



Analyse de l'action didactique d'un maître en formation lors de deux séquences d'enseignement en sports collectifs

Bernard POUSSIN¹ (Institut de Formation des Maître-esse-s de l'Enseignement Secondaire (IFMES) en Education Physique, Genève, Suisse)

Cette étude s'intéresse à l'action d'un maître en formation lors de la planification et la mise en œuvre de séquences d'enseignement innovantes en sports collectifs. Un dispositif de recherche a été greffé sur le dispositif de formation pour recueillir des données extrinsèques à partir de l'enregistrement vidéo de deux séquences d'enseignement et des données intrinsèques avec un entretien de formation et un entretien d'autoconfrontation simple. La théorie des situations didactiques et la modélisation de l'action didactique de l'enseignant servent pour analyser les données. Les résultats permettent de pointer les difficultés qui persistent et empêchent l'enseignant de s'engager réellement dans un processus innovant de l'enseignement des sports collectifs.

Le contexte

Depuis le début des années 2000, les enseignant-e-s d'Education Physique (EP) genevois peuvent s'appuyer sur un nouveau plan d'études. En ce qui concerne l'enseignement des sports collectifs, ce document les engage à rompre avec l'apprentissage de techniques gestuelles formelles pour s'engager dans la mise en œuvre de contenus d'enseignement rénovés. Ce changement devrait les conduire à renoncer à leurs pratiques caractéristiques de « l'EPS d'hier » pour s'avancer sur le chemin d'un modèle d'enseignement caractéristique d'une « EPS de demain » (Marsenach, 1991).

Une formation en emploi

Les futurs enseignants jouent un rôle décisif dans ce processus de changement. Les finalités, les buts ainsi que les objectifs d'apprentissage sont définis par la noosphère. En revanche, l'action éducative appartient à l'enseignant-e. Ainsi, toute innovation ne s'applique pas, il s'agit au mieux d'une mise en œuvre qui dépend du degré d'appropriation, de compréhension, d'interprétation, de scepticisme voire de rejet de chaque enseignant-e.

1. Contact : b.poussin@bluemail.ch



A l'Institut de Formation des Maître-sse-s de l'Enseignement Secondaire (IFMES), la formation professionnelle des enseignant-e-s d'EP se déroule en emploi sur une année. Le volet didactique est pris en charge par un duo de Maîtres Formateurs Responsables (MFR) qui considèrent que former des Maître-sse-s en Formation (MEF) à la didactique, c'est essayer « de transformer les représentations et les compétences des enseignants à propos du fonctionnement du système didactique dans lequel ils vont être impliqués » (Amade-Escot, 1998a, p. 11). Ainsi, la compétence didactique représente « le domaine de savoirs professionnels mobilisés par les enseignants pour traiter des contenus, afin de les mettre en scène et les réguler dans les situations d'enseignement » (p. 8).

Dans ce contexte, les MFR prennent en charge la construction et l'animation d'une quinzaine de séminaires de didactique et d'analyse des pratiques d'une durée de trois heures répartis sur l'année scolaire. Dans le cadre de l'observation et de l'évaluation de l'enseignement des MEF, chaque MFR effectue entre trois et quatre visites semestrielles auprès de chaque MEF. Pour satisfaire aux exigences institutionnelles, chaque visite est suivie d'un entretien *a posteriori* et d'un rapport de visite à visée formative.

Le plan d'étude « sports collectifs »

Les objets d'étude proposés dans ce cahier spécifique s'organisent autour de modèles transpositifs qui privilégient la construction de « règles d'actions opératoires permettant de résoudre des problèmes » (Amade-Escot, 1988, p. 127). En d'autres termes, les propositions s'orientent vers une logique dialectique² de l'enseignement des sports collectifs.

Ce modèle dialectique (Gréhaigne, 2007) vise la compréhension des mécanismes et principes du jeu pour permettre aux joueurs la construction d'alternatives décisionnelles pour faire des choix tactiques pertinents. Les rapports d'opposition constituent le cœur de la démarche didactique.

Les propositions du plan d'étude orientent la nature des contenus d'enseignement, définis par Amade-Escot et Marsenach (1995) comme « les conditions à intérioriser qui permettent aux élèves l'élaboration d'actions nouvelles, elles-mêmes corrélatives de transformations de l'activité corporelle » (p. 16). Dans cette logique, les élèves sont amenés à prendre des décisions en fonction des configurations du jeu afin d'assurer l'efficacité de leurs actions et celle de leur équipe. Cette démarche didactique nécessite la construction de « savoir-faire » mais également d'un « savoir sur le faire ». Ainsi, les propositions didactiques s'appuient à la fois sur « la pédagogie des modèles de décisions tactiques » qui postule que

2. Pour une revue de question : Brau-Anthony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement évaluation des sports collectifs : résultats d'une enquête. STAPS, 5, 93-108.



« l'intervention des processus cognitifs est décisive dans l'orientation et le contrôle moteur des actions » (Bouthier, 1988, p. 124) et sur la « théorie des situations didactiques » développée par Brousseau (1998) en didactique des mathématiques.

Cette étude a pour ambition de comprendre le fonctionnement et les dynamiques à l'œuvre dans le système enseignement/apprentissage pour fournir aux acteurs directement impliqués dans les actions d'enseignement et de formation des instruments pour penser leurs actions. Dans le cadre de cet article, nous étudierons les interactions entre un enseignant et des élèves à propos d'un objet d'enseignement/apprentissage. Pour reprendre une expression de Joshua, notre souci est de « décrire les actes d'enseignement en suivant le fil des rapports aux savoirs » (1998, p. 79). Nous serons donc amené à nous intéresser à l'action d'un MEF en ce qui concerne :

- le choix des contenus d'enseignement et des tâches qu'il propose aux élèves par rapport aux orientations définies par le nouveau plan d'études;
- l'étude des processus de régulation lors des interactions didactiques qu'il met en œuvre dans la gestion des situations d'enseignement/apprentissage.

Pour analyser le fonctionnement des interactions à l'intérieur du système didactique, nous nous appuyerons sur les concepts développés en didactique des mathématiques (Brousseau, 1998) et sur la modélisation des actions de l'enseignant (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000).

Le cadre conceptuel

La spécificité d'une discipline scolaire ne se limite pas uniquement à ses contenus d'enseignement mais également à l'environnement didactique dans lequel se déroule la leçon. De ce point de vue, l'EP se démarque des autres disciplines scolaires par des espaces et des temps didactiques variés et contraignants, des élèves hétérogènes constamment en mouvement (Carnus, 2002).

Dans ce contexte, l'apprentissage se réalise par une confrontation à un milieu constitué par un système de contraintes pour lesquelles les élèves n'ont pas de réponses immédiates et adaptées. Ce qui provoque alors l'adaptation, « ce sont les rétroactions du milieu, les sanctions (y compris d'ordre affectif) qui déterminent pour chaque acte des coûts à l'emploi » (Perrin-Glorian, 1994, p. 107). En EP, l'étude du milieu se révèle donc essentielle pour caractériser les connaissances en jeu et les adaptations motrices ou tactiques souhaitées par l'enseignant dans les situations. Toutefois, les spécificités disciplinaires font que le milieu est difficilement modélisable en EP par le fait que les enjeux de savoirs peuvent être considérés comme une transformation de comportements moteurs familiers en savoir-faire techniques. Ce constat entraîne que « le milieu ne



peut être conçu comme totalement antagoniste de l'élève, qui en constitue un des éléments » (Amade-Escot, 2005, p. 95). Dans ces conditions, le milieu se transforme de manière aléatoire et ne peut être que difficilement stabilisé. Ces incertitudes intrinsèques du milieu relèvent fondamentalement de la nature des connaissances que les enseignants désirent faire construire aux élèves.

À l'école, le rôle du maître consiste généralement à préparer puis à mettre en scène une tâche au sein de laquelle les élèves seront confrontés à un problème à résoudre. Dans cette logique, Brousseau (1998) définit la dévolution comme le fait de faire « 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 » (p. 60). En d'autres termes, le maître ne doit pas communiquer la connaissance visée ou la solution technique, mais opérer la dévolution d'un bon problème pour que l'apprentissage s'effectue. À l'intérieur de ce système didactique à trois places, les interactions se caractérisent par des comportements réciproquement attendus de la part du maître et des élèves. Ce « contrat didactique » (Brousseau, 1998) est spécifique à un objet d'enseignement, souvent implicite, il devient apparent lorsqu'il y a rupture du contrat. C'est pourquoi le concept de contrat didactique nous apparaît comme particulièrement pertinent pour observer et comprendre tout ce jeu d'obligations entre le maître et les élèves à propos de la transmission d'un savoir.

En EP, la prise en compte de l'action de l'enseignant se révèle primordiale pour comprendre comment, par ses interventions, il réussit à maintenir la relation didactique. Ce modèle, pensé comme « un outil pour rendre raison de la complexité fonctionnelle de l'action, et de l'action professorale en particulier » (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000, p. 294) repose sur quatre structures fondamentales de la relation didactique : définir, réguler, dévoluer, institutionnaliser. Ces structures ont pour fonction d'assurer la progression du temps didactique, l'avancement du savoir au cours du temps : la chronogenèse. Elles spécifient le partage des responsabilités des acteurs en rapport avec les savoirs en jeu : la topogenèse. L'évolution des systèmes d'objets (matériels, symboliques, langagiers) est co-construite par le maître et les élèves lors de leurs interactions. Ce système d'objets prend la forme d'un milieu pour apprendre : la mésogenèse.

Le protocole expérimental

Pour satisfaire aux exigences de notre étude, nous avons greffé un dispositif de recherche sur le dispositif de formation. Ce dernier est composé de deux séminaires. Le premier porte sur la construction de situations d'apprentissage conçues pour que les élèves construisent activement leur savoir. Ces « situations-problèmes » sont agencées pour que les savoirs à acquérir constituent réellement une nécessité pour les élèves et



qu'elles induisent une restructuration de l'activité adaptative initiale des joueurs. Dans le second séminaire, les MEF sont amenés à analyser la pratique de l'un d'entre eux à partir de référents théoriques leur permettant de questionner l'avancée du temps didactique.

L'étude de cas s'appuie sur un cycle d'enseignement/apprentissage de basket-ball avec des élèves de 7e garçons (12-13 ans). Le MEF volontaire a programmé ce cycle d'enseignement articulé autour de la compétence spécifique : *Faire progresser le ballon vers la cible pour tirer et marquer*. Ce cycle d'enseignement est constitué de dix leçons de 1h30. Nous avons filmé la première leçon d'apprentissage qui suit la situation de référence. Suite à cette séquence, nous avons filmé et enregistré l'entretien de formation entre le MFR et le MEF. Puis, nous avons filmé une deuxième situation d'apprentissage qui se déroulait après l'ensemble des séminaires. Enfin, nous avons procédé à un entretien d'auto-confrontation (Theureau & Jeffroy, 1994) avec le MEF qui a pu visionner l'enregistrement vidéo avec pour consignes de repérer les moments où il était à l'aise et les moments qui lui semblaient plus délicats à gérer. Pendant l'entretien, le MEF a été confronté à la totalité de l'enregistrement vidéo et invité à restituer et expliciter finement ses actions, ses communications, ses focalisations et ses sentiments, en cherchant à retrouver le plus possible le contexte dynamique de son activité d'enseignement. La figure 1 schématise le protocole expérimental dans son ensemble.

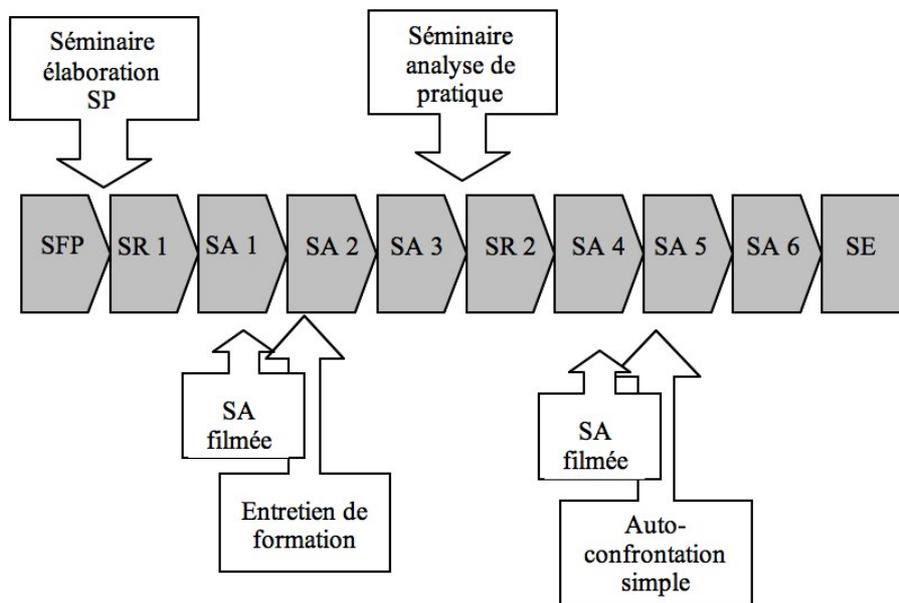


Figure 1 : Organisation du cycle d'enseignement/apprentissage et dispositif de recherche

3. Les termes en italique reprennent les formulations de la planification du MEF.



Analyse a priori de la première situation

But

Gagner le match en essayant de perdre le moins de ballons possible.

Contraintes

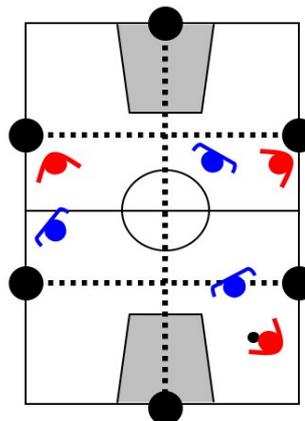
Match 3x3, victoire à 5 pts. (Panier 2 pts, tir cadré 1 pt.)

Equipes de niveau.

Terrain découpé en 6 zones par des plots.

Interdiction de faire des passes dans la même zone.

Déplacement limité à 3 dribbles.



Visée générale de la situation

L'objectif de la situation porte sur des aspects fonctionnels du jeu : le *démarquage*, la *construction* du jeu de *soutien* et d'*appui* pour le joueur non porteur de balle (NPB) qui s'inscrivent dans une perspective dialectique. L'enseignant précise également sur sa préparation les opérations que les joueurs porteurs (PB) ou NPB doivent réaliser :

- le PB protège son ballon en s'orientant (pied de pivot, ballon haut);
- le NPB donne une solution en priorité vers l'avant (appui) au PB sinon vers l'arrière (soutien).

Cependant, on peut relever que l'enseignant ne donne aucune indication sur la nature du rapport de force, favorable ou défavorable, qui devrait permettre aux joueurs de faire des choix pertinents. Ces repères perceptifs sont nécessaires pour orienter les choix tactiques en fonction de la nature des rapports de force et les éléments topologiques du jeu. De plus, la visée générale de cette situation met en exergue les passes comme une solution collective pour faire progresser le ballon vers la cible, elle occulte en partie le dribble comme une alternative offerte au porteur de balle pour lui permettre d'avancer vers la cible lorsque les configurations du jeu le lui permettent.

L'agencement de la situation et le type d'apprentissage sollicité

La situation, même si elle conserve les caractéristiques d'un jeu dans lequel il y a affrontement entre deux équipes, est construite de telle manière que les consignes induisent fortement les réponses attendues par l'enseignant. En interdisant de *faire des passes dans la même zone* et en limitant les déplacements du porteur de balle à *trois dribbles* les possibilités de choix pour les joueurs restent étroites. Le PB peut faire progresser la balle soit par une passe dans une autre zone, soit en utilisant



les trois dribbles. Dans cette logique, le dribble est conçu comme une action formelle que l'on cherche à minimiser afin d'obliger le joueur à transmettre le ballon à ses partenaires.

Le NPB est obligé d'offrir une solution dans une zone qui n'est pas occupée par le PB. Cette contrainte n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes sur la continuité du jeu et sur les possibilités d'attaque de la cible adverse. En effet, la systématisation de ce type de jeu installe les élèves sur des modalités stéréotypées qui peuvent aller à l'encontre de choix tactiques pertinents. Cette contrainte interdit le jeu dans l'espace proche de PB. Lorsque le PB est bloqué par son défenseur, la possibilité de tourner autour de lui, de croiser pour lui prendre le ballon et le faire progresser vers la cible est une solution prometteuse par rapport à cette configuration de jeu. Enfin, les élèves n'ont pas en leur possession des indicateurs leur permettant de revenir sur leurs comportements en jeu ou sur le résultat de leurs actions. Le score est la seule information proposée.

Nous considérons cette situation comme fermée en regard des contraintes qu'elle exerce sur les comportements tactiques des joueurs. Dans la mesure où l'objet d'étude s'inscrit dans un descriptif de la performance, cette situation peut être qualifiée de « situation ludique globale » dans laquelle « les solutions trouvées par les élèves portent sur des savoir-faire juxtaposés » (Amade-Escot, 1988, p. 126). Avec cette démarche, l'enseignant est amené à proposer des aménagements réglementaires qui dénaturent en partie l'activité et tentent de gommer les difficultés de l'apprentissage. C'est donc une tendance au modèle techniciste qui transparait dans la construction de cette situation.

La situation reconstruite et son analyse

Les enregistrements audiovisuels nous ont permis d'établir le « script didactique » constitués « d'épisode » et de « phases » (Amade-Escot, 1998b, p. 255) centrés sur les communications didactiques de l'enseignant (Marsenach & Mérand, 1987), c'est-à-dire celles ayant trait à la communication d'un savoir.

Première phase : définition de la tâche

L'enseignant rassemble les élèves devant le tableau noir pour leur expliquer le dispositif dans lequel ils devront évoluer :

On va diviser les zones ici, 1, 2, 3, 4, 5, 6. Il y a la ligne du milieu, là. On ne la voit pas très bien, mais elle coupe le terrain dans le sens de la longueur, une partie ici et une partie là. Une partie ici, avec la ligne de la raquette. Une partie au milieu.

Puis, il explique les contraintes réglementaires.

La particularité du match, cela va être qu'on n'a pas le droit de passer à un joueur de son équipe qui se situe dans la même zone que nous.



Les élèves sont ainsi confrontés à un problème à résoudre : « Faire monter la balle en utilisant les passes et en conservant le ballon »⁴. Cette volonté affichée par l'enseignant pendant l'entretien de formation de « d'abord conserver la balle, ne pas perdre la balle et avancer collectivement parce que c'est vrai que prendre la balle et partir en dribble tout seul, moi cela ne m'intéresse pas vraiment », s'appuie sur un constat réalisé sur le jeu des élèves pendant la situation de référence : « Ils perdent beaucoup, beaucoup de ballons. Les passes sont plutôt en cloche. C'est un peu la grappe ». Dans cette perspective, l'enseignant propose cette situation d'apprentissage avec les zones pour permettre aux élèves la « construction d'un placement pour faire circuler la balle sans la perdre. Comme ils jouaient à trois cela donnait toujours un triangle. Ils sont obligés de se situer dans des zones différentes, quelque part d'écartier le jeu, sinon ils ne peuvent pas jouer ».

Deuxième phase : démarrage du jeu et utilisation de la mémoire didactique

Pendant le match, l'enseignant arbitre et scande le score pour les deux élèves chargés de le noter au tableau noir. Une équipe s'adapte rapidement aux contraintes du jeu et remporte le match en marquant les cinq points exigés sans que les adversaires ne marquent de points.

Le second match oppose les équipes du niveau II. Pendant le match, les joueurs sont en difficulté pour échanger le ballon et le faire progresser en direction du panier adverse. Ils sont parfois contraints à échanger la balle dans une même zone. Ces actions sont sifflées par le MEF qui leur rappelle alors la contrainte. À la fin du match, il prie les élèves de retourner s'asseoir sur les bancs et définit le jeu des équipes :

Moi, je dirais pertes de balles sur pertes de balles.

Il fait alors appel à la mémoire didactique des élèves pour débloquer la situation :

Tout à l'heure, on a fait un exercice. Je lance la balle, je l'attrape, je mets la balle en haut.

En démontrant cette posture, il tente de faire préciser aux élèves les avantages de cette technique « ballon nuque ». Et devant le silence des élèves, il décide de faire avancer le temps didactique en démontrant cette technique :

Vous levez la balle, la tête elle est levée. On voit où sont les adversaires, où sont les partenaires. C'est quand même plus facile quand on voit où sont ses partenaires, non ?

4. Le texte en gras reprend les commentaires du MEF pendant son entretien de formation avec le MFR.



Grâce à cette intervention, l'enseignant propose des solutions du point de vue postural qui n'engage pas les élèves à s'appuyer sur le milieu didactique pour transformer leurs productions motrices.

Troisième phase : changement de contrat

Le match suivant oppose les équipes qui ne sont pas en difficulté pour faire circuler le ballon à travers les différentes zones. À la fin de la rencontre, l'enseignant rassemble les élèves et focalise son intervention sur la défense :

Pourquoi le match, il est si court. Equipe bleue, en défense. Il n'y a personne. Ils sont à trois, ils se font des passes tranquillement.

L'enseignant tente de s'appuyer sur les réponses des élèves pour transformer la défense des bleus. Cependant, l'enseignant est amené rapidement à formuler des solutions :

L'enseignant : Cela peut être quoi la solution ?

L'enseignant en reformulant les réponses des élèves : Revenir en défense forcément, mais ils reviennent en défense. Mais qu'est ce qu'ils ne font pas ?

L'enseignant après un silence : Il faut gêner les attaquants. Pour gêner les attaquants, il faut être proche, pour empêcher la passe pour gêner la passe. Si vous êtes à 1,50 m, est-ce que vous gênez la passe ?

Les élèves : Non.

On assiste à une rupture de contrat, à un changement de contenu. Une bascule s'opère entre les contenus de coopération prévus par la situation et les propositions de l'enseignant sur l'organisation défensive des équipes. Pour Comiti et Grenier (1997), ces « changements de contrat » s'expliquent par les événements contingents qui surviennent en situation de classe et ont pour objet de maintenir la relation didactique. Dans notre cas, le maître a sans doute des attentes plus ou moins précises à l'égard des élèves pendant la situation. Ces attentes se spécifient en fonction des comportements des élèves. Ainsi, lorsqu'il constate un déficit défensif d'une des équipes, ses régulations et ses interventions vont préciser les comportements défensifs qu'il attend de la part des joueurs. À partir de cet instant, la défense va constituer le fil rouge pour ces joueurs.

Quatrième phase : interventions sur le démarquage

Cette phase intervient après un match opposant les équipes en difficulté pour faire circuler le ballon. L'enseignant réunit les élèves sur les bancs et les questionne sur leurs comportements en jeu. Un élève intervient en faisant référence au démarquage. Le maître s'empare de la réponse de l'élève pour faire avancer la discussion :

L'enseignant : Ils ne se démarquaient pas. Voilà un mot intéressant, cela veut dire quoi se démarquer ?

Réponse inaudible des élèves.



L'enseignant : Oui, mais bouger, là je bouge, je me démarque pas. L'enseignant gesticule avec le ballon. Ne pas se faire marquer par un joueur. Ok. Et on se démarque. On se démarque, Pourquoi ?

L'enseignant en reprenant les propositions des élèves : Pour qu'on puisse nous faire une passe. Pour appeler la balle. On se démarque pour recevoir le ballon, on va dire en position favorable. Est-ce que se démarquer à l'autre bout du terrain quand la balle elle est ici c'est efficace ? Est-ce que votre partenaire, il va avoir la force et la précision de lancer une balle à 10 m ?

Réponse inaudible des élèves.

L'enseignant : Oui, la force encore, mais pas tout le monde. Mais surtout pas la précision. Ce qui veut dire qu'à chaque fois que vous faites des longues passes. Surtout des longues passes qui montent. Qu'est-ce qui se passe ?

Les élèves répondent.

L'enseignant : Ce sera perte de balle à chaque fois.

Cette phase de formulation fonctionne comme un effet de style dans laquelle l'enseignant s'appuie sur l'adhésion des élèves pour faire passer son analyse des difficultés des élèves. La lecture des productions des élèves est analysée non pas à partir de la relation qu'ils entretiennent avec le milieu didactique, mais en regard des représentations de l'enseignant sur le jeu comme le montrent les commentaires sur les passes longues évoqués pendant l'entretien : « **Ils perdent énormément le ballon. Donc si on allonge les passes. Pour moi, plus une passe est longue plus elle est difficile à rattraper, plus elle est difficile à exécuter** ».

Cinquième phase : le savoir sur le démarquage avance

Suite au troisième match, l'enseignant se dirige au centre de la salle et interpelle les élèves qui sont restés assis sur le banc. Pendant cette intervention, il s'appuie sur les réussites des joueurs les plus habiles pour faire avancer les savoirs sur le démarquage :

L'enseignant : Là il y a eu des choses intéressantes. Qu'est ce que vous avez remarqué ?

Un élève : D'abord ils ont bien joué, mais après ils se sont relâchés.

L'enseignant : Oui, mais cela veut dire quoi bien joué ? Ils arrivaient à faire un nombre de passes assez important, 2, 3, 4 passes sans perdre la balle. Comment ils ont réussi à faire ça ?

L'enseignant en reformulant les réponses des élèves : En se démarquant, mais en se démarquant comment ?

Les élèves répondent.

L'enseignant : En allant vers le joueur qui avait la balle. C'est important parce que sur les matches d'avant on voyait des joueurs qui essayaient de se démarquer mais en étant très loin. Ce qui fait que le porteur de balle il était embêté



parce qu'il n'arrivait pas à faire la passe, il envoyait la balle en l'air et à chaque fois c'était une perte de balle. Là, les joueurs ils venaient soit devant soit derrière. Mais proche. Proche on a plus de chance de réussir sa passe.

Lors de cette régulation, l'enseignant fixe les règles d'action qu'il aimerait voir apparaître pour les NPB. Afin de venir en aide aux PB, ces derniers doivent évoluer dans l'espace proche pour éviter que ce dernier ne fasse des longues passes. Néanmoins, on relèvera que ces comportements de soutien ou d'appui dans un espace proche ne sont pas toujours possibles en regard de la contrainte qui interdit les échanges dans la même zone.

Pendant le match, il valorise les actions lorsque les solutions sont appliquées :

Bien joué Alexandros.

Il incite les joueurs à adopter les règles d'action évoquées pendant son intervention :

Luis, où est ce que tu dois aller chercher la balle ?

Rapproche toi Hassine.

Cette phase illustre la diversité des techniques (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) utilisées par l'enseignant pour maintenir la relation didactique dans l'espoir que les élèves transforment leurs comportements en jeu. Pendant l'entretien, il commente ces stratégies : « Soit je pose les questions en essayant d'avoir les réponses de leur part ». Néanmoins, il est conscient « d'orienter en fait leurs réponses un petit peu, de gérer ça pour faire progresser le débat ». Une deuxième technique consiste à « apporter des choses par rapport à ce que je vois ». Effectivement, ces périodes interactives débutent toujours par un questionnement orienté et provoqué par l'enseignant. Ensuite, le temps didactique s'accélère et dans un mouvement topogénétique ascendant, l'enseignant communique des solutions plutôt d'ordre technique sur le « comment faire » aux élèves.

Cette tâche possède l'ensemble des caractéristiques propres aux situations d'affrontement. Cependant, à l'inverse de l'approche dialectique qui se propose de prendre en compte l'imprévu généré par une rencontre et la nécessité constante de s'adapter aux contraintes issues de l'affrontement en privilégiant l'opposition et la « gestion du désordre » comme source de tout progrès (Gréhaigne, 2007), l'enseignant décide de mettre de l'ordre sur le terrain en imposant une répartition formelle des joueurs grâce à l'utilisation des zones.

Lors des phases interactives, nous constatons que l'enseignant occupe une « position de surplomb », c'est-à-dire qu'il ne fait pas confiance aux rétroactions du milieu pour transporter les comportements tactiques et techniques des élèves et « garde le monopole du rapport aux objets » (Schubauer-Leoni, 2008, p. 80).



Analyse a priori de la seconde situation

But

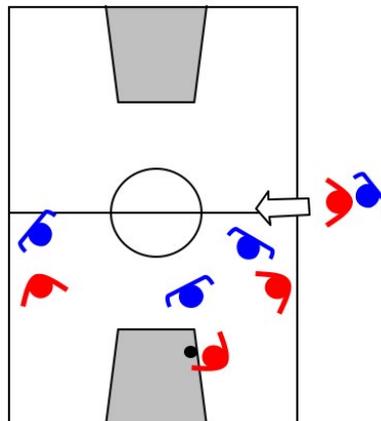
Marquer en position de tirs favorables

Critères de réussite :

Nombre de tirs en position favorable
égal au nombre de possessions de
balle

Contraintes :

Match 3+1 contre 3+1 le joker entre
en jeu du milieu du terrain quand son
équipe à la balle.



Visée générale de la situation

A travers cette situation, l'enseignant poursuit une visée didactique que l'on peut considérer dans une perspective dialectique : *construire les conditions de tirs favorable* que ce dernier définit dans son carnet de bord comme une *position en partie avant seul ou à plus de 1.50 m. d'un défenseur*. Dans la rubrique contenus, il décrit les opérations que les élèves doivent réaliser de manière générique sans les référer à la situation : *Augmenter le nombre de receveurs potentiels afin d'assumer la progression du ballon vers l'avant; je lève la tête pour prendre de l'information sur mes partenaires et adversaires. Ainsi, pour tirer lorsque je me trouve à ma distance et en position favorable* cela implique pour le joueur de construire des alternatives décisionnelles que l'enseignant ne formalise pas.

Agencement de la situation et le type d'apprentissage sollicité

Cette situation peut engager les élèves dans une activité de résolution de problèmes. Premièrement, l'entrée du joker par le milieu du terrain donne un temps d'avance à l'équipe attaquante. Cette situation crée artificiellement des conditions favorables au jeu de contre-attaque. Dès la récupération du ballon, le PB peut jouer sur l'alternative « jeu de transition » ou prendre de vitesse la défense adverse. Dans les deux cas, il doit rapidement ajuster sa posture pour prendre de l'information sur la position du joker et lancer long ou temporiser par une passe à un partenaire. En fonction de la pression défensive, il peut éventuellement décider d'utiliser ses trois dribbles pour faire progresser le ballon ou permettre à ses partenaires de se démarquer. Pour le joker, il s'agit de prendre de l'information sur le rapport d'opposition qui lie le couple récupérateur du ballon/défenseur et choisir entre s'engager dans le « couloir de jeu direct » ou se déplacer vers l'arrière pour proposer une solution au PB en différant l'attaque du panier. Deuxièmement, l'utilisation de la fiche d'observation peut permettre aux élèves de revenir sur leurs actions et



notamment leur faciliter l'*élaboration de stratégie* dans une perspective de *dévolution* du problème aux élèves. La définition des conditions de tir favorable n'enferme pas les élèves dans une activité formelle de reproduction de techniques gestuelles.

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

La situation reconstruite et son analyse

Première phase : définition de la tâche

L'enseignant rassemble les élèves devant le tableau noir et après avoir donné la composition des équipes, il explique les différentes contraintes de la situation. La tâche et l'utilisation d'une fiche d'observation en situation d'apprentissage est nouvelle pour les élèves : « ***C'est une tâche qui est nouvelle. C'est la première fois qu'ils découvrent, à la fois la fiche et la situation mise en place*** »⁵. La fiche d'observation possède un rôle important dans le processus de dévolution que l'enseignant a l'intention de mettre en place. L'utilisation d'observateurs extérieurs à l'action pour prendre des informations sur le jeu à l'aide d'indices chiffrés doit « ***permettre aux élèves d'avoir un retour sur les actions qu'ils ont faites, sur le match qu'ils viennent de faire*** ».

Dans ses consignes, l'enseignant ne donne aucune indication aux élèves sur les opérations qu'ils auront à réaliser. Cette volonté de ne rien dire est volontaire : « ***C'est à eux de tout construire, en fait, pour pouvoir réussir. Je ne leur donne pas d'éléments préalables*** ».

Deuxième phase : premières interventions

Dans ce premier match, les joueurs ne profitent pas de la position du joker pour l'utiliser dans la profondeur du terrain. La plupart du temps, le joker rentre en direction de son propre panier pour recevoir la balle dans la zone défensive et poursuivre l'action en supériorité numérique. Néanmoins, des comportements prometteurs apparaissent, lorsque le joker s'engage dans le « couloir de jeu direct » pour recevoir le ballon et conclure par un « tir en foulée ». Pendant l'autoconfrontation, l'enseignant nous révèle que la position avancée du joker devrait permettre aux élèves d'accéder rapidement au panier : « ***Ils pourraient s'en servir sur***

5. Le texte en italique et gras reprend les formulations du MEF pendant l'auto-confrontation simple.



une attaque rapide, sur une contre-attaque ». Cependant, le MEF soutient également une position différente à propos de l'utilisation et du rôle du joker dans la situation : « **Il n'a pas un rôle plus important que les autres puisqu'il entre simplement en attaque. Enfin, disons qu'il fait que attaquer, mais ce n'est pas lui qui doit tirer, ce n'est pas lui qui doit marquer** ». Dans cette logique, le joker donne à l'équipe en possession du ballon la possibilité de faire circuler la balle avec une pression défensive moins importante. En adoptant cette position, le MEF garde les mêmes intentions que lors de la première séquence : progresser collectivement vers la cible par des passes en priorité en recherchant la conservation du ballon (pas de perte de balle). Cette double interprétation du rôle du joker ne sera pas sans conséquences dans les régulations et les interventions du MEF dans la suite de l'épisode.

A la fin du match, l'enseignant réunit les équipes au centre de la salle et commente les statistiques des équipes. La lecture des résultats va permettre à l'enseignant de préciser le problème aux élèves. Il accordera à chaque équipe un temps de concertation pour tenter de formuler des hypothèses. Il en profitera pour s'inviter dans une équipe pour participer aux échanges :

L'enseignant : C'est quoi votre stratégie ?

Un élève : Il faut qu'il y ait un défenseur qui reste derrière en tout cas.

L'enseignant : Non. On parle de l'attaque. Là. On parle du tir en position favorable.

Un élève : Faire plus de passes au joker.

L'enseignant : Oui, mais le joker, il apporte le surnombre. De toute façon ce n'est pas vous qui le choisissez, c'est moi qui le choisis d'accord. Mais après vous êtes 4 contre 3 en attaque. Comment vous pouvez faire pour améliorer vos nombres de tirs en position favorable ? Vous êtes en attaque vous avez le ballon. Se démarquer, mais comment vous pouvez réussir à vous démarquer ?

Un élève : Il faut réussir à les amener autour du ballon et il y en a un qui ...

L'enseignant : Voilà. Créer un décalage par exemple.

Un élève : Il y a aussi se faire des passes.

L'enseignant : Se faire des passes. Faire circuler le ballon.

Un élève : Se déplacer quand on n'a pas le ballon.

L'enseignant : Se déplacer quand on n'a pas le ballon. On peut faire des feintes. On peut tout faire.

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



position favorable de tir. De part la construction de la situation, ils sont un de plus ». Loquet (2003) qualifie ce mode d'interaction comme « une fiction d'interaction » dans la mesure où la référence à son intention didactique suffit à l'enseignant.

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

Troisième phase : intention didactique confirmée

Lors de la seconde partie, les équipes utilisent toujours peu le joker dans la profondeur du terrain. La progression du ballon se fait par un jeu de relais où le joker joue le rôle de joueur supplémentaire pour faciliter la circulation du ballon sur toute la largeur du terrain. Dans la zone de marque, les élèves arrivent souvent à décaler un joueur qui peut tirer au panier. Lorsque l'enseignant analyse le jeu pendant l'autoconfrontation, il se focalise plutôt sur le jeu de transition et la possibilité pour les équipes de faire progresser le ballon vers la zone de marque sans le perdre. Cette stratégie permet de décaler un joueur dans la zone de marque pour pouvoir tirer sans être pressé par un défenseur : « **Le rouge, il était tout seul à l'opposé, il a réussi à se décaler. Bien voilà, ils sont placés quand même. Ils sont deux d'un côté et un de l'autre. Il lui fait la passe, il est en position favorable** ». Le MEF possède également en mémoire des actions emblématiques qui se jouent sur le registre de la contre-attaque : « **J'ai une action en tête, il me semble avoir vu une action où ça part en contre-attaque de façon rapide, c'est le joker qui fait la différence de part sa position initiale, comme il part avec de l'avance. Quelque part c'est bien joué. Il est mis en position favorable, ils jouent avec le joker et ça fait partie des solutions à trouver** ». Toutefois, cette possibilité d'utiliser le joker pour amorcer un jeu rapide vers l'avant ne semble pas constituer la solution idéale pour l'enseignant car, dans la continuité de l'échange, il affirme : « **Il y a la construction du tir mais il y a aussi le jeu de transition. Il faut réussir à se placer et à ouvrir l'espace de jeu pour pouvoir bénéficier au maximum de cette supériorité numérique parce que s'ils jouent tous dans la raquette, le défenseur agit sur les deux attaquants et on ne voit plus vraiment qu'ils sont en surnombre** ». L'enseignant ne s'appuie pas totalement sur le milieu qu'il a mis en place pour transformer les conduites motrices des élèves, mais focalise son intention didactique sur le jeu de relais pour



faire progresser le ballon vers l'avant sans le perdre, comme l'exprime l'objectif général de son cycle d'enseignement consigné sur son carnet de bord : *Faire progresser le ballon vers la cible pour tirer et marquer.*

Dès la fin du match, l'enseignant regroupe les élèves au centre de la salle pour commenter les résultats. Dans un premier temps, en s'appuyant sur les résultats en baisse d'une équipe, il tente de remobiliser les élèves pour que ces derniers prennent en charge la résolution du problème. Dans un deuxième temps, il s'appuie sur les propositions des élèves pour faire avancer le temps didactique en suggérant des éléments de réponses sur le démarquage :

Se démarquer. Moi je dirais on peut écarter un petit peu le jeu aussi. Ou plus on crée d'espace entre deux attaquants. Parce que comme vous êtes un de plus, il y aura un des défenseurs entre deux attaquants. Si vous êtes écartés, vous prenez bien l'espace sur la largeur du terrain. Il y aura plus de distance pour le défenseur. Donc, le jeu sera plus clair pour faire circuler la balle et voir les joueurs qui sont tout seul. Si vous êtes tous regroupés dans la raquette, il n'y a personne qui est vraiment tout seul.

Quatrième phase : changement de posture topogénétique

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

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

L'enseignant : Est-ce que vous avez réussi à faire la stratégie que vous avez dit ? Cela a marché pour vous ?

L'équipe : Oui.



L'enseignant : C'était efficace ?

L'équipe : Oui.

L'enseignant : D'accord.

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

L'enseignant : C'était quoi votre stratégie ?

L'enseignant en reformulant les réponses des élèves : Faire plus de passes ?

Plusieurs élèves répondent sans que nous puissions comprendre leur discours.

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

L'enseignant quitte « la posture de personne ressource » suggérée par le formateur dans le rapport de visite et adopte une attitude différente : « Là, je reprends un rôle où j'interviens un petit peu plus et j'essaie d'amener un petit peu de solutions. Alors qu'avant sur les deux interventions d'avant pas du tout ».

Nous faisons l'hypothèse que ce changement de posture topogénétique est dicté par l'urgence temporelle de fin de leçon. L'enseignant est amené à donner des éléments de réponse et occupe ainsi un espace topogénétique qui correspond certainement plus à sa tendance naturelle.

Cinquième phase : institutionnalisation des savoirs

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

Dès la fin du match, l'enseignant réunit ses élèves au centre de la salle avec l'intention de faire un bilan de la leçon : « **A récapituler, en fait, un petit peu tous les éléments que j'ai entendus, ce que j'ai vu un petit peu pour leur dire, bien voilà. Donner un petit peu l'ensemble des solutions qui ont été évoquées par eux. Pour dire, bien voilà on peut faire ça, ça**



ou ça. C'est ce qu'ils m'ont dit ». Dans les premiers instants de son intervention, l'enseignant pointe les éléments qui correspondent à ses intentions didactiques :

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

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

Sur ce match là, on a pu voir aussi et le match d'avant aussi un jeu un tout petit peu plus rapide. Vous avez utilisé le joker qui part du milieu du terrain pour essayer de faire une passe directement, pour essayez de jouer en contre-attaque. Cela peut être une solution aussi. Comme le joueur il part du milieu du terrain, si la balle lui arrive rapidement, il se trouve en position favorable puisqu'il arrive tout seul devant le panier. D'accord. Très bien on arrête là-dessus vous me rangez les sautoirs et les ballons dans l'armoire.

Cette phase fonctionne comme une situation d'institutionnalisation. Pour autant, les éléments qui sont conservés par l'enseignant nous paraissent peu explicites pour servir de savoirs de référence aux élèves. De plus, l'enseignant qui semblait avoir banni la prise de risque en tentant de servir rapidement le joker, conserve cette stratégie comme une solution prometteuse pour tirer en position favorable. Pendant l'entretien, il avoue : « **Je leur parle un petit peu de la contre-attaque, ils ne l'ont pas évoqué verbalement en disant, oui on va faire partir le joker vite, on met vite une passe devant, mais, ils l'ont fait. Pas tout le temps, mais à certains moments cela s'est vu. C'est pour cela que là, je leur dis** ».

Pendant cet épisode, le MEF démontre sa volonté d'impliquer les élèves à travers des discussions, des échanges, des débats pour trouver les différentes possibilités de jeu qui devraient leur permettre de tirer sans opposition. Cependant, au fil du temps didactique, l'enseignant reprend petit à petit sa place au centre de l'espace topogénétique en proposant aux élèves des éléments de réponse. Ces propositions ne s'appuient toujours pas sur le milieu qu'il a proposé aux élèves. Il existe un décalage entre ses intentions didactiques et les règles d'actions qui doivent permettre aux élèves de résoudre le problème posé par la situation.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pointerons les « dysfonctionnements » de la relation didactique qui nous semblent révéler de réelles difficultés professionnelles et ainsi faire obstacle à la mise en œuvre des propositions du plan d'étude « sports collectifs ».



Des interventions organisées à partir des actions négatives des élèves

De l'analyse des deux séquences d'enseignement, il ressort que les interventions sont souvent réalisées en fonction des actions négatives ou avortées des élèves, comme l'illustrent ces exemples de la première séquence :

Moi, je dirais pertes de balle sur pertes de balle;

Est-ce que j'ai une chance de faire une passe correcte ?

Equipe bleue. En défense, il n'y a personne.

Dans la deuxième « situation problème », le MEF organise son questionnement en prenant appui sur les résultats chiffrés des élèves avec comme idée sous-jacente que les résultats doivent s'améliorer dès les premiers temps de l'apprentissage. Or, il nous semble décisif de reconnaître les comportements prometteurs des élèves. Ce repérage est déterminant pour permettre aux élèves avec l'aide de l'enseignant de construire les invariants et les repères perceptifs sur lesquels ils pourront fonder leurs décisions.

Des perturbations dans le fonctionnement du système didactique

Notre analyse laisse apparaître des tensions, des contradictions et des ruptures inévitables du contrat didactique que nous attribuons pour une part à un décalage entre le milieu proposé par l'enseignant et ses intentions didactiques. Généralement, les enseignants aménagent un milieu pour contraindre plus ou moins drastiquement l'action de l'élève. Celui-ci peut être plus ou moins adidactique. Ainsi, la première « situation-problème » est relativement peu adidactique et consiste à imposer des conditions pour obtenir le jeu attendu. Ces pratiques qui pèchent par « sur-ajustement » reposent sur « des situations fermées dans lesquelles l'activité des élèves est pour l'essentiel déterminée et contrôlée de l'extérieur par les procédures et les consignes et/ou par l'enseignant » (Bauthier & Goigoux, 2004, p. 98). Dans notre contexte, le MEF réaménage le rapport des élèves au milieu. Les techniques de manipulation du ballon et l'application de stratégies défensives formelles prennent le pas sur la construction de la circulation du ballon et des joueurs.

Dans la deuxième « situation-problème », l'enseignant occulte une partie des possibilités offertes par la situation parce qu'elles ne correspondent pas à ses attentes. Le milieu est ainsi réaménagé pour correspondre à ses intentions didactiques. Cette technique didactique crée un certain nombre de malentendus entre le maître et les élèves ainsi qu'un décalage entre le temps didactique et le temps d'apprentissage.

La posture du formateur est déterminante dans le processus de construction des compétences professionnelles. De la même manière que l'enseignant doit s'appuyer sur l'activité adaptative de l'élève et être en phase avec cette activité, le formateur doit chercher à s'inscrire dans le



fonctionnement de l'enseignant. Cette démarche de formation didactique doit permettre aux MEF de se situer dans le système didactique dans lequel ils sont impliqués au quotidien et doit les amener à prendre du recul, à se situer à la fois dans le tissu de contraintes du système didactique mais aussi dans leur propre espace d'autonomie. Ils pourront ainsi identifier les moments de ruptures du contrat didactique, non pas pour mettre en place « le bon contrat » (Sarrazy, 1995, p. 91) mais pour acquérir plus de lucidité dans leurs interventions.

C'est seulement à ces conditions que les propositions avancées dans le nouveau plan d'études pourront être mises en œuvre. Cette approche de l'enseignement des JSC devrait contribuer, d'une part, à une meilleure formation des élèves en ce qui concerne les processus perceptifs et décisionnels dans le jeu, et d'autre part, à la construction par les élèves des compétences et des connaissances nécessaires au développement d'un savoir agir autonome dans leur vie physique et sportive.



Références

- Amade-Escot, C. (1988). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In G. Bui-Xuan (Dir.), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*, 119-130. Clermont-Ferrand : AFRAPS et STAPS.
- Amade-Escot, C. (1998a). *L'enseignant d'EPS dans les interactions didactiques : itinéraire de recherche*. Mémoire d'habilitation à diriger les recherches. Université Toulouse III.
- Amade-Escot, C. (1998b). Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique. In C. Amade-Escot, J.-P. Barrué, J.-C. Bos, F. Dugrand & A. Terrisse (Dir.), *Recherches en EPS : bilan et perspective*, 253-266. Paris : Editions 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*, 91-98. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Amade-Escot, C. & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Bautier, E & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 89-100.
- Bouthier, D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives*. Thèse de doctorat de psychologie, non publiée. Paris : Université de Paris V.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Carnus, M.-F. (2002). Une approche didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS. In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse (Coord.), *Etudes des pratiques effectives: l'approche des didactiques*, 83-92. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Comiti, C. & Grenier, D. (1997) Régulations didactiques et changement de contrats. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, Vol. 9, n°3, 81-101. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Grêhaigne, J.-F. (Coord.) (2007). Configurations du jeu. Débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Johsua, S. (1998). Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *L'année de la recherche en science de l'éducation*.
- Loquet, M. (2003). Scolariser une pratique sociale. Apport de la recherche d'ingénierie didactique : le cas de la gymnastique rythmique. In C. Amade-Escot (Dir.), *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches*, 137-168. Paris : Editions Revue EP.S.
- Marsenach, J. (1991). EPS. *Quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Marsenach, J. & Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Paris : INRP.
- Perrin-Glorian, M.-J. (1994). Théorie des situations didactiques : naissance, développement, perspectives. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavnigot (Eds.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, 97-144. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, n°112, 85-118.
- 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'interventions dans les APSA*, 67-85. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- 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 Didactiques des Mathématiques*. Vol. 20, n°3, 263-304. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Theureau, J. & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse : Octarès.

