tête pour pouvoir trouver un partenaire à qui faire la passe, - les attaquants non porteurs du ballon doivent trouver un bon endroit pour recevoir la balle.

(iiii) *Durant la clôture*. - Il ne faut pas demander le ballon en se plaçant derrière l'adversaire ni rester tous collés les uns aux autres (TnP), - pour recevoir le ballon, il faut se dégager de l'adversaire.

Quel que soit le moment du cycle, nous pouvons noter que les interventions orales du MS portent principalement sur les solutions à produire sous forme d'injonctions.

• Par rapport au « pied de pivot »

(i) *Durant le moment des consignes initiales* : - Le PdB peut pivoter quand il reçoit le ballon et après avoir cessé de dribbler, - lorsque le joueur pivote, il doit mettre le ballon hors de portée de l'adversaire, - il faut mettre le corps entre l'adversaire et le ballon pour pouvoir le protéger, - pour faire le pivot, il faudrait s'arrêter en faisant l'arrêt en 1 temps (possibilité de choisir le pied qui pivotera).

(ii) *En intervenant sous la forme de « jeu commenté » (sous-groupe)* : - Il faut laisser le pied

qui pivote toujours par terre, - ne pas pivoter et dribbler en même temps (TnP).

(iii) *Durant la clôture* : - Il n'est pas intéressant de pivoter et de dribbler en même temps.

Si nous prenons maintenant en considération la 1^{ère} leçon de la MG (L2), et en particulier les conditions de réalisation des situations d'apprentissage (pied de pivot et streetball), nous pouvons dire que l'articulation est importante en ce qui concerne les conditions de réalisation³⁴⁹ et qu'il existe une faible connexité didactique (traits pertinents et règles d'action). Nous observons une rupture avec la 2^{ème} leçon de la MG où elle agence « La passe à 10 » et le « Parcours avec ballon », que nous avons interprété comme des difficultés en lien avec le choix de la pratique de référence proposée par le MS.

La référence co-construite en classe est faite en séparant les apprentissages techniques, qui sont abordés dans un milieu d'étude décontextualisé, et les apprentissages qui seraient davantage en lien avec la confrontation collective pour le gain du match. Dans ce sens, la programmation du MS renvoie à une démarche techniciste (Brau-Antony, 1999).

4.6.2. La gestion des territoires et des temporalités

L'avancement du temps d'apprentissage repose grandement sur les injonctions faites aux élèves par le MS. Les conditions de réalisation sont toujours les mêmes et c'est en orientant leur agir de manière ostensive que l'enseignant procède à la mise en évidence des savoirs. Est-ce à dire que les élèves sont en mesure de s'emparer de ces injonctions pour modifier leur activité ?

Le MS adopte une posture de surplomb topogénétique lors de la définition des conditions de réalisation et prend complètement en charge la mise en évidence des traits pertinents et des traits non pertinents (très faible institutionnalisation). Les élèves, pour leur part, se confrontent aux contraintes de la situation (ils jouent le jeu), sans avoir la possibilité de donner leur avis. Les quelques situations efficaces mises en œuvre par les élèves en situation de match ne sont pas mobilisées pour faire avancer le temps didactique. Le MS reconnaît que le rapport au « basket » n'est pas le même chez tous les élèves, néanmoins aucun d'entre eux n'est sollicité ou occupe cependant une place d'élève chronogène.

Il reste que pour ce qui est du streetball, qui est joué hors école dans un esprit où l'exploit individuel est de mise, il est envisagé en classe selon les valeurs du basketball. Le MS, comme cela avait aussi été le cas de la MG, privilégie l'entraide et la collaboration des joueurs, au moins au niveau des interventions verbales, même si l'on peut considérer que ces questions de collaboration, fondamentales dans les sports collectifs, ne sont pas mises réellement à l'étude dans leurs aspects moteurs. Dans les pratiques observées de deux enseignants, nous pouvons souligner que mis à part le nombre plus important des joueurs par équipe (4), les conditions de réalisation sont très proches de celles de la pratique du streetball. Contrairement à ce que suggère Martinand (1999) à propos du statut des pratiques de référence pour l'enseignement, il y a - d'une certaine façon - recherche d'une forme d'identité entre pratique sociale et pratique scolaire proposée aux élèves, sans que la problématisation de la première ne serve le traitement didactique de la seconde, sinon que dans la prise en considération des traits de surface.

³⁴⁹ Cette correspondance est similaire à celle que nous avons mise en évidence entre la 1^{ère} et la 2^{ème} leçon du cycle (voir plus haut).

5. Cinquième leçon du cycle (MG) : jouer au streetball sans projet d'action collective

Lors de la dernière leçon du cycle, l'enseignante généraliste reprend deux situations que son collègue avait agencé lors de sa dernière intervention (« *Le loup dribblé* » et le « *Streetball* ») et propose (tâche originale) un moment de « tirs libres au panier » en utilisant aussi les paniers de la salle contiguë (4 cibles en tout).

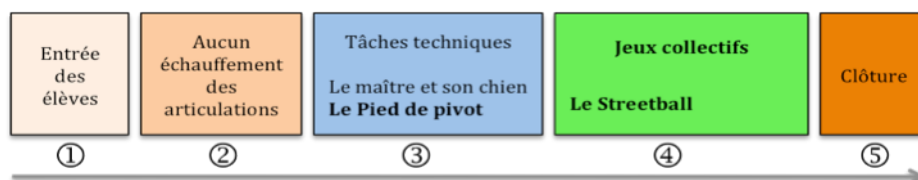


Figure 19 : Place des *jeux collectifs* et de la tâche *technique* dans la leçon

Cinquième leçon du cycle : maître généraliste Structuration temporelle : leçon, tâches, phases			
Temps	Moments de la leçon	Phases de chaque tâche	Temps
0'00 à 4'52	Arrivée des élèves	Entrée dans la salle. Dribbles et tirs. Regroupement.	4'52
4'53 à 11'45	Loup dribblé (durée : 11'48)	Consignes et discussion initiales	6'50
11'46 à 12'13		Activité motrice orientée	27''
12'14 à 14'12		Intermède	1'58
14'13 à 14'54		Activité motrice orientée	41''
14'55 à 15'17		Intermède	22''
15'18 à 15'44		Activité motrice orientée	26''
15'45 à 16'11		Intermède	26''
16'12 à 16'41		Activité motrice orientée	29''
16'42 à 18'25	Tir au panier (durée : 4'15)	Intermède	1'43
18'26 à 20'57		Activité motrice orientée	2'31
20'58 à 26'29	Streetball (durée: 15'02)	Consignes et discussion initiales	5'31
26'30 à 32'46		Activité motrice orientée	6'16
32'47 à 36'		Clôture	3'13
36'01 à 38'	Rangement du matériel	Les élèves prennent le matériel et sortent de la salle.	1'59

Tableau 24 : Structuration de la leçon : articulation des moments de verbalisation et d'AMO (D2, L5, MG)

Les deux *tâches techniques* sont en faible connexité didactique avec le streetball. Nous nous limiterons donc à une rapide présentation et donnerons quelques indications à propos des « tirs libres au panier ». Il nous paraît intéressant de relever les conditions de réalisation (tâche décontextualisée) et la posture qu'adopte l'enseignante durant la situation.

5.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective : le jeu sportif Streetball

Le dispositif de travail est identique à celui de la 2^{ème} (MG) et de la 4^{ème} (MS) leçon. Pour l'analyse des enjeux de la situation d'apprentissage, nous renvoyons le lecteur aux sections précédentes. Nous commençons donc par la description de l'agir des acteurs en classe.

5.2. Description et analyse de l'action conjointe

Au début de la leçon, la MG avait demandé aux élèves de former « *des équipes équilibrées, essayez de répartir les forces* »³⁵⁰ (TdP11) et de mettre des sautoirs de couleurs différentes. Si les équipes ne sont pas équilibrées, elle annonce qu'elle fera « *quelques changements* » (TdP42) durant le match.

La situation d'apprentissage suit la chronologie suivante : - prise en charge par la MG de la définition des conditions de réalisation, avec une faible participation des élèves, - situation de match (AMO) durant laquelle l'enseignante joue le rôle d'arbitre, gère les changements de joueurs et commente par moment le jeu, - bilan du jeu réalisé par la MG.

5.2.1. Définition des règles et dévolution du jeu

Après la tâche « tirs libres au panier »³⁵¹, la MG distribue les équipes sur les deux terrains de jeu (« *on va laisser les rouges et les bleus de ce côté du terrain...* », TdP42) et dit qu'ils vont jouer à « 4 contre 4 » (*ibid.*). Comme une équipe compte 6 joueurs, elle devra faire deux changements à la fois. Contrairement à sa dernière leçon (3^{ème} du cycle), elle leur dit « *je vous ai pas numérotés* » et « *c'est à vous de gérer dans votre groupe* »³⁵² (*ibid.*). Comme la cloche va bientôt sonner (« *il reste 5 minutes* »), elle dit que les changements se feront toutes les « 2 minutes » au lieu de « *toutes les minutes* », autrement, dit-elle, « *vous n'aurez pas spécialement le temps de vous mettre en place* » (*ibid.*). Ensuite, et avant de donner le départ des matchs, elle rappelle deux critères de réalisation :

42- MG : ... **Check au départ** pour commencer, on sort bien de la **zone de l'arc de cercle** (*elle montre le terrain 2*) pour pouvoir tirer si c'est une autre équipe eh ben, si c'est la même ben on peut rester sous le panier.

La MG s'appuie (contrat didactique) sur les connaissances acquises par les élèves lors des leçons précédentes. Elle ne trouve donc pas nécessaire d'expliquer, par exemple, ce qu'est le « *check* » ou de rappeler le nombre de dribbles qui sont autorisés.

Par contre, elle rend les élèves attentifs à un trait non pertinent qu'elle a évoqué dans une autre leçon : « *je vous rappelle que si vous êtes les 18 autour du ballon il n'y a pas beaucoup de solutions, donc ça bloque plus le jeu qu'autre chose* » (*ibid.*). Les savoirs nécessaires pour faire autrement ne sont pas nommés, l'enseignante laisse aux élèves la charge de trouver une autre configuration de jeu que la « grappe ».

³⁵⁰ Pour l'enseignante, des "équipes équilibrées" veut dire « *qu'on prend les gens qui arrivent à bien jouer et puis on les répartit dans toutes les équipes* » (TdP12). Concernant la composition des équipes, l'enseignante a un papier avec les noms des élèves qui les ont déjà faites. Elle dit vouloir donner à tous la possibilité de choisir ses partenaires.

³⁵¹ La MG doit gérer le conflit entre plusieurs élèves et demande d'être fair-play. Elle rappelle « qu'on est là juste pour ne pas avoir froid dans la salle parce que je vous promets que ceux qui ne courent pas ont froid, donc pour faire du sport et être bien après » (TdP38).

³⁵² Elle reprend la manière de faire qu'elle a observée chez le MS.

Ensuite, et après avoir rappelé des règles que les élèves doivent respecter, elle insiste sur l'utilisation du pivotement. Ici aussi, la procédure reste implicite.

42- MG : Dès que **vous sortez de la ligne noire, c'est une sortie**, dès **qu'on marche c'est une faute**, donc ça fait comme une sortie, donc on se met à l'extérieur et **piéd de pivot**, on **l'ancre un tout petit peu** (*signe vers sa tête*) **pour que vous me le fassiez correctement**.

Les consignes que donne la MG montrent sans le nommer le jeu qu'elle a programmé. Cependant tous les élèves ne savent pas de quel jeu il s'agit. Un élève dit « *c'est comme le Streetball ?* » (TdP43), une question qui semble témoigner de la difficulté qu'éprouvent certains élèves à se situer par rapport au passage de témoin et au suivi des leçons. N'oublions pas, à ce sujet, que dans sa précédente leçon la MG a agencé un jeu scolaire à la place du streetball. Suite à la question de l'élève, l'enseignante confirme que « *c'est du Streetball, vous jouez donc sous un panier* » (TdP44).

Si la MG apporte quelques indications concernant les conditions de réalisation du streetball, une bonne partie restent implicites. C'est sûrement aussi en raison du manque de temps à disposition qu'aucune question n'est formulée aux élèves.

5.2.2. Les matchs de streetball : utiliser ce qui a été fait précédemment

L'enseignante se déplace d'un terrain à l'autre et alterne une posture en retrait, en observant les élèves, et des interventions en jeu commenté. Durant ces dernières, elle désigne des traits non pertinents (ex. : « *regardez Karim il est tout seul* », TdP67³⁵³) et tente d'orienter les joueurs vers des comportements efficaces (ex. : « *vas-y, shoote* », TdP55). La voix de la MG est assez forte pour être entendue par les élèves, mais l'enseignante est très peu en relation « visuelle » avec eux. Ses remarques ne semblent pas être entendues, en tout cas si l'on considère que les élèves ne modifient pas leur comportement. Dans les leçons données par le MS, les élèves répondaient favorablement à ses injonctions, posture que nous n'observons pas lorsque la MG intervient.

Les élèves doivent s'auto arbitrer, mais il ne leur est pas toujours facile de se mettre d'accord par rapport aux décisions à prendre. Ceci fait que les matchs sont parfois arrêtés. Lorsque l'enseignante se trouve proche du terrain, elle intervient pour résoudre ces difficultés. Par exemple :

55- MG : Mais, qu'est-ce qui ne va pas ? Stop, qu'est-ce qu'il y a ?

56- Isana : Mais il doit sortir.

57- MG : Non, c'est la même équipe; quand c'est une équipe différente, on ressort; si c'est les blancs qui prennent la balle ils ressortent.

Concernant toujours l'arbitrage, peu de fautes (nous en avons compté deux) ont été signalées par les élèves eux-mêmes, ce qui interroge sur les possibilités qu'ils ont de remplir ce rôle (jouer et se rendre compte en même temps de ce que les autres font). Nous constatons que les règles sont très peu respectées (celle qui est systématiquement prise en considération est la sortie de la zone) et que l'absence d'intervention de la MG semble valider les comportements non autorisés. Le but des élèves semble être de s'approcher et de tirer au panier, peu importe comment.

³⁵³ Si l'attaquant est bien positionné, la défense n'arrive pas à se placer devant les attaquants pour les empêcher de recevoir le ballon ou de tirer. Si l'on se positionne par rapport à l'équipe qui attaque, l'action est à considérer comme efficace (TP).

Durant le jeu, les élèves font tout le temps « marcher » et « double-dribble ». Ils sont peu à oser dribbler. Beaucoup de filles, dès qu'elles reçoivent le ballon, font tout de suite la passe à un leader, toujours des garçons. Si les élèves ne courent pas ballon en main, ils ne semblent pas avoir l'intention de gérer le nombre d'appuis.

Nous observons donc que, puisque les élèves ne sont pas sanctionnés s'ils font « marcher », le pivot devient un geste inutile. Nous n'avons vu aucun élève s'en servir.

Pour ce qui est de la règle des 4 dribbles, elle n'est pas appliquée non plus. Comme la MG ne l'a pas énoncée dans ses consignes initiales, nous ne savons pas si le « flou » est intentionnel (laisser les élèves faire plus de 4 dribbles) ou si le nombre de dribbles fait partie des règles qui ne sont pas respectées (comme le « marcher »). Rappelons que lors de sa première leçon (L2), la généraliste avait prévu de diminuer le nombre de dribbles, contrairement à cette situation où aucune limite n'est donnée.

Par rapport à l'activité motrice des élèves, nous observons que c'est sur le terrain 2 que se trouvent la plupart des joueurs à *topos avancé*. Ce sont eux qui accaparent le ballon et qui prennent la plupart des initiatives de débordement des adversaires et de tir au panier. Sur les deux terrains, les joueurs ont tendance à se placer autour du ballon et à évoluer en paquet. Cependant, le déplacement en dribble provoque l'éclatement de la grappe et l'agrandissement de l'espace de jeu effectif. Sur le terrain 1, par un manque d'organisation des attaquants (démarquage, actions vers le panier), la « grappe » a tendance à se reformer dans un autre endroit du terrain. Soulignons que plusieurs élèves, beaucoup de filles, se placent souvent à l'extérieur du paquet et demandent le ballon en levant les bras. Comme les joueurs sont souvent obnubilés par le ballon, ils ne lèvent pas la tête et privilégient les passes aux joueurs qui sont très proches d'eux.

Les joueurs tirent beaucoup au panier, mais le nombre de panier réussi est très faible. Le tir est souvent fait en position peu favorable. Sous la pression des adversaires, les appuis sont peu stables, avec une orientation des bras vers la cible, mais sans contrôle de la force ni de la trajectoire.

5.2.3. Clôture : bilan final

Lorsque la MG siffle la fin des matchs, plusieurs élèves manifestent leur mécontentement d'avoir joué si peu de temps. L'enseignante leur dit qu'« *on fera un petit plus de match la prochaine fois, mais le but c'est de bien observer* » (TdP70).

Il nous est difficile de comprendre à quelle observation elle fait référence. Des joueurs sont restés sur les bancs en tant qu'observateurs (pas tous l'ont fait), mais aucune consigne ne leur a été donnée pour remplir ce rôle. Comme l'observation n'a pas été organisée lors des deux leçons précédentes, l'attente de la MG ne semble pas en lien avec le contrat didactique.

Après avoir donné les consignes pour ramasser les sautoirs et fait un moment de discipline, la MG revient sur le comportement de plusieurs élèves pendant le match et elle leur demande si « *plutôt qu'un terrain de basket vous voulez un ring ?* » (TdP71).

Elle conclut avec un bilan des deux parties :

71- MG : il y a par moments des problèmes d'arbitrage, des problèmes de règles, donc tout à coup il y a des tensions (...) mais au moment où je regardais j'ai trouvé que **ça jouait pas mal**, alors, il a juste par exemple il y avait une fois où **il y avait un qui avait le ballon il y a trois adversaires qui sont sur lui** (*elle montre avec ses mains*), alors bien sûr ça leur rend difficile de faire la passe, mais s'il y a trois qui sont

sur lui, **il y en a en tout cas deux qui sont libres**, donc, dès qu'on fait la passe, on passe à quelqu'un et puis on va directement au panier (elle montre le panier 2), donc après il y a une autre stratégie peut-être à avoir **que d'être trois sur la même personne**.

Les élèves ne sont pas sollicités pour donner leur avis. La MG émet une évaluation positive générale par rapport aux matchs (« *ça jouait pas mal* ») et souligne un trait non pertinent en lien avec la configuration de jeu en « grappe ». Elle décrit la situation (défendre à trois sur le porteur du ballon, en laissant ainsi deux attaquants libres) et dévolue la recherche d'« *une autre stratégie* ». Le milieu dans lequel les élèves ont évolué comporte les mêmes contraintes que celles du début du cycle (un peu moins, puisqu'ils jouent 4 contre 4). Cependant, nous observons que ces conditions de réalisation ne sont pas suffisantes pour permettre aux élèves de trouver d'autres manières de faire. L'absence de mise en évidence des traits pertinents en lien avec le dépassement de la configuration en « grappe » (de la part de la MG, mais aussi des élèves) peut expliquer que le temps didactique n'avance pas.

5.3. Construction/évolution du thème d'étude : jouer au streetball sans enjeu d'apprentissage

Lors de cette dernière leçon du cycle, les élèves jouent pour la quatrième fois au streetball. L'action de l'enseignante, plus centrée sur le respect des règles (sans trop d'effet) que sur l'orientation de l'agir des élèves vers des stratégies efficaces, ne contribue pas à les faire avancer dans les apprentissages. Les caractéristiques du milieu d'étude correspondent à une situation ludique (Amade-Escot, 1989) où le peu de respect des règles favorise des comportements inappropriés, un climat peu favorable aux apprentissages et le désengagement des élèves vis-à-vis des savoirs du cycle d'enseignement.

Co-construction de la référence en lien avec le streetball			
Phases de la tâche	Action de l'enseignante (MG)		Action de(s) élève(s)
Mise en place du milieu d'étude initial	1- <i>Définition</i> des conditions de réalisation (jeu sur l'implicite). Mise en place des équipes. 3- C'est le streetball.		2- C'est comme le streetball ?
Moment d'activité motrice orientée	4*- Déplacement sur les deux terrains. Faire respecter et rappeler les règles. Intervention (peu) en « jeu commenté » : des TnP et des injonctions à faire certaines actions (ex. : vas-y, shoote). Suite aux interventions de la MG, nous observons peu de modifications de l'agir des élèves.		4- Organisation par rapport à la sortie du ballon de la zone. Pas d'auto-arbitrage. Beaucoup de « marcher » (pas sanctionnés). Absence du PdP. Des TP sont observés (surtout terrain 2). Jeu organisé surtout par les garçons, les filles ont le rôle de joueuses relais. Quelques élèves utilisent le dribble pour sortir du paquet.
Clôture	5- Bilan : des problèmes par rapport aux règles et tension entre les joueurs (bagarre pour la balle). « Ça jouait pas mal ». TnP : si vous êtes à trois adversaires sur le PdP, vous laissez deux attaquants libres. Entouré, la passe est difficile à réaliser.		Ils n'ont pas été sollicités

Tableau 25 : Co-construction de la référence en lien avec le jeu « streetball » (D2, L5, MG)

5.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique

Comme nous l'avons développé dans l'*analyse panoramique*, la tâche le « Loup dribblé » est un « jeu de poursuite » avec ballon où le « loup » (porteur d'un ballon de couleur différente) essaie de toucher, toujours en dribblant, les autres élèves (si c'est le cas, changement de rôles). Pour son collègue (L4), le dispositif est pensé pour permettre aux élèves de s'échauffer. Si les élèves doivent dribbler pour attraper/s'échapper, les actions qu'ils effectuent ont très peu de relation avec les situations de jeu collectif (il est question d'adresse avec le ballon en faisant le dribble). Durant la tâche, les règles de base (marcher et double-dribble) sont régulièrement transgressées sans que les élèves soient sanctionnés. Si la tâche est articulée avec la dernière leçon du MS (mêmes conditions de réalisation), l'absence de connexité didactique nous amène à ne pas la prendre en considération dans l'analyse au niveau micro-didactique.

La deuxième tâche, « Tirs libres au panier », a aussi peu de connexité avec le streetball, si ce n'est que les élèves peuvent exercer le shoot. Il s'agit du seul moment du cycle d'enseignement où est programmé le tir au panier³⁵⁴, geste que l'on peut considérer comme central lors d'un match. Malgré les conditions de réalisation (tirs sans aucune contrainte ou travail particulier à réaliser), nous donnons quelques indications sur l'action conjointe enseignant-élèves.

Au début de la tâche, la MG explicite tout de suite ses intentions : « *juste pendant 3 minutes, pour que vous ayez le plaisir de tirer au panier* » (TdP31). La tâche n'est pas mise en relation avec les situations de jeu où le shoot est nécessaire, c'est la dimension affective que motive sa programmation.

De manière à ce que les élèves puissent effectuer les tirs dans des conditions satisfaisantes, la titulaire de classe a ouvert à moitié le rideau qui sépare les deux salles et a proposé à deux groupes élèves d'utiliser tous les paniers (4 en tout), « *une couleur sur chaque panier* » (elle fait référence aux 4 équipes qui ont été constituées pour pratiquer le streetball).

Les tirs au panier se réalisent sans la contrainte d'un adversaire, d'un temps à respecter ou d'une distance en particulier à adopter³⁵⁵. La tâche est décontextualisée.

Il revient à chaque élève de faire comme il veut, aucune indication concernant la manière de tirer n'est évoquée. Les élèves entrent donc dans la tâche à partir des connaissances qu'ils ont déjà, ce qui interroge, vu la faible contrainte et rétroaction du milieu (seulement la hauteur de la cible), sur les possibilités d'apprentissage.

Avant de donner le départ, la MG fait référence à deux règles à respecter qui ont été énoncées et travaillées lors des leçons précédentes :

31- MG : ...Rappelez-vous que **vous n'avez pas le droit de marcher avec le ballon** (...), ne marchez pas avec le ballon, donc si je dribble, si je vais jusqu'au panier, j'ai le droit de faire **maximum 2 pas** sans le ballon, faites attention aux règles, respectez-les, on fait **juste 3 minutes**.

Si l'on se réfère maintenant aux tirs aux paniers effectués par les élèves, quelques constats peuvent être relevés :

³⁵⁴ Lors du « Parcours avec ballon », les élèves ont pu tirer aussi au panier. Le nombre est de 4 tentatives par élève.

³⁵⁵ Soulignons que, comme il n'y a pas assez de ballons de basketball, quelques élèves doivent tirer avec un ballon de volley-ball. La MG leur demande de faire un tournoi pour que ça ne soit pas toujours les mêmes qui utilisent les ballons « blancs ». Elle dit, toutefois, que « ça revient au même, il n'y a pas un grand changement » (TdP31).

(i) La manière d'occuper l'espace et de s'organiser pour tirer ne sont pas les mêmes dans tous les sous-groupes. Certains, par moments, choisissent de ne pas adopter un ordre en particulier, cela veut dire que chaque élève est responsable de son ballon et tire quand et depuis où il veut. A d'autres moments, ils se placent en file indienne devant la ligne de tirs libres et shootent à tour de rôle. Dans le premier cas, les élèves doivent faire attention aux autres et aux ballons lorsqu'ils s'organisent pour tirer, dans le deuxième les stimuli à gérer sont moins nombreux, mais ils font moins de tentatives. Dans les deux cas, c'est à l'intérieur de la raquette que les élèves se positionnent pour tirer.

(ii) Les 3 minutes annoncées par l'enseignante ne sont pas utilisées de la même manière par tous les élèves. Si de nombreux élèves s'efforcent de réussir les tirs et restent dans la tâche, d'autres semblent poursuivre d'autres buts que celui de tirer au panier : dribbler, dribbler et passer le ballon entre les jambes, essayer de faire rentrer le ballon par-dessus le panier, jongler le ballon avec les pieds, etc.

(iii) Par rapport aux gestes, nous observons principalement des tirs à deux mains, coudes ouverts vers l'extérieur et départ du ballon au niveau de la poitrine. Lors du tir, ils font un petit saut en avant (légère flexion des genoux) : en faisant l'extension des bras (pas complète), ils accompagnent le mouvement vers l'avant du décollage des pieds du sol. La position des jambes est aléatoire, mais la plus part du temps ils tirent en position arrêtés : les pieds sont assez proches et l'un positionné légèrement en avant.

Lors des tirs, les élèves essaient de faire entrer le ballon directement dans le cerceau sans utiliser la planche. Ils se placent la plus part du temps dans l'axe du terrain.

En ce qui concerne les déplacements, le geste de tirer est déconnecté des autres actions, sauf pour quelques élèves à *topos avancés* (ex. : Karim, terrain 2, mais pas toujours). L'intérêt des élèves est de tirer au panier. Une fois le ballon récupéré, ils se déplacent la plupart du temps ballon en main. S'ils dribblent, la préparation de la position de tir est faite en marchant, sans se préoccuper de la règle « marcher ».

L'activité de la plupart des élèves renvoie à une situation ludique dépourvue d'intention d'apprentissage, sauf certains élèves (toujours les mêmes) qui tentent de trouver les meilleures conditions pour marquer des points : nous observons qu'ils varient les distances, qu'ils recherchent à peaufiner la manière de shooter et qu'ils ferment même le point ou s'encouragent quand ils réussissent.

Une fois le temps écoulé, la MG regroupe les élèves au centre du terrain. Elle dit aux élèves qu'il lui semblait que « *ça vous manquait de pouvoir faire des paniers* » (TdP38) et qu'elle trouve étonnant d'observer que, parfois dans les sous-groupes, certains élèves empêchaient les autres de tirer. Elle leur rappelle qu'ils sont dans la même équipe et qu'ils ont intérêt à s'encourager.

L'enseignante généraliste est restée en retrait. Les élèves ont régulé seuls les différentes tentatives de tir. Nous n'observons pas un gain de maîtrise. Si le panier constitue un élément de contextualisation par rapport au jeu de streetball, les conditions de réalisation (éloignement de la logique du jeu) et le non respect des règles ne semblent pas contribuer à la préparation des joueurs à l'utilisation du geste en situation réelle.

5.5. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques

Nous avons vu qu'un des points critiques dans ce cycle relève de l'oscillation dans le choix fait par le MS et dans l'usage qu'en fait la MG de la pratique sociale de référence : le streetball. La MG ne semble pas être en mesure d'en saisir tous les enjeux. En programmant le streetball, la titulaire de classe suit et articule son action avec les leçons de son collègue. Cette articulation (en L2 et L5) est cependant de « surface ». Elle concerne davantage les conditions que les élèves doivent respecter durant le jeu (et elles sont peu respectées) que les *règles d'action* pouvant permettre aux élèves d'avancer dans leurs apprentissages.

5.5.1. La construction de la référence

Le dispositif de travail est identique à celui du MS (L4) et à celui de sa dernière intervention (L3). On retrouve le même aménagement matériel, la même organisation sociale ainsi que les mêmes règles du jeu. Nous pouvons dire que le milieu d'étude ne présente pas d'inconnues pour les élèves.

L'agir des élèves n'est pas orienté par des apprentissage à réaliser. Les conditions de réalisation seraient ainsi suffisantes pour qu'ils trouvent les réponses aux différentes situations de jeu. La MG intervient à plusieurs reprises, mais avec peu d'épaisseur épistémique :

(i) *Durant le moment des consignes initiales* : - Rappel (trait non pertinent) qu'il ne faut pas se mettre tous autour du ballon, autrement le jeu se bloque.

(ii) *En intervenant sous la forme de « jeu commenté »* : - Injonctions pour que la défense n'oublie pas de surveiller certains adversaires, - encouragement des attaquants pour qu'ils tirent au panier quand ils sont en position favorable.

(iii) *Durant la clôture* : - Il ne faut pas se mettre tous autour du porteur du ballon.

La démarche d'enseignement choisie par la titulaire de classe l'a conduit à travailler les gestes techniques de manière décontextualisée, sans rapport avec le streetball. La manière dont ce dernier est pratiqué est éloignée de sa pratique culturelle. Si les conditions de réalisation ont été respectées par les élèves durant les leçons du MS, nous constatons que l'absence de respect des règles fait qu'ils pratiquent « un autre jeu » que le streetball.

5.5.2. La gestion des territoires et des temporalités

Dans les deux tâches que nous avons décrites, la MG se charge de définir les conditions de réalisation en laissant une grande place à *l'implicite* et elle adopte, lors des moments d'activité motrice orientée, une posture *topogénétique en retrait*, entrecoupée très ponctuellement par des interventions en *surplomb*. Nous observons une faible *orientation de l'agir* des élèves, une l'absence de mise en évidence et de validation des comportements prometteurs et donc, d'institutionnalisation. Si les élèves s'exercent au tir au panier et jouent au streetball, le rapport qu'ils entretiennent avec les savoirs est éloigné. Notre analyse fait le constat du non avancement du temps didactique.

6. Chronogenèse des savoirs mis à l'étude et travail adaptatif des élèves

Comparée à la Dyade 1, celle-ci se caractérise par le nombre plus restreint de savoirs mis à

l'étude. Le spécialiste choisit de mettre l'accent sur l'apprentissage du « *pied de pivot* », geste technique qu'il considère essentiel de maîtriser pour évoluer dans un match (entretien *ante cycle*³⁵⁶) et au « *Streetball* ». Les autres contenus sont abordés de manière moins méthodique et en leur attribuant une moindre place dans les leçons³⁵⁷. Sa collègue généraliste, tout en accordant de l'importance à l'adresse avec ballon et au dribble, priorise aussi le travail du pivot lors de ses 3 leçons, en suivant ainsi la demande faite par son collègue spécialiste. En ce qui concerne les situations de jeu collectif, elle alterne le jeu sportif du cycle d'enseignement (le streetball) et le jeu « La passe à 10 ».

Comme nous l'avons montré, les leçons données par le MS et la MG sont organisées à partir d'intentions didactiques qui pourraient être proches. Cependant, l'articulation didactique inter-leçon est très faible, comme l'est aussi le temps d'*activité motrice effective* des élèves. Ces considérations, auxquelles il faut ajouter la difficulté observée chez la MG de confronter les élèves aux contraintes des tâches qu'elle-même prescrit, expliquent à notre avis la très faible progression des élèves.

De manière à rendre compte de la chronogenèse des savoirs, nous discutons maintenant la progression des élèves au travers des deux thèmes d'étude que nous avons retenus pour l'analyse micro-didactique.

Dans la chronologie des leçons, nous observons que le pivotement et le streetball sont fortement imbriqués. Pour le MS, le travail technique est à mobiliser dans les situations de match, tout en considérant ces dernières comme des occasions permettant de pointer des aspects liés aux contraintes des jeux collectifs (ex., se démarquer en trouvant des espaces libres). Pour la MG, les situations de coopération/opposition sont finalisées principalement pour exercer le pivot. Les savoirs en lien avec l'organisation individuelle et d'équipe, qui nécessitent la gestion du rapport de force (présence d'adversaires), ne sont pas prioritaires.

- *L'action de pivoter pour trouver un partenaire à l'arrêt et pour protéger le ballon.*

Dans la première leçon du cycle d'enseignement, et en faisant référence à la règle du « double-dribble », le MS introduit et se charge de nommer les repères techniques pour la réalisation du geste de pivot. Dans une posture d'écoute, les élèves suivent les explications et les démonstrations de l'enseignant. Ensuite, à partir des conditions de réalisation qui leur sont prescrites, les élèves s'efforcent de reproduire le modèle présenté. Durant la tâche, nous remarquons une forte présence en surplomb topogénétique du MS qui présente les contenus d'enseignement en termes de solutions et de modèles gestuels, assez comparables à ceux décrits dans la recherche de Marsenach et Mérand (1987) en France. En suivant une démarche que l'on pourrait qualifier de « cybernétique », il passe vers la plupart des duos et dit aux élèves ce qui doit être ou ne pas être fait (parfois, il pose des questions comme : quel est ton pied de pivot ?). La plupart des élèves gardent toujours le même pied au sol, ce qui leur permet d'expérimenter le déplacement sans faire de « marcher ». Cependant, c'est seulement un nombre restreint d'entre eux (*topos avancés*) qui sont capables de refaire ce que le MS a montré, mais qu'il n'a pas verbalisé : la posture et l'action du corps durant le

³⁵⁶ Sa position est soutenue par les observations qu'il a faites lors du tournoi scolaire de basketball (il était arbitre). Si le joueur n'est pas capable de pivoter, il n'est pas à même de choisir la meilleure option selon la configuration du jeu. Cette nécessité, observée dans le jeu 5 contre 5, est transposée à la situation de jeu sous un panier. Dans ce sens, le Streetball est considéré comme un jeu qui prépare au basketball.

³⁵⁷ C'est le cas de l'adresse avec le ballon, du déplacement en dribble, de la distance de passe et de l'arrêt en 1 ou 2 temps abordés dans la partie échauffement générale ou à l'intérieur des tâches orientées vers le travail du PdP.

pivotement, la position des jambes et des bras, la flexion du haut du corps, la manière de protéger le ballon. Soulignons encore une fois, la décomposition et l'élémentarisation du geste qui président à cette forme d'enseignement. Lors de sa deuxième leçon (L4), l'action du spécialiste est semblable. Nous retrouvons la même manière de procéder ainsi que la même implication de la part des élèves (effort pour s'approcher du modèle).

D'après nos observations, nous constatons que les élèves s'exercent à faire le pivot en respectant les contraintes de la tâche et en étant informé pourquoi ils font ce geste technique (le MS évoque à plusieurs reprises le lien « PdP - situations de jeu »). La plupart des élèves sont capables, dès le début de la tâche, de garder le même pied au sol. Avec les répétitions, plusieurs élèves arrivent à mieux pivoter sans faire de « marcher » et la majorité essaie de protéger davantage le ballon (nous observons surtout une adaptation de la position du dos par rapport au placement du partenaire/adversaire).

La répétition du geste du pivotement et la progression des élèves que l'on observe dans les leçons du MS ne se poursuivent pas chez la MG. Cette « rupture » est en lien avec les conditions de réalisation des tâches (consignes données, contraintes) et de l'action de régulation de l'enseignante.

Lors de sa première leçon (2^{ème} du cycle), la MG propose une tâche décontextualisée pour travailler le PdP (comme l'a fait son collègue). Si les repères techniques sont rappelés, les élèves ne semblent pas y prêter beaucoup d'attention, ils sont peu nombreux à reproduire le modèle gestuel attendu. Pour les élèves, les consignes ne sont pas claires. Ils redéfinissent le but de la tâche et sont plus préoccupés par le rapport « nombre de coup de sifflet – gestes » que par la manière de réaliser ces derniers. Nous observons que les mouvements autour du cerceau sont effectués sans application et que les élèves sont peu nombreux à faire le pivot (même si la MG rappelle « *qu'on ne dribble pas quand on pivote* », les élèves ne modifient pas significativement leur manière de faire). A souligner que l'utilisation du cerceau aide considérablement à garder toujours le même pied en contact avec le sol. Cependant, l'activité des élèves est centrée sur des repères extéroceptifs liés à la place du pied de pivot dans le cerceau, et non sur ce qui relève du sens technique qui est celui de protéger sa balle. Du coup, le temps d'enseignement n'avance pas.

Un constat semblable peut être fait à propos de la 2^{ème} leçon de la MG (L3 du cycle). L'action de pivoter devait être exercée dans un des postes du « Parcours avec ballon » que l'enseignante avait programmé. Cependant, en absence de régulation didactique durant la tâche (combiné avec des difficultés dans la gestion de la classe), les élèves transforment la tâche. Ces manières de faire relèvent d'un enseignement extrêmement décontextualisée. En ce qui concerne la « maîtrise » formelle du geste technique, nos observations nous amènent à considérer qu'il n'y a pas de progression des apprentissages. Les conditions de réalisation des tâches étant peu claires et les contraintes techniques inexistantes (absence aussi de « rétroaction » du milieu), la posture en retrait de la MG nous semble contribuer à une péjoration du climat, aussi bien par rapport aux objets d'étude qu'au comportement général.

Pour résumer, nous constatons que, malgré certains paramètres (ex. la déconnection du geste par rapport aux situations de jeu), les conditions de réalisation proposées par le MS tendent à être orientées vers le jeu (respect de la règle marcher, présence d'un adversaire). Si nous ne pouvons pas présager de leur mobilisation dans les moments de jeu de streetball (nous avons vu que les joueurs utilisent très peu le pivot), nous observons chez les élèves un rapport plus

proche au pivotement. En ce qui concerne les tâches programmées par la MG, elle sont très décontextualisées et l'agir effectif des élèves se trouve résumé en la reproduction d'un modèle gestuel coupé des fonctionnalistes qui lui donnent sens. Ces manières de faire rendent encore plus difficile le transfert de l'action de pivoter dans des situations où le porteur du ballon, à l'arrêt, doit s'organiser par rapport aux partenaires et aux adversaires. Ce que nous discutons ci-après.

- *Jouer au Streetball*. En ce qui concerne la progression des élèves relativement aux objets de savoirs des situations de jeu collectif, et comme cela a été le cas des *tâches techniques*, nous observons également ici une différence et une « rupture » entre le travail réalisé par le MS et celui de la MG. Nous constatons aussi un avancement du temps didactique distinct à l'intérieur des leçons du MS selon le sous-groupe d'élèves observé. La programmation du MS est référencée au jeu sportif le « *streetball* » (planification), une forme de jeu intermédiaire à la pratique du basketball (entretien *ante cycle*). Contrairement à la MS de la première dyade, le temps qu'il dédie aux *situations de jeu collectif* est moins important que le temps des *tâches techniques*. Ce point corrobore nos interprétations qui soulignent, en référence aux travaux de Brau-Antony (2001) et Mérand (1989), une conception de l'enseignement des sports collectifs chez MS relevant du technicisme et du mécanicisme.

Si certains élèves connaissent le jeu, le MS assume seul la définition des *conditions de réalisation*, ils répondent à des questions qui servent d'appui au discours de l'enseignant. Son objectif est d'instaurer les repères qui doivent permettre aux élèves et à la MG de reprendre le jeu dans les leçons suivantes (c'est son rôle de méthodologue, dit-il). Pour les élèves, puisque le MS n'a pas proposé de thématique ou d'objectif particulier, leur but est de jouer en respectant les règles assignées. C'est lors des situations de jeu, en surplomb topogénétique, que le spécialiste pointe des traits pertinents et non pertinents et qu'il guide de manière serrée l'agir des élèves vers ce qu'il faut faire. En l'absence d'un projet d'action élaboré en classe permettant aux élèves d'orienter leur agir et compte tenu d'un milieu peu rétroactif. Il reste difficile pour les élèves de tirer des enseignements des situations qu'ils rencontrent. Au final, c'est le MS qui assume cette tâche.

Durant les deux leçons du MS, nous observons la tendance des joueurs à se regrouper autour du ballon (grappe, jeu en paquet, ce qui est caractéristique des comportements d'élèves de ce niveau scolaire) et remarquons des élèves qui ont plus de difficultés à prendre des initiatives. Cependant, le guidage permanent du spécialiste (il observe et commente) a comme conséquence une meilleure organisation du jeu. Il assume l'arbitrage (marcher, double-dribble, contact, zone, sortie) et la dimension « stratégique » du jeu. Il montre les endroits libres, encourage à profiter d'une position favorable, demande de ne pas rester sans rien faire devant les adversaires (marquer) et valorise les bonnes actions (tentatives de tir, actions pour déborder la défense...). Les injonctions du spécialiste font que les élèves occupent les espaces libres ou essaient de faire le pivot. Ces injonctions nous semblent permettre à quelques-uns de tirer parti de l'enseignement. Mais l'analyse suggère aussi que les élèves, inscrits dans un contrat didactique de reproduction de modèles gestuels, ne seront pas en capacité de mobiliser ces savoirs faire dans le jeu, comme nous le discutons ci-après.

La plupart des élèves utilisent le dribble et tirent au panier s'ils sont en position favorable. Ce sont cependant surtout ceux à *topos avancé* (ex. Karim) qui utilisent le plus le dribble pour se libérer de la marque et pour s'engager de loin afin d'aller tirer au panier (action limitée puisqu'ils ont le droit à un maximum 4 dribbles). Malgré la présence du MS et sa forte

régulation, quelques garçons ont tendance à influencer le jeu, sans qu'on puisse parler de monopolisation du ballon. Ce sont d'ailleurs ces derniers qui tentent de faire le pivotement de leur propre initiative. Lors du temps de discussion après le match, c'est le MS toujours en surplomb topogénétique qui évalue, statue sur ce qui a été fait et dit ce qui aurait dû l'être.

La posture en surplomb topogénétique adoptée par le MS rend difficile d'évaluer les apprentissages réalisés par les élèves dans situations observées, d'autant plus si l'on considère le peu de temps d'*activité motrice effectif*. Nous pouvons cependant dire qu'en présence du MS, ils s'efforcent de participer au jeu et expérimentent des actions efficaces.

Toujours par rapport à la programmation du MS, soulignons un dernier élément. Durant les leçons du MS, la chronogenèse diffère si l'on observe le groupe qui évolue avec le spécialiste ou le groupe qui se trouve avec la titulaire de classe (une chronogenèse par sous-groupe). Contrairement à la Dyade 1, où la MS changeait constamment de terrain, le MS_{D2} reste toujours du même côté de la salle et avec les mêmes équipes. Si, comme nous venons de le voir, le MS guide l'agir des élèves, la MG reste plutôt en retrait et lorsqu'elle intervient, les élèves changent peu leur manière d'agir. Ceci a comme conséquence que les joueurs respectent très peu les règles du jeu (marcher, double-dribble...) et que ce sont les plus avancés qui ont tendance à accaparer le ballon et à organiser le jeu.

De la programmation du MS, l'enseignante généraliste retient aussi pour les jeux collectifs l'importance de travailler le pivot. Elle alterne la pratique du « Streetball » et celle de « La passe à 10 », un jeu scolaire qui se caractérise par l'absence de terrain orienté (que nous considérons décontextualisé par rapport au jeu sportif du cycle).

Cette centration sur le pivotement lors des situations de jeu collectif a été « induite » par le MS lors de la discussion qu'ils ont eue à la fin de la première leçon (pour le MS, il s'agissait de s'échauffer en faisant « La passe à 10 » et vérifier le pivotement). Comme nous l'avons dit plus haut, la MG rencontre des difficultés à gérer les comportements des élèves et semble se soucier principalement qu'ils soient en activité en respectant les conditions de la tâche, comme c'est souvent le cas des enseignants novices (Durand, 1996). Selon nos observations, l'absence de contraintes didactiques (respect des règles, contenus à travailler, régulations...) contribue à la création d'un environnement didactique peu propice aux apprentissages.

Durant le jeu de « La passe à 10 », les élèves développent, et contrairement à ce qu'ils explorent durant les leçons du MS, un jeu motivé seulement par la recherche du ballon. Le but manifeste est de le prendre le plus de fois possible et de faire une passe rapide afin de pouvoir le recevoir à nouveau. Dans ce dessein, les élèves font très peu attention aux règles (limites du terrain, « marcher », le pivot n'est pas utilisé) et ils évoluent dans un EJE très restreint. Nous avons vu que l'enseignante reste en retrait et donne des indications de très loin, sans que les élèves y prêtent attention. Nous avons interprété ces façons de faire comme relevant de manque de savoirs didactiques chez cette MG, ce qui explique selon nous son positionnement « en retrait » et ses oscillations entre streetball et « La passe à 10 ». Elle intervient quelquefois en arrêtant le match pour demander de respecter les règles, mais les élèves ne modifient pas particulièrement leur manière de jouer. Ce sont les « plus forts » qui accaparent la balle et qui « font le jeu ». Les situations ressemblent par moments, comme le dit la MG lors du moment de verbalisation, à des jeux de lutte (beaucoup de contact).

En ce qui concerne le streetball, le jeu est plus organisé et les équipes respectent souvent la règle de « sortir de la zone ». La MG se place la plupart du temps sur un banc au centre de la

salle d'où elle observe les deux parties qui se jouent simultanément. A deux reprises, elle s'approche d'un terrain pour donner des indications aux joueurs en cours du jeu. Nous avons l'impression que les élèves prêtent très peu d'attention à ses remarques, comme s'ils ne la considéraient pas comme une « autorité didactique ».

Le jeu est surtout le fruit des actions individuelles (ex : tirs en position défavorables, actions en « solo » inappropriées par rapport à la situation de jeu), ce qui favorise la monopolisation du ballon par les élèves plus avancés, la configuration en « grappe » et la confusion générale (ceci va crescendo à chaque leçon de la MG). Certaines équipes s'organisent de manière plus collective, mais toujours sans que ce soit la conséquence de l'action de l'enseignante. Comme nous l'avons vu, cette dernière reste surtout en retrait et ses interventions sont motivées principalement par le respect des règles. Les savoirs à construire pour gérer le rapport de force (joueur-joueur / équipe-équipe) ne sont pas identifiés ni travaillés. Le pied de pivot, quant à lui, n'est pas utilisé. Comme la faute « marcher » est peu sanctionnée, l'action de pivoter n'est pas indispensable.

Nous observons donc que lors des leçons données par le MS, les élèves ont reçu des informations détaillées concernant le geste technique et qu'ils ont eu la possibilité (mais pas tous) d'être guidés en situation de jeu à travers les remarques et aides du spécialiste. Si l'on prend en considération le temps d'activité motrice effectif, nous pouvons dire que les élèves ont eu très peu de possibilités de modifier leur agir moteur. Le spécialiste, en demandant à la MG de reproduire les leçons qu'il a faites, assume de façon superficielle son rôle de méthodologue, et fait l'hypothèse que ce qu'il a montré de sa pratique pose les bases sur lesquelles les leçons de sa collègue vont s'organiser. Ce faisant, son action est orientée principalement vers l'avancement du « temps d'enseignement » et il délègue à sa collègue celui du « temps d'apprentissage ». Il revient à la MG de reprendre et de faire exercer par les élèves ce qui a été vu avec le spécialiste, ce qui n'est pas réellement effectué. Ainsi, et comme nous l'avons montré, les élèves ont très peu de possibilités d'être confrontés aux objets de savoir durant les leçons gérées par la généraliste. Les milieux sont peu denses en savoir et le temps d'*activité motrice effectif* ne compense pas le fait que ce temps ait été très faible chez le MS.

Si les élèves finissent le cycle d'enseignement en ayant fait la connaissance des règles du jeu de streetball et de la manière de réaliser le pivot, en évaluant leur « prestation » dans la dernière leçon (MG, L5), nous pensons cependant qu'ils n'ont pas construit de nouveaux savoirs d'action leur permettant de mieux évoluer en situation de jeu collectif. Même si, comme nous l'avons mis en évidence, nombreux sont les élèves qui ont montré des actions prometteuses lors de la dernière leçon du MS (L4).

CHAPITRE 9

Construction de la référence : comparaison inter-dyades

Les données des chapitres 7 et 8 nous ont permis de décrire, à l'intérieur de chaque dyade, le fonctionnement des systèmes didactiques et l'action des actants au niveau panoramique et micro-didactique. Dans cette partie de notre travail, nous procédons à la mise en relation *factuelle* des deux contextes d'intervention observés, celui de la dyade 1 et celui de la dyade 2.

Soulignons que, des analyses réalisées précédemment, nous retenons uniquement les éléments qui permettent de mener la comparaison inter-dyades, c'est-à-dire la confrontation du fonctionnement des systèmes didactiques interconnectés. En conséquence, un certain nombre de résultats liés à l'analyse ascendante de la transposition didactique et de la construction de la référence dans chaque dyade ne seront pas repris ici, notamment la cohérence inter et intra-leçon (spécifique à chaque système didactique).

Dans cette *comparaison*, nous pointerons en particulier, après avoir rappelé sous forme de comparaison les deux contextes d'intervention étudiés, (i) la structuration et l'organisation des cycles observés, (ii) les objets d'enseignement, (iii) la posture des enseignants et la place des élèves durant les leçons.

1. Rappel des contextes d'intervention

Parmi les éléments structurels potentiellement déterminants de l'action des enseignants, nous citerons premièrement les caractéristiques des deux lieux où se sont déroulées les interventions³⁵⁸.

Comme le montre le tableau 1 ci-après, si les deux dyades interviennent dans la division moyenne, une des classes fonctionne en double degré (5-6P). Ceci veut dire, d'une part, que la MG connaît déjà une partie du groupe classe (elle les a déjà suivis l'année précédente, contrairement à l'autre MG qui a une classe de 6P) et, d'autre part, que les leçons données doivent être pensées et gérées en prenant en considération à la fois des expériences et des âges différents.

En ce qui concerne les deux MS, puisqu'ils enseignent dans les écoles à partir de la 2^{ème} primaire, ils connaissent, depuis plusieurs années, la plupart des élèves. Ceci leur permet de savoir quels objets d'enseignement ces derniers ont rencontrés durant leur scolarité et d'avoir une idée de leur niveau en jeux collectifs.

En termes d'ancienneté, la Dyade 1 a davantage d'expérience que la Dyade 2. La MS_{D1}³⁵⁹ a une grande connaissance du fonctionnement de l'école où elle intervient et des enjeux de la collaboration avec les MG (rappelons qu'elle est aussi formatrice au Service de l'EP). Cependant, et pour ce qui est de l'expertise dans les jeux collectifs sportifs, c'est le MS_{D2} qui

³⁵⁸ Le lecteur trouvera les détails des « contextes d'intervention » dans le chapitre 7.

³⁵⁹ Nous rappelons que les abréviations « D1 » et « D2 » renvoient à la Dyade 1 et à la Dyade 2, « MS » et « MG » aux enseignants spécialistes et généralistes et « L » la leçon « x » du cycle.

en a le plus (ancien joueur de football), l'autre MS, ancienne athlète, dit moins bien connaître et maîtriser ce « *domaine d'action* » (DIP, 2000).

	Dyade 1	Dyade 2
Zone-quartier	Plutôt « calme »	Plutôt « sensible »
Degré	6P	5-6P
Formation initiale	MS : Ecole d'éducation physique MG : formation adaptée aux porteurs d'un autre titre que LME	MS : Ecole d'éducation physique MG : formation LME
Ancienneté dans l'enseignement	MS : 27 ans MG : 5 ans	MS : 7 ans MG : 2 ans
Expérience dans la formation des maîtres	MS : Formatrice au Service de l'éducation physique	
Expertise dans le basketball	MS : faible MG : moyenne	MS : forte MG : très faible
Composante expérimentale	« Moments d'échange » après chaque leçon	

Tableau 1 : Caractéristiques générales des enseignants et des contextes d'intervention

Les assujettissements de ces maîtres sont différents. L'un au contexte fédéral et à l'enseignement des jeux sportifs tel qu'ils se pratiquent dans les clubs. L'autre moins ancré dans les pratiques sportives et davantage influencé par le rôle de formateur des maîtres au sein du Service de l'EP. Ces considérations expliquent, en tout cas en partie, leur épistémologie professionnelle : le MS_{D2} met en place un dispositif d'enseignement très techniciste, la MS_{D1}, tout en séparant dans la leçon le travail technique des situations de jeu, s'inscrit davantage dans une conception transversale des différents jeux collectifs.

Par rapport à l'expertise chez les MG, c'est l'enseignante de la Dyade 1 qui est intéressée à faire du basketball avec ses élèves, jeu sportif qu'elle a pratiqué en étant plus jeune. La MG_{D2}, quant à elle, n'a pas pratiqué et n'a pas enseigné de jeux collectifs sportifs. Nous pensons que le rapport plus proche qu'a la MG_{D1} au basketball est un paramètre qui lui permet d'entrer plus facilement que la MG_{D2} dans la programmation de la MS et d'y prendre une place en proposant des dispositifs de travail qui favorisent l'avancement du temps didactique. Nous reviendrons à ce sujet dans les pages suivantes.

Enfin, les contextes d'intervention sont sensiblement différents. La zone de la ville où est située l'école de la Dyade 2 est moins favorisée et moins « calme » que celle de l'autre dyade. Ceci a des conséquences pour le MS_{D2} par rapport à l'écoute, l'attention et le niveau de compréhension des élèves. Ce dernier dit à ce sujet (entretien *ante cycle*), que dans cette école il peut aller moins loin et faire moins de choses que dans une autre où il intervient régulièrement. Rappelons que ce spécialiste fait la même planification pour les deux écoles, ce qui lui permet de comparer les caractéristiques et la progression des différentes classes qu'il rencontre.

2- Structuration et organisation des cycles

2.1. Les leçons et l'alternance MS-MG

Rappelons que le système scolaire genevois se caractérise, en ce qui concerne l'organisation de l'éducation physique, par la co-responsabilité de son enseignement. Pour l'institution (DEP, 2005), c'est dans l'articulation du travail MS et MG que cette discipline doit être enseignée, point que nous reprendrons lors du chapitre suivant, lorsque nous mettrons en discussion l'*articulation* des systèmes didactiques prônée par le Département de l'enseignement primaire et leur *connexité effective* intra-dyades.

Les dyades que nous avons observées fonctionnent de manière distincte : la Dyade 1 procède au « passage de témoin » après chaque leçon, contrairement à la Dyade 2 où l'intervention du MS est suivie des deux séances à la charge de la MG.

	Structuration des cycles	
	Dyade 1	Dyade 2
Nombre de leçons / cycle	6	5
Alternance MS-MG	Une fois chacun (MS-MG-MS-MG-MS-MG)	MS une fois sur trois (MS-MG-MG-MS-MG)
- Attentes MS -> MG	Formulées durant les « moments d'échange » aménagés par le chercheur	Formulées durant et en fin de leçon

Tableau 2 : Structuration générale des cycles

Pour la DEP (2005), un des facteurs sur lesquels repose la qualité de l'enseignement de l'EP est le suivi inter-leçon MS -> MG (le passage du MG au MS n'est pas explicité). On peut alors considérer que la Dyade 1 évolue dans des conditions qui paraissent plus favorables que celles de l'autre dyade. Nous observons que la MG de la Dyade 2 peut s'appuyer directement sur la planification/leçon de son collègue lorsqu'elle donne sa première séance mais, pour la deuxième leçon qu'elle assume, son action dépendra du choix qu'elle peut faire parmi au moins trois possibilités : (i) répéter la leçon déjà réalisée, (ii) faire évoluer les dispositifs de travail en complexifiant, par exemple, les contraintes imposées aux élèves, (iii) proposer aux élèves de nouvelles situations d'apprentissage. Ne pouvant pas compter sur « l'aide » du spécialiste, la MG de cette dyade doit donc se référer (puiser) davantage à ses propres connaissances pour programmer son intervention. C'est le cas de la 3^{ème} leçon du cycle d'enseignement (2^{ème} leçon de la MG). L'analyse micro-didactique montre que, lors de cette leçon, cette enseignante change d'objet d'enseignement et que le streetball, qui était le jeu de référence, est laissé de côté au profit d'un jeu traditionnel (« La passe à 10 ») et d'un parcours avec ballon dont les « postes » sont très éloignés de la logique des jeux collectifs de coopération et d'opposition avec ballon (le MS, lors de l'entretien d'analyse croisée, se montre sceptique quant au choix fait par sa collègue).

En ce qui concerne les élèves, et si l'on fait l'hypothèse que la présence des spécialistes en EP joue un rôle important dans la qualité de l'enseignement, ceux de la Dyade 1 s'avèrent alors « favorisés ». La MS de cette dyade voit les élèves chaque semaine, elle peut donc suivre de

plus près leurs apprentissages, articuler plus aisément ses propres leçons et, en aidant sa collègue MG, garantir une meilleure progression de l'enseignement.

Si l'on pense à l'alternance MS-MG, le dispositif de recherche, en demandant aux enseignantes de la Dyade 1 de se rencontrer en dehors du temps-leçon pour discuter (« moments d'échange »), place les deux dyades dans des conditions de travail différentes. En effet la Dyade 2, elle s'organise comme elle a l'habitude de le faire, en discutant pendant la leçon et tout de suite après à propos des intentions, propositions et attentes réciproques. Les deux maîtresses de la Dyade 1 bénéficient, grâce au dispositif expérimental mis en place par le chercheur, d'un espace de dialogue qu'elles peuvent mettre au profit de leur enseignement conjoint.

2.2. Les planifications

Rappelons, tout d'abord, que les maîtres généralistes ne planifient pas. En effet, si l'institution prescrit aux MS la tâche de procéder à la planification annuelle (cycles d'enseignement) et à celle des différentes leçons, cette contrainte ne concerne pas les MG. La comparaison des deux sites étudiés repose alors uniquement sur les planifications réalisées par les MS qui les transmettent sous forme écrite aux MG.

Pour commenter le tableau 3 ci-après, nous reprenons quelques points qui nous paraissent les plus marquants :

- Les MS formulent, tous les deux, des objectifs qui pourraient concerner de nombreux jeux collectifs avec ballon (sportifs ou non). En effet, les visées se caractérisent par la teneur « transversale » dans l'identification des savoirs : travailler la défense et l'attaque, se démarquer, développer une vision périphérique, différencier les rôles, se situer par rapport au ballon, aux adversaires et aux partenaires, etc. Ces intentions correspondent aux attentes que l'on peut formuler aussi bien par rapport à l'unihockey qu'au le football, au waterpolo qu'au basketball. Les seules indications, certes formulées très globalement, apparaissent dans la 3^{ème} planification de la MS_{D1} lorsqu'elle fait mention de la connaissance des « *règles du basketball* » et dans celle du MS_{D2} quand il fait référence aux règles du streetball.

D'une manière générale, dans leurs planifications, les enseignants spécialistes mettent l'accent sur des savoirs assez élémentarisés, même si on distingue un certain nombre d'aspects relatifs à leurs usages en jeu.

- Si l'ensemble des planifications des MS comportent des objectifs et décrivent les conditions de réalisation des différentes tâches, il n'est pas possible de savoir précisément ce que les élèves doivent apprendre. Ces enseignants ne sont pas en mesure d'explicitier à leurs collègues (ou ne pensent pas nécessaire de le faire) les savoirs qui doivent être mis à l'étude et faire l'objet d'apprentissage : par exemple, mettre en évidence de quelle manière les joueurs doivent se placer par rapport à l'adversaire pour l'empêcher de prendre le ballon ou comment il faut procéder pour se démarquer. Si les contenus d'apprentissage restent implicites, il revient alors aux maîtres généralistes, à partir de leurs connaissances (mais, on l'a vu, la formation initiale aborde très peu la pratique du basketball), et aussi à partir de l'observation/discussion des/avec les MS, d'identifier et de travailler les contenus d'enseignement auxquels les élèves doivent être confrontés.

	Les planifications des MS	
	Dyade 1	Dyade 2
Nombre	3	2
- Objectifs	Transversaux aux différents jeux	Transversaux aux différents jeux
• 1 ^{ère} planification	• Vision périphérique – espaces vides • Différencier les rôles (attaquant défenseur). Marquage/démarquage • Connaître les règles des jeux • Fair-play / jouer en s’auto-arbitrant	• Connaître son corps : comment s’échauffer ? • Se situer dans l’espace et le temps : se placer et se déplacer par rapport au ballon, aux adversaires et aux partenaires Etre capable de passer ou de tirer aux moments opportuns • Se mouvoir : savoir dribbler, passer, tirer et recevoir la balle • Participer à une action collective : quelles notions viennent à l’esprit lorsque l’on parle de jouer en équipe ?
• 2 ^{ème} planification	Idem 1 ^{ère} planification	Absents (implicitement, poursuite des objectifs de la 1 ^{ère} leçon)
• 3 ^{ème} planification	• Améliorer les gestes techniques du basket (dribbler, tirer, pivoter) • Appliquer le marquage/démarquage • Connaître les règles du basketball • Fair-play / jouer en s’auto-arbitrant	Dans cette dyade, le MS donne seulement 2 leçons (2 planifications en tout)
- Contenus à apprendre par les élèves	Non explicités	Non explicités
- Moments verbalisation	Non explicités	Non explicités
- Prolongement	Oui / peu détaillé	Absent
- Référence aux manuels	Absente	Oui
- Organisation des leçons (parties)	Tâches techniques Jeux collectifs (jeux traditionnels, et basketball)	Tâches techniques Jeu collectif (Streetball)

Tableau 3 : Structuration des cycles d’enseignement et planifications des MS

• Comme nous l’avons vu au chapitre précédent (analyse micro-didactique), des moments de verbalisation ont presque toujours lieu après les situations de match et, parfois, lors des tâches techniques. Cela étant, ces verbalisations n’apparaissent pas dans les planifications, laissant

implicites dès lors leur utilité, la manière de procéder et les contenus qu'ils doivent/vont traiter.

- Les directives émises par le Service de l'éducation physique stipulent que les enseignants spécialistes doivent donner aux MG, dans leurs planifications, des indications permettant à ces derniers de poursuivre le programme d'EP en l'absence des MS. Les « *prolongements* » (DEP, 2005) sont uniquement proposés par la MS_{D1}, dans des formulations cependant très générales : « *Former six équipes. Reprendre un seul jeu, sur trois terrains* » (planification 1), « *Reprendre le jeu dans une prochaine leçon* » (planification 2). A nouveau, il y a référence aux tâches, mais pas aux objectifs ou aux contenus à traiter.

A propos des documents à consulter, c'est le MS_{D2} qui propose à la MG de se référer, pour avoir d'autres exercices, le Manuel fédéral n°4, sans spécifier en particulier ceux qui pourraient convenir à sa programmation.

- L'organisation des différentes parties des leçons est identique chez les deux MS. La première partie vise la « *mise en train* », « *l'échauffement* » (adresse avec ballon et tâches qui travaillent des éléments techniques des jeux) et la deuxième (« *2^{ème} moment* », « *partie principale* ») traite en particulier les jeux collectifs.

2.3. Structuration interne des leçons effectives

Dans les deux dyades, l'organisation des leçons est très proche en ce qui concerne les éléments techniques et les jeux collectifs. Nous observons que le travail de l'adresse avec ballon et des gestes spécifiques, plus ou moins proches du basketball, précède les situations de jeu collectif, sauf dans la 3^{ème} leçon de la Dyade 2 (MG).

		Les leçons effectives	
		Dyade 1	Dyade 2
Organisation des leçons - parties		Echauffement articulaire Tâches techniques Jeux collectifs (jeux traditionnels, streetball, basketball)	Echauffement articulaire (L3) Tâches techniques Jeu collectif (Streetball, La passe à 10)
Moments de verbalisation	Tâches techniques	Présents Peu de travail réflexif	Présents Peu de travail réflexif
	Jeux collectifs	Très présent Démarche réflexive	Absent

Tableau 4 : Les leçons effectives des deux cycles d'enseignement étudiés

Pour ce qui est de l'échauffement des articulations, si c'est une constante dans la Dyade 1, il n'apparaît, et ce de manière très peu formalisée, qu'une seule fois dans l'autre dyade (L3, MG). Les deux dyades attribuent à la partie « tâches techniques » le rôle d'échauffement, ce qui permettrait de considérer ce dernier comme une introduction, certes loin de la logique interne des jeux, à certains gestes que les élèves utilisent en match (ex. : le dribble, les passes). Nous avons déjà souligné que ces manières de faire, dans chacune des dyades, relèvent d'une conception mécaniciste et techniciste de l'enseignement des sports collectifs

(Brau-Antony, 2001) basée sur un fort degré d'élémentarisation des savoirs-faire à acquérir avant de les mettre en application dans des situations de jeu. Ces modalités de transposition didactique ont été caractérisées par Marsenach (1991) comme relevant d'une logique de désynchrétisation et cumulative.

Si les *moments de verbalisation*³⁶⁰, comme nous l'avons dit plus haut, ne sont pas *planifiés*, ils sont néanmoins présents dans chaque leçon. Dans la Dyade 1, ils sont à considérer comme un dispositif central lorsque les enseignantes abordent les jeux collectifs : après chaque match, les enseignantes demandent aux élèves de se prononcer par rapport à ce qui a été fait³⁶¹. Si ces moments sont aussi présents lors des tâches techniques, ils sont surtout assumés par l'enseignant. Les questions adressées aux élèves servent surtout à appuyer et accompagner le discours, selon une logique de « question – réponse – évaluation ».

Pour ce qui est des enseignants de la Dyade 2, les moments de verbalisation ne sont pas organisés à partir des artefacts matériels (Eloi & Uhlrich, 2011), comme cela peut être le cas avec des fiches d'observation (ex. : des élèves sur les bancs) et il n'apparaît pas de procédure particulière pour l'organisation des échanges (contrairement à la Dyade 1, où certaines questions reviennent à chaque leçon). Les intermèdes servent principalement aux enseignants à exposer le savoir (ex. : dire/montrer des traits pertinents et des traits non pertinents) et à clarifier les conditions de réalisation. Si le MS formule des questions aux élèves, ces derniers évoluent cependant très peu dans ce qu'on appelle une démarche réflexive (PER, 2010).

3. Chronogenèse et densité des savoirs mis à l'étude dans les systèmes didactiques observés

Notre travail vise à étudier le fonctionnement didactique à partir de l'analyse détaillée de la co-construction de la référence dans les systèmes que composent la dyade. Nous procéderons donc à la comparaison des objets d'enseignement abordés dans les deux sites observés.

Rappelons tout d'abord que le contrat de recherche stipulait la mise en place des cycles d'enseignement en basketball, mais n'imposait aux maîtres aucune contrainte supplémentaire, par exemple dans la façon d'organiser les leçons, dans l'agencement des dispositifs de travail ou dans les objectifs et contenus à aborder. C'est ainsi que chaque dyade et chaque maître avait la possibilité d'investir le basketball d'après sa propre épistémologie professionnelle et son expérience dans l'activité enseignée (voir chapitre 5).

Nous avons structuré cette section en trois points : le premier s'intéresse au fonctionnement des dyades par rapport aux *pratiques sociales* qui sont agencées durant les deux cycles observés. Les deuxième et troisième points, quant à eux, traitent plus précisément des objets de savoir mis à l'étude dans chaque site. Dans la présentation, nous distinguons les tâches qui traitent en particulier les gestes techniques (ex. : « *Passes et tir au panier* ») des situations de jeu collectifs, qu'il s'agisse de jeux « traditionnels » (ex. : « *La passe à 10* ») ou sportifs (ex. : « *Streetball* »).

³⁶⁰ L'enseignant, entre ou après chaque phase d'*activité motrice orientée*, peut regrouper les élèves pour discuter à propos de ce qui vient d'être réalisé ou à propos de la phase à venir. Nous avons appelé ces situations « moments de verbalisation ».

³⁶¹ Nous reviendrons plus en détail sur ce sujet.

3.1. Le rapport aux pratiques sociales dans les deux cycles observés

Il est possible de comparer les dyades au regard des pratiques sociales³⁶² qui sont convoquées en classe lors des différentes leçons des cycles.

Le tableau ci-dessous montre que la programmation des deux sites diffère considérablement, au regard de la construction de la référence, comme le proposent Schubauer-Leoni et *al.*, (2007) : « Toute situation d'enseignement est l'occasion de donner vie à des pratiques de savoir en référence à des pratiques socio-historiquement cristallisées en activités. Le processus d'enseignement est censé recréer certaines conditions à même de permettre l'émergence d'« expériences » jugées compatibles avec les pratiques de références qui sont à l'œuvre dans la culture humaine » (p. 53).

Programmation des objets d'enseignement au regard des pratiques sociales prises en référence												
Dyade 1							Dyade 2					
	L1 MS	L2 MG	L3 MS	L4 MG	L5 MS	L6 MG		L1 MS	L2 MG	L3 MG	L4 MS	L5 MG
La passe à 10												
C'est occupé												
L'homme panier												
Le ballon aux tapis												
Ballon dans les cerceaux												
Streetball												
Basketball												

Tableaux 5 : Les objets d'enseignement et les pratiques sociales prises en référence

La Dyade 1 organise l'évolution des pratiques dans une logique qui va du jeu traditionnel/scolaire, vers le jeu sportif (le basketball). Les enseignantes convoquent, lors des trois premières leçons, des jeux comme celui de « La passe à 10 » ou de « L'homme panier », des pratiques physiques non institutionnalisées, mais communément mises en œuvre à l'école primaire. La « Balle au tapis », par exemple, fait partie des jeux qui introduisent les jeux sportifs (Manuel 4, Brochure, 5, p. 18) et le « Ballon aux cerceaux » se réfère aux propositions appartenant au chapitre « *Basket-ball* » (Manuel 4, Brochure, 5, p. 27). C'est à la 4^{ème} leçon que la MG programme le « Streetball », établissant ainsi un lien plus direct avec les

³⁶² Les termes « pratiques sociales » sont utilisés de manière générique. Ils reprennent en même temps les pratiques institutionnelles et les pratiques scolaires.

pratiques sportives de référence. Ce lien est poursuivi avec l'apparition du basketball mis à l'étude, quant à lui, lors des deux dernières séances. Si nous mettons en relation ces propositions avec les prescriptions du Manuel fédéral pour ce degré, nous constatons une grande correspondance. La planification de la MS et les activités en classe suivent assez fidèlement la méthodologie d'enseignement proposée par la noosphère.

Nous remarquons que le jeu « La passe à 10 », emblématique aussi bien du contexte scolaire que fédéral (club), est programmé par les deux dyades (la MS, Dyade 1 et la MG, Dyade 2). Pour jouer au basketball ou au streetball, ce jeu, malgré sa décontextualisation (absence de terrain orienté, de cible en hauteur, etc.), apparaît comme une pratique sociale incontournable pour des élèves de 10-12 ans.

Nous observons que la programmation de la Dyade 2, surtout les leçons du MS, se placent dans la continuation du travail réalisé les années précédentes dans la mesure où cette dyade ne revient pas sur des jeux pré-sportifs traditionnels (prise en compte des acquis dans ces jeux) ; contrairement à la Dyade 1 qui reproduit pendant le cycle les principes préconisés en division élémentaire et jusqu'à la 4^{ème} primaire, c'est-à-dire le fait de confronter les élèves à des jeux traditionnels afin qu'ils puissent construire des savoirs qui leur permettront d'aller progressivement vers les jeux sportifs (passer, recevoir, jouer avec et contre l'autre, etc.).

C'est ainsi que la Dyade 1 amène les élèves à visiter le programme des années précédentes tandis que la Dyade 2 commence tout de suite par le streetball.

3.2. Chronogenèse et « épaisseur du référentiel » mis à l'étude dans les *tâches techniques* des cycles observés

Comme nous l'avons montré dans les deux chapitres précédents, les dispositifs de travail qui abordent les gestes techniques sont toujours placés au début de chaque leçon. Ils se caractérisent, comme nous le verrons plus loin, par leur éloignement des enjeux propres aux situations de jeu effectif (décontextualisation). Pourtant ces tâches sont programmées avec l'intention d'aborder des gestes techniques spécifiques, chose que les élèves font effectivement. A la suite de Marsenach (1991), on peut caractériser, ce type de transposition didactique comme l'enseignement des modèles gestuels décontextualisés.

Nous procédons ici à la comparaison des dyades selon les savoirs mis à l'étude qu'elles ont traités dans leur cycle d'enseignement. Ce travail est réalisé à partir de 11 indicateurs. Ils renvoient à la fois à des contenus d'enseignement habituellement programmés dans les écoles et à ceux qui sont effectivement proposés par les enseignants observés.

- *L'adresse avec ballon.* Les quatre enseignants observés programment différentes tâches qui devraient faciliter la maîtrise du ballon par les élèves. Ce travail est réalisé principalement de manière individuelle et concerne le maniement du ballon dans différentes positions. Par exemple, il est demandé aux élèves de dribbler en étant couché (D2, L1), ou sur un banc (D2, L3) ou de faire tourner le ballon autour de la taille (D1, L1 et L2). Les deux dyades placent ces propositions à l'intérieur de la partie échauffement qui va se caractériser ainsi par le peu de relation qu'elle entretient avec les apprentissages nécessaires pour jouer au basketball ou au streetball.

- *L'apprentissage de la technique du dribble.* Le dribble est considéré, avec la passe et le tir au panier, comme un des gestes centraux du basketball. Si l'on se réfère à la technique du dribble, c'est-à-dire à la mise en évidence des données qui explicitent la « bonne » manière de

faire, nous constatons que ces dernières sont présentes uniquement au début du cycle d'enseignement de la Dyade 1 et que la Dyade 2 n'y fait pas mention. Cette dernière semble partir de l'idée que les élèves connaissent déjà les repères pour dribbler correctement, donc il n'y aurait pas de raison de les rappeler.

- *Se déplacer en dribblant, maîtriser le ballon et le protéger.* Le tableau 6 montre que ce savoir est le seul qui soit mis à l'étude dans chaque leçon et par les deux dyades.

La maîtrise du dribble est abordée par les enseignants tantôt en individuel ou à deux sans contrainte d'un ou des opposants (ex. : « *Dribble siamois* », D1, L5, « *Le maître et son chien* », D2, L1), tantôt dans des situations d'opposition. Il s'agit, dans les deux dyades, des jeux de poursuite en dribblant ; par exemple « *Poursuite en dribblant* » (L3) et « *Dribbler et attraper* » (L5) dans la Dyade 1, et « *Le loup dribblé* » dans la Dyade 2 (L4). Dans ces tâches, il est question de poursuivre ou d'éviter quelqu'un, sans qu'un travail spécifique ne soit entrepris à ce sujet ; par exemple, la hauteur du dribble et la position du corps varient selon l'action qu'impose la situation de jeu : le dribble de « protection », de « progression », de « percée »³⁶³ ou de « pénétration ».

A nouveau ici, selon les planifications des deux MS, ces savoirs sont mis à l'étude dans la partie de la leçon consacrée à l'échauffement, une raison qui peut expliquer l'absence de mise en évidence des conditions à apprendre (quand est-ce que je dois dribbler et quelle opportunité cela me donne pour accéder à la cible ?) pour réussir le dribble dans une situation de jeu (Marsenach & Mérand, 1987) et de gestion didactique auprès des élèves.

D'après nos observations, la plupart des élèves des deux sites observés éprouvent des difficultés à dribbler lorsqu'ils doivent se déplacer rapidement et, surtout, s'ils sont sous la contrainte d'un adversaire. Ce constat est classique pour des élèves de cet âge-là et de ce niveau par rapport à la pratique du basketball. Ce qui pose la question de l'insistance des enseignants sur le dribble. Nous pouvons expliquer ceci par le fait que le Manuel fédéral met l'accent sur ces aspects dans une perspective techniciste de l'enseignement du jeu sportif.

Par rapport aux tâches qui soutiennent le travail du dribble, soulignons que la plupart font partie du Manuel fédéral destiné aux premiers degrés d'école, donc qu'il s'agit d'actions qui devraient être, on peut le supposer, connues des élèves (Manuel 3, Brochure 5, p. 10).

- *S'arrêter de dribbler, gérer les appuis et garder/protéger le ballon.* La gestion des arrêts suite à un déplacement en dribble constitue la préoccupation technique principale de la Dyade 1 (4 leçons sur 6). Nous constatons que ces enseignantes lui consacrent du temps et qu'elles interviennent auprès des élèves pour qu'ils s'approchent du modèle présenté. Pour la Dyade 2, l'intérêt paraît moindre. C'est lors du travail du pied de pivot (PdP) que le MS (L4) fait référence aux deux manières de se stabiliser suite à un déplacement en dribble ou lorsque le joueur reçoit le ballon en course. La MG, pour sa part, ne l'aborde pas.

Nous considérons la place que prend ce geste technique chez les quatre enseignants comme un point qui distingue fondamentalement la programmation des deux sites.

- *Trouver un partenaire à l'arrêt, protéger le ballon.* Ce geste technique constitue aussi une donnée qui distingue de manière importante le travail réalisé par les deux dyades. En effet,

³⁶³ Dribble utilisé dans les départs en 1 contre 1. C'est le « premier pas », c'est-à-dire, l'action la plus brève et la plus efficace possible pour passer son adversaire.

l'apprentissage du Pied de pivot est le fil rouge de la programmation de la Dyade 2 (L1, L2, L3, L4 et sous forme de poste en L5), contrairement à la Dyade 1 qui en fait mention rapidement à la 5^{ème} leçon du cycle. La différence entre les deux sites n'est pas seulement en lien avec le temps consacré, les dispositifs de travail sont aussi très différents (voir les analyses micro-didactiques).

	Systèmes didactiques et savoirs mis en étude dans les tâches techniques										
	Dyade 1						Dyade 2				
	L1 MS	L2 MG	L3 MS	L4 MG	L5 MS	L6 MG	L1 MS	L2 MG	L3 MG	L4 MS	L5 MG
Adresse avec ballon (lancer en l'air, le tourner autour corps)											
Technique du dribble											
Déplacement en dribble, maîtrise											
Arrêter de dribbler, gérer les appuis et le ballon (arrêts 1-2 T)											
Pied de pivot (moitié) Pivoter pour protéger le ballon						P d P		P d P	P d P		
Technique de la passe											
Distance de passe, précision											
Technique Tir au panier (modèle repro.)											
Enchaînement dribble et tir au panier											
Se confronter à/aux autres, agir avec le ballon, s'adapter											

Tableau 6 : Savoirs mis en étude dans les *tâches techniques* des deux cycles d'enseignement

Ces constats dans les deux sites nous amène à revenir sur la logique transpositive qui préside à la co-construction de la référence. Quelle est la référence qui est valorisée ? Notre analyse montre qu'il s'agit de la reproduction des modèles gestuels coupés des fonctions tactiques

dans le jeu. Rappelons qu'effectuer un pivot c'est un moyen qu'utilise le joueur pour protéger la balle face à un défenseur qui tente activement de la lui prendre. Autrement dit, et comme c'est le cas la plupart du temps dans les cycles observés, le travail du pivot devient une fin en soi. Ce choix est compatible avec la référence officielle (manuels) et relève des modèles gestuels à reproduire et non pas du sens des objets techniques à construire dans la logique du jeu du basketball ou du streetball.

- *La technique de la passe.* S'agissant d'une composante du jeu considérée souvent comme prioritaire par les enseignants, nous pensions qu'une attention particulière serait donnée à l'apprentissage de la technique de la passe. Contrairement à ce que nous avons cru, ce geste technique, dans sa dimension analytique (ex. : à deux mains, ballon à la hauteur de la poitrine, coudes placés vers l'extérieur, etc.), n'est pas abordé par les dyades.

- *La distance et la précision dans les passes.* Si les enseignants ne traitent pas les repères techniques pour effectuer la passe, ils en abordent plusieurs qui devraient permettre aux élèves de donner néanmoins correctement le ballon à un partenaire.

C'est lors des tâches impliquant des lanceurs et des receveurs que les enseignants pointent ce qu'il convient de réaliser (le déplacement du ballon, la distance). Dans la Dyade 1, c'est la MG qui questionne les élèves, suite à la tâche « Passes et tir au panier », où le porteur du ballon devrait lancer le ballon, les élèves disent « *dans les mains* ».

Dans la dyade 2, c'est dans le cadre de l'enchaînement pivoter et faire la passe (dans la tâche consacrée au PdP) que les enseignants attirent l'attention des élèves sur la distance qui doit séparer celui qui fait la passe et celui qui la reçoit. Ce qui est effectué dans les deux sites occupe très peu de temps et ne donne pas lieu à un travail approfondi (outre la faible épaisseur référentielle, le dire n'est pas suivi d'un moment pour s'exercer). Alors que la construction de la distance de passe dans un jeu de « gagne terrain » est une condition essentielle pour le développement du jeu de balle en avant, comme l'a montré Vandeveld (2006) et lorsqu'elle dit que la distance de passe dans l'axe direct du jeu est une conquête principale des élèves de cet âge.

- *La technique du tir au panier.* L'action du tir au panier étant essentielle dans le jeu, nous avons fait l'hypothèse que les enseignants dédieraient du temps à la construction de repères techniques permettant d'améliorer son efficacité. Nous constatons qu'aucune dyade n'a programmé un tel travail. Le seul moment où les élèves ont pu faire le geste de « tirer au panier » en dehors des situations de jeu, nous le retrouvons chez la MG_{D2}. Cependant, cette enseignante les invite uniquement à s'exercer, pendant quelques minutes et en étant chacun de son côté, afin de se préparer aux matchs qui vont suivre. Lors de la présentation de ce travail, aucune mise en évidence de la technique ou des manières de faire efficaces n'est réalisée. Chacun fait comme il veut ou comme il peut ; l'enseignante de son côté, reste en retrait et ne régule pas l'agir des élèves.

Or, l'apprentissage du tir au panier en tant que geste technique qui permet de construire un score et de gagner le match est essentiel dans la logique interne du basketball. Dans ce sens, construire le geste du tir est construire le sens de l'activité collective, considération qui n'est pas présente dans les dyades observées. Soulignons d'ailleurs que pour les concepteurs du Manuel fédéral, même si leur argumentation est différente³⁶⁴, il est nécessaire pour améliorer

³⁶⁴ Les concepteurs disent aussi que le « *basket offre du plaisir quand on sait marquer des paniers* » (ibid., p. 24).

le « *pourcentage de réussite* » d'« *entraîner intensivement le tir au panier* » (Manuel fédéral 4, Brochure 5, p. 24).

- *Enchaîner le dribble et le tir au panier.* Dans la Dyade 1, les élèves se sont exercés à dribbler dans différentes situations et à s'arrêter après le déplacement en dribble. C'est dans une situation de compétition entre deux équipes, dans un travail individuel et sans opposition, que l'enchaînement de ces deux gestes a été mobilisé (aller seul pour tirer au panier) ; dans ces situations, les enseignantes ont mis en évidence deux repères spatiaux qui facilitent la réussite du tir : tirer depuis le côté et ne pas se placer sous le panier. L'enchaînement dribble-tir n'est pas proposé par les enseignants de la Dyade 2.

- *Les règles « marcher » et « double dribble ».* C'est lors des tâches techniques concernant le dribble, les arrêts en 1 ou 2 temps et le pied de pivot que ces règles sont transmises par les enseignants et travaillées par les élèves. Ces repères réglementaires constituent une préoccupation importante des deux dyades, même si la MG_{D2} les aborde peu dans ses leçons. Ces règles sont fondamentales et constitutives du basketball. C'est à partir de l'adaptation des élèves à ces contraintes qu'il est possible de construire un jeu collectif (Mérand, 1989), sous réserve cependant qu'elles ne soient pas apprises et reproduites pour elles-mêmes.

- *Se confronter à l'autre et aux autres en dribblant.* Les deux dyades se rejoignent lorsqu'il est question de demander à l'élève de se déplacer en dribblant tout en faisant attention au danger représenté par un ou plusieurs adversaires, lui/eux aussi dribbleur(s). Les quatre enseignants programment ce type de confrontation, sans pour autant spécifier et travailler avec les élèves les repères qui permettent d'assumer le rôle du « joueur danger » (ex., comment dribbler lorsque le déplacement en course est rapide ou qu'il est nécessaire de changer brusquement de direction) ou du « joueur en danger » (se confronter à l'autre pour faire quoi ?).

On s'aperçoit que la manière dont ces éléments techniques sont mis en œuvre est toujours décontextualisée et ceci pose la question de savoir si les expériences sont jugées compatibles (Schubauer-Leoni et *al.*, 2007) avec une pratique de coopération et d'opposition comme le basketball.

3.3. Démarche et programmation des objets d'étude techniques

Nous observons des logiques d'organisation et d'articulation des tâches techniques différentes selon les dyades, mais qui se rejoignent par rapport à la démarche didactique qui les soutient.

Dans la **Dyade 1**, le cycle peut être divisé en deux étapes. Dans la première, on retrouve essentiellement des mouvements avec le ballon qui ont peu de relation avec le basketball (1^{ère} et 2^{ème} leçons, voir aussi la tâche « *Dribble siamois* » en L5) : des gestes avec ballon nécessaires pour introduire une activité qui demande son utilisation (entretien *ante cycle* avec la MS). Dans la deuxième étape, les propositions des enseignantes s'approchent davantage des spécificités du jeu sportif (des gestes du basketball), même si les conditions de réalisation restent, dans leur grande majorité, très éloignées de la logique du jeu effectif et des contraintes qui risquent de poser problème aux élèves dans leur travail d'adaptation. C'est le cas des jeux de poursuite en dribblant ou du travail des arrêts (toujours en individuel, sans opposition ou contraintes en lien avec celles du jeu réel). Deux propositions peuvent être considérées comme « moyennement contextualisées » : « *Passes et tir au panier* » (MG, L4) et « *Dribble et tir au panier* » (MS en L5, et MG en L6). Toutes les deux s'organisent par

rapport à une cible placée en hauteur et demandant un agir corporel en correspondance avec les gestes de la pratique sportive (ex. : dribbler, tirer au panier). Cependant, l'adversaire, dimension essentielle qui rend possible la confrontation par l'élève à la gestion du rapport de force inhérent au basketball, est absent. Ce qui renvoie bien à une conception de l'enseignement technicisé, comme le mettent en évidence Brau-Antony (2001) et Bouthier (1986).

Les objets d'étude techniques au regard de leur relation avec la logique du basketball et du streetball												
	Dyade 1							Dyade 2				
	L1 MS	L2 MG	L3 MS	L4 MG	L5 MS	L6 MG		L1 MS	L2 MG	L3 MG	L4 MS	L5 MG
Situations décontextualisées												
Situations moyennement contextualisées												
Situations contextualisées												
Modèle gestuel à reproduire												

Tableau 7 : Les objets techniques et la logique du *jeu sportif* des deux cycles d'enseignement

Si l'on se réfère à la manière dont les gestes techniques sont mis à l'étude (ex. : l'arrêt en 1 temps), nous observons que c'est en reproduisant le modèle exposé par les enseignantes que les élèves sont conduits à les apprendre (la MG reprend à chaque fois celui présenté par la MS). Ceci renvoie à une modalité de transposition didactique mise en évidence déjà par Marsenach & Mérand (1987), mais aussi par Marsenach (1991), modalité dans laquelle ce sont les objets les plus emblématiques de la pratique de référence (le dribble, la passe, le tir) qui sont enseignés en dehors de leurs conditions d'utilisation. Mais encore, cela renvoie à la pédagogie des modèles d'exécution chez Bouthier (1986) dans lesquels l'auteur met en évidence des formes d'enseignement des sports collectifs très élémentarisées et peu liées aux conditions décisionnelles et tactiques qui doivent être produites.

En ce qui concerne la **Dyade 2**, c'est le travail du « *pied de pivot* » qui organise la première partie de chaque leçon. Ce geste technique est le fil rouge de la progression pensée par le MS (transmise à la MG), même s'il est programmé et travaillé, selon la leçon et l'enseignant, dans des conditions de réalisation différentes. Ces dernières se caractérisent, dans leur grande majorité, par l'absence de lien avec la logique du streetball, le sport de référence du cycle. On peut citer, à titre d'exemple, les jeux de poursuite (MS, L4) ou le parcours avec ballon (MG, L3). Nous pouvons considérer comme « moyennement contextualisé » le travail du « *pied de pivot* » agencé par le MS en L1 et en L2. Si les contraintes de la dynamique du jeu dans lesquelles ce geste technique est abordé sont faibles, l'opposition mesurée d'un adversaire (situation 1 contre 1) permet néanmoins à l'élève d'entrevoir les enjeux de certaines situations

de jeu (protéger le ballon, placer l'adversaire à distance, etc.). Ici aussi, et comme c'était le cas de la Dyade 1, les gestes techniques sont décrits verbalement et gestuellement par les enseignants (surtout le MS). Il revient ensuite aux élèves de s'approcher au mieux du modèle présenté. Cette manière de procéder correspond à la première phase de l'enseignement des techniques pensé par les concepteurs des manuels officiels (Manuel fédéral 1, Brochure 5). Dans la « *phase d'entraînement* », disent les concepteurs, le style d'enseignement « *est plutôt directif et structuré, afin d'atteindre un but précis* ». C'est seulement une fois atteint un « *certain niveau de maîtrise* » que l'enseignant doit recourir à « *des formes d'apprentissage de type réciproque et autonome* » (p. 10).

On retrouve ici la logique cumulative des apprentissages du simple au complexe telle qu'elle est mise en évidence par les auteurs cités précédemment (Bouthier, 1986 ; Marsenach, 1991). La construction de la référence technique se fait par rapport à des objets très élémentarisés et pas du tout en référence avec les conditions de leur utilisation en situation de référence au sens de Goirand (1992). Cette conception de l'enseignement de la technique appartient probablement aux MS, mais elle se trouve renforcée par les moyens d'enseignement qui valorisent une approche mécaniciste³⁶⁵.

Si l'on résume, dans le travail des éléments techniques, nous trouvons une épaisseur épistémique relativement faible, puisque très éloignée des problèmes posés par les pratiques sociales auxquelles les maîtres disent se référer.

3.4. Chronogenèse et « épaisseur du référentiel » mis à l'étude dans les situations de jeu collectif des cycles observés

Comme nous l'avons vu plus haut (planifications), les jeux traditionnels/scolaires programmés dans la Dyade 1 constituent les supports choisis par les enseignantes pour aborder des contenus transversaux aux jeux collectifs et pour introduire le basketball, référence sociale du cycle³⁶⁶. Dans la Dyade 2, la préoccupation principale du MS est de proposer aux élèves et à sa collègue des repères clairs à propos du « *Streetball* » afin qu'ils puissent le pratiquer lors des leçons où il est absent (entretien *ante cycle*). Cependant, la mise en place des conditions de réalisation de cette pratique sportive s'accompagne d'une action enseignante orientée vers le pointage de certains aspects technico-tactiques du jeu, comme on l'a vu au chapitre 8 : le MS indique aux élèves d'aller en soutien, de se placer dans les espaces libres, de profiter pour aller au panier, de faire un pivot, tout ceci dans une posture en surplomb topogénétique.

Nous présentons ci-après les savoirs mis à l'étude dans les deux cycles d'enseignement, ceci afin de relever leurs similitudes et leurs différences.

- *S'organiser par rapport à un terrain orienté*. La plupart des situations de jeu proposées par les quatre enseignants demandent aux élèves d'organiser leur action individuelle et collective par rapport à une/des cibles à défendre et à une/des cibles à attaquer. Cependant, les enjeux de

³⁶⁵ Ceci contraste avec la problématique de transposition didactique de l'école genevoise, comme c'est le cas de l'approche constructiviste et des situations problèmes en mathématiques et vygostskienne en français (rôles des processus sociaux dans l'élaboration de la connaissance).

³⁶⁶ Pour les concepteurs du Manuel fédéral 4, avant de faire du basketball, les élèves doivent savoir jouer à des « *formes de balle touchée, de balle piquée, de balle derrière la ligne, sur le banc, contre le caisson, etc. avec les règles spécifiques au basket* » (Brochure 5, p. 24). Il s'agit d'une logique cumulative à interroger qui est classique au 1^{er} degré. C'est dans ce degré qu'on commence par des jeux pré-sportifs pour aller vers des jeux sportifs.

savoir liés à l'organisation de ces situations ne sont pas explicités et les aspects techniques du tir, comme nous l'avons vu, ne sont pas abordés.

Dans la Dyade 2, la programmation est orientée, dès la première leçon, vers la gestion d'une seule cible, celle-ci située dans l'axe et en hauteur (panier du basketball). C'est lors des deuxième et troisième leçons que nous observons une rupture par rapport à cette contrainte, avec l'agencement de la part de la MG du jeu de « La passe à 10 ». Ceci provoque certainement une « perte de sens » par rapport au sport présenté par le MS. Le choix de la généraliste peut s'expliquer par le rapport très faible qu'elle a au basketball (pour la MG, faire « La passe à 10 » c'est faire du basketball).

Systèmes didactiques et savoirs mis en étude dans les situations de jeux collectifs												
	Dyade 1						Dyade 2					
	L1 MS	L2 MG	L3 MS	L4 MG	L5 MS	L6 MG	L1 MS	L2 MG	L3 MG	L4 MS	L5 MG	
S'organiser par rapport à un terrain orienté												
La réversibilité des rôles												
Le marquage d'un joueur adverse												
Se démarquer de l'adversaire direct												
Profiter de la position favorable pour marquer												
Stratégies pour s'organiser en équipe												
Rapport de force contextualisé Basket ou Street.												
Règles pour jouer au Basket - Street												
Arbitrage												

Tableau 8 : Savoirs mis en étude dans les situations de *jeux collectifs* dans les deux cycles d'enseignement

Ce jeu est aussi présent dans le cycle de la Dyade 1. Il est d'ailleurs le seul où les joueurs évoluent en se faisant des passes et en essayant d'intercepter le ballon sans devoir se préoccuper d'un terrain/cible à défendre ou à attaquer. Contrairement à la Dyade 2, les deux

premières leçons de la MS_{D1} se caractérisent par la présence de jeux « multi-cibles », ce qui renvoie à une conception de l'enseignement des jeux collectifs qualifiée de « structurale » par Brau-Antony (2001). En effet, les joueurs attaquants peuvent marquer des points sur plusieurs tapis ou cerceaux protégés par des défenseurs qui sont, souvent, moins nombreux que les cibles.

- *La réversibilité des rôles.* La nécessité d'être capable, en cours de jeu, de passer du rôle d'attaquant au rôle de défenseur, et vice-versa, est principalement mise en avant verbalement par la MS de la Dyade 1, mais aussi par le type de jeu qu'elle propose (ex., « L'homme panier »). C'est elle cependant qui agence le plus de situations où la réversibilité des rôles, telle qu'elle se présente dans le basketball, est absente (« *C'est occupé* », L1) voire limitée (« La passe à 10 », L1). Nous constatons que cette intention didactique, « combinée » régulièrement avec l'injonction de marquer et de se démarquer, traverse l'ensemble du cycle et constitue un des motifs principaux de l'intervention des enseignantes de la Dyade 1 (« L'homme panier », L1, L2 et L3, le « *Streetball* », L4 et le « *Basket-ball* » L5 et L6), ce qui recontextualise en partie les apprentissages effectués sur les objets techniques. Du point de vue de l'épistémologie professionnelle, nous avons l'impression que le MS_{D2} oscille à la fois entre une conception technicisée du basketball, renforcée par les Manuels fédéraux et une conception du jeu coopératif puisqu'il guide constamment l'agir des élèves par rapport à des aspects sociomoteurs.

Cependant, et comme nous l'avons montré dans les chapitres 7 et 8, si les enseignantes mettent en avant l'importance de passer d'un rôle à l'autre, les actions permettant de le faire efficacement sont peu explicitées et validées (par exemple, savoir comment procéder si en phase d'attaque un joueur ou son équipe perd le ballon ; où faut-il aller, comment faut-il se positionner...).

Dans la Dyade 2, la réversibilité des rôles correspond, sauf pour « La passe à 10 » (MG, L2 et L3), à celle caractéristique du streetball. C'est une « réversibilité limitée » (si l'on prend le basketball comme référence) puisque la contrainte de sortir de la zone de 6 mètres, lorsque le ballon change de camp, donne le temps aux défenseurs de se repositionner sur le terrain, action qui est encore plus aisée à réaliser après le marquage d'un but (obligation de faire le « check »).

- *Le marquage d'un joueur adverse.* L'action permettant de marquer un joueur adverse constitue l'objet d'étude principal de la Dyade 1. Le « *marquage individuel* », comme l'appellent la MS et la MG, a été mis en évidence et institutionnalisé lors de la première leçon du cycle. Il est devenu, ensuite, un critère de réalisation (ex. : les enseignantes demandent aux élèves, avant le début de chaque match, de choisir le joueur sur lequel ils vont défendre), rappelé régulièrement par les enseignantes lors des moments de verbalisation ainsi qu'en « jeu commenté ». Le marquage constitue aussi, dans ce site, le repère qui oriente le plus l'activité des élèves (ex. : « *marquez vos joueurs* », Mirco, L3). La priorité donnée au « marquage individuel » correspond aux prescriptions du Manuel fédéral : pour « *exercer une bonne défense et pour apprendre le vrai jeu* » (Manuel 4, Brochure 5, p. 20), les élèves doivent mettre en place la « *défense offensive* » (ce qui, comme nous l'avons montré, tend à rendre très difficile l'action des attaquants et à bloquer assez systématiquement le jeu). Si la Dyade 1 insiste de manière continue sur l'importance de « *marquer son joueur* », peu de repères sont explicités pour pouvoir le faire efficacement. Par exemple, comment faut-il se placer par

rapport à l'adversaire direct tout en gardant une position optimale par rapport au panier à défendre ?

En ce qui concerne la Dyade 2, l'importance de surveiller un joueur est bien présente, mais de manière plus implicite. Sur ce point, les deux dyades se distinguent particulièrement.

- *Se démarquer de l'adversaire direct.* L'action de se placer dans les espaces vides afin de proposer une alternative de passe au porteur du ballon fait partie des injonctions des deux dyades. Soulignons cependant que celles-ci ne sont pas accompagnées d'un travail systématique permettant de mettre en évidence les traits pertinents qui conduisent à construire une action efficace dans le jeu. Or, ces traits sont considérés par Conquet et Devaluez (1984) comme le cœur de l'enseignement des jeux de « *démarquage* » comme c'est le cas du basketball (un savoir d'action adapté à la distance faible, mais sans contact avec l'adversaire et au maniement de la balle qui est plus contraignant que les jeux de contact comme le rugby).

Si ce contenu apparaît lors des moments de verbalisation dans la Dyade 1, il n'est pas pour autant discuté et explicité. Un bon exemple est celui de la leçon 2 (MG) lorsque Mirco fait une proposition intéressante permettant d'identifier des traits pertinents, mais qui n'est pas retenue par l'enseignante. Si l'on se réfère à la Dyade 2, c'est surtout chez le MS et en cours d'action (jeu commenté) que la manière de se démarquer est évoquée. Par exemple, lorsque celui-ci dit à un élève « *viens là, viens là* (il montre un endroit libre à un jaune pour qu'il puisse recevoir le ballon) *plus tu attends plus c'est difficile* » (TdP154). Ces considérations ne font pas l'objet, cependant, d'une discussion a posteriori (verbalisation). Il s'agit surtout d'injonctions adressées individuellement aux élèves, qui ne sont pas reprises lors des intermèdes et donc pas instituées. Elles restent donc périphériques dans le processus de construction de la référence (transposition didactique), ce qui confirme les analyses précédentes.

- *Profiter de la position favorable pour marquer.* Une insistance particulière est portée à l'initiative que le joueur doit prendre lorsqu'il se trouve en position pour aller au panier et pour tirer. La Dyade 1 y revient à plusieurs reprises durant les moments de verbalisation, mais aussi en « jeu dirigé ». Les enseignantes pointent l'attitude passive et attentiste du porteur de ballon lorsqu'il hésite et prend trop de temps pour agir. Ceci a comme conséquence, disent toujours les enseignantes lors des *moments de verbalisation*, le retour des défenseurs qui empêchent ensuite l'action de tirer. Le trait pertinent validé est : « si je suis seul devant le panier, je n'attends pas l'arrivée de mes partenaires et je tire tout de suite ». Dans la Dyade 2, ce contenu est abordé uniquement par le MS, et sous forme de « jeu commenté ». Dans la construction de la référence, cet élément est très intéressant. Cependant, les élèves disposent-ils des techniques pour les réaliser ? Nous avons vu qu'aucune des deux dyades ne met à l'étude l'objet technique pourtant essentiel de l'apprentissage du tir. Dans ces conditions de construction de la référence collective, les enseignants ne peuvent pas s'appuyer sur les indicateurs que constituent les tirs tentés et les tirs réussis pour amener les élèves, dans la verbalisation, à construire le sens collectif du jeu, comme cela a été montré par Devos-Prieur (2006) ou Vandeveld (2001).

- *Stratégie d'organisation de l'équipe.* Si les jeux pratiqués par les élèves demandent à se coordonner au sein de chaque équipe pour défendre et attaquer une cible, le travail relevant des stratégies est, dans les deux dyades, peu présent. Pour la défense, et comme nous l'avons dit plus haut, la Dyade 1 instaure le « marquage individuel » et tient à ce qu'il soit respecté.

Le MS de la Dyade 2 insiste pour sa part aussi sur ce point, sans expliciter/valider non plus le « comment faire » (ex. : « ...vous êtes 4 contre 4, réfléchissez à comment vous pouvez défendre », MS_{D2}, L4, TdP158).

Si l'on se réfère à l'organisation d'attaque de la cible, la MS_{D1} rappelle aux élèves le droit qu'ils ont de « *se parler pour s'organiser* » et insiste pour qu'ils le fassent. Ici aussi, aucune stratégie n'est mise en évidence ni validée, comme si la circulation des joueurs n'était pas un enjeu de savoir (voir Mérand, 1990).

- *Les situations de jeu collectif et leur contextualisation par rapport à la logique du jeu sportif.* Comme nous l'avons fait avec les *tâches techniques*, nous observons dans ce point la relation qu'entretiennent les situations proposées par les enseignants des deux dyades avec les contraintes des deux jeux de référence du cycle : le basketball et le streetball.

Si les jeux collectifs sont toujours présents dans les leçons données par les enseignants des deux dyades, la logique de coopération et d'opposition des jeux sportifs n'organisent pas toujours l'agir des élèves (terrain orienté, réversibilité de rôle, cible dans l'axe et en hauteur, règles essentielles).

Les deux dyades proposent des jeux dont la contextualisation peut être considérée comme très faible. C'est le cas des leçons 1 et 3 de la Dyade 1 (MS) et de la leçon 3 (« La passe à 10 ») de la Dyade 2 (MG). Ici, si les élèves font des jeux avec ballon et doivent s'opposer à des adversaires, les actions sont réalisées dans des situations peu semblables à celles du basketball ou streetball. Cela confirme le statut du jeu comme lieu d'application des gestes techniques et non comme contexte même de l'apprentissage.

Cela dit, avec la proposition du jeu « L'homme panier » (D1, L3) et surtout du basketball (D1, L5 et L6) et du streetball (D1 dans la L4 ; D2 dans les L1, L2, L3, L4 et L5), les deux dyades confrontent les élèves à la logique des pratiques sportives des cycles. Les tâches proposées peuvent être considérées en accord avec la logique de ces sports.

- *Règles pour jouer au basketball ou au streetball.* Les deux dyades accordent à l'apprentissage des règles une place importante dans leurs programmations. Dans la Dyade 1, et dans les trois premières leçons, cet apprentissage se fait à travers les jeux traditionnels/scolaires : même en pratiquant les jeux « *C'est occupé* » ou « *L'homme panier* », les élèves doivent respecter des contraintes (ex. : marcher ou contact) qui seront imposées lors des leçons consacrées au basketball (L5 et L6). Ceci correspond à la position de la noosphère qui stipule que, lorsqu'on fait des jeux à l'école, « *les règles sont orientées vers les grands jeux* » (Manuels 4, Brochure 5, p. 4). Dans la Dyade 2, ces règles sont abordées conjointement avec les repères qui organisent le streetball. En introduisant ce jeu sportif, les enseignants posent la nécessité de connaître et de respecter le règlement qui stipule les limites du terrain de jeu, la manière de se déplacer avec le ballon, la manière d'interagir avec les adversaires, etc. ainsi que les repères plus spécifiques du jeu (ex. : le check, la réversibilité des rôles). Les règles ne sont pas considérées comme de potentielles variables didactiques à manipuler pour produire des effets sur l'adaptation motrice des élèves (Loquet et al., 2005).

- *Arbitrage.* La capacité de s'auto-arbitrer est une des préoccupations importantes explicitées par la Dyade 1. Si les enseignantes assument, par moments, le rôle d'arbitre, elles se placent aussi en retrait, ce qui leur permet d'observer l'évolution du jeu et de laisser aux élèves la possibilité de faire respecter, tout en jouant, les règles du jeu (essentiellement les limites du

terrain de jeu, le double dribble et le marcher). C'est lors des deux dernières leçons du cycle de cette dyade que les enseignantes introduisent d'autres rôles sociaux de la pratique sportive : des observateurs (journalistes, observateurs avertis) et des arbitres. C'est ainsi que deux élèves sont chargés d'accompagner l'enseignante pour faire respecter les règles qui ont été vues lors des leçons précédentes.

Dans la Dyade 2, et lors des leçons données par le MS, l'arbitrage est assumé uniquement par les enseignants : le MS se charge d'un terrain/match et la MG de l'autre. Durant les leçons de la MG (le MS n'est pas présent), cette dernière se place au centre du terrain pour observer et faire des commentaires de loin sur les situations de jeu (lorsque des problèmes importants surviennent, elle arrête les matchs et intervient en surplomb topogénétique). Autrement, les élèves doivent, même si ça a été peu explicité, se charger « tout en jouant » de faire respecter les règles, ce qui crée régulièrement des conflits entre eux. La posture d'arbitre telle qu'elle a été mise en place par la Dyade 1, qui devait permettre aux élèves de s'entraîner à l'observation des situations de jeu, n'a pas été ici choisie par la Dyade 2.

Soulignons que, dans une perspective de transposition didactique élargie (Martinand, 2001), les rôles sociaux sont essentiels, contrairement aux cycles observés où ils n'occupent pas une place centrale.

3.5. Quelle correspondance entre les *tâches techniques* et les *situations de jeu collectif intra-leçon*

Les modélisations didactiques expertes correspondant à la programmation des jeux collectifs à l'école considèrent que l'élaboration de formes d'action motrices plus « évoluées » dépend de la qualité des dispositifs de travail agencés et du guidage de l'enseignant.

Comparaison des dyades d'après l'articulation des tâches techniques et des situations de jeu collectifs intra-leçon												
Dyade 1							Dyade 2					
	L1 MS	L2 MG	L3 MS	L4 MG	L5 MS	L6 MG	L1 MS	L2 MG	L3 MG	L4 MS	L5 MG	
Mise en relation Tâche technique -> SJC												
Mise en relation SJC ->Tâche technique												

 Forte articulation
  Faible articulation
  Absence d'articulation

Tableau 9 : Articulation des *tâches techniques* et des *situations de jeu collectif* des cycles

Il apparaît ainsi que la conception systémique de l'enseignement et de l'apprentissage (Brau-Antony, 2001 ; Mérand, 1989) conviendrait davantage que celle appelée techniciste (voir, dans le chapitre 6, la sous-section consacrée à l'épistémologie du basketball). Dans cette dernière conception, les objets travaillés sont agencés de manière isolée, désynchronisés (Marsenach, 1991) et avec peu de relation avec les situations réelles de matchs. La

perspective dialectique, au contraire, s'organise dans l'articulation des nécessités tactiques et techniques, ce qui demande, d'une part, une « contextualisation » de la tâche technique (autrement, le transfert risque d'être compromis) et, d'autre part, une forte correspondance en termes de progression des apprentissages entre les différentes tâches proposées aux élèves.

Ces considérations nous amènent à penser qu'il est important, pour comprendre les conditions d'apprentissage proposées aux élèves observés, de donner des éléments de comparaison inter-dyades par rapport aux relations qu'entretiennent les tâches techniques et les jeux collectifs à l'intérieur de chaque leçon. Cette relation dépend à la fois des conditions de réalisation (tâches contextualisées, tâches décontextualisées) et du degré d'explicitation de la part de l'enseignant, par exemple lorsqu'il explicite aux élèves le fait que le geste technique qui est ou sera abordé peut être utilisé dans telle ou telle situation de jeu, ou mobilisé pour résoudre telle ou telle contrainte posée par l'adversaire.

Deux « mouvements » sont à considérer :

(i) *La relation tâche technique vers la situation de jeu collectif* (lien entre le contenu technique abordé et la ou les situations de jeu qui vont suivre).

Nous observons que les deux dyades proposent des tâches permettant d'aborder des gestes techniques qui font partie du basketball et du streetball, mais que les dispositifs de travail se caractérisent par leur forte décontextualisation. C'est le cas de « *L'arrêt en 1 ou 2 temps* », du « *Pied de pivot* » ou du « *Dribble et tir au panier* ». En absence d'adversaires, de pression temporelle, de réversibilité de rôles, etc., nous considérons la correspondance de ces tâches avec les jeux collectifs comme « faible », voire de nulle pour les deux premières leçons de la dyade 1 (jeu « *Les trois sons* »).

Si l'on se réfère à l'explicitation donnée par les enseignants sur l'utilité des tâches techniques lors des situations de match, nous constatons également qu'elle est faiblement mise en avant par les deux dyades ; par exemple, la MS_{D1} dit, lors du travail des arrêts en 1 ou 2 temps (L3), qu'ils vont devoir faire attention au « marcher » lorsqu'ils feront des jeux, sans apporter d'autres indications qui pourraient permettre aux élèves de mieux se rendre compte du contexte où ils devront mobiliser ce qui vient d'être fait.

Il revient donc aux élèves de construire les liens et d'imaginer à quoi peut servir le geste technique qu'ils apprennent, ce qui confirme les interprétations précédentes.

(ii) *La relation situation de jeu collectif vers la tâche technique*. La comparaison tient à l'explicitation/incitation, de la part de l'enseignant et dans la partie « jeu collectifs », de l'intérêt/nécessité de mobiliser le/s geste/s technique/s abordé/s auparavant.

Les données exposées dans les chapitres précédents nous amènent ici aussi à considérer comme « faible » ou « nulle » cette mise en correspondance. D'une part, nous constatons que les dispositifs de travail ne contraignent pas les élèves à mobiliser les gestes techniques réalisés en début de leçon, ce qui conduit à une perte de leur « visibilité » et mobilisation. D'autre part, il ressort de nos descriptions que les enseignants soit ils ne font pas mention des gestes soit ils se limitent à les rappeler succinctement au début du jeu qui sera pratiqué. On peut évoquer, à titre d'exemple, l'injonction faite par la MG_{D2} lorsqu'elle dit aux élèves « *utilisez le Pied de pivot* » (L3) en même temps qu'elle donne le coup d'envoi aux matches de « *La Passe à 10* ». Ceci montre bien la logique d'application de savoirs élémentarisés à une situation plus complexe (le jeu). Il y a bien un rapport à la pratique sportive de référence,

mais il n'est pas pensé en termes d'expérience utiles pour les élèves dans le sens de Goirand (1992), c'est-à-dire une forme ou pratique scolaire adaptée aux « caractéristiques » et possibilités des élèves.

Une exception peut être soulignée. Elle concerne le MS de la Dyade 2 et la 1^{ère} leçon du cycle. L'enseignant, en jeu commenté, insiste régulièrement auprès des élèves pour qu'ils utilisent le PdP, geste travaillé avant. Il dit, par exemple, en s'adressant à l'élève porteur du ballon, « *Utilise ton pied de pivot, utilise ton pied de pivot* » (TdP150). Devant la sollicitation de l'enseignant, les élèves tentent de réaliser le geste demandé, chose qu'ils arrivent parfois à faire, sans pour cela que le sens tactique de cette technique soit, nous pensons, réellement investi.

Pour finir avec la correspondance entre des *tâches techniques* et des *jeux collectifs* dans la programmation des enseignants, relevons encore un élément qui conditionne l'avancement du temps didactique et l'expérience de formation des élèves. Dans les planifications et les discours tenus par les MS et les MG, nous observons l'absence de mise en évidence d'un thème d'étude qui regrouperait et guiderait les différents savoirs traités durant le cycle d'enseignement³⁶⁷. En ce qui concerne la construction de cette visée didactique, soulignons que le Manuel fédéral ne constitue pas une aide pour les maîtres. En effet, la noosphère propose une succession d'exercices détachée d'une logique progressive claire et en phase avec la logique interne des pratiques. C'est ainsi que ce sont les enseignants qui se chargent de *dérouler* les étapes d'un programme qui s'appuie essentiellement sur une progression élaborée par eux-mêmes. Dans celle-ci, la place qu'occupent les *besoins réels* des élèves en lien avec les savoirs des jeux collectifs sportifs est peu importante. Ce qui est en contradiction avec la modélisation didactique du Manuel fédéral 1³⁶⁸ (et celle des didacticiens des jeux sportifs) qui agence une *Situation de référence* au début du cycle d'enseignement. Celle-ci revêt le rôle d'évaluation diagnostique à partir de laquelle sont dégagés (avis des élèves – avis de l'enseignant) les savoirs à mettre à l'étude afin de permettre aux élèves de mieux jouer au basketball ou streetball (Gréhaigne et al., 1999 ; Goirand, 1992).

Dans les cycles étudiés, l'action des élèves est orientée principalement par les « choix » de l'enseignant, qui ne sont pas basés sur une démarche diagnostique, ce qui a des incidences sur le « sens » et l'engagement de l'élève dans la référence co-construite en classe ainsi que sur les transformations ou les apprentissages effectivement réalisés.

3.6. Savoirs mis à l'étude en classe et référence sociale

La « forme scolaire » (Thévenaz, 2005) du basketball telle qu'elle se présente aujourd'hui est le fruit, comme nous l'avons montré dans la Partie 1 de notre thèse, d'une sédimentation de pratiques dont les premières datent du début du XX^e siècle. Les Manuels fédéraux en éducation physique constituent le texte du savoir de la discipline, qui témoigne à la fois de l'organisation des contenus et de l'orientation des formes de travail didactique.

En étudiant les pratiques de classe « ordinaires » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002), nous avons pu rendre visible la manière qu'ont les enseignants, aux prises avec les contraintes propres à leur contexte éducatif, de s'y prendre pour assurer auprès des élèves la réalisation

³⁶⁷ Par exemple « Disposer des joueurs relais pour faire avancer vite la balle » ou « S'organiser collectivement pour atteindre rapidement la cible adverse sans perdre la balle ».

³⁶⁸ Voir le Modèle didactique présenté dans le chapitre 6.

du projet institutionnel dont ils sont porteurs. Une telle entreprise nous a permis de mettre en évidence, principalement, les savoirs effectivement abordés en classe, et d'étudier la relation qu'ils entretiennent avec les pratiques sociales auxquelles ils peuvent être rattachés.

Si l'on met en discussion la référence construite dans ces trois « lieux », social³⁶⁹, institution scolaire (Manuels), salle de classe *in situ*, notre recherche laisse apparaître des logiques diverses, dont certaines s'avèrent, comme nous l'avons relevé, porteuses d'achoppements du point de vue didactique. C'est le cas, par exemple, lorsque l'on considère les conditions de réalisation du streetball ou si l'on regarde la manière d'envisager l'enseignement du jeu selon sa logique interne. Si l'analyse de l'activité du « bon joueur » montre que ce qui la caractérise est le fait d'être capable de prendre en compte, en situation de match, le rapport de force généré par la présence des adversaires et des partenaires, les Manuels fédéraux ainsi que les cycles d'enseignement observés cloisonnent les savoirs et délaissent les situations d'apprentissage qui prennent en considération la dialectique coopération/opposition lors de l'attaque et de la défense d'une cible.

Il se dégage ainsi la co-construction d'une *référence locale* (Schubauer-Leoni, 2008) dont on questionne la pertinence par rapport à une *référence plus générale*, en accord avec le « fonctionnement » de la société et l'accès aux pratiques sportives en dehors du cadre scolaire.

D'après notre étude historico-épistémologique (chapitre 6), jusqu'au Manuel édité en 1975/81, les prescriptions sur le basketball³⁷⁰ concernent essentiellement l'organisation « matérielle » du jeu (ex. : la hauteur des paniers et les dimensions du terrain) et les indications pour sa mise en place dans les classes (ex. : le nombre de joueurs par équipe ou les règles que ces derniers doivent respecter). Il en ressort une transposition didactique du basketball qui respecte de manière très fidèle les usages de ce sport tel qu'il était pratiqué, selon la période envisagée, dans le cadre des clubs (règlement de la fédération). Cependant, peu d'indications ont trait au « comment enseigner ». Il apparaît que pour enseigner le basketball à l'école, le maître doit surtout savoir comment mettre en place le jeu ; la connaissance des contraintes réglementaires serait ainsi suffisante pour faire progresser les élèves. C'est un « savoir jouer » qui était recherché, et non un « savoir jouer pour gagner » (voir les « *règles constitutives* » et les « *règles stratégiques* », Sensevy, 2001).

Les MS observés ont fait leur formation initiale lorsque le Manuel édité en 1975 régissait encore les pratiques de classe. Du point de vue du traitement de la matière à enseigner, ce Manuel constitue une rupture avec la programmation jusqu'alors réalisée par les concepteurs mandatés par la Confédération Suisse. Il se distingue également des orientations du Manuel qui va le suivre (1998). Contrairement au manuel actuellement en vigueur, celui de 1975/81 propose une démarche structurée et progressive pour apprendre à jouer au basketball. La devise « *éducation au sport et éducation par le sport* » (Livre 1, p.13) était accompagnée d'une conception d'inspiration systémique de la manière d'apprendre (Mérand, 1990 ; Vandeveld, 2001). Pour les concepteurs, les élèves s'initiaient et apprenaient « *le jeu par le jeu* » (Livre 8, p. 7), d'où la contextualisation d'une partie des situations d'apprentissages qui sont proposées. Ceci constitue une différence notable avec la démarche à la fois « transversale » et techniciste du Manuel de 1998 (Manuel fédéral 4, Brochure 5).

³⁶⁹ Ce qui relève des pratiques au sein des fédérations, clubs, championnats...

³⁷⁰ En recourant au terme « basketball », utilisé dans le manuel seulement à partir de l'édition de 1942, nous faisons référence aussi au jeu « La balle à la corbeille ».

Les MS de notre recherche se situent dans la référence à ce dernier Manuel. La MS_{D1} articule une démarche transversale aux jeux collectifs (jeux scolaires au début du cycle) et une conception techniciste de l'enseignement et de l'apprentissage (gestes à appliquer dans la situation de jeu). Le MS_{D2}, pour sa part, s'éloigne de ce qui semblerait lui être proche (la démarche du Manuel de 1975) et organise son action aussi dans une perspective techniciste.

Dans le Manuel fédéral 4, qui correspond aux classes de 5^{ème} et 6^{ème} primaires, le chapitre qui nous intéresse s'intitule « *Basket-ball* » (Brochure 5, p. 24). Toutefois, nous constatons que le contenu proposé correspond à des situations de jeu³⁷¹ qui se déroulent sous un panier, comme c'est le cas du « *Streetball* » (*ibid.*). Les concepteurs semblent ainsi considérer que les deux formes de jeu renvoient à des contraintes identiques, sûrement du fait que les 4 règles principales qu'ils définissent sont les mêmes pour les deux jeux³⁷² et qu'une base leur est commune (ex. : type de ballon, utilisation du dribble, hauteur des paniers...). Nous avons montré que, si des éléments de leur logique interne sont équivalents, des spécificités les distinguent aussi (ex. : réversibilité des rôles).

Remarquons que pour le maître qui enseigne l'EP à l'école primaire, et toujours selon le Manuel fédéral en vigueur, programmer le basketball est faire un jeu « sous un panier ». Ce type de jeu ne correspond pas au basketball que les élèves doivent développer s'ils participent aux tournois que le Service de l'éducation physique organise chaque année. C'est ainsi que ce qui doit être fait en classe se trouve déphasé par rapport à la référence experte pour la fin de la 6^{ème} primaire. Ceci, on peut bien le supposer, ne facilite pas la tâche des enseignants lorsqu'ils choisissent et organisent le contenu des leçons et tentent de faire construire du « sens » aux élèves.

Ce paradoxe nous semble particulièrement visible dans la programmation de la MS_{D1}. La grande majorité des tâches qu'elle agence sont issues des Manuels fédéraux (les jeux scolaires aussi). Elle suit la progression associationniste du chapitre « *Basket-ball* » en travaillant les gestes techniques que ce dernier propose. Cependant, et contrairement aux concepteurs, ce n'est pas le Streetball qu'elle prend comme référence. Elle fait jouer aux élèves le « *Basket-ball à 5* » (3^{ème} planification), pratique pour laquelle elle doit mobiliser une autre référence que celle de la noosphère. Ceci ne se fera pas sans hésitations. N'étant pas une spécialiste des jeux collectifs, elle propose des règles aux élèves dont elle n'est pas sûre qu'elles soient justes (ex. placement des joueurs au début de la partie) ou d'autres qui ne sont plus d'actualité (l'entre-deux dans le déroulement du jeu). Malgré ces hésitations, la situation de match de basketball peut être considérée comme « authentique ». Sa forte *identification* à la pratique sportive fédérale apparaît néanmoins comme un obstacle à la construction des apprentissages chez des élèves débutants et de cet âge, comme c'est le cas de la classe observée.

Si, en ce qui concerne le streetball agencé par la MG_{D1} dans la L4, les actions des élèves se déroulent bien sous un panier, les règles du jeu et le nombre des joueurs diffèrent des prescriptions du Manuel³⁷³. Ceci pourrait renforcer l'idée que les MG consultent peu les Manuels officiels d'EP et qu'ils laissent plutôt aux MS la tâche de les guider par rapport à ce qu'il y a à faire.

Pour ce qui est des conditions d'organisation du jeu de Streetball agencé par la Dyade 2, nous

³⁷¹ Les concepteurs renvoient aussi le lecteur aux jeux traditionnels qu'ils proposent dans le même manuel.

³⁷² Les règles : marcher, contact personnel, double dribble et 5 secondes.

³⁷³ Ex. : Absence de check et de sortie de la zone de 9 mètres.

constatons ici aussi, comme nous l'avons évoqué plus haut, un éloignement par rapport à la pratique sociale. Ceci n'est pas en lien avec la *variable de commande* qui limite les dribbles que le joueur peut effectuer, mais plutôt avec le nombre de joueurs, ce qui modifie considérablement les possibilités d'action (et d'apprentissage) des élèves.

4. Posture des enseignants et place des élèves

Dans ce point, nous mettons en évidence les postures topogénétiques occupées par les enseignants et les élèves lors des différentes leçons des cycles observés. Pour réaliser ce travail, nous avons procédé en distinguant :

(i) les moments des leçons consacrés aux *tâches techniques* (tableau 11) et ceux dédiés aux *jeux collectifs* (tableau 12). Nous faisons l'hypothèse que la nature des objets de savoir mis à l'étude conduit les enseignants à adopter des responsabilités particulières dans la dynamique des transactions didactiques ;

(ii) à l'intérieur des deux catégories *tâches techniques* et *jeux collectifs*, nous avons traité la posture des enseignants selon quatre indicateurs. Ils correspondent aux phases que nous avons déclinées comme étant les composantes d'une tâche (voir chapitre Méthodologie). Les résultats que nous présentons (par enseignant et par catégorie) correspondent à l'appréciation générale de leur action durant l'ensemble des leçons que chacun a animé.

Les postures des enseignants et les places occupées par les élèves sont présentés conjointement et de manière articulée aux différentes formes d'organisation sociale programmées par les enseignants.

Cette section est donc organisée selon deux entrées : 1. La place des acteurs lors des *moments de verbalisation* (4.1) ; 2. La place des acteurs lors des *moments d'activité motrice orientée*. Ces deux formes d'interaction nous semblent induire une posture enseignante particulière et, *de facto*, des places et un agir spécifique chez les élèves.

4.1. Les énonciations comme organisateurs du temps didactique

L'EP est communément comprise et considérée comme une discipline fortement caractérisée par le « faire ». Ce sont des mouvements, des gestes, des techniques ou des tactiques en situation et leurs résultats qui sont évalués. C'est aussi à travers le « faire moteur » que majoritairement est pensé le processus d'apprentissage des élèves (Cordoba, 2010). Ce qui n'empêche pas cependant que les leçons d'EP comportent toujours une part plus ou moins importante de « moments à dominance verbale » (MàDV).

Historiquement, la place grandissante qu'occupent les MàDV³⁷⁴ semble correspondre aux démarches d'enseignement qui visent à se distancer de l'idée d'une EP organisée et axée

³⁷⁴ Par rapport à la prise de conscience et à la verbalisation en EP, quelques éléments nous semblent importants à souligner. Delignières observait, déjà en 1991, qu'il était « *frappant de constater à quel point les élèves actuellement sont sensés réfléchir et verbaliser en cours d'EP* » (p. 1). Il évoquait une « *inflation cognitive* » empruntant soit un mouvement « *ascendant* », les élèves seraient amenés à verbaliser leurs propres comportements et stratégies, soit un mouvement « *descendant* », porteur ici de l'influence des consignes et des indications de la part de l'enseignant. Dans les deux cas, l'auteur remarquait que le concept de prise de conscience est articulé avec l'action de verbalisation. Ceci peut être mis en relation avec la posture du courant psychomoteur (Le Boulch, 1998), qui attribue aux processus de prise de conscience, pour l'élaboration du *schéma corporel* par exemple, une place centrale dans le travail scolaire. C'est la *capacité d'intériorisation* qui donne accès à l'élève au schéma corporel conscient (Le Boulch (1998). C'est alors grâce à l'« *l'apprentissage conscient* » (Hotz, 1985, p. 46) que l'élève peut améliorer la perception de la réalisation du mouvement, un processus qui mobilise

exclusivement sur et par le *faire*, l'émergence du courant cognitiviste dans les activités physiques et sportives et des modélisations didactiques innovantes (voir plus bas). Ces repères ne sont pas absents de la forme scolaire (Thévenaz, 2005) prise par la discipline. Si l'on se réfère aux documents qui guident les enseignants de nos deux dyades, nous constatons que pour les Objectifs d'apprentissage du canton de Genève³⁷⁵ (DIP, 2000), l'élève doit être acteur de son apprentissage, il doit comprendre pour agir et émettre des hypothèses. Pour cela, l'enseignant doit favoriser la « *prise de conscience et communication* » (DIP, 2000, p. 7), le « *temps de débat* » (Gréhaigne et al., 1999, Gréhaigne, 2007) d'idées dans lequel ils (les élèves) s'expriment et échangent sur les résultats et le processus de l'action. Les Manuels fédéraux encouragent aussi les enseignants à mettre en place des moments où le « *sujet s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus* » (Manuel fédéral 1, Brochure 1, p. 97).

Un tel projet et de telles intentions s'inscrivent dans l'option prise par l'institution scolaire de généraliser la démarche réflexive³⁷⁶ chez les élèves et constituent, à notre avis, des éléments susceptibles d'influencer de manière significative la façon dont les enseignants pensent et gèrent les situations de classe³⁷⁷. Soulignons encore le fait que, et tout particulièrement pour ce qui est de la didactique des jeux collectifs, les phases de formulation (Loquet et al., 2005) revêtent une place centrale dans l'avancement du temps didactique.

Il nous intéresse ici de mettre en évidence, (i) les formes de moments à dominance verbale proposées par les dyades et (ii) la manière et la place qu'elles prennent dans leur démarche didactique.

4.1.1. Les formes d'organisation des *moments à dominance verbale* dans les deux dyades

Si nous essayons de comprendre l'action didactique des enseignants en prenant comme paramètre d'analyse les liens des phases de la leçon qui sont consacrées au travail à dominance motrice (l'élève se confronte « corporellement » à la tâche) avec les *verbalisations*, nous observons qu'en moyenne les enseignants et les élèves consacrent plus du 50% du temps des leçons aux *moments à dominance verbale* (MàDV). Ceux-ci renvoient aux phases de la séance durant lesquelles l'enseignant et/ou les élèves communiquent verbalement (des gestes ou des démonstrations peuvent accompagner la parole) : le temps dédié aux consignes initiales, le temps des régulations après une situation de jeu ou le temps des feed-back sont des exemples typiques.

A partir des analyses réalisées sur les deux cycles d'enseignement, il se dégage deux formes d'organisation principales des moments à dominance verbale. Ils prennent cependant, comme

fortement les aptitudes à la verbalisation. Cela dit, la *conscientisation* aurait des limites qui ne se cantonneraient pas à la maturation de l'individu. George (1985) affirme, par exemple, que « *ce qu'on peut dire verbalement n'épuise pas la somme des connaissances nécessaires pour agir (...) pour toute action, il y a un certain nombre d'informations qui interviennent dans les programmes sans pour autant être introduites dans le champ de la conscience. Et celles qui sont perçues consciemment ne sont pas toujours verbalisables* ».

³⁷⁵ Nous rappelons que ce document donne les orientations générales pour l'action des enseignants (finalités, objectifs, démarche didactique globale, etc.), mais ne propose pas de contenus ou de séquences d'enseignement/apprentissage. Pour avoir des informations concernant ces derniers, le document cantonal renvoie le lecteur aux Manuels fédéraux de l'EP.

³⁷⁶ La *démarche réflexive* et la *conceptualisation* en EP ont été souvent considérées comme une tentative de s'approcher du fonctionnement des disciplines scolaires dites « principales », ce qui lui permettrait d'être mieux reconnue et de trouver (enfin) sa place au sein de l'institution scolaire.

³⁷⁷ Par rapport à la démarche réflexive dans le contexte Suisse, voir Lenzen, Cordoba, Poussin, Dénerveaud & Dériaz (2013) et Poussin, Dénerveaud & Cordoba (2013).

nous le montrerons plus loin, une place différente selon la dyade étudiée. D'une part, on retrouve la *forme communicationnelle collective*, lorsque l'enseignant est en interaction avec l'ensemble de la classe et, d'autre part, la *forme communicationnelle en sous-groupe*, qui advient au moment où seulement un élève ou une partie du groupe-classe est avec l'enseignant. Ces formes répondent à des impératifs temporels et communicationnels particuliers et sont enclenchées par la décision exclusive des maîtres. En effet, il leur revient toujours la responsabilité de choisir le moment et la forme de communication mise en place ; par exemple, dans la Dyade 1, les enseignantes rassemblent tous les élèves pour discuter, après chaque phase de jeu, de l'expérience réalisée précédemment, et dans la Dyade 2 les enseignants regroupent les élèves après les tâches techniques pour définir les conditions de réalisation du jeu à venir.

4.1.1.1. La forme communicationnelle collective

Nous distinguons deux modes d'échange selon le moment de la leçon et les intentions des enseignants.

(i) *Les interactions enseignant-groupe classe introductives/conclusives* (en début et à la fin de la séance). Elles concernent :

- Le moment d'accueil durant lequel les enseignants rappellent, d'une part, les règles de « comportement » à respecter (bijoux, attacher les cheveux...) et, d'autre part, donnent des indications sur ce qui va être fait. Ces informations initiales concernent en moindre mesure, et cela pour les deux dyades, le « programme » de la leçon. En effet, les différentes parties de la leçon et les tâches qui vont être réalisées ne sont pas annoncées, ce qui fait que les élèves découvrent peu à peu, dans l'avancement de la leçon, les propositions des enseignants. Ces derniers gardent ainsi un contrôle presque total sur ce qui sera fait pendant la leçon, diminuant de la sorte les possibilités des élèves de donner/construire un sens à la programmation (les liens, par exemple, entre les gestes techniques qui seront réalisés et leur utilité lors des jeux collectifs).
- Le moment de rangement du matériel et la sortie de la salle. Les quatre enseignants assument entièrement le dire par rapport à ce qui doit être fait pour démonter et amener le matériel dans la salle *ad doc*. Soulignons que les MG des deux dyades insistent surtout sur l'utilisation des vestiaires (temps, comportement...) et sur la manière de procéder avant de retourner en salle de classe.

(ii) *Les interactions enseignant-groupe classe se rapportant directement aux tâches d'apprentissage*. Nous observons trois formes principales :

- Le moment dédié, au début d'une tâche, aux consignes et discussion initiales (mise en place des conditions de réalisation, échange par rapport à ce qui est à faire).

En rapport aux tâches techniques

La manière d'agir la plus usuelle est celle qui conduit les enseignants à endosser presque exclusivement, comme le montre le tableau « 11 », la responsabilité de la définition de la mésogénèse. C'est l'enseignant qui assume la mise en place des conditions de réalisation ou la mise en évidence de traits pertinents/non pertinents (Assume seul, AS).

Ceci est une constante chez les maîtres spécialistes (les élèves écoutent, sont peu sollicités par des questions et ne sont pas encouragés à en formuler).

Parfois, les spécialistes (surtout MS_{D2}) associent les élèves au processus sous forme de question-réponse-évaluation (Assume seul et interaction sous forme de question, réponse et évaluation, ASQRE) dont l'*utilité* est cependant principalement d'accompagner son discours (ex. : MS_{D2} : « *Vous êtes d'accord qu'on ne peut pas se placer trop loin* », -> Els : Oui, -> MS_{D2} : « *Vous allez vous placer...* »). Ici, les réponses des élèves ne sont pas sensées apporter des informations supplémentaires pour « entrer » dans la tâche, c'est l'enseignant seul qui les explicite. Dans les deux cas, nous observons une très faible participation des élèves.

Lors de cette phase, et en ce qui concerne les enseignantes généralistes, nous observons aussi une autre façon de procéder. Lorsque ces dernières proposent aux élèves une tâche qui a déjà été réalisée par leur collègue spécialiste, les enseignantes questionnent les élèves afin de définir les conditions de réalisation et/ou de rappeler les aspects techniques traités dans la ou les leçons précédentes. L'enseignant et les élèves assument conjointement ce qui est à dire par rapport à ce qui est à faire (ACECR). L'enseignant et les élèves sont ici plus dans la co-définition de la mésogenèse, étayée par la sollicitation de la mémoire didactique. Il revient cependant à l'enseignant le rôle de valider ce qui est dit et de compléter si certaines composantes de la tâche ont été oubliées.

En rapport aux jeux collectifs

Pour ce qui est des jeux collectifs, nous remarquons la même distinction dans la manière de faire des généralistes et des spécialistes. Les enseignants des deux dyades assument seuls (AS) la définition des conditions de réalisation, tout en formulant parfois aux élèves des questions qui servent d'appui à leur discours (ASQRE). L'échange instauré permet parfois de clarifier certains critères de réalisation et d'en spécifier d'autres qui n'avaient pas été définis auparavant. C'est le cas de la première intervention de la MS_{D1} (L1) lorsqu'elle donne aux élèves la possibilité de poser des questions concernant les règles des jeux traditionnels/scolaires (ex. : « C'est occupé »).

En ce qui concerne les MG, lorsque le jeu n'a pas été proposé par le spécialiste, elles assument seules la définition des règles. Lorsque les MG reprennent un jeu qui a déjà été proposé par la/le MS à la classe, elles demandent aux élèves d'énumérer les règles à respecter (mémoire didactique). Dans ce cas, les MG gèrent la distribution de la parole chez les élèves et assument le rôle de valider (compléter) leurs propositions (ASQRE).

Lors de ces moments initiaux, la formulation par les élèves des hypothèses concernant les situations de jeu à venir est uniquement sollicitée par la MS_{D1}, et cela uniquement lors de sa première intervention (L1). Durant cette leçon, la MS dévolue aux élèves la recherche d'une solution au problème posé par la tâche (nombre de tapis et nombre de défenseurs). Dans toutes les autres situations de jeu (dans les deux dyades), les élèves entrent dans les tâches en étant *orientés* uniquement par le *but* et les *critères de réussite* (faire plus de points que l'équipe adverse).

- *Le temps de discussion entre deux phases d'activité motrice orientée* (toujours à l'intérieur d'une même tâche).

Comme les analyses l'ont montré, les deux dyades procèdent de manière assez semblable lorsqu'il s'agit des *tâches techniques* : soit l'intermède est inexistant, comme c'est le cas pour la plupart des tâches des deux dyades, soit le temps de discussion est court et il est surtout utilisé par les enseignants pour faire leur bilan (AS). Chez la Dyade 2, les maîtres interrompent parfois l'agir des élèves pour reprendre avec eux les conditions de réalisation qui ont déjà été évoquées (ACECR) ; ils assument cependant seuls, la plupart du temps, ce qui est à clarifier en formulant des questions d'accompagnement (ASQRE).

En ce qui concerne les intermèdes lors des situations de *jeux collectifs*, les deux dyades s'organisent et occupent des places différentes face aux élèves. Ceci a des conséquences sur la manière d'exposer et d'aborder les savoirs. Si en général les enseignants assument seuls le rappel des règles, la Dyade 1 agence à la fin de chaque série de matchs un moment d'échanges verbaux ; ils sont orientés (i) soit par des questions formulées par les enseignantes à l'ensemble des élèves/joueurs (ex. : elles leurs demandent de donner un conseil aux camarades pour bien jouer la partie suivante), (ii) soit par l'observation réalisée par des élèves restés sur les bancs et auxquels les enseignantes ont demandé d'assumer le rôle de « *journalistes* » (ex. : observer comment telle équipe se fait des passes). Les échanges (ACECR) concernent les critères de réalisation et, surtout chez la MS_{D1}, ils visent à mettre en évidence des aspects favorisant l'avancement du temps d'apprentissage.

Le MS de la Dyade 2, quant à lui, n'agence pas d'intermèdes. C'est la MG de la même dyade qui arrête les parties pour donner, en surplomb topogénétique, son avis et rappeler la nécessité de respecter les règles du jeu (ASQC).

- *Le temps programmé à la fin d'une tâche, avant de passer à la tâche suivante ou à la clôture de la séance.*

Les deux dyades se distinguent par rapport à l'utilisation qui est faite de ces moments, mais nous observons aussi des différences entre les enseignants d'une même dyade.

Si l'on se réfère à la fin des *tâches techniques*, la Dyade 1 utilise davantage ce moment pour la mise au point de ce qui a été fait (sauf en L3). Si les interactions ne concernent pas toujours des contenus d'apprentissage, la MS et la MG font émerger néanmoins des traits pertinents. A titre d'exemple, la MS dit aux élèves en L5 « *qui peut me dire comment il a fait pour protéger son ballon* » (L5), ce qui lui permettra de compléter et de valider les avis énoncés et de rendre les élèves attentifs à son utilisation (« *penser à protéger le ballon...* »). La MG, quant à elle, pose aussi des questions (« *Lorsque je joue au basket, à quoi me sert le dribble ?* », L4) et valide certaines réponses (ACETT). Maïeutique classique.

En ce qui concerne la Dyade 2, le moment de clôture de ces tâches est moins présent (même absent des L1, L3 et L5). Le MS se charge, en L4, de rappeler la technique du Pied de pivot et l'importance de l'utiliser en match et la MG, en L2, de clarifier les critères de réalisation qui avaient été énoncés (AS). Le temps didactique progresse dès lors différemment selon la dyade.

A propos des *jeux collectifs*, nous observons que la posture des enseignants à l'intérieur de la Dyade 1 est différente. La MS, pressée à chaque fois par le temps (la cloche va ou a déjà sonnée) clôt les tâches en donnant rapidement une rétroaction sur ce qu'elle a observé (ex. :

« *il y a vraiment eu de gros, gros progrès dans les matchs* »). Les élèves ne sont pas sollicités pour donner leurs avis (MS assume seule, AS). La MG, pour sa part, tout en exposant son bilan de l'activité, met à contribution les élèves en leur demandant de dire « *ce qui a fonctionné ou non* ». La formulation reste cependant très vague et rend difficile l'analyse de la part des élèves (ACECR).

En ce qui concerne le MS de la Dyade 2, il assume principalement seul (AS) la rétroaction à propos du jeu. Toujours en surplomb topogénétique, il donne son avis sur la manière dont les élèves ont joué et met en évidence des gestes ou des stratégies à retenir. La MG, pour sa part, procède comme son collègue dans ses 1^{ère} et 3^{ème} interventions (elle revient aussi sur les conditions de réalisation et les comportements des élèves) et formule des questions lors de sa 2^{ème} leçon. La nature des questions et le temps d'échange ne permettent pas cependant de mettre en évidence des éléments qui contribuent à « mieux comprendre pour mieux jouer ».

4.1.1.2. La forme communicationnelle restreinte

Les phases d'action motrice ou les interactions verbales enseignant-groupe classe sont entrecoupées par des moments où l'enseignant échange avec un ou plusieurs élèves. Nous avons identifié quatre modes d'échange social prédominants :

- *Le mode individuel.* Il a lieu surtout lors des tâches techniques. L'enseignant échange « en aparté » avec un élève par rapport à la manière dont il investit la tâche. Cette façon de faire est surtout utilisée par la Dyade 1, tout particulièrement par la MS (ORIST).
- *Le mode équipes.* Il concerne la discussion qui advient lorsque la phase de jeu est arrêtée par l'enseignant qui regroupe l'ensemble des joueurs. Il s'en suit un moment de discussion où le maître donne des indications³⁷⁸ diverses ou demande aux élèves de réfléchir et de se prononcer par rapport à la situation de jeu (ACECR et ORIST). Seul le MS_{D2} ne procède pas à ce type de communication.
- *Le mode échange avec les observateurs.* Utilisé uniquement par la Dyade 1, il a lieu lorsque les enseignantes privilégient, sans pour autant arrêter le jeu, l'interaction avec les observateurs, afin de donner ou de clarifier des consignes ou de questionner ces élèves qui ne sont pas directement concernés par la situation de jeu. On trouve là une manière de les impliquer et de les amener à se concentrer par rapport à la restitution qu'ils devront faire dans la phase de formulation.
- *Le mode en petit groupe.* Il s'agit du moment de discussion entre l'enseignant, qui a considéré comme important d'arrêter le match pour rappeler/clarifier quelque chose, et un groupe d'élèves. Le déroulement de l'interaction se fait sans que tous les élèves (observateurs et certains joueurs) soient impliqués dans la transaction (considérations de distance, d'écoute). Une situation semblable a lieu lorsque les enseignants interagissent avec les joueurs des équipes situées sur un même terrain de jeu. Pendant que le maître et les élèves discutent, les équipes qui sont sur l'autre terrain continuent à jouer leur match.

Nous observons ce type d'organisation des transactions dans les deux dyades, mais de manière plus fréquente dans la Dyade 1. Celle-ci montre un lien plus fort avec le travail

³⁷⁸ Comme nous l'avons souligné lors de l'analyse micro-didactique, la MG_{D2} intervient de manière répétée pour des raisons en lien avec le comportement des élèves.

d'évaluation formative proche de la forme scolaire générique de toutes les disciplines à l'école primaire.

En ce qui concerne les deux grandes formes de communication que peuvent prendre les « moments à dominance verbale » (MàDV) et leur articulation, nous observons des *effets didactiques de groupe* bien différents.

Dans l'une de ces formes (la forme « collective »), c'est l'ensemble des élèves qui *profitent* de ce qui est énoncé. On peut ainsi supposer que les clarifications/changements liés aux règles du jeu, aux critères de réalisation, aux traits pertinents voire aux *objets* institués deviennent des repères communs ou partagés auxquels tous les acteurs peuvent se référer. Cela contrairement aux transactions impliquant seulement un groupe d'élèves et l'enseignant (communication « restreinte »). Ici, la portée de ce qui est dit a une valeur à *échelle réduite*, significative pour les actants du moment.

Si des contrats didactiques différentiels (Schubauer-Leoni, 1996) permettent à l'enseignant de prendre en considération les particularités des élèves en rapport avec leur agir dans la situation didactique, on suppose que l'avancement du temps didactique implique aussi, à un moment donné, le partage des principaux repères par l'ensemble de la classe, ce qui voudrait dire que ces formes d'organisation, tout en répondant à des impératifs spécifiques, ne seraient pas pour autant étanches. Ceci questionne les « *techniques chronogénétiques* » (Schubauer-Leoni et al., 2007) mobilisées par les enseignants et les *objets* des transactions qui sont transférés (ou non) d'une forme d'organisation sociale à l'autre.

4.1.1.3. Comprendre pour apprendre : l'avancement du temps didactique dans les *moments à dominance verbale*

Que peut-on dire par rapport à l'organisation et à l'« utilité » des moments à dominance verbale dans les deux dyades ?

Observons tout d'abord que ces moments à dominance verbale se présentent, comme nous l'avons dit précédemment, de manière très différente selon le cycle d'enseignement étudié. Ils se distinguent sur le plan des intentions (objectifs formulés) et sur la façon dont ils sont agencés. Cela étant, dans chaque site observé, nous repérons des manières de faire communes dans la gestion de ces MàDV. Ce constat semble être en lien avec la position adoptée par chaque MS. On peut supposer que, puisque les MG sont sensés suivre la programmation des spécialistes (DEP, 2005), ils adopteront la même manière de procéder lors des MàDV.

La MS de la Dyade 1 est plus proche des pratiques pédagogiques en usage dans les premiers degrés (ex. des formes de mise à distance des contenus qui impliquent davantage la participation des élèves, le travail réflexif). Son assujettissement à la fonction de formatrice des enseignants peut expliquer la position qu'elle adopte auprès des élèves et qu'elle demande à la MG de suivre. Le MS_{D2}, pour sa part, s'inscrit plutôt dans une démarche qui considère que c'est dans l'action effective avec le ballon que les élèves apprennent. Les repères pour l'action sont, dans ce cas, à la charge de l'enseignant (c'est lui, par exemple, qui nomme et valide les traits pertinents).

Dans la Dyade 1, la compréhension de la part des élèves apparaît comme essentielle pour qu'ils puissent entrer dans la tâche et apprendre. L'entretien *ante cycle* réalisé avec la MS, les « moments d'échange » MS-MG en dehors des leçons, ainsi que le discours que les enseignantes tiennent durant les séances laissent apparaître l'idée que, pour apprendre, l'élève

doit avoir la possibilité de verbaliser. La MS attend que sa collègue adopte la même manière de procéder³⁷⁹ (il s'agit d'une forme dialogique : question de l'enseignant, réponse de l'élève, validation/généralisation de l'enseignant) qui permet de rendre public des repères pour l'action. C'est ainsi que dans cette dyade les élèves sont amenés, lors de la discussion introductive et lors des phases d'activité motrice orientée, à organiser leur action à partir de repères verbaux. Pour ce faire, et selon la séance ou la tâche, les enseignantes attribuent aux élèves des postures de mise à distance par rapport à l'action motrice (ex., observer en tant que « journaliste » et donner son avis aux joueurs).

Les enseignants de la Dyade 2 quant à eux ne font pas référence, lors des entretiens *ante cycle*, à la verbalisation, à la prise de conscience ou à l'intérêt de discuter avec les élèves avant ou après les tâches. Durant les leçons, les MÀDV apparaissent comme nécessaires pour clarifier les conditions de réalisation et pour indiquer ce qui est juste/nécessaire de réaliser. C'est ainsi, par exemple, que le MS_{D2} prend beaucoup de temps pour expliquer comment il faut jouer, sans laisser les élèves entrer dans une démarche réflexive ; ils n'ont pas pu formuler, comme le propose le Manuel fédéral (Manuel 1, 1998), des hypothèses et ils n'ont pas eu la possibilité, après les situations de jeu, d'exposer leur avis.

Si l'on compare la posture des quatre enseignants durant les MÀDV, on peut dire que le MS et la MG de la Dyade 2 sont davantage en surplomb topogénétique que ceux de la Dyade 1.

4.2. Les formes d'organisation sociale des acteurs lors des phases d'activité motrice orientée

Pour présenter la synthèse des dispositifs d'enseignement proposés par les maîtres, nous avons retenu, à partir de deux configurations majeures (sous-groupe et individuel) quatre formes d'organisation sociale typiques des leçons d'éducation physique. Ces formes ne donnent pas seulement à voir les postures topologiques des acteurs, elles sont à considérer, à notre avis, comme des formes de transactions qui tendent à influencer, en même temps, la manière dont les objets mis en étude vont se co-construire et évoluer³⁸⁰. Ceci entraîne, par exemple, que certaines organisations sociales apparaissent surtout ou uniquement dans la catégorie *tâches techniques* et d'autres dans celle des *jeux collectifs*.

• A propos des tâches techniques

a) *Le travail individuel en groupe classe*. Il s'agit du dispositif mis en place par les enseignants dans lequel tous les élèves doivent faire la même chose simultanément (consignes identiques pour tous). C'est la forme « *organisation seul* » du Manuel fédéral, la première de la méthodologie d'enseignement qui propose par exemple de « *dribbler avec son ballon de diverses manières* » (Manuel fédéral 1, Brochure 5, p. 3)

Nous retrouvons cette forme d'organisation sociale dans la partie échauffement et dans celle qui travaille l'adresse avec ballon et les gestes techniques. Soulignons que c'est le dispositif le plus partagé par les deux dyades. On peut citer les tâches « *Dribble et changement de main* »

³⁷⁹ Par exemple, la MS dit à sa collègue : « ...dans ma façon d'enseigner, moi ce que j'essaie surtout c'est, c'est que ça soit les enfants qui trouvent comment faire, donner des conseils, et j'essaie toujours que ça vienne des enfants (...) qu'ils comprennent ce qu'ils doivent faire et non pas leur dire ce qu'ils doivent faire (...) j'aimerais que Nathalie elle reprenne, que tu reprennes surtout ce bilan et que les enfants découvrent quand même ce qu'ils doivent faire » (« moments d'échange »).

³⁸⁰ Soulignons que le Manuel fédéral (Manuel 1, Théorie, Brochure 5, p. 3) prescrit trois « formes d'organisation » : (i) l'« *organisation seul* » (seul, à côté et contre), (ii) l'« *organisation par deux* » (avec partenaire à côté et contre) et (iii) l'« *organisation en groupe* » (avec ses partenaires, à côté des autres, contre).

et « *L'arrêt en 1 ou 2 temps* » dans la Dyade 1, ainsi que le « *Pied de pivot* » ou « *Le tir au panier* » dans la Dyade 2.

b) *Le travail à deux/trois en groupe classe*. Il s'agit du travail en sous-groupe avec un nombre d'élèves restreint et en groupe-classe. Ceci est caractéristique lorsque l'enseignant forme des petits groupes et leur demande de réaliser, en simultanéité, la même tâche. Cette forme d'organisation est utilisée par les deux dyades, mais également par les 4 enseignants, ce qui nous permet de dire qu'elle comporte, avec la forme sociale précédente, une certaine généricité. C'est la « *forme à deux* » préconisée par le Manuel fédéral (Manuel 4, Brochure 5, p. 9), observée, par exemple, dans la tâche « *Passes à deux et tir au panier* » (Dyade 1, L4) ou dans celle du « *Pied de pivot* » (Dyade 2, L1), qui par ailleurs correspond bien à un travail sur les gestes techniques décontextualisés et répétés pour eux-mêmes.

		Les formes d'organisation sociale qui soutiennent les tâches techniques											
		Dyade 1						Dyade 2					
		L1 MS	L2 MG	L3 MS	L4 MG	L5 MS	L6 MG	L1 MS	L2 MG	L3 MG	L4 MS	L5 MG	
Travail individuel en « groupe classe »													
Travail à deux/trois en « groupe classe »													
Dispositif 1, 2 ou 3 contre 1, 2 ou groupe													
Travail par « poste » (tâches différentes)													

Tableau 9 : Les formes d'organisation sociale des tâches techniques des cycles étudiés

c) *Le dispositif 1, 2, ou 3 contre 1, 2, 3 ou tous*. Il s'agit d'une configuration en deux camps au nombre de joueurs déséquilibré. Quelques élèves reçoivent la consigne d'agir vis-à-vis des autres, permettant à celui qui atteint le but de changer de rôle. Ceci est caractéristique des jeux de poursuite avec ballon que les deux dyades proposent, par exemple « *Dribbler et attraper* » (Dyade 1, L5) ou « *Le loup dribblé* » (Dyade 2, L4). Cette forme fait aussi partie de l'organisation sociale « à deux » des Manuels fédéraux; elle n'est cependant pas favorable, comme nous l'avons vu, à l'apprentissage des savoirs tactiques inhérents aux jeux sportifs collectifs, contrairement à d'autres situations réduites d'opposition où les rôles et les actions sont en phase avec la logique des situations de jeu.

d) *Le travail organisé par poste*. Cette forme d'organisation sociale « typique » en EP (voir les propositions des Manuels fédéraux), n'a été proposée par aucune des deux dyades. Nous faisons l'hypothèse que le travail par poste est lié à la logique de l'activité enseignée. Dans ce sens, les jeux collectifs se prêteraient moins à un tel dispositif comme ça l'est, par exemple, pour la gymnastique ou le cirque.

• *A propos des situations de jeu collectif*

a) *Le travail par équipes englobant tous les élèves.* C'est un des dispositifs typiques des situations de jeu collectif. L'enseignant partage les élèves en plusieurs équipes qui s'affrontent, simultanément, sur plusieurs terrains (ceci correspond à la « *forme en groupe* » des Manuels fédéraux citée plus haut). Nous observons que cette manière d'organiser le travail de l'élève est programmée dans les deux dyades (les leçons 1, 2 et 3 de la Dyade 1 et les 5 leçons de la Dyade 2).

A l'intérieur de cette catégorie, il nous semble important de souligner une variante qui différencie certaines propositions des enseignants. Elle leur demande une gestion plus complexe du groupe-classe et confronte les élèves à une situation comportant un changement de rôle particulier. C'est le cas où le nombre important d'élèves conduit les MS ou les MG à organiser un dispositif où quelques-uns d'entre eux restent brièvement à l'extérieur. Pour les enseignants, une telle manière de procéder s'avère nécessaire afin de proposer aux élèves des conditions de jeu satisfaisantes, c'est-à-dire de garder un bon rapport entre le *nombre de joueurs et la surface de jeu disponible*. Ainsi les élèves alternent le rôle de joueur et celui de remplaçant ; ceci introduit *de facto* une difficulté supplémentaire pour l'organisation des équipes, tout particulièrement parce que les changements se font après chaque minute, ce qui ne semble pas contribuer à l'entente et à une action coordonnée entre les co-équipiers. Citons le cas de la D1 lorsque la MG (L2) choisit, compte tenu du fait que plusieurs élèves sont absents, de faire 2 et non 3 terrains de jeu, ce qui l'oblige à laisser plusieurs joueurs sur les bancs. Dans la Dyade 2, par contre, la mise en place de remplaçants fait partie de la programmation initiale (voir la 2^{ème} leçon du MS). Si lors de sa 1^{ère} intervention, ce dernier fait jouer le Streetball à 6 contre 6, il propose à sa collègue de réduire le nombre de joueurs par équipes lors des leçons à venir (4 ou 5 élèves restent alors sur les bancs).

Les formes d'organisation sociale qui soutiennent les situations de jeu collectif											
	Dyade 1						Dyade 2				
	L1 MS	L2 MG	L3 MS	L4 MG	L5 MS	L6 MG	L1 MS	L2 MG	L3 MG	L4 MS	L5 MG
Le dispositif en équipe « tous jouent »											
Le dispositif en équipe « seules 2 jouent »											
Dispositif avec des observateurs											
Dispositif avec des remplaçants											
Dispositif de jeu collectif en surnombre											

Tableau 10 : Les formes d'organisation sociale des situations de *jeu collectif* des cycles étudiés

Néanmoins, les formes de jeux proposées restent très globales, comme on l'a vu dans les chapitres consacrés à l'analyse panoramique et micro-didactique, et aucune situation à effectif réduit favorable aux acquisitions liées au projet collectif d'attaque et de défense n'est programmée. Les formes d'organisation sont en adéquation avec les analyses que nous avons réalisées.

b) *Le dispositif de travail avec observateurs*. Pour une question de place, les enseignantes de la Dyade 1 choisissent d'organiser la 5^{ème} et la 6^{ème} leçon du cycle en laissant deux équipes sur les bancs pendant que les deux autres jouent un match de basketball. Les élèves « journalistes » sont tenus de suivre le jeu et, à l'aide de critères d'observation, de transmettre aux joueurs ce qu'ils ont remarqué. Ceci a une incidence au niveau de la mésogenèse ; la discussion, lors des intermèdes, s'organise en fonction des avis externes au jeu, toujours validés (ou non) par l'enseignante. Pour la maîtresse, cette manière de fonctionner conduit à déployer une double gestion, celle des « joueurs » (ex. : arbitrage) et celle des « observateurs » (ex. : consignes, discipline).

c) *Le dispositif de jeu collectif en surnombre*. Dans les modélisations didactiques des jeux collectifs, les situations de jeu réduites où l'équipe attaquante est en surnombre sont souvent préconisées (voir la section sur l'épistémologie du basketball, chapitre 6). Ceci devrait permettre aux élèves d'évoluer dans des conditions qui facilitent l'apprentissage : éviter, par exemple, que le joueur qui reçoit le ballon ait tout de suite un défenseur à son côté, ce qui constitue une situation qui risque de ne pas faciliter l'émergence de nouvelles formes de faire. Si nous pensions que cette manière d'organisation sociale pouvait être choisie par les enseignants (le chapitre « Basket-ball » du Manuel fédéral 4, p. 29, propose deux situations en surnombre), nous avons constaté que ce n'a pas été le cas dans les dyades observées. Ce point confirme selon nous l'interprétation faite quant à la conception techniciste (Brau-Antony, 2001 ; Bouthier, 1986) évoquée lors des sections précédentes traitant des savoirs mis à l'étude. Soulignons cependant que ce dispositif est connu de la MS_{D1} et qu'elle l'a déjà proposé non seulement pour permettre à tous les élèves de jouer (pas de remplaçants), mais aussi pour faciliter certains apprentissages (« *je les ai souvent fait jouer en surnombre, 4 contre 3 (...) j'ai trouvé bien parce que tu as sorti un joueur ce qui est bien pour le marquage et le démarquage* », entretien ante cycle). Bien que la MS_{D1} ne se considère pas experte en basketball, sa réflexion témoigne de son épistémologie professionnelle et de son expérience en tant que formatrice des enseignants.

Au-delà des différentes formes d'organisation sociale, nous observons que les consignes définissant les conditions de réalisation initiales se font toujours *en groupe-classe*. C'est seulement après que les enseignants demandent aux élèves de se distribuer selon telle ou telle configuration d'action.

Si l'on se réfère maintenant aux indicateurs des tableaux 11 et 12 (toujours par rapport à *l'activité motrice* orientée, AMO) qui rendent compte des postures des enseignants, nous observons les deux dyades adoptent la posture de retrait (observation/retrait, OR) qui leur permet d'observer l'agir des élèves et de recueillir des informations concernant leur manière de faire. Suite à l'observation, les enseignants sont amenés à intervenir en surplomb topogénétique (observation/retrait avec intervention en surplomb topogénétique, ORIST) pour rappeler les conditions de réalisation (ex. : la manière d'utiliser le cerceau pour faire le pivot, Dyade 2).

Dans les deux dyades, ce sont les MS qui interviennent (verbalement ou gestuellement) pour signifier aux élèves des aspects techniques qu'ils doivent reproduire (référence au modèle exposé) ou pour souligner des mouvements qui sont à éviter (manipulation parfois directement sur le corps de l'élève). Ceci correspond à l'observation et à l'accompagnement sous forme de guidage en surplomb topogénétique (OAG, surtout MS_{D2}).

L'observation par les maîtres de l'activité des élèves lors des situations de match (posture en retrait) est une action que l'on retrouve dans les deux dyades et de manière récurrente et importante. C'est à partir des informations récoltées durant ces moments d'observation que les enseignants vont intervenir soit en « jeu commenté » soit en « jeu dirigé » (Devos-Prieur, 2006). Les MG le font surtout pour rappeler et faire respecter les règles du jeu prescrites auparavant (ORIST). La MG_{D1} le fait aussi en recentrant son intervention sur des aspects inhérents à la situation de coopération/opposition, par exemple en mettant en évidence et en demandant d'utiliser la règle d'action « si je suis en position favorable de tir, je tire au panier ».

Les MS, de leur côté, tout en assumant le rappel des règles, guident davantage les élèves en leur disant/montrant ce qu'il y a à faire (ex. : le MS_{D2} montre à un élève un espace vide et lui dit d'y aller pour recevoir le ballon (OAG). Dans ces transactions, le MS_{D2} fait preuve d'un « *œil de maquignon* » (Loquet, 2006). Son expertise en jeux collectifs lui permet un décodage rapide des traits pertinents et non pertinents de l'activité des élèves et l'autorise à être en permanence en jeu commenté. Ses interventions se caractérisent cependant par la solution donnée aux élèves, un procédé qui conduit le joueur principalement à reproduire la bonne manière de faire (mettre en pratique) et moins à développer une expérience réflexive personnelle lui permettant de trouver les moyens de répondre et de s'adapter aux situations de jeu.

Postures des enseignants durant les tâches techniques																
Dyade 1									Dyade 2							
Consignes		AMO		Intermède		Clôture			Consignes		AMO		Intermède		Clôture	
MS	MG	MS	MG	MS	MG	MS	MG		MS	MG	MS	MG	MS	MG	MS	MG
AS		T. origi.														
ASQRE									L1				L1			
ACECR		T. MS								T- MS						
ACETT						L5										
OR																
ORIST																
OAG			(peu)													

AS	Assume seul la mise en place des conditions de réalisation ou la mise en évidence de traits pertinents/non pertinents.
ASQRE	Assume seul. Intervention sous forme de question de l'enseignant, réponse des élèves et évaluation qui lui servent d'appui au discours ou à la démonstration.
ACECR	L'enseignant assume conjointement avec les élèves ce qu'il y a à dire par rapport à ce qui est à faire (conditions de réalisation)
ACETT	Idem précédant, mais l'objet des transactions correspond aux repères techniques et tactiques.
OR	Observation/retrait. Lors de la tâche, les élèves agissent sans que l'enseignant intervienne, comme c'est le cas, par exemple, lors d'une situation de match.
ORIST	Observation/retrait avec intervention en surplomb topogénétique par rapport aux conditions de réalisation. L'enseignant intervient pour rappeler, par exemple, les règles ou pour garantir la faisabilité de la tâche (ex. : arbitrage, mise en évidence des limites du terrain...).
OAG	Observation et accompagnement sous forme de guidage en surplomb topogénétique par rapport aux techniques/stratégies. En cours d'action, l'enseignant intervient pour dire, montrer, manipuler corporellement l'élève. L'élève suit/reproduit ce qui est dit/fait.

Tableau 11 : Postures des enseignants durant les *tâches techniques* dans les deux cycles d'enseignement

Postures des enseignants durant les situations de jeu collectif																
Dyade 1									Dyade 2							
Consignes		AMO		Intermède		Clôture			Consignes		AMO		Intermède		Clôture	
MS	MG	MS	MG	MS	MG	MS	MG		MS	MG	MS	MG	MS	MG	MS	MG
AS		T. orig.							L4 MD	AS L2-3						
ASQRE									L1							
ACECR		T. MS								T. MS						
ACETT																
OR																
ORIST																
OAG																

AS	Lorsque l'enseignant assume seul la mise en place des conditions de réalisation ou la mise en évidence de traits pertinents/non pertinents. Dans ces situations, il y a absence de participation des élèves.
ASQRE	Assume seul. Intervention sous forme de question de l'enseignant, réponse des élèves et évaluation qui lui servent d'appui au discours ou à la démonstration.
ACECR	L'enseignant assume conjointement avec les élèves ce qu'il y a à dire par rapport à ce qui est à faire (conditions de réalisation).
ACETT	Idem précédant, mais l'objet des transactions correspond aux repères techniques et tactiques.
OR	Observation/retrait. Lors de la tâche, les élèves agissent sans que l'enseignant intervienne, comme c'est le cas, par exemple, lors d'une situation de match.
ORIST	Observation/retrait avec intervention en surplomb topogénétique par rapport aux conditions de réalisation. L'enseignant intervient pour rappeler, par exemple, les règles ou pour garantir la faisabilité de la tâche (ex. : arbitrage, mise en évidence des limites du terrain...).
OAG	Observation et accompagnement sous forme de guidage en surplomb topogénétique par rapport aux techniques/stratégies. En cours d'action, l'enseignant intervient pour dire, montrer, manipuler corporellement l'élève. L'élève suit/reproduit ce qui est dit/faît.

Tableau 12 : Postures des enseignants durant les situations de *jeu collectif* dans les deux cycles d'enseignement

Cette partie de notre travail de thèse nous a permis de revenir et de discuter sur les principaux résultats de nos analyses. Nous avons pu mettre en évidence tout particulièrement les données en lien avec deux de nos questions de recherche. D'une part, celle qui porte sur la chronogenèse des savoirs en basketball. Est-elle différente selon les sites, les cycles d'enseignement et les situations d'apprentissage étudiés ? D'autre part, le questionnement à propos de la mésogenèse. Peut-on observer des mésogenèses spécifiques aux situations d'apprentissage mises en place par les MG et les MS ?

Pour conclure avec la construction de la référence, d'après la comparaison inter-dyade présentée, nous pouvons identifier des régularités, même des généralités dans l'action des maîtres ; c'est-à-dire, quel que soit l'enseignant de la dyade, nous observons : - une grande technicisation et élémentarisation des savoirs-faire mis à l'étude, - une utilisation du jeu, que ce soit le basketball ou le streetball comme lieu d'application des éléments techniques abordés dans des tâches décontextualisées, - une très faible présence de situations de confrontation réduites où des savoirs tactiques du basketball sont abordés, alors même que l'intention des MS est d'apprendre aux élèves, par exemple, à se démarquer (tout particulièrement dans la Dyade 1), - une forte correspondance de la démarche d'enseignement avec les prescriptions du Manuel fédéral qui traite le « Basket-ball » à l'école primaire (Manuel 4, Brochure 5).

La référence *in situ* co-construite en classe et celle proposée par la noosphère (Manuels fédéraux) se distinguent ainsi des modélisations que proposent les didacticiens des jeux collectifs sportifs, tout particulièrement de l'approche systémique ou dialectique (Bouthier, 1986 ; Brau-Antony, 2001 ; Mérand, 1991). La « didactisation » (Develay, 1995) faite par les enseignants les conduit à distinguer et à travailler de manière indépendante deux types de savoirs. D'une part, le savoir qui se rattache principalement à la réalisation des gestes techniques qui font partie du basketball et du streetball (le savoir technique) et, d'autre part, le savoir qui se construirait davantage en situation de « jeu réel » (le savoir jouer collectif). L'approche tactique et le développement d'habiletés techniques sont ainsi cloisonnés ; ce qui, comme nous l'avons montré dans la partie historico-épistémologique, ne correspond pas non plus à la construction/évolution du basketball et aux pratiques fédérales.

La référence co-construite en classe dans les deux dyades est peu en phase avec la logique interne du basketball et du streetball. Soulignons cependant que la Dyade 1, qui se caractérise rappelons-le par sa conception transversale des jeux collectifs, est celle qui donne davantage de possibilités aux élèves de modifier leur rapport aux savoirs mis à l'étude. Le temps d'*activité motrice effective* est plus important et nous observons également une meilleure articulation inter-leçon (tâches, contenus d'enseignement). Toutefois, si l'on se réfère à l'avancement du temps didactique, ce sont surtout les moments de verbalisation agencés dans les parties des leçons consacrées aux jeux collectifs qui distinguent profondément le travail effectué dans les deux sites observés.

C'est principalement durant ces moments de *mise à distance* que sont désignés les traits pertinents sur lesquels s'étaient les projets d'action des élèves (certes, à faible épaisseur épistémique), ce qui dénote leur participation à la construction de la référence. Ceci est possible par la place que prend la dévolution dans les transactions didactiques et la posture moins en surplomb topogénétique qu'adoptent les enseignantes par rapport à ceux de la Dyade 2.

DISCUSSION CONCLUSIVE

La connexité des systèmes didactiques

Retour sur l'éducation physique à l'école primaire genevoise

Après avoir traité la construction de la référence au sein de chaque dyade (chapitre précédent), nous proposons dans les sections suivantes une synthèse des apports de notre recherche en ce qui concerne le travail en alternance et en co-responsabilité en éducation physique. A partir des analyses cliniques des deux dyades étudiées, nous abordons les avantages et les limites de la situation actuelle eu égard aux avancées de la recherche dans le champ des didactiques des disciplines et de la didactique de l'EP en particulier. Nous répondons ici à la question principale de notre recherche sur l'articulation et la connexité possible entre les systèmes didactiques emboîtés que sont ceux des MS et des MG pour l'enseignement de l'éducation physique dans le canton de Genève. A la fin de cette discussion, nous abordons les ouvertures en termes de problématiques et d'objets de recherches et/ou de formation repérables à partir des résultats de ce travail.

1. L'enseignement en alternance, quelques éléments de synthèse

Notre travail de recherche visait à décrire et à comprendre l'enseignement de l'éducation physique en alternance et en co-responsabilité à l'école primaire genevoise. Nous nous intéressions à la manière dont une dyade composée par un maître généraliste et par un maître spécialiste s'organisait pour assurer la mise en place d'un cycle d'enseignement et le suivi des leçons portant sur le basketball. Notre objectif principal était de comprendre le fonctionnement de ce partenariat particulier et d'étudier la connexité didactique des systèmes supposés être articulés en fonction d'un même thème d'étude et des visées d'apprentissages des élèves communes.

Pour cela nous avons procédé, dans un premier temps, à l'étude du contexte éducatif genevois et son organisation selon les directives du Département de l'Instruction Publique (DIP). Il s'agissait de rendre visible l'organisation et la dynamique interactive prévues par le législateur et de dégager les conséquences qu'un tel fonctionnement pouvait avoir sur les maîtres concernés, sur la progression de l'enseignement et, *in fine*, sur les apprentissages des élèves. Une telle compréhension exigeait également la prise en considération de la formation initiale des enseignants, essentiellement en ce qui concerne la didactique de l'éducation physique et du basketball.

Les données contextuelles que nous avons discutées par rapport à d'autres formes de partenariat scolaire (cf. notre revue de littérature, chapitre 2), révèlent l'originalité et les particularités du travail conjoint de l'EP genevoise. L'institutionnalisation de ce que nous avons appelé un « passage de témoin » et l'assignation du rôle de « méthodologue » au MS vis-à-vis du collègue généraliste, rôle qu'il doit assumer en même temps qu'il donne la leçon aux élèves, sont en effet très spécifiques à ce contexte.

La revue de littérature souligne que les systèmes didactiques articulés sont déterminés en partie par les fonctions et par la formation des enseignants qui les composent, ainsi que par le cadre

légal qui régit leur relation professionnelle. Les recherches effectuées apportent des connaissances sur des aspects génériques du fonctionnement de ces systèmes connexes, en rendant visible par exemple la difficulté d'assurer une « même » chronogenèse des savoir pour les élèves impliqués dans les deux systèmes didactique supposés être articulés ou encore, celle du partage des rôles selon l'expertise didactique ou le statut des enseignants. Ces constats nous ont rendu attentifs à ces questions et ont influencé la manière d'entreprendre notre étude pour rendre compte du fonctionnement des systèmes didactiques MG-MS. Nous reviendrons sur ce sujet dans la prochaine section.

Pour ce qui est de l'action des enseignants que nous avons observés, nous avons formulé l'hypothèse qu'elle était déterminée, en tout cas en partie, par la formation et la fonction des maîtres au sein de l'école, ainsi que par la manière dont l'institution régissait leur relation. Conjointement à ces influences, et puisque le travail en classe est tenu de se référer aux prescriptions disciplinaires en vigueur, il était nécessaire d'analyser les Manuels officiels en ce qui concerne les contenus d'enseignement préconisés se rapportant aux jeux collectifs et plus particulièrement au basketball. Les résultats de l'étude historico-épistémologique que nous avons menée ont montré que la forme scolaire (Thévenaz, 2005) de la discipline EP, telle que nous pouvons l'appréhender aujourd'hui, manifeste des traces et des cristallisations d'une histoire de plus de 100 ans. Rappelons-en les principaux éléments, avant de revenir sur l'analyse des pratiques des dyades.

1.1. Retour sur la question des Manuels fédéraux en tant que déterminants des pratiques

De notre analyse, il ressort que l'intention de la noosphère était de proposer, jusqu'au Manuel de 1975, une pratique assez proche de celle des clubs et des championnats hors école. La transposition du jeu au niveau scolaire est faite principalement par rapport à une simplification du nombre des règles et moins par leur adaptation au contexte scolaire et au type de joueurs (ici, des élèves). Il se dégage l'idée que les règles seraient une condition nécessaire. Mais il apparaît également qu'elles sont considérées comme suffisantes pour apprendre à jouer (transparence du point de vue didactique) : ceci pourrait expliquer la faible place que prennent, dans les manuels, l'explicitation de la démarche d'enseignement et les visées de progression des élèves. Si le maître connaît les règles, il doit alors être capable d'enseigner le basketball ! Or cette compétence est à mettre cependant en rapport avec les connaissances qu'acquièrent les MS et les MG lors de leur formation initiale, dont on a vu qu'elle était fort différente.

La forme que prend le basketball dans les manuels renvoie à la configuration d'un jeu d'opposition « 5 contre 5 ». Cependant, en ce qui concerne les deux dernières éditions des Manuels fédéraux (1975/81 et 1998), cette configuration est programmée seulement après l'école primaire. Pour cette dernière période scolaire, la noosphère privilégie des équipes d'au maximum 3 joueurs, un choix qui diminue la charge informationnelle que l'élève doit traiter durant le jeu et qui met ce dernier davantage en phase avec l'âge et le niveau des écoliers de 10-12 ans. Malgré tout, en choisissant uniquement des situations de jeu « sous un panier », les concepteurs des manuels font évoluer les joueurs dans un espace restreint (un demi-terrain), ce qui complexifie grandement l'agir des élèves et contribue faiblement à la construction du jeu « balle en avant » ou de « gagne terrain », dont les recherches didactiques ont montré toute la pertinence (Mérand, 1990, Vandeveld, 2006). En effet, selon les propositions des didacticiens des jeux sportifs collectifs scolaires, ces configurations sont à privilégier afin de dépasser la

configuration de jeu en « grappe » qui prédomine chez les élèves de l'école primaire.

Si l'on se réfère à la progression de l'apprentissage des jeux collectifs, nous constatons que tous les manuels proposent une programmation en deux étapes. Dans la première, les élèves sont confrontés à des jeux scolaires ou traditionnels qui visent l'apprentissage des savoirs transversaux à l'ensemble des situations de coopération/opposition nécessaires à la pratique du basketball (le développement de la vision périphérique, le marquage et démarquage, le dribble ou la passe). Ces jeux *pré-sportifs* sont alors souvent proposés avec des règles du basketball, ce qui accrédite l'idée que pour les rédacteurs des manuels ils introduisent la pratique de ce sport. Cette manière de procéder est, comme nous l'avons vu, particulièrement prégnante dans la Dyade 1 de notre recherche.

Dans la deuxième étape, les concepteurs proposent l'enseignement des différents jeux sportifs collectifs, un chapitre pour chacun d'entre eux y étant consacré. L'analyse des manuels montre une manière de programmer le basketball qui constituerait un obstacle à la construction des milieux d'étude favorisant l'apprentissage des élèves (Devos-Prieur, 2006). L'étude de la transposition didactique institutionnelle qui s'en dégage nous amène à en souligner quelques aspects saillants :

- Une séparation assez nette entre le travail de la technique et de la tactique (sauf en ce qui concerne le Manuel de 1975/81 où l'apprentissage *par* et *dans* le jeu était davantage recherché).
- Une mise à l'étude d'éléments techniques principalement dans des situations fortement décontextualisées. Le geste à apprendre est travaillé en l'isolant des contraintes propres au jeu d'opposition, tout particulièrement du fait de l'absence d'adversaires. Les propositions de la noosphère renvoient ainsi à une logique cumulative (Marsenach, 1991) et à une conception techniciste (Brau-Antony, 1999) de l'enseignement des jeux collectifs. Le Manuel de 1998 (celui que les enseignants de notre recherche doivent suivre) en est un bon exemple. L'analyse didactique *in situ* des pratiques des deux dyades montre que les milieux d'étude agencés par les enseignants observés relèvent d'une logique fort semblable.
- La programmation de la leçon est structurée en différentes parties. On en retient (i) l'idée de progressivité de l'effort, c'est-à-dire la proposition, au début de la séance, des tâches qui demandent un engagement *physique* moindre par rapport à la partie principale, durant laquelle les élèves sont censés pouvoir s'investir complètement sans prendre de risques; (ii) une progressivité de la difficulté : plus la leçon avance, plus les tâches doivent être complexes ; (iii) l'idée que le dernier moment de la leçon doit être consacré à un jeu, c'est le cas lorsque la séance aborde le travail spécifique des engins, par exemple, ou lorsque l'enseignant a l'intention de traiter les apprentissages nécessaires pour faire un « grand jeu ».

Les manuels, en plaçant les situations de jeu en fin de séance, renforcent l'idée que le jeu constitue le moment d'investissement de ce qui a été fait précédemment, notamment des apprentissages techniques individuels. Comme nous l'avons vu, cette structuration correspond aux pratiques des quatre enseignants de notre recherche, ainsi qu'à celles que nous observons habituellement sur le terrain.

Ces trois premiers points se retrouvent dans la forme que prennent souvent les pratiques des clubs (voir par exemple Cordoba, 2007), d'où le rapprochement qui peut être fait entre les choix des concepteurs du basketball scolaire (manuels), des spécialistes de la discipline sportive (joueurs, entraîneurs) et les orientations que prennent les Manuels fédéraux destinés

aux enseignants de l'école primaire et secondaire ;

- Les jeux scolaires traditionnels sont agencés pour *préparer* aux apprentissages spécifiques du basketball, comme le met en évidence le chapitre « Basket-ball » du Manuel fédéral de 1998. Une démarche transversale d'enseignement des jeux sportifs est valorisée par ces textes. Elle conduit leurs concepteurs à proposer des tâches qui s'éloignent souvent de la pratique sociale de référence.
- Le streetball et le basketball apparaissent comme relevant d'une seule et même pratique de référence³⁸¹. Pour les concepteurs du Manuel de 1998, il n'y a pas de différence entre elles. Le streetball y est conçu comme une étape et une forme *adaptée* du jeu 5 contre 5, caractérisé par la diminution du nombre des paniers (1 au lieu de 2) et des joueurs (3 au lieu de 5). Les différences entre ces deux sports tant du point de vue historique (leur apparition) qu'anthropologique (les usages qui en organisent la pratique) sont ignorées. Il en est de même pour les contraintes règlementaires que ces formes de pratiques prises en référence imposent aux élèves.
- Enfin soulignons que les Manuels fédéraux ne donnent pas d'indications concernant les compétences que les élèves doivent construire selon le degré scolaire et ne proposent pas d'outils permettant d'observer et d'évaluer leur activité. En absence d'indicateurs sur la progression des apprentissages, est laissée aux enseignants, spécialistes et généralistes, la responsabilité de fixer les objectifs à atteindre et les paliers que les élèves doivent franchir selon le degré scolaire.

1.2. La co-responsabilité, un déterminant institutionnel

Au-delà d'une meilleure compréhension de l'articulation du travail en dyade tel qu'il est pensé par le DIP et de la programmation effectuée par la noosphère, notre recherche s'intéressait principalement à l'enseignement effectif de l'EP. Rappelons que pour étudier le partenariat entre MS et MG, nous avons choisi de nous appuyer sur la Théorie de l'action conjointe didactique. Cette théorie a montré sa pertinence pour comprendre les phénomènes didactiques dans plusieurs disciplines scolaires ainsi qu'en EP. Nous avons postulé pour notre part qu'elle pourrait nous permettre de décrire et d'analyser la connexité des systèmes didactiques au sein du contexte éducatif bien particulier qu'est l'enseignement de l'EP à Genève.

Notre choix d'une démarche clinique et expérimentale (Leutenegger, 2009) s'est organisé à travers des entretiens (*ante* et *post* cycle), l'observation des leçons et, pour l'une des dyades, la mise en place des « moments d'échange » entre MS et MG en tant que composante expérimentale du protocole d'études. La récolte, le traitement et l'analyse de données ont été réalisés selon deux focales. La première focale correspondait à une analyse panoramique ; la seconde à une analyse micro-didactique.

1.2.1. L'analyse panoramique

Cette focale nous a permis de saisir et de traiter les données récoltées au niveau macro et mésoscopique, à savoir la structure générale des cycles d'enseignement, celle interne à chaque leçon ainsi que l'articulation des tâches et des contenus d'enseignement inter-leçons.

³⁸¹ Comme en témoigne le fait que le titre du chapitre est « basket-ball » et que les situations de jeu correspondent toutes à un jeu « sous un panier ».

La demande faite par le chercheur aux enseignants était de programmer un cycle d'enseignement sur le basketball. Les résultats montrent que les options prises par les deux dyades sont différentes. Nous les synthétisons successivement.

• A propos de la Dyade 1

Cette dyade organise son action à partir des objectifs qui peuvent être considérés comme transversaux à l'ensemble des jeux de non-contact et de démarquage (Conquet & Devaluez, 1984) : marquer un adversaire, se démarquer, vision périphérique, etc. Mais la démarche utilisée reste fortement techniciste. La progression des éléments techniques est cumulative. Chaque leçon aborde, dans sa première partie, un geste différent ou retravaille ceux vus précédemment. Pointons à ce premier niveau que les leçons correspondent aux propositions de la noosphère pour l'apprentissage du basketball (Manuel 4, Brochure 5, chapitre 3). En ce sens, les milieux d'étude agencés par les deux enseignantes de cette dyade ne prennent pas vraiment en considération la logique du jeu. Les tâches sont décontextualisées, ce qui limite grandement la possibilité pour l'élève de mobiliser durant le jeu ce qu'il a pu travailler sans adversaire(s).

La partie de la leçon consacrée aux jeux collectifs est celle qui occupe la plus grande place. La progression du cycle est pensée en trois étapes : (i) La première, qui comprend trois leçons, est consacrée aux jeux dits « scolaires ». Au-delà des objets de savoir génériques communs aux différents jeux collectifs, ces jeux devraient permettre aux élèves de jouer en respectant les règles du basketball. Comme nous l'avons montré, la distance de ces objets mis à l'étude avec la logique interne du basketball (ex. : multi-cibles) questionne les possibilités de transfert des acquis réalisés. Cette manière de concevoir la progression correspond à celle proposée par le Manuel fédéral en vigueur ; (ii) La deuxième étape fait office d'articulation entre les jeux scolaires des premières leçons et le basketball. Les enseignantes de la Dyade 1 décident de proposer un jeu où le tir au panier est possible. Le changement ne se fait pas à l'aune de l'analyse de la logique interne du basketball. Ce sont plutôt des visées transversales, ce qu'il est nécessaire de savoir pour pratiquer différents types de jeux, qui rendent compatibles et expliquent la progression de l'enseignement ; (iii) La dernière étape correspond aux deux dernières leçons (L5 et L6). Ici, contrairement au manuel cité précédemment, c'est le basketball 5 contre 5 sur tout le terrain qui est programmé. Les buts des enseignantes sont les mêmes que ceux qui présidaient l'étape des jeux scolaires (se démarquer, surveiller son joueur, respecter les règles, etc.). Le passage au basketball n'est pas accompagné d'une thématization particulière des objets de savoir. Ceci témoigne de la conception résolument transversale que ces enseignantes valorisent lors de l'enseignement des jeux collectifs. Rappelons ici encore que cela correspond aux pratiques en usage à l'école primaire genevoise et que, coloré par le technicisme, cela relève aussi de ce que promeut la noosphère.

• A propos de la Dyade 2

La Dyade 2 choisit pour sa part le « streetball » comme *macro-référence* du cycle, ce qui correspond à la proposition de la noosphère qui est valorisée par le MS (Manuel 4, Brochure 5, chapitre 3). Ce sont des visées très larges, formulées pour l'ensemble des degrés scolaires (de la 3^{ème} à la 6^{ème} primaire) qui orientent la programmation au sein de cette dyade. Les documents transmis par le MS à la MG ne donnent pas d'indications particulières quant aux objets de savoir à travailler en « streetball ». Ce qui donne à penser, ici aussi, que la conception transversale de l'enseignement des jeux collectifs en usage à l'école primaire influence les

choix opérés. Ainsi, sous couvert du « streetball », ce sont des savoirs communs aux différents jeux qui sont traités.

Les leçons sont organisées en deux parties bien distinctes : (i) la première aborde, dans des tâches décontextualisées, les apprentissages techniques, tout particulièrement le « Pied de pivot » ; (ii) la deuxième partie correspond aux situations de jeux collectifs. Si le MS consacre plus de temps aux tâches techniques il agence, dans ses deux leçons, uniquement le jeu de référence. La MG, pour sa part, suit la programmation de son collègue, mais introduit aussi un jeu scolaire. Pour la titulaire de classe, l'apprentissage principal que les élèves doivent réaliser est le geste de « pivot » sans faire la faute de « marcher ». Dans ce cadre, le type de jeu proposé est secondaire.

La structure de chaque leçon met en évidence une séparation marquée entre le temps de l'apprentissage des objets techniques de celui qui relève de la gestion du rapport de force propre aux jeux collectifs. On constate également le suivi des contenus d'enseignement d'une leçon à l'autre, ce qui témoigne d'une recherche d'articulation inter-leçons de la part des enseignants. Cependant, le peu de temps d'*activité motrice effective* apparaît comme un indicateur de la faible confrontation des élèves aux enjeux de savoir.

Pour conclure, l'analyse panoramique montre que les deux dyades reproduisent les principaux paramètres de la programmation prévue par la noosphère. L'enseignement dispensé est, dans les deux cas, très proche des formes déjà identifiées de pratiques usuelles des enseignants de l'école primaire genevoise.

1.2.2. L'analyse micro-didactique

La deuxième focale correspond à l'*analyse micro-didactique* des transactions maître-élèves. A partir des thèmes d'étude choisis par le chercheur, elle a permis de décrire et de comprendre la manière dont la référence est co-construite *in situ*, de dégager finement les enjeux de savoir ainsi que les places occupées et l'agir des actants en situation de classe. Ces données se sont avérées essentielles pour comprendre l'interactivité MG-MS et la part de connexité didactique entre les deux systèmes, ce que nous discutons dans la section suivante.

2. Articulation et/ou connexité des systèmes didactiques observés ?

Il s'agit dans cette section de discuter à partir de nos résultats les logiques de mise en œuvre du partenariat des MS-MG. Notre axe de discussion sera de cibler le degré de connexité didactique entre les systèmes didactiques MS et des MG au sein de chaque dyade. Selon les prescriptions du Département de l'Instruction Publique de Genève sur la manière d'organiser l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire, l'institution scolaire prévoit et impose aux MG et aux MS une collaboration que l'on peut considérer, si nous la comparons avec d'autres systèmes d'enseignement connus (en Suisse et ailleurs) comme *particulière*. Malgré le fait que (ou parce que) ces deux catégories d'enseignants n'ont pas la même formation ni les mêmes fonctions au sein de l'école, ils sont tenus de se concerter et de travailler ensemble selon des contraintes bien spécifiques et cela afin de répondre aux injonctions contenues dans le projet disciplinaire d'EP tel qu'il est stipulé par les directives officielles (DIP, 2000, Manuels fédéraux, 1998).

Une de nos questions de recherche portait sur l'intérêt de cette organisation institutionnelle du point de vue didactique. Pour ce faire nous nous sommes intéressé à l'articulation/connexité des systèmes dans leur rapport aux savoirs enseignés.

2.1. Caractéristiques du dispositif cantonal genevois

En introduction, il nous paraît important de situer le mode d'interaction MS-MG tel qu'il est pensé par les dispositions cantonales à la lumière des *formes de partenariat* évoquées dans la première partie de notre travail, notamment à partir des travaux de Devos-Prieur et Loubet-Gauthier (2002). Nous retenons pour ce faire deux modes d'interaction parmi ceux identifiées par ces auteures. Ils attestent déjà, à notre avis, l'institutionnalisation du fonctionnement en synchronie et en diachronie des deux systèmes didactiques.

(i) Le premier mode est la *délégation*³⁸². La venue du spécialiste est censée apporter au titulaire de classe, reconnaissant l'expertise de « l'intervenant extérieur », des connaissances lui permettant d'organiser son enseignement. C'est ainsi que, lors de la venue du spécialiste, celui-ci obtient la délégation de la classe de la part du généraliste.

Toutefois, et contrairement à la typologie présentée par les auteures, l'articulation des systèmes didactiques telle qu'elle est pensée par le législateur genevois oblige la *co-présence* des enseignants tout en autorisant (et en espérant), en même temps, la *co-intervention* des maîtres lorsque les leçons d'EP sont sous la responsabilité du MS. Dans ces situations, les deux enseignants sont présents simultanément dans la classe. Il leur revient nonobstant, toujours pour le législateur, de décider la manière d'organiser le temps qu'ils passent ensemble dans la classe. Les directives cantonales n'explicitent pas, par exemple, si le MG doit s'asseoir et observer, s'il doit participer « en tant qu'élève » à la leçon ou s'il doit s'occuper (ou non) d'un groupe d'élèves lorsque le reste de la classe est sous la responsabilité du MS.

(ii) Le deuxième mode d'interaction est le *partenariat*. En nous référant toujours à la même typologie (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002), il revient au maître spécialiste - pour les concepteurs des documents officiels -, le rôle d'expert didacticien, c'est-à-dire celui de penser en amont l'agencement des différents cycles d'enseignement à aborder durant l'année (athlétisme, natation, etc.), ainsi que les objectifs et les objets à mettre à l'étude. De plus ces mêmes documents explicitent le fait que les MS et les MG doivent se mettre d'accord, lors des réunions collectives et individuelles, à propos de la programmation du travail qui sera proposé aux élèves. Dans les textes officiels, c'est bien sous la forme de partenariat que l'enseignement de l'EP genevoise doit être envisagé. C'est ainsi que la programmation annuelle est « *réalisée en collaboration avec les enseignants généralistes* » (DEP, 2005, p. 2). C'est à partir de cette programmation que le MS planifie ses leçons de chaque cycle d'enseignement ; le MG, pour sa part, devant faire sa « *propre planification en l'inscrivant dans le cadre de celle qui a été réalisée avec le MS* » (*ibid.*).

Ces considérations rendent compte de *l'articulation des systèmes didactiques* telle qu'elle est pensée et prescrite par les instances cantonales. En utilisant le terme « articuler », nous reprenons la signification donnée par le dictionnaire qui renvoie à « *l'assemblage de plusieurs pièces mobiles les unes sur les autres* », à l'organisation des « *éléments distincts contribuant au fonctionnement d'un ensemble* » (Le Robert, 2001). Nous pouvons avancer l'idée que, pour les

³⁸² Nous rappelons que la « délégation » concerne la situation où le MG confie la classe au MS et non la « délégation » qu'il lui ferait de prendre en charge un objet de savoir.

responsables du DIP, les directives régissant le travail du MS et du MG sont à même d'assurer (articuler) le travail en co-responsabilité de l'EP à la charge des MG et des MS et les conditions nécessaires pour que les élèves apprennent. Il reste que cette perspective institutionnelle doit être interrogée à la lumière de nos résultats.

Comme nous l'avons montré dans notre revue de littérature (Amans-Passaga, 2008, Felix, 2002, Karpo & Rayou, 2010, Leutenegger, 2000, 2009, Toullec-Théry, 2009, 2012) l'école, dans le dessein de répondre aux contraintes spécifiques du fonctionnement des disciplines scolaires et à ces « cas particuliers », s'ingénie à mettre en place des formes d'articulation des systèmes didactiques qui préfigurent l'action des enseignants responsables et influencent la nature et les modalités de travail proposées et réalisées par les élèves.

Toutefois, l'articulation des systèmes du point de vue institutionnel ne veut pas dire pour autant « connexité didactique » en ce qui concerne les objets de savoir. Celle-ci est bien plus qu'une entente et une correspondance par rapport aux aspects de gestion de la classe, à la méthodologie de l'enseignement ou à l'organisation matérielle. Elle renvoie à l'épaisseur épistémique des savoirs qui traversent (dans les deux sens) et relient le SD_{MS} et le SD_{MG} . Ainsi, penser la connexité des systèmes didactiques c'est, à la fois, s'intéresser à l'articulation des savoirs mis à l'étude d'un système à un autre et considérer leur épaisseur épistémique de ces savoirs. Cette dernière n'est pas sans lien, d'une part avec l'expertise que les différents maîtres ont relativement à l'objet de savoir et à son enseignement (modélisation didactique) ; et d'autre part avec les compétences nécessaires pour non seulement faire exister cette expertise en classe auprès des élèves, mais aussi pour rendre possible sa « communication » et sa mise en relation avec la programmation du collègue de la dyade.

Ces éléments sont constitutifs de notre questionnement à propos du *fonctionnement effectif* des systèmes didactiques emboîtés. Qu'il s'agisse de la construction de la référence en classe ou de l'avancement du temps didactique durant les cycles d'enseignement étudiés, ils mettent fondamentalement en discussion ce qui dans le fonctionnement relève de l'articulation et de la connexité didactique des partenariats institutionnels observés.

Pour l'institution genevoise, dans le cas de l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire, cette question semble être transparente. Tout est conçu comme si la présence du MS et sa fonction de *methodologue* suffisaient à régler le « le passage du témoin didactique ». Ainsi, et au-delà de l'articulation pensée par l'institution, notre recherche s'est donnée pour visée d'objectiver les manières dont les maîtres s'organisent sur le terrain. Peut-on identifier un système didactique prédominant, *principal* et, en corrélation, un système didactique *secondaire*, entité « qui se produit dans un deuxième temps » et qui serait la « conséquence de quelque chose » tout en lui étant subordonné ? Ou sommes-nous, au contraire, devant un fonctionnement de dyade fortement co-référencée au sein de laquelle se développe une co-construction de la programmation autour d'objets de savoir ayant quelque épaisseur ? Dans quelle mesure les savoirs mis à l'étude permettent-ils d'assurer non seulement les conditions d'apprentissage des élèves intra-leçons, mais aussi le travail conjoint du maître spécialiste et du titulaire de classe de façon à créer les conditions d'une cohérence inter-leçons ? C'est à ces questions que la discussion qui suit tente de répondre.

2.2. Les systèmes didactiques MS et MG : une articulation hiérarchique

Dans le cas genevois, il faut tout d'abord considérer que l'action des enseignants des dyades observées se déploie dans un *rapport hiérarchique* : le MS assurant un rôle de méthodologue expert auprès du collègue titulaire de la classe. D'après la description et l'analyse que nous avons réalisées (chapitre 8 et 9), l'asymétrie décisionnelle pensée par l'institution scolaire genevoise se retrouve dans la manière dont les dyades observées fonctionnent effectivement sur le terrain. La mésogenèse construite dans les deux cycles d'enseignement et l'évolution des objets de savoir sont *substantiellement déterminées* par la position hiérarchique « d'expert » occupée par les enseignants spécialistes. Dans ce sens, nous pouvons dire que l'expertise MS vis-à-vis du système didactique MG constitue un paramètre nodal du fonctionnement du « système dyade » qui conditionne, ce faisant, l'expérience de formation des élèves ainsi que l'importance des apprentissages construits.

C'est en rapport avec trois aspects principaux que nous identifions la prédominance, au sein des dyades, d'un des systèmes :

- (i) les objectifs du cycle d'enseignement et des leçons,
- (ii) les situations d'apprentissage qui sont effectivement agencées en classe,
- (iii) la démarche ou le mode d'enseignement qui guident le travail réalisé auprès des élèves.

Au vu des résultats, nous pouvons dire que c'est bien le système didactique MS qui est la référence (système principal) dans la dyade. Cependant quelques nuances sont à apporter par rapport à la représentation que l'on peut se faire de ces rapports à partir des prescriptions officielles.

2.2.1. Le discours des enseignants

Si l'on se réfère au discours que tiennent les deux enseignantes généralistes en rapport avec la programmation proposée par les spécialistes, nous constatons la volonté de placer leurs leçons toujours en correspondance avec celles de leurs collègues. Cela étant, les MG peuvent envisager d'agencer différemment les séances si le fait de suivre les spécialistes implique une trop grande utilisation de matériel ou si les élèves risquent de s'ennuyer en refaisant encore une fois la même tâche (situations qui n'ont pas été observées dans notre étude). La programmation peut différer aussi, comme le montrent d'ailleurs les analyses des deux cycles d'enseignement observés, lorsque les MG considèrent que des tâches « originales » (au sens de tâches qui n'ont pas été proposées aux élèves par le MS dans une leçon précédente) s'avèrent intéressantes et/ou nécessaires à faire.

- C'est le cas, par exemple, de la MG_{D1} lorsqu'elle propose la tâche « *Passes et tirs au panier* » et le « *Streetball* » à la 4^{ème} leçon, gestes techniques et situation de jeu collectif qu'elle considère nécessaires afin de faire avancer le temps d'enseignement en lien avec le basketball. Ces apports supplémentaires, qui contribuent à l'articulation de sa programmation avec celle de la spécialiste, nous les avons interprétées comme découlant de l'expérience que la MG a du basketball. Ceci montre encore que la connexité didactique entre les deux systèmes est déterminée par l'épistémologie professionnelle des enseignants spécialistes et généralistes.
- C'est le cas aussi pour la MG_{D2}, lorsqu'elle prescrit en L3 deux tâches différentes : « *Parcours avec ballon* » et la « *Passe à 10* », se distinguant ainsi de la programmation

prévu par le MS_{D2}. Si l'intention de l'enseignante est de s'inscrire dans le projet du MS, ces propositions sont cependant non connexes par rapport aux contenus que ce dernier a élaborés pour le cycle.

Les maîtres spécialistes, de leur côté, en donnant la planification aux généralistes et en leur montrant en classe les différentes tâches qu'il convient de mettre en place dans la ou les prochaines leçons, attendent des MG qu'elles reprennent le contenu de leur intervention. On peut alors dire que, pour eux, la relation MS-MG fonctionne et que la « qualité » de ce qui est fait en classe est assurée si les MG « font l'effort » de suivre ou de reprendre leur programmation.

2.2.2. L'observation des situations de classe

L'*analyse panoramique* a montré une forte articulation entre la programmation de la MS et de la MG dans la dyade 1 et une articulation moins importante, mais bien présente, dans la dyade 2. Dans les deux cas, le rapport hiérarchique intra-dyade est important et c'est le référentiel du MS qui peut être considéré comme celui qui guide le cycle d'enseignement. C'est visible dans l'agencement des parties de chaque leçon et dans les mises en rapport des tâches qui sont agencées (surtout en D1) et des intentions didactiques poursuivies (caractéristique principale en D2).

Cela dit, si l'assujettissement de l'action didactique des enseignantes généralistes à l'expertise des MS est bien réel sous certains aspects, il serait erroné d'affirmer que les systèmes didactiques fonctionnent à l'identique. Ainsi, des différences parfois importantes interrogent l'articulation inter-leçons. De même, et comme nos analyses l'ont montré, les pratiques didactiques du spécialiste n'apportent pas *ipso facto* de l'épaisseur didactique aux savoirs abordés en classe durant le cycle.

Ceci, d'une part, parce que les MS comme les MG suivent les préconisations officielles caractérisées par une conception techniciste de l'enseignement des sports collectifs basée sur des objets de savoir fortement élémentarisés. D'autre part, se pose la question de savoir si le fait de détenir un diplôme de spécialiste en EP (les MS) suffit-il à fonder une expertise didactique dans l'APS enseignée ? Nos résultats suggèrent que la formation didactique initiale des MS ne va pas sans poser des problèmes concernant cette question. Soulignons, d'une part, que la grande étendue des objets pouvant potentiellement faire partie des enseignements en EP fait que de manière générale, le spécialiste lui-même n'est pas nécessairement en mesure de tous les maîtriser. Par ailleurs, pour les deux dyades, les pratiques mises en œuvre par les MS ne relèvent pas d'une expertise didactique avérée si on les met en tension avec l'état des connaissances didactiques dans ce domaine. Ces constats interrogent la fonction de méthodologue au regard des apprentissages proposés aux élèves.

En fait, les choses ne sont pas si simples, ni caricaturales. Nos résultats montrent, au contraire, qu'il y a bien un rapport différencié entre les deux statuts d'enseignants. L'analyse des discours et des pratiques effectives révèle que les MS et les MG s'adaptent aux conditions institutionnelles et réglementaires en cherchant à régler leurs rapports de travail. Elle met en évidence aussi qu'il existe un rapport hiérarchique entre MS et MG, et que celui-ci ne se limite pas à un simple rapport formel. Au sein des dyades étudiées, se déploient de réels liens de travail collaboratif. Ceci dépend grandement de la manière dont le MS endosse son rôle de « méthodologue », ce qui appelle à discuter sur son fondement et intérêt au regard d'une

meilleure articulation de l'action spécifique des MS et des MG et d'une amélioration substantielle de la programmation didactique de l'éducation physique à l'école primaire.

2.2.3. Passage de témoin et contrat didactique

Si l'on se place du point de vue des élèves, nous constatons que c'est le MS qui apparaît comme le référent principal de la classe d'EP, même lorsqu'il est absent et que c'est au tour du généraliste de donner la leçon. La prégnance du SD_{MS} s'installe à partir de processus souvent peu visibles dans les présentations, explicitations et injonctions de la part du MS lorsqu'il est dans la salle. Mais elle résulte aussi du fait de l'action des MG qui se chargent, lorsqu'elles donnent ses leçons, d'articuler leur propre intervention avec les repères mis en évidence par leurs collègues spécialistes.

C'est ainsi que nous observons, lorsque le spécialiste intervient auprès des élèves, qu'il ne pose pas uniquement les bases du travail qui est à faire durant la leçon, mais qu'il annonce aussi les conditions et les principes du travail scolaire à suivre en son absence. Lorsque le MS est absent, la justification de ce qui est fait est renvoyée de manière assez systématique à ce qui a été abordé avec le MS lors de la leçon précédente.

Dans l'alternance du « passage de témoin », nous observons donc que c'est bien le contrat didactique établi dans le SD_{MS} qui prédomine, selon une forme de partenariat dans lequel les MG prennent une part importante, témoignant ainsi de l'existence d'un « référentiel commun et partagé » (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002).

2.3. Une relation entre « pairs » au-delà des rapports hiérarchiques

En prenant en considération l'expertise en EP du MS par rapport au MG (une formation plus longue, un parcours sportif plus important, le titre d'expert dans au moins une discipline sportive) et le dispositif mis en place par le DIP (rôle de « méthodologue » attribué au MS, alternance des leçons), nous avons fait l'hypothèse que l'espace-temps professionnel que partagent ces deux types d'enseignants pouvait correspondre à une relation de type « formation continue ».

Pour l'institution fédérale qui édicte les directives concernant la formation continue en Suisse (CSCFC, 2012), celle-ci a comme but de « *renouveler, d'approfondir et de compléter les qualifications professionnelles des participants et de leur permettre d'en acquérir de nouvelles* ». Il se dégage l'idée d'un projet, comme dit Legendre (1993) de « *transformer le formé* » (p. 622), par exemple ses attitudes et ses manières de faire afin qu'il change ses pratiques éducatives.

Nonobstant le rapport hiérarchique de la relation MS-MG que nous avons mis en évidence plus haut, les résultats de notre recherche ne nous permettent pas de valider cette hypothèse. Bien au contraire ! Nous constatons que la dimension « formation » est absente et que les MG revendiquent, par le discours et par les actes, une autre place que celle de « formé ». Des résultats de notre recherche amènent quelques précisions importantes à ce propos :

- Les MG reçoivent des spécialistes un certain nombre d'informations sous forme écrite (planifications), des mises en évidence *pratiques* (les tâches proposées aux élèves) et un contenu sous forme de *discours* sur la didactique de l'EP (les conseils et les propositions que les MS leur donnent durant ou tout de suite après les leçons, ou dans la dyade 1, pendant les « moments d'échanges »). Cependant, nous avons observé que les données transmises par les

MS n'ont pas fait l'objet d'une sollicitation ou d'une demande particulière de la part des MG. Nous pouvons ainsi dire que, dans une grande majorité des échanges à teneur didactique, les MG reçoivent ce que les MS ont décidé, de leur côté, de leur transmettre.

- Si les MS font aux MG un nombre important de propositions, ces dernières ne peuvent pas être considérées comme le résultat (ou faisant suite) d'une évaluation systématique des besoins (ou des manques qu'il serait nécessaire de combler) chez leurs collègues généralistes.

C'est ainsi que le contrat qu'organise la relation MG-MS sur le terrain n'implique pas une entente réciproque et ne semble pas non plus motivé par la nécessité, l'intérêt ou les demandes des MG de transformer leurs pratiques. Dans la relation qui s'établit, les spécialistes répondent surtout à l'injonction faite par l'institution scolaire de prendre en charge la continuité de l'enseignement de l'EP et d'assurer un rôle de « personne ressource » (DEP, 2005) au sein de la dyade³⁸³.

Selon les MG observées, si les apports des maîtres spécialistes leur permettent de « *varier* » leurs activités ou de « *voir d'autres choses* » (entretien *ante cycle*), elles ne se perçoivent pas pour autant dans le rôle d'un formé. Par exemple, Sonia (Dyade 2) dit que le MS « *nous apporte de nouvelles idées, ça permet de se renouveler, donc, oui je le vois plus comme donner des idées que vraiment une formation* » (entretien *ante cycle*).

Nous avons constaté aussi que les MS observés répondent aux attentes de l'institution scolaire en ce qui concerne leur rôle de méthodologue. C'est ainsi qu'ils ne transmettent pas seulement la planification à leurs collègues, mais qu'ils sont à leur écoute, répondent à leurs questions, proposent des activités, explicitent ce qu'ils font, donnent des idées, etc. Cependant ils considèrent que les MG, en privilégiant davantage les autres disciplines scolaires s'impliquent peu en EP et ont tendance à « *trop* » se reposer sur leur travail (MS_{D1} entretien *ante cycle*). Si le dispositif d'enseignement implique une alternance, les spécialistes expriment aussi des doutes sur la qualité du travail fait en leur absence. Les propos tenus par la MS_{D1} nous semblent, à ce sujet, exemplifier cette perception générale³⁸⁴ : « *je ne suis pas sûre que...qu'ils sachent très bien ce que c'est l'EP* » (entretien *ante cycle*).

Les résultats de nos analyses suggèrent plutôt une relation entre « pairs » où le principal souci des acteurs est celui de faire au mieux pour articuler leurs leçons respectives (n'oublions pas, à ce sujet, les implications du « contrat de recherche »). C'est ainsi que, tout en donnant la leçon aux élèves, les MS agiraient moins pour former les généralistes que s'assurer, à travers les indications, les conseils, etc., que ces dernières puissent reprendre et donner une suite à leurs propositions. Les MG, de leur côté, tout en se laissant la possibilité de donner une certaine couleur personnelle à leurs leçons, tentent que celles-ci restent au plus près de leurs collègues spécialistes.

Concernant l'action simultanée du MS et du MG en classe, soulignons encore que l'action des MG observées s'inscrit et suit toujours le dispositif de travail agencé par les spécialistes. Ceci contraste avec les résultats de l'étude de Leutenegger (2009) dans laquelle l'enseignant en soutien est tiraillé entre le respect du contrat de partenariat et la proposition de tâches qui

³⁸³ Bien entendu, il ne nous est pas possible, dans le cadre de notre recherche, d'évaluer l'impact réel qu'ont les propositions des spécialistes chez le MG, par exemple si elles dynamisent et stimulent effectivement « l'intérêt du maître généraliste » ou si les MS éveillent « *l'imagination, la curiosité et la créativité des généralistes* » (DEP, 2005).

³⁸⁴ Nous parlons de « perception générale » pour souligner que la MS n'a pas tenu ce discours en ce qui concerne les compétences de Sonia en particulier. Au contraire, nous avons l'impression que cette MS considère que Sonia se distingue par rapport à d'autres MG.

pourraient l'éloigner de la chronogenèse « officielle » de la classe. Dans les leçons où MS et MG sont ensemble, nous n'avons pas constaté de mise en œuvre de tâches autres que celles proposées par le spécialiste. Lorsque la leçon est sous la responsabilité du MS, tout se passe comme si les MG ne s'autorisent pas à intervenir. Cependant, nous avons constaté que les élèves, lorsqu'ils sont distribués en plusieurs groupes ou équipes, ne bénéficient pas du même accompagnement. Par exemple, le MS_{D2} fait jouer simultanément deux parties de Streetball. Durant celles-ci, il reste toujours avec les mêmes équipes, ce qui a des conséquences quant à l'expérience effective de l'ensemble des élèves. En effet, le MS régule l'activité des joueurs en rapport avec les contenus de la tâche. De son côté, la MG intervient auprès d'un second groupe d'élèves principalement par rapport à la discipline et au respect des règles du jeu. Il se crée ainsi, au même moment mais dans une partie du terrain différente, une double chronogenèse au sein de la classe (l'une portée par le MG et l'autre par le MS).

2.4. Reprendre et poursuivre le projet du MS : l'illusion de connexité didactique

Dans les cycles d'enseignement observés, les différentes tâches et les objets d'enseignement qu'elles abordent s'organisent à l'intérieur d'un dispositif « leçon » qui les englobe et qui leur donne forme. La manière de les agencer et de les disposer dans le continuum de ce temps institutionnel hebdomadaire renseigne sur le rapport de chaque maître à l'enseignement et à l'apprentissage. Si nous nous référons aux dyades étudiées, nous avons observé une certaine uniformité qui manifeste, comme nous l'avons déjà dit, l'empreinte de l'expertise statutaire du maître spécialiste. Celle-ci apparaît comme nécessaire au bon fonctionnement du système, d'où l'importance donnée à ce que chacun joue au mieux le rôle qui lui est assigné. Cela étant, dans cette dynamique, il n'est pourtant pas toujours évident d'attribuer aux MS le « motif » (dans le sens de Léontiev, 1984) de l'action des MG. Une certaine « forme scolaire » cristallisée dans la manière de penser et d'enseigner l'EP peut se confondre dans les pratiques. Rappelons quelques-uns des constats qui éclairent ces observations. Nous prendrons comme base de discussion les analyses de la Dyade 1 que nous poursuivrons en montrant les spécificités de la Dyade 2. C'est en distinguant les éléments qui relèvent de l'articulation des systèmes de ceux qui reviennent à leur connexité didactique que nous montrerons les limites du dispositif cantonal.

• A propos de la Dyade 1

La 1^{ère} leçon de la MS peut être considérée comme le *modèle de leçon* pour l'ensemble du cycle d'enseignement qu'elle entame. Si les tâches des autres leçons sont différentes et si les rôles sociaux proposés aux élèves changent parfois, c'est bien cette leçon qui constitue la référence pour la MG.

L'organisation des parties de la leçon structure la nature des objets d'enseignement. Dans les leçons données par la MS, trois parties distinctes apparaissent : (i) l'échauffement général, qui correspond à la mobilisation rapide des différentes articulations, (ii) les tâches visant le travail de gestes techniques et la mise en place des règles et (iii) la partie consacré au(x) jeu(x) collectif(s). Les leçons données par la MG suivent exactement la même structure, ce qui relève d'une articulation intra-leçon qui correspond, rappelons-le, au modèle didactique mis en avant par les concepteurs des différents Manuels fédéraux. Cette articulation formelle dans la manière d'organiser les savoirs mis à l'étude constitue la base même d'une conception techniciste des

jeux collectifs (Braun-Antony, 2001). En l'adoptant, les enseignants s'éloignent *de facto* d'une démarche prenant en considération la logique interne des jeux programmés et plus encore des modélisations proposées par les didacticiens.

Cette convergence formelle intra-dyade se décèle également au niveau temporel. Chez la MS, la place attribuée aux *tâches techniques* est inférieure par rapport au temps qu'elle dédie aux jeux collectifs (35%), un pourcentage que l'on retrouve aussi chez la MG. Il apparaît ainsi, pour les deux enseignantes, qu'un temps conséquent doit être alloué au travail technique, mais qu'une plus grande importance (temporelle en tout cas) doit être donnée au jeu.

La forte articulation entre les deux systèmes didactiques apparaît aussi lorsqu'on observe les tâches programmées. Si l'on se réfère au « *premier moment de la leçon* » (planifications MS), la MG reprend les mêmes mouvements pour l'échauffement des articulations que ceux proposés par la MS ainsi que la plupart des tâches qui travaillent l'adresse et les gestes techniques (par exemple, « *Les trois sons* » ou « *L'arrêt en 1 et 2 temps* »). C'est le cas également pour les jeux collectifs (en L2 et L6).

La programmation de la MG s'organise ainsi d'après les différentes possibilités présentées par la MS en tant que « méthodologue ». Toutefois, le suivi de cette expertise n'empêche pas la titulaire de classe, qui a une expérience personnelle en basketball, de donner une « coloration » personnelle aux leçons dont elle a la charge, ce qui montre sa capacité à « innover » malgré l'étroitesse de l'espace qu'elle est tenue d'occuper dans la dynamique de la dyade (poursuivre le travail initié par la MS). Cette autonomie didactique et cette ingéniosité sont à souligner, d'autant que la MS de cette dyade se considère comme « faible » en basketball. Rappelons aussi que la MG a une expérience dans ce sport. Nous faisons l'hypothèse que c'est cette expérience qui lui permet de *résonner* aux propositions de la spécialiste en proposant des tâches qui contribuent à l'avancée de la chronogenèse. D'une certaine manière, l'épaisseur épistémique des savoirs mis à l'étude qui résulte de cette forme de connexité didactique relève davantage de l'épistémologie pratique de la MG que des effets des propositions de MS. Il n'en reste pas moins que l'assujettissement des deux enseignantes au manuel en usage, et par voie de conséquence à la conception techniciste qui y est sous-jacente, limite la possibilité de mise en scène de savoirs ayant une pertinence didactique plus importante. Comme on l'a vu, l'avancement du temps d'enseignement s'effectue principalement au travers de la reprise de tâches (et de conditions de réalisation) qui assurent l'enchaînement et l'articulation inter-leçons. L'intérêt pour les élèves est de ce fait d'être confrontés à une continuité des formes de pratiques et à une cohérence de l'action des enseignantes renforcée par le partage d'une même manière de concevoir l'enseignement et l'apprentissage en salle en EP.

Concernant la démarche mise en œuvre, nous avons constaté que pour la MS_{D1}, qui occupe aussi la fonction de formatrice au Service de l'éducation physique, les prescriptions du manuel cantonal genevois (DIP, 2000) semblent guider son action auprès des élèves. La phase « *percevoir-communiquer* » (*ibid.*) apparaît comme une étape essentielle dans sa démarche. En ce qui concerne cette enseignante (entretien *ante cycle*), l'élève doit non seulement comprendre pour faire, mais il doit avoir aussi la possibilité de le verbaliser. Se dégage l'idée selon laquelle, si l'élève comprend/s'exprime à propos d'une règle d'action, par exemple, il est en mesure de la mettre en pratique. Nous avons vu que c'est lors des « moments d'échange » instaurés par le chercheur que la MS a explicité sa démarche à la MG et lui a demandé de la faire sienne.

Concrètement, et comme nos analyses l'ont montré, cette démarche a déterminé les postures topogénétiques adoptées par les enseignantes et les élèves. Dans la partie *jeux collectifs*, les *moments de verbalisation* sont agencés avant, entre et après chaque match, ce qui place les élèves dans l'alternance de rôles différents. D'une manière générale, les deux enseignantes (MS et MG) délèguent aux élèves la responsabilité de dire, à partir de leur expérience en tant que joueurs, ce qui peut être efficace à réaliser pour améliorer le jeu ou demandent à ceux qui restent sur le banc d'observer et de donner leur avis aux équipes qui ont fait le match. Ces *moments de verbalisation* ont pour visée d'orienter le projet d'action de l'élève/joueur. Nous avons souligné lors de l'analyse qu'au-delà de l'intérêt de cette démarche se posait la question de ce qui, dans les milieux didactiques agencés par les MS et MG leur permettait de le faire. Dans le cas de cette dyade, une partie importante de la mésogenèse évolue donc à partir des propositions des élèves qui ne sont pas toujours « denses » en savoir. Les validations et institutionnalisations des enseignantes, pour leur part, contribuent à faire avancer le temps didactique. Comme nous l'avons vu (analyse micro-didactique), la nature des questions posées aux élèves et les indicateurs d'observation que les enseignantes donnent aux observateurs n'y contribuent pas de manière significative.

De fait, la chronogenèse des savoirs est aussi déterminée par la reprise, d'une séance à l'autre, d'une même démarche didactique des jeux collectifs. Dans leurs leçons, MS et MG agencent toujours, dans un premier temps, des tâches visant à mettre en étude les gestes techniques ainsi les liens que ces gestes entretiennent avec les règles du jeu (marcher, double-dribble). Dans un deuxième temps, les enseignantes programment un ou plusieurs jeux collectifs. Il ressort de nos analyses panoramiques et micro-didactiques que ces derniers sont considérés comme des situations durant lesquelles les objets abordés précédemment peuvent ou doivent être mobilisés. Les gestes sont ainsi travaillés de manière décontextualisée, marquée par une forte désynchronisation (Marsenach, 1991) des éléments constitutifs de la pratique sociale du basketball. Ils sont abordés dans des dispositifs où la finalité des actions et la logique interne du jeu sont très souvent absentes. Dans cette dyade, ils font aussi l'objet de liens discursifs sans effets sur l'activité motrice des élèves.

Cette *forme scolaire* fortement cristallisée dans les pratiques de la discipline renforce, au sein de cette dyade, la prédominance des modes d'articulation des deux systèmes didactiques en filiation avec les recommandations officielles (c'est bien la MS qui expose en premier ce modèle didactique) : il n'en reste pas moins que la connexité didactique n'est pas seulement déterminée par « l'expertise » du MS mais relève aussi de l'autonomie et de l'expérience dans le domaine de la MG³⁸⁵. Examinons maintenant le cas de la dyade 2.

• A propos de la Dyade 2

La relation hiérarchique en rapport avec l'expertise didactique du MS est ici également présente, même si la titulaire de classe (MG) procède à des variations parfois importantes dans l'agencement de ses leçons. Rappelons que l'alternance inter-leçons propre à ce dispositif (1 fois sur 3) est sûrement une des raisons qui expliquent l'importante centration du MS sur son rôle de méthodologue. Les leçons du MS suivent l'organisation canonique en trois étapes. La première est l'échauffement (activation générale de l'élève), la deuxième concerne « l'apprentissage du pied de pivot » (planification) et la dernière est consacrée au « Streetball ».

³⁸⁵ Voir à ce sujet l'étude faite par Elandoulsi (2011) à propos de l'enseignement de la gymnastique.

Dans le contrat verbal qui se construit au cours de la leçon, il revient au MS de définir de manière détaillée ce qui est à faire (repères techniques, règles du jeu) et à la MG de le faire travailler par les élèves. Nous avons fait l'hypothèse que c'est ce qui explique la place que prennent, durant les leçons du spécialiste, les explications verbales et la très faible *activité motrice orientée* des élèves. L'avancement du « temps d'enseignement » inter-leçons dépend ainsi davantage de la « capacité », de « l'effort » consentis par la généraliste pour faire vivre, durant ses leçons, ce qu'elle a observé chez le MS.

La première leçon du MS constitue, comme pour l'autre dyade, la référence à partir de laquelle MG organise ses interventions. Durant cette leçon, le spécialiste expose les deux objets d'enseignement du cycle. Ces choix guident l'action de la MG. Cela dit, par rapport à l'autre dyade, nous observons une plus faible correspondance MS-MG dans la manière de structurer les parties de la leçon et dans les tâches programmées. Notons en particulier que MG en L3 commence par un jeu collectif et finit avec le parcours de manipulation de balle. Lors des analyses micro-didactiques nous avons émis l'hypothèse que ces modifications sont davantage liées aux difficultés rencontrées par MG dans la gestion didactique des situations portant sur le « streetball » que ce soit en 6 contre 6 ou en 4 contre 4. Bénéficiant d'aucune expérience personnelle dans le domaine, MG semble préférer programmer des jeux scolaires traditionnels que risquer d'être prise en défaut dans la régulation des phases de jeu de streetball.

La MG, tout en reprenant les intentions didactiques du MS, et en proposant une « entrée progressive » des élèves dans l'effort, agence différemment ses trois leçons : - Dans la première, l'échauffement et le travail technique se réalisent dans la même tâche ; - Dans la deuxième leçon, elle commence la séance par une rapide mobilisation des articulations ; le travail technique, quant à lui, est effectué sur un parcours comprenant plusieurs exercices et agencé après la situation de jeu ; - Au début de sa troisième leçon, la MG reprend la tâche d'échauffement faite par le MS (L4) et, après avoir laissé les élèves tirer au panier, elle propose le jeu de streetball en ayant comme intention principale le travail du pivotement. L'analyse de cette dyade met en évidence une forme d'articulation des systèmes moins forte que dans la dyade précédente. Tout ce passe comme si la structuration des leçons du MS semble difficile à reprendre par la MG. Qu'en est-il de la connexité didactique entre les deux systèmes didactiques ?

Le « double adressage » en classe (à la MG et aux élèves) est fortement explicité par le MS. Le spécialiste expose aux élèves les conditions de réalisation des tâches et pointe également des éléments techniques ainsi que des considérations d'ordre tactique. Ceci peut être considéré comme le contenu que la MG devrait retenir afin d'assurer la connexité didactique inter-leçons.

La manière de procéder de la MG montre son intention d'inscrire ses leçons dans le projet du MS, mais aussi la « coloration » personnelle qu'elle leur donne. Nous pensons que la programmation du MS place la MG dans une sorte « d'impossibilité » de connexité didactique car les propositions du spécialiste sont trop « complexes » par rapport aux connaissances de l'enseignante titulaire de classe.

Dans cette dyade, le MS passe plus de temps dans les *tâches techniques* que dans la réalisation de *jeux collectifs*, contrairement à MG qui privilégie ces derniers. De ce fait la connexité didactique entre les deux systèmes MS et MG est beaucoup plus faible.

Malgré les quelques différences constatées avec la première dyade, les leçons de deux enseignants se situent dans la conception techniciste de l'enseignement des jeux collectifs que

nous avons décrite plus haut, la MG privilégiant néanmoins une intention plus « *globale* » et « *ludique* » (Amade-Escot, 1989) des situations de classe.

2.5. Conclusion à propos de la connexité didactique des systèmes observés

A partir de l'observation et de l'analyse des deux cycles d'enseignement, nous constatons que le travail de méthodologue développé par les MS consiste à exposer une *procédure d'enseignement* que les MG doivent utiliser en leur absence.

Si les spécialistes planifient et mettent en œuvre leur propre programmation (leçons données aux élèves), ils sont tenus de construire, en même temps, des dispositifs qui seront utilisés par d'autres personnes : dans un « double adressage », ils donnent à voir ce qui est à reprendre dans les leçons suivantes. Ceci implique à la fois une expertise didactique des situations d'apprentissage présentées, mais aussi la compétence de s'adresser aussi bien aux élèves qu'aux MG, en pointant ce qui est essentiel à retenir pour faire avancer le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage.

Du côté des MG, observer et dégager dans le « vif de l'action » l'essentiel de ce qui est présenté par les MS suppose également certaines « clefs de lecture », dont évidemment certaines de nature didactique, ce qui nécessiterait la maîtrise de certaines connaissances à propos des APS et de la manière de les enseigner. Devant s'occuper « aussi » des élèves, les MS n'ont pas « l'espace » pour expliquer tout ce qu'ils font³⁸⁶ et il reviendrait alors aux généralistes de « lire » l'implicite. Sauf à structurer formellement des « moments d'échange » comme nous invitons la première dyade à le faire (composante expérimentale de notre recherche). Le spécialiste doit ainsi gérer un « double contrat didactique », l'un vis-à-vis des élèves, l'autre en rapport au MG.

Par rapport aux *conditions de réalisation*, la reproduction assez fidèle des tâches proposées par les MS nous indique que le dispositif institutionnel permet l'articulation « formelle » inter-leçons. Cependant, il s'agit d'une articulation portant sur des traits de surface, eu égard à la faible épaisseur didactique des savoirs mis à l'étude. Ce phénomène est plus présent dans la Dyade 2 en raison d'une faible connaissance des objets d'enseignement, mais aussi des choix méthodologiques du MS. Cette MG s'occupe davantage d'aspects généraux relatif à la gestion de la classe. On retrouve ainsi dans les leçons des MS et des MG des deux dyades des agencements matériels, des critères de réalisation et des règles de jeu, très similaires.

Par rapport aux objets de savoir mis à l'étude par les MS dans les *tâches techniques*, nous constatons également que les MG des deux dyades ne semblent pas éprouver de difficulté à poursuivre le travail entamé, en respectant les repères techniques observés. Notons cependant qu'agit de reprendre des modèles « fermés » d'action motrice qui impliquent peu d'imprévu : ce qu'il est nécessaire de savoir est exposé verbalement et gestuellement. Il y a donc un certain degré de connexité didactique concernant les tâches techniques, mais avec une épaisseur épistémique assez pauvre du fait de l'élémentarisation et de la décontextualisation des savoirs qui y sont travaillés. La question du sens que prennent ces apprentissages pour les élèves reste présente.

En ce qui concerne les *jeux collectifs*, et en rapport avec le type de savoirs que ces situations permettraient de mettre à l'étude, nous avons pu pointer pour les deux dyades, une quasi

³⁸⁶ Comme nous l'avons vu, ils « profitent » du temps de battement au début et à la fin de la leçon (arrivée-sortie des élèves) ou du moment de distribution des équipes sur les terrains de jeu pour échanger.

absence de savoirs liés aux enjeux tactiques de coopération/opposition aux sports collectifs. Ceci s'explique, d'une part, par rapport aux difficultés rencontrées par les MS en termes de mise en évidence des contenus d'enseignement opératoires. D'autre part, parce que la transposition faite par les MG ne reprend pas toujours ce que les spécialistes soulignent comme « important ». Ceci est particulièrement visible dans la Dyade 2 : le MS pointe, à la fin de sa deuxième leçon, des repères concernant l'organisation individuelle et d'équipe pour mieux évoluer en streetball, repères que la MG n'est pas en mesure de reprendre dans sa leçon. C'est en se focalisant sur des détails et des traits de surface des techniques sportives que MG_{D2} cherche à assurer une certaine forme d'articulation entre les leçons (par exemple, elle retient surtout l'importance d'utiliser un pied pour pivoter). Dans la Dyade 1, la MG fait siens les contenus proposés par la spécialiste, mais elle se retrouve aussi, comme sa collègue, confrontée à essayer de faire avancer le temps didactique à partir d'intentions d'action qui restent très générales. Par exemple l'injonction « se démarquer », qui est essentiel dans les jeux de démarquage comme le basketball et le streetball (Conquet & Devaluez, 1984), n'est pas déclinée par la MS sous forme d'indicateurs permettant aux élèves de s'y appuyer pour modifier leur manière de faire. Dans cette dyade, la connexité didactique qui a pu voir le jour est le résultat de l'expérience de la MG par rapport au basketball, qui lui a permis de reprendre de manière autonome des éléments des leçons de la spécialiste ; cependant, cette connexité peut être aussi le résultat des « moments d'échanges » introduits par le contrat de recherche, qui ont sans doute permis (même à la marge) aux deux enseignantes de partager des embryons de leurs expériences professionnelles respectives.

Pour conclure sur la connexité didactique relativement aux objets de savoir, force est de constater leur faible épaisseur didactique dans les deux dyades, et la quasi impossibilité pour les acteurs des deux systèmes didactiques emboîtés d'assurer une quelconque évolution chronogénétique à leur sujet.

Ces constat interrogent le travail transpositif réalisé par les enseignants et la référence effectivement co-construite en classe : dans quelle mesure le rapport que les maîtres ont aux pratiques sociales de référence leur donne la possibilité de dégager une forme de pratique scolaire permettant aux élèves de vivre des expériences à hauteur de ce qu'ils peuvent faire ?

Pour les didacticiens de l'EP, le premier pas de la transposition didactique est de construire une « *situation de référence* » (Goirand, 1992) ou une « *forme de pratique scolaire* » (Marsenach, 1991). Ces formes scolaires ne sont pas à comprendre dans un rapport « d'identité » à la pratique sportive. Il s'agit plutôt d'une adaptation régie par le souci de l'authenticité, c'est-à-dire celle de conserver l'essence et les aspects fondamentaux de la pratique de référence. En jeux collectifs scolaires (Deleplace, 1979 ; Gréhaigne, 1992 ; Gréhaigne, Godbout, & Bouthier 1999 ; Gréhaigne, 2005 ; Mérand, 1989), les modélisations didactiques proposent de travailler principalement la compréhension et la maîtrise des aspects tactiques et de le faire de préférence dans des situations de jeu à effectif réduit. Ces dispositifs permettent, par l'allègement entre autre de la charge d'information à traiter par les joueurs, de confronter ces derniers à la logique interne du jeu dans des conditions optimales.

Comme nous l'avons vu, les situations réduites de jeu dans les cycles observés ne sont pas considérées ni par les enseignants, qu'ils soient spécialistes ou généralistes, ni par les Manuels fédéraux (1998) comme le lieu fondamental des apprentissages : apprendre dans et par le jeu. La technique est envisagée de manière *abstraite* et préalable au jeu. La nécessité du pivoter, par exemple, est proposée de manière formelle et n'est pas posée par le rapport aux nécessités de

protéger son ballon de l'action du défenseur dans le jeu. Les savoirs techniques qui ont été proposés aux élèves ont été construits dans des exercices à environnement stable et fermé (Gréhaigne, 1992). Ils sont suivis des situations comme le basketball 5 contre 5 ou le streetball 4 contre 4, trop complexes et peu adaptées aux élèves de cet âge et de ce niveau. Ces conditions rendent difficiles les apprentissages des élèves et la construction d'une connexité didactique des actions des enseignants. C'est ainsi que, et malgré la volonté et l'engagement de ces derniers, le temps didactique n'avance pas.

Un tel constat nous amène à questionner, d'une part, la formation que reçoivent les MS durant leurs formation initiales en ce qui concerne la dimension didactique de l'enseignement des jeux collectifs et d'autre part, celle qui devrait leur permettre d'assumer le rôle de méthodologue auprès des collègues généralistes. Mais il nous semble aussi nécessaire de remettre en cause le contenu des manuels fédéraux qui ont un statut de prescriptions guidant l'action des maîtres. Un véritable travail de transposition didactique externe est à concevoir si l'on veut mettre à disposition des enseignants des moyens d'enseignement fondés sur les connaissances didactiques actuelles. Ce travail ne peut être produit seulement par des experts (sportifs ou universitaires) mais devrait impliquer des enseignants de terrain, comme cela est réalisé dans les autres disciplines d'enseignement. Nous reviendrons sur ces aspects dans une prochaine section de ce chapitre.

Pour finir avec ce point, les analyses que nous avons réalisées nous conduisent à défendre la thèse selon laquelle l'institutionnalisation de la relation « méthodologue – MG » renforce la conception utilitariste et techniciste la didactique tant scolaire que professionnelle. Notre recherche accrédite l'idée qu'au niveau scolaire genevois, ce système perpétue la confusion entre « enjeux d'apprentissage » et « activités d'apprentissage » en présupposant qu'une reprise de l'organisation didactique des tâches est une garantie de prise en compte et de mobilisation des contenus d'enseignement. Par ailleurs, du point de vue de la formation professionnelle souhaitée par les textes réglementaires, le système tend à masquer la différence entre les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner. Nous plaçons au contraire pour une véritable refondation technologique et didactique du système d'alternance MS/MG, ce qui implique de passer « *d'une vision essentiellement "technocentrée" à une approche "anthropo-techno-didactique"* » (Bouthier, 2008).

La recherche que nous avons menée nous amène ainsi à discuter des conditions pouvant permettre une meilleure actualisation du « passage du témoin » dans le cadre du dispositif d'alternance mis en place par le canton de Genève. C'est à cette discussion que s'attache la section suivante.

3. Diversité des statuts institutionnels des enseignants, organisation du travail didactique et professionnalisation du métier : perspectives pour la formation des professeurs

3.1. Etat des lieux

Institutionnellement, l'« *apport méthodologique* » (DEP, 2005, p. 1) assigné au MS a comme objectif de « *renforcer les compétences des enseignants généralistes dans le but d'améliorer l'enseignement dispensé aux élèves* » (*ibid.*). Ce qui devrait se traduire, sur le terrain, par une interaction maître-maître basée sur des intentions et des rôles distincts. Nous avons vu que la

hiérarchie telle qu'elle est pensée par l'institution se reflète dans les pratiques que nous avons observées, mais la forme et le contenu de ce fonctionnement constitue, au niveau didactique, un point d'achoppement.

Il revient aux MS le rôle de programmer les objectifs et les situations d'apprentissage et aux MG de suivre leurs injonctions. Présenté ainsi, on déduit que ces derniers doivent principalement assumer le rôle d'exécutants d'un projet construit et exposé uniquement par les spécialistes. Si nos analyses nuancent cette perception (voir les initiatives prises par les MG), il n'en est pas moins vrai que le modèle de l'« expert méthodologue » repose sur une certaine « docilité » du maître titulaire de classe. Répartition des postures que nos observations nous conduisent à remettre en question.

Selon l'institution, le fonctionnement du « système dyade » tiendrait à la compétence technologique du MS (pouvoyeur de « matériel didactique ») et à la capacité du MG de transposer dans ses propres leçons « l'essentiel » de ce qu'il a lu/vu/écouté du discours du spécialiste, sans oublier l'observation faite de l'activité des élèves. Dans le dispositif mis en place dans le canton de Genève, le « double adressage », et tout particulièrement la relation vis-à-vis de l'adulte/enseignant que comporte le rôle de « méthodologue », ne semblerait pas demander un apprentissage particulier pour le MS.

Par ailleurs, nous constatons que la formation donnée par l'Institut des Sciences du Mouvement et de la Médecine du Sport (ISMMS, Genève), qui délivre le titre de Maître d'éducation physique, n'intègre pas dans son programme le rôle de méthodologue que certains diplômés vont assumer s'ils sont engagés à l'école primaire. Cette tâche de formation est dévolue aux formateurs du Service de l'EP³⁸⁷. Ce dernier propose aux nouveaux enseignants une formation supplémentaire, en cours d'emploi, en guise d'introduction aux particularités de l'enseignement de l'EP à l'école primaire. Cette formation dure deux ans et elle est composée de 16 séminaires (demi-journée), de six visites d'un formateur (observation des leçons et entretien), d'un stage d'une journée auprès d'un MS et d'observations de leçons données par un MG. C'est sur la base des planifications et d'un travail réflexif que le nouvel enseignant est évalué. Les contenus donnés portent sur la mise en place des cycles et des leçons en insistant sur les caractéristiques des élèves en début de scolarité. Si le cursus initial universitaire des maîtres spécialistes privilégie une logique s'appliquant à des élèves du secondaire, lors de la formation supplémentaire, les MS prennent connaissance de leur responsabilité envers les MG en ce qui concerne la planification et les prolongements qu'ils doivent transmettre aux titulaires de classe. Cependant, l'enseignement conjoint MG-MS et l'apport didactique des méthodologues, tels que nous les avons mis en évidence plus haut, constituent un contenu de formation qui n'est ni prioritaire ni abordé de manière explicite.

Ceci nous amène à penser qu'assumer le rôle de méthodologue qui consiste à renforcer les compétences des enseignants généralistes ne demanderait pas une formation spécifique, car l'injonction institutionnelle faite aux MS reposerait sur l'activation d'une compétence qu'ils possèdent déjà.

3.2. Les « boîtes noires » du dispositif d'alternance MS-MG

Il ressort de nos analyses que justement la posture de « méthodologue » n'est pas facile à endosser et que les conditions de sa mise en œuvre ne vont pas de soi. Par exemple, le MS_{D2},

³⁸⁷ Le Service de l'EP fait partie de l'actuel SCOPE, Service de coopération pédagogique.

lorsqu'il se remémore le moment où il a choisi de devenir maître d'EP, dit qu'il se voyait travailler avec des élèves et non « *bossier avec des adultes* ». Une situation qu'il a appris à gérer, même s'il dit n'avoir pas été préparé et qui ne le satisfait pas complètement. Ces propos tenus lors des entretiens de recherche recoupent les discours tenus par les MS interviewés par Cordoba (1996). Globalement, et malgré les quelques heures de formation organisés par le DEP, nous pouvons dire que les MS sensés travailler avec des adultes se forment en fait sur le tas.

Ces considérations renforcent le constat établis en début de ce chapitre à propos de la position institutionnelle adoptée par le système scolaire genevois. En proposant le dispositif d'alternance décrit précédemment, l'institution définit ce que nous avons pu qualifier « d'articulation formelle » du travail du MG et du MS, mais ne semble pas reconnaître ou prendre suffisamment en considération la complexité du « système méthodologique » qu'il a mis lui-même en place. Pour les responsables institutionnels, il suffirait de « mettre ensemble des enseignants » pour qu'ils collaborent et garantissent aux élèves des cycles d'enseignement leur permettant de bien apprendre. Ceci paraît d'autant plus improbable si l'on considère que l'enseignement de l'EP à l'école primaire genevoise repose sur la présence alternée en classe de professionnels ayant des formations différentes et assumant des fonctions distinctes au sein de l'école.

Au regard des directives formulées par la DEP (2005), ce qui est attendu des enseignants de la part du Service de l'éducation physique a trait à des contraintes suffisamment larges pour justifier des pratiques de terrain très diverses. Nos analyses aboutissent à l'idée selon laquelle toute institution a intérêt à édicter des règles qu'elle est susceptible et en mesure de pouvoir contrôler ; sa crédibilité en dépend. Comme le dit Perrenoud (1987), l'autorité scolaire ne tient pas à « *définir des normes qui limiteraient sa marge de manœuvre ou lui compliqueraient inutilement la vie. La sagesse d'un pouvoir est de n'édicter que des règles qu'il a les moyens de faire respecter* » (p. 11). Si le Service de l'Education physique recueille les planifications annuelles faites par les MS du canton, son intervention au regard des pratiques de classe est lacunaire. Aucun « contrôle » n'est réalisé relativement aux effets de ce dispositif. En l'absence d'évaluation des acquis des élèves³⁸⁸, qui renseignerait sur les « résultats » de l'action des enseignants, il n'est pas possible de savoir dans quelle mesure les élèves réalisent effectivement des apprentissages en EP durant leur parcours à l'école primaire³⁸⁹. Sans prétendre généraliser les résultats de notre recherche à l'ensemble des enseignants du canton, nous dirions que la faible épaisseur épistémique qui connecte les systèmes didactiques semble peu à même d'assurer, en général, les apprentissages des élèves (nous reprendrons ce point dans les pistes et perspectives possibles).

³⁸⁸ A l'école primaire, l'évaluation est « formative ». Les indicateurs formulés dans les documents de la DEP ne permettent pas une évaluation objective des élèves. Ceci est à mettre en lien avec l'absence d'un programme qui définisse de manière claire les apprentissages que les élèves doivent réaliser à la fin de chaque cycle et dans chaque « *domaine d'activité* ». Le Plan d'études romand (PER, 2010) propose des « *attentes fondamentales* », mais celles-ci sont formulées de manière si large qu'il est nécessaire l'appui d'un autre document pour les rendre opératoires. A titre d'exemple, et pour 5^{ème} – 6^{ème} primaire : « *applique le marquage et le démarquage dans les jeux* » ou « *connaît la technique des gestes fondamentaux d'au moins trois jeu* » (Cycle 2, p 61).

³⁸⁹ Dans d'autres disciplines, l'évaluation des acquis des élèves à travers des épreuves cantonales ou fédérales permettent de poser un regard sur le travail des enseignants (voir aussi les épreuves PISA).

3.3.Perspectives pour l'enseignement de l'éducation physique en co-responsabilité et en alternance

Au regard du fonctionnement de l'éducation physique à l'école primaire dans les autres cantons suisses ou dans des pays comme la France, nous considérons cependant que le système genevois présente potentiellement des conditions structurelles originales et pertinentes au regard des apprentissages visés en EP. Les MG s'occupent de l'ensemble des disciplines scolaires, dont l'EP, ce qui constitue du point de vue de la formation des élèves une nécessité. Le dispositif mis en place par le DEP, grâce à la présence des MS prend en compte, d'une certaine manière le parcours de formation en EP moins approfondi des généralistes. Ce point accrédite l'idée qu'il n'est pas possible d'être expert dans toutes les disciplines scolaires.

Et pourtant, à partir des résultats de notre recherche, il ressort que les conditions nécessaires à la connexité didactique des systèmes ne sont pas réunies. Mais il serait imprudent d'attribuer cet état de fait aux seuls enseignants. Ils sont, à notre avis, les révélateurs d'un « problème » et non pas leur « source » ; ce qui rend particulièrement important de comprendre les intentions et les arguments qui conduisent aujourd'hui le DIP à réduire le nombre d'heures d'EP données par les généralistes³⁹⁰. La teneur didactique de la formation initiale des enseignants est-elle remise en question ? Ou est-ce le fonctionnement du DIP, à travers le Service de l'éducation physique et les supports (Manuels fédéraux) à partir desquels les enseignants construisent et guident les cycles d'enseignement ?

3.3.1.L'épistémologie pratique des professeurs au centre de la connexité des systèmes

D'après nos résultats, la connexité didactique des systèmes est déterminée fondamentalement par deux dimensions de la professionnalité enseignante :

- D'une part, l'épaisseur épistémique des transactions enseignant-élèves en classe ; les systèmes didactiques ne peuvent pas être source d'apprentissages chez les élèves si ce qui leur est proposé est peu dense en savoir et éloigné de leurs possibilités (exigence ontologiques, apprentissages effectués, niveau des élèves...).
- D'autre part, le partenariat créé par les membres de la dyade qui devrait permettre de construire et de faire vivre une histoire didactique aux élèves dans l'alternance et le passage de témoin des enseignants.

Ces deux dimensions engagent ce qui à la suite de Brousseau (1986) Sensevy (2007) appelle l'épistémologie pratique des professeurs : *« lorsqu'un professeur organise l'enseignement, il le fait notamment en fonction d'un certain nombre d'idées, plus ou moins explicites, qu'il entretient à propos du savoir lui-même, de la nature foncière de l'apprentissage, de la signification de l'enseignement »*. Cette épistémologie est pratique parce qu'elle a des conséquences pratiques, qu'elle est directement ou indirectement agissante dans le fonctionnement de la classe ; et qu'elle est produite en grande partie par la pratique (*ibid.*, p. 37-38). Nous avons vu au fil des analyses panoramiques et micro-didactiques que l'épaisseur épistémique des objets mis à l'étude dans le passage du témoin entre MS et MG est fortement déterminée par cette épistémologie pratique. Cette dernière, façonnée par les usages professionnels, par la formation initiale et continue et par l'expérience acquise des acteurs, est

³⁹⁰ Le DIP prévoit que, pour 2014, les MS donneront davantage d'heures d'EP (2 des 3 heures hebdomadaires).

déterminée en partie par les choix noosphériens qui s'expriment dans les préconisations faites aux enseignants. La recherche que nous avons menée ouvre des perspectives pour la formation des MS et des MG, ainsi que pour la préparation au travail collaboratif que ces deux types d'enseignants doivent assumer. Nous en indiquons quelques pistes dans les lignes qui suivent.

• A propos de la formation des MS

L'éducation physique implique des savoirs corporels qui doivent être abordés à partir d'espaces de travail didactique spécialisés (salle de sport, salle de jeux, piscine) et les pratiques qui s'y déroulent nécessitent la mobilisation d'un nombre important de compétences spécifiques. Celles-ci sont composées, pour une grande part, des connaissances approfondies sur les contenus d'enseignement propres aux différents « *domaines d'activité* » (DIP, 2000), c'est-à-dire des genres de pratiques qui convoquent des savoirs aussi divers que ceux relatifs aux différents jeux collectifs, aux agrès, à l'athlétisme, à la danse, aux situations d'opposition inter-individuelle, etc. (Manuel fédéraux, 1998). Des contenus d'enseignement programmés tout au long de la scolarité qui nécessitent d'être pensés (transposition didactique) en rapport avec des visées de développement des capacités des élèves selon les différents âges. Cette variété de contenus suppose la connaissance des démarches d'enseignement reposant sur des modélisations didactiques attestées par la pertinence de leur utilisation à l'école primaire (notamment au regard de la recherche didactique). On peut considérer qu'une telle expertise revient principalement aux MS, enseignants qui suivent un parcours de formation suffisamment long et spécialisé pour aborder un tel projet de façon étendue. D'où la nécessité de questionner cette formation actuelle des MS afin qu'elle puisse répondre de manière plus satisfaisante à ces nécessités.

A ce sujet, rappelons que la formation des maîtres spécialistes à l'ISMMS est principalement orientée vers l'enseignement de l'EP pour le niveau du secondaire, même si des spécialistes auront à s'occuper également des leçons données à l'école primaire et si les apprentissages que les élèves doivent construire jusqu'à la 6^{ème} primaire sont considérés unanimement comme déterminants des acquisitions (et développement) futures. Une meilleure prise en considération des particularités de l'enseignement et de l'apprentissage avec les élèves de moins de 12 ans s'avère dès lors essentielle.

Ce point de vue contraste avec la position adoptée par le DIP qui considère que le travail à l'école primaire demande, au contraire, moins de compétences. En effet, pour l'Etat, il suffit aujourd'hui d'avoir un diplôme de Baccalauréat pour pouvoir travailler à l'école primaire en tant que maître d'éducation physique³⁹¹, contrairement au secondaire où le niveau de Master est obligatoire : à « petit âge, petite formation ».

A ce sujet, soulignons encore qu'à partir de l'année académique 2013-2014, la formation des maîtres spécialistes se déroulera à Lausanne, ce qui ne contribuera pas à trouver un meilleur fonctionnement. D'une part, parce que dans le canton de Vaud le rôle de « méthodologue » n'existe pas. Ceci induit logiquement que le programme de formation n'intégrera pas les préoccupations liées à l'enseignement conjoint MS-MG. D'autre part, parce que le Baccalauréat universitaire en « Sciences du sport et de l'éducation physique » de ce canton n'intègre pas dans sa formation des terrains ou des stages pratiques dans les écoles (le plan d'étude est axé sur des aspects scientifiques et sportifs, avec une place importante accordée à

³⁹¹ C'est aussi le cas pour les spécialités des disciplines artistiques.

l'amélioration des compétences personnelles – apprendre ou s'améliorer en tel ou tel sport). Pour les MS engagés par le canton de Genève, ceci signifierait entrer dans la profession sans avoir rencontré auparavant des élèves et sans avoir été confrontés non plus à la planification, à la gestion et à l'analyse des leçons.

Pour répondre à cette situation, à la demande de la DIP et en remplacement de la formation complémentaire qui était donnée par le Service de l'éducation physique, l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) met actuellement en place un Diplôme de formation continue (DAS – Diplôme d'études avancées). Il est obligatoire pour les nouveaux maîtres spécialistes pratiquant à l'école primaire, aussi bien en EP qu'en arts plastiques, musique et rythmique. Ceci constitue, pour nous chercheurs-formateurs universitaires, une opportunité d'inclure dans le programme de formation les aspects liés au rôle de « méthodologue » et au « double adressage » qui caractérisent l'action des MS sur le terrain scolaire.

Si l'on revient à la formation initiale, une plus grande prise en compte de l'âge et des contenus spécifiques de l'école primaire devrait s'accompagner d'une formation didactique approfondie des savoirs disciplinaires à enseigner. Sans minimiser l'importance que peut avoir l'apprentissage et le perfectionnement des savoir-faire disciplinaires par l'étudiant (savoir, par exemple, mieux jouer au handball ou mieux évoluer aux barres parallèles), ce sont cependant les connaissances didactiques qui permettront aux acteurs, devenus enseignants, de proposer des milieux d'étude à forte épaisseur épistémique. Comme notre recherche l'a montré, c'est bien une conception assujettie au club ou à l'enseignement de l'EP au secondaire en Suisse³⁹² qui semble conduire les enseignants à proposer le basketball 5 contre 5, une transposition didactique basée sur un isomorphisme de pratique peu en phase avec les possibilités et les besoins des élèves.

Les recherches en didactique des jeux collectifs, pour ne parler que de ce genre de pratique, proposent depuis les années 80 (Bouthier, 1986 ; Gréhaigne, 2003 ; Marsenach, 1991 ; Mérand, 1989 ; Thépaut et Léziart, 2007) le renouvellement des contenus d'une EP considérée comme « d'hier » (Marsenach, 1991). Toutefois, on peut se demander dans quelle mesure les instituts de formation (initiale et continue) de la confédération helvétique sont perméables aux résultats de ces recherches et quelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage y est véhiculée.

Si l'on se réfère aux résultats de l'enquête réalisée par l'Association des maîtres d'éducation physique (Donzel, Ulrich, Conz, 2010), il est surprenant de constater que l'apprentissage des élèves ne constitue pas une préoccupation guidant principalement leurs projets d'enseignement. En effet, pour les MS ayant participé à cette recherche, la première « compétence » que les élèves doivent acquérir à l'école est le « plaisir »³⁹³ même si l'EP fait partie des disciplines scolaires³⁹⁴. La recherche du *plaisir* fait partie des démarches caractérisées par le « zapping » (Ubaldi, 2004) d'activités qui vise entre autre à ne pas « ennuyer » les élèves. Pour notre part nous ajoutons qu'un tel projet d'enseignement s'appuie sur des milieux didactiques peu structurés marqués par de très faibles exigences en matière d'acquisitions. Le travail inhérent à

³⁹² Si l'on se réfère aux programmes français, force est de constater qu'ils s'organisent principalement à partir des formes scolaires issues d'une réflexion didactique élaborée dans le cadre de groupes de travail associant inspecteurs, formateurs et enseignants de terrain. Ce travail transpositif s'inspire des recherches menées sur les APSA.

³⁹³ Le groupe de didacticiens genevois a pris position au sujet de ces résultats dans le numéro 3 de la même année. Nous avons questionné, entre autre, la notion de « compétence » utilisée par les auteurs et la place des contenus disciplinaires dans les intentions des maîtres questionnés (Lenzen, Poussin, Dénervaud, Cordoba & Maulini, 2010).

³⁹⁴ Il serait difficilement acceptable pour l'institution et les parents que les maîtres qui se chargent des mathématiques ou du français soient motivés principalement par l'objectif de faire plaisir aux élèves.

tout apprentissage est ainsi évacué, sur la base de conceptions n'ayant point de support scientifique et didactique. D'une manière générale, les discours sur l'éducation physique à l'école primaire, mais aussi à l'école secondaire, s'appuient sur des arguments non didactique liés à l'usage social des activités physiques (la pratique liée aux loisirs et par voie de conséquence au plaisir) couplé des conceptions sociétales sur le travail scolaire qui serait par essence nécessairement ennuyeux et rébarbatif, ainsi que sur des « bribes » d'idéologies pédagogiques (« l'élève en activité », « les bienfaits du ludique à l'école », « l'opposition entre disciplines intellectuelles et disciplines de liberté et d'épanouissement », etc.). Ce rapprochement abusif entre les finalités des loisirs sportifs et des activités physiques entraîne également la non-prise en compte de la nécessité de cycles d'enseignement suffisamment longs au profit de la « variété » d'expériences physico-corporelles.

L'épaisseur épistémique des milieux d'étude proposés aux élèves en classe est déterminée également par les prescriptions que reçoivent les enseignants de la part de la noosphère. Comme nous avons pu le développer dans la partie résultats de cette thèse et au début de ce chapitre conclusif, le modèle didactique général proposé par les concepteurs du Manuel fédéral 1 « Théorie » (1998) contraste avec la modélisation proposée par ceux qui se sont chargés du contenu du chapitre « Basket-ball » (Cf. Manuel 4, Brochure 5).

En termes de perspectives, nous pensons que les apprentissages en jeux collectifs sportifs à l'école primaire sont tributaires du dépassement de la conception techniciste des prescriptions actuelles et de la prise en considération de leur logique interne dans l'élaboration de la progression de l'enseignement des savoirs spécifiques. C'est ainsi qu'il revient aux manuels destinés aux enseignants de proposer à ces derniers une programmation basée sur des « formes de pratiques scolaires », c'est-à-dire des situations d'apprentissage qui gardent l'authenticité par rapport à la référence sociale et qui sont pensées pour et adaptées à des élèves de moins de 12 ans. Selon les recherches en didactique des jeux collectifs scolaires, c'est plutôt une démarche *systémique* ou *dialectique* (Brau-Antony, 2001 ; Mérand, 1990) priorisant les apprentissages « tactiques » (Bouthier, 1989) dans les situations de jeu (Gréhaigne, Billard & Laroo, 1999) qui est à privilégier.

• A propos de la formation des MG

Au-delà de la problématique concernant l'épaisseur épistémique des leçons d'éducation physique, rappelons que le développement de l'élève à l'école primaire est un processus global qui implique des mises en lien permanentes des apports des différentes disciplines scolaires. C'est d'ailleurs une des raisons principales qui justifie l'attribution à un enseignant généraliste de la tâche d'assurer une présence quasi permanente auprès des élèves de cet âge, et contrairement au secondaire, de prendre la responsabilité de l'enseignement des différentes disciplines scolaires. Même si la polyvalence du maître pose souvent la question de savoir s'il est raisonnable de « *tout attendre d'une même personne et notamment la maîtrise épistémologique nécessaire à la conduite de tous les apprentissages* » (Baillat et al., 2001) p. 124) et anime le débat au sein des enseignants et du Département de l'instruction publique genevois (Boesiger & Maulini, 2009), comme c'est aussi le cas dans d'autres systèmes scolaires (Prairat & Rétornaz, 2002).

De notre point de vue, et en réponse à la distinction souvent faite par les MG entre les disciplines « principales » et celles dites « secondaires », c'est la notion de maître polyvalent qui est également à renforcer. Ceci s'avère nécessaire si l'on considère le développement de

l'élève au sein de l'institution scolaire corrélatif aux apprentissages pluridisciplinaires qu'il doit y faire. Dans ce sens, si l'heure d'EP peut permettre de bouger, de se défouler ou de s'amuser, ce sont bien les contenus d'enseignement (et leur apprentissage) qui justifient la présence de cette discipline à l'école. Les MG sont aussi les garants d'une telle mission, même si les attentes scolaires et sociétales voudraient qu'ils centrent leur action prioritairement sur certaines disciplines scolaires.

C'est bien le MG qui suit l'élève dans la globalité de ses apprentissages et qui a une connaissance fine de la dynamique relationnelle de la classe et de ses individualités. D'après nos analyses, c'est en combinant cette expertise à une meilleure connaissance des savoirs *à* et *pour* enseigner l'EP que les titulaires de classe ont leur place dans l'enseignement conjoint et en alternance de la discipline. Ceci implique un approfondissement de la formation didactique qu'ils reçoivent à l'université par un gain d'heures de cours de didactique ainsi que par des changements dans le fonctionnement en dyade tel qu'il est pensé par l'institution scolaire.

• A propos du dispositif du « passage du témoin » entre MS et MG

Il ressort de ce qui précède que les systèmes didactiques interconnectés en EP sont sous la responsabilité conjointe des maîtres n'ayant pas la même formation initiale, ni la même fonction au sein de l'école et de la classe. Par rapport à ces différences, ce travail a montré qu'il n'y avait pas de lien de causalité ni de rapport direct entre les différences concernant la formation et la fonction de chaque enseignant, d'un côté, et l'asymétrie des rapports de travail à laquelle les enseignants sont astreints par le fonctionnement actuel. La reconnaissance d'expertises spécifiques, différenciées mais complémentaires ferait, nous semble-t-il, gagner l'enseignement de l'EP au primaire en qualité et modifierait les modes de concevoir les processus de professionnalisation, notamment à travers la prise en charge conjointe de problématiques pédagogiques et didactiques spécifiques à l'enseignement de la discipline dans cet ordre d'enseignement. Une intervention coordonnée des MS et des MG renverrait ainsi à une « épistémologie didactique » qui se construirait et évoluerait en suivant le processus d'enseignement commun, ce qui rend nécessaire de trouver de nouvelles formes de partenariat.

Dans cette quête, et afin de s'affranchir des limites imposées par la logique du top-down qui a présidé jusqu'à présent la gestion institutionnelle de la formation et de l'enseignement dans notre discipline, la mise en place d'autres modes de fonctionnement de la profession, davantage liées à une modification des rapports entre l'exercice du métier, la formation et la recherche, seraient à privilégier.

Il s'agirait, en ce qui concerne l'exercice du métier, de comprendre que les savoirs, compétences et modes d'intervention ne se limitent plus à une seule fonction ou à un nombre très restreint de fonctions institutionnelles, mais que la gestion du projet scolaire d'enseignement/apprentissage passe aujourd'hui par l'action (et donc des collaborations) d'un nombre important d'intervenants ayant des fonctions institutionnelles diversifiées. Dans ce sens, être enseignant c'est construire et exercer une posture permettant de résoudre des problématiques professionnelles communes.

Par rapport à la recherche, la description, la compréhension et l'analyse de ce qui se passe concrètement en classe constituent une partie légitime et importante d'objets et problématiques de la recherche en didactique de l'EP dont le traitement gagne avec la participation des enseignants qui y interviennent. Nous pensons qu'un tel processus modifie profondément leur

rapport aux savoirs du champ disciplinaire : d'une posture consumériste et applicationniste des « savoirs produits par d'autres », les enseignants seraient invités à prendre une part active aux processus par lesquels ces savoirs émergent, s'éprouvent, changent, circulent socialement, etc.

Cela étant, il s'agit de comprendre :

- que la complexité des savoirs nécessaires à l'enseignement d'une discipline scolaire implique des champs, objets de recherches et démarches extrêmement variés qui nous invitent à penser le métier lui-même comme un champ de compétences professionnelles diversifiées;
- que cette diversité de compétences professionnelles appelle davantage à mobiliser la figure d'une coopération entre professionnels ayant des compétences spécifiques qui rendent compte de profils et de fonctions complémentaires, plutôt que de prétendre tout concentrer sur les compétences supposées d'une seule fonction, en l'occurrence celle du spécialiste ;
- que la place de la recherche dans les formations est celle d'outiller les enseignants pour une pratique réflexive et pour des langages partagés dans l'exercice de la profession par des intervenants ayant différents profils et fonctions dans le projet scolaire.

Précédemment, nous avons souligné la nécessité de procéder à des changements en ce qui concerne la formation des maîtres généralistes et des maîtres spécialistes afin d'améliorer l'enseignement de l'EP à l'école primaire. Pour que la connexité didactique des systèmes soit effective, nous considérons cependant essentiel de repenser les bases sur lesquelles fonctionne le dispositif d'enseignement de la discipline, en co-responsabilité et en alternance. Nous faisons référence à une refonte des processus et des contenus des transactions didactiques MG-MS, qui peuvent être menés sans changements majeurs dans le fonctionnement institutionnel actuel.

En effet, notre recherche a montré que les possibilités de rencontre entre MS et MG, autres qu'en classe et en présence des élèves, se limitent à des réunions collectives, des situations qui ne permettent cependant pas de traiter en détail la programmation. La mise en place de « moments d'échanges », comme nous l'avons proposé dans le volet expérimental de notre recherche, pourrait être privilégiée. Cependant, deux raisons nous font penser qu'il est peu envisageable aujourd'hui de créer de nouveaux espaces où les maîtres de chaque dyade pourraient s'entretenir à propos du projet commun en EP : d'une part, la surcharge de travail dont se plaint la corporation des enseignants généralistes³⁹⁵, qui rend peu recevable l'introduction de réunions sur le fonctionnement de l'éducation physique (d'autant plus que l'EP n'est pas la seule discipline concernée par l'enseignement « bicéphale ») ; d'autre part, en considérant que la plupart des MS font partie d'au moins 15 dyades, il n'est pas matériellement réaliste d'agencer des rendez-vous réguliers entre les MS et tous les MG des écoles où ils interviennent.

C'est donc à l'intérieur du dispositif actuel qu'il nous faut penser les changements en vue d'une meilleure connexité didactique. Quatre « entrées » sont concernées. Elles demandent la création de lieux de réflexion, de recherche et de formation permettant de repenser le partenariat MS-MG. Elles impliquent, comme nous l'avons évoqué précédemment, la mobilisation des MS et des MG pour concevoir de nouveaux repères didactiques dans l'utilisation des espaces-temps

³⁹⁵ Selon G. Pasquier, président du syndicat des enseignant romands, « *Tous les enseignants romands sont submergés* » (Journal Le Matin, 19 octobre 2011).

où les membres de la dyade ont la possibilité d'*interagir* à propos de la mise en place et du suivi des cycles et des leçons d'EP :

(i) La densité épistémique des planifications faites par les MS. Ils deviendraient des documents destinés à expliciter la démarche didactique, les contenus à prioriser et les situations d'apprentissage qui permettent de les aborder.

(ii) L'action de « double adressage » en classe de la part du MS. Il s'agit de considérer la tâche des MS comme une compétence complexe nécessitant une réflexion quant au contenu (et à la forme) qu'il rend public ainsi qu'à l'utilité que vont en faire les destinataires (élèves et maître généraliste).

(iii) Le « ciblage didactique unilatéral ». Il renvoie aux questions, suggestions, mises en évidence, etc. que le MG et le MS formuleraient afin de saisir les enjeux didactiques des situations de classe, la progression des élèves et l'interconnexion des leçons.

(iiii) Les « moments de discussion » avant et après la leçon du MS. Il s'agit de penser ces courts moments comme des occasions fondamentales à l'enseignement conjoint MS-MG. Par exemple, avant le début de la leçon lorsque les élèves passent des vestiaires à la salle, la rétroaction du MG quant aux leçons qu'il a données est essentielle (Que faut-il dire ? Sur quels aspects faut-il porter en particulier l'attention ? etc.). Ils doivent permettre au spécialiste de prendre connaissance de l'avancement du temps didactique de la classe en son absence, informations qui sont essentielles pour pouvoir adapter si nécessaire la planification qu'il a réalisée. Après la leçon, c'est le temps du bilan et de la projection vers les leçons à venir, projet qui demande la mise en évidence des contenus à aborder et des situations d'apprentissage selon les caractéristiques des élèves (niveaux, différenciation...).

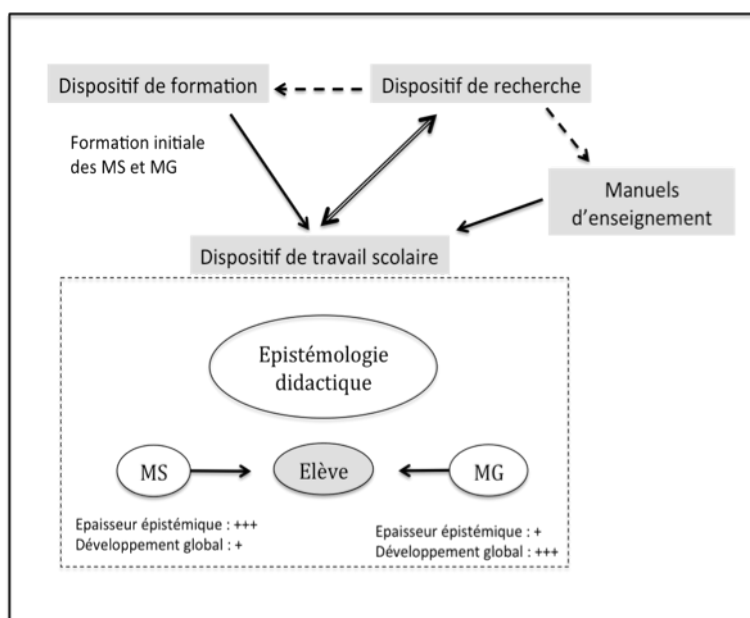


Figure 1 : Exemple de dispositif de recherche visant la construction d'une épistémologie didactique des MG-MS

Comme nos analyses l'ont montré, les compétences des MS et des MG nécessaires à un tel projet sont à construire. La formation initiale (surtout chez les futurs maîtres généralistes) et continue (pour les spécialistes, celle qui sera donnée à l'IUFE) constituent des lieux privilégiés. Cela dit, la part du programme de ces formations consacrée à l'enseignement en co-

responsabilité et en alternance de l'EP doit s'appuyer sur des connaissances dont un bon nombre d'entre elles est à construire. A ce sujet, et faisant partie du champ de compétences nécessaire à l'évolution du métier et des institutions, nous prôtons la mise en place de « *recherches action* » (Savoie-Zajc, 2001) mobilisant des dyades d'enseignants, des recherches portant sur le dispositif de travail scolaire MS-MG (voir figure 1) visant la construction d'une « épistémologie didactique partagée » qui serait la résultante des spécificités des maîtres et de leur complémentarité, dimensions qui sont encore à étudier. Au-delà de la connexité des systèmes didactiques qu'assurerait une telle épistémologie didactique, ce sont cependant les apprentissages réalisés par les élèves qui constituent un des critères centraux pour comprendre et évaluer le fonctionnement en dyade.

Enfin, au terme de notre travail de thèse et après avoir suggéré quelques pistes de formation visant à favoriser le fonctionnement en co-responsabilités et en alternance des MS et des MG de l'école primaire genevoise, nous souhaitons revenir et conclure sur la contribution théorique de notre travail pour l'analyse et la compréhension des pratiques didactiques et pour la didactique comparée.

4. Etude des systèmes didactique interconnectés : retour sur les choix théoriques

Pour les formateurs des enseignants, les recherches en sciences de l'éducation et en didactique de l'EP en particulier constituent un moyen essentiel pour penser et améliorer la formation ainsi que les pratiques des maîtres. Notre travail de thèse est motivé également par le projet de contribuer à l'évolution de l'enseignement et de la formation dans la discipline.

Dans la recherche en didactique de l'éducation physique, la perspective technologique (Bouthier, 2008), qui s'appuie sur le concept de « *transposition didactique élargie* » (Martinand, 2001), se présente comme une recherche visant l'*aide à la décision*. Elle se donne pour but d'informer les décideurs et les enseignants sur les univers de possibles à partir desquels ils peuvent fonder leur agir. La démarche est plutôt incitative selon les termes de Martinand (1994) et relève de protocoles d'étude descendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005) qui s'attachent à formaliser des modélisations didactiques des pratiques sociales prises en référence pour proposer des « outils » pour l'action en classe.

Dans notre cas, et sans renoncer pour autant à l'analyse de la transposition externe, la posture adoptée a été différente. En suivant l'orientation de recherche déjà présente dans les premiers travaux en didactique de l'EP (Marsenach & Mérand, 1987), nous pensons qu'avant de prescrire ce qu'il faut faire, il est nécessaire d'en comprendre le fonctionnement, à savoir les contraintes et les possibles qui président à la transmission des objets de savoir de la discipline (Amade-Escot, 2003). Une telle position nous a conduit à nous intéresser aux pratiques *in situ* et à décrire/analyser, en privilégiant une perspective ascendante, les phénomènes transpositifs. Pour mener à bien un tel projet, nous avons choisi d'inscrire notre travail dans la perspective développée par Schubauer-Leoni & Leutenegger (2005) qui postule la nécessité d'envisager l'étude des phénomènes transpositifs à partir de l'action conjointe professeur-élèves. La théorie de l'action conjointe en didactique (Amade-Escot & Leutenegger, 2013 ; Sensevy & Mercier, 2007) a l'intérêt de permettre de traiter « *en même temps des objets et des sujets au sein des institutions* » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p. 411). Ceci est aussi le postulat central

du programme de recherche en didactique comparée pour lequel les phénomènes transpositifs tels que mis en œuvre dans les classes, sont le résultat d'une co-activité entre professeur et élèves relativement à des enjeux de savoirs.

Au terme de notre recherche, il nous paraît important de montrer que l'étude ascendant des pratiques enseignantes, basée sur les concepts et modèles de la Théorie de l'action conjointe en didactique, a pour intérêt de développer des études qui articulent les déterminants socio-institutionnels avec les logiques émergentes des acteurs. La description des systèmes didactiques interconnectés et la compréhension de leurs modes de connexité constitue un bon exemple de ce genre de démarche. Dans celle-ci, les principes explicatifs ne sont pas situés ni dans une conception rigide des déterminations socio-institutionnelles de l'agir enseignant ni dans une conception purement émergentiste qui expliquerait les pratiques sur la base des seules logiques locales des acteurs. C'est donc davantage une analyse qui repose sur l'étude des relations entre termes que sur les termes eux-mêmes.

Pour rendre compte de l'intérêt de l'étude de l'action conjointe dans l'analyse du fonctionnement des pratiques de classe dans le système genevois, c'est d'abord la dimension « *clinique des systèmes* » (Leutenegger, 2009) qui constitue un apport indéniable pour comprendre le fonctionnement ascendant des phénomènes transpositifs. Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons besoin de réaliser une analyse très fine de la programmation, de l'action des enseignants et des dynamiques et transactions qui se construisent au sein des systèmes didactiques dans des leçons *ordinaires*. La démarche clinique, par la description et la compréhension des phénomènes didactiques qu'elle permet, s'est avérée essentielle pour saisir le fonctionnement des systèmes pris isolément, passage nécessaire pour comprendre ensuite le fonctionnement de chaque dyade. La déconstruction pour l'analyse descriptive de l'image noosphérique selon laquelle le fait de permettre à des enseignants assumant des statuts différents de travailler ensemble (articulation) est porteur en soi de connexité didactique a été possible par la description dense et détaillée de ce qui se passe dans chaque système didactique.

Afin de montrer les processus complexes de transposition didactique interne, la description mésogénétique de l'évolution dynamique des milieux didactiques a été essentielle. Celle-ci a permis de rendre intelligible la manière dont chaque enseignant dans la dyade aménage les milieux d'apprentissage avec lesquels les élèves interagissent, et comment il les fait évoluer afin de modifier leur activité cognitive et motrice. Les processus mésogénétiques décrits montrent la construction conjointe de la *référence* par la mise en évidence et l'identification, entre autre, des objets matériels et de l'organisation sociale du dispositif par chaque type d'enseignant, de l'élaboration des critères de réalisation et l'identification des traits pertinents. C'est cette référence co-construite à l'intérieur de chaque système que nous avons mobilisée pour étudier l'articulation et la connexité didactique inter-systèmes. Elle nous a permis de mettre en évidence le rapport qu'entretiennent les différents maîtres avec les savoirs mis à l'étude et l'évolution de ces derniers durant le cycle d'enseignement. En filigrane, se décantent à travers cette analyse les processus topogénétiques générés par les modes de programmation et d'intervention des enseignants lors de leurs transactions et que nous avons pu alors identifier et décrire.

L'étude menée sur les deux systèmes didactiques emboîtés que sont ceux du MS et du MG dans le dispositif genevois a mis en évidence, notamment, l'influence effective du MS, considéré comme étant plus expert que le MG par l'institution scolaire. Ce point n'est pas sans effets sur

les formes de connexité didactique à l'intérieur de ces dispositifs et sur la place occupée par le maître polyvalent. Nous avons pu montrer, en ce sens, que l'épistémologie pratique des uns et des autres était décisive dans les modalités de passage du témoin. Dans chaque dyade ce point détermine les possibles en terme d'assujettissement ou d'autonomie de chaque MG vis-à-vis du MS, ceci sous des formes diverses sur lesquelles nous ne revenons pas ici. Nous soulignons néanmoins à travers ces quelques éléments, l'intérêt d'étudier les instances du système didactique complexe que constitue l'enseignement de l'EP en co-responsabilité et en alternance dans leur dynamique et selon les trois genèses.

Un second intérêt de la TACD pour l'étude de ces systèmes didactiques « bicéphales » a été de pouvoir montrer que l'expérience didactique vécue par les élèves n'est pas achronique, mais qu'elle est inscrite dans une double temporalité déterminée à son tour par la gestion d'un *double contrat didactique*, celui co-construit avec le MS et celui co-construit avec le MG. D'une part, il y a la temporalité de la co-action des maîtres et la recherche d'une synchronie didactique lorsque le MS donne la leçon et que le MG y participe. D'autre part, il y a celle de l'alternance des enseignements respectifs, la dimension diachronique qu'impose le passage de témoin MS <-> MG. Les apprentissages tiennent ainsi à la fois à la genèse des savoirs propres à chaque système didactique et à celle qui se « superpose » lorsque les systèmes didactiques sont, pour les élèves, effectivement articulés/connectés. C'est l'analyse de ces rapports complexes qui a permis de mettre en évidence un certain nombre de « boîtes noires » dans le dispositif institutionnel cantonal et de montrer que le plus souvent il y a une illusion de connexité didactique dès lors qu'elle est réduite (institutionnellement) à la seule co-présence ou coopération des deux types d'enseignants. Nous avons souligné dans ce dernier chapitre la nécessité de poser la question fondamentale des conditions de possibilité de ce dispositif, notamment celle de la formation didactique des spécialistes, des généralistes et celle des dispositifs de formation qui pourraient leur permettre de co-produire justement une chronogenèse partagée ou commune.

En effet, le temps didactique du système MG, système didactique considéré comme secondaire, s'organise principalement à partir des thèmes retenus et abordés par le spécialiste. Contrairement aux « *classes parallèles* » (Leutenegger, 2009) qui confrontent les élèves à des *objets* devenus *anciens*, où les enseignants reprennent et exercent durant ces leçons ce qui demande à être mieux compris et appris, la connexité didactique entre les systèmes pose des questions portant sur des objets de savoir nouveaux pour les élèves. Nous avons vu que la *nouveauté* et l'avancement des thèmes à traiter sont principalement assumés par les MS, et partiellement en fonction de son épistémologie pratique par MG_{D1}. Malgré les difficultés que les élèves rencontrent à réaliser des apprentissages dans l'alternance des leçons (surtout dans la Dyade 2), nous constatons que les expériences qu'ils réalisent dans les deux systèmes didactiques sont à la fois très semblables (sur le plan de la structure des leçons, ou relativement à certains traits de surface des objets techniques enseignés) mais aussi très éloignées (relativement aux enjeux épistémiques collectifs, notamment pour la dyade 2 en raison du choix de la pratique prise en référence effectué par le MS). Comme ont pu le montrer des recherches antérieures, dans notre cas aussi les obstacles chronogénétiques dans l'articulation des systèmes didactiques tiennent surtout à la « *symétrie* » des rapports aux savoirs des intervenants (Toullec-Théry, 2012). Nous retrouvons ici, comme l'a montré aussi Amans-Passaga (2008) en étudiant le moniteur de golf et le titulaire de classe, des questions liées à l'épistémologie pratique singulière de chaque acteur et le poids de cette dernière sur l'enseignement de l'EP

effectivement délivré. Si l'on ne peut pas parler de « retard du système » (Mercier, 1992) de la MG par rapport à celui du MS, nous pouvons cependant évoquer, et tout particulièrement pour les élèves de la Dyade 2, un « frein » dans leurs apprentissages. Dans ce sens, la chronogenèse des leçons de la MG_{D2}, liée à la manière de reprendre et de travailler ce qui a été vu, influence l'avancement du temps didactique des leçons du MS. Le temps didactique intra-système est plus synchronisé dans la Dyade 1, ce qui permet aux élèves de rencontrer plus souvent les savoirs visés et d'apprendre, même si la *densité épistémique* des savoirs étudiés reste faible. Dans les deux dyades, nous observons une tendance des systèmes didactiques secondaires à construire la référence en fonction des règles du contrat instauré par le MS dans le système didactique principal.

Pour finir, nous pensons que l'heuristique de la TACD pour l'étude de tels dispositifs réside dans la prise en compte de la dimension systémique des instances. Dans notre recherche, certainement à cause de la priorité que nous avons accordée à la description et à la compréhension de l'articulation et/ou connexité des systèmes, le pôle « élève » a moins retenu notre attention. Ceci est à mettre en lien aussi avec le fait que les descripteurs de l'action des élèves n'ont pas été formalisés dans des catégories aussi opérationnelles que le sont, pour l'heure, celles concernant les catégories de l'agir professoral.

Il nous paraît important, dans des recherches futures, d'analyser et de mettre en discussion l'étude des systèmes didactiques en fonction de la progression effective des apprentissages des élèves. Dans notre recherche, si nous avons mis en évidence des données qui permettent de comprendre l'activité des élèves, l'analyse réalisée s'est centrée cependant principalement sur l'action des enseignants.

Enfin, il convient de souligner que la clinique des systèmes (Leutenegger, 2009) que nous avons mise en place dans cette recherche s'est accompagnée, pour la Dyade 1, d'une composante expérimentale sous forme de « moments d'échange » entre MS et MG agencés après chaque leçon. Les données récoltées ont permis de mieux comprendre les choix de programmation et la manière dont les enseignantes se sont concertées pour produire une histoire didactique conjointe. La meilleure articulation de l'action des enseignantes de la Dyade 1, par rapport à la Dyade 2, pourrait ainsi être expliquée. Cependant, cette hypothèse doit être étudiée en tenant compte des caractéristiques des maîtres de chaque dyade. En effet, la MG_{D2} non seulement a une très faible expertise dans l'enseignement des jeux collectifs et du basketball, mais encore elle rencontre des difficultés importantes dans la gestion du groupe classe. Ceci peut expliquer, avec le fait aussi que le MS_{D2} agence une pratique (le streetball) plus complexe à gérer que les jeux scolaires, la moins bonne articulation/connexité didactique des systèmes. Ce constat met en évidence l'intérêt que peut avoir une poursuite de l'investigation sur la connexité des systèmes didactiques en observant d'autres dyades d'enseignants.

Concernant l'exploitation de ces « moments d'échanges » dans le traitement de nos interrogations de recherche, soulignons que notre travail n'a pas permis de trancher la question. Un des développements possibles de notre travail pourrait consister à partir d'un dispositif expérimental plus élaboré (voir nos propositions dans la section précédente) en vérifier, entre autre, si un tel espace de concertation constitue effectivement un dispositif permettant une meilleure articulation de l'action du MS et du MG. Si les résultats de notre recherche constituent une avancée dans la compréhension des enjeux de l'enseignement de l'EP à l'école

primaire genevoise, leur généralisation doit être pondérée au regard du nombre restreint de dyades observées.

Au terme de cette étude de plusieurs années intitulée « L'articulation des systèmes didactiques dans l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire genevoise. Construction de la référence en basketball : analyse comparative de l'action didactique de dyades de maîtres généralistes et spécialistes », qui s'est attachée à comprendre les modalités de construction de la référence en classe d'éducation physique, nous pouvons souligner que cette question reste sensible : différentes références se trouvent au cœur de la réflexion didactique.

La référence aux pratiques sociales des clubs, des championnats et dans les médias (TV), ces derniers étant un support indispensable à la visibilité et à la place qu'occupe le basketball aujourd'hui, reste toujours le cadre privilégié par les enseignants lorsqu'ils conçoivent leur enseignement.

Nous avons vu que cette référence est aussi celle de la noosphère qui valorise, dans le curriculum et le programme l'enseignement des pratiques sportives à l'école, sans pour cela assumer de façon raisonnée les modalités de leur transposition. Les discours et les pratiques des enseignants suggèrent un rapport contradictoire à ces pratiques culturelles qui s'exprime sous la forme d'une valorisation des dimensions transversales de la formation en sport collectif se voulant en rupture avec la pratique sportive, tout en maintenant une certaine forme d'applicationnisme techniciste au niveau des mises en œuvre.

Au regard des spécificités culturelles des deux pratiques sportives prises en référence (le basketball et le streetball) – que nous pouvons résumer de façon lapidaire en suggérant que la première valorise la dimension collective de l'action des joueurs tandis que la deuxième met l'accent sur l'exploit individuel comme moyen d'existence sociale – nous avons pu montrer que ces dimensions restent largement non exploitées par les enseignants observés. En tout cas, l'exploitation de ces spécificités dans une perspective didactique demanderait un travail de transposition didactique, d'adaptation des situations d'apprentissage aux capacités que l'on souhaite développer chez les élèves, qui en l'état de nos observations semble rester largement sous-estimée ou du moins totalement implicite, ce qui ne facilite ni le travail des maîtres spécialistes, ni celui des généralistes. Notre recherche montre la nécessité d'avoir une vision plus culturelle au niveau du curriculum et des manuels (transposition externe). Mais il montre aussi le besoin de travailler sur le processus de transposition interne en re-interrogeant la question du développement – que ce soit en formation initiale ou en formation continue - des praxéologies didactiques enseignantes.

La référence *in situ* co-construite en classe, qui résulte de l'action conjointe du professeur et des élèves ainsi que du travail coopératif entre le MS et le MG, est en effet à la base de la construction institutionnelle de la discipline scolaire. Connaître ces praxéologies, leurs déterminants institutionnels mais aussi leurs logiques et contraintes locales et situées permet de mieux comprendre l'articulation entre la spécificité des pratiques spécialisée et les visées de développement de la personne. Infléchir ce processus de transposition interne implique à nos yeux un travail sur au moins deux niveaux : celui de la formation et celui de la recherche comme évoqué précédemment.

En tant que chercheur et formateur, rendre intelligible l'action des maîtres dans leur contexte d'enseignement nous apparaît essentiel pour penser et mettre en place la formation des nouveaux enseignants ainsi que la possibilité d'ouvrir des espaces participatifs au processus de recherche et de professionnalisation du métier.

L'entreprise est complexe et nécessite, de notre point de vue, un dépassement des frontières entre les divers courants et approches des sciences de l'intervention. Ainsi, au-delà de l'approche « clinique des systèmes didactiques », centrale dans le présent travail, il nous semble nécessaire de tisser des liens avec les recherches de type sociologiques, historiques et technologiques si l'on veut pouvoir rendre compte d'une discipline scolaire caractérisée par des références externes multiples et une place toujours particulière au sein du système scolaire. C'est à cette ambition que j'espère pouvoir contribuer avec mes collègues genevois impliqués dans la formation des enseignants d'éducation physique du primaire et du secondaire.

Références bibliographiques

- Amade-Escot C. & Sensevy, G. (2003). Les dispositifs et les démarches d'investigation, d'analyse, d'interprétation et de validation. *Contribution du Réseau de Didactique Comparée au Séminaire Open*, Toulouse, 16 et 17 janvier 2003.
- Amade-Escot, C. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In G. Bui-Xuan (Ed.), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive* (pp. 119-130). Clermont-Ferrand : AFRAPS (STAPS).
- Amade-Escot, C. (1991). Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'éducation physique et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles. Thèse de doctorat (non publiée). Université de Toulouse, France.
- Amade-Escot, C. (1994). Techniques sportives et Education physique. *Dossier EP.S*, 19, 125-132. Paris : Edition Revue EP.S.
- Amade-Escot, C. (1998). 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. Dufor, M. Dugrand, A. Terrisse (Eds.), *Recherches en EPS : Bilan et perspectives* (pp. 253-266). Paris : Edition Revue EP.S.
- Amade-Escot, C. (2001). Les recherches didactiques et les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive. In P. Jonnaert & S. Laurin (Eds.), *Les didactiques de disciplines. Un débat contemporain* (pp. 154-176). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique*, (pp. 255-278). Paris : Edition Revue EP.S.
- Amade-Escot, C. (2005). Milieu, dévolution, contrat, regard de l'éducation physique. In M.H. Salin., P. Clanché, & B. Sarrazy. (Eds.), *Sur la théorie des situations didactiques. Hommage à G. Brousseau* (pp. 91-98). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Amade-Escot (Ed.). Paris : Edition Revue EP.S.
- Amade-Escot, C. & Marsenach, J. (1993). Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive. *Revue de pédagogie*, 103, 33-41.
- Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education & Didactique*, 3(1), 7- 43.
- Amade-Escot, C., & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Amade-Escot, C., Bos, J-C., Dufor, F., Dugrand, M., Orphée, B. & Terrisse, A. (1994). Didactique et culture technique. Spéciale Didactique. *Revue Spirales*, 7, 8-18.
- Amans-Passaga, C. (2010). L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire. *Education et didactique*, 4(1), 119-137.
- Amans-Passaga, C., & Devos, O. (2011). Professeur d'école et intervenant extérieur en EPS à l'école primaire. Analyse didactique de différentes modes de collaborations. *Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisée : didactique et didactique professionnelle*. Colloque international INRP, 7-33.
- Andersen, A. SA (1996). Audit global de l'Etat de Genève. Requête du Conseil d'Etat de Genève. Genève.

- Andrews, D.L. (2007). Basket-ball, politique et culture de rue. In F. Archambault, L. Artiga & G. Bosc (Eds.), *Double jeu. Histoire du basket-ball entre France et Amériques* (pp. 229-246). Paris : Vuibert.
- Archambault, F. (2003). Le basket dans l'entre-deux : les avatars d'un sport de masse entre France et Amériques. In F. Archambault, L. Artiaga & G. Bosc (Eds.), *Double jeu. Histoire du basket-ball entre France et Amériques* (pp. 1-13). Paris : Vuibert.
- Archambault, L. Artiaga & G. Bosc (Eds.), *Double jeu. Histoire du basket-ball entre France et Amériques* (pp. 1-13). Paris : Vuibert.
- Arnaud-Bestieu, A. & Amade-Escot, C. (2010). La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire. *Travail & formation en éducation*, 6. Consulté le 15 janvier 2011 dans <http://tfe.revues.org/1244>.
- Arnaud, P. (1985). La didactique de l'EP. In P. Arnaud & G. Broyer (Eds.), *Psychopédagogie des APS* (pp. 259-295). Toulouse : Priva.
- Arnaud, P. (1989). Contribution à une histoire des disciplines : La mise en forme scolaire de l'éducation physique. *Revue français de pédagogie*, 89, 29-34.
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Astolfi, J.P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck.
- Aubert, M. & Auzeil, P. (1990). Quel volley-ball en EPS ?. *Didactique de l'EPS*, (1). Dijon : CRDP.
- Audigier, F. (1988). Savoirs enseignés - savoirs savants. Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. *Actes du colloque. Savoirs enseignés - savoirs savants*. Paris : INRP.
- Augustin J.-P. & Staes, N. (2007). Les YMCA et les débuts du basket-ball aux Etats-Unis. In A. Artiga & G. Bosc (Eds.), *Double jeu. Histoire du basket-ball entre France et Amériques* (33-59). Paris : Vuibert.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- Baillat, G., Espinoza, O. & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue Français de Pédagogie*, 134, 123-136.
- Bayer, C. (1995). *Enseignement des jeux sportifs collectifs* (4^{ème} édition). Paris : Vigot.
- Bertsch, J. (1995). Les vertus de la répétition. In J. Bertsch & C. Le Scanff (Eds.), *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissage* (pp. 51-66). Paris : PUF.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens aux données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boda, B. & Récopé, M. (1991). Instrument d'analyse et de traitement de l'APS à des fins d'enseignement de l'EPS. *Revue EP.S*, 231, 56-59.
- Boesiger, J.-L., & Maulini, O. (2009). Autant vaut le maître... L'enseignement généraliste face aux attentes de la société. *Revue l'Educateur*, 6, 16-18.
- Boivin, M.-C. (2007). Situations didactiques et enseignement de la grammaire : quelques aspects topogénétiques et chronogénétiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29 (2), 279-301.

- Bonnefoy, G. (2001). Introduction. Finalités, compétences, contenus : quelles articulations. *Les cahiers du C.R.D.R.E.* (AEEPS), 2, 5-10.
- Bosc, G. (2007). Les rendez-vous américains du basket français. In F. Archambault, L. Artiga, G. Bosc & S. Kaplan (Eds.), *Double jeu. Histoire du basket-ball entre France et Amériques* (pp. 145-154). Paris : Vuibert.
- Bosc, G. & Grosgeorge, B. (1988). *El entrenador de baloncesto* (2.^a ed.). Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Bosc, G. & Poulain, T. (1995). *Basket-ball. De l'école, aux associations*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Bosc, G. & Thomas, R. (1990). Le basket-ball. *Que sais-je ?* (164). Vendôme : PUF.
- Bosc, G., & Grosgeorge, B. (1978). *L'entraîneur de basket-ball. Connaissances techniques, tactiques et pédagogiques*. Paris : Vigot.
- Bosc, G., & Grosgeorge, B. (1982). *Le guide pratique du basketball*. Paris : Vigot.
- Bouet, M. (1968). *Signification du sport*. Paris : Editions Universitaires.
- Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. *Contenus et Didactique* (pp. 85-89). Paris : SNEP.
- Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA : évolution des recherches et de leur place dans le cursus STPS. *eJRIEPS* 15, 44-59. Consulté le 20 mars 2009 dans <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal15/Bouthier%20eJ%2015.pdf>.
- Brau-Antony, S. (1999). *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 (non publiée), Université Paris XI.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *STAPS*, 3. 93-108.
- Brau-Antony, S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 169-192). Paris : Edition Revue EP.S.
- Brechbuhl, J. (1955). Le basketball dans les universités suisses. In R. Kister & G. Schmide (Eds.), *Le basketball. Encyclopédie des sports modernes*, Tome I (pp. 39-140). Genève-Zurich.
- Brechbuhl, J., Bronckart, J.-P. & Joannisse, R. (1988). Contribution a une didactique du sport. *Cahier de la section des sciences de l'éducation – Pratique et théorie*, 49, 3438.
- Bressoux, P. (2002). Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse. In P. Bressoux (Ed.). Paris : Programme Ecole et Sciences cognitives.
- Briot, M. (1999). Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 73-85.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J. Baudoin, J.M. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 133-154). De Boeck : Bruxelles.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education & Recherche*, 13, 8-26.

- Brousseau G. (1997) La théorie des situations didactiques (Cours donné lors de l'attribution du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal. *Interactions didactiques*. Consulté le 20 février 2010 dans http://math.unipa.it/~grim/brousseau_montreal_03.pdf.
- Brousseau, G. (1982). Les objets de la didactique des mathématiques. In *Actes de la Troisième école d'été de didactique des mathématiques*. Olivet.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9 (3), 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques* (Textes rassemblés et préparés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, V. Warfield). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brunschwig Graf, M. (2000). Message de Madame Brunschwig Graf. *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. DIP, Genève.
- Buceta, J.M., Mondoni, M., Avakumovic A & Killik. L (2000). *Basket-ball pour jeunes joueurs. Guide pour entraîneurs*. Vernier/Genève : FIBA.
- Bunn, J. (1955). Les problèmes du basketball américain. In R. Kister & G. Schmide (Eds.), *Le basketball. Encyclopédie des sports modernes, Tome II* (pp. 207-216). Genève-Zurich.
- Burgener, L. (1952). *La confédération suisse et l'Education physique de la Jeunesse* (2). La Chaux-de-Fonds : Imprimerie Coopérative, Suisse.
- Burgener, L. (1974). *L'éducation physique en Suisse. Histoire et situation actuelle*. Derendingen-Soleure : Habegger.
- Burgener, L. (1981). Les activités physiques dans les écoles suisses : aspects historiques et contemporains. *Revue internationale d'histoire de la pédagogie*. Gent. : K. De Clerck.
- Burker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools, *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-8.
- Burnel, M. (1938). *Le basket-ball*. Paris : Bornemann.
- Busnel, R. & Grégoire, H. (1955). Le basket dans le monde. In R. Kister & G. Schmide (Eds.), *Le basketball. Encyclopédie des sports modernes, Tome II* (pp. 7-48). Genève-Zurich.
- Bussard, J-C. (1996). Rôles et finalités de l'éducation physique dans les manuels suisses (1876-1996). *Dossier EP.S*, 29, pp. 284-290). Paris : Edition Revue EP.S.
- Bussard, J.-C. (2007). *L'éducation physique suisse en quête d'identité (1830-1930)*. Paris : L'Harmattan.
- Callède, J.-P. (2007). *La sociologie française et la pratique sportive, 1875-2005 : Essai sur le sport. Forme et raison de l'échange sportif dans les sociétés modernes*. Pessac : Maison des Science de l'Homme d'Aquitaine.
- Cam, Y. (2007). Pour un enseignement fondamental des techniques sportives. *Revue Contre pied*. Consulté le 20 mars 2010 dans <ftp://ftp2.contrepied.net/contrepi/contribution/cam.pdf>
- Caron, J. & Pelchat, C. (1996). *Apprentissage des sports collectifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chavinier, C. (2007). Introduction et diffusion du basket-ball en France : le temps des YMCA. In F. Archambault, L. Artiga, G. Bosc & S. Kaplan (Eds.), *Double jeu. Histoire du basket-ball entre France et Amériques* (pp. 63-81). Paris : Vuibert.

- Chavinier, C. (2007). Le ripopo ou la naissance d'un style français 1920-1939. In F. Archambault, L. Artiga, G. Bosc & S. Kaplan (Eds.), *Double jeu. Histoire du basket-ball entre France et Amériques* (pp. 155-165). Paris : Vuibert.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chevallard, Y. (1982). Pourquoi la transposition didactique ? In *Actes du Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG*, Grenoble, 167-194.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1988). Esquisse d'une théorie formelle du didactique. Colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique, Marseille. Consulté le 10 juin 2010 dans http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=101&var_recherche=Esquisse+d%92une+th%90rie+formelle+du+didactique+%28Notes+de+cours%29+IREM+d%92Aix-Marseille
- Chevallard, Y. (1989). Évaluation, véridiction, objectivation. In J. Colomb & J. Marsenach (Eds), *L'évaluateur en révolution* (pp. 13-36). Conférence inaugurale donnée lors des *Rencontres internationales sur l'évaluation en éducation*. Paris : INRP.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspective apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, Andrée Tiberghien (éds), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 135-180). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1995). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. In R. Noirfalise & M.-J. Perrin-Glorian (Eds.), *Actes de la VII^e école d'été de didactique des mathématiques* (pp. 83-122). Clermont-Ferrand : IREM.
- Chevallard, Y. (1999). Analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2).
- Chevallard, Y. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir en didactiques des mathématiques. Communication aux *3es Journées d'étude franco-québécoises*. Consulté le 4 juin 2009 dans http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=62
- Chevallard, Y. (2009). La notion d'ingénierie didactique, un concept à refonder. Questionnement et éléments de réponse à partir de la TAD. 15^e Ecole d'Été de Didactique des Mathématiques, Clermont-Ferrand, France. Consulté le 10 juin 2010 dans http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=144&var_recherche=La+notion+d%92ing%90nierie+didactique%2C+un+concept+%E0+refonder.+Questionnement+et+%E91%E9ments+de+r%90ponse+%E0+partir+de+la+TAD
- Chevallard, Y. (2011). Pour et contre la (notion de) culture ? Un point de vue didactique. Communication au colloque « La notion de culture en sciences humaines et sociales », Université Paris Descartes. Consulté le 1 décembre 2011 dans http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=200&var_recherche=Pour+et+contre+la+%28notion+de%29+culture+%3F+Un+point+de+vue+didactique.
- Clastres, P. (2007). Comment peut-on être chrétien et sportif ? L'américaniste Pierre de Coubertin à l'UCJG de Paris (1891). In F. Archambault, L. Artiga, G. Bosc & S. Kaplan (Eds.), *Double jeu. Histoire du basket-ball entre France et Amériques* (17-31). Paris : Vuibert.

- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-43.
- Collerette, P. (1997). Méthodologie. L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 50, 81-88.
- Comiti, C. & Grenier, D. (1997). Régulations didactiques et changements et contrat. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 17(3), 81-102.
- Comiti, C., Grenier, D., & Margolinas, C. (1995). Niveaux de connaissances en jeu lors d'interactions en situation de classe et modélisation de phénomènes didactiques. In G. Arsac, J. Gréa, D. Grenier & A. Tiberghien (Eds.), *Différents types de savoirs et leur articulation* (pp. 92-113). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Conquet, P. & Devaluez, J. (1984). Education fondée sur l'action motrice et/ou éducation motrice. *DIRE en APS, CPS-FSGT*, 11, 31-37.
- Cordoba, A. (1996). Regard sur la construction Du curriculum réel en éducation physique à l'école primaire. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 1, 34-49.
- Cordoba, A. (2006). Analyse didactique d'une séance de basket-ball dans un club sportif. Regard sur les contenus et les dispositifs d'enseignement. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 3, 505-527.
- Cordoba, A. (2009). Référentiels des enseignants et construction de la référence dans l'action conjointe maître-élèves en éducation physique. Etude comparative de l'action didactique des maîtres généraliste et spécialiste. *Actes du 1er Colloque international de l'ARCD*, Genève.
- Cordoba, A. (2010). L'avancement du temps didactique lors des « moments à dominance verbale » en séance de basket-ball. Etude comparative chez un enseignant généraliste et un enseignant spécialiste. *Actes du II congrès international de didactiques*, Gérone, Espagne.
- Cordoba, A. & Rickenmann, R. (2006). L'analyse des pratiques et le pilotage des conduites d'enseignement : une étude comparative des dispositifs d'évaluation en recherche et en formation en didactiques de l'éducation physique et des arts plastiques. *Actes du colloque ADMEE*, Luxembourg.
- Cordoba, A. & Rickenmann, R. (2008). Les tensions entre le contrat de formation et le contrat didactique dans les dispositifs d'alternance. L'analyse des pratiques comme outil d'évaluation formative, *Colloque ADMEE*, Genève.
- Cordoba, A., Dénervaud, H., Dériaz, D., Lenzen, B. & Poussin, B. (2008). Etude comparative des conceptions d'étudiants en formation dans différentes filières à propos de l'enseignement des jeux sportifs collectifs. *Programme et résumé des communications de la 5^{ème} biennale de l'ARIS*. Rodez.
- Cornu, L. & Vergnion, A. (1992). *La didactique en question*. Centre National de Documentation Pédagogique. Paris : Hachette.
- Crévecoeur, G., Lechien, M. & Redouté, P. (1988). *Basket-ball. Tome 1 : mieux s'entraîner*. Paris : Amphora.
- CSCFC (2012). Définition de la formation continue. *Conférence suisse de coordination de la formation continue*. Consulté le 10 juin 2012 dans http://www.forum-formationcontinue.ch/default.aspx?code=030102&id=0&LGE_ID=2.
- David, A. (2004). Des rapports entre généralisation et actionnabilité : le statut de connaissances dans les études de cas. *Revue Sciences de Gestion*, 39, 139-166.
- Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement, rugby total*. Paris : Ed. Education physique et sport.
- Delignières, D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges & Controverses*, 4, 29-42.

- Delignières, D. (2006). Éducation motrice ou éducation sportive: deux conceptions contrastées du sens des apprentissages en EPS. *6ème Université d'automne du SNUipp*, La Londe Les Maures, 24-26 octobre 2006
- Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Education Physique*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Demenÿ, G. (1902). *Les bases scientifiques de l'éducation physique*. Paris : J. Alcan.
- DEP (2005). *Apports méthodologiques des maîtres spécialistes en éducation artistique et éducation physique*. Genève : DIP.
- Département fédéral de la défense (1987). *Ordonnance Fédérale*, Berne.
- Deriaz, D., Poussin, B., & Kaiser, C. (2001). *Conceptions didactiques des enseignants d'éducation physique*. Direction générale du Cycle d'orientation, Genève.
- Desforges, Y. (1993). *De l'éducation technologique à la culture technique*. Paris, ESF.
- Develay, M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. In M. Develay (Ed), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris : ESF.
- Devos-Prieur, O. (2006). *Rapports aux savoirs des professeurs d'école et développement des contenus en éducation physique*. Thèse de Doctorat (non publiée). Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- Devos-Prieur, O., & Loubet-Gauthier, E. (2002). Incidence des modes de partenariat à l'école élémentaire sur la polyvalence des maîtres et sur les représentations des élèves. *Recherche et formation*, 41, 153-170.
- Dhellemmes, R. (2001). Propos conclusifs. Les cahiers du C.R.D.R.E. Finalités, compétences, contenus : quelles articulations, *AEEPS 2*, 29-37.
- Dhellemmes, R. (2006). Le sens des apprentissages en EPS : éducation motrice ou éducation sportive ? In Y. Dufour (Ed.), *Gérer motivation et apprentissage en EPS* (pp. 67-72). Lille : Editions AEEPS régionale de Lille.
- DIP (1991). *Annuaire EPEP*, Genève.
- DIP (2001). *Plan d'études d'éducation physique*. Cycle d'orientation. Genève.
- Donzel, R., Ulrich, V. & Conz, C. (2010). A l'unanimité. *Revue Mobil*, 1, 10-11, Suisse.
- Doyle, W. (1992). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-281). Bruxelles : Labor.
- Dugal, J.-P. (2003). *Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en Education physique et sportive*. Thèse de doctorat (non publiée). Université Paul Sabatier, France.
- Dunan, J-M. (1998). Basket-ball. In *Ce qu'on ne peut ignorer – Activités physiques et sports*, Dossier 26, Département de Recherche sur l'enseignement de l'EPS, UFRSTAPS. Nice : Revue EP.S.
- Durand, M. (1997). Recherche en enseignement et formation, des professeurs d'éducation physique et sportive. *Dossier EP.S 28*. Paris : Edition Revue EP.S.
- Durand, M. (1978). Intérêt d'une approche centrée sur la tâche : fonctions de la tâche. Document de discussion de l'INSEP (non-publié), Paris.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Egger, K. (1981). Fondement théorique de l'éducation physique. *Manuel Education physique, Théorie*. Berne : CFGS, 14-24.

- Eirick Prairat, E., & Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 587-615.
- Elandoulsi, S. (2011). *L'épistémologie pratique des professeurs : effets de l'expérience et de l'expertise dans l'enseignement de l'Appui Tendru Renversé en mixité*. Thèse de doctorat (non publiée). Université de Toulouse, France
- Eloi, S. & Uhlrich, G. (2011). La démarche technologique en STAPS : analyse conceptuelle et mise en perspective pour les sports collectifs. *eJRIEPS*, 23, 20-45.
- Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A*, 19(1), 123-154.
- Felix, C. (2002). L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (3), 483-505.
- Flaguère, C. & Muguet, J.P. (1990). *Le basket-ball. Education physique et didactique des APS*. Paris : A.E.E.P.S., 38-49.
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. In M.-J. Perrin-Glorien & Y. Reuter (Eds.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 139-157). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck et Paris : Editions Universitaires.
- Fourquet, J. P. (1989). Contribution à la recherche en didactique des sports collectifs. *Revue EP.S*, 219, 7-10.
- Freud, S. (1965). *Cinq leçons de psychanalyse*. Traduction Yves Le Lay. Paris : Payot.
- Frischknecht, J. & Palmade, G. (1989). *Devenir maître d'éducation physique : saut périlleux ou grand écart ? Enquête réalisée auprès des étudiants du Centre de Formation des Maîtres d'Education Physique, Lausanne, 1985-1988*. Université de Lausanne.
- Frischknecht, J. & Palmade, G. (1990). *Les maîtres d'éducation physique. Enquête réalisée auprès des enseignants d'EP des cantons romands 1987-1990*. Université de Lausanne.
- Gal-Petifaux N., & Cizeron, M. (2005). Motifs « cachés » et motifs « apparents » de la donation de la parole aux élèves en classe : étude de cas d'enseignants novices en éducation physique, *Colloque international ARIS-AFRAPS*, Intervenir dans les activités physiques, sportives et artistiques : du débutant à l'expérimenté. Pratiques, recherches, formation, Louvain la Neuve.
- Gal-Petifaux, N. (2006). Analyse des pratiques d'enseignement de l'EPS. Les « outils » utilisés dans les recherches conduites sous le paradigme de l'action située. In D. Loizon (Ed.) *Analyse de pratiques : miroir des apprentissages* (pp. 11-28). Dijon : CRDP Bourgogne.
- Gal-Petifaux, N. & Cizeron, M. (2006). Intelligibilité de la pratique EPS et construction des savoirs d'expérience par l'analyse réflexive : étude de cas d'un stagiaire PLC2. Communication orale au Colloque International ARIS "Co-construire des savoirs", Besançon.
- Garassino, R. (1980). La technique maudite. *Revue EP.S*, 1(64), 49-53.
- Garnier, A. (2003). *Le rapport au savoir du professeur : entre contrainte et autonomie. Une étude de cas lors d'un cycle d'enseignement de la gymnastique au collègue*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation (non publiée). Université Paul Sabatier Toulouse III, Toulouse.
- Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*, Rennes : Presse Universitaires de Rennes.

- Gay, J. (1995). La course comme prétexte à l'éducation physique de la maternelle à la terminale. *Colloque Spirale*, Paris.
- Gay, J. (2006). *L'éducation physique par les temps qui courent - Une méthodologie pour le professeur des écoles polyvalent*. Nantes : CRDP des Pays de la Loire.
- Georges, G. (2010). *Basket. Initiation & perfectionnement pas à pas*. Paris : Solar.
- Goirand, P. (1989). Culture-Sport-Education physique. In P. Cardon & M Chaigneau (Eds.), *L'éducation physique et Sportive : Aujourd'hui ce qui s'enseigne* (pp. 325-327). Paris : SNEP.
- Goirand, P. (1990). Pour une conception unitaire de l'éducation physique : pratique polyvalente des APS. *Spirales*, 3, 7-15.
- Goirand, P. (1992.) La situation de référence en éducation physique : un exemple en gymnastique. In Quels savoirs en EPS, Actes du colloque 28-30 octobre 1991. *Revue Spirales*, 4, 81-86.
- Goirand, P. (1996). Plaidoyer pour une technologie culturelle. In P. Goirand & P. Metzler (Eds.), *Une histoire culturelle du sport. Techniques sportives et culture scolaire* (pp. 11-21). Paris : Revue EP.S.
- Goy, N. (1989). *L'évolution des règles de basketball : fair-play et éducation au sport à l'école*. Mémoire présenté au Centre de Formation des maîtres d'éducation physique, Lausanne.
- Gratereau, R. (1956). *Basketball. Série d'exercices pour l'initiation et l'entraînement collectifs*. Carnet d'éducation physique et des sports. Paris : Bourrelrier.
- Grégoire, H. (1955). Eloge de l'offensive. In R. Kister & G. Schmide (Eds.), *Le basketball. Encyclopédie des sports modernes, Tome II* (pp. 225-228). Genève-Zurich.
- Gréhaigne, J.-F. (1992). Les représentations du jeu en sport collectif et leurs conséquences sur l'apprentissage. In J. Colomb (Ed.), *Recherches en didactique : contribution à la formation des maîtres* (pp. 148-158). Paris : INRP.
- Gréhaigne, J.-F. (2003). Vers une didactique constructiviste en sport collectifs. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique – Etat des recherches* (pp. 79-102). Paris : Revue EP.S.
- Gréhaigne, J.-F. (Ed.) (2007). *Configuration du jeu. Débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Gréhaigne, J.-F. & Cadopi, M. (1990). Apprendre en éducation physique. In AEEPS (Ed.) *Education physique et didactique des APS* (pp. 17-24). Paris : AEEPS.
- Gréhaigne, J.-F. & Deriaz, D. (2007). Le débat d'idées. In J. F. Gréhaigne (Ed.), *Configurations du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs* (pp. 111-119). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Gréhaigne, J.-F. & Guillon, R. (1991). Du bon usage des règles d'action. *Echanges et controverses*. APECC, 43-66.
- Gréhaigne, J.-F., Billard, M. & Laroche, J-Y. (1999). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école. Conception, construction, évaluation*. Bruxelles : De Boeck, Collection Sciences et Pratiques du Sport.
- Gréhaigne, J.-F., Billard, M., Guilloon, R., & Roche, J. (1989). *Vers une autre conception de l'enseignement des sports collectifs*. In G. Bui-Xuan (Ed.), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive* (pp. 201-216). Clermont-Ferrand : AFRAPS (STAPS).
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P. & Mahut, N. (1999). L'enseignement des jeux par la compréhension: une revue de questions. *STAPS*, 48, 81-93.

- Gréhaigne, J.-F., Guillon, R., & Roche, J. (1993). Contribution à une réflexion sur les savoirs en *sports collectifs*. In G. Bui-Xuân & J. Gleyse (Eds.), *Enseigner l'éducation physique et sportive* (pp. 27-38). Clermond-Ferrand : AFRAPS.
- Grehaigne, J.-F., Billard, M., & Laroo, S.-Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école*. Paris : De Boeck.
- Hackman, J.R. (1969). Toward understanding the role of tasks in behavioral research. *Acta Psychologica*, 31, 97-128.
- Harter, H. (2007). Le basket-ball et la culture sportive urbaine aux Etats-Unis : un regard historique. In F. Archambault, L. Artiga, G. Bosc & S. Kaplan (Eds.), *Double jeu. Histoire du basket-ball entre France et Amériques* (pp. 45-59). Paris : Vuibert.
- Hernández Moreno, J. (1988). *Baloncesto. Iniciación y entrenamiento*. Barcelona : Paidotribo.
- Heuser, F., Terrisse, A., & Carnus M.-F. (2011). Rapport entre savoir enseigné et savoir appris en éducation physique et sportive : une étude de cas en karaté. *Revue eJRIEPS*, 57-76. Consulté le 2 février 2012 dans <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal7/HEUSER.pdf>.
- Huberman, M.A. & Miles, M.B. (2003). *Analyse des données qualitatives (2e édition)*. Paris: De Boeck Université.
- Huguet, J. (1977). *Le basket. Expérience d'un médecin du basket-ball*. Paris : Editions Médicales et Universitaires.
- Hulmann, J. (1989). *De la Gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique*. Paris : VRIN.
- Hulmann, J. (1993). *Corps et civilisation. Education physique, médecine, sport*. Paris : Librairie Philosophique.
- Jacot, C. (2003). *Histoire de la gymnastique scolaire obligatoire en suisse depuis 1886 jusqu'aux environs de 1930*. Mémoire de Licence, FPSE, Genève.
- Jauberty, C. (1996). *Le basket américain*. Paris : Hachette.
- Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace ; essai de classification des sports*. Paris : Vigot.
- Joël de Rosnay (1975). *Le macroscope. Vers une vision globale*. Paris : Seuil.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In C. Raisky & M. Caillot (Eds), *Au delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 61-73). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Johsua, S. (1997). Le concept de Transposition Didactique peut-il étendre sa portée au delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? *Skholê*, 6, 15-24.
- Johsua, S. (1999). La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure? *Raisons éducatives*, 2, 115-128.
- Joshua, S. (1998). Des savoirs et de leur étude : dans un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *L'Année de la Recherche en Science de l'Education*, 79-97
- Joshua, S. & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris : PUF.
- Joshua, S. & Felix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes du milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, 141, 89-97

- Kakpo, S. & Rayou, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe. *Education et didactique*, 4(2), 7-24.
- Kawa, A. (1999). Basket-ball et éducation physique au collège. Centre de documentation pédagogique de Poitou Charentes, France.
- Lacour, P. (2005). Granger et la critique de la raison sémiotique. Consulté le 8 juin 2008 dans <http://www.revue-texte.net>.
- Lafont, L. (2002). *Technique, modèles et didactique de l'éducation physique et sportive*. STAPS, 59, 57-70.
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe Situating Learning in Communities of Practice. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 145-162.
- Laverge, R. (1955). Le jeu. In R. Kister & G. Schmid (Eds.), *Le basketball, Encyclopédie des sports modernes, Tome II* (pp. 169-182). Genève-Zurich.
- Le Gallou, F. (1993). *Systémique*. Théorie et applications. Parsi : Lavoicier-Tec & Doc.
- Le Moigne, J.-L. (1977). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Bordas Dunod.
- Le Paven, M., Roesslé, S., Roncin, E., Loquet, M., & Léziart, Y. (2007). La dévolution dans les activités physiques et sportives non scolaires. *Revue Education & Didactique*, 1(3), 9-30.
- Legrad, J.-M. (Dir.) (2005). Basket-ball : enseigner à partir de l'évolution historique du jeu. In J.-M. Legrad (Ed.), *Vers une technologie culturelle des APSA* (pp. 203-229). Paris : Vigot.
- Legrand, J. (2010). Le basket-ball (Cours histoire). Consulté le 25 mars 2006 dans <http://site.voila.fr/jacques.legrand/courshistoire.htm>.
- Legrand, L., Rat, M. & Morera, A. (1996). *Le basket-ball : les règles, la technique, la pratique*. Toulouse, Editions Milan.
- Lenzen, B. (2012). Les activités curriculaires des enseignants d'EPS, entre prescription et liberté : une revue de littérature. *eJRIEPS*, 27, 27-65.
- Lenzen, B., Cordoba, A., Poussin, B., Dénervaud, H. & Dériaz, D. (2013). L'intervention en éducation physique à l'école primaire et secondaire à Genève, entre discipline(s) de référence, demandes sociales et discipline scolaire. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & Schneuwly (Eds.), *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, REF.
- Lenzen, B., Poussin, B., Dénervaud, H., Cordoba, A., & Maulini, I. (2010). Poursuivons le dialogue. *Mobile*, 3(10), 22-25.
- Leontiev, A. (1972). *Développement du psychisme*. Paris : Editions Sociales.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Paris: Editions Sociales.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Revue PISTES*, 4(2), 1-31.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahier de Psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Leplat, J., & Pailhous, J. (1978). La description de la tâche : statut et rôle dans la résolution de problèmes. *Bulletin de Psychologie*, 31, 149-156.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une "clinique" pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 2, 209-250

- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lange.
- Leutenegger, F., Amade-Escot, C. & Schubauer-Leoni, M.-L. (Eds., à paraître en 2013). Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants : Questions de didactique comparée. Besançon : PUFC, Collection « Didactiques ».
- Léziart, Y. (1996). Transposition didactique en éducation physique et sportive : remarques générales. *Revue STAPS*, 42, 281-308.
- Léziart, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive, *Revue STAPS*, 42, 59-72.
- Léziart, Y. (2003) Transposition didactique et savoirs de référence : illustration dans l'enseignement d'une pratique particulière de saut, le fosbury-flot. *Science et motricité*, 3(50) 81-101.
- Léziart, Y. (2010). Anthropologie culturelle des APSA et épistémologie des savoirs à transmettre en EPS. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Eds.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 178-200). Paris : Edition Revue EP.S.
- Ligozat, F. (2008). *Un point de vue de didactique comparée sur la classe de mathématiques*. Thèse de doctorat (non publiée). Université de Genève et de Provence.
- Ligozat, F. & Leutenegger, F. (2008). Construction de la référence et milieux différentiels dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Le cas d'un problème d'agrandissement de distances. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 28(3), 319-378.
- Livet, P. (2001). Action et cognition en sciences sociales. In J.M. Berthelot (Ed.) *Epistémologie des sciences sociales* (pp. 269-316). Paris : PUF.
- Loquet M., Garnier A. & Amade-Escot C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue française de pédagogie*, « Vers une didactique comparée », 141, 99-109.
- Loquet, M. (2006). Analyse des gestes professionnels : illustration de « l'œil du maquignon » chez une formatrice en expression corporelle. *Revue française de pédagogie*, 157, 119-130.
- Loquet, M., Amade-Escot, C. & Marsenach, J. (2005). Théorie des situations didactiques en éducation physique. Pourquoi ? Comment ? Quelle transposition ? In M.H. Salin, P. Clanché & B. Sarrazy (Eds.). *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau* (pp. 307-318). Grenoble : La pensée sauvage.
- Mahlo, F. (1974). *Acte tactique en jeu*. Paris : Vigot.
- Marcel, J.-F. & Rayou, P. (2004) *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP.
- Margolinas, C. (1993). *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Mariot, J. (1996). Sports collectifs : nouvelle approche didactique fonctionnelle. *Revue EP.S*, 258, 57-62.
- Marlot, C. (2007) Analyse de l'action du profession en classe ordinaire : formes méthodologiques de réduction du corpus et gestion de la disparité des unités de découpage de l'action. In D. Lahanier-Reuter & E. Roditi (Eds.). *Questions de temporalité, les méthodes de recherche en didactique* (pp. 153-172). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

- Marsenach, J. (1989). Les pratiques des enseignants d'éducation physique et sportive dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 89, 7-10
- Marsenach, J. (1991). *EPS : quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Marsenach, J. & Amade-Escot, C. (1991). Les recherches en didactique de l'éducation physique et sportive : rapport aux sciences et à la scientificité. In C. Collinet (Ed.), *Education physique et sciences* (pp. 113-132). Paris : PUF.
- Marsenach, J. & Amade-Escot, C. (1993). L'enseignement de l'EPS dans les collèges. Le problème des contenus. In G. Bui Xuan & J. Gleyse, *Enseigner l'EPS* (pp. 51-60). Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Marsenach, J. & Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Rapports scientifique n°2. Paris : INRP.
- Martinand, J. L. (1983). Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires. In G. Delacôte & A. Tiberghien (Eds.), *Recherche en didactique de la physique : les actes du premier atelier international* (pp. 227-249). Paris : Editions du CNRS.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Martinand, J.-L. (2001). Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France. In C. Carpentier (Ed.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures* (pp. 249- 269). Paris : L'harmattan.
- Martinand, J.-L. (2001b). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Ed), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp 179-24). Bruxelles : De Boeck Université.
- Matheron, Y. & Salin, M.-H. (2002). Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante. *Revue française de pédagogie*, 141, 57-66
- Mauss, M. (1950). Les techniques du corps. *Sociologie et anthropologie. Quadrige*, 365–386.
- McGregor, J. (1995). Récents développements des tactiques aux Etats-Unis. In R. Kister & G. Schmide (Eds.), *Le basketball. Encyclopédie des sports modernes, Tome II* (pp. 49-56). Genève-Zurich.
- Mérand R. (Ed.) (1990). *Basket-ball : Lancer ou circuler ?* Rencontres pédagogiques 28. Paris : INRP.
- Mérand, R. (1989). La rénovation des contenus d'enseignement : Jeux sportifs collectifs au collège. *Revue française de pédagogie*, 89, 11-14.
- Mérand, R. (1991). Rôle et fonction de l'EPS comme discipline d'enseignement. In G. Couturier (Ed.), *1945-1995. L'EPS face au sport, 15 acteurs témoignent*. Paris : Editions SNEP.
- Mercier, A. (1992). *L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement, un cas en calcul algébrique*. Thèse de doctorat en didactique des mathématiques, Université de Bordeaux I.
- Mercier, A. (1999). La participation des élèves à l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 18(3), 279-310.
- Mercier, A. (2002). L'observation du travail des élèves : quels en sont les objets élémentaires et comment peut-on le produire ? In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse (Eds.). *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactique* (pp.147-174). Grenoble : La pensée Sauvage.

- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 5-16.
- Metzler, P. (1987). Fondements théoriques et pratiques d'une démarche d'enseignement des sports collectifs, *Spirales* 1, 143-151.
- Metzler, P. (1997). Plaidoyer pour une véritable culture scolaire. *Contre-Pied*, 1, 27-28.
- Mezler, J., (1996). Une interrogation sur l'histoire des techniques et des règlements à partir de préoccupations didactiques. In P. Goirand & J. Metzler (Eds.), *Une histoire culturelle du sport. Techniques sportives et culture scolaire* (pp. 7-10). Paris : Edition Revue EP.S.
- Mili, I. (2011). *L'œuvre musicale, entre orchestre et école*. Thèse en sciences de l'éducation (non publiée), Université de Genève.
- Moreno, H. (1988). Basket, préparation physique spécifique du joueur. *Revue EP.S*, 211, 17-19.
- Munch, A.-M. (2009). *Quelle transition entre l'institution de la Petite Enfance et l'Ecole Infantile à Genève? L'éducation et l'enseignement préscolaire à la lumière de la didactique comparée*. Thèse de doctorat (non publiée). Université de Genève.
- Musard, M., Mahut, N. & Robin, J.-F. (2002). Quel processus de construction des activités scolaires en EPS ? *eJRIEPS*, 2, 43-54. Consulté le 4 juin 2009 dans <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal2/musard.pdf>
- Musard, M., Robin J.-F. & Caty, D. (2009). La construction des cycles d'acroport : une démarche originale des enseignants d'EPS, *eJRIEPS*, 16, 76-85.
- Musard, M., Robin, J.-F., Nachon, M. & Gréhaigne J.-F. (2008). La composition sous influence des curricula : un exemple en acroport. *Science & Motricité*, 2, 61-68.
- Naccari, B. & Rouyere, M. (1976). *Le basket*. Paris : Edition de Vecchi.
- Navarro-Will, E. (2011). *Implémentation de la littéracie émergente en Institution de la petite enfance au travers de deux pratiques contrastées de lecture/écriture*. Thèse de doctorat (non publiée). Université de Genève.
- Nédélec-Trohel, I. & Toullec-Théry, M. (2010). Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS). *Carrefours de l'Education*, 29, 161-180.
- Niggeler, J. (1866). *Manuel de gymnastique pour les écoles de garçon et de filles*. Vevey : Imprimerie Loertscher & Fils, Suisse.
- Paillard, J. (1971). Les déterminants moteurs de l'organisation de l'espace. *Cahiers de Psychologie*, 14(4), 261-316.
- Pain, G. (2006). *Basket. Pour une autre formation*. Paris : Chron.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Eds.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 3^e éd. 2001.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en sciences de l'éducation motrice*. Paris : INSEP.
- Passeron, J.-C. & Revel, J. (Ed.) (2005). *Penser par cas*. Paris : EHESS.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF (2^{ème} édition 1994).
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.

- Pestalozzi, J. (1887). *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Paris : Librairie Delagrave.
- Pfeuti, M. (1955). Les lois du jeu et l'arbitrage. In R. Kister & G. Schmide (Eds.), *Le basketball. Encyclopédie des sports modernes, Tome I* (pp. 131-139). Genève-Zurich.
- Piaget, G. (1955). Le basketball en suisse. In R. Kister & G. Schmide (Eds.), *Le basketball. Encyclopédie des sports modernes, Tome II* (pp. 23-58). Genève-Zurich.
- Piccand, S. (1999). *Histoire de l'éducation physique à l'école primaire. Analyse des articles parus dans l'Educateur (1868-1998) organe de la Société Pédagogique Romande*. Mémoire de Licence, FPSE-LME, Genève.
- Pieron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner* (16). Paris : Edition Revue EP.S.
- Piguet, G. (1955). Les grands joueurs et les grandes figures du Basketball suisse. In R. Kister & G. Schmide (Eds.), *Le basketball. Encyclopédie des sports modernes, Tome I* (pp. 183-186). Genève-Zurich.
- Pociello, C. (1999). *Sport et sciences sociales*. Paris : Vigot.
- Pociello, C. (1994). *Cultures, techniques et corps sportif. Techniques sportives et EPS. Dossier 19* (pp. 27-51). Paris : Edition Revue EP.S.
- Poulton, E. C. (1957). *On prediction in ski lied movements. Psychological*, 54, 467-478.
- Poussin, B. (1997). *Analyse comparative de deux approches de l'enseignement des jeux sportifs collectifs : approche par le « jeu » et approche « technique »*. Mémoire DEA, Université Paris XI et Université de Genève.
- Poussin, B., Dénervaud, H., Cordoba, A. (2013). La démarche réflexive en éducation physique : Une étude de cas contrastée dans l'enseignement primaire et secondaire à Genève. 3^{ème} Colloque International de l'ARCD, Marseille.
- Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique ? Essai de contribution à une théorie didactique. In C. Raisky & M. Caillot (Eds.), *Au delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 37-59). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Rayou, P. (2004). Le relais des générations. *Recherche et formation*, 45, 23-37.
- René B. X. (Ed.) (1995). A quoi sert l'éducation physique et sportive (*Dossier EP.S*, 29). Paris : Edition Revue EP.S.
- Reuter, Y. (2006), Penser les méthodes de recherche en didactique du français, In M.J. Perrin-Glorien & Y. Reuter (Eds.), *Les méthodes de recherche en didactique* (pp. 13-26). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y. (2006). Penser les méthodes de recherches en didactiques(s). In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds.) *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 13-28). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Rickenmann, R., Angulo, F. & Soto, L. (2012) *El Museo como Medio Didáctico*. Fondo Editorial Universidad de Antioquia.
- Riff, J. & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue Française de Pédagogie* 103, 81-107.
- Robin, J. F. (2003). Transposition didactique : le rôle des leaders en gymnastique. In C. Amade-Escot (Ed). *Didactique de l'EPS : état des recherches* (pp. 27-48). Paris : Edition Revue EP.S.

- Roessleré, S. & Loquet, M. (2006). Les interactions parents-enfant dans l'activité aquatique d'éveil : Apport de la didactique comparée. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuân (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport. Recherches actuelles* (pp. 161-165). Louvain la Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Education et didactique*, 1, 55-72.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emile ou De l'éducation*. Paris : Garnier Flammarion.
- Roustan, C. (2003). *La mise en place d'un milieu pour l'étude d'une activité physique et sportive au CP : le cas du badminton*. Thèse de doctorat (non publiée). Université Aix-Marseille I.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 85-118.
- Sarremejane, P. (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires*. Paris : L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadón (Ed.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-50). Québec : Les Presses Université Laval.
- Schneuwly, B. (2005). De l'utilité de la transposition didactique. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français (Fondements d'une discipline)* (pp. 47-59). Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G., & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné. Une démarche multifocale. *Les dossiers des Sciences de l'Education* 14, 77-93.
- Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds.), *Les méthodes de recherche en didactique* (pp. 175-190). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Schubauer-Leoni M. L. & Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'école. In J.-P. Bronckart & M. Gather-Thurler (Eds.), *Transformer l'Ecole*, Coll. *Raisons éducatives* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck Université.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1986). *Maître-élève-savoir : Analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Genève.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1998/2001). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique de mathématiques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 329-352). Bruxelles : De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M. L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M. P. Poggi, & M. Musard (Eds.), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA* (pp. 67-86). Besançon : PUFC.
- Schubauer-Leoni, M. L. (2008a). Didactique. In A. van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (129-133). Paris : Quadrige, PUF.
- Schubauer-Leoni, M. L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (227-251). Bruxelles : De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M. L. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue des Sciences de l'éducation*, Suisse, 407-429.
- Schubauer-Leoni, M. L., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A.

- Mercier (Eds.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Schütz, A. (1998). Choisir parmi des projets d'action. In A. Schütz, *Eléments de sociologie phénoménologique* (T. Blin, trad., pp. 53-87). Paris : L'Harmattan.
- Schwob, I. (2001). L'expérience de l'enseignement de l'allemand en partenariat à l'école primaire à Genève. In Notes d'information du SRED, 8, Août 2001. Genève : SRED, 7.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Etude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In : J.-M, Boudouin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2003). Quelle articulation entre les dispositifs de recherche et les dispositifs de formation. Logiques d'action du professeur et du chercheur. Un essai d'analyse. *Colloque Recherche en éducation et formation, symposium Questions de didactique comparée*. Genève.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (Eds.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 47-56.
- Sensevy, G., Mercier, A. (2003). Logiques d'action du professeur et du chercheur : un essai d'analyse. Colloque Réseau Education Formation, 18-19-20 septembre 2003, Genève.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Siedentop, D. (1994). Apprendre à enseigner l'éducation physique. Montréal : Gaëtan Morin.
- Siedentop, D., Tousignant, M. & Parker, H. (1992). *Academic Learning Time in Physical Education*. Columbus, Ohio State University.
- Simonin, F. (2010). *Le basket de rue*. Mémoire Master, Faculté des Sciences du sport, Université Poitier, France.
- Teodorescu, L. (1977). *Théorie et méthodologie des jeux sportifs collectifs*. Paris : Les Editeurs Français Réunis.
- Thépaut A., & Léziart Y. (2007). De la nécessité de la prise en compte de la notion de "milieu didactique" pour l'étude des phénomènes de transmission et d'appropriation des savoirs : un exemple à propos de l'apprentissage de la passe en basket-ball. *Science et Motricité*, 2(61), 57-72.
- Thépaut A., & Léziart Y. (2008). Une étude du processus de dévolution des savoirs en sports collectifs. Activité des élèves et type de contrat à l'école élémentaire (cycle 3), *STAPS International Journal of sport science and physical éducation*. Bruxelles : De Boeck, 79, 67-80.
- Thépaut, A. (2002). *Echec scolaire et éducation physique et sportive à l'école élémentaire. Etude des interactions maître-élèves dans la construction des savoirs. L'exemple de l'apprentissage de la passe en basket-ball*. Thèse de doctorat de Sciences de l'Education (non publiée). Université de Rennes 2.
- Thévenaz, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat (non publiée). Université de Genève.
- Tholozan, M. (1991). *Basket-ball*. Paris : Amphora.
- Thomas, J.-L. (1991). *Le basket américain*. Paris : Ramsay.

- Toullec-Théry, M. (2009). Une étude des discours et des actions d'aide de six professeurs des écoles auprès d'élèves « peu performants » en mathématiques. *Recherches en Education*, 6, 109-124.
- Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2012). Efficacité et déterminations des pratiques d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche didactique. *Recherches en Education*, 4, 80-96.
- Tousignant, M. & Brunelle, J. (1982). Les courants de recherche en enseignement de l'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(1), 63-79.
- Ubaldi, J.-L. (2004b). Une EPS de l'anti-zapping. *Revue EP.S*, 309, 49-51.
- Ubaldi, J.-L. (2006). L'EPS dans les classes difficiles. Entre fils rouges et lignes jaunes. *Dossier EP.S*, 64). Paris : Edition Revue EP.S.
- Van Der Marren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vandeveld, M (1996). Evaluer – enseigner les pratiques de jeux sportifs collectifs. Le basket-ball. Académie de Montpellier CRDP (doc destiné aux enseignants à partir d'une recherche formation).
- Vandeveld, 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'Education. Université de Toulouse III.
- Vandeveld, M. (2006). *Education physique et basket-ball. Robert Mérand : un regard neuf sur l'activité de l'élève*. Paris : Syllepse, Coll. Nouveaux regards.
- Vandeveld, M. & Amade-Escot, C. (2003). Etude des modalités d'incorporation de savoirs d'expert, dans le cadre de la formation continue en EPS. *eJRIEPS*, 3, 51-66. Consulté le 20 avril 2009 dans <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal3/article%20M.%20Vand%20eJ3e.pdf>
- Vanhulle, S., Perréard Vité, A., Balslev, K. & Tominska, E. (2010). La formation des enseignants primaires genevois. In C. Chauvigné & Y. Lenoir (Eds.). Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage. *Recherche et Formation*, 64, 63-76.
- Venturini, P., Amade-Escot, C., & Terrisse, A. (Eds.) (2002). *Etude des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. Grenoble : La pensée Sauvage.
- Vergnaud, G., Rouchier, A., Desmoulières, S., Landre, C., Marthe, P., Ricco, G., Samurcay, R., Rogalski, J. & Viala, A. (1983). Une expérience didactique sur le concept de volume en classe de cinquième (12-13 ans). In G. Vergnaud (Ed.), *Didactique et acquisition du concept de volume. Numéro spécial de Recherches en didactique des mathématiques*, 4(1), 71-120.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Champion.
- Vieille Marchiset, G. (1998). Culture et sociabilité sportive des basketteurs de rue : entre liberté et dissidence. In J.-F. Loudcher & C. Vivier, *Le sport dans la ville* (pp. 207-216). Paris : L'Harmattan.
- Vigarelo, G. (1988). *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Edition Revue EP.S.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris : La découverte.
- Villemagne, C. (2006). Des choix méthodologiques favorisant une approche inductive : le cas d'une recherche en éducation relative à l'environnement. *Recherches qualitatives*, 26(2), 131-144.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-47). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Vincenzi, J.-P., Grosgeorge, B., Raimbault, N. & Rat, M. (2007). *Basket-ball, approche totale, analyse technique et pédagogique*. Paris : Vigot.

Wirthner, M. & Schneuwly, B. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction de significations d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In C. Moro et R. Rickenman (Eds). *Situation éducative et significations* (pp.107-133). Bruxelles : De Boeck, Raisons éducatives

Zaid, A. & Huchette, M. (2009), Recueil et analyse des données vidéo : lecture croisée de deux travaux de thèses en didactique des génies techniques. In C. Cohen-Azria & N. Sayac (Eds.), *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 261-273). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Manuels et documents scolaires consultés

Ecole de gymnastique pour l'instruction militaire préparatoire de la jeunesse suisse dès l'âge de 10 à 20 ans. Berne : Conseil fédéral suisse, 1876.

Manuel de gymnastique pour l'instruction militaire préparatoire de la jeunesse suisse de 10 à 16 ans. Lausanne : L. Vincent, 1898.

Manuel fédéral pour l'enseignement obligatoire de la gymnastique dans les écoles suisses. Berne : Edité par le commissariat central des Guerres, 1912.

Manuel fédéral de gymnastique pour l'éducation physique des garçons de 7 à 15 ans. Berne : Bureau des imprimés militaires, 1927.

Manuel de gymnastique pour la jeunesse masculine. Berne : Département militaire fédéral, 1942.

Manuel suisse de gymnastique scolaire. Berne : Département militaire fédéral, 1957/1962.

Education physique à l'école. Berne : Commission fédérale de gymnastique et de sport, 1975/1981.

Manuels fédéraux éducation physique. Berne : OFSPO – EFSM, 1998

Les objectifs d'apprentissage. Genève : Direction de l'instruction publique, 2000.

Plan d'études Romand. Neuchâtel, Suisse : CIIP, 2010.

Sommaire d'annexes

Consultation sur CD

1. Données relatives à la Dyade 1

1.1. Transcription des entretiens

1.1.1. Transcription entretien *ante* cycle (MS)

1.1.1. Transcription entretien *ante* cycle MG

1.1.3. Transcription entretien *post* cycle MS-MG-chercheur

1.2. Transcription des leçons observées

1.2.1. Transcription de la 1^{ère} leçon de la MS (L1)

1.2.2. Transcription de la 2^{ème} leçon de la MS (L3)

1.2.3. Transcription de la 3^{ème} leçon de la MS (L5)

1.2.4. Transcription de la 1^{ère} leçon de la MG (L2)

1.2.5. Transcription de la 2^{ème} leçon de la MG (L4)

1.2.6. Transcription de la 3^{ème} leçon de la MG (L5)

1.3. Planifications réalisées par le maître spécialiste

1.3.1. Première planification (L1)

1.3.2. Deuxième planification (L3)

1.3.3. Troisième planification (L5)

1.4. Transcriptions des « moments d'échange » MS-MG

1.5. Synthèses intermédiaires des transactions didactiques : tableaux récapitulatifs

1.6. Vue synoptique

1.7. Synthèse de données didactiques

1.8. Récapitulatif de l'organisation temporelle des leçons

2. Données relatives à la Dyade 2

2.1. Transcription des entretiens

2.1.1. Transcription entretien *ante* cycle MS

2.1.1. Transcription entretien *ante* cycle MG

2.1.3. Transcription entretien *post* cycle MS-MG-chercheur

2.2. Transcription des leçons observées

2.2.1. Transcription de la 1^{ère} leçon du MS (L1)

2.2.2. Transcription de la 2^{ème} leçon du MS (L3)

2.2.1. Transcription de la 1^{ère} leçon de la MG (L2)

2.2.2. Transcription de la 2^{ème} leçon de la MG (L4)

2.2.3. Transcription de la 3^{ème} leçon de la MG (L5)

2.3. Planifications réalisées par le MS

2.3.1. Première planification (L1)

2.3.2. Deuxième planification (L4)

2.4. Synthèses intermédiaires des transactions didactiques : tableaux récapitulatifs

2.5. Vue synoptique

2.6. Récapitulatif de l'organisation temporelle des leçons

3. Canevas d'entretiens

3.1. Canevas de l'entretien *ante* cycle

3.1. Canevas de l'entretien *post* cycle

4. Complément chapitre historique-épistémologique

4.1. Plan de la leçon (selon les Manuels fédéraux suisses)

6. Manuel des enseignants du canton de Genève

6.1. Objectifs d'apprentissage du canton de Genève. DIP (2000)

7. Manuel fédéral d'éducation physique

7.1. Manuel fédéral d'éducation physique 4 (1998). Brochure 5 (Jouer), chapitre « Basket-ball » (p. 24). Consultation sur le site de la Confédération suisse, Office fédéral du sport (OFSP) : http://www.mobilesport.ch/wp-content/uploads/2012/11/Manuel_1_Brochure_5.pdf

Table des matières

Introduction	1
PREMIERE PARTIE: Les systèmes didactiques connectés et leurs contextes	7
Chapitre 1 : Contexte historico-institutionnel de l'enseignement de l'éducation physique en Suisse : le cas genevois	10
1. La disciplinarisation de l'éducation physique et la professionnalisation des maîtres	11
1.1. La gymnastique, discipline scolaire et les responsables de son enseignement	12
1.2. La formation à la gymnastique scolaire : l'emprise du militaire	14
1.3. Les diplômes spécialisés pour l'enseignement de la gymnastique	16
1.4. La formation universitaire des maîtres d'éducation physique	18
2. Les formations des maîtres généralistes et des maîtres spécialistes en éducation physique à Genève	20
2.1. La formation des enseignants généralistes aux Etudes pédagogiques	21
2.2. La formation des enseignants à l'université : la Licence mention enseignement	23
2.3. La formation des enseignants spécialistes dans les université	25
2.4. La singularité du cas genevois pour l'enseignement de l'éducation physique	28
Chapitre 2 : Une étude centrée sur le fonctionnement des systèmes didactiques interconnectés	29
1. L'étude du fonctionnement du système didactique comme objet théorique des recherches en didactiques	29
1.1. La notion de système	29
1.2. Qu'est-ce qu'on entend par système didactique	31
2. Le fonctionnement des systèmes didactiques interconnectés : revue de littérature	31
2.1. Des systèmes didactiques parallèles	31
2.2. Les systèmes didactiques, principal et secondaire.....	34
2.3. Les systèmes didactiques bicéphales	35
2.4. Le système bicéphale dissymétrique	37
2.5. Des systèmes didactiques incluant des parents.....	38
2.6. Synchronie et diachronie du fonctionnement des systèmes didactiques complexes	39
3. Le système d'enseignement de l'EP à Genève : une co-responsabilité en alternance	40
3.1. Cadre institutionnel genevois	41
3.2. Quelques éléments de synthèse	44
Chapitre 3 : Inscription théorique de la recherche : l'étude de l'action conjointe du professeur et des élèves	47
1. La transposition didactique et construction de la référence	47
1.1. La construction de la référence, une problématique centrale en didactique.....	47
1.2. La question de la référence à l'enseignement.....	48
1.3. La transposition didactique : sa spécificité en éducation physique	51
1.3.1. Quels sont les savoirs de la pratique qui sont légitimes à être enseignés.....	53
1.4. Un regard anthropologique posé sur le didactique	54
1.5. La nécessité d'observer les pratiques <i>in situ</i> : l'analyse ascendante de la transposition didactique	56
2. La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)	57

2.1. Systémicité de la relation didactique : l'individuel et le social	59
2.2 L'action du professeur et de l'élève dans le jeu didactique	61
2.3. Contrat et milieu didactique	62
2.4. Une modélisation pour expliquer et comprendre l'action conjointe	66
3. L'approche comparatiste en didactique : étude du générique et du spécifique en éducation physique.....	69
DEUXIEME PARTIE: Observer, décrire et analyser l'enseignement en co-responsabilité de l'éducation physique	75
Chapitre 4 : Problématique et question de recherche	76
Chapitre 5 : Construction méthodologique : l'étude des systèmes connectés	83
1. Positionnement de la démarche méthodologique	84
1.1. A propos du programme de recherche en didactique de l'EP	84
1.2. Observer, décrire et comprendre l'action didactique dans une démarche clinique/expérimentale.....	87
2. Comparer l'action des enseignants (MG-MS) et la singularité des systèmes didactique	90
2.1. L'optique intra-dyade	90
2.2. L'optique inter-dyade	92
3. Le contexte institutionnel et le choix du contenu d'enseignement	92
3.1. Les enseignants volontaires et le contrat de recherche	93
3.1.1. Le choix des enseignants	93
3.2. Le cycle d'enseignement et les leçons	95
3.3. Les contraintes institutionnelles	95
4. La constitution du document	96
4.1. La composante expérimentale	97
4.1.1. Les « moments d'échange » MS-MG de la dyade 1	98
4.1.2. Le cas de la dyade 2	100
4.2. La composante clinique : l'analyse des systèmes didactiques observés	100
4.2.1. Les entretiens avec les enseignants	101
4.2.1.1. Des entretiens <i>ante cycle</i>	101
4.2.1.2. Des entretiens d'analyse croisée de fin de cycle	103
4.2.1.2.1. Des extraits de vidéo des leçons comme support de l'entretien	103
4.2.1.2.2. Modalités de l'entretien d'analyse croisée.....	104
4.2.1.3. La saisie vidéo et audio des leçons du cycle	105
4.2.2. Le recueil des planifications et documents utilisés par les enseignants	106
5. La transcription des données recueillies	107
5.1. Les entretiens ante cycles	107
5.2. La transcription des documents vidéo des leçons filmées	107
5.3. La transcription des « moments d'échange » de la dyade 1	108
5.4. La transcription des entretiens d'analyse croisée	108
6. Constitution et traitement des données.....	108
6.1. Contraintes en lien avec le contenu d'enseignement.....	108
6.2. La nécessité de construire des échelles d'analyse	109
6.2.1. Construire une vue synoptique	109
6.2.1.1. Le premier niveau du synopsis : dimension cycle complet	111
6.2.1.2. Le deuxième niveau du synopsis : dimension leçon	113
6.2.1.3. Les repères temporels du cycle et des tâches selon les « moments de verbalisation » et les « moments d'activité motrice orientée »	116
6.2.2. L'identification des extraits support des analyses	117
6.2.2.1. Extraits du corpus pour l'analyse panoramique	118

6.2.2.2. Extraits du corpus pour l'analyse micro-didactique	118
6.3. Exposé des types d'analyses menées	119
6.3.1. L'analyse panoramique des cycles	120
6.3.1.1. Premier étape : l'analyse selon deux focales	121
6.3.1.2. La deuxième étape : l'analyse panoramique intra-dyade	123
6.3.2. L'analyse micro-didactique des situations d'apprentissage significatives	124
6.3.2.1. L'analyse de l'action didactique <i>in situ</i> intra-dyade	125
6.3.2.1.1. L'analyse à partir des transcriptions	131
6.3.3. Construction de la référence : comparaison inter-dyade	131

TROISIEME PARTIE : La construction de la référence dans l'action conjointe des maîtres (MG – MS) et des élèves : résultats 135

Chapitre 6 : Etude du contexte historique-épistémologique : le basketball comme objet d'enseignement à l'école 136

Première section : Le basketball, pratique culturelle et scolaire : quelques repères à propos de ses origines et des enjeux d'enseignement 137

1. Le basketball : ses origines scolaires et son introduction en Suisse	137
1.1. A l'origine du basketball : une invention scolaire	137
1.2. Expansion et professionnalisation du basketball : du jeu scolaire au sport populaire	141
1.3. Le basketball après la 2 ^{ème} guerre mondiale	145
1.4. La naissance d'une forme de basketball alternatif : le streetball	146
2. Eléments d'analyse épistémologiques sur l'enseignement du basketball et du streetball	149
2.1. Les jeux collectifs et le basketball : les objets d'enseignement de l'EP	149

Deuxième section : La mise en forme scolaire du basketball au travers les manuels scolaires 155

1. Eléments de méthodologie et construction du document	156
2. Résultats de l'analyse documentaire	158
2.1. L'origine de l'éducation physique et les prescriptions concernant les premiers jeux scolaires (1874-1900)	158
2.1.1. La prégnance des finalités militaires à l'origine de la gymnastique : une conception qui délaisse la pratique des jeux collectifs à l'école	158
2.1.2. Les jeux scolaires dans les premiers manuels scolaires de gymnastique	159
2.1.2.1. Le Manuel fédéral de 1876	159
2.1.2.2. Le Manuel fédéral de 1898	160
2.2. Les finalités de l'EP dans la première moitié du 20 ^{ème} siècle et l'apparition de « La balle à la corbeille » dans les manuels (1900-1950) :	162
2.2.1. L'émergence du jeu comme moyen d'éducation	163
2.2.1.1. Le Manuel fédéral de 1912	163
2.2.1.2. Le Manuel fédéral de Gymnastique pour des garçons de 7 à 15 ans de 1927	165
2.2.1.3. Le « Manuel de gymnastique pour la jeunesse masculine » de 1942	169
2.3. Le développement du basketball scolaire en Suisse (1950-1990) :	171
2.3.1. Vers l'enseignement méthodique du basketball	172
2.3.1.1. Le Manuel suisse de gymnastique scolaire (1957 – 1962)	172
2.3.1.1.1. Pratiques scolaires des jeux	172
2.3.1.1.2. Méthode d'enseignement du basketball	173
2.3.1.2. Le fédéral « Education physique à l'école (1975 – 1981)	175
2.3.1.2.1. Vers une méthodologie spécifique d'enseignement du basketball	176

2.3.2. La prégnance du courant sportif scolaire : affirmation du basketball dans le programme de l'éducation physique	179
2.4. L'éducation physique au service du développement de l'individu : le basketball, un <i>moyen</i> d'enseignement (1990-2011)	182
2.4.1. Les « Objectifs d'apprentissage » du canton de Genève	184
2.4.2. Le manuel d'éducation physique de 1998 : les jeux collectifs à l'école primaire et la prescription du basketball sous un panier	186
2.4.2.1. Les jeux de balle – les jeux sportifs	186
2.4.2.2. A propos du basketball	189
2.4.2.3. Le streetball, une forme de jeu en face avec les contraintes du basketball	190
3. Conclusions sur l'analyse historico-épistémologique : quelle conception du basketball scolaire pour l'école primaire genevoise ?	193
3.1. A propos de la présence du basketball dans les manuels fédéraux	195
3.2. A propos de la didactisation du basketball dans les manuels fédéraux	196
Chapitre 7 : Articulation de l'action didactique du MG – MS au fil des cycles observés : analyse panoramique	199
Première section : L'analyse panoramique de la Dyade 1	201
1. Description du contexte	201
1.1. L'école et les élèves	201
1.2. L'école et les enseignantes responsables	202
1.2.1. L'enseignante spécialiste	202
1.2.2. L'enseignante généraliste	203
2. Objectifs et structuration du cycle	205
2.1. Les objectifs des leçons	206
2.2. Agencement temporel au regard des relations MG-MS	206
2.3. La situation générale des séances de la dyade	207
2.4. Première interprétation macro-didactique	208
3. Description et analyse des leçons du cycle	210
3.1. La gestion des entrées et des clôtures des leçons	210
3.1.1. Entrée des élèves dans la salle, organisation du matériel et regroupement des élèves	210
3.1.2. L'échauffement des articulations	211
3.1.3. Le rangement du matériel, le regroupement des élèves et les consignes de fin de leçon	212
3.2. Les tâches techniques du cycle	213
3.2.1. Analyse des tâches proposées : présentation chronologique	215
3.2.1.1. Première et deuxième leçon du cycle MS – MG : le jeu « Les trois sons »	215
3.2.1.1.1. Le point de vue de l'enseignante	215
3.2.1.1.2. Analyse extrinsèque du chercheur	216
3.2.1.1.3. Quelques éléments de synthèse sur ces deux premières leçons	216
3.2.1.2. Troisième leçon du cycle – MS : le dribble et l'arrêt en 1 ou 2 temps	217
3.2.1.2.1. Le point de vue de l'enseignante	217
3.2.1.2.2. Analyse extrinsèque du chercheur	219
3.2.1.2.3. Quelques éléments de synthèse sur ces deux premières leçons	222
3.2.1.3. Quatrième leçon du cycle – MG : passes à deux et tir au panier	223
3.2.1.3.1. Le point de vue de l'enseignante	223
3.2.1.3.2. Analyse extrinsèque du chercheur	224
3.2.1.3.3. Quelques éléments de synthèse	225
3.2.1.4. Cinquième leçon du cycle – MS : autour de la liaison dribble – tir au panier	226

3.2.1.4.1. Le point de vue de l'enseignante	226
3.2.1.4.2. Analyse extrinsèque du chercheur	227
3.2.1.4.3. Quelques éléments de synthèse.....	230
3.2.1.5. Sixième leçon du cycle – MG : « Dribble et tir au panier »	231
3.2.1.5.1. Le point de vue de l'enseignante	231
3.2.1.5.2. Analyse extrinsèque du chercheur	231
3.2.1.5.3. Quelques éléments de synthèse.....	232
3.3. Les situations de « jeux collectif »	232
3.3.1. Analyse des tâches proposées : présentation chronologique.....	234
3.3.1.1. Première leçon du cycle MS : des jeux scolaires pour introduire le basketball.....	234
3.3.1.1.1. Le point de vue de l'enseignante	234
3.3.1.1.2. Analyse extrinsèque du chercheur	237
3.3.1.1.3. Quelques éléments de synthèse.....	239
3.3.1.2. Deuxième leçon du cycle – MG : « L'homme panier »	240
3.3.1.2.1. Le point de vue de l'enseignante	240
3.3.1.2.2. Analyse extrinsèque du chercheur	241
3.3.1.2.3. Quelques éléments de synthèse.....	241
3.3.1.3. Troisième leçon du cycle – MS : trois jeux scolaires pour préparer le basketball.....	242
3.3.1.3.1. Le point de vue de l'enseignante	242
3.3.1.3.2. Analyse extrinsèque du chercheur	244
3.3.1.3.3. Quelques éléments de synthèse.....	245
3.3.1.4. Quatrième leçon du cycle – MG : le streetball.....	246
3.3.1.4.1. Le point de vue de l'enseignante	246
3.3.1.4.2. Analyse extrinsèque du chercheur	247
3.3.1.4.3. Quelques éléments de synthèse.....	248
3.3.1.5. Cinquième leçon du cycle - MS : le basketball sur tout le terrain	249
3.3.1.5.1. Le point de vue de l'enseignante	249
3.3.1.5.2. Analyse extrinsèque du chercheur	250
3.3.1.5.3. Quelques éléments de synthèse.....	250
3.3.1.6. Sixième leçon du cycle – MG : Le basketball à 5 sur tout le terrain	251
3.3.1.6.1. Le point de vue de l'enseignante	251
3.3.1.6.2. Analyse extrinsèque du chercheur	252
3.3.1.6.3. Quelques éléments de synthèse.....	252
4. Fonctionnement didactique de la dyade 1 : premier éléments de synthèse.....	253
4.1. La construction de la référence.....	253
4.2. L'articulation des deux systèmes didactiques	256
Deuxième section : L'analyse panoramique de la Dyade 2	258
1. Description du contexte.....	258
1.1. L'école et les élèves.....	258
1.2. L'école et les enseignants responsables.....	259
1.2.1. L'enseignant spécialiste	259
1.2.2. L'enseignante généraliste	260
2. Objectifs et structuration du cycle.....	261
2.1. Les objectifs de la leçon : une visée transversale aux différents jeux collectifs	262
2.2. Agencement temporel au regard des relations MG-MS	263
2.3. La situation générale des séances de la dyade	264
2.4. Première interprétation macro-didactique	264
3. Description et analyse des leçons du cycle	266
3.1. La gestion des entrée et des clôtures des leçons	266

3.1.1. Entrée des élèves dans la salle, organisation du matériel et regroupement des élèves	266
3.1.2. L'échauffement des articulations	267
3.1.3. Le rangement du matériel, le regroupement des élèves et les consignes de fin de leçon	267
3.2. Les tâches techniques du cycle d'enseignement.....	268
3.2.1. Description et analyse des tâches proposées : présentation chronologique	270
3.2.1.1. Première leçon du cycle - MS : deux tâches à visées différentes	270
3.2.1.1.1. Le point de vue de l'enseignant	271
3.2.1.1.2. Analyse extrinsèque du chercheur	271
3.2.1.1.3. Quelques éléments de synthèse.....	272
3.2.1.2. Deuxième leçon du cycle – MG : le dribble et travail du pied de pivot	273
3.2.1.2.1. Le point de vue de l'enseignante	273
3.2.1.2.2. Analyse extrinsèque du chercheur	273
3.2.1.2.3. Quelques éléments de synthèse sur ces deux premières leçons	274
3.2.1.3. Troisième leçon du cycle – MG : travail du pivotement et éloignement du jeu de référence	274
3.2.1.3.1. Le point de vue de l'enseignante	275
3.2.1.3.2. Analyse extrinsèque du chercheur	275
3.2.1.3.3. Quelques éléments de synthèse.....	276
3.2.1.4. Quatrième leçon du cycle – MS : poursuite de l'apprentissage du pivot	277
3.2.1.4.1. Le point de vue de l'enseignant	277
3.2.1.4.2. Analyse extrinsèque du chercheur	278
3.2.1.4.3. Quelques éléments de synthèse sur ces deux premières leçons	279
3.2.1.5. Cinquième leçon du cycle – MG : des gestes décontextualisés comme introduction au streetball	280
3.2.1.5.1. Le point de vue de l'enseignante	280
3.2.1.5.2. Analyse extrinsèque du chercheur	281
3.2.1.5.3. Quelques éléments de synthèse.....	282
3.3. Les tâches qui traitent les situations de coopération et d'oppositions	282
3.3.1. Description et analyse des tâches proposées : présentation chronologique	285
3.3.1.1. Première leçon du dispositif MS : présentation et exploration du streetball	285
3.3.1.1.1. Le point de vue de l'enseignant	285
3.3.1.1.2. Analyse extrinsèque du chercheur	285
3.3.1.1.3. Quelques éléments de synthèse.....	286
3.3.1.2. Deuxième leçon du cycle – MG : travail du pivotement en faisant des jeux collectifs	287
3.3.1.2.1. Le point de vue de l'enseignante	287
3.3.1.2.2. Analyse extrinsèque du chercheur	287
3.3.1.2.3. Quelques éléments de synthèse.....	288
3.3.1.3. Troisième leçon du cycle – MG : une rupture avec la pratique du streetball.....	289
3.3.1.3.1. Le point de vue de l'enseignante	289
3.3.1.3.2. Analyse extrinsèque du chercheur	290
3.3.1.3.3. Quelques éléments de synthèse.....	290
3.3.1.4. Quatrième leçon du cycle – MS : consolider les repères pour la pratique du streetball.....	290
3.3.1.4.1. Le point de vue de l'enseignante	290
3.3.1.4.2. Analyse extrinsèque du chercheur	291
3.3.1.4.3. Quelques éléments de synthèse.....	291
3.3.1.5. Cinquième leçon du cycle – MG : reprise du « streetball »	292
3.3.1.5.1. Le point de vue de l'enseignante	292
3.3.1.5.2. Analyse extrinsèque du chercheur	292
3.3.1.5.3. Quelques éléments de synthèse.....	292

4. Fonctionnement didactique de la dyade 1 : premiers éléments de synthèse intra-dyade	293
4.1. La construction de la référence	293
4.2. L'articulation des deux systèmes didactiques	294

Chapitre 8 : La construction de la référence dans l'action conjointe : analyse micro-didactique de l'enseignement des MG et des MS 296

Première section : L'analyse micro-didactique de la Dyade 1 298

1. Première leçon du cycle – MS : référence locale et généralisation de la stratégie de marquage	300
1.1. Le jeu « C'est occupé » : institutionnalisation du « marquage individuel »	302
1.1.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective	302
1.1.2. Description et analyse de l'action conjointe	303
1.1.2.1. Définition des règles et dévolution du jeu	304
1.1.2.2. Premier moment de verbalisation : identification de la bonne stratégie	306
1.1.2.3. Mémoire didactique : rappel de la stratégie de jeu	307
1.1.2.4. Les autres moments de verbalisation et d'action motrice : du trait pertinent à la généralisation de la règle efficace	308
1.1.3. Construction/évolution du thème d'étude : le marquage et le démarquage	309
1.2. Deuxième jeu de la séance : le jeu « L'Homme panier »	311
1.2.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective	311
1.2.2. Description et analyse de l'action conjointe	312
1.2.2.1. Définition des règles et dévolution du jeu aux élèves	312
1.2.2.2. Premier match : renforcement des règles du jeu et orientation de l'agir des élèves	313
1.2.2.3. Premier moment de verbalisation	314
1.2.2.4. Deuxième match et discussion	315
1.2.2.5. Dernière situation de match et discussion finale	317
1.2.3. Construction/évolution du thème d'étude : le marquage et le démarquage	318
1.2.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique	320
2. Deuxième leçon du cycle – MG : le jeu « L'homme panier »	321
2.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective	322
2.2. Description et analyse de l'action conjointe	323
2.2.1. Mémoire didactique et co-définition du milieu d'étude	323
2.2.2. Première série de matchs. Respect des règles et gestes surplombants	324
2.2.3. Premier moment de verbalisation	325
2.2.4. Deuxième moment de verbalisation : fin de la séance	326
2.3. Construction/évolution du thème d'étude : le marquage et le démarquage	327
2.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique	329
2.5. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques	329
2.5.1. La construction de la référence	330
2.5.2. La gestion des territoires	331
2.5.3. La gestion temporalités	332
3. Troisième leçon du cycle – MS : l'insistance sur le démarquage comme contenu transversal des jeux collectifs	332
3.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective	333
3.2. Description et analyse de l'action conjointe	335
3.2.1. Consignes initiales : définir en s'appuyant sur la mémoire didactique	335
3.2.2. Premier match : jouer pour gagner le match	336
3.2.3. Premier moment de verbalisation et deuxième série de matchs	338
3.2.4. Moment de verbalisation et dernier match	338
3.3. Construction/évolution du thème d'étude : le marquage et le démarquage	340

3.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique	342
3.4.1. L'arrêt en 1 et 2 temps : à propos de ses enjeux didactiques	342
3.4.2. Description et analyse de l'action conjointe.....	343
3.4.2.1. Consignes et discussion initiales.....	343
3.4.2.2. Activité motrice orientée et discussion finale	344
3.5. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques	345
3.5.1. La construction de la référence	345
3.5.2. La gestion des territoires et des temporalités	346
4. Quatrième leçon du cycle – MG : le streetball, une rupture dans la programmation.....	347
4.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective	347
4.2. Description et analyse de l'action conjointe.....	350
4.2.1. Consignes initiales : un jeu connu des élèves	350
4.2.2. Première série de match : respect des règles du jeu	351
4.2.3. Premier moment de verbalisation et derniers match	352
4.3. Construction/évolution du thème d'étude : le marquage et le démarquage.....	354
4.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique	355
4.4.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche « Passes à 2 et tir au panier »	356
4.4.2. Description et analyse de l'action conjointe.....	358
4.4.2.1. Consignes et discussion initiales	358
4.4.2.2. Activité motrice orientée et discussion finale	360
4.5. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques	361
4.5.1. La construction de la référence	362
4.5.2. La gestion des territoires et des temporalités	363
5. Cinquième leçon du cycle – MS : Le marquage individuel dans la pratique sociale du « basketball »	363
5.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective : le jeu sportif streetball	364
5.2. Description et analyse de l'action conjointe.....	366
5.2.1. Consignes et discussion initiales : des conditions de jeu proches du jeu des adultes	367
5.2.2. Premier moment de verbalisation : des traits peu <i>opératoires</i> pour orienter l'action des élèves	369
5.2.3. Deuxième match et dernier moment de verbalisation	370
5.3. Construction/évolution du thème d'étude : le marquage et le démarquage.....	372
5.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique	373
5.4.1. La tâche « Dribble et tir au panier »	374
5.4.2. Description et analyse de l'action conjointe.....	376
5.4.2.1. Consignes et discussion initiales	376
5.4.2.2. Activité motrice orientée et discussion finale	377
5.5. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques	378
5.5.1. La construction de la référence	379
5.5.2. La gestion des territoires et des temporalités	380
6. Sixième leçon du cycle – MG : poursuite du basketball à 5	380
6.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective	381
6.2. Description et analyse de l'action conjointe.....	381
6.2.1. Consignes initiales : rappel du milieu d'étude	381
6.2.2. Premier match de la leçon	382
6.2.3. Premier moment de verbalisation : à la recherche des TP	383
6.2.4. Deuxième match et dernier moment de verbalisation	384
6.3. Construction/évolution du thème d'étude : le marquage et le démarquage.....	386
6.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique	388
6.4.1. Description et analyse de l'action conjointe.....	388
6.4.1.1. Consignes et discussion initiales	389
6.4.1.2. Activité motrice orientée et discussion finale	389

6.5. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques	389
6.5.1. La construction de la référence	390
6.5.2. La gestion des territoires et des temporalités	390
7. Chronogenèse des savoirs mis à l'étude et travail adaptatif des élèves	391
Deuxième section : L'analyse micro-didactique de la Dyade 2	398
1. Première leçon du cycle – MS : entrée dans la pratique sportive, le streetball	398
1.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective : le streetball	400
1.2. Description et analyse de l'action conjointe	401
1.2.1. Définition des règles et dévolution du jeu	402
1.2.2. Les matchs de streetball : expérience du jeu par les élèves et pointage des traits pertinents par l'enseignant en cours d'action	405
1.2.3. Discussion et bilan final : respect des règles et utilisation du pied de pivot	409
1.3. Construction/évolution du thème d'étude : jouer au streetball	410
1.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique	411
1.4.1. Description et analyse de l'action conjointe.....	413
1.4.1.1. Consignes et discussion initiales	413
1.4.1.2. Activité motrice orientée : garder toujours le même pied au sol	415
1.4.1.3. Premier moment de verbalisation : rappel des repères techniques et complexification de la tâche.....	416
1.4.1.4. Activité motrice orientée : protéger le ballon en faisant le PdP.....	417
1.4.1.5. Discussion finale : pour l'utilisation du pivotement en situation de match	418
1.5. Construction/évolution du thème d'étude : la technique du pivot	419
2. Deuxième leçon du cycle – MG : le pivotement comme objectif principal de la leçon	421
2.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective : le jeu sportif streetball	422
2.2. Description et analyse de l'action conjointe	423
2.2.1. Définition des règles et dévolution du jeu	423
2.2.2. Les matchs de streetball : accent sur le respect des règles	425
2.2.3. Discussion et bilan final : l'injonction générale de respecter les règles.....	426
2.3. Construction/évolution du thème d'étude : le streetball	426
2.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique	427
2.4.1. La tâche « Les trois coups de sifflet » : un dispositif décontextualisé pour exercer le Pied de pivot.....	428
2.4.2. Description et analyse de l'action conjointe.....	430
2.4.2.1. Consignes et discussion initiales	430
2.4.2.2. Activité motrice orientée et discussion finale	431
2.4.2.3. Intermède : co-définir les critères de réalisation	432
2.4.2.4. Discussion finale : régulation par rapport à la compréhension des consignes.....	433
2.5. Construction/évolution du thème d'étude : pivoter avec le support du cerceau	434
2.6. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques	436
2.6.1. La construction de la référence	436
2.6.2. La gestion des territoires	438
2.6.3. La gestion des temporalités	439
3. Troisième leçon du cycle – MG : disparition du jeu de streetball.....	440
3.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective : « La passe à 10 », une proposition en rupture avec la programmation du MS	441
3.2. Description et analyse de l'action conjointe	442
3.2.1. Définition des règles et dévolution du jeu	442
3.2.2. Première série de matchs : la MG en posture de retrait.....	443
3.2.3. Intermède : réduction du nombre des joueurs et organisation des remplacements	443
3.2.4. Reprise des matchs : absence de règles et jeu individuel	444

3.2.5. Clôture : des échanges peu en phase avec la logique du jeu	445
3.3. Construction/évolution du thème d'étude : agir en situation de coopération / opposition et mobilisation du Pied de pivot	446
3.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique	447
3.5. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques	449
3.5.1. La construction de la référence	449
3.5.2. La gestion des territoires et des temporalités	450
4. Quatrième leçon du cycle – MS : poursuivre le travail du Pied de pivot et avancer dans les apprentissages du jeu collectif	450
4.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective : reprise du jeu streetball et stagnation du temps didactique	451
4.2. Description et analyse de l'action conjointe	452
4.2.1. Définition des règles et dévolution du jeu	452
4.2.2. Le premier moment des matchs : jeu commenté en mettant en évidence des traits pertinents	452
4.2.3. Intermède : occuper les espaces libres pour se démarquer	454
4.2.4. Le deuxième série des matchs : guidage des élèves en jeu commenté	455
4.2.5. Clôture : un bilan final à la charge du MS	455
4.3. Construction/évolution du thème d'étude : le streetball	456
4.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique	457
4.4.1. Le Pied de pivot : travail du pivotement dans des conditions de réalisation connues	457
4.4.2. Description et analyse de l'action conjointe	458
4.4.2.1. Consignes et discussion initiales	458
4.4.2.2. Activité motrice orientée et guidage serré de l'agir des élèves	459
4.4.2.3. Clôture : la nécessité de maîtriser des techniques pour jouer au basketball	460
4.5. Construction/évolution du thème d'étude : le geste technique du Pied de pivot	461
4.6. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques	462
4.6.1. La construction de la référence	462
4.6.2. La gestion des territoires et des temporalités	463
5. Cinquième leçon du cycle – MG : jouer au streetball sans projet d'action collective	464
5.1. A propos des enjeux didactiques de la tâche effective : le jeu sportif streetball	465
5.2. Description et analyse de l'action conjointe	465
5.2.1. Définition des règles et dévolution du jeu	465
5.2.2. Les matchs de streetball : utiliser ce qui a été fait précédemment	466
5.2.3. Clôture : bilan final	467
5.3. Construction/évolution du thème d'étude : jouer au streetball sans enjeu d'apprentissage	468
5.4. Connexité des situations de jeu avec la tâche technique	469
5.5. Quelques éléments de synthèse : articulation des deux systèmes didactiques	471
5.5.1. La construction de la référence	471
5.5.2. La gestion des territoires et des temporalités	471
6. Chronogenèse des savoirs mis à l'étude et travail adaptatif des élèves	471
Chapitre 9 : Construction de la référence : comparaison inter-dyades	477
1. Rappel des contextes d'intervention	477
2. Structuration et organisation des cycles	479
2.1. Les leçons et l'alternance MS-MG	479
2.2. Les planifications	480
2.3. Structuration interne des leçons effectives	482
3. Chronogenèse et densité des savoirs mis à l'étude dans les systèmes didactiques observés	484

3.1. Le rapport aux pratiques sociales dans les deux cycles observés	485
3.2. Chronogenèse et « épaisseur du référentiel » mis à l'étude dans les tâches techniques des cycles observés	486
3.3. Démarche et programmation des objets d'étude techniques	489
3.4. Chronogenèse et « épaisseur du référentiel » mis à l'étude dans les situations de jeu collectif des cycles observés	492
3.5. Quelle correspondance entre les tâches techniques et les situations de jeu collectif intra-leçon	496
3.6. Savoirs mis à l'étude en classe et référence sociale	498
4. Postures des enseignants et place des élèves	501
4.1. Les énonciations comme organisateurs du temps didactique	501
4.1.1. Les formes d'organisation des « moments à dominance verbale » dans les deux dyades	502
4.1.1.1. La forme communicationnelle collective	503
4.1.1.2. La forme communicationnelle restreinte	506
4.1.1.3. Comprendre pour apprendre : l'avancement du temps didactique dans les « moments à dominance verbale »	507
4.2. Les formes d'organisation sociale des acteurs lors des phases « d'activité motrice orientée »	508
Discussion conclusive : La connexité des systèmes didactiques. Retour sur l'éducation physique à l'école primaire genevoise	516
1. L'enseignement en alternance, quelques éléments de synthèse	516
1.1. Retour sur la question des Manuels fédéraux en tant que déterminants des pratiques	517
1.2. La co-responsabilité, un déterminant institutionnel	519
1.2.1. L'analyse panoramique	519
1.2.2. L'analyse micro-didactique	521
2. Articulation et/ou connexité des systèmes didactiques observés ?	521
2.1. Caractéristiques du dispositif cantonal genevois	522
2.2. Les systèmes didactiques MS et MG : une articulation hiérarchique	524
2.2.1. Le discours des enseignants	524
2.2.2. L'observation des situations de classe	525
2.2.3. Passage de témoin et contrat didactique	526
2.3. Une relation entre « pairs » au-delà des rapports hiérarchiques	526
2.4. Reprendre et poursuivre le projet du MS : l'illusion de connexité didactique	528
2.5. Conclusion à propos de la connexité didactique des systèmes observés	532
3. Diversité des statuts institutionnels des enseignants, organisation du travail didactique et professionnalisation du métier : perspectives pour la formation des professeurs	534
3.1. Etat de lieux	534
3.2. Les « boîtes noires » du dispositif d'alternance MS et MG	535
3.1. Perspectives pour l'enseignement de l'éducation physique en co-responsabilité et en alternance	537
3.3.1. L'épistémologie pratique des professeurs au centre de la connexité des systèmes	537
4. Etude des systèmes didactiques inter-connectés : retour sur les choix théoriques	544
Références bibliographiques	550
Sommaire des annexes (sur CD)	569
Table des matières	570