

Analyse de la construction du jeu de savoir dans l'enseignement des jsc : un étude de cas en formation initiale

Hervé Dénervaud

Benoît Lenzen

Chargé d'enseignement, Université de Genève, Faculté de Médecine, ISMMS, Suisse

Bernard Poussin

Chargé d'enseignement, Université de Genève, Faculté de Médecine, ISMMS, IUFE, Suisse

A la fin des années 90, l'école publique genevoise s'est engagée dans un processus de rénovation dans le but de concrétiser les finalités scolaires définies par les textes de la Loi sur l'Instruction Publique (L.I.P.). Cette rénovation doit permettre notamment à chaque élève de construire ses savoirs, ses savoir-faire, ses compétences et son autonomie dans la perspective de ses activités futures. Cette dynamique de changement s'accompagne inévitablement d'une réflexion autour des processus d'enseignement et d'apprentissage et a abouti, pour l'éducation physique (EP), à une réécriture des plans études et du cahier « jeux sportifs collectifs » (JSC). Celui-ci tente d'articuler d'une part, l'avis d'experts de la formation, de l'entraînement et de l'enseignement des JSC, qui privilégient depuis plusieurs années la partie tactique de l'action du joueur et son articulation avec la partie qui concerne l'exécution de l'action (Deleplace, 1979), et d'autre part les visées scolaires. Toutefois, l'enseignement des JSC « *relève encore bien souvent d'une conception étroitement techniciste* » (Gréhaigne et Poggi, 2007, p.15) qui ne permet pas aux élèves de progresser significativement au cours de leur scolarité. La formation initiale ne peut ignorer cela et doit préparer ses maître-sse-s en formation (MEF) à rompre avec l'apprentissage de techniques gestuelles formelles pour s'engager vers des contenus d'enseignement rénovés. Les formateurs ont donc pour mission de contribuer à l'initiation professionnelle des MEF par l'apport de savoirs nouveaux visant à transformer leurs représentations sociales et leurs théories implicites.

Dans cet article, nous étudierons les interactions entre un MEF et des élèves à propos d'un objet d'enseignement/apprentissage lorsque ce dernier désire construire et mettre en scène des contenus d'enseignement innovants en JSC. Nous serons donc amenés à nous intéresser à son action en ce qui concerne le choix des contenus d'enseignement et des tâches qu'il propose aux élèves par rapport aux orientations innovantes de l'enseignement des JSC et 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

A l'école, l'apprentissage se réalise par 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 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. 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 usuels en savoir-faire techniques nouveaux. 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). Ainsi, le milieu se transforme 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.

Le rôle du maître consiste à préparer puis à mettre en scène une tâche qui va confronter les élèves à un problème à résoudre. Dans ce processus, 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). Autrement dit, 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. A 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 ce jeu d'obligations entre le maître et les élèves à propos de la transmission d'un savoir.

La prise en compte de l'action de l'enseignant se révèle alors primordiale pour comprendre comment 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 des techniques didactiques :

- Définir désigne les actions de l'enseignant pour transmettre les règles, « *partager des références communes* » (Locquet, 2007, p. 54) et s'engager dans l'activité, ;
- Dévoluer désigne les actions de l'enseignant pour « *faire de la place aux élèves* » (ibidem, p. 55) et leur permettre de se confronter à un problème,
- Réguler désigne les actions de l'enseignant pour « *faire deviner* » (ibidem, p. 57) et faire en sorte d'influer sur la production de stratégies gagnantes,
- Institutionnaliser désigne les actions de l'enseignant pour faire « *reconnaître et fixer dans l'activité les comportements légitimes, adéquats au jeu* » (ibidem, p. 58).

Par ailleurs, trois descripteurs indissociables peuvent aider à comprendre l'évolution des interactions didactiques dans la classe à propos des savoirs en jeu. La topogenèse définit « *ce qui a trait, implicitement, à l'évolution des systèmes de places de l'enseignant et des enseignés (leur topos)* » dans le milieu « *à propos des objets de savoir* » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, pp 233-235) ainsi que la manière dont les responsabilités se distribuent entre les différents acteurs du système. La chronogenèse définit « *ce qui a trait à la production des savoirs au fil de la temporalité didactique* » (ibidem, pp. 233-235) et leur progression incessante et irrégulière ainsi que les tensions qui peuvent exister entre le temps court de l'enseignement et le temps long de l'apprentissage (Dugal, 2003). Enfin, la mésogenèse définit la « *construction sans cesse réopérée du milieu ou encore des aménagements progressifs de ce dernier* » (ibidem, p. 144) et l'évolution de la construction de l'objet d'enseignement. Le professeur va donc employer des stratégies

différentes et va utiliser des techniques qui vont constituer un filtre descriptif susceptible d'aider à comprendre l'évolution du contrat didactique à travers les régulations qu'il va opérer sur le milieu.

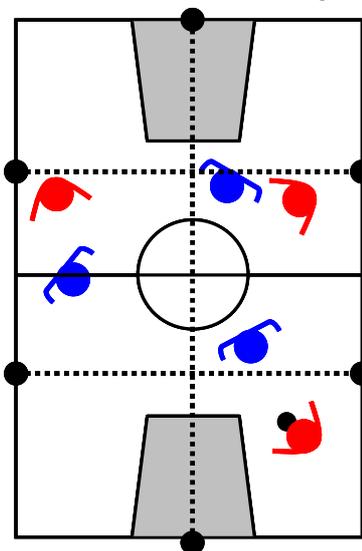
Le protocole expérimental

Dans notre étude, nous avons greffé un dispositif de recherche sur le dispositif de formation. Ce dernier est composé de deux séminaires. Pendant le premier les MEF sont amenés à (1) échanger collectivement et confronter leurs points de vue à propos des conceptions des JSC et (2) s'approprier des éléments théoriques portant sur les différentes conceptions des JSC et des modèles d'apprentissage qu'elles sous-tendent. Le deuxième séminaire porte sur la construction de « situations-problèmes ». Celles-ci 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.

Le MEF volontaire a programmé un cycle d'enseignement de basket-ball de dix leçons de 1h30 avec des élèves de 7^e année (12-13-ans). Pour notre étude de cas, nous avons filmé la première leçon d'apprentissage suivant la situation de référence. Pour cette séquence, le MEF avait prévu de construire et d'animer une « situation problème ». Suite à cela, nous avons filmé et enregistré l'entretien de formation entre le formateur et le MEF.

Analyse a priori de la tâche

Sur sa planification, l'objectif du MEF est le suivant : « *Faire progresser le ballon vers la cible par des passes en priorité en recherchant la conservation du ballon (pas de pertes de balles)* ». Cette volonté affichée par l'enseignant pendant l'entretien de formation de « d'abord conserver la balle, ne pas la perdre et avancer collectivement parce que prendre la balle et partir seul en dribble, cela ne m'intéresse pas », s'appuie sur le jeu des élèves pendant la situation de référence : « Ils perdent beaucoup de ballons. Les passes sont plutôt en cloche. C'est un peu la grappe ». Le dispositif prévu est constitué d'un terrain découpé en six zones avec « *interdiction de faire des passes dans la même zone* ». Dans l'esprit de l'enseignant, cette situation devrait confronter les élèves à un problème : « Faire monter la balle en utilisant les passes et en conservant le ballon ». Pour lui, les zones favorisent la « construction d'un placement pour faire circuler la balle. Comme ils jouaient à trois cela donnait toujours un triangle, soit avec deux appuis, soit avec deux soutiens, soit un, un. Ils sont obligés de se situer dans des zones différentes, d'écartier le jeu, sinon ils ne peuvent pas jouer ».



Cette situation conserve les caractéristiques du jeu réel avec affrontement entre deux équipes. Cependant, elle est construite pour induire fortement les réponses attendues par l'enseignant. Le non porteur de balle est obligé de proposer une solution dans une zone qui n'est pas occupée par le porteur de balle. Cette contrainte pose des problèmes sur la continuité du jeu et sur les possibilités d'attaque de la cible adverse, notamment en interdisant le jeu dans l'espace proche du porteur de balle. La systématisation de ce type de jeu pourrait installer les élèves sur des modalités stéréotypées constituées de savoir-faire juxtaposés qui vont à l'encontre de choix tactiques judicieux.

La situation reconstruite et son analyse

Les retranscriptions des communications de l'enseignant pendant la leçon ainsi que de l'entretien de formation nous ont permis d'établir le « *script didactique* » constitués « *d'épisode* » et de « *phases* » (Amade-Escot, 1998, p. 255) centrés sur les communications didactiques de l'enseignant.

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

Pendant le premier match, l'enseignant arbitre et scande le score pour les deux élèves chargés de le noter au tableau. 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.

Au match suivant, les joueurs sont en difficulté pour échanger le ballon et le faire progresser en direction du panier adverse. Ils sont parfois contraints d'échanger la balle dans une même zone. Ces actions sont sifflées par le MEF qui leur rappelle alors la contrainte. A la fin du match, il prie les élèves de retourner s'asseoir sur les bancs et décrit le jeu des équipes en faisant appel à leur mémoire didactique pour débloquer la situation:

Moi, je dirais pertes de balles sur pertes de balles. 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 ». 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. C'est quand même plus facile quand on voit où sont ses adversaires et ses partenaires, non?

Par cette intervention, l'enseignant propose une solutions de type postural qui n'engage pas les élèves à s'appuyer sur le milieu didactique pour transformer leurs productions motrices.

Deuxième phase: changement de contrat

La rencontre suivante oppose les équipes qui ne sont pas en difficulté pour faire circuler le ballon à travers les différentes zones. Suite à la partie, l'enseignant rassemble les élèves et focalise son intervention sur la défense:

Pourquoi le match est si court? Équipe 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, il amène rapidement 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. 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.. 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 offensive prévus par la situation et les propositions de l'enseignant sur l'organisation défensive des équipes. Dans notre cas, le maître a sans doute des attentes plus ou moins précises à l'égard des élèves pendant la situation, qui se spécifient en fonction des comportements des élèves. 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. A partir de cet instant, la défense va constituer le fil rouge pour les joueurs.

Troisième phase: interventions sur le démarquage

Suite à un match opposant les équipes en difficulté pour faire circuler le ballon, l'enseignant réunit les élèves 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 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 pourquoi ?
- L'enseignant reprend les propositions des élèves : Pour qu'on puisse nous faire une passe. 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 est ici c'est efficace ? Est-ce que votre partenaire va avoir la force et la précision de lancer une balle à 10 m ?
- Réponse inaudible des élèves.
- L'enseignant : Oui la force, mais pas tout le monde. 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 sa lecture de leurs productions. Celle-ci est analysée non pas à partir de la relation entretenue par les élèves avec le milieu didactique, mais en regard des représentations de l'enseignant sur le jeu. Les commentaires sur les passes longues évoqués pendant l'entretien le montrent : « Pour moi, plus une passe est longue plus elle est difficile à rattraper et exécuter ».

Quatrième phase : le savoir sur le démarquage avance

Après le match suivant, l'enseignant se dirige au centre de la salle et interpelle les élèves restés assis sur le banc. Là, 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'avez remarqué ?
- Un élève : D'abord ils ont bien joué, après ils se sont relâchés.
- L'enseignant : Cela veut dire quoi bien joué ? Ils arrivaient à faire un 2, 3, 4 passes sans perdre la balle. Comment ils ont réussi à faire ça ?
- L'enseignant reformule 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. Le porteur de balle était embêté parce qu'il n'arrivait pas à faire la passe, il envoyait la balle en l'air et chaque fois c'était une perte de balle. Là, les joueurs 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 non porteurs de balle. Ces derniers doivent évoluer dans l'espace proche du porteur de balle pour éviter que celui-ci 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.

Ensuite, l'enseignant valorise les actions où les solutions sont appliquées et incite à adopter les règles d'action évoquées pendant son intervention :

- Bien joué Alexandros.
- Luis, où dois-tu aller chercher la balle ?
- Rapproche toi Hassine.

Cette phase illustre 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, le MEF concède être conscient qu'il « pose les questions pour avoir les réponses de leur part » mais qu'il « oriente un peu leurs réponses 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, il accélère le temps didactique et, dans un mouvement topogénétique ascendant, il communique des solutions, plutôt techniques, sur le « comment faire ».

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

Conclusion

Notre analyse laisse apparaître des tensions, des contradictions et des ruptures inévitables du contrat didactique que nous attribuons en partie à un décalage entre le milieu proposé par l'enseignant et ses intentions didactiques. En effet, les enseignants aménagent un milieu pour contraindre plus ou moins drastiquement l'action des élèves. Là, la tâche 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.

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. La posture du formateur est donc déterminante dans le processus de construction des compétences professionnelles. 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 » mais pour acquérir plus de lucidité dans leurs interventions.

Amener les enseignants en formation à mettre en relation le dispositif proposé et les contenus à apprendre afin d'identifier les difficultés des élèves en situation de jeu et faire preuve de clairvoyance dans l'analyse du fonctionnement du système didactique, c'est seulement à ces conditions que les propositions avancées dans le nouveau plan d'études pourront être mises en œuvre.

Références

Amade-Escot, C. (1998). Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique. In C. Amade-Escot, J.-P. Barrué, J.-C. Bos, F. 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.

Bauthier, E & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 89-100.

Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement, Rugby total*. Paris : Editions EP.S.

Dugal, J.-P. (2003). Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en Education physique et sportive. Thèse de doctorat en STAPS, Université Toulouse III Paul Sabatier.

Gréhaigne, J.-F. & Poggi, M.-P. (2007). Introduction. In J.-F. Gréhaigne (coord). *Configurations du jeu. Débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs*, (pp. 15-20). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

Loquet, M. (2007). Les techniques didactiques du professeur. In C. Amade-Escot (coord.), *Le didactique*, (pp. 49-66). Paris : Editions Revue EP.S.

Perrin-Glorian, M.-J. (1994). Théorie des situations didactiques : naissance, développement, perspectives. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavignot (Eds.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France, 97-144*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Schubauer-Leoni, M.L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger et M. Saada-Robert (eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles : De Boeck.

Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard (Eds), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention 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.