



eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

28 | 2013
Varia

Performances et apprentissages disciplinaires en éducation physique et sportive. Une étude des performances didactiques en jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire

Antoine Thépaut et Yvon Léziart



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/2851>

DOI : 10.4000/ejrieps.2851

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Antoine Thépaut et Yvon Léziart, « Performances et apprentissages disciplinaires en éducation physique et sportive. Une étude des performances didactiques en jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire », *eJRIEPS* [En ligne], 28 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 20 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/2851> ; DOI : 10.4000/ejrieps.2851



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Performances et apprentissages disciplinaires en éducation physique et sportive

Une étude des performances didactiques en jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire

Antoine Thépaut* et Yvon Léziart**

* Théodile-CIREL, EA 4354, IUFM Nord Pas de Calais, Université d'Artois

** Yvon, CREAD, EA 3875, Université Rennes 2

Résumé

Cet article consacré aux relations entre performances et apprentissages disciplinaires nous conduit à nous interroger sur la notion de performance didactique, réflexion que nous menons ici en éducation physique et sportive. Nous présentons une étude de cas à l'occasion d'une séance de basket-ball à l'école élémentaire. L'observation des interactions qui se nouent autour de l'apprentissage de la transmission de balle permet de suivre précisément le travail du professeur et des élèves dans leur rapport au milieu. Il est alors possible de mettre en évidence des mouvements d'élèves au sein du système didactique. L'interprétation permet de mettre en débat des résultats communément admis dans la communauté STAPS à propos de l'apprentissage et des performances tout en participant à la spécification des approches didactiques.

Mots clés : Performance didactique, apprentissages disciplinaires, éducation physique et sportive, basket-ball, école élémentaire.

Cet article se situe dans le prolongement d'un programme de recherche en didactique comparée consacré aux relations entre performances et apprentissages disciplinaires. Il conduit à s'interroger sur la notion de « performance didactique », réflexion que nous menons ici en éducation physique et sportive (EPS). Il s'agit d'envisager ce que la notion de performance abordée d'un point de vue didactique peut apporter à l'étude des situations d'enseignement/apprentissage dans cette discipline, en même temps que travailler cette notion à l'aide de données empiriques afin d'en saisir la portée, d'en préciser les contours, les limites. Son étude peut

contribuer à spécifier l'approche didactique et participer ainsi au projet de connaissance des didactiques (Donnay 2008, Reuter 2011).

Si le terme de performance est familier dans le champ des activités physiques sportives et artistiques (APSA), quoi de plus naturel en effet pour un sportif que de produire des performances, alors associer performance au qualificatif de didactique peut surprendre surtout dès lors qu'elle est envisagée dans le contexte scolaire de l'EPS. Qu'entendons-nous par performance didactique ? Si la pratique d'une APSA conduit à réaliser des performances, on peut cependant se demander quel niveau de prestation suffisamment significatif pour qu'il soit possible de parler de performance, sont susceptibles de produire des élèves dans le cadre de l'enseignement de l'EPS ? Les élèves produisent-ils des performances lorsqu'ils sont en EPS ?

Les élèves peuvent-ils, dans le temps imparti à la discipline EPS, réaliser des prestations qualifiables de performance, eux dont un certain nombre d'études montrent qu'ils sont « d'éternels débutants » ? Une rapide revue de littérature dans ce champ disciplinaire, tant professionnelle, spécialisée ou scientifique, montre que le terme de « performance didactique » n'apparaît nulle part. Son étude peut alors contribuer à définir ce que pourrait être une performance didactique. De ce point de vue nous avançons qu'il s'agit avant tout d'une question de regard scientifique. En effet, si les performances des élèves en EPS sont regardées au regard de celles produites dans le champ des pratiques sportives extrascolaires, nous ne trouverons, sans doute pas ou peu de performances. A contrario, si nous regardons ces mêmes prestations pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire des productions d'élèves dans un contexte précis, celui de l'enseignement scolaire et à un instant donné, il en sera sans doute différemment.

En ce sens la notion de « performance didactique » peut apparaître comme un outil permettant de penser les relations entre les performances et les apprentissages disciplinaires. Ce positionnement permet nous semble-t-il de penser les relations entre le faire de l'élève, ses prestations, les actions de l'enseignant et l'objet de savoir en jeu. Son étude est alors susceptible, d'une part de rendre compte du processus d'enseignement/apprentissage des savoirs en EPS, d'autre part, de mettre en lumière la spécificité du positionnement didactique en travaillant dans ce champ de recherche un concept habituellement utilisé dans le secteur extra-scolaire surtout en ce qui concerne les pratiques sportives.

1. Performance et apprentissage : des relations d'évidence ?

La performance est une notion familière, presque évidente dans le domaine des APSA, tant leur pratique semble liée à la recherche de production de performance. Toutefois, dès lors que l'on tente d'étudier les relations entre production de performance et apprentissage deux approches apparaissent :

i - la performance en tant que produit d'un entraînement. Le sujet se prépare pour réaliser une performance, celle-ci apparaissant comme la phase ultime de l'apprentissage. L'étude de la performance est alors intéressante, elle peut servir de moteur pour finaliser l'apprentissage. Elle permet également d'identifier, de mesurer et quantifier le produit de l'apprentissage.

ii – la performance peut également désigner la réalisation d'une prestation dans l'instant présent, dans « l'ici et maintenant ». C'est le sens que lui attribuent principalement les danseurs et chorégraphes (Le Moal 2008).

Dans un sens comme dans l'autre, par delà la réalisation de performance il est question d'apprentissage. L'athlète se prépare pour réaliser une performance, s'entraîne, se perfectionne pour pouvoir répondre à une commande de l'instant présent. La performance apparaît bien comme un indicateur, une activité visible du sportif qui permet d'interroger le processus d'apprentissage.

Cette relation entre performance et apprentissage a donné lieu à de nombreux travaux dans le domaine des activités physiques où la recherche des facteurs influençant la performance motrice a été un vecteur particulièrement important (Sarrazyn & Famose 2005, Millet & Le Gallais 2007, Billat 2009). Beaucoup de travaux ont été menés pour tenter d'identifier les paramètres de l'apprentissage favorisant l'amélioration des performances elles-mêmes entendues comme vecteur d'analyse et d'optimisation des apprentissages (voir à ce sujet : *Bulletin de psychologie*, tome 58 (1), 2005).

Différentes disciplines ont été convoquées pour éclairer l'influence de différents paramètres : la biologie, la psychologie, la sociologie, la gestion, le management... Certaines études ont pu prendre le cadre scolaire de l'EPS comme lieu d'investigation (Berthoin & Gerbeaux 1999). Cependant pour l'essentiel ces études envisagent les facteurs soit du côté de l'athlète ou l'élève (rôles des représentations, rôle de l'estime de soi, les différentes sources de motivation...) soit du côté de l'enseignant/entraîneur et des techniques d'intervention efficaces (qualité des dispositifs mis en place, clarté des consignes, importance des feed-back...). C'est oublier que la production de performances dans le domaine des pratiques sportives

entendues comme activités culturelles, est avant tout une transmission de savoirs, de techniques et de valeurs (Vigarello 1988, Léziart 2010), oubli qui peut conduire à des résultats peu exploitables, si ce n'est contradictoires. Cette transmission doit être envisagée selon nous dans une mise en relation entre une instance élève, une instance savoir et une instance enseignante dont l'activité doit elle-même être considérée comme « multifinalisée » (Goigoux, 2007). Ne pas prendre en compte cet aspect c'est alors courir le risque d'une analyse qui se coupe de l'observation et de la prise en compte de l'activité réelle, singulière et jamais totalement prévisible. Nous inscrivons notre propos dans la lignée des réflexions développées par Delbos et Jorion (1984) « *Les choix de l'approche scientifique du monde naturel sont ceux d'une culture savante qui parie sur l'imprévisible et l'incertain pour la régularité et la certitude, se dote au fur et à mesure de ses besoins d'un ensemble de connaissances qui après coup s'avèrent plus rationnelles parce qu'elle procèdent de la mise entre parenthèse de tous ces effets qui interfèrent avec une compréhension plus globale du monde, ceux du singulier, du temps, du sujet, etc. La science ne peut progresser que pour autant que le qualitatif soit traduisible en quantitatif, pour le savoir de la pratique c'est l'inverse, le quantitatif n'a de sens que traduit.* » (Delbos & Jorion 1984, p.191). Ainsi, à titre d'exemple et pour ce qui nous concerne, comment différencier dans une performance en lancer de poids, lorsqu'il est demandé à des élèves de tailles et de poids différents, de lancer un objet de sept kilos, identique en cela à celui d'athlètes adultes, ce qui relève de l'apprentissage de ce qui relève des qualités physiques et morphologiques. D'un point de vue purement mécanique, un sujet mesurant un mètre quatre-vingt est déjà susceptible de lancer plus loin qu'un autre mesurant un mètre cinquante, le point d'application de la force propulsive étant dès le départ placé plus haut. Cette question a très tôt été l'objet de réflexions, de controverses. Dans le cas cité, les données morphologiques apparaissent déterminantes. Toutefois, comment savoir si le processus d'entraînement d'apprentissage n'intervient-il pas lui aussi en retour sur ces mêmes qualités morphologiques ? Il est difficile d'y répondre voir sans doute impossible d'en apporter une réponse claire.

Dès lors, nous pensons qu'une approche posant explicitement la question des prestations des élèves comme conséquence d'un apprentissage perçu comme processus didactique permet, sinon d'apporter une réponse ferme et définitive, quête sans doute illusoire, du moins est susceptible d'éclairer la question sous un autre angle. Elle permet de poser ce qui se passe entre l'enseignant et l'élève au cours de

la transmission d'un savoir afin que l'élève mobilise ses qualités physiques en vue de produire une performance synonyme de progrès et d'événement didactique.

1. 1. Performance didactique et apprentissage en milieu scolaire : les recherches en didactique de l'EPS

La question de la relation entre performance et apprentissage en EPS a très tôt donné lieu à plusieurs investigations dans le cadre de recherches en didactique de l'EPS, même si le terme de performance n'apparaît pas explicitement. Il s'agissait dans un premier temps de pouvoir identifier des prestations des élèves et de les apprécier en tant que telles, c'est à dire comme résultat d'un apprentissage pendant le temps scolaire tenant compte des caractéristiques de l'enseignement scolaire. C'est ici apprécier les performances des élèves pour ce qu'elles sont et non référées aux valeurs des performances dans le cadre extrascolaire.

Il est possible ici de renvoyer aux travaux qui ont accompagné ou suivi la certification en EPS aux épreuves des examens. Les modifications successives qui ont affecté la définition des épreuves d'EPS au baccalauréat en même temps que leurs modalités depuis les années 1980, ont transformé profondément les pratiques évaluatives des enseignants. Elles ont attiré l'attention afin d'étudier précisément les relations et l'adéquation entre la note attribuée et les apprentissages réalisés par les élèves, conduisant l'Inspection Générale en charge de l'application des Instructions Officielles, à préciser « *Il convient en effet d'établir une adéquation entre ce qui a été enseigné et l'évaluation, de façon que ne soit évalué que ce qui aura réellement fait l'objet d'apprentissages et non des épiphénomènes de ceux-ci.* » (Pineau 1992) Toutes ces modifications institutionnelles ont donné lieu à plusieurs études et recherches en didactiques, au niveau de la scolarité secondaire (Marsenach & Mérand 1987, David 2000). Toutefois ces recherches étudient le produit de l'activité de l'élève en tant qu'il peut être détaché de l'activité de production (Reuter 2011). Elles étudient principalement le faire des élèves dans des situations d'évaluation, de test ou d'examen. C'est le principe même des évaluations certificatives où l'on mesure alors ce qui a été appris ou censé l'être et pas nécessairement ce qui est en train de s'apprendre.

D'autres études didactiques ont cherché à identifier les prestations des élèves comme le résultat du processus d'enseignement/apprentissage. En mesurant les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves de collège en vue d'améliorer leur performance dans une épreuve de nage libre, Refuggi (2003) est bien dans une perspective de prise en compte de la relation entre les procédures

d'apprentissage et leur résultats en terme de production de performance : améliorer la distance parcourue en un temps déterminé. De même lorsque Amade-Escot (1998/2003) observe et décrypte les activités des élèves au cours d'une séance de volley-ball au collège, dans le cadre du « contrat didactique » instauré par l'enseignant, l'auteure donne à voir des apprentissages d'habiletés motrices en cours d'élaboration. Cependant, elle le souligne bien, alors que des élèves apparaissent en réussite dans la tâche demandée par l'enseignant et produisent une performance acceptable, d'autres semblent en difficulté, en échec au regard de l'atteinte du résultat attendu. Toutefois, à la lecture des modes de réalisation des élèves analysés par l'auteure, alors que les premiers détournent le contrat didactique, l'enseignant laissant faire car ils sont apparemment en réussite, les derniers, ceux en échec au regard de la consigne, apparaissent dans des voies de progrès plus prometteuses, le fait de toucher les plots favorise l'émergence de postures aptes à construire des trajectoires de balle en cloche. Amade-Escot pointe ici combien la relation entre performance et apprentissage, prise d'un point de vue didactique n'a rien de naturel et ne possède pas le caractère d'évidence que l'on retrouve dans le discours commun. Sans être centré autour de la relation entre performance didactique et apprentissage disciplinaire, Amade-Escot invite cependant à interroger cette apparente contradiction entre des activités qui peuvent être considérées comme réussies mais n'ouvrant pas la voie à l'entrée dans un processus d'apprentissage et à l'inverse des productions d'élèves que l'on peut classer comme significatives d'échec dans la réalisation de la tâche demandée par l'enseignant mais porteuses de potentialité d'apprentissage. La suite de l'étude ne permet pas d'apporter une réponse affirmée. Il n'existe pas à notre connaissance d'autres études dans le champ de l'EPS et surtout dans le premier degré permettant de prolonger la revue de questions.

Cette attention sur la spécificité des apprentissages scolaires en relation avec les activités des élèves nous conduit à envisager pareille étude dans les autres disciplines scolaires.

1. 2. Performance et apprentissages en didactiques disciplinaires

L'étude de la question telle qu'elle a pu être menée au sein du programme Théodile-CIREL montre que la question des relations entre performances et apprentissages est pensée différemment selon les disciplines scolaires et les didactiques disciplinaires.

Tutiaux-Guillon (2008), en s'appuyant sur une analyse des recherches en didactique de l'histoire et de la géographie, précise que les savoirs dans ces deux matières scolaires sont à la fois disciplinaires et mondains. Elle note combien il est alors difficile d'isoler dans les productions des élèves ce qui a été appris au cours des activités scolaires de ce qui s'apprend dans la vie quotidienne. La lecture des travaux qui tentent d'évaluer les acquisitions scolaires dans une perspective de mise en évidence des processus d'apprentissage permet de pointer les difficultés soulevées par les méthodologies de recueil et de traitement des données, en même temps que celui des références théoriques mobilisées. Tutiaux-Guillon propose de s'interroger sur le choix du corpus de travail. Les travaux font ainsi apparaître la nécessité de mobiliser des cadres théoriques permettant de penser comment les élèves apprennent. Les résultats dépendent du cadre mobilisé, cadres qui, souligne l'auteur, ont évolué dans le temps. Enfin elle pointe combien cette relation entre performance et apprentissage conduit à s'interroger sur la nature des raisonnements disciplinaires en jeu, l'apprentissage par écart au sens commun pour les uns, en continuité entre le raisonnement naturel et les raisonnements de l'historien pour les autres.

En didactique des mathématiques, à l'issue d'une revue de littérature, Lahanier-Reuter (2008) constate que la notion de performance est peu présente, voire quasiment absente des travaux de recherche. Les performances des élèves en mathématiques sont essentiellement envisagées comme production des élèves au cours de situations de test dans une perspective d'évaluation quantitative des savoirs mathématiques. Elles sont conduites dans le cadre d'évaluations nationales, internationales (PISA), soit à visée prédictive ou d'enregistrement des connaissances. Comme le souligne l'auteure « *l'évaluation des performances n'est pas considérée comme situation didactique, il n'y a pas intention d'enseigner ni d'apprendre* ». Dans ce cas, « *les performances des élèves sont séparées temporellement des apprentissages* ». Dans d'autres recherches, en particulier celles qui ont porté sur l'analyse de l'enseignement en classe ordinaire de l'écriture des grands nombres, (Mercier 1998, Leutenegger & Munch 2002), les auteurs repèrent des descriptions et analyses de procédures d'apprentissage dans des situations d'enseignement/apprentissages dans lesquelles des apprentissages disciplinaires sont attendus sans que les prestations des élèves ne soient explicitement envisagées en tant que production de performance.

Ces constats et cette particularité des recherches en didactique des mathématiques amène alors Lahanier-Reuter à travailler la question des relations entre

performances et apprentissage sous l'angle du regard porté sur les performances des élèves. Il s'agit selon l'auteure de « *traquer (dans le faire des élèves) ce qui a valeur didactique* ». C'est alors l'analyse portée sur les performances des élèves qui en donne la « *valeur didactique* ». En l'absence d'une définition claire, au préalable, de la performance didactique, Lahanier-Reuter adopte une position radicalement différente en posant le principe suivant : c'est à partir du moment où la performance est désignée comme didactique qu'elle prend alors le statut de performance didactique. Ceci conduit à proposer une classification « des regards évaluatifs didactiques. ». L'auteur soumet alors la définition de performance didactique comme étant « *une suite d'actions (et/ou de productions) reconstruites par le chercheur en didactique, qui est interprétée comme un mouvement de l'élève au sein du système didactique* » (Lahanier–Reuter 2008).

C'est autour de cette définition que nous nous proposons d'étudier la question des relations entre performances et apprentissages en EPS. Elle amène à travailler ce que signifie la reconstruction par le didacticien d'une suite d'actions réalisées par les élèves, en vue d'une interprétation comme « *mouvement de l'élève au sein du système didactique* ». Comment pouvons-nous comprendre cette idée de mouvement au sein du système didactique ? Nous nous appuyons pour fonder nos interprétations sur la « *Théorie des Situations Didactiques* » (Brousseau 1986) et « *L'Action didactique Conjointe du Professeur et des élèves* » (Sensevy & Mercier 2007), théories qui permettent de penser la dynamique du « système didactique ». Cette double perspective invite à lire les activités des élèves dans le cadre du contrat didactique. Nous pouvons alors avancer, dans le prolongement des études conduites par Amade-Escot (1998/2003) en EPS et de Mercier (1998) en mathématiques, qu'il n'existe pas nécessairement de concordance entre réussite dans les situations d'apprentissage et transformations des conduites motrices ou cognitives, de même entre échec et impasse du processus d'apprentissage. Il est alors possible de faire l'hypothèse de l'existence « *d'effets de contrat* » qui, de façon similaire aux effets liés à l'activité enseignante « *effet Jourdain, effet Topaze...* », (Brousseau 1986) viennent perturber le processus d'enseignement /apprentissage.

Cette perspective peut amener un renouvellement du regard sur les productions des élèves. Elle est susceptible de permettre de comprendre comment les élèves procèdent pour transformer leurs modes d'action spontanés, leur motricité usuelle au sens de Marsenach (1991), sur la base de quelles prises d'informations, dans la relation avec l'instance enseignante (attentes, interventions verbales, régulations ...)

et l'instance savoir. C'est également adopter d'autres modes d'évaluation qui ne soient pas la simple prise en compte de la manifestation extérieure, visible des actions motrices, mais aussi les logiques des élèves insérées dans une démarche de reconstruction d'habiletés sur la base de lecture de signes fournis par une situation concrète prise dans son ensemble. Cette dernière préoccupation à une résonance particulière à l'école élémentaire où, à la différence du collège ou lycée, l'EPS n'est pas soumise à notation certificative, l'évaluation des élèves n'est pas focalisée sur des prestations-performances à noter.

Nous nous proposons alors dans la suite de cet article d'aborder les relations entre performances et apprentissages envisagées d'un point de vue didactique en prenant appui sur l'étude d'une situation d'enseignement/apprentissage en basket-ball à l'école élémentaire.

2. Etude d'une situation didactique de basket-ball à l'école élémentaire

2. 1. Le contexte de l'étude

La situation présentée ici se déroule au cours de la quatrième séance d'un cycle de basket-ball qui en compte six, avec une classe de CM1/CM2. Elle a été retenue dans le cadre de cet article parce que particulièrement significative de visées d'apprentissage formulées par l'enseignant.

Au cours du cycle celui-ci souhaite que les élèves apprennent à faire progresser rapidement la balle en passes vers la cible adverse afin de pouvoir effectuer une tentative de tir. C'est ce qu'il leur a expliqué au cours de la première séance. A l'issue de la situation d'apprentissage précédente (séance 2 et 3) au cours de laquelle l'enseignant attendait des élèves qu'ils apprennent, lorsqu'ils sont attaquants non porteur de balle (NPdB), à se déplacer en avant de leur partenaire porteur de balle (PdB) afin de lui offrir des solutions d'échange qui fassent progresser la balle. Il a alors fait le constat suivant : lorsque le PdB se retrouve parfois avec un ou des partenaires en avant de lui, démarqués, l'action échoue parfois quand celui-ci ne transmet pas suffisamment vite la balle, laissant alors le temps aux défenseurs de se replier et de marquer les attaquants libres. Faire avancer le savoir, à ce stade du cycle, (4^e séance), c'est pour l'enseignant, apprendre aux joueurs lorsqu'ils reçoivent la balle, à se retourner rapidement vers l'avant, observer, voir le (ou les) partenaire(s) démarqués à qui transmettre la balle. C'est ici « la théorie » développée par l'enseignant, qu'il explique aux élèves durant la séance, et qu'il reprend au cours de l'entretien post-séance (séance 4) : « *Ce que je veux, c'est qu'ils essaient de, tout de*

suite... Quand on les voit jouer dans le match, ils ont le ballon, et puis ils sont là à regarder à qui ... Ils vont bientôt même chercher leur copain ... Je joue avec n'importe qui, je me dépêche de faire la passe... »

Le contenu d'enseignement passe ainsi de l'action du joueur non porteur de balle (JNPdB) à celle du porteur de balle (JPB). Pour permettre son appropriation par les élèves, le maître construit une « situation d'enseignement/apprentissage ».

2. 2. La tâche des cerceaux

La tâche se présente de la façon suivante.

Onze cerceaux sont disposés au sol en trois lignes de trois et un à chaque extrémité (schéma 1). Le but pour les joueurs placés dans les cerceaux (attaquants) est de faire parvenir la balle d'une extrémité à l'autre, en se faisant des passes. A chaque fois qu'elle y parvient, l'équipe marque un point. L'équipe des défenseurs, composée de deux joueurs doit marquer les attaquants de la ligne suivante, chacun le sien. La solution prévue par le maître, qu'il explique aux élèves, est la suivante : il y a trois attaquants et deux défenseurs. Il y a nécessairement un attaquant libre de tout marquage à qui justement le PdB doit faire la passe. « *Vous donnez le ballon à un joueur où il n'y a pas de défenseur ...* ». Pour cela, les élèves doivent respecter certaines règles : la balle doit progresser de ligne en ligne. Il est interdit de passer la balle à un joueur de la même ligne, solution qui ne fait pas avancer le ballon, ou de passer par-dessus une ligne. Sauter par-dessus une ligne, en offrant une nouvelle alternative rend caduque le projet du maître. Le savoir visé ici est d'apprendre au joueur, dès qu'il entre en possession de la balle, à se retourner vers l'avant, observer rapidement le partenaire démarqué afin de lui transmettre la balle.

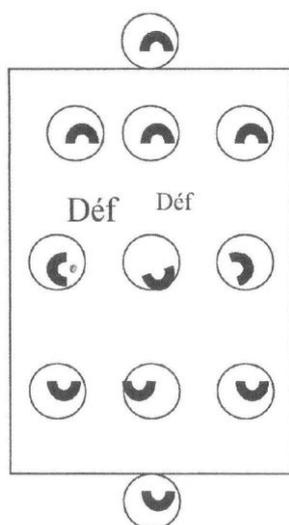


Schéma I. Espace de jeu

Cette tâche a le statut de « situation d'apprentissage » dans la mesure où elle est sous-tendue par une intention didactique nettement caractérisée par le maître (passer vers l'avant à un joueur démarqué) et se distingue en cela des situations de jeu ou des situations de match.

2. 3. Recueil de données et méthodologie mise en œuvre

La séquence, d'une durée de onze minutes est filmée à l'aide de deux caméras. Elle donne lieu à une transcription du discours de l'enseignant et une description des actions des élèves. Le recueil de données est complété comme il est fréquent dans les recherches en didactique, d'un entretien ante séance, au cours duquel l'enseignant nous a présenté les intentions poursuivies à travers le déroulement prévu de la leçon, puis d'un entretien post séance, entretien simple, durant lequel il a réalisé un bilan « à chaud », en expliquant ce qui pour lui a bien marché et ce qui n'a pas fonctionné comme il l'avait prévu.

Du discours de l'enseignant nous procédons à une réduction des données en ne retenant que les interventions verbales didactiques, c'est à dire celles ayant spécifiquement trait à la communication du savoir (Marsenach & Mérand 1987, Nadot 1997). Pour cela nous procédons à une analyse de contenu en découpant le discours du maître en « unités de signification », mot ou groupe de mots renvoyant à une idée et une seule, relative à l'intention didactique (jouer vite en avant). Nous éliminons donc toutes les interventions verbales de maintenance générale, rappel à l'ordre, en même temps que les répétitions.

Pour la description de l'activité motrice des élèves nous opérons une sélection très stricte en ne retenant que l'action de lancer des PdB. Ainsi, à chaque entrée en possession de balle, et pour chaque élève, nous relevons à quel joueur lance-t-il la balle, compte tenu de la position des défenseurs, en même temps que la « qualité » de cette passe (précision, distance, trajectoire, puissance...). Dès lors qu'une description qualitative de l'activité des élèves est effectuée, il est possible de relever de multiples indices. Celui que nous réalisons ici, permet de répondre de façon univoque à la question suivante : compte tenu de l'intention didactique de l'enseignant, transmettre la balle au joueur démarqué de la ligne supérieure, la passe est-elle réussie ou échouée ? C'est le choix du chercheur à partir des données d'observation que permet l'enregistrement audiovisuel des séances. C'est bien en ce sens que nous comprenons la définition posée par Lahanier-Reuter (2008) de performances didactiques comme « *suite d'actions reconstruites par le chercheur...* »

Une fois ces données recueillies il est possible de reconstituer à posteriori le déroulement de cette situation d'enseignement/d'apprentissage. Nous établissons alors une « chronique didactique » de celle-ci (Brousseau, 1979), en mettant en parallèle le déroulement du temps, les actions et interventions verbales de l'enseignant, la description des actions des PdB, le schéma de la « configuration de jeu » (Grehaigne, Billard & Laroche, 1999), à chaque échange de balle entre PdB et NPdB.

3. Analyse a priori de la situation didactique des cerceaux : 4 attaquants contre 2 défenseurs

3. 1. Le projet du professeur

Pour l'enseignant, l'objectif principal du cycle est de permettre aux élèves d'apprendre à faire progresser rapidement la balle vers la cible adverse. Pour cela il leur explique qu'il est plus rapide de faire progresser la ballon en faisant des passes qu'en se déplaçant seul avec la balle en dribblant. Ce jeu de passe ne peut se réaliser que si NPdB se dirigent en avant du PdB, offrant des solutions d'échanges (ce qui a été vu au cours de la séance 2 et 3) ou si des NPdB sont déjà placés en avant.

Le choix qui est fait ici pour cette quatrième séance est de s'appuyer sur une configuration de jeu où les partenaires sont déjà placés en avant, comme c'est le cas par exemple lors d'une relance à partir de la ligne de fond de jeu après un panier marqué.

Nous sommes donc dans un projet général d'apprendre au PdB à effectuer une passe à un NPdB démarqué et un choix didactique, celui de fixer les NPdB futurs réceptionneurs – dans des cerceaux desquels ils n'ont pas le droit de sortir – tout en imposant aux adversaires de défendre sur les réceptionneurs potentiels et non sur le PdB, lanceur. Ce dernier élément, l'action défensive d'adversaires, joue pour l'enseignant le rôle de curseur du niveau de difficulté objective de la tâche : selon le niveau d'habileté des joueurs qu'il désigne comme défenseur, (l'enseignant connaît bien ses élèves), il règle ainsi la difficulté posée aux joueurs « cerceaux » (attaquants).

Ce dernier choix suppose que les défenseurs soient très rapides pour aller marquer un adversaire, plus rapides en tous les cas que le futur PdB. En effet, entre le moment où ce futur PdB attrape la balle, se retourne, il faut que les défenseurs soient allés se placer devant un autre attaquant de la ligne suivante. Cela ne peut se

faire sans une entente préalable entre les deux défenseurs afin qu'ils se déterminent sur quels joueurs ils vont se diriger. Il risque alors de s'installer une « crise de temps » (Mérand 1990) entre le moment où les défenseurs courent vers un attaquant et la tentation du PdB de lancer la balle vite vers l'avant pour les prendre de vitesse. L'analyse a priori indique que le PdB recevant la balle, peut se retourner et attendre que les défenseurs soient placés chacun devant un attaquant pour lancer au partenaire libre de tout marquage. Cette solution n'offrirait plus guère de difficulté si ce n'est qu'un échange réussi passant par la construction du point haut de la trajectoire de balle, ce qui transformerait du même coup l'intention didactique de l'enseignant.

Nous ne prenons alors en compte pour l'analyse que la « qualité » de la passe et plus particulièrement dans le cas présent « l'échange de balle et les rapports de vitesse » (Grehaigne & Marle 2011), liés à la présence des défenseurs, les paramètres sur les configurations de jeu en termes d'espaces de jeu effectifs étant moins déterminants dès lors que les joueurs en attaque ne peuvent se déplacer. La difficulté de la tâche, celle qui va supposer une nécessaire adaptation de l'élève, provient ici de la nécessité d'agir vite afin de prendre de vitesse la défense adverse. Le PdB est dans le cas présent confronté à une alternative, soit attendre que les défenseurs soient placés, ce qui ralentit alors la progression de la balle, soit relancer aussitôt la réception de la balle, sans attendre que les défenseurs soient arrivés sur la ligne supérieure ; il ne se pose donc pas la question du choix du partenaire démarqué à qui lancer puisque tous le sont. Autrement dit, le PdB lorsqu'il reçoit la balle, est confronté à un dilemme, soit appliquer la consigne de l'enseignant -lancer à un partenaire démarqué supposant les défenseurs placés, qui aurait pour effet de ralentir le jeu et ainsi un changement de son intention didactique, soit de jouer le jeu et donc donner rapidement la balle devant, en passant outre la commande du maître. L'analyse a priori de cette situation nous conduit à émettre l'hypothèse de dysfonctionnements importants lors de sa réalisation avec des changements prévisibles du contrat didactique.

3. 2. La situation reconstruite

A partir de la « chronique didactique » (Brousseau 1979) il est possible de décrire à posteriori la situation didactique en ses différentes phases et d'en recomposer l'histoire. Cette chronique est figurée en annexe.

1° phase : mise en place de certains éléments du « milieu » (Brousseau 1986)

Le maître installe le matériel et explique la tâche.

2° phase : il met en place, organise le fonctionnement de la situation.

Il place des élèves dans des cerceaux puis donne un ballon.

3° phase : il organise un premier essai dans des conditions simplifiées, c'est à dire en l'absence de défenseurs. Il donne la balle au premier joueur et demande de faire des passes d'une ligne à l'autre et retour à la case départ.

Il insiste alors quatre fois sur la nécessité d'aller vite. « *Le plus vite possible, le plus vite possible* » (deux fois sur l'aller deux fois sur le retour) (cf. annexe). On le voit ici la pression est mise sur les joueurs attaquants d'assurer une progression de la balle la plus rapide possible vers la cible. C'est insister ici sur un des aspects du contrat plaçant alors l'élève devant une injonction précise : aller vite vers l'avant.

4° phase : il ajoute un élément de difficulté en introduisant le rôle des défenseurs.

5° phase : situation d'action (Brousseau 1986)

Il donne le signal de départ, gère les problèmes de fonctionnement, rappelle les règles, soutient l'activité, stimule, compte les points et observe. Une élève attaquante ne parvient pas à résoudre le problème, bloque le jeu. L'enseignant cherche la cause du dysfonctionnement.

6° phase : Il arrête le jeu et aide cette élève

Il rappelle la consigne, précise ce qu'il faut faire, démontre et donne à l'élève la solution à appliquer puis relance le jeu.

7° phase : situation d'action

Il anime de nouveau.

8° phase : à l'occasion de l'échec d'une passe d'une des joueuses, il arrête le jeu, explique à l'ensemble de la classe la cause du problème, donne la solution à appliquer puis relance le jeu.

9° phase : nouvelle correction.

10° phase : Il arrête le jeu à l'occasion d'un problème annexe – une élève s'est légèrement fait mal en recevant le ballon dans la tête- demande aux élèves de ramasser le matériel et clôture la situation.

4. Résultats

Cette description chronologique nous permet de reconstruire des « suites d'actions » des élèves qu'il est alors possible d'interpréter comme mouvement au sein du « système didactique ». Pour cela nous procédons ici en trois temps. Nous analysons premièrement l'activité des élèves dans le but de repérer des régularités permettant de donner un sens à leurs suites d'actions en termes de passes

rappelons-le, puis nous tenterons dans un second temps de les mettre en lumière au regard du « milieu didactique » dans lequel ils évoluent, avant d'étudier dans un troisième temps l'activité du maître dans la gestion du contrat didactique.

4. 1. L'activité des élèves

L'observation précise de chacun des élèves montre que ceux-ci ont un volume d'activité différencié. En tant que joueur cerceau, certains élèves touchent plus souvent la balle que d'autres. Nous observons que certains n'entrent jamais en possession de la balle, d'autres peuvent être jusqu'à onze fois en situation de PdB.

De ce seul point de vue – qui nous intéresse ici puisque objet du contrat didactique au cours de cette situation d'apprentissage - l'observation des passes effectuées par les joueurs cerceau et leur classement selon qu'elles sont réussies ou échouées doit prendre en compte deux éléments : la réponse à la consigne de l'enseignant et l'avancée du ballon.

Dans certains cas une passe peut être considérée comme échouée parce que ne répondant pas à la consigne du maître mais jugée réussie parce que transmise dans de bonnes conditions à un NPdB, c'est à dire en évitant l'interception par un défenseur. Elle peut donc être considérée judicieuse parce que seule solution possible dans la configuration de jeu présente (exemple passe x : Jordan reçoit la balle, voit arriver un défenseur vers le partenaire situé en avant, l'autre défenseur sur lui-même, lance alors la balle directement dans le mouvement au partenaire face à lui mais situé sur la même ligne. La passe effectuée rapidement permettra au nouveau PdB de lancer devant sans être inquiété par les défenseurs, pris alors de vitesse. cf. annexe).

Il s'ensuit alors un double système de codification de la qualité des passes, l'une en fonction de la conformité ou non vis-à-vis de la consigne de jeu donnée par le maître, l'autre en fonction de la pertinence de l'action au regard du jeu, pertinence qui est fondée ici sur l'analyse par le chercheur de l'action de jeu compte tenu du rapport de force entre attaquants et défenseurs (la désignation par le maître des élèves placés en défense évoluant au cours de l'épisode. cf. annexe).

Nous répertorions alors les résultats dans le tableau suivant

Tableau I. Nombre de passes pour chaque élève classée en fonction de la réussite ou de l'échec selon la demande de l'enseignant (1) et selon la logique efficace en jeu (2).

Elève	Flor	Sa li	Ré mi	Jo na	Ke	Eme	Jor dan	Ab del	An aïs	Me lin da	Fl o	Gw en	Sa bi	An d	Br ah im	Ha fi da	L a u	Total par ligne
Nb passe	6	0	4	3	4	11	4	7	8	2	8	7	0	2	3	2	4	75
Réussie (1)	3		4	3	2	6	1	4	7	1	3	4			2			40
Echec (1)	3				2	5	3	3	1	1	5	3		2	1	2	4	35
Réussite (2)	4		4	3	3	9	3	5	1	2	7	4		1	2			48
Echec (2)	2				1	2	1	2	7		1	3		1	1	2	4	27

De ces résultats il est possible de souligner les éléments suivants.

Nous observons une plus grande réussite des passes au regard de la logique du jeu (48 passes réussies contre 40 au regard de la commande du maître). En effet, si l'on s'en tient à la seule observation de la réussite ou de l'échec au regard de la demande de l'enseignant, les élèves sont moins souvent en réussite. Nous l'avons vu, dans un certain nombre d'actions les élèves font des passes à des partenaires de la même ligne, ou des partenaires situés deux lignes au dessus, par-dessus la ligne immédiatement suivante, quand ce n'est pas en arrière.

Des élèves peuvent donc être en réussite au regard de la logique de jeu et être en échec vis-à-vis de la demande de l'enseignant. Il est donc plus facile d'être en réussite vis-à-vis de la logique de jeu que vis-à-vis de la demande de l'enseignant ; cette dernière pouvant être considérée plus exigeante que la première. Les élèves peuvent privilégier l'enjeu du jeu par rapport à l'enjeu d'apprentissage. Mais nous l'avons vu précédemment que ce n'est pas tant le cas ici dans cette situation d'apprentissage, qu'un problème lié au milieu prévu par l'enseignant. Alors que les défenseurs doivent aller se placer devant des partenaires de la ligne avant, en allant de fait exercer une pression défensive sur le PdB, il peut être alors plus opportun pour ce dernier d'effectuer une passe à un partenaire de la même ligne ou d'une ligne arrière.

Ces constatations nous amènent à dégager des profils d'élève en fonction de leur degré de réussite ou d'échec.

- Des élèves toujours en réussite quelque soit le cadre du relevé (1 ou 2) (Rémi, Jonathan)
- Des élèves constamment en échec (Laura, Hafida, Andy)

- Des élèves autant en réussite qu'en échec, tant du point de vue la demande du maître que de la logique de jeu (Florian, Brahim, Kevin, Melinda, Gwendoline)
- Des élèves qui sont plus souvent en réussite par rapport à la logique du maître que celle du jeu (Anaïs)
- Des élèves peuvent avoir une plus grande réussite au regard de la logique de jeu mais être plus souvent en échec au regard de la demande de l'enseignant (Jordan, Abdel, Florence).

Ce qui, au final, est le plus visible et le plus caractéristique dans l'activité développée par les élèves, ce sont des progressions plus rapides de la balle d'une extrémité à l'autre de l'espace de jeu. Ces progressions sont réalisées par un enchaînement d'actions des attaquants plus conséquent, plus rapide et à une diminution du nombre d'interceptions de balle, les défenseurs étant pris de vitesse par les attaquants.

Cette diminution est-elle due à une amélioration de la qualité de réponse des attaquants ou à une moindre pression défensive – nous l'avons vu l'enseignant jouant sur le nombre de défenseurs et l'habileté de ces derniers pour augmenter ou diminuer la contrainte défensive comme à l'aide d'un curseur- ? Il est difficile de le déterminer.

En l'occurrence, dans « l'incertitude » issue du milieu, les élèves attaquants privilégient la commande de l'enseignant « jouer vite » plutôt que « lancer à un partenaire démarqué », ce qui nécessiterait d'attendre le placement des défenseurs, avant d'effectuer la passe. Il apparaît un glissement progressif du contrat didactique sous l'effet de l'action conjointe du maître et des élèves.

L'enjeu du jeu conduit à une augmentation de la vigilance des joueurs qui permet alors d'observer une plus grande réussite dans la réalisation de la tâche. Cette constatation ne permet toutefois pas de conclure selon nous à un apprentissage. Cependant, les élèves mettent en œuvre une solution qui, pour spontanée qu'elle soit, n'en n'est pas moins efficace et est sous tendue par les régulations de l'enseignant.

4. 2. La construction du « milieu » pour apprendre en sport collectif

L'étude de cas rapportée ici montre que la construction du « milieu didactique » en jeux sportifs collectifs ne peut pas se faire indépendamment de la prise en compte du rapport d'opposition attaquant-défenseur. Nous l'avons vu, dès les premiers échanges, la nature du problème posé aux attaquants dépend fondamentalement de la position des défenseurs et de leur efficacité dans la vision du jeu des attaquants.

En effet, l'enseignant souhaite poser un problème aux attaquants, celui de devoir transmettre la balle au partenaire de la ligne avant, libre de tout marquage. Il conçoit « en théorie », dans sa phase de préparation de séance, une situation d'apprentissage. Or, celle-ci supposerait d'une part, que les défenseurs s'entendent entre eux au préalable sur les joueurs qu'ils vont aller marquer, d'autre part, qu'ils se déplacent très vite vers la ligne suivante dès qu'un joueur cerceau entre en possession de la balle. Ni l'une, ni l'autre de ces clauses ne vont être respectées dans le cours du jeu, parce que, comme nous l'avons analysé a priori, inapplicables. Le problème devient alors progressivement pour le PdB, de parvenir à transmettre la balle à un NPdB de la ligne suivante, avant que le(s) défenseur(s) n'arrive(nt) soit sur le nouveau PdB soit sur le NPdB futur réceptionneur. L'équipe en attaque devient alors en situation de réussite quand elle parvient à prendre de vitesse les défenseurs, le PdB ayant alors le temps de recevoir, pivoter, lancer sans être pris par la pression défensive. La solution passe alors pour le PdB par la capacité à agir rapidement, ce qui est accentué par la commande de l'enseignant lorsque celui-ci précise à plusieurs reprises, lors de la présentation de la tâche aux élèves, que les joueurs attaquants doivent faire progresser la balle : « *le plus vite possible* ».

Il est cependant à noter que le problème n'est pas identique pour les « joueurs de champ » c'est-à-dire sur les lignes de trois joueurs NPdB, que pour ceux situés à chaque extrémité.

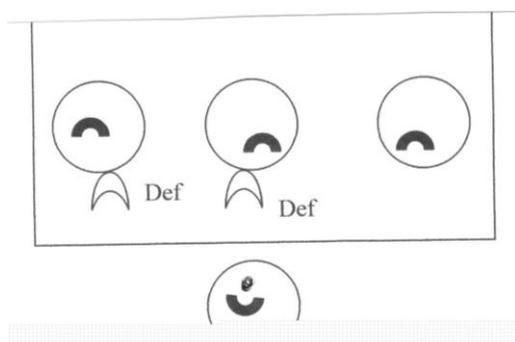


Schéma II. Configuration de jeu des joueurs situés aux extrémités

Ces derniers, dans la mesure où ils relancent le jeu dans le sens opposé, ne peuvent prendre de vitesse les défenseurs, puisqu'ils doivent lancer en direction d'où viennent ces défenseurs. Ils se retrouvent de fait dans la position « théorique » prévue par l'enseignant, trois attaquants, deux défenseurs (dans le meilleur des cas) et doivent donc pour réussir, lancer au partenaire libre de tout marquage.

Or, il est à noter que les deux principales interventions de l'enseignant au cours de cette situation, ont lieu précisément à l'occasion d'échec de joueur situé à une extrémité du jeu. Nous y reviendrons ultérieurement.

Si ce rapport de force indissociable attaquant défenseur a depuis longtemps été mis en évidence (AEEPS 1984, Marsenach 2004) il donne lieu cependant à des approches différenciées selon les démarches d'apprentissage empruntées. En effet il n'est pas présenté de façon identique selon que l'on se situe dans une « pédagogie de modèles d'exécution » fondée sur l'apprentissage par le joueur de solutions efficaces produites par les experts, « une pédagogie des modèles auto-adaptatifs » s'appuyant des variations judicieuses d'aménagement du milieu pour conduire le sujet à découvrir les solutions les plus efficaces ou « une pédagogie des modèles de décisions tactiques » (Bouthier, 1986) caractérisée par la présentation des informations essentielles relatives à l'orientation tactique des actions en jeu. Or si selon Grehaigne, Godbout & Mahut, (1999) : « *La difficulté actuelle à amener la preuve de la supériorité de telle ou telle approche dans le domaine des apprentissages moteurs constitue un fait incontournable* » (p. 90), notre étude montre que dans toute situation d'apprentissage, les actions et habiletés des attaquants ne peuvent être envisagées sans la prise en compte simultanée du problème posé par le défenseur. Il est clair que les apprentissages visés chez le joueur attaquant ne peuvent être pensés indépendamment de sa capacité à résoudre le rapport de force qui l'oppose à un ou des défenseurs. En même temps pour l'enseignant, la construction du « milieu pour apprendre » doit prendre en compte cette dimension.

Ceci montre la complexité de ce « milieu », complexité née de la multiplicité des paramètres en jeu. Or, les données d'observation sur l'habileté motrice individuelle « la passe », montrent que l'enseignant ne perçoit pas que l'origine du dysfonctionnement entre la tâche prévue et la tâche réalisée provient d'un non respect par les défenseurs de la consigne de jeu. Il n'intervient pas lorsque ceux-ci vont défendre sur le PdB, pas plus qu'il ne reprend les attaquants qui, pour résoudre le problème posé par le déplacement des défenseurs, transmettent la balle, non pas à un NPdB situé sur la ligne suivante mais à un NPdB de la même ligne. Cette absence d'intervention fixe ainsi dès le départ ce qu'il est possible de faire et ce qui n'est pas possible, et détermine dans l'instant présent la nature de la tâche réelle posée aux élèves. L'enseignant se trouve alors contraint entre assurer le déroulement de la situation, maintenir la relation didactique possible et poursuivre la recherche de l'apprentissage visé.

Le dysfonctionnement repéré dans l'aménagement du milieu nous permet alors de dégager, d'identifier l'activité développée par l'enseignant.

4. 3. L'activité de l'enseignant

Après avoir défini la tâche et organisé le milieu (Sensevy & Mercier 2007), l'enseignant donne le signal de départ. Dès que les élèves sont en activité l'enseignant intervient verbalement et matériellement pour orienter et guider les élèves vers la réalisation des stratégies gagnantes. Ces interventions « *qui consistent à modifier les contraintes et les variables des situations et réguler les sources scolaires d'information de façon à maintenir les conditions de l'interaction élèves/savoirs enseignés aux fins d'apprentissage des élèves prennent le statut de « régulations didactiques »* » (Amade-Escot, 2003, p. 275). L'observation minutieuse de l'activité de l'enseignant dans cette étude de cas ne peut que nous amener à souscrire à l'idée avancée par Amade-Escot sur l'importance et la prégnance de la phase interactive de régulation au cours de la séance et « *leur dépendance avec l'agencement des tâches proposées aux élèves.* »

L'étude des régulations didactiques au cours de cette séquence permet d'identifier plusieurs modalités.

a - Une absence d'intervention au cours de non respect des consignes de jeu. Dès le départ certains défenseurs vont exercer une pression défensive sur le PdB et non sur les attaquants de la ligne suivante. De même il arrive que certains PdB transmettent la balle à un partenaire de la même ligne, voire de la ligne précédente ou sautent une ligne par une longue passe, sans provoquer un rappel au règlement de la part du maître.

b - Des arrêts en cours de jeu

A l'issue de certains échecs de passe, le maître arrête le jeu. Il en profite alors pour rappeler la consigne initiale de jeu (Cas de Laura, cas de Gaëlle) ou pour apporter d'autres éléments devant conduire à la réussite dans la tâche, privilégier des passes tendues rapides, plutôt que des passes hautes. Il est à noter que ces interventions ne concernent que des joueurs situés à l'une des deux extrémités, c'est-à-dire, nous l'avons vu, les configurations de jeu les plus représentatives de l'intention initiale, du contrat de départ.

c - Des injonctions en cours d'action.

Le maître stimule l'action des joueurs en les poussant à agir vite : « *le plus vite possible* ». Ces injonctions apparaissent comme contradictoires. Nous l'avons en effet souligné lors de l'analyse a priori, inciter le PdB à jouer vite c'est ne pas donner le temps au défenseur d'aller se placer devant un partenaire du PdB de la ligne

suivante permettant de définir le joueur libre de tout marquage à qui il convient de faire la passe.

d - Il approuve et acquiesce l'action des joueurs. Il compte les points, aussi bien pour les défenseurs que les attaquants : « *Voilà, point* » signifiant pas là, l'atteinte du but et la réussite de l'action, communément appelé le critère de réussite.

L'interprétation de l'ensemble de ces régulations indique que l'enseignant perçoit un dysfonctionnement dans le déroulement de la tâche telle qu'il l'a conçue sans en cerner précisément l'origine, à savoir le non respect de la consigne par les défenseurs : aller marquer un attaquant de la ligne immédiatement supérieure. Il y a ici une incompatibilité de fonctionnement que l'enseignant gère dans l'action de jeu. Il s'adapte alors et « un changement de contrat » apparaît : pour les NPdB d'extrémité, il maintient la conformité au projet initial. Pour les joueurs de champ, il s'agit de faire progresser la balle vers l'avant le plus vite possible, plus vite que les défenseurs. Ici, le nombre de défenseurs, ainsi que leur niveau d'expertise constitue un curseur pour l'enseignant permettant de rendre la tâche plus ou moins difficile. Elle joue alors le rôle de « variable de commande » (Loquet, Amade-Escot & Marsenach, 2005), variable que l'enseignant module intuitivement dans le cours du jeu.

5. Analyse, interprétation : les apports de la notion de « performance didactique », une approche spécifiquement didactique des relations performances et apprentissages disciplinaires

A travers l'étude de la notion de « performance didactique » nous tentons surtout de saisir les relations entre les performances des élèves et leurs apprentissages disciplinaires. On voit bien apparaître comment la notion même de performance élève est à interroger. Notre étude montre qu'elle ne peut être prise en compte sans une mise en relation avec les savoirs mis à l'étude, l'agencement du milieu didactique et les régulations de l'enseignant. Elle permet en ce sens de dénaturiser les notions telles que résultat, réussite, effets des apprentissages, progrès.

Analyser les relations performance et apprentissages disciplinaires à partir de la position adoptée par Lahanier-Reuter (2008) c'est interpréter les suites d'actions comme mouvement au sein du « système didactique », maître, élève, objet de savoir. Nous relevons ici dans un premier temps ce que révèle cette étude au plan de l'apprentissage avant de revenir sur l'originalité et la spécificité de l'approche didactique.

5. 1. De la difficulté de la prise en compte des résultats d'action par l'élève

Si la plupart des études relatives à l'apprentissage moteur souligne l'importance du résultat d'action comme modalité de régulation et de transformation des conduites initiales, l'étude rapportée ici montre les limites des procédures d'enseignement usuelles. Au sortir de cette situation de jeu avec cerceau, les élèves ont-ils réussi ou échoué ? Savent-ils s'ils sont en réussite ou en échec ? La séquence d'apprentissage s'achève ici, sans qu'ils ne sachent s'ils sont parvenus à transmettre rapidement la balle à un joueur démarqué. Aussi il leur est sans doute difficile, sinon d'analyser, du moins de percevoir les effets de leur activité au regard du contrat didactique initial, capter, observer, transmettre à un partenaire démarqué. L'analyse de cette situation indique que les élèves sont en quelque sorte laissés à eux-mêmes dans l'évaluation de leur propre activité. Cette observation permet de fonder une analyse de l'enseignement ordinaire des jeux sportifs collectifs, comme sollicitation chez les élèves de « procédures d'apprentissage spontanées » (Host 1978) où les solutions trouvées, pour efficaces qu'elles soient, ne peuvent être, et ne sont bien souvent que le fruit du hasard.

Et nous avons constaté combien l'exercice est alors difficile pour eux. Comment peuvent-ils évaluer leurs actions motrices ? Dans certains cas ils peuvent faire le constat qu'ils ont réussi à faire une passe efficace, mais qui au regard de la demande (la commande) de l'enseignant apparaît échouée. Quel résultat prennent-ils, peuvent-ils prendre en compte ?

5. 2. Des interventions individualisées de l'enseignant

L'observation détaillée des régulations de l'enseignant – intervention d'aide à l'étude auprès des élèves en difficulté- montre, dans cette recherche, qu'il ne prend pas en compte certains éléments du contexte dans l'analyse des réponses des élèves.

Dans un premier temps, il ne perçoit pas l'impact du non respect de la consigne par les défenseurs sur le déroulement de la situation d'apprentissage. Il aide, centre l'attention des élèves en difficulté sur le résultat de l'action sans prendre en compte les éléments de jeu que ceux-ci ont pris en compte pour agir. Il agit de plus, selon nous, comme si le projet initial était possible. Ce qui nous amène à conclure qu'il est centré sur le déroulement du jeu (la continuité des actions) et non sur la lecture de l'action effective des élèves dans la résolution de la difficulté de la passe selon la place du défenseur. La portée de ses interventions dans ces conditions n'a alors, que peu d'effet sur l'activité adaptative de ceux-ci.

Dans un second temps, l'enseignant s'appuyant sur la réussite apparente du jeu, analyse interprète les difficultés des élèves en échec à partir des aspects de forme (forme de la passe, en cloche ou tendue...), des aspects formels de leur réponse, conduisant à des régulations inopérantes. Cette constatation rejoint des résultats similaires observés lors de l'enseignement du français, à propos de l'apprentissage de la lecture, où Bautier & Goigoux (2004) notent, devant les élèves les plus en difficulté, ceux-ci sont « *uniquement appelés à se "mettre en règle" avec la tâche prescrite, sur la base d'une simple conformité comportementale* ».

5. 3. Les savoirs mis à l'étude en jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire

La situation d'apprentissage analysée ici repose sur une conception largement répandue qui consiste à penser que le sujet qui va apprendre en sports collectifs des techniques, sera ensuite en mesure d'exploiter cette facette en jeu. Elle est traduite en un découpage classique des séances. Un premier temps est consacré à l'appropriation répétition des habiletés techniques, suivi d'une phase d'application en jeu. L'observation, les relevés des « suites d'actions » des élèves montre qu'il n'en est pas ainsi. On le voit dans le cas observé dans cette étude, la logique de réponse des élèves placés dans les cerceaux dépend fondamentalement de l'action en jeu des défenseurs, et de la lecture qu'ils font alors de la situation, de sa possible réussite ou au contraire du risque d'interception. Il s'agit donc bien alors d'une reconstruction de l'habileté technique en fonction des conditions réelles de jeu.

Ce constat devrait conduire à repenser, rénover les contenus disciplinaires en jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire. L'observation montre bien que l'échange de la balle, la passe en sports collectifs constitue une habileté motrice qui s'acquiert non par une simple familiarisation aux jeux de balle, mais est à construire par des réponses adaptées, accessibles dans le temps imparti à l'EPS, à des problèmes liés à l'affrontement et à l'opposition entre équipes. C'est là un point qui déborde largement le cadre de cet article.

5. 4. L'étude des « performances didactiques » : une contribution à la caractérisation de l'approche didactique

L'étude des actions motrices caractéristiques des élèves permet, nous l'avons vu (cf. 4.1), de saisir divers mouvements au sein du système didactique. Il a été pour cela nécessaire de reconstruire la suite de ces actions. En effet, l'activité didactique de l'élève est faite de temps forts, d'arrêts, reprises.... Elle suppose donc de la part du chercheur de construire la cohérence de ces actions parmi l'ensemble des faits et gestes de l'élève que déploie l'élève au cours de la séquence. D'autre part l'étude

implique de resituer cette activité dans le contexte de la situation didactique, la cohérence ne pouvant s'établir sans une prise en compte des interventions de l'enseignant et des contraintes imposées par le savoir en jeu.

Cette étude permet en ce sens de mettre en évidence, d'analyser sous un jour nouveau les relations entre les performances des élèves et les apprentissages disciplinaires. En effet, la prise en compte, l'identification de ces relations, a déjà fait l'objet, le plus souvent implicitement, d'analyses et de publications, dans la littérature professionnelle ou les recherches plus académiques.

Dans les revues professionnelles, les auteurs, prenant appui sur leur propre expérience d'enseignants, établissent la relation performances-apprentissages, en procédant souvent à partir d'une définition de « niveaux de réalisation », considérés comme autant d'étapes par lesquelles le sujet apprenant doit passer pour devenir habile. Pour chaque étape, une ou des situations d'apprentissage sont proposées pour permettre à l'élève de passer d'un niveau à l'autre. Les difficultés d'apprentissage, dans ce type d'approche qualifiée de pragmatique, sont décrites comme des comportements caractéristiques à corriger, au regard d'une logique de l'activité physique et sportive préalablement définie par l'auteur. La relation performance - apprentissage est alors souvent pensée comme un lien étroit entre une situation d'apprentissage et ses effets supposés sur les prestations, performances des élèves. La relation est plutôt pensée dans ce cas à partir des performances considérées comme autant de points de repères objectivables, observables sans préciser les processus en jeu dans l'atteinte de ces niveaux.

Sur un autre versant, celui des recherches plus académiques, scientifiques, c'est par l'identification des paramètres impliqués dans le processus d'apprentissage que sont pensées les relations performances et apprentissages des élèves. Cette orientation a donné lieu à une production importante, d'orientation psychologique et psychosociale, en particulier sur la question des apprentissages moteurs.

Les difficultés d'apprentissage sont perçues dans cette perspective comme des erreurs liées au sujet apprenant. Ainsi, sont identifiées les « erreurs commises dans le pointage manuel d'une cible visuelle » (Hay, 1979) en fonction d'étapes dans le développement des modes de contrôle du mouvement. Ce sont également des erreurs de « programmation de l'acte moteur » en fonction du niveau d'expertise du sujet (Ripoll, 1985), des erreurs de paramétrage de l'action, en particulier liés à la mise en jeu des différents aspects de la mémoire ou au rôle des représentations (Famose, 1991). Mais cela peut être attribué également à des problèmes

motivacionnels, dus aux différentes perceptions de l'effort, à des questions touchant au sentiment de compétence, ayant trait aux différents aspects des émotions (Durand, 1991) ou aux effets des croyances (Durand & Riff, 1991).

Ces savoirs d'origines diverses, permettent de donner du sens aux comportements observés des élèves et à partir de là permettent de fonder des prises de décision en matière d'enseignement. Ils sont issus de perspectives qui permettent d'appréhender certains aspects de la conduite de l'élève. S'ils sont en ce sens très utiles, ils ne permettent cependant pas d'appréhender l'activité de l'élève comme « fait total et complexe » (Morin, 1992) en relation avec celle de l'enseignant.

Dans l'apprentissage de l'échange de la balle, objet de savoir dans notre étude de cas, les données fournies par Hay (1979) sur les questions soulevées par « le pointage manuel d'une cible visuelle » permettent de saisir à quel type de difficulté est confronté l'élève dans l'action de lancer la balle à un partenaire. Elles ne nous renseignent pas par contre sur la façon dont les élèves gèrent la contrainte contradictoire de lancer à un partenaire démarqué ou de lancer vite devant afin de prendre de vitesse les défenseurs adverses, comme le demande l'enseignant.

De même, l'identification du processus de recherche de la solution, de la « stratégie gagnante » pour atteindre la but du jeu – processus hiératique s'il en est comme le montre l'observation détaillée des actions des élèves – ne prend son sens, selon nous, qu'insérée dans la logique de l'activité scolaire d'enseignement-apprentissage telle qu'elle est envisagée par le maître. Aussi, si les données psychologiques insistent sur le rôle de la connaissance du résultat de l'action dans le processus d'apprentissage, on le voit bien le problème est complexe pour l'élève dans cette situation de jeu : doit-il prendre en compte l'échec ou la réussite de ses passes en fonction de la logique du jeu, ou l'échec réussite au regard de la demande de l'enseignant ? La réussite ou l'échec dans ce cas ne peut être identifiée qu'au regard d'un savoir clairement identifié.

C'est là que réside nous semble-t-il, un des intérêts principaux de la notion de « performance didactique » et non des moindres. Elle invite à « *préciser les cadres théoriques et méthodologiques des didacticiens* » (Reuter 2011).

6. Conclusion

L'étude présentée au cours de cet article s'interroge sur les relations entre performances et apprentissages disciplinaires. En effet, si la notion de performance est l'objet de nombreuses recherches dans le cadre des activités physiques et

sportives peu s'intéressent à cette question dans le cadre de la pratique scolaire, et en particulier dans un cadre didactique.

Ce constat nous conduit à nous interroger sur la notion de performance didactique en reprenant à Lahanier-Reuter (2008) la définition qu'elle pose à l'issue d'une étude de la notion dans le champ des recherches en didactique des mathématiques. Nous transposons cette définition pour l'étude d'une situation d'enseignement /apprentissage en basket-ball à l'école élémentaire, constituée alors en étude de cas. Il s'agit ici de dégager les apports de cette notion dans la discipline EPS en même temps que travailler la notion, en préciser les contours et les limites.

Cette étude de cas rapportée dans cet article porte sur l'analyse du contrat didactique au cours d'une séquence d'apprentissage en jeux sportifs collectifs dans une classe de CM1 CM2 à l'école élémentaire. Le relevé des actions du maître et des élèves permet de reconstruire à posteriori la « chronique » de la séquence. Il est alors possible de suivre le cheminement de l'intention didactique, sa mise en œuvre et son appropriation, traduction par les élèves.

La séquence débute par la mise en place « d'un milieu pour apprendre » dont l'analyse a priori montre une contradiction entre le rôle des attaquants et celui des défenseurs, permettant de supposer l'existence de dysfonctionnements de contrat importants au cours de sa mise en oeuvre.

Le déroulement de la séquence montre alors un ensemble de régulations de l'enseignant visant à maintenir possible la relation didactique, confirmant ici les analyses d'Amade-Escot (2003). Certaines reformulent le contrat initial, tandis que d'autres visent une continuité des actions dans la poursuite du but du jeu. Il montre également comment les élèves tentent de résoudre les injonctions contradictoires contenues dans la situation. Certaines accompagnées, valorisées par le maître conduisent alors à un changement de contrat : d'une action de lancer à un partenaire démarqué, il devient progressivement celui de transmettre rapidement la balle vers l'avant afin de prendre de vitesse les défenseurs. D'autres à l'inverse, en rappelant et ramenant sans cesse au contrat initial maintiennent les élèves en échec ou ne leur apportent pas d'informations significatives susceptibles de modifier leur mode de réalisation et trouver une solution.

La description analyse de l'action motrice des élèves permet de déceler des mouvements différenciés au sein du système didactique, donnant une consistance à cette notion de « performance didactique ». Elle permet de saisir pleinement le sens de ces actions motrices, les cheminements des élèves, en relation avec les autres

pôles du système didactique, c'est là nous semble-t-il tout l'intérêt et la portée de l'étude des performances didactiques.

Bibliographie

- AEEPS, (1984). *Sports co en milieu scolaire. Des stages amicale au nouveau bac.* Paris, AEEPS.
- Amade-Escot, C. (1998). Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique. In Amade-Escot, C. (et all) *Recherches en éducation physique et sportive : bilan et perspectives* (pp. 253-266). Paris : Editions Revue EP.S. Coll. Recherche et formation.
- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. In Amade-Escot, C. (et all) *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches* (pp. 255-278). Paris : Editions Revue EP.S. Coll. Recherche et formation.
- Bautier, E., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Billat, V. (2009). *Physiologie et méthodologie de l'entraînement*, Bruxelles, De Boeck
- Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs, in *EPS contenus et didactique*, Paris : SNEP, 85-89.
- Brousseau, G. (1979). L'observation des activités didactiques, *Revue Française de Pédagogie*, 45, 130-139.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthode de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 7, 2, 33-115.
- Daunay, D. (2008). Performances et apprentissages disciplinaires. *Les cahiers Théodile*, 9, 7-24.
- David, B. (2000). Education physique et sportive : la certification au baccalauréat, INRP, *Documents et travaux de recherche en éducation* 39.
- Delbos, G., Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs.* Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Durand, M. (1991). Effort et acquisition des habiletés motrices, in Famose, J.P. & Touchard, Y., *L'apprentissage moteur : rôle des représentations* (pp. 59-77), Paris : Editions Revue EP.S. Coll. Recherche et formation.

- Durand M., Riff J., (1991). La relation pédagogique et apprentissage en éducation physique : effets des croyances des maîtres et des élèves, in Famose, J.P. & Touchard, Y., *L'apprentissage moteur : rôle des représentations* (pp. 175-193), Paris : Editions Revue EP.S. Coll. Recherche et formation.
- Famose, J.P. (1991). Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre. In Famose, J.P. & Touchard, Y., *L'apprentissage moteur : rôle des représentations* (pp. 97-118). Paris : Editions Revue EP.S. Coll. Recherche et formation.
- Gerbeaux. M, Berthoin. M, (1999). *Aptitude et pratique aérobies chez l'enfant et l'adolescent. La préparation physique à l'horizon 2000*. Paris : PUF.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Education et didactique*, Vol 1/3, 47-69.
- Grehaigne, J.F., Godbout, P., Mahut, N. (1999). L'enseignement des jeux par la compréhension : une revue de question, *Revue STAPS* 48, Presses Universitaires de Grenoble, 81-93.
- Grehaigne, J.F., Billard, M., Laroche, J.Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école. Conception, construction et évaluation*. Paris Bruxelles : De Boeck.
- Hay, L. (1979). Le mouvement dirigé vers un objectif visuel chez l'adulte et chez l'enfant, *L'Année psychologique*, 79, 559-588.
- Host, V. (1978). Procédures d'apprentissage spontanées dans la formation scientifique, *Revue Française de Pédagogie*, 45, 103-110.
- Lahanier-Reuter, D. (2008). Performances et apprentissages en didactique des mathématiques, *Les Cahiers Théodile*, 9, 45– 60.
- Le Moal, P. (2008). *Dictionnaire de la danse*. Paris : Larousse.
- Leutenegger, F. Munch, A.M. (2002). Phénomènes d'éducation et d'instruction : Etude comparative menée au travers de deux institutions contrastées. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 111-121.
- Léziart, Y. (2010). Anthropologie culturelle des APSA et épistémologie des savoirs à transmettre en EPS. In Musard, M. Loquet, M. & Carlier, G. *Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherche et fondements théoriques*. (pp. 179-200). Paris : Editions Revue EP.S. Coll. Recherche et formation.

- Loquet, M., Amade-Escot, C., Marsenach, J., (2005). Théorie des situations didactiques en éducation physique. Pourquoi ? Comment ? Quelle transposition ? In Salin (et all), *Sur la théorie des situations didactiques* (pp. 307-318), Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Marsenach, J. Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Paris, INRP, Rapport de recherche n°2.
- Marsenach, J. (2004). La démarche d'innovation. In Goirand, P., Journet, J., Marsenach, J., Moustard, R. Portes, M., *Les stages Maurice Baquet 1965 1975 Genèse du sport de l'enfant*, Paris : L'Harmattan.
- Mérand, R. (1990). *Basket-ball : lancer ou circuler ? Rénovation des contenus d'enseignement de l'EPS au collège*. Paris : INRP, Rencontres pédagogiques n°28.
- Mercier, A. (1998), La participation des élèves à l'enseignement, *Recherches en didactique des Mathématiques*, Vol 18/3, 279-310.
- Millet, G. Le Gallais, D. (2007). *Optimisation et limites de la performance sportive*. Paris : Masson.
- Morin, E. (1992). *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF éditeur.
- Nadot, S. (1997). Obstacles et apprentissages, in Blanchard-Laville, C. *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »* (pp. 59-90), Paris : L'Harmattan.
- Pineau, C. (1992). Les épreuves d'EPS aux examens de l'Education nationale, *EPS* 237, 43-47.
- Refuggi, R. (2003). Apprendre à transformer sa nage pour mieux la connaître. Rôle des conceptions du monde physique en EPS. In Amade-Escot, C. (et all). *Recherches en éducation physique et sportive. Etat des recherches* (pp. 325-338), Paris : Editions Revue EP.S.
- Reuter, Y. (2011). A propos de la notion de performance en didactiques. Eléments de discussion, *Recherches en Didactiques, Les Cahiers Théodile* 1, 129–142.
- Ripoll, H. (1985). L'apprentissage du mouvement. In Arnaud, P. & Broyer, G., *Psychopédagogie des Activités Physiques et Sportives* (pp. 291-310). Toulouse : Privat.
- Sarrazyn, P. Famose, J.P. (2005). Plus c'est difficile et mieux je réussis ! Etude des liens entre les buts fixés l'efficacité personnelle et la performance sportive. *Bulletin de psychologie*, 58 (1), 107-112.

- Sensevy, G, Mercier, A, (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Apprentissages socio-culturels et disciplinaires en histoire-géographie, *Les Cahiers Théodile*, 8, p. 61–78.
- Vigarello, G. (1988). *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui*, Paris : Laffont.

Annexe 1 : Chronique de la séquence d'apprentissage : la tâche des cerceaux

1. Mise en place d'un milieu pour apprendre

	Description chronologique	Analyse interprétation
0 mn	<p>Mise en place du milieu Explique le jeu Il organise, place les élèves dans les cerceaux. Il organise une « démonstration », une modalité de réalisation de la tâche sans défenseur. Un élève (Rémi) lance la balle sur un partenaire de la même ligne. Le maître ne dit rien. Il insiste auprès des élèves : « <i>le plus vite possible, le plus vite possible</i> »</p> <p>Une joueuse attaquante ne parvient pas à capter la balle qui rebondit au sol. Elle sort du cerceau pour la récupérer. Le maître précise : « <i>on n'a pas le droit de sortir des cerceaux.</i> »</p> <p>Après un aller et retour « <i>Voilà un point.</i> » Il fait alors entrer deux défenseurs « <i>Le but c'est de vous empêcher de faire la passe. S'ils interceptent c'est eux qui marquent le point.</i> »</p>	<p>Le maître est focalisé sur le déroulement de la démonstration. Il ne perçoit pas l'erreur. Il insiste sur la rapidité de la progression d'un bout à l'autre amenant le PdB à effectuer la passe le plus vite possible après la réception.</p> <p>Il insiste sur le respect de certaines règles et non sur d'autres. Pourquoi ?</p> <p>Se faisant, en ne relevant pas l'erreur, le joueur PdB a lancé à un partenaire situé sur la même ligne, il l'autorise implicitement. Modifiant ainsi dès le départ le contrat didactique, il introduit une source d'incertitude.</p>

Après ce premier aller-retour, visant à faire comprendre le sens général de la tâche, de la circulation de la balle d'un bout à l'autre de l'aire de jeu, l'enseignant fixe le dernier élément du « milieu didactique » : la présence des deux défenseurs chargés de marquer respectivement un attaquant. La situation d'apprentissage peut ainsi démarrer.

2. Situation d'action - 1° série – 1° aller retour

	Description chronologique	Analyse interprétation
2 mn 30	<p>« <i>Prêt ! C'est parti.</i> » Un élève dès le premier aller effectue une passe sur la même ligne. Les deux défenseurs sont venus tenter d'intercepter la balle en intervenant sur le PdB. Celui-ci les a laissés passer puis lance face à lui, orienté face à un partenaire ce qui l'amène à passer sur la même ligne.</p>	<p>L'enseignant ne dit rien. Il semble privilégier la continuité des actions des attaquants, parvenir à ce que le jeu des attaquants s'installe. Se faisant il ne prête pas attention au respect de la règle par les défenseurs. Ceux-ci en l'occurrence ne la respectent pas. Sans aucune concertation entre</p>

	<p>Avant d'arriver à l'extrémité, l'attaquante de la dernière ligne fait parvenir la balle sur la même ligne, un défenseur étant devant elle, lui interdisant de fait d'effectuer la passe à son capitaine.</p> <p>Au retour Florence passe à Abdelbassat, les deux défenseurs courent après la balle, arrivent sur Abdelbassat qui passe alors en cloche au dessus des défenseurs à son partenaire sur la même ligne.</p>	<p>eux ils défendent sur le PdB et courent donc après la balle. Ceci détermine dès le départ le développement ultérieur de la situation.</p> <p>De même il ne dit rien lorsque les attaquants se font des passes au sein d'une même ligne</p>
--	--	---

Ce premier passage, en présence cette fois-ci des défenseurs, fixe le déroulement réel de la situation. Il faut ici souligner deux modifications majeures apparues. Les deux défenseurs interviennent prioritairement sur les PdB. Ceux-ci ont alors été amenés par deux fois à transmettre la balle à un partenaire situé sur la même ligne, effectuant ainsi des passes qui ne font pas progresser la balle vers l'avant. Le maître, en ne le relevant pas, les autorise donc de fait implicitement.

3. Situation d'action - 1° série – 2° aller retour

	Description chronologique	Analyse interprétation
3 mn 20	L'équipe attaquante vient de conclure un aller retour. L'enseignant approuve « <i>Voilà ... un autre défenseur</i> »	Ceci confirme l'analyse précédente, ni l'enseignant ni les élèves ne tiennent le contrat : « <i>les défenseurs doivent défendre sur un attaquant de la ligne suivante</i> », ni « <i>Il faut passer la balle à la ligne supérieure</i> »
3 mn 28	<p>Abdelbassat reçoit la balle de Kevin ligne précédente mais lui repasse aussitôt faisant du même coup revenir la balle une ligne en arrière. Kevin surpris ne sait qu'en faire, marqué par les trois défenseurs il lance la balle à l'opposé à son partenaire sur la ligne suivante, par-dessus tous les défenseurs. L'enseignant regarde, met les mains sur les hanches réfléchi ... Visiblement le jeu développé par les élèves ne fonctionne pas comme il le souhaite</p> <p>Florence à une extrémité reçoit la balle. Brahim défenseur va se placer devant un attaquant, les deux autres défenseurs marquant le deuxième attaquant Florence</p>	<p>Abdelbassat n'est pas dans le coup. Elève un peu turbulent, joue ici spontanément sans tenir compte des consignes de jeu</p> <p>Nous pensons ici –le chercheur- que le maître ne saisit pas à cet instant que le problème vient du non respect par les défenseurs de la consigne de jeu. Ceux-ci en exerçant une pression défensive sur le PdB amène ce dernier à tenter de passer à ses attaquants</p> <p>Soit en allant le plus vite possible Soit en évitant l'action du défenseur et en ne respectant pas alors la consigne de lancer à la ligne</p>

	<p>lance alors à un partenaire de la ligne suivante plutôt qu'à Abdelbassat</p> <p>L'enseignant : « <i>Je vous rappelle, vous donnez le ballon à un joueur où il n'y a pas de défenseur.</i> »</p> <p>Il change les défenseurs afin de faire participer tous les élèves de la classe. Il fait entrer trois défenseurs sur le champ.</p> <p>Les défenseurs défendent à trois autour du PdB, PdB qui parvient néanmoins à passer à un partenaire de la ligne supérieure. Le maître fait entrer un quatrième élève (Brahim) comme défenseur.</p>	<p>supérieure</p> <p>Intuitivement il perçoit le dysfonctionnement et soucieux de parvenir à ce que les attaquants parviennent néanmoins à faire progresser rapidement la balle vers l'avant, il abandonne la consigne deux défenseurs devant, un devant chaque attaquant.</p> <p>Le maître joue ici sur le niveau de l'opposition effectué par les élèves en défense comme variable de commande de la difficulté posée aux attaquants</p>
--	---	--

Au cours de ce deuxième passe, le maître a introduit un troisième puis un quatrième défenseur. Ceci signifie clairement un abandon du projet initial, trois attaquants, deux défenseurs, pour une opposition attaquant-défenseur fonctionnelle en jeu. En ce sens il privilégie le développement continu des actions de jeu au détriment de la contrainte d'apprentissage.

4. Situation d'action - 2° série

	Description chronologique	Analyse interprétation
5 mn 05	<p>Le maître effectue un changement de joueurs dans les cerceaux, dans un souci de faire participer successivement tous les élèves de la classe.</p> <p>Il remplace tous les élèves dans les cerceaux par un autre groupe et replace certains en les changeant de place, estimant qu'ils sont mal placés.</p> <p>Il désigne les deux défenseurs et relance cette nouvelle phase de jeu.</p> <p>Rémi et Kevin défenseurs sont deux élèves performants. Rémi défend sur le PdB, mettant à chaque fois celui-ci en difficulté du fait de sa taille et de son habileté, ce qui a pour effet de ralentir fortement la progression du ballon. En voyant cela Kevin, l'autre défenseur se place devant un attaquant receveur potentiel.</p> <p>Ces deux défenseurs interceptent rapidement la balle. « <i>Un point pour le défenseurs</i> ». La balle progresse néanmoins, elle est redonnée par</p>	<p>Une nouvelle équipe d'attaquants entre en jeu alors qu'aucun commentaire sur les actions développées par l'équipe précédente n'est effectué.</p> <p>Les joueurs qui entrent en jeu doivent donc résoudre le problème de jeu comme ils le peuvent, avec leurs propres moyens et ce qu'ils ont vu de la première phase de jeu.</p> <p>Ils sont rapidement confrontés à une difficulté particulière, majoritairement élèves de CM1, ils sont opposés à deux CM2, à la fois un peu plus grands, et surtout, parmi les plus habiles de la classe.</p>

	l'enseignant à chaque fois à un joueur de la ligne suivante.	
--	--	--

C'est ici une nouvelle phase de la situation qui reprend, avec de nouveaux joueurs en attaque comme en défense. L'apprentissage visé concerne tous les élèves de la classe qui doivent donc tous vivre cette « situation d'action » en tant qu'attaquant, puisqu'ils s'agit bien d'apprendre en tant que PdB à transmettre rapidement la balle à un partenaire démarqué, apprentissage qui concerne, nous l'avons précisé précédemment, le rôle d'attaquant.

5. Première situation d'échec

	Description chronologique	Analyse interprétation
6mn 42	Laura élève à l'autre extrémité se fait intercepter deux fois consécutivement sa passe. Le jeu ne peut donc pas se dérouler, les autres enfants dans les cerceaux marquent leur impatience. Le maître va alors aider cette élève en difficulté. Il reformule la consigne, explique ce qu'il faut faire, démontre puis relance le jeu d'une ligne arrière.	Ce que l'on peut retenir ici est le fait que, à l'extrémité, les élèves se trouvent dans la configuration exemplaire pensée par le maître, un attaquant, deux défenseurs marquant chacun un attaquant, il reste alors nécessairement un attaquant de libre. Ce cas de figure lui permet de revenir à son projet initial.

Le maître revient à son projet initial, projet qu'il ne tient pas lorsque la balle est au milieu. Pourquoi ? Veut-il montrer que son projet d'enseignement est possible ? Or, on s'aperçoit de nouveau que la difficulté de la tâche dépend du rapport attaquant/défenseur. En l'occurrence les deux défenseurs opposent une résistance importante.

6. Reprise de la situation d'action

	Description chronologique	Analyse interprétation
7 mn 25	« <i>allez, on continue</i> » il approuve	Après l'intervention d'aide auprès de Laura, qui aura permis de repréciser ce que les élèves doivent faire, la situation reprend. Les attaquants font circuler la balle d'une extrémité à l'autre. Le maître accompagne, soutient leurs actions, en rappelant deux consignes de réalisation, celle de jouer vite, celle de ne pas passer par-dessus une ligne d'attaquants, corrigeant ainsi les élèves en cours de jeu
7 mn 38	« <i>On doit regarder vite</i> »	
7 mn 45	« <i>Attention, pas au dessus un partenaire.</i> »	
8 mn 05	Il fait sortir les deux défenseurs estimant que le rapport de force est trop complexe pour les attaquants. Il fait alors entrer trois attaquants	

La situation d'apprentissage se déroule, le maître veille à faire participer tous les élèves en organisant de temps en temps des changements de joueurs. Il y a des élèves en attente sur le côté du jeu. Il organise ainsi une répartition équitable du

temps de jeu de chacun. Ceci lui permet également par la même occasion de régler le niveau de difficulté de la tâche pour les attaquants. Il remplace deux défenseurs habiles par trois autres élèves considérés moins pressants. On voit bien ici que le maître a abandonné pour les attaquants, joueurs de champ, le principe « trois attaquants-deux défenseurs » au profit d'une opposition attaque défense à l'estime.

7. Deuxième situation d'échec

	Description chronologique	Analyse interprétation
	<p>Une élève (Gwendoline) à l'extrémité se fait intercepter la balle par le défenseur placé devant elle.</p> <p>« <i>Regardez bien le ballon que je lance à ... [il lance en cloche]. D'accord. Lance l'autre ballon. « Regardez bien le temps qu'il va mettre [passe tendue]. Laquelle (des passes) est la plus rapide, la première ou la deuxième ? Passe tendue d'accord ! L'autre est une passe courbe. »</i></p>	<p>Un échec d'une des élèves l'amène à arrêter le jeu.</p> <p>Il explique que l'échec est pour lui du à une question de trajectoire de la passe. Il montre alors deux trajectoires en laissant sous entendre qu'il faut effectuer des passes tendues. Elles sont plus rapides. Il l'a déjà expliqué au cours de la deuxième séance.</p>

Il s'agit ici pour nous d'une intervention hors contexte. Nous pensons que celle-ci s'explique par le fait que sur le moment l'enseignant analyse l'échec de l'élève par le résultat qu'elle a produit pour sortir de cette situation, à savoir une passe courbe. L'enseignant est focalisé sur le résultat visible de l'action et non le contexte qui a conduit Gwendoline à réaliser une passe courbe, c'est-à-dire la présence de trois défenseurs devant les trois attaquants.

8. Reprise situation d'action

	Description chronologique	Analyse interprétation
9 mn 10	<p>« <i>Allez c'est bien on continue. »</i></p> <p>La balle progresse rapidement à l'autre extrémité. Les élèves réussissent que lorsqu'ils ont fait une passe vers l'avant, les défenseurs sont alors pris de vitesse, courent après la balle. Laura échoue de nouveau. Le maître la remplace « <i>Euh Brahim tu prends la place du capitaine »</i></p>	<p>Laura de nouveau en échec se voit condamnée à aller dans un cerceau où elle n'aura plus la balle.</p> <p>Le joueur à une extrémité se trouve à nouveau en difficulté avec trois défenseurs qui marquent les trois attaquants. Au moment où elle lance au centre deux défenseurs se précipitent et interceptent</p>
10 mn 15	<p>« <i>Stop stop. Tu as donné la balle. Il y a deux personnes sur elle. Il reste ... regardes. Tu as trois solutions. Voilà, allez vite... »</i></p>	

La situation reprend de nouveau. Les attaquants parviennent à faire circuler rapidement maintenant la balle d'une extrémité à l'autre. Le maître reprend son rôle de soutien, d'encouragement, et de correction en cours de jeu.

9. Fin de la séquence

	Description chronologique	Analyse interprétation
	<p>« <i>T'as pas regardé. Fais attention. Tu vois tu ne regardes pas, tu ne suis pas. Allez venez ici maintenant. Vous vous ramassez les cerceaux.</i> »</p>	<p>L'enseignant profite d'une faute d'inattention d'une élève pour arrêter le jeu et avancer sa séance en passant à un autre exercice.</p> <p>On remarquera ici, il n'y a aucun retour sur ce qui vient de se passer. L'enseignant considère-t-il que les arrêts en cours de jeu valent correction et qu'il n'est alors nul besoin de revenir sur l'exercice et d'en faire un bilan ?</p>