

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 29 (2007)

Heft: 3

Artikel: Analyse didactique d'une séance de basket-ball dans un club sportif

Autor: Cordoba, Adrián

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786728>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Analyse didactique d'une séance de basket-ball dans un club sportif

Regard sur les contenus et les dispositifs
d'enseignement

Adrián Cordoba

À partir des travaux réalisés en didactique de l'éducation physique et en empruntant des concepts issus de la théorie des situations et de la didactique comparée, cette recherche tente d'appréhender la relation didactique que co-construisent et relie un moniteur sportif et les apprenants. Le contexte de notre étude est le club sportif et concerne une séance ordinaire de basket-ball pour des enfants de 7-10 ans. En nous focalisant sur la dimension didactique des transactions, notre but est de décrire et de comprendre les contenus et les dispositifs de travail, les interactions didactiques et la place que prennent les conceptions du moniteur dans ce processus.

Introduction

Dans ce texte, nous nous intéressons à l'action du moniteur sportif chargé de l'enseignement du basket-ball et à ce qui concerne, plus précisément, les interactions didactiques qui adviennent dans le système tripolaire et dynamique (Brousseau, 1998) composé par l'enseignant (ici le moniteur), les élèves (ici les joueurs) et un savoir donné. La problématique se centre sur la relation didactique qu'entretiennent les trois instances de ce système et vise à identifier *les contenus et les dispositifs de travail mis en place par le moniteur, et le processus de régulation lors des interactions didactiques*.

L'étude de l'action didactique du moniteur est envisagée à partir de plusieurs emprunts théoriques faits par l'éducation physique (ci-après EP) à d'autres disciplines. Ceci est sous-tendu par l'hypothèse qu'il est possible d'analyser des situations d'enseignement-apprentissage se déroulant dans une institution sportive à travers des concepts didactiques tels que ceux abordés par la *théorie des situations didactiques* (Brousseau, 1998) et par le modèle de l'*action de l'enseignant* formulé par les chercheurs en didactique comparée (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000).

Pour étayer notre questionnement, nous avons observé une séance *ordinaire*¹ de basket-ball dans un club sportif de la Suisse Romande et réalisé deux entre-

tiens avec le moniteur (*ante* et *post* séance). C'est à partir du croisement de ces données que nous tentons de saisir, dans une démarche qui se veut descriptive et compréhensive (Gagné, 1989), l'intelligibilité de la pratique du moniteur. Notre étude fait partie d'une réflexion plus large qui englobe l'observation et la compréhension des pratiques des enseignants en éducation physique en milieu scolaire.

L'action enseignante

Depuis de nombreuses années, les recherches en didactique de l'éducation physique se sont intéressées à l'action de l'enseignant dans sa dimension didactique et cela dans une perspective d'analyse descriptive plutôt que prescriptive de gestes professionnels. Les résultats des travaux tendent à confirmer l'importance qu'a l'étude de l'action de l'enseignant dans la compréhension des savoirs effectivement mis en jeu durant les séances et des conditions qui permettent l'acquisition des savoirs disciplinaires. S'il ne nous est pas possible ici d'être exhaustifs, soulignons au moins le constat suivant: les contenus d'apprentissage en EP émergent essentiellement lors des phases interactives maître-élèves et en particulier lors des passages que le premier effectue dans les différents groupes de travail constitués (Amade-Escot, 2003; Brau-Antony, 1998; Marsenach & Amade-Escot, 1993; Marsenach & Mérand, 1987). C'est bien en suivant la trace de l'enseignant et l'activité des élèves qu'il est donc possible d'identifier les objets de savoir en jeu et les processus qui les caractérisent. En paraphrasant Amade-Escot (2001), nous dirions que l'action de l'enseignant est «une des conditions du didactique» (26) et, en ce sens, constitue un analyseur des situations didactiques.

Le système didactique et, plus précisément dans notre cas, l'action du moniteur dans ses interactions avec les joueurs, seront étudiés au travers de différentes entrées théoriques. Nous emprunterons, comme nous l'avons annoncé plus haut, plusieurs concepts à la didactique des mathématiques et à la didactique comparée, domaine d'étude qui vise, entre autre, à identifier et à caractériser les dimensions spécifiques et génériques des processus d'enseignement-apprentissage (Mercier, Schaubauer-Leoni & Sensevy, 2002)

Dans une situation d'enseignement-apprentissage, le maître et l'élève sont amenés à interagir et la relation qui se construit est surdéterminée par l'*objet de savoir* à enseigner (par le maître) et à apprendre (par l'élève). L'interaction des acteurs se caractérise par des attentes réciproques, souvent implicites, qui renvoient à un contrat appelé par G. Brousseau (1988) «contrat didactique». Ce contrat met en jeu les comportements d'élèves attendus par l'enseignant et les habitudes de l'enseignant (spécifiques du savoir) attendues par les élèves. Ces attentes et ces responsabilités réciproques sont mobilisées et entretenues par des préoccupations se référant à un ou à des contenus d'apprentissage. G. Brousseau (1988, p. 311) définit le contrat didactique comme «le résultat de la négociation des rapports

établis explicitement ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif aux fins de faire approprier aux élèves un savoir constitué».

On pourrait dire qu'une situation qui favoriserait l'apprentissage en EP correspondrait à une situation où l'élève fait l'expérience d'un déséquilibre momentané (Astolfi, 1990) provoqué par sa difficulté à résoudre la tâche proposée à partir de la seule utilisation automatique de ses ressources (reproduction des réponses connues).

Cela veut dire que l'enseignant va assigner une tâche à l'élève où ce dernier, après avoir compris (ou essayé de comprendre) et accepté ce qu'il a à faire, entre dans un processus adaptatif afin de modifier ou d'enrichir ses possibilités motrices. G. Brousseau (1988, p. 325) utilise le concept de «dévolution» pour définir «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». Dans ce processus, l'élève va se confronter, toujours pour le même auteur, à un système antagoniste, porteur du savoir à construire, qu'il nomme «milieu» (Brousseau, 1988). Ce concept renvoie aux aspects physiques, sociaux, culturels ou autres qui vont jouer un rôle «dans l'emploi et l'apprentissage des connaissances par l'enseignant et par l'élève qui le sollicite ou non dans la relation didactique» (Brousseau, 1988, p. 312). En EP, puisque les adaptations motrices ou 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, 2005). Nous retenons, en reprenant la synthèse de Roustant (2003, p. 155) que le «milieu pour l'étude, en EPS, par les «trous» disposés dans «l'enclos didactique», offrira aux élèves un cadre analogue, l'obligeant, pour répondre aux exigences de l'environnement, de rompre avec la motricité usuelle et construire des savoirs nouveaux, leurs permettant d'entrer dans une activité technique.»

Au cours de la tâche, l'enseignant accommode son rôle en fonction de l'évolution de l'activité, c'est-à-dire en fonction des modalités de confrontation et de réaction de l'élève aux contraintes de la tâche. Le maître adopte pour ce faire une posture de régulation. Pour Amade-Escot (2003, p. 257) la *régulation didactique* est «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.» La régulation, que l'on imagine fortement dépendante de l'activité développée par l'élève, peut: – 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 comparatiste de Loquet, Garnier et Amade-Escot (2002).

Le rôle du moniteur dans le système didactique peut être considéré comme une succession d'actes², réfléchis, décidés ou routinisés, qui tendent à opération-

naliser les intentions prévues ou celles issues de la perception-évaluation des conditions de réalisation de la tâche (régulation didactique). Ces actes peuvent prendre la forme d'un comportement de nature verbale ou gestuelle, qui modifie ou transforme un ou plusieurs paramètres de la tâche, ou qui interpelle (didactiquement) le sujet apprenant, indépendamment de l'effet ou conséquence que le comportement induit chez lui.

Sensevy, Mercier & Schubauer-Léoni et al. (2000) proposent un modèle de l'action du professeur qui repose sur quatre structures fondamentales de la relation didactique: Définir, réguler, dévoluer et instituer. Ces structures ont pour fonction d'assurer la progression du temps didactique, l'avancement du savoir au cours du temps (la chronogenèse), le partage des responsabilités des acteurs en rapport au savoir en jeu (la topogenèse) et l'évolution, par modification des paramètres de la tâche, du système d'objets co-construits par l'enseignant et les enseignés (la mesogenèse).

Ces catégories fonctionnelles de l'action enseignante relatives à son rôle de médiateur des processus d'enseignement/apprentissage, couplées aux «techniques» topo-chrono-meso génétiques, présentent l'avantage du découpage séquentiel de l'action sans perdre pour autant de vue le caractère systémique et dynamique des phénomènes observables.

A propos du basket-ball

Concernant l'objet de savoir «*le basket-ball*», nous nous limiterons, pour une question de place, à décrire quelques considérations centrales qui nous paraissent pouvoir favoriser la compréhension de l'action didactique du moniteur et sa conception didactique (Deriaz, Poussin et Kaiser, 2001).

Le basket-ball 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 basket-ball, 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);
- 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: – événementielle (le joueur ne sait pas quel événement va se produire, quelle action va réaliser son partenaire ou son adversaire), – temporelle (le joueur ne sait pas quand une action va se réaliser), – spatiale (le joueur ne sait pas où va se dérouler l'action);

- respecter les règles propres au basket qui conditionnent, entre autres, l'agir technico-tactique des joueurs.

Selon la finalité assignée à l'enseignement, le choix des contenus, les tâches d'apprentissage proposées aux joueurs et la régulation effectuée durant la séance, tout moniteur ou enseignant laisse voir une certaine manière de penser et de faire le métier. Pour Brau-Antony (1998/2003), les conceptions des enseignants en sports collectifs peuvent être regroupées en trois grandes catégories.

Dans la *conception techniciste* (associationniste), l'enseignement est organisé par fragmentation du jeu (ici basket) en éléments isolables travaillés séparément (tranches gestuelles). Les tâches concernent principalement la relation *joueur – ballon* (lancer, recevoir, dribbler) et se caractérisent par le peu de relation avec le *jeu réel* (contrainte temporelle, présence des adversaires, réversibilité des rôles). Le contenu d'apprentissage est constitué par des gestes à exécuter par imitation et ces repères techniques constituent le modèle pour lire et interpréter la conduite du joueur. Dans cette conception, le match n'est pas considéré comme une source de réflexion en tant que confrontation entre deux équipes et il est placé en fin de leçon avec l'hypothèse d'assembler les gestes abordés séparément durant la séance.

La *conception structuraliste* favorise, quant à elle, la dimension sociomotrice de la relation interindividuelle des joueurs (réseau de communications entre les joueurs). L'apprentissage est supposé se réaliser par auto-adaptation et dans des situations de jeu total (ex.: toujours avec partenaires et adversaires). Les contenus abordés répondent à une logique de transversalité, les principes d'action sont considérés communs à l'ensemble des jeux d'une même catégorie.

Dans la *conception dialectique*, les relations des joueurs sont aussi basées sur des rapports sémiotiques interindividuels, mais organisées par la poursuite d'un but commun, celui de l'équipe³. L'apprentissage se réaliserait par résolution des problèmes et les tâches peuvent être globales, à effectif réduit et à «un contre un».

Problématique et questions de recherche

Notre problématique s'inscrit dans une perspective didactique centrée sur les conditions de transmission et d'appropriation des contenus d'apprentissage. Le choix d'observer et de tenter de comprendre l'action du moniteur de basket nous a amenés à privilégier une démarche qualitative de recueil et d'analyse de données. La recherche propose d'étudier, de manière ascendante (à partir de la pratique effective) et dans le contexte particulier qu'est le club sportif, l'élaboration conjointe par le moniteur et les joueurs des savoirs en basket-ball. Dans ce sens, nous nous intéressons, d'une part, à l'activité de ces acteurs au niveau de la construction et de l'évolution du temps didactique, des savoirs et aux places (topos) respectives qu'ils occupent dans les situations d'enseignement-apprentissage. D'autre part, nous nous préoccuons particulièrement des conceptions du

moniteur et du poids qu'elles prennent dans son action, aussi bien dans les choix transpositifs (ex.: les thématiques), l'agencement du milieu (ex.: dispositifs), ses ajustements et régulations. C'est bien une meilleure connaissance de l'action du moniteur sportif aux prises avec un objet de savoir nommé «basket-ball», et des joueurs censés se l'approprier qui est visée.

Trois axes de questionnement ont organisé et guidé notre étude. S'il nous est possible de distinguer l'intérêt particulier de chacun d'entre eux, nous considérons cependant que c'est dans leur interdépendance sur le terrain que les tentatives de réponses peuvent être formulées.

- 1) Quels sont les *contenus* effectivement abordés par le moniteur et les joueurs lors de la séance de basket et quels liens peuvent être établis avec les intentions du moniteur?
- 2) Quels sont les *dispositifs de travail* que propose le moniteur en vue d'opérationnaliser ses intentions?
- 3) Quelle *action régulatrice* le moniteur développe-t-il et quelles en sont les conséquences dans l'évolution de la relation didactique?

Recueil et analyse des données

Le corpus de situations didactiques analysées concerne une séance de basket⁴ donnée par un moniteur Jeunesse&Sport⁵ à un groupe d'enfants de la catégorie «écolier» (7-10 ans). La leçon est la 8ème de l'année. Le groupe d'enfants participe, depuis la séance 4, au championnat vaudois de sa catégorie. Les séances du mercredi, qui permettent au moniteur d'élargir les connaissances et les compétences des joueurs, préparent l'équipe aux différents matches.

La notion de *tâche*, utilisée en psychologie du travail (Clot, 1999, Leplat & Hoc, 1983) et reprise par Famose (1990) en EP, constitue l'*unité de base* sur laquelle repose l'identification et le découpage des différents moments de la leçon. Elle nous permet de définir les enjeux initiaux contenus dans les propositions du moniteur et de comprendre, à partir d'elle, la régulation didactique de ce dernier. La «tâche assignée» aux joueurs par le moniteur fait partie du milieu *co-construit* par ces mêmes acteurs. Nous la définissons comme l'ensemble organisé et interdépendant de contraintes matérielles, d'organisation humaine, de procédures et de règles qui définissent ce que le ou les participants doivent faire et les conditions nécessaires à respecter, lors de la mise en jeu des conduites motrices, pour réussir. Le milieu dans lequel les joueurs sont invités à agir est voué à évoluer et il est soumis aux aléas de la relation didactique que construisent les acteurs.

Le travail d'analyse des interactions didactiques a été réalisé en croisant trois types de données: l'analyse a priori des tâches, la transcription de la séance filmée et les transcriptions des entretiens auprès du moniteur.

- L'analyse a priori des tâches. Après avoir observé la séance, nous avons isolé chaque tâche de manière à identifier, pour chacune d'entre elles, les princi-

paux savoirs en jeu et les conduites possibles des joueurs.

- Les transcriptions des entretiens (*ante* – *et post*). L'entretien *ante* devait nous permettre de récolter des informations concernant l'historique du moniteur (parcours personnel en tant que basketteur et entraîneur, conception de l'enseignement et de l'apprentissage) et concernant la séance à venir (objectifs, tâches, dispositifs de travail). L'entretien *post* s'est déroulé quelques jours après la séance filmée. Ce temps était nécessaire pour permettre au moniteur de visionner la séance et de noter ses commentaires (les éléments qui lui semblaient intéressants à souligner et à discuter).
- La transcription de la séance filmée. La séance a été filmée par deux caméras: l'une fixe, englobant les 3/4 de la salle de basket et l'autre mobile, utilisée manuellement par le chercheur.

Nous avons procédé à une organisation thématique du contenu des entretiens et à sa mise en relation avec le synopsis de la séance (délimitation des tâches et identification de l'objet des interactions didactiques). La description et l'analyse de l'action du moniteur sont envisagées à partir de 4 niveaux de centration, fortement interdépendants, mais que nous séparons dans le dessein de repérer des éléments de réponse à nos questions de recherche.

Dans un premier temps (1ère centration), nous avons considéré la séance filmée dans sa globalité de manière à dégager ses différentes parties, l'agencement temporel de ses différents moments et la place, au niveau temporel, qu'occupent le moniteur, d'une part, et l'activité de l'élève, d'autre part. Ensuite (2ème centration), et en utilisant un grain de description plus fin, nous avons isolé chaque *tâche*⁶ et procédé à la transcription du discours et des actions des acteurs. Nous nous sommes centrés sur la dimension didactique, ce qui nous a amenés à privilégier *tout ce qui a trait au savoir*. Cela nous a permis de procéder au repérage: a- de *l'état initial du milieu*, co-construit (moniteur-joueurs) et assigné ensuite par le moniteur aux joueurs (3ème centration). Celui-ci commence au moment où le moniteur *fait quelque chose* pouvant être identifié comme une partie des consignes relevant des composantes de la tâche (consignes verbales ou gestuelles, organisation du matériel, etc.) et qui finit avec le début de l'activité motrice des joueurs orientée vers la résolution de la tâche; b- de *l'activité motrice orientée* et des *intermèdes*⁷ (4ème centration), caractérisée par l'action régulatrice du moniteur et par l'activité des joueurs.

Organisation de la séance et succession des tâches

Nous avons identifié trois parties dans la séance: la discussion à propos du match du samedi, 7 tâches d'apprentissages et la situation de jeu à la fin de la séance (1ère et 2ème centration).

Tableau 1: Structuration de la séance et agencement des tâches

Parties de la séance	Type de tâche	Minutage	Forme sociale de travail
Appel du moniteur	Rassemblement des joueurs	(assis) au bord	du terrain. Moniteur debout
Première partie 0 min à 10'54"	Discussion Rétroaction du match	0' 10'54	Tout le groupe (élèves assis, moniteur debout)
Deuxième partie (durée : 57'56)	<i>Tâche 1</i> «Course en dribble avec arrêt aux lignes. Contrôle du ballon»	10'55 à 15'57 (5'0)	Consignes initiales Travail individuel – tous en même temps Trois intermèdes
	<i>Tâche 2</i> «Passes en mouvement pour aller marquer dans l'autre panier»	15'58" à 32'11 (16'53)	Consignes initiales Travail en dyade – à tour de rôle Dix intermèdes
	<i>Tâche 3</i> «Travail du poignet et perception (touché de balle)»	32'12 à 37'47 (5'35)	Consignes initiales Travail individuel – tous en même temps
	<i>Tâche 4</i> «Exercice de passe contre-attaque»	37'48 à 52'17 (14'69)	Consignes initiales Travail collectif – 4 à la fois, peu d'attente Quatre intermèdes
	<i>Tâche 5</i> «Exercices de maniement de balle»	52'17 à 56'32 (4'14)	Consignes initiales Un joueur montre, les autres imitent
	<i>Tâche 6</i> «Jeu de l'ombre»	56'33 à 60'24 (3'91)	Consignes initiales Sous-groupes de deux. Tous en même temps Un intermède
	<i>Tâche 7</i> «Eliminatoire»	60'25 à 68'52 (8'27)	Consignes initiales Tous ensemble. Les perdants sont éliminés. Un intermède
Troisième partie (durée : 18'62)	<i>Tâche 8</i> «Jeu»	68'53 à 87'14 (18'62)	Consignes initiales Situation de match. Huit intermèdes

La *première* partie concerne le moment de discussion à propos des deux matchs que l'équipe a joués le samedi avant l'entraînement et des informations pour le samedi suivant. Durant la discussion, le moniteur souligne la bonne qualité de

shoot et l'intérêt de jouer rapidement et de se démarquer; les problèmes liés au non-marquage personnel (ce sont alors les autres qui doivent courir et défendre sur plus d'un joueur, «il faut jouer en équipe »); le fait qu'il est inévitable de faire des fautes, ce qui montre d'une certaine manière que l'on se bat sur le terrain; l'importance de bloquer l'avancée de l'attaquant, même si celui-ci n'est pas «mon joueur» («être solidaire»); l'importance de revenir en défense («en basket on ne joue pas seulement en attaque»).

La deuxième partie est composée de sept tâches et peut être comprise, du point de vue des intentions d'enseignement-apprentissage, comme le *moment principal* de la séance. Cette partie a comme objectif l'étude/apprentissage des savoirs faire de base, principalement des gestes techniques.

Deux formes d'organisation sociale caractérisent les tâches: trois tâches sont réalisées individuellement, en l'absence de relation socio-motrice, et visent la maîtrise technique du maniement du ballon, en situation de course (tâche 1) et statique (tâches 3 et 5). Les tâches 4 et 6 concernent le *mouvement de contre-attaque* pour arriver au panier et shooter. Enfin, les deux autres tâches se centrent plus précisément sur le tir au panier. Le tir à partir d'endroits différents autour de la raquette (tâche 6), et le shoot, sous forme de concours, depuis la ligne du tir libre (tâche 7) .

Les différentes tâches sont aménagées de sorte que l'action du joueur ne soit pas perturbée par la présence d'un ou des adversaires. Il peut dès lors se concentrer sur un nombre limité de contraintes (ex.: adéquation de la technique de tir à la distance du panier) et éviter de devoir s'adapter à la complexité du jeu dans sa forme globale.

La troisième partie est le «jeu», tâche que le moniteur propose toujours aux enfants à la fin de chaque séance d'entraînement. Il attend des joueurs qu'ils «*travaillent la passe et va (...) leur inculquer ce mouvement non fini après la passe*». Il envisage aussi de travailler «*'aide à l'autre quand il a fini de dribbler*» et «*savoir comment c'est la situation de jeu, quand ils n'ont pas le ballon c'est en défense, sitôt qu'on a le ballon il faut aller à l'attaque*» (entretien ante).

Le moniteur fait débiter le match après la constitution par deux joueurs des équipes et d'un moment d'attente à cause du bruit fait par les enfants. Aucune consigne n'est donnée aux joueurs en début de la partie.

De manière générale, nous constatons que le moniteur est omniprésent et occupe une place prépondérante dans la séance par rapport au temps d'activité des joueurs. Le «temps moniteur» (explications, démonstrations) correspond à 52% de l'entraînement (40'31 sur les 77'48) et celui du joueur témoin (activité motrice) à 30.7% (23'82"). Ce constat n'est pas étrange pour le moniteur. Il dit en être conscient (entretiens ante et post) et «*pense qu'un des problèmes (que j'ai) est que je parle beaucoup à l'entraînement, [...] pour moi je parle trop, en fait je crois que cela peut même se voir chez les enfants*». Cependant, il considère essentiel que les joueurs comprennent très bien les consignes, «*si vous ne comprenez pas, vous ne pouvez pas le faire, ou vous allez faire n'importe quoi*». Nous avons en effet observé

qu'il arrête régulièrement l'activité des élèves pour donner des explications, pour clarifier les consignes initiales ou pour introduire d'autres paramètres en rapport avec ce qu'il a observé chez les joueurs.

Les passes en basket-ball

La description globale de la séance nous permet de saisir des éléments concernant la manière qu'a le moniteur d'organiser la séance et ses différents moments. Sans entrer dans les détails, nous y reviendrons plus loin, on observe une succession de 7 tâches comportant des dispositifs où les contraintes propres aux situations de jeu réelles sont peu présentes, en particulier l'opposition à un ou à des adversaires, la pression temporelle et la réversibilité des rôles. Le jeu final (match) placé dans la dernière partie de la séance devrait permettre, entre autres, d'assembler et d'utiliser les gestes abordés séparément au cours de l'entraînement (entretien post). Cette façon d'envisager l'enseignement du basket-ball nous paraît en résonance avec plusieurs caractéristiques du modèle techniciste présenté plus haut.

Pour mieux comprendre l'action du moniteur et ses interactions didactiques, une description et une analyse plus fines s'imposent (3ème et 4ème centrations). Nous avons choisi de traiter, parmi les sept tâches de la séance, la deuxième: les «passes en mouvement», une tâche que nous considérons comme prototypique.

Notre choix est motivé par trois raisons. D'une part, parce que ce thème d'étude, les passes, est souvent considéré par les moniteurs et enseignants comme *de base* dans l'apprentissage du basket-ball (c'est le cas du moniteur observé). À ce sujet, il nous paraît important de souligner un élément se rapportant au choix transpositif effectué par le moniteur. Comme nous l'avons dit plus haut, ce dernier procède, en découpant le jeu en petites unités, à une élémentarisation des savoirs qu'un agencement postérieur devrait mettre ensemble. Ce travail de désynchronisation (Marsenach, 1991) nous semble guidé par l'idée que l'échange du ballon est «la combinaison primordiale, le déterminant stratégique de la totalité des actions intégrées». (Mérand, 1989, p. 12). Dans une telle perspective, les conduites motrices des joueurs vont s'organiser d'après les aspects gestuels et les trajets des déplacements (formes décontextualisées) et non sur l'«aspect décisionnel» (Mérand, op. cit.). Par rapport à ceci, Vandeveld (2001, p. 135) dit que «faire circuler la balle valorise la référence à l'échange, organiser la circulation des joueurs impose la référence à un plan de trajet et à un plan de circulation qui devient une *«langue de jeu»*, contenu d'enseignement». Dans cette optique, c'est bien des repères topologiques (les invariants des configurations de jeu) et moins topographiques (ex.: lignes du terrain) que sont privilégiés. Les premiers intègrent l'adversité et les déplacements des joueurs non-porteurs de balle, des paramètres non convoqués par la tâche «passes en mouvement» et les autres situations de la séance, à l'exception du match.

D'autre part, plusieurs recherches sur les passes en basket-ball ont été réalisées et elles apportent une assise scientifique sur laquelle nous pouvons nous appuyer pour étayer nos propos (Thepaut, 2002). Enfin, nous pensons que le *déroulement effectif* de cette tâche (16'53") est emblématique et qu'il révèle des caractéristiques typiques que nous retrouvons, dans des proportions diverses, dans les autres tâches.

Description et analyse du *milieu d'étude initial*

Le moniteur donne les consignes verbalement avec démonstration gestuelle simultanée. Le moniteur, proche au début des joueurs, commence par nommer le but de la tâche et s'éloigne pour expliquer son déroulement «en faisant» les déplacements et les passes avec l'aide-entraîneur (Fabrice, jeune de 20 ans).

Ce que dit-fait le moniteur⁸

« On fait deux colonnes. Pierre ici, Jean, Paul...*(il distribue les joueurs en deux colonnes)*. On se met derrière le panier parce qu'il va avoir des shoots des deux côtés. On va faire l'exercice de passe, donne-moi un ballon *(il s'adresse à un enfant)*. Je vous montre avec Fabrice, d'accord *(il coupe la consigne pour une remarque de discipline)*. C'est passe sur l'avant... *(le moniteur arrête son explication pour rappeler à l'ordre un joueur)*. Alors celui qui va recevoir le ballon a deux mètres d'avance, la passe est tendue, d'accord ? La présentation *(il met les bras vers l'avant en direction de Fabrice, déplacements vers l'autre panier)* et je prends le ballon, d'accord ? Shoot *(le moniteur tire au panier)* et on revient avec une passe à terre sur la même chose, d'accord ? Ça veut dire passe terre *(le moniteur et Fabrice reviennent vers l'autre bout de la salle)*, qu'une passe. D'accord hop, et on shoote *(Fabrice shoote et rate le panier)*. *(Le moniteur montre avec Fabrice, tout en parlant aux élèves, les passes en mouvement jusqu'au panier. Si le moniteur essaye d'accélérer sa course, son aide reste en retrait. La démonstration ne correspond pas à la consigne « deux mètres devant ».* Les déplacements de Fabrice se font par moments en sautillant, pieds parallèles à la ligne médiane *(il fait « marcher » une fois)*. Ensuite, à l'arrivée du panier, le moniteur tire. Son aide reprend le ballon et tous les deux reviennent vers les élèves en faisant des passes à terre). C'est un shoot qu'il soit marqué ou bien pas, ça n'a pas d'importance. Ça a de l'importance oui...mais j'entends c'est pas le but de l'exercice, le but de l'exercice c'est les passes: alors pas trop écartés ohoh: pas trop écartés et vous regardez ohoh: Jean, et vous regardez, ceux qui ne font pas l'exercice vous regardez, on va faire juste une petite critique si ça a bien été après les premiers. Et vous essayez de comment eh... d'emmagasiner les choses à ne pas faire: d'accord ? de prendre les points positifs. Attention pas trop écartés *(il s'adresse aux deux joueurs qui sont prêts à partir)* c'est la largeur de la raquette *(le moniteur déplace un joueur vers la raquette)* ouais comme ça d'accord les deux traits on y va hop. »

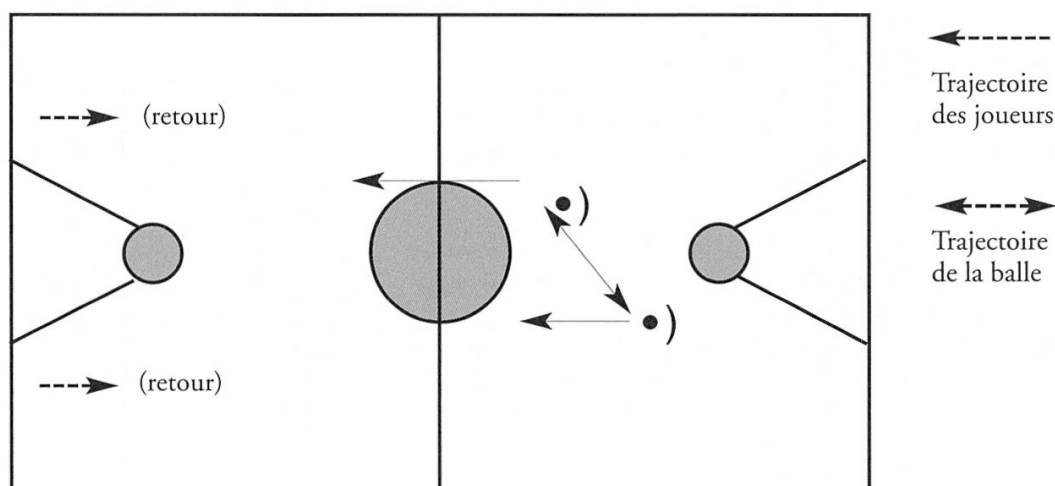
Problèmes posés par la tâche

D'après la présentation (but de la tâche), il s'agit, pour la dyade, de se faire des passes directes à l'aller et avec rebond au retour, en prenant en considération le déplacement de son collègue. À 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 («pouvoir les faire décaler»). Le contrat didactique, en ce qui concerne les *critères de réussite*, nous

semble évoquer deux possibilités (le moniteur ne les spécifie pas): soit les joueurs réussissent quand ils arrivent à revenir au point de départ, soit ils réussissent quand ils font les passes en respectant la procédure donnée par le moniteur (distance, geste, déplacements...). Plusieurs éléments de la consigne sont présentés comme étant essentiels pour réussir la tâche (procédure): a- le receveur doit se trouver 2 mètres devant le joueur qui va faire la passe, b- les joueurs doivent être séparés par une distance proche de la largeur de la raquette, c- la passe est tendue.

L'intention du moniteur est de faire intégrer aux joueurs les repères leur permettant d'avancer sur le terrain de manière collective (sans dribble), tout en consolidant des savoir-faire travaillés depuis le début de la saison (la passe, la réception). Les joueurs doivent se rendre «*compte de l'ampleur de la passe qu'il faut faire, surtout de la direction à donner*» (entretien ante). Les fonctions bio-informationnelles sont fortement sollicitées (placement de son propre corps, repères spatiaux, contact visuel avec le partenaire), sans qu'elles concernent particulièrement la dimension sociomotrice du jeu.

Tâche n° 2: Passes en mouvement



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. Une fois le joueur arrivé près du panier, il doit enchaîner le déplacement en course avec le tir au panier en faisant le *double-pas*. Pour Thepaut (2002, p. 83), 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 présent dans la tâche proposée par le moniteur observé). 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».

Nous pouvons alors identifier trois difficultés principales que les apprenant doivent résoudre:

a- La dyade doit trouver, tout d'abord, une distance optimale les séparant 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 (dans la consigne, le moniteur donne comme distance à respecter la largeur de la raquette).

b- La deuxième difficulté, que nous considérons comme étant *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 *pièdes orientés dans la direction de la course* et la *ceinture scapulaire en rotation latérale vers son 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 tâche, 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* (demande du moniteur). 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, p. 41) 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». Thepaut (2002, p. 96) 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». 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 de ce niveau de jeu. 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 retour, 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 de son partenaire.

c- La troisième difficulté concerne l'arrivée au panier: enchaîner l'action de *course-reception du ballon* avec le tir au panier. La tâche laisse penser à un déplacement final avec le *double-pas*, 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 début *double-pas*. Il s'agit du *tir en course*, technique complexe pour des enfants de cet âge. Le joueur, au moment de percevoir 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.

En disant aux joueurs que le tir au panier n'est pas important, le moniteur rend explicite le travail à faire: se concentrer sur les passes et la progression du ballon à deux. Le moniteur laisse à chaque dyade choisir la vitesse de déplacement (pas de contrainte temporelle) et leur demande de focaliser l'attention sur certains éléments perceptifs et techniques tels que la vitesse de course, la trajectoire donnée au ballon, la distance et le placement entre joueurs.

Le moniteur, dans sa consigne initiale, assigne aussi une tâche aux joueurs qui attendent leur tour. Ces derniers doivent observer leurs camarades et repérer «*les choses à ne pas faire*», «*les points positifs*».

L'activité des joueurs et la régulation du moniteur

Les deux premiers joueurs règlent la distance qui les sépare (consigne du moniteur – largeur de la raquette) et commencent à se faire des passes (description et analyse réalisées sur la base de la vidéo).

Ce que font les joueurs

Claude et Pierre commencent les passes depuis la pointe de la raquette. Si Claude tente d'être plus en avant pour recevoir le ballon, Pierre reste toujours en retrait. Cela oblige le premier à ralentir par moments sa course pour ne pas donner le ballon vers l'arrière, tout en gardant les pieds en direction du panier. Il gère ces changements d'allure en sautillant ou en s'arrêtant sur les deux pieds lors de la passe (parallèles et pointés vers son collègue). La trajectoire du ballon est bombée et les passes sont peu précises. Pour s'approcher du panier pour tirer, Claude enchaîne la réception du ballon avec un dribble, ce qui lui permet de garder son allure de course. Ensuite, la coordination *dribble-arrêt* est moins précise: il saute une première fois à pieds joints pour s'arrêter et une deuxième fois pour shooter. Il fait «marcher». Au retour, les déplacements sont similaires (pas d'accélération, position *face à face*) et font *marcher* à plusieurs reprises. Les passes sont données à une main et peu précises, les joueurs n'arrivent pas à garder un déplacement régulier.

Nous observons que la position des joueurs (un est toujours en arrière) et le peu de précision des passes ne leur permet pas de progresser à une vitesse régulière (arrêts pour rattraper le ballon et rééquilibre avant la passe). Pour continuer le déplacement vers l'avant, ils sautillent ou bougent leurs appuis lors de l'enchaînement réception-lancer du ballon.

Pierre semble devoir gérer trop de paramètres en même temps, et renvoie la balle tout de suite, sans prendre le temps d'organiser le lancer. Par rapport aux consignes données verbalement par le moniteur, seule la distance séparant les joueurs est réussie (largeur de la raquette).

Le moniteur intervient à plusieurs reprises pendant la réalisation de la tâche. Sans couper l'activité motrice des enfants, il accompagne leur agir en leur donnant des indications sur ce qu'ils doivent faire. Le moniteur insiste tout particulièrement sur l'accélération et la course rapide: «*accélération pour le départ*», «*accélération quand vous avez fait la passe*». L'accélération apparaît comme l'élément central pour la réussite de la tâche.

Ce premier essai permet aux élèves de découvrir «ce qu'il y a à faire». Des écarts sont observés entre la tâche assignée et l'activité des joueurs. Le moniteur nous paraît valoriser la *réalisation* de la tâche («*voilà, c'est bien*»).

Premier Intermède

Après le tir de Pierre, le moniteur regroupe les enfants proches du panier situé à la ligne de départ et, en reprenant le contrat initial («*on va faire juste une petite critique si ça a bien été après les premiers*»), les questionne.

Ce que dit-fait le moniteur

Monit. : Alors, ok, on s'arrête deux secondes. Vous avez quelque chose à dire, vous voyez quelque chose qui ne va pas.

Joueur : Les passes ne sont pas bien données.

Monit. : Ouais_ Alors on voit dans les passes qu'elles n'arrivent pas à hauteur de la poitrine c'est des passes directes. D'accord_ Donc ça c'est... ça veut dire aussi quelque part que si on reçoit pas le ballon dans des bonnes conditions on peut pas faire le mouvement juste d'accord – autant pour la passe à terre d'accord alors on essaie de faire... pas trop loin ? René, tu viens ...

La réponse du joueur conduit le moniteur à rappeler (effet au niveau de la mesogénèse) le savoir-faire *lancer* déjà travaillé. En leur demandant de donner des passes tendues (directes et non bombées comme celles qui ont été réalisées par les deux enfants) et à la hauteur de la poitrine, il dirige l'attention des joueurs vers un élément évoqué rapidement dans la consigne initiale (passe tendue), et il lui attribue ainsi une importance majeure dans la réalisation et la réussite de la tâche.

Si nous pouvons considérer comme pertinente l'importance donnée à la qualité des passes pour réussir le déplacement vers l'avant et régulier des joueurs, la référence à une *passe tendue* semble secondaire et source de confusion. Pour The-

paut (2002) il est difficile que des enfants de ce niveau puissent se donner des passes tendues en se déplaçant, geste qui demande beaucoup de force et une action synchronisée des bras avec le déplacement du poids du corps vers l'avant. Pour notre part, la *trajectoire bombée* réalisée par les joueurs nous semble aussi répondre au besoin qu'ils rencontrent de donner au récepteur plus de temps et de visibilité du ballon et de sa trajectoire.

Ce que font les joueurs

René et Jean effectuent la tâche. Le premier est situé, dès le départ, plus en arrière que Jean, positionnement qui est maintenu durant tout l'essai (à l'aller et au retour).

Durant la course, les pieds sont peu orientés vers l'avant. Les joueurs se déplacent en sautillant et latéralement, ce qui les empêche de garder une course régulière et un *bon* enchaînement *réception/lancer-course vers l'avant*. Ils font systématiquement *marcher*. Les trajectoires du ballon sont bombées, à souligner qu'ils ont une grande différence de taille. Quelques passes arrivent à la poitrine.

René enchaîne la réception du ballon avec trois dribbles et tir au panier en faisant le *double-pas*. Au retour, les passes sont données *face au partenaire* (devant et très proches des jambes), ce qui oblige les joueurs à rattraper le ballon très vite et à s'arrêter (pas de *projection* vers l'avant). Ils éprouvent des difficultés à enchaîner les différentes actions et ils font souvent *marcher*. La préparation de la passe se fait à deux mains, mais le lancer est effectué à une main.

De l'intermède 2 à l'intermède 7

La succession des intermèdes montre que les interventions du moniteur reposent toujours sur l'observation des problèmes rencontrés par les joueurs et sont orientées principalement vers le renforcement des consignes données initialement (confirmation des constatations effectuées par Marsenach et Merand, (1987). Les variables de commande contrôlées sont la distance à respecter entre les deux joueurs, l'accélération après avoir lancé le ballon et la trajectoire que doit prendre la balle. Il revient également sur la technique de la passe (elle doit se faire à deux mains) et le *double-pas* («*un, deux et hop*»), ce dernier ayant été présenté comme *secondaire* dans les consignes initiales.

L'action régulatrice du moniteur garde la même logique d'intervention. L'activité des joueurs (aller et retour du terrain) est accompagnée par des interventions du moniteur. Avant le départ de la dyade suivante, il prend la parole pour corriger des erreurs et/ou pour signaler aux prochains joueurs des éléments à prendre en considération. Ensuite, la prochaine dyade peut commencer à se faire des passes.

C'est à l'intermède 7 que le moniteur, en observant le déplacement latéral de Jean, propose aux joueurs la prise en compte de la position des pieds:

Ce que dit-fait le moniteur

Voilà, stop, stop. Là c'est Béjart, là. On a dit quoi ? Eh, écoutez, c'est aussi pour vous, eh (*il s'adresse aux enfants qui attendent leur tour*). Dans les matchs c'est aussi ça, les gens qui ne jouent pas. C'est que vous êtes en train de courir là-bas... Juan, c'est bon... Vous êtes en train de courir là-bas avec les pieds qui regardent ici (*il montre la position « face à face, en sautillant*). Alors, ça c'est les pas chassés chez les danseuses (il sautille), d'accord ? ça se passe à Beaulieu avec Béjart. Mais au basket, c'est les pieds en

direction du panier où on court et on tourne la tête pour aller au panier, pour recevoir la passe (*il montre le déplacement à faire*) D'accord ?

Mais vous êtes là, Jean (*il regarde l'enfant*), trois passes, il part loin parce que t'es pas en équilibre (*il montre le déplacement en sautillant, en faisant le geste de lancer*). Tu es en train de tomber quand tu lâches le ballon. Tu ne dois pas tomber quand tu lâches le ballon. C'est pas une question de...je n'arrive pas ces passes. C'est une question de je n'arrive pas à courir en donnant la balle comme ça. D'accord ? Essaie de marcher avec les pieds toujours en direction où tu vas, si non ça va tout seul mais il faut tourner la tête, la tête et le corps et puis tu la passes. D'accord, on y va (*les deux enfants entament le retour avec des passes à terre*).

L'intervention du moniteur introduit un changement dans le contrat didactique initial et cela à travers l'explicitation du *problème* que pose le déplacement en course en se faisant des passes: les pieds doivent être positionnés en direction de la course (panier) et le haut du corps en rotation latérale vers le partenaire. Il nomme le mouvement à faire et accompagne ses remarques avec une démonstration gestuelle. Ensuite, quatre dyades se succèdent sans interruption de la part du moniteur. Il continue à donner des indications durant l'activité des joueurs et toujours depuis le point de rassemblement. Si l'orientation des pieds a été présentée comme un *contenu à travailler*, ses interventions concernent néanmoins d'autres *objets* nommés depuis le début de la tâche (la distance entre les joueurs, la passe se fait à deux mains, accélération et rappel des consignes générales de la tâche, par exemple la passe à terre). Seule une remarque renvoie implicitement à l'orientation des pieds. Au retour de la première dyade, qui avait tenté d'organiser correctement l'orientation des épaules et des pieds, il dit: «*ça va tout de suite mieux pour courir*».

L'ensemble des enfants ont plus de facilité à placer les pieds en direction de la course lors des passes à terre que lors des passes directes. Cependant, même dans ce cas, si les pieds sont en bonne position, les joueurs ne respectent pas les règles du basket. On constate, du côté des élèves, leurs difficultés à respecter le contrat didactique. Ils font *marcher* régulièrement, ce qui met en évidence leur difficulté à enchaîner le déplacement en course avec la réception et le renvoi du ballon. Toutefois, nous pouvons considérer les tentatives d'adaptation motrice aux contraintes de la tâche comme des réponses susceptibles de permettre aux joueurs de résoudre peu à peu les différents enchaînements (courir, lancer, rattraper) et l'orientation asymétrique des pieds par rapport à la ceinture scapulaire.

L'achèvement de la tâche est décidé sans que les réponses motrices des joueurs correspondent aux attentes formulées par le moniteur. On suppose que ce dernier considère que la construction d'une motricité plus développée doit être envisagée dans la succession des séances (chronogenèse externe non étudiée ici), c'est-à-dire, en revenant sur la même tâche dans une séance postérieure.

Retour sur les questions de recherche

La description globale de la séance et l'analyse de la 2ème tâche nous permettent de dégager certains éléments de réponse aux questions qui ont orienté notre étude.

Concernant la première question, il nous semble que les contenus d'apprentissage correspondent à un répertoire gestuel et tactique qui suivrait une logique allant du *simple au complexe*. Le *savoir* concerne principalement les *fondamentaux* qu'il faut maîtriser pour pouvoir jouer au basket (ex.: la passe). Il est question des techniques de base, la morphocinétique du geste (ex.: la tâche 3 de «décontraction du poignet» qui devrait faciliter le tir au panier et le dribble), abordée à l'intérieur d'un dispositif où la *finalité des actions* et la *réalité du jeu réel* sont peu présentes, par exemple, l'appréciation par le joueur de la trajectoire du ballon (tâche 2 et 4) conjointement à la lecture du jeu.

Le moniteur dit privilégier les situations d'apprentissage dans lesquelles le joueur n'est pas confronté à un adversaire, à la réversibilité des rôles et aux contraintes temporelles (des tâches décontextualisées). «*Dans l'exercice pour moi, il n'y a pas le stress du défenseur qui est à côté, qui lui court après, pour moi il y plus de possibilités de se concentrer au niveau du jeu, de l'exercice...*» (entretien *post*).

Les tâches présentées par le moniteur correspondent aux propositions du livre qui lui sert de guide pour son enseignement (Hachette Basket, 1998, p. 15), dans lequel les «exercices d'entraînement» se font sans adversaires (les tâches 2 et 4 de la séance, par exemple, proviennent de ce document). Une démarche semblable est proposée par le manuel fédéral du basket (OFSPPO, 2001): dans un premier temps, des tâches qui permettent de s'initier au mouvement technique (ex. page 12) et ensuite utilisation de repères construits dans une tâche à contrainte oppositionnelle. Il nous paraît, dans ce sens, que le moniteur est plus proche des caractéristiques relevant d'une conception techniciste que structuraliste ou dialectique (Brau-Antony, 2003; Mérand, 1989).

Dans le dessein de faire apprendre, le moniteur donne à l'explication et à l'analyse du geste une importance capitale («*s'ils ne comprennent pas, c'est difficile de s'améliorer*», entretien *ante*). La description ou la démonstration du geste et ses conséquences (ex.: tir trop fort sur la planche) devraient ainsi aider le joueur à mieux réussir. Ce sont fondamentalement des modèles gestuels qui guident l'activité des joueurs, modèles dont la description et l'évaluation reviennent au moniteur («*On essaie de montrer des positions de shoot, en leur disant que le ballon s'il ne part pas de la taille, mais s'il partait de haut de la tête, le trajet était plus court (...) mais, bon, c'est pas facile de changer des habitudes*»). On peut dire que, à travers ses interventions, le moniteur prend une place très importante dans l'organisation temporelle de la séance, le déroulement chronogénétique (succession des tâches, temps d'activité motrice, orientation de l'action, etc.), et au niveau mésogénétique, le moniteur étant le responsable exclusif de la mise en place des dispositifs, de l'élaboration des critères de réalisation des tâches et de la dénomination des

règles qui permettent ou non une action efficace. Ceci nous semble poser la question des possibilités qu'ont les joueurs de participer aux enchaînements qui doivent assurer la continuité d'un milieu didactique.

L'analyse a priori que nous avons réalisée nous paraît correspondre aux intentions formulées par le moniteur lors des deux entretiens. Pour lui, il s'agit de proposer de *«petits exercices simples, qui n'ont pas besoin forcément d'être d'une tactique ou d'un suivi à long terme (...) c'est découper un mouvement, soit du dribble, en partant d'un panier avec une feinte. On commence par faire des exercices de dribble d'un côté, et on additionne l'autre...»*. Pour le moniteur, il faut d'abord que les élèves *«apprennent les fondamentaux»* (entretien ante).

Concernant la deuxième question, nous pensons avoir abondamment insisté sur les dispositifs de travail proposés par le moniteur. Au niveau de la chronogénèse, la description et l'analyse montrent une succession de tâches qui traitent, chacune, des contenus plus au moins différents et cela dans une alternance entre travail individuel et en petit groupe (surtout à deux). La progressivité nous paraît être construite par l'étude ciblée et séparée des différentes composantes du basket que le moniteur souhaite voir utilisées durant le match, dernière tâche de la séance (et durant le championnat). La succession des tâches n'est pas accompagnée d'une mise en relation entre elles de la part du moniteur; cela nous fait penser qu'il donne aux joueurs, implicitement, la responsabilité du transfert.

Le moniteur, qui conçoit la séance d'entraînement comme un moment d'apprentissage mais aussi de préparation des joueurs pour le match du samedi, souligne le manque d'investissement de la part des enfants, dans la situation de jeu finale du travail, qu'ils ont réalisé à l'intérieur de chaque tâche (relation inter-tâche): *«ce qui est symptomatique, même à la fin dans la partie jeu (...) ils n'essaient pas d'intégrer ce qu'on a fait. Pourtant, je leur dis des fois, on a fait du passe et va, mais 9 fois sur 10 ils passent le ballon et ne bougent pas. Alors, si j'arrête le jeu et je leur dis, allez-y, ils ont l'impression qu'ils ne jouent pas»*. Le moniteur comprend ce non-réinvestissement comme pouvant être lié à la fatigue des enfants, *«À la fin, peut-être ils n'ont plus la tête à penser, on va appliquer ce qu'on a fait à l'entraînement...»*. Pour notre part, nous comprenons son constat comme relevant, ici aussi, des obstacles caractéristiques du modèle d'enseignement associationniste: la difficulté des apprenants à intégrer chaque objet dans une situation complexe comme celle du match.

Concernant la troisième question de recherche, la régulation didactique, nous avons évoqué la prédominance de la part du moniteur d'une observation portée sur des éléments visibles de l'activité motrice des joueurs et une reprise, simultanée (au cours de l'activité) ou transférée (avant le départ d'une autre dyade), des erreurs sous forme des consignes à suivre. Celles-ci relèvent de l'écart identifié entre l'activité des joueurs et les attentes du moniteur. Ce faisant, le problème à résoudre est l'adéquation des actions des joueurs au modèle proposé, dans lequel le travail cognitif et d'abstraction reste prioritaire (compréhension, représentation du mouvement, etc.). C'est le moniteur qui valide et évalue l'activité déve-

loppée par les joueurs. La séance ne comporte pas de moments où les élèves et le moniteur s'instituent⁹ à propos des savoirs abordés. Le modèle de communication privilégié est verbal, accompagné par une gestualité de démonstration (ex.: gestes qui suivent la description du mouvement du poignet pour le lancer du ballon contre le mur lors de la 3ème tâche).

Nous n'avons pas observé d'interventions de la part du moniteur ayant l'intention de modifier l'aménagement matériel ou humain du milieu dans le but de l'ajuster à l'activité réelle des joueurs. Cette adéquation ou adaptation est envisagée à travers le renforcement des consignes initiales et par l'introduction, comme nous l'avons déjà évoqué, des repères à suivre (ex.: le ballon doit arriver à la hauteur de la poitrine du partenaire). La modification du contrat didactique survenue avec la demande du moniteur de prendre en considération l'orientation des appuis (en direction du panier et les épaules tournées vers le partenaire) lors des déplacements, confronte les joueurs à un problème, dans l'état actuel de leurs possibilités motrices, qui suscite beaucoup de difficultés. Les tentatives des joueurs de s'approcher des attentes du moniteur sont réalisées aux dépens des règles qui régissent le basket-ball (marcher), ce qui leur permet de «jouer avec le contrat didactique» et d'éviter de s'engager dans un processus de changement de conduites motrices les forçant à faire autre chose que ce qu'ils savent déjà faire. La régulation du moniteur nous paraît concerner, dans ce sens et principalement, le maintien de la relation didactique et l'avancement du temps didactique.

À travers cette étude, nous avons tenté de décrire et de comprendre l'action d'un moniteur sportif. Nous avons attribué à l'analyse de l'aménagement du milieu et à la régulation didactique une place centrale. Les notions empruntées à la théorie des situations et à la didactique comparée nous paraissent permettre de rendre compte de la dynamique de la relation didactique et de l'interdépendance de l'action du moniteur et des joueurs. Dans ce processus, et comme l'ont montré des recherches s'intéressant à l'influence des conceptions et connaissances sur les contenus d'enseignement, notre investigation montre des liens entre le rapport au savoir du moniteur et les dispositifs et contenus enseignés. L'action de ce dernier, qui dénote certainement l'assujettissement à l'institution de formation (Jeunesse & Sport) et au club sportif, apparaît comme guidée par une théorie implicite. L'observation de la séance et les entretiens réalisés avec le moniteur laissent entrevoir une façon de penser et de gérer les situations d'enseignement/apprentissage, une épistémologie personnelle qui mériterait d'être comparée à celles d'autres moniteurs sportifs. Toujours dans une perspective de recherche, l'approfondissement de l'analyse micro-didactique mettant en jeu les acteurs dans la construction et l'évolution du contrat didactique nous paraît essentielle à poursuivre dans une démarche d'étude longitudinale comprenant, contrairement au travail que nous avons présenté, un nombre plus important de séances.

Notes

- 1 La notion de *séance ordinaire* renvoie à une séance planifiée et gérée par le moniteur sans que le chercheur soit intervenu pour définir ou guider son action, et cela dans la phase pré-active comme active.
- 2 Le terme *acte* est ici utilisé pour désigner les manifestations concrètes des pouvoirs d'action d'une personne (ce que fait une personne). Il se distingue ainsi, par exemple, de l'acte juridique, qui concerne, quant à lui, la manifestation intentionnelle de volonté.
- 3 L'équipe est un «système d'initiatives individuelles coordonnées dans l'action collective», (Brau-Antony, 2003, 173).
- 4 Nous avons choisi comme objet de savoir le basket-ball en lien à une recherche que nous menons dans le contexte scolaire sur le même thème avec des maîtres généralistes et spécialistes.
- 5 La personne qui a participé à la recherche est «moniteur J&S 2+» (première formation en 1973), a 50 ans et compte une expérience de plus de 20 ans dans l'enseignement du basket. Le choix du club sportif et du moniteur tient au fait que le chercheur connaissait personnellement à la fois l'institution sportive et la personne responsable des entraînements.
- 6 La «tâche» concerne le début des consignes du moniteur jusqu'au moment où il arrête définitivement la tâche pour en proposer une autre ou pour finir la séance.
- 7 Le terme *intermède* désigne la prise de parole par l'enseignant avec arrêt de l'activité motrice des joueurs. L'intermède est à considérer toujours à l'intérieur d'une même tâche.
- 8 En italiques, la description de l'observateur par rapport au comportement des acteurs.
- 9 Dans le sens donné au terme *instituer* par Sensevy, Mercier et Schubauer-Léoni.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (2001). De l'usage des théories de l'enseignant. Questions de l'étude des contrats didactiques en éducation physique. In A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier (Éd.), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement* (pp. 23-41). Bruxelles: De Boeck.
- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball: agencement des milieux et régulations du professeur. In C. Amade-Escot (Éd.), *Didactique de l'éducation physique* (pp. 255-278). Paris: EPS.
- Amade-Escot, C. (2005). Milieu, dévolution, contrat. Regard de l'éducation physique. In M.-H. Salin, P. Clanché & B. Sarrazy (Éd.), *Sur la théorie des situations didactiques*, (pp. 91-98). Grenoble: La pensée sauvage.
- Astolfi J.-P. (1990). L'important, c'est l'obstacle. *Cahiers pédagogiques*, 281, 15-18.
- Brau-Antony, S. (1998). *L'évaluation des jeux sportifs collectifs. Des conceptions des enseignants d'EPS à la démarche de mise en oeuvre du projet d'enseignement et d'évaluation*. Thèse de doctorat STAPS, non publiée, Université Paris XI, Orsay.
- 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*, 56 93-108.
- Brau-Antony, S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball. In C. Amade-Escot (Éd.), *Didactique de l'éducation physique* (pp. 169-192). Paris: Éd. Revue EPS.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 9/3, 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Deriaz, D., Poussin, B., Kaiser, C. A. (2001). *Conceptions didactiques des enseignants d'éducation physique*. Direction générale du Cycle d'orientation, Genève.

- éducation physique (1998). Manuel 1-6. Macolin, Berne: Commission fédérale de sport. Office fédéral des imprimés et du matériel.
- Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: Éd. INSEP.
- Falguière, C. & Muguet, J. P. (1990). *Le basket-ball. Éducation physique et didactique des APS*. A.E.E.P.S., p. 38-49.
- Fil, C., Amade-Escot, C. & Genet-Volet, Y. (2005). *Mise en œuvre des programmes par les enseignants: le cas du badminton au Québec et en France*. Online: [<http://www.unice.fr/ufrs-taps/colloque-antibes/Fil/Fil2.htm>].
- Gagné, G. (1989). *Recherches en didactique et acquisition de français*. (Problématiques et recherches). Bruxelles: De Boeck.
- 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, Université Paul-Sabatier, Toulouse III.
- Hachette Jeunesse (1998). *Le Basket*, Hachette.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahier de Psychologie cognitive*, 3/1, 49-63.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une «clinique» pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20/2, 209-250.
- 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*, 141, 99-109.
- Marsenach, J. (1991). *L'EPS, quel enseignement ?* Paris: INRP (Collection didactique des disciplines).
- Mérand, R. (1989). La rénovation des contenus d'enseignement : jeux sportifs collectifs au collègue. In *Revue française de pédagogie*, 89, 11-14.
- Marsenach, J. & Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Paris: INRP (Coll. Rapport de recherche, 2).
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée (Introduction). [Numéro spécial]. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 5-16.
- OFSPPO – EFSM (2001). *Manuel J&S Basket-ball* (p. 12). Macolin: OFSPPO.
- OFSPPO (2002). *Entraînement régulier dans le cadre d'un club*. Macolin: OFSPPO.
- Robin, J-F- (2003). Transposition didactique : le rôle des leaders en gymnastique scolaire. In C. Amade-Escot (Dir). *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*, (pp. 27-48). Paris : Revue EPS.
- Roustant, 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 d'Aix-Marseille I.
- Schubauer-Léoni, M.-L. (2000). Comprendre l'éducation depuis la psychologie en passant par une approche de didactique comparée. *Carrefours de l'éducation*, 10, 64-93.
- 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.
- Thepaut, A. (2002). *Échec scolaire et éducation physique et sportive à l'école élémentaire. Étude des interaction maître-élèves dans la construction des savoirs*. Thèse de Doctorat, non publiée, Université de Rennes II.
- Vandeveld, M. (2001). *L'action de formation d'Ales en Basket-ball. Étude de cas*. Thèse de Doctorat, Université Paul-Sabatier, Toulouse III.

Mots clés: Action didactique, conceptions, jeu sportif, moniteur.

Didaktische Analyse einer Basektballstunde in einem Sportverein. Blick auf die Inhalte und die Lehrmittel

Zusammenfassung

Dieser Artikel präsentiert eine Studie, die zum Ziel hat, die didaktische Beziehung, welche vom Sportlehrer und dem Lernenden aufgebaut werden, zu verstehen. Ausgehend von Arbeiten zur Sportdidaktik und mit Hilfe von Konzepten aus der «Theorie der Situationen» sowie der vergleichenden Didaktik. Das Umfeld unserer Studie ist der Sportklub und untersucht eine gewöhnliche Basketball Übungsstunde für Kinder von sieben bis zehn Jahren. Durch die Konzentration auf die didaktische Dimension der Transaktion besteht das Ziel der Studie darin, die Inhalte und die Prozesse, die didaktischen Interaktionen, und den Raum, welche die Vorstellungen des Lehrers in diesem Prozess einnehmen, zu verstehen und zu beschreiben.

Schlagworte: Sportdidaktik, subjektive Theorie, didaktische Situation, Ko-Konstruktion

Analisi didattica di una lezione di pallacanestro in un club sportivo. Sguardi sui contenuti e i dispositivi di insegnamento

Riassunto

A partire dai lavori realizzati in didattica dell'educazione fisica, e utilizzando concetti provenienti dalla teoria delle situazioni e dalla didattica comparata, questa ricerca tenta di capire la relazione didattica che co-costruiscono e che collega un monitore sportivo e i giocatori. Il contesto della nostra ricerca è il club sportivo e concerne un allenamento ordinario di pallacanestro per bambini da sette a dieci anni. Focalizzandoci sulla dimensione didattica delle transazioni, il nostro obiettivo è di descrivere e capire i contenuti e i dispositivi di lavoro, le interazioni didattiche e il posto che prendono le concezioni del monitore in questo processo.

Parole chiave: azione didattica, allenamento sportivo, didattica comparativa, didattica delle situazioni

Didactic analysis of a basketball lesson in a sports club. A look at the content and the teaching devices

Abstract

This research attempts to understand the didactic relationship built up between – and linking – a sports teacher and his students. The source documents for this research are papers on the didactic nature of physical education, supplemented by concepts borrowed from the field of the theory of situations and comparative didactics.

The context of our study is the sports club and centres on an ordinary basketball session for 7-10 year old children. By concentrating on the didactic element/aspect of the exchanges/transactions, we aim to describe and understand working contents and frameworks, didactic interaction and the importance of the sports teacher's concepts/ideas in this process.

Key words: didactical research on physical education, comparative didactics, didactical theory of situations, sport training, basket-ball