

L'avancement du temps didactique lors des «moments à dominance verbale» en séance de basket-ball. Etude comparative chez un enseignant généraliste et un enseignant spécialiste

Adrián Cordoba

Problématique

L'éducation physique (EP) est considérée comme une discipline fortement caractérisée par le «faire». Ce sont des mouvements, des gestes, des techniques ou des tactiques en situation et leurs résultats qui sont évalués. C'est aussi à travers le «faire moteur» que majoritairement est pensé le processus d'apprentissage des élèves. Toutefois, si les actions motrices se trouvent au centre des préoccupations disciplinaires, les leçons d'éducation physique comportent toujours une part, parfois assez importante, des «moments à dominance verbale» (MàDV). Ces derniers renvoient aux phases de la séance durant lesquelles l'enseignant et/ou les élèves communiquent verbalement (des gestes ou des démonstrations peuvent accompagner la parole). Le temps dédié aux consignes initiales, le temps des régulations après une situation de jeu ou le temps des feed-back sont des exemples typiques.

Traditionnellement, le «faire» de l'élève était grandement orienté et dépendant de la parole de l'enseignant. Aujourd'hui, nous observons, tout particulièrement dans le domaine des jeux collectifs, que la verbalisation par l'élève, sous des formes diverses est devenue un des paramètres centraux des dispositifs d'enseignement/apprentissage. Cette préoccupation apparaît de façon explicite dans les orientations inscrites dans les textes officiels en faisant référence à la «*prise de conscience et communication*» (DIP, 2000, p. 3), à «*l'activité par laquelle le sujet s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus*» (Manuel Fédéral 1, brochure 1, p. 97), aux «*temps de débat d'idées dans lesquels ils (les élèves) s'expriment et échangent sur les résultats et le processus de l'action*» (DIP, 2001, p. 6). Derrière ces déclarations, on retrouve l'empreinte des modèles didactiques d'orientation socioconstructiviste qui font l'hypothèse que les élèves vont construire leur savoir à travers l'alternance et l'imbrication des phases d'action motrice et de verbalisation. Le *dire sur le faire* ou le *dire par rapport au faire* a été et continue à être un enjeu pédagogique et didactique pouvant s'argumenter à partir de paradigmes divers (voir plus bas).

Cette façon de penser l'enseignement et l'apprentissage concerne les *places* habituellement occupées par l'enseignant et les élèves et met en jeu la nature même des transactions didactiques. Qu'en est-il concrètement, sur le terrain, de cette hypothèse de travail didactique? Qu'est-ce qui est abordé/élaboré dans les classes durant les moments de verbalisation?

Dans ce texte, et adoptant la perspective de recherche développée par les chercheurs en didactique comparée (Mercier & Sensevy, 2008), nous nous intéressons à l'action de l'enseignant, aux transactions qui adviennent lors des MàDV et nous essayons de repérer, à partir de l'échantillon

observé, celles pouvant être considérées comme prometteuses et capables de contribuer à l'avancement du temps didactique.

Les énonciations comme organisateurs du temps didactique

Prise de conscience et verbalisation

En 1991, Didier Délégnières disait qu'il est «*frappant de constater à quel point les élèves actuellement sont sensés réfléchir et verbaliser en cours d'EP*» (p. 1). Il évoquait une «*inflation cognitive*» empruntant soit un mouvement «*ascendant*», les élèves seraient amenés à verbaliser leurs propres comportements et stratégies, soit un mouvement «*descendant*», porteur ici de l'influence des consignes et des indications de la part de l'enseignant. Dans les deux cas, le concept de prise de conscience est articulé à l'action de verbalisation.

Le courant psychomoteur (Le Boulch, 1998), va attribuer aux processus de prise de conscience du *schéma corporel* une place centrale. Pour l'auteur, c'est la *capacité d'intériorisation* qui permet à l'élève de passer d'un schéma corporel inconscient à un schéma corporel conscient. Ce processus est sensé donner à l'élève l'accès à l'organisation de son mouvement» à partir de procédures conscientes et non plus, comme c'est le cas dans «l'apprentissage global ou perceptivo-moteur» par le seul «but à atteindre». Pour Hotz (1985), «*l'apprentissage conscient*» (p. 46), qui permet d'améliorer la perception de la réalisation du mouvement, mobilise fortement les aptitudes à la verbalisation.

La conscientisation aurait cependant des limites qui ne se cantonneraient pas à la maturation. George (1985) affirme, par exemple, que «*ce qu'on peut dire verbalement n'épuise pas la somme des connaissances nécessaires pour agir (...) pour toute action, il y a un certain nombre d'informations qui interviennent dans les programmes sans pour autant être introduites dans le champ de la conscience. Et celles qui sont perçues consciemment ne sont pas toujours verbalisables*».

Verbalisation et projet d'action

Suivant un paradigme différent et adoptant une conception culturaliste de l'éducation physique, plusieurs auteurs se sont intéressés au rôle de la compréhension dans l'enseignement des jeux collectifs et aux processus perceptifs et décisionnels dans l'acte tactique des situations motrices «ouvertes». Ces modèles didactiques se caractérisent par la mise en évidence des repères pouvant influencer les praticiens quant au rôle et à la place de la prise de conscience et de la verbalisation lors des séances en jeux collectifs (pour une revue de littérature, voir Gréhaigne et al., 1999).

Le modèle proposé par Burkner et Thorne (1983) attribue au jeu et à la compréhension tactique une place centrale dans le dispositif de formation. Il s'agit de faire jouer les élèves pour leur apprendre comment jouer. L'apprendre est ici envisagé dans la combinaison des moments de jeu et des moments de discussion. En étant conscient de la façon de résoudre les situations de confrontation, le joueur aurait ainsi plus de possibilités de les résoudre pendant le match. Bouthier, pour sa part, propose une «*pédagogie des modèles de décision tactique*» qui repose sur le postulat que les processus cognitifs sont décisifs dans l'orientation et le contrôle moteur des actions (1986, p. 85).

Gréhaigne et al. (1999), construisent un modèle didactique où les *situations d'action motrice* sont combinées avec l'*observation* réalisée par des élèves joueurs et non joueurs. Les moments de verbalisation ou de «*débat d'idées*» (Gréhaigne et al., 2008) qui en découlent supposent la mise en commun de l'explicitation par les joueurs de l'expérience réalisée durant la situation d'action motrice et les informations récoltées par les observateurs sur la base de critères chiffrés formulés par l'enseignant (grille). L'enjeu est de «*conceptualiser l'action pour construire des invariants opératoires et des règles d'action*» (Coty et Gréhaigne, 2008), la verbalisation est alors essentielle pour prendre conscience et stabiliser les stratégies d'action efficaces.

A partir de cette rapide présentation, nous dirions que le temps de discussion aménagé par l'enseignant en lien avec une situation de jeu participerait à l'avancement du temps d'enseignement. Ce qui est dit durant le débat d'idées, concernerait ainsi des paramètres influençant, par exemple, le milieu et le contrat didactique.

Questions de recherche et éléments méthodologiques

Les préoccupations évoquées plus haut nous conduisent à formuler une question générale: Si les pratiques scolaires en EP s'organisent ou intègrent des moments de verbalisation, qu'est-ce qu'on peut dire à leur sujet?, et trois interrogations principales:

- 1- quelles formes d'organisation des MÀDV sont mises en place par les enseignants.
- 2- quelle est la «nature» des transactions propres à ces moments, et.
- 3- quels contenus ou processus peuvent être considérés comme potentiellement prometteurs à l'avancement du temps didactique et à l'orientation de l'activité de l'élève vers une «rupture avec les représentations et les modes d'adaptation motrice précédents» (Amade-Escot, 1989, 122). Nous faisons ici référence à la pertinence *locale* (la tâche) ou *nodale* (la tâche par rapport au basket-ball) des objets faisant partie de ces transactions. Notre questionnement concerne aussi la *place qu'occupent les acteurs du système didactique* (enseignant, élève-s) dans ces MÀDV et la manière avec laquelle ils participent à l'évolution de la mésogenèse. Nous inscrivons notre recherche dans le paradigme de la théorie de l'action conjointe didactique (TACD, Sensevy & Mercier, 2008). Dans le cadre de la TADC, les contenus effectivement enseignés sont la résultante de l'activité conjointe enseignant-élève au sein de la situation didactique (Leutenegger & Ligozat, 2006; Rickenmann, 2006).

Concernant la recherche sur le terrain, les 4 séances «ordinaires» de basket-ball traitées ici sont les dernières d'une unité de 6 leçons (5P, 11-12 ans) données par une enseignante généraliste et par une enseignante spécialiste en EP. Nous avons filmé et retranscrit intégralement les séances et, à partir de ces données brutes, nous avons construit des synopsis permettant de synthétiser la structuration de chaque leçon et les principales caractéristiques des tâches. Ceci nous a permis de construire une première caractérisation des «moments à dominance verbale» qui scandent les séances. Ensuite, et en nous appuyant sur l'analyse a priori des tâches, nous avons choisi les MÀDV emblématiques à chaque enseignante afin de procéder à une analyse plus fine des situations de classe. Pour une question de place, l'«analyse micro» est réalisée ici principalement aux MÀDV en lien avec les situations de match et celles uniquement de la deuxième séance de chaque enseignante (séances C et D).

Caractérisation des moments à «dominance verbale»

Présentation générale des séances

Dans un premier temps, nous allons présenter succinctement la structuration des séances en identifiant leurs différentes parties, et mettre en évidence la place qu'elles y occupent. Ensuite, nous procéderons à la caractérisation des moments à dominance verbale en nous intéressant, à l'identification et à la description des situations où les élèves passent d'un agir orienté par «l'activité motrice» à celui où la verbalisation et/ou l'écoute sont privilégiées.

Les synopsis nous permettent d'identifier, dans chaque séance, cinq parties bien distinctes:

1. L'accueil. Les enseignants regroupent les élèves, souhaitent la bienvenue et demandent de faire le rituel «cri d'équipe»;
2. L'échauffement. Mobilisation des quelques articulations (poignets, chevilles...);
3. Les tâches exerçant des *fondamentaux* du basket, par exemple le dribble ou les passes à deux;
4. Les situations de matchs. Selon la leçon, les enseignants font faire des *jeux scolaires*, le street-basket ou le basket;
5. Le rangement du matériel et les consignes pour l'utilisation des vestiaires.

La partie *situations de match* constitue celle qui occupe plus de temps (MS 44, 5%; MG 70%), suivie des tâches travaillant les fondamentaux (MS 14.5%, MG 19%). L'échauffement des articulations représente un temps très réduit en comparaison avec le reste de la séance (en moyen de 1'20 pour la MS et 2'10 pour la MG).

Nous constatons que plus de la moitié de chaque séance est consacrée à la communication verbale. En laissant de côté la partie «rangement» de la fin des séances, les MâDV chez la MS occupent 53% de la première leçon et 61% de la deuxième. Dans les leçons de la MG, les pourcentages sont assez semblables, 51% pour la séance une et 63% pour la séance deux.

Concernant les MâDV, nous trouvons deux *formes d'organisation* principales, et cela pour les deux enseignantes. La *forme communicationnelle collective* (l'enseignante et la classe) et la *forme communicationnelle en sous-groupe*, à laquelle participe une partie du groupe-classe et l'enseignant. Chacune d'entre elles semble répondre à des impératifs temporels et communicationnels particuliers et être sous la décision exclusive des enseignantes (ce sont eux qui choisissent le moment et la forme d'organisation sociale des MâDV).

Dans la *forme communicationnelle collective*, deux catégories apparaissent:

- a. La forme introductive/conclusive générale, en début et à la fin de la séance (accueil et rituel, rangement du matériel).
- b. La forme se rapportant directement aux tâches d'apprentissage. Elle se décline en trois types: 1- le moment, au début d'une tâche, dédié aux consignes et discussion initiales; 2- le temps de discussion situé après une phase *d'activité motrice orientée* (AMO) et précédant une nouvelle phase AMO; 3- le moment de rétroaction et de bilan à la fin de la tâche et avant de passer à une autre tâche ou à la clôture de la séance.

Dans la *forme communicationnelle en sous-groupe*, deux modes d'échange social prédominent:

- a. La forme *équipes*, qui concerne la discussion qui advient lorsque la phase de jeu est arrêtée par l'enseignant et qui regroupe l'ensemble des joueurs. Il s'en suit un moment de discussion où l'enseignant donne des indications diverses ou demande aux élèves de réfléchir et de se prononcer par rapport à la situation de jeu.
- b. La forme *échange avec les observateurs*. Nous observons que les enseignantes privilégient, par moments, sans pour autant arrêter le jeu, l'interaction avec les joueurs observateurs afin de donner ou de clarifier des consignes ou de questionner les élèves.

L'analyse des leçons montre une dernière forme d'organisation que nous appelons *forme communicationnelle restreinte*. Il s'agit du moment de discussion entre l'enseignant, qui a considéré comme important d'arrêter le match pour rappeler/clarifier quelque chose, et un groupe d'élève. Le déroulement de l'interaction se fait sans que tous élèves (observateurs et certains joueurs) soient impliqués dans la transaction (considérations de distance, d'écoute).

L'avancement du temps didactique, pouvant se produire lors des deux formes d'organisation communicationnelle principales, nous paraît avoir des *effets de groupe* différents. Dans l'une, c'est l'ensemble d'élèves qui «profite» de ce qui est énoncé. On peut ainsi supposer que la connaissance par tous des clarifications/changements liés aux règles du jeu, aux critères de réalisation, aux traits pertinents voire aux *objets* institués devient un repère commun ou partagé auquel les différents acteurs peuvent se référer. Cela contrairement aux transactions impliquant seulement un groupe d'élèves et l'enseignant. Ici, la portée de ce qui est dit a une valeur à *échelle réduite*, significative pour les actants du moment.

Si des contrats didactiques différentiels (Schubauer-Leoni, 1996) permettent à l'enseignant de prendre en considération les particularités des élèves en rapport avec leur agir dans le milieu didactique, on suppose que l'avancement du temps didactique implique aussi, à un moment donné,

le partage des principaux repères par l'ensemble de la classe, ce qui voudrait dire que ces formes d'organisation, tout en répondant à des impératifs spécifiques, ne seraient pas pour autant étanches.

Ceci questionne les « techniques chronogénétiques » (Schubauer-Leoni, 2006) qu'elles mobilisent et les *objets* qui sont transférés d'une forme d'organisation sociale de la classe à l'autre. De cette complexité, nous aborderons deux temporalités: a- *avant le début* de l'action motrice, en identifiant les places et le milieu qui est co-construit, b- *après la phase d'action motrice*, de manière à décrire et comprendre l'évolution de la mésogenèse.

L'action didactique de l'enseignante spécialiste

Lors de l'entretien ante, l'enseignante, qui a une double responsabilité au sein de l'institution scolaire (formateur et enseignante dans les divisions élémentaire et moyenne), dit partager les orientations disciplinaires proposées par les Objectifs d'apprentissage du canton de Genève (op. cit.) et attribuer une place centrale dans son travail à la «*compréhension*» par l'élève de ce qui sera et est fait.

Les séances de la MS suivent une *structuration par compartiments*: un court échauffement, des tâches travaillant des gestes fondamentaux, des jeux scolaires de coopération/opposition ou des matchs de basket. Ces tâches semblent indépendantes entre elles et n'apparaissent pas comme étant en lien avec des thèmes d'études co-identifiés ou co-définis par l'enseignante et les élèves (ex.: évaluation diagnostique).

Pour lancer la tâche «basket à 5», la MS procède de manière semblable à celle qu'elle a utilisée lors des autres moments des deux séances: regroupement des élèves, rapide contextualisation, consignes initiales, questions/réponse de compréhension, phase de jeu, régulations en cours d'activité, MaDV à la fin de chaque jeu avec départ de la phase de jeu suivante, clôture.

Description et éléments de compréhension à propos du jeu «basket à 5»

Après l'arrêt de la tâche «concours dribble-tir au panier», la MS regroupe les élèves en équipes et demande à deux d'être observateurs puis annonce: TdP61: On va jouer au basket cette fois-ci sur tout le terrain, donc on va jouer une première partie rouges contre verts, ces deux équipes, et puis après on jouera une deuxième partie (...) alors le jeu cette fois-ci vous aurez chacun un panier, donc on va placer les verts...

Ce premier moment permet à l'enseignante d'introduire le «basket à 5» et un élément central qui le caractérise: chaque équipe a un panier, contrairement aux jeux scolaires et au street-basket des séances précédentes. Avant de présenter les règles du jeu, elle assigne aux équipes la position qu'ils doivent respecter sur le terrain, leur demande «*est-ce que tu sais où est-ce que tu va tirer*», et interpelle les observateurs: «*Alors ça c'est les positions, regardez bien, parce que ça va être utile pour tout à l'heure (...)*» (TdP64). La MG poursuit avec l'aménagement matériel et social, le but du jeu et les critères de réalisation à respecter.

TdP67: ensuite le jeu, c'est le jeu du basket, en se faisant des passes, en dribblant, bref, en avançant, on va essayer d'aller marquer le panier là où on doit aller, les autres, c'est le même jeu que d'habitude, sauf que c'est sur un plus grand terrain, on va essayer d'empêcher celui de l'équipe qui a le ballon d'aller marquer (...) Je serai l'arbitre avec un élève de chaque équipe ici, il y aura un rouge et un vert qui vont m'aider à arbitrer, donc on sera trois arbitres pour vous regarder jouer, en même temps on va essayer d'apprendre à arbitrer (...).

La MS donne après les consignes aux observateurs et aux arbitres. TdP71- MS: Maintenant, vous les rouges (observateurs), vous allez pas regarder juste comme ça le jeu, vous allez regarder les joueurs rouges, comment ils s'organisent pour faire leurs passes, vous allez regarder que ça, comment ils font leurs passes, après vous devrez nous dire. Vous les verts, vous allez regarder vous les joueurs verts, vous vous allez regarder que, comment ils font la défense, comment ils

s'organisent pour empêcher les autres de marquer le point, d'accord (...).

Les critères d'observation sont sensés orienter le regard «des journaliste». Toutefois, les actions à observer se caractérisent par leur aspect global et large: comment les rouges se font des passes et comment les verts s'organisent pour défendre.

Lors des différentes interventions de la MS, le mode verbal qu'elle utilise est accompagné par des ostentations (désignation, démonstrations, manipulation du matériel). Ceci semble avoir un rôle important pour la mise en place du milieu. On peut dire que le problème à résoudre et dévolué aux élèves est celui qui découle des contraintes propres à la tâche (marquer plus de paniers que l'équipe adverse).

Durant le jeu, la MS adopte la posture d'arbitre et indique aux élèves, en cours d'action, ce qu'il faudrait faire ou pas faire. Après 4'31 de jeu, elle arrête le match et demande aux joueurs de s'approcher des bancs.

- Tdp96- MS: (...) venez vous asseoir devant les journalistes qui ont observé le match et qui vont faire (...) Angela, alors donc les rouges qui étaient sur le banc devaient observer quoi?
- Tdp97- Angela: Les passes
- Tdp98- MS: Les rouges comment ils s'y prenaient pour passer, tout ça, Zinidou
- Tdp99- Zinidou: Ben, d'abord, c'était bien les passes, ils devaient dribbler un petit peu plus
- Tdp100- MS: Pour faire quoi dribbler, à quoi ça servait?
- Tdp101- Zinidou: Pour marcher
- Tdp102- MS: Pour avancer plus vite, d'accord
- Tdp103- Zinidou: ils étaient tous collés vers le ballon, ils devaient se séparer et ils prenaient trop longtemps à tirer
- Tdp104- MS: Oui, je suis bien d'accord avec tout ce que tu viens de dire
- Tdp105- El: Ils devraient plus se démarquer, plus courir, comme ça
- Tdp106 - MS: Voilà, c'est tout à fait vrai, les rouges, ils vous ont regardé jouer, donc ils ont trouvé que vous étiez un peu lents pour vous passer le ballon, c'était très flagrant là, sur le dernier, t'arrives (*elle se dirige vers Susanne*), tu aurais pu tirer au panier, tu étais toute seule, t'as attendu que tout le monde vienne et après tu ne savais plus quoi faire avec ton ballon, tu étais là, tu cherchais, (...) il faut oser, tu as le droit de marquer, d'accord, et c'est vrai que vous étiez tous près du ballon et vous ne vous démarquiez pas assez, vous alliez pas chercher un peu les espaces vides (*elle fait des gestes en montrant plusieurs directions autour d'elle*) pour avoir le ballon, d'accord (...) maintenant les verts, vous deviez regarder, Nicole (...)
- Tdp142 - Susanna: Ils étaient trop collés au ballon.
- Tdp142 - MS: Alors, vous avez, tout à l'heure vu qu'ils étaient collés au ballon puis vous avez, dans le jeu, pas profiter de ce que vous avez vu, vous avez fait exactement les mêmes fautes que vous avez remarquées chez les autres, alors, c'est bien de voir les fautes chez les autres, mais après, quand on joue, il faut que ça nous serve d'accord (...)

La MS reprend les idées exprimées par les élèves (Tdp100), reformule ou clarifie (Tdp102) ce qui est dit et propose, dans une posture de *surplomb*, une synthèse des avis formulés par les observateurs. On observe que les «passes» ne constituent pas, comme cela a été le cas des rétroactions des observateurs, le seul contenu des transactions, ce qui montre peut-être la difficulté à pouvoir isoler la «passe» des situations de jeu où elle se déploie. En Tdp106, la passe ne constitue pas le problème mais concerne plutôt le processus d'analyse et de décision de l'élève lorsqu'elle doit faire le choix entre shooter ou faire la passe.

Avant de lancer le ballon pour le départ du nouveau match, la MS choisi deux nouveaux arbitres

(TdP117-119), place les joueurs sur le terrain et leur demande de dire dans quel panier ils doivent marquer. Ensuite, elle revient vers les observateurs (le match est déjà commencé) pour leur donner les consignes d'observations («*Pareil, vous observez l'attaque, les passes (à un groupe) et vous la défense (l'autre groupe), d'accord?*», TdP122).

A la fin du match, la MS donne la parole aux élèves observateurs (TdP141), puis elle clôt la séance en soulignant que lors du derniers match, les joueurs avaient aussi «*un petit peu oublié*» (TdP159) le marquage. Elle dit également que, s'agissait de la première fois qu'ils jouaient dans tout le terrain, il n'était pas possible de «*mettre toutes les règles*» (idem) et de «*siffler*» (idem) toutes les fautes.

L'action didactique de l'enseignante généraliste

Les séances de la MG suivent la structuration générale proposée par la MS, tout en intégrant, lors de la 1^{ère} leçon une rupture avec les jeux scolaires de sa collègue, avec l'introduction du street-basket¹. La MG reprend également le processus d'intervention qu'elle a observé et discuté avec la MS: les phases d'action motrice sont articulées avec des moments de verbalisation par les élèves, et cela par rapport à l'activité à venir ou celle qui vient d'être réalisée.

Le basket dans tout le terrain

Après la tâche «*dribble vers le panier et arrêt à 1-2 temps*», qu'elle reprend fidèlement de la leçon de sa collègue, la MG regroupe les élèves et leur demande de faire «*quatre équipes qui soient équitables*» (TdP31). Ensuite, l'enseignante distribue les chasubles, envoie deux équipes sur les bancs et désigne deux arbitres. Un élève est chargé de contrôler le temps. Elle poursuit avec les consignes pour les observateurs:

- TdP53: Alors, sur le banc, ces trois élèves-là, vous allez observer tout ce qui est dribble, vous allez regarder quand est-ce que les élèves se mettent à dribbler, est-ce que c'est vraiment utile, à quoi ça leur a servi, comment est-ce qu'ils ont dribblé, d'accord? Et puis les deux blancs qui restent sur le banc, vous êtes peu nombreux, mais vous allez regarder les passes, d'accord?

Ensuite, l'enseignante vérifie que les élèves ont bien compris où il faut tirer et que les placements à respecter au début de la partie correspondent à ceux vus avec la MS («*Est-ce que vos camarades sont bien disposés sur le terrain?*»), question adressée aux observateurs, TdP64). A chaque fois, la MG valide la proposition des élèves (ex: «*D'accord, ils sont croisés, c'est tout bon, les arbitres, vous êtes prêts ?*», TdP66).

Ce premier moment permet à l'enseignante, par son questionnement, d'activer la mémoire didactique des élèves concernant certaines conditions de la tâche et des rôles respectifs. Les règles du jeu et les critères de réalisation ne sont pas évoqués, ce qui laisse penser à un milieu implicite et ne comportant pas de *problème à résoudre*, excepté celui de jouer contre une autre équipe. Si elle indique un signal d'achèvement de la tâche (match de 7'), les critères de réussite restent aussi implicites (que faut-il faire pour gagner? faut-il *simplement* jouer, jouer d'une certaine façon?).

Au cours du match, la MG adopte une position d'accompagnement et de surplomb: elle observe le jeu, en se déplaçant sur une des lignes latérales, elle fait l'arbitre et elle intervient en cours d'action. Suite à l'action d'une élève, la MG procède à un intermède:

- TdP76: *Prii*, Zinidou, tu attends quoi, la fonte de neige? C'est exactement ça que je ne veux pas voir. Les élèves qui reçoivent le ballon et qui mettent 30'' à se décider à ce qu'ils vont faire avec cette balle, il n'y a pas 36000 solutions. Je reçois le ballon, je suis sous le panier, je shoote, je ne réfléchis pas (...)

¹La MG a fait du basket en étant plus jeune et a déjà programmée cette pratique les années précédentes.

Après 7'17 de jeu, la MG siffle la fin du match et demande aux joueurs de venir s'asseoir «*devant l'équipe de journalistes*» (TdP80).

- TdP80- MG: Alors, messieurs et mesdames les journalistes, qu'avez-vous constaté, Lucie
- TdP81- Lucie : En fait, vous étiez un peu trop sur la balle, au début du match vous courriez tous tout le temps sur la balle puis, puis après à la fin du match vous commencez à mieux marquer vos joueurs, vous étiez un peu plus devant les gens pour qu'ils ne puissent pas faire des passes (...)
- TdP82- Cédric: Ce qu'il y avait plein qui faisaient, il y avait la plupart qui faisaient, qui restaient immobiles, qui faisaient la statue, qui réfléchissaient trop longtemps.
- TdP83- MG: Oui, c'est pour ça que j'ai arrêté le match, effectivement. Je préfère une action comme celle de Mathieu, vous avez le ballon, vous courez, il n'y a personne devant vous, vous allez jusqu'au bout (...)
- TdP89- MG: (...) alors, attention avec le double dribble, le but c'est pas de dribbler au maximum, c'est pas grave s'il n'y a pas beaucoup de dribble, mais il faut que le dribble serve à quelque chose. Si vous recevez le ballon et vous avez plein de monde devant vous et puis vous dribblez pour faire deux dribbles et reprendre le ballon dans les mains, ça n'a pas servi à quelque chose (...).

Ce moment de verbalisation est suivi des consignes concernant le prochain match (changement des équipes et des arbitres, questionnement à propos de la position des joueurs) et des indications pour les observateurs:

- TdP108: Alors, les blancs sur le banc (...) les blancs vous observez les dribbles, les verts vous observez les passes, et puis vous avez le droit d'observer le marquage aussi, évidemment si vous regardez autre chose, vous pouvez aussi les noter.

Lors cette partie, l'enseignante adopte une posture semblable à celle de la situation de jeu précédente (surplomb). A la fin du match, elle demande aux élèves de se «*serrer la main*» (TdP112) et le score (TdP113). Elle donne ensuite la parole aux observateurs.

- TdP114- MG: (...) alors messieurs mesdames les journalistes qu'avez vous observé? Verdine
- TdP115- Verdine: Bein qu'il y a avait, il y avait beaucoup de dribble, c'était bien et j'ai remarqué que Kevin il ne jouait pas très bien.
- TdP115- MG: Qu'est-ce que ça veut dire qu'il ne jouait pas très bien? Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour améliorer, en faites?
- TdP116- Verdine: Bein... Bein, pouvoir marquer les joueurs et puis avoir plus la balle, parce qu'il n'avait pas souvent la balle (*Silence*)
- TdP117- MG: Parce qu'il n'était pas démarqué ou bien...parce qu'il n'était pas bien placé ou parce qu'on pensait pas à lui donner la balle? Vous ne savez pas trop, alors, vous devez essayer de voir, les blancs, pour quoi est-ce que...est-ce que vous avez remarqué que Kevin n'avait pas souvent la balle et pour quoi (...) essayez de voir comment vous vous pouvez organiser pour que tout le monde participe (...)

La MG continue, à partir des remarques des élèves, à mettre en avant les paramètres qui lui paraissent importants (ex.: «*...il y avait un très bon marquage, même un trop bon des fois marquage, ça fait qu'on arrive pas à se démarquer*», TdP120. Elle amène les élèves après à s'intéresser aux passes:

- TdP124- MG: (...) Qu'est-ce qu'on pourrait dire par rapport aux passes, elles sont comment ces passes? La plus part du temps, vous faites quoi comme genre de passes, Elisa
- TdP125- Elisa: Elles sont en l'air
- TdP126- MG: D'accord, elles sont des passes?
- TdP127- El: Directes

- TdP128- MG: Directes, j'ai rarement vu des passes au sol, je vous rappelle que j'ai le droit de faire des passes... (...)
- TdP129- Els: Oui

Elle finit en demandant à 2 élèves de montrer la *passé au sol* (TdP130) et décrit une situation où celle-ci peut être utilisée.

Discussion et éléments conclusifs

A partir des données récoltées, et sur le plan macro, nous observons que l'action didactique des enseignants apparaît fortement déterminée par les relations qu'entretiennent les trois systèmes organisateurs de l'éducation physique à Genève. Nous faisons référence aux deux systèmes didactiques composés par une des enseignantes, les élèves et l'objet d'enseignement et au système de formation regroupant MG et MS. Nous constatons que les fonctions respectives au sein de l'école conduisent la MS à orienter et à influencer la programmation de l'unité d'enseignement/apprentissage ainsi que les modes d'intervention de sa collègue, et cela en lui transmettant une structure, à travers les planifications et les tâches à reprendre, et en lui montrant *concrètement* sa façon de faire (SFA). Ceci conduit à une des surfaces de leur action didactique. Il apparaît ainsi une certaine genericité dans leur manière de structurer les séances ainsi que dans leurs modes d'intervention auprès des élèves. Le processus chronologique allant de la présentation de la tâche à sa clôture peut être considéré comme un processus générique global de l'action de deux enseignantes.

Concernant les 4 séances de basket-ball de notre corpus, elles nous paraissent évoquer des considérations proches de la conception associationniste de l'enseignement-apprentissage des jeux collectifs. Cette façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage rend difficile l'articulation avec les moments de discussion/compréhension durant les séances. Nous avons constaté chez les élèves une compréhension essentiellement *locale* des enjeux de la tâche et une faible mobilisation ou de transfert de l'expérience en situation de jeu réel. Paradoxalement, alors que la MS a développé essentiellement des tâches décontextualisées, lors de l'entretien d'analyse croisée la MS affirme qu'«*On a fait peu de technique, on a justement fait des mises en situation, j'avais l'impression qu'après, qu'ils transposeraient plus facilement, mais ce que je remarque c'est qu'ils ne transposent rien du tout*».

Le fonctionnement contextuel de cette discipline nous conduit à dire que l'apprentissage de l'élève apparaît particulièrement dépendant des références « intra-leçon » qui sont co-construites et de leur pérennité et emboîtement au niveau « inter-leçon », ce qui demande une forte connexion entre les trois systèmes. Or, nous constatons que ce « passage de témoin » est essentiellement « de surface » et concerne davantage les tâches que les contenus réellement travaillés par chaque enseignante. Alors que la MS centre des fondamentaux, la MG s'approche davantage de la pratique sociale de référence (le street-basket), sans pour autant réussir à discriminer clairement des contenus (ces propos restent souvent généraux et vagues). Cette tension quant aux approches de l'objet se retrouve dans la gestion des séances, notamment en ce qui concerne les M&DV.

Si l'on se réfère aux moments de verbalisation en lien aux phases de jeu, nous pourrions dire qu'ils reflètent les *intentions générales* des orientations curriculaires (DIP, 2000): l'élève acteur de son apprentissage, comprendre pour agir, émettre des hypothèses, etc. Nous observons également une certaine genericité dans la façon d'organiser les *phases de verbalisation*. Sous une forme dialogique (question de l'enseignant, réponse de l'élève, validation/généralisation de l'enseignante) les enseignantes visent à rendre public des repères pour l'action.

Dans le modèle didactique présenté rapidement plus haut (Gréhaigne et al., 2008), ce travail s'appuie, entre autres, sur le choix préalable des critères d'observation permettant l'identification des aspects révélateurs de l'action individuelle et collective des joueurs. Le débat d'idées vise ainsi

une *densification* à l'intérieur des moments de verbalisation. Cependant, à partir du corpus analysé, nous constatons que le contenu des transactions communicationnelles collectives et en sous-groupe est *faiblement dense* en ce qui concerne des *traits* pouvant contribuer à l'avancement du temps didactique. Deux paramètres nous semblent pouvant être évoqués à ce sujet: les critères prescrits aux observateurs et la faible insistance des enseignants quant aux contenus propres au basket-ball.

Dans la démarche des enseignantes, pour apprendre, l'élève doit avoir la possibilité de verbaliser. Pour se faire, elles attribuent à certains élèves le rôle d'observateur, consigne qui les place dans une posture *méta* par rapport aux situations de jeu. Si le passage du *dire au faire* demeure un processus complexe et tributaire, en partie, du temps de pratique, la *nature du dire* constituerait néanmoins un aspect nodal du changement. A ce sujet, nous observons que les critères d'observations ainsi que les validations et les *orientations pour l'action* se caractérisent par leur aspect global et peu opératoire. Pour un non expert, la consigne d'observer « *comment ils font la défense* » (MS) ou « *vous allez regarder les passes* » (MG) apparaît peu favorable à l'identification des indicateurs permettant la transformation de l'agir. C'est ainsi que les avis des élèves deviennent peu opératoires et difficilement transposables en tant que repères pour l'action, par exemple, « *...c'était bien les passes, ils devraient dribbler un peu plus* », « *ils devraient plus se démarquer, plus courir* », « *ils étaient trop collés au ballon* ».

A propos du dire des enseignantes faisant suite aux propositions des élèves, les extraits présentés plus haut montrent que la MG et la MS ont un discours peu référencié aux conditions concrètes qui pourraient permettre aux élèves de modifier leurs possibilités d'agir en situation de match. C'est ainsi, par exemple, que les enseignantes insistent sur la nécessité de marquer et se démarquer, mais elles ne *profitent* pas de la désignation par les élèves de *traits prometteurs* afin de nommer ou instituer ce qu'il faudrait faire pour arriver à réaliser ces actions.

En résumé, et en nous référant exclusivement aux extraits évoqués ici, nous dirions que nous observons une distance entre les conditions que proposent les modèles didactiques issus de la recherche à propos des moments de verbalisation et la manière qu'ont les deux enseignantes de notre empirie à les mettre en place en classe. Nous constatons aussi que la pratique effective semble refléter leurs manières de concevoir l'enseignement et l'apprentissage des jeux collectifs (entretiens ante) et les connaissances que la MG et la MS ont de l'objet d'enseignement (aucune des enseignantes dit se sentir «*experte*» en basket-ball). Par rapport aux moments de verbalisation, il nous reste à les étudier en les mettant en relation avec l'activité motrice orientée des élèves qui lui est rattachée, thématique que nous traiterons dans une prochaine recherche.

Bibliographie

Amade-Escot, C. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In : *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*, Bui-Xuan (Ed), Clermont-Ferrand, 119-130.

Bouthier, D. (1984). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. In *E.P.S. contenus et didactique*, 85-89, SNED, Paris.

Burker, D., Thorpe, R. (1983). A model for the teaching of games in secondary schools, *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-8.

Délignières, D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation, *Revue Echanges & Controverses*, 4, 29-42. France.

Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Education Physique*. Paris : Editions Revue EPS

DIP (2000). Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise. Version de consultation.

DIP (2001). Plan d'études d'éducation physique, Cycle d'orientation. Genève.

- George, C. (1985). *Apprendre par l'action*. Paris : PUF :
- Gréhaingne, J.-F. (2008). Configurations du jeu. Gréhaingne (Ed), Presses universitaires de Franche-Comté.
- Gréhaingne, J.-F., Dodbout, P., Nahut, N., (1999). L'enseignement des jeux par la compréhension : une revue de question, In revue *STAPS*, 48, 81.93.
- Gréhaingne, H.F., Billard, M., Laroo, S.-Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école*, De Boeck.
- Hotz, A. (1985). *Apprentissage psychomoteur*. Vigot, Paris.
- Le Boulch, J. (1998). *Le corps à l'école au XXI siècle*. PUF, Paris.
- Leutenegger, F., Ligozat, F., (2006). Analyse de l'action conjointe professeur-élèves dans le traitement d'un problème d'agrandissement de distances, *Actes du Séminaire National de DDM*, France.
- Manuel Fédéral d'Education Physique (1999). Théorie, manuel 1-1.
- Schubauer-Leoni, M. L. (2006). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève, *Actes du colloque ARIS*, Besançon.
- Sensevy & Mercier, (2008). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Sensevy & Mercier (Eds). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.